The effect of teaching practices on pre-service teachers’ sense of efficacy belief and attitude towards teaching profession

Gökhan Baş *, Cihad Şentürk **b

* Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde/Turkey
**b Karamanoğlu Mehmet bey University, Faculty of Education, Karaman/Turkey

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect teaching practices on pre-service teachers’ attitude towards teaching profession and sense of efficacy beliefs. The explanatory sequential design, which is one of the mixed methods research designs, was used in this study. The study group of this research consisted of pre-service teachers who were studying at Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Pedagogical Formation Training Certificate Programme (n = 14). While parametric test statistics were used in the analysis of the quantitative data, content analysis technique was employed in the analysis of the qualitative data. According to the results of the study, it was concluded that teaching practices have a statistically significant effect on the attitude of pre-service teachers towards the profession and that these practices were not effective in developing their sense of efficacy beliefs.

Keywords:
Teaching practices, Sense of efficacy beliefs, Teaching profession, Pre-service teachers.

Article Type: Research paper

Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu üzerindeki etkisi

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu araştırma bir karma yöntem araştırması olup, bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan açıklayıcı arıspa desen kullanılmıştır. Bu araştırma olarak değerlendirilen, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları (n = 14) teşkil etmiştir. Yapılan araştırmada, nicel verilerin analizinde parametrik test istatistikleri kullanılırken, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği işe koşulmuştur. Araştırıma elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmışken, bu uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını geliştirmeye etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

* Author: gokhanbas51@gmail.com
** Author: cihadsenturk@gmail.com

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-9755-0003
Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-1276-8653
Based on the fact that the most important element of an education system is the teacher (Koç & Demirel, 1999), it can be said that the teacher is both affected by the system and affects the system itself (Aslan & Sağlam, 2017). Teachers are individuals who are in the cornerstone within the system to raise individuals in the desired quality (Özay-Köse, 2014). The teacher has an undeniable role in the development of the society and the training of qualified manpower (Aslan & Sağlam, 2018). From this perspective, it can be said that teachers should be trained in a good way in reaching the desired goals in education (Kana, 2014). Therefore, teacher education has a very important place for the education system to reach the goals required by the era and to make the quality of education (Sağlam & Kürüm, 2005). Not giving the necessary importance to teacher education will cause unqualified teachers to enter the system and this will most likely affect the education system negatively (Aslan & Sağlam, 2018) because the changes made in the education system without raising qualified teachers cannot create the desired effect (Kana, 2014). In this context, it can be said that teacher education constitutes a significant part of education reforms (Ekinci & Tican- Başaran, 2015) and teacher education is one of the factors that determine the quality of the education system (Oğuz, 2004). The fact that the teacher is the focus of improving the quality of the education system draws attention to teacher training programmes (Ekinci & Tican- Başaran, 2015). Thus, the quality of the programmes employed in the training of pre-service teachers also closely affects the quality of teachers (Görgen, Çokçalışkan, & Korkut, 2012). Therefore, it can be argued that the training they received before service is at the beginning of the variables that determine the quality of the education services that teachers perform (Sağır, Bilen, & Ercan, 2014).

In the education system, teachers are expected to have some qualifications (Ministry of National Education [MoNE], 2017). In this respect, teachers need to undergo a good pre-service training process in order to have certain qualifications (Aslan & Sağlam, 2018). Teaching practices constitute the most important aspect of the pre-service training (Koç & Demirel, 1999). These practices are a very important university course giving prospective teachers an opportunity to put into practice what they have learned theoretically (Aslan & Sağlam, 2017). This course has an important place in the development of teaching skills, due to the fact that teaching practices course that teacher candidates receive before the service presents them an opportunity to put into practice the theoretical knowledge they have (Sağır, Bilen, & Ercan, 2014). The teaching practices course is implemented in order to put the theoretical knowledge which pre-service teachers have gained into practice before the service (Özkan, Albayrak, & Berber, 2005), has an important place in determining the deficiencies of pre-service teachers (Kana, 2014) because they are being able to use the theoretical knowledge effectively and efficiently in the classroom is possible with sufficient application opportunities before the service (Harmandar, Bayракçeken, Kincal, Büyüktaşap, & Kızılkaya, 2000).

Practices applied by pre-service teachers in schools are of great importance in terms of developing skills related to general culture and pedagogical formation knowledge and content knowledge related to teaching profession (Rıza & Hamurcu, 2000). Teaching practices are an important support for the pre-service teachers to gain the competencies and responsibilities required by the profession (Koç & Demirel, 1999). For this purpose, the Higher Education Council (HEC) has conducted various studies to provide the transfer of theoretical knowledge to the application in teacher education (Görgen, Çokçalışkan, & Korkut, 2012). One of these studies is the teaching practice course that has been added to teacher training programmes to increase faculty-school cooperation (HEC, 1998). This course is designed to enable pre-service teachers to improve their knowledge and skills by applying them in a classroom environment within the scope of HEC–World Bank National Education Development Project (HEC, 1998). Teaching practices course has the quality that gives teachers a chance to apply the knowledge gained in the classes and to receive feedback from teachers/instructors and students (HEC, 2007). The most important purpose of these practices in schools is the introduction of the teaching profession and the mentor teachers’ contribution to the professional development of pre-service teachers (Gököç & Demirhan, 2005). It is expected that teaching practices course, which has an important place in teacher education (Aslan & Sağlam, 2017), also increases the positive attitude of pre-service teachers towards the profession (Özay-Köse, 2014) and improve their professional competence (Eker, 2015; Sağır, Bilen, & Ercan, 2014). When pre-service teachers begin teaching profession, they should have a higher level of sense of efficacy belief to perform their duties effectively (Tschanen-Moran & Hoy, 2001). If the teaching practices in the schools, which are the most effective way of establishing the sense of efficacy beliefs of pre-service teachers, become successful, these practices can contribute to make pre-service teachers feel competent (Öksüz & Coşkun, 2012) because pre-service teachers improve sense of efficacy by seeing their strengths and weaknesses through teaching practices (Tschanen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). As a matter of fact,
teaching practices have a quality that offers direct experiences to pre-service teachers (Tschanen-Moran & Hoy, 2001). In this respect, it can be said that these practices, which offer direct experiences, can make significant contributions to the development of sense of efficacy beliefs of pre-service teachers (Tschanen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). In this context, teaching practices received during the pre-service training period can be defined as the most effective course in the development of the sense of efficacy beliefs of pre-service teachers (Öksüz & Coşkun, 2012). At the same time, one of the preconditions for individuals, who will perform the teaching profession, to fulfill the requirements of this profession more effectively is the attitude towards teaching profession (Bayrakdar, Vural-Batik, & Barut, 2016). Based on the opinion that the attitude of the individuals towards their professions can affect their achievements in their professions positively or negatively (Semerci & Semerci, 2004), it can be said that it is very important that pre-service teachers have positive attitude towards teaching in performing their duties when they begin the profession (Naççaci & Sökmen, 2016). It is because pre-service teachers’ positive attitude towards teaching profession will enable them to be more effective in performing this profession (Koç & Demirel, 1999). The success of pre-service teachers in the profession depends on their love and willingness to practice this profession (Aydin & Sağlam, 2012). It is unlikely that pre-service teachers will be able to perform this profession effectively and efficiently without having positive attitude towards the teaching profession (Çeliköz & Çetin, 2004). In this sense, it is thought that teaching practices taken during the pre-service training period have an undeniable role in pre-service teachers’ positive attitude towards the profession (Şişman & Acat, 2003). After all, teaching practices have an important place for pre-service teachers in gaining sense of efficacy (Bayrakdar, Vural-Batik, & Barut, 2016), as well as developing positive attitudes towards teaching profession (Öksüz & Coşkun, 2012).

Although it is stated that teaching practices have a very important place in developing sense of efficacy beliefs besides gaining positive attitudes towards the profession (Ben-Peretz, 2001), very little is known about the effects of teaching practices on pre-service teachers. Firstly, the research on the effect of teaching practices on the attitude of pre-service teachers towards the profession (Kılıç, 2004; Koç & Demirel, 1999; Şişman & Acat, 2003; Toprakçı, 2003) and sense of efficacy belief are limited (Aktağ, 2011; Sağır, Bilen, & Erkan, 2014). Although teaching practices have a significant place in making pre-service teachers gain positive attitudes towards the profession, as well as develop their sense of efficacy belief (Ben-Peretz, 2001), little is known about this issue. Even though the research literature reports that teaching practices have a significant influence on the development of pre-service teachers’ attitude towards the profession (Kılıç, 2004; Koç & Demirel, 1999; Şişman & Acat, 2003; Toprakçı, 2003) and their sense of efficacy belief (Aktağ, 2011; Sağır, Bilen, & Erkan, 2014), this issue is contradictory in terms of the pre-service teachers taking pedagogical formation training. In Turkey, the need for teachers at the secondary level is generally met by the graduates of science-literature faculties. However, the fact that pedagogical formation training is tightened to a short period of time as a year raises questions about whether pre-service teachers have achieved the necessary competencies. Unlike the pre-service teachers studying at education faculties, the pre-service teachers taking pedagogical formation training are both taking courses about educational sciences and performing the teaching practices. This situation inevitably makes the quality of pedagogical formation training questionable in terms of raising qualified teachers. In this direction, the aim of this explanatory sequential mixed methods research (Creswell & Plano-Clark, 2011; Tashakkori & Teddlie, 1998) has been to reveal the effect and role of teaching practices on pre-service teachers’ attitude towards the teaching profession and their sense of efficacy beliefs.

Method

Research Design

This study is a mixed methods research (Tashakkori & Teddlie, 1998), which adopted explanatory sequential design, one of the mixed method research designs (Creswell & Plano-Clark, 2011). The aim of the explanatory sequential pattern is to begin the research problem with the quantitative stage both for data collection and analysis and then to conduct qualitative study to explain the quantitative results (Creswell, 2012). The main rationale for using the explanatory pattern in this research is that different patterns have different strengths and weaknesses and that the data can be combined effectively to make use of these differences (Plano-Clark & Ivankova, 2016). Therefore, in this study, the quantitative data were initially collected, then qualitative data were gathered to help explain and elaborate the quantitative findings.
Research Group

The study group of this research consisted of the pre-service teachers (n =14) who were studying at the Pedagogical Formation Training Certificate Programme at the Faculty of Education of Niğde Ömer Halisdemir University in the spring term of the 2017-2018 academic year. Pre-service teachers, who constituted the study group, were also studying in the 4th year of the History Department of the Faculty of Science and Literature of the same university. 50% of the study group consisted of males (n =7) and %50 consisted of (n = 7) females. In addition, the average mean age of the pre-service teachers participating in the research was 21 (SD = .13).

Procedure

In the research, the pre-service teachers carried out teaching practices during a period of 14 weeks. The process in the research was put into practice in light of the programme proposed by the HEC. The pre-service teachers spent the first week of the research process with getting to know the school and the mentor; the next five weeks were spent by observation activities, and the last eight weeks by practice activities (see Table 1).

Table 1.
Process of Teaching Practices

| Week | Activities |
|------|------------|
| 1. Week | 1. Term Plan |
| 2. Week | 1. Meeting with the group, introduction of the course and the practice school |
| 3. Week | 1. A day of the teacher at school |
| 4. Week | 1. Instructional strategies the teacher uses |
| 5. Week | 1. Teacher’s classroom management and control |
| 6. Week | 1. Teacher in the constructivist approach |
| 7. Week | 1. Observation of questioning and materials and resources used at school |
| 8. Week | 1. Making a course plan and observing a friend as a pre-service teacher |
| 9. Week | 1. Observation of the teachers’ teaching-learning process via observation form |
| 10. Week | 1. Making a course plan and observing a friend as a pre-service teacher |
| 11. Week | 1. Making a course plan/observing a friend as a pre-service teacher /creating case data |
| 12. Week | 1. Making a course plan/observing a friend as a pre-service teacher /creating case data |
| 13. Week | 1. Making a course plan/observing a friend as a pre-service teacher /creating case data |
| 14. Week | 1. Making a course plan/observing a friend as a pre-service teacher /creating case data |

The first week of the study was completed with getting to know the group, getting information about the course, and introduction of the practice school. In the first week, accompanied with the lecturer conducting the research, the pre-service teachers also visited schools, where they would carry out the practices, and got to know about the school staff (school principal, mentor teachers, and other teachers). During this visit, the course days and hours that the pre-service teachers would carry out practices were determined. The pre-service teachers spent two days in practice schools each week; they performed observation on the days that they did not carry out practice. They spent the first five weeks by observing and the last eight weeks by practice. Regarding the first five weeks, the pre-service teachers shared their observations with the lecturer; the observations conducted were discussed and inferences were made on how an effective and efficient course should be. After the observation process, the pre-service teachers went through the practice process.

Each pre-service teacher had the opportunity to practice at least one course hour every two weeks. The lesson plans of the pre-service teachers about the practice were reviewed by the lecturer every week and necessary feedback was provided to them. The lecturer evaluated the practices and had the opportunity to give feedback on the lesson plans, by spending at least one hour with the pre-service teachers every week. Besides this, the lecturer visited the practice schools from time to time to make observations on the pre-service teachers. The lecturer shared the results obtained from these observations with the pre-service teachers in the courses at the faculty of education and provided feedback regarding an effective lesson. In addition, the
Data Collection Tools

In the study, while "Attitude Scale towards Teaching Profession" and " Teachers' Sense of Efficacy Belief Scale" were used for the collection of quantitative data, the "observation form", "interview form", and "diary form" were used in collecting qualitative data. The explanatory information about the scale and forms used in the research were tried to be briefly described by addressing them under the titles of "quantitative data collection tools" and "qualitative data collection tools".

Quantitative Data Collection Tools

Attitude Scale towards Teaching Profession. "Attitude Scale towards Teaching Profession", developed by Üstüner (2006), was used to examine the pre-service teachers' attitude towards the teaching profession. The scale consists of a total of 34 items and all items are in 5-Point-Likert format (1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = neutral; 4 = agree; 5 = strongly agree). While 14 of the items in the scale contain positive judgments, the remaining 10 items contain negative judgments. Besides this, the scale is one-dimensional (item 34; e.g., "I think I will be a knowledgeable and competent teacher"; α = .93). In addition, the reliability coefficient obtained from the scale showed that the scale had an excellent value to be used in the study (Üstüner, 2006).

Teacher Sense of Efficacy Belief Scale. In order to examine the sense of efficacy beliefs of pre-service teachers, "Teacher Sense of Efficacy Belief Scale", developed by Tschanen-Moran and Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005), was used. The scale consist of a total of 24 items and all items are in 5-Point-Likert format (1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = neutral; 4 = agree; 5 = strongly agree). In addition, the scale is three-dimensional; (a) sense of efficacy regarding student engagement (item 8; e.g., "To what extent can you achieve to work with the difficult students? " ; α = .82), (b) sense of efficacy regarding instructional strategies (item 8, e.g., How well do you respond to the students' difficult questions? α = .86), (c) sense of efficacy regarding classroom management (item 8; e.g., "How much can you control the behaviors that affect the course negatively in the classroom?"; α = .84). In addition, the reliability coefficients had good values for the scale to be used in the study. However, the results of the confirmatory factor analysis applied to the scale (TLI = .99; CFI = .99; RMSEA = .07) showed that the scale had acceptable values in order to be used (Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005).

Qualitative Data Collection Tools

Interview Form. The main aim of an interview is to collect information about a topic of interest or a question being wondered (Patton, 2002). Interview is required to learn about behaviours, feelings or how people express the world around them (Merriam, 1998). In this regard, it was thought to use the interview method, which is considered to contribute to collecting more meaningful data, in the diversification of data of the study (Creswell, 2013). Therefore, a semi-structured interview form was used in the study to examine the attitude of pre-service teachers towards the teaching profession and their sense of efficacy beliefs. In the preparation of the interview form, the literature review was made and the forms and scales related to the attitudes towards the teaching profession and the sense of efficacy beliefs were examined. A total of eight open-ended questions were prepared, in line with the form and scales studied on the basis of the scope. These questions were presented to the experts from the fields of linguistics and educational sciences; the questions were subjected to pilot application as a result of the feedback from these experts. In the study, the interview form was implemented in a group of five people consisting of different pre-service teachers; thus, the comprehensibility, usefulness, and the purpose of serving the questions were examined. Reviewing the prepared interview form after the pilot implementation, some revisions were made on the form (i.e., by adding probes to questions, changing the place of some questions, etc.) After the necessary changes were made, the interview form became ready to be used in the study.

Observation Form. Observation constitutes one of the basic methods used in qualitative research (Creswell, 2013). Observation defines the process of collecting the data needed by the research through monitoring by using people, society or a tool (Merriam, 1998). Observation, which is an important resource in qualitative data collection, is one of the main aids in clarifying the complexity of social events (Patton, 2002). For this purpose, a semi-structured observation form was used in order to examine the pre-service teachers’ attitudes towards teaching profession and their sense of efficacy beliefs. The observation form consists of the dimensions of the "attitudes towards teaching profession" and "teacher sense of efficacy beliefs". In this form, the dimension of "attitudes towards the teaching profession" consist of a total of three sub-dimensions as interest for the
teaching profession, love for the teaching profession, and the desire to do the teaching profession. In addition to this, the dimension of “teacher sense of efficacy beliefs” consists of a total of three sub-dimensions as student engagement, using instructional strategies, and classroom management. These questions were presented to the experts from the fields of educational sciences; as a result of the feedback from these experts, the questions were subjected to pilot application. In the study, the observation form prepared was applied in a group of different pre-service teachers, thus, the dimensions’ state of serving the purpose was examined in the form. The observation form was made ready to use after the necessary changes were made on it. The data obtained from the research group of the study were saved in the SPSS 22.0 package program for appropriate statistical analysis. In the study, before the statistical analyses of the quantitative data, it was checked whether the data showed normal distribution and there was a significant difference between the distributions of their variances. In this study, due to the fact that the size of the research group was less than 30, it was deemed appropriate to use Shapiro-Wilk test in order to check whether the data shows normal distribution (Howell, 2006). In the study, based on the pre-test results obtained from the “Attitude Towards Teaching Profession Scale” (Wpretest = .95, p = .48, p > .05) and “Teacher Sense of Efficacy Belief Scale” (Wpretest = .930, p = .30, p > .05) to collect quantitative data and the Shapiro-Wilk test results of the data obtained from the post-test results of “Attitude Towards Teaching Profession Scale” (Wposttest = .90, p = 11, p > .05) and “Teachers’ Sense of Efficacy Belief Scale” (Wposttest = .96, p = .77, p > .05) showed that the collected data had a normal distribution (Gall, Gall, & Borg, 2003). Therefore, it was deemed appropriate to use parametric test statistics in the analyses of the quantitative data (Creswell, 2012). In addition, dependent group comparison was made in order to answer the quantitative sub-problems of the study. In the study, dependent samples t-test was used in intergroup comparisons (Gall, Gall, & Borg, 2003). Descriptive statistics were also used in giving arithmetic mean and standard deviation of the scores obtained from the research group (Shavelson, 2012).

Data Analysis
In this research, data analysis was carried out in two stages; these stages were the "analysis of quantitative data" and the "analysis of qualitative data".

Quantitative Data Analysis
The data obtained from the research group of the study were saved in the SPSS 22.0 package program for appropriate statistical analysis. In the study, before the statistical analyses of the quantitative data, it was checked whether the data showed normal distribution and there was a significant difference between the distributions of their variances. In this study, due to the fact that the size of the research group was less than 30, it was deemed appropriate to use Shapiro-Wilk test in order to check whether the data shows normal distribution (Howell, 2006). In the study, based on the pre-test results obtained from the “Attitude Towards Teaching Profession Scale” (Wpretest = .95, p = .48, p > .05) and “Teacher Sense of Efficacy Belief Scale” (Wpretest = .930, p = .30, p > .05) to collect quantitative data and the Shapiro-Wilk test results of the data obtained from the post-test results of “Attitude Towards Teaching Profession Scale” (Wposttest = .90, p = 11, p > .05) and “Teachers’ Sense of Efficacy Belief Scale” (Wposttest = .96, p = .77, p > .05) showed that the collected data had a normal distribution (Gall, Gall, & Borg, 2003). Therefore, it was deemed appropriate to use parametric test statistics in the analyses of the quantitative data (Creswell, 2012). In addition, dependent group comparison was made in order to answer the quantitative sub-problems of the study. In the study, dependent samples t-test was used in intergroup comparisons (Gall, Gall, & Borg, 2003). Descriptive statistics were also used in giving arithmetic mean and standard deviation of the scores obtained from the research group (Shavelson, 2012).

Qualitative Data Analysis
In the study, before beginning to analyse the qualitative data, firstly the data collected from the pre-service teachers were transferred to computer by the researcher. All qualitative data recorded in the Microsoft Office (MS) Word 2007 package programme were classified separately according to the date and type (observation, interview, and diary). In the study, a list of codes based on the relevant literature (Bogdan & Biklen, 2003; Denzin & Lincoln, 2005) was established just before the analysis of the qualitative data. In the study, TC code was given for the interview data obtained from the pre-service teachers, OB code was given for the observation data, and LD code was assigned for the diary data. Content analysis was used in the analysis of the qualitative data obtained in the study (Berg & Lune, 2011; Miles & Huberman, 1994). In the content analysis, the data similar to each other were brought together around specific concepts and themes and interpreted in a way that the reader could understand (Patton, 2002). It is aimed to reach more in-depth and more themes with content analysis method rather than an analysis based on predetermined themes according to the results of the study (Miles & Huberman, 1994). Qualitative data collected for the content analysis were coded twice without interruption and four to five times intermittently by the researcher. The qualitative data set was read
continuously by the researcher and draft encodings were made on the data output. In this way, draft encodings were made several times. Thus, the consistency of the coding was tried to be ensured comparing the draft encodings made several times. Later, the actual coding process was started after the draft coding and here the themes, where codes can create meaningful patterns, were reached (Auerbach & Silverstein, 2003). After carrying out studies on trustworthiness and credibility of the qualitative data analysed and the themes reached, the study ended with the stages of data description and reporting.

Trustworthiness and the Credibility of Qualitative Data

It is very important to provide trustworthiness and credibility for the data collected in qualitative research (Denzin & Lincoln, 2005). Therefore, it is of great importance to take measures regarding trustworthiness and credibility in the collection of the research data (Bogdan & Biklen, 2003). In order to ensure the credibility of the data obtained in this qualitative research, the techniques such as diversity, depth-focused data analysis, ensuring long-term interaction, and participation confirmation were used (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993). The diversity used in the study requires researchers to use multiple and different data sources to develop conceptual categories (Creswell, 2013). Researchers tried to reveal different perspectives of facts and events in various ways through diversification (Patton, 2002). At the same time, in order to understand the role and contribution of teaching practices on pre-service teachers, the researchers spent a long period of time in the field and tried to establish a trust relationship with the stakeholders. Indeed, a researcher who spent a long time in the field can reveal the events, facts, situations, and comments from the perspective of the participants (Glesne, 2011). In this way, researchers were able to collect more depth-oriented data by spending a long time in the field. Also, there is great benefit in the confirmation of the results obtained from the research, and the results and comments that the researcher reach related to them with the data sources (participants) (Yıldırım & Şimşek, 2008). For this purpose, the researchers gathered the data they collected and presented them to the participants' opinions and asked the pre-service teachers to give their opinion on their accuracy. In this process, however, the researchers also made it possible for the participants to remove their opinions from the data set or add new ones to it.

Detailed descriptions were used in order to ensure the transferability of research findings (Patton, 2002). Credibility of findings in the qualitative research depend on the sufficient description of the data obtained (Bogdan & Biklen, 2003). As a matter of fact, detailed description is the expression of raw data to the reader without adding comments in a structured way according to the concepts and themes emerging (Yıldırım & Şimşek, 2008). For this reason, the findings obtained in the research were transferred without any comment and direct quotations were frequently used by the researchers.

Results

In this part of the research, the findings obtained by analysing the data, which were collected in order to solve both the quantitative and qualitative problems of research were given. For this reason, the findings obtained in the research were given under the headings of “quantitative findings” and “qualitative findings”.

Quantitative Findings

Quantitative findings obtained in the study were examined under the titles of the "attitude towards teaching profession" and "teacher sense of efficacy beliefs".

Attitude towards Teaching Profession

In the study, in order to be able to compare the pretest and posttest scores of the pre-service teachers obtained from the attitude towards the teaching profession scale, the dependent samples t-test was used (see Table 2).

Table 2.
Comparison of Pretest and Posttest Scores of Attitude towards Teaching Profession

|     | Test   | M     | SD   | df  | t    | p    |
|-----|--------|-------|------|-----|------|------|
| Pre | Pre-test| 116.64| 11.75 |13  | –3.22| .01* |
| Post| Post-test| 128.35| 7.11  |13  | –3.22| .01* |

Note. *p < .05

Looking at Table 2, it was concluded that there was a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of pre-service teachers for the attitude towards teaching profession (t(13) = –3.22, p < .05).
This finding obtained demonstrated that teaching practices were effective in the development of pre-service teachers’ attitude towards teaching profession.

**Teacher Sense of Efficacy Belief**

In the study, in order to be able to compare the pretest and posttest scores of pre-service teachers on sense of efficacy belief scale, t-test was used (see Table 3).

**Table 3**

*Comparison of Pretest and Posttest Scores of Teacher Sense of Efficacy Belief*

| Sub-scale                  | n  | Test  | M    | SD  | df  | t    | p     |
|----------------------------|----|-------|------|-----|-----|------|-------|
| Student Engagement         | 14 | Pre-test | 54.92 | 8.52 | 13  | -.87 | .39*  |
| Instructional Strategies   | 14 | Pre-test | 53.50 | 10.42| 13  | -1.81| .09*  |
| Classroom Management       | 14 | Pre-test | 56.85 | 10.00| 13  | -1.11| .92*  |
|                            |    | Post-test | 57.14 | 8.89 | 13  |      |       |

Note. *p > .05

Table 3 revealed that there was not a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the pre-service teachers regarding the sense of efficacy belief for student engagement (t(13) = -.87, p > .05), the sense of efficacy belief for instructional strategies (t(13) = -1.81, p > .05), and the sense of efficacy belief for classroom management (t(13) = -.11, p > .05). The finding obtained showed that the teaching practices were not effective in the development of sense of efficacy belief of the pre-service teachers. Although the teaching practices created no significant effect on pre-service teachers’ sense of efficacy beliefs, they were seen to develop their efficacy beliefs when arithmetic means were compared.

**Qualitative Findings**

The qualitative findings obtained in the study were conceptualised under the main themes entitled as “attitude towards the teaching profession” and “teachers’ sense of efficacy belief”.

**Attitude towards Teaching Profession**

In the study, the findings related to pre-service teachers’ attitude towards the teaching profession were conceptualised under three sub-themes (see Table 4).

**Table 4. Attitude towards Teaching Profession**

| Main Theme                        | Sub-Themes                | Qualitative Data Code |
|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------|
|                                    | Interest in the teaching  | TC-1, TC-3, TC-4, TC-5, TC-6, TC-7, TC-8, TC-10, TC-11, TC-13, TC-14, LD-1, LD-2, LD-3, LD-5, LD-6, LD-7, LD-9, LD-10, LD-11, LD-12, LD-13, OB-2, OB-3 |
|                                    | profession                | TC-1, TC-2, TC-3, TC-4, TC-6, TC-7, TC-8, TC-9, TC-10, TC-12, TC-13, TC-14, LD-1, LD-2, LD-3, LD-4, LD-5, LD-6, LD-8, LD-9, LD-10, LD-11, LD-12, LD-13, OB-2 |
|                                    | Love for the teaching     | TC-1, TC-3, TC-4, TC-5, TC-6, TC-7 TC-8, TC-10, TC-13, LD-2, LD-4, LD-5, LD-6, LD-7, LD-9, LD-10, LD-12, LD-14, OB-3 |
|                                    | profession                | TC-1, TC-3, TC-4, TC-5, TC-6, TC-7 TC-8, TC-10, TC-13, LD-2, LD-4, LD-5, LD-6, LD-7, LD-9, LD-10, LD-12, LD-14, OB-3 |

When looked at Table 4, it was observed that the attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession were examined under three sub-themes. These sub-themes were determined as “interest in the teaching profession”, “love for the teaching profession”, and “desire to do the teaching profession”. In the study, the first sub-theme was “interest in the teaching profession”, so it was concluded that the pre-service teachers’ interest in the profession increased at the end of the teaching practices.

I can say that I was not much interested in teaching profession before going to school for an internship [teaching practices]. In other words, I took a step for this profession, but frankly I didn’t think it was a profession that attracted my attention very much. My interest in this profession has really increased with teaching practices (TC-8).

Of course, I had an interest in this profession before, but my interest increased with teaching practices. In these practices, I believed that this profession was right for me (TC-3).

[...]'My interest in the teaching profession has improved more through teaching practices (GN-11).
Pre-service teachers began to talk more about the teaching profession. It was seen in their speeches that there were sentences about their interest in teaching (OB-3).

I think the teaching profession is very suitable for me. This profession has begun to attract my attention more. I am very excited to think that I will do this profession (TC-13).

Looking at the excerpts given above, it was understood that the pre-service teachers' interest in the teaching profession increased. In the study, it was observed that while some pre-service teachers' interest in the profession was low before teaching practices, their interest increased with these practices. Also, in the study, it was concluded that the pre-service teachers' love towards the profession as well as their interest showed improvement through teaching practices.

I love the teaching profession very much. My love for this profession has increased even more thanks to teaching practices (TC-7).

The teaching profession has started to seem very attractive to me. Of course, I can never ignore the role of teaching practices in this. Thanks to these practices, I have started to love the teaching profession even more (LD-6).

I didn't really have much love for the teaching profession before. However, my love for this profession has improved more through teaching practices (TC-9).

[...] It was observed that pre-service teachers loved the teaching profession more when they went to schools for practices. It was seen that pre-service teachers expressed that they were very happy on the days when they went to schools for practice (OB-2).

As a matter of fact, I can't say that I love this profession very much before teaching practices. However, thanks to these applications I have understood that I really like the teaching profession (TC-1).

Looking at the views above, it was understood that pre-service teachers started to love the teaching profession thanks to their teaching practices. In the study, it was seen that while some pre-service teachers' prior love for the profession was low before teaching practices, it increased with these applications. In addition, it was concluded that the pre-service teachers had the desire to do the profession in the future through teaching practices.

After my teaching practices, my desire to do the teaching profession in the future has increased even more. At first, I thought, after graduation, maybe I would not do this job, however, after the teaching practices; my desire to do this profession has increased (TC-5).

In the future, I want to do the teaching profession very much. [...] I think this profession is really suitable for me (LD-12).

I definitely want to do this profession in the future. I look forward to doing this profession as soon as possible (TC-4).

I want to perform the teaching profession very much. This profession is very suitable for my qualifications. I want to have my own students and I want to do the teaching profession very much (TC-6).

As shown in the quotations above, it was understood that the pre-service teachers' desire to do the teaching profession in the future improved. In the research, it was concluded that the pre-service teachers wanted to begin the teaching profession as soon as possible and to perform this profession in the near future.

Teacher Sense of Efficacy Belief

In the study, the findings related to pre-service teachers' sense of efficacy belief were conceptualised under three sub-themes (see Table 5).

Table 5. Teacher Sense of Efficacy Belief

| Main Theme                  | Sub-Themes                        | Qualitative Data Code |
|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Teacher sense of efficacy   | Efficacy for student engagement   | TC-2, TC-3, TC-5, TC-6, TC-8, TC-9, TC-11, TC-12, TC-14, LD-2, LD-4, LD-5, LD-8, LD-10, LD-11, LD-13, LD-14, OB-1, OB-2, OB-3 |
| belief                      | Efficacy for instructional strategies | TC-1, TC-2, TC-4, TC-6, TC-7, TC-9, TC-10, TC-11, TC-12, TC-14, LD-2, LD-4, LD-6, LD-7, LD-8, LD-11, LD-14, OB-1, OB-2, OB-3 |
|                             | Efficacy for classroom management | TC-1, TC-2, TC-3, TC-4, TC-6, TC-8, TC-9, TC-10, TC-11, TC-13, TC-14, LD-1, LD-2, LD-5, LD-7, LD-9, LD-12, LD-14, OB-1, OB-3 |
Table 5 shows that pre-service teachers' sense of efficacy belief was examined under three sub-themes. These sub-themes were determined to be "sense of efficacy for student engagement", "sense of efficacy for instructional strategies", and "sense of efficacy for classroom management". In the study, the first sub-theme that emerged was "sense of efficacy for student engagement". At the end of the teaching practice, it was concluded that "sense of efficacy belief for student engagement" of the pre-service teachers showed no improvement.

I don't know the ways about how to ensure the participation of the students. In other words, I don't feel competent in ensuring the students' participation in the lesson. No matter what I do, I fail in having my students participate in the lesson effectively (TC-2).

Frankly, I do not consider myself competent in having students participate in the lesson. All I do in the classroom is to ask questions to students. I cannot make them participate in the class by just asking questions (TC-12).

[...] in particular, I'm aware that only I am speaking in the lesson. The only way that I use for having students participate in class is to ask questions. I think I should improve this (LD-4).

I want students to participate in class effectively. However, I don't know exactly how I'm supposed to do this (TC-14).

In the study, it was observed that pre-service teachers stated that they were not competent enough in ensuring student engagement. While the pre-service teachers stated that they were not competent to provide student engagement, they stated that the only way they used to ensure student engagement in the classroom was the question-answer technique. This finding that emerged in the research was also reflected in some observation results.

It was observed that the pre-service teachers used the question-answer technique to ensure the student engagement in the class. It was observed that the pre-service teacher using this technique was not competent in ensuring student engagement (OB-1).

It was observed that the pre-service teacher applied the question-answer technique in order to ensure the student engagement in the course. However, it was observed that student engagement remained very limited with this technique (OB-2).

Looking at the quotations regarding the observation record, it was understood that pre-service teachers were competent in providing student engagement. It was determined that pre-service teachers only used the question-answer technique to ensure student engagement. Also, the pre-service teachers included in the study stated that they experienced inefficacy to ensure student engagement in the classroom by providing student motivation.

Essentially, I think students have motivation problems in the classroom. Therefore, they are reluctant to attend the class. [...] I have no idea how to ensure students' engagement effectively in the classroom by motivating them (TC-11).

[...] I think that students do not have enough motivation to attend the class. I really don't know how to motivate them to attend class (LD-13).

I'm trying to motivate the students by only mentioning that the subject will be asked in the exams. However, I don't think that works very much (TC-3).

Looking at the opinions expressed by the pre-service teachers, it was understood that they felt inefficient in providing student motivation. However, it was concluded that pre-service teachers also experienced incompetency in ensuring the unsuccessful students to understand the course better.

It is easy to teach the course to the successful students, in other words, it is very easy to ensure the participation of the successful students in the class. The main problem I'm having is ensuring the participation of failing students. [...] Considering that most of the classroom consists of unsuccessful students, I can say that I really have a problem in ensuring the participation of these students (TC-6).

The course is very monotonous. Generally speaking, I can say that the course is carried out with a small number of students. Very few students participate in the class (LD-5).

I really feel incompetent in ensuring the participation of the failing students because, in order for a course to be effective, all students must be actively involved in the course. I can't achieve it (TC-9).

Pre-service teacher teaches a lesson in the class with a few students participating. He is directing the teaching-learning process with four students sitting in the front row in the way of question-answer (OB-3).

When the above quotations were examined, it was determined that while the pre-service teachers experienced no problems in ensuring the engagement of successful students, they experienced problems
especially in ensuring the participation of the failing students in the classroom. In this sense, it could be suggested that teaching practices did not improve the sense of efficacy belief of pre-service teachers. On the other hand, it was concluded that pre-service teachers had incompetency in using instructional strategies in the study.

In the classroom, I usually apply the direct instruction method. Apart from that, I do not apply a different teaching method (TC-7).

The pre-service teacher mostly uses the direct instruction method. He only explains the subject and checks whether the students understand the subject through the question (OB-1).

Frankly, I don't feel myself competent in implementing instructional strategies. There are few strategies I know. Apart from that, I do not apply different methods (TC-9).

When the above quotations were examined, it was observed that pre-service teachers were not competent in applying different instructional strategies in the classroom. In addition, the pre-service teachers expressed that they also felt incompetent in creating appropriate learning environments for students.

I don't think the classroom environment is suitable for students to learn effectively. However, I have no idea how to make the class a suitable learning environment (TC-10).

The pre-service teacher conducted teaching activities before making any changes in the classroom environment (OB-2).

I'm not doing any changes in the class environment before the lesson. The existing learning environment is not sufficient for students, but I think I can't do anything else (LD-8).

While the pre-service teachers expressed their inability to create an appropriate learning environment within the classroom, they stated that they had difficulty in finding suitable answers to some questions from the students.

Sometimes students may ask challenging questions. Frankly, I'm surprised by these questions. I can't answer (TC-12).

Today a student asked me a really challenging question about a topic that I was teaching. I had a hard time answering the student. I said I would answer this question next week (LD-2).

I'm having trouble answering some questions of the students. [This kind of questions] are indeed compelling (TC-1).

The pre-service teacher saw someone raising his or her hand. She let the student ask a question. When the student asked his question, the pre-service teacher said that she did not know the answer of that question (OB-3).

When the quotations given were examined, it was understood that pre-service teachers stated that some of the questions asked by the students were challenging and they had problem finding suitable answers to these questions. However, the pre-service teachers stated that they felt incompetent in creating alternative explanations and examples when students were confused or unable to understand a topic.

Sometimes while teaching a topic, I see that the students cannot understand the subject. However, I find it hard to explain it to the students in a different format. I find it difficult to find different explanations (TC-14).

When students do not understand the subject, they want different examples from me. Although I give different examples, they aren't satisfied with these examples very much. I've got to do something very different about this (LD-7).

When looked at the statements above, it was found that the pre-service teachers were insufficient to provide alternative explanations and examples in order to make students understand the subject they did not understand. It was concluded that pre-service teachers were not competent to provide different explanations and examples in order to make students understand the subject they did not understand. In the study, the last sub-theme that emerged was "sense of efficacy for classroom management". At the end of the teaching practices, it was understood that pre-service teachers' sense of efficacy for classroom management did not show any improvement.

I do not feel competent in activities carried out in the classroom in a regular way. I mean, I can't say that I'm feeling very competent in class management (TC-8).

I can't do anything against students who display improper behaviours in class (LD-12).

I, personally, cannot direct a student who misbehaves in class to the lesson. I have no idea about how to do it (TC-13).

[...] A pre-service teacher warned a student making noise in the classroom. After remaining quiet for 2-3 minutes, the student started to speak again. The pre-service teacher warned the student again.
However, this time the student continued talking with his or her friend without paying any attention to this warning (OB-1).

For example, there is a student in the class. He does not care about anyone. He sabotaged me many times while I was lecturing. However, I couldn't do anything to such students (LD-1).

When the quotations were examined, it was seen that the pre-service teachers felt themselves incompetent in preventing undesired student behaviours in class. In other words, the pre-service teachers suggested that they experienced incompetency in classroom management. Also, the strategies used by the pre-service teachers to control undesirable behaviours in the classroom showed that they experienced inadequate classroom management.

I mean, I don’t know how to control a student with a negative attitude. Probably, the only thing I can do is warning verbally (TC6).

I use verbal warning to control the student who is displaying undesirable behaviour in the classroom. You know, I tell him/her that I will complain to the headmaster of the school (TC-14).

When I see a student who displays a negative attitude in the classroom, I only get angry with him or her (LD-5).

For example, there is a student in the classroom. He is controlling the Smart Board by his telephone. I know he is doing it. I can’t do anything about it. Going next to him I told him to turn off the phone but he turned his head, he didn’t listen. I ignored it once, but he kept doing it (TC-9).

While writing on the board, pre-service teacher turned around to warn a student who talks too much. The student responded to the pre-service teacher in a scolding way. Upon this, the pre-service teacher acting as if nothing had happened continued writing on the Blackboard. There was laughter in the classroom (OB-3).

When the above quotations were examined, it was observed that pre-service teachers had difficulty in controlling students displaying negative behaviours in the classroom. In the study, it was understood that the strategies used by pre-service teachers to control students having negative behaviours in the classroom were generally ignoring or verbally warning. In addition, the pre-service teachers expressed that they felt incompetent in ensuring the students in compliance with the classroom rules.

From time to time, I remind the class rules to students. But, I see they don’t obey them. I can’t do anything about it (TC-4).

[...] I can’t get the students to obey to the classroom rules (LD-7).

Students, unfortunately, have no consciousness of following class rules. I really don’t feel competent in ensuring this (TC-10).

As can be seen, while the pre-service teachers stated that students did not comply with the classroom rules, they also implied that they did not know how to ensure their compliance with these rules. The pre-service teachers suggested that they experienced feeling of incompetency by expressing that they had problems in terms of students' compliance with the classroom rules.

Discussion, Conclusion and Implications

In the present study, the effect of teaching practices on pre-service teachers’ attitude towards the profession and sense of efficacy beliefs were examined. In the study, exploratory sequential mixed methods design was used, and the process involved collecting quantitative data and then supporting quantitative findings with qualitative data.

According to the first finding in the study, it was concluded that teaching practices had a statistically significant effect on the attitude of pre-service teachers towards the profession. This finding showed that teaching practices were effective in developing pre-service teachers’ attitude towards the profession. In addition, in the qualitative data obtained, it was understood that the teaching practices had a significant contribution to the development of positive attitude towards the profession. In the research, the pre-service teachers expressed that their interest and love towards the profession increased with teaching practices and their desire to do the profession in the future also developed. In the previous research, it was seen that while pre-service teachers receiving pedagogical formation training had positive attitude towards the teaching profession (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), they were also understood to love the profession (Dikmen & Tuncer, 2018), had an interest in it (Özkan, 2012), showed commitment to it (Gülşen & Seyratlı, 2014; Özkan, 2012), and had a tendency to perform it in the future (Gülşen & Seyratlı, 2014). Pre-service teachers’ positive attitude towards the teaching profession will enable them to be more effective in
performing this profession (Tarman, 2012). The success of pre-service teachers depends on their love and willingness to perform this profession (Aydın & Sağlam, 2012). As a matter of fact, it is unlikely that pre-service teachers can fulfill the teaching profession effectively and efficiently without having positive attitude (Çeliköz & Çetin, 2004). In this respect, it can be said that teaching practices have a very important place in pre-service teachers' gaining positive attitude towards the profession. Teaching practices, which have a very important place in the education of pre-service teachers (Ben-Peretz, 2001), contribute positively to their attitude towards the profession (Karasu-Avcı & Ünal-Ibret, 2016) besides provide pre-service teachers with teaching skills (Hacıömeroğlu & Şahin, 2011; Akpınar, Çolak, & Yiğit, 2012), and competencies (Saricioğan, 2008; Tarman, 2012). While these practices make pre-service teachers’ knowledge more permanent, they also create important changes in their attitude towards the profession (Demirtaş, Cömert, & Özner, 2011) because if pre-service teachers develop positive attitude towards the teaching profession, they perform the profession more effectively and efficiently (Çeliköz & Çetin, 2004). However, it is seen that the research on the effect of teaching practices on pre-service teachers' attitude towards profession reveals different results. While some studies on this subject show that teaching practices positively improve pre-service teachers’ attitude towards the profession (Kılıç, 2004; Şişman & Acat, 2003), some studies show that these practices adversely affect their attitude towards the profession (Koç & Demirel, 1999; Topракç, 2003). However, it is aimed to make positive contributions with these practices to pre-service teachers' attitude towards profession (Karasu-Avcı & Ünal-Ibret, 2016). From this perspective, it is thought that the different experiences of pre-service teachers in schools may be effective in these results presented by the research literature. Indeed, the interaction of pre-service teachers with students and teachers in schools may affect their feelings and thoughts positively or negatively, and may cause them to get closer to or be away from the teaching profession (Oğuz, 2004). However, it is thought that whether or not encountered with problems in these applications can affect the attitude of pre-service teachers towards the profession positively or negatively (Azar, 2003; İnan & Özen, 2008). Teaching practices, which carry out an important function (Aslan & Sağlam, 2018), should be regulated in order for pre-service teachers not to experience negative experiences and gain positive attitude towards the profession (Oğuz, 2004). In this sense, it is very important to realise these practices, which have an important role in the formation of positive opinions of pre-service teachers (Gökçe & Demirhan, 2005), under the guidance of leading teachers in the profession and in schools with appropriate conditions.

According to another finding obtained in the study, it was concluded that teaching practices did not have a statistically significant effect on the sense of efficacy belief of pre-service teachers. The finding obtained showed that teaching practices were not effective in developing sense of efficacy belief (student engagement, instructional strategies and classroom management) of pre-service teachers. In addition, it was understood from the qualitative data obtained, the teaching practices did not contribute to the development of sense of efficacy belief of pre-service teachers. In the study, the pre-service teachers stated that there was no difference in sense of efficacy belief related to student engagement, instructional strategies, and classroom management through teaching practices. Previous research reports that the sense of efficacy of pre-service teachers, who are receiving pedagogical formation training, is in a higher level (Bakaç & Özen, 2017; Dadandi, Kalyon, & Yazıcı, 2016; Elkatmiş, Demirbaş, & Ertuğrul, 2013). However, the qualitative research literature demonstrates different results. The research literature provides inconsistent results on the sense of efficacy of pre-service teachers (student engagement, instructional strategies, and classroom management) (Ercan-Özaydın, Çavuş, & Cansever, 2017; Şahin-Taşkin & Hacıömeroğlu, 2010). In the study carried out by Ercan-Özaydın, Çavuş, and Cansever (2017), it was seen that pre-service teachers felt competent regarding student engagement, instructional strategies, and classroom management. Similarly, in other studies, the pre-service teachers, who are receiving pedagogical formation training, were determined to feel competent in terms of teaching-learning process (Akylidiz, 2017; Yalçın & Akay, 2015) and measurement and evaluation (Erdoğdu & Kurt, 2012; Yalçın & Akay, 2015). On the contrary, in a study conducted by Taşkin and Hacıömeroğlu (2010), it was found that pre-service teachers did not feel competent in relation to student engagement, instructional strategies, and classroom management. However, it is important for pre-service teachers to be able to engage students in the classroom, use appropriate instructional strategies, and to have proficiency in classroom management to create an effective teaching-learning process (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). In other words, it is not possible for pre-service teachers who do not have the necessary competencies in this issue to construct an effective teaching and learning process (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). The data obtained in the study revealed that the teaching practices were inadequate to improve the sense of efficacy beliefs of pre-service teachers about student engagement, instructional strategies, and classroom management. From this perspective, it is possible to say that teaching practices do not make enough contribution to the pre-service
teachers’ sense of efficacy belief. However, the applications that pre-service teachers realise in schools are of great importance for them to improve their sense of efficacy belief (Bayrakdar, Vural-Batik, & Barut, 2016). Teaching practices, which are thought to have an important place in developing teacher’s sense of efficacy belief (Şağır, Bilgin, & Ercan, 2014), help pre-service teachers see their strengths and weaknesses (Tschanen-Moran, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 1998). At the same time, these practices provide direct experiences to pre-service teachers and contribute to the development of their sense of efficacy belief (Tschanen-Moran & Hoy, 2001). After teaching practice, pre-service teachers are expected to gain experience in organising students in the classroom, communicating with them and actively including them in the teaching-learning process (Aktağ, 2011). However, the research literature shows that teaching practices do not have a significant effect on the sense of efficacy belief of pre-service teachers (Aktağ, 2011; Sağır, Bilgin, & Ercan, 2014). In addition, the related literature also reports that teaching practices are not shown as effective courses by pre-service teachers (Görgen, Çokçalışkan, & Korkut, 2012). Therefore, it can be said that the research literature supports the findings of this study. This result reveals that teaching practices are inadequate in developing sense of efficacy beliefs of pre-service teachers. It is thought that some reasons may be effective in the emergence of the finding obtained. The following reasons can be said to be effective in the emergence of the finding; the inadequacy of the duration of teaching practices (ÖZkilç, Bilgin, & Kartal, 2008), lack of adequate conditions of practice schools, lack of competent mentor teachers (Aslan & Sağlam, 2018), lack of competent instructors (Topkaya, Tokcan, & Kara, 2012), high number of pre-service teachers per instructor (Azar, 2003), lack of opportunity for pre-service teachers to develop themselves (Çelikten, Śanal, & Yeni, 2005), and lack of coordination between faculty and practice school (Aydın, Selçuk, & Yeşilyurt, 2007). Therefore, teaching practices need to be regulated in a way that pre-service teachers develop adequate level of sense of efficacy beliefs. It is because HEC has revised its curricula and has extended its teaching practice to two semesters for all departments (HEC, 2018). Along with that, the MoNE has limited the number of pre-service teachers per teacher in teaching practices to a maximum of eight (MoNE, 2018). When looked at these regulations, it is understood that it is aimed to train pre-service teachers more effectively. It can be argued that the fact that HEC (2018) extended its teaching practice to two semesters for each department has allowed the pre-service teachers to practice for longer periods of time and that with the amendment it has made, MoNE (2018) tries to make interaction between instructor, mentor and pre-service teachers more efficient. Although the regulations of HEC (2018) and MoNE (2018) regarding their teaching practices are considered positive, it seems that the system continues to have some problems. For example, the fact that the schools of practice do not have appropriate conditions, mentor teachers do not have the necessary competences (Aslan & Sağlam, 2018), the inadequate teaching staff to provide guidance and education faculties’ being not selective in the selection of mentor teachers (Topkaya, Tokcan, & Kara, 2011) may be shown amongst these problems. Therefore, it can be argued that these problems reduce the expected efficiency from teaching practices. In this context, it may be said that the focus should be on a holistic approach to teaching practices rather than making partial changes over applications.

As a result, while it was seen in the study that teaching practices are effective in developing pre-service teachers’ attitude towards the profession, it was understood that these practices were not effective in developing their sense of efficacy beliefs. Therefore, it can be said that increasing the duration of teaching practices is very important. In this way, it is expected that both pre-service teachers will spend more time in schools and improve their attitude towards the profession and they will be able to improve the sense of efficacy beliefs by having the opportunity to practice more. It can also be stated that special attention should be given to the choice of practice schools. As a matter of fact, it is not possible for pre-service teachers to develop positive attitude towards the profession or to develop the sense of efficacy beliefs in schools which do not have appropriate conditions. Similarly, it is recommended that lecturers and mentors who do not have the necessary competency should not be preferred for these applications. From this point of view, it is very important to especially select mentors who have received teaching education and have high level of sense of efficacy beliefs in their profession. For this purpose, faculty of education should show the required sensitivity in the selection of instructor and the National Education Directorates should show the required sensitivity in the selection of mentors and practice schools. At the same time, it is of great importance to increase the coordination between practice schools and faculties of education and to try to solve the problems that arise in practice by the coordination of these institutions. Finally, it is required to make necessary regulations by considering teaching practices as a holistic approach rather than a partial approach.
Eğitim sisteminin en önemli öğesinin öğretmen olduğu süreçtenden hareketle (Koç & Demirel, 1999), öğretmenin hem sistemden etkilenen hem de sistemi etkileyen bir unsur olduğu söyleyebilir (Aslan & Sağlam, 2017). Öğretmenler istenilen nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde sistem içinde köşe taşı olarak yer alan bireylerdir (Özay-Köse, 2014). Toplumun kalkınması, gelişmesi ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde öğretmen yadsınmaz bir role sahiptir (Aslan & Sağlam, 2018). Bu açıdan, eğitimde istenilen hedeflere ulaşılarda öğretmenlerin iyi bir biçimde yetiştirilmesi ve etkinliği derecelendirilebilir (Kana, 2014). Dolayısıyla, eğitim sisteminin oğlun gerekçisini ve etkinliği değerlendirerek hedeflere ulaşılabilecek ve eğitim ve kariyerli bir hale gelmesi için öğretmen eğitimi oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir (Aslam & Kürüm, 2005). Zira, öğretmen eğitiminin gerekli ömnin verilmemesi nitelikszin öğretmenlerin sisteme girmesine sebep olacağı; bunun da eğitim sisteminin olumuzun bir biçimde etkilebileceği ifade edilebilir (Aslan & Sağlam, 2018). Çünkü, nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi eğitim sisteminde yapılan değişiklikler istenen etkisi etkilemiştir (Kana, 2014). Bu bağlamda, eğitim reformlarının ömnin bir bölümünü öğretmen eğitiminin oluşturduğu (Ekinci & Tican-Başaran, 2015) ve öğretmen eğitiminin eğitim sisteminin niteliğini belirlerken unsurları arasında geliştirdikleri (Oğuz, 2004). Eğitim sisteminin niteliğini geliştirmenin olduğu öğretmenin öğretmenlerin, dikkatleri öğretmen yetiştirme programlarına çekmektedir (Ekinci & Tican-Başaran, 2015). Nitelik, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yetiştirilmesinde işle koşulan programların niteliği öğretmenlerin niteliğini de yakından etkilemektedir (Görgen, Çokçalışkan & Korkut, 2012). Bu sebeple, öğretmenlerin chàngeledikleri eğitimin hizmetlerinin niteliğini belirlerken değişikliklerin yanında, hizmet öncesinde aldıkları eğitimselfi olduğu ileri sürülebilir (Sağır, Bilen & Erkan, 2014).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin birlikte niteliklere sahip olmaları beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bu açıdan, öğretmenlerin birlikte niteliklere sahip olabilimeleri için iyi bir hizmet önesci eğitim sürecinde geçirmeleri gerekmektedir (Aslan & Sağlam, 2018). Hizmet önescinde gerçekleştirilir eğitim en ömnin boyutunu ise öğretmenlerin uygulamalarını teşkil etmektedir. Çünkü, nitelikli öğretmenler, öğretmen adaylarının kuramsal açıdan gerçekleştirilerini uygulamaya koyma firsatı veren oldukça ömnin bir ders niteliğindedir (Aslan & Sağlam, 2017). Hizmet önescinde alınarak öğretmenlerin uygulaması dersinin öğretmen adaylarının sahip oldukları kuramsal bilgileri uygulamaya koyma firsatı sunması sebebiyle, bu ders, nitelikli öğretmenlerin uygulaması niteliğindedir (Sağır, Bilen & Erkan, 2014). Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde kazanmış oldukları kuramsal bilgileri uygulamada dönenimte bir amacıyla işle koşulan öğretmenlerinin uygulaması dersini (Özkan, Albayrak & Berber, 2005), öğretmen adaylarının ekikleri birlikte ömnin bir yere sahip bulunmaktadır (Kana, 2014). Zira, öğretmen adaylarının sahip oldukları kuramsal bilgileri sınıflarda etkinlikte ve verimli bir biçimde kullanılabilmeleri, hizmet önescinde yetenekte uygulama firsatı bulabilmeleri ile mümkün gözümektedir (Harmandar, Bayrakçeken, Kincal, Büyükkasap & Kızılkaya, 2000).

Öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirtilerikleri uygulamaları, öğretmenlerin mesleği ile ilgili alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon bilgisiley ilgili becerilerini geliştirebilmeleri açısından büyük bir önem taşmaktadır (Riza & Hamurcu, 2000). Öğretmenlerin uygulamaları, öğretmen adaylarının mesleğindeki yetiştirildikleri yeterlik ve sorumluluk bilgileri kazanmalarında önemli bir yardımcı niteliğindedir (Koç & Demirel, 1999). Bu makta, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) öğretmen eğitiminde kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılmaması sağlamak için çeşitli çalışmalara çalıştırılmış olup (Görgen, Çokçalışkan & Korkut, 2012), bu çalışmaların birini de fakülte-okul işbirliği aramak için öğretmen eğitimi programlarına ekleme genel kurallarını uygulaması dersi oluşturulmuştur (YÖK, 1998). Bu ders, YÖK-Dünya Bankası “Milli Eğitime Geliştirme Projesi” kapsamında öğretmen adaylarının kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini sınıfta ortamında uygulayarak geliştirilabilirler için planlanmıştır olan bir dersidir (YÖK, 1998). Öğretmenlerin uygulaması dersi, öğretmen adaylarına hizmet önescinde kazandıkları bilgileri sınıfta uygulama firsatı ve rehber (uygulama) öğretmenleri/öğretmen elemanları ve öğrencilerin genel kültür ve pedagojik formasyon alma imkanı veren bir uygulama niteliği taşımaktadır (YÖK, 2007). Okullarda gerçekleştirilen bu uygulamaların en önemli amacı ise, öğretmenlerin mesleğini tanıtmak ve rehber öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleği geliştirilmesine katkıda bulunması teşkil edilmektedir (Gökçe & Demirhan, 2005). Öğretmen eğitiminin ömnin bir yerde sahip olan öğretmen uygulaması dersinin (Aslan & Sağlam, 2017), aynı zamanda, öğretmen adaylarının mesleği yönelt tutumu pozitif yönde artrılmaktadır (Özay-Köse, 2014) ve onların mesleği yeterliklerini geliştirmesini beklenmektedir (Eker, 2015; Sağır, Bilen & Erkan, 2014). Öğretmen mesleğine başladıklarıında, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için öğretmen
Gökhan Baș, Cihad Şentürk – Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(1), 2019, 01-32

adaylarının özerterlik inancın yüksek düzeyde olmalıdır (Tschann-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen adaylarının özerterlik inancını oluşmasında en etkili rol olan okullarda gerçekleştiğinden öğretmenlilik uygulamaları başarılı olursa, bu uygulamalar öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissettirmelerine katkıda bulunabilir (Öksüz & Coşkun, 2012). Cünkü, öğretmen adayları öğretmenlilik uygulamaları vaastasya hem güçlü hem de zayıf yönlerini görell en özerterlik inancını geliştiricilir (Tschann-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Nitekim, öğretmenlilik uygulamaları öğretmen adaylarına doğruan yaşantılar sunan bir nitelikte sahip bulunmaktadır (Tschann-Moran & Hoy, 2001). Bu açıdan, doğruan yaşantılar sunan bu uygulamaların öğretmen adaylarının özerterlik inancının gelişmesine önemli katkılar yapabileceği söylenebilir (Tschann-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Bu bağlamda, hizmet öncesi eğitim döneminde alınan öğretmenlilik uygulamaları dersi, öğretmen adaylarının özerterlik inancının gelişmesinde en faza etkiye sahip olan ders olarak nitelendirilebilir (Öksüz & Coşkun, 2012). Aynı zamanda, öğretmenlilik mesleğini içe edecek olan bireylerin bu mesleğin gerekçilkininli dah etkili bir biçimde yerine getirebilmelerinin ön koşullarından bir diğeri de öğretmenlilik mesleğine yönelik tutum teşkil etmektedir (Bayrakdar, Vural-Batik & Barut, 2016). Bireylerin mesleklarına yönelik sahip oldukları tutumun, mesleklerindeki bağımları olmuları da da olumsuz yönde etkileyeceği gibi, hizmet öncesi eğitim döneminde alınan bir yeterli eğitim uygulamasının, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum kazanmalarında olduğu kadar, öğretmen alanyazını, öğretmenlik uygunu oluşturuyor (Ben-Peretz, 2001). Bu konuda çok az şey bilinmektedir. Araştırma alanyazını, öğretmenlilik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumu (Kılıç, 2004; Koç & Demirel, 1999; Şiman & Acat, 2003) ve özerterlik inancını (Aktağ, 2011; Sağır, Bilen & Ercan, 2014) geliştirilmesini rapor etse de, bu durum pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları açısından belirsizdir. Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki öğretmen ihtiyacını, genel olarak fen edebiyat fakülteleri meczunları tarafından karşılanmaktadır. Ancak, pedagojik formasyon eğitiminin bir yıllık kısa bir zaman aralığına sıkıştırılmış olması, öğretmen adaylarının gerekli yeterlikleri kazanıp kazanmadıklarını konusunda soru işaret etmekte. Eğitim fakültelerinde öğretmenin gören öğretmen adaylarının aksine, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları bir yıl içerisinde hem eğitim bilimi ile ilgili dersleri almakta hem de öğretmenlilik uygulamasını etkilemektedir. Bu durum, ister istemez, pedagojik formasyon eğitiminin nitelikli öğretmen yetiştirmeye konusundaki yeterliliğini de sorgulanır bir duruma getirmektedir. Bu doğrultuda, bu açıklarını sirali karma yöntem araştırmanın amacı (Creswell & Plano-Clark, 2011; Tashakkori & Teddlie, 1998), öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi için öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve özerterlik inancı üzerindeki etkisi ile rolünü ortaya çıkartmak teşkil etmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma bir karma yöntemi araştırması olup (Tashakkori & Teddlie, 1998), çalışma karma yöntemi araştırılmış desenlerinden biri olan açıklayıcı arıpkışik desen kullanılmıştır (Creswell & Plano-Clark, 2011). Açıklayıcı arıpkışik desenin amacı, araştırma problemine hem verinin toplanması hem de analizi için nicel araştırma ile başlayıp, daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmanın yürütülmesidir (Creswell, 2012). Gerçekleştirilen bu araştırmada açıklayıcı arıpkışik desenin kullanılmasınıın temel gerekçesi ise, farklı desenlerin farklı güçlü ve zayıf yönleri olduğu ve bu farklılıkların araştırılmasına olan nitel veriler dahil etmektedir (Plano-Clark & Ivankova, 2016). Dolayısıyla, bu araştırma ile nicel veriler toplanmış, ardından da nicel bulguların açıklanmasında ve detaylandırılmasında yardımcı olmasi için nitel veriler elde edilmiştir.
Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 akademik yılın bahar döneminde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon Eğitim Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=14) teşkil etmiştir. Araştırma grubunun %60’sını (n=7) erkek, %40’sını ise (n=7) kız öğretmen adayları oluşturmuştur. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş ortalaması 21’dir (SS = .13).

Prosedür

Araştırmada, öğretmen adayları toplam 14 hafta boyunca öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sürecinin ilk haftasını öğretmen adayları okulu ve rehber öğretmeni tanıma süreciyle, birinci beş hafta ise gözlem faaliyetleriyle ve son sekiz haftasını ise uygulama etkinlikleriyle geçirmişlerdir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlik Uygulama Süreci

| Hafta   | Etkinlikler                                                                 |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1. Hafta| 1. Dönem planı   | 2. Grubu tanımı, dersle ilgili bilgiler ve uygulama okulunun tanıtındır |
| 2. Hafta| 1. Öğretmenin okulındaki bir günü | 2. Öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri |
| 3. Hafta| 1. Öğretmenin sınıf yönetimi ve sınıf kontrolü |
| 4. Hafta| 1. Yapılandırıcı yapılandırma öğretmen           | 2. Derste yararlanılan etkinlikler ve öğrenici çalışmaları değerlendirilmektedir |
| 5. Hafta| 1. Soru sormayı ve okulda kullanılan araç-gereç ve kaynakları gözlemleme | 2. Ders planı yapma ya da arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme |
| 6. Hafta| 1. Öğretmenin dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme | 2. Ders planı yapma ya da arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme |
| 7. Hafta| 1. Ders planı yapma/arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme/vaka kaydı oluşturulma |
| 8. Hafta| 1. Ders planı yapma/arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme/vaka kaydı oluşturulma |
| 9. Hafta| 1. Ders planı yapma/arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme/vaka kaydı oluşturulma |
| 10. Hafta| 1. Ders planı yapma/arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme/vaka kaydı oluşturulma |
| 11. Hafta| 1. Ders planı yapma/arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme/vaka kaydı oluşturulma |
| 12. Hafta| 1. Ders planı yapma/arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme/vaka kaydı oluşturulma |
| 13. Hafta| 1. Ders planı yapma/arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme/vaka kaydı oluşturulma |
| 14. Hafta| 1. Ders planı yapma/arkadaşının dersi nasıl işlediğini gözlem formuyla gözleme/vaka kaydı oluşturulma |

Araştırımda ilk hafta grup tanımı, dersle ilgili bilgi verme ve uygulama okulunun tanıtılmakta idi. İlk hafta, aynı zamanda, öğretmen adayları araştırımayı yürütken öğretim üyesi eğiğinde uygulama yapanları okul ziyaret etmişler ve okul personeli (okul müdürü, uygulama öğretmenleri, diğer öğretmenler) ile tanışmaları sağlanmıştır. Bu ziyaret esnasında, öğretmen adaylarının uygulama yapacakları dersler gün ve saatleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları her hafta iki gün uygulama okulunda geçirmişlerdir; uygulama yapımladıkları günleri gözlem faaliyeti yaparak icra etmiştirler. Öğretmen adayları ilk beş haftaya gözlem yaparak, geriye kalan son sekiz haftaya ise uygulama yaparak geçmişlerdir. İkinci beş haftaya ilişkin olarak, öğretmen adayları yaptıkları gözlemleri öğretmen elemanı ile paylaşmışlar; yapılan gözlemler tartışılara etkili ve verimli bir dersin nasıl olması gerektiğine ilişkin çıkarımlarda bulunmuştur. Gözlem yapma sürecinin ardından, öğretmen adayları uygulama sürecine geçmiştirler.
Her öğretmen adayı iki haftada bir kez en az bir ders saatini olmak üzere uygulama yapma olanacağı elde etmiştir. Öğretmen adaylarının uygulayışına ilişkin yapıtıları ders planları her hafta öğretmen elemanı tarafından gözden geçirilmiş olup, onlara bu doğrultuda gerekli geribildirimler sağlanmıştır. Öğretmen elemanı, her hafta öğretmen adaylarıyla en az bir saat zaman geçirecek hem uygulamaları değerlendirmiş hem de ders planlarına yönelik geribildirim verme imkanı elde etmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen elemanı öğretmen adayları üzerinde gezimelerde bulunabilmeik için zaman zaman uygulama okullarına ziyaretler gerçekleştirmiştir. Öğretmen elemanı, bu gezimelerden elde ettiği sonuçları eğitim fakültesindeki derslerde öğretmen adayları ile paylaşmış olup, etkili bir derse ilişkin geribildirimler sunmuştur. Ayrıca, öğretmen elemanı zaman zaman da öğretmen adaylarının ders videolarının izlemesi ve onlara derslerile ilişkin geribildirimler sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanda nicel verilerin toplanmasında “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu incelemelemek için Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, toplam 24 maddeden meydana gelmektedir olup, maddelerin tümü 5’ li Likert formattadır (1 = kesinlikle katılmıyorum; 2 = katılmıyorum; 3 = kararsızım; 4 = katılıyorum; 5 = kesinlikle katılıyorum). Öğretmenlerin ders videolarını izlemeleri, onlara derslere ilişkin geribildirim verme imkanı elde etmiş olup, bu doğrultuda gerekli geribildirimler sağlanmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu incelemelemek için Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, toplam 24 maddeden meydana gelmektedir olup, maddelerin tümü 5’ li Likert formattadır (1 = kesinlikle katılmıyorum; 2 = katılmıyorum; 3 = kararsızım; 4 = katılıyorum; 5 = kesinlikle katılıyorum). Öğretmen adaylarının ders videolarını izlemeleri, onlara derslere ilişkin geribildirim verme imkanı elde etmiş olup, bu doğrultuda gerekli geribildirimler sağlanmıştır.
Gözlem Formu. Gözlem, nitel araştırmalarda işe koşulan temel yöntemlerden birini teşkil etmektedir (Creswell, 2013). Gözlem, araştırılarda ihtiyaç duyan verilerin insan, toplum ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması süreci tanımlamaktadır (Merriam, 1998). Nitel veri toplamada önemli bir kaynak durumunda olan gözlem, sosyal olaylardaki karmaşıklığın sağlıklı kavuştuğunu temel yardımcılarдан birdirir (Patton, 2002). Bu amaçla, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ile özyeterlik inançlarını incelenebilmek için yarı-yapilandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum” ve “öğretmenlik özyeterlik inancı” boyutlarından meydana gelmiştir. 

Anahtarı bu formdaki “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum” boyutu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi ve sevgi ve öğretmenlik mesleğinin yaprakça yönelikistik olmak üzere toplam üç alt-boyuttan meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra, hazırlanan bu formdaki “öğretmenlik özyeterlik inancı” boyutu ise öğrenci katkısını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi olmak üzere toplam üç alt-boyuttan meydana gelmiştir. Hazırlanan bu form eğitim bilimleri alanından uzmanların görüşlerine sunulmuştur; bu uzmanlardan gelen geribildirimler neticesinde sorular pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Araştırımda, hazırlanan gözlem formu farklı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ile özyeterlik inanclarını incelenebilmek için birarafından uygulanmış, böylelikle formdaki boyların amaca hizmet etme durumları incelenmiştir. Gözlem formu, üzerinde gerekli değişikliklarker yapıldıktan sonra kullanınca hazır hale getirilmişdir.

Günlük Formu. Günlikler, araştırmaya katılan bireylerin yaşadıkları deneyimleri aktarmaları açısından bir doküman niteliği taşımaktadır (Glesne, 2011). Günlik gibi dokümanların incelenmesi, doküman hazırlayan kişinin bireysel bakış açısını vermesi verimsizden önemli olmasıdır (Merriam, 1998). Bu amaçla, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ile özyeterlik inançlarını incelenebilmek için bir günlük formu hazırlanmıştır. Hazırlanan günlük formu, “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum” ve “öğretmenlik özyeterlik inancı” boyutlarından meydana gelmiştir. Hazırlanan bu formdaki “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum” boyutu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi ve sevgi ve öğretmenlik mesleğinin yaprakça yönelikistik olmak üzere toplam üç alt-boyuttan meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra, hazırlanan bu formdaki “öğretim özyeterlik inancı” boyutu ise öğrenci katkısını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi olmak üzere toplam üç alt-boyuttan meydana gelmiştir. Hazırlanan bu form eğitim bilimleri alanından uzmanların görüşlerine sunulmuştur; bu uzmanlardan gelen geribildirimler neticesinde sorular pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama neticesinde, geliştirilen günlük formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak kullanımla hazır duruma getirilmişdir.

Veri Toplama Süreci
Araştırımda verilerin toplanma süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir, bu aşamaları “nicel verilerin toplanması” ve “nitel verilerin toplanması” oluşturmuştur.

Nicel Verilerin Toplanması
Araştırımda nicel verilerin toplanması süreci, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Özyeterlik Inancı Ölçeği”nin öğretmen adaylarına öntest olarak uygulanması ile başlamıştır. 14 hafta süreyle öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda, aynı veri toplama aracılığı öğretmen adaylarına öntest olarak uygulanan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Öğretmenlik Özyeterlik Inancı Ölçeği” hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form eğitim bilimleri alanından uzmanların görüşlerine sunulmuştur; bu uzmanlardan gelen geribildirimler neticesinde sorular pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama neticesinde, geliştirilen formun üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak kullanıma hazır hale getirilmişdir.

Nitel Verilerin Toplanması
Araştırımda, nitel verilerin toplanması sürecinin akabinde nitel verilerin toplanması oluşturulmuştur.
sirasında kullanılabilecek ses veya görüyoruz kullanılmamıştır (Glesne, 2011). Araştırmacı, görüşme ortamının doğallığından uzak olması durumunda, görüşme yolculuğunu almak için verilerin de doğallığından uzak olmalığını da düşünmüştür. Ancak, odak grup görüşmeleri teyp kaydına alınmamıştır, görüşmeden sonra çok kısa bir süre içerisinde yazısı dökülmesi görüşmenin yeniden yapılandırılmamıştır ve çözüm bulunamamıştır (Bogdan & Biklen, 2003). Bu sebeple, araştırmaçı öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerini kısaltarak notlar almak, daha sonra bunları aynı gün içerisinde metne dökümüştür. Daha sonra, metne dökülen görüşmeler öğretmen adaylarına gösterilerek, görüş ve düşüncelerin kendi işaretlerine ait olup olmadiğini teyit etmeleri istenmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının belirtikleri görüş ve düşünceler eklernler yapabilmelerin yanı sıra, istedikleri görüş ve düşüncelerin de metenden çıkarılmasında izin verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir, bu aşamaları “nicel verilerin analizi” ve “nitel verilerin analizi” oluşturmuştur.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırma grubundan sağlanan veriler uygun istatistik analizlerini yapılabilmesi için SPSS 22.0 paket programına kaydedilmiştir. Araştırmada, toplanan nicel verilerin istatistik analizlerine geçmeden önce verilerin normal dağılımı, gösterip göstermediği ve varyanslarının dağılımının, analamlı farklılık olup olmadığını kontrol edilmiştir. Bu araştırmada, araştırma grubunun büyüküğünü 30’dan az olmasına rağmen, verilerin normal dağılımı gösterip göstermediği kontrol etmede Shapiro-Wilk testinin işe koşulması uygun bulunmaktadır (Howell, 2006). Araştırmada, nicel verilerin toplanmasından kullanılan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” (Wontest = .95, p = .48, p > .05) ve “Öğretmen Özyeterlik İnci Ölçeği” (Wontest = .93, p = .30, p > .05) ön-test sonuçlarından ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” (Wontest = .90, p = .11, p > .05) “Öğretmen Özyeterlik İnci Ölçeği” (Wontest = .96, p = .77, p > .05) son-test sonuçlarından elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi sonuçları, toplanan verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Gall, Gall & Borg, 2003). Dolaysıyla, çalışmaların nicel verilerin analizinde parametrik test istatistiklerinin kullanımı uygun görülmüştür (Creswell, 2012). Ayrıca, araştırmının nicel alt problemlerini yantılabilmek için grup-çi karışıtmaları yapılmıştır. Çalışma, grup-çi karışıtmaları ve bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır (Gall, Gall & Borg, 2003). Aynı zamanda, araştırma grubunun ölçeklerden elde ettiği puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma gibi değerlerinin verilmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır (Shavelson, 2012).

Nitel Verilerin Analizi

Çalışmada, önçelikle, nitel verileri analiz etmeye başlamadan önce, öğretmen adaylarının toplanan veriler araştırıcı tarafından bilgisayar ortamında aktarılmıştır. Microsoft Office (MS) Word 2007 paket programına kaydedilen tüm nitel verilerin tarihine türüne (gözlem, görüşme, günlük) göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizi sürecine geçmişem hemen önce ilgili alanmazına (Bogdan & Biklen, 2003; Denzin & Lincoln, 2005) dayalı olarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Araştırmada, öğretmen adaylarının elde edilen görüşme verilerine ÖA, görüşme verilerine GZ ve günlük verilerine ise GN kodları verilmiştir. Çalışmada, grup-çi karışıtmaları ve bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır (Gall, Gall & Borg, 2003). Aynı zamanda, araştırma grubunun ölceklerden elde ettiği puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma gibi değerlerinin verilmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır (Shavelson, 2012).

Nitel Verilerin İnadırcılığı ve Aktarılabilirliği

Nitel araştırımlarda toplanan verilerin inadırcılığı ve aktarılabilirliği sağlamaktadır (Denzin & Lincoln, 2005). Bunun için araştırma verilerinin toplanmasında inadırcılığa ve aktarılabilirliğe ilişkin önlemleri almak büyük bir önem sahibi bulunmaktadır (Bogdan & Biklen, 2003). Bu nitel araştırmada elde edilen görüşme ve görülemeler, sonradaki görüşmenin yeniden yapılandırılmamıştır ve çözüm bulunamamıştır (Bogdan & Biklen, 2003). Bu nitel araştırma elde edilen görüşme ve görüşmelerin yakında, üzerinde düşünülmesi ve raporaştırılmasına izin verilmiştir.
edilen verilerin inandırıcılığını sağlayabilmek için çeşitli, derinlik odaklı veri analizi, uzun süreli etkileşim sağlama ve katılım teyidi gibi teknikler işe koşulmuştur (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Çalışmada kullanılan çeşitlilik, araştırmacıların kavramsal kategorileri geliştirme çalışmalarında güçlü ve farklı veri kaynaklarını kullanmasına gerektirilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmacılar, çeşitlilikte veriler olgu ve olaylara ilişkin farklı bakış açılarını çeşitli yollarla ortaya çıkarmaya çalışmışlardır (Patton, 2002). Ayrıca zamanda, araştırmacılar öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adayları üzerindeki katkı ve rolünü anlamak için alanda uzun süreli zaman geçiren bir araştırmacı olay, olgu, durum ve yorumlarını katılımcıların bakış açısıyla ortaya koyabilir (Glesne, 2011). Araştırmacılar, bu şekilde, alanda uzun süreli zaman geçiren bir öğretmen olmanın, öğrenme ve öğrenme etkisi arasında güvenirlik iliskisini tesis etmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, bu süreçte, bununla birlikte, araştırmacılar katılımcıların belirttikleri görüşleri veri setinden çıkarabilmesine de imkan sağlamışlardır.

Tablo 2

| n  | Test  | X  | SS  | sd  | t    | p    |
|----|-------|----|-----|-----|------|------|
| 14 | Ön-test   | 116.64 | 11.75 |
|    | Son-test   | 128.35 | 7.11  | 13  | −3.22 | .01* |

Araştırmaların bu bölümünde; araçtırmanın gerek nicel gerekse nitel alt problemlerinin çözümlenebilmesi amacıyla toplanan verilerin analizi edilmesi ile edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu sebeple, araştırmada elde edilen bulgular “nicel bulgular” ve “nitel bulgular” başlığı altında verilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmada elde edilen nicel bulgular, “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum” ve “öğretmen özüyeterlik inancın” başlıkları altında incelenmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımsız grupta t-testi için koşturmuştur (bkz. Tablo 2).

Tablo 2.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

| n  | Test  | X  | SS  | sd  | t    | p    |
|----|-------|----|-----|-----|------|------|
| 14 | Ön-test   | 116.64 | 11.75 |
|    | Son-test   | 128.35 | 7.11  | 13  | −3.22 | .01* |

Not. *p < .05

Tablo 2’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu (t(13) = −3.22, p < .05) olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun gelişmesinde öğretmenlik uygulamalarının etkili olduğunu göstermiştir.

Öğretmen Özüyeterlik Inancı

Araştırmada, öğretmen adaylarının özüyeterlik inancı ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımsız grupta t-testi için koşturmuştur (bkz. Tablo 3).
Tablo 3.
Öğretmen Özyeterlik İnci Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılıştırılması

| Alt-Ölçek                  | n  | Test     |  \(X\) | SS | sd | t   | p   |
|----------------------------|----|----------|--------|----|----|-----|-----|
| **Öğretmen Katılımı**      |    | On-test  | 54.92  | 8.52 | 13 | −.87| .39*|
|                            |    | Son-test | 56.42  | 8.45 |    |     |     |
| **Öğretim Stratejileri**   |    | On-test  | 53.50  | 10.42| 13 | −1.81| .09*|
|                            |    | Son-test | 57.78  | 9.30 |    |     |     |
| **Sınıf Yönetimi**         |    | On-test  | 56.85  | 10.00| 13 | −.10| .92*|
|                            |    | Son-test | 57.14  | 8.89 |    |     |     |

Not. \( *p > .05 \)

Tablo 3’e bakıldığında, öğretmen adaylarının özyeterlik inancı öğrenci katılımlına \((t(13) = −.87, p > .05)\), öğretim stratejilerine \((t(13) = −1.81, p > .05)\) ve sınıf yönetimine \((t(13) = −.11, p > .05)\) yönelik özyeterlik ön-test ve son-test puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının özyeterlik inancının gelişmesinde öğretmenlik uygulamalarının etkili olmadığını ortaya koymuştur. Her ne kadar öğretmenlik uygulamalarının sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik inancında anlamlı bir değişme olmasa da, aritmetik ortalamalar karşılaştığında bu konuda gelişmenin yangınlığı görülmüştür.

**Nitel Bulgular**

Araştırımda elde edilen nitel bulgular, “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum” ve “öğretmen özyeterlik inancı” ana temalar altında kavramsallaştırılmıştır.

**Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum**

Araştırımda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ilişkin cümlelerin geçtiği görüldü (GZ 13). Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği hakkında daha fazla konuşmaya başladılar. Konuşmalarda öğretmenliğe ilgi duyduklarında ilgisinin cümlelerin geçtiği görüldü (GZ 3). Öğretmenlik mesleğinin bana birçok uygun olduğunu düşünümüyorum. Bu mesleğe çok fazla ilgi mi çok heyecanlandırım (ÖA 13).

Tablo 4.
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

| Ana Tema         | Alt Temalar | Nitel Veri Kodu |
|------------------|-------------|-----------------|
| **Öğretmenlik**  | Öğretmenlik Mesleğine | ÖA-1, ÖA-3, ÖA-4, ÖA-5, ÖA-6, ÖA-7, ÖA-8, ÖA-10, ÖA-11, ÖA-13, ÖA-14, GN-1, GN-2, GN-3, GN-5, GN-6, GN-7, GN-9, GN-10, GN-11, GN-12, GN-13, GZ-2, GZ-3 |
| **Mesleğine**    | Yönelik İlgi |                 |
| **Öğretmenlik**  | Öğretmenlik Mesleğine | ÖA-1, ÖA-2, ÖA-3, ÖA-4, ÖA-6, ÖA-7, ÖA-8, ÖA-9, ÖA-10, ÖA-12, ÖA-13, ÖA-14, GN-1, GN-2, GN-3, GN-4, GN-5, GN-6, GN-8, GN-9, GN-10, GN-11, GN-12, GN-13, GZ-2 |
| **Yönelik**      | Öğretmenlik Mesleğine | ÖA-1, ÖA-3, ÖA-4, ÖA-5, ÖA-6, ÖA-8, ÖA-10, ÖA-13, GN-2, GN-4, GN-5, GN-6, GN-7, GN-9, GN-10, GN-12, GN-14, GZ-3 |
| **Tutum**        | Yönelik Sevgi |                 |
| **Öğretmenlik**  | Öğretmenlik Mesleğine | ÖA-1, ÖA-3, ÖA-4, ÖA-5, ÖA-6, ÖA-8, ÖA-10, ÖA-13, GN-2, GN-4, GN-5, GN-6, GN-7, GN-9, GN-10, GN-12, GN-14, GZ-3 |
| **Öğretmen Okula** | Yapma İsteği |                 |

Tablo 4’e bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun üç alt temada incelendiği görülmektedir. Bu alt temaların “öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi”, “öğretmenlik mesleğine yönelik sevgi” ve “öğretmenlik mesleğine yapma isteği” olduğu belirlenmiştir. Araştırımda, ilk olarak ortaya çıkan alt temayi “mesleğe yönelik ilgi” teşkil etmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarının sonunda mesleğe yönelik ilgilerin arttığını sonucuna ulaşmıştır.

Okula staj [öğretmenlik uygulamaları] için gitmeden önce, öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi çok fazla yoktu diyebilirsin. Yani, bu mesleğin bir adım atmışım, ancak çok fazla ilgimi çekmekte ve mesleğin bana uygun olduğunu düşündümüyordum. Öğretmenlik uygulamaları ile bunu mesleğe olan ilgi gerçekten arttı (ÖA-8).

Bu mesleğe, elbette daha önce bir ilgi vardı, ancak öğretmenlik uygulamaları ile ilgi daha da arttı. Bu uygulamalarla mesleğin bana uygun olduğunu inandım (ÖA-3).

[...] Öğretmenlik uygulamaları yoluya öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi daha fazla gelişti (GN-11). Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine daha fazla konuşmaya başladılar. Konuşmalarda öğretmenlige ilgi duyduklarında ilgisinin cümlelerin geçtiği görüldü (GZ-3).

Öğretmenlik mesleğinin bana çok uygun olduğunu düşünmüyorum. Bu mesleğe daha fazla ilgi çekmeye başladım. Bu mesleğe yapacağımı düşünmem beni çok heyecanlandırım (ÖA-13).
Yukarıda verilen alıntılara bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik ilgilerinin giderek arttığı anlaşılmıştır. Araştırıldığında, bazı öğretmen adaylarının mesleğe yönelik ilgilerinin öğretmenlik uygulamalarından önce düşük iken, bu uygulamalarla birlikte ilgilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca, araştırıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları yoluya mesleğe yönelik ilgilerinin yanı sıra sevgilerinin de gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik mesleğini çok seviyorum. Öğretmenlik uygulamaları vəstəsəyla bu mesleğe yönelik sevginm daha fazla arttı (ÖA-7).

Öğretmenlik mesleği bana çok çekici gelmeye başladı. Tabii ki, öğretmenlik uygulamalarının bundaki rolünü kesinlikle yadsımayam. Bu uygulamalar sayesinde öğretmen mesleğimizi daha fazla sevme başladım (GN-6).

Öğretmenlik mesleğine yönelik daha önce gerçekten çok fazla sevgiyim yoktu. Ancak, öğretmenlik uygulamaları yoluya bu mesleğe ilişkin sahip olduğumun sevgi daha fazla gelmiştir (ÖA-9).

[..] Öğretmen adaylarının, okullara uygulama için gittiklerinde öğretmenlik mesleğimizi daha fazla sevdikleri gözlenmiştir. Öğretmen adayları, okullara uygulama için gittikleri günlerde çok mutlu olduklarını dile getirdikleri görülüyormuş (GZ-2).

Esasen, öğretmenlik uygulamalarından önce bu mesleğimizi çok fazla sevdigimim söyleyemem. Ama, bu uygulamalar sayesinde gerçekte öğretmen mesleğimizi sevdimi anladım (ÖA-1).

Yukarıdaki alıntılara bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sevgilerinin sevdikleri gözlenmiştir. Öğretmen adayları, okullara uygulama için gittikleri günlerde çok mutlu olduklarını dile getirdikleri görülmüştür (GZ-3).

Yukarıda verilen alıntılara bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik ilgilerinin öğretmenlik uygulamalarından sonra öğretmenlik mesleğini tanımaya yönelik isteğim daha fazla arttı. İlk başta, mezun olduktan sonra belki bu mesleği yapamayabilirim diye düşündüğümüz, ama öğretmenlik uygulamalarından sonra kesinlikle bu mesleği yapmaya yönelik isteğim daha fazla gelişti (ÖA-5).

İleride öğretmenlik mesleğini yapmayı çok istiyorum. [...] Bu mesleğim bana gerçekten çok uygun olduğunu düşünüyorum (GN-12).

Kesinlikle bu mesleği ileride yapmayı çok istiyorum. Bu mesleği bir an önce yapabilmek için gerçekte sabırsızlıyorum (ÖA-4).

Öğretmenlik mesleğimizi icra etmeye çok istiyorum. Bu mesleğe sahip olduğumuz temellerle çok uygun. Kendi öğrencilere olmasın ve öğretmenlik yapmayı çok istiyoruz (ÖA-6).

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının ileride öğretmenlik mesleğine yapmaya yönelik isteklerinin gelişme gösterdiği anlaşılmıştır. Araştırıldığında, öğretmen adaylarının bir an önce öğretmenlik mesleğine başlayarak, ileride bu mesleği icra etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Özyeterlik İnancı

Araştırıldığında, öğretmen özyeterlik inancına ilişkin olarak elde edilen bulgular üç alt tema altında incelemeye alınmıştır.

Tablo 5: Öğretmen Özyeterlik İnancı

| Ana Tema                      | Nitel Veri Kodu | Alt Temalar |
|-------------------------------|-----------------|-------------|
| Öğretmen Özyeterlik İnancı   | ÖA-2, ÖA-3, ÖA-5, ÖA-6, ÖA-8, ÖA-9, ÖA-11, ÖA-12, ÖA-14, GN-2, GN-4, GN-5, GN-8, GN-10, GN-11, GN-13, GN-14, GZ-1, GZ-2, GZ-3 | Öðrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik |
| Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik | ÖA-1, ÖA-2, ÖA-4, ÖA-6, ÖA-7, ÖA-9, ÖA-10, ÖA-11, ÖA-12, ÖA-14, GN-2, GN-4, GN-6, GN-7, GN-8, GN-11, GN-14, GZ-1, GZ-2, GZ-3 |
| Sınıf Yönetime Yönelik Özyeterlik | ÖA-1, ÖA-2, ÖA-3, ÖA-4, ÖA-6, ÖA-8, ÖA-9, ÖA-10, ÖA-11, ÖA-13, ÖA-14, ÖA-15, GN-1, GN-2, GN-5, GN-7, GN-9, GN-12, GN-14, GZ-1, GZ-3 | Özçerçeve Özyeterlik |

Tablo 5’e bakıldığında, öğretmen adaylarının özyeterlik inancını yalnızca alt tema altında kavramsallaştırılmıştır (bkz. Tablo 5).
katılmına yönelik özyeterlik” teşkil etmiştir. Öğretmen adaylarının, özyeterlik uygulamalarının sonunda öğrenci katılımını sağlamaya yönelik yetenek inancının gelisme göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerini derse nasil katacağımı ilkişin yolları biliyormus. Yani, öğrencileri derse katmada kendimi yeterli hissetmeyorum. Ne yaparsam yapayım, öğrencileri etkili olarak derse katmayı (ÖA-2). Açıksa, öğrencileri derse katmada kendimi yeterli görmüyorum. Sınıfta tek yaptığımı öğrencilere soru sormak. Yalnızca soru sorarak öğrencileri derse katmayı (ÖA-12).

[...] özellikle, dersi sadece kendimin anlatmışının farkındayım. Öğrencileri derse katmada tek kullanıldıgı yol sormak. Bunu geliştirmem gerektiğimi düşünümüyor (GN-4).

Öğrencilerin derse etkili olarak katılması çok istiyorum. Ama, gerçekten bunu tam olarak nasıl yapamak gerektiğini de biliyorum (ÖA-14).

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama yetenek olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adayları, öğrenci katılımını sağlamada yetersiz olduklarını dile getirirlerken, sınıfta öğrenci katılımını sağlamada kullandıkları tek yolun ise soru-cevap tekniğini olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgular, ayrıca, bazı gözlem sonuçlarına da yansımıştır.

Öğretmen adayının öğrencilere derse katmada soru-cevap tekniğini kullandığı görülmüştür. Bu tekniğin kullanılamadığı öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama yetersiz olduğunu gözlemlemmiştir (GZ-1).

Öğretmen adayının öğrencilere derse katmada soru-cevap tekniğini uyguladığını görmüştür. Ancak, bu teknikle öğrenci katılımını sağlamayı zor bulduğuna dair bir düşüncede olduğu görülmüştür (GZ-2).

Gözlem kaydına ilişkin anıtlara bakıldığında, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamada yetersiz olduklarını anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamada yalnızca soru-cevap tekniğini işe koyuldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma sırasında öğretmen adaylarının öğrencilere derse katılma yetenekli oldukları dile getirilmişlerdir.

Esasen, öğrencilerin de anselik motivasyon problemlerini olduğunda düşünmem. Bu yüzden, derse katmada oldukça etkisizdir. [...] Öğrencilerin motivasyonunu nasıl sağlayarak, onları derse etkin olarak katabileceğim hakkında hiç fikri yok (ÖA-11).

[...] Öğrencilerin derse katmak için yeterli güdülenmiş being sahip olmalarını düşünmüyoruz. Onları derse katmaları için nasil güdüleyebileceğimizi gerçekleştirmeyi düşüneceğiz (GN-15).

Sınıfta yalnızca konunun sınavlarda çıkacağından bahseder, öğrencileri motive etmeye çalışıyor. Ama, bunun çok da fazla ise yararlı olmamı (ÖA-3).

Öğretmen adaylarının ifade ettikleri görüşlere bakıldığında, öğrenci motivasyonunu sağlamada yetersizlik hissettiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının başarısız öğrencilere derse dönük daha iyi anlamanın sağlaması hizmete en sağlanmış durumlarla da yetersizlik yaşamaklarını dile getirmiştir.

Dersi başarılar öğrencilerle işleyen, bir diğer ifadeyle başarılar öğrencilere derse katmak çok kolay. Esas problemleri, başarısız öğrencileri derse katmada yaşayor. [...] Sinifin büyük çoğuluğunun derse etkin olmamasını, bu öğrencileri derse katmada gerçekleşken sorun yaşamama söz konusu olduğunun bilmiyorum (ÖA-9).

Ders çok monoton geçiyor. Genel anlamda, dersin az sayda öğrencile yürüttüğünü söylemeye dirilen. Öğrencilerin çoğunu derse katılmım çok zayıf (GN-5).

Başarısız öğrencileri derse katmakta kendimi gerçekleştiren yetersiz hassediyor. Çünkü, bir dersin etkili olabilmek için bütün öğrencilerin derse etkin olarak katılması gerekıyor. Ben, bu basaramıyormuş (ÖA-9).

Öğretmen aday, sifırtaki birkaç öğrenci ni de derse işlemediktir. On sira doğru oturan dört öğrenci ile soru-cevap yollu olarak öğrenme sürecini yönlendirmektedir (GZ-3).

Yukarıda verilen alıntılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının başarısı öğrencileri derse katmada problem yaşamakken, özellikle sınıfta genel olusturulan başarısız öğrencileri derse katmada problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu anlamda, öğretmenlerin uygulamalarının öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterlik inancını geliştirmesini ileri sürülerdir. Diğer yandan, araştırma öğretmen adaylarının öğretmen stratejilerini kullanma konusunda yetersizlik duygusuna sahip olduklarını sonucuna varılmıştır.

Sınıfta genellikle düz anlatım yöntemi uyguluyor. Bunun dışında farklı bir öğretmen yöntemi uyguluyor (ÖA-9).
Gökhan Baş, Cihad Şentürk – Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(1), 2019, 01-32

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının sinif içinde farklı öğretim stratejilerini uygulama konusunda yeterli olmalarını görmüşlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları öğrenciler için uygun öğrenme ortamlarını oluşturmada da kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmiştir.

Sinif ortamının öğrencilerin etkili öğrenmeleri için uygun olduğunu düşündüyorum. Ancak, sınıfi nasıl uygulayacağımı, ancak bir de şu şey yapamayacağımı düşünmüyorum (ÖA-10).

Öğretmen adayı ders öncesi sınıf ortamında herhangi bir değişikliğe gitmeden, öğretim faaliyetlerini sürdürür (GZ-2).

Ders öncesi sınıf ortamında herhangi bir değişiklik yapmıyoruz. Mevcut öğrenme ortamının öğrenciler için yeterli olmadığını, ancak başka bir şey yapamayacağımı düşünüyorum (GN-8)

Öğretmen adayları, sınıfta uygulan öğrenme ortamı olumsuz durumunda yetersizlik yaşadıklarını ifade ederlerken, öğrencilerden gelen bazı sorulara uygulan cevaplar bulmakta zorlanıkları belirtmişlerdir.

Bazen öğrenciler, satılıkları az da olsa, zorlayıcı sorular sorabiliyorlar. Açıkça, bu sorular karşısında şaşıyorum. Cevap veremem (ÖA-12).

Bugün öğrenci bana anlattığım bir konu ile ilgili beni geçerken zorlayıcı bir soru sordu. Öğrenciye cevap vermek zordu. Bu sorunun cevabını önümüzdeki hafta vereceğimi söyledi (GN-2).

Bazı öğrencilerin sorularını cevaplama zorluyoruz. [Bu tür sorular] öğrencinin zorlayıcı olayı (ÖA-1). Öğretmen adayı, parmak kaldırdığıını gördü. Bu öğrencinin sorusunu sormasına izin verdi. Öğrenci sorusunu sorduğunca, öğretmen adayı bu sorunun cevabını bilmediğini söyledi (GZ-3).

Verilen alıntılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrencilerin sordukları bazı soruları zorlayıcı buldıklarını ve bu sorulara uygulan cevaplar bulmakta problem yaşadıklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğrencilerin kafaları karıştığında ya da bir konuyu anlayamadıklarında alternatif açıklamalar ve örnek oluşturamura da kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmiştir.

Bazı konuyu anlatırken öğrencilerin o konuyu anlayamadıklarını göstermiştir. Ancak, öğrencileri bu konuyu farklı bir biçimde açıklamakla zorlanıyor (ÖA-14).

Öğrenciler konuyu anlayamadıklarında benenden farklı örnekler istiyorlar. Farklı örnekler veremem (ÖA-14).

Verilen alıntılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrencilerin sordukları konuyu daha anlaşırlar bir hale getirmek için alternatif açıklama ve örnek vermede yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin bir konuyu anlayamadıklarında, o konuyu iliskin farklı ve daha anlaşırlı bir açıklama bulmakta zorlanıklarını sonucuna ulaşmıştır. Araştırmda, son olarak ortaya çıkan alt temayi ise “sinif yönetimine yönelik özyeterlik” teşkil etmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarının sonunda sinif yönetimine yönelik yeterlik inancının gelisme göstermediği anlaşılmıştır.

Sınıfta yürütülen etkinliklerin düzenli bir biçimde yürütülmesinde kendimi yeterli hissettirmiştir. Yani, kendimi sinif yönetimine anlamında çok da yeterli hissettirmemiş (ÖA-8).

Sınıfta istenmedik davranış gösteren öğrencilere karşı bir şey yapamıyorum (GN-12).

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğrencilerin kafaları karıştığında ya da bir konuyu anlayamadıklarında alternatif açıklamalar ve örnek oluşturamura da kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmiştir.

Verilen alıntılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrencilerin sordukları konuyu daha anlaşırlar bir hale getirmek için alternatif açıklama ve örnek vermede yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin bir konuyu anlayamadıklarında, o konuyu iliskin farklı ve daha anlaşırlı bir açıklama bulmakta zorlanıklarını sonucuna ulaşmıştır. Araştırmda, son olarak ortaya çıkan alt temayi ise “sinif yönetimine yönelik özyeterlik” teşkil etmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarının sonunda sinif yönetimine yönelik yeterlik inancının gelisme göstermediği anlaşılmıştır.

Sınıfta yürütülen etkinliklerin düzenli bir biçimde yürütülmesinde kendimi yeterli hissettirmiştir. Yani, kendimi sinif yönetimine anlamında çok da yeterli hissettirmemiş (ÖA-8).

Sınıfta istenmedik davranış gösteren öğrencilere karşı bir şey yapamıyorum (GN-12).

Ben, sınıfın, sinifta yaramazlık yapan bir öğrencisi gerekçesini de hakkında ders vermiştim. Bu sınıfta sinifta yaramazlık yapan öğrencisi gerekçesini de hakkında ders vermişim (ÖA-13).

Verilen alıntılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıfı sinifta istenmedik davranış gösteren öğrencisine yönelik öğretim faaliyetlerini yetersizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu öğretim faaliyetlerini yetersizlik yaşadıklarını ifade etmiştir.
Öğretmen adayı, tahtaya yazı yazarken arasına dönerek çok konuşan bir öğrenciyi sözü olarak uyardı. Öğrenci, öğretmen adayını tersleyici yönde bir cevap verdi. Bunun üzerine öğretmen adayı hıçbir şey olmamış gibi davranarak, tahtaya yazı yazmaya devam etti. Sınifta gülsmeler meydana geldi (GZ-3).

Yukarıdaki algılar incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıfta olmaları için özen gösteren öğrenciler kontrol altında almakta güçlük yaşadıkları görülmüştür. Araştırma, öğretmen adaylarının sınıfta olmaları için özen göstermeleri için öğretimcilik stratejilerinin genellikle gözardı gelme ve sözü olarak uyardı bir şekilde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları, öğrencilerin sınıf kurallarının uymalarını sağlamada kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilere zaman zaman sınıfın kurallarını hatırlatmayı amaç etmektedir. Ama, uymadıklarıını görür. Bir konuda bir şey yapamıyorum (ÖA-4).

[..] Öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını (GN-7).

Öğrencilerin, ne yazık ki, sınıf kurallarına uyma bilinçleri yok. Bunu sağlamada gerçekten kendimi yeterli hissettiklerim (ÖA-10).

Görüldüğü üzere, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını dile getirirlerken, onların bu konulara nasıl uymaları sağlayacakları için bilimcileri de bilmediklерini ima etmiştir. Öğretmen adayları, öğrencilerin sınıf kurallarının uymamalarını konusunda problem yaratıklarını dile getirebilmeleri pek mümkün gözükmektedir (Çeliköz & Çetin, 2004). Bu açıdan, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını ile mesleğe yönelik ilgi ve sevgilerinin artırılabilir, ileri de meşleği yapmaya yönelik isteklerinin de gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda da, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunun olumlu düzeyde olduğu görülmekle birlikte (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), öğretmen mesleğindeannya sevindiği ve yanlışlı bir etkisi sonucunda uygulanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmek etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, elde edilen nitel verilerde de, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir katkıda olduğuna anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını ile mesleğe yönelik ilgi ve sevgilerinin artırılabilir, ileri de meşleği yapmaya yönelik isteklerinin de gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda da, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunun olumlu düzeyde olduğu görülmekte birlikte (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), öğretmen mesleğindeannya sevindiği ve yanlışlı bir etkisi sonucunda uygulanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmek etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, elde edilen nitel verilerde de, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir katkıda olduğuna anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını ile mesleğe yönelik ilgi ve sevgilerinin artırılabilir, ileri de meşleği yapmaya yönelik isteklerinin de gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda da, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunun olumlu düzeyde olduğu görülmekle birlikte (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), öğretmen mesleğindeannya sevindiği ve yanlışlı bir etkisi sonucunda uygulanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmek etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, elde edilen nitel verilerde de, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir katkıda olduğuna anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını ile mesleğe yönelik ilgi ve sevgilerinin artırılabilir, ileri de meşleği yapmaya yönelik isteklerinin de gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda da, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunun olumlu düzeyde olduğu görülmekle birlikte (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), öğretmen mesleğindeannya sevindiği ve yanlışlı bir etkisi sonucunda uygulanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmek etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, elde edilen nitel verilerde de, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir katkıda olduğuna anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını ile mesleğe yönelik ilgi ve sevgilerinin artırılabilir, ileri de meşleği yapmaya yönelik isteklerinin de gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda da, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunun olumlu düzeyde olduğu görülmekle birlikte (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), öğretmen mesleğindeannya sevindiği ve yanlışlı bir etkisi sonucunda uygulanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmek etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, elde edilen nitel verilerde de, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir katkıda olduğuna anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını ile mesleğe yönelik ilgi ve sevgilerinin artırılabilir, ileri de meşleği yapmaya yönelik isteklerinin de gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda da, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunun olumlu düzeyde olduğu görülmekle birlikte (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), öğretmen mesleğindeannya sevindiği ve yanlışlı bir etkisi sonucunda uygulanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmek etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, elde edilen nitel verilerde de, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir katkıda olduğuna anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını ile mesleğe yönelik ilgi ve sevgilerinin artırılabilir, ileri de meşleği yapmaya yönelik isteklerinin de gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda da, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunun olumlu düzeyde olduğu görülmekle birlikte (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), öğretmen mesleğindeannya sevindiği ve yanlışlı bir etkisi sonucunda uygulanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmek etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, elde edilen nitel verilerde de, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir katkıda olduğuna anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adayları öğrencilerin sınıf kurallarını uymamalarını ile mesleğe yönelik ilgi ve sevgilerinin artırılabilir, ileri de meşleği yapmaya yönelik isteklerinin de gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda da, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunun olumlu düzeyde olduğu görülmekle birlikte (Eraslan & Çakıcı, 2011; Yenice & Alpak-Tunç, 2016), öğretmen mesleğindeannya sevindiği ve yanlışlı bir etkisi sonucunda uygulanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenin uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmek etkili会会长などを持っている。そのため、学生はこの研究が実施されることを望んでいる。しかし、これにより生徒が絶えず問題を提起し、それを解決するために必要とされるモニターは、若者のための有効な手段であると考えられている。これは、モニターとしての有効性を示すものであり、それを実施することによって、モニターとしての重要な役割を果たすことができるためである。したがって、モニターとしての必要性を示し、その役割を果たすことができる。
Nitekim, öğretmen adaylarının okullarında öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşime girmeleri duygu ve düşüncelerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkileyerek, onların öğretmenlik mesajine yaklaştırılmasına veya uzaktalarına sebep olabilir (Oğuz, 2004). Bundan birlikte, bu uygulamalarla birlikte sorunlarla karşılaştılan kaygılar, öğrencinin ya da öğretmenin öğrencinin ve öğretmenin öğrencinin eğitim potansiyelini ve öğretmenin öğrencinin eğitim potansiyelini aşağıdaki gibi değerlendirmektedir (Azar, 2003; İnan & Özen, 2008). Öğrenci bir işlev yerine getiren öğretmenlik uygulamalarının (Aslan & Sağlam, 2018), öğrenmenin adaylarının olumsuz deneyimler geçirmemeleri ve mesajı yönelik olmuyor tutumuunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğine düşünülmektedir (Oğuz, 2004). Bu anlamda, öğretmen adaylarının mesajı öğrendikleri öğrencilerin olumlu olmaması önemli bir rol sahip olan bu uygulamaların (Gökçe & Demirhan, 2005), mesajında lider öğretmenlerinin rehberliği altında ve uzayın koşullarında sahip olan okullarda gerçekleştirilmesi oldukça önemli görülmektedir.

Araştırımda elde edilen bir diğer bulguya göre, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik inancını etkilediği işlevi olabileceğini söylenebilir. Öğrenci bir işlev yerine getiren öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik inancını etkilemesi, başarının öğretmenin öğrencinin eğitim potansiyelini ve öğretmenin öğrencinin eğitim potansiyelini değerlendirmektir (Aslan & Sağlam, 2018). Öğrenci bir işlev yerine getiren öğretmenlik uygulamalarının (Aslan & Sağlam, 2018), öğretmen adaylarının olumsuz deneyimler geçirmemeleri ve mesajı yönelik olmuyor tutumu kazanmalarını yönde düzenlenmesi gerektmektedir (Oğuz, 2004). Bu anlamda, öğretmen adaylarının mesajı öğrencinin öğrencilerinin olumlu olmaması önemli bir роль sahip olan bu uygulamaların (Gökçe & Demirhan, 2005), mesajında lider öğretmenlerinin rehberliği altında ve uzayın koşullarında sahip olan okullarda gerçekleştirilmesi oldukça önemli görülmektedir.

Araştırımda elde edilen bir diğer bulguya göre, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik inancını etkilediği işlevi olabileceğini söylenebilir. Öğrenci bir işlev yerine getiren öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik inancını etkilemesi, başarının öğretmenin öğrencinin eğitim potansiyelini ve öğretmenin öğrencinin eğitim potansiyelini değerlendirmektir (Aslan & Sağlam, 2018). Öğrenci bir işlev yerine getiren öğretmenlik uygulamalarının (Aslan & Sağlam, 2018), öğretmen adaylarının olumsuz deneyimler geçirmemeleri ve mesajı yönelik olmuyor tutumu kazanmalarını yönde düzenlenmesi gerektmektedir (Oğuz, 2004). Bu anlamda, öğretmen adaylarının mesajı öğrencinin öğrencilerinin olumlu olmaması önemli bir роль sahip olan bu uygulamaların (Gökçe & Demirhan, 2005), mesajında lider öğretmenlerinin rehberliği altında ve uzayın koşullarında sahip olan okullarda construccióna etkisi olduğu önemli görülmektedir.
elemanlarının yeterli rehberliği yapamamaları (Topkaya, Tokcan & Kara, 2012), öğretim elemani başına düşen öğretmen aday sayısının fazla olması (Azar, 2003), öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için yeterli fırsatı bulamaması (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005) ve fakülte-uygulama okulu arasındaki koordinasyon eksikliği (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007) gibi sebeplerin elde edilen bulguların ortaya çıkmasına etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının yeterli düzeyde özvetlerlik inancı geliştirmesine destek olmamaları, öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısının fazla olması (Azar, 2003), öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için yeterli fırsatı bulamaması (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005) ve fakülte-uygulama okulu arasındaki koordinasyon eksikliği (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007) gibi sebeplerin elde edilen bulguların ortaya çıkmasına etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının yeterli düzeyde özvetlerlik inancı geliştirmesi bakımından yeterli düzeyden değenlenmemesi gerekmektedir. Zira, YÖK öğretmenlik lisans programlarında revizyona giderek, öğretmenlik uygulamasını tüm bölümler için iki döneme çıkarmıştır (YÖK, 2018). Bununla birlikte, MEB ise öğretmenlik uygulamalarda öğretim elemanı başına düşen öğretmen aday sayısını en fazla seksiz ile sınırlamıştır (MEB, 2018). Yayımlanın düzenlemeleriyle barındırıldığına göre, öğretim adaylarının daha etkili bir biçimde yetiştirilmesi amacıyla geliştirilmiş, YÖK’ün (2018) öğretmenlik uygulamasını her bölüm için iki döneme çıkarması öğretmen adaylarının daha uzun süre uygulama yapmasına imkan verdiğini, MEB’in (2018) yaptığı değişiklikle öğretmen elemani ve rehber öğretmen ile öğretmen adayı arasındaki etkileşimi daha verimli hale getirmeye çalıştığı ileri sürülebilir. Her ne kadar gerek MEB’in (2018) öğretmenlik uygulamalarına ilişkin ortaya koyduğu uygulamaların olumlu olarak değerlendirileceği de, sistemde bazı sorunları içerdiğiinde barındırmaya devam ettiği görülmektedir. Örneğin, uygulama okullarının uygulamaları sahip olmaları, rehber öğretmenlerinin gerekli yetenekleri taşı手続きları (Asian & Sağlam, 2018), öğretim elemanlarının rehberliği yapmada yetersiz olmaları ve eğitim fakültelerinin rehber öğretmen seçiminde seçici davranış (Topkaya, Tokcan & Kara, 2011) bu sorunlar arasında gösterilebilir. Dolayısıyla, ifade edilen bu sorunların öğretmenlik uygulamalarının elde edilmesi beklendiği verimi düşürdüğü savunulabilir. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulamaları üzerinde kısmi değişiklikler yapmaktan ziyade, uygulamaların bütüncül bir biçimde ele alınması üzerinde odaklanması gerektiğini söylenebilir.

Sonuç olarak, yapılan araştırmada öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunu geliştirmekte etkili olduğu görülmektedir, bu uygulamaların onların özvetlerlik inancını geliştirmekte etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu sebeple, öğretmenlik uygulamalarının süresinin artırılmasıikonu oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu şekilde, öğretmen adaylarının hem okullarda daha fazla zaman geçircerek mesleğe yönelik tutumunun hem de daha fazla uygulama yapma fırsatına sahip olarak özvetlerlik inancını geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca, uygulama okullarının seçiminin özel önem verilmesi gerekçidir. Nietzki, uygulama okullarının öğretmen adaylarının gerek mesleğe yönelik olmalarını sağlaması ve bu uygulamaların öğretmen adaylarının gerek mesleğe yönelik olmalarını sağlaması için tercih edilmiş olması gerektilir. Benzer bir biçimde, gerekli yerelçe sahip olmayan öğretim elemanları ile rehber öğretmenlerin bu uygulamalar için tercih edilmiş olması gerektiğini önerilir. Çünkü, gerekli yerelçe sahip olmayan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleği olmayan öğretmen adaylarının gerekli seu olan öğretmen elemanı ve rehber öğren...
References

Akpinar, M., Çolak, K., & Yüğit, E.Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36, 41–67.

Akağaç, İ. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliliği üzerine etkisi. Spor Bilimleri Dergisi, 22(1), 13–23.

Akyıldız, S. (2017). Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının öğretim sürecinin düzenlenmesine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 566–598.

Aslan, M., & Sağlam, M. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 62, 33–50.

Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 144–162.

Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). Qualitative data: An introduction to coding and analysis. New York: New York University Press.

Avcı, E., & İbre, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2519–2536.

Aydın, R., & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 257–294.

Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (Yüzyüçü Yıl Üniversitesi Örneği). Yüzyüçü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 75–90.

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. Milli Eğitim, 159, 181–194.

Bakaç, E., & Özen, R. (2017). Öğretmen adaylarının materyal tasarrufı öz-yeterlik inanç düzeylerinin teknolojik pedagojik alan yeterlikleri bağlamında incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 613–632.

Bayrakdar, U., Batık, M. V., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 133–149.

Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. Journal of Teacher Education, 52(1), 48–56.

Berg, B. L., & Lune, H. (2011). Qualitative research methods for the social sciences (8th ed.). Boston, MA: Pearson.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). Qualitative research of education: An introductory to theories and methods (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Clark, P. V. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarkaya, H. (2005). Öğretmen öz-yeterlik öçüğü Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 30(137), 74–81.

Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının etkileyen etmenler. Milli Eğitim, 162, 139–157.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207–237.

Demirtaş, H., Comert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar. Eğitim ve Bilim, 36(159), 96–111.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). Handbook of qualitative research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun çeşitli değişiklere göre değerlendirilmesi. Harran Education Journal, 3(1), 24–38.
Eker, C. (2015). Öğretmenlik uygulamaları dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri kazanmaları üzerinde etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(4), 246–256.

Ekinci, N., & Tican-BAşaran, S. (2015). Okul deneyimi dersinin öğrencilerin öğretmenlik algılara etkisi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 13–24.

Elkatsım, M., Demirbaş, M., & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(3), 41–50.

Eraslan, L., & Çakici, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 427–438.

Erdoğdu, M. Y., & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçe ve değerlendirme yetenek alınlarını bazı değerlendirmenin etkisinden incelenmesi. Electronic Journal of Education Sciences, 1(2), 23–36.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). Educational research: An introduction (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Glesne, C. (2011). Becoming qualitative researchers: An introduction (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamaları etkinliklerine ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 43–71.

Görgen, İ., & Çokçalışkan, H. and Korkut. Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğrencileri ve uygulama öğretim üyeleri açısından etkisini değerlendirilmesi. Milli Eğitim, 148, 3–6.

HEC (1998). Fakülte-okul işbiriliği. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.

HEC (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BltsYRx/10279/%2017589

HEC (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Howell, D. C. (2006). Statistical methods for psychology (7th ed.). Pacific Grove, CA: Cengage Wadsworth.

İnan, O. G. C., & Öżgen, A. G. K. (2008). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde öğrencilerle dünüşme becerilerini kazandırmadaki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Electronic Journal of Social Sciences, 7(25), 39–54.

Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulamaları dersi: Bir durum çalışması. Tarih Okulu Dergisi, 7, 745–764.

Kiliç, D. (2004). Öğretmenlik uygulamaları dersinin öğretmen adayları üzerinde etkisinin değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 172–184.

Koç, G., & Demirel, Ö. (1999). Öğretmenlik uygulamaları dersinin gazi üniversitesi mesleki eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 27–36.

Krueger, R. A. (1994). Focus groups: A practical guide for applied research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

MoNE (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlileri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MoNE (2018). Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yönerge. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf.

Nalçaci, A., & Sökmen, Y. (2016). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 717–727.
