

## Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri\*

Pre-Service Teachers' Views on Cognitive Flexibility within the Scope of Teaching Practice

Hanife Esen Aygün\*\*

Çiğdem Şahin Taşkın\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1475-1499. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.8m

**Öz.** Bu çalışmada Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl algıladıkları ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, betimleyici olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Analizler sonucunda, "Uygulama Deneyimi", "Alternatiflere inanma", "Bilişsel esneklik kapasitesini kullanma ve "Öğretmen eğitiminin katkısı" olmak üzere dört ana kategoriye ulaşılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarına ve kendince çözüm yollarını denediklerine, çözüme giden yolda alternatiflere inandıklarına, ancak yine de alternatif üretmede yeterli olmadıklarını düşündüklerine dikkati çekmektedir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının önemli bir bölümü almış olduğu eğitimi kendi bilişsel esneklik kapasitesinin gelişmesi bakımından önemli bulmaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların, öğretmenlik eğitiminde bilişsel esnekliğin önemini ortaya koyması bakımından farkındalık oluşturmakla birlikte, bundan sonra bu alanda gerçekleştirilecek olan araştırmalara ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir.

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.12.2018

Düzeltilme Tarihi: 24.07.2019

Kabul Tarihi: 20.10.2019

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel esneklik, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, öğretmen eğitimi

**Abstract.** This research aimed to examine the way pre-service teachers in Primary Education Department use their cognitive flexibility capacities within the scope of Teaching Practice and the way they use their cognitive flexibility capacities to solve the problems they encounter during their practice. The research was designed in descriptive phenomenology pattern. Data were analysed through using inductive content analysis technique. In this direction, four main categories were obtained. They are named as: "Teaching practice experience", "Believing in alternatives", "Using cognitive flexibility capacity" and "Contribution of teacher education". Findings indicate that pre-service teachers encountered various difficulties during their Teaching Practice course and tried to overcome these difficulties. However, they did not find themselves as effective. Besides, a significant number of pre-service teachers find cognitive flexibility capacity important. Consequently, findings of this study will increase educators' as well as pre-service teachers' awareness of cognitive flexibility in teacher education, and thus contribute to the research in teacher education.

**Keywords:** Cognitive flexibility, pre-service teachers, teaching practice, teacher training

\* Çalışmanın bir bölümü ULEAD 2018 Kongresinde "Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri" başlığı ile sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar/ Correspondence: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [hanifeesen@comu.edu.tr](mailto:hanifeesen@comu.edu.tr), ORCID: [0000-0001-9363-7083](https://orcid.org/0000-0001-9363-7083)

\*\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [csahin@comu.edu.tr](mailto:csahin@comu.edu.tr), ORCID: [0000-0002-7845-3558](https://orcid.org/0000-0002-7845-3558)

## Giriş

Öğrenme ve problem çözme sürecinde çeşitli görüşleri düşünme eğilimi olarak tanımlanan bilişsel esneklik, bilgi edinme sürecinde uyum sağlama becerisini içermektedir (Kehagia, Murray ve Robbins, 2010; Kloo, Parner, Aichorn ve Schimdhuber, 2010; Schommer-Aikins ve Easter, 2016). Batting (1979) bilişsel esnekliği yeni bir durum karşısında en iyi çözümü bulma, Martin ve Anderson (1998) ise en iyi çözüm yoluna odaklanmaktan ziyade tüm seçenekleri görebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda bilişsel olarak esnek bireylerin, farklı çözüm yollarının farkında olma ve en iyi çözüm yolunu seçebilme, iç denetimi sağlama, çözümleyici ve yeniliklere açık olma gibi özelliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır (Jonassen ve Grabowski, 1993; Karadeniz, 2008; Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995; Sapmaz ve Doğan, 2013). Bunlara ek olarak, bilişsel esnekliğe sahip bireylerin iletişim (Martin ve Anderson, 1998) ve sosyal (Santrock, 2012) becerilerinin gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel esnekliğe sahip öğretmenlerin paydaşlar arasında iletişimin sağlanması, problemlerin çözümünde yapıcı rol izlenmesi, sınıf içinde öğrencilerin birbiri ile uyumlu biçimde çalışmasına olanak sağlanması gibi hususlarda öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini arttırdıkları bilinmektedir (Costa, 1984; Fitzgerald, 1993). Bu doğrultuda, bilişsel açıdan esnek düşünebilen öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel esneklik kapasitelerinin artacağı ve buna bağlı olarak öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin niteliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, öğretmenlik mesleğinde farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede (Yaşar-Ekici ve Balcı, 2019), yeni durumlara uyum sağlayarak bu durumlara ilişkin alternatif bakış açıları üretmede (Çuhadaroğlu, 2013) ve öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamada (Çelikkaleli, 2014) bilişsel esneklik kapasitesine sahip olmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapasitelerinin artmasının mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı bilinmektedir (Çuhadaroğlu, 2013; MEB, 2017). Örneğin, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) *mesleki beceri* olarak tanımladığı “öğrenen profillerine uygun esnek öğretim programları hazırlama”, “öğrencilerini üst düzey düşünmeye teşvik etme” ve “analitik düşünme becerisini kazandırma” gibi becerilerin bilişsel esneklik kapasitesinin gelişiminde önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bilişsel esneklik becerilerinin gelişiminin öğrencilerin bilişsel yapıları üzerinde rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik eğitiminde bilişsel esneklik becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Alanyazın bireylerin bilişsel esneklik kapasitesinin şekillenmesinde rol oynayan yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik faktörler gibi bazı faktörlere dikkati çekmektedir (Bilgiç ve Bilgin, 2016; Çuhadaroğlu, 2013; Diril, 2012; Esen-Aygün, 2018; Gopnik vd. 2017; Martin ve Rubin, 1995; Öz, 2012). Örneğin, yaş ilerledikçe bilişsel esneklik kapasitesinin bundan olumsuz etkilendiği görülmektedir (Gopnik vd., 2017). Buna ek olarak, otomatikleşme ve benzeri durumlar bilişsel olarak esnek düşünmeyi zamanla azaltmaktadır (Çuhadaroğlu, 2013). Ayrıca, cinsiyet, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin bilişsel esneklik kapasitesine etki ettiği bilinmektedir (Diril, 2012; Esen-Aygün, 2018; Martin ve Rubin, 1995; Öz, 2012). Bu bilgiler ışığında, çeşitli öğrenen profillerine sahip öğretmen adaylarının, mesleğe başladıklarında öğrencilerinin bilişsel süreçlerini de etkileyecekleri dikkate alındığında, öğretmenlik eğitimi sürecinde bilişsel esneklik kapasitelerinin zenginleştirilmesi gerekli hale gelmektedir. Özellikle, bilişsel esneklik ve yaş değişkeni arasındaki ilişki dikkate alındığında çocuğun temel eğitiminde rol üstlenecek olan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel esneklik becerisine sahip

olması gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü bilişsel gelişim kuramları dikkate alındığında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde aktif rol oynadıkları anlaşılmaktadır (Çapri, 2018). Alanyazın incelendiğinde ülkemizde çeşitli eğitim kademelerinde bilişsel esneklik ile problem çözme (Esen-Aygün, 2018), akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik (Çelikkaleli, 2014), özyeterlik (Laçın ve Yalçın, 2018) arasındaki ilişkinin incelendiği ve öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin araştırıldığı (Üzümcü ve Müezzini, 2018) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen eğitiminde bilişsel esnekliği konu alan sınırlı sayıda çalışma olduğu anlaşılmaktadır (Demir ve Doğanay, 2009; Kılıç ve Demir, 2012). Öğretmenlerin sahip olması gerektiği mesleki beceriler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının nitelikli biçimde bu becerileri edinmesi adına bilişsel esnekliğin öğretmen eğitiminde önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi kapsamında edindiği mesleki bilgi ve becerisini uygulama süreci olan öğretmenlik uygulaması sırasında bilişsel esnekliği ne şekilde kullandığına yönelik bilgi edinmenin nitelikli öğretmen yetiştirme amacı bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel esnekliğin önemi ve kullanımına yönelik bu bilgilerden hareketle bu çalışmada, Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl algıladıklarını ve Öğretmenlik Uygulaması sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarını belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl değerlendirdikleri ve uygulamalar sırasında karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarına ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi, öğretmen yetiştirmede bilişsel esnekliğin önemini ortaya koyması bakımından farkındalık oluşturmakla birlikte, bu konudaki daha sonra yapılacak olan araştırmalara ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl algıladıklarını ve Öğretmenlik Uygulaması sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adayları bilişsel esneklik kapasitelerini Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında nasıl kullanmaktadır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Araştırmada, betimleyici olgu bilim deseni kullanılmıştır. Betimleyici olgu bilim deseni deneyime ilişkin algı, düşünce, hatıra ve duygular aracılığı ile araştırılan olguya karşı bilinçli bir yönelim söz konusudur (Reiners, 2012). Araştırmacı, bu desende katılımcıların algı ve deneyimlerini olduğu gibi ortaya koyar (Ersoy, 2016). Ancak, olguya tarafsız bir biçimde yaklaşır ve yorumlayıcı olgu bilimin aksine eleştirel bakış açısından kaçınır (Lopez ve Willis, 2004). Alanyazından elde edilen bu bilgiler ve araştırmanın amacı göz önünde

bulundurulduğunda, bu araştırmada araştırmacının olguya karşı tarafsız ve betimleyici yaklaşımının öğretmen eğitiminde bilişsel esnekliğin mevcut durumuna ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yaşamış oldukları deneyimlerden yola çıkarak bilişsel esnekliğin kullanımına ilişkin betimlemeler ortaya konmuştur. Çalışmada bilişsel esneklik olgusuna odaklanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu araştırmanın katılımcılarını Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, bilişsel esneklik kapasitesinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ne şekilde kullanıldığını incelemek amaçlanmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili deneyiminin olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya öğretmenlik eğitimi kapsamında Öğretmenlik Uygulaması dersini en az bir dönem boyunca almış olan 19 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 17'sini kadın 2'sini erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 8'i Okul Öncesi Eğitimi, 9'u ise Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmektedir.

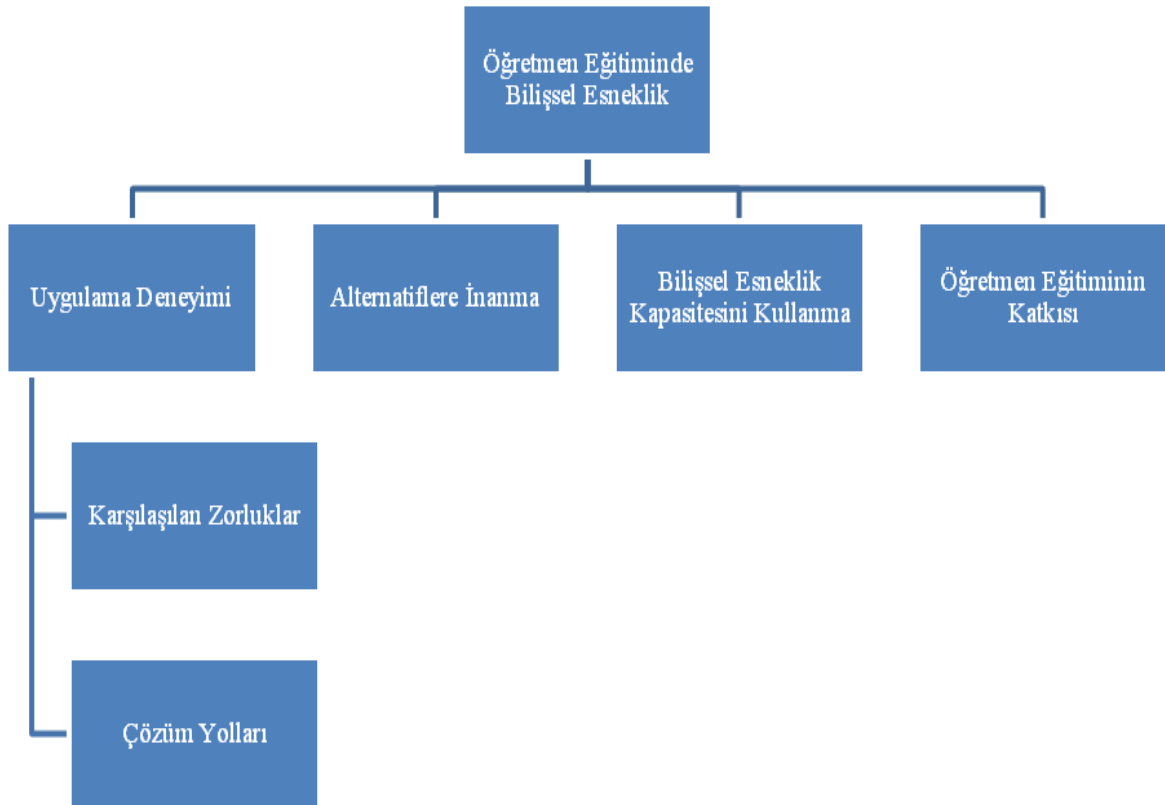
### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya görüşme sırasında açık uçlu ek soru sorabilme imkanı vermektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Ayrıca, bireylerin deneyimlerini keşfetmede esnek ve güçlü bir araç olarak tanımlanmaktadır (Rabionet, 2011). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel esneklik hakkındaki deneyimlerine odaklanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapasitesini esas alan sekiz soru yer almaktadır. Hazırlanan sorular, dil, anlam, açıklık ve konuya uygunluk bakımından değerlendirilmesi amacıyla 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda soru sayısı değişmemiş; ancak soruların daha anlaşılır olmasına yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. Böylece, görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırma verileri 2017–2018 akademik yılı, bahar yarıyılında Marmara Bölgesi'nde bir üniversitede öğrenim görmekte olan Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarından toplanmıştır. Öncelikle, ilgili fakülteden gerekli etik izinler alınmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına araştırma hakkında kısa bir bilgi sunulmuş ve araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılmak istediğini belirten öğretmen adayları ile araştırmacılar arasında uygun yer ve zaman belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırma verileri tümevarımsal içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir (Patton, 2002). Tümevarımsal içerik analizi yaklaşımında temalar ve kategoriler kaynağını veri setinden alır (Zhang ve Wildemuth, 2009). Bir diğer ifade ile kodlar katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkar ve anlam kümeleri oluşturur. Bu yaklaşım, bireylerin sergilemiş oldukları davranışları ve onların doğasını anlamaya katkı sağlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd. 2012). Birbirine benzeyen veriler kavramlar bir araya getirilerek ele alınır ve verilere ilişkin belgeler sistematik bir biçimde incelenerek analiz edilir (Saban, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda, bu çalışmada öncelikle her bir veri seti detaylı bir şekilde okunarak araştırmanın amacına hizmet eden sözcük/sözcük grupları belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, oluşan kodlardan bazıları “çözüm üreten, pratik, istekli, alternatifleri seven, pes etmeyen” gibi kodlardır. Kodlamanın tamamlanmasının ardından, elde edilen kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek “Uygulama Deneyimi”, “Alternatiflere İnanma”, “Bilişsel Esneklik Kapasitesini Kullanma” ve “Öğretmen Eğitiminin Katkısı” olmak üzere olmak üzere dört farklı tema oluşturulmuştur. Böylece, kategori ve alt kategoriler meydana gelmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008). Tümevarımsal içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategori ve alt kategoriler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Verilerin analizi.

## **Geçerlik ve Güvenirliliğin Sağlanması**

Nitel araştırmalarda geçerlik kullanılan veri toplama aracının, gerçekleştirilen işlemlerin ve verilerin uygunluğunu ifade ederken; güvenilirlik çalışmanın tutarlılığı hakkında bilgi verir (Creswell, 2013). Araştırmada, geçerliğin sağlanmasında inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenilirliğin sağlanmasında tutarlılık stratejilerine başvurulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985). Katılımcıların deneyimlerine odaklanan çalışmalarda inandırıcılığı arttırmak amacıyla katılımcıların onayına başvurulabilir (Creswell ve Miller, 2000; Ersoy, 2016). Bu doğrultuda, araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla ses kaydı alınarak toplanan veriler öncelikle deşifre edilmiştir. Daha sonra, deşifre edilen veriler katılımcılara okutulmuş ve onayları alınmıştır. Katılımcıların kendi görüşlerini yazılı olarak okumaları sayesinde bulgular inanılır hale getirilmiştir. Aktarılabilirliğin sağlanmasında katılımcıların seçiminde benimsenen örnekleme yöntemi, verilerin nasıl toplandığı ve veri analizi süreci ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir (Belet-Boyacı, Güner ve Babadağ, 2017). Böylece, çalışmayı okuyan farklı bireylerin verilerin nasıl elde edildiğine dair aydınlatılması sağlanmıştır. Son olarak, araştırma verilerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla başvuru tutarlılık stratejisi kapsamında veri toplama aracının hazırlanması, verilerin kodlanması ve analiz edilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu, anlam, açıklık ve içeriğe uygunluk bakımından değerlendirilmek üzere iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri yardımıyla görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu yardımı ile toplanan verilerin yazıya aktarılmasının ardından araştırmacılar tarafından veri seti ayrı ayrı kodlanmış ve kodlanan veriler birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Ulaşılan kodlar hakkında fikir birliğinin elde edilmesinin ardından her iki araştırmacı da verileri kategorize etmiştir. Daha sonra, araştırmacılar yeniden bir araya gelerek oluşturmuş oldukları kategoriler hakkında tartışmış ve verilerin analizinde sunulan kategorik yapı hakkında karara varmışlardır.

## **Bulgular**

Yukarıda, verilerin analizi bölümünde açıklandığı gibi, araştırmadan elde edilen verilerin tümevarımsal içerik analizi sonucunda dört ana kategoride toplandığı görülmüştür. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

### ***Uygulama Deneyimi***

Bu kategori, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde yaşamış oldukları zor durumlar ve bu durumun üstesinden gelmek için ürettikleri çözüm yolları olmak üzere iki alt temayı içermektedir. Dolayısıyla, bu kategoride bulgular Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yolları olmak üzere iki alt kategori altında açıklanmıştır.

### ***Karşılaşılan Zorluklar***

Bu kategoride, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün sınıf yönetimini etkili olarak sağlamada zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır.

- Çocuklara sesimi duyurmakta çok zorlanıyorum, dikkatlerini toplamam çok güç, hepsi farklı şeylerle ilgileniyor, kimse beni duymuyor, hatta beni öğretmen olarak gördüklerini bile sanmıyorum (SE Öğretmen Adayı 14)
- Öğrencilere yarışma oyun tarzında bir etkinlik yapıyordum, herkes kalkmak istiyordu, sınıfta bir kargaşa vardı, kimi kaldırıp kaldırmadığımı o an belirleyememiştim, arka sıralarda oturan bir öğrenci ders boyunca etkinliğe katılmak için parmak kaldırıyordu, dersin sonlarına doğru öğrenci parmak kaldırdığı halde hala kalkmadığı için öğrenci ağlamaya başladı, bende o an panik oldu, kötü oldu, kendimi kötü hissettim ne yapacağıma dair (SE Öğretmen Adayı 11)
- Mesela öğrenciye derse anlatırken, konuyu anlatırken, birkaç öğrenciden, hakimiyetimi kaybettiğimi fark ettim (OÖE Öğretmen Adayı 18)
- Oyunun kuralları vardı tabii ki, oyunun kurallarını birden fazla kez tekrar ettim çocuklara, kurallara uymayanlara en son oynayacaklarını söyledim, uygulama öğretmeni de aynı şekilde kalkıp uyardı, ama çocuklar devam ettiler, bunu anlamaları üç-dört uyarıdan sonra oldu, yani bunu yaptım, sonra arkadaşları bana dediler ki “çocuklar sıkılıyor, oyuncularla oynamak istiyorlar” (OÖE Öğretmen Adayı 1)

Yukarıdaki öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde, hem Okul Öncesi hem de Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören adayların sınıf yönetimini sağlamada sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin Öğretmen Adayı 14, sesini duyurmakta zorluk yaşadığını, öğrencilerin dikkatini toplayamadığını ve öğrencilerin öğretmen adaylarını öğretmen olarak görmediğini düşündüğünü ifade etmiştir. Bu açıklamalara ek olarak Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayı 18 ders sırasında öğrenciler üzerindeki hâkimiyeti kaybettiğini belirtmiştir. Öğretmen Adayı 14 ve 18’in ifadeleri dikkate alındığında öğrencilerin dikkatini derse çekmek, öğretmen rolünü üstlenmek ve öğrencileri etkili olarak kontrol altında tutmak hususlarında zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bununla beraber, Öğretmen Adayı 11 ise bir öğrenciye parmak kaldırdığı halde söz hakkı vermediğini ve öğrencinin kendisini ağlayarak ifade ettiğini belirtmiştir. Öğretmen Adayı 11 Sınıf Öğretmeni adayıdır. Adayın öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirdiği okullardaki sınıf mevcudu yaklaşık 30–35 öğrenci arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının ifadeleri aynı anda çok sayıda öğrencinin kontrolünü sağlamada güçlük yaşadıkları düşünülmektedir. Okul Öncesi Eğitimi alan Öğretmen Adayı 1’in ise oyun sırasında sınıf yönetimini sağlamada güçlük çektiği anlaşılmaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili sorunlardan sonra en çok sözlü ve fiziksel şiddet ile ilgili sorunları sıkça dile getirdiğine dikkati çekmektedir:

- Özellikle çocuklar birbirilerinin zeka düzeyi ile dalga geçiyorlar ve ailesinin durumu kötü olan çocuklarda pasiflik oluyor, zeka düzeyinde sorun olan bir çocuğu öğretmen sınıfa kötü bir şekilde lanse ediyorsa, çocuklar da bu durumu direkt algılayıp geri zekalı sıfatını yapıyorlar, birbirilerine bu şekilde itham ediyorlar (SE Öğretmen Adayı 13)
- Psikolojik tedavi gören bir çocuk vardı, sınıftan çocuk arkadaşına kızıyor, kızınca elinde olan suluğunu tahtaya doğru yani benim önüme doğru fırlatıyor, orada bir öğrenci son anda eğilmesi ile kurtuluyor, tabii çocukların defterleri kitapları ıslanıyor (SE Öğretmen Adayı 15)
- Bir kere sınıfta matematik dersi anlatırken öğrencilerin kendi aralarında şaka diye kendilerinin tabir ettiği bir itişme kakışma durumu oldu, sınıfta da bu durum devam etti, bir öğrenci arkadaşını iterken çenesi sanırım sıranın köşesine çarptı ve dişi kırıldı (SE Öğretmen Adayı 19)

Öğretmen Adayı 13, bilişsel gelişimi sınıf arkadaşlarına göre daha geride olan çocukların diğer arkadaşları tarafından çeşitli sıfatlarla etiketlendiğini dile getirmiştir. Öğretmen adayının tanık olduğu bu durum sözlü şiddete örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte, Öğretmen Adayı 15 psikolojik problemleri olan iki öğrencinin sınıfta fiziksel şiddete başvurduğunu ve birbirilerine saldırgan tavırlar sergilediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Öğretmen Adayı 19, bir

öğrencinin yaralanmasına yol açan bir durumla karşılaştığını dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının ifadeleri öğretmenlik uygulaması sırasında hem sözlü hem de fiziksel şiddete tanık olduklarını göstermektedir. Bulgular yakından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yalnız Sınıf Öğretmeni adaylarının bu durumla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının şiddete ilişkin herhangi bir bildirimini olmadığı görülmüştür.

Bu kategoride, adayların karşı karşıya kaldıklarını ifade ettikleri bir diğer sorun işledikleri derslerle birlikte uygulamaya gittikleri diğer öğretmen adaylarının müdahalesidir. Öğretmen adayları, diğer öğretmen adaylarının sınıf içindeki uygulamalarının kendi uygulamalarından farklı olduğunu bu durumun sıkıntıya yol açtığını vurgulamıştır. Adayların bu konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- İlk dönem staja beş kişi gittiğimiz için arkadaşlarımızın başka şeylerle ilgilenmesi karşılaştığımız zorluklardandı, etkinlikleri uygulamak mesela ben hikâye anlatmak istediğimde çocukları bu şekilde oturmam istiyorum fakat arkadaşlarımızdan başka fikirlerin çıkması karışıklıklara neden olmaktadır (OÖE Öğretmen Adayı 4)
- İlk uygulamada çok heyecanlıydım, aslında kötü niyetli olmayan arkadaşlarıma bana müdahale etmesi daha da panik yapmama neden oldu (OÖE Öğretmen Adayı 6)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri yakından incelendiğinde, bu tür bir sorunu sadece Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının yaşadığı görülmektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 4 etkinlik sırasında öğrencileri belirli bir düzende oturtmak istediğini ancak gözlemci konumunda olan diğer öğretmen adaylarının farklı fikirde olması nedeniyle karışıklık yaşandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen Adayı 6 da ilk uygulamalar sırasında çok heyecanlı olduğunu ve diğer öğretmen adaylarının yardım etmeye çalışmasının kendisinde panik durumuna yol açtığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının karşı karşıya kaldıkları bir diğer durum dersi öğrenci seviyesine uygun yürütme ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- ..... İlkokulu'nda 1/.. şubesine girmiştik, okuma-yazma bilmeyen öğrenciler var hala ikinci dönemin bitmesine rağmen bir de hocanın ilgilenmemesi beni çok şaşırtmıştı, çünkü metni okutuyorduk biz, yanımda oturan öğrenci, sıra bize geldiğinde atlayacak demişti, bu gerçekten çok üzücü bir durum ve Türkçe dersini anlatırken de çocukları sadece okutmaya geçti dersim, etkinlikleri yaptırılmamıştı (SE Öğretmen Adayı 10)
- Bazen etkinlikleri yaparken çoğu etkinlikler tekrarlanabiliyor, örneğin Türkçe etkinliğini yaparken oyun etkinliğine geçmek bir anda zor olabiliyor ve Türkçe etkinliğinin devamında bir şeyler yapma gereksinimi duyuyorum, yaş grubu çok önemli oluyor geçen sene 5-6 yaş grubundaydım şu an 4 yaş grubuna girdim ve daha hızlı ilerleyebiliyordum (OÖE Öğretmen Adayı 16).
- Üçüncü sınıfa giriyorduk ve Türkçe dersi anlatıyordum, bütün öğrencilerin okuma yazma bildiğini düşünüyordum, çünkü .... İlkokulu seviyesi yüksek bir okul, ama bir öğrenciye söz verdiğimde okuma-yazma bilmediğini fark ettim ve öğretmen de söylememişti bana (SE Öğretmen Adayı 17)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri dikkate alındığında öğretmeni adaylarının çoğunun öğrenci seviyesine uygun ders işlemede zaman zaman sorunlarla karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Öğretmen Adayı 10 ve Öğretmen Adayı 17 sınıfında okuma-yazma bilmeyen öğrenci olduğunu bu durumun güçlük yarattığını dile getirmiştir. Öğretmen Adayı 10 bu sorunu birinci sınıf düzeyinde yaşamıştır. Okuma-yazma çalışmalarının ilk yılın her iki dönemine de yayılmış olmasının ilkökul eğitiminin özellikleri bakımından kabul edilebilir bir durum olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, birinci sınıfın ikinci döneminde öğrencilerin okumakta güçlük çekmesinin gelişimdeki bireysel farklılıklardan kaynaklandığı



düşünülmektedir. Ancak, Öğretmen Adayı 17 üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği uygulamasında hala okuma-yazma bilmeyen öğrencinin var olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, her iki öğretmen adayı da uygulama öğretmenlerinin kendilerine bu konuda bilgi vermediğini bu nedenle de zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı 16 ise daha önceki dönemde büyük yaş grubu ile çalıştığını şimdi daha küçük yaş grubunda etkinlikleri birbirine bağlama ve küçük yaş grubunun seviyesine göre anlatmada zorluk yaşadığını ifade etmiştir.

### *Çözüm Yolları*

Bu kategoride öğretmen adaylarının Öğretmenlik uygulaması kapsamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin ürettikleri çözüm yolları ele alınmıştır. Buna bağlı olarak “Karşılaşılan zorluklar” alt kategorisinde yer alan sorunlara üretilen çözümler sırası ile verilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları zorluklar karşısında ürettikleri çözümlere ilişkin açıklamaları aşağıdaki gibidir:

- ...bu konuda staj yapan diğer arkadaşlarımdan yardım istedim (SE Öğretmen Adayı 14)
- ...öğrencinin yanına giderek ona açıklama yaptım ben zaten seni görmüştüm kaldıracaktım ağlayan için şu an hiçbir sebep yok gibi açıklamalarda bulundum, tek kalmayan sen değilsin, arkadaşlarından da kalmayanlar var dedim, neyse ki ikna oldu, sonra oyuna devam ettik ve ben ağlayan öğrenciyi kaldırdım (SE Öğretmen Adayı 11)
- ...orada mesela gözlem hocamız araya girdi orda bana bir destek oldu, o şekilde üstesinden geldim, onun dışında zor bir durumla karşılaşmadım (OÖE Öğretmen Adayı 18)
- ...ben de öyle olunca onların istedikleri olsun diye oyunu durdurdum, sordum çocuklara “istemiyorsanız oynamayalım, bırakabiliriz” dedim ama itiraz ettiler, oynamak istediklerini söylediler, sevineyim mi üzüleymim mi bilemedim, oyuna devam ettik (OÖE Öğretmen Adayı 1)

Öğretmen adaylarının, Öğretmenlik uygulaması kapsamında yaşamış oldukları en önemli sorunun sınıf yönetimi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının, bireysel çaba, arkadaş desteği ve uygulama öğretmenin yardımı ile sorunları çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin; Öğretmen Adayı 14 yaşadığı sorunun çözümü için Öğretmenlik Uygulaması dersine birlikte gittiği gözlemci rolündeki diğer arkadaşlarından yardım isterken, Öğretmen Adayı 18 ise uygulama öğretmenin yardımı ile durumu toparladığını belirtmiştir. Karşılaştığı sorunu bireysel çaba ile çözmeye çalışan Öğretmen Adayı 11, ağlayan öğrenciyi, senden başka söz hakkı almayan öğrenciler de var diyerek ikna etme yoluna gitmiş, Öğretmen Adayı 1 ise diğer öğretmen adaylarından farklı olarak, kural koyduğunu, kurallara uymayan öğrencilerin ise oyuna en son katılacaklarını söyleyerek kurallara uymalarını sağladığını belirtmiştir. Sınıf yönetimine ilişkin sorunların sözlü ve fiziksel şiddet ile ilgili sorunları takip etmektedir. Öğretmen adaylarının sözlü ve fiziksel şiddet sorunlarının çözümünde izledikleri yolları açıklayan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- ...sorunun çözümü için öncelikle itham edilen çocuğun eksiklerinin neler olduğunu tespit ettim, etkinlik hazırlarken bu çocuğa göre hazırladım, derse başlamadan teneffüs aralarında çocukla etkinliğin uygulamasını yaptım, derse başladığımızda tahtaya çıkardım ve etkinlikte başarılı olduğunu gören arkadaşları bu çocuğu alkışladı tebrik etti, böylece çocuğun bir şeyler yapabildiğini gördüler (SE Öğretmen Adayı 13)
- ...o anda müdahaleyi ben yapmadım sınıf öğretmeni çocukla ilgilenirken sınıfta kalan diğer çocuklara staj arkadaşımızla birlikte müdahale etmeye çalıştık, o sıra ağlayanlar oldu, çocukların defterleri ıslanmıştı

çünkü bir de başka bir çocuk daha vardı psikolojik tedavi gören, onun da sinir rahatsızlığı vardı, o mesela döveceğim gibi yumruklarını vurmaya başladı, ona müdahale etmeye sakinleştirmeye çalıştık, bir şekilde defterler kuruyabilir dedik ve sakinleştirdik, sonrasında derse devam ettik, dikkatini başka yöne çekerek üstesinden gelmeye çalıştım (SE Öğretmen Adayı 15)

- ...sınıf öğretmeni de o sırada sınıftaydı, okuldaki ecza dolabından malzemeler yardımı ile kanamayı durdurduk, o sırada derse 5 dakika ara verdik, müdüre durumu bildirdik, müdür çocukların ailesi ile konuştu, dışı kırılan çocuğun ailesi okula geldi ve çocuğu hastaneye götürdüler, bu şekilde bir çözüm getirdik (SE Öğretmen Adayı 19)

Sınıf Öğretmeni adaylarının yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde fiziksel şiddetin önüne geçemedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının şiddetle ilgili karşı karşıya kaldıkları her iki olayda da uygulama sınıf öğretmenin devreye girdiği görülmektedir. Bununla birlikte Öğretmen Adayı 13'ün ifadeleri incelendiğinde sözlü şiddete maruz bırakılan bir öğrencinin bir etkinliği başarı ile gerçekleştirmesi sonucunda arkadaşları tarafından alkışlanan öğrenci durumuna getirilmesi bilişsel esneklik açısından oldukça başarılı bir örnektir. Şiddet sorununu takiben adayların yaşamış olduklarını ifade ettikleri bir diğer sorun da diğer öğretmen adaylarının müdahalesidir. Öğretmen adaylarının bu konuda buldukları çözüme ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- ...bana müdahale etmemeleri hususunda arkadaşlarımı uyardım (OÖ Öğretmen Adayı 4)
- ...staj hocamızda olayların farkındaydı bırakın arkadaşınız gayet güzel anlatıyor, sadece takıldığı noktalar var, bırakın kendisi düzelsin, müdahale etmeyin dedi onlara, bırakın hatalarımı kendim düzeltiyim diye söyledim onlara, bundan sonraki uygulamalarıda bana karışmadılar (OÖE Öğretmen Adayı 6)

Öğretmen Adayı 4 ve Öğretmen Adayı 6'nın yukarıdaki açıklamalarından hareketle, uygulama sonrasında arkadaşlarını uyardığını ve daha sonraki uygulamalarında kendisine karışmadıklarını ifade etmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının öğrenci seviyesine uygun der işlemede sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu sorunların çözümüne ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- ...o an bir şey yapamadım (SE Öğretmen Adayı 10)
- ...şu an daha yavaş ilerliyor ve daha çok etkinlikleri oyun kapsamında vermeye çalışıyorum (OÖE Öğretmen Adayı 16)
- ...durumu hemen toparlamaya çalıştım, sana değil yanındaki arkadaşına söz vermişim aslında deyip çevirdim ama öğretmeniyle konuştuk, ondan sonra ben de ona daha çok sözel olarak ifade edebileceği şekilde söz hakkı vermeye çalıştım, çünkü mahcup oluyordu (SE Öğretmen Adayı 17)

Öğretmen adaylarının ifadelerinden, öğrenci seviyesine uygun ders işleme ile ilgili sorunlarda etkili çözümler üretmedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, okuma-yazma bilmeyen öğrenci ile karşılaşan Öğretmen Adayı 10'un sınıfta okuma-yazma bilmeyen öğrenciler olduğunu fark etmesi üzerine yaşamış oldukları duruma çözüm bulamadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen Adayı 17 ise durumu toparlamaya çalıştığını ifade ederken, bu öğrenciye daha sonraki katılımlarında kendini sözlü olarak ifade etmesi için teşvik ettiğini belirtmiştir. Öğretmen Adayı 16 ise yaşadığı sorunun çözümü için oyun ağırlıklı etkinliklere daha çok yöneldiğini belirtmiştir.

### ***Alternatiflere İnanma***

Öğretmen adaylarının, sorunların çözümünde başvurulacak alternatif yollar hakkındaki görüşlerinin açıklandığı bu kategoride adayların önemli bir bölümü sorunların çözümünde birden çok çözüm yolunun bulunduğuna inandıkları görülmektedir:

- Her çocuğun bireysel farklılıkları var bunun için de her çocuğa farklı bir yöntem uyguladığımızda doğal olarak zaten birçok yöntem ortaya çıkmış oluyor, sınıf ortamında da aynı şekilde farklılıklar uyguluyorum böylece daha aktif bir ortamda sorun çözümü gerçekleşiyor (SE Öğretmen Adayı 13)

Öğretmen adaylarının bir bölümü de sorunların çözümünün olaya ve öğrenciye göre değişeceğini ifade etmiştir:

- Tabi ki de alternatif çözüm yolları vardır karşılaştığım olaya bağlı olarak, kendim halledebiliyorsam farklı çözüm yolları bulmama gerek kalmaz, halledemezsem psikologlar ve rehberlik servisi ile okul müdürü ile görüşürüm, sosyal hizmetler ile görüşürüm, farklı kaynaklardan destek almaya çalışırım (SE Öğretmen Adayı 15)

Sorunların çözümünde alternatiflere inanma hususunda az sayıda öğretmen adayı deneme yanılma yoluyla en iyi alternatifin bulunabileceğini dile getirmiştir:

- Rutin hayatımdan yola çıktığımda problemlere hızlı çözümler üretebiliyorum, bir problemle karşılaştığımda arkamı dönüp problemin üstünü örtmek yerine vaktimi etkili çözümler üretmek için harcıyorum...bence bir sorunun birden fazla çözüm yolu vardır, deneme yanılma yönteminden yola çıkarım (SE Öğretmen Adayı 3)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde adayların çoğunluğunun karşılaştıkları zor durumların çözümünde farklı alternatiflerin olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 13, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygulanabilecek birden fazla çözüm yolunun olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, Öğretmen Adayı 15 de yaşanan olaya bağlı olarak yeni yolları deneyebileceğini ifade etmiştir. Buna ek olarak Öğretmen Adayı 3 ise deneme yanılma yoluyla çözüme ulaşacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden alternatif çözüm yollarının varlığına inandıkları ancak bununla birlikte alternatif üretmede yeterince donanıma sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

### ***Bilişsel Esneklik Kapasitesini Kullanma***

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin görüşleri incelendiğinde adayların bir bölümü kendini hızlı, pratik, kendine güvenen ve pes etmeyen bireyler olarak tanımlarken diğer adayların da kendini güçsüz ve çabuk yıkılan bireyler olarak tanımladığı görülmektedir:

- Kendime güveniyorum ve biraz sabırlıyım, bu sabrım sayesinde de bir şeylerin başarılabilmesine olan inancım daha da yükseliyor, yani sabır sayesinde kendimi güçlü hissediyorum ve kendime güveniyorum, sabırsız olursam bir şeylerin olamayacağını düşünüyorum (OÖE Öğretmen Adayı 16)
- Hızlıyım, sorunları çözerken pratiğim (SE Öğretmen Adayı 5)
- Yapım gereği de sorunlardan kaçan bir insan değilim, pes etmem, çabalarım ve çözüm yolu üretmeye çalışırım (OÖE Öğretmen Adayı 7)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerinden bilişsel esneklik kapasitesini kullanmada kendine güvendikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, Öğretmen Adayı 16 kendini sabırlı bir birey olarak

tanımlarken, bu özelliğinin kendine olan güvenini arttırdığını böylece sorunları çözümünde daha güçlü olabildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen Adayı 5 de kendi kapasitesini kullanmada hızlı ve pratik bir birey olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmen adayları da bilişsel esneklik kapasitesini kullanmada kendini yeterli bulmadığını dile getirmiştir. Kendini yeterli bulmadığını ifade eden öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibidir:

- Pek başarılı olduğum söylenemez, çabuk yıkılan biriyim, yani böyle pek sağlam durabilen biri değilim (OÖE Öğretmen Adayı 1)
- Çok güçlü değilim aslında (SE Öğretmen Adayı 10)

Bilişsel esneklik kapasitesini kullanmada kendisini başarılı olarak değerlendiren öğretmen adaylarının aksine, Öğretmen Adayı 1 kendisini başarılı bulmadığını ve kendini çabuk yıkılan biri olarak gördüğünü ifade ederken Öğretmen Adayı 10 da kendini bu konuda çok güçlü bulmadığını dile getirmiştir.

### ***Öğretmen Eğitiminin Katkısı***

Son olarak, bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmede öğretmen eğitiminin katkısına ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün almış olduğu öğretmenlik eğitiminin bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmede kendilerine katkı sağladığını ifade ettiği anlaşılmaktadır:

- En basiti öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersi bizim için büyük bir deneyim, bu sayede sınıf öğretmeninin sınıfa nasıl davrandığı sınıf yönetimini nasıl sağladığı bizim için önemli, tecrübe ettiklerim farklı çözüm yollarını görmemde bana katkı sağladı (OÖE Öğretmen Adayı 7)
- Tabi okulda aldığım eğitim sayesinde staj uygulamasını yapabiliyorum, yöntem ve teknikleri öğrenmeseydim derslerim çok sıkıcı geçirdi, gerçekten çok katkısı oldu bana (SE Öğretmen Adayı 10)
- Disiplin modellerinde yardımcı oluyor, sınıf yönetimi dersi aldık, genellikle tepkisel yöntemden çok önleyici model savunuyor, ben de etkinliğe başlamadan önce söylüyorum ki oluşabilecek problemleri önlesin, öğretim yöntem ve tekniklerinde de yararlı oluyor, proje problem çözme gibi bir sürü yöntem var, hem çocukların problem çözme becerisi gelişiyor hem de benim düşünme becerilerim gelişiyor, bazı tek tip derslerin de yararı olmuyor (SE Öğretmen Adayı 5)

Yukarıdaki açıklamalar, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimleri sırasında aldıkları derslerden özellikle Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin bilişsel esneklik becerisinin gelişimine katkı sağladığını vurguladığını göstermektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 7 sınıf yönetimi derslerinde edindiği bilgilerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması sırasında farklı çözüm yollarını görmede kendisine katkı sağladığını dile getirmiştir. Öğretmen Adayı 10 ise Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında öğrendiği yöntem ve tekniklerin kendisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen Adayı 5 ise sınıf yönetimi modellerini bilmenin uygulamalar sırasında kendisine katkı sağladığını belirtmekle birlikte; Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında edindiği bilgilerin uygulama sırasında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ancak, bulgular yakından incelendiğinde, Öğretmen Adayı 5'in lisans öğrenimleri sırasında almış olduğu teorik derslerin bilişsel esneklik becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığını vurguladığı anlaşılmaktadır. Aşağıdaki öğretmen adayları da öğretmenlik eğitiminin bilişsel esneklik becerisinin gelişimine katkı sağlamadığını vurgulamıştır:

- Bence sağlamadı çünkü burada sınıf yönetimi dersi aldık ve bu dersi sadece teorik olarak gördük zor bir durumla karşılaştığımızda şöyle davranmamız gerekir gibi müdahale yöntemlerini görmedik, anne-baba eğitimi dersi aldık ama velilere nasıl yaklaşmalıyız onlara karşı davranışlarımız nasıl olmalı samimiyet derecemiz nasıl olmalı ve bunun gibi konularda eğitim almadık (OÖE Öğretmen Adayı 4)

Öğretmen Adayı 4 Sınıf Yönetimi dersinin teorik kaldığını, ayrıca Anne-Baba Eğitimi dersinin de uygulamada yeterince etkili olmadığını ifade etmiştir. Dersler sırasında edindikleri bilgilerin genellikle teoride kaldığını ve bu bilgileri uygulamada nasıl kullanacaklarını öğrenmediklerini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının bu ifadeleri lisans öğrenimleri sırasında aldıkları dersleri uygulamada kendilerine katkı sağlayacak biçimde işlendiği takdirde bilişsel esneklik becerisinin gelişmesine yardımcı olduğunu; aksi takdirde olmakla birlikte derslerden bilişsel esneklik bakımından fayda sağlamadıklarını düşündüklerine işaret etmektedir.

### Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde verilerin Uygulama Deneyimi, Alternatiflere İnanma, Bilişsel Esneklik Kapasitesini Kullanma ve Öğretmen Eğitiminin Katkısı olmak üzere dört ana kategoride toplandığı görülmektedir. Bulgular yakından incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu sorunlardan adaylar tarafından en sık tekrar edilenin sınıf yönetimi kapsamında karşılaşılan sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeylerinin incelediği çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlama hususunda kendilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görülse de (Kahyaoglu, ve Yangın, 2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında karşılaştığı durumları ele alan çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlama açısından çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır (Ekiz, 2006; Gökçe ve Demirhan, 2005; Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin, 2007; Koç, ve Yıldız, 2012; Şahin, Şenel, ve İpek, 2007). Örneğin, Gökçe ve Demirhan (2005) öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında adayların sınıf yönetimi tekniklerini uygulamada sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Koç ve Yıldız (2012) öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri aracılığıyla değerlendirdikleri çalışmalarında adayların sınıf içi istenmeyen davranışları önlemede çeşitli sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bilgilerden hareketle, bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlamada sorun yaşadığını ortaya koyan bulguların alanyazındaki çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki deneyimleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetimini sağlamada zorlanmaları kabul edilebilir bir durumdur. Ancak bu durum, öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunların çözümünde izledikleri yollar dikkate alınarak yorumlandığında bilişsel esneklik açısından yeterli olmadıklarına işaret etmektedir. Örneğin, bazı öğretmen adaylarının, sorunların çözümünde önleyici sınıf yönetimi modeline başvurarak kural koyma yoluna gittiği görülmektedir. Kural koyma sınıf yönetimin en etkili stratejik unsurlarındandır (Aydın, 1998). Ancak, bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının kural olarak düşündüğü ifadeler daha çok öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarına yönelik bir tür tehdit gibi görülmektedir. Etkili kural koyma, öğretmen ve öğrencilerin kurallar üzerinde tartıştığı ve kuralları birlikte belirlediği durumlarda gerçekleşir (Aksoy, 2017; Aytakin, 2000). Böyle bir yaklaşımda, sınıf yönetimi açısından pek çok sorun ortaya çıkmadan çözülebilir (Aydın, 1998). Bu nedenle, bu araştırmaya katılan öğretmen adayının sorunun çözümünde

sergilediği tutumun uzun vadede sınıf yönetimini sağlamada etkili olamayacağı düşünülmektedir. Ancak, kural koymak için öğrencileri tanımak ve kurallar hususunda uzlaşmak gerekir (Kısaç, 2017). Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersi için orada olması, sınıfı yeterince tanımaması ve öğrenciler tarafından bu durumun bilinmesi ve otorite olarak görülmemesi anlaşılabilir bir durumdur. Bulgular, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin sorunların çözümü için alternatif yollara başvurması gerektiğinin farkında olduğuna işaret etse de öte yandan alternatif üretmede yeterli olmadıklarına dikkati çekmektedir. Bilişsel esneklik kapasitesi gelişmiş bireylerin en temel özelliklerinden biri durumu analiz ederek mevcut sorunu çözümlenmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Ancak, bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının sorunu çözmeye alternatif üretmek yerine uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adaylarının yardımına başvurdukları veya öğrenciye karşı bir sorun yokmuş gibi davrandıkları anlaşılmaktadır. Bilişsel olarak esnek bireylerden, alternatif yol ve seçeneklerin farkında olması beklenmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Bu açıklamalar ışığında, öğretmen adaylarının açıklamaları sınıf yönetimini sağlamada bilişsel olarak esnek davranmadıklarına işaret etmektedir. Bu durumun, kişisel özelliklerden kaynaklandığı ve zaman içinde tecrübe ile geliştirileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına mesleki tecrübelerin aktarılması hususunda daha fazla destek olması önerilmektedir. Uygulama öğretmenlerinin meslek yaşantısı boyunca karşılaşmış olduğu sorunlara ilişkin sunacakları örneklerin, öğretmen adaylarının karşılaşacağı sorunlara daha esnek bakma ve çözüm yolu üretmede daha etkili olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin sorunları, sözlü/fiziksel şiddet ve sınıf seviyesini kestirememe durumları izlemektedir. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının, öğrencilerin birbirine yönelik aşağılama, tehdit ve saldırganlık davranışlarına tanık oldukları görülmektedir. Bulgularda dikkati çeken önemli bir husus şiddet sorununa yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının tanık olmasıdır. Bu durumun farklı sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin, araştırmalar çocuklarda şiddetin 13–15 yaş arasında en üst noktaya ulaştığını bununla birlikte şiddet konusundaki ilk deneyimlerin ise genellikle 7–9 yaş aralığında yaşandığını göstermektedir (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin-Eke, 2006). İlk şiddet deneyimlerinin ilkökul dönemine denk gelmesinin çocuklarda yaş ilerledikçe bağımsızlığın artması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. İlkokul dönemi kişilik gelişim kuramları dikkate alınarak incelendiğinde Erikson'a göre sosyal iletişimin arttığı, bağımsızlık ve özgüven gibi kişilik özelliklerinin kazanıldığı bir dönemdir (Aslan, 2018). Freud ise bu dönemi çocuk üzerinde çevre ve arkadaşların etkili olduğu, çocukların arkadaşlarından beğeni ve onaylanma beklediği dönem olarak tanımlamaktadır (Taymur ve Çapar, 2012). Her ne kadar bulgular sınıf öğretmeni adaylarının şiddet sorununa sıklıkla tanık olduklarına dikkati çekse de, öğretmen adaylarının çözüm olarak ürettikleri stratejiler sınıf öğretmeni adaylarının şiddet sorununu etkili biçimde ele alamadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının şiddetle ilgili karşı karşıya kaldıkları durumlarda uygulama öğretmenin devreye girdiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretmen adaylarının şiddet sorunlarının önlenmesinde etkili çözümler üretmediği düşünülmektedir. Bu durum bilişsel esneklik kapasitesi açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adayının sorunun kaynağını belirlemesi ve bir daha şiddet olayları yaşanmaması için farklı çözüm yollarından destek aldığı önlemler geliştirmesi beklenmektedir (Martin, ve Anderson, 1998; Martin, ve Rubin, 1995). Öte yandan, sözlü şiddet sorunu ile karşılaşan öğretmen adayının şiddet karşısında izlemiş olduğu yol bilişsel esneklik açısından oldukça başarılı bir örnektir. Örneğin, öğretmen adayının öncelikle sorunun kaynağını tespit ettiği, dersi bu duruma uygun olarak planladığı ve öğrenci ile ek çalışmalar yaparak sorunun üstesinden geldiği görülmektedir. Bu sınıf öğretmeni adayının izlemiş olduğu çözüm yolunun bilişsel esneklik kapasitesi gelişmiş bireylerin özellikleri ile benzer olduğu

anlaşılmaktadır (Bandura, 1977; Martin ve Anderson, 1998; Sapmaz ve Doğan, 2013). Bu sorunlara ek olarak, öğretmen adaylarının birbirine müdahale etmesinin uygulama yapan adayı zor durumda bıraktığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları dönemde Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında 4–5 öğretmen adayı birlikte sınıfa gitmektedir. Adaylarla gerçekleştirilen informal görüşmelerden okul öncesi eğitimin yapısı gereği, bir öğretmen adayı bir etkinliği yürütürken diğerleri de makas tutma, yapıştırma vb. gibi etkinliğe bağlı olarak gerek duyulan durumlarda öğrencilere yardım ettiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber, asıl sorumluluk uygulama yapan öğretmen adayındadır. Yani gözlemci olan öğretmen adaylarının uygulama yapan öğretmen adayının isteklerinden farklı şeyler yapması etkinliği yürüten öğretmen adayını zor durumda bırakabilir. Yaşanan örneklerde öğretmen adayının kendine ilişkin farkındalığının sorunu çözümünde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı uygulama sonrasında arkadaşlarını uyardığını ve daha sonraki uygulamalarında kendisine karışmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayının kendi zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin farkındalığının mesleki gelişimi açısından olumlu bir gelişme olduğu düşünülmektedir (MEB, 2017). Ayrıca, adayın yaşamış olduğu sorunun nereden kaynaklandığı belirlemesi de sorunun çözümüne ilişkin alternatif bir yol bulacağına işaret etmesi bakımından bilişsel esneklik kapasitesi açısından önemlidir (Martin ve Anderson, 1998). Bu kategori kapsamında karşılaşılan sorunlardan diğeri de sınıf seviyesini kestirememedir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda adayların benzer sorunlar ile karşılaştığı anlaşılmaktadır (Ekiz, 2006; Koç ve Yıldız, 2012). Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adayları okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile karşılaşırken okul öncesi öğretmeni adaylarının da öğrencinin yaşına uygun etkinlik hazırlamada zorlandıkları anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının birinci sınıfta okuma-yazma bilmeyen öğrenci ile karşılaşması kabul edilebilir bir durumdur. Ancak yine de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü okuma yazmayı öğrenme çalışmalarının ülkemizde ilk yılda tamamlanmış olması beklenmektedir. Bununla birlikte yaşanan sorun, bilişsel esneklik bakımından değerlendirildiğinde, öğretmen adayı öğrencinin bu durumdan daha az zarar alması için öğrencinin güçlü özelliklerine yönelmiştir. Bu durum, öğretmen adayının, öğrencilerinin duygularına önem verdiğine dikkati çekmektedir. Öğretmen çocukların karşılaştıkları sorunları aşabilmeleri için onların duygularına önem vermelidir (Cingisiz ve Murat, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde mesleki gelişimi açısından öğrencilerinin duygularına değer vermesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber, öğretmen ile öğrencinin durumunu görüştüğünden sonra öğrencinin okuma-yazma becerisinin geliştirilmesi için çalışmalara yönelmek yerine anlık çözümler bulması bilişsel esneklik kapasitesini etkili kullanmadığına işaret etmektedir. Bu sorun karşısında öğretmen adaylarının ilkökul öğrencilerinin gelişim özelliklerinden hareketle planında olmayan ancak konu kapsamına uygun ek etkinlikler geliştirebilmesi beklenmektedir. Çünkü bilişsel esneklik kapasitesi yeni duruma uyum sağlama ve yeni duruma uygun alternatif üretebilmeyi içermektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993; Karadeniz, 2008). Ancak yine de yaşanan sorunun farkında olmak bu duruma çözüm arayacağına işaret etmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Öğrenci seviyesini kestirmede zorlanan okul öncesi öğretmeni adayı açısından oyun ağırlıklı etkinlikler düzenlemesi, hitap ettiği öğrencinin gelişimsel özelliklerinin farkında olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle, bu durum okul öncesi öğretmeni adaylarının da bilişsel esneklik kapasitesi açısından yaşanan sorunlarda çözüm yolları arayacağına işaret etmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bir bölümü bilişsel esneklik kapasitesini kullanma konusunda kendini hızlı, pratik, özgüveni yüksek, sabırlı ve pes etmeyen bireyler olarak tanımlarken; bir bölümü de kendini güçsüz ve çabuk yıkılan bireyler olarak tanımlamıştır. Bilişsel esneklik kapasitesine sahip bireylerin özellikleri incelendiğinde, kendi kapasitesine

güvenme (Bandura, 1977; Sapmaz ve Doğan, 2013), alternatif yol ve seçeneklerin farkında olma (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995), yeni duruma uyum sağlama konusunda istekli olma (Martin ve Anderson, 1998), kendi öğrenmesini denetleme, daha çok kendi kendine öğrenmeyi ve tümdengelimsel öğrenmeyi tercih etme, çözümleyici ve yeniliklere açık olma (Jonassen ve Grabowski, 1993) gibi özellikleri taşıdıkları görülmektedir. Bu özellikler göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin tanımları değerlendirildiğinde bilişsel esneklik kapasitesine sahip bireylerin özelliklerinden bazılarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak Bilişsel Esneklik Kapasitesini Kullanma kategorisi, Uygulama Deneyimi kategorisinde elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak incelendiğinde öğretmen adaylarının zor bir durumla karşı karşıya kaldığında etkili olarak alternatif yol üretmediğine dikkati çekmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının kendi kapasitesini objektif olarak değerlendirmekte güçlük yaşadığı ve adaylarının bilişsel esneklik kapasitelerini yeterince kullanmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yine de alternatif çözüm yolları olması gerektiğine inandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Alternatiflere İnanma kategorisine ilişkin veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün bir sorunu çözmeye etkili birden fazla yolun var olduğunu düşündükleri görülmektedir. Daha az sayıdaki öğretmen adayı da bu durumun olaya ve çocuğa göre değişeceğini ifade etmiştir. Bir diğer ifade ile bazı olaylar ve bazı çocuklar için alternatif üretmenin zorluğunu dile getirmişlerdir. Bilişsel olarak esnek bireylerin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bazı olaylar ve çocuklar için alternatif üretmenin zor olduğuna inanan öğretmenlerin bilişsel esnekliğin önemine yeterince inanmadıkları düşünülmektedir. Çünkü, bilişsel esneklik, yeni durumlara uyum sağlamaya istekli olma, davranışlarını bu yönde düzenleyebilme ve alternatif sunabilme becerilerini içermektedir (Bandura, 1977; Martin ve Anderson, 1995; Martin ve Anderson, 1998).

Alternatif çözüm yolları ve seçeneklerin farkında olma bilişsel esnekliğin en temel özelliklerindedir. Ancak bilişsel esneklik kapasitesi gelişmiş bireylerden alternatif çözüm yollarını kullanarak sorunu çözmesi beklenmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Bu nedenle, öğretmen adayları her ne kadar alternatif yolların önemli olduğunu düşünse de karşılaştıkları sorunlara etkili çözüm üretmede zorlandıkları göz önünde bulundurulduğunda bilişsel olarak yeterince esnek olmadıkları düşünülmektedir. Bilişsel esneklik ile ilgili çalışmalarda alternatif bireyin zor durumlara karşı ürettiği yeni çözüm yolları olarak tanımlanmaktadır (Batting, 1979; Sapmaz, ve Doğan, 2013; Spiro, Feltovich, Jacobson, ve Coulson, 1991). Araştırmalar etkili alternatif üretebilmenin problem çözme becerisinin gelişimi ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Canas, Quesada, Antolí, ve Fajardo, 2003; Esen-Aygün, 2018; Fitzgerald, 1997; Isen, 2002; Krems, 1995; Yücel, 2011). Bir diğer ifade ile problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin sorunların çözümünde alternatif yollar üretmede başarılı olacağı düşünülmektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının alternatif üretme ve problem çözme becerilerinin yeterince gelişmediği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerisini konu alan çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde adayların problem çözme beceri düzeylerinin çok yüksek olmadığı görülmektedir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Genç ve Kalafat, 2010; Evrekli, İnel ve Türkmen, 2011). Bu doğrultuda elde edilen bulgunun alanyazın ile de uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, bu çalışmada öğretmen eğitiminin bilişsel esneklik kapasitesinin gelişimine katkıları öğretmen adaylarının gözünden incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün öğretmenlik eğitiminin bilişsel esneklik becerisinin gelişimine katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Daha az sayıda öğretmen adayı ise derslerin teorik olarak işlenmesi sebebiyle bu konuda yeterince deneyim elde edemediğini vurgulamaktadır.



Öğretmenlik eğitiminin bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmede kendisine katkı sağladığını ifade eden öğretmen adayları özellikle Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin bu konuda etkili olduğu görüşündedir. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (2018) incelendiğinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğretim-öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerini bilme, öğretimde hedef ve amaç belirleme, öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenlemesi, öğretim materyalleri, öğretimin planlanması ve öğretim planları ve sınıf içi öğrenme faaliyetlerinin değerlendirilmesi becerilerini kapsamaktayken; Sınıf Yönetimi dersinin de sınıfta öğrenci davranışlarının yönetimi, etkili iletişim, sınıfta zaman yönetimi, olumlu sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulması gibi becerileri kapsadığı görülmektedir. Bu derslerin yapısı incelendiğinde teorik meslek bilgisi dersleri olduğu görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrenen profillerini dikkate alan zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının hazırlanmasında öğretmen adaylarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini arttırmaya yönelik alternatif, model, strateji, yöntem ve teknikler aracılığıyla öğretmen adaylarının meslek bilgisi kapasitesini geliştirdiği düşünülmektedir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının sınıf içinde karşılaştıkları sorunların önemli bir bölümünün sınıf yönetimini sağlama konusunda yaşanan sorunlar olduğu dikkate alındığında Sınıf Yönetimi dersinin amaçlarının öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, Okul Deneyimi dersi adaylara öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama becerilerini kazandırmayı amaçlarken (Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 2007); Öğretmenlik Uygulaması dersinin alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma, alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma, alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma fırsatlarını öğretmen adaylarına sunduğu anlaşılmaktadır (Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 2018). Her ne kadar Okul Deneyimi dersi Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda yer almasa da meslek bilgisi dersleri kapsamındadır. Hem Öğretmenlik Uygulaması hem de Okul Deneyimi uygulamalı derslerdir. Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapasitesinin gelişimine katkı sağladığını belirttiği bu dersler öğretmen adaylarına olumlu ve olumsuz pek çok durumu görme fırsatı sunmaktadır. Bu doğrultuda, adaylar öğretmenlik eğitimi boyunca edinmiş oldukları bilgi ve becerileri bu dersler aracılığıyla gözlemleme ve uygulama şansı elde etmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının da ifade ettiği üzere Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin adayların bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmesi bakımından önemli fırsatlar sunduğu düşünülmektedir. Her ne kadar öğretmenlik eğitimi bilişsel esneklik kapasitesinin gelişmesinde adaylara katkı sağlasa da bilişsel esnekliğe sahip bireylerin özellikleri dikkate alındığında bilişsel esneklik kapasitesinin gelişmiş olmasının bilişsel gelişimin sağlanması ile ilgili olduğuna işaret etmektedir (Armbruster, 1989; Deak, 2003; Schraw, 1998; Şendağ ve Odabaşı, 2009). Bu nedenle, bilişsel olarak koçluk yapma sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin (Demir ve Doğanay, 2010) yetiştirilmesinde bilişsel esneklik becerilerinin dikkate alınmasının nitelikli öğretmen yetiştirme hedefi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında bilişsel esneklik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik daha fazla fırsat sunulması önerilmektedir.

Böylece, öğretmenlerin bilişsel esneklik kapasitelerinin artmasına bağlı olarak öğrenme ortamlarının daha da zenginleşeceği ve gelişeceği düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ifadeleri ile sınırlı olsa da öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bilişsel esnekliğin kullanılmasına yönelik önemli bilgileri içermektedir. Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliği yeterince kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Bilişsel esneklik bireyin kişisel özellikleri ile ilgili olmakla birlikte mesleki eğitimle kapasitesi artırılabilir. Geleceğin öğretmenlerinin, öğrencilerinin bilişsel yapıları üzerinde rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleki eğitimleri sırasında bilişsel esneklik kapasitesini arttırmaya yönelik önlemler alınması gerektiği önerilmektedir. Böylece, öğrenme-öğretme sürecindeki niteliğin bu durumdan olumlu etkileneceği düşünülmektedir.

### Kaynaklar / References

- Aksoy, N. (2017). Sınıf içi kurallar. İçinde E. Karip (Ed.) Sınıf yönetimi (ss. 12–33). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93–102.
- Armbruster, B. B. (1989). Metacognition in creativity. İçinde J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolig (Eds.) *Handbook of creativity* (ss. 177–182), Boston: Springer.
- Aslan, S. (2008). Kişilik, huy ve psikopatoloji. *Rewiews, Cases and Hypotheses in Psychiatry*, 2(1–2), 7–18.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. İçinde L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi* (ss. 71–80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioural change. *American Psychologist*, 33, 344–358.
- Batting, W.T. (1979). Are the important “individual differences” between or within individuals? *Journal of Research in Personality*, 13, 546–558.
- Belet-Boyacı, Ş. D., Güner, M. ve Babadağ, G. (2017). “Dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü?” Değer eğitiminde “Küçük Kara Balık” örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 172–194.
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Analysis of the relationship between the cognitive flexibility levels and decision strategies in adolescents based on sex and education level. *Usak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39–55.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem– solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482–501.
- Cingisiz, N. ve Murat, M. (2010). Evlenmek için birbirlerini tercih eden çiftlerin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(1), 99–114.
- Costa, L.A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57–62.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Çapri, B. (2018). Bilişsel gelişim.. İçinde B. Gündüz ve B. Çapri (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* (6. Baskı) Adana: Karahan Kitapevi.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347–354.
- Çuhadroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86–101.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 273–328.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 717–739.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2010). The effect of metacognitive strategies instructed through cognitive coaching on the metacognitive skills and retention in 6th grade social studies lesson. *Elementary Education Online*, 9(1), 106–127.
- Diril, A. (2011). *An investigation of cognitive flexibility in terms of socio–demographic variables and anger level and anger styles in adolescent* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45–57.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. İçinde Ahmet Saban & Ali Ersoy (Eds.) Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (ss. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen-Aygün, H. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105–128.
- Evrekli, E., İnel, D. ve Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 167–178.
- Fitzgerald, J.H. (1993). Cognition and metacognition in coaching teachers. R.H. Anderson & K.J. Snyder (Eds.). İçinde *Clinical supervision: Coaching for higher performance* (pp. 183–204). Lancaster, PA: Technomic Publishing Co.
- Fitzgerald, G. E. (1997). An interactive multimedia program to enhance teacher problem-solving skills based on cognitive flexibility theory: design and outcomes. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 6(1), 47–76.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 135–147.
- Gopnik, A., O'Grady, S., Lucas, C. G., Griffiths, T. L., Went, A., Bridgers, S., ... ve Dahl, R. E. (2017). Changes in cognitive flexibility and hypothesis search across human life history from childhood to adolescence to adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(30), 7892–7899.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Teacher candidates and supervising teachers' opinions about activities of teaching practice in elementary schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 43–71.
- Isen, A. M. (2002). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behaviour and cognitive processes. İçinde C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 528–540). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. ve Şahin, A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının görüşleriyle derinlemesine bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 131–142.
- Jonassen, D.H. ve Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kahyaoglu, M. ve Yangin, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karadeniz, S. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135–152.
- Kehagia, A. A., Murray, G. K. ve Robbins, T. W. (2010). Learning and cognitive flexibility: frontostriatal function and monoaminergic modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 20(2), 199–204.
- Kılıç, F. ve Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578–595.
- Kısaç, İ. (2017). *Öğretmen-öğrenci iletişimi*. İçinde E. Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi* (ss. 114–132), Ankara: Pegem Akademi.
- Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M. ve Schmidhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the dimensional change card sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25(3), 208–217.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223–236.
- Krems, J. F. (1995). Cognitive flexibility and complex problem solving. *Complex problem solving: The European Perspective*, 201–218.
- Laçın, B. G. ve Yalçın, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358–371.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Lopez, K. A. ve Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726–735.

- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1–9.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623–626.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_G\\_ENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_G_ENEL_YETERLYKLERY.pdf).
- Ögel, K., Tari, I., ve Yılmazçetin-Eke, C. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2007). Sınıf öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif\\_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48)
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)
- Öz, S. (2012). *Analysis of the relationship between the cognitive flexibility, adaptation and anxiety levels in adolescents based on sex, socio-economic status and education level*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3d Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rabionet, S. E. (2011). How I learned to design and conduct semi-structured interviews: an ongoing and continuous journey. *Qualitative Report*, 16(2), 563–566.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, 1(5), 1–3.
- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833–876.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. D. M. Siyez (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sapmaz, F. ve Dogan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of turkish version of the cognitive flexibility inventory. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 143–161.
- Schommer-Aikins, M. ve Easter, M. K. (2016). Epistemic beliefs and cognitive flexibility among students from emerging markets. Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences 23rd Annual Conference, Las Vegas, NV.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. ve Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31(5), 24–33.
- Şahin, Ç., Şenel, T. ve İpek, H. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Şendağ, S., ve Odabaşı, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers ve Education*, 53(1), 132–141.
- Taymur, İ., ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154–177.
- Üzümcü, B. ve Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8–25.
- Yaşar Ekici, F. ve Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 65–77.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, O. (2011). *The effects of problem based learning on cognitive flexibility, self regulation skills and students' achievements*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Zhang, Y., ve Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. İçinde B. M. Wildemuth (Ed). *Applications of social research methods to questions in information and library science* (ss. 308- 319). California: Libraries Unlimited.

#### **Yazarlar**

Dr. Hanife ESEN-AYGÜN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümü öğretim üyesidir. Sınıf Öğretmenliği alanında 2008 yılında lisans ve 2011 yılında yüksek lisans derecelerine sahip olan araştırmacı 2017 yılında Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesini almıştır. Çalışma alanları arasında, eğitim programları ve öğretim, sosyal-duygusal öğrenme, okuma-yazmaya ilişkin tutum ve beceriler ile bilişsel gelişim konuları yer almaktadır.

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim bölümü öğretim üyesidir. Doktora derecesini 2002 yılında İngiltere'de Bath Üniversitesinde almıştır. Ulusal ve uluslararası projelerde yürütücü ve araştırmacı olarak görev almıştır. Çalışma konuları arasında eğitim programları ve öğretim, öğretmen yetiştirme, öğretmen inançları ve sosyal-duygusal öğrenme bulunmaktadır.

#### **İletişim**

Dr. Öğr. Üyesi Hanife ESEN-AYGÜN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Kampüsü, Cevatpaşa Mah. İsmetpaşa Cad., Çanakkale, 17010.

e-mail: hanifeesen@comu.edu.tr

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Kampüsü, Cevatpaşa Mah. İsmetpaşa Cad., Çanakkale, 17010.

e-mail: csahin@comu.edu.tr

## Summary

**Purpose and Significance.** Cognitive flexibility, which has the ability to adapt in the process of knowledge acquisition, is defined as the tendency to think various opinions in the process of learning and problem solving. In this direction, cognitive flexible individuals, being aware of different solutions and choosing the best solution, providing internal control, being open to analyzers and innovations is expected to have features. Considering the characteristics of cognitive flexibility and the characteristics of cognitively flexible individuals, it is thought to have an important place in qualified learning-teaching process. In this respect, teachers' cognitive flexibility is thought to be important in making the learning-teaching process more effective. Because the cognitive processes used by teachers play a role in students' learning.

Considering the role of the teaching profession in preparing the individual for the future in a qualified manner, it is understood that the development of the cognitive flexibility levels of the pre-service teachers is also positive in terms of their professional development. Therefore, the development of cognitive flexibility skills in teaching is gaining importance. In the light of this information, it is necessary to enrich the cognitive flexibility capacities in the teacher education process, considering that the prospective teachers with various learner profiles will affect the cognitive processes of the students when they start the profession. In this respect, this study will contribute to the field in terms of providing information to increase the quality of teacher education in terms of gaining knowledge about the cognitive flexibility capacities of prospective teachers. In this respect, determining the opinions of the pre-service teachers about their cognitive flexibility capacities and how they use the cognitive flexibility capacities in the solution of the problems they encountered during the practice will raise awareness of the importance of cognitive flexibility in teacher training, but will contribute to further research and qualified teacher training.

In this study, it is aimed to examine the opinions of the pre-service teachers studying in the Department of Primary Education and Pre-School Education on how they use cognitive flexibility capacities and cognitive flexibility capacities within the scope of Teaching Practice course. For this purpose, the sub-objectives of the research are determined as follows:

- To determine the opinions of prospective teachers on their cognitive flexibility capacities from their own perspectives,
- To determine how teacher candidates use their cognitive flexibility capacities in the context of Teaching practice,

**Method.** This research was designed in a descriptive phenomenology. With this research, it is aimed to get detailed information about how the pre-service teachers use cognitive flexibility capacities and cognitive flexibility capacities in the context of Teaching Practice. Considering the information obtained from the literature and the purpose of the study, it is thought that the objective and descriptive approach of the researcher to the case will provide a comprehensive perspective on the current state of cognitive flexibility in teacher education. In this direction, based on the experiences of pre-service teachers in teaching practice, descriptions of the use of cognitive flexibility have been presented. The study focused on the phenomenon of cognitive flexibility.

The sampling consists of pre-service teachers studying in the Department of Primary Education and Preschool Education. Criterion sampling was used to determine the study group. Having

taken the Teaching Practice course was defined as a criterion. Accordingly, the teacher candidates are required to have experience in Teaching Practice. In this context, 19 pre-service teachers who have taken the Teaching Practice course at least for one semester in the context of teacher education have participated in the research.

A semi-structured interview form was used to collect data. Data were collected in the spring semester of 2017-2018 academic year. Analysis of the research data was carried out with the inductive content analysis approach.

**Findings.** In this study, it was found out how the pre-service teachers evaluated their cognitive flexibility capacities and how they used the cognitive flexibility capacities in the solution of the problems they encountered during the Teaching Practice classes. As a result of content analysis, it was seen that the data set was collected in four main categories. The findings are divided into four sub-headings:

- Teaching practice experience
- Believing in alternatives,
- Using Cognitive Flexibility Capacity,
- Contribution of Teacher Training.

**Discussion and Conclusion.** When the findings obtained from this study are examined, it is seen that the data are collected in four main categories. When the findings are examined closely, it is seen that teacher candidates face various problems within the scope of Teaching Practice course. It is understood that these problems are the most frequently repeated problems encountered by the pre-service teachers. Considering the professional experience of pre-service teachers, it is acceptable to have difficulty in providing classroom management. However, this situation indicates that pre-service teachers are not sufficient in terms of cognitive flexibility when interpreted by considering the paths they followed in solving the problems they encountered. Based on this information, it can be seen that the findings showing that pre-service teachers experienced problems in providing classroom management coincide with the results of similar studies in the literature. Considering the professional experience of pre-service teachers, it is acceptable to have difficulty in providing classroom management. However, this situation indicates that they are not sufficient in terms of cognitive flexibility when interpreted by considering the paths they followed in solving the problems they encountered. The findings indicate that although pre-service teachers are aware of the need for alternative ways to solve problems related to classroom management, they are not sufficient for alternative production. It is thought that this situation is caused by personal characteristics and will be developed by experience over time. Accordingly, it is recommended that practice teachers provide more support for the transfer of professional experiences to pre-service teachers. It is thought that the examples that the application teachers will face about the problems they face during their professional life will contribute to the problems they will encounter and to make them more effective in producing solutions.

Classroom management problems are followed by verbal / physical violence and class levels. Within the scope of this study, it is seen that pre-service teachers have witnessed humiliation, threatening and aggression behaviours. Pre-service teachers stated that they were trying to convince the student to solve the physical violence. However, it is understood from their statements that they cannot address the problem of violence effectively. This situation is thought to be related to the ability of classroom management as mentioned above. However, it can be



seen that a pre-service teacher is able to identify the source of the problem in the prevention of verbal violence, to plan the course in accordance with this situation, and to perform additional studies with the student and to overcome the problem. This pre-service teachers' solution strategy is seen as a very effective way in terms of cognitive flexibility. One of the problems encountered in this category is the inability to predict the grade level. In the studies conducted with prospective teachers, it is understood that they faced similar problems. When evaluated in terms of cognitive flexibility, it is expected that pre-service teachers will be able to develop additional activities that are not in the plan of the primary school students but are appropriate for the subject. Because the cognitive flexibility capacity includes adapting to the new situation and producing an alternative to the new situation.

Some of the pre-service teachers defined themselves as fast, practical, self-confident, patient and non-giving individuals in using cognitive flexibility capacity. Moreover, one section described itself as weak and quickly destroyed individuals. Considering these characteristics, it is understood that the trainees have some characteristics of individuals with cognitive flexibility capacity when their definitions are evaluated. However, Using the Cognitive Flexibility Capacity category, considering the findings in the Challenges and Solutions category, it is noteworthy that the pre-service teachers were not able to produce an alternative route when faced with a difficult situation. In this case, it is thought that pre-service teachers have difficulty in objectively evaluating their own capacity and do not use their cognitive flexibility capacities sufficiently.

Finally, in this study, the contribution of teacher education to the development of cognitive flexibility capacity has been examined from the eyes of pre-service teachers. Research findings suggest that a significant number of pre-service teachers think that teaching education contributes to the development of cognitive flexibility skills. Fewer one emphasize that they cannot get enough experience because of the theoretical processing of the lessons. The pre-service teacher who stated that teacher education contributed to improve the cognitive flexibility capacity of the teachers think that especially Classroom Management, Teaching Principles and Methods, School Experience and Teaching Practice are effective in this subject. When the structure of these courses is examined, it is seen that there are theoretical vocational courses. The Teaching Principles and Methods course is thought to contribute to pre-service teachers in preparing an enriched learning environment that takes into account the learner profiles with different learning needs. From this point of view, it is thought that pre-service teachers improve their professional knowledge capacity through alternative, model, strategy, methods and techniques to increase the quality of the learning-teaching process. In addition, it is considered that the objectives of the Classroom Management course are to help improve the cognitive flexibility of pre-service teachers when it is considered that the majority of the problems faced by pre-service teachers in the classroom are problems in providing classroom management. Even though the School Experience course is not included in the New Teacher Training Programs, it is covered by vocational knowledge courses. Both Teaching Practice and School Experience are applied courses. These courses, which are claimed to contribute to the development of the cognitive flexibility capacity of pre-service teachers, provide an opportunity for pre-service teachers to see many positive and negative situations. In this respect, pre-service teachers have the chance to observe and apply the knowledge and skills they have acquired during their teaching through these courses. Therefore, it is thought that the School Experience and Teaching Practice courses offer important opportunities for the candidates to improve their cognitive flexibility capacity.