

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 14.05.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.12.2018
Yayın Tarihi / Date Published : 11.03.2019



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-423291>

İSTENMEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ*

Seyit ATEŞ¹, Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR², Ahu TANERİ³

ÖZ

Sınıf, öğrencilerin akademik ve sosyo-kültürel hayata hazırlandıkları aktif bir etkileşim ve iletişim ortamıdır. Bu ortamın en önemli aktörlerinden biri olan sınıf öğretmenlerinin rol model olarak sergiledikleri davranışlar ise gerek öğrenciler gerekse bu sınıflara deneyim kazanmaya gelen öğretmen adayları açısından büyük önem arz etmektedir. Ancak sınıf içerisinde sergilenen öğretmen davranışlarının her zaman istenilen şekilde gerçekleştiğini söylemek güçtür. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının perspektifinden istenmeyen öğretmen davranışlarının neler olduğunu tespit etmektir. Nitel yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarını okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini almış 21 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcıların onayıyla kayıt altına alınan görüşmeler transkript edilmiş ve dokümanlar içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarına ilişkin bulgular; sınıf yönetimi, iletişim, öğretim ve rehberlik temel boyutları altında sunulmuş ve literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: temel eğitim, öğretmen adayları, istenmeyen öğretmen davranışları.

UNDESIRABLE TEACHER BEHAVIOURS ACCORDING TO TEACHER CANDIDATE OPINIONS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The classroom is an active interaction and communication environment in which students are prepared for academic and socio-cultural life. The behaviors of classroom teachers, who are one of the most important actors of this environment as role models, are of great importance both for the students and the prospective teachers coming to gain experience in these classes. However, it is difficult to assert that teachers always exhibit only desirable behaviors in the classroom. This study aims to determine undesired teacher behaviors from preservice teachers' points of view. The study was designed as a qualitative study and 21 preservice teachers who had attended the courses in school experience and teaching practice were the participants. The data were collected from focus group interviews with the participants using semi-structured interview forms. The interviews were recorded with the permission of the participants. The records were transcribed and these transcriptions were analyzed using content analysis. In the study, the results of the undesired behaviors of classroom teachers were presented under the basic dimensions of classroom management, communication, teaching, and guidance, and are discussed based on literature.

Keywords: basic education, preservice teachers, undesired teacher behaviors

* Bu çalışma X. European Conference on Social and Behavioral Sciences'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim dalı, seytates@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4498-0376>

² Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim dalı, ezgicetinkaya1990@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4341-7864>

³ Dr. Öğr. Üye., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim dalı, ahutaneri@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1339-9159>

1.GİRİŞ

Sınıf, öğrencilerin hem akademik hem de sosyo-kültürel olarak hayata hazırlandığı, aktif bir etkileşim ve iletişim ortamıdır. Öğretmen ise, çevreye duyarlı bir yapıya sahip olan, sınıf ortamına etki eden ve sınıf organizasyonunu sağlayan temel unsurdur. En temel görevi öğretmek olan öğretmenlerin ayrıca sınıf içindeki gelişim sürecinde rol oynayan dinamikleri öğrenmesi, sınıf yönetiminin hangi şekilde etkili hale gelebileceğini kavraması da gerekmektedir (Bakioğlu, 2009). Çünkü sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır (Başar, 2013). İyi yönetimin olmadığı bir ortamda nitelikli bir iletişim, öğretim ve rehberlikten söz etmek güçtür.

Güneş (2007), sınıf yönetimini, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirerek öğrenmeyi sağlamak ve gelişimlerini gerçekleştirmek için yapılan bütün eğitim öğretim etkinliklerinin yönetilmesi şeklinde tanımlamıştır. Öğrencilere rehber olan öğretmenlerin organize ettiği sınıf yönetiminin beş temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, süre kullanımı, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir (Başar, 2013). Bu etkinliklerin doğru ve uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi nitelikli bir eğitim- öğretilimin temelidir ve bunu sağlayacak kişi de hiç kuşkusuz öğretmendir. Temel görevleri öğretim planlarının hazırlanması, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi (Erden ve Akman, 2009) olan öğretmenler; öğrencilerini iyi tanımalı, öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirlemeli, rehber olmalı ve onlara farklı öğrenme ortamları oluşturabilmelidir (Şahin ve Özbay, 1999). Ancak bu görevleri yerine getirmek her zaman tam anlamıyla mümkün olamamaktadır. Çünkü geçmiş yaşantıları, ön bilgi, değer, kültür, ilgi, yetenek ve zekâ düzeyleri bakımından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında; gereksinimler, beklentiler, öncelikler, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme şekilleri, çalışma alışkanlıkları, tutumları ve duyguları farklılık göstermektedir (Öztürk, 2002). Karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği sınıf ortamında öğrenci davranışları kadar öğretmen davranışları da eğitim-öğretim ve iletişim sürecinin niteliğini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Özellikle ilköğretim öğrencileri açısından, öğretmen davranışlarının ne kadar önemli olduğu göz ardı edilemez bir durumdur. Çünkü öğrencilerin bu dönemde etkilendiği öğretmen davranışları, öğrencilerin tüm eğitim öğretim hayatını etkilemektedir (Ekici, 2004). Bu noktada öğretmenlerin sınıf içerisinde istemli ya da istemsiz gerçekleştirdiği istenmeyen davranışlar; kimi zaman tecrübesizlik, kimi zaman tükenmişlik gibi farklı birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkmakta ve bu davranışlar öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir.

Eğitimin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve istenilen hedeflere ulaşılabilmesi öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içerisinde iyi yetiştirilmesine bağlıdır (Işıktaş, 2014). Ancak sınıf içinde eğitim sürecinin verimli hale gelebilmesi için öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmesi ve deneyim kazanması zaman almaktadır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle başlayan deneyim kazanma süreci ilerleyen aşamalarda hizmet içi eğitimler yoluyla da desteklenmektedir. Öğretmenlik uygulaması kapsamında deneyimli ve yaş olarak büyük bir öğretmenin kendinden daha küçük ve deneyimsiz bir öğretmenin kariyer gelişimine yardım etmek amaçlı aralarında oluşturdukları ilişki mentörlük olarak ifade edilmektedir (Ragins & Kram, 2007). Bu uygulamadaki en önemli unsur, tecrübeli bir öğretmen tarafından öğretime sunulan destektir. Mentör öğretmenden genel olarak aday öğretmene ya da meslekte yeni olan öğretmene öğretmeyi öğretme, önerilerde bulunma, yapılan uygulamalara ilişkin tavsiyeler getirme ve belirlenen kriterlere göre adayın öğretimini değerlendirme açısından destek sunmaları beklenmektedir (Copland, 2010).

Mentörün seçimi ve mentörle hizmet alacak kişinin eşleştirilmesi mentörlük uygulamasının en önemli aşaması olarak nitelendirilmektedir (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2014). Türkiye’de öğretmen adaylarına rehberlik yapacak uygulama öğretmenleri genellikle üniversite öğretim elemanlarının stajyerleri götürmeyi tercih ettikleri okul yöneticileri tarafından belirlenmektedir (Göktaş ve Şad, 2014). Uluslararası alanda bazı kriterlere ya da belirli bir eğitim sürecine bağlı olarak gerçekleştirilen mentör seçiminin Türkiye’de bu şekilde gerçekleştirilmesi bazı sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Diğer bir ifade ile mentör ya da uygulama öğretmeni olarak görevlendirilen ve öğretmen adayına mesleğin gereklerini öğretmesi istenen öğretmenlerin, sınıf kültürünü ve öğretim sürecini olumsuz etkileyen istenmeyen davranışları da olabilmektedir. Bu durum; öğretmeni mentör olarak gören ve gözlem yoluyla model alan öğretmen adayının gelişim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Literatürde öğretmen adayları, öğretmenler ve uygulama dersleriyle ilgili farklı araştırmalar mevcuttur. Örneğin Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik algı ve görüşlerini belirlemeye çalışırken Işıktaş (2014) iyi öğretmen olma kavramına, Şahin (2014) ise öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin algılarını çalışmalarına konu edinmişlerdir. Ayrıca alanyazında öğretmen adaylarının

hizmet öncesi eğitim sürecine yönelik görüşlerini (Büyüköze, Kavas ve Bugay, 2009) ve bu sürecin bir parçası olan uygulama derslerine ya da bu süreçte yaşanan sorunlara yönelik öğretmen, yönetici ve/veya öğretmen adaylarının görüşlerini konu edinen çalışmalar da (Aslan ve Sağlam, 2017; Avcı ve İbret, 2016; Gorgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Paker, 2008; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yeşilyurt ve Semerci, 2011; Yılmaz ve Kab, 2013) bulunmaktadır. Yeşilyurt ve Semerci'nin (2011) yaptığı araştırmada uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştıkları sorunların büyük kısmının öğretmen adaylarına bağlı olarak ortaya çıktığını ifade ettikleri görülmektedir. Farklı illerden çalışmaya katılan 166 uygulama öğretmenin belirttiği bu görüşler bir nevi istenmeyen öğretmen aday davranışlarını işaret etmektedir. Öte yandan literatürde sınıf ve eğitim öğretim faaliyetlerinin odak noktasını oluşturan öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik olarak da çok sayıda araştırma yapıldığı (Balay, 2008; Çetin, 2013; Ekici ve Ekici, 2014; Ekinci ve Burgaz, 2009; Karahancı, 2013; Kılıçoğlu, 2015; Konur ve Konur, 2014; Özer, 2014; Sadık ve Doğanay, 2007; Şentürk, 2010) görülmektedir. Bu çalışmalardan bir kısmında (Özer, 2014; Ekinci ve Burgaz, 2009) öğrencilerin istenmeyen davranışlarından bazılarının öğretmen davranışlarından kaynaklandığına vurgu yapılmıştır. Gerek öğretmen adayları ve uygulama derslerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda gerekse istenmeyen öğrenci davranışlarını konu edinen araştırmalarda kısmi olarak istenmeyen öğretmen davranışlarına değinilse de bu konu üzerinde doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. İstenmeyen öğretmen davranışlarıyla ilgili sadece iki çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bunlardan birisi Gurbetoğlu ve Tomakin (2011) tarafından eğitim fakültesi ve formasyon öğrencilerinin katılımıyla üniversite düzeyinde sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmadır. Diğer ise Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım (2016) tarafından gerçekleştirilen istenmeyen yönetici ve öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmadır. Bu çalışmada istenmeyen davranışlar son üç yılda Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yansıyan disiplin olayları referans alınarak incelenmiştir. Literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde ilkökul düzeyinde gerek öğrenciler gerekse öğretmen adayları açısından çok önemli bir rolü olan uygulama öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarını doğrudan ele alan bir araştırma olmaması önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini almış öğretmen adaylarının gözüyle sınıfta istenmeyen öğretmen davranışlarının tespiti amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın temel sorusu 'Öğretmen adaylarının bakış açısıyla sınıfta istenmeyen öğretmen davranışları nelerdir?' şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmen yetiştirme uygulamaları açısından önem arz etmektedir.

2.YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğretmen adaylarının gözlemlerine ve deneyimlerine dayalı olarak istenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin katılımcıların görüşleri belirlenmiştir.

2.1.Katılımcılar

Çalışma grubunu, 2015- 2016 eğitim öğretim yılı Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinden seçilen 21 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre katılımcıların birden fazla okulda bulunmaları, birden fazla öğretmeni gözlemiş olmaları ve çalışmaya gönüllü olarak katılmaları birer ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışmada bulunan öğretmen adayları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması kapsamında birçok okulda bulunmuş ve birçok öğretmeni gözleme imkânı bulmuşlardır. Katılımcıların bulundukları okul ve gözledikleri öğretmen sayısına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Bulundukları Okul ve Gözledikleri Öğretmen Sayısına İlişkin Bilgiler

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Gözlem İçin Bulunduğu Okul Sayısı	Gözlemlediği Öğretmen Sayısı
1ÖA	Erkek	2 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
2ÖA	Erkek	2 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
3ÖA	Kız	2 Farklı Okul	4 Farklı Öğretmen

Tablo 1. devamı

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Gözlem İçin Bulunduğu Okul Sayısı	Gözlemlendiği Öğretmen Sayısı
4ÖA	Kız	2 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
5ÖA	Kız	2 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
6ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
7ÖA	Kız	3 Farklı Okul	4 Farklı Öğretmen
8ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
9ÖA	Kız	2 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
10ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
11ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
12ÖA	Kız	2 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
13ÖA	Kız	2 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
14ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
15ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
16ÖA	Kız	2 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
17ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
18ÖA	Kız	2 Farklı Okul	2 Farklı Öğretmen
19ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen
20ÖA	Kız	2 Farklı Okul	2 Farklı Öğretmen
21ÖA	Kız	3 Farklı Okul	3 Farklı Öğretmen

Tablo 1'e göre katılımcıların ikisi erkek 19'u kadın öğretmen adayından oluşmaktadır. Bunlardan 10 katılımcı 3 farklı okulda bulunurken 11 katılımcı staj uygulamaları sürecinde sadece iki farklı okulda bulunmuşlardır. Tabloya göre katılımcıların tamamının birden fazla öğretmeni gözleme imkânı bulduğu anlaşılmaktadır.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Böyle bir araçta araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Ancak görüşmenin akışı içerisinde sorduğu alt sorularla katılımcıların cevaplarını/görüşlerini açmasını ve detaylandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Araştırmanın amacına bağlı olarak katılımcılara okul ve öğretmen bilgilerini gerektiren sorulardan sonra 'uygulama öğretmenlerinin model olmadaki yeterliklerine, olumlu ve olumsuz olarak nitelendirebilecekleri öğretmen davranışlarına ve sınıflarda yaşadıkları/gözlemledikleri olumsuz deneyimlerine' yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmeler odak grup görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir oturuma 7 öğretmen adayı alınmıştır. Katılımcıların araştırmacılara güven duymaları ve olabildiğince kendilerini içten ifade edebilmeleri için bazı önlemler alınmıştır. Her oturumda görüşmeler öncesinde katılımcılar araştırmanın içeriği doğrultusunda bilgilendirilmiş, kendilerinden elde edilecek verilerin bilimsel amaçlı kullanılacağı ve kimliklerini deşifre edici bilgilerin istenmeyeceği ve raporlama sürecinde bunlara kesinlikle yer verilmeyeceği ifade edilerek araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair izin/onay formları elde edilmiştir. Ayrıca bu süreçte herhangi bir konuda yargılanmadıkları ve test edilmedikleri de kendilerine açıklanmıştır. Oturumların en kısa olanı yaklaşık 65, en uzun olanı ise yaklaşık 80 dakika sürmüştür. Aynı oturumda yer alan öğretmen adaylarının farklı okullardan olmasına ya da aynı okuldan olsa bile farklı öğretmenleri gözlemiş olmasına dikkat edilmiştir. Çağrışımlar yoluyla daha fazla deneyimin hatırlanma olasılığı bu tekniğin benimsenmesinde etkili olmuştur. Odak grup görüşme oturumlarında her üç araştırmacı da hazır bulunmuştur. Araştırmacılardan biri (birinci yazar) katılımcılarla ilgilenip görüşme sürecini yönetirken diğerleri akıllı telefon aracılığı ile görüşmeleri kaydetmiş ve gerekli notları almışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili tartışmalar pozitivist gelenekte araştırmanın niteliği olarak kabul edilen 'kesinlik' kavramından ziyade Lincoln ve Guba (1986) tarafından önerilen 'güvenduyulabilirlik' ya da 'inandırıcılık' kavramını ön plana çıkarmıştır (akt., Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018; akt., Başkale, 2016). Bu araştırmada uzun süreli etkileşim, katılımcıların ayrılma özgürlüğü, verilerin çözümlenmesinde çeşitlemeye başvurulması, araştırma sürecine yönelik ayrıntılı betimlemeler, katılımcıların ifadelerinden yapılan

birebir alıntılar, araştırmacıların deneyim ve rolleri araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini diğer bir ifade ile inandırıcılığını, aktarılabilirliğini, güvenilebilirlik ve onaylanabilirliğini artıran unsurlar olarak sayılabilir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018; Başkale, 2016, Yıldırım, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda uzun süreli etkileşim inandırıcılığı artırmanın en etkili yollarından biri olarak ifade edilmektedir. Uzun süreli etkileşim, araştırmacının çalışma yapılan grubun kültürünü, dilini ya da görüşlerini anlaması, bu konularda derinlemesine anlayış kazanması, önyargılarını kontrol altına alması ve katılımcıların yaşadıklarını daha iyi anlaması açısından önem arz etmektedir. Gerek araştırmacıların katılımcılarla gerekse katılımcıların hakkında görüş bildirdikleri öğretmenlerle uzun süreli etkileşimlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmacıardan biri (ilk yazar) katılımcıların tamamının dersine girmesinin yanı sıra bir kısmının öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında danışmanlığını yapmıştır. Diğer iki araştırmacı ise yine katılımcılardan bir kısmının dört yıl boyunca öğrenci danışmanlığını yürütmüştür. Katılımcı grubu oluşturan öğrenciler ise hakkında görüş bildirdikleri öğretmenleri haftada en az bir gün olmak üzere (isteğe bağlı olarak birden fazla günde uygulamaya giden öğretmen adaylarının olduğu bilinmektedir) 14 hafta boyunca gözlemlemişlerdir. Bu, katılımcıların ortama ve öğretmen davranışlarına ilişkin yeterince anlayış geliştirdiklerinin işareti olarak yorumlanabilir. Bu sürecin üç farklı öğretmenle birlikte tekrarlanması bu düşüncüyü daha da güçlendirmektedir.

Araştırmacılarla katılımcılar arasında güvene dayalı bir etkileşimin olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan öğrencilerin son sınıfta olmaları, istedikleri an araştırmadan ayrılma özgürlüklerinin olduğunu ifade edilmesi gibi hususlar katılımcıların düşüncelerini samimi olarak ifade etmelerinde etkili olmuştur. Görüşme sürecinde kullanılan sorular ise daha önce bilimsel bir araştırmada kullanılmamış olsa da, araştırmacıardan biri tarafından (ilk yazar) her yıl ve her dönem öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında öğretmen adayı öğrencilerle test edilmiş sorulardır. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında araştırmacı sorumluluğundaki aday öğrenciler sınıfına girdikleri öğretmeni dönem boyunca çeşitli açılardan gözlemekte, buna ilişkin her hafta gözlem notları tutmakta, dönem sonunda ise bu notlara dayalı olarak istenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin bir rapor sunmaktadır. Bu uygulamalar araştırma kapsamında kullanılan soruların pilot uygulaması olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada araştırmanın niteliğini artırmaya yönelik uygulamalardan bir diğeri veri çözümleme sürecinde çeşitlemeye başvurulmuş olmasıdır. Veri çözümleme sürecinde ifade edildiği üzere veriler önce iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş, anlaşmanın sağlanmadığı durumlarda üçüncü araştırmacının uzmanlığına başvurulmuştur. Araştırmacının gerek kendi öğretmenlik deneyimi gerekse uzun yıllardır öğretmenlik uygulamasına yönelik yaptığı rehberlik çalışmaları üzerinde çalışılan konuya ilişkin hâkimiyetinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada katılımcıların seçimiyle veri toplama ve analizine yönelik süreç detaylı olarak anlatılmıştır. Bu, araştırmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini artıran bir unsurdur. Nitekim sürecin detaylı anlatılmasıyla (örneğin katılımcılarla ilgili bilgiler, kullanılan veri toplama yöntemleri, oturumların sayısı ve süresi vb.) genellemeden ziyade araştırmada ulaşılan bulguların benzer bağlam veya durumlara ne derece uyarlanabilirliği gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bulguları desteklemek amacıyla doğrudan katılımcıların görüşlerine de yer verilerek araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır.

2.3.Verilerin Analizi

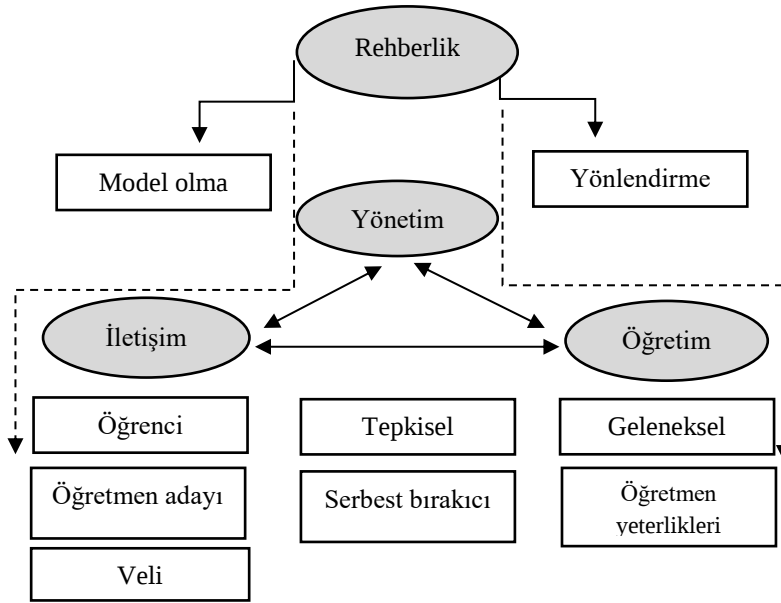
Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizi telefonlar aracılığıyla elde edilen kayıtların bilgisayar ortamına aktarılması ile başlamıştır. Bu aşamadan sonra Rubin ve Rubin (2005) tarafından önerilen nitel veri analiz süreci takip edilmiştir. Bu çerçevede bilgisayar ortamına aktarılan veriler tekrar tekrar okunarak verilerle ilgili ortak kavram ve fikirler belirlenmiştir. Sonraki aşamada bu ortak kavram ve fikirler tanımlanmış (kodlanmış) ve bu süreçte görüşme verilerinin kopyaları sürekli gözden geçirilerek belirlenen kodlar ışığında yeni fikirler de geliştirilmiştir. Kodlama işleminden sonra birbirleri ile ilişkili olan kodlar kendi aralarında gruplandırılarak kategoriler geliştirilmiştir. Geliştirilen kategoriler, ham görüşme verileri ve gruplandırılan kodlarla karşılaştırılarak tutarlılıkları kontrol

edilmiş ve kategoriler netleştirilmiştir. Veri çözümlemeyi iki araştırmacı önce ayrı ayrı gerçekleştirmiş, sonrasında elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arasında farklılıklar olması durumunda üçüncü araştırmacının uzmanlığına başvurulmuş, veriler yeniden birlikte değerlendirilerek anlaşmazlığın yaşandığı konularda fikir birliğine varılmıştır.

Aslında araştırmada kategori ile ifade edilen kavramların tema olarak açıklanması gerekmektedir. Ancak araştırmanın amacına ve elde edilen verilerin özelliğine bağlı olarak kategorilerin daha üst kavramlar altında ifade edileceği öngörülmüş – bu şekilde olmasının bulguları daha anlaşılır kılacağı dikkate alınarak – bu kategorilerin içerisinde yer aldığı üst kavramlar temalar, temaları kapsayan yapılar da boyutlar olarak ifade edilmiştir. Analiz sonucu istenmeyen öğretmen davranışları; yönetim, iletişim, öğretim ve rehberlik boyutları altında gruplandırılmış, araştırma bulguları bu kavramlar altında açıklanmıştır.

3.BULGULAR

Yapılan içerik analizi sonucunda, araştırmanın bulguları dört temel boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar; 'yönetim, iletişim, öğretim ve rehberlik'tir. Her bir boyutla ilgili olan temalar ve o temaları oluşturan kavramlar katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur. Boyutlar ve temalar bir araya getirilerek öğretmen adaylarının istenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri bir bütün halinde Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. İstenmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Boyutlar ve Temalar

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının istenmeyen öğretmen davranışlarına yönelik görüşlerinin 4 boyut ve 10 tema altında toplandığı görülmektedir. Yönetim, iletişim ve öğretim arasında karşılıklı ilişkiler söz konusu iken rehberlik, sürecin tamamıyla ilgili bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre yönetim süreçleri iletişim ve öğretim süreçlerini, iletişim süreci yönetim ve öğretim süreçlerini, benzer şekilde öğretim süreci de yönetim ve iletişim süreçlerini etkilemekte ve/veya onlardan etkilenmektedir. Bütün bu süreçlere yönelik öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri davranış ve tutumlar öğretmen adayları açısından rehberlik olarak nitelendirilmiştir. Her bir boyuta ilişkin katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular ayrı ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Yönetim

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan boyutlardan ilki sınıf yönetimidir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda yönetim boyutu 'tepkisel' ve 'serbest bırakıcı' olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Tablo 2

öğretmen adaylarının ‘yönetim’ boyutunda istenmeyen öğretmen davranışlarına yönelik görüşlerinin bir özetini sunmaktadır.

Tablo 2.

Yönetim Boyutunda İstenmeyen Öğretmen Davranışları

Boyut	Tema	Kategori	Göstergeler
Yönetim	Tepkisel	Sözel tepki Fiziksel tepki	Tehdit, bağırma, hakaret, tokat atma, kulak çekme, nesne fırlatma vb.
	Serbest bırakıcı	Hâkimiyet yok	Tepkisizlik

Sınıf yönetimi modelleri, bazı araştırmacılar tarafından geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş başlıkta ele alınmıştır (Erdoğan, 2003; Sarıtaş, 2000; Yaka, 2006). Katılımcıların yönetim boyutuna ilişkin görüşlerinden öğretmenlerin ‘tepkisel’ sınıf yönetimini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Sınıf yönetimi konusunda tepkisel bir tutum izleyen öğretmenler sınıflarında sözel ve fiziksel olarak buna uygun davranışlar sergilemişlerdir. Diğer bir ifade ile bu modeli benimseyen öğretmenler tokat atma, kulak çekme, defter/kitap gibi nesnelerle vurma gibi şiddete yönelik yollara başvurmakta ya da bağırma, hakaret, tehdit, aşağılama ve etiketleme gibi sözel uyarılarla sınıfta hâkimiyeti sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Çok bağırın, sınıfa hâkim olmak için sesini kullanan bir öğretmendi. Birkaç kere ‘seni boğarım!’ şeklinde çocuklara bağırırdı... Şiddete meyilli bir öğretmendi. Su şişesi falan fırlatmıştı, çocuğa gelmedi ama duvara fırlattı...” (1ÖA)

“Hoca direk girer girmez bağırma başlıyordu. Hatta ilk gün gözlemlediğim bir şey vardı. Bir tane çocuğu ödevi yapmadığı için çok sıkıyordu. Hatta dersin sonuna doğru git eve getir dedi. Çocuk ödevi yapmadım dedi, sonra çocuğu yanına çağırdı, arkadaşlarının yanında kulaklarını çekti. Tokat attı.” (9ÖA)

“...Öğrencilere de mesela hikâye kitabı getirilecek hikâye kitabını getirmemiş çocuk. Çocuğun kafasına bir tane kitapla defterle vuruyordu. Sonra susturmak için kötü söz kullanıyordu. O sözleri söylemeyeyim.” (8ÖA)

Sınıf yönetimini tepkisel olarak sağlamaya çalışan öğretmenler olduğu gibi yönetim adına herhangi bir çaba göstermeyen diğer bir ifade ile sınıf hâkimiyetini sağlayamayan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu gibi sınıflarda öğretmen ders anlatırken öğrenciler ders dışı konuşma ya da oyun oynama gibi faaliyetlerle meşgul olmakta; ancak tepkisel dahi olsa öğretmenler herhangi bir tepki vermemektedir. Öğretmen adaylarından biri bu durumu *“Otoritesi yoktu, öğretmen konuyu anlatırken çocuklar kendi aralarında konuşuyorlardı”* şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı, *“Sınıfta oyunla ilgili kitap geziyordu, derste bana oyunu anlatıyorlardı. Öğretmen de tahtada ders anlatmaya çalışıyordu. Kim dinliyor kim dinlemiyor pek umrunda da değildi.”* diyerek gözledikleri öğretmenlerin bu tutumlarını yönetim açısından olumsuz durumlar olarak nitelemişlerdir. Öğretmen adayları tarafından dile getirilen bu tür öğretmen davranışları ‘serbest bırakıcı’ teması altında ‘hâkimiyet yok’ kategorisi ile ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta ve okulda sergiledikleri yönetsel davranışlara göre öğrencilerle ve diğer paydaşlarla iletişim biçimlerinin de farklılaştığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşlerinden hareketle istenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin ortaya çıkan boyutlardan bir diğeri iletişimdir.

İletişim

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde istenmeyen davranışlara ilişkin ortaya çıkan boyutlardan bir diğeri ‘iletişim’ olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda iletişim boyutu ‘öğrenci, öğretmen adayı ve veli’ olmak üzere 3 tema altında değerlendirilmiştir. Tablo 3’te bu boyuta ilişkin temalar, kategoriler ve bunların göstergeler örnekleri yer almaktadır.

Tablo 3.*İletişim Boyutunda İstenmeyen Öğretmen Davranışları*

Boyut	Tema	Kategori	Gösterge
İletişim	Öğrenci	Hitap Ayrım/dışlama Etiketleme	Aşkı, canım, hayatım, tembel, avukat kızım, kaynaştırma o yapamaz vb.
	Öğretmen adayı	Hitap Ayrım/dışlama Emrivaki yapma Mesafeli davranma	Stajyer öğretmen, abla, abi, kalk yap, getir, sisteme gir, sınav hazırla vb.
	Veli	Hitap Aşırı samimiyet Emrivaki yapma İletişimsizlik	Sen, el-kol hareketi, yap, şöyle yap, böyle söyle, şakalaşma vb.

İletişim boyutunda yer alan kategorilerden bazıları öğrenci, öğretmen adayı ve/veya veli açısından benzerlik göstermektedir. ‘Hitap’ kategorisi her üç tema altında yer alırken ‘ayrım/dışlama’ öğrenci ve öğretmen adayı, ‘emrivaki yapma’ ise öğretmen adayı ve veli temaları için benzer nitelikteki görüşleri ifade etmede kullanılan kategori isimleridir.

İletişim boyutunda bir tema içerisinde yer alan kategorilerin birbirleriyle ilişkili olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin öğrencilere yönelik hitaplarının farklılaşmasında ve etiketleme davranışının gözlenmesinde öğrenciler arasında ayrım yapmalarının ve bazı öğrencileri dışlamalarının etkili olduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrenciler arasında çalışkan-tembel, normal-kaynaştırma ve uslu-yaramaz gibi ayrımlar yaptıkları, bazı öğrencilere söz hakkı tanımayarak ya da onları gözden uzak bölgelere oturarak dışladıkları öğretmen adaylarınca gözlenmiştir. Katılımcılar sınıf içerisinde yapılan bu tür ayrımcı davranışlardan ve etiketlemelerden öğrencilerin olumsuz etkilendikleri görüşündedirler. Ayrıca öğretmenlerin sevdikleri öğrencilerine “aşkı, aşkıtom, hayatım, annecim” gibi sevgi sözcükleri kullandıkları katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka husustur. Öğretmenlerin gözde öğrencilere aşırı samimiyet gösteren ifadeler kullanırken diğerlerine olumsuz etiketlemelerde bulunmaları ya da hakaret etmeleri iletişim konusunda eşitliğe aykırı bir durum sergilediklerini göstermektedir. Kimi öğretmenlerin öğrenci ayırt etmeksizin tüm sınıfa bağırarak iletişim kurmaya çalışmaları da öğretmen adayları tarafından olumsuz bir davranış olarak nitelendirilmiş ve katılımcılar bu şekilde bir iletişim sürecine alışı öğrencilerin sonrasında kendilerini dinlemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğretmen-öğrenci arasındaki iletişime yönelik görüşlerinden diğer örnekler şu şekildedir:

“Öğretmen öğrencilere ‘aşkı’, ‘canım’, ‘hayatım’ diyor. Sürekli öyle. İsim olarak çok az hitap ediyor. Tamam, sevgisini belli edebilir bir şekilde ama sürekli “aşkı, hayatım” demesini ben çok doğru bulmuyorum. İsim olarak hitap edilmesi çocukların da hoşuna gidiyor.” (6ÖA)

“...Mesela çocuklar onu çok seviyorlarmış. Anne dedikleri olmuş bir kaç kere ‘efendim annecim diyorum’ diyor öğretmen.” (1ÖA.)

“Geziye gidilecekmiş bu hafta belli başlı öğrencilere gel diyor bazılarına gelme diyor. Bazılarına veli izin kâğıdı dağıtmış, bazıları kâğıttan isteyince mırın kırın ediyor. Ben bunu çok yanlış buldum. Genelde vermediği çocuklar ya biraz daha anlama güclüğü çekenler ya da yaramaz olanlar. Verdiği öğrenciler akademik olarak biraz daha başarılı öğrenciler.” (2ÖA)

“Öğretmen kötü davranmıyor ama ilgilenmiyor. Dışlıyor. Bir keresinde daha iyi olan bir kaynaştırma öğrencisi yazı yazdı. Yazısı biraz böyle değişti, eğri falan yazmıştı. Ben de ‘hocam çekebilir miyim?’ dedim öğrencinin yazısını. ‘Çek, öğrenciyi de al götür’ dedi. Ona üzıldüm yani.” (7ÖA)

Öğretmen adayları stajyer olarak gittikleri okullarda öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak görmemelerini iletişim sürecinin en olumsuz yönü olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu hususa yönelik görüşleri

'ayırım/dışlama' kategorisi ile ifade edilirken, meslektaş olarak görülmemelerinden kaynaklı olarak öğretmenlerin kendilerini sınıfa ya da okulda öğretmen olarak değil stajyer ya da abi veya abla olarak tanıtılmalarına yönelik görüşleri de 'hitap' kategorisi altında toplanmıştır. Kimi öğretmen adaylarının öğretmenlerin işlerini yapacak birer yardımcı eleman gibi görüp öyle davrandıklarına ilişkin görüşleri 'emrivaki yapma'; yeterli düzeyde iletişime girmediklerine ya da mesafeli davrandıklarına yönelik görüşleri ise 'mesafeli davranma' kategorileri altında ifade edilmiştir. Öğretmen adayları, bazı öğretmenlerin işlerini düzgün yapmasalar da büyük oldukları için kendilerine saygı duyulmasını istediklerini, sınıfta olduğu gibi öğretmenler odasında da öğretmen değil stajyer öğretmen olarak görülmelelerinin diğer öğretmenlerin '...siz kimsiniz tavırlarıyla yaklaşmalarına...', ve yine diğer öğretmenler tarafından '...çay sırasından itilmelerine...' neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu tür dışlamaya yönelik davranış ve tutumlardan rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrenci teması altında ifade edildiği üzere öğretmen aday teması altında yer alan kategorilerin de birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerine ve birer öteki olan öğretmen adaylarına yönelik algıları onlara hitap şeklini, onlarla konuşma ve çalışma biçimini şekillendirmektedir. Öğretmen – aday öğretmen iletişimine yönelik katılımcı görüşlerinden diğer bazı örnekler şu şekildedir:

"Bizimle pek iletişime geçmezdi. İsimlerimizi bile doğru düzgün bilmiyordu."

"Öğretmen bize 'ablalar, stajyerler' diyordu. Sürekli bize 'stajyerler' diye hitap ediyordu... Ayrıca ders anlatma ve sınav sorusu hazırlamakla ilgili emrivaki yapardı. Bize bu şekilde kalk yap demesi hoşuma gitmiyordu." (3ÖA)

"Öğretmen bize 'siz olsanız da olur, olmasanız da olur' tavrında. Biz çocukları merak ediyoruz. Bazı çocuklarda bir şey görüyoruz. Öğretmen bize 'niye sordun bunu?' diyor. Bizim çocuklarla ilgilenmemiz anormal bir şeymiş gibi davranıyor. Kendi ilgilenmediği için şaşırıyor..." (19ÖA)

"Dersin sonunda bana bir kâğıt verdi. Bu kâğıtta derslerin ismi yazıyordu. Bu derslere ait sınav sorularını eğitimhane gibi sitelerden indirip getirmemi istedi." (4ÖA)

"Benden de sürekli matematikle ilgili slayt istiyor. Kesirlerle ilgili bir slayt yapıp gönderdim hocaya." (6ÖA)

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerine hitaplarından, dışlamalarından, kendilerini birer meslektaş olarak görmekten ziyade kullanılacak yardımcı eleman gibi algılamalarından ve kendi sorumluluklarını onlara yüklemelerinden rahatsız oldukları anlaşılmaktadır.

İletişim boyutunun son temasını öğretmenlerin velilerle olan iletişim süreçleri oluşturmaktadır. Veliler eğitim-öğretim sürecinin önemli paydaşlarından biri olup sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesi için sorumlulukları olan kişilerdir. Bu çerçevede sağlıklı bir öğretmen – veli iletişimi öğretim sürecini de olumlu yönde etkileyecektir. Fakat öğretmen aday gözlemleri öğretmen – veli arasında gerçekleşen iletişimin niteliği ve sınırları konusunda problemler olduğuna işaret etmektedir. Katılımcı görüşlerine göre kimi sınıflarda öğretmen veli arasında herhangi bir iletişim söz konusu değildir. Öğretmen – veli iletişimine tanık olan katılımcılar ise bunun mesafe ve sınırlar korunmaksızın gerçekleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler velilerle aşırı bir samimiyet içerisinde iletişim kurarken, bazıları genellikle bunu emir verici cümlelerle gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin velilerle iletişimine ve ailelerin okulla işbirliğine yönelik öğretmen adaylarının gözlemleri şu şekilde ifade edilmiştir:

"Veliler, bir gün sınıfa gelmişlerdi. Dersin ortasında hoca, bir yandan ders işliyor, Bir yandan da velilerle konuşuyor. Öğretmen velilerle çok samimi. Velilerin davranışlarını da hiç beğenmedim. Hoca onlarla çok samimiydi, aşırı samimiydi." (6ÖA)

"Veliler çok fazla sınıfın içindeydi. Öğrencilerin beslenmelerini dersin son 15 dakikasında gelip çıkarıyorlar, öğretmen ders anlatırken onlar sınıfa girip, bir köşede duruyorlardı. Öğretmenle velilerin aşırı samimiyet gösterdiklerini hatta el kol hareketleriyle şakalaşırken gördüm." (10ÖA)

"...Bir veliyle konuşmasına şahit olmuştum. 4. Sınıf oldukları için yılsonu balosu yapacaklarmış. Veli sınıfa geldi konuşuyorlardı. Öğretmen veliye 'sen onlara şöyle diyeceksin' şeklinde konuşuyordu. Böyle üstün biriymiş gibi konuşuyordu. Veli de 'tamam hocam onu da şöyle yapayım, bunu da yapayım' şeklinde konuşuyordu. Baya sert bir şekilde konuştu." (3ÖA)

İyi bir sınıf yönetimi ile sağlıklı ve etkili bir iletişim başarılı bir eğitim-öğretim sürecinin ön koşulu olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin yanı sıra öğrenme ve öğretmeye yönelik algıları da öğretimin niteliğini belirleyen etkili unsurlardandır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde en çok vurgulanan noktalardan biri öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerine ilişkin durumlar olup katılımcıların buna yönelik görüşleri öğretim boyutu altında değerlendirilmiştir.

Öğretim

Katılımcıların öğretime ilişkin istenmeyen öğretmen davranışlarıyla ilgili görüşleri ‘*geleneksel öğretim ve öğretmen yeterlilikleri*’ olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Tablo 4 öğretmen adaylarının ‘öğretim’ boyutunda istenmeyen öğretmen davranışlarına yönelik görüşlerinin bir özetini sunmaktadır.

Tablo 4.

Öğretim Boyutunda İstenmeyen Öğretmen Davranışları

Boyut	Tema	Kategori	Gösterge
Öğretim	Geleneksel	Yöntem-teknik	Anlatma, sorma, ödev verme, ödevi kontrol etme, hep matematik işleme, öğrencileri yarıştırmaya vb.
		Akademik ağırlık	
		Rekabetçi ortam	
		Ödevlendirme	
	Öğretmen yeterlilikleri	Akademik yeterlik	Yanlış bilgi, derse geç gelme, işlediğini unutup bir daha işleme, ders işlememe, morpa kampüs, slayt izletme, bilgisayar açamama, hiç kullanmama, aynı tonlama ile dersi sürdürme, vb.
		Zamanın kullanımı	
		Planlama-izleme	
		Teknoloji kullanımı	
		Sesin kullanımı	

Yapılandırmacılık, temel ilke olarak bilginin birey tarafından kendine özgü bir şekilde algılandığını, anlaşıldığını ve yeniden yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu yönüyle, birey öğrenme eyleminde aktif ve bilinçli olarak kendi bilgi dağarcığını geliştirir ve değiştirir (Gür, Dilci ve Arseven, 2013). Öğretmeyi, öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımından çok, öğrenme sürecinin yol göstericisi, kolaylaştırıcısı ve sürecin yönlendiricisi olarak görmektedir (Wells, 1995; Wittrock, 1990). Öğretmen adayları; mesleğe hazırlık sürecinde bu anlayış çerçevesinde yetiştirildiklerini, ancak öğrendikleri bilgilerin teorik olarak kaldığını, staj sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir uygulama ya da eğitim süreci göremediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlerin öğretimle ilgili bu tür uygulamalarını “*geleneksel*” ya da “*klasik*” öğretmen terimleriyle anlatmışlardır. Buna göre öğretmenlerin sınıflarda yapılandırmacılığı temsil eden öğrenci merkezli öğretimin aksine geleneksel yaklaşımın esaslarından olan öğretmenin merkezde ve sınıfın tek hâkimi, öğrencilerinse öğretmenin öğrettiğiyle yetinen, ezberci bir zihniyetle yetişen bireyler olduğu şeklinde bir öğretim sürecini benimsedikleri anlaşılmaktadır.

İletişim boyutunda öğrenciler arasında gözlenen ayrımın öğretim boyutunda farklı yansımaları olmuştur. Öğretmenlerin gözde ve kurban diye nitelendirilebilecek öğrencileri olduğu, öğretmenlerin genellikle başarılı öğrencilerle ders yaparken kurban öğrencileri görmezden geldikleri ifade edilmiştir. Bu hususla ilgili öğretmen adaylarından biri ayrımın sadece kurban öğrencileri değil gözde öğrencileri de olumsuz etkilediğini şu şekilde aktarmıştır; “...Gözde diye bir öğrencisi var. 1. sınıftan beri çocuğa sen avukat olacaksın şeklinde konuşmuş. 4.sınıfa gelmişler kızın aklında avukatlıktan başka bir meslek yok. Evet avukatlık güzel bir meslek ama kızın yetenek ya da ilgilerine önem vermeden bir yönlendirme yapmış. Hitap ederken bile bazen Gözde bazen avukat konuşsun diyor.” Bir başka öğretmen adayı ise öğrenciler arasında ayrıma ilişkin öğretmen tutumlarından rahatsızlığını “Ben de ayrımcılık konusunda çok üzülüyorum. Sınıfta iki öğrenci dersleri anlamakta zorlanıyor. Öğretmen onları o kadar dışlıyor ki ve sınıfın ortasında bu ikisi hiçbir şey bilmiyor, yapamıyor diyor” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim sürecinde gözlenen bu ayrımcı davranışlara dersler konusunda bir yenisinin eklendiği, derslerin de tıpkı öğrenciler gibi gözde ve kurbanlar şeklinde ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenler dersler arasında da ayrım yapmakta, bazı dersleri diğerlerinden daha önemli görerek bu gözde derslere diğerlerinden daha fazla zaman ayırmaktadır. Öğrenciler ve dersler arasında ayrım yapmak, ayrıca bu sürecin doğal bir sonucuymuş gibi öğrencileri gerek sınıf içerisinde gerekse sınıflar arasında rekabet içerisine sokmak öğretmen adayları tarafından

olumsuz öğretim uygulamaları olarak nitelendirilmiştir. “...*Beden eğitimi dersine hiç çıkmamışlar. Sınıf içinde fiziksel etkinlikler yapmamışlar, sürekli ders işlemişler.*” diyen bir öğretmen adayı öğretmenlerin sadece akademik ağırlıklı derslere yönelmelerinden şikâyetçi olurken; “*Genel olarak rekabet var. Çocukların başarısıyla, diğer öğretmenlerle rekabet içinde. Ben gördüm bunu, deneme sınavı olmuşlardı, öğretmen sonuçları bana gösterdi. 'Bak 1.2.3. bizim sınıftan 4. onların sınıftan ama biz genelde böyleyiz, biz birinci oluruz.' Çocuklara da aynı şeyi söylüyor.*” şeklinde görüş belirten katılımcı, öğrencilerin rekabete sürüklendiğine dikkat çekmiştir. Matematik dersine olması gerektiğinden daha fazla özen gösterildiği ve diğer derslerin ihmal edildiği bir öğretmen adayının ifadelerine “*Çocukların resme, beden eğitimine, müziğe de ihtiyacı var ama bunları çok az alıyorlar. Sürekli matematik üzerinden gidiyorlar. Şunu fark ettim öğretmenimizin matematik dışında akademik bir bilgisi yok*” şeklinde yorumu vardır.

Öğretmen adaylarının derslerin öğretmen merkezli ve klasik yöntemlerle işlendiğine, yöntem ve teknik çeşitliliğine yer verilmediğine ve sınıflardaki/okuldaki rekabetçi ortama ve ödevlerle birlikte matematik gibi derslerin ağırlığına ilişkin görüşlerinden diğer bazı örnekler şu şekildedir;

“*Gördüğümüz yapılandırmacı yaklaşım genel olarak okullarda yok. İlk başta öğretmenin anlatışı hoşuma gitmişti. Öğrencilerin kafasında soru işareti oluşturuyor diye düşünmüştüm. Sonrasında hep dikkatimi çeken, öğrencilere daha öncesinde kılavuz kitaplarında bulunan ödevleri vermiş ve bütün ders ödev kontrolü ile geçiyordu. Öğrenciler sıraya giriyor ve orada sürekli bir ödev kontrol ediliyor.*” (6ÖA)

“*...Ödevlendirme var. Uzun bir kuyruk oluyordu öğretmenin masasının önünde. Öğretmen bakıp geçiyor, doğru cevabı söylemiyordu. Hatta biz kontrol ederken ben bir kere anlatmaya çalıştığımda 'o kadar uğraşmayın, bakın geçin' gibisinden şeyler söylemişti. Dönüt de yoktu yani. Ödev için ders anlatıyor gibi bir şeydi.*” (12ÖA)

“*... Çocukları çok sevdiği belli, çocuklar da onu seviyor. Ama şu konuda bir sıkıntı var, öğretmenimiz başarı konusunda özellikle de matematik konusunda çok takıntılı. 4 saat matematik işliyor çocuklarla ki şu an bizim eğitim sistemimiz öğrenci merkezli. Çocukların bedene, müziğe, resme de ihtiyaçları var ama bunları çok az alıyorlar....*” (21ÖA)

“*Klasik anlatıyordu, okuyordu. Dersin yarısı ödev kontrolü ile geçiyor. Kim yaptı? diyor. 1. grup gelsin diyor. 2. grubu kontrol ediyor. Ödevleri kitaptan veriyor. Kontrol ederken artı veriyor ama yapamadığını, anlamadığını sormuyor.*” (7ÖA)

Öğretime ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, ödevlendirme ve ödev kontrolünün de dikkat çekecek bir şekilde dile getirildiği görülmektedir. Ödevlendirme ve ödev kontrol süreci öğrencilerin aktif olduğu bir öğretim sürecinin değil geleneksel bir anlatımın göstergesidir. Üstelik katılımcı ifadeleri ödevlendirmenin nitelikli bir izleme ve değerlendirme süreciyle devam etmediğini işaret etmektedir. Öğretmenler nasıl yapıldığından ziyade ya sadece çalışmaların yapılıp yapılmadığına bakmakta ya da verdiği ödevler çerçevesinde sorgulayıcı bir tutum sergilemektedirler. Ödevlendirme ya da kontrol çalışmaları bazen o kadar zaman almaktadır ki dersin tamamı bu çalışmalarla sona ermektedir. Öte yandan kimi okullarda öğretime ilişkin ağırlığın matematik gibi derslere verildiği, bu durumun öğretmenler arasında bir rekabete dönüştüğü ve sınıfta öğrencilerin resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerden yeterince yararlanamamasıyla sonuçlandığı oldukça dikkat çekicidir.

Öğretim boyutunun diğer bir teması olan “*öğretmen yeterlilikleri*” teması altında da öğretmen adaylarının “*istenmeyen*” olarak ifade ettikleri birçok davranış bulunmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ise ‘mesleki bilgi’, ‘mesleki beceri’, ‘tutum ve değerler’ olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bunlara ilişkin performans göstergelerinden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nin kullanılacağı alanlar arasında hizmet öncesi öğretmen yetiştirme ve aday öğretmen yetiştirme süreçleri de yer almaktadır (MEB, 2017). Mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterlik alanlarına ve bu alanlar içerisinde yer alan yeterliklere ilişkin göstergelere bakıldığında; alan bilgisi ve eğitime, planlama ve zaman yönetimine, teknoloji ve materyal kullanımına, etkin öğrenme ortamları oluşturmaya ve yönetmeye yönelik önemli maddeler olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı ifadeleri öğretmenlerin hem genel hem de alt alan yeterlikleri konusunda önemli eksiklerinin olduğuna, diğer bir ifade ile mesleğin gerektirdiği yeterliklerin öğretmenlerin çoğunda bulunmadığına işaret etmektedir. “*... Her hafta olması gereken bu ders sadece iki hafta işlendi. O derste bir metin okuyor. Metinde sınır komşularımızdan bahsediyordu. Kitapta Gürcistan kuzeydoğu diye yazıyor ama hocamız kitabın yanlış yazdığını Gürcistan'ın batıda*

olduğunu söyledi...” ve “Öğretmen Türkçede de sıfat ve zamirleri öğretiyordu. O konuda benim bile kafam karıştı. Çocukların ne düşündüğünü, nasıl öğrendiğini bilmiyorum.” şeklindeki görüşler öğretmenlerin akademik bilgi eksiklik ya da yanlışlıklarına işaret ederken “...Ders anlatırken hep teorik. Sesini hiç kullanmıyor. Ders anlatırken çok fazla yöntem teknik kullanmıyor. Bizim materyal dersinde yaptığımız gibi öğrencilerin dikkatlerini çekmek için yapılan farklı şeyler görmedim.” şeklindeki ifadeler de öğretmenlerin etkin öğrenme ortamları oluşturma konusundaki yetersizliklerine vurgu yapmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin zamanı ve seslerini etkili kullanamamaları ve iyi bir planlama ile izleme becerilerine sahip olmamaları da öğretmen adayları tarafından önemli yetersizlikler olarak dile getirilmiştir. “...Öğretmen linki açtı ve öğrenciler öğretmenim biz bunu işlemiştik dediler, öğretmen de tamam bir daha izleyin dedi. 8 videoyu tekrar izlediler.” şeklindeki görüş planlama ve izlemeyle ilgili sıkıntılara örnek olarak gösterilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu sınıflarda teknoloji öğretim sürecinin önemli bir destekleyicisi olarak görülmektedir. Ancak öğretmen adayı ifadeleri teknolojinin sınıflarda ya hiç kullanılmadığına ya da bir yardımcı olmanın ötesinde öğretmen kadar sürecin aktif bir ögesi olduğuna işaret etmektedir. Öyle ki katılımcıların ifadelerine göre kimi sınıflarda motivasyon için bile hazır yazılımlardan faydalanılmaktadır. Bir öğretmen adayı durumla ilişkili görüşlerini “...Çocuklara sadece kitap üzerinden ve bu morpa kampüs üzerinden bir şey öğretiyordu. Fazladan bir şey verdiğini görmedim. Öğretmen sınıfta sürekli akıllı tahtadan ders işliyordu. Morpa kampüsü açıyordu. Oradaki video, konuyu anlatıyordu. Çocukları bile o motive ediyordu..” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen adayı ise “Öğretmen ilk derse morpa kampüsle başladı. Bu programı da onunla ders işleyenleri de sevmiyorum açıkçası. Çünkü sadece oturuyor, izletiyor ve oradaki etkinlikleri yaptırıyor. Ayrıca öğretmen teknolojiyi de çok iyi kullanmıyor. Başlıkları açarken zorlanıyor tam olarak bilmiyor.” diyerek öğretmenin bu yaklaşımına yönelik duygu ve düşüncelerini dile getirmiştir. Bu öğretmen adayı öğretmenin yaptığı uygulamayı benimsememesinin yanı sıra öğretmenin teknolojiyi etkili kullanamadığını da belirtmiştir.

Rehberlik

Araştırmada katılımcıların istenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı son boyut ‘rehberlik’ boyutudur. Bu boyut altında ifade edilen görüşler ise ‘model olma(ma) ve yönlendirme(me)’ şeklinde iki tema altında toplanmıştır.

Tablo 5.
Rehberlik Boyutunda İstenmeyen Öğretmen Davranışları

Boyut	Tema	Kategori	Göstergeler
Rehberlik	Model olma(ma)	Yapılmaması gerekenler	Öğrenciler arasında ayırım yapma, ders anlatmaya izin vermeme, okulu, süreci tanıtmama vb.
	Yönlendirme(me)	Nasihat verme	

Tablo 5’te yer alan temalara ve bunlara ilişkin göstergelere bakıldığında öğretmen adaylarının istenilen şekilde bir modelle karşılaşmadıkları ve mesleki gelişime yönelik yönlendirmeler yapılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin hem öğrencilere hem de öğretmen adaylarına model oldukları düşünüldüğünde; sözden çok tavrın, duruşun ya da eyleme dökülen davranışların daha önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar açısından gerek kendilerine gerekse yetiştirdikleri öğrencilere iyi bir model olamadıkları yönünde görüş belirtmişler; ne yapmaları gerektiğinden ziyade ne yapmamaları gerektiğine dair bir şeyler öğrendiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrenciler için de birer rol model oldukları dikkate alındığında bir öğretmen adayının “Öğretmenin sigara içtiğini öğrenciler biliyordu, bu çok kötü bir şey. Öğretmeni model aldığı için sonra bir kaç kere tahtanın yanında çöp kutusu vardı. Öğretmen derste sınıfta bizde varken çöpün içine tükürmüştü. Ve teneffüste falan da çocukların bunu yaptığını gördüm. Uyardığımda da 'öğretmenimiz de yapıyor zaten' dediler.” şeklindeki görüşleri üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken bir durumdur. Bir diğer katılımcının “Öğretmen baskıcı ve otoriterdi. Çocuklar arasında da bu oluşmuştu. Baskıcı ve lider tipli öğrenciler öne çıkmış onlar ne derse o oluyordu.” şeklinde belirttiği görüşler de öğrencilerin açık ya da gizil bir şekilde öğretmeni model aldıkları konusunda bilgi vermektedir.

Öğrenciler öğretmenleri “öğretmenim her şeyi bilir” mantığıyla iyi ya da kötü akıl süzgecinden geçirmeden model alırken öğretmen adayları öğretmenlerden “ne yapmamam gerektiğini öğrendim” diyerek aslında mentörlük

misyonu üstlenen öğretmenlerin bu görevi tam anlamıyla yerine getiremediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“İlk girdiğim sınıftaki otoriter öğretmeni görünce ilk başta mesleğe ısınamadım. Düşündüğüm zaman ben öğretmen olmak değil de o öğretmenin gibi bir öğretmen olmak istemiyorum.”* (4ÖA)

Rehberlik boyutunun son teması olan yönlendirme(me)ye ilişkin öğretmen adayları öğretmenlerin mentörlük görevini yerine getiremediğini, rehberlik yapmak ya da deneyimlerini paylaşmak yerine zaman zaman nasihat verdiklerini ifade etmişlerdir.

“Kendi kendimize gözlemlediğim dışında onun bir yönlendirmesini görmedim.” (7ÖA)

“Öğretmenin çok da umurunda değiliz.” (1ÖA)

“Çocuklara karşı da bize karşı da aynıydı. Arada sırada nasihat verirdi. Çok sormazdı, konuşmazdı. 'Bu işler böyledir; öğretmenlik görüldüğü gibi değildir' derdi. Sadece kendi canı sıkılınca söylerdi” (1ÖA) şeklindeki görüşler öğretmen adaylarının staj uygulamaları konusunda nasıl bir rehberlik ve yönlendirme aldıkları konusunda fikir vermektedir. Zira diğer boyutlar altında ifade edilen görüşlerle birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yönetim, iletişim ve öğretim boyutlarında hizmet öncesi dönemde nitelikli bir rehberlik sürecinden geçmedikleri diğer bir ifade ile zengin bir deneyime sahip olamadıkları anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışlarına dair görüşleri sınıf yönetimi, iletişim, öğretim ve rehberlik kavramları etrafında toplanmıştır.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde katılımcılar hem okul deneyimi hem de öğretmenlik uygulaması sürecinde bulundukları sınıflarda öğretmenlerin genel olarak tepkisel sınıf yönetim modelini benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu tür sınıflarda öğretmenler öğrencilerine yönelik sözel ve fiziksel şiddet gösterme eğilimindedirler. Sınıf yönetimini sağlamaya çalışırken otoriter bir duruş göstermekte, öğrencilere karşı sert davranma, bağırma, tehditvari konuşma hatta daha ileri giderek tokat atma gibi davranışlar sergilemektedirler. Yılmaz'ın (2009) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı ilk sırada tercih ettikleri belirtilmiştir. Karakelle ve Canpolat (2008) ise bağırma, kızmak veya küçük düşürmek gibi sert tepkisel davranışların genellikle tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenler tarafından tercih edilen davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum uygulama öğretmeni olacak kişilerin seçiminde yönetim becerileri ile birlikte tükenmişlik düzeyinin de dikkate alınması gereken önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Zira belirli bir kıdeme sahip öğretmenlerde deneyimin yanı sıra negatif bir durum olan tükenmişlik düzeyinin de artması söz konusu olabilir.

Tepkisel sınıf yönetimini benimseyen öğretmenlerin yanında sınıf yönetimini sağlamakta zorlanan, kontrolsüz ve düzensiz bir sınıf ortamına sahip öğretmenler de mevcuttur. Hem tepkisel yönetim anlayışının hâkim olduğu hem de kontrolsüz ve düzensiz sınıflarda bulunan öğrenciler psikolojik ve bilişsel açıdan farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Hedef kitlenin ilkökul düzeyi öğrencilerinden oluşması konuyu daha da önemli hale getirmektedir. Ekici (2004) bu dönemde öğrencilerin maruz kaldığı öğretmen davranışlarının öğrencilerin tüm eğitim hayatını etkileyebileceğini ifade etmiştir. Zira kişiliği henüz gelişmekte olan öğrenciler yaşadıklarını anlamlandırmada, belki çoğu zaman bir çocuk olarak haklarını savunmada güçlük yaşayabilirler. Bu süreç çocuğun ileriki yıllardaki eğitim hayatını olumsuz etkileyebilir. Daha ileri düzeyde yönetim süreçleri açısından bu yaşananların demokratik bir toplum inşa etme düşüncesiyle çelişen uygulamalar olduğunu söylemek mümkündür.

Yönetim açısından istenmeyen öğretmen davranışlarının bir diğer muhtemel olumsuz etkisi öğretmen adaylarıyla ilgilidir. Deneyimlerin eğitim-öğretimdeki yeri ve önemi Dewey (1938), Bandura (1971), Rosenblatt (1978) gibi pek çok kuramcı tarafından ifade edilmiştir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle birlikte okullar öğretmen adayları açısından teorik olarak aldıkları eğitime yönelik uygulamaları deneyimleyebilecekleri saha olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının üniversiteye gelinceye kadar yıllarca öğrencisi olarak gözledikleri öğretmenlere benzer modellerle staj uygulamaları sürecinde tekrar tekrar karşılaşmaları yaşadıkları olumsuz/istenmeyen öğretmen davranışlarını pekiştirici bir etkiye sahip olacaktır. Bir örnekle açıklamak gerekirse, farklı sınıf yönetim modellerini teorik olarak öğrenen ancak staj uygulamaları sürecinde tepkisel yaklaşım dışında

bir modelle karşılaşmayan bir öğretmen adayının mesleki hayatında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştığında ‘Üniversitede hangi yönetim modellerini görmüştüm? Bu durumda hangisini kullanmalıyım?’ diye düşünme ve buna göre hareket etme olasılığı düşük olacaktır. En basitinden sınıfta konuşan ya da gürültü yapan öğrencileri öğretime hazır hale getirmek isteyen bu öğretmen adayı muhtemelen elini sıraya/masaya vuracak ya da sesini yükselterek susmalarını isteyecektir. Bunu gerek öğrenciliği gerekse staj uygulamaları sürecinde onlarca defa görmüş ve kısa vadede etkili olduğunu gözlemiştir. Dolayısıyla bu anlamda öğretmen adaylarına pozitif uygulamaları görme ve birlikte deneyimleme imkânı sunabilecek uygulama öğretmenlerine ihtiyaç vardır.

Araştırmada ortaya çıkan ve açıklanan ikinci boyut iletişimdir. Nitelikli bir yönetim sürecinin, sağlıklı bir iletişimin dolayısıyla da verimli bir öğretim sürecinin gerçekleşmesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Sınıf yönetiminin otoriter, baskıcı ya da tepkisel olması istenmeyen iletişim biçimlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmen adaylarının gözlemledikleri sınıflardaki iletişimle ilgili düşünceleri öğrenci, stajyer ve veli olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenciler arasında yaptıkları ayırım öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi doğrudan etkilemektedir. Gözde öğrencilere aşırı samimiyet içeren sevgi sözcükleri sarf eden öğretmenlerin kurban öğrencilere rencide edici, dışlayıcı ve aşağılayıcı tepkilerde bulundukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen adaylarıyla iletişimlerinde de benzer durumlar söz konusudur. Öğretmen adaylarının meslektaş yerine ‘öteki’ olarak algılanması iletişimin mesafeli, emir verici ve umursamayan bir tavırla gerçekleştirilmesine neden olmuştur. Velilerle olan iletişim süreçlerinde ise iletişimsizlik, sınır ihlallerine dayalı ya da aşırı mesafeli iletişim örneklerinin yer aldığı görülmektedir. İletişim sürecinde farklı kategorilere ilişkin ortaya çıkan en önemli hususlardan biri ‘ayrımcılık ya da ötekileştirme’ kavramlarıyla ifade edilebilir. Öğrenciler arasında ayırım yapılması bazı öğrencilerin kendisini dışlanmış hissetmesine, öğretmenlerle öğretmenler adayları arasında ayırım yapılması ise öğretmen adaylarının kendilerini dışlanmış ya da ötekileştirilmiş hissetmesine neden olmaktadır. Dışlama, ayrımcılık ya da ötekileştirme iletişimi dolayısıyla öğretim sürecini olumsuz olarak etkilemektedir. Gordon’un (2001) ifade ettiği gibi bir öğretmenin iletişim yeterliliğine sahip olması öğrenciye sunulan öğretim ve işbirliği faaliyetleri gibi uygulamaların gerçekleşmesinde büyük önem arz etmektedir. Ancak katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığına göre sınıflarda sağlıklı sayılabilecek bir iletişim ortamı görülmemiştir. İletişimin sağlıklı olmasında tarafların öncelikle ‘insan’ odaklı hareket etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Karakelle ve Canpolat (2008) yaptıkları çalışmada, özellikle tükenmişlik duygu durumu yaşayan öğretmenlerin öğrenci – öğretmen etkileşimini yalnızca ders ve not ekseninde ele almayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Çetinkanat (1998), öğretmenlerin iletişim becerileri açısından empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alanlarında kendilerini geliştirmesine önem vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencileri öğrenci, öğretmen adaylarını stajyer, ebeveynleri veli olarak görmeden önce insan olarak görmeleri gerekmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve iletişim kadar vurguladıkları bir diğer konu da öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerine ilişkin durumlardır. Katılımcılar, üniversitede eğitimini aldıkları yapılandırmacılık temelli öğretimin aksine geleneksel öğretimle sürecin devam ettiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğretmen merkezli, anlatım, sorgulama, ödevlendirme ve rekabete dayalı bir ortamda tek otoritenin sadece öğretmen olduğu geleneksel yaklaşımla derslerini işlemektedirler. Bu tür uygulamalar sınıflarda geleneksel diye tabir edilen davranışçı yaklaşımın hâkim olduğunun göstergeleridir (Ateş, 2011; Ateş, Döğmeci, Güray ve Gürsoy, 2016). Katılımcı ifadelerine göre öğretmenler teknolojiyi kullanma açısından da yetersizdir. Öğretmenlerin daha çok akademik ağırlıklı dersler işledikleri beden eğitimi, müzik gibi etkinlik temelli dersleri yok saydıkları da görülmektedir. Okulun diğer paydaşları arasında yapılan ayırımın dersler arasında da yapıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak planlama, izleme, alan bilgisi, öğrenme-öğretme süreci gibi MEB’in (2017) öğretmenlik mesleği yeterlilik alanlarının birçoğunda öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleği icra etmeye başladıktan sonra kendilerini yenilemeye yönelik faaliyetlerden uzak olmalarının (Ateş ve Yıldırım, 2015) bu gibi durumların gözlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenler deneyimlerini ön plana çıkarmakta, ancak kendilerini yenileme adına araştırmalardan ve gelişmelerden yeterince yararlanamamaktadırlar. Stanton’a (1985) göre, bir öğretmenin güçlü bir akademik yeterliliğe ve uzmanlığa sahip olması ile birlikte alanını çok iyi bilen bir araştırmacı olması da gerekmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları mesleğin gereklerini göz önünde bulundurarak yenilikleri takip eden, araştıran, sorgulayan, rehberlik eden, teknolojiyi kullanan birer model olmaları gerektiği söylenebilir.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede okul uygulamalarının en önemli görevi, mesleğin tanıtılması ve okullarda görevli uygulama öğretmenlerinin katılımcı işbirliği ile aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmesidir (Büyükgöze Kavas ve Bugay, 2009). Fakat elde edilen bulgulara göre öğretmenler bu anlamda öğretmen adaylarına iyi bir rehber ve model olamamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi, iletişim ve öğretim boyutlarında rehberlik ve paylaşımlarda bulunmamaları bir yana, öğretmen adaylarını ‘öteki’ ve kullanılacak eleman olarak görmeleri staj uygulamalarının amacından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin model alabilecek bir davranışları bulunmadığına, onlardan ne yapmalarını değil ne yapmamaları gerektiğini öğrendiklerini ifade etmeleri bilgi ve becerinin yanı sıra duyuşsal olarak da bu süreçten olumsuz etkilendiklerini göstermektedir. İlgili literatürde uygulama derslerinin gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmenlerin öğretmen adaylarına, öğretmen adaylarının da öğretmenlere yönelik pek çok olumsuz görüş belirttiği görülmektedir (örn; Ekinci ve Burgaz, 2009; Yeşilyurt ve Semerci, 2011). Ayrıca Dağ ve Sarı (2017) tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları mentörlük alanlarının belirlenmesine yönelik çalışmada ihtiyaç duyulan mentörlük alanlarının tamamının bu çalışmada ortaya çıkan boyutlar altında yer aldığı görülmektedir. Dağ ve Sarı’nın (2017) araştırmasında ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğretmen adaylarının ve meslekte yeni olan öğretmenlerin Türkiye’de almış oldukları mentörlük eğitiminden ve eğitimcilerinden memnun olmadıkları yönündedir. Parker (2008) de çalışmasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninden yeterli yardım alamadığını belirtmiştir. Bu araştırmaların neredeyse hemen hiç birinde katılımcıların bu süreci nasıl algıladıkları, karşılıklı rol ve beklentileri bir bütün olarak değerlendirilmemiştir. Öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı, mesleki yeterlikler, gelişmiş ülkelerdeki mentörlük uygulamaları ve ülke ihtiyaçları dikkate alınarak bu sürecin yeniden tanımlanması, paydaşların bulundukları konumda neden bulunduklarını bilerek hareket etmeleri gerekmektedir. Mentörlük uygulamaları bilen bilmeyene aktardığı bir süreç olmaktan ziyade mesleki yeterlik bağlamında özel olarak yetiştirilmiş mentörlerle adayların birlikte öğrenme sürecini deneyimleyeceği bir süreç olmalıdır. Dolayısıyla mentörlerin sadece mesleğe yeni başlayanların çeşitli boyutlara yönelik uyum süreciyle çalışmalarından ziyade hizmet içerisinde yer alan öğretmenlerin de mesleğe yeni başlayacaklardan öğrenebileceği bir sürecin liderliğini yapmaları nitelikli öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimi sürdürme açısından önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının uygun modellerle birlikte deneyim kazanmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştiren kurumlarla işbirliği içerisinde bu süreci yeniden yapılandırması gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarına rehberlik yapacak öğretmenlerin seçiminde belli ölçütlere uyulması, ayrıca öğretmen adaylarının ve yöneticilerin geribildirimleriyle sürecin izlenmesi, deneyim sürecinin verimliliğini artıracak uygulamalar olabilir. Öte yandan gerek bu araştırmada ortaya konulan sıkıntılar açısından gerekse yapılacak ihtiyaç analizlerine ve uluslararası alandaki örneklerle dayalı olarak hizmetteki öğretmenlerin gelişimlerine yönelik geleneksel anlamda sürdürülen hizmet içi eğitim çalışmalarından farklı ve daha nitelikli eğitim süreçleri düzenlenebilir. Uluslararası alanda pek çok ülkede lisans eğitimleri sonrası hizmetteki öğretmenlerin yüksek lisans eğitime yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin gelişim sağlayacakları alanlar konusunda geniş bir havuzdan seçim yaparak eğitim alabilecekleri tezsiz yüksek lisans programları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Doi Numarası: 10.16986/HUJE.2017030313.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (29), 110-132.
- Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E. ve Gürsoy, F.F. (2016). Sınıf içi konuşmaların bir analizi: Diyalojik mi monolojik mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 603-625.
- Avcı, E.K. ve İbret, B.Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2519 – 2536.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning.
- Başar, H. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 25, 13-21.
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26, 466–472.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Eğitim Yönetimi*, 4 (14), 209-221.
- Dağ, N. ve Sarı, M.H. (2017). Areas of mentoring needs of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10 (1), 115-129.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 131, 50-60.
- Ekici, R. ve Ekici, A. (2014). Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının ilköğretim ve ortaokullarda karşılaştırmalı incelemesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18 (59), 107-118.
- Ekinci, E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Sosyal Bilimleri Dergisi*, 22, 91-111.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2009). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, İ., (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem. Yayıncılık.
- Gordon, T. (2001). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Göktaş, Ö. ve Şad, S.N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi öğretmenlerinin seçim süreci: Ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 115-128.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, (1), 261-267.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri; bir söylem analizi. *Karadeniz*, 5(18), 123-135.

- Işıktaş, S. (2014, Mayıs). *Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri*. Öğretmen yetiştirme politika ve sorunları uluslararası IV-ISPITE 2014 Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33, (147), 106-120.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2016). Yönetici ve öğretmenler hakkında il milli eğitim müdürlüğüne yansıyan disiplin sorunlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (1), 78-102.
- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin başedebilme yöntem ve teknikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konur, B. ve Konur, K.B. (2014). Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen stratejileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, (8), 219-232.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> sayfasından erişilmiştir.
- Nasser-Abu Alhija, F. & Fresko, B. (2014) An exploration of the relationships between mentor recruitment, the implementation of mentoring, and mentors' attitudes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 22 (2), 162-180.
- Özer, B. (2014). Öğrencilerin sınıfta öğretmenleri zor durumda bırakmak için kullandıkları yöntemler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 706-713.
- Öztürk, B. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 23, 132-139.
- Ragins, B. & Kram, K. (2007). *'The roots and meaning of mentoring', in the handbook of mentoring at work: theory, research, and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Sadık, F. ve Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, (1), 539-560.
- Sarıtaş, M., (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Stanton, H. (1985). What makes a good teacher? *Education Nnews, Australian education*, 19.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şahin, M. ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74 -83.
- Şentürk, E. (2010). *İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Wells, Gordon. (1995). Language and the inquiry-oriented Curriculum. *Curriculum Inquiry* 25(3), 233-248.
- Wittrock, Merlin.C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist* 24 (4), 345-376.
- Yaka, A., (2006). *Sınıf yönetimi modelleri (yaklaşımları)*. M. Yılman (Ed.). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel.
- Yeşilyurt, E. ve Karakuş, M. (2011). Öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 261-293.
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenli uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.

- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9 (1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 151-164.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.
- Yılmaz, K., ve Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 197-215.

EXTENDED ABSTRACT

1.Introduction

The classroom environment, where students are prepared for academic and socio-cultural life, is an active interaction and communication environment, and has a sensitive structure. Teachers are the primary element that have an impact on the classroom environment and they ensure organization in the classroom. Teachers, with such an important place in the process, should be trained well in the pre- and in-service period in order to realize an effective education and to attain the desired goals. However, it takes time for teachers to shape their behaviors and gain experience in order for the educational process to be efficient in the classroom. The process of gaining experience, which begins with the courses of school experience and teaching practice, is supported with in-service training at further stages. Also, the need for a qualified and professional education has made mentorship, as an alternative method, a current issue in the Turkish educational agenda. Mentorship has an important role in training fully equipped teachers. The selection of the mentor and the match of them to the person receiving their help is the most crucial stage of this application. However, practicing teachers who will guide preservice teachers are generally selected by the administrations in schools where university instructors prefer their trainees to complete their internship. Mentor selection is carried out depending on particular criteria or a training process in the international area, and the mentor selection in Turkey can lead to some problems. In other words, teachers, who are assigned as mentor or practice teacher, and are expected to teach preservice teachers the requirements of the teaching profession, can have undesired behaviors that negatively affect the classroom culture and teaching process. This might have a negative impact on the development process of the preservice teacher who perceives the teacher as a mentor and takes them as a model through observation.

2. Method

In this regard, this study aimed to determine undesired teacher behaviors in the classroom from the perspective of preservice teachers who attended courses on school experience and teaching practice. Within this scope, the fundamental research question was formed: ‘What are the undesired teacher behaviors from preservice teachers’ points of view?’ The study was designed as a qualitative study and 21 preservice teachers who were selected from the seniors of the Classroom Education Department at Gazi University during the 2015–2016 academic year constituted the participants. Semi-structured interview forms were used to collect the data. The data obtained by the interviews conducted with the preservice teachers were analyzed using the content analysis technique, which is used in qualitative studies.

3.Findings, Discussion and Results

According to the results of the study, the preservice teachers’ views on the undesired teacher behaviors in the classroom were gathered under the headings of “classroom management,” “communication,” “teaching,” and “guidance.” The participants stated in the interviews that teachers in the classrooms they visited for both school experience and teaching practice, generally adopt the *reactive* classroom management model. In such classrooms, teachers tend to display verbal and physical violence toward their students. They portray an authoritative figure in classroom management and exhibit behaviors such as “getting tough” with students, yelling at students, using threatening speech, and, even further, slapping. In addition to the teachers who adopted the reactive classroom management model, some teachers experienced difficulties in ensuring classroom management and had an uncontrolled and irregular classroom environment according to the results. The preservice teachers’ views on the communication taking place in the classroom that they observed were classified into three different categories; the student, trainee, and teacher. The distinction that teachers make among their students directly affects teacher-student communication. It was determined that the teachers speak using affectionate words containing an excessive sincerity to their favorite students, while they show offensive, dismissive, and humiliating reactions to the less favored students. A similar case also held true for teachers’ communication with the preservice teachers. The fact that the preservice teachers were perceived as “the other” instead of a colleague lead to inapproachable, dictating, and indifferent communication. Examples including non-communication, border violations, and excessively inapproachable manners were encountered in the communication processes with parents. One of the most

important points revealed in the communication process for different categories can be expressed with the terms of Discrimination or Othering. Another issue that preservice teachers emphasized equally as classroom management and communication involved teaching activities the teachers carried out in the classroom. The participants stated that teaching is performed according to the traditional approach contrary to the constructivism-based teaching they had been taught at university. Teachers taught their lesson according to the traditional approach where the teacher is the sole authority in a teacher-centered environment based on instruction, questioning, homework, and competition. According to the participants' statements, teachers were also insufficient in their use of technology. It was seen that the teachers mostly teach academic courses and ignore activity-based courses such as gymnastics and music. The distinction among the other stakeholders of the school was also made among the courses. Apart from the fact that teachers do not guide preservice teachers and share knowledge with them, perceiving preservice teachers as "the other" and staff to be used, caused a deviation from the purpose of internship practice. The preservice teachers' observations that teachers do not display behaviors that can be modeled and that rather than what they should do, they learn what they should not do from the teachers, indicates that the preservice teachers are affectively influenced from this process in a negative way, in addition to their knowledge and skills. A redefinition of this process is needed considering the teacher, preservice teacher, university instructor, professional competencies, mentorship application in developed countries and a country's needs, and the stakeholders need to act knowingly according to their position. Rather than a process of transfer from the one who knows to the one who does not know, mentorship applications should be a process in which preservice teachers experience the teaching process with mentors who are particularly trained in the context of professional competency. Therefore, mentors' leadership in a process where in-service teachers can also learn from preservice teachers, rather than a process in which mentors facilitate preservice teachers' adaptation processes toward various dimensions, is of critical importance to raise qualified teachers and to maintain professional development.