

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME KURAMINA GÖRE HAZIRLANMIŞ
ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇISI DÖNÜŞÜMÜ:
HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖRNEĞİ

Bariş KALENDER

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME KURAMINA GÖRE HAZIRLANMIŞ
ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇISI DÖNÜŞÜMÜ:
HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖRNEĞİ

Barış KALENDER

Danışman: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Yonca ÖZKAN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2023

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Sınıf ğretmenliğı Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
(Danışman)

ye: Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER

ye: Prof. Dr. Yonca ÖZKAN

ye: Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

ye: Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../20...

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2023

Barış KALENDER

ÖZET

DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME KURAMINA GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇISI DÖNÜŞÜMÜ: HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖRNEĞİ

Bariş KALENDER

Doktora Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Temmuz 2023, 377 sayfa

Bu araştırmanın amacı, dönüştürücü öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmenlik uygulaması dersi ve ilkökul Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretimi planlama, değerlendirme ve uygulamaya yönelik yeterlikleri dönüştürücü öğrenme kuramının ilkeleri bağlamında sorgulanmıştır. Devamında öğretmen adaylarında dönüştürücü öğrenme kapsamında zenginleştirilmiş sürekli sorgulama ve eleştirel yansıtma etkinlikleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarındaki dönüşüm değerlendirilmiştir. Bu amaç ve perspektifle öğretmen adaylarında belirlenen ihtiyaç durumları doğrultusunda mesleki yeterlik ve mesleki bakış açısı kazandırmaya çalışılmıştır. Dönüştürücü öğrenme kuramının aşamalarına uygun olarak tasarlanan araştırma, katılımcı eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür.

Mesleki bakış açısı belirleme çalışmaları sonucunda, sınıf öğretmenliği mesleğini hafife alan ve mesleki yeterlikleri önemsemeyen 4. sınıfa devam eden 15'i kadın, biri erkek olmak üzere 16 sınıf öğretmeni adayı belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinden sonra öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi sonucunda, mesleki yeterlik gelişimini sağlamaya yönelik taslak eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planlı tasarlanırken dönüştürücü öğrenme kuramının ilkeleri dikkate alınarak öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri fark etmelerine ve geliştirmelerine yönelik uygulamalara yer verilmiş, devamında ise mesleki yeterlik bağlamındaki bakış açılarındaki değişim/dönüşüm

anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, mesleki yeterlik geliştirmeye yönelik bireysel ve grup uygulamaları, ders planları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrik, e-portfolio, gözlemlere yer verilmiştir. Mesleki bakış açısı dönüşümünü anlamak amacıyla ise eleştirel düşünme ve yansıtmaya dayalı olarak eğitim günlükleri, araştırmacı günlüğü, SWOT analizi ve sınıf içi tartışmalara yer verilmiştir. Eğitim sürecinde yer verilen bu araçlar aynı zamanda birer veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bu çoklu veri toplama araçlarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek anlamsal yapılar çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma, haftada iki saat olmak üzere toplamda 14 haftada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının ihtiyaç analizleri sonucunda; alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretimi planlama, değerlendirme ve uygulama mesleki yeterlik alanlarında ihtiyaç durumları belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu altı mesleki yeterlik alanı kendi içerisinde bir döngü oluşturacak şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Her bir mesleki yeterlik alanı alt bir döngü olarak kabul edilmiş olup bu alt döngülerin tamamı kapsamında belirlenen kazanımlar tamamlanana kadar o alt döngü sürdürülmüştür. Döngünün kazanımlarına ulaşıncı diğer mesleki yeterlik alanına geçilmiştir. Araştırmada mesleki yeterlikleri geliştirmeye yönelik bir genel döngü olmasının yanı sıra ihtiyaç analizi ile belirlenen gelişim alanları mesleki yeterlik alanları altında toplanması bakımında altı alt eylem döngüsünden oluşmaktadır. Araştırmadaki eylem planlarının genel amacı mesleki yeterlik kazandırmaktır. Mesleki yeterlik geliştirmeye yönelik oluşturulan bu eylem planları ile aynı zamanda geliştirilmeye çalışılan mesleki yeterlik alanına yönelik anlam şemalarındaki dönüşüm incelenmiştir. Eylem döngülerinin tamamlanması sonucunda ise sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik geliştirdikleri anlam perspektiflerinde dönüşüm olup olmama durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Anlam perspektifindeki dönüşümü deneyimleme durumuna yönelik üç farklı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bunlar; Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı anketi, öğrenme etkinlikleri anketi (ÖEA) ile mesleki bakış açısı ve öğretmenlik uygulaması eğitimini değerlendirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Araştırma sonucunda, 16 öğretmen adayının 15'inin anlam perspektifinde dönüşüm gerçekleştiği, birinde ise dönüşüme dair veriler olmasına rağmen veriler arası tutarsızlığın olması açısından bu öğretmen adayında dönüşümün gerçekleştiği ifade edilememiştir. Araştırma sürecinde mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açısı arasında bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik

kazandıkça bakış açılarında değişimler meydana geldiği; değişen bakış açısına bağlı olarak mesleki yeterliklerini geliştirmeye yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dönüştürücü öğrenme kuramına göre tasarlanan araştırmanın bu etkileşime yol açtığı ve bu etkileşim sonucunda öğretmen adaylarının yeni yollar, roller ve ilişkiler keşfetmeye yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç eleştirel yansıtmanın dönüşüm için kritik bir öneme sahip bir beceri olduğunu ve bu becerinin ortaya çıkabilmesi için uygun öğrenme ortamının oluşturulması, bu öğrenme ortamında eleştirme ve yansıtma becerilerinin işe koşulacağı ve bireyler arası etkileşimin yüksek düzeyde tutulacağı etkinliklere yer vermenin bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bakış açısı dönüşümü, dönüştürücü öğrenme, hayat bilgisi, öğretmen adayları, öğretmen yeterlikleri

ABSTRACT

**TRANSFORMATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES'
PERSPECTIVES ON THE TEACHING PROFESSION THROUGH LEARNING
ACTIVITIES BASED ON THE TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY:
AN EXAMPLE OF LIFE STUDY COURSE**

Bariş KALENDER

Ph.D. Dissertation, Department of Primary Education

Supervisor: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

July 2023, 377 pages

The study aims to investigate the transformation of primary school teacher candidates' perceptions on the teaching profession through the learning activities based on the transformative learning theory. In accordance with this aim, with the scope of teaching practice course and life studies course in primary school, this study explores primary school teacher candidates' competencies in content knowledge, pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, teaching planning, evaluation, and practice through the context of transformative learning theory principles. Afterwards, the evaluation of teacher candidates' perspectives towards the teaching profession was evaluated with the forms of continuous questioning and critical reflection enriched within the scope of assessment learning. With this purpose, the current study endeavors to gain professional competence and professional perspective in line with the identified needs of teacher candidates. The research, which was designed in accordance with the stages of transformative learning theory, was conducted with a participatory action research design.

As a result of analyzing professional perspective, 16 fourth-grade primary school teacher candidates comprising 15 female and one male was identified. These participants exhibited a tendency to underestimate the significance of the teaching profession and displayed indifference towards professional competencies. After determining the study group for the research, a needs analysis was undertaken to assess the professional competencies of the teacher candidates. As a result of the needs analysis, a draft action plan was prepared to ensure professional competence development. While designing with an action plan, practices for primary school teacher candidates' awareness and

development of professional competencies were included by taking into consideration the principles of transformative learning theory, and then the change/transformation in their perspectives in the context of professional competence was tried to be understood. In this process, data collection tools were employed to investigate the professional competence, encompassing individual and group practices, lesson planning, self-assessment, peer assessment, utilization of rubrics, e-portfolios, and observations. Educational diaries, researcher diaries, SWOT analysis and classroom discussions based on critical thinking and reflection were utilized to understand the professional perspective transformation. These tools, included in the training process, were also considered as a data source. The data obtained from these multiple data collection tools were analyzed by content analysis and semantic structures were tried to be extracted. The research was carried out for a total of 14 weeks, two hours a week. In consequence of the needs analysis, the study revealed the identified needs in the area of content knowledge, pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, teaching planning, evaluation, and practicing of professional competence. Accordingly, a cyclic approach has been devised and carried out to encompass these six domains of professional competence. Each professional competence area was accepted as a sub-cycle, and the sub-cycle was continued until the objectives determined within the scope of all these sub-cycles were completed. After the cycles' objectives were achieved, other professional competence area was taken into consideration. In addition to a general cycle to develop professional competencies in the research, it consists of six sub-action cycles by bringing the development areas determined by needs analysis under professional competency areas. The general purpose of the action plans in the research is to enable participants to gain professional competence. With these action plans created to develop professional competence, it was also investigated the transformation in the meaning schemas related to the professional competence area being developed. As a result of the completion of the action cycles, it was tried to reveal whether there was a transformation in the perspectives of meaning they developed for the teaching profession. Three different data collection tools were used for experiencing the transformation in the perspective of meaning. These are a questionnaire on the prospective classroom teachers' perspective towards the teaching profession, the Learning Activities Survey, and a semi-structured interview form to evaluate the participants' professional perspectives and teaching practice training. As a result of the research, it was found that 15 of 16 primary school teacher candidates were transformed in the perspective of meaning. Although there was data on the transformation

in one of them, it could not be stated that the transformation took place in this teacher candidate due to the inconsistency between the data. In the research process, it was concluded that there is an interaction between professional competencies and professional perspective. As teacher candidates gain professional competence, changes occur in their perspectives. Hence, it has been concluded that depending on the changing perspective, they tend to develop their professional competencies. It was concluded that the transformative learning theory adopted in the current study led to this interaction and as a result of this interaction, teacher candidates tended to discover new ways, roles and relationships. It has been concluded that critical reflection is a skill with significant importance for transformation and it is a necessity to create a suitable learning environment for this skill to emerge and to include activities in which criticizing and reflecting skills will be used and interpersonal interaction will be kept at a high level.

Keywords: Perspective transformation, transformative learning, life studies, teacher candidates, teacher competencies.

ÖN SÖZ

Doktora sürecimin başladığı ilk günden tezimi tamamladığım bugüne kadar benim gelişimim için her bir adımı düşünerek beni yönlendiren, her an benim için ulaşılabilir olan, her an beni dinleyen, benim görüşlerime değer vererek beni cesaretlendiren, bıkmadan, usanmadan, sabır ve anlayışla bana destek olan, tez danışmanım Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Tez yazım sürecimde, görüş ve önerileri ile tezime katkı sunan tez izleme komitesi üyesi hocalarım Prof. Dr. Yonca ÖZKAN ve Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER'e teşekkür ederim. Kendisinden ders aldığım, yaptığı akademik çalışmalara katılmamı sağlayarak gelişmeme katkıda bulunan, jüride yer alan değerli hocam Prof. Dr. Yücel KABAPINAR'a teşekkürlerimi sunuyorum. Her daim desteğini yanımda hissettiğim, akademik olarak gelişimime değer veren ve katkıda bulunan yüksek lisans tez danışmanım olan ve jüride bulunarak görüşlerini sunan kıymetli hocam Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK'e teşekkür ederim. Tanıştığım günden beri bende farklı ufuklar açan, bilimsel duruşu ile bana örnek olan, kişisel ve akademik gelişimime katkılar sunan değerli hocam Prof. Dr. Yavuz SAKA'ya teşekkürü bir borç bilirim. Diğer taraftan her zaman beni dinleyen ve yanımda olan Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN hocama teşekkürlerimi sunuyorum. Kendine has kişiliği ve bakış açısıyla olaylara farklı şekilde yaklaşmamı sağlayan, yeri gelip bir hoca yeri gelip bir arkadaş gibi yanımda olan sevgili hocam Prof. Dr. M. Semih SUMMAK'a teşekkür ederim. Bu süreçte bana desteklerini sunan buraya isimlerini yazamadığım nice değerli hocama teşekkürlerimi sunuyorum.

Hem tez sürecimde hem de araştırma görevliliğim süresince yanımda olan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Aykut KUL'a, Dr. Eyüp CÜCÜK'e, Arş. Gör. Burak CESUR'a, Arş. Gör. Bilge Deniz GÖÇER'e, Arş. Gör. Tuğberk MELEN'e, Arş. Gör. Ruveyda SERÇE'ye ve Dr. Öğr. Üyesi Dilara SOMUNCU'ya ve isimlerini yazamadığım tüm değerli arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında, her koşulda varlığını ve sonsuz desteğini yanımda hissettiğim, hayatta bana koşulsuz kabul ve sevginin sonsuzluğunu sunan, tez sürecimde kaybettiğim canım annem Hatice KALENDER'e her şey için sonsuz teşekkür ediyorum. Öte yandan babam Mehmet KALENDER'e ve her daim beni destekleyen ve koruyan değerli ağabeyim Savaş KALENDER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte yeterince zaman ayıramasam da beni anlayışla karşılayan, her an bana şanslı bir baba olduğumu hissettiren, varlıklarıyla bana güç ve neşe kaynağı olan canım kızlarım Karina KALENDER ve Derya KALENDER'e çok teşekkür ederim. Bu süreçte beni yalnız bırakmayan, her zaman büyük bir destekçim olan, sabır ve anlayışını benden esirgemeyen sevgili eşim Larisa KALENDER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Barış KALENDER

Temmuz, 2023

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	x
KISALTMALAR	xix
TABLolar LİSTESİ	xx
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiii
RESİMLER LİSTESİ.....	xxiv
EKLER LİSTESİ.....	xxv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlıklar	8
1.6. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmen Yeterlikleri-Pedagojik Alan Bilgisi	10
2.1.1. Alan (İçerik) Bilgisi.....	14
2.1.2. Pedagoji Bilgisi	14
2.1.3. Pedagojik Alan Bilgisi.....	15
2.1.4. Öğretimi Planlama.....	16
2.1.5. Öğretimi Uygulama	17
2.1.6. Öğretimi Değerlendirme.....	18
2.2. Hayat Bilgisi Dersi	19
2.2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı.....	19

2.2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Doğası ve Yapısı.....	20
2.2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Konusu.....	20
2.2.4. Hayat Bilgisi Dersinin Amacı	21
2.2.5. Hayat Bilgisi Dersinin İşlevi	23
2.2.6. Hayat Bilgisi Dersinin Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	24
2.2.7. Bu Araştırmada Hayat Bilgisi Dersinin Çalışılmasının Önemi.....	25
2.3. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı.....	26
2.3.1. Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Giriş.....	26
2.3.2. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının Temel Kavramları.....	27
2.3.2.1. Anlam Yapıları.....	27
2.3.2.2. Anlam Perspektifleri (Referans Çerçeveleri)	28
2.3.2.3. Anlam Şemaları.....	28
2.3.2.4. Anlam Perspektifi ve Anlam Şemaları Arasındaki İlişki	30
2.3.2.5. Eleştirel Yansıtma	30
2.3.2.6. Deneyim	32
2.3.2.7. Rasyonel Söylem/Yansıtıcı Söylem/Diyalog	33
2.3.2.8. Yaş.....	34
2.3.3. Perspektif Dönüşümü/ Anlam Dönüşümü.....	35
2.3.4. Dönüşüm Yolculuğu/ Dönüşüm Aşamaları.....	36
2.3.5. Dönüştürücü Öğrenme Kuramında Eğitimci Rolü	40
2.3.6. Dönüştürücü Öğrenme Kuramında Öğrenen Rolü	42
2.3.7. Mezirow'un Etkilendiği Kuram ve Kavramlar.....	43
2.3.8. Bu Çalışmanın Dönüştürücü Öğrenme Kapsamında Yapılmasının Önemi ..	45
2.4. İlgili Araştırmalar	45
2.4.1. Dönüştürücü Öğrenme Kapsamında Türkiye'de Gerçekleştirilen Araştırmalar	45
2.4.2. Dönüştürücü Öğrenme Kapsamında Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	49

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	53

3.1.1. Katılımcı Eylem Araştırması	55
3.2. Eylem Araştırması Süreci	56
3.3. Çalışma Grubu.....	62
3.3.1. Çalışma Grubu Belirleme Çalışmaları.....	63
3.3.1.1. Çalışma Grubunun Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algılarını Belirlemede Kullanılan Ölçekler.....	63
3.3.1.2. Anket sorularında elde edilen verilerin analizi	65
3.4. Veri Toplama Araçları ve Süreci	79
3.4.1. Uygulama Öncesi Veri Toplama Araçları	80
3.4.2. Uygulama Sırası Veri Toplama Araçları	84
3.4.3. Uygulama Sonrası Veri Toplama Araçları	90
3.5. Verilerin Analizi	92
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	92
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	93
3.6. Araştırmacının Rolü	94
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	95
3.7.1. Nicel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik	95
3.7.2. Nitel Verilerde İnanırlılık, Aktarılabirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik.....	96
3.7.3. Geçerlik Komitesi.....	98
3.8. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	98
3.8.1. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Kapsamında “Mesleki Yeterlik Temelli Mesleki Bakış Açısı Geliştirme” Süreci.....	99
3.8.1.1. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 1. aşaması kapsamında yapılanlar (İkilem oluşturma)	101
3.8.1.2. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 2., 3. ve 4. Aşamaları kapsamında yapılan faaliyetler (Öz inceleme-Bakış açısının eleştirel değerlendirilmesi-Hoşnutsuzluk ve değişim sürecinin başkaları tarafından yaşandığını kabul etme)	102
3.8.1.3. Dönüştürücü Öğrenmenin 5. Aşaması kapsamında yapılan faaliyetler (Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçenekler keşfetme).....	104
3.8.1.4. Dönüştürücü Öğrenmenin 6. Aşaması kapsamında yapılan faaliyetler (Bir eylem planı oluşturma).....	105

3.8.1.5. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 7. Aşaması kapsamında yapılan faaliyetler (Planların uygulanması için bilgi ve beceri kazanma)	114
3.8.1.6. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 8. ve 9. Aşamaları kapsamında yapılan faaliyetler (Yeni rolleri deneme-Yeni roller ve ilişkilerde öz yeterlik ve özgüven inşa etme)	115
3.8.1.7. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 10. Aşaması kapsamında yapılan faaliyetler (Sahip olunan yeni bakış açısının hayatla bütünleştirilmesi)	117

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Mesleki Yeterliklerinin Mevcut Durumuna, DÖK Kapsamında Mesleki Yeterliklerinin Gelişimine ve Mesleki Yeterliklerine Yönelik Bakış Açılarının Dönüşümüne İlişkin Bulgular ..	120
4.1.1. Alan Bilgisi (1. Döngü)	121
4.1.1.1. Döngünün Uygulanma Süreci ve Değerlendirme	121
4.1.1.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Alan Bilgisi Eğitimi Değerlendirme	122
4.1.1.3. Mesleki Bakış Açısı Bağlamında Alan Bilgisi Eğitimi Değerlendirme	132
4.1.2. Pedagoji Bilgisi (2. Döngü)	138
4.1.2.1. Döngünün Uygulanma Süreci ve Değerlendirme	139
4.1.2.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Pedagoji Bilgisi Eğitimi Değerlendirme	139
4.1.2.3. Mesleki Bakış Açısı Bağlamında Alan Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi	155
4.1.3. Alan Öğretimi Bilgisi-Pedagojik Alan Bilgisi Eğitimi (3. Döngü)	167
4.1.3.1. Döngünün Uygulanma Süreci ve Değerlendirme	168
4.1.3.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Alan Öğretimi Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi	168
4.1.3.3. Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Alan Öğretimi Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi ..	187
4.1.4. Öğretimi Planlama Bilgisi (4. Döngü)	193

4.1.4.1. Döngünün Uygulama Süreci ve Değerlendirme	194
4.1.4.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Öğretimi Planlama Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi	195
4.1.4.3. Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Öğretimi Planlama Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi..	209
4.1.5. Öğretimi Değerlendirme Bilgisi (5. Döngü)	213
4.1.5.1. Döngünün Uygulama Süreci ve Değerlendirme	213
4.1.5.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Öğretimi Değerlendirme Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi.....	214
4.1.5.3. Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Öğretimi Değerlendirme Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi..	217
4.1.6. Öğretimi Uygulama (6. Döngü)	222
4.1.6.1. Döngünün Uygulama Süreci ve Değerlendirme.....	223
4.1.6.2. Ders Planlarının İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar	226
4.1.6.3. Ders Uygulamaları, Ders Uygulamaları Üzerine Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar	227
4.1.6.4. Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Öğretimi Uygulama Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi .	236
4.1.7. Altıncı Döngünün Revizyonu ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı 8. ve 9. Basamaklarına Yönelik Elde Edilen Bulgular: (8) Yeni rolleri deneme- (9) Yeni roller ve ilişkilerde öz yeterlik ve özgüven inşa etme	240
4.1.7.1. Ders Uygulamaları, Ders Uygulamaları Üzerine Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar.....	243
4.2. Katılımcıların Mesleki Perspektiflerinde Dönüşümü Deneyimleme Durumlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular- (DÖK'ün 10. Basamağı: Sahip Olunan yeni bakış açısının hayatla bütünleştirilmesi).....	247
4.2.1. ÖEA'dan Elde Edilen Bulgular	248
4.2.1.1. Katılımcıların Dönüşüme Açık Olma Durumlarına Yönelik Bulgular	249
4.2.1.2. Katılımcıların Eğitim Sürecinde DÖK'ün Hangi Aşamasında Deneyim Yaşadıklarına Yönelik Bulgular	250
4.2.1.3. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açılarında Değişim/Dönüşümü Deneyimleme Durumlarına Yönelik Bulgular	252

4.2.1.4. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açılarında Değişim/Dönüşümü Destekleyen Kaynaklara Yönelik Bulgular...	255
4.2.1.5. Eğitim Ortamlarının Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Değişim/Dönüşümüne Katkısına İlişkin Bulgular.....	257
4.2.1.6. Katılımcıların Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Deneyimler.....	259
4.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketinden Elde Edilen Bulgular	262
4.2.3. Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Eğitimini Değerlendirme Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular	273
4.2.3.1. Katılımcıların Gerçekleştirilen Eğitime Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	274
4.2.3.2. Eğitim Kapsamında Katılımcıların Yaşadığı Dönüşüm ve Buna Katkı Sağlayan Unsurlara İlişkin Bulgular	278
4.2.3.3. Eğitim Sürecinde Eğitim Yapılan Mesleki Yeterlikleri Kullanma ve Bu Kullanmaya Dair Kişilerin Dönütleri ve Öğrenci Öğrenmelerindeki Değişim	283
4.3. DÖK Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Mesleki Bakış Açısı Arasındaki İlişki/Etkileşimin İncelenmesi	289
4.3.1. Eleştirel Yansıtma Yoluyla Deneyim ve Referans Çerçevesi (Anlam Perspektifi) Arasındaki İlişki/Etkileşimin İncelenmesi.....	291

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Alan Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum	293
5.2. Pedagoji Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum.....	296
5.3. Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum	298
5.4. Öğretimi Planlama Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum	300
5.5. Öğretimi Değerlendirme Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum	303
5.6. Öğretimi Uygulamaya Yönelik Tartışma ve Yorum.....	305
5.7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Dönüşümüne Yönelik Tartışma ve Yorum.....	310

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Mesleki Yeterliklere ve Bu Yeterliklere Yönelik Anlam Şeması Dönüşümü

Kapsamında Ulaşılan Sonuçlar 317

6.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Dönüşümü Kapsamındaki

Sonuçlar 320

6.3. Öneriler 321

KAYNAKÇA..... 325

EKLER 349

ÖZGEÇMİŞ 375



KISALTMALAR

DÖK: Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

GC: Google Classroom

ÖA: Öğretmen Adayı

ÖEA: Öğrenme Etkinlikleri Anketi

SYT: Strateji-Yöntem-Teknik



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Mezirow’ın Bakış Açısı Dönüşüm Aşamaları İle King’in Dönüşüm Yolculuğu Modelinin Aşamalarının Karşılaştırılması (King (2002)’in Çalışmasından Uyarlanmıştır)	39
Tablo 2. Mezirow’ın Etkilendiği Kuram ve Kavramlar	43
Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	62
Tablo 4. Çalışma Grupları ve Katılımcı Kodları.....	63
Tablo 5. Ölçeklerden Elde Edilen Verilere Yönelik Betimsel Bilgiler.....	64
Tablo 6. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	66
Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliğini Tercih Etmesini Etkileyen Unsurlar	67
Tablo 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliğini Tercih Etmelerine Yönelik Mevcut Düşünceleri	68
Tablo 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarını Etkileyen Öğretmen	69
Tablo 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Perspektifinden Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler	69
Tablo 11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkili Bir Sınıf Öğretmeni Olma Sürecine Yönelik Görüşleri	71
Tablo 12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Eğitimlerine Yönelik Değerlendirmeleri	72
Tablo 13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşleri.....	73
Tablo 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bakış Açılarına İlişkin Bulgular	74
Tablo 15. MYO Ve MDO Gruplarının EPO Ve PBB Ölçeğinden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 16. Araştırma Sürecindeki Veri Toplama Araçları	79
Tablo 17. Araştırma Süreci Bilgisi.....	99
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Gelişme İhtiyacı Hissettikleri Alanlar	105
Tablo 19. Döngüler Ve Hedeflenen Kazanımlar.....	111
Tablo 20. Konu Alanı Bilgisine İlişkin Görüşlere Yönelik	123
Tablo 21. Alan Bilgisine Yönelik Eğitim Günlükleri-I’e İlişkin Bulgular	133
Tablo 22. SWOT Analizinden Elde Edilen Bulgular	137

Tablo 23. Ders Senaryolarına İlişkin Değerlendirmeler	144
Tablo 24. Katılımcıların Öz-Değerlendirme Formlarında Elde Edilen Sonuçlar	152
Tablo 25. Pedagoji Bilgisi Kapsamında Gözlem Ve Yansıtma Raporları	157
Tablo 26. Pedagoji Bilgisine Yönelik Katılımcıların Eleştirel Yansıtmaları.....	163
Tablo 27. Kazanım Belirtke Tablosu Üzerinde Çözümleme Etkinliğine İlişkin Bulgular	171
Tablo 28. Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular.....	175
Tablo 29. Eğitim Günlükleri-3'e İlişkin Bulgular.....	188
Tablo 30. Katılımcıların Farklı Ders Planlarına Yönelik Değerlendirmeleri	197
Tablo 31. Katılımcıların Farklı Ders Planlarına Yönelik Yazılı Değerlendirmeleri....	198
Tablo 32. Katılımcıların Kendi Ders Planlarına Yönelik Değerlendirmeleri	203
Tablo 33. Katılımcıların Kendi Ders Planlarına Yönelik Yazılı Değerlendirmeleri ...	204
Tablo 34. Ders Planlamaya Yönelik Eğitim Günlükleri	209
Tablo 35. Katılımcıların Öğretimi Değerlendirme Eğitimi Öncesi Ve Sonrasındaki Tercihleri	215
Tablo 36. Öğretimi Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Günlükleri	218
Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Uygulama Sürecinin Planlanması.....	224
Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Birinci Uygulamalarına Dönük Görüşlerden Elde Edilen Bulgular	228
Tablo 39. Öğretimi Uygulama Sürecine Yönelik Eğitim Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	237
Tablo 40. Öğretmen Adaylarının Uygulama Sürecinin Planlanması.....	243
Tablo 41. Öğretmen Adaylarının Birinci Uygulamalarına Dönük Görüşlerden Elde Edilen Bulgular	244
Tablo 42. ÖEA Soruları ve Hizmet Ettiği Durumlar	249
Tablo 43. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişisel Olarak Dönüşüme Açık Olma Durumları.....	249
Tablo 44. Katılımcıların Mesleki Bakış Açılarındaki Değişimi Göstergelerine Yönelik Bulgular	250
Tablo 45. Katılımcıların Mesleki Bakış Açılarında Değişimi Olma Durumuna İlişkin Bulgular	253
Tablo 46. Katılımcıların Değişimi Fark Ettiklerine Yönelik Bulgular	253
Tablo 47. Katılımcıların Değişimine Katkı Sağlayan Kişilere İlişkin Bulgular	255
Tablo 48. Katılımcıların Değişimine Katkı Sağlayan Etkinliklere İlişkin Bulgular	256

Tablo 49. Eğitim Ortamlarının Katılımcıların Değişimine Katkısına İlişkin Bulgular	258
Tablo 50. Katılımcıların Eğitim Sürecindeki Deneyimlerine İlişkin Bulgular	260
Tablo 51. Katılımcıların Eğitim Sürecinde Özel Yaşantılarındaki Yaşadıkları Değişimlere İlişkin Bulgular	261
Tablo 52. Katılımcıların Sınıf Öğretmeni Olma Kararlarına Yönelik Bulgular	262
Tablo 53. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Perspektifinden Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler	264
Tablo 54. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine Dair Bulgular	265
Tablo 55. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkili Bir Sınıf Öğretmeni Olma Sürecine Yönelik Görüşleri	266
Tablo 56. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Eğitimlerine Yönelik Değerlendirmeleri	267
Tablo 57. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Olarak Kendilerine Bakış Açıları	269
Tablo 58. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular	270
Tablo 59. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular	271
Tablo 60. Katılımcıların Eğitime Yönelik Değerlendirmeleri	274
Tablo 61. Katılımcıların Eğitimin Amaçlarına Yönelik Görüşleri	275
Tablo 62. Katılımcıların Eğitimin Daha İyi Olmasına Yönelik Görüşleri	276
Tablo 63. Gelişim Ve Değişimi Engelleyen Durum/ Kişiler Hakkında Katılımcı Görüşleri	277
Tablo 64. Katılımcıların Yaşadıkları Dönüşümlere İlişkin Bulgular	278
Tablo 65. Katılımcıları Etkileyen Ve Dönüşüm Yaşamalarına Katkı Sağlayan Eğitim Özellikleri	280
Tablo 66. Katılımcıların Gelişimine Katkı Sağlayan Unsurlar	282
Tablo 67. Katılımcıların Kazandıkları Mesleki Yeterliklere Yönelik Bulgular	284
Tablo 68. Yeterlik Kullanımına Bağlı Olarak Kişilerin Dönütleri	285
Tablo 69. Alınan Eğitimin Öğrenci Öğrenmeleri Ve Öğrenme Ortamına Etkisine Yönelik Görüşler	286
Tablo 70. Katılımcıların Eğitimin Sonuçlanmasıyla Mesleğe Yönelik Hislerine İlişkin Bulgular	287

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Cochran vd.'nin (1993) PAB Modeli	13
Şekil 2. Eylem aşamaları ve takip edilen süreç	60
Şekil 3. Eylem planlarına ait döngü ve planlar arası aşamalar	113
Şekil 4. Çalışma kapsamında anlam perspektifi ve anlam şemaları	119
Şekil 5. Araştırmacının uygulama süreçlerine katılımına örnek bir planlama	225
Şekil 6. Öğretmenlik yeterlikleri ile mesleki bakış açısı arasındaki ilişki	290
Şekil 7. DÖK'ün temel kavramları ve etkileşimleri	292



RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 1. Katılımcı ÖA8'in e-portfolyosundan bir kesit	87
Resim 2. Çevrimiçi platformdan bir akış örneği	115
Resim 3. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanım analizi	170



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Kullanım İzni	349
EK 2. Perceptions of Knowledge and Skills in Teaching/ Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği ve Kullanım İzni	351
EK 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi	353
EK 4. SWOT Analizi.....	354
EK 5. Arkadaşlarının Ders Uygulamalarını Değerlendirme	355
EK 6. Ders Uygulaması Üzerine Eleştirel Görüşme	356
EK 7. Ders Planı Görüşme Formu.....	357
EK 8. Ders Uygulamasına Yönelik Eleştirel Yansıtma	358
EK 9. Öğrenme Etkinlikleri Anketi.....	359
EK 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi.....	364
EK 11. Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Eğitimini Değerlendirme Görüşme Formu	365
EK 12. Alan Bilgisi Değerlendirme Rubriği	367
EK 13. Pedagoji Bilgisi Değerlendirme Rubriği.....	368
EK 14. Pedagoji Bilgisine Yönelik Öz Değerlendirme Formu	369
EK 15. Alan Öğretimi Bilgisi Değerlendirme Rubriği.....	370
EK 16. Alan Öğretimi Bilgisi Grup Değerlendirme Formu	371
EK 17. Öğretimi Planlama Bilgisi Değerlendirme Rubriği	372
EK 18. Etik Kurul Onay Belgesi	373

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemine ve araştırmanın sınırlıkları ile sayıtlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Gün geçtikçe birçok alanda gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimler insanların yaşam tarzını ve onlardan beklenenleri de değiştirmektedir. Eğitim de sürekli olarak değişim gösteren alanlar arasında yer almaktadır. Öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmen ve öğrenci rolleri, sınıf iklimi, sınıf içinde tercih edilen yöntem, materyal ve bunların işe koşulu da bu değişim sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde eğitim yaklaşımlarında iletişimin tek yönlü olduğu, egemen bilgi kaynağının öğretmen olduğu (Keiler, 2018), öğretmenin içeriği oluşturduğu ve aktardığı anlayıştan (Emaliana, 2017); bilgi ve öğrenmenin öznel olduğu, öğrenenin öğrenmesinde sorumluluk aldığı anlayışa doğru bir geçiş gerçekleşmektedir (Smart, Witt ve Scott, 2012). Bu anlayışla öğretmen ve öğrenenin rolleri kökten değişmiş olup öğrenci pasif bir bilgi alıcısı konumundan çıkarılıp bilgiyi yapılandırmada aktif, süreç içerisinde öğretmen ve diğer öğrenenlerle etkileşim ve iş birliği içerisinde yer alan kişi konumuna geçmiştir (Oğuz, 2013). Öğrenenin problem çözebilmesi, edindiği bilgi ve becerileri gerçek yaşam durumlarında kullanabilmesi, iş birliği içinde olması (Hains ve Smith, 2012), öznel anlam yapıları oluşturmak için yeni ve eski bilgilerini birleştirmesi (Okland, 2012) ve tüm öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğu alan bireyler olması beklenmektedir (Saxon, 2013). Öğrenci merkezli bu yaklaşımların uygulamaya konduğu öğrenme ortamlarında öğretmenlerin ise; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlayan (Emaliana, 2017), öğrencinin becerilerini ve düşünme kapasitesinin gelişimini destekleyen (Keiler, 2018), öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmasına ve öğrenenin hedeflerine ulaşmasında kolaylaştırıcı bir rol üstlenen (Bailey ve Colley, 2015; Kuran, 2018), merak ve araştırmalarını destekleyen ve öğreneni teşvik eden (Yanpar Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç, 2010; Darsih, 2018), öğrencinin öğretme-öğrenme süreçlerine katılımını destekleyerek demokratik bir ortam sunan (Brackenbury, 2012), öğrenenin öğrenmesi üzerinde sorumluluk alarak otonomlaşmasını destekleyen (Oğuz, 2013; Ha, 2013), öğrenenlere geribildirimler sağlayan (Ergür, 2010) öğrenci

merkezli anlayışa uygun rollere bürünmesi beklenmektedir (Koç, 2014; MEB, 2017). Bu bağlamda belirtilen nitelikleri sergileyebilmesi için bir öğretmenin mesleki yeterliklerine hakim olarak mesleğine başlamasının gerekliliği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere bakıldığında; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017), 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” güncelleyerek yayınlamıştır. Bu yeterlikler kapsamında mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler adı altında üç yeterlik alanı, bunların altında 11 yeterlik ve 65 yeterlik göstergesine yer verilmiştir. Bu yeterlikler içerisinde öğretmenlerin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretim sürecini planlaması, uygulaması ve değerlendirmesine dönük yeterliklere yer verilmiştir (MEB, 2017). Benzer şekilde, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 2011) Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında, öğretmenlerin alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkiyi kavraması, öğretim programı, strateji-yöntem-teknik (SYT) ve ölçme-değerlendirme bilgisi ile öğrenci gelişimi ve öğrenci öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olması ve sahip olduğu bu bilgileri sahada kullanması gibi öğretmenlerin edinmesi gereken yeterliklerden söz etmiştir. Bu yeterlikler zaman içindeki gelişime ve belirli ülke veya bölgelerdeki ihtiyaçlara göre güncellenmektedir. Örneğin farklı ülkelerde, öğretmenlik mesleği yeterlikleri ya da standartlarını sürekli yenileyerek öğretmenlerin kendilerini geliştirecekleri alanlar güncellenmektedir. Örnek olarak Amerika’daki öğretmen yeterliklerini belirleyen National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2016) ve İngiltere’de öğretmen yeterliklerine odaklanan Department for Education (DfE, 2012), konu alanı bilgisi, program bilgisi, öğretimi planlama ve uygulama gibi benzer yeterlikler belirlemiştir. Bu yeterlik belirleme çalışmaları incelendiğinde, öğretmenlerin belirli bir konuda alan bilgisi, bu alan bilgisinin öğretime yönelik pedagojik bilgisi, öğrenen grubun nitelikleri, öğretim sürecine dönük planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında yetkinlik sahibi olmaları beklenmektedir (Baytekin, 2004). Öğretmenin sahip olması beklenen bu yeterlikler literatürde farklı çalışmalarda yer almış ve pedagojik alan bilgisi adı altında farklı modeller sunulmuştur (Shulman 1986; Gess-Newsome, 1999; Magnusson, Krajik ve Borko, 1999). Sunulan bu pedagojik alan bilgisinin modellerinin bileşenlerine bakıldığında genel olarak konu alanı bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi / alan öğretimi bilgisini içermektedir (Cochran, DeRuiter ve King, 1993). İfade edilen konu alanı bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler arasında yer almaktadır ve öğretmenler bu yeterliklerini

kullanarak öğretim sürecine yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirirler.

Belirtilen mesleki yeterlikleri öğretmenlerin kazanması öğretmen yeterlikleri kriterlerine ve öğretmen yetiştirme süreçlerine bağlıdır (Seferoğlu, 2004). Nitelikli öğretmenlere sahip olmak adına hem Türkiye’de hem de Dünya’da, hizmet öncesi eğitim kapsamında öğretmen adaylarının hangi yeterlik ve standartlara sahip olması gerektiğine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (YÖK, 2011; DfE, 2012; NBPTS, 2016; MEB, 2017). Nitelikli öğretmen, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme kurumlarından alınan eğitim ile başlamaktadır. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce yeterlik kazandıkları hizmet öncesi eğitim (Thompson ve Power, 2015), öğretmen adaylarına etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan konu alanı bilgisi, mesleki beceri ve tutum kazandırmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarına verilen eğitim, onların kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2006). Öğretmenlerin belirlenen yeterliklere sahip olma durumunun öğrenci gruplarının alacakları eğitim üzerinde önemli bir role sahip olması sebebiyle (TED, 2009) öğretmenlerin meslekten önce etkili öğretim süreçlerini ve öğretme-öğrenme ortamlarını oluşturmaya yönelik donanımlara sahip olmaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Ballantyne, 2005). Hizmet öncesi eğitim sürecinde iyi yetişmiş öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını gerçekleştirmeleri mümkün olurken mesleğe karşı bakış açıları ve öz güvenleri de gelişmektedir (Gratch, 2001; Wong ve Goh, 2009; Michel, 2013; Thompson ve Power, 2015). İlgili literatür incelendiğinde; öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sonunda istenen niteliklere sahip olmadıkları durumlarda, uygulama süreçlerinde (Temizöz ve Özgün-Koca, 2008), ölçme ve değerlendirme boyutunda (Plake, 1993; Mertler, 2003), ders planı, sınıf yönetimi boyutlarında (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve Kennetz, 2014) sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir.

Etkili ve verimli öğretim süreçlerinin oluşmasında öğretmen eğitiminin niteliğinin yanı sıra öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açıları da önemli bir unsurdur. Öğretmenlik mesleği birçok bilgi ve beceriyi bir araya getirip dinamik bir ortam olan öğrenme ortamlarında kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla etkili ve verimli bir öğretmenin mesleğe başlamadan önce mesleki yeterliklerin tüm boyutlarında kendini geliştirmiş olması ve bu yeterlikler doğrultusunda mesleki bakış açılarını mesleğin gerekliliklerine uygun bir şekilde oluşturması gerekmektedir. İlgili literatürde öğretmenlik mesleğine yönelik yanlış algı ve tutuma sahip öğretmen ve öğretmen adaylarının olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Konu alanı bilgisini

önemli bulmayan (Perry ve Rog, 1992), öğretmenlik mesleğinin kolay olduğunu (Holt-Reynolds, 1992; Whitbeck, 2000) ve hizmet öncesi eğitimin gerekli olmadığını düşünen, konu alanı bilgisine ve kuramlara ihtiyaç duymayıp uygulama aşamasında gerekli nitelikleri kazanacağını düşünen (Whitbeck, 2000), öğretmenliğin meslek sırasında deneme-yanılma yoluyla gerçekleştirilebileceğine yönelik algı geliştiren (Joram ve Gabrielle, 1998) öğretmen ve öğretmen adaylarının olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik bakış açıları ve tutumları öğretme-öğrenme sürecinin niteliği üzerinde etkili olması göz önünde bulundurulduğunda (Guskey, 2002; Kagan, 1992), öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleğin tüm boyutlarındaki yeterliklere ve mesleğe yönelik mesleğin gerekliliklerine uygun algı ve tutumlara sahip olmaları önemli görülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıf öğretmeni adayları ile çalışarak mesleki yeterlikleri incelenmiş ve belirlenen ihtiyaç durumlarına yönelik çalışmalar düzenlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açıları da çalışma kapsamında ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri hizmet öncesi süreçte kazanmasının önemli olduğu belirtilmekle birlikte öğretmen adaylarının mesleki bakış açılarının uygulamalarına ve mesleki yeterlikleri anlamlandırmaları üzerine önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hem mesleki bakış açıları hem de mesleki yeterlik alanlarına odaklanarak hem yeterliklerini geliştirme hem de bu yeterliklere bağlı olarak bakış açılarında değişim oluşturma hedeflenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen mevcut durum analizine göre öğretmen adaylarının mesleki yeterlik kazanmalarını sağlamak için eğitimler düzenlenip mesleki bakış açılarında değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Belirtilen mesleki yeterlik gelişimi ve bakış açısı değişiminin Dönüştürücü Öğrenme Kuramı (DÖK) ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin varsayım, perspektif ve inançlarını sorgulamaya ve değişim ihtiyacı oluşturmaya uygun süreçler sunan DÖK, katılımcıların bu süreçlerde gelişim ve değişimini izlemek ve bu alandaki öğrenme süreçlerinin iç yüzünü anlamak için zengin bir çerçeve sunmaktadır (King, 2002; Mezirow, 1997). Bu anlamda öğretmenlik uygulaması kapsamında, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik mevcut anlam yapılarının ortaya çıkartılması ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik sahip olmaları gereken mesleki yeterliklere dair ihtiyaç durumları belirlenmiş olup bunlara yönelik DÖK doğrultusunda hazırlanan eğitimler düzenlenmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmada, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında; araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleki bakış açılarının mevcut durumu belirlenerek, bu yeterlikleri ve bakış açılarını DÖK kapsamında hazırlanan etkinliklerle nasıl geliştirip değiştirebileceğine, bu değişim ve gelişim için uygulama sürecinde ne tür düzenlemeler yapılabileceğine ve tüm süreç sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında bir dönüşümün nasıl sağlanabileceğine yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmenlik uygulaması dersi ve ilköğretim Hayat Bilgisi kapsamında öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri (alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme) DÖK'ün ilkeleri bağlamında sorgulanmıştır. Devamında ise öğretmen adaylarında sürekli sorgulama ve eleştirel yansıtma etkinlikleriyle zenginleştirilmiş DÖK kapsamındaki öğretmenlik mesleğine bakış açılarındaki dönüşüm değerlendirilmiştir. Ayrıca bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki yeterliklerinin mevcut durumu nedir?
2. DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin uygulamaları nasıl etkilenmiştir?
3. DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri nasıl etkilenmiştir?
4. DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında nasıl bir değişim/dönüşüm olmuştur?
5. DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri, mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açısı arasında nasıl bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında insanlardan beklenenler, kullanmaları gereken beceriler, bilgiyi edinme ve kullanma şekilleri değişmektedir. Bireylerin yaşamlarında başarılı olabilmeleri; işbirliği içinde olma, problem çözme becerilerini kullanma, etkili bir iletişim becerisine sahip olma, teknolojiyi kullanma gibi bazı niteliklere sahip olmalarına bağlıdır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Toplumda bu niteliklere sahip kişilerin yetiştirilmesinde öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Özoğlu, 2010). Öğretmenlerin bu görev ve sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi için sahip olmaları gereken yeterlikler bulunmaktadır. Eğitimde kaliteyi ve verimliliği artırmanın yolu, öğretmenlerin yeterlik ve performanslarının yüksek olmasından geçmektedir (Seferoğlu, 2004; OECD, 2010; Köksal, 2008). Öğretmenlik yeterliklerine bakıldığında; meslek bilgisi, içerik bilgisi, pedagoji bilgisi ve uygulama süreçlerine yönelik bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Rychen ve Salganik, 2003). Baytekin (2004) öğretmenlik yeterliklerini; belirli bir konuda alan bilgisi, bu alan bilgisinin öğretime yönelik pedagojik bilgisi, öğrenen grubun nitelikleri, öğretim sürecine dönük planlama ve değerlendirme bilgisi olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerde ifade edilen bu yeterliklerin edinebilmeleri ve öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi için bu yeterliklerin geliştirilmesi (MEB, 2006), öğretmenlerin güçlü yönlerinin farkına varılması, uygulamalarındaki eksikliklerin ve uygulamadaki ihtiyaç duydukları durumların belirlenmesi ve bunların giderilmesine yönelik programlar düzenlenmesi gerekmektedir (Buldu, 2014).

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri anlamında; YÖK (1998) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulanabilir dört temel başlıkta (konu alanı ve alan eğitimi, öğretme-öğrenme süreci, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma, diğer mesleki yeterlikler) yeterlikler belirlemiştir. 2002 yılında ise MEB tarafından üç ana başlıkta (eğitme-öğretme, genel kültür bilgi ve beceriler, özel alan bilgi ve becerileri) öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Daha sonra MEB “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adı altında öğretmen yeterliklerini güncellemiştir (MEB, 2006). Son olarak MEB 2017 yılında öğretmenlik mesleği yeterliklerini yeniden güncellemiştir. Öğretmenlerin belirlenen mesleki yeterliklere sahip olabilmesi, hizmet öncesi eğitim sürecine bağlıdır (Senemoğlu, 2015; Köksal ve Convery, 2013). Öğretmenler hizmet öncesi eğitim sürecinde; alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, ders planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik bilgi ve becerilere yönelik eğitimler alırlar (Ballantyne, 2005). Hizmet öncesi süreçte, nitelikli eğitim alan öğretmenler

öğrencilerine etkili bir öğrenme yaşantısı sağlayabilmekte (Ballantyne, 2005) ve mesleki yaşamlarındaki daha başarılı olabilmektedirler (Wong ve Goh, 2009). İlgili literatür incelendiğinde; öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sonunda istenen niteliklere sahip olmadıkları durumlarda, uygulama süreçlerinde (Temizöz ve Özgün-Koca, 2008), ölçme ve değerlendirme boyutunda (Plake, 1993; Mertler, 2003), ders planı, sınıf yönetimi boyutlarında (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve Kennetz, 2014) sorunlar yaşadıklarını ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik doğru bir şekilde yapılandırılmamış bakış açılarına sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Joram ve Gabrielle, 1998; Whitbeck, 2000). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik bakış açıları ve tutumları öğretme-öğrenme sürecinin niteliği üzerinde etkili olmaktadır (Guskey, 2002; Kagan, 1992). Başka bir deyişle mesleğe yönelik bakış açısı mesleki yeterlikleri önemseme, dikkate alma ve uygulama üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili literatür incelendiğinde, yeterlikleri gelişmiş öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik bakış açılarında olumlu gelişmeler gerçekleştiğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Gratch, 2001; Wong ve Goh, 2009; Michel, 2013; Thompson ve Power, 2015). Öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı ile ilgili literatür incelendiğinde ise, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açıları ve tutumlarının öğretme-öğrenme sürecinin niteliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kagan, 1992; Whitbeck, 2000; Guskey, 2002). Her iki literatür bir arada düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri mesleğe bakış açıları üzerinde etkili olurken; öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarının ise öğretmen yeterlikleri üzerinde etkili olduğu savunulabilir. Ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla, ilgili literatürde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısını ve öğretmen yeterliklerini birlikte geliştirmeyi ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının hem mesleki yeterlikler hem de mesleki bakış açılarını gelişimi ve değişimine odaklanarak her iki literatürü ele alarak yürütülmesi açısından özgün bir nitelik taşıdığı ifade edilebilir. Diğer taraftan bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik gelişimi ve bakış açısı dönüşümü süreci DÖK kapsamında ele alınarak kuramsal bir çerçeveye uygun yürütülmüş ve betimlenmiştir. DÖK, öğretmen adaylarının mevcut varsayımlarını ve bakış açılarını sorgulamalarını ve eksik/hatalı düşündükleri anlam yapılarını ortaya çıkarıp kişisel deneyimler aracılığıyla mevcut anlam yapılarını dönüştürmesini veya yeni anlam yapıları geliştirmesini desteklemektedir.

(Mezirow, 1991; 2002). Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirerek mesleki bakış açılarındaki dönüşümü, DÖK'ün kuramsal ilkelerine ve uygulama aşamalarına uygun olarak tasarlayıp mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı kazanmaya yönelik bir uygulama süreci sunması açısından araştırmanın öğretmenlik yeterlik gelişimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı geliştirme ve değişim sağlama alanlarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Son olarak DÖK kapsamında hazırlanan öğrenme etkinliklerinin mesleki yeterlik ve mesleki bakış açısı arasındaki etkileşimi ve ilişkiyi açıklaması ve bu etkileşim ve ilişkiyi ortaya koyan bir model sunması araştırmanın önemli taraflarından birini oluşturmaktadır. Bu sayede mesleki yeterlik gelişimi ve mesleki bakış açısı literatürlerine yapılan katkının yanı sıra mesleki yeterlik ile mesleki bakış açısındaki ilişkiyi ortaya koymada DÖK kavramlarının ve aşamalarının etkisini ortaya koyması bakımından DÖK kuramına yönelik literatüre de katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada şu varsayımlar araştırmanın sayıtları arasında yer almıştır:

1. Araştırmacının çalışmadaki katılımcı rolü göz önünde bulundurularak araştırmacının ve katılımcıların birbirlerini etkileyebileceği varsayılmıştır.
2. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının tüm uygulama sürecinde veri toplama araçlarını yanıtlamada gerçek bilgi, beceri, duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.
3. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecinde yapılan gözlemler, yansıtımlar ve tartışmalar doğrultusunda sözlü veya yazılı olarak belirttikleri ifadelerinde doğal ve içten davrandıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

1. Çalışma, öğretmenlik uygulaması kapsamında, sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik mesleki yeterlikleri önemsemeyen on altı sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür.
2. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik perspektif dönüşümünü incelemek olsa da çalışma hayat bilgisi öğretimine yönelik uygulamalar ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Dönüştürücü Öğrenme: Dönüştürücü öğrenme, derin deneyimlerin olduğu, kişinin anlam yapılarında değişimlerin yaşandığı, duygu, düşünce ve davranış değişikliklerinin birikerek meydana geldiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (O’Sullivan, 1999).

Perspektif Dönüşümü: Perspektif dönüşümü, potansiyel olarak kişi tarafından fark edilen, zihinsel bir çelişki oluşturan referans çerçevelerinin daha kapsayıcı, ayırıcı, açık, geçirgen (diğer bakış açılarına açık olma), eleştirel olarak yansıtma ve duygusal hale getirme işlemidir (Taylor, 2015). Kişilerin dönüşümü iki yolla gerçekleşmektedir. Birincisi, ani ve hayati öneme sahip olayların (yakınını kaybetme, işten çıkarılma, taşınma gibi) gerçekleşmesi ile diğeri ise genelde programlanmış bir eğitim yoluyla olmakla birlikte yaşantı birikimiyle yola çıkan sürece dayalı dönüşüm gerçekleşmesidir.

Anlam Yapıları: Dönüştürücü öğrenme kuramına göre anlam yapıları, kişilerin bir durumu veya deneyimi yorumlamada kullandıkları zihinsel yapıları ifade etmektedir. DÖK’e göre anlam yapıları ikiye ayrılmaktadır. Birincisi anlam perspektifidir, diğeri ise anlam şemasıdır. Anlam perspektifleri, birçok anlam şemasından oluşmakta ve dönüşümü anlam şemasına göre daha zordur. Bu araştırma kapsamında örnek verilecek olunursa, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğine yönelik bakış açıları anlam perspektifini temsil ederken: öğretmen adaylarının alt mesleki yeterlik alanlarına (alan bilgisi, pedagoji bilgisi gibi) yönelik bakış açıları anlam şemalarını temsil etmektedir. Bu mesleki yeterliklerine yönelik anlam şemalarının sınıf öğretmenliğine yönelik anlam perspektifi altında toplandığı ifade edilebilir. DÖK’e göre anlam perspektifleri yerine referans çerçeveleri kavramı da kullanılmaktadır (Mezirow, 1991). Bu çalışmada da yer yer her iki kavrama da yer verilmiştir.

Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Öğretmenlerin bahsedilen yeterliklere sahip olması için iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir (TED, 2009). Bu çalışmada “mesleki yeterlikler” kavramı ile öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme yeterlikleri kastedilmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmen Yeterlikleri-Pedagojik Alan Bilgisi

Toplumlardan ve toplumların üyelerinden bilgi, beceri, bakış açısı gibi birçok bakımdan kendilerini yeni durumlara adapte etmeleri beklenmektedir. Günümüzde hızlı bir gelişim ve değişim döngüsü bireylerin kendisini sürekli yenilemesini, yeni bilgi ve beceriler edinmesini ve bunları uygulamasını gerektirmektedir. Böyle bir zihinsel değişimin toplumsal boyutta gerçekleşmesi şüphesiz eğitimle gerçekleşebilir. Bu hedefe ulaşmak, eğitimin iyi bir şekilde planlanması ve uygulanması ile mümkün olabilir. Hazırlanan bu eğitimlerin uygulayıcıları olan öğretmenlerin yeterlikleri bu konuda önemli bulunmaktadır. Öğretmen niteliklerinin öğrenme çıktıları belirlenmesinde, öğretme-öğrenme ortamlarının kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Buldu (2014)'ya göre, okullarda eğitim kalitesini üst basamaklara çıkaracak olan öğretmenlerdir. Toplum üyelerinin yukarıda ifade edilen niteliklere sahip olabilmeleri hususunda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Özoğlu, 2010). Öğretmenlerin ise bu görev ve sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü eğitimde kalite ve verimlilik, öğretmenlerin yeterlik ve performanslarının yüksek olması ile gerçekleşebilmektedir (OECD, 2010; Köksal, 2008).

Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) öğretmenlik yeterliklerini şöyle tanımlamıştır: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Öğretmenlerin bahsedilen yeterliklere sahip olması için iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir. Senemoğlu (2015), belirlenen yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için hizmet öncesi eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Bu noktada ülkeler, yeterlikleri kazanmış nitelikli öğretmenlerin yetişmesi için hizmet öncesi dönemde kazandırılması gereken yeterlikler üzerine odaklanmaktadır (Köksal ve Convery, 2013). Örneğin NBPTS (2016), öğrencilere ve öğrenmelerine odaklanmış, konu alanı ve öğretimi uygulama bilgisine sahip bazı öğretmen yeterlikleri belirlemiştir. DfE (2012) ise öğretmenlerin konu alanı bilgisine, program okuma becerisine, öğretimi planlama ve uygulamayı içeren birtakım yeterlikler belirlemiştir. Türkiye’de öğretmen niteliklerine yönelik 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 45. Maddesi “Öğretmen adaylarına genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak

nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2002). Bu kapsamda belirlenen öğretmen yeterlikleri Eğitim-Öğretim Yeterlikleri, Genel Kültür Bilgi ve Becerileri ve Özel Alan Bilgi ve Becerileri kategorileri içerisinde yer alan alt başlıklarla belirlenmiştir (MEB, 2002). “Mili Eğitimi Geliştirme Projesi” ile hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye ilişkin öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Bu yeterlikler dört ana başlık altında toplanmıştır (YÖK, 1998):

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler (konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi),
2. Öğretim-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim),
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,
4. Diğer mesleki yeterlikler (mesleki sorumluluklar, mesleki gelişim vb.)

Öğretmen yeterliklerine yönelik düzenlemeler çağın gerekliliklerini karşılamak üzere birçok kez düzenlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu (2011) TYYÇ kapsamında, öğretmenlerin alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkiyi kavraması, öğretim programı, SYT ve ölçme-değerlendirme bilgisine sahip olması, öğrenci gelişimi ve öğrenci öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olması ve sahip olduğu bu bilgileri sahada kullanması gerektiğini belirtmiştir. MEB 2006 yılında öğretmen yeterliklerine yönelik güncelleme çalışması kapsamında “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” ni belirlemiştir. Daha sonra bu yeterlikler üzerine MEB 2017 yılında öğretmen yeterliklerine yönelik yeniden bir güncelleme çalışması yapmış ve “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” adı altında bazı yeterlik alanları belirlemiştir. Bu kapsamda, 3 yeterlik alanı, bu yeterlik alanları altında 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 gösterge belirlenmiştir. Bu yeterlik alanları şu şekildedir (MEB, 2017):

- A. Mesleki Bilgi
 - A1.Alan Bilgisi
 - A2.Alan Eğitimi Bilgisi
 - A3.Mevzuat Bilgisi
- B. Mesleki Beceri
 - B1.Eğitim Öğretimi Planlama
 - B2.Öğrenme Ortamları Oluşturma

B3.Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

B4.Ölçme ve Değerlendirme

C. Tutum ve Değerler

C1.Milli, manevi ve Evrensel Değerler

C2.Öğrenciye Yaklaşım

C3.İletişim ve İş Birliği

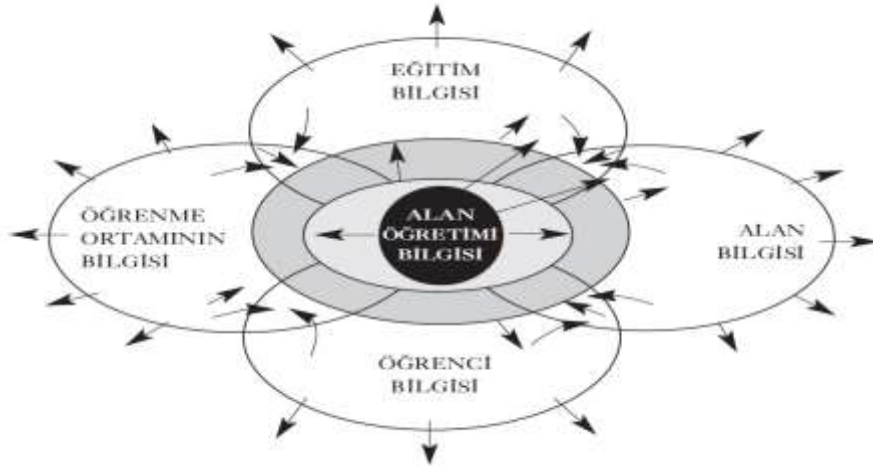
C4.Kişisel ve Mesleki Gelişim

MEB (2017) tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde, öğretmenlerin konu alanı bilgisine, bu alan bilgisine uygun öğretim bilgisine, bu bilgiler doğrultusunda gerekli planlamaları yapma becerisine, uygun eğitim ortamı oluşturarak uygulama becerisine ve hem öğrenci öğrenmesine hem de planlanan ve uygulanan öğretimin değerlendirilmesine yönelik ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olması gerektiği belirlenmiştir. İncelenen literatür kaynakları doğrultusunda öğretmenlerin konu alanı ve pedagojik bilgisine sahip olmanın yanında tüm süreci planlama, uygulama ve sürece yönelik değerlendirme çalışmaları yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Literatürde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri sınıflandıran ve modelleştiren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak Pedagojik Alan Bilgisi adı altında toplanmaktadır. İlgili literatürde PAB ile ilgili çalışmaların genel olarak fen (Magnusson, Krajcik & Borko, 1999; Gess-Newsome, 1999) ve matematik öğretimi (An, Kulm & Wu, 2004) alanlarında yoğunlaştığı görülmekle beraber genel olarak öğretmenlerin sahip olması gereken bilgiler bağlamında sunulan modeller de bulunmaktadır (Shulman, 1987; Cochran, DeRuiter & King, 1993). Sunulan PAB modelinin alanı ne olursa olsun o alanın içerik bilgisi dışarıda tutulduğunda tüm modellerin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisine odaklandıkları görülmektedir. Yine bu modellerin benzer bir şekilde PAB'ı öğretmenin konu alanı bilgisinin öğrencinin öğrenebileceği bir forma dönüştürerek sunması olarak tanımlamaktadırlar (Shulman, 1987; Cochran, DeRuiter & King, 1993; Magnusson, Krajcik & Borko, 1999; Gess-Newsome, 1999; An, Kulm & Wu, 2004). Bu bağlamda Shulman (1987), alan bilgisinin önemini vurgulamakla ve temel bilgi türü olarak görmekle beraber pedagoji bilgisi olmadan alan bilgisinin öğretim sürecinde tek başına yeterli olmayacağını savunarak öğretmenin sahip olması gereken bilgileri şu aşamada sunmuştur:

- İçerik/ alan bilgisi
- Genel pedagoji bilgisi
- Program bilgisi
- Pedagojik alan bilgisi
- Öğrenenlerin özellikleri bilgisi
- Eğitim bağlamı bilgisi
- Eğitim amaçları bilgisi

Görüldüğü üzere ilk olarak bir öğretmen öğretimi yapacağı alanın içerik bilgisine, devamında genel olarak pedagoji bilgisine ve bu iki bilgi türünün birleştiği ve öğretimin gerçekleştirilmesini sağlayan PAB'a dikkat çekilmektedir. Öte yandan Cochran vd. (1993) PAB'ın dinamik bir bilgi türü olduğunu, birçok bilgi ve beceriyle geliştiğini vurgulayarak PAB'ı birbiriyle sürekli etkileşim içerisinde olan dört bilgi türüyle açıklamaya çalışmıştır. Bu model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Cochran vd.'nin (1993) PAB Modeli

Kaynak: Nakiboğlu ve Karakoç (2005)

Cochran vd.'nin (1993) PAB modeli incelendiğinde, Shulman'ın önerdiği bilgi türlerine benzerlik olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda devam eden bölümlerde öğretmenlik yeterliklerinin içinde yer alan ve PAB içerisinde bulunan içerik (alan) bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisine yer verilmiş olup bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine yönelik literatür taramasından elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Alan (İçerik) Bilgisi

Pedagojik alan bilgisinin önemli bir bileşeni olan alan bilgisi, öğretimi yapılacak ders ya da disipline yönelik öğretmenin sahip olması beklenen konu alanı bilgisidir. Lederman ve Gess-Newsome (1999) konu alan bilgisini öğretmenlerin fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih ya da coğrafya gibi disiplinlerde öğretimi yapılacak içeriklerin ve bu içeriğe ilişkin kavram, kuram ve işlemlerin iyi düzeyde hâkim olması olarak açıklamışlardır. Öğretimi yapılacak olan konu hakkındaki bilgileri içeren alan bilgisi (Mishra ve Koehler, 2009), öğretmenler tarafından iyi düzeyde bilinmesi gerekmektedir (Davis, 2003).

Öğretimi yapılacak alanın temel kavram ve içeriği ile ilişkili olan konu alanı bilgisi, öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kullanılmaktadır (Shulman, 1987). Bu anlamda, öğretmenin etkili bir öğretim becerisi sergilemesinde konu alanı bilgisi önemli bir yer almaktadır (Leinhardt ve Greeno, 1986; Kahan, Cooper ve Bethea, 2003). Konu alanı bilgisi açısından yeterli olmayan öğretmenlerin uygulama sürecinde başarılı olmakta zorlandıkları; öğretmenlerin konu alanı bilgisi açısından yeterli olduğu durumlarda ise öğretmenlerin öğretim becerilerini iyi şekilde kullandıkları ve nitelikli bir öğretim süreci geçirdikleri vurgulanmaktadır (Davis, 2003). Ayrıca alan bilgisi açısından yeterli düzeyde bilgiye hâkim olmayan öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıflardaki öğrencilerde kavram yanılgıları ya da yanlış bilgilenme söz konusu olabilmektedir (Koehler ve Mishra, 2009).

Özetlenecek olursa Veal, Tippins ve Jefferson'ın (1999) ifade ettiği üzere etkili ve verimli bir öğretim sürecinin temelinde alan bilgisi yer almaktadır ve bu bilginin yetersiz olduğu durumlarda verimli bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır (Bal ve Karademir, 2013). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, alan bilgisi bir öğrenme-öğretme sürecindeki niteliği belirleyen temel kriterdir denebilir. Nitekim neyin öğretileceğinin iyi bilinmediği durumda nasıl öğretildiği üzerine düşünmek gerekli görülmemektedir.

2.1.2. Pedagoji Bilgisi

Öğretimi yapılacak dersin alan bilgisinin öğretimi yapılacak kişiler tarafından yeterli düzeyde edinildiği durumlarda öğretimin kalitesi üzerine düşünülebilir. Öğretimin verimliliğini ve niteliğini etkileyecek diğer bilgi türü pedagoji bilgisidir. Pedagoji bilgisi, dersin planlanması, öğretme-öğrenme sürecinde farklı SYT'lerin kullanılması, sınıf

yönetimi becerilerinin kullanılması, hedef kitle hakkında bilgi sahibi olunması, öğrenci öğrenmelerinin ve öğretimin izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Koehler ve Mishra, 2009). Öğretim uygulamalarının verimlilik durumunu etkileyen unsurlardan birisi öğretmenlerin öğretim konusundaki yeterlikleridir. Pedagoji bilgisi, öğretmenlerin öğretimin planlanmasından değerlendirilmesine kadar tüm hazırlık ve uygulama sürecinde kullandıkları gelişim ve öğrenme psikolojisine dair tüm bilgilerdir Pedagoji bilgisi; öğretimi yapılacak dersin programı, bu programın yapısı, amaç ve hedefleri kapsayan program bilgisini, öğretimi yapılacak içeriğe ilişkin hedef grubun sahip olması gereken ön koşul bilgi ve becerilerin durumu ile yaşamları muhtemel zorlukları içeren öğrenci öğrenmelerine ilişkin öğrenme güçlükleri bilgisini, öğretim sürecinde öğretmenin anlamlı öğrenmelerin ortaya çıkması amacıyla öğretmenin sahip olduğu öğretim stratejisi ve yöntem bilgisini ve son olarak da öğretim yapılan hedef grubun öğrenme çıktıları üzerine yapılan değerlendirmeler (Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999) ile öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği ve verimliliği üzerine yapılan değerlendirmeleri içeren değerlendirme bilgisini kapsamaktadır.

Özetle, öğrenen grubun gelişim özellikleri, mevcut düzeyleri ve kavram yanılgıları, bir dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerindeki öğretmen yeterlikleri pedagoji bilgisinin kapsamını oluşturduğu söylenebilir.

2.1.3. Pedagojik Alan Bilgisi

Öğretmen öğretim sürecinde hem alan bilgisine hem de pedagoji bilgisine sahip olmalıdır. Ancak bu iki bilgi türü ortak bir noktada birleştirilmediğinde etkili bir öğretme-öğrenme sürecinden söz edilememektedir. Shulman (1986) pedagojik alan bilgisini; belirli bir konunun öğretime yönelik en uygun gösterim, en güçlü analogi, resim ve örnekler ile temsil etme olarak açıklamıştır. Van Driel, Verloop ve De Vos (1998), pedagojik alan bilgisi ile hedef grubun öğrenmelerini kolaylaştırarak ve onların yaşadıkları güçlüklerini anlayarak öğretmenlerin alan bilgisini yorumlama ve dönüştürme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Shulman (1986) ise kayıp paradigma olarak ifade ettiği pedagojik alan bilgisini, alan bilgisinin öğrenci grubuna nasıl sunulması gerektiğine yönelik sahip olunması gereken bilgi olarak açıklamıştır.

Farklı araştırmacılar pedagojik alan bilgisini farklı şekillerde kategorileştirmiştir. An, Kulm ve Wu (2004), pedagojik alan bilgisinin alan bilgisi, program bilgisi ve öğretim bilgisi bileşenlerinden oluştuğunu ortaya koymuştur. Öğretmenin sahip olması gereken

bilgiler, dört bileşenle ortaya konulmuş (pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi ve bağlam bilgisi) ve bunların merkezine pedagojik alan bilgisi yerleştirilmiştir. Cochran vd. (1993) pedagojik alan bilgisini alan bilgisi, öğrenci bilgisi, öğrenme ortamının bilgisi ve öğretim bilgisi bileşenlerinin toplamı olarak ifade etmiştir. Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) ise fen bilimleri alanına yönelik hazırladıkları pedagojik alan bilgisinin bileşenlerini şöyle kategorileştirmişlerdir:

- Fen bilimleri öğretiminin amaç ve hedeflerinin bilgisi
- Fen bilimleri program bilgisi
- Öğrencilerin fen bilimlerini anlamalarına yönelik bilgi
- Öğrenim stratejisi bilgisi
- Fen bilimlerini değerlendirme bilgisi

Son olarak 2015 yılında fen öğretimi alanına yönelik pedagojik alan bilgisine yönelik güncellemeleri görüşmek üzere yapılan toplantıda yeni bir model ortaya çıkarılmıştır. Magnusson, Krajcik ve Borko'nun (1999) oluşturulan bu modele Pedagojik Alan Bilgisi ve Beceriler ismi verilmiştir. Bu modelin bileşenleri arasına eklenen spesifik-konu alanı bilgisi, alan bilgisi ile pedagojik alan bilgisinin daha özel boyutta uygulanmasıdır.

Özetle, pedagojik alan bilgisi, sahip olunan alan bilgisini öğrenen grubun tüm özellikleri göz önünde bulundurarak en doğru pedagoji bilgisi ile eşleştirerek öğretimin yapılması sürecidir denebilir.

2.1.4. Öğretimi Planlama

Öğretim sürecine yönelik planlama yapma alan bilgisi, pedagoji bilgisi (ikisinin birleşimi pedagojik alana bilgisi) ve öğretim tasarımı bilgisinin birlikte kullanılmasını gerektirmektedir (Panasuk ve Todd, 2005). Ders planlama, kazanımlara ulaşmak adına SYT'lerin seçilmesi, amaca yönelik sıraya koyma ve sürece yönelik değerlendirme işlemlerini belirleme işlemidir (Demirel, 2017). Öğretimin hangi hedef davranışları nasıl ele alınacağına yönelik bilgileri içeren planlama, öğretmene uygulama sürecini verimli kullanma ve gerçekleşmesini istediği öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlama fırsatı verdiği için öğretmenin öz güven duymasına katkı sağlar (Senemoğlu, 2015). Öğretmenin öğretim sürecinde karşılaşacağı durumlara karşı kestirimlerde bulunabilmesi onu daha

hazırlıklı yapar ve öz güvenli bir süreç yönetmesine katkıda bulunur. Ders planlamaları öğretmen için sürece yönelik bir rehber rolünde olurken; öğrenciye ise kalıcı, anlamlı ve etkili öğrenmeler sağlayıcı roldedir (Demirel, 2017).

Oliva ve Gordon (2018) planlamanın öğretim amaçlarını ve hedeflerini belirleme, öğretim stratejilerini seçme ve öğretimi değerlendirmek için teknik seçimi olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda planlamada dikkate alınacak tüm bu aşamalardaki tercihlerde şu durumlara dikkat edilmesi gerekmektedir: ulaşılabilir ve ekonomik materyal tercihi, öğrenciyi aktif edecek tercihler (Demirel, 2017), tercihlerin öğrenci ve kazanımlara uygunluğu.

Ders planlama, öğretmenlere hem hedefe ulaşma açısından hem etkili ve anlamlı süreçler yaşanmasını sağlaması bakımından hem de duyuşsal açıdan öğretmen ve öğrencini daha iyi geçirmesini sağlaması bakımından önemli bir beceridir. Birçok bilginin işe koşulmak üzere tasarlandığı bir süreç olan ders planlama öğretmenlerin sahip olması gereken kritik bir beceridir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının çok boyutlu bilgi ve becerilerini kullanma düzeylerini gösteren ders planlarına yönelik yetişmeleri onlara mesleki süreçte önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

2.1.5. Öğretimi Uygulama

Öğretimi yapılması hedeflenen kazanımlar için yapılan planların uygulamada başarıya ulaşabilmesi öğretmenin uygun öğretim stratejilerini bilmelerini, seçmelerini ve kullanmalarını gerektirir (Senemoğlu, 2015). Bu süreçte öğretmen; öğrencinin dikkatini çekme, öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile bağ kurma, öğrencinin derse katılmasını sağlama, farklı yöntemleri sürece, öğrenciye ve konu alanına en uygun olacak şekilde seçme gibi çok boyutlu karar verme mekanizmalarını kullanır.

Ayrıca öğretmenler bu süreçte öğrenci davranışları, süre yetiştirme gibi farklı durumları içeren sınıf yönetimi becerilerini de kullanmak durumundadır (Allen, 2010). Çünkü sınıf yönetimi çerçevesinde öğretmen tepkileri öğrenci başarısı üzerinde etkili olan bir etkidir (Oliver ve Reschly, 2007). Öğretimi uygulama, öğretmenin içeriği öğrencilere kazandırmada ve hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmada kullandığı yöntem, teknik ve işlemleri kapsamaktadır (Oliva ve Gordon, 2018). Bu süreçte öğrencinin yüksek katılımını sağlamak adına farklı SYT tercihinde bulunulabilir.

Özetle, öğretmenler tüm bilgi ve becerilerini en etkin şekilde uygulamaya koydukları öğretim-öğrenme süreci, alan bilgisine hâkim olma, öğrenciler hakkında bilgi

sahibi olma, konuya ve öğrenciye uygun SYT'leri belirleme, gerekli materyalleri tasarlama ve kullanma gibi çok boyutlu bir yapıyı içermektedir.

2.1.6. Öğretimi Değerlendirme

Öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi doğrultusunda hazırlamış oldukları plan ve bu planın uygulanması aşamalarının etkililiği hakkında bilgi verecek süreç, değerlendirme sürecidir. William (2013), etkili bir öğretimin merkezinde değerlendirmenin olduğunu ifade etmiştir. Yapılan öğretim uygulamalarının beklentiyi karşılama noktasında değerlendirme süreci sonun da alınan geribildirimler ile karar verilir (William, 2013). Ayrıca değerlendirme süreci öğretimin değerlendirilmesinin yanı sıra öğrenci öğrenmeleri hakkında bilgi almayı da sağlamaktadır (Dunn ve Mulvenon, 2009).

Senemoğlu (2015), öğretimi planla, öğretim etkinliklerini uygula ve öğretimi değerlendir olarak belirlediği öğretim süreci aşamalarının son aşamasını oluşturan öğretimi değerledir aşaması, öğrencilere öğrenmeleri hakkında geribildirimler sağlamakta olup uygulamanın eksiklerinin tespit edilmesinde, öğretimin iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde katkı sağlamaktadır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Yaman, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2005). Ölçme ve değerlendirme açısından yetersiz öğretmenlerin öğrencilerini tanımakta güçlük yaşadığı ve onlar hakkında doğru kararlar veremediği belirtilmiştir. Bu durum doğru olmayan yönlendirmelere yol açarken öğrencilerin tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bakımdan öğretmenler bu konuda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Güneş, 2007). Çünkü bu konuda yeterlikleri iyi düzeyde olan öğretmenler; öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilir, hangi konularda zorlanıldığı ve başarılı olduğu hakkında yargıda bulunur, hedefe davranışlara ulaşılma durumu gibi konularda karar verebilmektedir (Erkuş, 2006).

Plake (1993), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterli olmamasından kaynaklı ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Mertler (2003) ise öğretmen adaylarının yeterli ölçme ve değerlendirme bilgi ve beceriye sahip olmadığını belirlemiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretimin niteliği ve öğrenci öğrenmelerinin çıktıları hakkında bilgi sağlayan ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce edinmesi ve kullanması gerekmektedir.

2.2. Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi dersi, ilkokul çağındaki öğrencilere yaşam ve vatandaşlık kapsamında gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları edinmesini sağlayıcı bir yapıdadır (Sağlam, 2015). Bu gelişim dönemindeki çocuklar olayları bütün görme eğilimindedirler ve konuyu parçalayıp ayrı ayrı (disiplin bazında) değerlendiremezler (Sönmez, 2005). Bu bağlamda bu dönemdeki çocuklar için bilgi, konu ya da bir olay bütüncül bir bakış açısıyla disiplinlerarası bir yaklaşımla verilmelidir. Bu açıdan bakıldığında, hayat bilgisi dersi sosyal bilimler ve doğa bilimlerinin bir bütüncül resmini ortaya koyacak niteliktedir (Baysal, Tezcan ve Demirbaş Nemli, 2017). Ayrıca hayat bilgisi dersi, yaşamla doğa arasında bir köprü kurması, çocuğun bilinçli olarak çevresine uyum sağlaması açısından önemlidir (Gültekin ve Kılıç, 2015).

Hayat Bilgisi dersini daha iyi anlayabilmek için aşağıda hayat bilgisi dersinin tanımı, doğası ve yapısı, konusu, amacı ve işlevi üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı

Hayat Bilgisi dersinin literatürde farklı tanımları yapılmaktadır. Sönmez (2005), çocukların günlük hayatta karşılaşılan durumlara çözüm üretebilmelerine ve onların toplumsallaşmalarına yardımcı bir ders olmanın yanı sıra doğal ve toplumsal gerçekle bağ kurma neticesinde ulaşılan canlı bilgiler olarak tanımlar. Binbaşioğlu (2003), bireyin bulunmuş olduğu toplumsal ve kültürel çevreyi inceleyerek çevre ve sorunlarına dair bilgiler edinip çevreye adaptasyon sağlaması için gerekli iyi alışkanlık ve nitelikleri kazandırmayı hedefleyen bir ders olarak tanımlar. Arıbaş ve Yılmaz (2004) ise yaşamla iç içe, gerçek hayata hazırlayıcı bir derstir ifadeleriyle hayat bilgisi dersini tanımlamaktadır. Barth ve Demirtaş (1997) Hayat Bilgisi dersini vatandaşlık eğitim programının bir parçası olarak Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri fırsatı tanıyan bir ders olarak tanımlamışlardır. Tay (2017) ise Hayat Bilgisini, “çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersi” şeklinde ifade etmiştir.

Bu tanımlar ışığında; disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınan hayat bilgisi dersi, çocukları merkeze alarak onların hayatta ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler kazandıracak bütüncül bir derstir denebilir.

2.2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Doğası ve Yapısı

Biyolojik varlığının yanında sosyal bir varlık olan, insan içinde bulunduğu toplumda kültürlenerek sosyalleşmektedir. Diğer derslerle ilişkili bir ders olan hayat bilgisi, bireyin sosyalleşme sürecinde önemli bir yerde bulunur. Yaşamla iç içe olan bu ders bireyi gerçek hayatta karşı karşıya kalacağı durumlar hakkında bilgilendirerek onu hayata hazırlar (Arıbaş ve Yılmaz, 2004). Baysal (2007), çocukları hayata hazırlayıcı nitelikte olan hayat bilgisi dersinin, öğrencilerin etkin birer birey ve vatandaş olmaları için çocuk gelişimine uygun olarak hazırlandığını belirtir ve bu dersin bütüncül şekilde tasarlandığını ifade eder. Hayat Bilgisi dersini varlığının Gestalt Psikolojisi yaklaşımı temellendirmektedir. Buna göre ilkokulun ilk üç yılındaki çocuklar, dünyayı bir bütün olarak anlamlandırır. Gerçekleşen olguları sosyal ya da fen olarak ayıramazlar (Sönmez, 1996). Hayat Bilgisi dersi; Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri derslerinin harmanlanmasıyla oluşmuş disiplinlerarası bir derstir. Hayat Bilgisi konuları içerisinde bulunan tarih, coğrafya, yurttaşlık gibi konular sosyal bilimlerden; sağlık, güvenlik, biyoloji, fizik ve kimyanın konularının en basit halleri ise fen bilimlerinden gelmektedir (Kabapınar, 2016, s.2). Ayrıca, Hayat Bilgisi dersi ile bireyin sosyal çevre ile uyum içerisinde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları kazanması için birçok konuyu sosyal bilimlerden aldığı söylenebilir (Tay, 2017); çocuğun doğayı ve dünyayı tanıması ve işleyişini anlaması bakımından ise fen bilimlerinden aldığı söylenebilir. Hayat bilgisi dersinin yapısı incelendiğinde; Hayat bilgisi dersinin çocukların hem kendileri hem de içinde yaşadıkları toplum ve dünya ile ilgili bilinçlenmelerine temel oluşturan bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2009).

2.2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Konusu

Öğrencilere iyi birer vatandaş olmak için gereken temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmada önemli bir noktada bulunan hayat bilgisi dersi, konusunu çocuğun yakın çevresinden almaktadır. Hayat bilgisi çocukları hayata hazırlamaya amaç edinerek onların hem kendisini hem de çevresini tanımasına yardımcı olan, yaratıcı düşünmesini

ve problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir derstir. Bu ders mihver bir ders niteliğinde olup karşılaştıkları toplum ve doğayla ilgili bilgileri bütünsel olarak algılayıp edindikleri bilginin farklı alanlara transferini sağlamada yardımcı olmaktadır (Güven ve Kaymakçı, 2016).

İlkokulun 1., 2. ve 3. sınıf ders programlarında yer alan hayat bilgisi dersindeki içerikler, çocukların yaşam tecrübelerine uygun olarak ev, aile ve okul ile yakın çevre gibi konulardan seçilir. İlk üç yıl boyunca kapsamı yoğunlaşarak devam eden konular hem somut durum ve olguları içermekte hem de çocuğun yakınından başlamaktadır. Konular çocukları hem psikolojik hem de fizyolojik açılardan kendini tanımasına ve çevresini anlamlandırmasına yardımcı olduğundan yapı itibarıyla geliştiricidir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi, çocuğun doğumundan sonraki 6-7yıl içinde dünyayı nasıl algıladığıyla bağlantılı deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya; çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir demek mümkündür (Kabapınar, 2016, s.1).

Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına yönelik belirlenen kazanımların gerçekleşme imkanının elde edildiği bir ders olan Hayat Bilgisi dersi, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla yakından ilişkilidir. Bu ders öğrencilere toplumsal sorunlarla karşı karşıya kalma ve toplumsal yaşamla kaynaşma fırsatı sunar. Ayrıca Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı; laik, demokratik, çağdaş değerleri içselleştiren ve bunlara sahip çıkan yurttaşlar olarak yetişmeleri için ilk temel bilgiler Hayat Bilgisi dersinde verilir ve Atatürk'ün "ulusal kültürümüzü çağdaş uygarlıklar düzeyinin üstüne çıkarma" idealini gerçekleştirme bilinci kazandırır (Güven ve Ersoy, 2007:18).

Hayat Bilgisi dersinde; çocukların temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerini desteklemek, sosyal bilimler ve fen ve teknoloji dersleri için temel oluşturacak bilgiler edinmelerine fırsat yaratmak amaçlanmıştır (MEB, 2009).

Hayat Bilgisi dersi; konuların bütünlüğünü bozmadan, öğrencilerin duyu organlarıyla doğal ya da fiziksel ve toplumsal çevrelerini inceleyerek, gözlem, yaşama, iş ve deney yöntemleriyle, bilgi, beceri ve daha çok alışkanlık kazanmalarını sağlayan toplu öğretim ilkesine dayalı olarak oluşturulmuştur (Güven ve Kaymakçı, 2016).

2.2.4. Hayat Bilgisi Dersinin Amacı

Hayat Bilgisi öğretiminin amaçları; kendi nitelikleri dahilinde doğal ve sosyal çevresini bütünsel olarak tanıması ve bu ortam içinde kendini geliştirmesidir (Kısakürek

ve Paykoç, 1987'den akt. Tuncer, 1999). Hayat Bilgisi ders programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanında olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri de amaç haline getirilmiştir (MEB, 2009). İlkokul programında amaç şöyle ele alınmaktadır: Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerileri geliştirme, yurttaşlık görev ve sorumluluklarını kazandırma, toplum içerisinde kişilerarası ilişkilerle ilgili beceriler edindirme, ekonomik yaşama düşünce ve yeteneğini ilerletme, daha iyi yaşama becerilerini geliştirme. Yani Hayat Bilgisi öğretimi yoluyla öğrencilerin demokratik olmasına ve toplumun yurttaşları olarak hazırlanmasına ve onların karşılaşılabilecekleri problem durumları karşısında geçekçi ve doğru kararlar almalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır (Tuncer, 1999:2).

İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrenciler (MEB, 2018);

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.
- Sosyal katılım becerisi kazanır.
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.

Binbaşlıoğlu (2003), Hayat Bilgisi dersinin amaçlarını şöyle ifade etmiştir:

- Hayat Bilgisi dersinin devamı niteliğinde olan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarıyla ilgili temel kavram ve yaşayışları kazandırmak,
- Öğrencilere yaşları gereği bulunan öznel düşünme tarzından nesnel düşünme tarzına geçmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin içinde bulundukları fiziksel ve toplumsal çevreye her yönden başarılı ve etkin uyumlarını sağlamaktır.

2.2.5. Hayat Bilgisi Dersinin İşlevi

Çocuğun bilinçli olarak çevresine uyum sağlamasına yardımcı olma işlevi olan Hayat Bilgisi dersi; birinci dönem derslerin belkemiği, ikinci dönem derslerin ise temelini oluşturur. Hayat Bilgisi dersi (Güven ve Kaymakcı, 2016):

- Bilgi temelini doğa bilimleri ve sosyal bilimlerden alan,
- Çocuk gelişimine uygun şekilde oluşturulmuş,
- Olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin etkin bireyler ve vatandaşlar olmalarına yardım eden,
- İkinci devre derslerinin temelini oluşturan bir öğretim programıdır.

Hayat Bilgisi dersi, vatandaş yetiştirme derslerinden biridir. Bu ders aracılığı ile devlet yetiştirmek istediği vatandaş profiline uygun kazanım ve içeriklerle geleceğin yetişkin birer vatandaşı olacak çocukları şekillendirmeye çalışır. Devlet bunu hem kendi politikasına uygun olarak hem de günün gerekliliklerinin göz önünde bulundurarak ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlayacak şekilde yapar. Hem devletin politikası hem de günün ve geleceğin gereklilikleri değiştiği için devletin oluşturmak istediği vatandaş tipi de değişim göstermektedir. Hayat Bilgisi dersinde iyi bir vatandaş oluşturma yolu zamana göre değişiklik gösteren bilgilerin depolanmasından geçmez. Öğretmenin otoriter olduğu, ders kitabı içeriğini sunan, vatandaşlık aktarımı yapan bir role büründüğü bir hayat bilgisi dersinde hür düşünen ve özgür iradesiyle karar verebilen çocukların yetişmesi mümkün gözükmemektedir. Çocukların Hayat Bilgisi dersinde belirtilen becerileri hayatına transfer edebilmesi, bu becerileri içselleştirip kullanabilmesi için “öğrenci merkezli” yaklaşımlar kullanılmalıdır. Bilgiye ve öğrenmeye “Öğretmen odaklı” yaklaşan öğretmenlerin çocuklardan beklentileri verdiği bilgiyi alan, kitaptaki

içeriği ezberleyen ve sorulduğunda kitapta geçen veya öğretmenin sunduğu bilgiyi olduğu gibi aktarmaları beklenmektedir. Çünkü öğretmen merkezli anlayışa sahip öğretmenler bilginin tek olduğunu, bilginin yapısının değişmez olduğu, öğrenmenin bu biricik doğruların doğrudan aktarılması ve ezberlenmesi ile gerçekleştiğini kabul etmektedirler. Ancak hayat bilgisi dersi ile kişisel bir bakış açısına sahip, özgürce düşünüp karar verebilen, gerektiğinde itiraz edebilen, bir durumu yorumlayıp kişisel çıkarım yapabilen, olayları bütüncül ele alabilen, kişisel doğrular ve değerler kümesi oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesi ile gerçek vatandaşlar yetiştirilir. Bu bağlamda öğretmenin bilginin doğasına ve yapısına ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik bakış açısı önem kazanmaktadır. Az önce bahsedilen nitelikteki bireylerin yetiştirilmesi çoklu bakış açısını destekleyen, bilginin tekil olmadığını kabul eden, bilginin öznel yapılandırıldığını benimseyen, öğrenmenin aktarım/ sunum yoluyla öğrencinin pasif bir alıcı olduğu varsayımıyla değil, öğrencinin fiziksel ve zihinsel olarak tüm süreçte aktif olduğu, yaparak-yaşayarak öğrendiği bakış açısıyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda bilgiye ve öğrenmeye öğrenci merkezli bakış açısıyla yaklaşan öğretmenlerin sınıflarında gerçek anlamda vatandaşlar yetiştirilebilir.

2.2.6. Hayat Bilgisi Dersinin Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Bu doğrultuda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır (MEB, 2018):

1. Dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamalar önemsenmeli ve bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
2. Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
3. Kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmelidir.
4. Öğrencilerin çevrelerinde bulunan canlı ve cansız varlıkları etik konulara dikkat ederek öğretim materyali olarak kullanmalarına imkân tanınmalıdır.

5. Özellikle öğrencilerin araştırma yapmaları beklenen çalışmalarda, araştırma sonuçlarını afiş, poster, pano, broşür, gazete, tablo, grafik vb. materyaller kullanarak sınıfta arkadaşları ile paylaşması desteklenmelidir.
6. Doğa içerikli kazanımlarda basit düzeyde deneyler yaptırılabilir.
7. Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımlar, belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlenmelidir. Örneğin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen gün ve haftada, Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı "Ülkemizde Hayat" ünitesi 1.5.6. "Bayram, kutlama ve törenlere katılmaya istekli olur." kazanımı ile ilgili konular işlenebilir.
8. Üçüncü sınıfa kadar millî bayramlar vb. konular işlenirken öğrenciler henüz 1000'den büyük sayıları okumayı ve yazmayı öğrenmedikleri için ders kitabında tarihler, rakam veya yazı ile verilmemelidir. Dersin işlenişinde öğretmen, bu tarihleri sözel olarak belirtebilir.
9. Program uygulanırken özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır.
10. Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir.
11. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak kazanımlar için gerekli temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine önem verilmeli ve etkinlikler bu anlayışla hazırlanmalıdır.

2.2.7. Bu Araştırmada Hayat Bilgisi Dersinin Çalışılmasının Önemi

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının asıl amacı, temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetişmelerine (Barth ve Demirtaş, 1997), yaşam için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar edinmelerini sağlayan (Sağlam, 2015), sosyal bilimler ve doğa bilimlerinin temelini oluşturan (Baysal, Tezcan ve Demirbaş Nemli, 2017) disiplinlerarası yapıya sahip bir derstir (Sönmez, 2005). Hayat Bilgisi dersi, çocuğun yaşamla doğa arasında köprü kurmasını (Gültekin ve Kılıç, 2015),

günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlere çözüm üretebilmesini, toplumsal yapıyı anlamasını, doğal ve toplumsal gerçeklerle bağ kurmasını sağlayan bir derstir (Sönmez, 2005). Hayat Bilgisi dersi diğer derslerin organize edilmesinde ve bütünlük sağlamasında mihver ders niteliğindedir (Binbaşıoğlu, 2003; Güven ve Kaymakçı, 2016). Hayat Bilgisi dersinin ifade edilen nitelikte hizmet etmesi ve öğrencilerde oluşturması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin oluşmasında kilit rol öğretmendedir. Dolayısıyla öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden istenen öğrenme çıktılarına sahip olabilmesi, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerini kazanmış ve bu doğrultuda planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları yürütebilen öğretmenler ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

2.3. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

Bu kısımda dönüştürücü öğrenme kuramı kapsamında kurama genel bir bakış, kuram çerçevesinde önemli olan kavramlar üzerinde durulacak, dönüşüm aşamaları ve kuramın oluşturulmasında etkilenilen kuramlardan söz edilecektir.

2.3.1. Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Giriş

Dönüştürücü öğrenme kuramı, eğitimini yarıda bırakıp geri dönen kadınların toplumsal, kültürel ve psikolojik perspektiflerin etkisiyle duygu, tutum ve inançlarını şekillendirdiklerini fark etme durumlarının gözlemlenmesiyle ortaya çıkmıştır (Mezirow, 1978). Dönüştürücü öğrenme kuramı, insan iletişiminin doğasına uygun olarak yetişkin eğitime odaklanmıştır. Yetişkinlerin kültürel varsayımlarının deneyimlerini yorumlamaları aracılığıyla oluşturdukları anlamı nasıl etkilediklerini açıklamayı amaçlamaktadır (Taylor, 2000). Dönüştürücü öğrenme, yetişkin bireylerinin gelecekteki eylemlerine rehberlik etmesi için kişinin yaşadığı deneyimin anlamının yeni veya revize edilmiş bir yorumunu oluşturmak için önceki yorumları kullanma süreci olarak anlaşıldığı, insan iletişiminde yer alan bir değişim kuramıdır (Mezirow, 1996). Bu kuramda öğrenme; derinlemesine deneyimlerin oluştuğu, kişinin anlam yapılarında değişimlerin yaşandığı, duygu, düşünce ve davranış değişikliklerinin birikerek meydana geldiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (O'Sullivan, 1999). Yapılandırmacı bir felsefeye dayanarak, bireyin dünya görüşünün, bireylerin düşünce, inanç, değer ve eylemlerinin temellerini oluşturan varsayım yapıları ile çerçevelenmesi fikrine dayanır (Taylor, 2015). Mezirow'un (1990) belirttiği gibi, dönüştürücü öğrenme, öğrencilerin bilgi edinme ışığında varsayımlarını, inançlarını ve değerlerini eleştirel olarak

sorguladıkları ve bunları “yeniden şekillendirerek” kişisel ve sosyal değişime başladıkları bir süreçtir. Dönüştürücü öğrenme kuramını diğer andragoji kuramlarından farklı olarak eleştirel yansıtmayı yetişkin eğitimini içine dahil etmektedir. Dönüştürücü öğrenme içerisinde olmayan kişiler ise (bunlara pragmatik düşünürler de denebilir) (Merriam, 2004);

- Var olanı mevcut duruma uyarlamaya çalışırlar,
- Çelişkilerden rahatsız olurlar ve bu durumu tehdit olarak görürler,
- Kişisel mantık yapısıyla uyuşmayan durumları ret ya da inkar edebilirler,
- Yerleşik düşünce yapılarını savunurlar ve
- Sorgulamaya kapalıdırlar.

2.3.2. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının Temel Kavramları

Bu aşamada dönüştürücü öğrenme kuramı kapsamında önemli olan kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.2.1. Anlam Yapıları

Kişinin sahip olduğu psikokültürel durumları ile bir deneyimlerini yorumlamasıyla oluşan anlam yapıları ve bu anlam yapılarının dönüşümü dönüştürücü öğrenme için kritiktir. Mezirow (1991), anlam yapılarının iki boyuta sahip olduğunu ifade eder. Bunlar anlam perspektifi ve anlam şemalarıdır. Anlam perspektifleri (Mezirow (1991) bu kavramı referans çerçeveleri ya da bakış açıları olarak da kuramında adlandırmıştır), deneyimleri anlamlandırmada filtre olarak kullanılan varsayımların ve beklentilerin yapısını ifade eder. Anlam şemaları ise deneyimin yorumlarını biçimlendiren özel bilgi, inanç, değer ve duygulardan meydana gelmektedir (Mezirow 1991; 2000). Anlam perspektifleri anlam şemalarına göre daha geniş kavramları ifade etmektedir. Anlam perspektifi, anlam şemaları kümesidir; anlam şemaları ise deneyimleri yorumlamak için alışılmış, örtülü kurallardır (Cranton ve Roy, 2003). Anlam perspektifleri anlam şemalarının oluşmasının arkasındaki aktörler olarak yorumlanabilir. Anlam şemaları anlam perspektiflerinin özgül birer yapılarıdır. Anlam şemalarında bir değişim sağlamak, anlam perspektifine göre daha kolaydır.

2.3.2.2. Anlam Perspektifleri (Referans Çerçeveleri)

Anlam perspektifleri kişilere doğru ve yanlış, kötü ve iyi, güzel ve çirkin, doğru ve yanlış, uygun ve uygunsuz yargılama veya değerlendirme kriterleri sağlar. Ayrıca kişilik kavramımızı, idealleştirilmiş benlik imajımızı ve kendimiz hakkında nasıl hissettiğimizi de belirlerler. Bu yapılar, kişilerin algılarını oluşturduğu ve kendisi ile dünyayı anladığı bir mercek olarak tanımlanabilir. Referans çerçeveleri kasıtsız olarak bir öğrenme faaliyetine atıfta bulunan kültürel paradigmalara temsilcileridir (Dirkx, 1998). Cranton (1994) bu yapıları, deneyimlerden oluşturulan hayat bakış açısı olarak ifade etmiş ve Piaget'in yerleştirme kavramı gibi düşünebileceğini belirtmiştir. Mezirow deneyimleri yorumlamada etkili olan 3 tür anlam perspektifi olduğundan bahsetmektedir (1991):

- 1- Epistemolojik
- 2- Sosyo-linguistik
- 3- Psikolojik

Mezirow (2000) daha sonra bu anlam perspektiflerine 3 tür daha ekleyerek şu şekli vermiş ve açıklamıştır (Kitchenham, 2008):

- 1- Sosyo-linguistik: İdeolojiler, sosyal normlar, gelenekler
- 2- Ahlaki-Etik: Vicdan, ahlaki normlar
- 3- Epistemik: Öğrenme stilleri, duyuşsal tercihler, somut ve soyut odaklanma
- 4- Felsefi/Filozofik: Dini öğreti, felsefe, soyut dünya görüşü
- 5- Psikolojik: Benlik, kişilik özellikleri ve türleri, duygusal tepki, kalıplar, imgeler, rüyalar
- 6- Estetik: Değerler, zevkler, tutumlar, standartlar hakkında yargıları, güzel, çirkin, vb.

2.3.2.3. Anlam Şemaları

Anlam şemaları, kişinin anlam perspektiflerinin daha özgül boyutları olup (Di Biase, 2011; akt. Akçay, 2012) belirli bir yorumu şekillendiren yargı, inanç ve duygudan meydana gelen kavram setleridir (Greenhill ve diğerleri, 2018). Mezirow (1991), her öğrenmenin ya da bilişsel yapılardaki değişimin bir dönüşüm oluşturmadığı ifade

etmektedir. Anlam şemaları, bireylerin deneyimlerini yorumlamada kullandıkları örtülü kuralları temsil eder (Mezirow, 1998). Mezirow (1985)'de 3 tür öğrenmeden bahsetmektedir. Bunlar Kitchenham (2008):

- 1- Anlam şemaları içinde öğrenme; mevcut bilgi sistemlerini genişleterek, geliştirerek, eksik parçalarını tamamlayarak ya da revize ederek mevcut anlam şemaları ile çalışma sürecini ifade eder.
- 2- Yeni anlam şemalarını öğrenmek, öğrencilerin anlam perspektiflerindeki mevcut şemalarla tutarlı yeni bir anlam şemaları seti edinme sürecidir.
- 3- Anlam dönüşümü yoluyla öğrenme, kişinin mevcut anlam şemaları ile çözilemeyen bir sorun veya tutarsızlık ile karşılaşması veya yeni anlam şemalarının öğrenilmesi, böylece sorunun yeniden tanımlanmasıyla başarılması için gerçekleşir.

Mezirow (1991), bu öğrenme türlerinden ilk ikisinin bir dönüşümü temsil etmediğini çünkü bunların anlam şemaları içerisinde gerçekleştiğini ve varsayımları sorgulamadığını ifade ederken; sonuncusunu ise anlam perspektiflerinde bir değişim meydana getirdiği için dönüşüm olarak tanımlamaktadır. Mezirow (1991) ileriki yıllarda buna bir boyut daha ekleyerek şu şekilde revize etmiştir.

- 1- Mevcut anlam şemaları yoluyla öğrenme,
- 2- Yeni anlam şemaları öğrenme,
- 3- Anlam şemalarının dönüşümü yoluyla öğrenme ve
- 4- Anlam perspektiflerinin dönüşümü yoluyla öğrenme.

Mezirow (1991), dördüncü tür öğrenmeye şu örneği vermektedir: yerel bir kolejde akşam bir sınıfa katılan bir kadın ders çıkışı kocası için akşam yemeği hazırlamak için eve koşmak zorunda olduğunu hissedebilir. Ancak bu durumu zorunluluk olarak hissetmeyen diğer kadınlarla karşılaştığında bu kadında kendisini bu duruma zorlamaya iten anlam şemasını sorgulamaya yöneltebilir. Bu klişeleşmiş cinsiyet rolünü sorgulanarak dönüşüm yaşanabilir. Ayrıca, bu sorgulama aynı role ait diğer şemaları da sorgulamaya sürükleyebilir. Çünkü çoğunlukla aynı stereo tip rolden türetilen diğer anlam şemaları aynı zamanda benzer şekilde dönüştürülebilir. Dönüştürülmüş anlam şemalarının bu birikmesi anlam perspektifinde bir dönüşüme yol açabilir.

2.3.2.4. Anlam Perspektifi ve Anlam Şemaları Arasındaki İlişki

Her anlam perspektifi bir dizi anlam şeması içerir. Anlam şeması, bir yorumda ifade edilen belirli bilgi, inançlar, değer yargıları ve duygulardır. Anlam şemaları, alışılmış yönelimimizin ve beklentilerimizin (anlam perspektifleri) somut tezahürleridir ve bu genel beklentileri eylemlerimize rehberlik eden spesifik beklentilere çevirir (Mezirow, 1991). Mezirow (1991), bu ilişkiyi şu örnekle açıklamaktadır: Etnosentrizm, - kendisinden veya grubundan farklı başkalarının temel şüphesi- sosyo-dilbilimsel bir anlam perspektifinin oluşumunda merkezi ise, belirli olumsuz ırksal ve cinsel stereotipler, kişiyi belirli eylemler için hazırlayan bu perspektif içinde anlam şemaları olarak kabul edilebilir. Anlam şeması, bir şeyin nasıl yapılacağı (araçsal öğrenme), başkalarının ne anlama geldiğini (iletişimsel öğrenme) veya kendini nasıl anlayabileceği ile ilgili olabilir. Anlam şemalarının eleştirel olarak incelenmesi ve anlam perspektiflerinden eleştirel yansıtma yoluyla dönüştürülmesi daha olasıdır. Bireyin deneyimlerinin yorumlanma sınırı olarak da yorumlanabile anlam perspektifinin dönüşümü daha zordur (Tsao ve diğerleri, 2006).

2.3.2.5. Eleştirel Yansıtma

Bireylerin algılarının çarpıtılmasına neden olan, karar verme süreçlerini etkileyen geçmiş deneyimlerin ve varsayımların neden olduğu sınırlılıkların ortadan kalkmasında eleştirel yansıtma kullanılabilecek bir beceridir (Mezirow, 1998). Bu beceri; farklı bakış açılarını dikkate alarak farklı fikirleri hesaba katmayı, mevcut anlam yapılarını yeniden değerlendirmeyi, bireylerin davranışlarını sorgulamalarını sağlamayı ve kişiyi yönelten varsayımları ve davranış seçimindeki bilinçliliği ortaya koymayı sağlamaktadır (Fook ve Gardner, 2007). Eleştirel yansıtma bu kuram için merkezi bir kavramdır.

Brookfield (1995), kişinin dünyasına ve çevresine yönelik açıklamaya gerek duymadığı ve sorgulamadan kabul edilen inançları olarak tanımladığı varsayımların sorgulanması eleştirel yansıtma ile gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Mezirow (1998) ise bu varsayımların sorgulanarak dönüştürülmesi ve yeni perspektifler oluşturulmasında eleştirel yansıtma ve eleştirel öz yansıtma arasındaki farkı nesnel çerçeveleme (objective reframing) ile öznel çerçeveleme (subjective reframing) kavramları ile açıklamıştır. Nesnel çerçeveleme araçsal öğrenmede kullanılmaktadır. Ayrıca diğer kişilerin varsayımlarını eleştirel yansıtma ile değerlendirmedir. Diğer taraftan öznel çerçeveleme ise kişinin kendi varsayımlarını eleştirel öz yansıtmasıdır.

Dönüştürücü öğrenme sürecinde kişi rahatsızlık duyduğu ya da sorunlu hissettiği varsayımları eleştirel yansıtma ile sorgulamaktadır (Mezirow, 1997). Bu bağlamda, problem çözme etkinlikleri eleştirel yansımada en çok kullanılan tekniklerden birisidir. Mezirow (1998; 2003) problem çözmede kullandığı üç farklı yansıtmanın olduğundan söz eder. Bunlar; içerik yansıtma, süreç yansıtma ve öncül yansıtma.

- 1- *İçerik yansıtma*, algılanan, hissedilen ya da gerçekleştirilen deneyimlerle ilgili düşüncelerle ilgilidir. Habermas'ın araçsal öğrenmesinde kullanılır. Problem çözme mantığı hipotetik ve tümdengelimdir. Sorunlar betimlenir ya da tanımlanır.
- 2- *Süreç yansıtma*, deneyimin nasıl gerçekleştirildiğiyle ve bireysel olarak nasıl düşünüldüğüyle ilgilidir. Ağırlıklı olarak Habermas'ın iletişimsel öğrenmesinde kullanılmasına rağmen araçsal öğrenmede de kullanılır. Sorun çözme metodu olarak kullanılır.
- 3- *Öncül yansıtma* ise inançlar ve varsayımlarla ilgilidir. Neden öyle davranıldığını, hissedildiğini ya da algılandığını yönelik farkındalık oluşturur. Habermas'ın özgürleştirici öğrenmesinde ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca iletişimsel ve araçsal öğrenmede de yine kullanılmaktadır. Problem çözme mantığı, metaforik, dışa çekimseldir. Bu yansıtma türü var olanı, kabul edileni, varsayımlar içerisinde kabul edilenlerin yeniden test edilmesi, üzerinde düşünülmesi ve sorgulanması durumlarını içerdiğinden dolayı diğer yansıtma türlerinden farklıdır. Diğer yansıtma türleri problem çözmeye yardımcı olurken; öncül yansıtma düşüncelerimiz ve varsayımlarımız üzerine “problem çıkartmaktadır”.

Bu yansıma türlerinde sırayla “Ne?”, “Nasıl?” ve “Neden?” sorularına cevap aranır (Mezirow, 1991).

Üst düzey düşünce gerektiren her eylemde yansıtma yapılmamaktadır. İnsanlar uçak üretirken ya da bir astronot uzay gemisinde işlemlerini gerçekleştirirken her zaman yansıtma yapmamaktadırlar. Ancak yansıtma yapılan durumlar da vardır. Bu durumlar da her zaman dönüşümü gerçekleştirmez (içerik ve süreç yansıtmayı içeren durumlar). Anlam şemalarındaki değişim yansıtıcı öğrenme ile açıklanmaktadır. Yansıtıcı öğrenme mevcut anlam şemalarını güçlendirme, doğruluğunu kanıtlama açısından doğrulayıcı; bunların sorgulanması ile dönüştürücü olabilmektedir. Bu bakımdan içerik ve süreç

yansıtma türleri yansıtıcı öğrenme içerisinde değerlendirilmektedir. Ancak anlam perspektiflerinin geriye dönük sorgulanması öncül yansıtmayla açıklanır ki bu yansıtmanın sonucunda gerçekleşen değişimler Mezirow'un (2000) dönüştürücü öğrenmesindeki perspektif dönüşümünü ifade eder (Mezirow, 1991).

Eleştirel yansıtma düşünmeden öte bir eylemdir. Bu yüzdendir ki kişinin bir konuda belli bir deneyime ve bilgiye sahip olması gerekir ve bunları yeniden sorgulayarak değerlendirmesi gerekir. Eleştirel yansıtma amaç; varsayım-davranış arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve tutarsızlık varsa giderilmesi yoksa da doğrulanmasıdır. Eleştirel yansıtma bilinçli eylemde bulunmayı sağlar (Dirkx, 1998). Literatürde eleştirel yansıtma için kullanılan yaygın etkinlikler;

- Günlük tutturma,
- Aktif öğrenme grupları,
- Otobiyografik hikayeler,
- Kısa hikayeler

Brookfield (1995) ise eleştirel yansıtma için dört farklı yol önerir: günlükler, kişisel konuşmalar, sınıf tartışmaları ve otobiyografik analizler.

Özetle ilgili literatürde, eleştirel yansıtmanın gerçekleşmesi için kişinin kendisini sorgulayarak özelliklerinin ve düşünce yapısının farkına varması ve rahatsızlık duyduğu durumları değiştirmesi, dönüştürmesi veya geliştirmesi için yapılan etkinliklere yer verilmektedir.

2.3.2.6. Deneyim

Dönüştürücü öğrenme kuramında deneyim; bireyin neler yaptığı, nelere katlandığı, nelere gayret ettiği, nelere inandığı ve bunlara karşı nasıl tepkiler geliştirdiği, arzuları, inancı, görüşü, hayali kışça yaşam öyküsüdür (Akçay, 2012). Mezirow'un kuramında deneyim önemli bir yer tutmaktadır. Kişinin varsayımlarını fark etmesi ve sorgulayabilmesi için deneyimler edinmesi ve bunları yorumlama sürecine girmesi gerekir. İnsan olmanın koşulu deneyimleri anlamlandırmaktır (Mezirow, 1997) tanımlamasında yapılan vurgudan yola çıkarak kişinin deneyimlerini değerlendirmesi ve bu deneyimleri yeniden gözden geçirmesi dönüşüm için önemlidir (Mezirow, 1994).

Dönüşüm sürecinde kişini önceki deneyimleri, neden dönüşüme ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi ve geçmişte hangi yollar ve bağlamda öğrenildiği belirlenmesi açısından önemlidir. (Mezirow ve Taylor, 2009). Taylor (2015), referans çerçevelerinin yaşanan deneyimlerle oluştuğunu; oluşan referans çerçevelerinin ise yeni deneyimleri yorumlamada sınırlar çizdiğini beliler. Yani deneyimler zamanla kişinin referans çerçevelerini belirle ve zamanla oluşan bu referans çerçeveler kişinin deneyimlerini anlamlandırmada kısıtlar. Kişi deneyimlerini referans çerçeveleri içerisinde yorumlar ve entegre eder. Ancak deneyimin yorumlanmasında referans çerçeveleri ile bir uyumsuzluk ve rahatsızlık hissedilirse dönüşüm başlar.

Mezirow (2000) öğrenme, gelecekteki eylemlere rehberlik etmek için kişinin deneyiminin anlamının yeni veya gözden geçirilmiş bir yorumunu yorumlamak için önceki bir yorumu kullanma süreci olarak ifade eder. Taylor (2015) deneyimin önemini şu şekilde açıklar; alışkanlık beklentilerinin (ideolojiler, inançlar, değerler) temelini oluşturan, öğrencilerin dünyalarını algıladıkları, yorumladıkları ve anlamlandırdıkları mercekleri yaratan deneyimdir (Taylor, 2015). Tek başına deneyimi yaşamak dönüşümü sağlamaz. Önemli olan deneyim üzerine yapılan değerlendirmeler, sorgulamalar yani eleştirel yansıtmadır (Merriam, 2004).

Kısacası dönüştürücü öğrenmede deneyim merkezi bir kavramdır. Ancak dönüşümü tek başına sağlayamaz. Dönüşüm için deneyim ve yorumlamaları üzerine eleştirel yansıtma gerekir. Bu açıdan bakıldığında, kişinin dönüşüm sürecine girmesi için deneyim yaşaması şarttır.

2.3.2.7. Rasyonel Söylem/Yansıtıcı Söylem/Diyalog

Dönüştürücü öğrenmenin bir diğer önemli unsuru rasyonel söylemdir. Literatürde yansıtıcı söylem ve diyalog kavramlarının da rasyonel söylemle aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Rasyonel söylemlere katılım, yetişkinlerin anlam perspektiflerini eleştirel olarak yansıtma ve daha gelişimsel olarak gelişmiş anlam perspektiflerine ulaşmalarına yardımcı olacaktır. En önemli ifadeler, düşünme ve söylem yoluyla doğrulanması gereken varsayımları içerir. Ampirik kanıtları değerlendirerek veya fikir birliği yoluyla başkalarının ne demek istediği doğrulanır. Rasyonel yaklaşım, bir anlam şemasının nedenlerini ve gerekçelerini değerlendirme fırsatı sunar (Mezirow, 1991).

Mezirow, rasyonel söylem ortamlarının oluşturulmasında optimal koşulların sağlanması gerektiğini vurgular. Bunlar (1991);

- Doğru ve eksiksiz bilgiye sahip olma,
- Zorlama ve kendini aldatmadan uzaklaşma,
- Kanıtları tartabilme ve objektif değerlendirebilme,
- Alternatif görüşlere açık olma,
- Ön varsayımlar ve sonuçları üzerinde eleştirel olarak yansıtıcı olabilme,
- Herkesin eşit katılım fırsatına sahip olması
- Meydan okuma, sorgulama, yalanlamadan uzak bir ortamda olma,
- Bilgilendirilmiş, objektif ve rasyonel fikir birliğini meşru bir geçerlilik testi olarak kabul etme

Özetle, rasyonel söylem dönüşüm için gerekli bir eylemdir çünkü kişisel değerlendirmeler farkında olmadan çarpıtılmış olabilir, rasyonellikten uzak olabilir. Kişi kendi başına yaptığı değerlendirmelerde fark etmeden bazı anlam perspektifleri etkisi altında kalabilir. Düşündüklerinin geçerliliği ve gerekçelendirmesi doğru şekilde çalışmayabilir ya da yanlış yapılandırabilir. Bu noktada rasyonel söylem ile kişi diğer insanlar önünde kendi düşüncelerini sunduğunda çarpıklıklar fark edecek ve diğer insanların bu düşüncelerini destekleyici kanıtlar isteyecekler. Onlar tarafından da bir ortak anlayış kazanırsa düşünce geçerlik kazanacak ya da yanlış gerekçelendirme yapılmışsa kişi bununla yüzleşme fırsatı bulacak. İnsanın içsel süreçleri/ dinamikleri (internal elements) vardır ve kişiyi her durumda etkileyebilir. Bunun için rasyonel söylem önemli bir eylemdir.

2.3.2.8. Yaş

Mezirow (1991, 2000, 2003) özellikle rasyonel söylem kavramı altında kişilerin dönüştürücü öğrenmede dönüşümü sağlayabilmeleri için belirli bir yaşa gelinmesi gerektiğini söyler. Bu durumu Mezirow (1991), düşünmede belli bir olgunluğa ulaşmanın, ileri görüşlü perspektifler üretmenin 30 yaş üstünde gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Yaşla ilgili Mezirow'un bu görüşünü destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. (Kegan, 1994; Brookfield, 2000; Taylor, 2003). Ayrıca Merriam (2004) dönüşüm için kişilerde yaşla beraber bilişsel bir gelişmişliğin gerekliliğinden söz eder. Mezirow'un (2000) belirttiği gibi rasyonel söyleme katılmada eğitim, güvenlik, sağlık, ekonomik durum, duygusal zeka gibi önkoşullar vardır. Kısacası dönüştürücü öğrenme kuramında eleştirel yansıtma ve rasyonel söylem gibi eylemlere katılmak için kişinin

belirli bir entelektüel seviyesinin olması gerektiği ve bu gelişmişliği yaşla ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda Mezirow'un kuramının neden yetişkinlere yönelik olduğuna ilişkin bir argüman sağlamaktadır.

2.3.3. Perspektif Dönüşümü/ Anlam Dönüşümü

Kişi farkında olmadan öğrenmelerini referans çerçeveleri ile uyumlu hale getirmeye eğilim gösterir ve bu eğilim sonucunda rahatsızlık duymadan yeni öğrenmelerini eski öğrenmeleriyle bütünleştirir. Kişinin perspektif dönüşümü yaşaması için referans çerçeveleriyle uyuşmayan öğrenmelerle karşılaşması ve bu durumdan rahatsızlık hissetmesi gerekir. (Mezirow, 1991). Bu durumun oluşması için kişinin anlam perspektiflerine eleştirel bir sorgulama yapmasına bağlıdır (Mezirow, 2000). Perspektif dönüşümü potansiyel olarak kişi tarafından fark edilen, zihinsel bir çelişki oluşturan referans çerçevelerinin daha kapsayıcı, ayırıcı, açık, geçirgen (diğer bakış açılarına açık olma), eleştirel olarak yansıtma ve duygusal hale getirme işlemidir (Mezirow, 2003; Taylor, 2015). Perspektif dönüşümü; varsayımlarımızın dünyam hakkında algıladığımız, anladığımız ve hissettiğimiz yolu nasıl ve neden sınırlandırdığının farkına varılması ve sonucunda daha kapsayıcı, seçici ve bütünleştirilmiş bir perspektif kazanabilmek için mevcut alışılmış yapılarını değiştirme ve bu anlayışla seçimler yaparak hareket etmedir (Mezirow, 1991).

Perspektif dönüşümü, bireyin benlik duygusunda değişiklik oluşturmakla beraber kişinin önyargıları üzerine eleştirel düşünmesini de sağlamaktadır (Kitchenham, 2008). Dönüştürücü öğrenme kuramında, öğrenenler yansıtıcı karar vericiler olarak kendi deneyimleri üzerinde kontrol elde etmek için kültürel ya da toplumsal olarak asimile edilen anlamlardan çok öğrenenin deneyimlerine eleştirel bakış açısıyla yaklaşmasına ve kendi amaçları, değerleri, inançları ve duyguları üzerinde müzakere etmesine ve bu doğrultuda harekete geçmesine odaklanmaktadır (Mezirow, 2000). Diğer bir çalışmada Mezirow (2003) dönüştürücü öğrenmenin nesnel anlayıştan çok öznel bir anlayışla açıklanabileceğini ifade eder. Çünkü bu kuramda öğrenme başkaları tarafından oluşturulmuş inanç, değer ve yargıları sorgulayıp eleştirmeden hareket etmek yerine kişinin kendisine yönelik düşünmesi ve nasıl öğreneceklerinin epistemolojisidir. Bu da anlam perspektiflerinin sorgulanması ve eleştirel olarak yansıtılması sonucunda gerçekleşir. Karpiak (2000), bu durumu perspektif dönüşümü olarak adlandırır.

Önemli bir deneyimle ilgili duyguların eleştirel olarak düşünülmesi ve yansıtılması ile birlikte diyalog süreci daha güvenilir bir referans çerçevesini yansıtan bir dünya görüşü değişimi gerçekleşebilir ve bu durum perspektif dönüşümüne yol açabilir (Taylor, 2015).

Perspektif dönüşümü aniden, heyecan yaratıcı, şaşırtıcı bir olay sonucunda gerçekleşebilecekken; yavaş yavaş farkındalıkla yapılan küçük değişimlerin birikmesi ile de gerçekleşebilir (Mezirow, 1985; 1991). Perspektif dönüşümü, bir dizi ikilemden kaynaklanan dönüştürülmüş anlam şemalarının birikmesiyle veya ölüm, hastalık, ayrılık veya boşanma, emeklilik, önemli bir sınavda başarısız olma, evden ayrılma, terfi gibi bir dış ikna ikilemine tepki olarak meydana gelebilir. Dönüşüm sürecine başlayan yönünü şaşırtan bir ikilem, aynı zamanda göze çarpan bir tartışma, kitap, şiir veya resimden ya da daha önce kabul edilmiş kendi varsayımlarımızla çelişen geleneklerle farklı bir kültürü anlama çabalarından da kaynaklanabilir. Yerleşik bir perspektife yönelik herhangi bir büyük zorluk bir dönüşümle sonuçlanabilir. Bu zorluklar acı vericidir; sık sık kişisel değerleri derinden sorgulayıp, benlik duygularını tehdit edebilirler (Mezirow, 1991).

Dönüştürücü öğrenmede perspektif dönüşümünün gerçekleşmesinde yaş ve zihinsel becerilerdeki olgunluğun önemi birçok çalışmayla ortaya konmuştur (Mezirow, 1991, 2000, 2003; Brookfield, 2000; Taylor, 2003; Kegan, 1994).

2.3.4. Dönüşüm Yolculuğu/ Dönüşüm Aşamaları

Mezirow (1975), ekibiyle koleje yeniden dönen kadınlarla yapmış olduğu çalışma sonucunda kişisel dönüşümün on aşamadan oluştuğunu bulgulamıştır. Bu aşamalar daha sonra Joyce Morgan'ın (1987) çalışmasında da doğrulandığı ifade edilmiştir (Mezirow, 1991). Mezirow (1991; 2000) dönüştürücü öğrenme kuramının aşamalarını şöyle ifade etmektedir:

1. Kafa karıştırıcı ikilem/ İkilem oluşturma
2. Öz inceleme
3. Varsayımların/Perspektiflerin eleştirel değerlendirilmesi
4. Hoşnutsuzluğun ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığını ve başkalarının da benzer değişimler yaşadığını kabul etme
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçenekler keşfetme
6. Bir eylem planı oluşturma

7. Planların uygulanması için bilgi ve beceri kazanma
8. Yeni rolleri deneme
9. Yeni roller ve ilişkilerde öz yeterlik ve özgüven inşa etme
10. Sahip olunan yeni bakış açısının hayatla bütünleştirilmesi

İlk aşamada kişi yönünü şaşırtan bir ikilem yaşar. Mezirow (1991), bu aşamayı şöyle ifade eder: “benliğin uyumunun bozulduğu ancak sorunun ne anlaşıldığı ne de tatmin edici bir şekilde adlandırıldığı içsel dengesizlik”. Bir referans çerçevesi ile uyumsuz bir deneyim yaşamak olarak belirtilebilir. İkinci aşamada kişi kendini, düşünce ve duygularını inceler. Üçüncü aşamada, sorgulanmadan asimile edilen varsayımların eleştirel olarak değerlendirmesidir. Dördüncü aşamada, hoşnutsuzluğun ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığı kabul edilir. Bu aşamada kişi, herkesin şaşırmış hissedebileceği ve eleştirel düşünme aracılığı ile dönüşüme girebileceği anlaşılmaktadır. Beşinci aşama, yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin araştırılmasına odaklanmaktadır. Kişinin, deneyimin anlamını yeniden şekillendirmek için yeni seçenekler aradığı aşamadır. Altıncı aşamada, yeni seçenekler için bir eylem planı oluşturma aşamasıdır. Yedinci aşama, kişinin planlarını uygulamak için bilgi ve beceri kazanma aşamasıdır. Mezirow (1991) bu aşamanın önemini şöyle belirtir: “Eleştirel düşünmenin bir sonucu olarak harekete geçmek; bilgi eksikliği, durumsal kısıtlamalar, psikolojik bloklar veya gerekli becerilerin olmaması nedeniyle engellenebilir.”. Sekizinci aşama yeni rollerin geçici olarak denenmesi. Dokuzuncu aşama, yeni roller ve ilişkilerde yeterlik ve kendine güven geliştirilir. Son aşamada, yeni referans çerçevesi, kişinin yeni bakış açısıyla dikte edilen koşullar temelinde kişinin hayatına yeniden entegre edilir (Mezirow, 2000).

Montoya (2008), bahsedilen dönüşüm aşamalarının gerçekleştirilmesi durumunda, bireylerin temelde yeni deneyimleri yorumlama, günlük yaşamı kontrol etme, sorunlara karşı yeni stratejiler, öz farkındalık ve motivasyon geliştirme becerisi kazanacağını belirtmiştir. Dönüştürücü öğrenmenin aşamaları gelişimin değişmez aşamaları değildir. Sapmalara ve kendini aldatmaya maruz kalsa da, dönüştürücü öğrenme süreci tamamlandığında geri döndürülememektedir; yani, anlayış netleşince ve önerilen eylemi gerçekleştirmeye kişi kendini tam olarak adadığında, daha az anlayış düzeyine gerilemiyor. Bununla birlikte, bu tam anlayış ve bağlılık noktasına ulaşmak son derece zor olabilir ve birçok insan bu noktaya ulaşmadan gerilemektedir (Mezirow, 1991).

Farklı araştırmacılar dönüştürücü öğrenme aşamalarını farklı şekilde yapmışlardır. Bunlardan Mezirow'un aşamalarıyla karşılaştırma yapılanları da bulunmaktadır.

Karpiak (2000), perspektif dönüşüm aşamalarının şu aşamalardan oluştuğunu belirtir:

1. Kendini sınama
2. Varsayımların eleştirel değerlendirilmesi
3. Hoşnutsuzluğu fark etme
4. Elde edilen yeni rol ve ilişkilerle oluşturulan kazanılan perspektif ile hayata bakış açısı geliştirme

King (2009) çalışmasında, “Dönüşüm Yolculuğu Modeli” ni oluşturmuştur. Bu modele göre dönüşüm süreci 4 evreden oluşmaktadır:

1. Korku ve Belirsizlik,
2. Test etme ve Keşfetme,
3. Onaylama ve Bağlama ve
4. Yeni Bakış Açıları.

King (2009) oluşturduğu bu modelin Mezirow'un dönüştürücü öğrenme fazlarına karşılık gelen kısımlarını da açıklamıştır. King (2002) dönüşüm yolculuğu olarak adlandırdığı bu modelde daha az dönüşüm basamağı kullanmıştır. Bu aşamaların Mezirow'un modelinde hangi basamaklarla örtüştüğü Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Mezirow'un Bakış Açısı Dönüşüm Aşamaları ile King'in Dönüşüm Yolculuğu Modelinin Aşamalarının Karşılaştırılması (King (2002)'in çalışmasından uyarlanmıştır)

Mezirow'un Bakış Açısı Dönüşüm Modelinin Aşamaları	King'in Dönüşüm Yolculuğu Modelinin Aşamaları
1. Kafa karıştırıcı ikilem/ İkilem oluşturma	Korku ve Belirsizlik
2. Öz inceleme	
3. Varsayımların/Perspektiflerin eleştirel değerlendirilmesi	
4. Hoşnutsuzluğun ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığını ve başkalarının da benzer değişimler yaşadığını kabul etme	Test Etme ve Keşfetme
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçenekler keşfetme	
6. Bir eylem planı oluşturma	
7. Planların uygulanması için bilgi ve beceri kazanma	Onaylama ve Bağlama
8. Yeni rolleri deneme	
9. Yeni roller ve ilişkilerde öz yeterlik ve özgüven inşa etme	
10. Sahip olunan yeni bakış açısının hayatla bütünleştirilmesi	Yeni Bakış Açıları

Tablo 1'de sunulan dönüşüm yolculuğu modelini King (2002)'in öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı konusundaki bakış açısı ve varsayımlarının incelendiği ve dönüşümün nasıl gerçekleştiğini açıklamada kullandığı görülmüştür.

Loder (1981) dönüştürücü mantığın beş adımı olduğundan söz eder (akt. Mezirow, 1991).

1. İkilem, anlaşmazlık
2. Tarama
3. Hayal gücünün yapıcı eylemlerini içeren ve sezgiden türetilen iç görüş ile sonuçlanan aşama
4. Salıverme ve açıklık
5. Yaratıcı çözümün orijinal bağlamın davranışsal ya da sembolik olarak yapılandırılmış dünyasının sorgulanması aşaması.

Özetle, dönüşüm aşamaları değişmez ve evrensel bir dönüşüm haritası çizme amacı gütmemektedir. Bu aşamalar, özellikle dönüştürücü öğrenme sürecindeki eğitimcilere katılımcıların ne aşamada olacağını gösterir ve eğitmeniye belirlediği aşamada ne tür etkinlikler yapabileceği noktasında yol gösterebilmektedir. Belirtilen aşamalar dönüşüm sürecine giren herkesin birinci aşamadan başladığını göstermemektedir. Ayrıca bu aşamaların tamamlanacağını da garanti etmemektedir.

2.3.5. Dönüştürücü Öğrenme Kuramında Eğitimci Rolü

Yetişkin eğitimcilerin rolü, dönüştürücü öğrenmenin aşamalarını kolaylaştırmak için çok önemlidir. Dönüştürücü öğrenmede, öğrencilerin amaçlarını tanımak ve bunlara özerk bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olmak eğitimcilerin sorumluluğundadır. Eğitimciler, öğrencileri hem kendi hem de başkalarının varsayımlarından eleştirel olarak haberdar olmaları için tetiklemelidir. Öğrencilerine referans çerçevelerini tanıma ve bir problemi farklı bir perspektiften yeniden tanımlamak için hayal güçlerini kullanma becerilerini geliştirmeleri için yeterli pratik sunmalıdırlar. Öğrenciler, varsayımlarını doğrulamak için deneyimlerini başkalarıyla paylaştıkları ve iletişim kurdukları diğerlerinin varsayımlarını eleştirel olarak analiz ettikleri yansıtıcı söylemlere etkili ve aktif olarak katılmaya teşvik edilmelidir (Mezirow, 1991).

Bu kuramda eğitimci, öğrenmeyi kolaylaştırıcı değil empatik kışkırtıcıdır. Eğitimci, katılımcıların söyledikleri ile yaptıkları arasındaki uyumsuzlukla karşı karşıya kalmasına yardımcı olur. Ayrıca katılımcıların anlam perspektiflerini kanıtlar sunarak açıklamaya çalıştığı ve farklı perspektifleri görmesi için yapılan rasyonel söylem çalışmalarında katılımcılar arasında eşit söz hakkı dağılımını sağlayacak, tüm katılımcıların düşüncelerini dile getirmesini sağlayacak özgürlükçü bir ortamın oluşturulmasında kritik bir role sahiptir (Mezirow,1990). Dönüştürücü öğrenmede eğitimciler, eleştirel düşünme ve diyalektik söylemi de kapsayan etkili yetişkin akıl yürütme koşullarını sağlayıcı ortamlar oluşturmalarıdır (Mezirow, 2003). Bu bağlamda, öğrenenler arasında şeffaf ilişkilerin yaşanabileceği ve iletişimin kurulabileceği ortamlar hazırlamak eğitimcilerin sorumlulukları arasındadır (Imel, 1998).

Taylor (2000) derleme çalışmasında incelediği çalışmalardan eğitimci öğrenenlerle otantik ilişkiler geliştirirse, yaratıcı faaliyetler kullanırsa, bireysel dönüşümü teşvik ederse ve yeterli süreyi tanırsa dönüşümün başlatabileceğine yönelik çıkarımda bulunmuştur. Ayrıca duyguların ve bağlamın rolünün de öğrenme ortamında dönüştürücü

öğrenmeyi teşvik ederken göz ardı edilemeyeceğini öne sürmektedir. Taylor (1998), dönüştürücü öğrenme kuramına göre öğrenme sürecinde eğitimcilerin şu rollere sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadır:

- Güvenilir ve empatik olma
- İçten ve dürüst olma
- Kendini ifade edebilme ve karar alabilme
- Öz değerlendirme yapabilme

Yukarıdaki eğitimci özelliklerine ek olarak Cranton (1994) eğitimcinin; öğretme-öğrenme sürecine yönelik anlam yapılarını ortaya koyabilme, eleştirel yansıtma yapabilme, gelişime açık olma ve diğer eğitimcilerle iletişim kurma özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Mezirow (2000), dönüştürücü öğrenmede öğrenenlerin deneyimlerini paylaşabileceği, anlam şemalarında düzeltmelere yapabileceği ve dönüşümünü gerçekleştirebilmeleri için eğitimcinin etkileşime dayalı iletişim ortamları oluşturması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Eğitimcilerin öğrenenlerde dönüşümü kolaylaştırıcı bazı etkinliklere de başvurması gerekmektedir. Cranton (2002), senaryo, gazete ve dergi haberi inceleme ve okumalar yapmaya vurgu yapmaktadır. Kritik olaylar, metafor analizi, kavram haritası, yaşam öyküsü, sosyal eylemlere katılım (Mezirow, 1997), analogi, tartışma ve sohbet toplantılarının dönüştürücü öğrenmelere katkı sağlayacak etkinliklerdendir (Mezirow, 2003).

Eğitimciler soru sorma, deneyimsel öğrenme, eleştirel yansıtma, günlük tutma ve bilinç uyandırıcı deneyimlerini öğrenenlerin yaşamasına imkan vererek anlam yapılarını sorgulama ortamları oluşturabilirler (Mezirow, 1990). Daloz (1986) ise dönüştürücü öğrenme sürecinde eğitimcilere; görev verme, tartışma ortamı oluşturma, münazara düzenleme, varsayımlar oluşturma, yüksek standartlar koyma, model olma, yol haritası sunma gibi önerilerde bulunmaktadır.

Özetle dönüştürücü öğrenme kuramında eğitimcilerin önemli görev ve sorumlulukları vardır. Öğrenenlerin düşüncelerini açığa çıkaracak demokratik ortamların hazırlanması, onlara düşünce ve davranışlarında fark ettiği çarpıklıkları göstermesi, rasyonel söylem ortamlarında öğrenenlere eşit söz hakkı tanıyarak onların varsayımlarını ortaya koyma ve diğer öğrenenlerden farklı perspektifleri görebilme fırsatını sunması dönüştürücü öğrenme kuramındaki eğitimciden beklenenlerdir. Eğitimci öğrenenlere ne

kendi ne de farklı bir görüş empoze etmeden ya da onları manipüle etmeden şeffaf değerlendirmelerde bulunmalıdır.

2.3.6. Dönüştürücü Öğrenme Kuramında Öğrenen Rolü

Öğrenenin güçlenmesi dönüştürücü öğrenmenin hem amacı hem koşuludur (Cranton, 1994). Dönüştürücü öğrenmenin amacı, anlam yapıları üzerinde eleştirel yansıtma yaparak varsayımlarının farkına varması, onu sınırlandıran yapıları fark etmesi, kişisel öğrenmelerinde sorumluluk alması ve özerk bir yapıya kavuşmalarıdır (Mezirow, 2000). Taylor (1998) çalışmasında, dönüşümün sağlanması için öğrenenlerin bazı özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir. Bunlar;

- Varsayımlarını eleştirel yansıtmaya tabi tutmak,
- Farklı perspektifleri fark etme,
- Yetkinliklerini sorgulamak,
- Diğer kişilerin uygulamalarının farkında olma,
- Kanıtlanamayan ve doğrulanamayan bilgileri kabul etmemek ve geçerli, nesnel fikirleri benimsemek.

Mezirow (2000), dönüştürücü öğrenme sürecinde öğrenenlerin şu rollere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- Kendisinin ve diğerlerinin varsayımlarının geçerliğini sorgulama,
- Bakış açılarını üzerinde eleştirel düşünme yapma ve yansıtıcı söylemlere tam, etkili ve özgür bir katılım gerçekleştirme,
- Dönüşüme yönelik gerçekleştirdiği faaliyetlerden umutlu olma ve
- Başkalarının dönüşüme katılmasını sağlamak adına duygusal destek sağlama.

Özetle, dönüştürücü öğrenmede öğrenenler kişisel deneyimlerini yorumlamada kullandıkları filtreler olan varsayımlarının farkına varmalı ve eleştirel olarak bir sorgulama sürecinden geçirmelidir. Bu bakımdan rasyonel söylem ortamlarına katılmalı ve aktif rol almalıdır. Bu ortamlardaki diyalog sürecinde düşüncelerini gerekçelendirerek, kanıtlar sunarak açıklayabilmelidir. Ayrıca farklı kişilerin bakış açılarına açık olmalı ve bunları sorgulayabilmelidir.

2.3.7. Mezirow'un Etkilendiği Kuram ve Kavramlar

Mezirow dönüştürücü öğrenme kuramını ortaya koyarken bazı isimlerden ve bu isimlerin kuram ve kavramlarından etkilenmiştir. Kuhn'un (1962) paradigması, Freire'nin (1970) bilinçlendirme kavramı ve Habermas'ın (1971; 1984) öğrenme alanları yer almaktaydı. Tablo 2 incelendiğinde, hangi kuramın hangi kavramları etkilediği ve bu kavramlara dönüştürücü öğrenmede denk gelen kavramlar karşısında yer almaktadır.

Tablo 2.

Mezirow'un Etkilendiği Kuram ve Kavramlar

Etkilendiği Kuram ve Kuramcı	Kavram
Kuhn'un Paradigması (1962)	Perspektif dönüşümü
	Referans Çerçevesi
	Anlam Perspektifi
	Zihin Alışkanlığı
Freire'nin Bilinçlendirme Kavramı (1970)	Kafa Karıştıran İkilem
	Eleştirel Yansıtma
	Zihin Alışkanlığı
Habermas'ın Öğrenme Alanları (1971, 1984)	Öğrenme Süreçleri
	Perspektif Dönüşümü
	Anlam Şemaları
	Anlam Perspektifi

Kaynak: Kitchenham, 2008

Dönüştürücü öğrenme kuramındaki anlam perspektifi Kuhn'un (1962) paradigmasıyla kavram olarak benzerlik taşımaktadır. Kuhn, paradigma kavramını araştırma yöntemlerini, inançları, fikirleri, değerleri ve bilimsel araştırma davranışları üzerinde etkili olan tutumları belirtmek adına kullanmıştır. Diğer taraftan Kuhn'un Bilimsel Devrimlerin Yapısı isimli eserinde tanımladığı paradigmatik dönüşümleri Mezirow'un perspektif dönüşümü kavramını ortaya atmasında etkili olmuştur (Özçelik, 2019). Kuhn "bir süre için bir uygulayıcı topluluğuna model problemleri ve çözümler sunan evrensel olarak tanınan bilimsel başarılar" olarak tanımladığı paradigmlar Mezirow'un kuramında referans çerçeveleri haline geldi (Kitchenham, 2008). Kuhn'un elektrik araştırma tarihi örneği üzerinden anlatılan paradigmada Mezirow'un kullandığı

“perspektif dönüşümü”, “referans çerçevesi”, “anlam perspektifi” ve “zihin alışkanlıkları” kavramları net bir şekilde görülmektedir (Kitchenham, 2008).

Freire (1970) gerçeği dönüştürme gücüne sahip bir bilinç geliştirmeye vurgu yapmaktadır. Bilinçlenme kavramı ile kişilerin baskıcı unsurlara karşı harekete geçebilmek için karşı eleştirel bir farkındalıkla sosyal, politik ve ekonomik çelişkileri algılamayı öğrenmedir. Freire üç tür bilinçlilik gelişimi seviyesinden bahseder. Geçişsiz düşünce (Intransitive thought), orta geçişli (semitransitive thought) ve eleştirel geçişli (critical transivity) seviyeleridir. Yüksek seviye olan eleştirel geçişli düşünce Mezirow’un kafa karıştıran ikilem, eleştirel yansıtma ve eleştirel söylem kavramlarını oluşturmada etkili olmuştur (Kitchenham, 2008). Freire de olduğu gibi çelişiklere, kişilerin farkındalığının artmasına, tüm yapıları sorgulamasına ve eleştirel yansıtmalara odaklanmıştır. Yalnız Freire toplumsal dönüşüme daha çok odaklanmışken, Mezirow kişisel dönüşümlere odaklanmıştır. Çünkü Mezirow toplumsal dönüşümün kişilerin bireysel dönüşümden geçtiğini düşünür.

Habermas’ın kuramında 3 tür öğrenme alanı bulunur. Bunlar; araçsal, iletişimsel ve özgürleştirici (emancipatory) öğrenme alanlarıdır (Cranton, 1994). Araçsal öğrenme alanı sebep-sonuç ilişkileri temelindedir ve bilimsel yöntemlere dayanmaktadır (Cranton, 2002). Ayrıca problem çözme odaklıdır ve objektif bilgiye ulaşmak esastır (Mezirow, 1991). İletişimsel öğrenme alanı; toplum içerisinde kendimizi anlatmayı ve diğerlerini anlamayı içeren dil aracılığıyla gerçekleşen alandır (Cranton, 2002). Bu alanda edinilen bilgi; hem kişinin kendisini hem diğerlerini hem de bulunduğu toplumun norm ve değerlerini anlamasına yardımcı olmaktadır (Mezirow, 1991). Özgürleştirici öğrenme alanı ise eleştirel yansıtmanın yapıldığı alandır. Kişiyi kısıtlayan, sınırlandıran durumların farkında olmayı ve bunlardan kurtularak özgür kalmayı içerir. Özgürleştirici öğrenme soru sorarak, sorgulayarak, deneyim yaşayarak meydana gelir (Mezirow, 1991). Bu öğrenme alanından elde edilen bilgi, kişilerin eleştirmeden asimile olan varsayımlarının ve bu varsayımların sebep olduğu engellerden sıyrılıp öz farkındalık geliştirmelerine yardımcı olur (Mezirow, 2000). Özgürleştirici öğrenme, öğrenenin kendini yansıttığı ev kendini tanıdığı bir tür iç gözlemdir (Kitchenham, 2008). Mezirow (1991), Habermas’ın araçsal ve iletişimsel öğrenme alanlarından etkilense de dönüştürücü öğrenmeyi daha çok özgürleştirici öğrenmeden etkilenecek oluşturmuştur.

2.3.8. Bu Çalışmanın Dönüştürücü Öğrenme Kapsamında Yapılmasının Önemi

Dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkinlerin mevcut varsayımlarını, perspektiflerini ve inanışlarını sorgulamalarını, eksik ve hatalı düşündükleri anlam yapılarını ortaya çıkarıp kişisel deneyimler aracılığıyla yeni anlam yapıları geliştirmesini içermektedir (Mezirow, 1991). Bu bağlamda dönüştürücü öğrenmede bireyler, mevcut alışkanlıkları ve anlayışlarıyla uyuşmayan, mevcut anlam yapıları ile çözümlenemeyen ikilem yaşadıkları durumlar karşısında farklı yollar, roller ve ilişkiler arayışına girerek eleştirel bir şekilde anlam yapılarında değişikliğe gitmektedir (Mezirow, 2002).

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine odaklanarak mevcut durumlarının belirlenmesi ve bu durumlarının geliştirilmesine yönelik etkinlikler hazırlanacaktır. Bu etkinlikler öğretmen adaylarının mevcut anlam perspektiflerinde değişime ve dönüşüme odaklanacağından dolayı böyle bir çalışmanın dönüştürücü öğrenme kuramı doğrultusunda yürütülmesinin ulaşılması hedeflenen amaçlara daha iyi hizmet edeceği düşünüldüğünden bu araştırmanı dönüştürücü öğrenme kuramı kapsamında düzenlenmesine karar verilmiştir. İstenen düzeyde bir değişim ve dönüşüm ancak bireylerin anlam yapılarının farkına vararak bunları değiştirmeleri gerektiğine yönelik bir perspektif geliştirmeleri ile mümkündür. Bu anlam yapılarına dokunacak ve kişilere fark ettirecek etkinlikler dönüştürücü öğrenme içerisinde yer alan sürekli sorgulama ve eleştirel yansıtma ile gerçekleşebilir. Dolayısıyla bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak temele alınan dönüştürücü öğrenme kuramının belirtilen problem durumuna yanıt vermede etkili olacağı düşünülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu aşamada dönüştürücü öğrenme kuramı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar özetlenecektir.

2.4.1.Dönüştürücü Öğrenme Kapsamında Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Akgün Özbek (2019) tarafından öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde dijital dönüşüm kapsamında yapılan araştırmada, eğitim sisteminin ana aktörlerinden olan öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme yönelik yeterliklerini arttıracak bir mesleki gelişim ve yetiştirme modeli geliştirme hedeflenmiştir. Karma araştırma olarak desenlenen araştırma, öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik mesleki ihtiyaçları

araştırılmıştır. Sonraki aşamada ihtiyaç duydukları içerik geliştirme ve dijital teknolojileri kullanma konularda mesleki gelişimler düzenlenmiştir. Öğretim elemanlarının yeni becerileri hayatına entegre etme durumları sistem yaklaşımı ve yetişkin eğitim kuramı olan dönüştürücü öğrenme kapsamında analiz edilmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Feriver Gezer (2010), okul öncesi öğretmenlerine dönüştürücü öğrenme kapsamında sürdürülebilirlik konusunda hizmet içi bir eğitim düzenlemiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, dönüştürücü öğrenme kapsamında sürdürülebilirlik konusunda okul öncesi öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi kurs örneği oluşturmak ve katılımcıların perspektif dönüşümlerini inceleyip bu dönüşüme nelerin katkıda bulunduğunu incelemektir. Yedi yarım günlük bir eğitim sonrası katılımcılardan gözlem, görüşme gibi veri toplama araçlarıyla veriler toplayarak dönüşüm süreci anlaşılmaya çalışılmış olup eğitim sonunda King (1998) tarafından oluşturulan Öğretim Etkinlikleri Anketi uygulanarak katılımcıların dönüşüm süreçleri hakkında veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Akdağ Kurnaz (2018) yaptığı çalışmada dönüştürücü öğrenme ortamlarında uygulanan İngilizce dersinde kullanılan öğrenme etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin bakış açısı dönüşümlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel olarak desenlenen çalışmada altı hafta boyunca dönüştürücü öğrenme kapsamında gerçekleştirilen eğitim 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Temel olarak katılımcıların dönüşümü hakkında bilgi vermesi adına hem deney hem de kontrol gruplarına eğitim sonrası King (1997)'in ÖEA uygulanmış olup bu veri toplama aracının yanı sıra bazı öğrencilerle görüşmeler yapılmış, bazı öğrencilerden yansıtıcı günlük tutmalara istenmiş ve araştırma sonunda tüm bu veriler analiz edilerek dönüşüm hakkında veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öncel (2017)'in araştırması incelendiğinde, dönüştürücü öğrenme kapsamında hazırlanmış bir içerik yönetim sisteminin yaşam boyu öğrenme bağlamında ele alındığı görülmüştür. Araştırmada, bu içerik yönetim sistemi ile katılımcıların akademik başarılarının arttırılması, motivasyonlarının araştırılması ve bu içerik yönetim sisteminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Deneysel desen kapsamında yürütülen çalışmada Halk Eğitim kapsamında açılan Bilgisayar İşletmenliği kursu alan 69 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Deney grubuna dört hafta sürecek içerik yönetim sistemi kapsamında eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise bilgisayar laboratuvarlarında yüz yüze

eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonucunda deney grubunun motivasyonunun ve akademik başarılarının arttığı sonucu elde edilmiştir.

Çimen (2013), dönüştürücü öğrenme modeli doğrultusunda çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunları bilgisi, çevre sorunlarına yönelik tutum, çevreye yönelik inanç ve çevreye duyarlı davranışlara etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem olarak tasarlanan araştırma 14 haftalık bir eğitimi kapsamaktadır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında çevre sorunları bilgisi testi, çevre sorunları tutum ölçeği, çevreye duyarlı davranış ölçeği ve çevreye yönelik inanç ölçeği; nitel verilerin toplanmasında etkinlik değerlendirme formları, öğrenci günlükleri, çevre biyografileri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda uygulama yapılan grubun çevre sorunlarına yönelik bilgi, tutum, inanç ve duyarlılık davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu ortaya konmuştur.

Şahin İzmirli (2012) araştırmasında, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı olarak mikro düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonunu gerçekleştirmeleri ve bu bağlamdaki dönüşümlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Karma desen olarak yürütülen çalışma, öğretmen adayı ile öğretmenlik uygulaması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca altı uygulama öğretmeni ve iki uygulama öğretim elemanı araştırma kapsamında veri toplanan kaynaklar arasına alınmışlardır. Araştırma sonuçları grubun yalnızca üçte birinin perspektif dönüşümü gerçekleştirdiği çoğunluğunun ise dönüşüm gerçekleştiremediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2017) çalışmasında, ortak bir dil olarak İngilizce ve İngilizcenin global statüsünün dil pedagojisine yansımaları konusunda öğretmen adaylarının farkındalık kazandırmayı amaçlayan bir öğretmen yetiştirme programı ihtiyacını temele almaktadır. Durum çalışması deseninde yürütülen çalışmada görüşme, anket, gözlem, araştırmacı raporları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının algılarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi yaklaşımında ortak dil İngilizce yaklaşımına dönüştüğü gözlemlenmiştir.

Özdemir Yılmaz (2018) çalışmasında, iki okutmanın ölçme ve öğretme arasındaki ilişkiye alternatif bir bakış olan Dinamik Ölçme hakkında öğrenme sürecine girdikleri deneyimlerini ve bakış açısı değişimlerini sorgulamayı amaçlamıştır. Eylem araştırması deseninde yürütülen çalışmada, grup tartışma toplantıları, sınıf içi gözlemler, ders materyalleri ve görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcı eylem araştırması sürecine katılmanın okutmanlarının konuşma

derslerindeki eylemlerine yansıyan bağlamsal ve kişisel sınırlılıkların farkında olmalarına katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca, okutmanlar, ölçme ve öğrenmeyi ilişkisiz olarak gördükleri algının öğrencilerin gelişimlerini süreçte desteklemeyi nasıl engellediğini tartışmış ve bu konudaki sınırlılıklara ilişkin de bir farkındalık geliştirmişlerdir.

Yılmaz Ergül (2020), fen bilgisi öğretmen adaylarının dönüştürücü öğrenme kapsamında teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimine odaklandığı çalışmasında, bu bağlamda öğretmen adaylarının fen öğretme yönelimlerinin gelişimini, teknolojik pedagojik alan bilgisi ile fen öğretme yönelimleri arasındaki ilişkiyi ve tüm süreçteki dönüşüm deneyimlerinin incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenci merkezli bir bakış açısıyla kullanabilmeleri konusunda bakış açısı dönüşümü yaşamaları amacıyla, öğretmenlik uygulaması kapsamında dönüştürücü bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada, mülakat, ders planı senaryosu yazma, senaryo kartları dizimi etkinliği, araştırmacı alan notları gibi geniş bir veri toplama aracından faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların eğitim neticesinde teknoloji entegrasyonu konusunda değişim ve dönüşüm sağladıkları saptanmıştır.

Sertel (2021) çalışmasında, DÖK kapsamında toplumsal cinsiyet duyarlılığı ile hikâye okuma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, toplumsal cinsiyet konularını ele alan hikayeler ve bu hikayeler üzerinden yürütülen tartışmalarının katılımcıların toplumsal cinsiyet rolleri farkındalıklarını anlamada, katılımcıların anlam şemalarında ve anlam perspektiflerinde ne gibi değişimlere yol açtığına odaklanılmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırma, grup tartışması biçiminde yürütülmüştür ve araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olan sorular tartışmayı yönlendirmiştir. Çalışma sonucunda, bazı katılımcıların toplumsal cinsiyet rolleri farkındalıklarının güçlendiği, seçilen hikayelerin, araştırmacının sorularının ve grup tartışmalarının katkılarıyla, katılımcıların eleştirel yansıtma yoluyla kendi perspektiflerini sorguladıkları, yeni perspektiflere açık hale geldikleri, değişim için eylem planı hazırladıkları bir öğrenme sürecini tecrübe ettiklerine ulaşılmıştır.

Doğru Oral (2022), lise öğrencilerinde toplumsal duyarlılık, eleştirel okur-yazarlık becerisi ve eleştirel yansıtma becerilerini geliştirme amacıyla yapmış olduğu çalışmayı DÖK kapsamında bir eylem araştırması olarak tasarlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 14 dokuzuncu sınıf lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacının uygulamacı olarak yer aldığı araştırma, dokuz hafta ve üç döngüyle tamamlanmış olup bu süreçte dokuz tema altında 27 kazanıma erişilmiştir. Çoklu veri toplama araçlarına

başvuruların araştırma sonucunda katılımcıların medya okuryazarlığı, toplumsal adalet ve eşitlik ile küresel çevre sorunlarına yönelik toplumsal duyarlılık, eleştirel okuryazarlık ve yansıtıcı düşünme becerilerinde araştırma öncesine göre olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların küresel çevre sorunları, yeşil ekonomi, çevre sorunlarında teknolojiyi kullanma, yenilenebilir enerji gibi konularda olumlu gelişmeler yaşadıkları ve katılımcılarda eleştirel yansıtma becerilerinde olumlu değişimler ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arıkan'ın (2022) durum çalışması olarak tasarladığı çalışmasında, Toplumsal Duyarlılık Projeleri kapsamında gönüllü katılan öğrencilerin dönüştürücü öğrenme deneyimlerine odaklanılmıştır. DÖK'ün on basamağına göre yürütülen çalışmada, bir üniversitedeki Toplumsal Duyarlılık Projeleri'ne katılan 25 öğrenci olmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda, tüm katılımcıların DÖK'ün aşamalarını farklı şekillerde deneyimlediklerine ulaşılmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların toplumsallaşma pratiklerine yönelik cesaret geliştirdikleri, sorun tanımlama ve çözme konusunda somut adımlar atma) becerilerinin gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Alica Öztürk (2022) çalışmasında, toplumsal hareketlere katılan yetişkinlerin bu süreçteki öğrenmeleri ve dönüşümlerini incelemiştir. Bu kapsamda kadın çevreleri ve feminist gruplara çeşitli biçimlerde katılan kadınların dönüştürücü öğrenme deneyimleri anlanmaya çalışılmıştır. Etnografik saha çalışması olarak yürütülen araştırma, 25 farklı grupta yer alan 40 kadınla sürdürülmüştür. Çoklu veri toplama araçlarından yararlanılan çalışma sonucunda, kadınların eğitim durumları ve içinden geldikleri sosyoekonomik arka planları ne olursa olsun toplumsal hareketlere katılım süreçlerinde çok boyutlu kazanımlar edindikleri görülmüştür. Katılımcıların birer kadın olarak özgürleşmesi, kendi kararlarını vermesi, toplumsal ilişkilere müdahale eden bireyler olarak kendilerini görmesi bakımlarından bakış açısı dönüşümü yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Dönüştürücü Öğrenme Kapsamında Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Yurt dışında dönüştürücü öğrenme kapsamında yapılan çalışmaların olduğu geniş bir literatür bulunmaktadır. Bu bağlamda burada sadece teknolojinin eğitime entegre edildiği çalışmalar incelenecektir.

King (2002) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde eğitim teknolojilerini entegre etme konusundaki deneyimlerini dönüştürücü öğrenme

kapsamında incelemeyi amaçlamıştır. Karma olarak yürütülen araştırma sonucunda, araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun perspektif dönüşümü yaşadıkları belirlenmiştir. King (1998) tarafından geliştirilen ÖEA kapsamında bilgisayar destekli proje, yansıtıcı etkinlikler sınıf içi tartışmalar katılımcılarda dönüşüm yaşamalarını sağlayıcı unsurlar olarak belirlenmiştir.

Kitchenham (2008), dönüştürücü öğrenme ortamında görevde olan ilköğretim öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanma hususunda gelişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda katılımcılarda perspektif dönüşümü sağlayan ve perspektif dönüşümünü engelleyen unsurları belirlemeye çalışmıştır. Karma desen olarak yürütülen çalışmanın sonunda King tarafından geliştirilen ÖEA ve diğer araçlardan elde edilen veriler katılımcıların dönüşüm yaşadıklarını ve dönüşümün kaynağının se verilen bu eğitimler olduğu sonucuna varılmıştır.

Allen (2008) çalışmasında, dönüştürücü öğrenme kuramı kapsamında araştırmaya katılan beş lise öğretmenin Web 2.0 araçlarına dönük deneyimlerini açıklamaya çalışmıştır. Durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışmada, çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler dört öğretmenin dönüşüm yaşadığını göstermiştir. Dönüşüm yaşayan öğretmenlerin üçü sınıf dışı rol algılarında bir dönüşüm yaşadıkları belirlenmiştir.

Lee Korns (2018) çalışmasında, eğitimsel değerlendirme ile ilgili bir dersteki öğrenme deneyimlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının biçimlendirici değerlendirme stratejileri ile ilgili mesleki eğilimlerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının biçimlendirici değerlendirme stratejileri kapsamında dönüşüm yaşayıp yaşamadıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada anket, görüşme ve doküman gibi çoklu veriler kullanılarak DÖK kapsamında çözümlenmiştir. Karma desenle yürütülen araştırmada King'in Öğrenme Etkinlikleri Anketi ile 32 katılımcıdan veriler toplanmış olup bunlar arasından beş katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçları, katılımcıların %78,1'inin biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin etkin kullanımına yönelik dönüşümsel öğrenme deneyimlediğini göstermektedir. Katılımcıların yaklaşık %59'u, dönüşümlerinin akranları veya eğitmen gibi kursa dahil olan bir kişi tarafından etkilendiğini belirtmiştir. Katılımcıların %78'i sözlü tartışma ve sınıf/grup projeleri gibi belirli sınıf ödevlerinin dönüşüme katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Younis (2021) çalışmasında, fotoses yöntemiyle çalışmaya katılan katılımcıların dönüşüm yolculuk sürecini ve sonucunu ortaya çıkararak pedagojik bir model sunmayı

hedeflemiştir. Karma desenle yürüttüğü araştırmasının nicel kısmında 46 katılımcı, nitel kısmında ise gönüllü 11 katılımcı ile çalışmasını yürütmüştür. Elde edilen verilere birlikte değerlendirilmiş olup DÖK'ün ilkeleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılarının dönüşüm deneyimleri ele alınarak hem DÖK hem de fotoses alanına katkılar sunulmuştur.

Syahrudin vd.'nin (2022) nitel bir yaklaşımla yürüttükleri çalışmada, yükseköğretimde öğrenmeyi analiz etmeyi amaçlanmıştır. Çalışma Mart-Mayıs 2021 arasında Lambung Mangkurat Üniversitesi, Banjarmasin, Endonezya'da çevrimiçi öğrenme uygulamalarına ilişkin gözlemlerle yapılmıştır. Banjarmasin'de yaşayan 17 öğrenciyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçları, yükseköğretim düzeyinde öğrenmenin mezun profilinin başarısında farklılıklar olduğunu açıklamıştır. Kurum merkezli öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme olmak üzere iki ana model ortaya çıkmıştır. Öğrencinin ağ güçlendirme ihtiyacı, öğrenmenin sistemik dönüşümünü gerektirdiği ortaya konmuştur. Öğrenme dönüşümünün ortaya çıkabilmesi, ortaklar (paydaşlar) ile sınıf dışındaki öğrenme uygulamalarının güçlendirmesine bağlanmıştır.

Gwee ve Toh-Heng (2022) yorumlayıcı bir paradigma kapsamında ele aldıkları araştırma, nitel bir desenle yürütülmüştür. Araştırmada kendi sınıf araştırmalarına katılan öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına ilişkin zihinsel alışkanlıklarında değişiklik geçirme ve dolayısıyla dönüştürücü öğrenme deneyimleme olasılıklarının daha yüksek olabileceğinden yola çıkarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Singapur'daki ilk ve orta okullarında görev yapan 12 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen-araştırmacıların araştırma çalışmalarının öğrenci odaklı olduğu görülmüştür. Araştırma süreçlerinin zaman alıcı ve çetin olduğu ancak öğrenme deneyimlerinin duygusal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ayrıca, öğretmen-araştırmacıların bir araştırma projesine katılmaktan edindikleri araştırma deneyiminin, öğretim uygulamaları, öğrenmeleri ve öğrencilerinin öğrenimi ve katılımları ile eğitim topluluğu üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Pang'in (2023) çalışmasında, uluslararası eğitim bağlamında dönüştürücü öğrenmeyi incelemenin kavramsal ve metodolojik zorluklarını ele alınmıştır. Dönüştürücü öğrenmenin temel boyutlarını belirlemek için kapsamlı bir çerçeve kullanılmış olup bu boyutları nicel olarak değerlendirmek için geçerliliği sağlanmış bir araç kullanılmıştır. Bulgular, uluslararası eğitimde dönüştürücü öğrenmenin birden çok boyutta birbirine bağlı bir değişim ağı oluşturduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, bir

boyuttaki değişiklikler diğer boyutları önemli ölçüde açıklayarak, öğrencilerin gelişen benlik algısı, dünya görüşü, bilgiyi değerlendirmesi ve deneyimsel anlayış arasındaki karşılıklı bağlantıyı göstermiştir.

Buchwald'ın (2023) çalışmasının amacı, orta öğretim öğretmenlerinin, geleneksel bir sınıftan sanal bir ortama geçerken bir öğretmen olarak benlik anlayışını değiştirme sürecine ilişkin algılarını keşfetmektir. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgını boyunca dijital öğrenmeye geçiş öğrenme yolculuklarını nasıl deneyimlediklerini ve algıladıklarını anlamak amaçlanmıştır. Jack Mezirow'un dönüştürücü öğrenme teorisi, bu konunun sonuçlarını analiz etmek için kullanılmıştır. Nitel desenle yürütölen araştırmada sekiz orta öğretim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerinin sentezi, tematik tümevarımsal analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan üç tema şöyledir: cesaretin kırılması, iyimserlik ve bağlantı eksikliği. Bu üç kapsayıcı duygu, kişisel yaşamlarına yansıdı ve öğretmeye ve kendilerine bakış açılarını etkiledi. Katılımcıların, öğrenme yolculuklarını zorlayıcı, cesaret kırıcı olarak algıladıkları ortaya konmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu aşamada, araştırma modeli, araştırma modeli kapsamında yürütülen süreç, araştırma amacına ulaştırıcı eylem planı süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmacının rolü ve geçerlik ve güvenirlik bağlamında nicel veriler için geçerlik ve güvenirlik; nitel veriler inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik aşamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik mevcut bakış açılarını sorgulayarak mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı geliştirmelerini sağlamak amacıyla katılımcı eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Katılımcı eylem araştırmasının felsefi arka planı, "işbirliği ve ortaklığın araştırmacı ve araştırılan arasındaki gücü eşitlediği", "birey ve topluluk değişimi ile birey ve topluluğun güçlendirilmesi için bilginin üretildiği" ve "değişen anlayışların diyalektiğini kucaklayan postmodern gelenek" ile uyumludur (Kelly, 2005, s.66). Bu araştırma deseninin epistemolojik varsayımları, sorgulamanın nesnesinin 'Ben' olduğu aktif bir süreci ifade etmektedir (McNiff ve Whitehead, 2002). Bu çalışma, DÖK kapsamında bireylerin belirli bir konuda (öğretmenlik mesleğine yönelik) bakış açılarını sorgulamaları ve bu süreçte aktif katıldıkları deneyim odaklı bir yapıda tasarlanmıştır. Böyle bir tasarımın amacı, süreci deneyimleyen bireylerin bakış açılarına daha derin bir görüş kazanmalarını sağlamaktır. Sürecin sonunda katılımcıların algıları, duyguları, görüşleri ve yaşam kalıpları; kontrol, manipülasyon veya herhangi bir nesnellik kaygısı olmaksızın gün yüzüne çıkarılır. Katılımcıların mevcut bakış açılarının farkına varıp bu bakış açılarında dönüşüm deneyimlemeleri eleştirel bir bakış açısı ile mümkün olabilmektedir. Katılımcıların kendi bakış açılarını eleştirel olarak değerlendirerek bakış açılarının etkisinden kurtulması ve yeni bir bakış açısıyla özgürleşmelerini destekleyen bu çalışmanın amacı ve gerekçesi doğrultusunda *eleştirel paradigma* araştırmanın paradigması olarak belirlenmiştir. Eleştirel paradigma ile bireylerin düşünce yapılarındaki farklılık desteklenerek aktif eyleme geçen bireyler olmaları sağlanabilir. Kincheloe ve McLaren (1991) eleştirel paradigmayı temele alan eylem çalışmalarıyla öğretmenlerin bilginin temelini sorguladığını ve eğitim üzerindeki öğretmen, okul, kültür

etkisini ortaya çıkardığını vurgulamaktadır. Eleştirel paradigmayı temele alan araştırmalar güç unsurları ve bu unsurlar arası ilişkileri temele alan toplumsal farkındalık oluşturma ve sonucunda toplumların özgürleştirilmesini temele alan çalışmalar olabileceği gibi farkında olmadığı anlam yapılarının etkisi altında kalan bireylerin bu anlam yapılarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek dönüşüm sağlamasını temele alan çalışmalar da olabilmektedir (Lincoln ve Guba, 2016). Bu perspektifle bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik bireysel dönüşümleri temele alması açısından eleştirel paradigma bu çalışmanın çatısını oluşturmaktadır. Öte yandan Gürgür (2016), katılımcı eylem araştırmalarının eleştirel teoriyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın metodolojisinin katılımcı eylem araştırması olması nedeniyle de eleştirel paradigma bu çalışmanın yürütülmesinde temele alınmıştır.

Eylem araştırmalarının uygulama ilkesi bireylerde anlamlı değişim ve gelişimler ortaya çıkarmak için onları destekleme ve onlarla birlikte çalışma sürecidir (Lune ve Berg, 2017). Bu araştırma ile dönüştürücü öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirerek öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümü yaşamalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde, öğretmen adaylarının hayat bilgisi konu alanı kapsamında mesleki yeterlikleri sorgulanıp geliştirilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikler düzeyinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarının belirlenmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlandığından bu çalışmanın nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kapsamında yürütülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın eylem araştırması ile yürütülmesi, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunların tespit edilmesine ve bu sorunların giderilmesine yönelik ayrıntılı bir inceleme imkanı tanımıştır.

Hem araştırmaya hem de eyleme aynı anda imkan sağlayan eylem araştırması yöntemi esnek, döngüsel ve sarmal bir süreçtir (Dick, 2002). Eylem araştırması, katılımcıların kendi uygulamalarının gerçekliğini, uygulamalara yönelik anlayışlarını ve bu uygulamaların gerçekleştiği durumları geliştirici yansıtıcı bir araştırmadır (Carr ve Kemmis, 1985). Uygulamaların kişisel ve toplumsal açıdan faydalı bir biçimde nasıl yapılacağına yönelik öğrenmeleri içeren (McNiff ve Whitehead, 2002) eylem araştırması hem eylem hem de araştırma sonuçlarına sahip olmayı amaçlayan döngüsel bir araştırma biçimidir (Kuhne ve Quigley, 1997; Dick, 2002). Sistemati bir uygulama planı sunan eylem araştırması, öğretmenlere kendi faaliyetlerini gözlemleme ve bu faaliyetler üzerine yansıtımlar yapmaları şeklinde açıklanmaktadır (Johnson, 2012). Eylem araştırması, değişim ve gelişim odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistemati bir biçimde

verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel ve sarmal bir bilimsel araştırma sürecine işaret etmektedir (Gürgür, 2016). Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik temelli öğretmenlik mesleği bakış açısı geliştirmelerine yönelik bir eylem araştırması düzenlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenliği mesleğini yürütmede mesleki yeterliklere sahip olmayı göz ardı eden ve mesleki deneyimin önemli olduğunu düşünen sınıf öğretmeni adayları ile çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarından belirlenen bu sorun çerçevesinde bakış açılarının temelleri anlaşılacak mesleki yeterlik temelli bir bakış açısına yönelik dönüşümü sağlayacak bir süreç oluşturulmuştur. Araştırma, öncelikle mevcut durumun betimlenmesi, mevcut durumun geliştirilmesi ve değiştirilmesine yönelik eylem planının hazırlanması, hazırlanan eylem planının uygulanması ve başarılı olunmayan ya da yetersiz kalan durumlara yönelik yansımalar yapılarak yeni bir eylem planının hazırlanması ve bu planın uygulanmasını içermektedir.

3.1.1. Katılımcı Eylem Araştırması

Eylem araştırmalarının alt türlerinden biri olan katılımcı eylem araştırması, harekete geçmek ve değişiklik yapmak için sistematik bir veri toplama ve analizi süreci olarak tanımlanmaktadır. Katılımcı eylem araştırması, bireylerin iç dünyalarında yer alan perspektifleri anlamalarına yardımcı olan planların yapıldığı ve uygulandığı bir araştırma sürecidir (Bergold ve Thomas, 2012). Bu perspektifle katılımcı eylem araştırmalarının sosyal bir fenomen olarak katılımcılar arası işbirliğinin bir dönüşüm sürecini ortaya çıkarması beklenmektedir (Kemmis ve McTaggart, 2007). Katılımcı eylem araştırmalarında dönüşüm yaşayan bireyler yalnızca araştırmanın katılımcıları değil aynı zamanda araştırmacıların kendileridir. McTaggart, araştırmacıların katılımcı eylem araştırması sürecindeki değişim sürecini “bireysel eylem araştırmacıları kendilerini değiştirirler ve kendi değişim çabalarında başkalarını destekler ve uygulamaları ve kurumları değiştirmek için birlikte çalışırlar” şeklinde açıklamıştır (1991,). Bu açıdan araştırma, bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik varsayımlarının farkına vararak bir dönüşüm sürecini teşvik eden hem araştırmacının hem de katılımcıların aktif olarak katıldığı katılımcı eylem araştırması deseninde yürütülmüştür.

Kemmis ve McTaggart (2007) katılımcı eylem araştırmasını “eleştirel eylem araştırmasının” bir türü olarak kabul etmiştir. Bu perspektifle Kemmis, Taggart ve Nixon

katılımcı eylem araştırmasına ‘eleştirel’ bir boyut katarak şöyle bir tanımda bulunmuşlardır (2014):

“Katılımcı eylem araştırması, paylaşılan bir sosyal dünyada etkileşimde bulundukları uygulamaları değiştirmek için bir araya gelen insan grupları tarafından gerçekleştirilen, bireysel ve kolektif benlik oluşumu adına işbirlikli öğrenmenin sosyal bir sürecidir.”

Kemmis ve McTaggart’ın katılımcı eylem araştırmalarının tanımına kattıkları eleştirel yön; baskı, tahakküm, siyasetten kaynaklanan ayrımcılık konularında toplumun yoksul ve marjinalleşmiş üyelerini güçlendirmek için yürürlüğe konan özgürleştirici süreçlerle ilgilenen Paulo Freire'nin dönüştürücü toplum çalışmalarında (Freire, 1970) ve bireyleri mevcut varsayım ve perspektiflerinin farkına vararak bunların yaşamlarını ve deneyimlerini yorumlamadaki etkisini fark edip bireysel olarak kişiyi özgürleştirici bir dönüşüm sürecine yönelten Mezirow’un (1978) çalışmalarında da görüldüğü ifade edilebilir. Bu vurguyla beraber katılımcı eylem araştırmalarında, bireylerin deneyimlerini şekillendiren ve yön veren sosyal ya da kişisel engelleri kaldırmalarını ve özgürleşmelerine ve bağımsızlaşmalarına yönelik farkındalık kazanmaları desteklenmektedir (Cohen ve Manion., 1994). Bu bağlamda araştırmada, DÖK doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik eylem ve deneyimlerini etkileyen bakış açılarının farkına varmalarını sağlayıp bu bakış açılarını dönüştürme sürecine odaklanılmıştır.

3.2. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmalarında izlenecek aşamaların araştırmacılar arasında farklılık gösterdiği bilinmektedir (Berg, 2001; Cohen ve Manion, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İzlenecek bu süreçler farklılık gösterse de ana hatları ve aşamaların sıralanması açısından birbirine benzer olduğu ifade edilebilir. Gürgür (2016), eylem araştırmasının temel aşamalarını ve alt başlıklarını şu şekilde açıklamıştır:

1. Konunun/Sorunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması
2. Bilgi Toplanması
3. İlgili alanyazının taranması
4. Araştırma Planının geliştirilmesi
 - Araştırma sorusu/sorularının belirlenmesi

- Veri toplama tekniklerinin belirlenmesi
 - İzlenecek araştırma süreci için bir çalışma planının yapılması
5. Planın Uygulanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi
 - Veri Özetleme
 - Veri Kodlama
 6. Sonuç raporunun yazılması

Berg (2001) ise eylem araştırmalarının sarmal bir ilerleme izlediğini ve temel 4 temel aşamadan oluştuğundan bahsetmiştir:

1. Araştırma problemi/problemlerini tanımlama
2. Problemi cevaplamak için bilgi toplama
3. Elde edilen bilgiyi analiz etme ve yorumlama
4. Sonuçları katılımcılarla paylaşma

Eylem araştırmaları, alandaki mevcut bir problemin fark edilmesi ve fark edilen bu durumu iyileştirmeye yönelik çalışmalardır (Koçak ve İçbay, 2016). Bu bağlamda eylem araştırması olarak desenlenen bu çalışma, yukarıdaki alanyazının sunduğu aşamalara uygun bir tasarım gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada izlenen aşamalar aşağıda sunulmuştur:

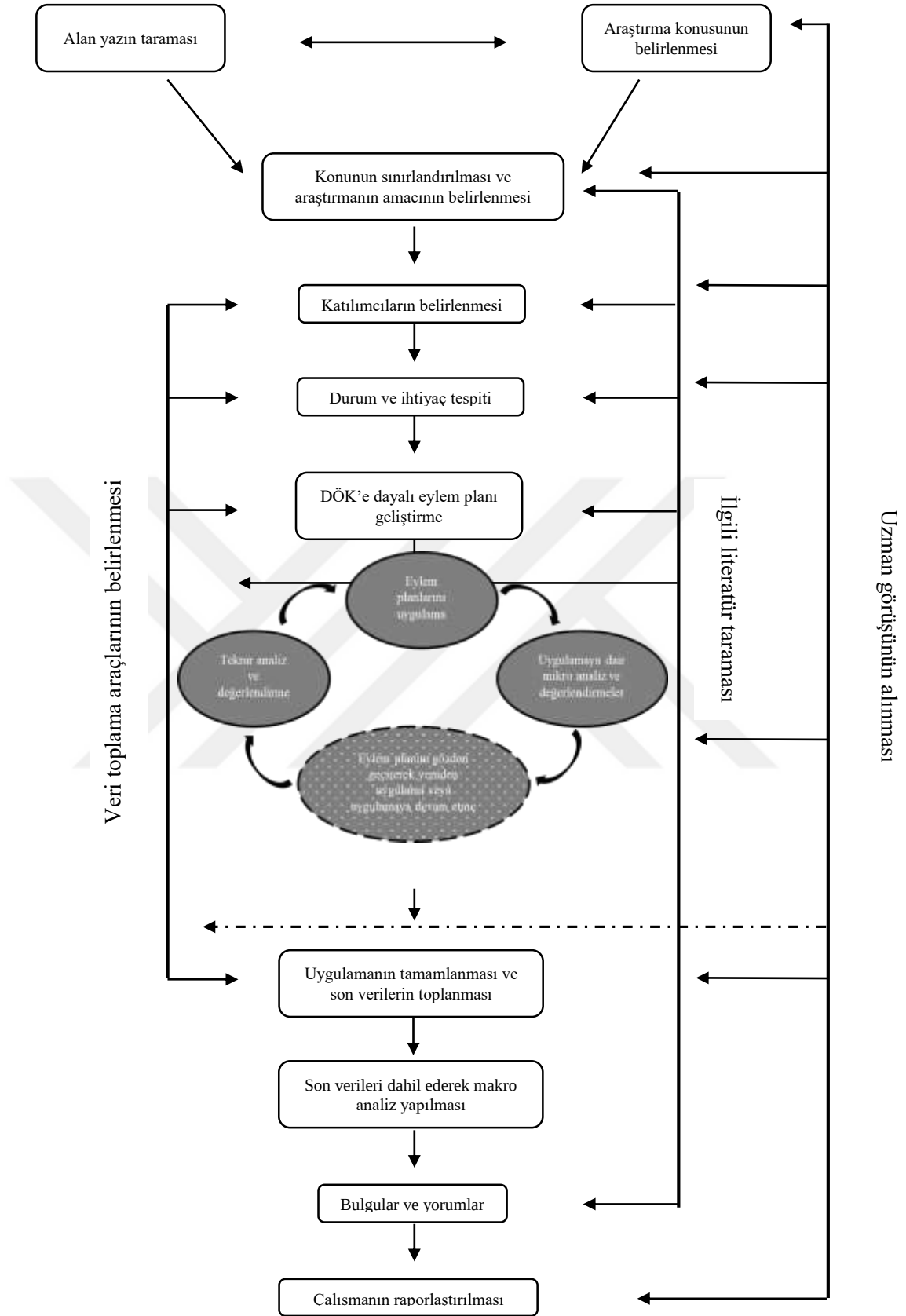
- *Konunun/Sorunun belirlenmesi ve sınırlandırılması:* Eylem araştırmasının ilk basamağında, araştırmacı öğretmenlik uygulaması kapsamında danışmanlığında yürüttüğü derslerden notlarını incelemiştir. 2018-2019 güz döneminden bugüne dek beş dönemdir yürüttüğü bu ders kapsamında danışmanlığında bulunan öğretmen adaylarının ders planlarını incelemiş ve uygulamalarını gözlemlemek adına uygulama sınıflarında bulunmuştur. Bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları ders planlarında, sınıf içi uygulamalarında ve bu süreci değerlendirmelerinde yanlış ve eksik bilgilere (alan ve pedagoji bilgisi gibi) sahip olduklarını görmüştür. Bu bağlamda araştırmanın konusu, öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagoji bilgisi, alan öğretimi bilgisi, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme

yeterliklerinin ne durumda olduğunu tespit etmek ve gelişimlerine odaklanmak olmuştur.

- *İlgili alanyazının taranması:* Araştırmacı eylem araştırmasının ikinci basamağında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini incelemiş ve bu yeterlik alanlarını başlıklar haline getirerek bu yeterlik alanlarında öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaları incelemiştir. Literatür taraması sonucunda araştırmacının mesleki deneyimlerini destekleyecek sonuçlarla karşılaşmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde mesleki yeterlik alanlarına sahip olması ve bu konuda kendisini geliştirmesi gerektiğine yönelik bir bakış açısına sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın taramasıyla öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini tamamlarken hangi alanlarda yeterliklerinin olması gerektiği, öğretme-öğrenme sürecin planla, uygulama ve değerlendirmede ne tür bilgiler kullandıkları gibi konuların belirlenmesi çalışılmıştır. Bu aşamada araştırmacı bazı soruları zihninde tutarak taramalar yapmıştır:
 - Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlikleri konusunda mevcut durumlarına yönelik çalışmalarda nelere odaklanılmıştır?
 - Sınıf öğretmeni adaylarında yeterlikler bağlamında hangi bilgi ve beceriler geliştirmelidir?
 - Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açıları nasıldır?
- *Katılımcı grubun belirlenmesi:* Bu grup araştırmacının öğretmenlik uygulaması kapsamındaki 16 sınıf öğretmeni adayıdır. Katılımcılarla ilgili bilgiler ve katılımcıların belirlenme süreci hakkında detaylı bilgi çalışma grubu kısmında verilmiştir.
- *Eylem araştırması sorularının oluşturulması:* Araştırmacı, araştırma problemini gözden geçirmiş olup bu aşamada eylem araştırması kapsamında sorular belirlemiştir. Bu çalışmada öğretmen yeterlikleri kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının eksik yönlerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik eğitimler dönüştürücü öğrenme kapsamında yürütülmüştür. Bu yüzden dönüştürücü öğrenmenin aşamalarına uygun olarak eylem araştırması soruları geliştirilmiştir.

- *Eylem planının geliştirilmesi ve uygulanması:* Geliştirilen eylem planları hakkında “araştırmanın uygulama süreci” ve bulgular aşamasındaki eylem planları aşamasında bilgi verilmiştir.
- *Uygulamadan veri toplama ve veri analizi:* Veri toplama ve veri analizi aşamasında bilgi verilmiştir.
- *Analiz sonucuna göre eylem planı hakkında değerlendirme ve yeniden planlama:* Bulgular kısmında her bir eylem planının uygulanması ve yansıtımlar hakkında bilgi verilmiş, eylem döngülerinin detayları paylaşılmıştır
- *Eylem planına dönük tüm süreçler bittiğinde tüm verileri bütüncül bir bakış açısıyla analiz etme:* Eylem planları tamamlandıktan sonra üç farklı veri toplama aracıyla veriler toplanmış ve makro analiz sonucu elde edilen sonuçlar bulgular aşamasında sunulmuştur.
- *Bulguları yorumlama ve değerlendirme*
- *Sonuç raporunun yazılması*

Yukarıda detayları sunulan bu çalışmanın eylem araştırması süreci ve çalışmanın başlangıçtan sona tüm süreci hakkında Şekil 2’de bilgi verilmiştir:



*Kesik çizgilerle ve içerisi noktalı olarak belirtilen “eylem planını gözden geçirerek yeniden uygula veya uygulamaya devam et” eylem araştırmasının planla-uygula-yansıt-değerlendir-yeniden planla döngüsünü ifade etmektedir.

Şekil 2. Eylem aşamaları ve takip edilen süreç

Şekil 2 incelendiğinde, ilk olarak konunun belirlenmesi için ilgili literatür taraması yapılmış olup devamında konunun sınırları belirlenerek araştırmanın amacı belirlenmiştir. Devamında sınırlandırılan konu ve araştırma amacı doğrultusunda çalışma grubu belirlenmiş ve çalışma grubuna yönelik ihtiyaç analizi yapılarak durum tespiti yapılmıştır. Belirlenen ihtiyaçlara yönelik çalışmanın kuramsal temelini oluşturan DÖK’e dayalı olarak eylem planları geliştirilmiştir. Bu eylem planlarının uygulanma aşamasında nasıl bir döngü izleneceği kararlaştırılmıştır. Her eylem planına yönelik katılımcıların belirlenen ihtiyaç durumlarına göre kazanımlar belirlenmiştir.

Altı döngüde tamamlanması öngörülen kazanımların elde edilmesi için yapılan planlamalar, kazanımların yoğunluğu ve niteliğine göre her bir döngüde farklılık göstermiştir. Bu kazanımlara yönelik hazırlanan eylem planı uygulanmış, bu uygulamadan elde edilen veriler mikro analiz yapılarak katılımcıların kazanımlara ulaşma durumu değerlendirilmiştir. Bir döngünün planlanması doğrultusunda, birinci eylem planı kapsamında yapılan uygulamalar analiz edilerek değerlendirilmiş ve sonuçlar planlamaya uygun olarak devam edildiğini göstermişse diğer eylem planına geçilmiş; aksi durumda ise diğer haftanın planlanması revize edilerek uygulanmış ya da eylem planına ek bir süre eklenerek planlama revize edilmiştir. Kısacası yapılan mikro analizler sonucunda bir döngüde hedeflenen kazanımlara ulaşıldığına karar verildiği durumda, eylem döngüsü içerisinde yer alan diğer planın uygulamasına geçilmiştir. Ancak, kazanımlara ulaşılmadığına karar verildiği durumda mevcut eylem planı revize edilerek yeniden uygulanmıştır.

Diğer taraftan Şekil 2’de yan tarafta yer alan “*veri toplama araçlarının belirlenmesi*” ile ifade edilen süreç çalışmanın uygulama öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında birçok kısımda kullanıldığı görülmektedir. Şeklin sağ tarafında yer alan “*uzman görüşünü alınması*” ve “*ilgili literatür taraması*” süreçlerinin araştırmanın başlangıcından sonuna dek tüm aşamalarda kullanılmakla birlikte özellikle yoğun şekilde kullanıldığı aşamalar oklarla belirtilmiştir. Yine Şekil 2’de kesik ok çizgisiyle görüleceği üzere veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasında da ilgili literatürden faydalanılmıştır. Altı döngüyle çalışma sürdürülmüş ve bu döngülerin tamamlanmasıyla katılımcıların dönüşüm deneyimlerini anlamak ve makro analiz yapmak adına son veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgu olarak sunulmuştur. Son aşamada çalışmanın tüm sürecine yönelik rapor yazılarak tamamlanmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme türüne göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, bir araştırmaya katılacak bireylerin araştırmanın amacına göre belirli şartları sağladığı durumlarda tercih edilen bir örnekleme türüdür (Patton, 2014; Smith ve Osborn, 2004). DÖK'e göre bir araştırma konusu, bireylerde yaşanan bir ikilem durumunun tespiti ile belirlenmektedir. Bu bağlamda, araştırmada ölçüt olarak belirlenen durum DÖK'e göre bireylerin ikilem yaşamasıdır. Bu ölçütü sağlayacak bireyleri belirlemek adına bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara geçmeden önce çalışma grubunun demografik bilgileri hakkında bilgiler şöyledir.

Tablo 3.

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	f
Cinsiyet	
Kadın	15
Erkek	1
Yaş Aralığı	
21-23	16
Sınıf öğretmenliği programını tercihte etkili olan motivasyon	
İçsel motivasyon	2
Dışsal motivasyon	14
Sınav puanı	7
Ailenin yönlendirmesi	4
Okulun yönlendirmesi	3
Toplam	16

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 15'inin kadının birinin erkek olduğu ve tamamının 21-23 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 16 katılımcının tamamı sınıf öğretmenliği ABD'de 4. Sınıf düzeyinde eğitimlerine devam etmektedir. Diğer taraftan çalışma grubu belirleme aşamasında çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından 14'ünün dışsal motivasyonla; ikisinin içsel motivasyonla sınıf öğretmenliği programını tercih ettiğine ulaşılmıştır. Dışsal motivasyon kapsamında üniversite yerleştirme sınavından almış oldukları puanın, aile yönlendirmesinin ve okuldaki öğretmenlerin yönlendirmesinin etkili olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon kapsamında ise çocukları ve mesleği sevmenin öne çıktığı görülmüştür.

Çalışma grubunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmalara geçilmeden önce uygulama sırasında yapılan grup etkinliklerindeki grupların bir araya gelme şekli

bahsetmede fayda görülmektedir. Grup etkinliklerinde gruplar bir araya getirilirken düzenli olarak aynı uygulama öğretmeninde öğretmenlik uygulamasını sürdüren dört öğretmen adayı bir araya getirilmiştir. Her bir katılımcı, ‘Öğretmen Adayı’ ifadesinin ilk harflerinden oluşan ‘ÖA’ ve birer sıra numarasıyla kodlanmıştır. Aşağıda bu gruplandırma hakkında bilgi Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.

Çalışma Grupları ve Katılımcı Kodları

A GRUBU	ÖA1, ÖA5, ÖA9, ÖA13
B GRUBU	ÖA2, ÖA6, ÖA10, ÖA14
C GRUBU	ÖA3, ÖA7, ÖA11, ÖA15
D GRUBU	ÖA4, ÖA8, ÖA12, ÖA16

Bulgular sunulurken grupların yaptığı çalışmalar A Grubu gibi katılımcıların bireysel olarak yaptığı çalışmalar ya da doğrudan alıntılar ÖA1 şeklinde ifade edilecektir.

3.3.1. Çalışma Grubu Belirleme Çalışmaları

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim yılı güz döneminde yapılması planlanmıştır. Çalışma grubu, araştırmanın amacı doğrultusunda 2021-2022 eğitim yılı güz döneminde 4. Sınıfta yer alan Sınıf Öğretmenliği ABD öğrenci olması gerekmektedir. Bu gerekçeyle çalışma grubunun belirlenmesi adına Güneydoğu Bölgesinde bir büyükşehirde bulunan bir devlet üniversitesinde 2020-2021 eğitim yılı Bahar döneminde 3. Sınıfta bulunan Sınıf Öğretmenliği ABD öğrencilerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunu belirlemek ve mesleki bakış açılarında ikilem durumu olan kişileri belirlemek adına hem mesleki yeterliklerine hem de mesleki bakış açılarını ortaya koyacak veriler toplanmıştır. Bu bağlamda elde edilen verilerden ulaşılan bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1.1. Çalışma Grubunun Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algılarını Belirlemede Kullanılan Ölçekler

Çalışma grubu adaylarından ilk olarak mesleki yeterliklere sahip olmadan sınıf öğretmenliği mesleğine başlanabileceğine yönelik perspektif geliştiren bir araştırma grubu belirlenmiş ve belirlenen bu araştırma grubunun mesleki yeterlikler bağlamında mevcut durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma grubunun mesleki

yeterliklerini ve öğretmenlik mesleği perspektiflerini ortaya koymak adına iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan birisi öğretmen adaylarının öğretim programını ve boyutlarını anlama ve uygulamaya yönelik “*program okuryazarlığı*” ölçeğidir.

Sınıf öğretmen adaylarının yeterliklerinin ve mesleğe yönelik bakış açılarının belirlenmesi ve geliştirilmesi hedeflenen bu araştırmada, mevcut durumun belirlenmesi aşamasında öğretmen adaylarının çeşitli yönlerden mesleki bilgi ve beceri durumları ve mesleki algıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında kullanılan ikinci ölçme aracı; Choy, Chong, Wong ve Wong (2011) tarafından geliştirilen ve Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Perceptions of Knowledge and Skills in Teaching/ Pedagogik Bilgi ve Beceri Ölçeği*” bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlik ve mesleki algılarını belirlemede bir araç olarak kullanılmıştır.

Belirtilen ölçme araçları 2020-2021 Bahar döneminde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf öğrencilerine çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uygulamaya 60 öğrenci katılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten elde edilen puanlara yönelik bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Ölçeklerden Elde Edilen Verilere Yönelik Betimsel Bilgiler

	Ortalama Puan	Alınabilecek en yüksek puan	Ortalamanın altında olan kişi sayısı	Ortalamanın üstünde olan kişi sayısı	N
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPO)	108,8	145	16	44	60
Pedagogik Bilgi ve Beceri Ölçeği (PBB)	161,3	185	24	36	60
EPO+PBB	276,5	330	27	33	60

Tablo 5 incelendiğinde, 63 öğretmen adayından 60’ının ölçekleri yanıtladığı görülmektedir. EPO ölçeğinden elde edilen puanlara göre 16; PBB ölçeğinden elde edilen puanlara göre 24; her iki ölçeğin toplamından elde edilen puanlara göre 27 kişinin

ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Alınan bu puanlar birey bazlı değerlendirildiğinde her bir ölçekten düşük alan kişilerin her iki ölçekte de büyük oranda kesiştiği görülmüştür. Diğer taraftan araştırmada kullanılan ilgili ölçeklerden elde edilen veriler bu ölçekleri kullanan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında daha yüksek puan ve ortalamalar elde edildiği görülmüştür. Bu durum araştırmacının sınıf öğretmeni adaylarının bulunduğu ana bilim dalında görev yapmasından kaynaklı yanlı cevaplandırmaların oluşma riskinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Ortalamanın altında puan alan kişiler, gerçekten mesleki yeterlik ve mesleki perspektif açısından geliştirilmeye ihtiyaç duyulan kişiler olabilir. Ancak sadece bu verilere bakarak buna karar vermek bu aşamada yeterli görülmemiştir. Dolayısıyla bu verileri desteklemek ve daha derinlemesine veriler elde etmek ve 3. Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve mesleki yeterliklerine ilişkin perspektiflerini anlayabilmek amacıyla ayrıca anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu, ölçekleri yanıtlayan öğretmen adayları ile çevrimiçi ortamda paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarının 60'ı anket formunu doldurup göndermiştir. Anketten elde edilen veriler ile nicel ölçme araçlarından elde edilen verilerin analiz sonuçları karşılaştırılarak sınıf öğretmeni adaylarının perspektifleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu analizler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir.

3.3.1.2. Anket sorularında elde edilen verilerin analizi

Oluşturulan anketi 3. sınıftan 60 öğretmen adayı yanıtlamıştır. Anketin öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarına, meslek tercihlerine, mevcut bakış açılarına odaklanan soruların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Mesleki yeterlik ve mesleki bakış açılarını ortaya koymayı hedefleyen sorulardan elde edilen veriler, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (ÖYGGM) 2017'de yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) dikkate alınarak tematik analiz ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini ÖMGY kapsamında değerlendirmenin öğretmen olduklarında onlardan beklenen mesleki bilgi, beceri ve tutum ve değerler olması açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yanıtlarını mesleğe başladıklarında onlardan beklenen mesleki yeterlikler bağlamında analiz etmenin onların hangi yeterlik alanlarında yeterli ya da yetersiz olduğunu ortaya koyacağı düşünüldüğünden ÖMGY kapsamında değerlendirmenin önemli olacağı düşünülmüştür. 3 mesleki yeterlik alanı, 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden bahsedilmektedir. Bu yeterlik alanları ve yeterlikler Tablo 6'da görülmektedir (ÖYGGM, 2017).

Tablo 6.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

<i>Yeterlik Alanları</i>	A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
<i>Yeterlikler</i>	A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
	A2. Alan Bilgisi Eğitimi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
	A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
		B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Tablo 6 incelendiğinde yeterlik alanı olarak mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler belirlenmiştir. Bu yeterlik alanları altında 11 yeterlik belirlenmiştir. Bu yenileme çalışmaları için ÖYGGM (2017) şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yeterlik güncelleme çalışmaları sürecinde her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiş, böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak mahiyette bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur.”

Bu bağlamda anketten elde edilen verilerin mesleki yeterlik ve mesleki bakış açısı temelli soruları ÖMGY kapsamında çözümlemeye başvurulmuştur. Bu anketten elde edilen veriler, tablolaştırılarak sunulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih etmesini etkileyen unsurlar nelerdir diye sorulmuştur. Yanıtlara göre sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliğini Tercih Etmesini Etkileyen Unsurlar

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Dış Motivasyon	Aile	16
	Sınav puanı (ÖSYM)	16
	Sınıf öğretmeni	10
	İş bulma kolaylığı/Atanma kolaylığı	9
	Arkadaş	3
	Psikolojik danışman	2
	Rahat bir meslek	1
İç Motivasyon	Mesleğe yakın hissetme (kişisel yatkınlık)	14
	Hayali, kişisel kararı	11
	Çocukları ve çocuklarla vakit geçirmeyi sevmek	10
	Mesleğin misyonu, statüsü ve imajı	8

Tablo 7 incelendiğinde, çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların sınıf öğretmenliği lisans programını tercih etmelerini etkileyen unsurların daha çok dış motivasyon kaynaklı olduğu görülmüştür. Özellikle ailenin talebinin etkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan 16 katılımcının ÖSYM puanına göre tercih ettiğini belirtmiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca sınıf öğretmenliğinin atamasının nispeten diğer öğretmenliklere göre daha iyi olması da katılımcıların tercihi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan sınıf öğretmenliğini tercih etmede kişisel kararlarının etkili olduğunu ifade edenlerin tercihlerini etkileyen unsurlar arasında kişilerin kendisini mesleğe yakın hissetmesi yani bu mesleğe uygun görmesi, küçüklükten beri hayalini kurması, çocuklarla vakit geçirmeyi sevmesi ve sınıf öğretmenliği mesleğinin misyonunu, statüsünü ve imajını benimsemesidir. Elde edilen bu bulgular üzerine iç motivasyonla tercih edenlerin dış motivasyonla tercih edenlere göre mesleğe yönelik daha olumlu tutuma sahip olacakları, mesleki doyumun daha fazla olacağı, mesleki gelişime daha açık olacakları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının tercihler hakkındaki mevcut düşüncelerine ilişkin verdikleri yanıtların analizine yönelik sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliğini Tercih Etmelerine Yönelik Mevcut Düşünceleri

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Memnuniyet	Memnun	12
	Kararlı	14
	Olumlu dönüşüm	14
	Büyük bir sorumluluk aldığını fark etme	4
	Kararın doğruluğunu pekiştirme	8
Olumsuz duygulara sahip olma	Emin değil	4
	Memnun değil	4
	Pişman	1

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların ağırlıklı olarak tercihlerinden memnuniyet duydukları ve bu memnuniyet duygusuna sahip olanların içsel motivasyonla tercih ettikleri görülmüştür. Bu yönde karar verenlerin genelde kararlarından “memnun” ve “kararlı” oldukları görülmüştür. Memnun olanlar, kararlarından memnuniyet ya da mutluluk hissedenleri ifade etmekte; kararlı olanlar, kararına karşı herhangi bir memnuniyetlikten bahsetmeyip “kararımdan hiç pişman değilim”, “kararımın arkasındayım” gibi ifadeler kullanarak kararından pişmanlık duymayanlar ifade edilmekte; kararının doğruluğunu pekiştirmede ise katılımcılar bölümü kişisel olarak tercih edenlerin lisans eğitimi süresince edindikleri yaşantıların tercihinin doğruluğunu kanıtladığını ifade edilmektedir. İstemeyerek ya da dışsal motivasyonla tercih edenlerin bir kısmında “olumlu dönüşüm” yaşanmış ve istemeyerek gelmelerine rağmen şu an mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise bu kararlarından kaynaklı memnuniyetsizlik ve pişmanlık yaşamaktadır. Hizmet öncesi eğitiminin sonuna gelmiş, yakın zamanın öğretmen adaylarının duyduğu bu pişmanlık ve memnuniyetsizlik onların mesleki yaşamı üzerinde olumsuz duygulara ve meslekten tatminsizliğe yol açacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarını etkileyen öğretmenin kim olduğuna yönelik veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmeni Adaylarını Etkileyen Öğretmen

<i>Öğretmen Branşı</i>	<i>f</i>
Sınıf öğretmeni	21
Matematik öğretmeni	3
Felsefe öğretmeni	2
Coğrafya öğretmeni	2
Sosyal bilgiler öğretmeni	2
Türkçe öğretmeni	1
Beden eğitimi	1
Ana sınıf öğretmeni	1
Herhangi bir öğretmenden etkilenmeyen	8
Yanıtsız bırakanlar	18

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların eğitim hayatı boyunca en çok etkileyen öğretmen sorusuna üçte biri sınıf öğretmeni cevabını verdikleri görülmüştür. Öte yandan katılımcıların bir kısmının bu soruyu boş geçtiği ve bazılarının ise kendisini etkileyen bir öğretmenin olmadığını belirttikleri ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarına onları etkileyen öğretmen özellikleri, bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikler ve bir öğretmen olarak kendilerine yönelik bakış açıları hakkında üç soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara yönelik bulgular ise Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Sınıf öğretmeni adaylarının perspektifinden sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikler

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı	Alan bilgisine sahip olma (bilgi ve becerilere)	14
	Mesleki bilgi ve becerilere sahip olma	7
	Pedagoji bilgisine sahip olma	3
	Materyal hazırlama bilgisi	2
Mesleki Beceri Yeterlik Alanı	Öğrenci öğrenmesine/gelişimine odaklı	11
	Sınıf yönetim becerisi	11
	Eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma	11
	Motive edici	7
	Öğrencinin aktif katılımını sağlayan	5
	Demokratik sınıf ortamı oluşturan	3
	Planlı olma	3
	Sevgi dolu	26
Tutum ve Değerler	Anlayışlı-empatik-hoşgörülü	24
	İletişim becerisi	19
	Sabırlı	19
	Adil	16
	Çalışkan/Kişisel gelişime açık/ Öğrenmeye açık	18
	Öğrencilerle ilgili	14
	Rol-model olma (Daha çok ahlaki açıdan bir vurgu var)	9
	Yaratıcı /hayal gücü yüksek	9
	Farklılıklara saygı duyma (bireysel farklılıklar)	9
	Mesleği sevmek/ Mesleki bağlılık	8
	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre hareket etme	7
	Güvenilir olma	7
	Şefkatli/merhametli/vicdanlı	6
	Mesleki etiğe uygun davranma	6
	Bilgili	4
	Milli, manevi ve evrensel değerlere saygı duyma	4
	Öğrencileri tanıma	5
	Kaynaştıran/birleştiren/ayrıştırmayan	4
	Rehber	4

Tablo 10 incelendiğinde, bir kısmı mesleki bilgi yeterlik alanına vurguda bulunmuştur. Bu kapsamda daha çok spesifik yeterliklerden ziyade genel ifadeler kullandıkları görülmüştür. Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların ÖMGY kapsamındaki mesleki beceri yeterlik alanına yönelik vurgularının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu yeterlik alanına yönelik daha çok ‘*öğrenme ortamlarını oluşturma*’ ve ‘*öğretme ve öğrenme sürecini yönetme*’ yeterlikleri altında yer alan göstergelere (öğrenci öğrenmesine odaklı, sınıf yönetim becerisi, eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma, motive edici ve planlı olma) vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde çok önemli bir kısmı etkili bir sınıf öğretmenin özellikleri arasında

ÖMGY'nin Tutum ve Değerler yeterlik alanı altında yer alan yeterliklere vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu çerçevede özellikle bu yeterlik alanı altında yer alan '*öğrenciye yaklaşma*', '*iletişim ve iş birliği*' ve '*kişisel ve mesleki gelişim*' yeterliklerin göstergelerine odaklandıkları görülmüştür. Diğer taraftan öğretmen adaylarının bir öğretmen olarak kendilerine yönelik değerlendirmelerinde bir kısmı kendilerini mesleğe hazır hissetmediklerini ve mesleki açıdan yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Kendilerine yönelik olumlu özellikler atfeden öğretmen adayları ise kendilerini çalışkan, gelişime açık, hoşgörülü, anlayışlı, çocukları ve mesleğini seven, merhametli, sabırlı, olumlu iletişim kurabilen öğretmenler olarak görmüşlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının etkili bir sınıf öğretmeni olabilmek için nasıl bir sürece ihtiyaç olduğuna yönelik verdikleri yanıtların analizine yönelik sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmeni adaylarının etkili bir sınıf öğretmeni olma sürecine yönelik görüşleri

<i>Kod</i>	<i>f</i>
Deneyim/Staj (daha fazla)	29
Kişisel çaba/gelişim	25
Nitelikli bir eğitim süreci	20
Mesleki süreçteki deneyime	7

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcılar etkili sınıf öğretmenliği için gerekli olan süreç için ağırlıklı olarak deneyim ve mesleki süreci işaret etmişlerdir. Bir kısmı, etkili bir sınıf öğretmeni olmayı öğretmenin kişisel çaba ve gelişimine bağlarken; bir kısmı ise nitelikli bir eğitim süreci ile açıklamıştır. Bir sınıf öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerin mesleki deneyim sürecinde geliştireceğine yönelik bakış açısına sahip olması ve mesleki yeterliklere sahip olmadan mesleğe başlaması, öğrencilerinin olumsuz öğrenme yaşantıları ile karşı karşıya kalmasına neden olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimine yönelik değerlendirmelerinden elde edilen verilerin analizine yönelik sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Eğitimlerine Yönelik Değerlendirmeleri

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Yetersiz	Mesleki deneyim/pratik/uygulama açısından yetersiz (hayata dönük bulmuyorlar, gerçeklikten kopuk görüyorlar)	20
	Verimsiz	9
	Gerçeklikten kopuk	6
	Tamamen yetersiz	5
	Pedagojik açıdan yetersiz	4
	Mesleğe hazırlamada yetersiz	2
	Zaman kaybı	1
Yeterli	Teorik açıdan yeterli	12
	Yeterli	12
	İşbirliği ve iletişim açısından yeterli	7
	Pedagojik açıdan yeterli	5

Sınıf öğretmeni adayları mevcut lisans eğitimini değerlendirirken mesleki deneyim ve uygulama bakımından yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca katılımcılar lisans eğitimlerini verimsiz, sahada karşılaşacakları muhtemel gerçeklerden kopuk, mesleğe hazırlama ve mesleki yeterlik kazanma açısından yetersiz bulmuşlardır. Katılımcıların bir kısmı ise lisans eğitimlerini özellikle iş birliği yapma ve iletişim becerilerini geliştirmesi açısından faydalı bulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenin mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin veriler Tablo. 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı	Pedagoji bilgisine sahip olma	16
	Alan bilgisine sahip olma	13
	Mesleki bilgi ve becerilere sahip olma	14
Mesleki Beceriler Yeterlik Alanı	Sınıf yönetimi becerisi	10
	Planlı olma	9
	Öğretme-öğrenme sürecini değerlendirme	9
	Öğretme-öğrenmeye uygun ortamlar hazırlayabilme	17
	Öğrencilere eşit koşullar sağlama	5
	Öğrenciye görelilik	12
	İletişim becerisi	22
Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı	Kendini geliştirme	18
	Anlayışlı-empatik-hoşgörülü	9
	Farklılıklara uyum sağlayan	9
	Sabırlı	8
	Öğrencileri tanıma	6
	Öğrencilere yönelik olumlu tutum besleme	4
	Milli, manevi ve evrensel değerlere saygı duyma	4
	Aile katılımını sağlama	4
	Rol model	2

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenin mesleki yeterlikleriyle ilgili ÖMGY'nin üç yeterlik alanına ilişkin ifadeler yer verdikleri görülmektedir. Bu kapsamda mesleki bilgi yeterlik alanı kapsamında alan bilgisi, pedagojik bilgi ve mesleki bilgi ve beceriler vurgularıyla bu yeterlik alanında bulunan *alan bilgisi* ve *alan eğitimi bilgisi* yeterliklerine işaret etmişlerdir. Diğer taraftan mesleki beceriler yeterlik alanında yer alan yeterliklere daha fazla vurgu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mesleki beceriler yeterlik alanı altında sınıf yönetimi becerisi, öğretme-öğrenme sürecini planlama, oluşturma, sürdürme ve değerlendirme ifadeleri ile eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme yeterliklerine vurguda bulunmuşlardır. Katılımcılar tarafından en çok vurgunun tutum ve değerler yeterlik alanına yönelik yapıldığı görülmektedir. Bu yeterlik alanı kapsamında değerlendirildiğinde, verilen ifadeler *öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği* yeterlikleri ile ilişkilendirilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının örnek sınıf öğretmeni profili tercihlerine ilişkin veriler Tablo. 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

<i>Öğretmen adayının eğilimi</i>	<i>f</i>
Mesleki deneyim odaklı (A)	20
Mesleki yeterlik odaklı (B)	11
Mesleki yeterlik ve deneyim odaklı (A ve B)	29

Anketin sonunda öğretmen adaylarına iki örnek durum sunulmuştur ve öğretmen adaylarının bu iki durum hakkındaki düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu soruya verilen cevapların öğretmenlerin mesleki perspektiflerini ortaya çıkarmaya katkı sağladığı ifade edilebilir. Bu kapsamda Tablo 14 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 20'si mesleki yeterliklerden ziyade deneyim ve mesleki süreçte edinilecek tecrübelere vurgu yapan örnekteki kişiyi benimsediklerini; 11'i mesleğe başlamadan önce mesleki yeterliklere sahip olmayı öne çıkaran örnekteki kişi; 29 kişi ise A kişinin deneyim vurgusuna B kişinin mesleki yeterlik vurgusuna atıf yaparak bu ikisinin birlikte olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sonuçlar:

Anketten elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar

Anketten elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde elde edilen bulguları şu maddelerle sıralamak mümkündür:

- Sınıf öğretmeni adayları en çok etkilendikleri öğretmenin özelliklerini ifade ederken, öğretmen olarak kendilerini tanımlarken ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik düşüncelerini ifade ederken mesleki bilgi ve becerilere yeterince vurgu yapmadıkları ve tutum ve değerler kapsamında açıklama yaptıkları görülmüştür.
- Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik tercihlerine bakıldığında daha çok dış motivasyonla (aile etkisi, mesleki kaygı vb.) tercih ettikleri görülmüştür. Dışsal motivasyona göre daha az olsa da öğretmen adaylarının önemli bir kısmı içsel

motivasyonla (kişisel karar, çocukluk hayali, mesleki yatkınlık, mesleğin misyonu ve statüsü) tercihte bulundukları görülmüştür.

- Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik tercihlerinden memnuniyetleri sorulduğunda 9 öğretmen adayının memnun olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu kişilerin sınıf öğretmenliğine yönelik tercihlerinin dışsal bir yönlendirme sonucu gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.
- Öğretmen adayları büyük oranda en çok etkilendikleri öğretmenin sınıf öğretmenlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmenleri eğitime yönelik bakış açılarının ve inançlarının ilkökul çağlarında oluşmaya başladığını ifade eden literatürle bağdaşmaktadır.
- Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının aldıkları eğitimi özellikle deneyim açısından eksik, genel olarak ise verimsiz ve yetersiz olduğu yönünde bir değerlendirmede bulundukları görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının etkili bir öğretmen olmada ihtiyaç duyulan sürece yönelik düşünceleri baskın şekilde deneyim odaklı olduğu görülmüştür. Yine önemli bir kısmı, etkili öğretmen olmanın kişisel çaba ve gelişim ile gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise etkili bir eğitim sürecinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Anketten elde edilen verilerin analizi sonucunda mesleki yeterlik odaklı olmayan öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar

Bu genel grup içerisinde mesleki yeterlikleri ikinci plana atan ve önemsemeyen ya da daha az önemseyen 20 öğretmen adayının olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Bu öğretmen adaylarının mesleki tercihlerinin ağırlıklı olarak dışsal motivasyonla gerçekleştiği görülmüştür. Tercihleri hakkında şu anki düşünceleri sorulduğunda memnuniyetsizlik bildiren öğretmen adaylarının olduğu belirlenmiştir.
- Bu öğretmen adaylarının mesleki yeterlik odaklı sorulara yüksek bir oranda tutum, değer, ahlaki ve duygusal yönlerden yanıt verdikleri, mesleki bilgi ve becerilerden nadiren bahsettikleri fark edilmiştir.

- Son soruda verilen iki farklı öğretmen görüşüne yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, 20 öğretmen adayının “*mesleki süreçte mesleği öğrenme bakış açısına*” yakın oldukları görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının ankete yönelik verdikleri yanıtlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, 20’sinin mesleğe yönelik bakış açılarının deneyim odaklı, mesleğin içinde tecrübe ederek, deneme-yanılma yolları öğrenebileceğine dönük olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki yeterliklere çok fazla odaklanmadıkları ve mesleki yeterlikleri süreç içerisinde tecrübe ederek öğrenebileceklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Anketten elde edilen veriler ile ölçeklerden elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi ve bu ilişkilendirmeden elde edilen sonuçlar

Bu bulgular ışığında, mesleki yeterlikleri edinmeden mesleği, mesleki süreçte deneyimleyerek öğreneceklerine dair bakış açısı geliştiren 20 öğretmen adayı ile çalışmaya karar verilmiştir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin mesleki bilgi ve beceriler gerektiren ve bu bilgi ve becerileri tutum ve değerlerle bütünleştiren bir yapıya sahip olması dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleki yeterlikleri edinmenin gerekliliğine yönelik bir farkındalık geliştirmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca DÖK’e göre perspektif dönüşümü için öncelikle ikilem oluşturacak bir bakış açısının ortaya çıkması gerekmektedir. Bu çalışmadaki çalışma grubunun verileri incelendiğinde mesleğe bakış açılarının mesleki yeterlik temelli olmadığı ve sınıf öğretmenliği mesleğinin yapısına ve misyonuna uygun olmadığı görülmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının bu bakış açılarının *mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısına* dönüşümü sağlanmaya çalışılmıştır.

Öte yandan araştırma grubunun mesleki yeterliklerini ve öğretmenlik mesleği perspektiflerini ortaya koymak adına iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından ilki öğretmen adaylarının öğretim programını ve boyutlarını anlama ve uygulamaya yönelik “*eğitim programı okuryazarlığı (EPO)*” ölçeğidir. EPO ölçeği, öğretmen adaylarının ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde başvuracağı eğitim programının dört ögesine (kazanım, içerik, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme) yönelik algılarına odaklanmaktadır. Bu ölçekle öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik mevcut durumları betimlenmeye ve onlara ilişkin bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. İkincisi ise, “*Perceptions of Knowledge and Skills in*

Teaching/ Pedagogik Bilgi ve Beceri Ölçeği (PBB)” bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlik ve mesleki algılarını belirlemede bir araç olarak kullanılmıştır. PBB ölçeği öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri arasından yer alan öğrenci öğrenmesi, dersi planlama, sınıf yönetimi gibi bilgi ve becerilere yönelik algılarına odaklanmaktadır. Mesleki Yeterlik Odaklı (MYO) ve Mesleki Deneyim Odaklı (MDO) bakış açısına sahip öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik bakış açıları ve algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı EPO ve PBB ölçeklerinden elde ettikleri puanlar da karşılaştırılarak bakılmıştır. Bu bağlamda, anketten elde edilen verilerin analizi sonucu belirlenen mesleki yeterlik odaklı olmayan 20 öğretmen adayının EPO ve PBB ölçme araçlarından elde ettikleri puanlar ile mesleki yeterlik odaklı 40 öğretmen adayının ölçeklerden aldıkları puanların ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan normallik testleri sonucunda, Kolmogrov-Smirnov test sonucu EPO (,176) ve PBB ölçeği için 0,00’dan küçük (,200) çıktığı görülmüştür. Ayrıca her iki ölçek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında yer almaktadır. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre -1,5 ile +1,5 aralığındaki değerlerin normallik varsayımını karşıladığını ve parametrik testlerin yapılabileceğini belirtmiştir. Bu bakımdan EPO ve PBB ölçeklerinin normallik varsayımını karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüğü açısından ilgili literatürde grup sayısının 30’un altında olması durumunda parametrik testleri tercih etmemenin uygun olacağını savunmuştur (Kalaycı, 2006). Bazı yazarlar ise non-parametrik testlerin istatistik olarak parametrik testlere göre daha zayıf olmasından dolayı non-parametrik testlere ihtiyaç duyulmadıkça başvurulmaması gerektiğini ifade etmiştir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017; Kartal, 2006). Bu bağlamda her ne kadar MDO grubunun sayısının 20 olmasına rağmen normallik varsayımlarının karşılandığı tespit edildiğinden parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

MYO ve MDO gruplarının EPO ve PBB Ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılmasına yönelik t-testi Sonuçları

Puan	Mesleki Perspektif	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
EPO	MYO	40	4,00	,46	59	2,019	0,048*
	MDO	20	3,73	,58			
PBB	MYO	40	4,44	,40	59	3,647	0,001*
	MDO	20	3,99	,53			

MYO: Mesleki Yeterlik Odaklı. **MDO:** Mesleki Deneyim Odaklı.

Tablo 15 incelendiğinde, EPO ve PBB puanları karşılaştırıldığında MYO lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, anketlere verilen yanıtlarla geçerlik ve güvenirliği yapılmış iki ölçekten elde edilen puanların ve yapılan istatistiksel testlerin sonuçlarının birbirlerini desteklediği söylenebilir.

Sonuç olarak hem ölçek hem de anket sonuçlarına göre MDO olarak tanımlanan öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri yeterince önemsemediği, öğretmenlik mesleğine hazırlanmada bu bilgi ve becerilerin geliştirilmesine gerek duymadığı, mesleği mesleki süreçte öğrenecekleri, deneme-yanılmalar yoluyla doğruları bulacaklarına yönelik bir bakış açısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğinin yapısı gereği hiçbir öğrenci yeterliklerini kazanmamış öğretmenlerin bu tür deneme-yanılmalarından kaynaklanacak olumsuz öğrenme yaşantılarına maruz kalmayı hak etmemektedir. Ayrıca öğretmenin mesleki yeterliklerini tam anlamıyla kazanmadığı bir öğrenme ortamında öğretim programlarının ön gördüğü hedef davranışlara ulaşmanın pek mümkün olmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda mesleki yeterlikleri mesleki süreçte deneyimleyerek öğrenmeye yönelik bakış açısı geliştiren öğretmen adaylarının bu bakış açısının *dönüştürücü öğrenme kuramına* göre perspektif dönüşümünün gerçekleşmesi için gerekli olan *ikilem durumunu* oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla dönüştürücü öğrenme kuramının ilk basamağı olan *ikilem oluşturma* basamağında gerekli olan ikilem durumunun ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda, EPO ve PBB ölçekleri ile anket sonuçlarından elde edilen veriler çerçevesinde MDO olarak tanımlanan 20 öğretmen adayının bu çalışmanın çalışma grubuna girme ölçütünü sağlayan bireyler olduğu ifade edilebilir. Bu 20 adaydan 16'sı çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş diğer dördü ise kabul etmemiştir. Araştırma, çalışma grubunu oluşturma ölçütünü sağlayan ve gönüllü 16 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi, ihtiyaç ve durum tespiti, katılımcıların değişim ve dönüşümünü belirlemek amacıyla çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmanın farklı aşamalarında (uygulama öncesi, sırası ve sonrası) kullanılan veri toplama araçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Araştırma Sürecindeki Veri Toplama Araçları

<i>Uygulama öncesi</i>	<i>Uygulama Sırası</i>	<i>Uygulama Sonrası</i>
- Eğitim Programı	- Sınıf içi bireysel çalışmalar	- Sınıf Öğretmeni Adaylarının
Okuryazarlığı Ölçeği (Bolat, 2017)	- Sınıf içi grup çalışmaları	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik
- Pedagogik Bilgi ve Beceri Ölçeği (Choy, Chong, Wong ve Wong, 2011)	- Eğitim günlükleri	Bakış Açısı Anketi
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi	- SWOT Analizi	- Öğrenme Etkinlikleri Anketi (King, 2009)
- Ders planı	- Ders planı	- Mesleki Bakış Açısı ve
- Çevrimiçi grup tartışması	- Ders planı ve uygulamaya yönelik yansıtma yazıları	Öğretmenlik Uygulaması I
- Araştırma raporu	- Ders planı üzerine uygulama öncesi geribildirim görüşmesi	Eğitimi Değerlendirmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme
	- Ders uygulaması sonrası	
	eleştirel değerlendirme toplantıları	
	- Öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik eleştirel değerlendirme	
	- Gözlem raporları	
	- Öz değerlendirme formu	
	- Çevrimiçi görüş bildirme	
	- Araştırmacı günlüğü	
	- Rubrikler	
	- Yansıtıcı tartışma raporları	
	- E-portfolyo	

Tablo 16’da belirtilen ve araştırmanın farklı süreçlerinde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler çalışmanın aşamalarına göre uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası şeklinde üç aşamada sunulmuştur.

3.4.1. Uygulama Öncesi Veri Toplama Araçları

Bu aşamada araştırmanın çalışma grubunu belirleme ve eylem planlamasının yapılması amacıyla gerçekleştirilen ihtiyaç analizi kapsamında kullanılan veri toplama araçları aşağıda sıralanmıştır.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programlarını ve boyutlarını anlama ve uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerini ortaya koyan kavram “*program okuryazarlığı*”dır. Bu bağlamda bu araştırmanın çalışma grubu belirlenmesi aşamasında, sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Literatürde program okuryazarlığını ölçmek adına geçerli ve güvenilir ölçme aracı ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar mevcuttur (Bolat, 2017; Aslan ve Gürlen, 2019; Akyıldız, 2020). Bu çalışmada Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” izin alınarak kullanılmıştır (EK-1). 5’li likert türünde hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı alanlardaki (sınıf öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, zihinsel engelliler öğretmenliği ve resim öğretmenliği) 313 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına Kaieser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett’s Küresellik testi değerine bakılarak karar verilmiştir. KMO değeri 0,932 ve Barlett’s Küresellik değeri 0,00 olarak anlamlı düzeyde hesaplanmış ve bu verilerle faktör analizi yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda 29 maddeden oluşan ‘Okuma’ ve ‘Yazma’ olmak üzere iki farklı yapı ortaya çıkmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile 2 faktörlü ve 29 maddeli bu ölçeğin uyum indekslerinin yeterli olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 657.80$; $p < 0.05$; $sd = 376$; $RMSEA = 0.059$; $SRMR = 0.052$; $NFI = 0.94$; $NNFI = 0.97$; $CFI = 0.97$; $IFI = 0.97$; $GFI = 0.83$; $AGFI = 0.80$). Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakıldığında ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0.940, okuma alt faktörü 0.888 ve yazma alt faktörü için 0.907 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamının güvenirliğine ilişkin Chronbach Alpha değeri 0.95 çıkmıştır. 2017 yılında yayımlanan ölçeğin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Erdem ve Eğmir, 2018; Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği

Araştırmada Choy, Chong, Wong ve Wong (2011) tarafından geliştirilen ve Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Perceptions of Knowledge and Skills in Teaching/ Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır (EK-2). Ölçek, bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlik ve mesleki algılarını belirlemede bir araç olarak kullanılmıştır. Bu ölçeğin öğretmen adayları üzerinde kullanılabilir olması ve genel pedagojik bilgi ve becerileri ölçmeye odaklanması ve ayrıca ölçeğin orijinalinde ifade edildiği gibi öğretmen adaylarının algılarına da odaklanıyor olması nedeniyle bu çalışmada öğretmen adaylarının mevcut durumlarının belirlenmesinde kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin orijinali 6 boyut ve 38 maddeden oluşurken; uyarlamasında 6 boyut (öğrenci öğrenimi, dersi planlama, öğretim desteği, çeşitliliğe alışma, sınıf yönetimi ve öğretim dışı görevler) ve 37 maddelik bir yapı belirlenmiştir. Bir maddenin (M19) hem faktör yükünü düşük olması hem de farklı yapılara yakın yükler vermesi sebebiyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından fen bilimleri, sosyal bilgiler eğitimi, sınıf öğretmenliği, fizik eğitimi ve matematik eğitimi alanlarından 830 öğretmen adayından veri toplayarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiştir. Faktör yük değerleri 0,39 ile 0,81 arasında değişim göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğine yönelik Chronbach Alpha değeri ölçeğin tamamı için 0.94, alt boyutları için ise 0.70 ile 0,88 arasında değerler almış ve 0.70 üstü çıkarak güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamının güvenirliğine ilişkin Chronbach Alpha değeri 0.96 çıkmıştır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi (Uygulama Öncesi)

Bu anket, uygulama öncesinde çalışma grubunu belirleme aşamasında ve uygulama sonrasında katılımcıların deneyimlediği dönüşümü anlamak amacıyla iki defa kullanılmıştır. Bu bağlamda anket, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve mesleki yeterliklerine ilişkin perspektiflerini anlayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anketteki sorular oluşturulurken öncelikle hem mesleki yeterlik hem mesleki perspektif literatürleri detaylı olarak incelenmiş olup sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik bakış açılarını ortaya çıkaracak sorulara odaklanılmıştır. Öte yandan çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan dönüştürücü öğrenme kuramı incelenmiş olup kişilerin dönüşüm noktalarını ortaya

çıkacak ikilemlerin belirlenmesi için soruların hazırlanmasında bu bağlam da dikkate alınmıştır.

Anketin hazırlanması sürecinde temele alınan kuramsal dayanaklar daha detaylı olarak şöyledir:

Korthagen (2004), öğretmen yeterliklerinin inançları tarafından belirlendiğini ifade etmiştir. Bu durumu şu örnekle açıklamıştır: eğer öğretmen öğrenci davranışlarını öğretim sürecinde önemsiz ve gereksiz görüyorsa empati yeterliğini geliştirmeye çalışmaz (s. 80-81). Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen adaylarının yeterliklerini geliştirerek mesleki bakış açılarından yeterlik temelli bir dönüşüm deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirirken Korthagen'in belirttiği üzere onların inançlarına odaklanıp gerçekçi olmayan inançlarını dönüştürerek bu yeterlikleri geliştirmeye odaklanılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adayında herhangi bir yeterlik geliştirilirken bu yeterliğin yokluğunda ya da varlığında ne gibi durumlarla karşılaşılacağını ve karşılaşacakları bu durumlara yönelik farkındalık kazanmaları sağlanarak mesleki yeterlik temelli bakış açısı geliştirmeleri desteklenmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla öncelikli olarak onların mesleki bakış açıları belirlenmiş ve çalışmada buna göre düzenlemeler yapılmıştır.

Anket sorularının özellikle ilk üçü öğretmen adaylarının daha çok geçmiş eğitim yaşantılarına odaklanmaktadır. Bu sorulara yönelik ilgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki inançlarının eski yaşantılarına özellikle çocukluk yıllarındaki okul ve sınıfta geçirdikleri deneyimleri aracılığıyla belirlendiği ifade edilmiştir. Özellikle öğrencilik yıllarındaki öğretmenlerinin rolleri bu inançları üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır (Wubbels, 1992). Bu inançlarının -inançlarının tersi doğrultusunda verilen eğitime rağmen- onlara verilen lisans eğitimi ile düzeltilemediği belirtilmiştir (Wubbels, 1992). Öğretmen adaylarının inançlarının çocukluk hayatlarındaki din, toplum, okul, sınıf gibi çevrelerle olan etkileşimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde Koster, Korthagen ve Schrijnemakers (1995)'in çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının geçmişlerindeki öğretmenlerinden etkilendiğine yönelik örnekler ortaya çıkarmıştır. Bu örnekler geçmişteki rol modellerin öğretmen adaylarının mesleki öz-imajlarını şekillendirmede ne kadar büyük etkisi olduğunu gösterdiği beli .

Diğer taraftan anketteki 4, 7, 8 ve 9. Sorular öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine yönelik bakış açılarını ortaya koymak amacıyla sorulmuştur. Korthagen (2004), öğretmenlerin mesleki kimliklerine odaklanmak için “Ben kimim?”, “Ne tür bir

öğretmen olmak istiyorum?”, “Bir öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum?” gibi soruların önemli sorular olduğunu belirtmiştir (s. 81). Bu bağlamda bu 4 soru ile öğretmen adaylarının mesleki bakış açıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca 9. Soruda, biri mesleki yeterlik odaklı; diğeri ise mesleki yeterlikten ziyade mesleki deneyim odaklı olan iki örnek verilerek bu durumlar hakkında yorumları alınarak mesleki bakış açıları anlaşılmasına çalışılmıştır. Dönüştürücü öğrenmede kişilerin bakış açılarını ortaya koymada örnek olayların başarılı olduğunu belirten çalışmaların olması (Kroth ve Cranton, 2014) bu çalışmada da bu tür soru kullanımına gerekçe oluşturmuştur.

Belirtilen kuramsal çerçeveye dayalı olarak oluşturulan anket formu, Sınıf Eğitimi alanından iki uzmana ve dönüştürücü öğrenme üzerine çalışmalar yapan İngilizce Öğretmenliği alanından bir uzmana sunulmuş ve görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Soruların amaca uygunluğunu ve hedef grup tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koymak için sınıf eğitimi anabilim dalı 4. sınıftan 10 ve 3. sınıftan altı öğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen verilerin analizi ile soruların anlaşılır olduğu ve öğretmen adaylarının mesleki yeterlik bağlamında öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını ortaya koyma hususunda amaca hizmet ettiği anlaşılmıştır. Son hali verilen anket formu (EK-3) çevrimiçi ortamda hazırlanarak 3. Sınıfta bulunan 63 sınıf öğretmeni adayına ulaştırılmıştır. Bu öğretmen adaylarından 60'ı formu doldurup göndermiştir.

Araştırma Raporu

Bu aşamada, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik mevcut bakış açıları ve inançlarının ortaya konması, katılımcılarca fark edilmesi, bu düşünceleri üzerine incelemeler yapması, eleştirel olarak değerlendirilmesi ve değişim ihtiyacının fark edilmesi amaçlanmıştır. Bu aşamada katılımcılardan öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri konusunda eksikliklerine tespit etmeleri ve bu eksikliklerini gidermeye yönelik neler yapılabileceğine yönelik bir araştırma yapmaları ve bunu raporlamaları istenmiştir.

Çevrimiçi Grup Tartışması

DÖK'e göre katılımcıların kendi aralarında etkileşimde bulunması ve görüşlerin özgürce ifade edildiği tartışma ortamlarının oluşturulması dönüşüm sürecine zemin hazırlamaktadır (Mezirow, 1991). Bu bağlamda bu araştırmanın ikilem oluşturma aşamasında katılımcıların görüşlerini ifade etmesi mevcut anlam yapılarına uygun olmayan durumları fark ederek bunlar üzerine tartışma yapılması amacıyla çevrimiçi bir

tartışma ortamı oluşturulmuştur. Buradan elde edilen veriler transkript edilerek ilgili kısımda sunulmuştur.

Ders Planı

Ders planı alan bilgisiyle pedagoji bilgisinin birleşerek ortaya çıkan öğretim tasarımı ifade etmektedir (Panasuk ve Todd, 2005). Öğretmen adaylarının eğitim sonrası edindikleri bilgi ve becerileri kullandıklarını görebilmek adına ders planı hazırlamışlardır. Ders planlama, kazanımlara ulaşmak adına öğretim SYT'lerinin seçilmesi, amaca yönelik sıraya koyma ve sürece yönelik değerlendirme işlemlerini belirleme işlemidir (Demirel, 2017). Bu bağlamda, katılımcıların öğretim sürecine yönelik bilgi ve becerilerini anlamak adına bu araştırmada hem uygulama öncesi ihtiyaç analizi aşamasında ve süreç içerisinde katılımcıların mesleki yeterlik gelişimini anlama aşamasında ders planı hazırlamaları sağlanmıştır.

3.4.2. Uygulama Sırası Veri Toplama Araçları

Bu aşamada eylem planlarının uygulama aşamasında kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

SWOT Analizi

SWOT Analizi, bir sürecin, durumun ya da kişinin uygulama karşısında güçlü, zayıf, fırsat ve tehditleri belirlemek adına kullanılan bir analiz tekniğidir. SWOT analizi, İngilizce strenghts (güçlü yanlar), weaknesses (zayıf yanlar), opportunities (fırsatlar) ve threats (tehditler) kelimelerinin baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu analiz türü genelde örgütlerin gelişime açık yönlerini belirleyerek örgütü daha güçlü hale getirmenin hedeflendiği durumlarda kullanılmasına (Hill ve Westbrook, 1997) karşın bu çalışmada bireylerin sahip oldukları mesleki yeterliklere yönelik bir farkındalık kazanmaları amacıyla kullanılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının kişisel bakış açılarıyla kendilerini öğretmenlik yeterlikleri açısından değerlendirmeleri amacı ile kullanılmıştır. Bu teknikle aynı zamanda öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma yapmaları ve kişisel durumlarını fark etmeleri amaçlanmıştır (EK-4).

Yansıtıcı Tartışma Raporları

Eylem araştırması sürecinde araştırmacı-katılımcı ve katılımcı-katılımcı tartışmaları sürekli olarak gerçekleşen faaliyetlerden olmuştur. Mezirow'a (1997) göre dönüşüm sürecindeki bireylerin anlam yapılarına yönelik tartışmada bulunmasını kendi bakış açısını sorgulama, düşüncelerini gerekçelendirerek açıklama, farklı bireylerin sorularına cevap arama gibi etkinliklere yol açtığı için bireylerin dönüşümü deneyimlemesi doğrultusunda önemli bir etkinlik olarak gösterilmiştir. Rasyonel söylem ya da yansıtıcı söylem olarak da ifade edilen bu tartışma durumunda bireyler farklı kişilerinde bir dönüşüm sürecinde olduğunu fark edebilmektedir. Bu bakış açısıyla araştırma sürecinde gerçekleşen bu tartışmalar değerli görülmüş fakat tartışmanın doğasını bozmamak amacıyla herhangi bir kayıt cihazı kullanılmamıştır. Araştırmacı, haftalık eğitim süreci tamamlandıktan sonra bu tartışma ortamlarıyla ilgili gözlemlerini oluşturan raporlar sunmuştur.

Çevrimiçi Görüş Bildirme

Katılımcıların eğitim sürecini düzenli olarak takip etmesi için çalışma grubu ücretsiz bir çevrimiçi platforma kaydedilmiştir. Bu çevrimiçi ortamda katılımcılar çalışmalarını yüklemiş ve bazı çalışmalar katılımcılardan da izin alınarak diğer katılımcıların görüşünü alabilmek amacıyla bu platformdan yayınlanmıştır. Bu çalışmalara yönelik katılımcılar eleştirel bir bakış açısıyla görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Uygulamalarına Yönelik Eleştirel Değerlendirme

Öğretmen adaylarının uygulamaları, diğer öğretmen adayları grupta bulunan diğer üç öğretmen adayı tarafından izlenerek değerlendirmelerde bulunmaları için kayıt altına alınmıştır. Gözlem yapan öğretmen adayları öğretmen adayının uygulamasını inceleyerek eleştirel bir bakış açısıyla görüşlerini yazılı olarak bildirmişlerdir. Araştırmacı gözlem yaparken kullanmalarına yönelik bir form paylaşmıştır (EK-5). Bu veri toplama aracıyla öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri kriter olarak diğer öğretmen adaylarının performanslarını eleştirmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, form oluşturulurken eylem planları kapsamındaki yeterlikler temele alınmıştır (öğretimi tasarlayan ve uygulayan öğretmen adayının alan bilgisi, pedagoji bilgisi, vb.). Bu kriterlere göre uygulaması değerlendirilen öğretmen adayının başarılı olduğu ve başarılı olmadığı düşünülen durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Her öğretmen adayı üç öğretmen adayını değerlendirmiştir.

Ders Uygulaması Sonrası Eleştirel Değerlendirme Toplantıları

Araştırmacı uygulama okullarında her bir katılımcının ders uygulamasını iki kez izlemeye gitmiştir. Bu ders uygulamalarından sonra uygulama okulu idaresinden izin alınarak boş bir odada uygulama yapan öğretmen adayının uygulaması hakkında görüşmek üzere bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede uygulama yapan öğretmen adayı ve araştırmacının yanı sıra gözlem yapan bir öğretmen adayı daha bulunmuştur. Görüşmede ilk olarak uygulama yapan öğretmen adayı görüşlerini eleştirel yansıtma şeklinde bildirmiş, güçlü ve zayıf durumları hakkında görüşlerini açıklamış; devamında ise gözlem yapan öğretmen adayı görüşlerini sunmuş; son olarak ise araştırmacı görüşlerini paylaşmıştır. Bu görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kaydı şeklinde kaydedilmiştir. Bu kayıtlar daha sonra transkript edilerek analiz edilmiştir. Araştırmacı bu görüşmelere yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla katılmıştır (EK-6). Bu görüşme formu hazırlanırken öğretmen adayını yönlendirici sorulardan kaçınılmış ve öğretmen adayının kendi uygulamasına odaklanmasını ve bu konudaki düşüncelerini ve değerlendirmelerini ortaya koyması hedeflenmiştir. Görüşme ilk olarak öğretmen adayının uygulamaya yönelik genel anlamda hangi durumlarda başarılı olduğu ve hangi durumlarda başarılı olmadığına yönelik düşüncelerini almakla başlamıştır. Devamında ise eylem planları kapsamındaki mesleki yeterlikler kapsamında (ders planlama, öğrenci öğrenmeleri, öğretimi değerlendirme, vb.) yedi soru ile devam edilmiştir.

E-portfolyo

E-portfolyolar, bireylerin gelişim sürecini hem kendilerinin hem de değerlendirmecilerin görebildiği ayrıca ortaya çıkan ürünleri saklama ve taşıma gibi olumsuz durumlardan kurtulmak adına bireylerin çalışmalarını çevrimiçi ortamlarda saklayabildiği ve sergileyebildiği çevrimiçi ürün dosyalarıdır (Liu, 2020). Bu araştırmada tüm katılımcılar ücretsiz bir çevrimiçi platforma kaydedilerek yaptıkları çalışmaların çevrimiçi örneğini bu platforma yükleyerek kişisel e-portfolyolarını oluşturmaları sağlanmıştır. Bu sayede hem araştırmacı hem katılımcılar bireysel gelişimlerini görme ve değerlendirme fırsatı elde etmiş ve fiziki veri kaybı riski ortadan kalkmıştır. ÖA8'in e-portfolyosunun bir kesitini gösteren çalışma listesi örneği Resim 1'de sunulmuştur.

Ders Planı 18-22.10.2021 haftası (2. plan)	2	1	19 Eki 2021 23:59	Testim edildi
13.10.2021 sınıf içi grup çalışmamız	1		15 Eki 2021 23:59	Testim edildi
Ders planı yansıtma yazısı 11.10.2021 (1. plan)	1		12 Eki 2021 23:59	Testim edildi Geç tamamlandı
Ders Planı-11.10.2021 (1. Plan)	1		11 Eki 2021 23:59	Testim edildi Geç tamamlandı
07.10.2021 eğitim gününde grupla yapılan etkin...	2		11 Eki 2021 23:59	Testim edildi
SWOT(FÜTZ) Analizi	1		11 Eki 2021 23:59	Testim edildi Geç tamamlandı
Eğitim Günlükleri-1	1		11 Eki 2021 23:59	Testim edildi
Sınıf içi bireysel ve grup çalışmaları	2		5 Eki 2021 23:59	Testim edildi Geç tamamlandı
Öğretmenin Alan Bilgisi Eksikliği Durumunda Ol...	1		5 Eki 2021 23:59	Testim edildi

Resim 1. Katılımcı ÖA8'in e-portfolyosundan bir kesit

Sınıf İçi Bireysel ve Grup Çalışmaları

Katılımcıların mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı geliştirmeleri amacıyla bu çalışmada ihtiyaç doğrultusunda, eğitimler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların mesleki yeterlik düzeylerindeki gelişimi anlamak ve eylem planlarında belirlenen kazanımlara ulaşılma durumlarını belirlemek amacıyla sınıf içi bireysel ya da grupla yapılabilecek etkinlikler düzenlenmiş ve katılımcıların bu etkinlikler kapsamındaki performansları ilgili eylem planı kapsamındaki rubriklerle değerlendirilmiştir. Katılımcıların performanslarına ilişkin doküman örnekleri ilgili eylem planları altında sunulmuştur.

Rubrikler

Araştırmacı, eylem planları kapsamındaki çalışmaları değerlendirebilmek amacıyla ilgili literatür doğrultusunda geliştirdiği rubrikleri kullanmıştır. Bu rubrikler aracılığıyla eylem planı kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşılma durumu incelenmiş ve bu incelemelerle hem eylem planlarına yönelik başarılı olup olmama durumlarına karar verilmiş hem de gerekli düzenlemeler yapılarak eylem planları kapsamındaki diğer haftalar düzenlenmiştir. EK-12'de yer alan 'Alan Bilgisi Değerlendirme Rubriği' bu kapsamda hazırlanmış bir rubriktir. Altı eylem planı kapsamında gerçekleştirilen döngüler sırasında bu rubrikler kullanılmış ve döngülerin planlanması ve tamamlanmasına bu döngülere göre karar verilmiştir. Rubrikler hazırlanırken ilgili literatür incelenerek rubrik hazırlama kriterleri göz önünde bulundurulmuş ve eylem planlarındaki kazanımlar doğrultusunda maddeler hazırlanmıştır. Her bir değerlendirme maddesine yönelik puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Puanlama anahtarında her bir

maddeye yönelik gözlenebilir durumlar betimlenerek puanlamalar yapılmış ve bu puanlama sonucunda öğretmen adaylarının bireysel olarak kazanımlara ulaşma durumu incelenmiştir. Bu rubriklerin oluşturulma aşamasında geçerlik komitesinin görüşlerine başvurulmuş olup görüşleri doğrultusunda dönüt ve düzeltmeler yapılarak rubriklere son hali verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı ya da öğretmenler tarafından tutulan günlükler, öğrenenlerin öğrenmesi ve öğretim süreçleri hakkında bakış açısı geliştirmesini sağlamaktadır (Marcos, Sanchez ve Tilleman, 2008). Bu çalışmada da araştırmacı tüm süreçteki etkileşimleri not etmiş, gözlem ve yorumlarını düzenli olarak kayda geçmiştir. Bu hem araştırmacının içgörü kazanmasına hem eğitim sürecinde düzenlemeler yapmasına hem de katılımcıların dönüşüm yolculuğu hakkında bilgi edinmesine katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda araştırmacı her eğitim uygulamasından sonra hem grubun genel gelişim ve değişimi hem de bireysel anlamda gelişim ve değişimi hakkında gözlemlerine yönelik günlükler tutmuştur.

Eğitim Günlükleri

Günlükler, bireylerin öğrenmelerine yönelik bir yansıtma aracı olarak görülmektedir (Eton, 2008). Bu çalışmada, katılımcıların kendi yeterlik ve bakış açılarına yönelik bir farkındalık kazanmaları, bu sayede kendilerini tanıyarak yansıtma yapma fırsatı elde etmek amacıyla her eylem planı tamamlandıktan sonra katılımcılar da eğitim günlüğü tutmuşlardır. Ayrıca bu günlükler sayesinde araştırmacı öğretim süreci ve öğrenme atmosferi hakkında bilgi edinerek eylem planlarında ve uygulamalarında düzenlemelere gitmiştir. Araştırmada altı eylem planı bulunmaktadır bu bağlamda her katılımcı altı eğitim günlüğü tutmuştur.

Gözlem Raporu

Gözlem; bir kişi, durum, olay, ortam hakkında gözlem yapan kişinin düşünce süzgecinden geçirerek ilk elden bilgi toplama aracıdır (Ciesielska, Boström ve Öhländer, 2018). Bu bakış açısıyla gözlemler hem bireyin kişisel bakış açısı hem de gözlem yaptığı ortamın özellikleri hakkında bilgi vermesi beklenmektedir. Bu araştırmada katılımcılar, öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama okullarında hem uygulama öğretmenin hem de diğer öğretmen adaylarının yürüttüğü ders süreçlerini gözlemlemiştir. Bu

gözlemlerinde uygulama öğretmeni ya da öğretmen adaylarının performansı, öğretim süreci, öğrenme-öğretme ortamı, öğretmen ve öğrenci rolü gibi birçok durum hakkında gözlemlerini raporlamışlardır. Diğer taraftan araştırmacı her bir katılımcının ders uygulama sürecini iki kez gözlemleyerek bu gözlemlerine dair notlar tutmuştur. Bu gözlemlerden elde edilen saha notları ilgili kısımlarda sunulmuştur.

Öz Değerlendirme Formu

Öz değerlendirme, öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde denetim ve sorumluluk olarak planlama yapma, bu planlamaya dair etkinlikler geliştirme ve bu etkinliklerin sonucunu dikkate alarak kendi öğrenmelerini düzenleme yapmalarını sağlayan bir araçtır (Mistar, 2011). Bu bağlamda bu araştırmanın farklı aşamalarında katılımcıların öğrenme durumlarının farkına varması ve öğrenme sorumluluklarını almalarının sağlanması amacıyla öz değerlendirme formlarından faydalanılmıştır. Öz değerlendirme formları araştırmacı tarafından ilgili eylem planına uygun olarak geliştirilmiştir. Bu formların ortaya konma aşamasında geçerlik komitesinin görüşleri alınmıştır.

Ders planı üzerine uygulama öncesi geribildirim görüşmesi

Eğitim sürecinde bireylere sunulan geribildirimler, onların istenen hedefe ulaşabilmeleri için performansları hakkında olumlu ve olumsuz bilgi verme ve alma sürecidir (Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki iki ders uygulaması araştırmacı tarafından izlenmesi planlanmıştır. İzlenecek bu derslere yönelik katılımcılar ders planı hazırlayarak uygulamadan bir hafta önce çevrimiçi platforma yüklemişlerdir. Araştırmacı birinci uygulamaya yönelik ders planını incelemiştir. Araştırmacı, incelemeler sonucundaki geribildirimleri katılımcılara sunmuştur. Bu geribildirim neticesinde katılımcıların bir kısmı ders planını tekrar düzenleyerek sisteme yüklemiştir.

İkinci uygulamada ise birinci uygulamadaki benzer süreçler işletilmiş ancak farklı olarak ikinci uygulamada ders planı sonrası 6. döngü sonucunda ortaya çıkan ihtiyaç durumlarına yönelik bireysel görüşmeler yapılarak geribildirimde bulunmuş ve ihtiyaç durumlarına yönelik görüşülmüştür. Bu görüşmede ders planına yönelik araştırmacı yeterlikleri temel alan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-7) hazırlamıştır. Bu görüşmenin dışında bireysel ihtiyaç durumlarına yönelik görüşülmüştür. Aynı zamanda bu görüşme ve devamındaki uygulama DÖK'ün 8. ve 9. aşamalarına yönelik veri de sağlamıştır.

Ders Planı ve Uygulamasına Yönelik Yansıtma Yazıları

Eleştirel yansıtma, bireylerin anlam yapılarının farkına vararak onları sorgulamalarını sağlamaktadır (Mezirow, 1998). Eleştirel yansıtma; bireylerin mevcut anlam yapılarını yeniden değerlendirmeyi, davranışlarını sorgulamalarını sağlamayı ve kişiyi yöneltten varsayımları ve davranış seçimindeki bilinçliliği ortaya koymayı sağlamaktadır (Fook ve Gardner, 2007). Bu araştırmada katılımcıların anlam yapılarını sorgulamalarını sağlamak adına hazırladıkları ders planlarına ve bu planlara dair gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalarına yönelik yansıtma yazıları yazmaları sağlanmıştır. Bu sayede katılımcıların anlam yapılarını fark etmeleri, bunları sorgulamaları ve geliştirmelerine imkan verilmiştir. Ayrıca araştırmacı bu yazılardan elde ettiği verilerle onların gelişim ve değişimi hakkında bilgi sahibi olma fırsatı elde etmiştir. Araştırmacı bir form hazırlayarak sunmuş ve yansıtma yazılarını bu bağlamda yazmalarını istemiştir (EK-8).

3.4.3. Uygulama Sonrası Veri Toplama Araçları

Bu aşamada uygulama sonrasında çalışma grubunun dönüşümü deneyimleme durumlarını anlamak üzere kullanılan veri toplama araçları tanıtılmıştır.

Öğrenme Etkinlikleri Anketi (ÖEA)

King (2002) tarafından geliştirilen ÖEA, dönüştürücü öğrenme kapsamında yapılan etkinlikler sonrasında katılımcıların yaşadığı dönüşüm hakkında bilgi vermek adına oluşturulmuştur. Alan yazında kullanılan anketin farklı çalışmalar kapsamında ele alınıp uyarlandığı görülmüştür (Yılmaz Ergül, 2020; Şahin İzmirli, 2012). Bu araştırmaya katılan bireylerin eğitim sürecinde ne tür deneyimler edindiklerini ve bir dönüşüm deneyimi yaşayıp yaşamadıklarını anlamak amacıyla anket bu araştırmada kullanılmıştır. King (2009), bu anketin çalışmanın amacına göre araştırmacıların anket maddelerinde yer alan ifadeleri düzenleyebileceğini ifade etmiş nitekim bu anketi kullanan araştırmacıların da bu yolu izlediği görülmüştür (Yılmaz Ergül, 2020; Şahin İzmirli, 2012). Bu bağlamda, bu anketin Şahin İzmirli (2012) tarafından Türkçeye çevrilen formu ele alınmış ve ayrıca farklı çalışmalarda (Akdağ Kurnaz, 2018; Yılmaz Ergül, 2020; Feriver Gezer, 2010) bu anketin nasıl düzenlendiği incelenerek çalışmanın amacı doğrultusunda anket formu üzerinde uyarlama yapılmıştır. Formun bu hali Sınıf Eğitimi alanından iki uzmana ve dönüştürücü öğrenme üzerine çalışmalar yapan İngilizce Öğretmenliği alanından bir

uzmana sunulmuş ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerle beraber anket uygulanmıştır (EK-9). Son olarak King (2009) anketi kullanabilmek için gerekli iznin anketin basılı olduğu kitabın alınması ile sağlandığını ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi (Uygulama Sonrası)

Uygulama öncesinde kullanılan anket, uygulama sonrasında katılımcıların dönüşüm deneyimlerini anlamak amacıyla tekrardan uygulanmıştır. Bu uygulamada, uygulama öncesi kullanılan anket formu üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Özellikle bazı betimleyici sorulara yer verilmemiştir (sınıf öğretmenliğini seçmenizde kim/ne etkili olmuştur gibi). Bu değişiklikler Sınıf Eğitimi alanından iki uzmana ve dönüştürücü öğrenme üzerine çalışmalar yapan İngilizce Öğretmenliği alanından bir uzmana sunulmuş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak katılımcılardan veri toplanmıştır (EK-10).

Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Eğitimini Değerlendirmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Eğitim sürecinin tamamlanmasıyla beraber katılımcıların eğitim hakkındaki görüşleri ve bakış açılarındaki değişim ve dönüşümleri anlamak amacıyla toplanan üç veri toplama aracından birisi araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu görüşmeler ile hem ÖEA hem de Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketinden elde edilen verileri desteklemek hem de daha derin ve detaylı bir anlayış geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme protokolü Sınıf Eğitimi alanından iki uzmana ve dönüştürücü öğrenme üzerine çalışmalar yapan İngilizce Öğretmenliği alanından bir uzmana sunulmuş ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerle neticesinde elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme protokolü uygulanmıştır (EK-11). Bu uygulama katılımcıların isteğine göre çevrimiçi veya yüz yüze şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her iki şekilde de katılımcıların izni alınarak transkript edebilmek amacıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme süresi katılımcılara göre değişiklik göstererek 20-35 dakika arası sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarında, araştırmanın amacına ve duruma göre hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına imkan verilmekte ve verilerin türü ve niteliğine göre veri analizi yöntemi seçilebilmektedir (Bolat, 2019). Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır ve verilere yönelik analizler “*nicel verilerin analizi*” ve “*nitel verilerin analizi*” alt başlıklarında sunulmuştur. Bu çalışmada eylem araştırmalarının tamamlanmasıyla beraber süreç içinde toplanan veriler ve bunların analizine yönelik dokümanlarla beraber üç farklı veri toplama aracı ile veri toplanarak katılımcıların mesleki perspektifleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel veri analizi “*Eğitim Programı Okuryazarlığı*” ile “*Pedagojik Bilgi ve Beceri*” leklerinden elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılmıştır. Diğer taraftan “*Sınıf ğretmeni Adaylarının ğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi*” elde edilen verilerden ortaya çıkan Mesleki Yeterlik Odaklı (MYO) ve Mesleki Deneyim Odaklı (MDO) bakış açısına sahip ğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik bakış açıları ve algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı EPO ve PBB leklerinden elde ettikleri puanlar da karşılaştırılarak bakılmıştır. Bu bağlamda, anketten elde edilen verilerin analizi sonucu belirlenen mesleki yeterlik odaklı olmayan 20 ğretmen adayının EPO ve PBB lme araçlarından elde ettikleri puanlar ile mesleki yeterlik odaklı 40 ğretmen adayının ölçeklerden aldıkları puanların ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan normallik testleri sonucunda, Kolmogrov-Smirnov test sonucu EPO için 0,00’dan küçük (,176), PBB leği için 0,00’dan küçük (,200) ıktığı görülmüş ve bu bakımdan normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca basıklık ve arpıklık değerlerine bakılmış ve her iki verinin normallik varsayımı olan -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu görülmüştür. Bazı yazarlar 30’un altında bir grubun olması durumunda parametrik testleri tercih etmemenin uygun olacağını savunmuştur (Kalaycı, 2006). Bazı yazarlar ise non-parametrik testlerin istatistik olarak parametrik testlere göre daha zayıf olmasından dolayı non-parametrik testlere ihtiyaç duyulmadıkça başvurulmaması gerektiğini ifade etmiştir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017; Kartal, 2006). Bu bağlamda her ne kadar MDO grubunun sayısının 20 olmasına rağmen normallik varsayımlarının karşılandığı

tespit edildiğinden parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi yapılmasına karar verilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Merriam (2009) nitel veri analizini araştırmanın amacı kapsamında araştırma sorularına cevap bulma eylemi olarak ifade etmektedir. Bu araştırmada araştırma sorularına cevap bulmak adına kapsamlı eylem planları hazırlanmış, uygulanmış, gözlem ve yansıtma ile tekrarlı uygulamalar yapılarak sonuçların gözlemlendiği bir süreç işletilmiştir. Bu süreçte araştırma sorularına yanıt aramak için çok farklı veri toplama kaynağına başvurulmuştur. Bu verilerden Creswell'in (2013) de vurguladığı üzere anlamlı çıkarımlar yapmak amacıyla indirgemeler yapılmıştır. Bu araştırmada tüm veriler analiz edilirken verinin türüne ve kaynağına yönelik bir kontrol ya da organizasyon kaygısı içerisine girilmemiştir; temel çaba, Lune ve Berg'in (2017) öne sürdüğü şekliyle araştırma sorularına yanıt verecek çoklu veri kaynaklarını harmanlayarak bir arada kullanma ve bunun sonucunda tanımlayıcı çıkarımlarda bulunma üzerine kurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın nitel veri analiz süreci, Creswell'in (2013) belirttiği üzere verilerin hazırlık ve organizasyonunu; verileri kodlama ve oluşan kodlardan temalara indirgeme ve son olarak veriyi anlamlı olarak sunma aşamalarından meydana gelmiştir. Anlam çıkarma sürecinde hem çoklu veriler hem de bireylerde elde edilen veriler arasından sürekli karşılaştırmalı bir analiz yöntemi izlenmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Bu bağlamda araştırmanın sürekli karşılaştırmalarla anlam çıkarma sürecinde içerik analizi yöntemi ile veriler çözümlenmiştir. İçerik analizi, veri olarak elde edilen materyalden anlam çıkarma amacıyla sistematik bir inceleme sürecini ifade etmektedir (Berg ve Latin, 2008; Bogdan ve Biklen, 2007). Hsieh ve Shannon (2005) ise içerik analizini ham verilerden tümevarımsal çıkarım süreci olarak açıklamaktadır. Bu noktada içerik analizi ile anlamlı yapılar ortaya çıkarma süreci şu şekilde ilerlemiştir:

- 1- İlk olarak elde edilen tüm yazılı doküman, yansıtma yazıları ve görüşme transkriptlerinden elde edilen dokümanlar okunarak herhangi bir cümle ya da paragraftan küçük parçalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu süreç içerik analizinde *açık kodlama* olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Verilerin kodlandığı bu ilk aşamada verilerin tamamından anlama değer tüm yapıları ortaya çıkarmak için açık kodlama yapıldıysa da tekrarlı okuma ve

incelemeler yoluyla *örtük kodlamayla* metinlerin altında yatan anlamlar da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Lune ve Berg, 2017).

- 2- Açık kodlamanın devamında, ortaya çıkan kodlar arasından benzer ya da yakın yapılara işaret eden kodları bir araya getirme veya gruplandırma işlemi yapılarak temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Corbin ve Strauss (2008) ikinci aşamada gerçekleşen açık kodlardan üst gruplar oluşturmayı *eksenel kodlama* olarak ifade etmiştir.
- 3- Son olarak açık ve eksenel kodlama sonucu ortaya çıkan anlam örüntüleri arasındaki ilişkiler incelenerek tema ve kategoriler arasında yeni bağlantılar kurularak örüntü süreci daha anlamlı yapılar haline getirilmiştir. Eksenel kodlamada ortaya çıkan kategorilerin yakın ilişki içinde olanlarının bir kısmı birleştirilmiş, bir kısmı ise bir üst tema altında ilişkili kategoriler olarak yer almıştır. Bu aşamadaki kodlama verileri bir bakıma bütünleştirme işlemidir. McCann ve Clark (2003), verilerin analizi sürecinde sürekli devam eden bu düzeltme ve gözden geçirme sürecini *seçici kodlama* olarak ifade etmektedir.

Yukarıdaki aşamalar McCann ve Clark'ın (2003) belirttiği üzere açık, eksenel ve seçici kodlama adımlarından gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamalarında belirtildiği üzere bu araştırmada nitel verilerin analizinde, kodlamaların altında toplanacağı tema ve kategorilerin eksenel ve seçici kodlama aşamalarından meydana gelmiş olup bu açıdan tümevarımsal bir analiz süreci işletilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada, araştırmacı araştırmayı tasarlayan ve uygulayan bir role sahiptir. Araştırmacı tüm süreçte katılımcı bir durumda olmuştur. Araştırmacı çalışmayı tasarlarken ve yürütürken DÖK'ün basamaklarına bağlı kalmaya çalışarak araştıra sorularına yanıt aramıştır. Araştırmanın eylem planlarını yürütürken katılımcıların keşfetmesine fırsat veren bir rolde kalmaya çalışmıştır. Yapılan görüşmelerde ve tartışmalarda katılımcıları yönlendirmeden kaçınarak var olan durumu anlamaya çalışmıştır. Katılımcıların yeterlikler kapsamında hazırladıkları çalışmalara yönelik yaptığı geribildirimlerde kendi doğrularını doğrudan sunarak dayatmacı bir yaklaşımdan kaçınarak katılımcılarda farkındalık kazanmalarına odaklanmıştır. Özetle, araştırmacı tüm süreçte kendini dışarıda tutmamış aksine araştırmanın bir parçası olan katılımcı bir

role sahip olmuş ancak elde ettiği verileri yorumlamada kendi varsayım ve önyargılarını uzak tutarak değerlendirmeye çalışmıştır.

Öte yandan araştırmacının mevcut pozisyonuyla ilgili bilgi vermenin araştırmadan elde edilen bulguları anlamlandırmada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmacı araştırmayı yürüttüğü üniversitede öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Katılımcı, araştırmadaki katılımcıları lisans eğitimine başladıkları süreçten beri tanımakta ancak katılımcıların bu dersten önce hiçbir dersine girmemiştir.

Araştırmacının bu araştırmayı yürütmeye yönelik yeterliklerinden bahsedilecek olunursa; araştırmacı yüksek lisans tezini hayat bilgisi konu alanı üzerine yapmış ve tezini makaleye dönüştürmüştür. Hayat bilgisi dersine yönelik doktora düzeyinde ders almış ve bu süreçte bu konu alanıyla ilgili iki makale yazmış, bu makalelerden birisi yayınlanmış diğeri ise değerlendirme aşamasındadır. Diğer taraftan araştırmacı öğretmen eğitimi alanında çalışmalar yürütmüş ve bu konuda akademik çalışmalar yapmış ve yapmaya devam etmektedir. Araştırmacı, doktora düzeyinde nitel araştırmaya yönelik ders almış ve kendini bu alanda geliştirmeye çalışmıştır. Ayrıca nitel araştırma kapsamında “TUBİTAK 2237: Kuramdan Uygulamaya Nitel Araştırma Kursu”na katılmış ve başarıyla bu kursu tamamlamıştır. Dönüştürücü öğrenme kuramı kapsamında ise hem yurt içi hem yurt dışında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiş, bu alanda yayımlanan makale ve kitapları takip ederek okumuştur. DÖK alanındaki gelişme ve güncellemeleri yakından takip etmek adına bu kuram kapsamında yayın yapan iki dergiyi düzenli olarak takip etmiştir (Journal of Transformative Learning ve Journal of Transformative Education).

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu aşamada, nicel ve nitel verileri toplama ve analiz süreçlerinde gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.7.1. Nicel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında EPO ve PBB adı altında iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin çalışmalarda sunulan AFA ve DFA gibi veriler incelenmiştir. Ayrıca bu ölçeklerin güvenirliğine yönelik Chronbach Alpha değeri incelenmiştir. EPO ölçeğinin tamamına yönelik

Chronbach Alpha değeri 0.95; PBB ölçeği için ise 0.96 çıktığı görülmüş ve ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

3.7.2. Nitel Verilerde İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Pozitivist paradigmada, çalışmanın ölçme işlemine yönelik ifade edilen geçerlik ve güvenirlik; nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olarak ifade edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalardaki bu ifadeler nicel araştırmalarda sırasıyla; iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik ve dış güvenirlik olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda aşağıda her bir geçerlik ve güvenirlik durumu kapsamında bu araştırmada yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

İnandırıcılık: Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak adına çalışma grubu hakkında detaylı bilgilere yer verilmektedir (Johnson ve Christensen, 2004). Bu doğrultuda bu araştırmanın katılımcı grubu hakkında detaylı bilgiler verilmiş, bu araştırmada neden yer aldıkları ve nasıl bu araştırmaya katılımcı oldukları hakkında detaylı bilgiler aşama aşama sunulmuştur. Merriam ve Tisdell (2015), nitel araştırmalarda veri toplama aşamasında veya elde edilen veriler hakkında uzman görüşü almanın araştırmanın inandırıcılığına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Bu araştırmanın veri toplama araçlarının belirlenmesinde, veri toplama araçlarının oluşturulmasında, elde edilen veriler ve yorumları hakkında iki Sınıf Eğitimi alan uzmanından, DÖK alanında uzman olan bir İngilizce öğretmenliği uzmanından görüş alınmıştır. Yine çalışma grubunu karar verme aşamasında veri toplama araçlarının belirlenmesi, oluşturulması ve verilerin yorumları noktasında belirtilen uzmanların değerlendirmelerinden faydalanılmış ve fikirleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırmak adına önerilen diğer bir durum ise elde edilen verilere ve yorumlara dair katılımcıların teyidinin alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada katılımcılardan açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtma yazısı gibi veri toplama araçlarından elde edilen verilerden yapılan çıkarımlar katılımcılara sorularak yapılan çıkarımların doğruluğu hakkında teyit alınmıştır.

Aktarılabilirlik (Transfer Edilebilirlik): Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlayabilmek amacıyla araştırma sürecine yönelik detaylı bilgilere yer verilmesi önerisinde bulunmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bu anlamda çalışmanın eylem planlarının hazırlanışı, uygulanışı ve tamamlanması aşamalarında ve eylem

planlarının hazırlamadan önce çalışma grubunun belirlenmesi ve ihtiyaç belirleme çalışmaları hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Diğer taraftan Yıldırım ve Şimşek (2016) elde edilen analiz birimlerine yönelik temsil edici doğrudan alıntılara yer vermenin önemini vurgulamıştır. Bu araştırmada da oluşturulan kod ve temalara yönelik katılımcı görüşleri kimlikleri gizlenerek verilmiştir.

Tutarlılık: Tutarlılığı sağlayabilmek amacıyla nitel araştırmalarda veri analizi sonuçlarının farklı araştırmacıların görüşüne sunulması ya da yeniden analiz yapması sağlanarak analiz sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda araştırmacı veri analizlerine yönelik hazırladığı raporları sınıf eğitimi alanından bir uzmanın görüşüne sunarak farklı analiz sonuçları üzerinde görüşülerek farklılıklar giderilmeye çalışılmıştır.

Teyit Edilebilirlik: Nitel araştırmalarda doğrudan alıntılar yapılan çıkarımların nasıl yapıldığı hakkında bilgi vermesi açısından aktarılabilirliğe katkıda bulunurken okuyucuların elde edilen bulgulara yönelik çıkarım yapılan durumları anlamlandırabilmeleri amacıyla teyit edilebilirliğe de katkı da bulunmaktadır (LeCompte ve Goetz, 1982; Silverman, 2010). Bu araştırmada bu tür alıntılara bulgular aşamasında sıklıkla yer verilmiştir.

Bunlara ek olarak nitel araştırmaları yürütmede çoklu kuramlardan faydalanmanın kuram üçgenlemesine örnek oluşturduğu ve araştırmanın inandırıcılık ve tutarlılığına katkı sağladığı vurgulanmıştır (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu araştırmada ise temel olarak DÖK alınmışsa da ihtiyaç belirleme ve eylem planlarının oluşturulması aşamasında PAB kuramsal çerçevesinden yararlanılmıştır. DÖK araştırmanın ana omurgasını oluşturmuş ve araştırmanın tüm sürecine yön vermede başvuru alan kuram olmuş, PAB ise ihtiyaçlara yönelik geliştirilecek eylem planlarının hangi aşamada gitmesi gerektiğine yönelik bir temel oluşturmada kullanılmıştır. Bunlara ek olarak eylem planlarının içeriğinin oluşturulmasında -özellikle alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisi eylem planlarında- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinden (Anderson ve Krathwol, 2018) yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada kuram çeşitlendirmesinin yapıldığı ifade edilebilir.

Merriam (2009) farklı veri toplama araçlarından faydalanmanın ve bunları birbiriyle beraber sunmanın inandırıcılık ve tutarlılığı sağlamada önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Buna *veri toplama aracı çeşitlemesi* ya da kısaca veri çeşitlemesi denmektedir (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu anlamda bu araştırmanın tüm aşamalarında çoklu veri

toplama araçlarından faydalanılarak katılımcıların farklı veri toplama araçlarıyla sundukları veriler karşılaştırılarak tutarlı olma durumu ve daha geniş bir perspektiften verileri değerlendirme fırsatı elde edilmiştir. Bu verilerin analizinde veriler arası sürekli karşılaştırmalar yapılmış ve raporlama sürecinde ise bu verilerden elde edilen bulgular iç içe ve birbirini destekleyecek şekilde sunulmuştur. Ayrıca araştırmada hem katılımcılardan hem de araştırmacının kendisinden veriler elde edilerek *veri toplama kaynağı* açısından da çeşitlemeye gidilmiştir. Lincoln ve Guba (1985), veri toplama kaynağında yapılan çeşitlemenin inandırıcılık ve tutarlık bağlamında katkı sunacağını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacının rolü, varsayımlarını, duruşunu, perspektifi hakkında bilgi verilerek araştırmanın yürütülmesi, yorumlanması ve sonuçlandırılması aşamalarındaki olası etkisinin anlaşılmasına yönelik fikir oluşturulmasına imkan tanınmıştır (Maxwell, 2009).

3.7.3. Geçerlik Komitesi

Çalışmanın geçerlik komitesi aynı zamanda tez izleme komitesinde yer alan üç öğretim üyesinden oluşmaktadır. Geçerlik komitesinde yer alan öğretim üyelerinden ikisi Sınıf Eğitimi ABD’de görev yapmakta olup öğretmen eğitimi alanlarında çalışmalar yürütmektedir. Bu öğretim üyelerinden birisi eğitim programı ve öğretimi alanında çalışmalar yapmakta ve bu alanda lisans ve lisansüstü derslere girmektedir. Diğerisi ise nitel araştırma yöntemleri üzerine çalışmalar yürütmekte ve bu alanda lisans ve lisansüstü derslere girmektedir. Üçüncü öğretim üyesi ise İngiliz Eğitimi ABD’de görev yapmakta olup DÖK kapsamında çalışmalar yapmış ve bu konuda doktora tezleri yürütmüştür.

Geçerlik komitesi ile tez izleme komitesi bağlamında üç kez görüşülmüş, bu görüşmeler uygulama öncesinde bir, uygulama sonrasında ise iki kez gerçekleştirilmiştir. Tez izleme komitesi dışında bir kez uygulama sırasında görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiş ve uygulamanın tamamlanışı ve kullanılacak veri toplama araçları hakkında görüşülmüştür. Bu görüşmelerden sonra araştırmacı hazırladığı raporu komiteye sunmuş ve uygulama sonrası kullanılacak veri toplama araçları konusunda görüş ve düzeltmeleri alınmıştır.

3.8. Araştırmanın Uygulama Süreci

DÖK’ü kuramsal çerçeve olarak temele alan bu araştırma katılımcı eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. DÖK’ün 10 aşaması bulunmakta ve 6. ile 7.

aşamalar eylem araştırmasının yürütülme sürecini açıklayabilecek bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma konusuna karar verilmesi, katılımcıların belirlenmesi, ihtiyaç ve durum tespitinin yapılması, eylem planı geliştirme, uygulama ve izleme, uygulama sonrası aşamalarının tümü DÖK'ün 10 aşaması ile açıklanabilmektedir. Bu yüzden araştırmanın uygulama süreci DÖK'ün 10 aşamasıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Araştırmanın grup belirleme çalışmasından araştırmanın son verilerinin toplandığı zamana kadar geçen süreç hakkında bilgi Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Araştırma Süreç Bilgisi

Çalışma Türü	Yürütülen Tarih
Çalışma grubunu belirlemeye yönelik veri toplama araçlarının belirlenmesi ve hazırlanması	22.03.2021-28.05.2021
Çalışma grubu belirleme çalışmaları (veri toplama ve analizi)	07.06.2021-28.07.2021
Çalışma grubuna yönelik ihtiyaç belirleme süreci (veri toplama ve analizi)	02.08.2021-25.08.2021
Eylem planlarının oluşturulma süreci	26.08.2021-20.09.2021
Eylem planlarının uygulanma süreci	27.09.2021-31.12.2021
Son verilerin toplanması	03.01.2022-14.01.2022

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla yürütüldüğü çalışmaların 07.06.2021 tarihinde belirlenen veri toplama araçlarıyla toplanmaya başlandığı ve bu verilerin analizinin yapılmasıyla çalışma grubunun belirlenmesinin 28.07.2021 tarihinde sonlandırıldığı görülmektedir. Belirlenen çalışma grubunun mesleki yeterlik bağlamında ihtiyaç durumlarını tespit etme amacıyla veri toplama ve bu verilerin analizine yönelik çalışmaların 02.08.2021-25.08.2021 tarihleri arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Belirlenen ihtiyaç durumları kapsamında eylem planlarının oluşturulduğu ve bu eylem planlarının 27.09.2021-31.12.2021 aralığında uygulandığı görülmektedir. Yapılan eğitimin değerlendirilmesi ve çalışma grubundaki katılımcıların dönüşüm deneyimlerini anlamaya yönelik son veriler ise 03.01.2022-14.01.2022 aralığında toplandığı görülmektedir.

3.8.1. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Kapsamında “Mesleki Yeterlik Temelli Mesleki Bakış Açısı Geliştirme” Süreci

Bu çalışmadaki araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının deneyim odaklı mesleki perspektiflerinde dönüşümü sağlamak için ihtiyaç duyulan mesleki yeterlik

alanlarına yönelik eylem planları (DÖK) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, tüm süreç Mezirow'un (1991) DÖK aşamalarına uygun olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu bağlamda bu bölümde her bir DÖK aşamasında neler yapıldığı hakkında bilgi verilerek süreç detaylandırılmaya çalışılmıştır. DÖK aşamaları şu şekildedir:

1. Kafa karıştırıcı ikilem/ İkilem oluşturma
2. Öz inceleme
3. Varsayımların/Perspektiflerin eleştirel değerlendirilmesi
4. Hoşnutsuzluğun ve dönüşüm sürecinin paylaşıldığını ve başkalarının da benzer değişimler yaşadığını kabul etme
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçenekler keşfetme
6. Bir eylem planı oluşturma
7. Planların uygulanması için bilgi ve beceri kazanma
8. Yeni rolleri deneme
9. Yeni roller ve ilişkilerde öz yeterlik ve özgüven inşa etme
10. Sahip olunan yeni bakış açısının hayatla bütünleştirilmesi

Bu aşamalar çerçevesinde yapılan faaliyetler hakkında bilgi verilmeden önce bazı açıklamaların yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. DÖK her ne kadar 10 aşamaya ayrılrsa da bu aşamalar aslında birbiriyle ilişkili ve iç içedir. Bu aşamaları tam anlamıyla birbirinden ayrı görmek mümkün değildir. Bir aşamada yapılan faaliyetler, diğer aşamalar için bir etki oluşturabilmekte ve sürece dahil olan bireyler aynı anda birden fazla DÖK aşaması ile ilgili bir deneyim yaşayabilmektedir. Ancak her durumda dönüşüm bireyseldir ve aynı sürece dahil olsa da bireylerin aynı deneyimi yaşaması beklenmemektedir. İlgili literatürde yapılan çalışmalarda bireylerin farklı DÖK aşamasında deneyim yaşadığı ortaya konmuştur (Özdemir Yılmaz, 2018; Şahin İzmirli 2012). Ayrıca DÖK aşamaları bir aşamanın tamamlanıp diğerine geçildiği bir aşamalar dizini değil, süreç içerisinde katılımcıların farklı aşamalarda sürekli olarak deneyim yaşadıkları ve aşamalar arası geçişler yaptıkları dinamik bir süreçtir. Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada, bazı DÖK aşamalarında yapılan etkinlikler diğer aşamalara yönelik olarak da deneyimlerin ortaya çıktığını göstermiştir. Özellikle 2., 3. ve 4. aşamaları birbiriyle bağlantılı aşamalar olduğu ve katılımcıların üç aşamayla ilgili deneyimleri iç içe yaşadıkları görülmüştür. Benzer bir durum 8. ve 9. aşamalar için de geçerlidir.

3.8.1.1. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 1. aşaması kapsamında yapılanlar (İkilem oluşturma)

Araştırmacı hem kendi lisans eğitimi hem öğretmenlik mesleğindeki deneyimleri hem de öğretim elemanı olarak görev yaptığı programdaki deneyimlerinden yola çıkarak bazı sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğinin kolay olduğunu, hazırlık gerektiren bir program olmadığını ve mesleğe başladıktan sonraki süreçte mesleki deneyimlerle bu mesleğin yürütülebileceğine dair bir bakış açısı geliştirdiklerine tanık olmuştur. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarından hem mesleki yeterlikleri hem mesleki bakış açılarını ortaya koyacak veriler toplanarak araştırmaya konu olan ve sorun olarak değerlendirilen bu bakış açısına sahip öğretmen adayları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “*Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği*”, Choy, Chong, Wong ve Wong (2011) tarafından geliştirilen ve Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Perceptions of Knowledge and Skills in Teaching/ Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği*”, “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi*” veri toplama araçları uygulanarak veriler toplanmış ve bu veriler her katılımcı için bireysel olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, sınıf öğretmenliği mesleğini basit ve hazırlık gerektirmeyen bir meslek olduğu ve mesleki süreçte deneyimle mesleğin öğrenileceği bakış açısını sergileyen bireyler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Uygulanan ölçek ve anketlerin analizi sonucunda, deneyim odaklı mesleki perspektife sahip 20 öğretmen adayı ile bireysel olarak görüşülerek çalışmadan kısaca bahsedilmiş ve çalışmaya katılmayı isteyip istememe durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada görüşme yapılanların 16’sı katılmak istediğini, ikisi sağlık sektöründe çalıştığını bu yüzden yoğun olması sebebiyle diğer ikisi ise evlilik hazırlığında olmaları dolayısıyla katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik mevcut durumlarını tespit etmek ve mesleki yeterliklere yönelik bakış açılarına dair bir anlayış geliştirebilmek amacıyla bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan bu ders planları mesleki yeterlikler bağlamında incelenmiş ve alan bilgisi, pedagoji bilgisi, süreç planlama ve tasarlama ve değerlendirme gibi alanlarda mesleki yeterlikleri incelenerek eksik oldukları belirlenmiştir. Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından kişilerin anlam yapıları ve varsayımlarıyla uyuşmayan gerçeklik durumlarının olması bir ikilem durumu ortaya çıkarmaktadır (Mezirow, 1991). Bu bağlamda, mesleki yeterlikleri kazanmanın

önemli olmadığını ve mesleki süreçte gerekli yeterliklere sahip olacağına dair bakış açısı geliştiren bireylerin hem mevcut mesleki yeterliklerinin eksik olması hem de MEB tarafından 2017’de ortaya konan ÖMGY’de yer alan yeterliklere sahip olmadan mesleğe başlamayı düşünmesi bir tutarsızlığın göstergesi durumundadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada toplanan veriler aracılığıyla ortaya çıkan mesleki yeterliklere tam olarak sahip olmayan bireylerin mesleki yeterlikleri kazanmanın önemli olmadığını ve mesleki süreçte gerekli yeterliklere sahip olacağını ortaya koyan bu bakış açısı dönüştürücü öğrenme kuramı açısından “ikilem” olarak kabul edilmiştir. İkilem oluşturma basamağında yapılan bu faaliyetler aynı zamanda bu çalışmanın “*katılımcı grubunu belirleme*” çalışmalarıdır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmanın katılımcılarının bahsedilen ikileme sahip olması gerekmektedir, dolayısıyla bu ikilemi ortaya koyan kişiler bu çalışmaya dahil edilmiştir. Detaylı veri analizleri ve sonuçları “*çalışma grubu*” kısmında sunulmuştur.

3.8.1.2. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 2., 3. ve 4. Aşamaları Kapsamında Yapılan Faaliyetler (Öz İnceleme-Bakış Açısının Eleştirel Değerlendirilmesi-Hoşnutsuzluk ve Değişim Sürecinin Başkaları Tarafından Yaşandığını Kabul Etme)

İkilem oluşturma aşamasında toplanan ders planları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının program okuryazarlığı bilgisinin, kazanım okuma bilgisinin, alan bilgisinin, pedagoji bilgisinin, alan öğretimi bilgisinin, değerlendirme bilgisinin ve ders planlama bilgisinde eksiklikler göze çarpmıştır. Bu aşamada araştırmacı ders planlarından elde edilen bu veriler ile çalışma grubu belirleme çalışmaları kapsamındaki anket sonuçlarından elde edilen veriler arasında bir ilişki olduğunu düşünmüştür. Şöyle ki, deneyim odaklı olan ve mesleki yeterlikleri mesleki süreç içerisinde edineceğine yönelik mesleki perspektif geliştiren öğretmen adaylarının bu perspektiflerinin mesleki yeterliklerinde eksiklik olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bu noktada araştırmacı, 16 öğretmen adayı ile çevrimiçi platformda (Zoom programı kullanılarak) bir toplantı yapmayı amaçlamıştır. Bu toplantıya ders planı gönderen 14 öğretmen adayı ve ders planı göndermeyen iki katılmıştır. Araştırmacı bu toplantıda, bilişsel çelişkiler ve sorgulamaya dayalı bir sunum hazırlayarak bu durumun farkına varmalarını sağlamaya çalışmıştır. Bu sunumun içeriğinde öncelikle “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi*”nden elde edilen verilerinin analizi yorum yapılmadan sunulmuş ve düşünceleri alınmıştır. Bu anketten elde edilen verilerin daha çok ÖMGY’nin (2017) açıkladığı yeterlikler alanı arasında

“tutum ve değerler” arasında yer aldığı görülmüştür ve bu bulgu katılımcılara sunulurken görüşleri alınmıştır. Bu aşamada katılımcıların anketteki görüşlerini savunur bir biçimde paralel görüşler ortaya koydukları görülmüştür. Bu konuda ÖA14 şunları ifade etmiştir:

“Bu yazılanların (tutum ve değerler bulgusu) tamamı tek tek değil, bir bütün halinde gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak sanki deneyim gerekiyor. Nasıl bir öğrenci profiliyle karşılaşacağız ya da veliler... Atmosfer bizi nasıl etkileyecek... İşbaşı gerçekten çok önemli, okulda gördüklerimiz hiçbir şey yani. O yüzden ben deneyime bağlıyorum bunların hepsini.”
ÖA14

ÖA14’ün ifadelerinden anlaşıldığı üzere mesleği yaparak öğreneceği bakış açısının hakim olduğu görülmektedir. Sunumun devamında, hazırlamış oldukları ders planındaki kazanım ve bu kazanımın temel kavramı olan “*kişisel bakım*” üzerinde durulmuştur. Bu kavram hakkında neler bildikleri, yanlış ya da eksik olduğunu düşündüğü noktalar olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Öğretmenin olası eksik ya da yanlış bilgisi durumunda öğrencide ne gibi kavram yanlışlarının çıkabileceği hakkında görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları bu noktada, bu kavramın çok basit olduğunu ve eksik ya da yanlış bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak sunum içerisinde kişisel bakıma yönelik farklı örnekler (tırış olma, oje sürmek, makyaj yapmak gibi) verip bunların kavramın örneği olup olmadığı üzerine görüş alınmaya başladıkça bilgilerini sorgulamaya başladıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar bu konuda görüşlerini şu şekilde bildirmiştir:

“Kesinlikle bir öğretmen kavrama hazırlıklı gelmeli. Şu an bile kişisel bakımın ne olup olmadığı konusunda çok kararsızım.” ÖA4
“Şu an kişisel bakımın ne olduğunu unutmuş gibi hissediyorum. Ne olduğunu düşünüyorum siz sorduğunuz yerde.” ÖA11
“Kavramları önce öğretmenin iyi bir şekilde öğrenmesi gerekiyor ki öğrencilere aktarabilsin.”
ÖA9

Katılımcıların görüşlerine göre mevcut kavram bilgilerini sorgulamaya başladıkları ve bir bilişsel dengesizlik durumuna girdikleri anlaşılmaktadır. Genel olarak katılımcıların bu toplantı sonunda, öğretmen adayları zihinsel bir dengesizlik içine girmiş olup kendi bakış açılarına yönelik bir eleştirel yaklaşımla sorgulamalar gerçekleştirmişlerdir. Bazı öğretmen adayları video öncesi görüşlerine yönelik eleştirel yansıtma yaparak bakış açılarından rahatsızlık hissettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları bu konuyu şöyle belirtmiştir:

“Evet, biz iyi, sevgi dolu, sabırlı bir öğretmen olmalıyız (eğitimin başında gösterilen ‘tutum ve değerler’ bulgusuna atıf yaparak) ama sadece bunun yetmediğini anladım. Önce öğreteceğimiz şeyleri iyi bilmeliyiz. Aksi takdirde çocukların yanlış öğrenmesine yol açabiliriz.” ÖA7 (01.12.10)

“Bu eğitimle baya bir şeyleri sorguladım. Sınıfa hazırlıksız gittiğimi düşündüm ve cevap veremeyeceğim sorular sorulabileceğini düşününce kötü oldum. Öğretmen donanımlı olmalı, hazırlıklı olmalı ki onların sorularına cevap verebilsin.” ÖA15 (01.15.22)

“Ben daha çok öğretmenin kişilik özelliklerinin iyi olmasına odaklanmışım (anket yanıtlarını kastederek). Ancak mükemmel biri bile olsak alan bilgimiz yoksa bunların hepsinin boş olduğunu anlamaya başladım.” ÖA8 (1.41.51)

Yukarıdaki katılımcı görüşleri onların bakış açılarına yönelik öz inceleme ve sorgulama sürecine girdiklerini ve bu bakış açılarını eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcılar ayrıca gruptaki diğer kişilerin de bu şekilde eleştirel bakış açılarıyla farklı kişilerinde benzer bir duruma sahip olduğuna tanık olmuştur. Bu sayede dönüştürücü öğrenmenin 4. Aşaması olan hoşnutsuzluğun ve dönüşüm sürecinin başkalarının da yaşadığını kabul etme aşamasına yönelik faaliyetlerin de gerçekleşmiş olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamındaki hazırlanan eğitim süresince eğitimin yapısı gereği katılımcılar DÖK’ün 4. Aşamasına yönelik deneyimleri yaşadıkları birçok durumla karşılaşmıştır.

3.8.1.3. Dönüştürücü Öğrenmenin 5. Aşaması Kapsamında Yapılan Faaliyetler (Yeni Roller, İlişkiler ve Eylemler İçin Seçenekler Keşfetme)

Bir önceki zoom toplantısından sonra araştırmacı, bir Google Classroom (GC) hesabı oluşturarak tüm katılımcıları oraya eklemiş ve bir akış şeması oluşturmaya çalışmıştır. Bu platform üzerinden öğretmen adaylarına bir araştırma yapmaları duyurulmuş ve bu araştırmanın yönergelerini belirten bir form hazırlayarak onlara sunulmuştur. Araştırmada bir önceki zoom toplantısı sonucunda öğretmen adaylarında fark edilen dönüşüm sürecine yönelik kendilerinde geliştirilmesini istedikleri öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik bir rapor hazırlamaları istenmiştir. Elde edilen raporlar analiz edilerek her ismin geliştirmek istediği alanlar bir sonraki zoom toplantısında sunulmak üzere bir dosyada birleştirilmiştir. Bu doğrultuda, hazırlanan bu raporlar üzerine öğretmen adaylarının şu alanlarda eksiklikleri olduğunu fark ettiklerini ve bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Tablo 18’de her bir öğretmen adayının ihtiyaç olarak belirlediği alanlara yer verilmiştir.

Tablo 18.

Öğretmen Adaylarının Gelişme İhtiyacı Hissettikleri Alanlar

ÖA1	Alan bilgisi, Alan bilgisi öğretimi, Pedagoji bilgisi, Uygulama bilgisi
ÖA2	Mesleki yeterlikleri bilmeli (Öğretmen genel yeterlikleri), Pedagoji bilgisi, Kazanım bilgisi ve program okuryazarlığı, Sınıf içi uygulama bilgi ve becerisi, Ölçme ve değerlendirme bilgisi, Alan bilgisi (içerik bilgisi)
ÖA3	Alan bilgisi, Program okuryazarlığı, Pedagojik bilgi (bireysel farklılıklar ve öğrenciyi tanıma)
ÖA4	Alan bilgisi, Uygulama bilgisi, Alan öğretimi, Ölçme ve değerlendirme
ÖA5	Planlama, Pedagoji (materyal hazırlama, sınıf yönetimi), Alan eğitimi
ÖA6	Uygulama, Alan bilgisi, Pedagoji, Alan eğitimi, Ölçme ve değerlendirme
ÖA7	Alan, Materyal hazırlama ve seçme
ÖA8	Pedagojik alan bilgisi, Uygulama
ÖA9	Ders planlama, Sınıf ve zaman yönetimi, Uygulama, Alan bilgisi, Alan eğitimi bilgisi
ÖA10	Alan bilgisi (kavram analizi)
ÖA11	Alan bilgisi ve öğretimi
ÖA12	Uygulama
ÖA13	Alan bilgisi
ÖA14	Uygulama (deneyim)
ÖA15	Uygulama, Pedagoji
ÖA16	Alan bilgisi, Mesleki gelişim

Tablo 18’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretimi planlama, alan bilgisi, pedagoji bilgisi, uygulama, değerlendirme bilgisi gibi alanlarda gelişime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

3.8.1.4. Dönüştürücü Öğrenmenin 6. Aşaması Kapsamında Yapılan Faaliyetler (Bir Eylem Planı Oluşturma)

Bu aşamada, bir zoom toplantısı düzenlenmiş ve öğretmen adaylarından araştırma raporlarını oluştururken ne gibi kaynaklara ulaştıklarını bunlara nasıl ulaştıklarını ve neden tercih ettiklerini gerekçeli açıklamaları istenmiştir. Grupça yapılan bu etkinlik devamında öğretmen adaylarının araştırma raporlarında sundukları ihtiyaç duydukları gelişim alanları (bkz. Tablo 18) onlara sunularak ortak bir eylem planı/yol haritası belirlemeye karar verilmiş ve bu eylem planının ortak bir mantıksal yapıda oluşturulmasına gayret gösterilmiştir.

Toplantının kaydını içeren zoom linki:

<https://drive.google.com/file/d/1RIuEDGiWo3FkhVk4tcI97nSscj5i19E-/view?usp=sharing>

Katılımcıların ihtiyaç duydukları gelişim alanlarına yönelik yaptıkları araştırmalara yönelik yapılan bu toplantı ve hazırladıkları ders planı ile sonrasında yapılan görüşmelerin analizi sonucunda katılımcıların mesleki yeterlik kapsamında ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ihtiyaç belirleme çalışmaları ve bunun neticesinde eylem planları hakkında bilgi sunulmuştur.

Bu eylem planı içeriği ve bu içeriğin bu sırayla verilmesi gerektiği tüm grubun gerekçeli görüşlerinin katkısıyla belirlenmiştir. Görüşmelerde bu aşamalar belirlenip sıraya koyarken: *“Peki ilk önce hangi ihtiyacımıza yönelik geliştirme çalışmaları yapmalıyız, neden?”* sorusu soruldu. Farklı cevaplar gelse de genelde alan bilgisinin ilk aşamada olması gerektiği ve diğer bilgi türleri için ön şart konumunda olduğu ifade edildi. Bir öğretmen adayı bu durumu şu şekilde ifade etti:

“Bence alan bilgisi olmalı. Çünkü bir öğretmen önce öğretimini yapacağı konuya hazır olmalı, onu iyi bilmeli. Yoksa öğretim yapamaz. Ne kadar iyi ilişkilere sahip olursa olsun ne kadar öğrenci yanlısı olursa olsun etkili olamaz.” (ÖA1)

ÖA1’in de ifade ettiği üzere grup ağırlıklı olarak alan bilgisinin önce olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Devamında ise bir alan bilgisini öğretimine odaklanmak için SYT bilgisine ihtiyaç olduğunu dolayısıyla pedagoji bilgisi ikinci eylem planı olarak belirlenmiştir. Üçüncü olarak ise bu iki bilginin (alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin) birleştirilmesinin gerektiği dolayısıyla alan öğretimi bilgisi üçüncü eylem planı olarak belirlenmiştir. Bu üç bilgi türüne sahip olduktan sonra öğretmen adayları öğretimi planlayarak uygulamaya geçmeleri gerektiğini ve uygulama sonrası hem öğrenci öğrenmesi hem de öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda dördüncü eylem planı olarak öğretimi planlama; beşinci eylem planı öğretimi uygulama; altıncı eylem planının ise öğretimi değerlendirme olması gerektiği üzerine ortak bir anlayış sağlanmıştır.

Katılımcılara Yönelik Mesleki Yeterlik Bağlamında İhtiyaç Belirleme Süreci

Çalışma grubu belirleme çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarından (Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi) elde edilen veriler sonucunda, mesleki yeterlik geliştirmeyi mesleki deneyim sürecine bırakan sınıf

öğretmeni adaylarının belirlenmesiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın amacı, çalışma grubunun bakış açısında dönüşüm meydana gelmesini sağlayacak bir süreç düzenleyerek “mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı geliştirmelerini” sağlamaktır. Çalışma grubunda mesleki yeterlik temelli bakış açısını ortaya çıkarmak için çalışma grubunun mesleki yeterliklere sahip olması ve sahip olduğu bu mesleki yeterliklerin kendilerine ne kazandıracağını fark etmelerinin gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceyle çalışma grubunun mevcut mesleki yeterlik durumları ve geliştirilmesi gereken mesleki yeterlik ihtiyaçları belirlenerek bu ihtiyaçlarını giderecek ve mesleki yeterlik bağlamında onları geliştirecek bir süreç tasarlanıp hedeflenen bakış açısı dönüşümünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların mevcut mesleki yeterlik ve geliştirilmesi gereken mesleki yeterlik ihtiyaçlarını belirlemek adına katılımcıların hazırlamış oldukları ders planları (DÖK 1., 2., 3. ve 4. aşamalarda hazırlatılan ders planları) incelenmiştir. Tüm katılımcılar “*HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.*” kazanımı kapsamında ders planı hazırlamaları sağlanmıştır. Hazırlanan ders planlarına temel oluşturan hayat bilgisi dersi kapsamındaki kazanım, araştırmacının da içerik düzenlemesini, kavram analizini ve öğretim tasarımı yaptıği bir kazanımdır. Bu bağlamda araştırmacı da bir öğretmen eğitimcisi olarak dönüşüme dahil olmuştur denilebilir. Ayrıca araştırmacı, katılımcılardan gelen ders planlarını değerlendirirken hazırladığı ders planını bir kriter olarak kullanarak katılımcıların mesleki yeterlik ihtiyaçlarını daha net bir şekilde belirleyebilmiştir. Araştırmacı kavram, kazanım analizi ve tasarımı yaptıği ders planını öğretmen adaylarının planlarını değerlendirirken şu kriterleri temele almıştır:

- Kazanımda yer alana içerik bilgisini eksiksiz/yanlışsız yansıtmak,
- Kazanıma dair belirtke tablosu hazırlayarak kazanıma dair analiz yapma,
- Kazanıma uygun SYT belirleme ve bunları kullanım amaç ve ilkelerine uygun kullanma,
- Ders planlama kriterlerini dikkate alma,
- Kazanım temelli bir ders planı hazırlayarak kazanıma uygun öğretim ve değerlendirme etkinlikleri hazırlama,
- Hazırlanan öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin detaylarına yer verme kriterleri açısından değerlendirmiştir.

Öğretmen adaylarından 14'ü ders planlarını yapıp göndermiş fakat ikisi belirlenen süre içerisinde bu hazırlığı yapacak durumda olmadıklarına ifade ederek göndermemiştir. Bu ders planlarının incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarının şu alanlardaki yeterliklerinde gelişim ihtiyacı olduğu belirlenmiştir:

- İçerik bilgisinin çerçevesini belirlemedikleri,
- İçeriğe uygun süreç tasarlamadıkları,
- Belirtke tablosuna yer verilmemesi,
- Kazanım analizinin yapılamaması,
- Tercih edilen SYT'nin amaç ve özelliklerine uygun bir kullanım sergilemedikleri,
- Tercih edilen SYT'ye uygun öğretmen ve öğrenci rolleri belirlemedikleri
- Etkinlik detaylarına yer verilmediği,
- Etkinlik hazırlamada zaman ve öğrenci özelliklerini dikkate almadıkları,
- Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme öğeleri arası uyumun olmaması,
- Ders planında kazanımın süresini doğru belirlemedikleri,
- Ders planının giriş-gelişme-sonuç bölümlerine uygun tasarlama yapamadıkları,
- Ders planında yüzeysel bilgilere yer verdikleri,
- Hazır değerlendirme etkinlikleri kullandıkları ve öğrenci öğrenmesi ve öğretim sürecinin etkililiği hakkında bilgi veren bir değerlendirme etkinliği yapmadıkları belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen mesleki yeterlik ihtiyaçları, öğretimin birçok yönünü ifade etmektedir. Alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretimi planlama ve değerlendirme bilgisi gibi eğitim-öğretimin temel aşamalarıyla ilgili gelişime ihtiyaç duyulan alanlar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu ihtiyaç durumuyla ilgili öğretmen adaylarıyla çevrimiçi bir görüşme yapılarak bu durumun farkına varmaları sağlanmaya çalışılmıştır (bkz. DÖK 2. Aşama: Öz inceleme ve 3. Aşama: Bakış açılarını eleştirel değerlendirme). Bu çevrimiçi görüşmenin sonunda katılımcılardan hangi mesleki alanlarda gelişime ihtiyaç duyduklarını ve bu ihtiyaçları nasıl gidereceklerine yönelik bir araştırma yaparak diğer çevrimiçi görüşmeye hazırlanmaları istenmiştir. Katılımcılar hazırladıkları bu çalışmalarda yukarıda tespit edilen ihtiyaç alanlarına benzer ihtiyaçlar belirlemelerinin yanı sıra bilgi ve becerilerini uygulama, sınıf yönetimi, materyal tasarlama

gibi planlarda görülmesi pek mümkün olmayan alanlarda da gelişime ihtiyaç duyduklarını belirledikleri görülmüştür (bkz. 5. Aşama: Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçenekler keşfetme). Hem hazırlanan ders planları üzerinden hem de katılımcıların araştırmada ifade ettikleri gelişim alanları doğrultusunda öğretmen adaylarının gelişime ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmiştir.

Belirlenen ihtiyaç alanlarını aşamalı bir şekilde yapılandırmak amacıyla literatür incelemesi yapılarak bu ihtiyaç alanlarını sistematik bir yapı içinde düzenleyen bir eylem araştırması planlamaya çalışılmıştır. Bu bağlamda literatürde bu ihtiyaç alanlarını kapsayan aşamalı bir şekilde sunumunu sağlayan pedagojik alan bilgisi (PAB) (PCK- Pedagogical Content Knowledge) kuramsal çerçevenin bu çalışmada yapılacak eğitim aşamalarına ışık tutabileceği düşünülmüştür.

İlgili literatür bağlamında ve çalışma grubundan elde edilen verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan ihtiyaç durumlarına uygun olarak ve çalışma grubuyla belirlenen yol haritası (DÖK'ün 6. aşaması) göz önünde bulundurularak bu çalışmada belirlenen mesleki yeterlikler birer eylem döngüsünü ifade etmektedir. Bu döngülerin sırasının ise PAB'a göre yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Özetle, araştırmanın eylem planlarının oluşturulmasında çalışma grubunun ihtiyaç durumları ve görüşleri temele alınmıştır. Bu ihtiyaç ve görüşler doğrultusunda ilgili literatür taranmış ve mesleki yeterlikleri geliştirmeye yönelik hazırlanan döngülerin ve bu kapsamdaki eylem planlarının bir kuramsal çerçeve doğrultusunda düzenlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yapılan taramalar neticesinde PAB'ın bu çalışmanın mesleki yeterlik geliştirme amacına uygun olduğu görülmüş ve çalışma grubunun ihtiyaç ve görüşleri doğrultusunda eylem planları hazırlanırken PAB'ın ilke ve aşamaları dikkate alınmıştır. İlgili literatürde öğretmenlik mesleki yeterlik gelişiminde “öğretimi değerlendirme” aşaması “öğretimi uygulama” aşamasında sonra gelmektedir. Ancak bu araştırmada öğretmenlik uygulamasının bir dönemdeki süresi göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının öğretimi değerlendirme yeterlik alanına yönelik bilgi ve becerilerini gözlemleyebilmek ve tüm yeterlikleri bütüncül değerlendirebilmek amacıyla öğretimi değerlendirme aşaması öğretimi uygulama aşamasından önce gerçekleştirilmiş olup bu sayede öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki uygulamalarında tüm yeterlik alanları gözlemlenebilmiş ve geribildirim verilebilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan DÖK'nın sekizinci yeni rolleri deneme aşaması kapsamında öğretmen adaylarının kazandıkları yeterlikleri sergileme durumlarının incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretimi uygulama yeterlik alanının sona

alınması ile DÖK'ün sekizinci aşaması kapsamında öğretmen adaylarının kazandıkları yeterlikleri deneme fırsatı elde etmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada belirlenen ihtiyaç durumlarını aşağıdaki sırayla verilen eylem planlarına göre yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür:

1. Alan Bilgisi (1. Döngü)
2. Pedagoji Bilgisi (2. Döngü)
3. Pedagogik Alan Bilgisi/Alan Öğretimi Bilgisi (3. Döngü)
4. Öğretimi Planlama (4. Döngü)
5. Öğretim Değerlendirme (5. Döngü)
6. Öğretimi Uygulaması (6. Döngü)

Yukarıdaki döngüler, öğretmen adaylarının hazırladığı ders planı, gelişim ihtiyacı hissettikleri alanlara yönelik raporların incelenmesi ve öğretmen adayları ile yapılan çevrimiçi görüşme neticesinde karar verilmiştir. Bu bağlamda bu eylem planında, diğer eylem planında kazandırılacak bilgi ve becerilerin uygulamasını görmek ve bu uygulamalara yönelik bireysel ve grup geribildirimi yaparak onların gelişimine odaklanmasına karar verilmiştir.

Eylem planları kapsamında Tablo 19'daki kazanımlara ulaşmak hedeflenmiştir. Bu döngüler kapsamında belirlenen kazanımlar, süreç içerisinde katılımcılardan elde edilen veriler ve onların gelişimlerine ve değişen ihtiyaçlarına göre revize edilmiştir.

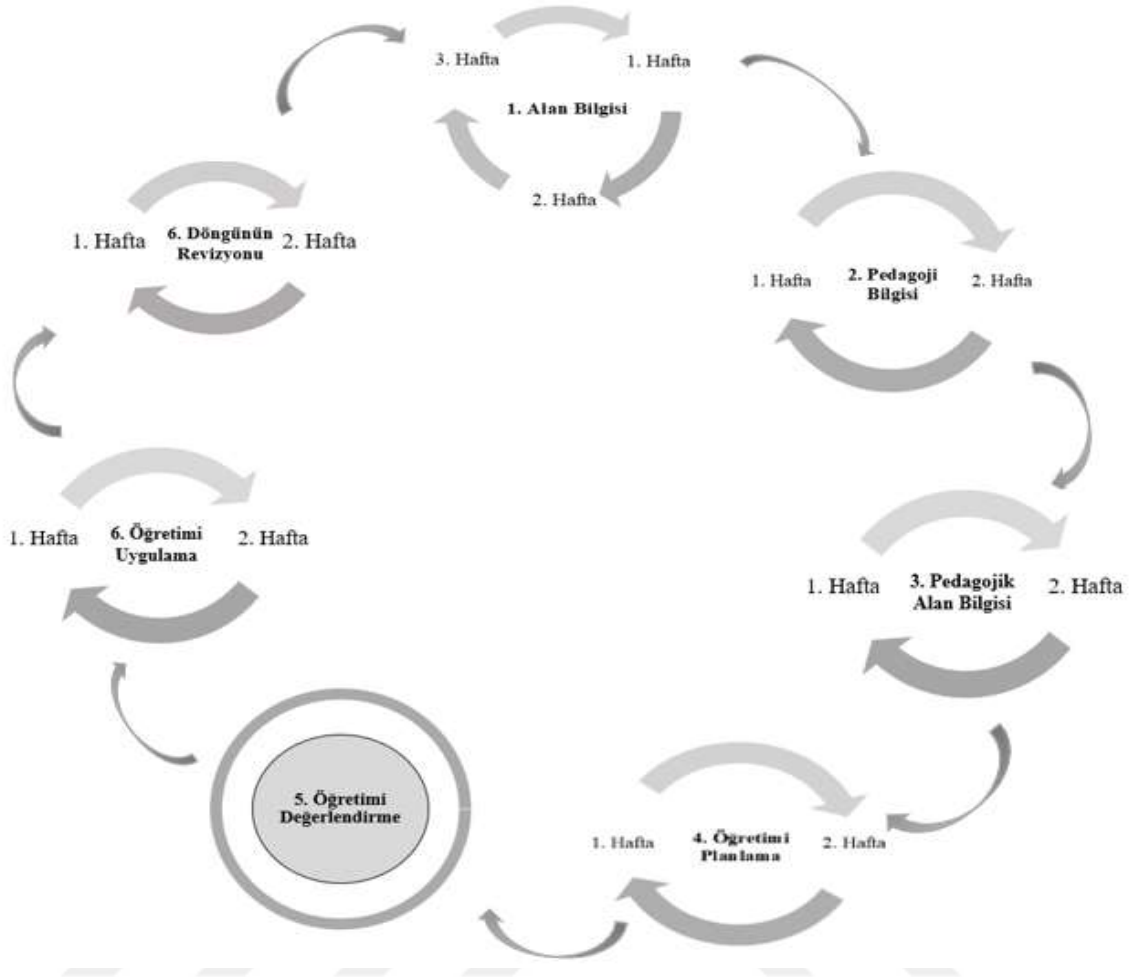
Tablo 19.

Döngüler ve Hedeflenen Kazanımlar

1. Alan Bilgisi (1. Döngü)	a- Kazanımda yer alan içerik bilgisine yönelik öğretmenin alan bilgisinin eksik ya da yanlış olması durumunda öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarının farkında olur. b- Kazanımda yer alan içerik bilgisine hakim olması gerektiğinin farkına varır. c- Kazanımda yer alan içerik bilgisine yönelik araştırmalar yapar. d- Kazanımda yer alan bilgi boyutunu ve bilişsel süreç boyutunu ayırt eder. e- Kazanımda yer alan bilgi boyutundaki içerik bilgisini açıklar. f- Kazanımda yer alan içerik bilgisinin hangi bilgi türü olduğunu belirler. g- Kazanımda yer alan içerik bilgisinin türüne göre gerekli analizleri yapar.
2. Pedagoji Bilgisi (2. Döngü)	a- SYT arasındaki ilişkiyi kavrar. b- SYT kullanırken dikkat edilmesi gereken unsurları göz önünde bulundurur. c- Kullanacağı SYT'nin özelliklerini ve kullanım amacını bilmesi gerektiğinin farkına varır. d- Kullanacağı SYT'nin özelliklerine ve kullanım amacına uygun hareket eder. e- Kazanıma uygun SYT kullanır. f- Kullanacağı SYT'ye göre sınıf yönetimi anlayışının farklılaşacağı sonucunu çıkarır.
3. Pedagojik Alan Bilgisi/Alan Öğretimi Bilgisi (3. Döngü)	a- Kazanımın bilgi (içerik) türü ve bilişsel süreç boyutu açısından analiz eder. b- Kazanıma yönelik belirtke tablosu hazırlar. c- Kazanımdan beklenen davranış düzeyini belirler. d- Kazanımda ulaşılmak istenen hedef davranışa uygun SYT belirler. Bu doğrultuda, uygun öğretim etkinlikleri tasarlar. e- Kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeye yönelik değerlendirme etkinlikleri belirler. f- Kazanım-öğretim süreçleri-değerlendirme öğeleri arasındaki ilişkiyi açıklar. g- Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme öğeleri arasında bir uyum olması (curriculum alignment) gerektiğinin farkına varır. h- Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme öğeleri arasında uyuma sahip ders planı hazırlar. i- Hazırlanan ders planında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarına yer verir.
4. Öğretimi Planlama (4. Döngü)	a- Ders planlarken öğretim programından yararlanır. b- Ders planlarken kazanımı analiz eder. c- Belirtke tablosu hazırlar. d- Öğretim faaliyetleri ve değerlendirme etkinliklerini kazanıma göre düzenler ve belirtke tablosunda gösterir. e- Kazanımın içerik bilgisini analiz ederek bu içerik türüne uygun öğretim süreçleri tasarlar. f- Ders planlarken öğrenci düzeyini, ilgisini, gereksinimlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alır. g- Ders planlarken sınıf mevcudunu dikkate alır. h- Ders planlarını mevcut şartlar ve imkanlar doğrultusunda oluşturur. i- Ders planlarken zamana uygunluk kriterine uyar.

	j-	Ders planlarını (hangi model olursa olsun) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun tasarlar
	k-	Dersin yapısına ve ihtiyaçlarına uygun olarak farklı ders planı modellerini kullanır ya da kendi ders planı modelini oluşturur.
	l-	Ders planlamanın gerekliliğinin farkına varır.
	m-	Ders planlarını belirli kriterler açısından değerlendirir.
5. Öğretimi Değerlendirme (5. Döngü)	a-	Kazanıma uygun olarak öğrenci öğrenmelerine yönelik değerlendirme etkinlikleri düzenler.
	b-	Kazanım ve öğretim sürecine uygun değerlendirme etkinlikleri düzenler.
	c-	Öğretim sürecinin başarısını değerlendirir.
6. Öğretimi Uygulama (6. Döngü)	a-	Uygulama yapılacak kazanıma uygun ders planı hazırlar.
	b-	Ders uygulamasında hazırladığı ders planına uyar.
	c-	Kazanıma göre öğrenci hazırbulunuşluğunu kontrol eder.
	d-	Ders uygulamasında zaman yönetimini dikkate alır.
	e-	Ders uygulamasında dersin yapısına uygun sınıf yönetimi yaklaşımı sergiler.
	f-	Kazanıma uygun öğretim etkinlikleri uygular.
	g-	Kazanıma uygun değerlendirme etkinlikleri uygular.
	h-	Tercih ettiği SYT'yi amaç ve özelliklerine uygun kullanır.

Tablo 19'da görüldüğü üzere ihtiyaç belirleme çalışması sonucunda, öğretmen adaylarında geliştirilmesi planlanan döngüler ve bu alanlara yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Her bir eylem döngüsü kendi içerisinde planlanarak tamamlanmıştır. Bir döngünün ne kadar süreceği o döngü kapsamındaki eylem planında yer alan kazanımlara ve öğretmen adaylarının bu kazanımlara ulaşma durumlarıyla ilişkili olmuştur. Bu doğrultuda her döngü kendi içerisinde bir planlamaya sahip olup her bir döngüdeki kazanımlara ulaşılncaya kadar planlama-uygulama-gözleme ve yansıtma aşamaları devam ettirilmiştir. Döngülerdeki kazanımlara ulaşıldığında eylem döngüsü sonlandırılıp diğer döngüye geçilmiştir. Bu doğrultuda döngüler, Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3. Eylem planlarına ait döngü ve planlar arası aşamalar

Şekil 3 incelendiğinde, altı döngünün yer aldığı görülmektedir. Tablo 19’da yer alan kazanımlar doğrultusunda ve süreç içerisinde elde edilen verilere yönelik gerçekleştirilen mikro analizler sonucunda, her döngüye yönelik işletilen sürecin uzunluğu farklılık göstermiştir. Bu çalışmada her bir döngü birer modül olarak ele alınmış ve her bir döngüde hedeflenen kazanımlara ulaşıncaya kadar bu eylem planı içerisindeki süreç devam ettirilmiştir. Her bir döngü tamamlanınca diğer döngüye geçilmiştir. Bu noktada her bir döngünün içerisinde yer alan ‘iç oklar’ o döngüdeki süreci ifade ederken; döngüler arasında yer alan ‘dış oklar’ ise döngüler arası geçişi ifade etmektedir.

Şekil 3’te gösterilen her bir döngü, o döngüdeki yeterliklere yönelik kazandırılması hedeflenen kazanımların kazandırılması ve bu yeterlik kapsamındaki anlam şeması dönüşümünün gerçekleşmesi ile diğer döngülere geçilmiştir. Beşinci döngü olan öğretimi değerlendirme önceki döngülerde kazanılan yeterliklerin de etkisiyle bir haftada tamamlanmıştır. Altıncı eylem döngüsü uygulama okulunun planlamasına ve öğretmen adaylarının sayısının uygunluğuna ve kazandırılması gereken kazanımlara göre

iki hafta olarak planlanmış ve bu sürecinde tamamlanması sonucunda öğretmen adaylarının bireysel olarak geliştirilmesi gereken durumlara ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda altıncı döngü revize edilerek iki haftalık bir döngü tekrardan uygulanmış ve hedeflenen kazanımlara ulaşılmıştır.

3.8.1.5. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 7. Aşaması Kapsamında Yapılan Faaliyetler (Planların Uygulanması İçin Bilgi ve Beceri Kazanma)

Bu aşama, 6. aşamada belirlenen eylem planları kapsamında katılımcıların bilgi ve beceri kazanmasına yönelik uygulama sürecini içermektedir. Bu aşamadaki çalışmalar, öğretmen adaylarının hem mesleki yeterlikler kazanmalarını hem de mesleki perspektiflerini dönüştürmeyi amaçlayan etkinlikleri içermektedir. Bu kapsamda, çalışmanın 6. aşama altı döngüden oluşmakta ve uygulama süreci Şekil 3'te belirtildiği şekliyle yürütülmüştür. Bu aşamada yapılan faaliyetler ve elde edilen veriler detaylı bir şekilde bulgular kısmında sunulmuştur. Bu eylem araştırması, 27.09.2021-31.12.2021 tarihleri arasındaki 14 hafta boyunca düzenli olarak çarşamba günleri saat 09.30-12.00 arasında gerçekleştirilmiştir. 15.11.2021-21.11.2021 tarihleri arasında çalışma grubunun ara sınavları olduğu için bu tarihler arasında eğitim yapılmamıştır. Döngüler sabit olarak eğitim fakültesinin zemin katında bulunan dersliklerden birinde yapılmıştır. Bu derslikte 24 masa ve 45 sandalye bulunmaktadır. Masalar zemine sabitlendiğinden grup çalışmaları sabit bir masanın etrafında dörder kişilik şeklinde yapılmıştır. Bireysel çalışma düzeninde ise COVID-19 salgını dolayısıyla her masada bir katılımcı seyrek bir şekilde oturmuştur. Derslikte bulunan projeksiyon cihazı aktif kullanıldığından perdeler kapatılarak ve dersliğin arka kısmında bulunan aydınlatma cihazları çalıştırılarak eğitimler sürdürülmüştür.

Döngülerin uygulanma süreci ters-yüz eğitim modeli kapsamında yürütülmüştür. Her eğitimden önce araştırmacı, eğitimin içeriğine uygun olarak teorik düzeyde temel kavramları ele alan 10-15 dakikalık videolar hazırlamıştır. Bazı haftalarda araştırmacı, videoları desteklemek amacıyla konuyla ilgili makale veya hazırladığı sunumu paylaşmıştır. Katılımcıların ders öncesi bu materyalleri inceleyerek derse hazırlıklı gelmeleri sağlanmış, yüz yüze gerçekleştirilen eğitim sürecinde ise uygulamaya dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, katılımcıları eğitim sürecine yönelik planlamayı ve eğitim öncesi paylaşılan materyalleri takip edebilmeleri ve eğitim sürecinde ortaya çıkardıkları ürünleri

paylaşabilmeleri amacıyla ücretsiz bir çevrimiçi platforma e-postaları ile kaydetmiştir. Resim 2’de bu çevrimiçi platformda yer alan bir eylem planı içerisinde akışın görüntüsü yer almaktadır.

2. Eylem Planı-Pedagoji Bilgisi		
	25-31 Ekim 2021 Gözlem Formları	Düzenleme: 2 Kas 2021
	25-31 Ekim 2021 ders planı öz değerlendirilme...	Düzenleme: 2 Kas 2021
	25-31 Ekim 2021 ders planı	Düzenleme: 2 Kas 2021
	Eğitim Günlükleri-2 (20.10.2021)	Teslim tarihi: 24 Eki 2021 23:...
	20.10.2021 İstasyon tekniğinden ortaya çıka...	Yayınlanma tarihi: 20 Eki 2021
	20.10.2021 Pedagoji Bilgisi Sunumu -2	Düzenleme: 21 Eki 2021
	Ders planı/ders gözlemi yansıtma yazısı 18-2...	Teslim tarihi: 19 Eki 2021 23:...

Resim 2. Çevrimiçi platformdan bir akış örneği

3.8.1.6. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 8. ve 9. Aşamaları Kapsamında Yapılan Faaliyetler (Yeni Roller Deneme-Yeni Roller ve İlişkilerde Öz Yeterlik ve Özgüven İnşa Etme)

Altıncı döngünün tamamlanmasıyla ulaşılan bulgular, öğretmen adaylarının farklı ihtiyaç durumlarının ortaya çıkması nedeniyle bu döngü revize edilerek uygulanmıştır. Aynı zamanda revize edilerek uygulanan bu döngü DÖK’ün 8. ve 9. aşamalarına da hizmet etmektedir. Bu aşamada öğretmen adaylarının döngüler kapsamında kazanmış oldukları mesleki yeterlikler ve geliştirmiş oldukları mesleki bakış açısını bütünüyle uygulamaya koydukları bir aşamadır. Bu aşamada 6. “Uygulama” döngüsüne paralel bir planlama yapılmıştır. Bu kapsamda;

- Öğretmen adayları uygulama yapacakları gün Hayat Bilgisinde hangi kazanımın programda yer aldığını uygulama öğretmeninden öğrenerek ders planı hazırlamışlardır.
- Hazırladıkları ders planları araştırmacı tarafından incelenmiş ve notlar alınmıştır.
- Araştırmacı ve öğretmen adayları bireysel olarak ders planları üzerine görüşme yapmışlardır. Bu görüşmede öğretmen adayının ders planı aşma aşama incelenmiş olup yeterlikler bağlamında ele alınmıştır. Dolayısıyla bu

aşamada yapılan ders planı görüşmeleri, hem onlara dönüt ve düzeltme vermek amacıyla hem de onların yaptıklarının nedenlerini öğrenme ve nasıl yaptığını anlamak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı görüşme öncesi sorgulayıcı bir yaklaşımla alt yeterlik alanlarına (program okuryazarlığı, alan bilgisi, pedagoji bilgisi, alan öğretimi bilgisi, öğretimi değerlendirme) yönelik sorular hazırlamış ve bu sorular üzerine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercihinine göre yüz yüze ya da çevrimiçi olarak yapılmıştır.

- Bu görüşme sonunda bazı katılımcılar ders planında düzeltme yapmak istemiş ve ders uygulaması öncesi GC'ye yüklemiştir.
- Ders uygulamasını araştırmacı, bir öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni gözlemlemiş ve bu süreçte notlar almışlardır.
- Uygulama sonrası uygulama hakkında değerlendirmelerini almak için ilk olarak uygulama öğretmeni ile görüşülmüştür.
- Uygulama sonrasındaki ders saatinde okulda, okul idaresinin müsaade ettiği bir odada araştırmacı, uygulama yapan ve gözlem yapan öğretmen adayları görüşme yapmıştır. Bu görüşmede ilk olarak öğretmen adayı kendisini eleştirel olarak değerlendirmiştir. Devamında gözlem yapan öğretmen adayı görüşlerini sunmuştur. Son olarak araştırmacı, uygulama yapan öğretmen adayına önceden hazırladığı görüşme formuna göre hazırladığı soruları sorarak uygulaması hakkında sorgulamaya dayalı bir görüşme gerçekleştirmiştir. Bu sorular; uygulamayı göz önünde bulundurduğunda planını uygulama durumu, hedeflediklerine ulaşma durumu, güçlük çekilen durumlar hakkında, öğrencilerin öğrenme durumu hakkında gibi sorular sorulmuştur. Yine araştırmacı bu aşamada dönüt-düzeltilmeden ziyade yapılanların nedenini anlamayı amaçlamıştır.
- Ders uygulaması sonrası öğretmen adayından uygulamasını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendireceği bir yansıtma yazısı yazması istenmiştir.
- Öğretmen adayını gözlemleyen öğretmen adayları gözlem notlarını GC'ye yüklemişlerdir.

Bu aşamada yapılan faaliyetler ve elde edilen veriler detaylı bir şekilde bulgular kısmında sunulmuştur.

3.8.1.7. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 10. Aşaması kapsamında yapılan faaliyetler (Sahip olunan yeni bakış açısının hayatla bütünleştirilmesi)

Bu aşamada, katılımcılarda eğitim kapsamında elde edilen yeterlikler ve mesleki perspektiflerinde amaçlanan değişim/dönüşüm eğitim etkinlikleri kapsamında anlam yapılarında ne gibi değişim ve dönüşüm meydana geldiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, katılımcılardan üç farklı veri toplanmıştır.

- Bunlardan ilki olan King (2009) tarafından geliştirilen ÖEA, çalışma kapsamında gerekli izinler alınmış olup bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu uyarlama sırasında öncelikle literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş ve elde edilen form üç farklı alan uzmanına sunulularak onların görüşleri doğrultusunda form düzenlenmiştir.
- Diğer veri toplama aracı ise bu araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların mesleki bakış açılarını anlamak amacıyla yapılan açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı, çalışma grubunu belirleme aşamasında kullanılan veri toplama aracının revize edilmiş halidir. Bu veri toplama aracıyla amaç ilk verilere göre katılımcıların ne gibi değişim ve dönüşüm yaşadıkları anlamaya çalışılmıştır.
- Son olarak katılımcıların mesleki bakış açılarındaki değişim ve dönüşüm daha detaylı anlamak, derin bir anlayış sunması amacıyla ve diğer iki veri toplama araçlarından elde edilen verileri desteklemek amacıyla araştırmanın amaçlarına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form üç alan uzmanına sorulmuş ve verilen dönüt-düzeltilmeler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bunun üzerine yapılan iki pilot görüşme sonucunda bazı soruların sorulma sırasında düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

Bu aşamada yapılan faaliyetler ve elde edilen veriler detaylı bir şekilde bulgular kısmında sunulmuştur.

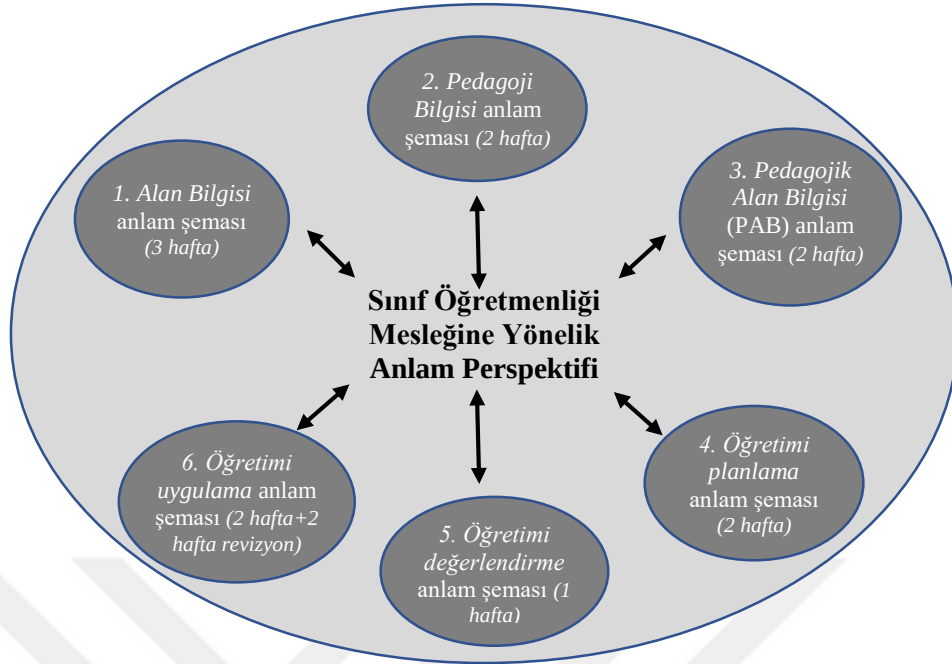
BÖLÜM IV

BULGULAR

DÖK'e göre düzenlenen bu araştırmada DÖK'ün 6. Aşamasında '*ihtiyaç belirleme çalışmaları*' kapsamında belirlenen ihtiyaç durumlarına yönelik geliştirilen eylem planları kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerden elde edilen bulgular aşama aşama sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının 'mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı kazanmalarını' amaçlayan bu çalışma kapsamında, sınıf öğretmenliği mesleğini yeterlik kazanmaya değer görmeyen, mesleki deneyimlerle bu mesleğin gerekliliklerine ulaşabileceğini düşünen öğretmen adaylarının bu bakış açılarını mesleğin yeterliklerinin eksikliğinde neler olabilir, bu yeterlikler kazanıldığında neler olabilir konusunda bir farkındalık kazandırıp bu yeterliği kazanmaları amacıyla çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda her eylem planı kapsamında yapılan eğitimlerde hem mesleki yeterlik kazanma hem de perspektif dönüşümüne yönelik çalışmalar yapılmış ve bu doğrultuda veriler toplanmıştır. Her bir döngü içerisinde elde edilen veriler mesleki yeterlik ve perspektif dönüşüm açısından ayrı ayrı analiz edilip raporlanmıştır.

Mezirow (1991), kişilerin anlam yapılarına sahip olduğunu ve bu anlam yapılarının anlam şemaları ve anlam perspektiflerinden meydana geldiğini vurgular. Anlam şemalarının daha kolay değişebilen yapılar olduğu vurgulanırken; anlam perspektiflerinin değişime daha dirençli olduğu ve köklerinin daha derinde olduğu belirtilmektedir. Ayrıca anlam perspektifinin birçok anlam şemasından oluştuğu ve onları etkilediği ifade edilmektedir. Anlam şemasında ortaya çıkan her değişim/dönüşüm olarak nitelendirilmezken anlam perspektifinin dönüşümüne katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik perspektif dönüşümü anlam perspektifi olarak değerlendirilebilirken, her bir yeterliğe yönelik değişim anlam şeması olarak değerlendirilebilir. Bu durum Şekil 4'te şu şekilde belirtilmiştir:



Şekil 4. Çalışma kapsamında anlam perspektifi ve anlam şemaları

Şekil 4'te görüldüğü üzere çalışma kapsamında dönüştürülmesi hedeflenen durum, sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik geliştirilen anlam perspektifidir. DÖK'ün kuramsal açıklamalarına göre mesleğe yönelik bu anlam perspektifinin mesleğin alt yeterliklerine yönelik bakış açısını da etkilemesi beklenmektedir. Bu alt yeterlik alanlarına yönelik geliştirilen anlam yapıları daha küçük yapılar olan anlam şemaları iken; tamamı ise anlam perspektifidir. Mezirow (1991), bakış açısı dönüşümünün iki şekilde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Birincisi, anlam perspektifinde gerçekleşen ani değişim ve bu değişim sonrası alt anlam yapıları yani anlam şemalarında da değişimin ortaya çıktığı durumdur. İkincisi ise anlam şemalarında gerçekleşen değişimlerin birleşerek anlam perspektifinde dönüşüm meydana getirmesi durumudur. İkinci dönüşüm şekli yavaş yavaş gerçekleşen ve genelde sistematik bir eğitim süreci sonunda ortaya çıkarken; birincisi ise aniden, spontane gelişen olağandışı durumlardır. Bu çalışmada katılımcılarda meydana getirilmeye çalışılan dönüşüm, bir eğitim kapsamında anlam şemalarından başlayan değişim süreci ile anlam perspektiflerinde dönüşüm meydana getirme şeklinde tasarlanmıştır. Bu bağlamda her eylem planı kapsamında katılımcıların mesleki yeterlikleri geliştirilmeye çalışılırken bu eylem planları kapsamında anlam şemalarındaki değişim de incelenmiştir. Eylem planlarının tamamlanmasıyla katılımcıların mesleki perspektiflerindeki dönüşüm durumunu ortaya koyacak veriler toplanmış ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Mesleki Yeterliklerinin Mevcut Durumuna, DÖK Kapsamında Mesleki Yeterliklerinin Gelişimine ve Mesleki Yeterliklerine Yönelik Bakış Açılarının Dönüşümüne İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları araştırmanın amacı kapsamında belirlenen beş soruya göre sunulmuştur. Bu aşamada araştırmanın ilk üç sorusuna yönelik bulgular paylaşılmıştır. Araştırmanın ilk üç sorusu şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki yeterliklerinin mevcut durumu nedir?
2. Dönüştürücü öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin uygulamaları nasıl etkilenmiştir?
3. Dönüştürücü öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri nasıl etkilenmiştir?

Bu sorular birbiriyle ilişkili olup eylem planlarının hazırlanmasına temel oluşturan durum, öğretmen adaylarının ihtiyaç durumunu da ortaya koyan öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki yeterliklerinin mevcut durumudur. Tespit edilen bu mevcut durum araştırmanın birinci sorusuna cevap vermektedir. Bu mevcut durum kapsamında hazırlanan eğitimler ile mesleki yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Eğitimler sonucunda, her bir yeterlik alanına yönelik öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinde ne gibi gelişmeler yaşandığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kısım araştırmanın ikinci sorusuna cevap vermektedir. Son olarak her bir yeterlik alanına yönelik hazırlanan eğitimler sonunda öğretmen adaylarının eğitimi aldığı mesleki yeterlik alanına yönelik bakış açısının nasıl etkilendiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kısım ise araştırmanın üçüncü sorusuna cevap vermektedir. Bu kısımdaki bulgular, altı mesleki yeterlik alanına yönelik hazırlanmış döngüler halinde sunulmuştur. Her bir döngü alt başlıklarla sunulmuş olup yukarıda bahsedildiği üzere araştırmanın üç sorusuna yönelik sistematik her bir döngüde işletilmiş ve bulgular bu şekilde sunulmuştur.

4.1.1. Alan Bilgisi (1. Döngü)

Döngünün Adı: Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliklerini geliştirme

Döngüde yer alan kazanımlar:

- a- Kazanımda yer alan içerik bilgisine yönelik öğretmenin alan bilgisinin eksik ya da yanlış olması durumunda öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarının farkında olur.
- b- Kazanımda yer alan içerik bilgisine hâkim olması gerektiğinin farkına varır.
- c- Kazanımda yer alan içerik bilgisine yönelik araştırmalar yapar.
- d- Kazanımda yer alan bilgi boyutunu ve bilişsel süreç boyutunu ayırt eder.
- e- Kazanımda yer alan bilgi boyutundaki içerik bilgisini açıklar.
- f- Kazanımda yer alan içerik bilgisinin hangi bilgi türü olduğunu belirler.
- g- Kazanımda yer alan içerik bilgisinin türüne göre gerekli analizleri yapar.

4.1.1.1. Döngünün Uygulanma Süreci ve Değerlendirme

Katılımcıların alan bilgisine yönelik belirlenen mesleki yeterlik ihtiyacına yönelik tasarlanan bu döngü üç haftada tamamlanmıştır. Bu döngü kapsamında toplanan veriler ile katılımcıların hem mesleki yeterliklerindeki gelişime hem de alan bilgisi kapsamında mesleki perspektiflerindeki değişim/dönüşüme odaklanılmıştır. Bu bağlamda üç hafta süren bu döngü sonunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgular “mesleki yeterlik bağlamında alan bilgisi eğitimi değerlendirme” ve “mesleki bakış açısı bağlamında alan bilgisini değerlendirme” başlıkları altında sunulmuştur.

Döngüden elde edilen veriler üzerinden mikro analizler yapılarak değişim ve gelişim belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda alan bilgisi eğitimi sürecinde elde edilen tüm veriler, mesleki yeterlik açısından EK-12’de sunulan “Alan bilgisi değerlendirme rubriği” ile değerlendirilerek katılımcıların gelişim durumları değerlendirilmiştir. Haftalık değerlendirmeler ile bir sonraki haftanın planlanması yapılmış, tüm verilerin değerlendirilmesi ile döngü kapsamında diğer eylem planı gözden geçirilip tasarlanmıştır. Alan bilgisi mesleki bakış açısı kapsamında elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenerek sunulmuştur.

4.1.1.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Alan Bilgisi Eğitimini Değerlendirme

Mesleki yeterlik kapsamında yapılan çalışmalar ve bunlara yönelik sonuçlar döngü kapsamındaki haftalara göre sunulmuştur. Üç hafta süren bu eğitim sonucunda katılımcılardan alan bilgisi kapsamında meslek yeterliklere yönelik kazanımları elde etmeleri için sırayla şu veriler toplanmıştır:

- Öğretmenin Alan Bilgisi Eksikliği Durumunda Öğrencilerde Oluşabilecek Olası Kavram Yanılgıları: Mevsimler Örneği
- Sınıf içi bireysel ve grup çalışmaları 1 ve 2
- Kazanım içerik bilgisi ve analizi

1. Hafta:

Bu aşamada ilk olarak katılımcıların bir öğretmenin alan bilgisine sahip olmasının gerektiğine yönelik farkındalık geliştirme amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çevrimiçi bir platform üzerinden öğretmen adayları ile öğrencilerde oluşabilecek kavram yanılgılarının temelleri hakkında görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerden kaynaklı olabilecek kavram yanılgıları olabilir mi, öğretmenden kaynaklı kavram yanılgıları nasıl oluşabilir hakkında tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmanın devamında “*HB.1.6.8. Mevsimlere göre doğada meydana gelen değişiklikleri kavrar.*” kazanımındaki mevsimler kavramı üzerinde örnek olarak durulmuştur. Öğretmen adayları çevrimiçi platform üzerinden grup odalarına ayrılarak (aynı uygulama öğretmeninde olanlar aynı grup) şu üç soru üzerinde tartışmaları istenmiştir:

- *Bu dersi planlayıp uygulayacak olduğunuzu düşündüğünüzde konu alanı bilgisinin kapsamı nedir?*
- *Siz bu bilgilere ne derece hâkim olduğunuzu düşünüyorsunuz?*
- *Bu kazanım için öğretmenin konu alanı bilgisinin eksik ya da yanlışlığı sonucunda öğrencilerde ne tür kavram yanılgıları oluşabilir?*

Bu sorulara yönelik tartışmalarını bitiren gruplar büyük gruba dönerek fikirlerini paylaşmış ve gerekçeli bir açıklamada bulunmuştur. Öğretmen adayları bu toplantıda kazanım kapsamında alan bilgisine hâkim olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, bu toplantıdaki sorgulamalar sonucunda “mevsim kavramı, mevsimin özellikleri,

ülkemizdeki mevsimleri, bu mevsimlerin doğada meydana getirdiği değişiklikleri” bilmeleri gerektiğini ifade edip bu yönde kısa da olsa araştırmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Gruplar arası cevap farklılıkları üzerine görüşlerini karşılıklı bildirdikten sonra birinci öğretmenlik uygulaması gününde (toplantıdan bir gün sonra) araştırma yapmaları, uygulama öğretmenlerinden fikir almaları ve gün sonunda gruplarıyla tartışarak ortak raporlarını GC’ye yüklemeleri istenmiştir. Grup tartışması ve araştırma raporlarından elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Konu Alanı Bilgisine İlişkin Görüşlere Yönelik

Tema	Kategori
Konu alanı bilgisi	Günlük yaşam aktiviteleriyle ilişkilendirerek açıklama
	Kavramın özelliklerini açıklama
	Kavramla diğer kavramlar arasında ilişki kurarak açıklama
Konu alanı bilgisine hâkim olma durumu	Temel bilgi düzeyinde
	Günlük yaşam konuları
	Yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünme
Öğretmenden kaynaklı kavram yanlışlığı oluşma durumu	Kavramın ayırt edici özelliklerinin doğru verilmediği durumlarda
	Kavramın ayırt edici özelliklerinin eksik verildiği durumlarda
	Aşırı genelleme durumunda
	Eksik örneklendirme durumunda
	Kavramın örnek ve özelliklerinin doğru kategorilendirilmediği durumlarda

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların bir kısmı, mevsimler kavramına yönelik gerekli alan bilgisinin kavramın temel özellikleri ve diğer yakın kavramlarla ilişki kurulmasıyla oluştuğunu bildirmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise günlük yaşam aktiviteleri ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Bu bağlamda HB.1.6.8. kazanımına yönelik bu kazanıma ait konu alanı bilgisi nedir, öğretmenin bu kapsamda neleri bilmesi gerektiği sorusuna adaylar öğretmenin özellikle mevsim kavramı, mevsimin özellikleri, Türkiye ve Dünya’da yaşanan mevsimler gibi bilgilere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu vurguya yönelik ÖA12 grup araştırması, öğretmen görüşü doğrultusunda şu notu paylaşmıştır:

“Dünyada ve ülkemizde yaşanan mevsimleri ve özellikleri, bu mevsimlere ait aylar, yine bu aylarda ve mevsimlerde gerçekleşen doğa olaylarının konu alanı kapsamına girdiğini düşünüyoruz.”

Tüm katılımcılar araştırma raporlarında, mevsimler kavramının günlük yaşam konusu olduğunu ve temel bilgi düzeyinde olduğunu belirterek konuya hâkim olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenin kavramın ayırt edici özelliklerine tam anlamıyla hâkim olmama durumunda, kavram özelliklerini aşırı genelleme durumunda ve eksik örneklendirme durumuna öğrencilerde kavram yanlışlarının muhtemel bir hale geldiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, mevsimler kavramındaki muhtemel öğretmen bilgi eksikliği/yanlışlığının öğrencilerin ilerleyen yıllardaki coğrafya disiplininde olası kavram yanlışlarına sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu kavram yanlışlarının özellikle; iklim, hava durumu ve hava olayı kavramlarında yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. ÖA4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenciler bir mevsimin aynı anda her yerde aynı şekilde gerçekleştiğini düşünebilirler. Örnek vermek gerekirse; Erzurum’da ve İzmir’de kışın aynı şekilde gerçekleştiğini düşünebilirler. Oysaki Erzurum’da kışlar kar yağışlı ve sert geçerken İzmir’de hava daha ılıman olabilir. Doğa olaylarının ilden ile değişiklik gösterdiğini bilmeleri gerekir. Farklı bir örnek vermek gerekirse yağmur yağması olayını sadece sonbahar ve kış mevsimine ait bilmemeleri gerekir. Yazın da yağmur yağabilir. Bunu gözlemleyen öğrenci kavram yanlışısı yaşayabilir.”

Bazı katılımcılar, mevsimler ve özelliklerine yönelik dersi işlerken bu özellikleri ve bu özelliklere yönelik örnekleri doğru şekilde vermeleri gerektiğini aksi takdirde yanlış sınırlamalara ya da genellemelere sebebiyet verilebileceğini belirtmişlerdir. ÖA16 bu durumu şu örnekle ifade etmiştir: *“Yağmur yağma hava olayını belirli bir mevsimle sınırlandırıldığında, diğer mevsimlerde yağmur yağdığında öğrencilerin kavram yanlışısı yaşayabilirler”*.

ÖA10 ise benzer bir kavram yanlışısını şu şekilde oluşabileceğini belirtmiştir:

“Mevsimlerin ülkemizin farklı bölgelerinde farklı şekillerde geçtiğinin öğretiminin yapılmaması durumunda, öğrenciler mevsimlerin özelliklerini sadece belirli şehirlerde yaşanan hava şartlarıyla açıklamaya çalışabilirler. Erzurum ve Antalya’da farklı kış şartlarının yaşanması gibi.”

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, kavram yanlışısının hangi durumlarda ortaya çıkabileceğine dair bazı noktalara dikkat çektikleri ve bu noktalara öğretmenin süreç içerisinde dikkat etmesi gerektiği üzerinde durdukları görülmüştür.

Bu hafta kapsamında ilk olarak öğretmen adaylarının alan bilgisinin gerekliliğine yönelik, kazanımda yer alan içeriği belirleme ve bu konuda kendi bilgilerini kontrol ederek gerektiğinde araştırma yapması gerektiği hususuna yönelik farkındalık kazanımları üzerine tasarlanmıştır. Grup tartışması ve araştırma raporlarından elde edilen verilerin içerik analizi ile çözümlenmesinden elde edilen bulgular ve alan bilgisi değerlendirme rubriği kapsamında yapılan değerlendirmeler sonucunda, döngü kapsamında a, b ve c kazanımlarına ulaşıldığına karar verilmiştir. Ancak çalışma grubunun hem bu eylem planı kapsamındaki tartışmaları hem de ihtiyaç analizi kapsamındaki ders planları incelendiğinde kazanım bilgisi açısından eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu eylem planı kapsamında yapılan gözlem ve yansımalar sonucunda bir sonraki eylem planı revize edilerek döngüye devam edilmiştir.

2. Hafta:

Alan bilgisi (içerik bilgisi) olarak planlanan bu döngüde ihtiyaç analizi kapsamında hazırlanan ders planları doğrultusunda, eksiklik olarak görülen ‘kazanım bilgisi/ kazanım okuryazarlığı’ kapsamında da bazı eklemeler yapılarak revizyona gidilmiştir. Bu doğrultuda ‘kazanım bilgisi/ kazanım okuryazarlığını’ da kapsayan d, e, f ve g kazanımlarına yönelik etkinlikleri içeren eylem planı düzenlenmiştir. Ters yüz öğrenme modeline göre düzenlenen bu aşama, teorik bilginin sunulduğu videonun asenkron izlenmesi ve videonun izlenmesinden sonra sınıf içi derin ve detaylı uygulamaya dayalı etkinliklerin yapıldığı yüz yüze eğitimin uygulanmasından oluşmaktadır. Öncelikle kazanımı okuma bilgisi ve kazanımda yer alan içeriği belirleme ve bu içeriğin türünü belirlemeye yönelik bir video hazırlanmıştır. Bu videoda içerik türlerinin sınırlarının nasıl çizileceği yani nasıl analiz edileceği örnek kazanımlarla açıklanmıştır. Derste ise bu video hakkında soru-cevap etkinliği düzenlenmek istenmiş fakat bazı katılımcıların bu videoyu izlememesinden kaynaklı olarak videoda yer alan sunum açılarak etkileşimli bir şekilde sunum içeriği sunulmuştur.

Etkinlik aşamasında ise araştırmacı tarafından 3. Sınıfta yer alan derslerin öğretim programlarından (bu aşamada katılımcıların içerik türünü belirleme ve analiz etme becerilerini geliştirmek amaçlandığından çeşitlilik olması açısından tüm öğretim programlarındaki kazanımlar sunulmuştur) belirlenen örnek kazanımlar sunulmuş ve kazanımlarda yer alan içerik türlerini bireysel olarak tespit etmeleri istenmiş olup gerekçeleriyle sunmaları istenmiştir. Yanlış cevap olduğu durumda yine kişinin kendisinin bu durumu fark edeceği sorular sorulmuştur. Ayrıca diğer kişiler de

gerektiğinde sorularla sürece katılıp katılımcının doğruyu bulmaları sağlanmıştır. Araştırmacı etkinlik süreçlerinde doğru yanıtları veren değil, sorgularla katılımcıların keşfetmelerine katkı sağlamaya çalışan bir rol üstlenmiştir. Aşağıda örnek olarak verilen kazanımlar, bu kazanımların içeriğini tespit etme ve bu içeriğin türünü doğru olarak belirleyen ÖA4 ve ÖA6'nın çalışma kağıtlarının görüntüsü sırayla sunulmuştur.

Bireysel Çalışma

G.3.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.

İçerik: görsel ve sanat çalışması

İçerik türü: İşlemsel

T.3.3.26 Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

İçerik: şekil, sembol ve işaretler

İçerik türü: Olgusal

Mü.3.C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.

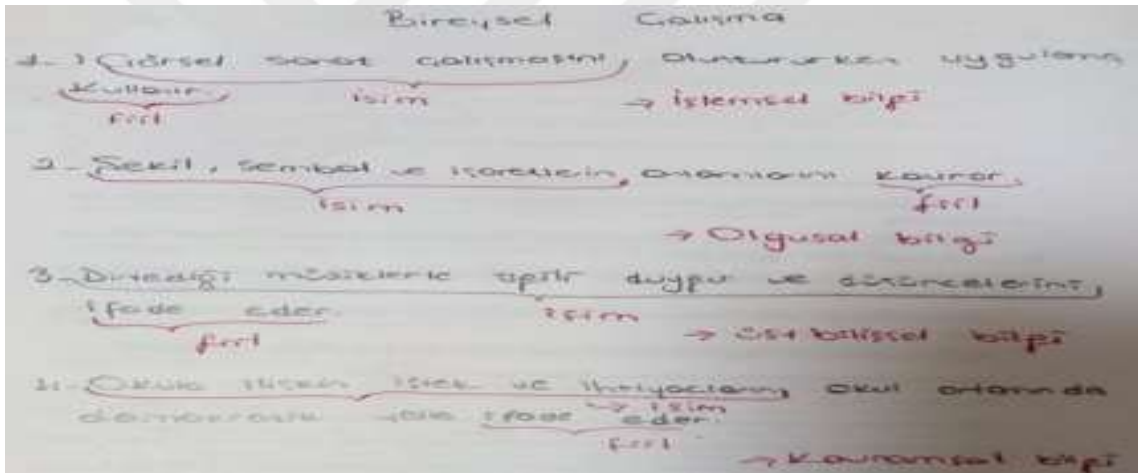
İçerik: duygu ve düşünce

İçerik türü: Üstbilişsel

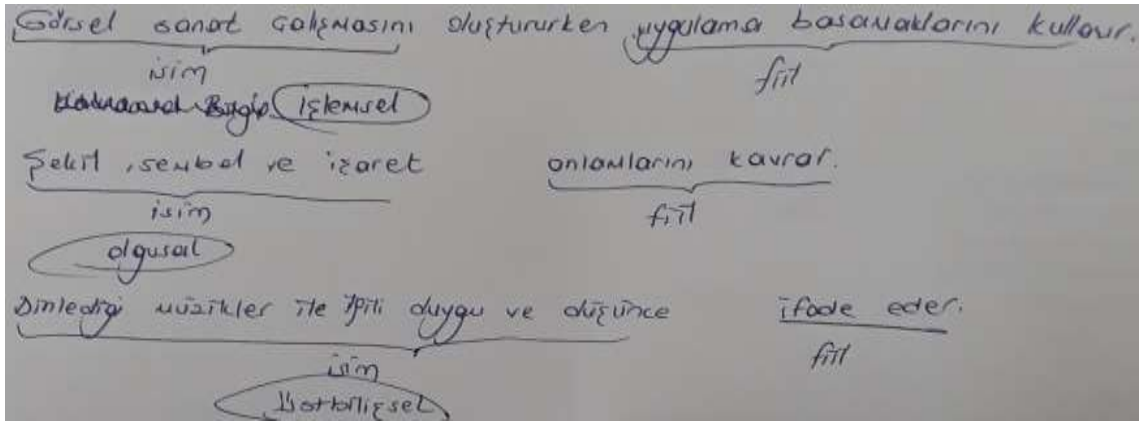
HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder.

İçerik: istek ve ihtiyaç

İçerik türü: Kavramsal

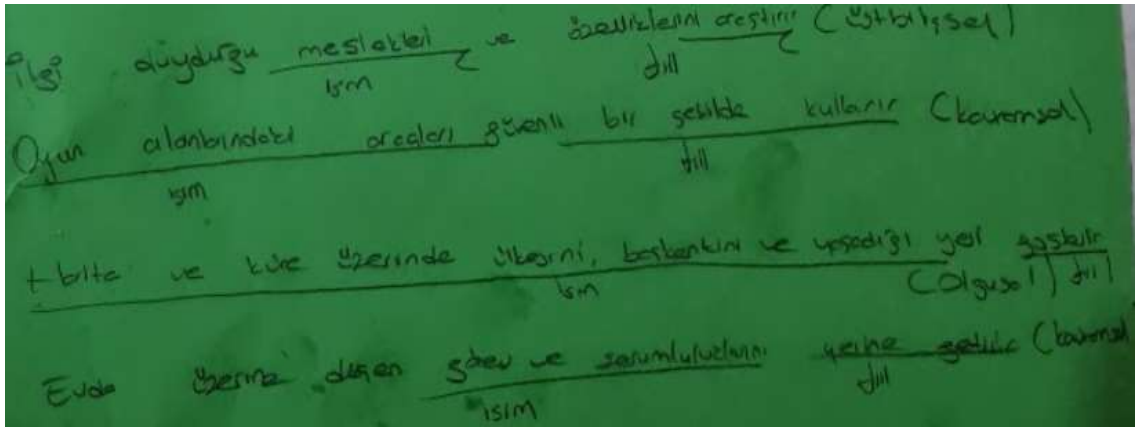


ÖA4 ve ÖA6'nın çalışması incelendiğinde, kazanımda yer alan içeriği ve içerik türlerini doğru tespit ettiği görülmektedir. Bir kazanımın içeriğini yanlış belirleyen ÖA7'nin ise çalışması şu şekildedir:



ÖA7'nin işlemsel içerik türüne sahip birinci kazanımı ilk olarak kavramsal bilgi olarak ifade etmiş ancak sınıf içi tartışmalar sonucunda işlemsel bilgi türünde karar kılmıştır.

Bu bireysel çalışmanın devamında, her bir içerik türünden bir örneği barındıran dört kazanım sunulmuş ve içerik türünü grup halinde bulmaları istenmiştir. Öğrenciler dörderli gruplara ayrılmıştır. Gruplandırmada aynı uygulama öğretmeninde yer alan dörder kişinin bir araya gelmesi şeklinde bir strateji uygulanmıştır (Tüm eğitim sürecinde gruplandırma faaliyetlerinde bu strateji devam etmiştir). Aşağıda D grubunun çalışması yer almaktadır.



D grubunun çalışması incelendiğinde, ikinci kazanımdaki içerik türünün işlemsel bilgi yerine kavramsal bilgi olarak belirlendiği görülmüştür. Gerekli tartışmalar yürütülerek bireylerin fikir birliğine varmaları sağlanmıştır. Diğer üç grubun ise bu etkinliği doğru şekilde tamamladıkları görülmüştür.

Son olarak içerik türlerinin analizi hakkında soru-cevap etkileşimi içerisinde bilgi verilmeye çalışılmıştır. Ancak bu eğitim sonrasında içerik türlerinin analizine yönelik olan kazanıma ulaşamadığı görülmüştür.

Bu hafta, alan bilgisi kapsamında, d, e, f ve g kazanımlarına yönelik olarak çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bireysel ve grup çalışmaları sonucunda katılımcıların kazanımı içerik türü (bilgi türü) ve bilişsel süreç boyutu açısından analiz edebildikleri, kazanımın içeriğini bilgi türleri (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel) açısından belirleyebildikleri görülmüştür. Ancak g kazanımına yönelik yapılan etkinlikler sonucunda bu kazanıma ulaşamadığı, katılımcıların içerik analizlerini yapmakta güçlük yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda, alan bilgisi değerlendirme rubriği ile değerlendirilen etkinlikler sonucunda d, e ve f kazanımlarına ulaşıldığına karar verilmiştir. Bu gözlem ve yansımalar sonucunda, döngüde yer alan 'g' kazanımına yönelik etkinlikler düzenlenerek eylem planı oluşturulmuştur.

3. Hafta

Üçüncü haftada temelde g kazanımına yönelik etkinliklere odaklanılmış, ancak g kazanımıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünden e ve f kazanımlarına yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Bu aşamada Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisinde yer alan dört içerik türüne yönelik örnekler sunularak hem içerik türü belirleme hem de belirlenen içerik türlerine yönelik analizlerin yapılması üzerinde durulmuştur. Çeşitli örnekler, karşılıklı etkileşim ve tartışmayla yürütülerek katılımcıların sorgulamalarına uygun ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. İçerik türünü belirlemenin ve analiz etmenin öğretmen adayının alan bilgisini sorgulamasına ve sınırlarını belirlemesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu süreçle öğretmen adaylarına öğretim sürecinde hem alan bilgisi üzerinde hakimiyet kurma fırsatı elde etme hem de alan bilgisinin dışına çıkmayarak kazanımlara uygun süreçler yürütme hususuna yönelik bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu içerik türlerinin analizi ile kavram ve işlem öğretimi yapılması gereken kazanım ve içeriklerde öğretimi tasarlamada yardımcı olacağı belirtilmiştir. Diğer taraftan Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisinde bu içerik türlerini tespit etmenin öğretim süreçlerinde farklı uygulamaların yapılmasını gerektirdiği farklı içerik türlerine yönelik öğretim örnekleriyle açıklanmıştır. Dolayısıyla bu derste, bu içerik türlerini tespit etmenin farklı öğretim süreçleri ortaya koymanın gerekliliği üzerinde durularak farklı örneklerle bu duruma dikkat çekilmiştir.

Ders sonunda, 4X4 gruplar oluşturularak grupların sınıfın her bir köşesinde çalışmaları sağlanmıştır. Katılımcılara araştırmacı tarafından çoğaltılan ilkökul 3. sınıfta yer alan tüm derslerin kazanımları ve öğrenci ders kitapları dağıtılmıştır. Bu aşamada tüm derslerin kazanımlarının kullanılmasındaki amaç kazanımlar açısından bir zenginlik oluşturmaktır. Zira bu haftanın eğitim amaçları arasında konu alanı bilgisi yer almamakta olup, öğretmen adaylarının kazanımların içerik türünü belirleyebilme ve analiz edebilme becerilerine odaklanılmıştır. Katılımcıların içerik analizi yaparken tablet, telefon gibi araçları kullanabilecekleri, birbirleriyle tartışabilecekleri ifade edilerek dağıtılan kazanımlar içerisinden dört tür içeriğe yönelik kazanımlar belirlemeleri ve bu içeriklere yönelik analizler yapmaları istenmiştir. İçerik türü analizleri kavramsal ve işlemsel türlerde yapılmıştır. Olgusal bilgi temel bilgiyi sorduğu için katılımcıların sadece bu bilgiye sahip olup olmadıklarını değilse araştırarak öğrenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca olgusal bilgi için analiz yapmaya gerek duyulmadığı ifade edilmiştir. Üstbilişsel bilgi türünde ise katılımcılara bu içerik türünde analiz yapılmayacağı ancak öğretim sürecinden kazanımda yer alan üstbilişsel bilgi türüne yönelik çeşitli öğretim etkinliklerine yer vermenin değerli olduğuna yönelik farkındalık geliştirmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan 3. Sınıf boyutundaki kazanımlar ağırlıklı olarak kavramsal ve işlemsel bilgi türünde olup olgusal ve üstbilişsel bilgi türünde çok fazla örnek olmadığı görülmüştür. Nitekim bu bulgu Çerçi'nin (2018) çalışmasında elde ettiği sonuçlarla paraleldir.

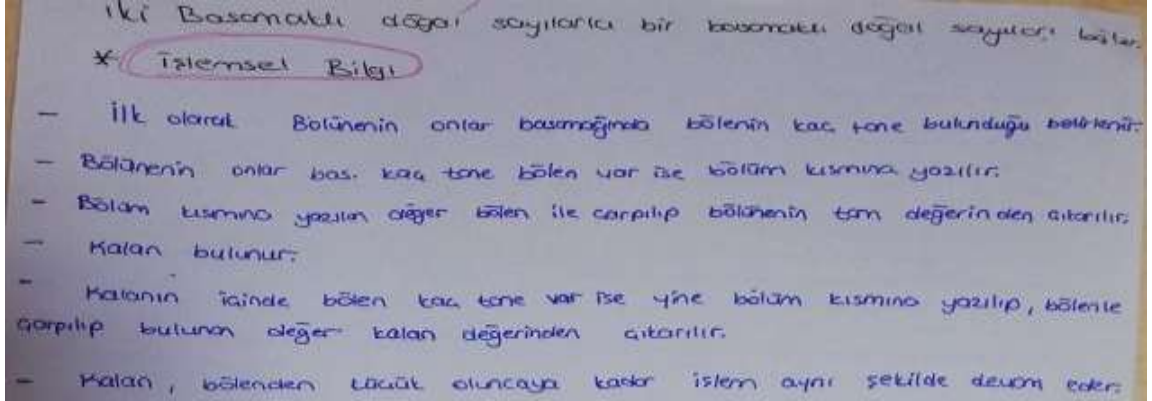
Kavramsal bilginin analizine yönelik B grubunun çalışması:

H3.3.b.1 İnsan yaşamı açısından fiziksel ve sosyal çevrenin önemi nedir.

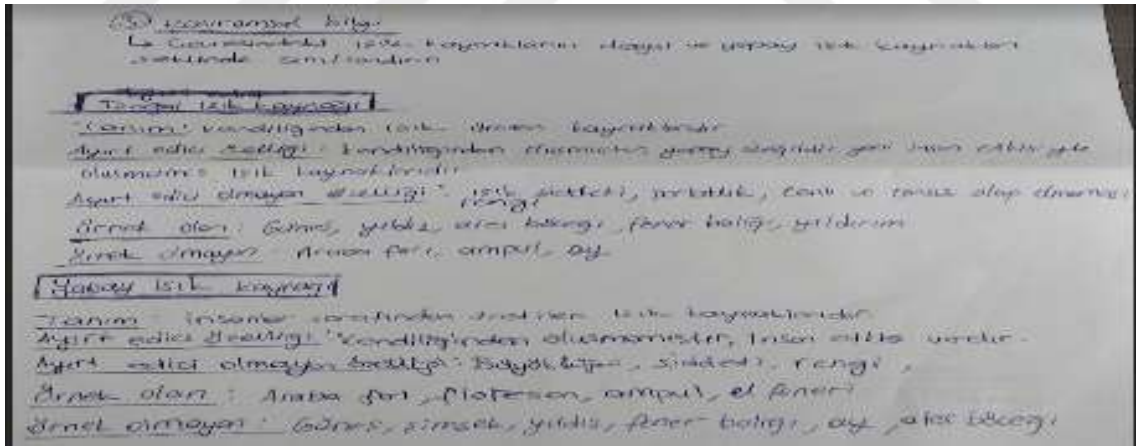
	<u>Fiziksel</u>	<u>Sosyal</u>
1. Tanım:	Bu dünyada yaşamaya elverişli bir alanı, ortamı, ortamın özelliklerini tanımlayan ve bu özelliklerin yaşamı etkilediği alanı ifade eder.	Çevremizde yer alan sosyal ilişkiler, sosyal yapılar, sosyal ilişkilerin yaşamı etkilediği alanı ifade eder.
2. Açık edici özellik:	Fiziksel ortamın, bu dünyada yaşamaya elverişli alanı tanımlar.	İnsanların bir arada yaşadıkları alanı tanımlar.
3. Açık edici örnek:	Taşı, toprak, su, hava, bitki, hayvan.	İnsanlar, sosyal yapılar, sosyal ilişkiler.
Örnek alan:	Kırsal, kentsel, kırsal, kentsel.	Kırsal, kentsel, kırsal, kentsel.
Örnek alanın:	Yaşam alanı, yaşam alanı.	Yaşam alanı, yaşam alanı.

Katılımcıların çalışmayı tamamlamasıyla sınıfta çalışmalarını paylaşımları ve açıklamaları istenmiştir. Bazı noktalarda sorulan sorulara yeterince cevap alınamayınca katılımcıların daha fazla araştırma yapmaları ve alan uzmanlarıyla görüşmelerine karar

verilmiştir. Devamında tamamladıkları çalışmayı GC'ye yüklemeleri istenmiştir. Aşağıda işlemsel bilgiye yönelik işlem basamakları oluşturan A grubunun çalışması yer almaktadır.



Kavramsal bilginin analizinde olduğu gibi bu aşamada da katılımcıların araştırma ve alan uzmanı matematik öğretmenleriyle görüşmelerine karar verilmiştir. Ders sonrası yapılan araştırmalar ve uzman görüşmeleri sonucunda C grubunun çalışmaları şu şekli almıştır:



Bu grup çalışmaları ve ders sonrası araştırmalarının sonucunda, katılımcıların alan bilgisini belirleme, içerik türünü tespit etme ve analiz etme kazanımlarını kazandıklarına karar verilmiştir. Kısacası bu eğitimle g kazanımının yanı sıra e ve f kazanımlarına da ulaşıldığı görülmüştür.

Katılımcıların bir kısmı alan bilgisi eğitiminin tamamlanmasından sonraki hafta bir kısmı ise diğer hafta bu araştırmanın kapsamındaki eğitim planlamalarının dışında uygulama okullarında uygulama öğretmenleriyle kararlaştırarak ders uygulaması

yapmaya karar vermişlerdir. Bu kapsamda araştırmacı uygulamaya yapacakları derse yönelik ders planı hazırlamalarını istemiş ve bunu GC'ye yüklemeleri için bir bölüm oluşturmuştur. Bu planların incelenmesi sonucunda, katılımcıların 13'ünün kazanım analiz ederek kazanımın içeriğini belirlediği ve belirledikleri bu içerik türlerini doğru bir şekilde tespit ettikleri görülmüştür. Öte yandan bu 13 katılımcıdan 10'u içerikleri türüne göre analiz etmiştir. Diğer iki katılımcı, içeriğin olgusal bilgi olmasından dolayı içerik analizine yer vermemiş fakat alan bilgisi noktasında gerekli araştırmaları yapmıştır. Diğer bir katılımcı ise içerik türü analizine yer vermemiştir. Bunların dışındaki 3 katılımcı ise kazanımı yazmış fakat kazanımın içerik, içerik türü ve analizine yer vermemiştir. Bu noktada bu dört katılımcıya yazılı olarak içerik türü ve analizi hakkında bilgilere neden yer vermedikleri sorulmuştur. Katılımcılar kazanımlarda yer alan içeriği belirleyip içerik bilgilerini sorguladıklarını ancak bu analize planda yer vermeye gerek duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirerek mesleki perspektiflerinde bir dönüşümü hedefleyen bu çalışmanın ilk döngüsü öğretmen adaylarına alan bilgisinin gerekliliği, öğretmenin bu alan bilgisine hakimiyeti, bunu fark etmesi, derse hazırlanırken alan bilgisi yeterliklerini kontrol etmesi, gerekli araştırma ve uzman görüşlerine başvurması, öğretmenin alan bilgisi eksikliği durumunda öğrencilerde ortaya çıkacak muhtemel kavram yanlışlarına yönelik bilişsel çelişkiler ortaya koyacak ve öğretmen adaylarının mevcut anlam yapılarına uymayan türde etkileşimli bir dersle onların bakış açılarını sorgulama ve yeni yollar arayışına girmelerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların çalışmaları, “Alan Bilgisi Değerlendirme Rubriği (EK-12)” ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre katılımcıların alan eğitimi eylem planı kapsamındaki 3 haftalık eğitim sonucunda belirlenen kazanımlara ulaştığına karar verilmiş ve bu kararla birinci döngünün tamamlanarak 2. döngü olan pedagoji eğitime geçiş yapılabileceğine karar verilmiştir. Ancak bundan sonraki tüm eğitimlerde, hazırlanan materyallerde katılımcıların alan bilgisi mesleki yeterliklerine sürekli dikkat edilerek gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılmasına devam edilmiştir. Diğer taraftan araştırmacı günlüğü incelendiğinde, araştırmacı bu üç haftalık sürece yönelik şu değerlendirmeyi yapmıştır:

“Bir önceki dersimizde, kazanım analizi, kazanımda yer alan içeriği ve bu içeriğin bilgi türünü belirleme etkinlikleri yapmıştık. Ders sonunda yapılan etkinliklerde içeriği belirlemede sorun yaşamamışken, içerik türünü belirlemede kısmen sorunlar yaşandı. Ancak ders sonu bireysel etkinliklere yer verilip sınıfta tercihlerin sunulması ve gerekçelendirilmesi ve devamında grupta

yapılan etkinliklerle bu konuda taşların yerine oturduğunu hissettim. Ancak içerik türlerinin analizine girmemenin yararlı olacağını düşündüm. Bu aşamada öğrencilerden istenen bazı etkinliklerde kritik bazı durumlarda güçlük yaşandığının farkına vardım. Bu doğrultuda bugünün (07.10.2021) planlamasını yaparken bu bilgilere yönelik içerik türlerini birbirinden ayırmada kritik bilgilerle dikkat çekmeye çalıştım. Özellikle olgusal bilginin karıştırıldığını fark edince olgusal-kavramsal, olgusal-işlemsel bilgi farklarına dikkat çektim. Katılımcıların bu konuyla ilk kez karşılaşmalarından kaynaklı bir karmaşa olsa da hem örnekler üzerinden gidilmesi hem de etkinlikler aracılığıyla bunun üstesinden gelmeyi başardılar. Ancak, en büyük güçlüğü içerik türlerinin analizinde yaşadım. Bu konuda katılımcılar güçlük çekiyordu. Bu yüzden bolca analiz örnekleri üzerinden gitmeye çalıştım. Önceden hazırladığım analizleri paylaşmadan önce katılımcılardan grupça bu analizlerin nasıl olabileceğine yönelik sınıfta kısa bir çalışma yapmalarını istedim devamında sınıfça tartıştık ve ben analizimi sunarak üzerinden devam ettim. Tabii bu analizleri kısa bir sınıf içi çalışmada yapmak mümkün değildi, dolayısıyla ders sonunda katılımcılardan haftaya hazırlayacakları ders planlarında bu kazanım analizlerine yer vermelerini istedim (bundan sonraki tüm ders planlarında bu analizlerin yapılacağı bilgisini paylaştım) ve bu planları incelediğimde analizleri yapma mantığını kavrayabildiklerini fark ettim ve bunun sürece yayıldıkça daha da gelişeceğini düşündüm. Ayrıca bu analiz konusunda dönüt-düzeltilmeleri düzenli olarak vermeye çalıştım.”

Araştırmacının günlükteki görüşlerine göre içerik türünü belirleme ve bu içerikleri analiz etme konusunun katılımcıların en çok zorlandığı aşama olduğunu belirttiği, içerik analizine göre içerik türünü belirleme konusunda daha başarılı olduklarını ifade ettiği görülmektedir. İçerik analizi konusunda da özellikle hazırlanan planlar ve bunlara yönelik dönüt ve düzeltmeler sonucunda istenen düzeye gelindiği ifade edilmiştir.

4.1.1.3. Mesleki Bakış Açısı Bağlamında Alan Bilgisi Eğitimini Değerlendirme

Alan Bilgisi Mesleki Yeterlik Geliştirme eylem planının sonunda katılımcıların alan bilgisi konusunda mesleki perspektiflerinde bir dönüşüm olup olmadığını anlamak amacıyla “Eğitim Günlükleri” ve “SWOT Analizi” ile veri toplanmıştır. Bu kapsamda eğitim günlüğünde şu yönergeye yer verilmiştir:

“Bu günlükte alan bilgisine yönelik eğitimlerin tamamı göz önünde bulundurularak bu eğitim sürecini, deneyimlerinizi ve eğitim öncesindeki alan bilgisine olan bakış açınızla eğitim sonrası bakış açılarınızı karşılaştırarak değişim varsa bunlara yönelik duygu, düşünce ve deneyimlerinize yer vermeniz beklenmektedir.”

SWOT Analizinde ise şu açıklama yapılmıştır:

“Alan bilgisine yönelik tamamlanan eğitimler sonucunda alan bilgisi konusunda kendinizde bulduğunuz üstün/güçlü yanlarınız, zayıf yanlarınız, sahip olduğunuz alan bilgisine yönelik bilgi, beceri ve farkındalığınızın size ne gibi fırsatlar sağlayacağını ve bu yöndeki bilgi ve becerinizi kullanmada önünüzde ne gibi tehditler/engeller olacağını düşünüyorsunuz (ya da alan bilgisine yönelik bilgi ve becerinizin sizin için ortaya çıkaracağı olumsuzluklar olacağını düşünüyorsanız bunları da paylaşınız) bunları tabloda belirtiniz.”

Bu veri toplama araçlarından elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Günlükleri

Katılımcıların “Eğitim Günlükleri-1” kapsamında düşüncelerini paylaştıkları yazıdan elde edilen veriler incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların alan bilgisi eğitimine yönelik ifadeleri “Eğitim Öncesi” ve “Eğitim Sonrası” olarak iki ayrı temada toplandığı görülmüş ve bu veriler ayrı sütunlarda sunularak karşılaştırma imkânı sağlanmıştır. Bu yöndeki bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Alan Bilgisine Yönelik Eğitim Günlükleri-I’e İlişkin Bulgular

Eğitim Öncesi	Eğitim Sonrası
Alan bilgisine yönelik; - Fikrim yoktu - İlğim yoktu - Sıkıcıydı - Bilgi yoktu - Zor olduğunu düşünüyordum - Korkularım vardı - Ön yargılara sahiptim - Çok basit/yüzeysel olduğunu düşünüyordum - Sadece kitaptaki konu aklıma geliyordu - Alan bilgisi konusunda kendimi yeterli görüyordum - Önemsecek bir ayrıntı olarak görmüyordum. - Ders kitaplarındaki bilgilerin doğruluğundan hiç şüphe etmezdim.	Alan bilgisine yönelik; - İlğim arttı. - Bilinçlendim. - Öğretmenin birçok kavram yanılışına sebep olabileceğini fark ettim. - Daha çok dikkat edeceğim. - Daha çok hazırlanacağım. - Kazanım analizini öğrendim. - Kazanım analizinin önemini fark ettim. - Kazanım kapsamında içerik bilgisinin sınırlarının çizilmesi gerektiğini ve bunu nasıl yapacağımı öğrendim. - Kazanımın mantığını öğrendim. - Ders kitaplarına ve diğer hazır materyalleri (doğruluğunu) sorgular oldum. - Farklı içerik türlerini öğrendim. - Olumlu bir gelişme yaşadım. - Alan bilgisinde yetersiz olduğunu fark ettim. - Alan bilgime karşı sorgulayıcı oldum. - Bu konuda kendimi geliştirmem gerektiğini fark ettim. - İçerik analizinde hala eksiklerim var ama bunu nasıl geliştirebileceğimi artık biliyorum. - Bilginin kaynağı (epistemolojik inanç) konusunda bir dönüşüm yaşadım. - Öğrendiğim bilgiler ne yapacağım konusunda işimi kolaylaştırdı. - Öğrendiğim bilgiler nasıl bir yol izleyeceğim hakkında bir fikir oluşturdu. - Alan bilgisi olmadan diğer mesleki becerilerin bir önemi olmadığını fark ettim.

Katılımcıların alan eğitimine yönelik düşünceleri incelendiğinde, eğitim öncesinde alan bilgisinin yüzeysel, ilkokul düzeyi olduğu için basit ve sıkıcı olduğunu, bu konuda kendilerinin yeterli olduğunu ve alan bilgisinin ders kitabındaki bilgilerden ibaret olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise alan bilgisinin zor olduğunu ve eksikliğinden tedirgin olduğunu; bir kısmı ise böyle bir durumun varlığını bile düşünmediğini, alan bilgisinin farkında olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda bir sonraki hafta uygulama yapan ÖA12'nin yansıtma yazısında alan bilgisinin yeterli olması gerektiğine yönelik farkındalık geliştirdiği yansıtma yazısındaki şu ifadelerinden anlaşılabilmektedir:

“Bazı kurtuluş savaşı kahramanları hakkında benim de bilgi eksikliği vardı bu konuda bazen sorulan sorulara cevap veremedim kendimi yetersiz hissettim bu yüzden bir sonraki derste ekstra hazırlık konu çalışması yapmayı planlıyorum gelebilecek sorulara yönelik.”

Ayrıca katılımcılar bu günlükte eğitimin yürütülme şekli hakkında da bazı yorumlarda bulunmuşlardır. Bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

- Eğlenceli ve etkileşimli
- Farkındalık kazandırıcı
- Sorgulayıcı/Sorgulatici
- Bilinçlendirici
- Alan Bilgisinin öneminin farkına vardıran
- Kendimizi düzeltme ve geliştirme imkânı veren dönüt yapısı

Eğitim sonrası ise alan bilgisine yönelik farkındalık kazandıklarını, alan bilgisinin önemini kavradıklarını ve en önemli unsurlardan biri olduğunu, basit ve yüzeysel olmadığını, sorgulanması ve araştırılması gerektiğini, bilginin kaynağı olarak gördüğü kitaplardaki bilgileri sorgulayacak düzeyde epistemolojik bir bakış açısı dönüşümü yaşadıklarını, kazanımın analizinin nasıl olduğu, neden yapılması gerektiği, içerik türüne göre öğretimin nasıl farklılaştığını, içerik türleri hakkında bilgi sahibi olma ve onları belirleyebilme konusunda bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerini ortaya koyan alıntılara yer verilmiştir.

ÖA15

Alan bilgisini hiç düşünmediğimi fark ettim bu süreçte. En temel şeyleri dahi bilgisini/sanarak öğrendiklerimizden bazı konuları şekilde yanlış olduğunu öğrendim. Ki öğrenilen bazı şeyler ile bakamıyordum sanırsam bu hususta. Belki yanlış bazıları da vardı yanlış sargılamaya sebep olmuyor, yanlışta olduğu bir eğitime tabi tutulmuşumdur. Hiç bilmiyordum.

Ders kitapları bile bu hususta hatalar yapıyor olması özellikle beni şaşırttı. Ancak alan bilgisine yönelik eğitimlerin özellikle beni şaşırttı. Ancak alan bilgisine yönelik eğitimlerin özellikle beni şaşırttı. Ancak alan bilgisine yönelik eğitimlerin özellikle beni şaşırttı.

ÖA14

Alan bilgisine yönelik edindiğimiz bu eğitimden sonra bazı konulara özellikle yavaşladım. Eğitim sürecinde ders anlatırken karşı tarafın anlamı kazanma zamanı ve ders anlatırken yavaşladım ya da anlatırken yavaşladım ya da anlatırken yavaşladım. Ancak konuların anlatılması ile alakalı bazı konulara yavaşladım. Çünkü bu konular sayesinde konunun konusuna odaklanma vermem gereken bilgilerin ne olduğunu, bu konuda nasıl bir yaklaşım gerektiğini daha iyi anladım. Ek olarak bu anlatımı da yapmak görevini ilk yıllarda daha zor olacaktı ancak yıllar geçtikçe işim daha da kolaylaşacaktı.

Yine bu eğitim sayesinde bir öğretmenin olarak daha sorulayıcı olmam gerektiğini fark ettim. Hocamızın her konusunu gibi düşünme hatası olabilir. Ancak bu hatalara karşı farkındalığın farkı. Simüle edilerek edindiğimiz konulardan biraz daha.

ÖA2

Edindiğimiz eğitim sürecinden önce bize sorulduğunda en büyük eksikliğimin alan bilgisinde olduğunu söylemiştim. Alan bilgisinde eksikliklerimin olduğunu biliyordum ve en büyük tedirginliğim de bunlarla baş edilebilecek miyim düşüncesiydi. Edindiğimiz eğitim haftalarında kendimde ufak tefek gelişmeler olduğunu hissetmeye başladım. Konunun geldiğinde öncelikle o konuya nasıl yaklaşmam gerektiğini biliyordum. Eğitim sürecinde konuya nasıl yaklaşmam gerektiğini, neye dikkat etmem gerektiğini, sonunda basit gibi duran konuların bile ciddi derecede ağır olduğunu fark ettim. Eğitim sürecinde konunun hangi işlevi taşıdığı ile ilgili bildiklerimden sonra yapmam gerektiğini fark ettim. Konuya o kadar yaklaştığım için işlevi biraz daha yaklaştığımı fark ettim. Özellikle matematik dersinde işlevi basamaklarını yazdıktan sonra ders anlatma sırasında öğrencilerin zorlandığı noktaların olduğunu ve nerede zorlandıklarını neyi anlayıp neyi anlamadıklarını bileceğimi ve daha sıkı olarak alan için ileride sorun çözmesini olacaktı. Bu şekilde en büyük sıkıntısı çözülmüş oluyor. Bilgiyi daha iyi kullanıyorduk ve öğrenecek çok şeyimiz var. Ama bu öğrendiklerimiz bize alan konusunda güven getirdi, neyi nasıl yapacağımızı tedirginliğimizi yavaş yavaş azalttı. Özellikle konuları eğitim sürecinde konularımıza kadar o tedirginlik tamamen yok olur ve kendimizi tam olarak hazır hissetmiş oluruz.

Yukarıdaki doğrudan alıntılar incelendiğinde, katılımcıların eğitim öncesine göre alan bilgisine yönelik perspektiflerinde bir farklılaşma olduğu, bu süreçte alan bilgisine yönelik bilgi ve beceriler edindikleri ve farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Nitekim

araştırmacı günlüğüne göre de eğitim öncesinde katılımcıların alan bilgisi konusunda bir farkındalığa sahip olmadığını ve bu konuda eğitim almanın gerekliliğini sorguladıklarına yönelik bir durumla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Bu yöndeki araştırmacı görüşleri şu şekildedir:

“... 30.09.2021 dersinde yapılan sınıf içi tartışmalarda, bazı katılımcıların alan bilgisine yönelik yapılan bu faaliyetlerin çok gerekli olmadığına yönelik söylemler olmuştur. Bu durumu göz önünde bulundurarak bunun gerekliliğine yönelik bir bakış açısı geliştirmeleri için bazı ders kitaplarında yer alan yanlış bilgi örneklerini sundum. Burada ders kitabında kavramın ayırt edici özelliğine uygun hareket edilmediği ve bu durumda bilinmedik kavram yanlışlarına yol açılacağı üzerinde durdum. Bunun üzerine sınıfta yapılan konuşmalarda katılımcıların mevcut anlam yapılarına uymayan bir deneyime tanık olduklarına dair açıklamalarda bulundular. Ayrıca bazı katılımcılar, bu etkinlikler olmasa bu yanlışları fark edebileceğini zannetmediğini ve öğretime bu şekilde devam etme riskinin olduğunu şu an fark ettiklerini ifade etmişlerdir.”

Araştırmacının günlüğünde yer verdiği görüşlerine göre katılımcıların eğitim öncesinde alan bilgisi konusunda bir farkındalığa sahip olmadıklarını ve bu yüzden katılımcıların bu eğitimlere karşı bir direnç gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmacının katılımcıların mevcut anlam yapılarına uymayacak düzenlemelerle bu konuda bir gelişme yaşandığı görülmektedir.

SWOT Analizi

Katılımcıların eğitim sonunda alan bilgisi mesleki yeterliklerine yönelik kendi düşüncelerini fark etmeleri ve bunun üzerine yansıtıcı bir bakış açısıyla kendilerini değerlendirmeleri için bu veri toplama aracından faydalanılmıştır (EK-3). SWOT analizinden elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

SWOT Analizinden Elde Edilen Bulgular

Üstünlüklerim	Öğretim programı hakkında daha detaylı ve yardımcı bilgiler edinme
	Kazanımlara uygun yöntem seçme
	Kullanılacak ders kitabının içeriğine sorgulayıcı yaklaşma
	Kazanımların içeriğini tespit edebilme
	İçerik türlerini belirleme
	İçerik türleri hakkında bilgi sahibi olma
	Kazanımdaki içeriğin sınırlarını belirleyebilme
	Öğrencilerde kavram yanılgısı oluşturmama konusunda farkındalık kazanma
	Alan bilgisi konusundaki bilgi ve becerilerin gelişmesi ve bunun sağladığı kolaylıklar
	Alan bilgisi eksikliğini gidermeyi öğrenme
	Alan bilgisinin önemini fark etme
	Alan bilgisinin öğretmenlik mesleği için ön koşul olduğunu fark etme
	Öğrencinin eksik öğrenmelerini fark edebilme
	Kavram yanılgılarını fark etme
	Kavram analizi yapabilme
	Bir konu karşısında alan bilgisinin yeterli olup olmadığını kontrol edebilme
	Öğrencinin ihtiyacı olan bilgiyi belirleyebilme
	Alan bilgisi konusunda hazırlık yapma gerekliliğini fark etme
Zayıflıklarım	Öğrendiğim bilgilerin uygulamasında güçlük yaşama ihtimali
	Bu öğrendiklerini deneyimlememe
	İçerik türünü tespit etmede bazı güçlükler yaşama
	Kavramsal bilgiyi kazanımda tespit etmede bazı güçlükler yaşama
	Alan bilgisinde eksiklik olduğunu hissetme
Fırsatlar	Kazanımların analizinin güç olması
	İçerik türlerini fark etmenin öğretim sürecindeki tercihlere rehberlik etmesi
	İçeriğe uygun SYT belirleme ve materyal hazırlama fırsatı sunması
	Kavram karmaşasından kurtulma fırsatı
	Alan bilgisi korkularını yenme fırsatı sunması
	Alan bilgisinin önemi konusunda farkındalık geliştirme fırsatı
	Zamanı verimli kullanma
	Daha açık ve anlaşılır öğretim süreci tasarlama fırsatı
	Mesleğini hakkıyla yapabilme fırsatı
	Mesleki doyum yaşama fırsatı
Tehditler	Ders kitabı gibi materyallerdeki yanlış bilgileri fark edebilme
	Kavram yanılgısı oluşma ihtimali olan bazı kavramların arasındaki ayrımı fark edememe
	Ders kitabı gibi farklı materyallerdeki yanlışları fark edememe
	İş yükünü artırması
	İçerik analizlerinin zaman alması

Eğitim sonunda, farklı yönlerden kendi alan bilgilerini değerlendirerek düşüncelerini paylaşımları adına SWOT analizi çalışması yapılmıştır. Tablo 22’de SWOT analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların kendilerini alan bilgisi konusunda bazı zayıflıklara sahip olduğunu ve uygulamaya dönük bazı engellerin (tehditlerin) olduğunu belirttikleri görülse de daha çok alan bilgisi konusunda kendilerini daha yeterli ve güçlü gördüklerini ve alan bilgisi kapsamında kazandıkları yeterliklerin kendilerine birçok fırsat oluşturacağı bulgusunun ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Hem eğitim günlüğü hem de SWOT Analizi ile elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, katılımcıların alan bilgisine yönelik bir farkındalık geliştirdikleri, eğitim öncesinde düşündüklerinin yanlışlığını ya da eksikliğini fark ettikleri, içerikleri ve türlerinin önemini kavradıkları, kavram yanlışlığı kapsamında farkındalık kazandıkları, alan bilgisinin önemini anladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda elde edilen verilerin incelenmesiyle 16 katılımcının tamamının eğitim sonrası mesleki yeterlik noktasında olumlu gelişim yaşadıkları ve mesleki bakış açılarında ise bir değişim meydana geldiğini vurgulayan veriler ortaya konmuştur. Özellikle eğitim günlüklerindeki ve SWOT Analizinin “Üstünlüklerim/Güçlü Yönlerim” kısmındaki veriler incelendiğinde, katılımcıların alan bilgisi önemi konusunda hem farkındalık hem de bilgi ve beceri kazandıklarını ifade eden veriler bulunmaktadır. Katılımcılar her ne kadar kazanım ve kavram analizlerinde, içerik türünü belirlemede güçlük yaşadığını ve bunun fazladan bir iş yükü çıkardığını ifade etseler de alan bilgisi için yapılan bu faaliyetlerin bir gereklilik olduğunu, bu faaliyetler sayesinde kavram yanlışlıklarını tespit etmede, öğretmenin alan bilgisi konusunda eksiklerini fark etme ve giderme noktasında fırsatlar elde ettiğine yönelik farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda alan bilgisi eylem planı kapsamında hem kazandırılması hedeflenen yeterlikler hem de geliştirilmesi amaçlanan bakış açısının katılımcılarda oluştuğuna dair veriler elde edilebilmiş ve katılımcıların görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara çıkarımsal analizleri desteklemek adına ilgili kısımlarda yer verilmiştir. Bu doğrultuda üç haftalık alan bilgisi döngüsünün bu analizlerle tamamlandığına karar verilmiştir.

4.1.2. Pedagoji Bilgisi (2. Döngü)

Döngünün Adı: Öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi yeterliklerini geliştirme

Döngüde yer alan kazanımlar:

- a- Strateji-yöntem-teknik (SYT) arasındaki ilişkiyi açıklar.

- b-** SYT kullanırken dikkat edilmesi gereken unsurları göz önünde bulundurur.
- c-** Kullanacağı SYT'nin özelliklerini ve kullanım amacını bilmesi gerektiğinin farkına varır.
- d-** Kullanacağı SYT'nin özelliklerine ve kullanım amacına uygun hareket eder.
- e-** Kazanıma uygun SYT kullanır.
- f-** Kullanacağı SYT'ye göre sınıf yönetimi anlayışının farklılaşacağı sonucunu çıkarır.

4.1.2.1. Döngünün Uygulanma Süreci ve Değerlendirme

Çalışma grubunun pedagoji bilgisine yönelik belirlenen mesleki yeterlik ihtiyacına yönelik tasarlanan bu döngü iki haftada tamamlanmıştır. Bu döngü kapsamında toplanan veriler ile katılımcıların hem mesleki yeterliklerindeki gelişime hem de pedagoji bilgisi kapsamında mesleki perspektiflerindeki değişim/dönüşüme odaklanılmıştır. Bu bağlamda iki hafta süren bu döngü sonunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgular “mesleki yeterlik bağlamında pedagoji bilgisi eğitimi değerlendirme” ve “mesleki bakış açısı bağlamında pedagoji bilgisini değerlendirme” başlıkları altında sunulmuştur.

Döngü kapsamında oluşturulan eylem planları kapsamında elde edilen veriler, üzerinden mikro analizler yapılarak değişim ve gelişim belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda pedagoji bilgisi eğitimi sürecinde elde edilen tüm veriler, mesleki yeterlik açısından EK-13'te sunulan “Pedagoji bilgisi değerlendirme rubriği” ile değerlendirilerek katılımcıların gelişim durumları değerlendirilmiştir.

4.1.2.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Pedagoji Bilgisi Eğitimi Değerlendirme

İki hafta süren bu döngü sonucunda katılımcılardan pedagoji bilgisi kapsamında meslek yeterliklere yönelik kazanımları elde etmeleri için sırayla şu veriler toplanmıştır:

- Ders planı,
- Sınıf içi grup çalışması I- Ders Senaryosu ve
- Sınıf içi grup çalışması II- İstasyon Tekniği

1. Hafta:

İhtiyaç belirleme aşamasında öğretmen adaylarının pedagoji eğitimine yönelik geliştirilmesi gereken alanlar belirlenmiş ve bu doğrultuda taslak bir eylem planı

hazırlanmıştı. Birinci döngü olan alan bilgisi eğitimi kapsamında öğrencilerin hazırladığı ders planında pedagoji bilgilerini gösteren ilgili kısımlar incelenerek pedagoji bilgisine dair hazırlanan taslak eylem planı geliştirilmiştir. Bu ders planı incelemesi sonucunda, öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi kapsamında kullanılan SYT’lerde kullanım, amaca uygunluk, zaman yönetimi, öğretmen-öğrenci rolleri ihtiyaç duyulan gelişim alanları olarak belirlenmiştir. Birinci döngü olan Alan Bilgisi Eğitimi sonunda, katılımcıların hazırladıkları ders planları Pedagoji Bilgisi döngüsüne ait taslak planının geliştirilmesinde kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen ders planları incelenmiş ve ilk hazırlanan (ihtiyaç analizi aşamasındaki) ders planlarına kıyasla bazı gelişmelerin olduğu görülmüştür. Pedagoji Bilgisi Eğitimi almadıkları halde yaşanan bu kısmi gelişmenin üç haftalık Alan Bilgisi Eğitimi kapsamında yürütülen etkinliklerin öğretmenlerin bilgi ve beceri temelli mesleki yeterliklere sahip olması gerektiğinin farkına varıracak biçimde yapılması ile açıklanabilir. Alan Bilgisi döngüsü sonucunda, katılımcıların alan bilgisi bağlamında bakış açıların bir değişim/dönüşümün ortaya konduğunu ifade eden bulgulara ulaşılmıştır. Bu bakış açısının pedagoji bilgisi alanına da transferi sağlanmış ve temkinli yaklaşmış olabilir. Ancak kısmi bu gelişmeye rağmen ikinci planlarında pedagoji bilgisi açısından bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bunlar şu şekildedir:

- Ders planının birinci bölümünde kullanacağını ifade ettikleri bazı SYT’lerin öğretim süreci kısmında değinilmemesi.
- SYT tercihinde zaman faktörünün göz önünde bulundurulmaması. Aynı plan içerisinde birçok SYT’yi kullanacağına dair ifadelere yer verilmiştir.
- SYT tercihinde kazanıma uygunluk kriterinin göz önünde bulundurulmaması.
- Tercih edilen SYT’lerin kullanım amacına ve özelliklerine uygun hareket edilmemesi. Bu durum, katılımcıların adı belirtilen SYT’nin bilgisine yeterince sahip olmadığını göstermektedir.
- Tercih edilen SYT’lerin öğretmen ve öğrenci rollerine uygun planlamanın yapılmaması.

Nitekim çalışma grubunun ders planlarına yönelik yansıtma yazılarında da belirtilen ihtiyaçları destekler nitelikte ifadeler olduğu görülmüştür. ÖA9, tercih ettiği SYT’ye ilişkin gerekçeyi şöyle açıklamıştır:

“Gerçekçi düşündüm ve okul gözlemlerim sonucunda gereksiz materyal kullanımının öğrencinin dikkatini dağıttığının farkına vardım. Konuya göre daha sade ve belirgin bir anlatım yapılması gerektiğini düşündüm.”

Aynı konuda ÖA15 şu yorumları paylaşmıştır:

Kullandığım unsurların 9 yaş çocuğu için uygun olduğunu düşünüyorum. Soru cevap tekniği ile onları düşünmeye, eğitsel oyun ile hem eğlendirip hem öğretmeye uygundur. Çünkü gözlemlerime göre çocuklar oyun içeriği olan her şeye bayılıyorlar haliyle yaşlarından ve gelişimlerinden dolayı. Bu sebepten dolayı hem şuan ki ders anlatımım hem de öğretmenlik mesleğimde hem sorgulama hem de eğlendirme aşamalarını atlamak istemiyorum.

ÖA14 ise yazısında, hem tercih ettiği SYT’ye yönelik gerekçeye hem de göz önünde bulundurduğu kriterlere yer vermiştir:

“Anlatacağım konu kulağımızın işlevi ve sağlığı olduğu için bu konu daha çok benim çocuklara sorular yönelterek aldığım cevaplar doğrultusunda açıklamalar yapmam gereken bir konu. Buluş yolu ve araştırma inceleme gibi yöntemleri bu konuda uygulamam çok yerinde olmazdı. Çünkü bu anlatım yöntemlerinde daha çok bir problem olmalı ve bu problemin çözümüne yönelik öğrencileri aktif kılmak gerekli. Ancak benim anlatacağım bu konuda herhangi bir problem durumu söz konusu değil. Öğrencileri araştırmaya yönlendireceğim bir durum da söz konusu değil. Sunuş yolunu kullanarak öğrencilerden de fikirler almak, örnek istemek daha uygundur diye düşünüyorum.”

Katılımcıların yansıtma yazılarında yer alan ifadeler incelendiğinde, ÖA9’un kazanım odaklı bir tercihte bulunmadığı, daha çok sınıf yönetiminde kontrolü elinde tutma odaklı yaklaştığı görülmektedir. Diğer yandan ÖA15’in her ne kadar öğrenciyi etkin kılma unsurunu dikkate aldığı görülse de kazanıma uygunluk açısından bir açıklamada bulunmadığı; ÖA14’ün ise SYT ilişkisini doğru şekilde ele alan bir ifadelere yer vermediği görülmektedir.

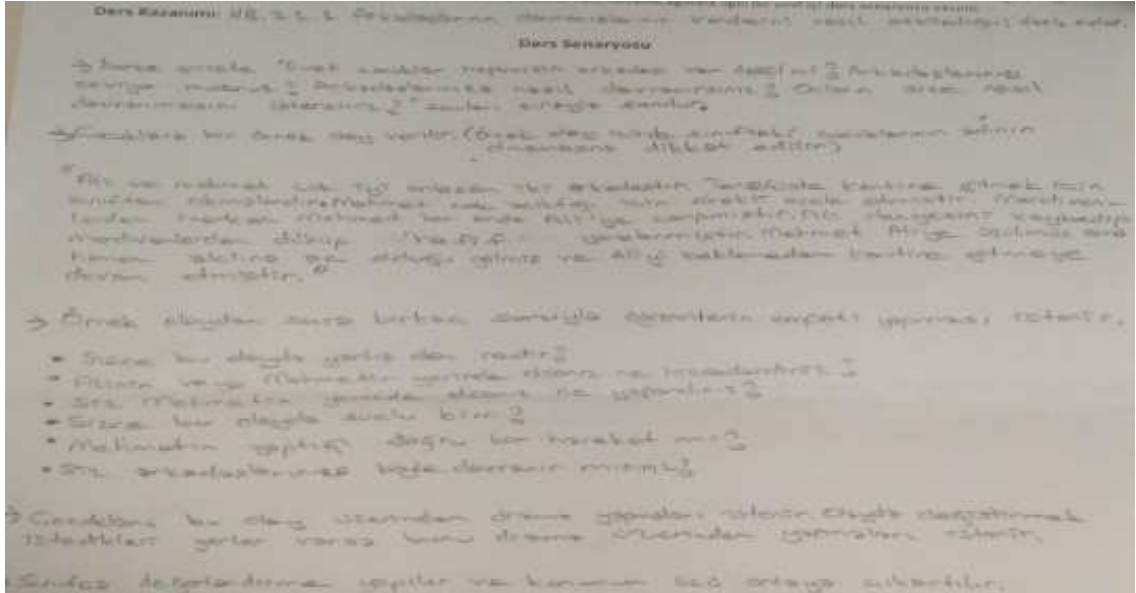
Yukarıdaki bulgular doğrultusunda, pedagoji bilgisi kapsamında ilk hafta SYT arasındaki ilişki, bunların tercih edilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar ve temel ilkeler, öğretmenin SYT bilgisinin önemi ve öğrenme stratejileri ve öğretim stratejileri üzerinde durulmuştur. Sıklıkla kullanılan SYT’lerin öğretmen ve öğrenci rollerine yönelik bir sınıflama yapılmıştır. Bu doğrultuda ders sonunda 4X4 gruplara ayrılımları sağlanmış ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının 3. Sınıf düzeyindeki tüm kazanımlarının olduğu liste gruplara dağıtılmıştır. Bununla beraber etkinlik kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Ders Senaryosu’ etkinlik kâğıdı gruplara dağıtılmıştır. Bu etkinlik kâğıdında “Bir kazanım seçiniz ve bu kazanımı sınıfta işleyeceğinizi varsaydığınızda öğrenci öğrenmesine en iyi şekilde katkı sağlayacağını düşündüğünüz SYT’(ler)i belirleyiniz. Bu tercihlerinizi nasıl kullanacağınızla ilgili bir sınıf içi ders

senaryosu yazınız.” yönergesine yer verilmiştir. Ders Senaryosu etkinliği sonucundaki verilerden elde edilen çıkarımlar şöyledir.

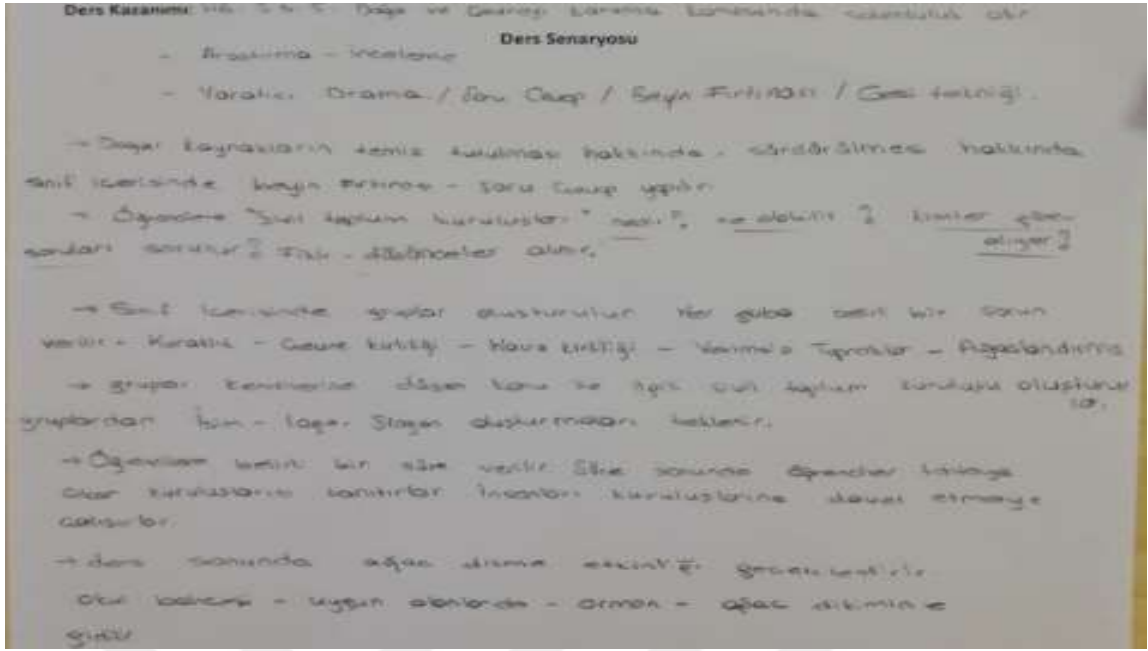
- Katılımcıların bu grup çalışmalarında kazanıma uygunluk kriterine özellikle dikkat ettikleri görülmüştür.
- Tercih edilen SYT’nin kullanımına uygun hareket edilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır.
- Kullanılacağı ifade edilen SYT’lerin detaylarına yer verdikleri belirlenmiştir.
- Zaman boyutunu göz önünde bulundurmaya çalıştıkları belirlenmiştir.
- Tercih edilen SYT’ler arası ilişkiye dikkat edilmeye çalışıldığını ve SYT açısından tutarlı kullanımlar tercih ettikleri ifade edilebilir.

Bu olumlu çıktıların yanı sıra katılımcıların kullandıkları SYT’lerin kullanım özelliklerine dikkate ederek kullanma hususunda bazı eksiklikler görülmüştür. Grupların ders senaryolarında tercih ettikleri SYT’ler ve buna uygun örnekler hazırlama noktasında eğitim süresince sunulan örneklerin etkisinde kalarak benzer durumlar üzerinden gittikleri görülmüştür. Bu çalışmalardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

B grubu:



D grubu:



B ve D gruplarının hazırlamış olduğu “ders senaryosu” etkinliklerinde, katılımcıların kazanımı dikkate alarak bir etkinlik hazırlamaya çalıştıkları ve kazanıma uygun SYT tercihinde bulundukları görülmektedir. Tercih edilen SYT’lerin kullanım özelliğine dikkat ettikleri, etkinlik detaylarına yer verdikleri ve bir ders saatine uygun bir senaryo tasarladıkları ifade edilebilir.

Yukarıda örnekleri sunulan grup çalışmaları, GC üzerinden paylaşılarak tüm sınıfın tercih edilen SYT kullanımı hakkında görüşlerini eleştirel bir şekilde ortaya koymaları istenmiştir. Bu sayede dönüştürücü öğrenmenin önemli kriterlerinden olan eleştirel temelli grup tartışmaları yürütülmesi amaçlanmıştır. Toplamda 14 yorum yapılmış ve tartışmalar bununla sınırlı kalmıştır. Ancak yapılan bu eleştirilerin hem katılımcıların gelişimi hakkında hem de yapılan etkinliklerin eleştiriye ve sorgulamaya açık olma durumuyla ilgili bilgi vermesi açısından önemlidir. Katılımcılar yaptıkları eleştirilerde edindikleri bilgileri kullanabildikleri ve eleştirilerini SYT kullanımındaki kriterlere göre yaptıkları görülmüştür. Ayrıca eleştirilerin hem olumlu hem de olumsuz durumları kapsadığı belirlenmiştir. Bu eleştirilerin yapılma gerekçesine genel olarak yer verildiği görülmektedir. Diğer taraftan eleştiride bulunan katılımcıların olumsuz eleştirilerden çekinmemeleri, gerekçe temelli düşüncelerini ifade etmekten geri durmamaları yapılan eğitimin iklimi ve yapısı hakkında bilgi verdiği düşünülmektedir. Tablo 23’te bu tartışmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 23.

Ders Senaryolarına İlişkin Değerlendirmeler

Olumlu	Kullanılan SYT kazanıma uygunluk açısından değerlendirme
	Kullanılan SYT'yi gerekçelerle değerlendirme
	Kullanılan SYT arasındaki ilişkiyi değerlendirme
	Kullanılan SYT'ye ilişkin detayların yeterliği konusunda değerlendirme
	Kullanılan SYT'yi öğrenci düzeyi açısından değerlendirme
	Kullanılan SYT'yi sınıf mevcudu ve imkanlar açısından değerlendirme
	Kullanılan SYT'yi beceri kazandırma açısından değerlendirme
	Etkinlikleri günlük hayatla ilişkilendirme açısından değerlendirme
	Kullanılan SYT'yi kalıcı öğrenme açısından değerlendirme
	Kullanılan SYT'yi öğretmen ve öğrenci rolleri açısından değerlendirme
Olumsuz	Zaman yönetimi açısından endişe duyma
	Kullanıma uygun olmayan durumları fark etme
	Kullanılan SYT'nin ortaya çıkaracağı olası sınıf yönetimi sorunlarına dair görüş bildirme
	Kazanıma uygun alternatif üretme

Tablo 23 incelendiğinde, katılımcıların yapılan grup çalışmalarında tercih edilen SYT'nin kazanıma uygun olmasına dikkat ettikleri ve zaman yönetimi, sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci rolleri gibi bakımlardan değerlendirdikleri görülmüştür. Tercih edilen SYT'yi değerlendirirken kriter temelli yaklaşıtları ve bu tercihlerin öğrenciye, sınıf mevcuduna, imkanlara, hayat bilgisinde beceri kazanımına uygun olup olmama durumlarını göz önünde bulundurdıkları görülmüştür. Bu bağlamda yapılan bazı yorumlar aşağıda paylaşılmıştır:

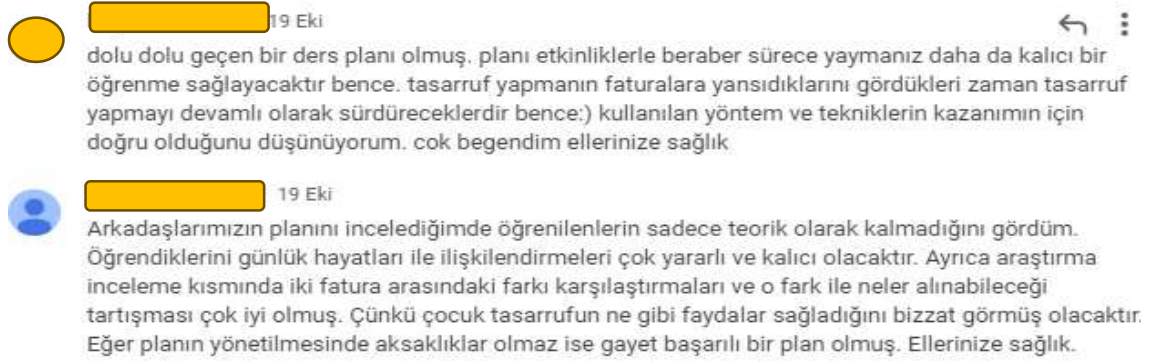
D grubunun çalışmalarına yönelik yorum ve eleştiriler:

-   8 Eki
Ders planında kazanım için seçilen etkinlikler çok güzel ve amaca uygun olmuş. Özellikle grup çalışması öğrencilere bir çok şey kazandıracaktır. Ama etkinliklerin hepsini yapmak baya zaman alacağı için süre sıkıntısı yaşanabilir.
-   19 Eki  
Stajda ders anlatırken de gördüğümüz gibi bazı şeyler plandaki düzene göre ilerlemiyor. Süre sıkıntısından dolayı büyük ihtimalle ağaç dikme yetişmeyebilir. Onun haricinde güzel olmuş, elinize sağlık.
-   19 Eki
Eğer ders planını iki ders saatinde uygularsak herhangi bir süre sıkıntısı yaşanmaz bence. Kullanılan yöntem ve tekniklere baktığımızda ise gayet etkili ve kazanıma uygun seçilmiş fakat yanılmıyorsam araştırma - inceleme kısmı şurada devreye giriyor, her grup kendi payına düşen çevre sorunu hakkında önce bir araştırma yapıyor ve daha sonra logo slogan kısmına devam ediyor. Ders sonunda yapılan ağaç dikme etkinliği ile sorumluluk alma kısmı devreye giriyor. Bu şekilde uygulanırsa gayet başarılı ve etkili bir ders olacağını düşünüyorum.
-   19 Eki
Planı incelediğimde buradaki tek sıkıntının süre olacağını gördüm. Ama disiplinlerarası tasarım ile bu sorun halledilebilir. 1 ders saatinde grupların slogan oluşturmaları ve tahtada bunu canlandırmaları istenir. Serbest etkinlik zamanında da ağaç dikme etkinliği gerçekleştirilirse dersler arası ilişki sağlanmış olur. Böylelikle sorun da çözülmüş olur. Elinize sağlık.

D grubunun etkinliklerine yönelik yorumların hazırlanan etkinliklerin niteliği ve kazanıma ulaşma açısından olumlu nitelikte olduğu görülmektedir. Zaman açısından yetişmeme gibi bir endişe duyulduğu dile getirilmiştir. B grubunun çalışmalarına yönelik yorum ve eleştiriler:

-   17 Eki
Üçüncü sınıf hayat bilgisi kazanımına baktığımda seçilen bu kazanım ve "HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder." kazanımını gördüm. Arkadaşlarımın hazırladığı planın daha çok ikinci kazanım için uygun gibi geldi ki tahminimce fark etmeden zaten onu seçtiklerini düşünerek hazırlamış olabilirler diye düşündüm çünkü seçilen kazanım daha çok kendisine etkisi üzerine. Bende anladığım şekilde yorum yapmak istedim :)Kazanımın öğretimi için seçilen yöntemlerin uygun ve yeterli olduğunu düşünüyorum. Özellikle böyle bir kazanımda empati yapmalarına olanak verecek drama tekniğinin olması çok iyi olmuş. Bunun dışında verilen örnek olayın farklı olması daha iyi olabilirdi bence. En azından daha çok karşılaşılabılır ama öğrencilerin fark etmediği bir örnek olabilirdi. (Örneğin derste bir eşyasını kullanmak isteyen arkadaşıyla bunu paylaşmaması ya da bahçede toplu oyunda oyuna dahil edilmeyen bir öğrenci gibi.) Çünkü olaydaki öğrencinin yaptığı davranışa zaten tepki gösterecek olan öğrencilerin daha çok olacağına inanıyorum. Son olarak sonda sınıfça yapılan değerlendirme de konuyu genel bir toparlamak ve özet şekilde önemli noktalardan bahsetmek için iyi olmuş ve plan bence bir ders planı saatinde uygulanabilir ancak eğer dramada çok vakit harcanırsa belki son kısma zaman kalmayabilir o kadar yoksa gayet güzel ve etkili bir plan olmuş ellerine sağlık :)
-   19 Eki
Hazırlanan bu planda eğer öğretmenin sınıf yönetimi konusunda sıkıntısı yoksa sürenin gayet dolu dolu geçeceğini ve yeteceğini düşünüyorum. Konunun anlaşılması için de uygun bir plan. Ancak öğretmen sınıf yönetiminde sorun yaşıyorsa, öğrencilerden kaynaklı bir olumsuzluk varsa ya da sınıf mevcudu aşırı kalabalıksa drama uygun olmayabilir. Güzel bir plan, ellerinize sağlık.
-   19 Eki
Eğer sınıfın şartları uygunsa gayet uygulanabilir bir plan olduğunu düşünüyorum. Çocuklara empati duygusunun gelişimi için baya yardımcı olan bir uygulama olmuş gayet güzel. Çocuklar empati yaparak o davranışı daha da benimseyecektir diye düşünüyorum. Eğer sınıf yönetiminde bir problem olmazsa zaman sıkıntısı olacağını da sanmıyorum.

B grubunun etkinliğine yönelik yorumlar incelendiğinde sınıf yönetimi konusunda bir sorun yaşanma ihtimali üzerinde durulduğu, bunun dışında öğrencide geliştirilecek bilgi ve beceri açısından, öğrencinin aktif olması açısından olumlu eleştirilerin yapıldığı görülmektedir. C grubunun çalışmalarına yönelik yorum ve eleştiriler:



C grubunun etkinliklerine yönelik yorumların olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Özetle grupların hazırladığı yorumlar genel olarak incelendiğinde, bazı olumsuz eleştirinin dışında katılımcıların daha çok olumlu yorumlar yapmaya gayret gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yapılan yorumlarda detaya, kriter temelli değerlendirmelere yer verildiği ve bu yorumları gerekçelendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu anlamda ortaya çıkan bu yorumların araştırmada ulaşılmak istenen a, b ve c kazanımlarına ulaşıldığını gösterdiği ifade edilebilir.

Pedagoji Bilgisi döngüsünün ilk uygulaması sonrasında ortaya çıkan ürünlerde göze çarpan en büyük eksiklik “tercih edilen SYT’nin bilgisi ve bunların nasıl kullanacağı bilgisi”dir. Yukarıdaki örnek verilerde dahil olmak üzere hem bu ürünler hem de sınıf içi etkileşimlerden fark edildiği kadarıyla öğretmen adaylarının SYT repertuarının kısıtlı olduğu anlaşılmıştır. İlk ders planlarında farklı SYT’ler varken eğitimin sorgulayıcı yapısının onlarda bilgi ve becerisine sahip olmadığı SYT’yi kullanmama konusunda bir temkin hali ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Yapılan sınıf içi tartışmalarda da bu çıkarımı destekleyecek durumlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda döngünün ikinci haftasında Hayat Bilgisi dersinde sıklıkla kullanılan SYT’lerin kullanım amaçları ve özelliklerine yönelik bir hazırlık yapmaya karar verilmiştir.

2. Hafta:

Birinci haftanın sonucunda, katılımcıların kullandıkları SYT'lerin temel özelliklerine ve amaçlarına uygun hareket etmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yapılan soru-cevaplar ve sınıf içi görüşmelerde katılımcıların SYT'lere aşina oldukları ancak bunlar hakkında gerekli bilgilere sahip olmadıkları ve bunları nasıl uygulayacaklarına yönelik gelişime ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersi kapsamında kullanılabilecek SYT'ler belirlenerek ters yüz öğrenmeye göre bir sunum hazırlanarak sunulmuş ve devamında yüz yüze daha derin, uygulamaya dayalı, yansıtıcı ve sorgulayıcı nitelikte bir ders planlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle SYT kullanımında öğretmenin kullanacağı SYT'nin bilgisine hâkim olması üzerine bir sunum hazırlanmıştır. Devamında araştırmacı Hayat Bilgisi dersinde sıklıkla kullanılan SYT'leri belirleyerek bunların temel özelliklerini ve kullanım amaçlarını içeren bir sunum hazırlanmıştır. Bu sunum GC üzerinden paylaşarak katılımcıların dersten önce bu sunuma hazırlanıp gelmeleri sağlanmıştır. Yüz yüze aşamada sunum üzerine soru-cevap etkinliği yapılarak hem sunumdaki bilgilere hazır olma düzeylerine hem de derse dikkatlerini toplamalarına odaklanılmıştır. Devamında araştırmacı farklı kazanımlar sunarak bunlara en uygun SYT'leri belirlemeleri ve bunun sebebini açıklamaları istenmiştir. Katılımcılarla sunumda yer alan her bir SYT'ye yönelik öğrenme-öğretme ortamı oluşturma, etkinlik hazırlama, öğretmen ve öğrenci rolleri üzerine görüş alışverişinde bulunulmuş ve her bir SYT'ye göre sınıf yönetimi anlayışında farklılaşmaların olabileceği üzerine tartışma yürütülmüştür. Etkinlik sonunda araştırmacıların uygulama yapmasına fırsat sağlamak adına 4X4 gruplara ayrılımları sağlanmıştır. Her bir grup bir yöntem-teknik istasyonu olmuş ve 4 farklı istasyon kurulmuştur. Her bir istasyon, Hayat Bilgisi dersinde en sık kullanılan yöntem ve teknikten oluşturulmuştur. Bu istasyonlar şu şekildedir:

1. İstasyon: Örnek Olay,
2. İstasyon: Problem Çözme,
3. İstasyon: Yaratıcı Drama,
4. İstasyon: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği+ Görüş Geliştirme.

Her gruba Hayat Bilgisi öğretim programı verilmiştir. Buradan her bir istasyona uygun kazanımlar belirlemeleri ve kazanıma uygun bir “Ders Senaryosu” hazırlamaları istenmiştir. Kazanım belirlemeleri için 4 dakika belirlenmiş ve her bir istasyon değişim

süresi de 6 dakika olarak belirlenmiştir. Etkinlik sonunda istasyonda bulunan gruplar sırayla sınıfın önüne çıkarak en son oluşan çalışmayı sunmaları sağlanmış ve bu sunumlar üzerine yöntem-teknik kullanma kriterleri açısından sınıfta tartışmaya gidilmiştir. Eksik ya da geliştirilmesine yönelik gelen öneriler gruplar tarafından dikkate alınarak çalışmalarında düzeltme fırsatı verilmiştir.

İstasyon etkinliği sayesinde tüm gruplar farklı istasyonlarda yer alarak farklı yöntem ve tekniğin uygulamasını yapma fırsatı elde etmiştir. Ayrıca istasyon tekniğinin uygulanışına da tanık olmuşlardır. Diğer taraftan grupların tartışmalı dinamik yapıları, katılımcıların tercihlerini sorgulamalarına ve grup üyelerine fikirlerini gerekçelerle sunma zorunluluğunu ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir. Etkinlik sonunda en son istasyonda kalan grup sırayla çıkarak çalışmayı sunmuş ve sınıfın tamamı sunulan etkinliği; kullanılan yöntem ve tekniğin kullanım amacına uygun hareket edilip edilmediği, kazanıma uygunluğu açısından tartışılarak değerlendirme yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin incelenmesiyle şu sonuçlar elde edilmiştir.

- Öğretmen adayları kullandıkları yöntem-teknikle kazanım uyumuna dikkat ettikleri,
- Öğretmen adayları kullandıkları yöntem-teknik kullanım öncesi, sırası ve sonrası gibi aşamalarda yöntem-teknik özellik ve kullanım amacına uygun hareket ettikleri,
- Zaman faktörünü göz önünde bulundurdıkları,
- Öğretmen ve öğrenci rollerine dikkat ettikleri,
- Her ne kadar uygulamada görülmeye ihtiyaç olsa da etkinlik üzerinde sınıf yönetimi anlayışlarını tercih edilen yöntem ve tekniğe uygun hale getirdiklerine ulaşılmıştır.

İstasyon etkinliğinden elde edilen grup çalışmalarına bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

1. İstasyon: Örnek Olay

1. İSTASYON- ÖRNEK OLAY

Kazanım/lar: Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkısına örnekler verir.

Ders Senaryosu

→ Öğretmen derse girince öğrencilere "Okuldan sonra ne yapmayı düşün-
yorsunuz?" sorusunu sorar ve öğrencilerin fikirlerini alır.

→ Öğrencilere bir örnek olay anlatır.

→ Elif ve Gamze yakın iki arkadaşlar. Elif güne gün içinde yapacaklarını
planlayarak başlar. Gamze ise güne geldiği gibi işler geçer. Elif sabah
erken kalkıp kişisel bakımını gerçekleştirir ve kahvaltısını yapar.
Ardından odasını toplar. Herkesle ilgili plana göre sıra ders çalışmaya
gelmiştir. Dersine girer ve bütün ödevlerini bitirdikten sonra
orta kalan zamanında Gamzeyle vakit geçirmek ister. Ancak
Gamze henüz kahvaltı bile yapmamıştır. Gamze Elif'e henüz
dışarı çıkamayacağını çünkü ödevlerini bitirmeye zaman olmadığını
söyler. Eğer zaman olursa buluşabilirler.

- ① Bu örnek olayda gözlemlediğiniz durum nedir?
- ② Elif size göre nasıl davranmıştır.
- ③ Gamze size göre nasıl davranmıştır.
- ④ Bu davranışların Elif'in ve Gamze'nin kişisel hayatına etkileri nedir?
- ⑤ Siz olsanız hangisi gibi davranırsınız?
- ⑥ Elif ve Gamze'den hangisinin sizin yakın arkadaşınız olmasını
isterdiniz? Neden?

→ Soruların cevabı alınır.

→ Öğrencilere gerekli açıklamalar yapılır.

→ Gün içinde zaman yönetiminin ve planlı programlı olmanın gerekliliğinde
bahsedilir.

Öğrencilerden 1 haftalık plan çizelgesi yapmaları istenir. Bu planı
uygulayıp zamanı verimli kullanmasını öğrenir.

2. İstasyon: Problem Çözme

2. İSTASYON- PROBLEM ÇÖZME

Kazanım/ları: HB.3.4.9 Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik uygun önerilerde bulunur.

Ders Senaryosu

1. Aşama: problemi hissetme ve anlama

- Okulumuzdaki kaynaklarımız nelerdir?
- Okulumuzdaki kaynakları siz nasıl kullanıyorsunuz?
- Peki bu kaynakları verimli kullanmazsak neyle karşılaşırız? (Okul kaynaklarının verimsiz kullanımıyla ilgili görseller gösterilir, tartışılır.)

2. Aşama: Problemi tanımlama ve sınırlandırma

- Problemiyiz okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması. Örneğin okul lavabolarında muslukların açık bırakılması, okul temiz tutulmaması temizlik kaynaklarının kullanımının artması

3) Problem ile ilgili Veri Toplama :

Okul müdürü veya yardımcısından okulun geçmiş birtek aylık faturaları istenir. Ve öğrencilerden bu faturalara yorum yapmaları istenir.

Anne ve babalarından kredi kartı harcamalarının faturasını, elektrik, doğal gaz faturalarını ister ve inceler.

4. Olası çözüm yolları önermek, Hipotes kurmak:

→ Okulun kaynaklarını verimli kullanmaya yönelik bir iş hazırlanır ve okulun panosuna asılır.

→ Sınıf dört gruba ayrılır. Bu dört grup okul içindeki diğer sınıfları ziyaret ederek bilgi verir. → **Hipotes 1** Öğrencilerin bu konuda yeterli kadar bilimsel olmaması buna sebep oluyor.

5. Hipotezleri Test Etme:

→ Çözüm önerileri değerlendirilir.

6. Değerlendirme

Seçilen çözüm önerisi uygulanır. Uygulandıktan sonra süreç değerlendirilir.

Yukarıda istasyon etkinliklerinden sunulan grup çalışmaları incelendiğinde, katılımcıların istasyon tekniğinde yer alan yöntem ve tekniklerin özelliklerine uygun bir kullanım sergiledikleri, etkinliklere yönelik gerekli bilgilere yer vererek detaylandırdıkları ve istasyonda yer alan yöntem-teknikle ulaşılabilecek bir kazanım tercih edildiği görülmüştür.

İstasyon tekniğinden elde edilen bu verilerin bireysel anlamda teyidinde de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bir ders planı hazırlamaları ve

‘pedagoji bilgisi’ açısından araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme rubriğiyle kendilerini değerlendirmeleri. Ayrıca ders planı sonunda kendi tercih ettikleri yöntem-teknik bilgisine yönelik üç soruyla kendilerini sorgulamaları ve bu yönde düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Bunlara yönelik formlar hem fiziksel olarak dağıtılmış hem de GC’den paylaşılmıştır.

Katılımcıların hazırlamış olduğu etkinlik -diğer çalışmalarda olduğu gibi- EK-13’te yer alan rubriğe göre değerlendirilmiştir. Bu rubrik, pedagoji bilgisi eğitim planında yer alan kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Pedagoji bilgisi açısından öğretmen adaylarının şu aşamalardaki gelişimleri ön plana çıkmıştır:

- Zaman unsuruna dikkat edildiği görülmüştür.
- Önceki planlarda kullanılacağı ifade edilen ancak öğretim sürecinde yüzeysel geçilen SYT’ler yerine daha az SYT’nin tercih edildiği ve detaylı açıklamalara yer verildiği görülmüştür.
- Kullanılan SYT’lerin amacına ve kullanım özelliklerine uygun hareket edilme hususunda ilerleme kaydettikleri görülmüştür.
- Hazırlanan materyallerde maliyeti ve imkanları göz önünde bulundurdıkları görülmüştür.
- Kullanılan SYT’lere göre öğretmen ve öğrenci rollerine dikkat edilmiştir. Sınıf yönetimi anlayışları bu tercihlerine uygun görülmektedir (Bunun için uygulama ve gözlem gerekmektedir.).
- Planlanan kazanımlara uygun SYT kullanılmıştır.

Katılımcıların hazırladıkları ders planları sonucunda yukarıdaki gelişmelerin kaydedildiği görülmüştür. Diğer taraftan katılımcıların kendilerine yönelik değerlendirmelerini anlamak amacıyla EK-14’te yer alan öz-değerlendirme formu ile hazırladıkları ders planlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öz değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24.

Katılımcıların Öz-Değerlendirme Formlarında Elde Edilen Sonuçlar

Sorular	Katılımcılar															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Tercih ettiğim SYT'nin bilgisine sahibim.																
2.Tercih ettiğim SYT'nin kullanım amacına uygun hareket ettim.																
3.SYT tercihinde kazanım/konuya uygunluğu dikkate aldım.																
4.SYT tercihinde öğrenci grubunun özelliklerini dikkate aldım.																
5.SYT tercihinde zaman boyutunu dikkate aldım.																
6.SYT tercihinde okulda/sınıftaki imkanları dikkate aldım.																
7.SYT tercihinde maliyet unsurunu dikkate aldım.																

*Özdeğerlendirme formu üçlü likert tipinde olup dereceler, evet, kısmen ve hayır şeklindedir. Tablodaki kırmızı işaretler kısmen yanıtını, yeşil işaretler ise evet yanıtını ifade etmektedir. Hayır yanıtını veren öğretmen adayı olmamıştır.

Öz-değerlendirme formlarından elde edilen verilere göre katılımcıların 2. ve 4. madde kapsamında yeterlikleri hususunda bazen yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu yanıtı veren katılımcılarla görüşüldüğünde, bu maddeleri uygulamaya dönük olarak değerlendirdikleri ve bu doğrultuda uygulama yapmadıkları için bu şekilde yanıtladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak hazırladıkları ders planında bu iki maddeye uygun hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında katılımcıların kendilerini pedagoji bilgisi açısından yeterli olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Pedagoji bilgisi kapsamında son olarak katılımcılardan öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama sınıflarında (ekte sunulan yönerge aracılığıyla) kullanılan SYT'yi kazanım, zaman, ekonomiklik, öğrenci seviyesine uygunluk açısından gözlemlmeleri ve bu gözlemlerine yönelik değerlendirmelerine yer vermeleri istenmiştir. Bu veriler incelendiğinde, katılımcıların kendini, diğer öğretmen adaylarını ve uygulama öğretmenini değerlendirdikleri görülmüştür. Bu değerlendirmelerde olumlu ve olumsuz yönleri odaklandıkları görülmüştür. Ancak uygulama öğretmenine yönelik olumsuz değerlendirmelere yer verirken daha rahat oldukları, öğretmen adaylarını değerlendirirken olumsuz ifadelerde daha seçici davranmaya çalıştıkları dikkat çekmiştir.

Bu değerlendirmeler arasında farklı katılımcıların aynı bireyler üzerinde yapmış oldukları değerlendirmelerin pedagoji bilgisi yeterlikleri perspektifinden yapıp yapılmadığını anlamak amacıyla karşılaştırmalı analizler yapılmış ve bu bağlamda olumlu bulgularla karşılaşmıştır. Bunlar arasında örnek olması açısından, öğretmen adaylarından birisi ders planından sonra yaptığı uygulamaya yönelik yansıtma yazısında kendisine yönelik yaptığı eleştirinin gözlem yapan diğer bir öğretmen adayının gözlem yazısıyla tutarlılık göstermesi pedagoji bilgisinde yeterlik perspektifinden değerlendirme yapabildiklerini göstermesi açısından önemlidir. Bu iki yanıt aşağıdaki gibidir.

Ders uygulaması yapan kişinin eleştirel yansıtma yazısı:

Sorup durdular. Hayvanlarla ilgili eğitici bir oyun oynattım. Müzik eşliğinde oynattım. Çok eğlendiler. Ama onun öncesinde nasıl okudum. Nasıl biraz uzun sürdü. Baktım çocuklar dıpladı. Orda anlattım detaylı kısa tutmam gerektiğini. Aralarda durup soru sordum diğkötterini bana versinler diye. Öyle yapınca biraz olsun toparlandılar. Anlatımın çocukları çok zamanı sıkırtıpını fark ettim.

Başka bir katılımcının hem kendisine hem uygulama yapan grup arkadaşına yönelik eleştirileri:

Ders anlatılırken yapılan etkinlikler kullanılan yöntemler amaca, kazanıma, konuya uygun olsada bazen istenilen sonuç elde edilemiyor. Çünkü bazen sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar buna engel oluyor. Ya da sırf bu yöntemi kullanacağım, tüm öğrencilerin etkin katılımını sağlayacağım derken (yani dersti eğlenceli bir şekilde, oyunlarla işlemek isterken) kazandırmak istenilen bilgi ve beceri kazandırılmıyor. Bu sorunu ben de yaşadım. Bu yüzden kazandırılması istenilen bilgi ve beceriler çok iyi bilinmeli ve ders planı ona göre hazırlanmalı.

Diğer bir öğretmen adayının uygulama öğretmeninin pedagoji bilgisi ve pedagojik yaklaşımından rahatsız olduğunu ve bunu analitik olarak ele aldığını gösteren bir eleştiri:

27 Eki 2021 08:20

Staj hocamızın dersi hiçbir yeterlilikte anlattığını düşünüyorum dersi geleneksel yöntemlerle işliyor. Ders işlerken bağlı kaldığı tek yer ders kitabı. Sınıfta temel düzeyde okuma ve matematiksel işlemler yapamayan çocuklar var ve bunlar göz ardı ediliyor. Derse belli başlı öğrenciler katılım sağlıyor ve yaşının verdiği yorgunlukla sınıf içinde pasif hareket ediyor. Bu yorumların asla öğretmenin kişilik özelliklerine yapılmamıştır. Sadece ve sadece ders bağlamında değerlendirilmiştir. Staj arkadaşları ilk ders anlatımımızdan beri sınıfı aktif kılma ve kitaba bağlı kalmamaya efor sarf etmiştir. Öğrenci seviyeleri uygun etkinlikler, deneyler ve materyaller hazırladılar. Derse gayet hazırlık geliyorlar çünkü öğrencilerle geleneksel yöntem anlayışından uzak ve kitaba bağlı kalmadan herkesin aktif olduğu bir ders işlemek istiyorlar. Ve bunu başarıyorlar. Onları gözlemleyenler derse hiç katılmayan öğrencilerin bile derse katılmak için can attıklarına şahit oldum.

Yukarıdaki görüşte öğretmen adayının geleneksel olmayan ve öğrenciyi aktif kılan etkinlikler tercih ettiğinde öğrenci ilgi ve motivasyonunda artış olduğunu fark ettiği ifade edilmektedir. Bir başka öğretmen adayı ise uygulama öğretmenini hem olumlu hem olumsuz yönden eleştirileri:

Bu haftaki derslerde Fatih Hoca'yı incelediğimde Türkçe dersinde kavram haritaları kullanarak işliyordu dersi. Ardından o kavramları tek tek açarak ilerliyordu. Sadece anlatım yöntemi yapmamak için bence derslerde özellikle Türkçe dersinde sıkıcılığı en aza indirmek için konularla ilişkili müzikler ve videolar kullanıyor. Ancak yine de ders kitabına bağlı ilerliyor. önce ders kitabındaki metinler okunup ardından bilinmeyen kelimeler hakkında tahmin yapıp daha sonra da sözlükten araştırma yapılıyor. Yine de bunlara ek sınıfta tartışma ortamı ve beyin fırtınası da yapılıyor. Matematik dersinde soyut şeyler somutlaştırılarak

Katılımcıların yansıtma yazıları detaylı bir şekilde incelendiğinde hem kendilerine hem de öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik gerekçelere dayandırarak eleştirilerde bulundukları görülmektedir.

Özetle, iki hafta süren pedagoji eğitimi kapsamında yapılan bireysel ve grupla etkinlikler, hazırlanan ders planları ve bu planlara yönelik gözlemleri, uygulama okullarındaki ders uygulamaları ve gözlemleri genel olarak değerlendirilmiş ve katılımcıların hedeflenen kazanımlara ulaştığına karar verilmiştir. Bu karar verme sürecinde, bireysel olarak katılımcıların tüm etkinliklerinin Ek-2'de sunulan değerlendirme rubriği ile değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

4.1.2.3. Mesleki Bakış Açısı Bağlamında Alan Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Katılımcıların mesleki yeterlikleri ile ilgili toplanan verilerle mesleki bakış açılarını anlamaya yönelik bazı veriler iç içe toplanmıştır. Mesleki bakış açısına yönelik toplanan veri toplama araçları şunlardır:

- Ders gözlem raporu ve ders planı/uygulamaları üzerine yansıtma yazısı I, II ve III,
- Pedagoji bilgisine yönelik öz değerlendirme yansıtma yazıları
- Eğitim günlükleri II ve
- Araştırmacı günlüğü

Öğretmen adaylarından pedagoji bilgisi eğitimine başlamadan önce pedagoji bilgisi kapsamında mevcut yeterliklerini ve bakış açılarını ortaya koymak amacıyla bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bazı öğretmen adayları bu ders planlarını uygulama öğretmenleriyle kara vererek uygulamaya koymuş, bir kısmı ise uygulama yapmamıştır. Bu bağlamda,

- Ders uygulaması yapan katılımcıların hem kendi ders planına hem de uygulamasına yönelik yansıtma yazıları yazmaları, ders planı ve uygulamalarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında eleştirel bir değerlendirme yapmaları,
- Ders uygulaması olmayan katılımcılardan ise hazırladıkları kazanım kapsamındaki ders planı ile aynı kazanım kapsamında uygulama öğretmenin uygulamasını karşılaştırarak karşılaştırmalı eleştirel bir değerlendirme yapmaları,
- Ayrıca bu yansıtma yazılarında diğer derslerde uygulama öğretmenini veya uygulama yapan öğretmen adaylarını gözlemleyerek görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Yukarıda katılımcılar tarafından yapılması istenen görevler, pedagoji bilgisi eğitimi birinci hafta sonunda ve son olarak pedagoji bilgisi eğitimi ikinci hafta sonunda da yapmaları istenmiş, bu sayede katılımcıların bireysel gelişimi hakkında bu gözlem ve

yansıtma yazıları karşılaştırılarak bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu verilerle katılımcıların pedagoji bilgisi kapsamında yaşadığı perspektif değişimini anlama fırsatı elde edilmiştir. Diğer taraftan bu gözlem ve yansıtma yazılarıyla katılımcılar eleştirel bir bakış açısı kazanmış olup eğitim kapsamında böyle bir kültürün oluşumuna katkı sağlamıştır. Bu üç gözlem ve yansıtma yazısında elde edilen veriler karşılaştırmalı bir bakış açısı sunmak amacıyla Tablo 25’te sunulmuştur.



Tablo 25.

Pedagoji Bilgisi Kapsamında Gözlem Ve Yansıtma Raporları

Tema	Alt Tema	I. Gözlem raporu/ders planı yansıtma yazısı (Eğitim öncesi-11.10.2021)	II. Gözlem raporu/ders planı yansıtma yazısı (Eğitim sırası-18.10.2021)	III. Gözlem raporu/ders planı yansıtma yazısı (Eğitim sonrası-25.10.2021)
Öğretmen adayının kendisine yönelik	Olumlu/ Yeterli	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama (6) Planlı olma (5) Sınıf yönetimi (2) Farklı yöntem-teknik kullanma (2) Öğrenciyi motive etme (1) Öğrenci ön bilgilerini kontrol etme (1)	Farklı kaynakları kullanma (7) Öğrencilerin aktif katılımını sağlama (4) Farklı yöntem-teknik kullanma (4) Verimli ve keyifli ders işleme (2) Öğretmen olduğunu hissetme (2) İlerlediğini/geliştiğini hissetme (2) Zaman yönetimi (2) Günlük yaşamla ilişkilendirme (2) Materyal kullanımı (1) Sınıf yönetiminde farklı bir bakış açısı geliştirme (1) Öğrenci öğrenme hızını dikkate alma (1) Ön bilgileri kontrol etme (1) Ders kitabına bağlı kalmama (1)	Öğrenciyi motive etme (3) Kazanıma uygun etkinlik tasarlama (3) Öğretmen olduğunu hissetme (2) Sınıf yönetimi (2) Materyal kullanımı (2) Zaman yönetimi (2) Farklı yöntem-teknik kullanma (2) Öğrencilerin aktif katılımını sağlama (2) Öğrenci ürünlerini sergileme (1)
	Olumsuz/ Yetersiz	Zaman yönetimi (8) Sınıf yönetimi (4) Konu alanı bilgisi (3) Öz güven (3) Planlamada başarılı olma durumu (2) Uygun yöntem-teknik seçme (2) Motivasyonu düşürme (2) Materyal kullanımı (1) Heyecan ve stres kontrolü (1) Öğrencileri aktif yapma (1)	Sınıf yönetimi (2) Materyal kullanımı (2) Konu alanı bilgisi (1) Zaman yönetimi (1)	

Diğer öğretmen adaylarına yönelik	Olumlu/ Yeterli	Planlı olma (1) Materyal kullanımı (1)	Materyal kullanımı (2) Öğrencilerin aktif katılımını sağlama (2) Farklı yöntem-teknik kullanma (1) Öğrenci düzeyine uygunluk (1)	Materyal kullanımı (9) Farklı yöntem-teknik kullanma (9) Öğrencilerin aktif katılımını sağlama (8) Verimli ve keyifli ders işleme (6) Kazanıma uygun etkinlik tasarlama (6) Kitap dışı kaynaklar kullanma (5) Öğrenciyi motive etme (4) Öğrenci düzeyine uygunluk (3) Sınıf yönetimi (2) Zaman yönetimi (2) Kazanıma uygun planlama (2) Planlı ve hazırlıklı (2) Günlük yaşamla ilişkilendirme (1)
		Olumsuz / Yetersiz	Sınıf yönetimi (2) Sesini kullanma (1)	Sınıf yönetimi (2) Öğrenciyi motive etme (1) Kazanımı analiz etme (1) Öğrenci düzeyine uygunluk (1)
Uygulama öğretmenine yönelik	Olumlu/ Yeterli	Konu alanı bilgisi (1) Etkili yöntemler kullanma (1) Materyal kullanımı (1)	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama (2) Konu alanı bilgisi (1) Günlük yaşamla ilişkilendirme (1) Zaman yönetimi (1) Öğrenci ürünlerini sergileme (1)	Farklı yöntem-teknik kullanma (3) Materyal kullanımı (1)
	Olumsuz/ Yetersiz	Materyal kullanımı (1)	Farklı yöntem-teknik kullanma (7) Öğrenci katılımını sağlama (4) Ders kitabını bağlı kalma (3) Öğrenci motivasyonu sağlama (3) Materyal kullanımı (3) Öğrenci düzeyine uygunluk (2) Kavram yanlışlığına sebep olma (1) Öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma (1)	Ders kitabını bağlı kalma (3) Geleneksel yöntem-teknik kullanma (3) Öğrenci katılımını sağlama (3)

* Tabloda ifadelerin sonunda yer alan parantez içi rakamlar, frekansı ifade etmektedir.

Tablo 25 incelendiğinde katılımcıların raporları doğrultusunda, öğretmen adayının kendisine, diğer öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenine yönelik olumlu/yeterli ve olumsuz/yetersiz kategorilerinde değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda eğitim öncesi raporlarda katılımcılar, daha çok kendilerini değerlendirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Diğer öğretmen adayı ve uygulama öğretmenine yönelik yapılan çok az değerlendirme olduğu bunların da genel olarak olumlu değerlendirmeler olduğu görülmektedir. Katılımcıların kişisel değerlendirmelere odaklanmaları hem o hafta çoğu öğretmen adayının uygulama yapmasından hem de başkalarını eleştirmeye çekindiklerinden kaynaklanmış olabilir.

Bu ilk yansıtma yazılarında katılımcıların bir kısmının öğrencileri aktif kılma, planlı olma, gibi konularda kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların zaman, kazanım-konu ile SYT ilişkisi, sınıf içi sorulan sorulara hazırlık, sınıf yönetimi, ses yönetimi, öğrenci özelliklerine uygun SYT tercihi, öğretmen ve öğrenci rolleri, planlamada başarısızlık, planı uygulayamama gibi durumlar konusunda kendilerini eleştirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda ÖA12'nin görüşleri şu şekildedir:

“...tek sorun heyecan yapmam ve zamanın kısa olmasıydı, bunlar benim ders anındaki motivasyonumu bazen etkiledi. ... Bazı Kurtuluş Savaşı kahramanları hakkında benim de bilgi eksikliğim vardı, bazen sorulan sorulara cevap veremedim, kendimi yetersiz hissettim. Bir sonraki derste konu alanı için ekstra hazırlık yapmayı planlıyorum.” ÖA12

ÖA12; zaman, motivasyon sağlama, stres kontrolü ve alan bilgisi konusunda güçlük yaşadığına dikkat çekmiştir. ÖA3 ise:

“...kavram haritası çocukların seviyesine fazla geldi. Somut öğretimler çocuklar için daha verimli oluyor. Yine de genel anlamda canlı bir ders işlese de ben daha çok aktıftım. Bu çok hoşuma gitmedi. ... Zamanı iyi kullanmama sorunum olduğunu fark ettim. Bu her ne kadar arkadaşlarımı ve hocamızı rahatsız etmese de gelişmem için önemli bir durum. Derste süreyi hesap edip şiir yazdırmak yerine değerlendirme etkinliği yaptırıyordum daha verimli olurdu.” ÖA3

ÖA3'ün zaman yönetimi, kullandığı materyal ve öğretmen-öğrenci aktif olma durumu açısından kendisini eleştirdiği görülmektedir. ÖA8 ise şu ifadeleri kullanmıştır.

“Kendime güvenmediğim için derse çok iyi hazırlandım. Ne söyleyeceğime kadar planladım. Ama yine de beklemediğim sorular ve cevaplar aldım. Aslında çocukların öngörülemez olduğunu biliyordum. ...derste çok heyecanlandım başta konuşurken sesim titredi. O kadar stres yaptım ki dersten sonra midem bulanmaya başladı ama yine de başardığımı düşünüyorum. Çocuklar hazırladığım materyal sayesinde eğlenerek öğrenebildiler.” ÖA8

ÖA8'e göre zaman yönetimi, stres yönetimi konusunda güçlük yaşadığı görülmektedir. Ancak bunların temelinde yapılan bireysel görüşmede kendisinin de ifade ettiği üzere kendisine olan özgüven düşüklüğü sebep olmuş olabilir. Öte yandan hazırladığı materyale yönelik olumlu eleştirilerde bulunduğu ve hedeflerine ulaşabildiğini ifade ettiği görülmektedir.

Birinci gözlem ve yansıtma yazılarına göre katılımcıların zaman yönetimi, ders planı hazırlama ve uygulamaya koyma, sınıf yönetimi, öğrencileri aktif kılma gibi durumlar karşısında güçlük yaşadıkları ifade edilebilir. İkinci gözlem ve yansıtma yazısında ise; zaman konusunda daha iyi olduklarını ancak kısmi sorunlar yaşadıklarını, ders planında yoğun SYT kullanmaktan vazgeçtiklerini, tercih edilen SYT ile kazanım ilişkisi kurmaktan bahsettikleri, uygulama öğretmenini pedagoji bilgisi açısından kriterler üzerinden değerlendirdikleri, uygulama öğretmenin SYT tercihlerini eleştirdikleri ve buna gerekçeler ve çözümler ürettikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra çocukları hala yeteri kadar iyi tanıyamadıklarını, sınıf yönetiminde hala güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda ÖA14'ün görüşleri şu şekildedir:

"Bu haftaki ders anlatmamı değerlendirecek olursam geçen haftaya göre ilerleme kat ettiğimi düşünüyorum. Ders planımı hazırlarken ders kitabına çok sadık kalmadım bu da beni kısıtlamadığı için daha çok etkinlik hazırlayıp uygulayabildim. Öğrencilerin sıkılabileceğini göz önünde bulundurarak onların etkin rol oynayabileceği bir ders planı hazırladım. Ders esnasında plana sadık kalmak zor oluyor ancak elimden geldiğince sadık kaldım. Üstelik bu hafta zaman sıkıntısı yaşamadım. Ayrıca her geçen gün öğrencilere kendimizi kabul ettirdiğimizi düşünüyorum." ÖA14

ÖA14'ün görüşleri incelendiğinde, zaman ve sınıf yönetimi, planı uygulama, farklı kaynaklar kullanma, öğrencileri aktif etme konularında bir gelişim yaşadığı ifade edilebilir.

"Öğretmenimiz 20'ye kadar olan Romen rakamlarını kartonun üzerine renkli çubuklar ile yapıştıran bir öğrencinin ürününü panoya astı ve derse öyle başladı. Bu bence başarılıydı. Dersimizin konusu bugün toplama işlemiydi. Öğretmenimiz teorik olarak konuyu anlattı ve toplama işlemi yazı bazı öğrencilere tahtada çözdürdü. Bence böyle sıradan olmaması gerekiyordu. Ben olsam bir oyun planlardım ve günlük hayatla ilişkilendirerek örnekler çözdürürdüm. Bazı materyaller hazırlar ve onları kullanırdım. Böylece öğrenciler daha aktif ve kalıcı öğrenmiş olurlardı. Dikkatimi çeken diğer bir durum öğretmenin dört saat boyunca bu konuyu anlatmış olmasıydı." ÖA2

ÖA2'nin görüşleri incelendiğinde uygulama öğretmenin doğru ve yanlış olduğunu düşündüğü uygulamalar hakkında değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. ÖA2'nin gözlem ve yorumlarına benzer olarak aynı uygulama sınıfında

bulunan ÖA6 ve ÖA10'un da benzer yorumlar yaptığı görülmüştür. Diğer taraftan ÖA1 ise:

“Bugün ÖA5 arkadaşım “kaynakların doğru kullanımı”nı işledi. Beyin fırtınası yaptırarak öğrencilerin düşüncelerini öğrendi. Diğer derste ÖA13 çıkarma işleminde “eksilen” kavramını çok güzel anlattı, örneklerle somutlaştırdı. Ama sınıf yönetimi biraz zayıftı. Ders anlatıyordu fakat aynı zamanda sınıfı gözden kaçırıyordu. Aktif katılımı sağlayamadı. Uygulama öğretmeni ise dersinde daha çok düz bir şekilde anlatım yapıyordu. Ben olsam görsellerden faydalanır, akıllı tahtadan bir şeyler izlettirirdim. Ya da “Millî Mücadele” kavramını verirdim sonrasında gruplar oluşturur istasyon tekniği yaptırırdım.” ÖA1

ÖA1'in hem uygulama öğretmenini hem de öğretmen adaylarını değerlendirdiği görülmektedir. Bu değerlendirmelerde dersin akışı ve işlenişi üzerinde durduğu ve uygun olmadığı durumlar karşısında kendisinin yapacakları hakkında yorumlara yer verdiği görülmektedir. Diğer taraftan ÖA1'in ÖA13 hakkındaki yorumlarına benzer olarak aynı gözlemi yapan ÖA5'te benzer görüşleri ifade ettiği görülmüştür. Bu konuda ÖA13'ün görüşleri ise şu şekildedir: *“Dersimin öğleden sonra olması sebebiyle öğrencilerde yorgunluk, açlık ve dikkat dağınıklığından dolayı sınıf yönetiminde etkili olamadım. Kullanmış olduğum materyalin ise kazanıma uygun olmadığını düşünüyorum.”*

Yapılan yorum ve değerlendirmeler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların kendilerine ve diğerlerine yönelik eleştirilerinin belirli kriterlerin temele alınarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Katılımcıların uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarına yönelik eleştirilerinde olumlu ve olumsuz durumlar üzerinde durdukları bu açıdan objektif bir değerlendirme yapmaya çalıştıkları ifade edilebilir.

Tablo 25 incelendiğinde katılımcıların üçüncü gözlem ve yansıtma yazısında, kendilerine ve uygulama öğretmenine yönelik değerlendirmelere daha az yer vermişlerken; diğer öğretmen adaylarına yönelik değerlendirmelere daha fazla yer verdikleri görülmüştür. Genel olarak kendilerine ve diğer öğretmen adaylarına yönelik değerlendirmelerin olumlu olduğu görülürken; uygulama öğretmenlerini ders kitabına bağlı kalma, farklı kaynaklara başvurmama, geleneksel yöntem-teknik kullanma ve öğrencinin aktif katılımını sağlamaya çalışmadıkları hususlarında olumsuz eleştirilerde bulundukları görülmüştür. Bu bağlamda ÖA10'un görüşleri şu şekildedir:

“Uygulama öğretmenimizin dersine belli başlı öğrenciler katılım sağlıyor ve yaşının verdiği yorgunlukla yavaş hareket ediyor. Staj arkadaşlarım ilk ders anlatımımızdan beri sınıfı aktif kılma ve kitaba bağlı kalmama konusunda efor sarf ediyorlar. Öğrenci seviyesine uygun etkinlikler, deneyler ve materyaller hazırlıyorlar. Derse gayet hazırlıklı geliyorlar çünkü öğrencilerle geleneksel yöntem anlayışından uzak ve kitaba bağlı kalmadan herkesin aktif olduğu bir ders işlemek istiyorlar ve bunu başarıyorlar. Derse hiç katılmayan öğrencilerin bile derse katılmak için can attıklarına şahit oluyorum.” ÖA10

ÖA10 öğretmen adaylarının öğrenci öğrenmesine odaklandığı ve onları aktif kılacak yöntem-teknik kullanma, materyal hazırlama, onları derse katılmaya teşvik etme konularında başarılı bulunduğunu ifade etmektedir. ÖA6'nın gözlem notları ise şöyledir:

“Arkadaşımın hazırlamış olduğu materyal konunun öğrenci tarafından anlaşılmasına çok yardımcı oldu. Ayrıca ders anlatırken kullandığı ifadeler ve verdiği örnekler günlük hayatta çokça karşılaştığımız şeylerdi. Bu etkinlikler, kullanılan yöntemler; amaca, kazanıma, konuya uygun olsa da bazen istenilen sonuç elde edilemiyor. Çünkü bazen sınıf yönteminde yaşanan sorunlar buna engel oluyor.” ÖA6

ÖA6'nın görüşlerinin bir kısmı ÖA10'unki ile benzerlik göstermektedir. ÖA6, yapılan tüm hazırlıkların önemine değinirken sınıf yönetimi faktörünün tüm süreç için olan önemine dikkat çekmektedir. ÖA11 ise şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Arkadaşımın dersi gözlemlediğim kadarıyla çok etkili, kalıcı ve eğlenceli bir dersti. Sınıf içinde materyaller ve eşyalar üzerinden örnekler verdi. Sınıf dışında bir minik oyun gibi topaç çevrildi, hulahop kullanıldı. Bu tarz şeyler hem öğretici hem de eğlenceli oldu, öğrencilere verilmesi gerekenler kazandırıldı bence” ÖA11

ÖA11 de gözlemlerinde öğretmen adayının öğrencinin aktif olmasına odaklandığı, verimli ve eğlenceli bir ders işleyerek kazanımın öğrenciler tarafından kazanılmasına odaklandığına yer vermiştir.

Elde edilen bu bulgular, katılımcıların kendi uygulamalarına ve bakış açılarına ve diğer bireylerin (uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları) çalışmalarına yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandıklarını göstermektedir. Eleştirilerin olumlu ya da olumsuz yapılabildiği görülmüştür. Ancak bu değerlendirmelerde eleştirinin yönünün yanı sıra önemli olan diğer bir husus katılımcıların eğitim kapsamında kazanmaları hedeflenen yeterlikleri kriter olarak eleştirilerde bulunmalarıdır.

Eğitim Günlükleri-2

Bu gözlem ve yansıtma yazıları serisine ek olarak öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi eğitimine yönelik süreci değerlendirmelerini içeren Eğitim Günlükleri-2 ve EK-14'te yer alan öz değerlendirme formunun altındaki açık uçlu soruyla kendilerine yönelik değerlendirmelerini içeren veriler toplanmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgular, Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26.

Pedagoji Bilgisine Yönelik Katılımcıların Eleştirel Yansıtmaları

Pedagoji bilgisine yönelik değerlendirme	SYT'yi ve özelliklerini bilmenin önemi
	SYT'nin kullanım amacına uygun planlama ve uygulama
	Kazanıma uygun SYT belirlemenin önemi
	Farklı planlara tanık olma
	Farklı SYT uygulama fırsatı elde etme
	Zaman yönetimini dikkate alma
	Yeterli sayıda SYT belirleme
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu dikkate alma
	Pedagoji bilgisini anlamlandırma
	SYT kullanımına yönelik öz güven geliştirme
Mesleğe yönelik düşüncelerini sorgulama ve dönüşüm sağlama	Öğrencileri aktif kılacak etkinlikler tasarlama
	Mevcut pedagoji bilgisini sorgulama
	Öğretmenlik algısını değiştirme
	Bakış açısında dönüşüm
Eğitimi değerlendirme	Mevcut bilgileriyle yüzleşme ve değiştirme
	Gelişimini fark etme
	Keyifli ve eğlenceli
	Sorgulayıcı nitelikte
	Uygulamaya dönük
	Zengin içerik
	Farkındalık kazandıran yapıda

Tablo 26 incelendiğinde, Öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi açısından birçok yeterlik kazanmanın yanı sıra pedagoji bilgisine yükledikleri anlamlarda da bir gelişim ve değişim yaşadıkları görülmektedir.

“Bu eğitimde kazanıma uygun SYT belirlemenin önemini kavradım. Çünkü seçilen yöntemi ne kadar iyi bilirsek bilelim kazanımla uyummadığı takdirde amacı ulaşamayız ve öğrenci kavrayamaz.” ÖA16

“Bu dersten sonra bir şey fark ettim. İyi bir ders planı oluşturmak için önemli olan çok fazla yöntem ve teknik kullanmak değil, kazanıma uygun yöntem ve teknik kullanmak önemliymiş. Ben çok fazla yöntem yazmak için kafa yoruyordum. Belki öğretimi zenginleştiriyordur ama doğru yöntemi bulmak daha önemli diye düşünüyorum artık.” ÖA8

Yukarıdaki öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, seçilen SYT'nin kazanıma uygun olması gerektiğini ve zaman faktörünü göz önünde bulundurulması gerektiğini, öğretmenin SYT anlamında yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Diğer yandan bazı katılımcıların pedagoji bilgisine yönelik

anlamlandırma hususunda dönüşümler fark ettikleri görülmüştür. Aşağıda bu konudaki bazı görüşlere yer verilmiştir.

“Sınıfın hazırbulunuşluğu, sınıfın durumu ve mevcudu yöntem ve teknik seçimini etkileyen bir unsur.” ÖA9

“Bu eğitimi almadan önce bazı yöntem ve tekniklerin diğerlerinden üstün ve daha iyi olduğunu düşünüyordum. Ani bazı yöntem ve tekniklerin iyi olmadığını düşünüyordum. Aslında en iyi yöntem ve tekniğin duruma, kazanıma ve içeriğe en uygun olanın olduğunu kavradım. Onun için her kazanım ve konunun en iyi yöntem ve tekniği farklıdır. Bir yöntemi en iyi yapan şeyin onu amacına uygun kullanmak olduğunu fark ettim.” ÖA6

“Bu eğitimde gördüklerim sayesinde bir dersin uygulamasından önce konuya uygun yöntem-teknik seçmenin ne kadar önemli olduğunu kavradım. Önceden öğrendiğimizi sandığım yöntem-tekniklerin amacını ve özelliklerini öğrenerek kendimi bu konuda geliştirdim. Artık kendimi yöntem-teknik konusunda yeterli hissediyorum. Çünkü öğrenmek ve uygulamak çok başka.” ÖA1

“Bu eğitimin bildiğim yöntem teknikleri doğru şekilde nasıl kullanacağım konusunda bir farkındalık oluşturdu. Benim önceden beyin fırtınası diye kullandığımı düşündüğüm etkinlikte aslında soru-cevap yöntemini kullanmış olduğumu fark ettim. Son haftaki istasyon tekniğini gerçekten çok beğendiğimi belirtmek istiyorum. Şöyle bir düşündüğümde öğrendiğimiz tekniklerin çoğunu bir etkinlikle gerçekleştirme fırsatı bulduk. O etkinlikten sonra ben de taşlar fazlasıyla yerine oturdu. Daha öğrenecek çok şeyimiz var sanırım. ☺” ÖA2

ÖA1 ve ÖA2’nin tercih ettikleri SYT’lere ilişkin bilgi açısından geliştikleri, anlam yapılarını ise değiştirdikleri anlaşılmaktadır. ÖA6 da kazanımdan bağımsız iyi bir SYT’den bahsedilmeyeceğini vurguladığı görülmektedir.

Katılımcıların pedagoji eğitimi aracılığıyla mesleki bakış açısı anlamında değişim yaşadıkları görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte bazı katılımcı açıklamaları aşağıda sıralanmıştır.

“Bu eğitim sürecinde en büyük farkındalığım şu oldu; önceki teorik bilgilerimin tek tek uygulamaya geçtiğini hissettim. Bu değişim benim ders anlatış tarzımda ve kafamdaki ideal öğretmen algısında köklü değişiklikler oluşturdu.” ÖA5

“Aslında bu eğitimde şunu fark ettim. Ben bu konuların çoğunu gördüm ancak hiç kavramamışım. Pedagoji bilgisi eğitimi sayesinde ne kadar eksik olduğumu gördüm. Ders planı hazırlarken rastgele seçip kullanmış olduğum yöntem ve tekniklerin çocuğa o kazanımı verirken aslında ne kadar etkili olmadığını farkına vardım. Keza kazanımın ne anlama geldiğini bile bu eğitim sayesinde kavradım.” ÖA13

“...Yine değinmek gerekirse eski yaptığım ders planlarını düşünürken kullanılan SYT’leri yazarken yanlış yazdıklarım ya da sadece yazmak için yazdıklarım olmuş. Buradaki olay benim en iyi bildiğim ve öğrencilere konuyu en iyi anlatabilmeme yardımcı olacak SYT’yi seçmekmiş anlamış oldum. Bu ders kapsamında olumlu yönde değişim yaşadığımı söyleyebilirim.” ÖA4

ÖA5, ÖA13 ve ÖA4’ün yapılan eğitimler doğrultusunda mesleki bakış açılarında olumlu yönde değişimler yaşadıkları ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan eğitimlerle kazanılan yeterliklerin anlam yapılarında bir değişimi meydana getirdiğini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Diğer taraftan katılımcılar dersin işleniş yapısının kendileri üzerinde bıraktığı etkisi üzerine de görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu doğrultudaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Derste istasyon tekniğini uyguladık, çok eğlenceli geçtiğini söyleyebilirim. Az zamanda birçok öğretim yöntemini görmüş olduk ve çeşitli ders planları gördük ve biz de hazırladık.” ÖA16

“Bu haftaki ders çok eğlenceli geçti. Özellikle kullanılan etkinliğin bunda büyük etkisi oldu. İstasyon ve diğer yöntem teknikleri uygulama fırsatı elde ettik ve nasıl kullanacağımızı öğrendik. Her tekniğin getirisi ne olabilir, hangi konu, hangi yöntem için ok güzel olabilir tarzında soruları gidermiş oluyoruz.” ÖA15

“Pedagoji bilgisi konusunda bir alt yapım vardı bu eğitimler bu bilgilerimi destekledi. Ancak alan bilgisindeki gibi ilk defa öğrendiğim şeyler değildi. Özellikle son dersimizde kullanacağımız SYT'nin hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğu kadar bu bilgileri doğru kazanımlarla bir araya getirmek de çok önemli olduğunu anladım.” ÖA14

“Staja ve derslerimize başlamadan önce pedagoji bilgisiyle ilgili tek bir cümle bile kuramazdım belki. Ayrıca bu tarz şeyleri pek önemsemezdim de. Bana doğru gelen neyse onu yapmayı düşünüyordum. Ancak mesleğin inceliklerini gördükçe gelişimimi hissedebiliyorum. Derslerde yaptığımız etkinlikler sayesinde zihnimizi zorluyoruz. En doğrusunu, iyisini bulmaya çalışmak beni mutlu ediyor. Bu deneyim benim için harika bir şey. Bakış açım sene başında aşırı olumsuzdu. Neredeyse nefret doluydum, her konuda. Yavaş yavaş iyiye dönüyorum. Bu benim iyi hissetmemi sağlıyor.” ÖA3

Katılımcıların açıklamaları incelendiğinde, ÖA16 ve ÖA15'in dersin yapısının eğlenceli ve zengin bir içerikte gerçekleşmesine vurgu yaptıkları; ÖA3'ü eğitim yapısının mevcut anlam yapılarını sorgulamalarına katkı sunmasına değindiği ve ÖA14'ün ise yapılan eğitimlerin pedagoji bilgisi kapsamındaki bilgilerini sorgulamasına ve geliştirmesine katkı sunduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Yukarıdaki örnek alıntılar doğrultusunda, öğretmen adaylarının kendilerinin de ifade ettikleri şekliyle bir gelişim, değişim, dönüşüm sürecinin yaşandığı görülmektedir. Katılımcıların düşüncelerini genel olarak gerekçelendirdikleri ve hangi alanlarda nasıl dönüşümler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Eğitimlerin yapısına yönelik de ipuçlarını içeren bu eğitim günlüklerinde öğretmen adayları, pedagoji bilgisinin neleri kapsadığını ve ne tür kriterlerin bu süreçteki tercihlerini etkilediğini uygulayarak öğrendiklerini ve bu öğrenmelerinin mesleki bakış açılarında bir değişime yol açtığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların eğitim günlüklerinde vurguladıkları değişim ve dönüşüme yönelik ifadeler araştırmacı günlüğüne de yansımıştır. Bu doğrultuda araştırmacının pedagoji eğitimi tamamlandıktan sonraki katılımcılara yönelik görüşü şu şekildedir:

“Her hafta bu ekibin sorgulayıcı temelli çalışmalarından daha fazla keyif aldığımı hissediyorum. Gün geçtikçe düşüncelerini daha açık bir şekilde paylaşıyorlar. Bu ekibin en sevdiği şey, grupla yapılan çalışmalar diyebilirim. Çok eğleniyorlar, ayrıca küçük grupta tartışıyorlar, birbirlerini sorgulayıp argümanlar geliştiriyorlar. Bu yüzden her hafta eğitimlerin sonunda bir grup etkinliğine yer vermeye çalışıyorum. Bireysel çalışmalarda motivasyonları iyi ancak bu kadar yüksek değil diyebilirim. Pedagoji bilgisi eğitiminde grubun hazırbulunuşluğu alan bilgisi eğitimine göre daha iyiydi. Çünkü kavramları tanıyorlar, eksik olarak -kısmen yanlış- açıklayabiliyorlar. Ancak yine de SYT arası ilişki, bunlara göre değişen öğretmen-öğrenci rolleri, sınıf yönetimi anlayışı, hangi SYT'nin hangi durumlara göre kullanılacağı, SYT'ye yönelik bakış açıları (genel olarak bakış açıları farklılık olsun, derse renk gelsin gibi bir bakış açısı) konularında eksikleri bulunmaktaydı. Bunlara yönelik hazırlanan iki haftalık eğitimde öğretmen

adaylarının şaşırdığı, yanlış biliyormuşuz dediği durumlar oldu. Ancak hazırbulunuşluk düzeylerinden dolayı daha hızlı yol aldık diyebilirim. Bu sonuç yapılan hem bireysel hem grup çalışmalarına da yansdı. Ben de eğitimlerde oldukça heyecanlanıyorum, onlarda dengesizlik yaratan durumlar oldukça çok etkileniyorum. Çünkü her bir dengesizlik yeni bir anlam şemasının doğmasına ya da var olan yanlış/eksik anlam şemasının değişimine yol açtığına inanıyorum. Bu küçük anlam şeması değişimleri asıl hedefim olan anlam perspektifi dönüşümüne yol açacağına inanıyorum.” (20.10.2021)

Araştırmacının görüşlerine göre katılımcıların pedagoji bilgisi kapsamındaki eğitimde daha az zorlandıkları, alan bilgisindeki gibi tamamen duymadıkları bir kavram ya da durum olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcıların da eğitim günlüklerinde bu yönde yanıtlar verdikleri görülmüştü. Ancak yine de yanlış kavramsallaştırma ve eksik bilgiden kaynaklı eksiklikleri tespit edilerek bunlar üzerine yoğunlaşıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca grubun mevcut anlam yapılarına uymayan durumlarla karşılaşma durumlarının onlar da motivasyon artışına yol açtığı belirtilmektedir. Bu anlam yapılarını yeniden yapılandırma noktasına araştırmacı katılımcıların sorgulayıcı, tartışmaya ve iş birliğine dayalı bir atmosferden daha çok etkilendiklerini fark etmesiyle eğitimleri bu şekilde düzenlemeye karar verdiği görülmektedir. Diğer taraftan araştırmacının pedagoji bilgisi eğitiminin ilk haftasında yazdığı günlükte sınıf öğretmenliği mesleğini sevmeyerek tercih ettiğini ve ileride bu mesleği yapmak istemediğini belirten bazı katılımcıların bu bakış açılarına yönelik bazı değişimlerin işaretini olduğunu düşündüğü bireysel notlar aldığı görülmüştür. Bu notlardan bir kısmı şu şekildedir:

“ÖA5, dershanede matematik öğretmeni olarak çalışan ve özel dersler vererek bir kazanç elde eden bir katılımcı. Kendisi mevcut şartlardan oldukça memnun olduğu için sınıf öğretmenliğini hiç düşünmediğini ve KPSS’ye girmeyeceğini ankette ve sınıfta belirtmişti. Ancak bugün, sınıf öğretmenliğine yeşil ışık yakmaya başladığını ve bu mesleğin kendisinde bir kıpırdanma yarattığını ve bunun sınıf içi etkinliklerimiz sonucu bu hafta ders işlemesinden ve öğrencilerin reaksiyonundan kaynaklandığını ifade etti. Bu hem beni hem sınıfı oldukça sevindirdi ve motive etti.” (13.10.2021)

Araştırmacı günlüğüne göre hem ÖA5’in sınıf öğretmenliğine yönelik bakış açısında bu eğitimlerin sonucu olarak bir değişim ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. ÖA5’in eğitim günlüğü incelendiğinde de net bir şekilde bu değişimi kendisinin de vurguladığı görülmektedir. ÖA5’in bu görüşüne yönelik doğrudan alıntı, eğitim günlükleri-2 kapsamında önceki sayfalarda verilmiştir.

“ÖA3, bireysel görüşme talebinde bulunda ve ankette de belirttiği üzere “ben mesleği aile zoruyla tercih ettim ve hiç sevedim. Siz bunu bile bile beni neden gruba dahil ettiniz? Bunu anlayamıyorum. Ama gün geçtikçe mesleğe bakış açım değişmeye başladı. Bu mesleği çok hafife alıyordum ve sanırım bu beni çabalayacak bir şey yok ve o yüzden gelişime kapanacağımı hissettirdi. Fakat ilk zoom toplantımızdan beri bu fikrimin yanlış olduğunu ve birçok yeterliğin olduğunu fark ettim. Ve gelecek hafta müsaade ederseniz uygulama öğretmeni ile görüşerek ders uygulaması yapacağımı” söyledi. Ben de tabii ki gerekli hazırlıklarını yaparak ve bana sunarak

yapabileceğini ifade ettim. Ders uygulaması sonrası beni arayarak bazı işleri istediği gibi yapamadığını (zaman yönetimi, ölçme-değerlendirmeyi yapamama, bazı etkinlikleri yetiştirememe gibi), buna rağmen kendisini çok mutlu hissettiğini ifade etti. Haftaya eksiklerimi tamamlamak istiyorum diyerek yine ders anlatma teklifinde bulundu. Ben de bir önceki gibi olumlu karşıladım. ÖA3'teki bu hızlı değişim beni çok mutlu etti, umarım motivasyonunu kıracak bir durumla karşılaşmaz." (13.10.2021)

Araştırmacı günlüğüne göre hem ÖA5 hem de ÖA3'ün bu eğitimler kapsamında mesleğe yakınlık hissetmeye başlaması hem katılımcılar hem de araştırmacı açısından büyük bir motivasyon kaynağına dönüştüğü anlaşılmaktadır. Eğitim günlükleri-2 kapsamında ÖA3'ün doğrudan alıntılarına yer verilen kısım incelendiğinde, araştırmacının görüşlerini destekler nitelikte veriler olduğu, nefretle başladığı bu mesleği sevmeye başladığını ifade eden bulgulara rastlanılmıştır.

Elde edilen gözlem raporları ve ders planı/uygulaması yansıtma yazısı serileri, öz değerlendirme yazıları, eğitim günlüğü ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bu eğitim kapsamındaki kazandırılması hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı ifade edilebilir. Diğer taraftan katılımcıların çalışmalarının değerlendirildiği pedagoji bilgisi rubriğinde (EK-13) yer alan bazı maddelerdeki (5, 6 ve 10. maddeler) yeterliklerin sınıf içi uygulamaların gözlenmesiyle ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu maddelere yönelik değerlendirmeler ilerleyen süreçte yapılacak uygulamalarda ele alınmıştır. Dolayısıyla eğitimlerin devam eden yapısı da göz önünde bulundurulduğunda, bu eğitimle kazandırılması istenen mesleki yeterlik hedeflerine ulaşıldığını ve bu yeterliklerin gelişimi ile öğretmen adaylarının mesleki bakış açılarında olumlu değişimler yaşandığı belirlenmiştir. Bu veriler ışığında bu döngünün tamamlandığına ve 3. Döngü olan Alan Öğretimi Bilgisine geçilmesine karar verilmiştir.

4.1.3. Alan Öğretimi Bilgisi-Pedagojik Alan Bilgisi Eğitimi (3. Döngü)

Döngünün Adı: Öğretmen adaylarının alan öğretimi bilgisi yeterliklerini geliştirme ve bu konuda bakış açılarında bir dönüşüm ortaya koyma.

Eylem Planında kazanılması hedeflenen kazanımlar:

- j-** Kazanımı bilgi (içerik) türü ve bilişsel süreç boyutu açısından analiz eder.
- k-** Kazanıma yönelik belirtke tablosu hazırlar.
- l-** Kazanımdan beklenen davranış düzeyini belirler.
- m-** Kazanımda ulaşmak istenen hedef davranışa uygun SYT'yi belirler. Bu doğrultuda, uygun öğretim etkinlikleri tasarlar.

- n-** Kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeye yönelik değerlendirme etkinlikleri belirler.
- o-** Kazanım-öğretim süreçleri-değerlendirme ögeleri arasındaki ilişkiyi açıklar.
- p-** Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme ögeleri arasında bir uyum olması (curriculum alignment) gerektiğinin farkına varır.
- q-** Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme ögeleri arasında uyuma sahip ders planı hazırlar.
- r-** Hazırlanan ders planında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarına yer verir.

4.1.3.1. Döngünün Uygulanma Süreci ve Değerlendirme

Çalışma grubunun alan öğretimi bilgisine dair belirlenen mesleki yeterlik ihtiyacına yönelik tasarlanan bu döngü iki haftada tamamlanmıştır. Bu döngü kapsamında toplanan veriler ile katılımcıların hem mesleki yeterliklerindeki gelişime hem de alan öğretimi bilgisi kapsamında mesleki perspektiflerindeki değişim/dönüşüme odaklanılmıştır. Bu bağlamda iki hafta süren bu döngü sonunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgular “mesleki yeterlik bağlamında alan öğretimi bilgisi eğitimi değerlendirme” ve “mesleki bakış açısı bağlamında alan öğretimi bilgisini değerlendirme” başlıkları altında sunulmuştur.

Döngü kapsamında oluşturulan eylem planları kapsamında elde edilen veriler, üzerinden mikro analizler yapılarak değişim ve gelişim belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda alan öğretimi bilgisi sürecinde elde edilen tüm veriler, mesleki yeterlik açısından EK-15’te sunulan “Alan öğretimi bilgisi değerlendirme rubriği” ile değerlendirilerek katılımcıların gelişim durumları değerlendirilmiştir.

4.1.3.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Alan Öğretimi Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

İki hafta süren bu döngü sonucunda katılımcılardan alan öğretimi bilgisi kapsamında mesleki yeterliklere yönelik kazanımları elde etmeleri için sırayla şu veriler toplanmıştır:

- Kazanımı belirtke tablosu üzerinde çözümleme etkinliği,
- Kazanımı çözümleme ve kazanıma uygun öğretim ve değerlendirme süreci hazırlama etkinliği,
- Gözlem raporu.

1. Hafta

Alan öğretimi bilgisinin ilk haftasında, katılımcıların bu eylem planının ilk üç kazanımına odaklanması planlanmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların alan öğretimi bilgisinin anlamının ve öneminin farkına varmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle bu konuya dikkatlerini toplamak, anlamalarını sağlamak adına dersten önce okumaları için bir makale paylaşılmıştır (*Öğretmenin Sahip Olması Gereken Dördüncü Bilgi: Alan Öğretimi, Nakiboğlu ve Karakoç, 2005*). Ayrıca araştırmacı tarafından derse hazırlık açısından bir sunum hazırlanmış ve GC'den paylaşılmıştır. Derste bu makale ve sunum üzerinden soru-cevap etkinliğiyle anlamaları pekiştirilmiş ve derse giriş sağlanmıştır. Devamında, katılımcıların hem ilk hafta olan alan bilgisi eğitimi ile ikinci hafta olan pedagoji bilgisi eğitiminin birleşimi ile alan öğretimi bilgisinin ortaya çıktığı fark ettirilmeye çalışıldı. Bu doğrultuda alan öğretimi bilgisinin bileşenleri olan program okuryazarlığı, alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin (sınıf yönetimi, SYT, öğrenci bilgisi) birleşiminin bu bilgiyi ortaya çıkardığına dönük sunum hazırlanmıştır.

Derste ise kazanımın içerik türünün (alan bilgisi eğitiminde ele alınmıştı) tespit edilmemesi durumundaki karmaşayı anlatan bir örnek olayla (Anderson ve Krathwohl'un kitabında yer alan Macbeth eserine dönük 4 farklı öğretmenin içerik anlayışı) içerik türünün tespitinin ve buna yönelik öğretim tasarlanmanın önemini farkını hatırlatmaya çalışılmıştır. Devamında verilen örnek olayda vurgulanan kazanımın bilişsel süreç boyutundaki farklı basamaklarda yer aldığını ifade eden sunum gerçekleştirilmiştir. Bloom'un taksonomisindeki 6 ana bilişsel süreç ve bunların altında yer alan alt bilişsel süreçler örnek kazanım, *açıklama, örnek etkinlik ve örnek değerlendirmelerle* katılımcılarla tartışılarak yürütülmüştür. Katılımcıların Bloom'un bilişsel süreç basamaklarına yönelik bilgilere sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak uygulama eksikliğinden kaynaklı olarak kazanımları sınıflamada güçlük yaşadıkları görülmüştür. Dolayısıyla eğitime, bu sınıflamaları yapabilmeleri için farklı örneklerle bilişsel süreç boyutunun alt boyutlarını da içerecek şekilde devam etmiştir. Eğitim sonunda katılımcıların kazanımın hem içerik (kazanımın isim kısmı) hem bilişsel süreç boyutunu (kazanımın fiil kısmı) tespit ederek belirtke tablosu hazırlamalarına yönelik sınıfça

etkinlikler yapıp katılımcıların örnek durumlar üzerinde fikirlerini savunmaları istenmiş, grupça tartışılarak bir karar verme süreci işletilmiştir. Bu süreç şu şekilde işletilmiştir:

Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi						

Resim 3. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanım analizi

Bu etkinlik örneği aracılığıyla katılımcıların tercihleri gerekçesiyle açıklaması istenerek diğer kişilerle tartışması sağlanmıştır. Bu etkinliğin ilk 10 örneğinden sonra hem bilgi boyutu hem de bilişsel süreç boyutuna yönelik daha doğru tahminlerde bulunmayı başarabildiler. Bu etkinlikte; her örnekte önce (1. kazanım) bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutunu belirlemeleri, bu analizle (3. kazanım) kazanımda öğrenciden beklenen davranış ve düzeyini belirlemeleri ve (2. kazanım) yapılan kazanım analizi ile bu kazanımı belirtke tablosuna yerleştirmeleri üzerinde duruldu. Bu etkinlikte yapılanların (2. hafta üzerinde detaylı olarak duracağımız) öğretim süreci ve değerlendirme sürecini tasarlamada önemli bir çıkış noktası olacağı üzerinde durulmuştur. Toplamda çözümlenen 20 örnek kazanım sonucunda, bu bilgi ve becerilerini kullanabildikleri görülünce etkinlik aşamasına geçilmiştir.

Etkinlik-1: Etkinlik kağıdında katılımcıların 6 kazanım belirleyip bunların analiz etmeleri, öğrenciden beklenen davranışı tespit etmeleri ve belirtke tablosunda uygun yere yerleştirmeleri istenmiştir. Etkinliği tamamlayan kişi eşleştiği arkadaşına etkinliğini vererek yaptıklarını değerlendirmesi istenmiştir. Bu şekilde etkinlik tamamlanmıştır. Bu etkinliklerde katılımcıların ele aldığı kazanımlara yönelik analizleri ve eşleştiği kişinin değerlendirmeleri incelenerek araştırmacı da yazılı olarak değerlendirmelerini yazmış ve

katılımcılara her iki değerlendirmeleri incelemeleri için etkinlik kağıtları verilmiştir. Bu incelemelerden sonra etkinlik kağıtları araştırmacılar tarafından eğitim sonunda analiz etmek amacıyla toplanmıştır. Etkinlik kağıtlarına yönelik değerlendirmelere ilişkin bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Kazanım Belirtke Tablosu Üzerinde Çözümleme Etkinliğine İlişkin Bulgular

Çözümlemeyi yapan katılımcılar	Farklı bilgi türlerine ve bilişsel boyutlarına göre kazanım belirleme
	Bilişsel süreç boyutundaki üst düzey basamaklarındaki kazanımların birden fazla bilişse süreç ve bilgi türünü kapsayabileceğini fark etme
Değerlendirme yapan katılımcılar	Doğru yanıtları onaylama
	Gerekçe göstermeden yanlış yanıtları belirtme
	Gerekçe göstermeden yanlış yanıtların doğrusunu belirtme Yanlış yanıtları gerekçe göstererek açıklama

Tablo 27 incelendiğinde, çözümlemeyi yapan katılımcıların kazanım çözümlemesi yapmak için farklı bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına yönelik kazanımlar tercih etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca çözümleme yaparken analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyindeki bilişsel süreç basamaklarının aynı zamanda farklı alt düzey bilişsel süreç basamaklarını ve farklı bilgi boyutlarını kapsayabileceğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Diğer taraftan değerlendirmeci katılımcıların diğer katılımcıların çalışmalarını değerlendirirken farklı şekilde yaklaştıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar doğru olduğunu düşündükleri kazanım çözümlemeleri ifade ederken daha net bir şekilde kendilerini ifade ettikleri ancak yanlış düşündükleri kazanım çözümlerine ilişkin ise çekimser yanıtlar vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan yanlış kazanım çözümlemelerine ilişkin katılımcıların bir kısmı gerekçe göstermeden yanlış olduğunu ifade ederken bir kısmı ise yine gerekçe göstermeden doğru düşündüğü çözümleme sonucunu ifade etmiştir. Bir kısım da yanlış çözümlemeleri gerekçeler göstererek neden yanlış olduğunu düşündüğünü ifade ettiği ve kendine göre doğru olan çözümlemeyi açıklamaya çalıştığı görülmüştür. Aşağıda bu etkinliklere yönelik bazı örnekler sunulmuştur.

Tabloyu dolduran kişinin adı soyadı: [REDACTED]

Belirlediğiniz kazanımların bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutunu dikkate alarak belirtke tablosuna yerleştiriniz. Kazanımlar aşağıya sırayla yazınız ve kazanım üzerlerinde isim ve filleri gösteriniz. Hücrelere kazanımın kodunu yazınız (HB.3.1.4 gibi).

- (1) 1. T.3.3.1 Olumsuzluk içindeki ilişki kuralını tanımlar.
 (2) 2. F.3.3.2 Doğal dilin ve yazılı dilin arasındaki farkları açıklar.
 (3) 3. M.3.3.1.2 En az 100 basamaklı sayıları elle ve elden yazarak toplamı çıkarır.
 (4) 4. H.3.3.4 Ülkemizin geleceği ile kendi görev ve sorumlulukları arasında ilişki kurar.
 (5) 5. M.3.3.7.2 Bir işlemin sonucu miktarını litre ve gram litre birimleriyle tahmin eder ve ölçer.
 (6) 6. H.3.3.2.6 Evdeki ayaakların etkili ve verimli kullanılması yönünde uygun önerilerde bulunur.

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Cözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi	T.3.3.1	F.3.3.2		H.3.3.4		
C. İşlemsel Bilgi			M.3.3.1		M.3.3.7.2	
D. Üstbilişsel Bilgi						H.3.3.2.6

Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı: [REDACTED]

Her bir kazanımın hem bilgi boyutu hem de değerlendirme boyutu açısından doğru yerleştirilip yerleştirilmediği hakkında düşünceleriniz paylaşınız.

M.3.3.7.2 kazanımında bilgi boyutu doğrudur fakat

Ben bilişsel süreç boyutu "UYGULAMA" olarak düşünüyorum.

Diğer kazanımların doğru olduğunu düşünüyorum.

B.K. [REDACTED] bu sitede katılıyorum ancak seni de reddetmiyorum. Ben her uygulamaya her değer basamakları var. Çizim süreci bu uygulamaya sonra bir kriter üzerinden değerlendirilerek devam ediyor. Değerlendirme gibi istediğiniz kazanımlarda birer fazla bilişsel süreç ve bilgi boyutu girilebilir. (B) bu kazanımlarda kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi de var.

Tabloyu dolduran kişinin adı soyadı: [REDACTED]

Belirlediğiniz kazanımların bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutunu dikkate alarak belirtke tablosuna yerleştiriniz. Kazanımlar aşağıya sırayla yazınız ve kazanım üzerlerinde isim ve filleri gösteriniz. Hücrelere kazanımın kodunu yazınız (HB.3.1.4 gibi).

1. F.3.3.1.1 Dünyanın şeklini küreye benzediğinin farkına varır.
 2. H.3.3.2.3 İki sayının toplamını tahmin eder ve işlem sonucuyla karşılaştırır.
 3. H.3.3.4.1 Trafik işaretlerini ve levhaları tanıtır.
 4. H.3.3.5.2 Olumsuzluk yönünde şekli açıklar.
 5. M.3.3.7.2 Onluk bazına gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar.
 6. H.3.3.2.6 Aile büyüğünün çocukluk döneminin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Cözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi		H.3.3.5.2 H.3.3.4.1				
B. Kavramsal Bilgi		H.3.3.2.3 F.3.3.1.1				
C. İşlemsel Bilgi		H.3.3.2.3	M.3.3.7.2			
D. Üstbilişsel Bilgi						

Değerlendirmeyi yapan kişinin adı soyadı: [REDACTED]

Her bir kazanımın hem bilgi boyutu hem de değerlendirme boyutu açısından doğru yerleştirilip yerleştirilmediği hakkında düşünceleriniz paylaşınız.

F.3.3.1.1 → Doğru

M.3.3.7.2 → Doğru

H.3.3.4.1 → Bilişsel süreç anlamı ama bilgi boyutunun kavramsal olduğunu düşünüyorum

H.3.3.5.2 → Doğru

M.3.3.7.2 → Doğru

H.3.3.2.6 → Bilişsel süreci anlamı ama bilgi boyutunun kavramsal olduğunu düşünüyorum.

B.K. Bilgi boyutuna katılıyorum ancak bilişsel süreç boyutunda "uygulama" kavramı ile ilgili olarak, işlemi yapma aşaması ile kavramsal bilgi boyutuna katılır. Bu diğer yarımların şekli "bilgi boyutu" olarak değerlendirilmelidir. Kavramsal bilgi boyutuna katılır.

Yukarıdaki etkinlikleri yapabilmeleri için katılımcılara 3. sınıf derslerinin öğretim programlarının birer nüshası dağıtılmıştır. Örneklerden de görüldüğü üzere katılımcılar öğretim programlarını inceleyerek farklı bilişsel süreçlere yönelik kazanımlar belirleyip analiz etmişlerdir. Kazanımın bilgi ve bilişsel süreç boyutunu belirleyip belirtke tablosunda ilgili yere yerleştirdikleri görülmektedir. Eşleştirdiği değerlendirmeci arkadaşı ise bu kazanımların belirtke tablosundaki yerine yönelik görüşlerine yer verdikleri görülmüştür. Son olarak araştırmacı ise hem belirtke tablosunu hem de değerlendirmecilerin yorumlarını dikkate alarak kişisel görüşlerini yazarak belirtmiştir. Bir sonraki haftada dersin başında bu etkinlik kağıtları katılımcılara dağıtılarak hem arkadaşının hem de araştırmacının değerlendirmelerini okuyup görüşlerini geri cevap şeklinde yazmaları istenmiştir. Fakat grup ortak bir şekilde bunu sınıfça tartışmanın daha verimli geçeceğini düşünerek bu değerlendirmeler üzerine tartışılmıştır. Tartışmalar da katılımcıların görüşlerini yeterlik temelli gerekçelerle rahat bir şekilde sunabildikleri görülmüştür. Yapılan bu etkinlikler, EK 15'te sunulan alan öğretimi bilgisi rubriği ile değerlendirilmiş ve bunun sonucunda a, b ve c kazanımlarına ulaşıldığına karar verilmiştir. Döngünün diğer haftasına kadar olan süreçte uygulama sınıflarında öğretim süreçlerini hem program öğelerinin uyumu açısından inceleyip değerlendirmeleri hem de öğrenci grubunun özelliklerinin öğretim süreçleri üzerinde nasıl bir etkisi olabileceğini anlamaları amacıyla gözlem yapmaları ve bunu raporlaştırarak GC'ye yüklemeleri istenmiştir.

2. Hafta

Alan öğretimi bilgisinin ilk haftası yapılan eğitim ve bu eğitim kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda bu haftaki eğitim kapsamında özellikle belirtke tablosunun önemi ve bu tablo ile programın diğer öğelerinin tasarlanmasında nasıl dikkate alınacağı üzerine bir eğitim tasarlanmıştır. Dersten önce program öğeleri arası uyumu ifade eden ve görselleştiren bir makale ve sunum paylaşılmıştır (*Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Program Öğelerinin Uyumu Açısından İncelenmesi: Hayat Bilgisi Örneği, Kalender ve Baysal, 2021*). Bu sayede derse hazırlıklı gelmeleri sağlanmış ve derste bu makale üzerinde soru-cevaplarla durularak derse geçiş sağlanmıştır. Bu çerçevede önce taksonomiye bazı örnek kazanımların yerleştirilmesi üzerinde kısaca durulmuştur. Daha sonra bu belirtke tablolarına göre öğretim süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme öğelerinin de yerleştirilebileceğine dönük bir süreç işletilmiştir. Belirtke tablosu üzerinde kazanım-öğretim süreci-değerlendirme öğelerinin uyum içinde olduğu ve olmadığı

durumlar üzerinde durularak bu durumlarda öğretim sürecinin nasıl yürüyeceği üzerine tartışma yapılmıştır. Tartışma sonunda “program öğeleri arası uyum” (curriculum alignment) kavramı üzerinde durulmuştur. Bu öğelerin tablodaki aynı hücrede ve farklı hücrelerde toplanmasının sonuçları üzerinde durulmuştur. Bunun devamında dersin başındaki tabloya yerleştirilen örnek kazanımlara dönülerek bu kazanımdaki hedef davranışı ortaya çıkaracak ne gibi öğretim etkinlikleri ve öğretim süreçleri işletilebilir buna yönelik bir karar vermeleri istenmiştir. Aynı şekilde kazanıma ulaşıp ulaşılmama durumuna yönelik değerlendirme faaliyetlerinde karar verme süreçleri işletilmiştir. Diğer taraftan bu süreçte bu uyuma ek olarak öğrenci özelliklerinin, ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarının önemi üzerinde durulmuştur. Katılımcılardan bir hafta önce bu konuda sınıftaki öğrencileri gözlemlmeleri, bir ders kapsamında öğrencilerin ön bilgilerinin o ders için hazır olup olmadığını, öğrenme güçlükleri yaşadığı durumları, kavram yanlışlarını gözlemleri ve öğretmenin bu durumu dikkate alıp almadığını gözlemlmeleri istenmişti. Bu gözlemlere kişisel yorumlarını da eklemeleri istenmişti. Bu aşamada bu gözlemleri hakkında tartışılmış ve öğretmenin öğrencinin ön bilgilerinin göz önünde bulundurulmadığı durumlarda öğrenci öğrenmesinde ne tür olumsuzlukların ortaya çıkacağının farkına varmaları hedeflenmiştir. Bu gözlemlere ilişkin bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular

Tema	Kod
Öğrenci hazırbulunuşluğunun önemini fark etme	Kazanıma ulaşmak için öğrencilerin ön koşul bilgilere sahip olmasının önemi
	Ön bilgi eksikliğinin öğrenme güçlüğüne yol açtığını fark etme
	Öğrenci ön bilgilerini kontrol etme gerekliliği
	Ön bilgilere sahip olmayan öğrencilerin yeni kazanıma ulaşmada güçlük yaşaması
	Ön bilgilere sahip olmayan öğrencilerin ilgi ve motivasyon kaybı yaşaması
	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma
	Öğrenci ihtiyaçlarına göre plan ve programı revize etme
Öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken durumlar	Beceri temelli kazanımları hayatla ilişkilendirmenin önemi
	Öğrencilerin bilgiyi transfer etmede güçlük yaşaması
	Öğretmenin alan bilgisi eksikliğinin kavram yanlışlığına yol açması
	Kavramları somutlaştırarak öğretim tasarlama
	Öğrenci öğrenmelerini sağlamak için farklı etkinlikler tasarlamının önemi
	Tüm öğrencileri sürece katmak
	Bireysel farklılıklara uygun süreç tasarlamak
	Öğrenci grubunun özelliklerini bilmenin önemi
	Öğrencilerin gelişim düzeyi dönemini dikkate alarak öğretim tasarlama
	Öğrencide oluşan kavram yanlışlıklarını fark etme
	Öğrenci sorularına göre süreci yürütme
	Materyal ve teknoloji kullanımının öğrenmeyi desteklediğine tanık olma
	Sade, açık ve anlaşılır bir dil kullanmanın gerekliliği
	Öğrenci öğrenmelerini kontrol etme

Tablo 28 incelendiğinde, katılımcıların öğretim süreçlerine ilişkin gözlem raporları sonucunda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin öğretim süreçlerini tasarlamada ve uygulamada önemli bir unsur olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci ön bilgilerinin kontrol edilmesinin önemli olduğu, ön bilgilerdeki eksikliğin öğrenme güçlüğüne yol açtığı ve hedef davranışın ortaya çıkmasına engel olduğu ve ön bilgi eksikliğine sahip öğrenciler derse yönelik ilgi ve motivasyonlarında düşüş olduğu gözlem raporlarında ortaya çıkan bulgulardandır. Bu doğrultuda bazı katılımcılara yönelik ifadeler şu şekildedir:

“Öğretmen derse başlamadan önce ön bilgileri kontrol ediyor, sorular sorarak gerekli bilgilerin çocukların zihninde canlanmasını sağlıyor. Bu aşamadan sonra eksik yoksa yeni konuyla ilişkisini oluşturuyor.” ÖA12

ÖA12, öğrenci ön bilgilerinin kazanımda ulaşma için önemli bir unsur olduğunu fark etmiş, bu bilgileri kontrol ederek yeni bilgilerle organize edildiğini gözlemlemiştir. ÖA14'ün görüşleri ise şu şekildedir:

“Çocukların yeni konuya geçmek için eksiklikleri vardı. Çoğunluk kötüydü, hatta bazıları ilk kez karşılaşıyor gibiydi ancak öğretmen kazanıma devam etti. Öğretimi birkaç öğrenciyle tamamlayıp çoğunluk ders dışı kaldı. Bence böyle durumlarda program dışına çıkarak öğrenci gereksinimlerine göre hareket etmek gerekir.” ÖA14

ÖA14, öğrencilerin ön koşul bilgileri sahip olmamasını öğretmenin öğrenci gereksinimlerine uygun hareket etmemesiyle ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin sahip olduğu bilgi eksikliklerini görmezden gelerek öğretim sürecine bu şekilde devam edip belirli kişilerle süreci yürüttüğünü gözlemlemiştir. Bu durumun eksik bilgi sahibi öğrencilerin sürecinde dışında kalmasına sebep olduğunu raporlamış ve bu durumlara karşı plan ve programlamada güncellemeye gidilerek öğrenci ihtiyaçlarını temele almanın önemine vurgu yaptığı görülmüştür.

Diğer taraftan gözlem raporlarının analiz sonucuna göre Tablo 29'da öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar teması altında bulgulara ulaşılmıştır. Bu tema altında, kazanıma uygun süreç tasarımı, uygun etkinlik ve SYT seçimi, materyal ve teknoloji desteği gibi kodlar bulunmaktadır. Bunlara ek olarak öğretim süreci tasarımında, öğrenci grubunun özelliklerinin ve gelişim dönemlerinin dikkate alınması gereken hususlar olduğuna yönelik bulgular da bulunmaktadır. Bu bağlamda ÖA2'nin gözlemlerinde bir kesit şu şekildedir:

“Arkadaşımız bu hafta cumhuriyet kavramının öğretiminde öğrencilere bu kavramı somutlaştırmak için bir örnek olayla açıkladı. İki çocuk varmış bu çocukların birinin babası her zaman kendi karar verdiği oyunları oynamasına izin verirken diğerinin babası ona tercihler sunarak ilgisini çekeni oynamasına izin veriyordu. Siz bu çocukların hangisi olmak isterdiniz neden gibi şeklinde bir etkinlikle bu kavramı hissetmelerini sağladı.” ÖA2

ÖA2, öğrencilerin gelişim döneminin göz önünde bulundurulmasının önemine yönelik bir anlayış geliştirerek kavramların somutlaştırılmasına yönelik beğenisini gözlem raporuna eklediği görülmektedir. Benzer bir vurgu ise ÖA1'de mevcuttur:

“Öğretmenimiz, öğretimini yaptığı kavramları somutlaştırıyor ve kendi hayatlarında bildiği şeylerle ilişkilendiriyor. Bu şekilde daha anlaşılır bir hal alıyor.” ÖA1

ÖA3 ise öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bir görüş bildirmiştir:

“Öğrenmede güçlük çeken öğrencilere yönelik bir işleyiş yok. Tahtaya hep aynı çocuklar çıkarılıyor ve hep aynı çocuklara söz hakkı veriliyor gibi.” ÖA3

ÖA3, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik bir çalışma yapılmadığında öğretim sürecinin belirli kişilerle kısıtlanmaya yol açtığı ve tüm öğrencilerin sürece katılamadığını vurgulamaktadır. ÖA13 ise öğretmenin alan bilgisi eksiliğinin ortaya çıkardığı sonuçlara ilişkin bir görüş belirtmiştir:

Kavram yanlışlarına baktığımızda öğretmenin işlem esnasında "büyük sayıdan küçük sayı çıkarılması" üzerine aklıma şu soru geldi "Ama çıkarma işlemi yapılırken küçük sayıdan büyük sayı çıkardı (kimsenin yardım alarak)" Bence öğrencilerin kafasında da oluşmuştur bu soru.

ÖA13, öğretmenin bilgi eksikliği öğrencilerin kavram yanlışına yol açacağını ifade etmiştir. Katılımcıların öğeler arası uyum kavramını anlamaları, önemini farkına varmaları ve öğrenci grubunun özelliklerini dikkate alma gerekliliğinin farkına varmaları üzerine ders sonu etkinliklerine geçilmiştir.

Gözlem sonuçlarına göre katılımcıların, kazanım odaklı bir süreç tasarımının gerekliliğine yönelik bir bakış açısı geliştirdikleri ifade edilebilir. Özellikle öğretim sürecinde öğrenci hazırbulunuşluğunun önemini fark ettikleri ön plana çıkan bulgular arasındadır. Kazanımın yapısına yönelik farklı etkinlik, SYT, materyal ve teknoloji kullanımı gibi pedagoji bileşenleri üzerinde bulunmaları diğer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Derste gözlemler, üzerine yapılan tartışmalardan sonra son etkinliğe geçilmiştir

Etkinlik-2: Bu etkinlikte katılımcıların öğretim sürecini tasarlamada program öğeleri arası uyumu ve öğrenci özelliklerinin dikkate alınması hususlarını dikkate almanın önemini kavrama hedefine ulaşmaya yönelik yapılmıştır. Katılımcılar 4X4 gruplara ayrılmışlardır. Katılımcılara araştırmacının önceden hazırladığı "ders senaryosu" etkinlik yaprağı dağıtılmıştır. Bu senaryolarda ortak bir Hayat Bilgisi kazanımı yazılmış ve her birinde farklı bir yönergeye yer verilmiştir. Bu dört yönergede ortak olarak içerik ve bilişsel süreç boyutu açısından analiz etmeleri, belirtke tabloları hazırlamaları ve gözlem yaptıkları öğrenci grubunun özelliklerinin dikkate alınması ifade edilmiştir. Devamında ise öğeler arası uyum ve uyumsuzluğu fark etmeleri adına;

- Birincisinde, kazanım-öğretim süreci-değerlendirme ögeleri uyumlu,
- İkincisinde, kazanım-öğretim süreci uyumlu, değerlendirme uyumsuz,
- Üçüncüsünde, kazanım-değerlendirme uyumlu, öğretim süreci uyumsuz,
- Dördüncüsünde ise ögeler arası bir uyumun olmadığı yani üç ögenin de uyumsuz olduğu bir ders senaryosu yönergesine yer verilmiştir.

Etkinlikte, gruplar birbirlerinin yönergesinden haberdar olmamışlardır. Etkinlikte yer alan yönerge doğrultusunda grupla çalışmalarını tamamlamış ve tamamlayınca grup yönergeyi belirtmeden seçtikleri kazanımı ve bu kazanıma yönelik hazırladıkları öğretim süreci ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden bahsetmişlerdir. Dinleyici katılımcılar sunulan senaryolar üzerine yorumlarını yapıp tartışmışlardır. Etkinliğin bu şekilde tasarlanmasında iki amaç bulunmaktadır:

- Birincisi, grupların kendilerine verilen yönergedeki program ögelerini fark edip buna uygun etkinlik hazırlayıp hazırlayamadığını anlamaktır. Uyumsuzluk yönergesi olan grupların bile bu uyumsuzluğu ortaya koyan bir senaryo hazırlayabiliyor olmaları onların kazanım temelli ders planı hazırlayabildiklerini ve bu doğrultudaki yeterlikleri kazanabildiklerini gösteren bir kriter olarak değerlendirilmiştir.
- İkincisi ise, grupların yönergesinden haberdar olmadıkları grupların senaryolarını değerlendirirken kazanım, öğretim süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki uyum veya uyumsuzluğu fark edebilme durumlarını anlamaktır. Dinleyici katılımcıların sunulan senaryodaki uyum veya uyumsuzluğa uygun yorumlarda bulunabilmeleri ve bunları gerekçelendirebilmeleri yine bu konudaki yeterlikleri edindiklerine yönelik teyit edici bir kriter olarak değerlendirilmiştir.

Bu etkinlikler bittiğinde her gruptan bir temsilci sınıf önünde ders senaryolarını sunmuştur. Diğer gruplar ise araştırmacı tarafından sunulan değerlendirme rubrikleri ile ders senaryosunu değerlendirmiştir ve bu rubriğin altında yer alan *“Bu öğretim süreci ile bu kazanıma ulaşmak mümkün mü? Tercih edilen değerlendirme süreciyle öğrencilerin bu kazanımı öğrenip öğrenmediğini anlamak mümkün mü? Ögeler arası bir uyumsuzluk fark ettiniz mi? Gerekçelerle açıklayınız.”* sorularına yanıt vermeleri ve bu değerlendirmeyi tamamladığında grupların sunumu yapılan etkinliğin program ögeleri

arasından uyumluluğu yönündeki görüşlerini gerekçeli olarak açıklamaları istenmiştir (EK-16). Değerlendirmeci olan diğer üç grup görüşlerini tamamlayınca sunumu yapan grup senaryolarında yer alan yönergeyi açıklayarak değerlendirmeci grupların kararlarının doğruluğuna karar verip vermedikleri üzerinde durulmuştur. Bu etkinlik sırasında, grupların etkileşimine ve ders kitabı, internet gibi kaynaklara erişimine müsaade eden bir öğrenme ortamının oluşturuldu.

Yapılan etkinlik sonucunda, grupların kendilerine verilen ortak kazanımı belirtke tablosunda *kavramsal bilginin uygulanması* şeklinde yerleştirerek doğru cevap verdikleri görülmüştür. Kazanım, “HB. 3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.” şeklindeydi. Grupların yönergelerini, bu doğrultudaki etkinliklerini ve bu etkinliklere dair diğer grupların değerlendirmelerini de içeren bulgular aşağıda sırayla sunulmuştur:

- A grubunun yönergesi, kazanım-öğretim süreci-değerlendirme öğelerinin tamamının uyum içinde olduğu bir süreç tasarımı istenmiştir. A grubunun belirtke tablosu incelendiğinde kazanımı ve diğer öğeleri kavramsal bilginin uygulanması hüccesine yerleştirdikleri görülmüştür. Bu kazanıma dair öğretim sürecinde önce temizlik ve hijyen malzemelerini göstererek bunun önemi ve kullanıp kullanılmama durumunda nelerle karşılaşılacağından bahsederler. Çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları ortak alanlar üzerine durulur. Ardında ortak kullanım alanları ile ilgili kurala uyan ve uymayan iki grubun canlandırma yapılacağı vurgulanır. Gözlemci öğrencilerin ise her iki grubun canlandırmalarını değerlendirmeleri istenir. Dersin sonunda ise akran değerlendirme formu dağıtılarak herkesin arkadaşını gün boyu ortak kullanım alanlarında hijyen kurallarına uyup uymadığı konusunda değerlendirmeleri istenir ve bu sonuçların ilerleyen derslerde tartışılacağı belirtilir. Bu senaryoyu sınıfta sunduklarında diğer üç grup değerlendirmiştir.

Aşağıda A Grubunun çalışmasına ve diğer grupların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

A grubunun çalışması:

Yönerge: Aşağıda belirtilen kazanıma uygun bir öğretim süreci tasarlayınız. Öncelikle içeriği belirleyip bilgi eksikliğiniz var mı kontrol ediniz. Bu tasarımda, kazanım-öğretim süreci değerlendirme öğelerine dikkat ediniz ve tüm öğelerin bir uyum içerisinde olacağı bir senaryo tasarlayınız. Tüm bu öğeleri belirte, tablosunda belirtiniz. Aşağıdaki senaryoda detaylı olarak kazanıma uygun değerlendirmeyi de içine alan bir süreç tasarlayınız. Sürec sonunda, gerçek bir 3. sınıf ortamında yapıyormuş gibi bir süreç işleyecek bu yüzden uygulamayı yapacak öğretmen bir öğretmen belirleyiniz.

Kazanım: HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.

Tablo 2. Program Öğeleri Arası Uyumluluk Türleri

Bilgi Boyutu	Bilisel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
Olguusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi			4.0.3.3.5			
İşlemsel Bilgi						
Östbilgisel bilgi						

Ders Senaryosu

Sınıf: ~~Ders girişinde~~ Sınıfı sabun, maske, kolonya, peçete vb. gibi malzemelerle giriş yapılır. "Elimde gördüğünüz malzemelerle neler yapılır, neden kullanılır ve bu malzemeleri kullanmadığınızda neler olabilir" şeklinde sorular sorulur.

Konunun anlatımına geçilir, [ortak kullanım alanları, hijyen kurallarından] bahsedilir.

Öğrencilerden, günlük hayatta karşılaştıkları ortak kullanım alanlarına temizlik ve hijyen kurallarına örnek vermeleri istenir.

Ardından Canlandırma uygulamaları istenir.

Sınıftan 5'er li 2 grup oluşturulur. Geriye kalan kişiler arkadaşlarını gözlemleyerek değerlendirir.

1. Grup

Ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyan kişileri ve bunun sonucunda neler olabileceğini canlandırır.

2. Grup

Ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uymayan kişileri ve bunun sonucunda neler olabileceğini canlandırır.

NOT: Canlandırma detayları sunum sırasında anlatılacaktır!!

Canlandırmaya katılmayan değerlendirme öğrencileri her iki canlandırmayı da değerlendirir.

- x Yorum yaparlar
- x Olması gerekenlerden bahsedebilirler

* Herkes yorumladı arkadaşlarıyla eşleşip onu değerlendirir

No	Maddeler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Lavabdan çıkınca ellerimi yıkarım.			
2	Okul bahçesi vb. yerlerde çöpleri çöp kutusuna atar.			
3	Sirasında yerim geldiğinde sırasının üzerini temizler.			
4	Lavabıya teneke bırakır			
5				
6				

* Sınıfın düzeyine göre değerlendirme liket tipi düşük tutulmuştur

A grubuna yönelik değerlendirmeler:

Değerlendiren Grup: [] Değerlendirilen Grup: []

ALAN ÖĞRETİMİ BİLGİSİ GRUP DEĞERLENDİRME

Yönerge: Arkadaşlarımızın hazırladığı ders planı ve ders senaryosunu aşağıda yer alan maddelere göre değerlendirerek puanlayınız.

Nu.	Maddeler	Evet	Hayır	Kismen
1.	Kazanımda yer alan içerik bilgisine hakimdi.	✓		
2.	Kazanıma uygun bir öğretim süreci tasarladı.	✓		
3.	Kullanılan strateji-yöntem-teknik kazanıma uygundu.	✓		
4.	Kullanılan strateji-yöntem-teknik bilgisine sahipti ve doğru uyguladı.	✓		
5.	Hazırlanan öğretim süreci öğrenci düzeyine uygundu.	✓		
6.	Kazanıma uygun bir değerlendirme yapıldı.	✓		
7.	Öğretim süreci ile değerlendirme süreci uyumluydu.	✓		

Bu öğretim süreci ile bu kazanıma ulaşmak mümkün mü? Tercih edilen değerlendirme süreciyle öğrencilerin bu kazanımı öğrenip öğrenmediğini anlamak mümkün mü? Öğeler arası bir uyumsuzluk fark ettiniz mi? Gerekçelerle açıklayınız.

→ Bizce öğeler arası uyum vardı. Öğretim süreçleri kazanıma uygun. Ama değerlendirme basamağında biraz uyumsuzluk olduğunu düşünüyoruz. Değerlendirme basamağının kavramsal bilginin değerlendirme aşamasında olabileceğini düşünüyoruz.

Değerlendiren Grup: [] Değerlendirilen Grup: []

ALAN ÖĞRETİMİ BİLGİSİ GRUP DEĞERLENDİRME

Yönerge: Arkadaşlarımızın hazırladığı ders planı ve ders senaryosunu aşağıda yer alan maddelere göre değerlendirerek puanlayınız.

Nu.	Maddeler	Evet	Hayır	Kismen
1.	Kazanımda yer alan içerik bilgisine hakimdi.	×		
2.	Kazanıma uygun bir öğretim süreci tasarladı.	×		
3.	Kullanılan strateji-yöntem-teknik kazanıma uygundu.	×		
4.	Kullanılan strateji-yöntem-teknik bilgisine sahipti ve doğru uyguladı.	×		
5.	Hazırlanan öğretim süreci öğrenci düzeyine uygundu.	×		
6.	Kazanıma uygun bir değerlendirme yapıldı.		×	
7.	Öğretim süreci ile değerlendirme süreci uyumluydu.		×	

Bu öğretim süreci ile bu kazanıma ulaşmak mümkün mü? Tercih edilen değerlendirme süreciyle öğrencilerin bu kazanımı öğrenip öğrenmediğini anlamak mümkün mü? Öğeler arası bir uyumsuzluk fark ettiniz mi? Gerekçelerle açıklayınız.

Kazanım ile süreç kavramsal bilginin uygulama basamağına giriyordu. Bu nedenle kazanıma ulaşmak biraz mümkündür. Değerlendirme sürecine göre öğrencinin temitlik ve hijyen kuralları öğrendiğini alabilir ancak uygulamaya çıkıp çıkemediğini söyleyemeyiz. Bizce bir uyumsuzluk vardı. Kazanım ile öğretim süreci aynı değerlendirme basamağındadır. Değerlendirme ise değerlendirme basamağına giriyor.

Kazanım - Öğretim Süreci - Değerlendirme Kavramsal Bilginin Uygulama Basamağındadır.

Yukarıda A Grubunun ders senaryosuna ve bu senaryoya yönelik B ve D gruplarının değerlendirmelerine yer verilmiştir. B ve D gruplarının yazılı grup değerlendirme formları incelendiğinde, grupların kazanım ile öğretim sürecinin uyumlu olduğu hususunda hem fikir oldukları görülmüş ancak, değerlendirme ögesinin bilgi türü açısından (kavramsal) hem fikir oldukları ancak bilişsel süreç boyutu açısından uygulama basamağının üstünde yer aldığı konusunda bir fikir geliştirdikleri görülmüştür. A grubuna bu durum iletilindiğinde, şöyle bir açıklama getirilmiştir:

“Bu kazanımı değerlendirme üzerinde düşünüp aramızda tartıştı ve bu kazanımda ortaya çıkarılması hedeflenen bir becerinin olduğu konusunda ortak karara vardık ve bu yüzden bu becerinin gözlemlenmesinin anlık değil, süreç içerisinde gözlemlenmesiyle ortaya çıkacağını düşündük. Öz değerlendirmede öznenin daha fazla sürece katılacağını düşünerek akran değerlendirmesinin de bu riski barındırmasına rağmen daha uygun olacağını düşündük. Öğrencilerin hem diğer öğrencileri değerlendirirken kriterlere hâkim olacağını ve bunu kendilerinin de uygulayacağını düşündük. Ayrıca oynattığımız canlandırmalar ve üzerine yapılan değerlendirmeler bizim için sürece dayalı bir değerlendirme elde etmemizi sağlayacağını düşündük. Orada zaten uygulama basamağında yapılan değerlendirmeler mevcuttu.” GRUP A

A Grubunun bu açıklamasına üzerine bazı tartışmalar yürütüldü ve sonuç olarak bazı farklı görüşlerle beraber genel olarak diğer grupların bu beceriyi değerlendirme fikri konusunu beğendikleri ve doğru bir yaklaşım içinde olduğuna kanaat getirdikleri belirtilmiştir. (Bu tartışmaya dair ayrıntı “Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Alan Öğretimi Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi” bölümünün altında yansıtıcı tartışma aşamasında verilmiştir.). D Grubunun çalışmasıysa şu şekildeydi:

- D grubunun yönergesinde kazanım ile öğretim sürecinin uyumsuz olması ancak kazanımla değerlendirme ögesinin uyumlu olması istenmiştir. D grubunun belirtke tablosu incelendiğinde, kazanımı (HB. 3.3.5.) “kavramsal bilginin uygulanması” hücresine yerleştirdikleri görülmüştür. Bu hücreye uygun değerlendirme yaptıklarını bu tabloda göstermişler ancak yönergeye uygun olarak etkinliği farklı bir hücreye (kavramsal bilginin çözümlenmesi) yerleştirmişlerdir. Kazanıma yönelik hazırlanan etkinlik bir örnek olay etkinliğidir. Örnek olayda, toplu yaşam alanlarında farklı şekillerde davranan birkaç öğrenciden bahsedilmiş ve sonunda örnek olay çözümlemesi için bazı sorular hazırlanmıştır. Değerlendirme için ise okulun ortak kullanım alanlarının ziyaret edileceği ve buralarda hangi hijyen kurallarına uyulacağı

konusunda konuşulacağını belirtmişlerdir. Bu senaryoyu sınıftaki diğer üç grup değerlendirmiştir.



Yönerge: Aşağıda belirtilen kazanımla uygun bir öğrenim süreci tasarlayınız. Öncelikle işlevli belirleyici bilgi eksikliğiniz var mı kontrol ediniz. Kazanımla uyumlu bir değerlendirme yapınız. Ancak hem kazanım hem de değerlendirilmeyle uygun olmayan bir öğrenim süreci tasarlamayınız. Tüm bu aşamaları birlikte tablolarda belirtiniz. Aşağıdaki senaryoda detaylı olarak kazanımla uygun değerlendirilmeyle de işlev alan bir süreç tasarlayınız. Süreç sonunda, gerçek bir 3. sınıf ortamında yapıyor muyuz gibi bir süreç işlettiğiniz bu yüzden uygulamayı yapacak işlevden bir öğretmen belirleyiniz.

Kazanım: HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.

Tablo 1. Program Öğeleri Arası Uyumlu Olarak Tanımlar

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Faaliyet	2.Anlama	3.İşlevsellik	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yarama
Öğrenil Bilgi			Kazanım			
Kazanıl Bilgi			Kazanım	Etkinlik		
İşlevsel Bilgi						
Uygulan Bilgi				Etkinlik		

Ders Senaryosu

Etkinlik 1

Ogle arası sili çalışmış. Selen, Mahmut ve Ayşe koridoru okulun yemekhanesine gittiler. Ayşe ve Selen koridoru ellerini yıkamak için yemekhaneye Mahmut ise sıranın ucunda bulunan testirgin olarak girip girdi. Selen sabunu alırken etrafa sabunu dökerek koridoru kirlendirdi. Selen gide ellerini yıkarken suyu çok fazla açtı. İcin Ayşe'nin dağınık istedi, yerleri de ısladı. Ayşe: "Seleni uyandı. Ellerini daha çok yıkamış". Ayşe ellerini kurutayıp çıktı. Selen ise ellerini peçeteyle kurutmuş. Mahmut ise o esnada yemeğini almış yemeye başlamıştı bile. Misafir yemeklerini alıp masaya geldiklerinde masanın üzerinde peçeteler, kullanılmış bardaklar, yerlere döşmüş peçeteler ile karşılaştılar. Selen hiç umursamadan önünü temizleyip yemeğini yemeye başladı. Ayşe ise yemekhanenin temizliğinde katkıda bulunup yemeğini yemeyi bıraktı.

Sorular ?

1- Siz Mahmut'un yemekhaneye dökerek davranışını hakkında ne düşünüyorsunuz ?

2- Siz olsanız yemekhaneye girmeden önce kim gibi davranırdınız ve neden ?

3- Ayşe'nin davaboyu kullanma hakkında ne düşünüyorsunuz ?

4- Selen'in davaboyu kullanma hakkında ne düşünüyorsunuz ?

5- Siz o yemek masasını yemek yarıyor muydunuz ?

6- Sence yemek masası nasıl olmalı ?

Değerlendirme

Öğrenciler ile birlikte okutulur

→ yemekhanesi

→ bahçesi

→ koridorları

→ davabolar

geçir. O an esnasında temizlik ve hijyen kuralları

ile ilgili etkililik olan nakiller konusudur. Ortak kullanım

alanlarının nasıl kullanılması gerektiği hakkında konuşulur

katı ve sınıf temsil edilir

D grubunun çalışması:

Değerlendiren Grup: []

Değerlendirilen Grup: []

ALAN ÖĞRETİMİ BİLGİSİ GRUP DEĞERLENDİRME

Yönerge: Arkadaşlarınızın hazırladığı ders planı ve ders senaryosunu aşağıda yer alan maddelere göre değerlendirerek puanlayınız.

Nu.	Maddeler	Evet	Hayır	Kısmen
1.	Kazanımda yer alan içerik bilgisine hakimdi.	✓		
2.	Kazanıma uygun bir öğretim süreci tasarladı.		✓	
3.	Kullanılan strateji-yöntem-teknik kazanıma uygundu.		✓	
4.	Kullanılan strateji-yöntem-teknik bilgisine sahipti ve doğru uyguladı.	✓		
5.	Hazırlanan öğretim süreci öğrenci düzeyine uygundu.	✓		
6.	Kazanıma uygun bir değerlendirme yapıldı.	✓		
7.	Öğretim süreci ile değerlendirme süreci uyumluydu.		✓	

Bu öğretim süreci ile bu kazanıma ulaşmak mümkün mü? Tercih edilen değerlendirme süreciyle öğrencilerin bu kazanımı öğrenip öğrenmediğini anlamak mümkün mü? Öğeler arası bir uyumsuzluk fark ettiniz mi? Gerekçelerle açıklayınız.

x Kazanım ve Öğretim süreci uyumlu değildir

x Kazanım - Değerlendirme süreci uyumluydu.

Uygulanı basamğı değil de anlama basamğı

D grubunun çalışmasına yönelik değerlendirmeler

Değerlendiren Grup: []

Değerlendirilen Grup: []

ALAN ÖĞRETİMİ BİLGİSİ GRUP DEĞERLENDİRME

Yönerge: Arkadaşlarınızın hazırladığı ders planı ve ders senaryosunu aşağıda yer alan maddelere göre değerlendirerek puanlayınız.

Nu.	Maddeler	Evet	Hayır	Kısmen
1.	Kazanımda yer alan içerik bilgisine hakimdi.			✓
2.	Kazanıma uygun bir öğretim süreci tasarladı.		✓	
3.	Kullanılan strateji-yöntem-teknik kazanıma uygundu.	✓		
4.	Kullanılan strateji-yöntem-teknik bilgisine sahipti ve doğru uyguladı.	✓		
5.	Hazırlanan öğretim süreci öğrenci düzeyine uygundu.	✓		
6.	Kazanıma uygun bir değerlendirme yapıldı.	✓		
7.	Öğretim süreci ile değerlendirme süreci uyumluydu.	✓		

Bu öğretim süreci ile bu kazanıma ulaşmak mümkün mü? Tercih edilen değerlendirme süreciyle öğrencilerin bu kazanımı öğrenip öğrenmediğini anlamak mümkün mü? Öğeler arası bir uyumsuzluk fark ettiniz mi? Gerekçelerle açıklayınız.

Öğretim süreci kazanıma ulaşmak için yeterli değildi. Değerlendirme süreci kazanıma ve öğretim sürecine uygundu.

Yukarıda D Grubunun ders senaryosuna ve bu senaryoya yönelik A ve B gruplarının değerlendirmelerine yer verilmiştir. A ve B gruplarının değerlendirme formları incelendiğinde, D grubunun yönergesinde yer alan açıklamalara uygun işaretlemeler yaptıkları görülmektedir. Bu durum, D grubunun yönergeye uygun hareket ettiğini ve diğer grupların da hazırlanan senaryoyu doğru şekilde çözümleyebildiklerini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca yapılan yazılı açıklamalar incelendiğinde de bu işaretlemeleri destekler ifadelere yer verdikleri görülmektedir. D grubunun senaryo sunumu sonrası gruplar uyum-uyumsuzluk noktasında değerlendirmelerini sunmuş, bu değerlendirmeler sonrası D grubu yönergeyi okuyarak herkesin aynı fikirde toplandığı görülmüştür. Bu noktada C grubundan ÖA7 şu açıklamalara yer vermiştir:

“Aslında öğretim etkinliğinde hazırlanan örnek olay etkinliğinde hem örnek olayın sunuluşu hem de sonrasındaki soruların niteliği açısından örnek olayın tüm özelliklerini karşıladığı görünebiliyor. Oldukça güzel hazırlanmış ve açıkçası biz bu uyum konusunu bilmesek gayet iyi bir etkinlik olarak değerlendirebilirdik. Ancak bu derste etkinlikler sonrasında bu uyumsuzluğu görebiliyoruz, kazanıma ulaşmayı sağlayacak bir öğretim sürecini tam olarak karşılamıyor.” ÖA7

Diğer katılımcılar da ÖA7’nin görüşlerini destekler nitelikte kendilerini ifade etmişlerdir.

Yukarıda örnekleri verilen bu etkinlikle öğretmen adaylarının kazanımın içerik ve bilişsel süreç boyutunu belirleyerek analiz edebildikleri, belirtke tablosu hazırlayabildikleri, kazanımda belirtilen öğrencide ortaya çıkması amaçlanan hedef davranışı belirleyebildikleri, kazanıma uygun öğretim süreçleri tasarlayabildikleri ve bunun önemine yönelik bakış açısı geliştirdikleri, kazanım ve öğretim sürecine uygun olarak öğrenmeleri değerlendirebildikleri ve bunun önemine yönelik bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Belirtke tablosunun kullanım amacını anlayıp buna uygun kullanım gerçekleştirdikleri görülmüştür. Program öğeleri arası uyumu sağlayacak öğretim süreci ve değerlendirme tasarladıkları ve bir planda uyum ve uyumsuzluğu fark edebildikleri görülmüştür. Ortaya çıkan uyumsuzlukların kaynağını belirleyebildikleri görülmüştür. Etkinlikleri tasarlayan gruplar program öğelerini analitik olarak ele alabildikleri ve bu doğrultuda uyum/uyumsuzluğu sağlayabilecek tasarımlar geliştirebildikleri görülmüştür. Diğer yandan yapılan etkinlikleri doğru şekilde değerlendirebildikleri görülmüştür.

Öğretmen adayları ile yürütülen 2 haftalık alan öğretimi bilgisi eğitimi boyunca gerek katılımcılardan elde edilen veriler gerekse de sınıf içi süreçlerde etkinliklere katılımları alan öğretimi bilgisi rubriği (EK-15) ile değerlendirildiğinde, öğretmen

adaylarının bu eğitimde edinmeleri hedeflenen kazanımlara ulaştıkları yönünde karar verilmiş ve döngü tamamlanmıştır.

4.1.3.3. Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Alan Öğretimi Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Katılımcıların alan öğretimi bilgisi döngüsü kapsamında bakış açılarındaki değişimi/dönüşümü anlamak amacıyla şu veriler toplanmıştır:

- Eğitim günlükleri III ve
- Yansıtıcı Tartışmalar/Rasyonel Söylemler (Reflective Discourse)

Alan öğretimi bilgisi kapsamında yürütülen eğitimler sırasında elde edilen verilerin sadece mesleki yeterlik bağlamında değerlendirmek mümkün değildir. Bu etkinlikler sırasında mesleki perspektif dönüşümüne yönelik veriler de elde edilmiştir. Çünkü çalışmanın amaçları kapsamında eğitim etkinlikleri mesleki yeterlikleri kazandırırken dönüştürücü öğrenmenin sorgulayıcı ve eleştirel yansıtma yapıcı özelliklerine uygun tasarlanmıştır. Dolayısıyla mesleki yeterliklerle mesleki perspektiflere yönelik eğitimler birbirinden farklı iki modül şeklinde değil aksine birbirine harmanlanmış şekilde yürütülmüştür. Dolayısıyla mesleki yeterlik sırasında ele alınan birçok veri içerisinde aynı zamanda mesleki perspektife yönelik verileri de görebilmek mümkündür (Ör. Yansıtıcı Tartışmalar, Etkinlik 1, Etkinlik 2). Bu verilerin yanı sıra alan öğretimi bilgisi eğitimi tamamlandığında katılımcılardan bu eğitime yönelik görüşlerini ortaya koyacak “Eğitim Günlükleri-3” veri toplama aracıyla veri toplanmıştır. Bu verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29.

Eğitim Günlükleri-3'e İlişkin Bulgular

Öğretime hazırlık	Kazanım analizinin önemini anlama
	Kazanımı yeniden anlamlandırma
	Belirtke tablosunun işlevini kavrama
	Bloom taksonomisinin işlevini anlama ve taksonomi kullanabilme
	Program öğeleri arasındaki ilişkiyi kurabilme
	Program öğelerinin uyum içerisindeki işlevselliğini anlama
	Öğretmenin alan bilgisine sahip olmasının gerekliliği
	Dersi planlamada her bir aşamayı uyum içinde yapmayı kavrama
	Öğretimi planlamanın her bir aşamasının önemini fark etme
Öğretim sürecine yönelik değerlendirmeler	Öğretimi planlamada zaman yönetimi göz önünde bulundurma
	Kazanıma temelli öğretim tasarımı
	Kazanıma uygun SYT tercih edebilme
	Öğretim süreçlerine ilişkin bakış açısı değişimi
	Öğretime dair kavramların işlevsel anlamını kavrama
	Öğrenci hazırbulunuşluğunun önemi
	Öğrenci grubunun özelliklerini göz önünde bulundurma
Eğitime yönelik değerlendirmeler	Öğrencinin gelişim dönemine uygun tasarımlar ortaya koyma
	Uygulamalı yapısının öğrenmeyi desteklemesi
	Grup çalışmalarının anlamayı kolaylaştırması
	Tartışmaların öğrenmeyi desteklemesi
	Diğer kişilerle ortak bir perspektiften değerlendirme yapabilme
	Eksiklerini görmeyi sağlama
	Farklı düşünme yollarını destekleme
	Bilgileri beceriye dönüştürmeyi sağlama
	Bilgiler arasında köprü kurmayı sağlama
	Keşfetmeyi sağlama
	Araştırmaya yöneltme
	Gelişim ve değişim sağlama
	Farklı bakış açılarına tanık olma
	Motive edici
	Öğretmen olma duygusunu yaşatma

Tablo 29 incelendiğinde, eğitim günlüklerinden elde edilen bulguların öğretime hazırlık, öğretim sürecine yönelik değerlendirmeler ve eğitime yönelik değerlendirmeler temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretime hazırlık teması altında, kazanım anlamlandırma ve analiz edebilme, belirtke tablosunun ve Bloom taksonomisinin işlevini anlama, program öğeleri arası ilişkiyi kurabilme ve önemini kavrama, öğretimi planlamaya

yönelik bakış açısı değiştirme gibi kodlar olduğu görülmektedir. Bu noktada ÖA14 şu ifadelerle yer vermiştir:

“Program öğelerinin öneminin farkındaydım ancak aralarındaki ilişkiyi uygulamaya dönük olarak öğrenmem daha iyi kavramama neden oldu. Artık ders planlarındaki her bir aşamanın çok kıymetli olduğunu düşünüyorum. Tüm bu aşamalar hedefimize, kazanıma hizmet etmeli. Bu nedenle kazanımın analizini yapmamızın gerekliliği konusunda bir fikir geliştirdim.” ÖA14

ÖA14, eğitimin kazanım analizi, kazanıma uygun planlama ve süreç tasarımı, program öğeleri arasındaki uyumu sağlama gibi hususlarda bakış açısı geliştirdiğini ifade etmektedir. ÖA2 ile ÖA10 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Aldığımız eğitim sonucunda anladım ki kazanım, öğretim süreci ve değerlendirme basamaklarına dikkat etmediğimi fark ettim. Kazanım hangi basamaktaysa öğretim süreci ve değerlendirmenin o basamakta yer almasının güçlü öğrenmeleri ortaya çıkardığını öğrendim. Daha önce bunlara çok dikkat etmem gerektiğinin farkında değildim.” ÖA2
“Bu eğitim sürecinin eksik bilgilerim üzerinde olumlu etki yarattığını düşünüyorum. Mesela daha önce Bloom taksonomisine göre bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutuna göre analiz etmeyi bilmiyordum ve bu konuda yanlış bilgilere sahip olduğumun farkına vardım.” ÖA10

ÖA2 ve ÖA10’a göre eğitim kazanım analizi ve Bloom taksonomisindeki eksik veya yanlış bilgilerini geliştirme ve değiştirme fırsatı sunduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan öğretim sürecine yönelik değerlendirmeler teması altında ise kazanımı temele alan öğretim süreci tasarımı ve SYT belirleme, öğretim süreçlerine ve kavramlarına ilişkin mevcut anlam yapıları değiştirme, öğrenci grubunun gelişimsel, hazırbulunuşluluk gibi özelliklerini dikkate alma hususları ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda ÖA8 ve ÖA16’nın görüşleri şöyledir:

“Önceden program öğelerini bilsem dahi, bunlar arasında bir ilişki olduğunu ve uyum kurulması gerektiğini bilmiyordum. Şimdi ise kazanıma farklı bir gözle bakıyor gibiyim. Daha uygun öğretim süreçleri tasarlayabilirim ve değerlendirmeyi buna uygun yapabilirim.” ÖA8
“Eğitim öncesinde öğretim programına yüzeysel bir şekilde hakimdim ancak işin için girince aslında çok ayrıntılı bilgi olduğunun farkına vardım. Kazanıma uygun bir plan hazırlamanın ve bunu yapabilmek için öğretmenin alan bilgisine sahip olması gerektiğinin farkına vardım.” ÖA16

ÖA8 ve ÖA16’nın görüşleri incelendiğinde, program öğeleri arası uyum, kazanıma uygun öğretim süreci hazırlama, öğretmenin alan bilgisine hakim olması gibi konularda bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Öte yandan ÖA15 ise şu durumlara vurguda bulunmuştur:

“Her konuda değişen fikirlerim bulunmakta, yapılan etkinlikler iki alana da çok yerinde dokunuşlar sağlıyor. Bunda ötürü özgüven hissediyorum. Ayrıca, SYT kullanımına öğrenci grubunun özelliğine ve düzeylerine uygun bir şekilde olmasına göre karar veriyorum.” ÖA15

ÖA15, öğrenci özelliklerinin yapılacak etkinliklerde ve SYT tercihinde göz önünde bulundurulabilecek bir unsur olarak gördüğünü ve birçok konuda olumlu yönde düşüncelerini değiştirdiğini ve bunun özgüvenine olan olumlu etkisine vurgu yapmıştır. Eğitime yönelik yapılan değerlendirmeler temasında ise eğitimin keşfetmeye ve araştırmaya yönelttiğini, farklı düşünce yapılarını, görüşlerini ortaya çıkardığını, kişilerin eksiklerini görmeyi, mevcut anlam yapıları arasında bağlantı kurmayı sağladığı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda ÖA6'nın görüşleri şu şekildedir:

“Eğitim sürecinin gayet keyifli ve faydalı geçtiğini düşünüyorum. Özellikle konu anlatımından sonra sınıfta yapılan grup çalışmaları çok faydalı oluyor, farklı düşünme yolları kazandırıyor. Grup arkadaşlarımızla yapılan tartışmalarla daha iyi öğreniyorum.” ÖA6

ÖA6, eğitimin hem eğlenceli hem de faydalı olduğunu, bunu özellikle grup çalışmaları ve tartışmalarıyla ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. ÖA1 ise son yapılan etkinliğe vurgu yaparak:

“Çok güzel bir grup çalışması oldu. Bulmaca çözer gibi ögeler arasından hangisinin uyumlu hangisinin uyumsuz olduğunu bulmaya çalıştık.” ÖA1

ifadesiyle eğitimin keşfedici yönünü öne çıkarmıştır. ÖA4 ise:

“Açıkçası en çok karıştırdığım kısımlardan biri Bloom taksonomisiydi. 2 haftadır işlediğimiz derslerle birlikte hem Bloom taksonomisinin detaylarını anladım hem de kazanımları bilgi ve bilişsel boyutlarına göre yerleştirmeyi öğrendim.” ÖA4

ÖA4, eğitimin bilgileri arsında bir tamamlayıcı bir unsur görevi gördüğüne vurguda bulunur. ÖA11:

“Sınıfta yaptığımız etkinlikler ile diğer arkadaşlarımızı değerlendirme imkanı bulmak ok etkili oldu. Farklı bakış açıları, ders planları görmek de daha iyi öğrenmemi sağladı. Aynı zamanda birbirimizi değerlendirirken hata sayısının neredeyse hiç olmadığını görmek bir özgüven oluşturdu açıkçası. İlk başlarda bir isteksizlik vardı bilgi eksikliğimden dolayı ama alana ve yaptıklarımıza hâkim olunca bende bir mutluluk oluştu.” ÖA11

ÖA11'in görüşleri incelendiğinde, eğitimin farklı örnekler ve görüşler ortaya çıkarmasının ve bunlar değerlendirme imkânı buluyor olmanın öğrenmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitimin sonucunda kazandıkları yeterliklerin onları aynı örnekleri benzer bir açıdan değerlendirerek ortak bir payda da buluşmalarına yönelik ifadelerin yeterliklerine dayalı bir bakış açısının gelişimini ortaya koyması açısından önemli bir bulgudur.

Yansıtıcı Tartışmalar/Rasyonel Söylemler (Reflective Discourse)

Eğitim faaliyetleri sırasında, öğretmen adaylarının hem eleştirel yansıtma yaptıkları hem de farklı görüşlere yönelik eleştirel bir bakış açısı sergiledikleri birçok tartışma ortamı ortaya konmaktadır. Ancak sürecin doğasını bozduğu için bu süreçlerde ortaya çıkan tartışmalar kayıt altına alınamamaktadır. Dolayısıyla bu tartışmalara araştırmacı kendi gözlemleri yoluyla aktarabilmektedir. Araştırmacı bu gözlemlerini aktarırken her ne kadar nesnel bir duruş sergilemeye çalışsa da öznel bakış açısının yorumlama üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Etkinlik-2’de dört farklı grubun etkinlik hazırlayıp bunları sınıfta sunması sonucunda diğer üç grup bu etkinleri hem rubrik hem de yorumlarla bunları bir evrak aracılığıyla sunmuştur. Bu sunumlardan sonra değerlendirme yapan gruplar sırayla tasarının program öğeleri açısından uyumu/uyumsuzluğu hakkında yorumlarını yaparak gruplar görüşlerini bildirip aralarında tartışmışlardır. Bu tartışmalardan birisi A grubunun tasarısını sunması sonucunda gerçekleşmiştir. A grubunun yönergesi, tüm program öğeleri arasında bir uyumu ortaya koyacak bir süreç tasarımları yönündedir. Bu grup tasarımlarını sunduklarında B ve D grupları tasarısındaki kazanım ve öğretim sürecini uyumlu ancak değerlendirmeyi uyumsuz bulduklarını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak kazanımın bilişsel süreç boyutunun uygulama düzeyinde olmasını ancak değerlendirme etkinliğinin değerlendirme düzeyinde olmasını göstermişlerdir. Kazanımın ve öğretim sürecinin üzerinde bir bilişsel süreç davranışı ortaya çıkaracak bir değerlendirmenin öğrenciyi zorlayacağını ve dolayısıyla motivasyon kaybı yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu değerlendirmenin öğretmenin öğretim süreci hakkında gerçekçi değerlendirmeler yapmasını engelleyeceğini ifade etmişlerdir. Etkinliği hazırlayan A grubu ise öğretim sürecini kazanıma uygun olarak öğrencilerin uygulama düzeyinde davranış ortaya koyacakları şekilde tasarladıklarını ve değerlendirmeyi de bu davranışları ortaya koyacak şekilde tasarladıklarını belirtmişlerdir. Ancak akran değerlendirmesi şeklinde yapılan değerlendirme etkinliğine yönelik eleştirilerin anlayabildiklerini ve ilk bakışta değerlendirme düzeyinde görünümü verdiği konusunda diğer gruplara hak verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak böyle bir değerlendirmeyi öğrenci grubunun gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Kazanımda belirtilen davranışları sergileyip sergilemediklerini görmeleri gerektiğini bunun için hem zaman açısından daha az maliyetli hem de gerçek koşullarda yapılıp yapılmadığını görmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve sınıf içi gözlemlerini göz önünde bulundurduklarında öğrencilerin öz değerlendirmede yanlış

davranacaklarını ancak akranları daha objektif davranabileceklerini düşündüklerinden ve değerlendirme maddelerini sınıf içi öğretim süreçlerinde belirtilmesinin ve bu maddelerin kazanıma uygun olarak uygulama basamağında değerlendirebileceklerini ifade etmişlerdir. B grubu açıklamaları kısmen kabul ettiklerini ancak değerlendirme yapan öğrencilerin bazı kriterlere göre değerlendirme yapmasının değerlendirmeyi kapsadığı konusundaki görüşlerini devam ettirdiklerini ileri sürmüşlerdir. D grubu ise yapılan açıklamalarla yeniden düşündüklerinde değerlendirme yapan öğrencinin değerlendirmeleri ve yorumları göz önüne alındığında değerlendirilen öğrenci için belki uygulama düzeyinde yapıldığı ancak değerlendiren grubun yine de değerlendirme düzeyinde değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda her öğrenci hem başkasını değerlendiren hem de başkası tarafından değerlendirilen olduğu için değerlendirme etkinliğini hem *uygulama* hem de *değerlendirme* düzeyinde olduğu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan C grubu ise akran değerlendirmenin öz değerlendirmeye yönelik daha objektif olacağını anladıklarını ancak yine de bu riski tamamen ortadan kaldırmadığını ifade etmişlerdir. A grubu ise tüm eleştirileri göz önüne aldıklarında değerlendirme faaliyetlerinin hem *uygulama* hem de *değerlendirme* düzeyinde yer aldığı konusunda fikir birliği edebileceklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak değerlendirme faaliyetlerinde diğer grupların ders sonunda öğrencilerden yapmaları istenen akran değerlendirmeye odaklandıklarını ancak canlandırma etkinliğini yaparken süreç odaklı, gözleme dayalı etkinlikleri göz önünde bulundurmaları tavsiyesinde bulunarak etkinliklerini sonlandırmışlardır.

Yapılan yansıtıcı tartışma/rasyonel söylemleri içeriği ve yapılış şekli olarak iki açıdan ele almak mümkün görünmektedir. *Bu değerlendirmelerin bu tartışmalara birinci kaynak olarak katılan araştırmacının perspektifinden yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır.* **İçerik açısından** ele alındığında bu tartışmaların katılımcıların eğitimi alınan mesleki yeterlikleri (alan öğretimi bilgisi özelinde) açıklayarak ortaya koyabildikleri ve gerekçeli olarak ortaya koydukları ifade edilebilir. Eğitim süresince yapılan etkinliklerde ortaya koydukları performanslar göz önüne alındığında, bu yansıtıcı tartışmaların eğitimlerde gösterdikleri yeterliklere sahip olduklarını teyit eder nitelikte olduğu belirtilebilir. Bu **yansıtıcı tartışmaların yapılış şekli** açısından ele alındığında ise dönüştürücü öğrenmenin argümantasyon temelli akılcı açıklamalara uygun şekilde yürütüldüğü ifade edilebilir. Ayrıca dönüştürücü öğrenme kuramında, rasyonel söylem ya da yansıtıcı tartışmanın (rational discourse/reflective discourse) yapılmasını önemli görmektedir. Çünkü bireyler kendi düşüncelerinde tutarsızlık ya da çarpıklıkları fark

edemeyebilir ve kişisel varsayım ya da mevcut anlam perspektifleri etkisinde kalarak rasyonellikten uzak değerlendirmeler yapabilirler. Ancak, bu tartışmalarda diğer kişilerin bu çarpıklıkları fark ederek argüman istemesi onları gerekçeli düşünmeye sürüklemektedir. Ayrıca bu kurama göre rasyonel söylemlere katılımlarda doğru ve eksiksiz bilgilere sahip olma önemli bir yeterliktir. Yapılan tartışmalarda katılımcıların sahip oldukları bilgi temelinde görüş geliştirdikleri görülmektedir. Yukarıda verilen tartışma örneğinde de araştırmacı bu özellikleri gözlemleyebilmiştir ve dönüştürücü öğrenmenin açıkladığına uygun geliştirildiği fark edilmiştir. Diğer taraftan bu **yansıtıcı söylem ortamlarının** dönüştürücü öğrenme kuramında ifade edildiği üzere kişisel aldatmalardan uzak, kanıtlar arayışına girme, alternatif görüşlere açık olma ve değerlendirme, varsayımları eleştirel olarak yansıtmaya uygun olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak eğitim günlükleri-3 ve yansıtıcı tartışmalardaki bulgular sonucunda, katılımcılardan etkileşim odaklı uygulamaların, farkındalık oluşturmaya yönelik hazırlanan etkinliklerin, grup tartışmalarının mesleki yeterlik kazanmada ve bu doğrultuda alan öğretimi bilgisi kapsamında mesleki perspektif (anlam şeması) geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim kapsamında kazandırılmaya çalışılan mesleki yeterliklerin onları daha güçlü ve donanımlı hissettirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların mevcut mesleki yeterlik repertuvarında olmayan bir yeterlikle karşılaşmalarının onların bakış açısında bir değişim ortaya koyduğu dile getirilmiştir. Katılımcıların yeni yeterliklerle birlikte mevcut bilgi ve becerilerini harmanlayarak kullanabileceklerine yönelik özgüven geliştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ulaşılan diğer bir bulgu ise, katılımcıların eğitim yoluyla kazandıkları yeterlikleri bir anlam ilişkisi ortaya koyabilecek şekilde bir araya getirebildiklerini yani birbirinden bağımsız ya da ne işe yaradığı bilinmeyen unsurlar olarak değil birbiriyle ilişkili bir bütün halinde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdikleridir. Bazı katılımcıların mevcut yapılarına uygun olmadığını fark ettiren bir eğitim yapısı sayesinde değişimler (3. Sınıfı hafife aldıklarını ancak öyle olmadığını anlamalarını ifade etmeleri) yaşadıklarını ifade etmeleri öne çıkan diğer bir bulgudur.

4.1.4. Öğretimi Planlama Bilgisi (4. Döngü)

Döngünün Adı: Öğretmen adaylarının öğretimi planlamaya yönelik yeterliklerini geliştirme ve bu konuda bakış açılarında bir dönüşüm ortaya koyma.

Döngüde yer alan kazanımlar:

- a- Ders planlarken öğretim programından yararlanır.
- b- Kazanım analizini yaparak belirtke tablosu üzerinde gösterir.
- c- Öğretim faaliyetleri ve değerlendirme etkinliklerini kazanıma göre düzenler ve belirtke tablosunda gösterir.
- d- Ders planlarken öğrenci grubunun özelliklerini, düzeyini, ilgisini, gereksinimlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alır.
- e- Ders planlarını mevcut şartlar ve imkanlar doğrultusunda oluşturur.
- f- Ders planlarken zamana uygunluk kriterine uyar.
- g- Ders planlarını (hangi model olursa olsun) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun tasarlar
- h- Dersin yapısına ve ihtiyaçlarına uygun olarak farklı ders planı modellerini kullanır ya da kendi ders planı modelini oluşturur.

4.1.4.1. Döngünün Uygulama Süreci ve Değerlendirme

Katılımcıların öğretimi planlama bilgisine yönelik belirlenen mesleki yeterlik ihtiyacına yönelik tasarlanan bu döngü iki haftada tamamlanmıştır. Bu döngü kapsamında toplanan veriler ile katılımcıların hem mesleki yeterliklerindeki gelişime hem de öğretimi planlama bilgisi kapsamında mesleki perspektiflerindeki değişim/dönüşüme odaklanılmıştır. Bu bağlamda iki hafta süren bu döngü sonunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgular “mesleki yeterlik bağlamında öğretimi planlama bilgisi eğitimi değerlendirme” ve “mesleki bakış açısı bağlamında öğretimi planlama bilgisini değerlendirme” başlıkları altında sunulmuştur.

Döngü kapsamında oluşturulan eylem planları kapsamında elde edilen veriler, üzerinden mikro analizler yapılarak değişim ve gelişim belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretimi planlama bilgisi eğitimi sürecinde elde edilen tüm veriler, mesleki yeterlik açısından EK-17’de sunulan “Öğretimi planlama bilgisi değerlendirme rubriği” ile değerlendirilerek katılımcıların gelişim durumları değerlendirilmiştir. Haftalık değerlendirmeler ile bir sonraki haftanın planlanması yapılmış, tüm verilerin değerlendirilmesi ile döngü kapsamında diğer eylem planı gözden geçirilip tasarlanmıştır. Öğretimi planlama bilgisi mesleki bakış açısı kapsamında elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenerek sunulmuştur.

4.1.4.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Öğretimi Planlama Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Mesleki yeterlik kapsamında yapılan çalışmalar ve bunlara yönelik sonuçlar döngü kapsamındaki haftalara göre sunulmuştur. İki hafta süren bu eğitim sonucunda katılımcılardan öğretimi planlama bilgisi kapsamında meslek yeterliklere yönelik kazanımları elde etmeleri için sırayla şu veriler toplanmıştır:

- Etkinlik-1: Farklı ders planlarını değerlendirme
- Etkinlik-2: İlk hazırladıkları ders planlarını değerlendirme

1. Hafta

Katılımcıların önceki ders planları incelendiğinde, kazanım uyumluluğuna dikkat edilmeden birçok SYT'yi bir ders saati kapsamında kullanmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Yapılan planların bir ders saatine yetismeyecek yoğunlukta olduğu görülmüştür. Diğer taraftan birçok etkinliğin detayına yer verilmeden, etkinliklerden yüzeysel olarak bahsedildiği tespit edilmiştir. Değerlendirme etkinliklerine bakıldığında ise kazanım uyumuna dikkat etmemenin yanı sıra etkinlik detaylarına girilmediği, eğer varsa internetten hazır alınmış etkinlikleri olduğu gibi koydukları görülmüştür.

Bu tespitler doğrultusunda, eylem planının ilk haftasında, katılımcıların öğretimi planlamanın gerekliliğinin, anlamının ve öneminin farkına varmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra plan türlerini, planlamayı etkileyen unsurları, plan modelleri, iyi bir planda olması gerekenler ile eksik veya yanlış yapılandırılan planlama tür ve örnekleri, planlamaya ayrılan süre, planlamaya yönelik olumsuz algıyı fark etmeleri hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yukarıda sıralanan hedeflere yönelik araştırmacı bir sunum içeriği hazırlanmış ve bunu video kaydına alıp seslendirerek GC'ye yüklemiştir.

Video linki: https://drive.google.com/file/d/1w6_-RcEyArEEApLADDJoPaFHRF_FZV3j/view?usp=sharing

Planlamaya yönelik teorik anlamda temel bilgileri içeren bu videoyu katılımcıların izlemesi için onlarla paylaşılmıştır. Yüz yüze yapılan derste bu video üzerinden soru-cevap etkinliğiyle derse giriş sağlanmıştır. Bu sayede planlamaya yönelik bilgi açısından derse hazır gelmeleri sağlanmış ve derste planlamaya yönelik anlaşılmayan kısımlarda sorularını sormaları sağlanarak anlamaları pekiştirilmiştir. Bu kısımda teorik bilgi açısından daha fazla durulmamıştır. Çünkü önceki döngülerde

öğretmen adayları ders planı hazırlayarak GC'ye yüklemişlerdi ve araştırmacı tarafından bu çalışmaları geri bildirim verilmiştir. Dolayısıyla bu aşamada bu bilgiler üzerinde daha fazla durulmayarak etkinliğe geçilmiştir.

Etkinlik 1: Bu etkinlikte, araştırmacı farklı sınıf düzeyi ve kazanımlara göre farklı modellerde hazırlanmış dört ders planı sınıfta sunularak katılımcıların bu planları değerlendirmesi hedeflenmiştir. Araştırmacı katılımcıların bu değerlendirmeyi yapabilmeleri amacıyla 13 maddelik bir rubrik hazırlanmış ve bu rubriğin altına *“Hazırlanan ders planı uygulanabilir nitelikte mi? Siz olsaydınız hangi gerekçeyle ne gibi değişiklikler yapardınız?”* sorusu eklenmiş ve planların gösterim sırasına göre yorumlarını yazılı olarak eklemişlerdir. Ayrıca her bir planın gösteriminden sonra katılımcıların görüşleri alınarak gerekçeli değerlendirme yapmaları istenmiş ve bu doğrultuda bir tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Tablo 30’da yer verilen rubrik “evet, hayır ve bazen” şeklinde puanlanabilmektedir. Evet, hayır ve bazen seçeneklerinin altında yer alan 1, 2, 3 ve 4 değerlendirilen plan sırasını temsil etmektedir. Örneğin, 3. Sırada sunulan planı katılımcı hayır şeklinde değerlendirmek istediye hayır seçeneği altındaki 3’ü işaretlemektedir. Bu şekilde oluşan frekanslar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30.

Katılımcıların Farklı Ders Planlarına Yönelik Değerlendirmeleri

N u.	Maddeler	Evet				Hayır				Kısmen			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.	Kazanım belirlenmiş mi?	16	16	16	-	-	-	-	16	-	-	-	-
2.	Kazanımla ilgili belirtke tablosu hazırlanmış mı?	-	-	-	-	16	16	16	16	-	-	-	-
3.	Kazanımın içerik boyutu belirlenmiş ve sınırlandırılmış mı?	-	1	1	-	15	14	13	16	1	2		
4.	Ders planında öğretmenin alan bilgisine yönelik eksik veya yanlış bilgiye sahip olduğunu gösteren bir durum var mı?	5	3	8	2	3	5	2	3	3	4	2	2
5.	Kazanımda öğrenciden beklenen davranışın ne olduğu ve düzeyi belirlenmiş mi? (Bilişsel süreç)	-	13	-	-	14	2	16	16	2	1	-	-
6.	SYT belirlenmiş mi?	16	16	15	14	-	-	1	1	-	-	-	1
7.	Tercih edilen SYT'ye yönelik öğretim etkinlikleri detaylandırılmış mı?	-	11	1	10	14	3	14	4	2	2	1	2
8.	Tercih edilen bu SYT ve öğretim etkinlikleri kazanımları gerçekleştirmeye yönelik mi?	3	11	-	9	11	3	15	4	2	2	1	3
9.	Kazanıma ulaşmak için öğretim materyallerine yer verilmiş mi?	13	16	14	13	3	-	2	1	-	-	-	1
10	Değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş mi?	6	16	4	15	10	-	12	-	-	-	-	1
11	Yapılan değerlendirme etkinlikleri kazanımın ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkarmaya yönelik mi?		14	1	10	16	-	15	3	-	2	-	2
12	Tüm süreçlerde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşlukları dikkate alınmış mı?	-	14	-	4	15	1	16	2	1	1	-	10
13	Hazırlanan ders planı belirtilen süreye uygun mu?	2	-	-	8	13	16	16	2	1	-	-	6

Tablo 30'da katılımcıların her bir plana yönelik değerlendirmeleri madde madde incelendiğinde, yüksek oranda ortak yanıtlar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ancak bazı durumlarda farklılaştıkları durumlarda tek bir yanıt üzerinde ortak bir yanıtta toplanmadıkları görülmüştür. Bunun en bariz örneği rubrikteki 4. maddedir. Bunun sebebi sorulduğunda katılımcılar, 4. maddede bahsedilen öğretmenin alan bilgisine dair eksik veya yanlış bilgisinin olup olmama durumunun ders planında net bir şekilde görülmediği için çıkarım yapma durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim 4. maddeye yönelik frekanslar incelendiğinde katılımcıların bir kısmının bu maddeyi yanıtlamayı boş bıraktıkları görülmektedir. Bunun dışında madde bazında ortak karar verememe durumuna rastlanılmamıştır. Ancak bazı ders planlarına yönelik bazı

maddelerde ortak yanıtta toplanmanın güç olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak 4. Planın 8. ve 13. maddelerdeki değerlendirilmesi sunulabilir. Bu durum sorulduğunda ise 4. ders planının bazı detaylara yer verilmemesi, özellikle kazanımın ne olduğuna planda yer verilmemesi ve sunulan içeriğin yer yer uyumsuzluğa sahip olmasının bazı maddeler açısından farklı yanıtlar vermelerine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 31 incelendiğinde, 12 ve 13. maddelere verilen yanıtların kısmen cevabı altında yoğunlaşması katılımcıların vurguladığı belirsizliği destekler nitelikte bir bulgu olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan rubrik maddelerinden sonra sorulan “*Hazırlanan ders planı uygulanabilir nitelikte mi? Siz olsaydınız hangi gerekçeyle ne gibi değişiklikler yapardınız?*” şeklindeki soruya yönelik verilen yanıtlar içerik analizi ile çözümlenerek Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

Katılımcıların Farklı Ders Planlarına Yönelik Yazılı Değerlendirmeleri

Plan sırası	Planlara yönelik değerlendirmeler
1. Plana yönelik değerlendirmeler	Gelişigüzel hazırlama Yüzeysel Detaylandırmama Süre faktörüne uygun olmayan tasarım Plan uygulayıcıya yol gösterir nitelikten uzak Öğrenci ön bilgilerine dair çalışma yapmama Kazanım-öğretim süreci uyumsuzluğu Kazanıma uygun tasarlanmama Kazanım-değerlendirme süreci uyumsuzluğu
2. Plana yönelik değerlendirmeler	Karmaşık İlgisiz detaylara yer verme Sadeleştirilmeli Süre faktörüne uygun olmayan tasarım Etkinlik detaylarına yer verme Materyal kullanımına yer verme Kazanım-değerlendirme süreci uyumlu
3. Plana yönelik değerlendirmeler	Planlama bilgi ve becerisinden uzak Tercih edilen SYT’nin amacına uygun kullanılmaması Süre faktörünü dikkate almama Detaylandırılmalı Uygulanamaz nitelikte Kazanıma uygun tasarlanmama Plan hazırlamak için hazırlanan nitelikte
4. Plana yönelik değerlendirmeler	Kazanıma yer vermeme Kazanıma uygunluk yorumunu yapamama Biraz daha detaylandırılmalı Bazı aşamaları uygulanabilir nitelikte Süre göz önünde bulundurulmuş

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların dört kazanımı farklı yönlerden inceledikleri görülmektedir. Yazılı raporlarda planların artı ve eksi yanlarını değerlendirirken yeterlik doğrultusunda değerlendirme yaptıkları ve ortak eleştirilerde bulundukları görülmüştür. 1. ders planının gelişigüzel hazırlanan, yeterince detaya yer verilmeyen, kazanım-öğretim süreci-değerlendirme açısından uyumu gözetilmeyen, sürenin dikkate alınmadığı bir plan olarak değerlendirildiği görülmektedir. ÖA11 ve ÖA4'ün 1. plana dair görüşleri şu şekildedir:

“Üç ders saatine göre düşünülmüş ama ortaya karışık bir plan olmuş. Hangi derste hangi aşamalar var net değil, doğaçlamaya bırakılmış. Yöntem-teknik yazılmış olmak için yazılmış ve değerlendirme detaylarına yer verilmemiş.” ÖA11

“Ben olsam kazanımı göz önünde bulundurarak uygun yöntem- teknik, etkinlik ve değerlendirme yapardım ki öğrenmeyi sağlayabilirim.” ÖA4

ÖA11 ve ÖA4'ün görüşlerine göre 1. ders planının kazanıma uygun bir tasarıma sahip olmadığı, yazılan yöntem-tekniklerin detaylandırılmadığı ve yazılmış olmak için yazıldığı ortaya çıkmaktadır. Tablo 31'ye göre 2. ders planının ise detaylara yer verme ve kazanım-değerlendirme süreci açısından uyumunun olumlu bulunduğu fakat detaylarda ilgili olmayan bilgilerin yer alması, karmaşık olması, sürenin göz önünde bulundurulmaması bakımından olumsuz değerlendirildiği anlaşılmaktadır. 2. plana yönelik ÖA değerlendirmeleri şu şekildedir:

“Kısmen uygulanabilir. Çok detaylı olmuş, gerekli olmayan detaylar mevcut. Onun yerine daha net ve sade şekilde hazırlansa daha iyi bir öğrenme sağlanabilirdi. Materyal kullanım detayına yer vermesi iyi olmuş.” ÖA12

“Daha sade olmalıydı. Biraz kafa karıştırıcı bir plan. Etkinlikler, yöntem-teknikler birbirine girmiş. Detaylar var ama amaca uygun olmayan yerler de var. Bir ders saatinde yetişecek gibi durmuyor. Değerlendirme etkinliklerinin detayları iyiydi ve kazanımla uyumluydu.” ÖA14

ÖA12 ve ÖA14'ün görüşleri incelendiğinde, 2. planın detaylı olduğu ancak bazı detayların kazanımla ilişkili olmadığı ve bu haliyle kafa karıştırıcı olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 31'de 3. ders planına yönelik değerlendirmelerin olumsuz olduğu görülmektedir. Değerlendirmelerin planın kazanıma uygun tasarıma sahip olmadığı, detaylara yer verilmediği, sürenin dikkate alınmadığı, plan hazırlamak için hazırlanan bir plan niteliğinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ÖA1'in görüşleri şu şekildedir:

“Bütün yöntem-tekniklerin neredeyse tamamı yazılmış fakat boş kalmasın diye yazılmış gibi çünkü uygulamaya yönelik detaya yer verilmemiş. Değerlendirmenin nasıl yapılacağı da belli değil.” ÖA1

ÖA1'e göre planın uygulayıcının süreçte neyi nasıl yapacağı konusunda bir niteliği taşımadığı ve plan yapmış olmak için yapıldığı izlenimi veren bir niteliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır. 4. ders planına yönelik yapılan değerlendirmelerde ise bazı olumlu ve bazı olumsuz yönler odaklanıldığı görülmektedir. En büyük eksikliğin kazanıma yer verilmemesini olduğu, bu durumun yapılan etkinlikler hakkında yorum yapmayı kısıtladığı üzerine olmuştur. Bu konuda ÖA görüşleri şu şekildedir:

“Etkinlik detaylarına yer verilmesi iyi, ne yapılacağı hakkında fikir veriyor ancak kazanım belirtilmemiş, bu sebeple birçok durum hakkında yorum yapamıyorum.” ÖA3

“Kazanım belirtilmemiş. Daha uygulanabilir bir SYT mevcut ama kazanım olmadığı için bunlar amaca uygun mu bilmiyoruz. Değerlendirme etkinliği uygulanabilir. Öğretim süreci daha basit ve anlaşılır.” ÖA10

ÖA3 ve ÖA10'un 4. ders planına yönelik değerlendirmeleri ele alındığında, benzer yorumlar yaptıkları görülmektedir. Yine bu değerlendirmecilerin rubrik maddeleri aracılığıyla birbirine yakın bir değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Açıklamalar incelendiğinde özellikle ders planında kazanımın yer almadığını, bu durumun herhangi bir değerlendirmeyi zorlaştırdığını ancak öğretim süreci ve değerlendirme etkinliklerine yönelik detaylara yer verildiğini fakat kazanım olmadan bunların etkililiği hakkında yorum yapmanın doğru olmayacağını ifade ettikleri görülmüştür.

Hem rubrik değerlendirme hem de yazılı değerlendirmelere örnek olması amacıyla aşağıda iki katılımcının değerlendirme formuna yer verilmiştir.

Ad-Soyad: [REDACTED]

Öğretimi Planlama Bilgisi Değerlendirme Rubriği

Yönerge: İncelemiş olduğunuz ders planlarını bu rubrikte yer alan kriterlere göre değerlendiriniz.

Nu.	Maddeler	Evet					Hayır					Kısmen				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Kazanım belirlenmiş mi?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
2.	Kazanımla ilgili belirtke tablosu hazırlanmış mı?						✓	✓	✓	✓	✓					
3.	Kazanımın içerik boyutu belirlenmiş ve sınıflandırılmış mı?						✓	✓	✓	✓	✓					
4.	Ders planında öğretmenin alan bilgisine yönelik eksik veya yanlış bilgiye sahip olduğunu gösteren bir durum var mı?			✓								✓	✓	✓		
5.	Kazanımda öğrenciden beklenen davranışın ne olduğu ve düzeyi belirlenmiş mi? (Bilgisel süreç)		✓				✓			✓	✓					
6.	Strateji-yöntem-teknik belirlenmiş mi?	✓	✓	✓	✓											
7.	Terah edilen strateji-yöntem-teknik yöneltik öğretim etkinlikleri detaylandırılmış mı?						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
8.	Terah edilen bu strateji-yöntem-teknik ve öğretim etkinlikleri kazanımları gerçekleştirmeye yönelik mi?			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
9.	Kazanıma ulaşmak için öğretim materyallerine yer verilmiş mi?	✓	✓	✓	✓											
10.	Değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş mi?	✓	✓	✓	✓	✓										
11.	Yapılan değerlendirme etkinlikleri kazanımın ulaşılıp ulaşılmadığını ortaya çıkarmaya yönelik mi?	✓	✓	✓	✓	✓										
12.	Tüm süreçlerde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuslukları dikkate alınmış mı?	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
13.	Hazırlanan ders planı belirtilen süreye uygun mu?			✓			✓	✓	✓	✓	✓					

Hazırlanan ders planı uygulanabilir nitelikte mi? Siz olsaydınız hangi gerekçeyle ne gibi değişiklikler yapardınız?

- 1- Bu ders planı çok yazgısal kalmış. Daha detaylı nitelikte. Ayrıca daha çok teorik olmuş ve tam olarak pratik değeri olmamış.
- 2- Daha sade şekilde olması daha iyi olurdu. Yani çok dolu dolu olmuş. Bu biraz kafayı karıştırıyor. Yöntem teknikler bilimine girmez gibi. Ayrıca bu ders saatlerinde gerçekleştirilecek şekilde hazırlanmış.
- 3- Hedefler için hazırlanmış gibi. Detaylandırılmamış gibi. Zaman bakımından da uygun değil.
- 4- Diğer planlara göre daha uygulanabilir aşamalar söz konusu. Süre açısından da uygun. Kazanım belirtilmesi çok yararlı olmuş. Kazanım belirlenmesi diğer aşamaları yorumlamak daha kolay olmuş.

Ad-Soyad: [REDACTED]

Öğretimi Planlama Bilgisi Değerlendirme Rubriği

Yönerge: İncelemiş olduğunuz ders planlarını bu rubrikte yer alan kriterlere göre değerlendiriniz.

Nu.	Maddeler	Evet					Hayır					Kısmen				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Kazanım belirlenmiş mi?	✓	✓	✓												
2.	Kazanımla ilgili belirtke tablosu hazırlanmış mı?						✓	✓	✓	✓	✓					
3.	Kazanımın içerik boyutu belirlenmiş ve sınıflandırılmış mı?						✓	✓	✓	✓	✓					
4.	Ders planında öğretmenin alan bilgisine yönelik eksik veya yanlış bilgiye sahip olduğunu gösteren bir durum var mı?						✓	✓								
5.	Kazanımda öğrenciden beklenen davranışın ne olduğu ve düzeyi belirlenmiş mi? (Bilgisel süreç)	✓					✓			✓	✓					
6.	Strateji-yöntem-teknik belirlenmiş mi?	✓	✓	✓	✓											
7.	Terah edilen strateji-yöntem-teknik yöneltik öğretim etkinlikleri detaylandırılmış mı?			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
8.	Terah edilen bu strateji-yöntem-teknik ve öğretim etkinlikleri kazanımları gerçekleştirmeye yönelik mi?			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
9.	Kazanıma ulaşmak için öğretim materyallerine yer verilmiş mi?	✓	✓	✓	✓											
10.	Değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş mi?	✓	✓	✓	✓											
11.	Yapılan değerlendirme etkinlikleri kazanımın ulaşılıp ulaşılmadığını ortaya çıkarmaya yönelik mi?	✓	✓	✓	✓	✓										
12.	Tüm süreçlerde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuslukları dikkate alınmış mı?	✓	✓	✓	✓	✓										
13.	Hazırlanan ders planı belirtilen süreye uygun mu?			✓			✓	✓	✓	✓	✓					

Hazırlanan ders planı uygulanabilir nitelikte mi? Siz olsaydınız hangi gerekçeyle ne gibi değişiklikler yapardınız?

- 1- Hayır değil. Ben olsaydım verilen yöntem tekniklere biraz değinirdim.
- 2- Öğrenciyi aktif kılan stratejiden bahsetmiş fakat uygulanması gibi gözüküyor.
- 3- Ders süresi ve etkinlik yeterli değil. Zaman yetmez.
- 4- Bütün yöntem teknikleri yanlış fakat sadece bas kalmış diye yorum yapıldı. Bütün günkü bir süreç uygulanmaya yönelik değil. Süre, sınıf, değerlendirme belirlenmemiş.
- 5- Kazanım belirlenmemişti.

Yukarıda örnekleri verilen etkinlikte 4 farklı ders planı yansıtılmıştır. Bu etkinlikte toplanan veriler incelendiğinde her bir ders planı için benzer ifadelerle eleştirdikleri görülmektedir. Özetle, yapılan bu etkinlikteki hem rubrik değerlendirmeler hem de yazılı değerlendirmelerden elde edilen bulguların katılımcıların planlamada hangi unsurların önemli olduğu, bir planda nelere dikkat edileceği, hangi ögelere yer verileceği, planın işlevselliği ve uygulanabilirliği bakımından değerlendirmeler yapabildiklerini ve bu değerlendirmeleri yeterlik temelli bir bakış açısıyla ortaya koyduklarını göstermektedir.

2. Hafta

İlk hafta yapılan etkinlikler üzerine 2. hafta katılımcıların araştırma kapsamında Ağustos (2021) ayında Dönüştürücü Öğrenme Kuramının 2. aşaması olan öz inceleme aşaması kapsamında hazırlanan ders planları katılımcılara dağıtılmıştır. Katılımcılardan 14'ü bu kapsamda ders planı hazırlamıştı ancak 2'si hazırlamamıştı. Bundan dolayı 14'üne incelemeleri için bu ders planları dağıtılmışken ikisine (ÖA13 ve ÖA14) eğitimlere başladıktan sonra eğitim kapsamında hazırlamış oldukları (eğitimlerin başlamasından yaklaşık bir ay sonra) planlar dağıtılmıştır. Bu kapsamda ders planlarını incelemeleri istenip fikirleri alındıktan sonra 2. etkinliğe başlanmıştır.

Etkinlik 2: Bu etkinlikte öğretmen adaylarının eğitim öncesi hazırlamış oldukları ders planlarını incelemeleri ve değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılar bu ders planlarını zaman, öğrenci özellikleri, kazanımın yapısı, kazanımda yer alan içerik bilgisine hakimiyet, tercih edilen SYT'nin doğru kullanılıp kullanılmadığı ve kazanıma olan uygunluğu, öğretim etkinliklerinin detaylandırılması, değerlendirme etkinliklerinin kazanıma uygunluğu gibi unsurlar açısından değerlendirmeye çalışmışlardır. Bu bağlamda öncelikle sınıfta kendi planlarına yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Devamında planları değerlendirmeleri için hazırlanan rubrik dağıtılmış ve katılımcılardan değerlendirmelerini bu rubriğe göre yapmaları istenmiştir. 13 maddeden oluşan bu rubrik, Etkinlik 1'de diğer planları değerlendirmede kullandıkları rubrikle aynı maddelere sahip. Yanızca 1. madde “Kazanım belirlenmiş mi?” maddesi çıkarılmıştır. Çünkü ilk hazırladıkları ders planında araştırmacı hangi kazanım üzerine plan yapacaklarını önceden belirtmişti. Bunun dışında açık uçlu olarak eklenen soruda farklılık bulunmaktadır. Bu soru şöyledir: *“Planınız üzerinde ne gibi değişiklikler yaptınız? Bunları yapma gerekçeniz ne olurdu? İlk yapmış olduğunuz ders planınızı incelediniz, bu ders planı hakkında ne düşünüyorsunuz? O haliyle kullansaydınız ne gibi durumlarla*

karşılaştırdınız? Üzerinde yaptığınız değişiklikler planınızı nasıl bir hale getirdi? İlk ve son halini, alan bilginiz, öğrencide ortaya çıkacak kavram yanlışları, sınıfta ortaya çıkacak öğretim süreci, öğrencilerin kazanıma ulaşma durumu ve kazanıma uygun değerlendirme açısından karşılaştırarak değerlendiriniz?” Bu rubrikten elde edilen bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32.

Katılımcıların Kendi Ders Planlarına Yönelik Değerlendirmeleri

Nu.	Maddeler	Evet	Hayır	Kısmen
1.	Kazanımla ilgili belirtke tablosu hazırlanmış mı?	1	15	-
2.	Kazanımın içerik boyutu belirlenmiş ve sınırlandırılmış mı?	1	15	-
3.	Ders planında öğretmenin alan bilgisine yönelik eksik veya yanlış bilgiye sahip olduğunu gösteren bir durum var mı?	2	8	6
4.	Kazanımda öğrenciden beklenen davranışın ne olduğu ve düzeyi belirlenmiş mi? (Bilişsel süreç)	6	9	1
5.	SYT belirlenmiş mi?	16	-	-
6.	Tercih edilen SYT’ye yönelik öğretim etkinlikleri detaylandırılmış mı?	9	1	6
7.	Tercih edilen bu SYT ve öğretim etkinlikleri kazanımları gerçekleştirmeye yönelik mi?	4	-	12
8.	Kazanıma ulaşmak için öğretim materyallerine yer verilmiş mi?	15	1	-
9.	Değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş mi?	14	1	1
10.	Yapılan değerlendirme etkinlikleri kazanımın ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkarmaya yönelik mi?	4	9	3
11.	Tüm süreçlerde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşlukları dikkate alınmış mı?	8	2	6
12.	Hazırlanan ders planı belirtilen süreye uygun mu?	7	3	6

Tablo 32 incelendiğinde, katılımcılar kazanım analizi yapma, kazanımın içerik boyutuna yönelik çalışma yapma, alan bilgisine sahip olma, öğrenciden beklenen hedef davranış, kazanım ile öğretim süreci arası uyumu dikkate alma, kazanım ile değerlendirme etkinlikleri arası uyumu dikkate alma konularında ilk planlarını olumsuz değerlendirdikleri görülmektedir. SYT belirtme, materyal kullanma, değerlendirme etkinliği yapma gibi konularda ise ilk planlarını olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların rubriğin sonunda yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar ise içerik analizi yapılarak Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33.

Katılımcıların Kendi Ders Planlarına Yönelik Yazılı Değerlendirmeleri

Tema	Kod
Kazanımla ilişkili değerlendirmeler	Kazanıma uygun öğretim sürecinin tasarlanmadığını fark etme
	Kazanım analizinin gerekliliğini fark etme
	Belirtke tablosunun önemini farkına varma
	Kazanıma ile değerlendirme etkinliğinin uyumsuz olduğunu farkına varma
	Kazanımdaki kavramlara dikkat çekmediğini fark etme
	Alan bilgisi açısından eksiği olduğunu fark etme
Sürece ilişkin değerlendirmeler	SYT'nin amacına uygun kullanılmadığını fark etme
	Etkinliklerin detaylandırılması gerektiğini fark etme
	Çok fazla yöntem-teknik yazdığını fark etme
	Değerlendirme etkinliğine yer verilmediğini fark etme
	Süreyi dikkate almadığını fark etme
Öğrenci öğrenmeleri açısından değerlendirmeler	Öğrencileri sürece aktif katması gerektiğini fark etme
	Öğrenci özelliklerinin dikkate alınmadığını fark etme
	Öğrencide ortaya çıkacak davranışın belli olmadığını farkına varma
	Öğrenci hazırbulunuşluğuna yönelik çalışma yapmama
	Mevcut halinin öğrencide kavram yanlışlığına sebep olabileceğini fark etme

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcıların ilk yapmış oldukları ders planlarını kazanımla ilişkili, ders planının uygulanma sürecine ilişkin ve öğrenci öğrenmeleri açısından değerlendirdikleri görülmektedir. Kazanımla ilişkili değerlendirmelerin kazanım analizi yapılmadığı ve kazanımla uyumlu öğretim süreci ve değerlendirme etkinliği tasarlanmadığı yönünde olduğu görülmektedir. Ayrıca kazanımda yer alan içerik bilgisi açısından eksikleri olduğunu fark ettikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ÖA9 ve ÖA7'nin görüşleri şöyledir:

“Ders planımda kazanım analizi yapılmamıştı. Bunu yapmak bizim önümüzü açıyor ve ders sürecinde amaca yönelik hareket etmemizi sağlıyor. Bu haliyle kullanmam öğrencilerde kavram yanlışlığına yol açabilir.” ÖA9

“Alan bilgisi konusunda planı ilk yaptığım zamanlarda yetersiz kalabiliyordum çünkü konuya hâkim olduğumu düşünüyordum fakat çocuklara öğretebilmek için benim de konuyu yeni öğrenen birisi gibi düşünmem ve analiz etmem gerektiğini fark ettim. Yani bir çocuk gibi düşünmek ve karşılaşacağım sorulara hazırlıklı gitmem gerekiyormuş. Hiç beklemediğin yerde soru alabiliyorum bu gibi sorulara verebilecek cevabım için alan bilgimin yeterli olması şart.” ÖA7

ÖA9 ve ÖA7'nin görüşleri incelendiğinde, kazanımla analizinin yapılmamasından bahsedildiği ve kazanım analizi yapılmasının süreci tasarlamada kolaylaştırıcı etkisinden bahsedildiği görülmektedir. Ayrıca alan bilgisi açısından eksikliklerine dikkat çekildiği

görülmekte olup bu durumun öğrencilerde olası bir kavram yanılgısına yol açacağına dikkat çektikleri görülmektedir. Diğer taraftan sürece ilişkin değerlendirmeler teması altında ise tercih edilen SYT'nin amacına uygun kullanılmadığını, etkinlik detaylarına yer verilmediğini, gereksiz fazlalıkta yöntem-teknik kullanılacağını ifade edilmesi, sürenin dikkate alınmaması gibi değerlendirmelere yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda ÖA4'ün detaylı değerlendirmelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öncelikle bir belirtke tablosu hazırlardım ve hem öğretim sürecimi hem de değerlendirmemi o tabloya göre hazırlardım. Çünkü bu şekilde ders planında kullandığımız kazanıma tam olarak ulaşabiliriz. İlk hazırladığım ders planının etkinliklerinin iyi olduğunu düşünüyorum açıkçası ancak kazanımımı belirtke tablosunda belirlemediğimden öğretim sürecinde kullandığım etkinlikleri de belirlemedim. Bu yüzden her ne kadar iyi etkinlikler olsalar bile tam olarak kazanımın amacına uygun değiller. Aynı zamanda o kadar çok strateji, yöntem ve teknik kullanmışım ki buna anlam veremedim yani. Planda bahsettiğim bu strateji, yöntem ve tekniklerin tam olarak ne olduğunu bilmediğimden bu kadar çok yazdığımı düşünüyorum. Aralarında planımda kullandıklarım var tabii ki ancak yine de hepsini kullandığımı düşünmüyorum bile. Planımı o haliyle kullansaydım öğrencilerde yine de bir öğrenme sağlayacağımı düşünüyorum ancak dediğim gibi kazanımın istediği şeye tam olarak ulaşamazdık. Birden fazla materyal kullanmışım bu iyi bir şey. Öğretme- öğrenme etkinliklerinde her aşamaya bir etkinlik yapmaya çalışmışım onun yerine kazanıma uygun ve doğru strateji, yöntem ve tekniğin kullanıldığı etkinlikler hazırlasam daha iyi olurdu. En son hazırladığım planda öyle yapmışım. Kazanımının olgusal ve kavramsal bilginin uygulama basamağında olduğunu düşünüyorum. Değerlendirme kısmında öğrencilerle birlikte el/ yüz yıkamaya, diş fırçalamaya gidilebilirdi. Öğrenci hem kişisel bakımın ne olduğunu anlar hem de bu esnada kullandığı kaynakları anlar ve verimli kullanmaya özen gösterirdi. Bu hem bir etkinlik olurdu hem de değerlendirme olurdu. Öğretim sürecinde eğitsel oyun kullanmışım yine kullanırdım. Dikkat çekme aşamasında bir hikaye ile derse giriş yapabilirdim. Öğretim sürecinin açıklayıcı bir şekilde geçeceğini tahmin ediyordum. Öğrencide oluşabilecek kavram yanılgısına bakarsak belki kişisel bakımın ne olduğunu biraz karıştırabilir. Bunu öğretmen olarak öncelikle benim öğrenmem gerekir. Kısacası değiştireceğim yerler olurdu. Tamamen korkunç bir plan diyemem ancak şu an hazırladığımız planlarla karşılaştırdınca biraz yetersiz geliyor.” ÖA4

ÖA4'ün değerlendirmeleri incelendiğinde, gereğinden fazla yöntem-teknik yazıldığını, yazılan yöntem-tekniklerin kullanım amaç ve özelliklerine hâkim olunmadığını, kazanıma uygun süreç tasarımına yer verilmediğini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcının şu anki planlarla karşılaştırdığında ilk planını yetersiz bulduğu anlaşılmakta ve ilk planı üzerinde birçok değişiklik yapacağını belirtmektedir. Öğrenci öğrenmeleri açısından değerlendirmeler temasında ise öğrenci özelliklerini ve hazırlanışluklarını dikkate almama, öğrenciyi sürece aktif katmama, öğrencide oluşabilecek olası kavram yanılgılarının farkına varmama gibi bakımlardan eleştirilerin bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ÖA11 şu ifadelerle görüşünü açıklamıştır:

“Öncelikle ilk dikkatimi çeken planım kazanıma yönelik değil maalesef :(Bu planım daha çok kişisel bakım nedir ve önemi nedir? bunu kazandırmaya yönelik olmuş. O yüzden planımın bu kazanım için eksiği baya çok olmuş. Bu haliyle kullanmış olsam öğrencilere ‘Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.’ dan çok ‘kişisel bakım nedir ve kişisel bakım neden gereklidir?’ i kazandırmış olurum muhtemelen.” ÖA11

ÖA11 hazırlanan planda öğrenciden beklenen davranışın kazanım doğrultusunda belirlenmediği ve farklı bir hedef davranışa odaklanıldığını ifade etmektedir. ÖA16 ise:

“Hazırladığım ders planı öğrencilerin kazanımı öğrenmesinde yeterli olabilirdi fakat sıkıcı bir ders süreci ortaya çıkabilirdi. Öğrencileri daha aktif kılabilirdim etkinlik ekleyebilirdim. Daha çok okuma anlatma ve anlama üzerine tasarlanmış bir plan gibi gözüküyor. Öğrencileri katmışım ama sözlü olarak olmuş sadece. Derinleştirme kısmında üstbilişsel bilgilerini kullanmalarını sağlamışım burasını beğendim diyebilirim. Bahsettiğim teknikleri planıma yansıtmışım. Ama daha etkili teknikler kullanabilirdim.” ÖA16

ÖA16 ise hazırlanan ders planına göre öğrencinin aktif yapılmadığını vurguladığı görülmektedir.

Özetle katılımcıların ilk ders planlarına yönelik değerlendirmeler dikkate alındığında, katılımcıların planlarını kriter ve yeterlik temelli değerlendirdikleri, mevcut haliyle kullanımın ne gibi durumlara sebep olacağı üzerine durdukları ve değiştirilmesi gereken yerlerin neden değiştirilmesi gerektiği ve nasıl bir değişim yapılması gerektiği hususunda değerlendirmelerde bulunduklarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Örnek olması açısından bu rubriklerden ikisine aşağıda yer verilmiştir.

Nu.	Maddeler	Evet		Hayır		Kısmen	
		1.	2.	1.	2.	1.	2.
1.	Kazanım belirlenmiş mi?	*					
2.	Kazanımla ilgili belirlene tablosu hazırlanmış mı?			*			
3.	Kazanımın içerik boyutu belirlenmiş ve sınırlanmış mı?			*			
4.	Ders planında öğretmenin alan bilgisine yönelik eksik veya yanlış bilgiye sahip olduğunu gösteren bir durum var mı?					*	
5.	Kazanımda öğrenciden beklenen davranışın ne olduğu ve düzeyi belirlenmiş mi? (Bilişsel süreç)	*					
6.	Strateji-yöntem-teknik belirlenmiş mi?	*					
7.	Tercih edilen strateji-yöntem-teknik yönelti öğretme etkinlikleri detaylandırılmış mı?					*	
8.	Tercih edilen bu strateji-yöntem-teknik ve öğretme etkinlikleri kazanımları gerçekleştirmeye yönelik mi?	*					
9.	Kazanıma ulaşmak için öğretme materyallerine yer verilmiş mi?			*			
10.	Değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş mi?	*					
11.	Yapılan değerlendirme etkinlikleri kazanımın ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkarmaya yönelik mi?	*					
12.	Tüm süreçlerde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşlukları dikkate alınmış mı?	*					
13.	Hazırlanan ders planı belirtilen süreye uygun mu?	*					

-Planınız üzerinde ne gibi değişiklikler yaptınız? Bunları yapma gerekçeniz neydi? İlk yaptığınız ders planınızı incelediniz, bu ders planı hakkında ne düşünüyorsunuz? O haliyle kullanıyorsanız ne gibi durumlara karşılaşırdınız? Üzerinde yaptığınız değişiklikler planınızı nasıl bir hale getirdi? İlk ve son halini, alan bilginiz, öğrencide ortaya çıkacak kavram yanlışları, sınıfta ortaya çıkacak öğretim süreci, öğrencilerin kazanıma ulaşma durumu ve kazanıma uygun değerlendirme açısından karşılaştırarak değerlendiriniz?

Hazırladığım ders planı öğrencilerin kazanımı öğrenmesinde yeterli olabildi fakat sıkıcı bir ders süreci ortaya çıkabilirdi. Öğrencileri daha aktif kılabilirdim etkinlik ekleyebilirdim. Daha çok okuma anlatma ve anlama üzerine tasarlanmış bir plan gibi görünüyor. Öğrencileri katmam ama sözde olarak olmuş sadece. Derinleşme kısmında bilgilerini kullanmalarını sağladım bunu bir beşerim çalıştığım teknikleri planıma yanıtarım. Ama daha etkili teknikler kullanabilirdim.

Planını o haliyle uyguladım sınıfta uygulamadım çünkü sınıfta akıllı tahta ve projeksiyon bulunmuyor.

Değerlendirmeyi kazanıma uygun yaptığımı düşünüyorum.

Alan bilgilri konusunda planı ilk yaptığım zamanlarda yeterli kalabiliyordum çünkü konuya hakk olduğumu düşünüyordum fakat çocuklara öğretebilmek için benim de konuyu yeni öğrenen birisi gibi düşünmem ve analiz etmem gerektiğini fark ettim. Yani bir çocuk gibi düşünmek ve karşılaştığım sorulara hazırlıklı gitmem gerekiyor. Hiç beklemediğim yerde soru alabiliyorum bu gibi sorulara verebilecek cevaplar için alan bilginin yeterli olması şart.

Ad-Soyadı: [REDACTED] 10.11.2021

Öğretimi Planlama Bilgisi Değerlendirme Rubriği

Yönerge: İncelediğimiz olduğunuz ders planlarını bu rubrikte yer alan kriterlere göre değerlendiriniz.

Nu.	Maddeler	Evet		Hayır		Kısmen	
		1.	2.	1.	2.	1.	2.
1.	Kazanım belirlenmiş mi?						
2.	Kazanımla ilgili belirlene tablosu hazırlanmış mı?	X					
3.	Kazanımın içerik boyutu belirlenmiş ve sınırlanmış mı?			X			
4.	Ders planında öğretmenin alan bilgisine yönelik eksik veya yanlış bilgiye sahip olduğunu gösteren bir durum var mı?			X			
5.	Kazanımda öğrenciden beklenen davranışın ne olduğu ve düzeyi belirlenmiş mi? (Bilişsel süreç)			X			
6.	Strateji-yöntem-teknik belirlenmiş mi?	X					
7.	Tercih edilen strateji-yöntem-teknik yönelti öğretme etkinlikleri detaylandırılmış mı?					X	
8.	Tercih edilen bu strateji-yöntem-teknik ve öğretme etkinlikleri kazanımları gerçekleştirmeye yönelik mi?					X	
9.	Kazanıma ulaşmak için öğretme materyallerine yer verilmiş mi?	X					
10.	Değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş mi?	X					
11.	Yapılan değerlendirme etkinlikleri kazanımın ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkarmaya yönelik mi?			X			
12.	Tüm süreçlerde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşlukları dikkate alınmış mı?	X					
13.	Hazırlanan ders planı belirtilen süreye uygun mu?	X					

-Planınız üzerinde ne gibi değişiklikler yaptınız? Bunları yapma gerekçeniz neydi? İlk yaptığımız ders planınızı incelediniz, bu ders planı hakkında ne düşünüyorsunuz? O haliyle kullanıyorsanız ne gibi durumlara karşılaşırdınız? Üzerinde yaptığınız değişiklikler planınızı nasıl bir hale getirdi? İlk ve son halini, alan bilginiz, öğrencide ortaya çıkacak kavram yanlışları, sınıfta ortaya çıkacak öğretim süreci, öğrencilerin kazanıma ulaşma durumu ve kazanıma uygun değerlendirme açısından karşılaştırarak değerlendiriniz?

→ Hüsnem ve strateji ile ilgili bir bilgi eksikliği olduğu görülüyor. Güçlü kurumda Tasarıf kelimesi siz ne öğretiyor sorusu belki ama anında beşer putması değil de daha ade soru-cevap yöntemi kullandım görüldü. Ayrıca kazanım uygulanma sürecinde bir kazanım bunu yeni anlayabiliyorum. Ancak öğretme süreci uygulanmaya yönelik değil gibi görünüyor. Aynı şekilde değerlendirme kazanımın beklentisini karşılıyor.

Yukarıda örnekleri verilen bu etkinlikle öğretmen adaylarının kendi planlarını belirli kriterler bakımından değerlendirdikleri görülmektedir. Rubrik maddelerinin dışında, kendi planlarına yönelik yorumlarında kendilerini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirebildikleri ve bu değerlendirmeleri alan bilgisi, pedagoji bilgisi, zaman kriteri, öğrencide oluşabilecek kavram yanlışları, kazanım-öğretim süreci-değerlendirme öğeleri arası uyum açılarından değerlendirdikleri görülmektedir. Yapılan yorumlara incelendiğinde, kendi planlarına yönelik olumlu ve olumsuz eleştirilerde bulundukları görülmektedir. Bu durumda katılımcıların kendilerini değerlendirmede yanlış davranmadıkları ifade edilebilir. Katılımcılar eksik ya da yanlış gördükleri kısımlar için artık daha farklı hareket edeceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin,

- Belirtke tablosu hazırlayacaklarını,
- Kazanım analizi yapacaklarını,
- Kazanımdaki içerik bilgisini analizi yapacaklarını,
- Öğrencide oluşabilecek kavram yanlışlarını dikkate alacaklarını,
- Kullanılan SYT'lerin sayısını daha az tutacaklarını, bunları kullanımına uygun kullanacaklarını ve kazanıma ulaştıracak şekilde tercih edeceklerini,
- Öğretim etkinlikler
- Pedagojik alan bilgisi açısından program öğeleri arasındaki uyumu gözeteceklerini,
- Zaman unsuruna dikkat edeceklerini

ifade ettikleri görülmektedir. Yapılan değerlendirmeleri incelendiğinde, katılımcıların genel ifadeler (iyi, kötü, güzel, vb.) yerine belirli unsurları göz önünde bulundurarak kriter temelli analitik bir bakış açısıyla değerlendirme yaptıkları dikkat çekmektedir. Bu sayede neleri değiştirebilecekleri ve geliştirebilecekleri hakkında fikir verebilmektedir.

Katılımcıların kriter temelli analitik değerlendirme yapması mesleki yeterlikleri geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma kapsamındaki eğitimlerin içeriği ve uygulanışı ile; kendilerine yönelik eleştirel yansıtma yoluyla yaptıkları değerlendirmelerin ise yapılan eğitimlerin yapısı ve öğrenme ortamı atmosferi ile ilgili olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğretmen adayları ile yürütülen 2 haftalık öğretimi planlama eğitimi boyunca, gerek katılımcılardan yukarıda örneklerle açıklanan elde edilen veriler gerekse de sınıf içi süreçlerde etkinliklere katılımları ve hazırladıkları hem kişisel planlarını

değerlendirdikleri rubrikler hem de diğer planları değerlendirdikleri rubrikler sonucunda, öğretmen adaylarının bu eğitimde kazanmaları hedeflenen kazanımlara ulaştıkları yönünde karar verilmiştir.

4.1.4.3. Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Öğretimi Planlama Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Öğretimi planlama kapsamında yürütülen eğitimler sırasında mesleki yeterliklerin yanı sıra mesleki perspektiflerinde bir dönüşüm olup olmadığını anlamak amacıyla veriler toplanmıştır. Bu bağlamda “Eğitim Günlükleri-4” ve “Yansıtıcı Tartışmalar” ile veri toplanmıştır. Bu sayede katılımcıların anlam perspektiflerinde ortaya çıkan değişim ve dönüşümü anlama fırsatı elde edilmiştir. Eğitim günlüklerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34.

Ders Planlamaya Yönelik Eğitim Günlükleri

Ders planlamada dikkat edilecek hususlar konusunda bakış açısı geliştirme	Kazanım-öğretim sürecinin uyumuna dikkat etme
	Kazanım-değerlendirme etkinlerinin uyumuna dikkat etme
	Ders planını kazanım analizi doğrultusunda gerçekleştirme
	Ders planlamada öğrenci ilgi, istek ve hazırbulunuşluğunu dikkate alma
	Ders planlamada süreyi dikkate alma
	Ders planlamaya ayrılan vakti etkili kullanma
	Ders planı hazırlamada öğrenci özelliklerini dikkate alma
	Gereksiz yöntem-teknik belirtmeden kaçınma
Ders planına yönelik bakış açısı değişimi	Ders planı konusunda düşünce değişimi (ceviz)
	Ders planı hazırlama konusunda özgüven geliştirme
	Ders planlamanın önemini farkına varma
	Ders planının sade ve etkili olması gerektiğini fark etme
	Öğrenci öğrenmesini sağlamakla dersi planlama arasında ilişki kurma
	Kazanıma yönelik düşünce değişimi
	Kazanım analizinin ders planındaki işlevselliğini fark etme
	Planlı olmanın uygulama sürecine ilişkin özgüven kazandırması

Tablo 34 incelendiğinde, katılımcıların ders planlamada dikkat edilecek hususlar konusunda bakış açısı geliştirdiklerine dair bulguların olduğu görülmektedir. Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme arası uyuma dikkat etme, ders planını kazanım analizine göre şekillendirme, öğrenci ilgi, istek ve hazırbulunuşluklarını dikkate alma, süreye

uygun planlama yapma, ihtiyaç olduğu kadar yöntem-teknik belirleme konularında bakış açısı geliştirdiklerine yönelik bulgular bulunmaktadır. Bu kapsamda ÖA8'in görüşleri şu şekildedir:

“Bu eğitimde öğrendiğim en önemli noktalardan biri ders planında belirttiğim yöntem teknik ve stratejilerin ders planıyla olan uyumuydu. Daha önce ne kadar çok yöntem ve teknik yazarsam ders planı o kadar iyi olacaktı gibi gelirdi. Halbuki bu çok yanlış bir düşünceymiş daha sonra anladım. Bu eğitimden sonra ders planıyla içeriğin uyumunun olmasına özen gösteriyorum. Kazanım analizleri ders planını hazırlama bakış açımı tamamen değiştirdi. Daha önceleri de Bloom taksonomisine göre kazanım analizi yapmayı öğrenmiştik fakat bunu neden yaptığımıza dair bir fikrim yoktu. Şu an anlıyorum ki o analizi yaparak kazanımın bizden ne beklediğini hatta hangi tekniklerin o kazanımın isteğine cevap vereceğini belirlememiz için bu analizi yapmamız, kazanımın bizden ne beklediğini bilmemiz gerekiyor.” ÖA8

ÖA8, ders planındaki uyuma ve yeterli sayıda SYT belirlemenin önemi üzerinde durduğu görülmektedir. Diğer bir vurgu ise kazanım analizlerinin ders planı için yol gösterici olması üzerinedir. ÖA5 ise benzer bir vurguyla şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha önceki ders planlarıma şu an baktığımda herhangi bir plan bilginin olduğunu zannetmiyorum. Zaten bu dersten önce plan hazırlamaya yönelik herhangi bir eğitim de almadım. Daha önceki planlarımda iyi bir planın bolca etkinlikten ve bolca yöntem teknikten oluştuğunu zannediyordum. Şu an ise önemli olanın etkili bir plan olduğunun farkına vardım. Planı hazırlarken yazdığımız yöntemleri, teknikleri ve stratejileri öğretim sürecinde gerçekten şu an gerçekten her alanda kullanmaya başladım. Öğretim sürecindeki etkinlikleri seçerken kazanımın hangi basamakta olduğunu göz önünde bulunduruyorum ardından etkinliklerimi hazırlıyorum ve en son değerlendirmemi de bu basamağa göre yapıyorum. Ancak eski planlarıma bakarsak her aşamanın farklı telden çaldığını görebiliriz. Değerlendirme yapmanın öneminin farkına vardım. Ek olarak ders planı hazırlamanın kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Ders planı öğretmenin düzenli ve planlı olmasını sağlar. Elimizde bir plan olursa bence dersi daha özgüvenli bir şekilde anlatırız. Tüm bunlara bakarsak olumlu yönde bir değişimim olduğunu söyleyebilirim.” ÖA5

ÖA5 de planlama sürecindeki öğeler arası uyumun önemi ve gerekliliği üzerinde durduğu, gereksiz ayrıntıya yer vermeden sade ve etkili bir planlamanın önemine vurgu yaptığı ve ders planının gerekliliği noktasında geliştirdiği bakış açısını sunmaktadır.

Diğer taraftan Tablo 34'e göre katılımcıların öğretimi planlama eğitimi sürecinde ders planına yönelik bakış açılarındaki değişim meydana geldiğini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Yaşanan değişimlere bakıldığında ise bunların ders planına dair değişim, ders planı hazırlamada kullanılan vakti etkili kullanma, ders planı hazırlama konusunda özgüven geliştirme, plan hazırlamanın diğer süreçlerde özgüven kazandırdığı, ders planı bağlamında kazanıma yönelik bakış açısı değişimi, kazanım analizinin ders planındaki işlevselliğinin farkına varma durumlarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu değişimleri temsilen ÖA10 görüşleri şöyledir.

“Eğitim öncesinde ders planı hazırlamaya yönelik olumsuz ön yargılarım mevcuttu. Sizin deyiminizle angarya olarak. Ders planı hazırlamak benim için oldukça stresli, yorucu ve zor bir işti. Gerek öğretmenlik uygulamasının teorik kısmı dersinde gerekse okullarda aktif olarak hazırladığımız ders planları sayesinde bu ön yargılarım tamamıyla ortadan kalktı. Çünkü eksikliklerimi giderdim.” ÖA10

ÖA10 ders planlarına yönelik ön yargılarında kurtulduğunu, ders planını bir iş yükü değil de gereklilik olarak gördüğünü vurgulamaktadır. Diğer taraftan ÖA7 ise şu ifadelerle yer vermiştir:

“Derse planlı bir şekilde gittim. Plânlı gitmek benim işimi kolaylaştırıyor. Nerede nasıl davranacağımı neler söyleyeceğimi önceden bilince kendimi derse daha hakim hissediyorum. Ayrıca planlı olmak derste fazla heyecanlı olmamı engelliyor. Zaman konusunda da sıkıntı yaşamamın önüne geçiyor, zamanı verimli kullanmamı sağlıyor. Bu sürece girmeden önce planın bu kadar önemli olduğunu düşünmemiştim ama sürece dahil olunca planın en önemli aşamalardan biri olduğunu fark ettim.” ÖA7

ÖA7 ise ders planı hazırlamanın süreçte işini kolaylaştırdığını ve özgüven oluşturduğunu, zaman yönetimini sağlayabildiğini belirtmektedir.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, genel olarak ders planlamaya yönelik var olan ön yargılarında değişim gerçekleştiği ve bunda ders içi etkinliklerin etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Eğitim öncesi, ders planını iş yükü olarak görme, kazanıma uygun plan hazırlayamama, ders planlamada hangi unsurlara dikkat edeceğini bilememe, ders planını yüzeysel tutma gibi alışkanlıklarının mevcut olduğunu öne sürmüşlerdir. Eğitim sonrasında ise kazandıkları bilgi ve beceriler sonucunda nelere dikkat edeceklerini, neleri detaylandıracaklarını, ders planlarına daha az vakit ayırabileceklerini çünkü belirsizliklerin ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bu değişimi kazandıkları yeterlikler doğrultusunda açıklamıştır. Gelişen bu mesleki yeterlikler sayesinde planlamaya yönelik bakış açılarında da anlamlı ve olumlu değişimler yaşadıklarına tanık olmak kritik bir öneme sahiptir.

Yansıtıcı Tartışmalar/Rasyonel Söylemler (Reflective Discourse)

Eğitim faaliyetleri sırasında öğretmen adaylarının hem eleştirel yansıtma yaptıkları hem de farklı görüşlere yönelik eleştirel bir bakış açısı sergiledikleri birçok tartışma ortamı ortaya konmaktadır. Ancak sürecin doğasını bozduğu için bu süreçlerde ortaya çıkan tartışmalar kayıt altına alınamamaktadır. Dolayısıyla bu tartışmalara araştırmacı kendi gözlemleri yoluyla aktarabilmektedir. Araştırmacı bu gözlemlerini aktarırken öznel bakış açısı ile yorumladığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Etkinlik-1’de tahtaya 4 farklı anonim plan sunulmuştur. Katılımcıların bu planları incelemeleri ve kendilerinde bulunan rubrik aracılığıyla değerlendirmeleri ve görüşlerini ayrıca rubrik altına yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Her bir plan için bu kişisel değerlendirme tamamlandıktan sonra, düşüncelerini sözlü olarak belirtmişlerdir. Bu planlar üzerine yapılan tartışmalarda, katılımcıların ortak noktalar üzerinde durdukları gözlenmiştir. Planları değerlendirirken kazanım, kazanıma uygun öğretim etkinlikleri tasarlama, kullanılan SYT’yi doğru kullanma, etkinlik detaylarına yer verme, belirtilen süreye uygunluğa, değerlendirme etkinliklerinin kazanımla olan uyumluluğu kriterlerine göre değerlendirdikleri görülmüştür. 1. plan için katılımcılardan birisi, çok fazla SYT kullanıldığından bahsedildiğini ancak gelişme bölümünde yer verilen etkinliklerde bunların görülmediğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı planı yapmak için yapılmış şeklinde değerlendirdi. Başka bir katılımcı, bu yazılan SYT’nin tamamı 3-4 saatte bitebileceğini ancak planda bir ders saati yazdığını belirtmiştir. 4. plan için ise genel olarak daha iyi bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan birisi, etkinliklerin iyi görüldüğünü, neyin nasıl yapılacağını belli olduğunu ancak kazanım olmayınca bunların havada kaldığını ifade etmiştir. Bir diğeri ise, kazanım yazılmadığını için değerlendirme yapmak istemediğini belirtmiştir. Başka birisi ise, etkinlikler detaylı, sınıf içinde uygulanabilir bir plan, sürede uygun gibi ama neyi kazandırmayı hedeflediğini bilemediğini belirtmiştir.

Yapılan yansıtıcı söylem/rasyonel söylemler incelendiğinde, katılımcıların görüşlerini kriter temelinde geliştirmeleri dikkat çekmektedir. Bu katılımcıların analitik yaklaşabildiklerini ve kriterlere göre değerlendirdikleri ifade edilebilir. Diğer yandan katılımcıların ortak görüşleri belirtmesi eğitim kapsamında yapılan etkinliklerin onlara bazı yeterlikler kazandırdığı, dolayısıyla bir plandaki eksiklikleri fark edebildikleri ve o noktaya odaklanarak değerlendirme yapabildikleri şeklinde açıklanabilir. Yine katılımcıların genel olarak görüşlerini ifade ederken gerekçelendirdikleri dikkat çekmiştir.

Eğitim günlükleri ve yansıtıcı tartışmalardan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenme iklimi ve katılımcıların genel durumu hakkındaki çıkarımlardan bahsedilecek olunursa, katılımcıların ortaya konan öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin tüm ürün ve materyalleri mesleki yeterlik temelli değerlendirebildikleri ve tüm değerlendirmelerini gerekçelendirebildikleri ifade edilebilir. Diğer taraftan eleştirel bakış açısı ve yansıtıcı düşünmenin sınıfın genel iklimine hâkim olduğu ve katılımcıları karakterize eden bir özellik olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Bu durumun

araştırmanın temel amacı olan mesleki yeterlik temelli bakış açısı geliştirmeye katkı sağladığı ifade edilebilir. Öğretimi planlama konusunda ise bakış açılarında önemli dönüşümler meydana geldiği ve ulaşılan son noktada dersi planlamanın öğretimin bir uyum ve sistematik içinde olması için bir gereklilik olduğu öğretmen için yol gösterici ve güven artırıcı bir unsur olduğu ortaya çıkmış, bu durumun oluşmasında öğretimi planlamaya yönelik elde ettikleri yeterliklerin onların planlamayı nasıl geliştirebilecekleri ve neleri dikkate alacakları konusunda doğru bir şekilde yönlendirmesinin etkili olduğu ulaşılan bulgular arasındadır.

4.1.5. Öğretimi Değerlendirme Bilgisi (5. Döngü)

Döngünün Adı: Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini ve öğrenci öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik yeterliklerini geliştirme ve bu konuda bakış açılarında bir dönüşüm ortaya koyma.

Eylem Planında kazanılması hedeflenen kazanımlar:

- d- Kazanıma uygun olarak öğrenci öğrenmelerine yönelik değerlendirme etkinlikleri düzenler.
- e- Kazanım ve öğretim sürecine uygun değerlendirme etkinlikleri düzenler.
- f- Öğretim sürecinin başarısını değerlendirir.

4.1.5.1. Döngünün Uygulama Süreci ve Değerlendirme

Katılımcıların öğretimi değerlendirme bilgisine yönelik belirlenen mesleki yeterlik ihtiyacına yönelik tasarlanan bu döngü bir haftada tamamlanmıştır. Bu döngü kapsamında toplanan veriler ile katılımcıların hem mesleki yeterliklerindeki gelişime hem de öğretimi değerlendirme bilgisi kapsamında mesleki perspektiflerindeki değişim/dönüşüme odaklanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen verilerden ulaşılan bulgular “mesleki yeterlik bağlamında öğretimi değerlendirme bilgisi eğitimi değerlendirme” ve “mesleki bakış açısı bağlamında öğretimi değerlendirme bilgisini değerlendirme” başlıkları altında sunulmuştur.

4.1.5.2. Mesleki Yeterlik Bağlamında Öğretimi Değerlendirme Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Eylem planlarına başlamadan önce yapılan ihtiyaç belirleme çalışmalarında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik kazanıma uygun etkinlik hazırlama, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma, biçimlendirici değerlendirme gibi alanlarda eksiklikler olduğu tespit edilmişti. Eylem planlarının uygulanması sürecinde ise farklı aşamalarda hazırlanan ders planlarında ise bu eksiklikler takip edilmişken süreç içerisinde diğer eylem planlarının etkisi, araştırmacının geribildirim verirken ve sınıfta yapılan tartışmalarda bu konuya da yer yer verilmesinin etkisiyle, aynı zamanda katılımcıların öğretmenlik uygulaması sürecinde çeşitli gözlem ve uygulama yapmalarının etkisiyle ihtiyaç durumlarının bir kısmında gelişme elde edildiği görülmüştür. Bu bağlamda ihtiyaç belirleme aşamasında belirlenen kazanımlar revize edilmiştir. Bu bağlamda bu döngü şu şekilde ilerlemiştir:

- Araştırmacı, ölçme ve değerlendirme kavramlarının anlamlarına, değerlendirme yapmanın amacına, nitelikli bir değerlendirme etkinliğinin özelliklerine, değerlendirme türlerine, yaklaşımlarına ve tekniklerine yer veren teorik düzeyde bir ders sunumu hazırlayarak ders öncesi katılımcıların hazırlıklı gelmesi amacıyla GC'den paylaşmıştır.
- Sınıf içi ders sürecinde paylaşılan sunum üzerine soru-cevap etkinliği yapılmıştır. Devamında sunumda yer alan içeriği örneklerle destekleyecek bir sunumla etkileşime dayalı bir süreç işletilmiştir. Ders sonunda katılımcıların bir önceki iki hafta sürecinde hazırladıkları ders planları ve bunu uyguladıkları kazanıma yönelik bugünkü eğitim kapsamında edindikleri bilgiler doğrultusunda farklı bir değerlendirme etkinliği hazırlamaları istenmiştir. Dersin sonunda her iki değerlendirme etkinliğini karşılaştırmaları istenilen bir tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Bu etkinlik sonucunda, katılımcıların kazanımla uyumuna dikkat ederek öğrenciyi merkeze alan süreç odaklı teknikler tercih ettikleri görülmüştür. Bu anlamda önceden ne tür bir teknik tercih ettikleri ve şu an hangi bir teknik tercih ettikleri karşılaştırmaya fırsat vermesi açısından Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35.

Katılımcıların Öğretimi Değerlendirme Eğitimi Öncesi Ve Sonrasındaki Tercihleri

Katılımcı Kodu	Eğitim öncesi tercihi	Eğitim sonrası tercihi
ÖA1	Mektup yazma	Kelime ilişkilendirme ve performansa dayalı değerlendirme
ÖA2	Drama temelli değerlendirme	Tanılayıcı dallanmış ağaç
ÖA3	Örnek olay üzerine soru-cevap ile değerlendirme	Gözlem ve kontrol listesi
ÖA4	Eşleştirme	Tanılayıcı dallanmış ağaç
ÖA5	Doğru-yanlış	Öz değerlendirme
ÖA6	Örnek olay üzerine soru-cevap ile değerlendirme	Kelime ilişkilendirme testi ve öz değerlendirme
ÖA7	Soru-cevap	Yapılandırılmış grid+ Performans değerlendirme
ÖA8	Soru-cevap	Balık kılıcı ve zihin haritası
ÖA9	Soru-cevap	Öz değerlendirme
ÖA10	Örnek olay üzerine soru-cevap ile değerlendirme	Proje tabanlı öğrenme sürecinde
ÖA11	Çoktan seçmeli test	Akran değerlendirme
ÖA12	Balık kılıcı	Kelime ilişkilendirme ve öz değerlendirme
ÖA13	Günlük plan oluşturma	Örnek olaya dayalı soru-cevap ve balık kılıcı
ÖA14	Açık uçlu soru ile görüş alma	Anlam çözümleme tablosu
ÖA15	Soru-cevap	Tanılayıcı dallanmış ağaç
ÖA16	Boşluk doldurma	Zihin Haritası ve bulmaca

Katılımcıların eğitim öncesindeki tercihlerinde kazanımla uyumlu olmasına dikkat ederek geleneksel ve alternatif teknikler tercih ettikleri görülmektedir. Ancak eğitim günlüklerinde belirttikleri üzere bunları genelde bir ölçme ve değerlendirme etkinliği yapmış olmak için yaptıkları, öğrenci öğrenmesi ve öğretim süreci hakkında geribildirim almak için yapmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bu değerlendirme etkinliklerinin bir kısmı hazır alınmış etkinlikler olduğu görülmüştür. Eğitim sonrası ölçme ve değerlendirme tercihlerine bakıldığında ise, tercih edilen değerlendirme etkinliğinin kazanımla uyumlu olmasına dikkat ettikleri, tercih edilen etkinliklerin süreç odaklı olduğu ve hem öğrenci öğrenmesi hem de öğretim süreci hakkında geribildirim

almak amacıyla tasarımlar hazırladıkları etkinliklerde görülmekte olup bunu destekleyen ifadeler eğitim günlüklerinde yer verdikleri görülmüştür. Aşağıda ÖA14'ün hazırladığı anlam çözümleme tablosu etkinliği görülmektedir.

ANLAM ÇÖZÜMLEME TABLOSU		
	Teknolojik araç	Alet
Çamaşır makinesi		
Tornaçıda		
UHC		
Bulaşık makinesi		
ÇEKİCİ		
Pense		
Bilgisayar		
Televizyon		
Bıçak		

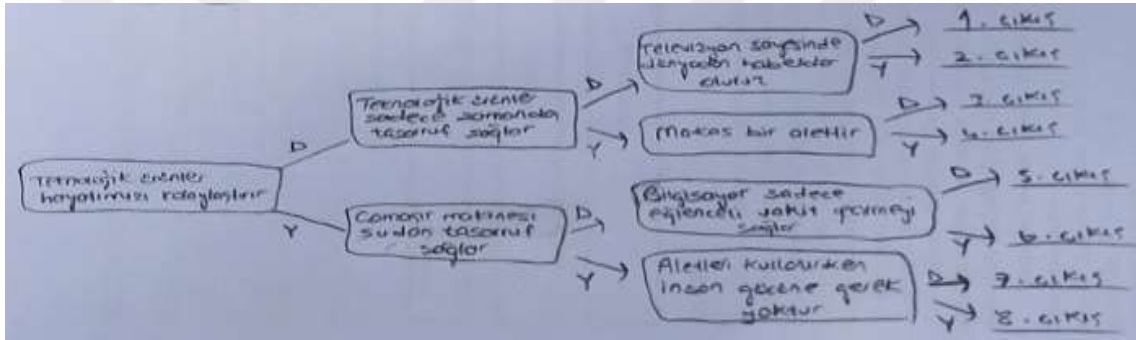
Hazırlanan etkinlikte ÖA14'ün kazanımda yer alan iki kavrama yönelik örnek olanları öğrencilerin bulmasına odaklandığı görülmektedir. ÖA7'nin ise hazırlamış olduğu yapılandırılmış grid ise şu şekildedir:

Kazanım: Sağlığını korumak için dengeli ve düzenli beslenir.		
Kola ①	Bakl ②	Isıpanak ③
Cips ④	Yumurta ⑤	Göğyok ⑥
Dişabet ⑦	Hamburger ⑧	Öbez ⑨
Süt ⑩	Margarin ⑪	Kırmızı et ⑫
1- Sağlığınıza için yararlı besinler hangileridir?		
2- Sağlığınıza için zararlı besinler hangileridir?		
3- Dengeli ve düzenli beslenmediğimizde ortaya çıkabilecek hastalıklar hangileridir?		

ÖA7'nin hazırlamış olduğu değerlendirme etkinliğinin kazanımda yer alan kavramsal bilgilerin günlük yaşamda kullanımına yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖA7'nin ikinci bir değerlendirme etkinliği olarak performans değerlendirme etkinliği bulunmaktadır. ÖA7 değerlendirme etkinlikleri hakkında şu açıklamalara yer vermiştir:

“Öncelikle yapılandırılmış grid etkinliği ile öğrencilerin kavramsal bilgiye hâkim olma durumlarını görmek istedi. Öğrencilerin kavramların ayırt edici özelliklerine dikkat ederek örnekleri sınıflandırabilme becerilerini kazanıp kazanmadıklarını görmek istedim. İkinci değerlendirme etkinliğinde ise öğrencilerin dengeli ve düzenli beslenme beceri ve alışkanlığını kazanmaları için okulda öğrencilerin katıldığı beslenme saati düzenlemeyi düşündüm. Öğrencileri gruplar halinde bir araya getirerek her bir grubun getirmiş olduğu yiyeceklerle dengeli ve düzenli bir öğün hazırlamalarını isterim. Performansla değerlendirme etkinliğinin bilişsel süreç boyutu açısından kazanımla uyumlu olacağını düşünüyorum. Çünkü kazanım uygulama basamağında yer alıyor.” ÖA7

ÖA7'nin açıklamaları dikkate alındığında değerlendirme etkinliklerini hazırlarken kazanımın hem bilgi türüne hem de bilişsel süreç boyutuna dikkat ederek bir tasarım gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. ÖA15 ise eğitim öncesi soru-cevap şeklinde olan değerlendirme etkinliğini eğitim sonrasında tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine göre revize etmiştir. ÖA15'in etkinliği şu şekildedir:



ÖA15'in değerlendirme etkinliğinde, teknolojik ürün ve alet kavramlarının öğrenciler tarafından ayırt edilip edilemediğine ve teknolojik ürünlerin kullanımında enerji tasarrufu yapma durumuna odaklandığı görülmektedir.

Yapılan bu etkinlikle katılımcıların kazanması hedeflenen kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Katılımcıların alternatif değerlendirme tekniklerini amacına ve kazanıma uygun kullanmaya dikkat etmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu kullanım aşamasında, değerlendirme etkinliklerine öğretim süreci ve öğrenci öğrenmeleri hakkında geribildirim almak amaçlı kullanmaya çalıştıkları bulgusuna yapılan etkinlikler sonrası tartışmalardan ve eğitim günlüklerinden ulaşılmıştır.

4.1.5.3. Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Öğretimi Değerlendirme Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Öğretimi değerlendirme kapsamında yürütülen eğitimler sırasında mesleki yeterliklerin yanı sıra mesleki perspektiflerinde bir dönüşüm olup olmadığını anlamak

amacıyla veriler toplanmıştır. Bu bağlamda “Eğitim Günlükleri-6” kapsamında veri toplanmıştır. Bu sayede katılımcıların anlam perspektiflerinde ortaya çıkan değişim ve dönüşümü anlama fırsatı elde edilmiştir. Eğitim günlüklerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36.

Öğretimi Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Günlükleri

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik temelli bakış açısı geliştirme	Kazanım doğrultusunda ölçme ve değerlendirme etkinliği hazırlama
	Geleneksel tekniklerin her kazanıma uygun olmadığını fark etme
	Geleneksel tekniklerin öğretim süreci hakkında kısıtlı bilgi verdiğini fark etme
	Alternatif tekniklerin öğretim süreci hakkında daha çok bilgi verdiğinin farkına varma
	Alternatif tekniklerin öğrenci öğrenmeleri hakkında daha çok bilgi verdiğinin farkına varma
	Alternatif tekniklerin öğrencilerin kendilerini farklı şekilde ifade etmesine imkan sağladığını fark etme
Ölçme ve değerlendirme etkinliği tasarlarlarken öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurma	Biçimlendirici değerlendirmenin önemini anlama
	Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kazanımın bilgi boyutuna dikkat etme
	Öğrenci düzeyini dikkate alma
	Bireysel farklılıklara dikkat etme
Ölçme ve değerlendirmeyi anlamlandırmada dönüşüm	Öğrenci öğrenmesi ve gelişimi hakkında bilgi edinme
	Etkinlik temelli ölçme ve değerlendirme etkinliği tasarlama gerekliliği
	Ölçme ve değerlendirmenin önemini fark etme
	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğrenci ve kazanım temelli bakış açısı dönüşümü
	Eksiklerini fark etme ve bunlara çözüm yolu geliştirmeyi öğrenme
	Yeni etkinlikler düzenlemekten keyif alma
	Sınıf içi ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğinin ve faydasının farkına varma
	Özgüven kazanma
	Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamaya koyma isteği

Tablo 36 incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin üç temada toplandığı görülmektedir. Bunlardan ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik temelli bakış açısı teması altında, kazanımla uyumlu ölçme ve değerlendirme etkinliği hazırlama, geleneksel

ölçme ve değerlendirme tekniklerinin taksonominin her bir basamağına uygun olmaması ve öğretim süreci ile öğrenci öğrenmesi hakkında kısıtlı bilgi vermesi üzerinde durdukları görülmüştür. Bu bağlamda ÖA8 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Genelde doğru yanlış boşluk doldurma çoktan seçmeli sorular tarzı geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanırdım. Fakat bu yöntemler genelde bilgi düzeyine hitap ediyor. Eğitim sürecinden sonra bunu fark ettim. Kazanımın analizini yaptığımızda bu değerlendirme yöntemleri çoğu kazanımın istediğini vermiyor. Sadece ezber bilgiyi ölçmemizi sağlıyor. Bize öğretim sürecimizin etkililiği konusunda net bilgiler sunduğunu düşünmüyorum. Örneğin benim kazanımım yaratma düzeyinde bir kazanımdı. Bu kazanım için özgün fikirler üretmelerine olanak sağlayacak zihinlerinde şemalar kurmalarını sağlayacak zihin haritası balık kılçığı gibi yöntemlerin kazanımın isteğine daha net cevap vereceğine inanıyorum.” ÖA8

ÖA8, geleneksel ve alternatif değerlendirme tekniklerini öğretim süreci hakkında bilgi verme, kazanımla uyumlu olma açısından karşılaştırarak alternatif değerlendirme tekniklerinin öne çıkan özelliklerini vurgulamıştır. ÖA5 ise biçimlendirici değerlendirmenin faydalarına yönelik yorumlarda bulunmuştur.

“Öğretimi değerlendirmeye yönelik bakış açımda bazı değişimler oldu: Ben değerlendirmeyi sadece ünite sonunda yapmamın gerekli olduğunu düşünüyordum ancak ünite bitmeden de kazanımlarımıza yönelik öğretimi değerlendirme etkinlikleri uygulamanın önemli olduğunu fark ettim.” ÖA5

ÖA5’in görüşlerine göre biçimlendirici değerlendirmenin önemine dikkat çekerek bu anlamda bir bakış açısı değişimi yaşadığı anlaşılmaktadır. ÖA6 ise:

“Önceden kazanımın bilgi boyutunu dikkate almazdım. Ancak şimdi kazanımın bilgi düzeyine göre etkinlik hazırlama konusunda bilinçlendim. Örneğin kazanımım kavramsal bilgi türündeyseniz hazırladığım etkinliğin de o türe uygun olmasına dikkat ediyorum.” ÖA6

ÖA6 ise kazanımın bilgi boyutunun değerlendirme etkinliklerinde dikkate alınması gereken bir unsur olduğunu vurguladığı görülmektedir. ÖA3 ise değerlendirme etkinliklerine yönelik düşüncelerine şu şekilde ifade etmiştir.

“Değerlendirme aşaması planın dışında bir süreç değil çok önemli bir basamak. Önceden değerlendirme aşamasını test boşluk doldurma gibi geleneksel yöntemlerle özensizce hazırlardım. Şu an kazanımın durumuna göre neyin uygun olacağını düşünüyorum.” ÖA3

ÖA3, değerlendirme etkinliklerini ders planlamasının önemli bir parçası olarak gördüğünü ve kazanım ile öğretim sürecine olan uyumuna dikkat çekmektedir. Diğer taraftan katılımcılar, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretim süreci ve öğrenci öğrenmesi hakkında daha fazla bilgi verdiği, öğrencinin kendisini ifade etmesine

fırsat tanıdığını ifade ederek biçimlendirici değerlendirmenin önemi üzerinde durmaktadırlar. ÖA2 bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Eğitimde gördüğümüz alternatif değerlendirme tekniklerinin nasıl kullanılacağına dair edindiğim bilgilerle beraber bu teknikleri önümüzdeki uygulamarımda hemen kullanmak istiyorum. Çünkü bu teknikler sayesinde öğrencinin bilgi ağızındaki eksiklikler, kavramlar arası yanlış/eksik bağlantı ve yanlış kavramsallaştırmalar varsa bunu fark edebilirim. Öğrenciye bu sayede geri dönütler sağlarım.” ÖA2

ÖA2, öğrenci öğrenmeleri hakkında dönüt vermesi ve bu dönüt sayesinde öğretmene öğrencinin öğrenme eksikleri, yanlış öğrenmeler gibi durumlar karşısında yapabilecekleri konusunda ipucu veresi açısından alternatif değerlendirme tekniklerinin biçimlendirici yönünde dikkat çekmektedir.

Diğer tema olan ölçme ve değerlendirme etkinliği tasarlarken öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurma teması altında ise öğrenci düzeyini dikkate alma, bireysel farklılıklara dikkat etme, öğrencileri aktif kılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama ve öğrencinin gelişimi hakkında bilgi edinmeyi ön planda tuttukları anlaşılmaktadır. ÖA16’nın bu doğrultudaki görüşleri şu şekildedir:

“Dersin tamamından alınan verimi öğrencilerin yansıtabileceği, onların sınıfın ve kazanımın durumuna uygunluğunu önemsiyorum. Gelenekselden çıkıp artık yeni ve farklı şeyler de deniyorum.” ÖA16

ÖA16, değerlendirme etkinliğini belirlemede öğrencilerin kendisini ifade edebilmesini ve öğrenci özellikleri ile kazanıma olan uygunluğunu göz önünde bulundurduğunu ifade ederken ÖA14 ise değerlendirme etkinliklerinin öğrenci özellikleri ile olan uyumuna şu açıdan dikkat çekmektedir:

“Değerlendirme sürecinde öğrencilere düzeylerine göre değerlendirme etkinliği vermek bence çok güzel olacaktır. Çünkü yaptığım değerlendirme etkinliklerinde bazı öğrenciler hiç zorlanmadan yaparken bazı öğrenciler ise hiçbir şey yapamadı. O öğrencilerin düzeyine uygun etkinlik verseydim onların da kendilerine güven duymalarını sağlayabilirdim.” ÖA14

ÖA14, önceki uygulamalarından birisinde öğrenci düzeylerini göz önünde bulunmamasından kaynaklı olarak öğrencilerin bilgilerini yansıtamadığı bir duruma dikkat çekmektedir. ÖA6 ise “...ölçme aracı seçerken öğrenci özelliklerini ve hazırbulunuşluklarının dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesi ile öğrenci özelliklerinin ve hazırbulunuşluklarının dikkate alınmasına vurguda bulunmaktadır. ÖA9 ise değerlendirme sürecinde öğrencinin aktif olabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“...öğrencileri tekdüze bir değerlendirme ile sınavacağımıza onların süreç içindeki gelişimini görerek ve onları eğlendirecek değerlendirmenin mümkün olduğunu gördüm ve bunu sınıfta uyguladığımda öğrencilerin daha aktif daha hareketli olarak derse katıldıklarını gördüm.” ÖA9

ÖA9, etkinlik temelli değerlendirme etkinliği tasarlamının öğrencileri aktif kıldığını ve bu şekilde onları motive etmenin mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Son olarak ölçme ve değerlendirmeyi anlamlandırmada dönüşüm teması altında ölçme ve değerlendirmenin önemini fark etme, bu etkinlikleri öğrenci ve kazanım merkezli tasarlama, alternatif teknikleri uygulama isteği ve bu konuda özgüven kazanma, yeterliklerinde eksik görmeleri durumunda bu durumu çözme girişiminde bulundukları vurgusunu öne çıkardıkları görülmektedir. Bu doğrultuda ÖA10 değerlendirme etkinliklerine yönelik bakış açısındaki değişimi şöyle ifade etmiştir:

“Önceden ders planı hazırlarken değerlendirme kısmına pek önem vermezdim. Bana bilgi sağlayacak bir araç gibi bakmazdım. Şimdi ise hem öğretimin hem öğrencilerin öğrenip öğrenmediğine yönelik bilgileri elde etmek amacıyla kullanıyorum.” ÖA10

ÖA10 eğitimler öncesindeki bakış açısının eğitimler sonrası değerlendirmenin önemi ve gerekliliği bağlamında değiştiğini ifade etmektedir. ÖA4 ise:

“...yani ben bu derslerden önce değerlendirme etkinliklerinde sadece soru-cevap yapıp geçiyordum. bazen ise değerlendirmeye vaktim kalmadığından üstüne düşmüyordum. bu dersten sonra yapabileceğimiz çeşitli değerlendirme etkinlikleri öğrendim ve değerlendirme yapmamızın önemini anladım.” ÖA4

ÖA4 de ÖA10’a benzer bir bakış açısıyla değerlendirme etkinliklerinin gerekliliğine ve işlevselliğine yönelik olan bakış açısının değişimine ve bunun gerekçesine vurgu yaptığı görülmektedir.

Diğer taraftan bazı katılımcılar eğitim günlüklerinde genel olarak eğitimin yapısı, tartışmalı eğitim ortamının ve yaptıkları etkinliklere yönelik araştırmacının geribildirimlerinin gelişimlerine olan katkıları hakkında yorumda bulunmuşlardır. Bu bağlamda ÖA11, ÖA12 ve ÖA7 şu ifadelerle yer vermişlerdir.

“Hep bir emin olamama durumu oluyordu ama bu süreçle bu tedirginlik halim daha bir azaldı çünkü hakimiyetimin arttığı hissettim açıkçası. Verdiğiniz geri dönüşler ile neler yapmam, nasıl yapmam gerektiğini daha iyi anladım bu sayede. Öğretimi değerlendirme kısmında da eksikliklerimi görme imkânım daha net ve etkili şekilde oldu. Hem de bunu alanında hakim bir hocamızla yapmak bir de dışardan yine bir göz olarak staj arkadaşlarım ve sınıf danışman hocamdan duymak ayrı ayrı çok etkili oldu gerçekten. Kendi göremediğim yönleri olumlu, olumsuz duymak fark etmek bir sonraki dersimde bunları düzeltmek ya da tekrar uygulamak açısından çok iyi oldu.” ÖA11

“İlk derslere girdiğimde yapıyorum biliyorum eksikim yok diye düşünüyordum. Tabi bu sonradan değişti. Aldığımız eğitimler sayesinde hem eksikimizi fark ettik hem de aslında ne yapılması

gerektiğini fark ettik. Aldığımız eğitimler sonucunda ciddi yollar kat ettik. Şu an bazı eksikliklerim olsa da onu nasıl telafi edeceğimi öğrendim.” ÖA12

“Değerlendirmeler benim gelişimim için son derece önemli bir süreç oldu. Ne kadar yol alabilmişim ve bundan sonra neleri değiştirmem gerektiğini bilmemi sağladı. Öğrendiğim bilgileri doğru uygulayabilmiş miyim eksikim nelerdi bunları anında öğrenmemi sağladı. Birden fazla kişiden değerlendirmeler almam farklı bakış açıları oluşturdu bende. Eğer kendimi geliştirebildiysem yapılan değerlendirmeler sayesinde oldu.” ÖA7

ÖA11, ÖA12 ve ÖA7’nin görüşleri incelendiğinde hem araştırmacının hem diğer katılımcıların eleştirileri, yapılan etkinliklerin eğitim ortamında tartışılmasının katılımcıların kendi etkinliklerine yönelik yansıtma yapma fırsatı verdiğini ve bunlar sayesinde eksik yönlerini görerek geliştirmeye çalıştıklarına vurgu yapmışlardır.

Elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, katılımcıların öğretimi değerlendirme eğitimine gelene kadar süreçte yapılan diğer eğitimler sayesinde ihtiyaç analizi aşamasında tespit edilen ihtiyaçların önemli bir kısmını giderdikleri görülmüştür. Bu yüzden öğretimi değerlendirme eğitimine yönelik kazanımlar revize edilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen eğitimler sonucunda elde edilen bulgulara göre hedeflenen kazanımlara katılımcıların ulaştığı ifade edilebilir. Katılımcıların bu eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması eylem döngüsünün bir haftada tamamlanmasını sağlamıştır. Katılımcıların eğitim günlükleri incelendiğinde, değerlendirmeye yönelik bilgilerinin olduğunu ancak bu eğitimle nasıl uygulamaları gerektiğini yani bilginin beceriye dönüşmesi durumunu deneyimlediklerini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretimi değerlendirmeye yönelik bakış açılarında değerlendirmenin önemi, işlevselliği ve gerekliliğini anlama bakımından dönüşümler olduğu ulaşılan diğer bir bulgudur.

4.1.6. Öğretimi Uygulama (6. Döngü)

Döngünün Adı: Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme ortamlarında uygulamaya yönelik yeterliklerini geliştirme ve bu konuda bakış açılarında bir dönüşüm ortaya koyma.

Döngüde yer alan kazanımlar:

- i-** Uygulama yapılacak kazanıma uygun ders planı hazırlar.
- j-** Ders uygulamasında hazırladığı ders planına uyar.
- k-** Kazanıma göre öğrenci hazırbulunuşluğunu kontrol eder.
- l-** Ders uygulamasında zaman yönetimini dikkate alır.
- m-** Ders uygulamasında dersin yapısına uygun sınıf yönetimi yaklaşımı sergiler.

- n- Kazanıma uygun öğretim etkinlikleri uygular.
- o- Kazanıma uygun değerlendirme etkinlikleri uygular.
- p- Tercih ettiği SYT'yi amaç ve özelliklerine uygun kullanır.

4.1.6.1. Döngünün Uygulama Süreci ve Değerlendirme

Katılımcıların öğretimi uygulama bilgisine yönelik belirlenen mesleki yeterlik ihtiyacına yönelik tasarlanan bu döngü iki haftada tamamlanmıştır. Bu döngü kapsamında toplanan veriler ile katılımcıların hem mesleki yeterliklerindeki gelişime hem de öğretimi planlama bilgisi kapsamında mesleki perspektiflerindeki değişim/dönüşüme odaklanılmıştır. Bu bağlamda iki hafta süren bu döngü sonunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgular “mesleki yeterlik bağlamında öğretimi uygulama bilgisi eğitimi değerlendirme” ve “mesleki bakış açısı bağlamında öğretimi uygulama bilgisini değerlendirme” başlıkları altında sunulmuştur. Bu eylem planında süreç şu şekilde işlemiştir:

- Öğretmen adayları yukarıdaki planlamaya göre uygulama öğretmeninden belirlenen günde hangi Hayat Bilgisi kazanımının işleneceğini öğrenerek bu kazanıma uygun bir planlama yapmaya başlamışlardır.
- Hazırladıkları planı GC’de açılan ilgili bölüme yüklemişlerdir.
- Araştırmacı bu planları inceleyerek görüş ve geribildirimlerini GC üzerinden öğretmen adaylarına iletmiştir.
- Araştırmacı Tablo 38’de belirtilen tarihlere uygun olarak uygulama okullarına giderek gözlem yapmıştır.
- Sabah ikinci ders saati bir öğretmen adayı uygulamasını tamamladıktan sonra ilk önce teneffüste uygulama öğretmenin değerlendirme almıştır. Daha sonra değerlendirme yapmak adına okul idaresi tarafından belirlenen odaya geçilerek değerlendirme etkinliği gerçekleştirilmiştir.
- Değerlendirme sürecinde ilk olarak ders uygulamasını yapan öğretmen adayının kendi uygulaması üzerine değerlendirmeleri alınarak eleştirel yansıtma yapması sağlanmıştır. Devamında gözlem yapan öğretmen adayının eleştirileri dinlenmiştir. Son olarak araştırmacı gözlem notlarından bahsetmiştir. Bu görüşmeler, ortalama 35-40 dakika sürmüş ve yansıtıcı

tartışma şeklinde gerçekleşmiştir. Tüm görüşmeler, öğretmen adaylarından izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

- Uygulama yapan öğretmen adaylarından uygulamanın yapıldığı gün ders uygulamasına yönelik yansıtma yazısı yazmaları istenmiştir. Gözlem yapan öğretmen adaylarından da gözlem raporlarını GC'ye yüklemeleri istenmiştir.
- Tüm uygulama süreçleri tamamlandığında Eğitim Günlükleri-6 paylaşılarak bu süreci ve bu süreçte yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin kendileri için anlamlarını paylaşmaları istenmiştir.

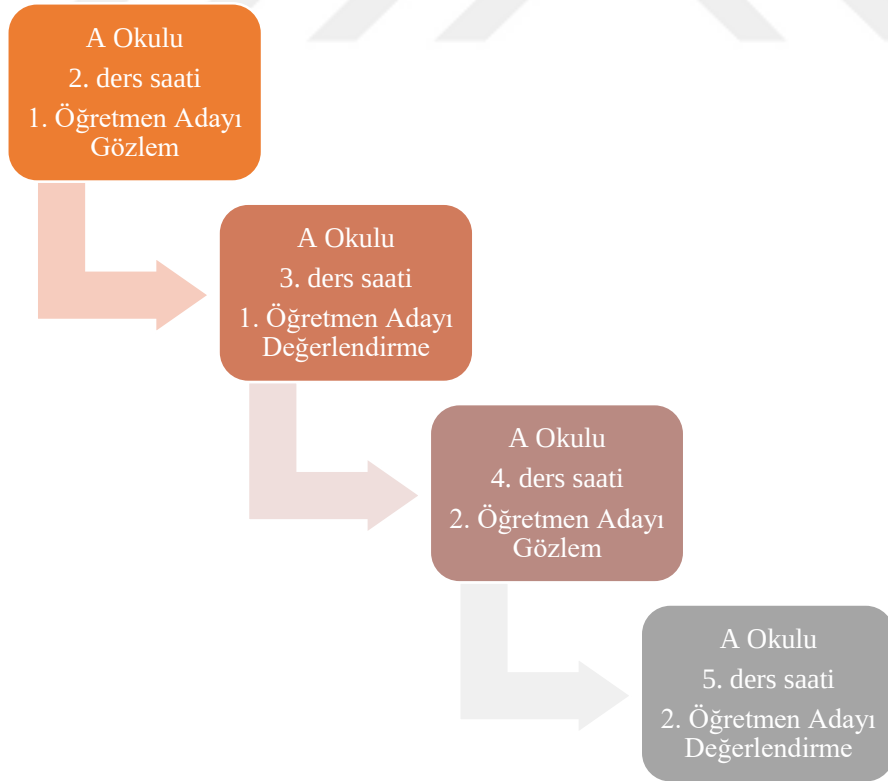
Bu araştırmada, öğretmenlik uygulaması kapsamında 16 sınıf öğretmeni adayı ile çalışmıştır. Bu 16 katılımcılardan her dört öğrenci bir uygulama sınıf öğretmenine düşmektedir. Dolayısıyla 16 öğretmen adayı dörderli olarak 3. Sınıf düzeyinde dört sınıfta bulunmuşlardır. Sınıflardan ikisi bir okulda, diğer ikisi başka okulda bulunmaktadır. Okullardan birisi tam gün eğitim (08.40-14:30 arası) vermekteyken diğeri öğleden sonra (13.10- 17.40 arası) eğitim vermektedir. Uygulama süreci iki haftaya yayılmıştır. Bu iki hafta içerisinde tüm öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersinin bir kazanımına göre ders planı hazırlaması ve uygulaması üzerine plan yapılmıştır. Bu planlamada mevcut ders programının işleyişini bozmamaya özen gösterilmiştir ve bir sınıfta bir gün içerisinde bir öğretmen adayının uygulama yapmasına yönelik bir plan hazırlanmıştır. Bu planlama Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Sürecinin Planlanması

Okullar	Grup	Pazartesi (29.11.2021)	Perşembe (02.12.2021)	Pazartesi (06.12.2021)	Perşembe (09.12.2021)
A Okulu	A Grubu	1. Öğretmen Adayı	5. Öğretmen Adayı	9. Öğretmen Adayı	13. Öğretmen Adayı
	B Grubu	2. Öğretmen Adayı	6. Öğretmen Adayı	10. Öğretmen Adayı	14. Öğretmen Adayı
B Okulu	C Grubu	3. Öğretmen Adayı	7. Öğretmen Adayı	11. Öğretmen Adayı	15. Öğretmen Adayı
	D Grubu	4. Öğretmen Adayı	8. Öğretmen Adayı	12. Öğretmen Adayı	16. Öğretmen Adayı

Tablo 37’de görüldüğü üzere bir gün içerisinde bir uygulama sınıfında bir öğretmen adayı ders uygulamasını gerçekleştirmiştir. Ayrıca yukarıdaki planlamada öğretmen adaylarının birinci ders saati dışındaki derslerde uygulama yapmaları planlanmıştır. Böyle bir planlamayla öğretmen adaylarının ilk ders saatinde öğrencilerin öğretim sürecine adapte olamaması, önceki gün ödevleriyle ilgili sorular sorulması, derse geç kalınması gibi durumların önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Diğer taraftan uygulama sırasında üç öğretmen adayı sınıfta bulunarak uygulama yapan öğretmen adayını gözlemlemiştir. Böylece her bir öğretmen adayını araştırmacıyla beraber üç öğretmen adayı daha gözlemlemiştir. Her bir uygulamadan sonraki derste uygulama yapan öğretmen adayı, gözlem yapan öğretmen adayları ve araştırmacı uygulama dersini görüşmek amacıyla diğer derse girmemiştir. Görüşmeler, okul yönetimlerinin verdiği bir odada gerçekleşmiştir. Araştırmacı bu değerlendirmeden sonra aynı okulda bulunan diğer uygulama sınıfındaki öğretmen adayının uygulamasına katılarak aynı süreci işletmiştir. Devamında diğer uygulama okuluna geçerek sabaha işletilen süreci öğleden sonra aynı şekilde sürdürmüştür. İşleyişi daha anlaşılabilir kılmak için hazırlanan Şekil 5 incelenebilir.



Şekil 5. Araştırmacının uygulama süreçlerine katılımına örnek bir planlama

Şekil 5 incelendiğinde, araştırmacının her bir öğretmen adayını izledikten sonra diğer ders değerlendirme toplantısını düzenlediği görülmektedir. Şekil 5'te bir gündeki öğleden önceki süreç bahsedilmiştir. Bu işleyiş yapısı öğleden sonra da aynı şekildedir.

4.1.6.2. Ders Planlarının İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmen adayları ilk olarak uygulama yapacakları dese yönelik ders planı hazırlayıp GC'ye yüklediler. Hazırlanan ders planlarında aşağıdaki durumların dikkate alındığı görülmüştür:

- Kazanım analizi yapılması
- Taksonomi kullanılması
- Kazanımdaki kavramlara yönelik analiz yapılması
- Kazanım kapsamında kazandırılacak becerilere yönelik etkinlik tasarlanması
- Kazanıma uygun SYT belirlenmesi
- Kullanılan SYT'nin özelliklerine ve kullanım amacına dikkat edilmesi
- Kazanıma uygun etkinlikler tasarlanmış ve detaylarına yer verilmesi
- Giriş, gelişme, sonuç gibi ders bölümlerine dikkat edilmesi
- Dikkat çekme etkinliklerine yer verilmesi
- Öğrenci hazırbulunuşluğu dikkate alınması
- Ders süresi göz önünde bulundurulması
- Materyal hazırlanması
- Öğrencileri aktif kılacak etkinlikler tasarlanması
- Değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi

Öğretmen adaylarının hazırladığı ders planları incelendiğinde, genel olarak yukarıda belirtilen durumlara dikkat ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, İncelenen ilk ders planlarında öğretmen adaylarının kazanımı analiz ettiklerini ve bu analizi genel olarak belirtke tablosunda belirttikleri görülmüştür. Ayrıca kazanımın bilgi boyutu belirlenmiş ve gerekli analizlerin yapıldığı görülmüştür. Öğretim süreci ve değerlendirme etkinliklerini kazanıma uygun yapmaya çalıştıkları ve bunu belirtke tablosu üzerinde göstermeye çalıştıkları görülmüştür. Tercih edilen SYT'ye göre hazırlanan etkinliklerde SYT'ye uygun hareket edilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Ders planlamalarının tamamı incelendiğinde giriş-gelişme-sonuç bölümlerine yönelik etkinliklere yer verildiği

görülmüştür. Planlar, bir ders saati açısından incelendiğinde süre kriterini göz önünde bulundurdıkları görülmüştür.

Ancak bazı noktalarda düzeltilmesi gereken yerlerle ilgili not alarak araştırmacı görüş ve dönütlerini GC üzerinden katılımcılara iletmiştir. Bu durumlara örnek verilecek olursa bazı öğretmen adaylarının kazanımın bilgi boyutunu veya bilişsel süreç boyutunu doğru belirleyememesi, kavram analizi yapmaması, kullanılan SYT'nin özelliklerine dikkat etmemesi gibi durumlar olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bir kısmının öğretim sürecini ve öğrenci öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik değerlendirme etkinliğine yer vermedikleri bir kısmının ise geleneksel ve sürece dayalı olmayan çoktan seçmeli, doğru-yanlış gibi değerlendirme etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür.

4.1.6.3. Ders Uygulamaları, Ders Uygulamaları Üzerine Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

Hazırlanan ders planlarını öğretmen adayları sınıf içinde uygulamaya koymuşlardır. Uygulama sürecinde araştırmacı sınıfta bulunarak gözlem yapıp notlar almıştır. Aynı anda uygulama öğretmeni ile öğretmen adayları da sınıfta bulunarak gözlem notları almıştır. Ders sonunda ilk olarak uygulama öğretmenin öğretmen adayının uygulaması hakkında görüşleri alınmıştır. Devamında boş bir sınıfta araştırmacı, gözlem yapan öğretmen adayı ile uygulama yapan öğretmen adayları değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu değerlendirme ortamı ses kaydı altına alınmış ve yaklaşık 25-40 dakika sürmüştür. İlk olarak öğretmen adayı kendi uygulamasını ders planını uygulayabilme, hedeflediklerini gerçekleştirebilme, zaman ve sınıf yönetimi, öğrencilerin kazanıma ulaşip ulaşmama durumu açılarından değerlendirmiştir. Devamında sırasıyla gözlem yapan öğretmen adayları ve araştırmacı gözlem notlarını paylaşarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sunmuşlardır.

Bu görüşmelerde amaç, kişilerin eleştirel bir bakış açısıyla görüşlerini gerekçeli bir şekilde sunması ve bu değerlendirmelerle öğretmen adaylarının gelişime açık alanlarını fark edip gelişmelerine katkı sağlamaktır. Bu görüşmenin yanı sıra gözlem yapan öğretmen adayları ile araştırmacının gözlem notları da bu aşamada veri olarak kabul edilmiş ve görüşmelerle birlikte analiz edilmiştir. Ayrıca uygulama yapan öğretmen adayından uygulamayı değerlendirmeleri için yansıtma yazıları yazıp GC'ye yüklemeleri istenmiştir. Bu bağlamda analiz aşamasında ilk olarak görüşmeler transkript edilmiştir.

Devamında, uygulama yapan öğretmen adayına yönelik hazırlanan transkripler, gözlem notları ve öğretmen adayının uygulamasına yönelik yansıtma yazısı bir araya getirilmiş ve bu üç veri bir arada analiz edilmiştir. Tablo 38’de öğretmen adaylarının uygulamalarında elde edilen verilere göre yansıtılan olumlu ve olumsuz görüşler yansıtılmıştır.

Tablo 38.

Öğretmen Adaylarının Birinci Uygulamalarına Dönük Görüşlerden Elde Edilen Bulgular

Ö.A.*	Olumlu	Olumsuz
ÖA1	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Kazanımdaki kavramlara yönelik öğretim tasarlama Kavramlarla günlük yaşam arasında bağlantı kurma Kazanıma uygun SYT belirleme Tercih edilen SYT’leri özellik ve amaçlarına uygun kullanma Öğrencilerin işbirliği yapmasına önem verme Öğrenci-öğrenci etkileşimine fırsat tanıma Öğrencileri aktif kılma Öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma Öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle bağlantı kurma Öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat tanıma Kazanıma uygun süreç temelli değerlendirme etkinliği hazırlama Öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik etme Öğrencilere etkinlik sırasında dönüt verme Öğrencilerin öğrendiğini hissetme Öğrencilerle iletişim kurma Farklı örnek ve etkinliklerle öğrenci öğrenmelerini destekleme Zaman yönetimi Ses ve tonlama Sınıf içi hareketlilik Sınıf yönetimi	Sınıf düzenini (işbirlikli öğrenme) etkinliğe göre önceden düzenlememe Öğrenci grubunun işbirlikli öğrenmeye hazır olmaması Ders bölümleri arası geçişlerde zaman kaybı Etkinliğin amacının ve nasıl yapılacağına net bir şekilde anlatılmaması
ÖA2	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma Öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma Kazanıma uygun SYT belirleme Tercih edilen SYT’leri özellik ve amaçlarına uygun kullanma Öğrencileri aktif kılma Etkinliklerle günlük yaşam arasında bağlantı kurma Öğretim sürecini destekleyici dijital materyal kullanma Kazanıma uygun süreç temelli değerlendirme etkinliği hazırlama Öğrencilerle iletişim kurma Kendini yeterli hissetme Sınıf yönetimi Ses ve tonlama Sınıf içi hareketlilik	Değerlendirme etkinliğini tamamlamama Zaman yönetimi
ÖA3	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Planını uygulayabilme	Heyecanını kontrol edememe

	Kazanımdaki kavramlara yönelik öğretim tasarlama Kavram yanlışlarını fark etme ve düzeltmeye çalışma Kavramlar arası bağlantı kurma Öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma Öğrencileri derse katılmaya teşvik etme Kazanıma uygun SYT belirleme Öğretim sürecinin destekleyici materyal Öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat tanıma Öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler tasarlama Kazanıma uygun süreç temelli değerlendirme etkinliği hazırlama Sınıf içi hareketlilik Sınıf yönetimi Zaman yönetimi	Ses ve tonlamada etkili olamama Etkinlik eksikliği Süre yetiştirememe kaygısı
ÖA4	Ders planını uygulayabilme Öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma Kavram öğretimini buluş yolu stratejisi ile tasarlama Kavramlarla günlük yaşam arasında bağlantı kurma Kavram yanlışlarını fark etme ve düzeltmeye çalışma Öğrencileri aktif kılma Kazanıma uygun SYT belirleme Tercih edilen SYT'leri özellik ve amaçlarına uygun kullanma Kazanıma uygun etkinlik tasarlama Kazanıma uygun değerlendirme etkinliği hazırlama Alternatif değerlendirme teknikleri kullanma Kitaba bağlı kalmama Alan bilgisine hakimiyet Zaman yönetimi	Sınıf yönetimini sağlamada güçlük çekme
ÖA5	Ders planını uygulayabilme Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma Ders süresince öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu yüksek tutma Kavram öğretimini buluş yolu stratejisi ile tasarlama Ders sürecini öğrencilerin ihtiyacına göre esnek bir şekilde yürütme Diğer derslerle ilişki kurma Kazanıma uygun SYT belirleme Tercih edilen SYT'leri özellik ve amaçlarına uygun kullanım Kazanıma uygun etkinlik tasarlama Öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik etme Öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle bağlantı kurma Kazanıma uygun değerlendirme etkinliği hazırlama Öğretim sürecini destekleyici dijital materyal kullanma Öğrencileri aktif kılma Öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat tanıma Alan bilgisine hakimiyet Ses ve tonlama Sınıf içi hareket Sınıf yönetimi Zaman yönetimi Sınıf ortamına hakimiyet	Etkinlik sırasında öğrencilere dönüt vermeme

ÖA6	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Kavram yanlışlarını fark etme ve düzeltmeye çalışma Öğretim sürecini destekleyici materyal hazırlama Öğrencileri derse katılmaya teşvik etme Öğrenciyi aktif kılma Kazanıma uygun SYT belirleme Tercih edilen SYT'lerin özellik ve amaçlarına uygun kullanım Ses ve tonlama Sınıf içi hareketlilik	Zaman yönetimini sağlayamama Sınıf yönetimi sağlamada güçlük çekme Kendini yetersiz hissetme Ders planını uygulayamama Öğrencilerin ön koşul bilgilerindeki eksikliği dikkate almama Öğrencilerin gelişim düzeyi ve özelliklerinin dikkat edilmemesi Alan bilgisi eksikliği Kavram öğretim süreçlerine dikkat etmeme Öğrencinin başarması için yeterli destekte bulunmama
ÖA7	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma Önceki öğrenmelerle bağlantı kurma Kavramlar arası bağlantı kurma Öğrencileri aktif kılma Kazanıma uygun SYT belirleme Kavram yanlışlarını fark etme ve düzeltmeye çalışma Öğrenci düzeyine ve özelliklerine uygun etkinlik tasarlama Öğrencilerin başarmasına fırsat tanıma Ders kitabına bağlı kalmama Ekonomik materyal tasarlama Ses ve tonlama Sınıf yönetimi	Zaman yönetimini sağlayamama Heyecanını kontrol edememe Öğretim materyalinin anlaşılması
ÖA8	Ders planını uygulayabilme Kazanımdaki kavramlara dikkat çekme Kazanımdaki kavramların ayırt edici özelliklerine dikkat çekme Öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma Öğrenci katılımını destekleme Öğrencileri aktif kılma Kazanıma uygun etkinlik tasarlama Tercih edilen SYT'lerin özellik ve amaçlarına uygun kullanım Farklı örnek ve etkinliklerle öğrenci öğrenmelerini destekleme Öğretim sürecini destekleyici materyal hazırlama Kazanıma uygun süreç temelli değerlendirme etkinliği hazırlama Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme Sınıf içi hareketlilik	Heyecanını kontrol edememe Süre yetiştirememe kaygısı Sınıf yönetimini sağlamada güçlük çekme Zaman yönetimini sağlayamama Sınıf kurallarını uygulamada tutarlılığı sağlayamama Ses ve tonlamada etkili olamama Ders bölümleri arası geçişte zaman kaybı Öğrenci cevaplarına geribildirim vermemesi
ÖA9	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Kazanımda yer alan becerileri geliştirmeye dönük etkinlik yapma Öğrencileri aktif kılma Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma Öğrencileri ipuçları ile destekleme Kazanıma uygun SYT belirleme	Zaman yönetimini sağlayamama Kazanımdaki kavramların ayırt edici özellikleri üzerinde durmama

	Tercih edilen SYT'lerin özellik ve amaçlarına uygun kullanım Öğrenciyi düşünmeye teşvik etme Öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat tanıma Kazanıma uygun değerlendirme etkinliği hazırlama Sınıf yönetimi Ses ve tonlama Öğretmen rolüne bürünme	
ÖA10	Ders planını uygulayabilme Kazanımdaki kavramlara yönelik öğretim tasarlama Öğrenci düzeyine ve özelliklerine uygun etkinlik tasarlama Öğrencilerle iletişim kurma Kazanımla uyumlu etkinlik tasarlama Öğrencileri aktif kılma Öğrenci katılımını destekleme Kazanıma uygun değerlendirme etkinliği hazırlama Zaman yönetimi Ses ve tonlama Sınıf içi hareketlilik	Öğrencileri motive etmede etkili olmama Sınıf yönetimini sağlamada güçlük çekme Etkinlik yetersizliği
ÖA11	Kazanıma uygun etkinlik uygulama Kazanımdaki kavramların ayırt edici özellikleri üzerinde durma Öğrenciyi aktif kılma Kazanıma uygun materyal hazırlama	Heyecanını kontrol edememe Ders planını uygulayamama Değerlendirme etkinliklerini yapmama Süreyi yetiştirememe kaygısı yaşama Derse giriş kısmının uzun sürmesi Etkinlik eksikliği Öğrenciler kavramları içselleştirmesini sağlayamama Ders bölümleri arası geçişte zaman kaybı
ÖA12	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma Öğrenmenin gerçekleştiğini fark etme Kullanılan SYT'nin kazanıma uygunluğu Kazanımdaki kavramların ayırt edici özellikleri üzerinde durma Öğretim sürecini destekleyici materyal hazırlama Öğrencileri aktif kılma Öğrencilerin başarmasına fırsat tanıma Öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat tanıma Farklı görüşlerin desteklenmesi Etkinlikleri anlaşılır düzeyde sunma Etkinlikler sırasında öğrencilere dönüt verme Kazanıma uygun süreç temelli değerlendirme etkinliği hazırlama Sınıf yönetimi	Süreyi yetiştirememe Etkinlik eksikliği Ses ve tonlamada etkili olamama Sınıf içinde hareketli olmama Canlılığı hissettirememe Değerlendirme etkinliklerini yapmama
ÖA13	Ders planını uygulayabilme Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Öğretim sürecini destekleyici materyal hazırlama	Ses ve tonlamada etkili olamama

	Öğrencileri aktif kılma Kazanıma uygun SYT belirleme Öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle bağlantı kurma Kavramlarla günlük yaşam arasında bağlantı kurma Etkinlikler sırasında öğrencilere dönüt verme Öğrencileri derse katılmaya teşvik etme Öğrencileri ipuçları ile destekleme Sınıf yönetimi Zaman yönetimi	Sınıf içinde hareketli olmama Heyecanını kontrol edememe Ders bölümleri arası geçişte zaman kaybı Süre yetiştirememe kaygısı
ÖA14	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma Kazanımda yer alan kavramlara yönelik öğretim tasarlama Kavramlarla günlük yaşam arasında bağlantı kurma Kazanıma uygun etkinlik tasarlama Öğrencileri derse katılmaya teşvik etme Öğretim sürecini destekleyici dijital materyal kullanma Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme Etkinlikler sırasında öğrencilere dönüt verme Öğrencileri aktif kılma Kazanıma uygun değerlendirme etkinliği hazırlama Sınıf içi kuralları uygulamada tutarlılık Sınıf yönetimi Zaman yönetimi Ses ve tonlama Sınıf içi hareketlilik	Kavramlara günlük yaşamdan örnekler vermeme
ÖA15	Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma Oyun temelli etkinlik tasarlama Öğretim sürecini destekleyici materyal hazırlama Öğrenci katılımını destekleme Öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat tanıma Öğrencileri düşünmeye sevk etme Kazanıma uygun etkinlik düzenleme Öğrencilerin önceki öğrenmelerle bağlantı kurma Kitaba bağlı kalmama Öğrenmenin gerçekleştiğini hissettirme Kazanıma uygun süreç temelli değerlendirme etkinliği hazırlama Sınıf yönetimi Zaman yönetimi Ses ve tonlama Sınıf içi hareketlilik Öğretmenlik mesleğine uygun olduğunu hissettirme Özgüveni yüksek olma	Öğrenci ile iletişimde güçlük yaşanan durumlar
ÖA16	Ders planını uygulayabilme Dikkat çekme etkinliğinde öğrenciyi motive edebilme Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma Kavramların ayırt edici özellikleri üzerinde durma Öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkaracak bir ders uygulama Öğrencileri aktif kılma Kavramlara yönelik değerlendirme yapma Öğrencilerin kendilerini ifade etmesine fırsat tanıma	Etkinlik eksikliği Etkinliğin bir süre sonra sıradanlaşması Sınıf yönetimini sağlamada güçlük çekme Sınıf içinde hareketli olmama

Kazanıma uygun etkinlik hazırlama	Sınıf kurallarını uygulamada
Dersle gerçek yaşama arasında bağlantı kurma	tutarsızlık
Öğretim sürecini destekleyici materyal hazırlama	Değerlendirme etkinliklerini
Zaman yönetimi	yapmama
Ses ve tonlama	

*Öğretmen Adayı

Tablo 38 incelendiğinde, gözlem notları, öğretmen adayının uygulamasına yönelik yansıtma yazısı ve uygulama sonrası görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerin olduğu ortaya konmuştur. Genel olarak öğretmen adaylarının bu eğitimde hedeflenen kazanımlara ulaştıkları görülmektedir. Tablo 39 incelendiğinde, derse giriş etkinliği, derste etkinlikler ve bölümler arası geçiş, kazanıma uygun etkinlik tasarlama ve SYT belirleme, tercih edilen SYT’yi amaç ve özelliklerine uygun kullanma, öğretim sürecini destekleyen çeşitli materyaller hazırlanma, öğrencileri aktif kılacak etkinliklere yer verme, öğrenci katılımını ön planda tutma ve bunu teşvik etme, kazanımda yer alan kavramlara yönelik öğretim süreci tasarlama ve bu kavramlarla önceki öğrenilenler ve gerçek yaşamdan olaylar ile bağlantılar kurmaya çalışma, kazanıma uygun değerlendirme etkinliği tasarlama, değerlendirme etkinliklerini süreç temelli ve farklı tekniklerle gerçekleştirme bakımından uygulamalara yönelik olumlu görüşlerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. ÖA4 yapılan görüşmede uygulaması hakkında şu düşüncelere yer vermiştir.

“Bu hafta anlattığım dersin en iyi dersim olduğunu düşünüyorum. Bu hem planım sayesinde oldu hem de öğrencilerin hazırbulunmuşlukları sayesinde oldu. Ders planında öğretim sürecini ve değerlendirmeyi kazanım ile aynı basamakta hazırlayınca süreç daha akıcı geçti. Bu sayede anlatmak istediğim konuyu daha kolay anlattığımı düşünüyorum ve ayrıca çocuklara kazanımı verebildiğimi düşünüyorum. Daha önceki derslerde değerlendirme aşamasına sürem yemiyordu ancak bu haftaki ders planımda değerlendirme etkinliğimi de yapabildim.” ÖA4

ÖA4’ün görüşleri incelendiğinde, başarısını derse yönelik kazanım temelli planlamasının etkili olduğu ön plana çıkmaktadır. Ayrıca zaman yönetimi, değerlendirme etkinliğini gerçekleştirme gibi durumlar karşısında başarılı olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan ÖA2’nin ÖA14’ün uygulamasına yönelik gözlem notları ise şu şekildedir:

“Dikkat çekme kısmı çok etkili olmuştu. Çocukların direkt olarak dikkatlerini üstüne toplayacak bir materyal hazırlamış. Materyal çocukların çok ilgisini çekti. Soru-cevap kısmında çocukları doğru cevaba yöneltmek için sorduğu sorular ve verdiği örnekler çok etkili oldu. Teknolojik ürünler ve aletler ile ilgili etkinliği çok zevkli olmuş çocukların teknolojik alet ve ürün ayırımını yapabilmeleri için çok somut bir materyal olduğunu düşünüyorum. Aynı şekilde verdiği örnekler de hayatın içinden olduğu için çocukların doğru bağlantılar kurmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. Bardak oyunu da çok eğlenceli ve dikkat çekici sınıfın enerjisini biraz yükselten bir etkinlik olmuş. Aşamalar arasında geçişini çok iyi buldum bazı aksilikler olmasına rağmen sınıfı hep çok iyi topladı ve odağın hep kendisinde olmasını sağladı. ÖA14’ü (isim kodla

değiştirilmiştir) en çok beğendiğim konuda sınıfa olan hakimiyetiydi. Sınıfta ne olduğuna kimin ne yaptığına çok hakimdi. Gerçekten bir öğretmen duruşuna sahipti. Ve sınıftaki davranışları çok profesyonelceydi. Öğrencilere sınıfı yönetmek adına yaptığı davranışlar çok yerindeydi.” ÖA2

ÖA2'nin görüşleri incelendiğinde, ÖA14'ün sınıf yönetimi konusundaki başarısını, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek etkinlik ve materyal tasarımını ön plana çıkardığı görülmektedir. ÖA3'ün gözlem notları arasında ÖA15'in uygulamaları hakkında şu ifadeler bulunmaktadır:

“Dinamik enerjik bir dikkat çekme yaptı, çocuklara çok doğru sorular sorduğuna inanıyorum. Dikkat çekme aşamasında ve devamında çocukların verdiği cevaplarla konu kendiliğinden açılıyormuş hissi verdi, geçişler çok yumuşaktı, etkinlikler kazanımla uyumlu ve ekonomikti, konserve örneğini vermese daha iyi olabilirdi, sınıfın küçük bir kafa karışıklığı oluştuğunu düşündüm. Değerlendirme etkinlikleri kazanımla uyumluydu. Sınıfta küçük bir süre yönetim sorunu olduğunu düşündüm, yaklaşık 5 dakika bir uğultu oluştu fakat yüksek sesi ve aktif kişiliğiyle bu sorunu da sınıf içinde çözdüğünü düşünüyorum.” ÖA3

ÖA3, ÖA15'in dikkat çekme etkinliğinin çocuklar üzerindeki etkisinin, ders bölümleri arasındaki geçişin, kazanımla uyumlu öğretim ve değerlendire etkinliklerine yer vermesinin, sesini etkili kullanmasının ve sınıf içi hareketliliğinin öğretim süreci üzerindeki etkililiğine yer vermiştir.

Diğer taraftan zaman yönetimini ve sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşama, değerlendirme etkinliğini yetiştirememe, heyecanlanma, sınıf ortamına hâkim olma, sınıf içi hareketli olma, ses ve tonlamayı kullanma, ders planındakileri gerçekleştirememe, bazı etkinlik veya materyalin yeterince açık bir şekilde tanıtılmamasından kaynaklı sorun yaşama karşılaşılan sorunlar olarak belirlenmiştir. Belirtilen bu sorunlar, tüm öğretmen adayları için ortak nitelikte olmayıp Tablo 38'de belirtilen bazı öğretmen adayları için geçerlidir. Sınıf yönetimi, zaman yönetimi, ses kullanma, sınıf içi hareket, heyecanlanma gibi durumlar en çok karşılaşılan sorunlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ÖA11 uygulama sonrası görüşmede uygulamasını şu şekilde değerlendirmiştir:

“Uygulama dersimde başından itibaren bir gerginlik vardı maalesef. O yüzden daha başından maalesef bir heyecanlı başladım dersime. O heyecanla giriş kısmında dikkat çekmek için kullandığım sim materyalimi çok hızlı geçmiştım maalesef. Biraz daha üstünde durup öğrencilerde merak uyandırabilirdim ve üstünde düşünmelerini sağlayabilirdim. Derse başladığımda aşamaları keskin geçtiğimi fark ettim sonradan maalesef. Biraz kopukluk yaşadım bu konuda. Plan süresinde dışarı çıkarken öğrencilere bir rubrik hazırlamıştım gittiğimiz ortamlarda uygulamaları için. Ancak onu sınıftan çıkarken eksik anlattım maalesef. Değerlendirme ölçütü koymamıştım sadece iyi orta kötü şeklindeydi. Bunu daha açıklayıcı yapabilirdim. Onun dışında planımın sınıf içindeki sürecinde sınıf yönetiminde sorun yaşamadım. Öğrencilerin de dikkati dersteydi. Ama sınıf dışındaki süreçte maalesef biraz hakimiyetimi kaybettim, stres arttıkça durumu kontrolde zorlandım ama ona rağmen yine iyi idare ettiğimi düşünüyorum en azından sınıfı toparlayabildim çoğunlukta.” ÖA11

ÖA11'in açıklamaları incelendiğinde, heyecanlı olmasının süreç üzerindeki etkilerinin farkında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda heyecan durumunun süreci etkilediğini, bu yüzden sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca kazanıma uygun bir değerlendirme etkinliği hazırladığı, her ne kadar rubrik kullanmanın bazı kurallarına uymasa da bu kuralların farkında olduğuna yönelik açıklamalarda bulunduğu görülmektedir. Öte yandan ÖA9, ÖA13 hakkındaki görüşlerini gözlem notlarına şu şekilde yansıtmıştır:

“Sesini daha etkili kullanmalıydı. Girişi daha yüksek perdeden yapabilirdi. Etkili olurdu. Kuklaları tanıtırken çocuklarda merak uyandıracak şekilde yapabilirdi. Burada daha heyecanlı ve yüksek olmalıydı. Öğrencileri daha aktif tutabilirdi. Sınıf hakimiyeti iyiydi ama sesini gür kullansa daha iyi olabilirdi. Ders genel anlamda güzel ama biraz durağan geçmiş gibi.” ÖA9

ÖA9'un açıklamalarına göre ÖA13'ün sesini kullanma, sınıf içi hareketlilik ve sınıfın ilgisini çekecek canlılık konularında eksiklik bulunduğunu belirtmiştir. Bu durumun sınıftaki diğer süreçleri de etkilediğini belirtmiştir. ÖA6 uygulamasına yönelik yansıtma yazısında kendini şu şekilde değerlendirmiştir:

“Dersi anlatıp çıktıktan sonra kendimi yetersiz hissettim. Ders anlatımında üzerinde durmam gereken şeyleri anlatırken somutlaştırmam gereken şeyleri çok eksik yaptım. Ders planı hazırlarken üzerinde duracağım, bunu yapacağım dediğim birçok şeyi yapamadım. Örneğin, “kroki çizerken kuşbakışı görünüm dikkate alınır” ifadesini sınıftaki eşyalarla örneklendirip somutlaştırmayı planlamıştım ama bunu uygulamada yapamadım. Hatta o an o kadar dikkattim dağıldı ki öğrencilerin kroki ile ilgili yanlış kavramsallaştırmalarını fark edip düzeltmedim. O yüzden ders anlatımında çok eksik vardı. Ama ben yine de bu anlatımımın bana çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Neleri düzeltmem gerektiğini fark ettim.” ÖA6

ÖA6'nın ifadeleri incelendiğinde, ders uygulamasından memnun olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun oluşmasında kazanımdaki kavramlara yönelik öğretim tasarımının eksikliğinin ve öğrencilerin doğru olmayan açıklamalarına dönüt sağlamamasının etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı gözlem notlarında bu durumu “ÖA6'nın alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanan süreçler olarak” belirtmişken ÖA6 bu durumun farkında olduğunu ve dikkat dağınıklığından fark edemediğini belirtmiştir. Uygulamasına yönelik olumsuz görüşlerine rağmen yine de kendisinin neleri düzeltmesi gerektiğinin farkında olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının ders planları ve bu planlar doğrultusundaki uygulamalarına yönelik incelenen verilerden ulaşılan bulgular sonucunda öğretmen adaylarının önceki eylem planlarındaki kazanımlara ve bu eylem planında kazanılması planlanan kazanımlara ulaştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı ders planlarında

bu yeterliklere sahip olduklarını gösterebilmişlerdir. Bu planların uygulamasında da öğretmen adaylarının çoğu bu yeterliklere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Ancak deneyim eksikliği, uygulama sınıfında haftada belirli sürede bulunmaları onların heyecanlanmalarına ve sınıf yönetimi ve zaman yönetimi gibi konularda güçlük yaşamalarına sebep olduğu ifade edilebilir. Bu tür olumsuzluklar bazı öğretmen adaylarının diğer süreçlerini olumsuz bir şekilde etkileyebilirken bazı öğretmen adayları ise bu olumsuz etkiyi sınırlı şekilde tutabilmeyi başarabilmiştir. Nitekim ulaşılan bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının kendilerine veya diğer öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları yorumların tutarlılık gösterdiği ve olumlu ve olumsuz görüşler açısından paralel bakış açıları sundukları görülmüştür. Yapılan yorumların genel anlamda yeterlik temelli olduğu görülmekte ve bu araştırmanın amaçları açısından uygunluk göstermektedir.

Elde edilen verilerin analizin sonucunda ulaşılan bulgular, her bir öğretmen adayı için bireysel olarak ortaya konmuştur. Bulguların bu şekilde yapılmasındaki temel amaç öğretmen adaylarının gelişimini bireysel olarak değerlendirmektir. Bu sayede öğretmen adaylarının gelişime ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Döngülerin tamamlanması sonucunda, elde edilen bu bulgular aynı zamanda DÖK'ün 8. ve 9. aşamaları kapsamında gerçekleştirilecek uygulama sürecinin yapılandırılmasına temel oluşturmuştur.

4.1.6.4. Mesleki Perspektif Dönüşüm Bağlamında Öğretimi Uygulama Bilgisi Eğitiminden Elde Edilen Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Öğretimi uygulama kapsamında yürütülen eğitimler sırasında mesleki yeterliklerin yanı sıra mesleki perspektiflerinde bir dönüşüm olup olmadığını anlamak amacıyla veriler toplanmıştır. Bu bağlamda “Eğitim Günlükleri-6” ile veri toplanmıştır. Bu sayede katılımcıların anlam perspektiflerinde ortaya çıkan değişim ve dönüşümü anlama fırsatı elde edilmiştir. Eğitim günlüklerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39.

Öğretimi Uygulama Sürecine Yönelik Eğitim Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretimi uygulama eğitiminin genel yapısı	Psikolojik olarak rahatlama
	Özgüven kazanma
	Heyecanlı hissetme
	Öğretim elemanına bu süreçte danışma fırsatı elde etme
	Farklı kişilerin görüşlerini almanın faydası
	Öğretmen adaylarının derslerini gözlemlemenin farklı bakış açısı kazandırması
	Diğer öğretmen adaylarını değerlendirmenin faydası
	Öz değerlendirme yapma fırsatı elde etme
	Eksiklerini görme fırsatı elde etme
	Kendini geliştirme fırsatı elde etme
	Geliştirici bir süreç
	Mesleki anlamda kendini tanıma fırsatı elde etme
	Eğitim sürecinin kendini hazırladığını hissetme
	Mesleğe hazır hissetme
	Mesleğe hazırlayıcı bir süreç deneyimi
	Keyif alınan bir süreç
	Çoklu bakış açısıyla değerlendirme fırsatı elde etme
	Kendini değerli ve önemli hissetme
	Kolektif bir öğrenme ortamı oluşturma'nın önemini fark etme
	Gelecekte uygulamalarına yönelik kişisel çıkarımda bulunma
	Yaşanan sorunların kaynağını anlayabilme
Ders planı ve uygulama süreci	Ders planına yönelik dönüt almanın faydası
	Derse hazırlıklı olmanın önemini anlama
	Esnek bir ders planı hazırlamanın faydalarını görme
	Ders planını uygulayabilme
	Kazanım temelli süreç tasarımı'nın önemini anlama
	Kazanım analizinin önemini fark etme
	Öğretmenin alan bilgisine hâkim olmasının önemini fark etme
	Uygulayarak süreci öğrenme fırsatı elde etme
	Materyalin öğretim sürecindeki etkisini fark etme
	Kavram öğretiminin öneminin farkına varma
	SYT'lerin uygulamada nasıl bir hal aldığını görme
	Öğrendiklerini uygulama fırsatı elde etme
	Öğrenci hazırbulunuşluluğunun önemini kavrama
	Öğrencilerin öğrenmesinin verdiği mutluluk
	Zaman yönetimini sağlamayı öğrenme
	Sınıf yönetimini sağlamayı öğrenme
	Öğrencileri aktif hale getirecek etkinlikleri fark etme
	Öğrenci öğrenmesini destekleyici süreç tasarımı

Tablo 39 incelendiğinde, öğretimi uygulama sürecine yönelik elde edilen bulguların iki haftalık eğitim sürecinin yürütülmesine yönelik görüşleri ifade eden “*Öğretimi uygulama eğitiminin genel yapısı*” teması ile ders planı hazırlama ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerini ifade eden “*ders planı ve uygulama süreci*” teması altında toplandığı görülmektedir. Öğretimi uygulama eğitiminin genel yapısına yönelik elde

edilen bulguların öğretmen adaylarında heyecan oluşturduğu, bu süreci tamamlamanın onları psikolojik olarak rahatlattığı ve özgüven kazandırdığı yönünde olmakla beraber süreçte öğretim elemanına danışma fırsatına sahip olmalarının, farklı kişilerin gözlem ve görüşlerine göre değerlendirmenin öğretmen adaylarını geliştirdiği, aynı şekilde öğretmen adaylarının diğer öğretmen adayları hakkında gözlem ve görüşlerini sunabilmesi, tartışma ortamının oluşması kendilerini geliştirme ve mesleğe hazır hissetme açısından kazanımlar kazandırdığı şeklinde olduğuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ÖA5'in görüşü şu şekildedir:

“Dersimde gerek zaman gerekse aktiflik konusunda gayet yeterli olduğumu hissettim, öğretim elemanı hocamızın ve arkadaşımızın yorumları da güzel bir şekilde oldu. Beni mutlu eden ve geliştiren bir süreç oldu.” ÖA5

ÖA5, uygulama sürecinin başarılı geçtiğini ve bu sürecin devamındaki görüşmenin mutlu hissetmesine yol açtığını belirtmiştir. ÖA4 ise bu süreç hakkında şu ifadelerle yer vermiştir:

“Son olarak ise sizinle ve arkadaşlarımla yapmış olduğumuz görüşmenin bana en çok faydası dokunan kısım oldu diyebiliriz. Biz dersi anlatıyoruz ancak kendimizi izleme fırsatımız olmuyor fakat hem sizin yorumlarınızla hem de arkadaşlarımla yorumlarıyla birlikte yapmış olduğum eksikler hakkında bir fikrim oluştu. İyi yaptığım etkinlikleri artık daha da pekiştirerek uygulayabilirim. Eksik olduğum yönlerimi değiştirebilir ya da geliştirebilirim.” ÖA4

ÖA4 ise yapılan görüşmelerin uygulaması hakkında dönüt niteliği taşıdığını ve bu dönütler sayesinde kendini düzenleme fırsatı elde ettiğini ifade etmiştir. Benzer görüşlerle ÖA11 ise şu ifadelerle süreci açıklamıştır:

“Açıkçası benim gerçekten çok güzel bir dersti. Yani her zamankinden farklıydı. Siz beni izlemeye gelmişsiniz ve ben daha önce denemediğim yöntemi deneyeceğim. Sürecin nasıl olacağını kestiremiyordum. Biraz gerginliğim o açıdan vardı. Ama ona rağmen soğukkanlı durmaya çalıştım ve o süreci iyi kötü atlattım. Ama en güzel tarafı benim için samimiyetle söylüyorum dersten sonra yaptığımız konuşmaydı. O an gerçekten yapmış olduğum hataları eksikleri fark etmem benim için çok değerliydi. Yani kendimizi bu süreçte geliştirmemiz lazım ki iyi bir öğretmen olalım.” ÖA11

ÖA11 için uygulama süreci heyecan oluşturmakla beraber süreci yönetme becerisi kazanması açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan ÖA4 gibi ÖA11 de uygulama sonrası değerlendirmelerin kendileri için önemli bir kazanım olduğu ifade ettiği görülmektedir. ÖA15'in görüşleri ise şu şekildedir:

“Arkadaşlarımız ile yapılan görüşmelerde deneyimime deneyim kattı açıkçası. Onların perspektifini almak, fikirlerini önemsemek yine kefeme çok şey atmamı sağladı. Ufacık kavram üzerindeki derin çalışmalar bile diğer arkadaşlarımızın çoğunun bile önemsemediği konuda

tartışmak bilgi sahibi olmak daha da ayrıcalıklı ve verimli kılıyor. Bu süreç benim için o kadar verimli geçti ki keşke tüm dört yıllık öğretim süreçlerimiz bu şekilde geçseydi.” ÖA15

ÖA15’in açıklamaları yapılan görüşmelerin derinliği ve detayı hakkında ipucu niteliğindedir. Ayrıca sürecin verimliliği ve mesleki açıdan kişisel gelişimlerine kattığı faydalar açısından da bazı ipuçları vermektedir. Benzer ifadelerle ÖA7:

“Ders sırasında birilerinin beni izlemesi ben de biraz heyecan yarattı ama kendimi düzeltmem ve geliştirmem için son derece önemli oldu. Tek başıma iyi ve kötü yönleri görmekte sıkıntı yaşıyabiliyorum fakat hocamızın ve staj arkadaşlarımdan bu yönleri benden daha iyi gördüklerini düşünüyorum. Görüşleri ve değerlendirmeleri benim için çok önemli oldu bu değerlendirmelerden sonra diğer planıma daha iyi hazırlama fırsatı buldum. Aynı hataları tekrar yapmamaya özen gösterdim. Mesela zaman konusunda sıkıntı yaşadım diğer planımda bu sıkıntıyı yaşamamak için daha dikkatli davranacağım.” ÖA7

ÖA7 de uygulama süreci sonrası değerlendirmelerin kendisini geliştirme açısından bir fırsat olduğunu belirtmektedir. Özetle öğretmen adayları için öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları tarafından gözlenme bir stres kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan uygulama sonrası değerlendirme süreçlerinin kendilerini geliştirmek adına bir fırsat olarak gördükleri, yapılan olumlu ve olumsuz eleştirilerin kendilerini fark etme ve geliştirme fırsatı sunması bakımından mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan “ders planı ve uygulama süreci” teması altında ise ders planlama ve uygulama sürecinin öğretmen adaylarına sınıf ve zaman yönetimi, kazanım temelli süreç tasarımı, öğrencileri aktif kılma, farklı SYT kullanma, materyalle öğretim sürecini destekleme, öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate almanın önemi gibi bulguların bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda ÖA8 kendisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf içinde deneyimleyerek öğrenmek çok etkili oluyor. Tecrübe ettikçe ne yapıp ne yapmamam gerektiğini daha iyi anlıyorum. Sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda sürecin en başından beri zorluk yaşıyordum. Fakat yavaş yavaş üstesinden geliyorum. Yaptığımız görüşmelerle bunun daha da üstesinden geleceğime inanıyorum.” ÖA8

ÖA8’in açıklamalarında, sınıf içindeki uygulamanın sınıf ve zaman yönetimi konusunda kendisini geliştirme fırsatı sunduğu yer almaktadır. Diğer taraftan ÖA9 ise şu ifadelerle yer vermiştir:

“Bu eğitimden önce ders planı hazırlamayı bile tam bilmediğimi bu süreçte fark ettim. Yaptığımız eğitimlerle planlama konusunda geliştiğimi fark ettim. Hocamızın ders planıma yönelik yapmış olduğu dönütler, planımı geliştirme konusunda çok yardımcı oldu. Bu düzeltmeler sonucunda yaptığım uygulamada bence oldukça başarılı oldu. Planlı olmanın önemini bir kez daha hissettim.

Uygulama, öğrencileri aktif tutmanın önemini, onların hazırbulunuşluluğunun süreci nasıl etkilediğini anlamama yardımcı oldu.” ÖA9

ÖA9 ise ders planı hazırlamanın önemini uygulama sayesinde fark ettiğini, uygulama sürecinde öğrenci hazırbulunuşluluğunu dikkate alma ve onları aktif tutmanın öğretim süreci bakımından önemini fark ettiğini belirtmiştir. ÖA11 ise;

“Dersi işlerken çocukları aktif tutmaya çalıştım ve dersten kopmalarını engellemeye çalıştım. Dersi güzel bir şekilde anlatmaya çalıştım ama biraz zaman problemi yaşadım. Dramanın son kısmı olan değerlendirme kısmını yetiemedi. Onun da kaynağını sizlerden ve sınıf arkadaşlarımdan aldığım geri dönütler sayesinde fark etmiş oldum. Bazı kısımlarda zaman kaybettiğimi anladım. Resimler hakkında konuşurken de herkese söz hakkı vermişim ve orada da zaman kaybım çok olmuş. Oralarda zamanı biraz daha iyi yönetseydim planım tam anlamıyla yetişmiş olurdu.” ÖA11

ÖA11, ise uygulama sürecinde yaptığı olumlu ve olumsuz yönleri fark etme fırsatı elde ettiğini belirtmiştir. Kendini hangi aşamalarda nasıl düzeltereği konusunda geribildirimler elde ettiği anlaşılmaktadır.

Özetle öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen bulgular, öğretimi uygulama süreci kapsamında yapılanların onların gelişimine olumlu katkılar sunduğu, eksiklerini ve düzeltmeleri gereken yerleri fark etmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirmenin ve eleştirilmenin kişisel gelişimlerine sağladığı katkıya odaklanarak kendilerine yönelik yapılan olumlu ve olumsuz yorumları birer fırsat olarak gördükleri yönünde bulguya ulaşılmıştır.

4.1.7. Altıncı Döngünün Revizyonu ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı 8. ve 9. Basamaklarına Yönelik Elde Edilen Bulgular: (8) Yeni rolleri deneme- (9) Yeni roller ve ilişkilerde öz yeterlik ve özgüven inşa etme

Altıncı döngü sonunda hem ders planlarına hem de uygulamalarına yönelik bireysel değerlendirmeler yapılmıştı. Öğretmen adaylarının mevcut durumlarını ortaya koymak amacıyla üç farklı veri kaynağından elde edilen verilerin analizlerin sonucu Tablo 39’de sunulmuştu. Bu analizler her bir öğretmen adayı için bireysel olarak yapılmış olup ulaşılan bulgular öğretmen adaylarının ihtiyaç durumunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda altıncı döngü yeniden revize edilerek tekrardan uygulanmıştır. Bu bağlamda bu aşamadaki işlemler hem altıncı döngünün revize edilerek uygulanması hem de DÖK’ün 8. ve 9. aşamaları için bir veri toplama aşaması olmuştur. Tablo 39’da belirlenen ihtiyaç durumlarından heyecanlı olma, kaygılanma, ses kontrolü, sınıf içi hareketlilik, sınıf yönetimi ve zaman yönetimi gibi deneyime bağlı süreçler hakkında öneri düzeyinde

yapılabilecek durumlar üzerinde durmanın dışında herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Ancak kavram öğretiminde oluşan olumsuz durumlar, alan bilgisindeki eksikliklerden kaynaklı olumsuz durumlar karşısında bireysel görüşmelerde bunları ortadan kaldırmaya yönelik düzeltmeler yapılmıştır.

Tablo 39’da olumsuz durum olarak belirlenen durumlara yönelik bireysel anlamda bir düzenleme yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, süreç altıncı eylem planına benzer bir planlamayla şu şekilde yürütülmüştür.

- Öğretmen adayları uygulama yapacakları gün Hayat Bilgisinde hangi kazanımın programda yer aldığını uygulama öğretmeninden öğrenerek ders planı hazırlamış ve GC’ye yüklemişlerdir.
- Hazırladıkları ders planları araştırmacı tarafından incelenmiş ve notlar alınmıştır.
- Bu incelemeler ve Tablo 39’da yer alan ihtiyaç durumları da göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarıyla bireysel bir şekilde çevrimiçi veya yüz yüze görüşmüştür. Bu aşamada araştırmacı öğretmen adayının Tablo 39’daki ihtiyaç durumu ve bu plandaki notları doğrultusunda bireysel olarak sorular hazırlamıştır. Bu sorularla öğretmen adayının düşünceleri anlaşılmaya çalışılmıştır. İhtiyaç durumları hakkında gerekli dönüt ve düzeltmeler verilmiştir.
- Araştırmacı Tablo 40’ta belirtilen tarihlere uygun olarak uygulama okullarına giderek gözlem yapmıştır.
- Sabah ikinci ders saati bir öğretmen adayı uygulamasını tamamladıktan sonra ilk önce teneffüste uygulama öğretmenin değerlendirmeleri alınmıştır. Daha sonra değerlendirme yapmak adına okul idaresi tarafından belirlenen odaya geçilerek değerlendirme etkinliği gerçekleştirilmiştir.
- Değerlendirme sürecinde ilk olarak ders uygulamasını yapan öğretmen adayının kendi uygulaması üzerine değerlendirmeleri alınarak eleştirel yansıtma yapması sağlanmıştır. Devamında gözlem yapan öğretmen adayının eleştirileri dinlenmiştir. Son olarak araştırmacı gözlem notlarından bahsetmiştir. Bu görüşmeler, ortalama 35-40 dakika sürmüş ve yansıtıcı tartışma şeklinde gerçekleşmiştir. Tüm görüşmeler, öğretmen adaylarından izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

- Uygulama yapan öğretmen adaylarından uygulamanın yapıldığı gün ders uygulamasına yönelik yansıtma yazısı yazmaları istenmiştir. Gözlem yapan öğretmen adaylarından da gözlem raporlarını GC'ye yüklemeleri istenmiştir.
- Tüm uygulama süreçleri tamamlandığında Eğitim Günlükleri-7 paylaşılarak bu süreci ve bu süreçte yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin kendileri için anlamlarını paylaşmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarının ders planları ilk olarak incelenmiştir. Hazırlanan ders planlarında aşağıdaki durumların dikkate alındığı görülmüştür:

- Kazanım analizi yapılması
- Taksonomi kullanılması
- Kazanımdaki kavramlara yönelik analiz yapılması
- Kazanım kapsamında kazandırılacak becerilere yönelik etkinlik tasarlanması
- Kazanıma uygun SYT belirlenmesi
- Kullanılan SYT'nin özelliklerine ve kullanım amacına dikkat edilmesi
- Kazanıma uygun etkinlikler tasarlanması ve detaylarına yer verilmesi
- Giriş, gelişme, sonuç gibi ders bölümlerine dikkat edilmesi
- Dikkat çekme etkinliklerine yer verilmesi
- Öğrenci hazırbulunuşluğu dikkate alınması
- Öğrenci grubunun gelişim düzeylerinin dikkate alınması
- Ders süresinin göz önünde bulundurulması
- Öğrenci öğrenmesini destekleyecek materyal hazırlanması
- Öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak etkinlik tasarlanması
- Kazanımla uyumlu değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi
- Alternatif değerlendirme tekniklerine yer verilmesi
- Değerlendirme etkinliklerinin süreç temelli hazırlanması

Öğretmen adaylarının hazırladığı ders planları incelendiğinde, genel olarak yukarıda belirtilen durumlara dikkat ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitim süresince kazanmaları hedeflenen kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Ayrıca ders planı üzerinde yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının yeterliklere sahip olduklarının ve bunun farkında oldukları anlaşılmaktadır. İlk uygulamada heyecan ve kaygıdan kaynaklı zaman ve sınıf yönetimi gibi sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştı. Bazı öğretmen

adaylarının kavram öğretimine dikkat etmeme, öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun süreç yönetmeme gibi durumlarla karşılaşmıştı. Bu durum özellikle ÖA6 ve ÖA8’de meydana gelmişti. Her iki öğretmen adayının ders planları incelendiğinde bu durumlara yönelik hazırlıklarının olduğu görülmüştür. Ayrıca ders planı üzerine yapılan görüşmelerde bir önceki uygulamada da bu hazırlıklarının olduğunu ancak heyecan ve kaygıdan kaynaklı bu durumlara yönelik sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir.

4.1.7.1. Ders Uygulamaları, Ders Uygulamaları Üzerine Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

Ders planı üzerine yapılan görüşmelerden sonra öğretmen adaylarının uygulama süreci bir önceki uygulamadaki takvim ve ilerlemeye uygun olarak Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Sürecinin Planlanması

Okullar	Grup	Pazartesi (13.12.2021)	Perşembe (16.12.2021)	Pazartesi (20.12.2021)	Perşembe (23.12.2021)
A Okulu	A Grubu	1. Öğretmen Adayı	5. Öğretmen Adayı	9. Öğretmen Adayı	13. Öğretmen Adayı
	B Grubu	2. Öğretmen Adayı	6. Öğretmen Adayı	10. Öğretmen Adayı	14. Öğretmen Adayı
B Okulu	C Grubu	3. Öğretmen Adayı	7. Öğretmen Adayı	11. Öğretmen Adayı	15. Öğretmen Adayı
	D Grubu	4. Öğretmen Adayı	8. Öğretmen Adayı	12. Öğretmen Adayı	16. Öğretmen Adayı

Altıncı döngüde olduğu gibi bu uygulama sürecinde araştırmacı ve öğretmen adayları sınıfta bulunarak gözlemler yaparak notlar almıştır. Ders sonunda ilk olarak uygulama öğretmeninin öğretmen adayının uygulaması hakkında görüşleri alınmıştır. Devamında boş bir sınıfta araştırmacı, gözlem yapan öğretmen adayları ile uygulama yapan öğretmen adayı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu değerlendirme ortamı ses kaydı altına alınmış ve yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. İlk olarak öğretmen adayı kendi uygulamasını değerlendirmiştir. Devamında sırasıyla gözlem yapan öğretmen adayları ve araştırmacı gözlem notlarını paylaşarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sunmuşlardır. Devamında bu görüşmelerden sonra uygulama yapan öğretmen adayı

yansıtma yazısı yazarak GC'ye yüklemiş, gözlem yapan öğretmen adayları da gözlem notlarını GC'ye yüklemişlerdir. Bu bağlamda yapılan görüşmelerin transkriptleri, araştırmacı ve gözlemci öğretmen adaylarının gözlem notları ve uygulama yapan öğretmen adayının yansıtma yazısı bir araya getirilerek analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41.

Öğretmen Adaylarının Birinci Uygulamalarına Dönük Görüşlerden Elde Edilen Bulgular

Öğrenciyi motive edici dikkat çekme etkinliğine yer verme
Ders bölümleri arası bağlantı kurarak geçiş yapma
Öğrenci ilgi ve motivasyonunu ders süresince diri tutma
Kazanımdaki kavramlara yönelik öğretim tasarlama
Kavramlarla ve etkinliklerle günlük yaşam arasında bağlantı kurmaya özen gösterme
Kavram yanlışlarını fark etme ve bunları düzeltmeye çalışma
Öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma
Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun etkinlikler tercih etme
Öğrencileri aktif kılma
Kazanıma uygun SYT belirleme
Tercih edilen SYT'leri özellik ve amaçlarına uygun kullanma
Önceki öğrenmelerle bağlantı kurma
Farklı alanlarla bağlantı kurma
Öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat tanıma
Öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik etme
Öğrenci-öğrenci etkileşimine fırsat tanıma
Öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurma
Öğrencilere süreçte dönütler verme
Öğrenmeyi destekleyici materyaller hazırlama
Farklı kaynaklardan yararlanma
Kazanıma uygun süreç temelli değerlendirme etkinliği hazırlama
Alternatif değerlendirme tekniklerine yer verme
Zaman yönetiminde başarılı olma
Ses ve tonlamayı etkili şekilde kullanma
Sınıf içi hareketli olma
Sınıf yönetimini sağlama
Sınıf ortamına hakimiyet

Tablo 41 incelendiğinde, gözlem notları, öğretmen adayının uygulamasına yönelik yansıtma yazısı ve uygulama sonrası görüşmelerden elde edilen veriler

sonucunda öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik görüşlerin giriş etkinliği, dersteki etkinlikler ve bölümler arası geçiş, kazanıma uygun etkinlik tasarlama ve SYT belirleme, tercih edilen SYT'yi amaç ve özelliklerine uygun kullanma, öğretim sürecini destekleyen çeşitli materyaller hazırlanma, öğrencileri aktif kılacak etkinliklere yer verme, öğrenci katılımını ön planda tutma ve bunu teşvik etme, kazanımda yer alan kavramlara yönelik öğretim süreci tasarlama ve bu kavramlarla önceki öğrenilenler ve gerçek yaşamdan olaylar ile bağlantılar kurmaya çalışma, kazanıma uygun değerlendirme etkinliği tasarlama, değerlendirme etkinliklerini süreç temelli ve farklı tekniklerle gerçekleştirme bakımından uygulamalara yönelik olumlu görüşlerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖA6, bir önceki uygulamada sınıf ve zaman yönetimi, alan bilgisi, kavram öğretimi ve öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma bakımından olumsuz değerlendirmeler almıştı. Bu uygulamada daha başarılı olan ve daha az sorun yaşayan ÖA6 hakkında ÖA10 şu ifadelerle yer vermiştir:

“Örnek olay ve soru cevap anlatım yöntemiyle kazanım için oldukça yeterli etkinliklere yer verdin. Konu alan bilgisine yeterli düzeyde hâkim olduğunu gördük. Öğrencilerin derse pek etkin bir şekilde katıldığını düşünüyorum ve bu sınıf düzeyine göre gayet iyiydi. Bu ders anlatımında öğrenci yaş ve hazırbulunuşluğuna uygun strateji yöntem ve teknikler kullandığını düşünüyorum. Seçtiği etkinlikler kazanıma oldukça uygundu. Sınıf yönetimin başarılıydı. Öğrencilerin sorularla aktif kılman sınıf yönetimini olumlu etkiledi bence. Zaman yönetiminde bir iki aksaklık mevcut ama genel manada gayet başarılıydın bence. Diğer uygulamaya göre daha da başarılı olduğunu düşünüyorum.” ÖA10

ÖA10, ÖA6'nın bu uygulamasını bir öncekine göre sınıf yönetimi, zaman yönetimi, kullanılan yöntem-tekniklerin kazanıma ve sınıfa uygun olması, öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma ve alan bilgisi hakimiyeti açısından olumlu yönde değişim olduğunu belirtmiştir. ÖA10 ise yansıtma yazısında kendi uygulaması hakkında şu ifadelerle yer vermiştir:

“Hazırladığım planı birkaç eksik dışında tamamlayabildim. Alan bilgisi konusunda kavram analizlerim sayesinde yeterli olduğumu düşünüyorum. Bütçe kavramında kendi bütçemiz ve aile bütçesi arasında bağlantı kurarken ülke ekonomisi ile ilişkisi üzerine öğrencileri yönlendirsem daha iyi olabilirdi. Ama o an unuttum. Etkinliklerimi başarıyla uyguladığıma ve öğrenci seviyesine uygun olduğuna inanıyorum. Sınıf yönetiminde bu kez sorun yaşamadım. Kullandığım materyaller öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif kalmalarına yol açtı.” ÖA6

ÖA6'nın kendi uygulamasına yönelik görüşleri incelendiğinde, bir önceki uygulamasına göre daha hoşnut olduğu anlaşılmakta ve bunun kaynağının süreçleri başarılı ve planladığı gibi yürütmesi oluşturduğu belirtilmektedir. Bir önceki uygulamada

olumsuz değerlendirmelere sahip ÖA11 kendi uygulamalarına yönelik olarak uygulama sonrası görüşmede şu ifadelerle uygulamasını değerlendirmiştir:

“Planımı uygulayabildiğime inanıyorum baştaki zaman kaybım dışında. Öğrencilerin ilgisini canlı tutmada başarılı olduğumu düşünüyorum. Kendi hayatlarıyla ilişkilendirebilme imkanını oluşturma etkili oldu bence. Öğretim yöntemi de bu konuda etkili oldu tabi. Canlandırma yöntemi öğrencilerin olayları izleyerek daha iyi anlamasına yardımcı oldu. Sınıf etkinliklerden dolayı hareketliydi ve birbirleriyle etkileşim içindeydiler. Bu hedeflediğim bir şeydi dolayısıyla bu dersteki sınıf yönetimi anlayışıma uygun gerçekleşti. Tanılayıcı dallandırılmış ağaç etkinliği ile öğrenci öğrenmeleri hakkında ipuçları elde edebildim.” ÖA11

ÖA11’in açıklamaları incelendiğinde, detaylı bir bakış açısıyla uygulamasını değerlendirdiği ve yapılan etkinliklerin amaca ulaşması, zaman ve sınıf yönetimi açısından başarılı olduğunu ifade etmesi bir önceki uygulamaya göre daha tatmin olduğu yönünde ipucu verdiği ifade edilebilir. ÖA11’in uygulaması hakkında ÖA7 ise gözlem notlarında şu değerlendirmelere yer vermiştir:

“Derse girişte ses tonu biraz düşük geldi fakat ders ilerledikçe daha iyi olmaya başladı. Deprem tatbikatı yapması güzeldi. Yaptığı etkinlikler öğrencileri eğlendirdi. Konu hakimiyetinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Verilmek istenen kazanım öğretilmiş gibi. Canlandırma yapılması hem kazanıma uygunluk hem de öğrencilerin daha iyi öğrenmesi açısından doğru bulduğumu söyleyebilirim. Bu konunun anlatılmasında kullanılabilecek etkili bir yöntem. Zamanı etkili kullandı.” ÖA7

ÖA7, ÖA11’in uygulamasını kazanıma uygun olması, alan bilgisinin yeterli olması, tercih edilen yöntemin uygulanması ve öğrencilerin aktif tutulması açısından olumlu şekilde değerlendirtirmiştir.

Özetle, öğretmen adaylarının bu uygulamada, bir önceki uygulamaya göre daha başarılı olduklarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik gözlemlerle beraber ders planları da incelenmiştir. Ders planlarında eğitim süresince edindikleri mesleki yeterlikleri sergiledikleri görülmüştür. Ancak dinamik bir yapısı olan sınıfta sınıf ve zaman yönetimi, ses ve tonlama gibi hususlarda öğretmen adaylarının deneyim eksiliğinde kaynaklı bazı eksikliklerin çıkması normal karşılanabilmektedir. Öte yandan sınıfta birçok gözlemcinin olması ve sınıfla haftada bir gün zaman geçirmesi gibi faktörlerin de bu durumlar için etkili olabileceği ifade edilebilir. Öte yandan bu uygulamalar sonrası yapılan görüşmeler, gözlem notları ve yansıtma yazılarında öğretmen adaylarının objektif bir şekilde kendilerini ve diğer öğretmen adaylarını değerlendirebildikleri görülmektedir. Ayrıca bu değerlendirmelerin mesleki yeterlik temelli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eylem

araştırmasına başlamadan önce belirlenen ihtiyaç durumları doğrultusunda geliştirilen eylem planları kapsamındaki kazanımlara ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan dönüştürücü öğrenmenin 8. basamağı yeni roller deneme ve 9. basamağı olan yeni roller ve ilişkilerde öz yeterlik ve özgüven inşa etme basamaklarına denk gelen çalışmaları içermiştir. Öğretmen adayları bu döngüde bugüne kadar edinmiş oldukları rolleri deneme fırsatı elde etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının başarılı bu öğretim süreçleri sayesinde öğretmenlik mesleğini uygulama hususunda özgüven geliştirdikleri ve kendilerini yeterli hissettikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

4.2. Katılımcıların Mesleki Perspektiflerinde Dönüşümü Deneyimleme Durumlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular- (DÖK'ün 10. Basamağı: Sahip Olunan yeni bakış açısının hayatla bütünleştirilmesi)

Bu aşamada sunulan bulgular, araştırmanın dördüncü sorusuna cevap vermektedir. Araştırmanın dördüncü sorusu, DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında nasıl bir değişim/dönüşüm olduğunu ortaya koyma ile ilgilidir. Bu aşamada, katılımcılarda eğitim kapsamında elde edilen yeterlikler ve mesleki perspektiflerinde amaçlanan değişim/dönüşüm eğitim etkinlikleri kapsamında anlam yapılarında ne gibi değişim ve dönüşüm meydana geldiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, katılımcılardan üç farklı veri toplanmıştır.

- Bunlardan ilki King (2009) tarafından geliştirilen ÖEA çalışma kapsamında gerekli izinler alınmış olup bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu uyarlama sırasında öncelikle literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş ve elde edilen form üç farklı alan uzmanına sunularak onların görüşleri doğrultusunda form düzenlenmiştir.
- Diğer veri toplama aracı ise bu araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların mesleki bakış açılarını anlamak amacıyla yapılan anket formu revize edilerek kullanılmıştır. Bu ver toplama aracıyla ilk toplanan ve son toplanan veriler karşılaştırılarak katılımcıların değişim ve dönüşümleri anlama amaçlanmıştır.
- Son olarak katılımcıların mesleki bakış açılarındaki değişim ve dönüşüm daha detaylı anlamak, derin bir anlayış sunması amacıyla ve diğer iki veri toplama araçlarından elde edilen verileri desteklemek amacıyla araştırmanın

amaçlarına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form üç alana uzmanına sorulmuş ve verilen dönüt-düzeltilmeler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bunun üzerine yapılan iki pilot görüşme sonucunda bazı soruların sorulma sırasında düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

Katılımcıların dönüştürücü öğrenme kuramı (DÖK) doğrultusunda hazırlanan eğitim kapsamında mesleki perspektif dönüşümünü deneyimleme durumlarını anlamak amacıyla eğitim sonunda üç farklı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bunlar:

- 1- Öğrenme Etkinlikleri Anketi (Learning Activity Survey, King, 2009),
- 2- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi ve
- 3- Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Eğitimini Değerlendirme Görüşme Formu

4.2.1. ÖEA'dan Elde Edilen Bulgular

ÖEA aracılığı ile DÖK'ü temel alarak gerçekleştirilen bir eğitimin sonucunda eğitime katılan kişilerin dönüşüm deneyimleme durumları incelenebilmektedir (Şahin İzmirli, 2012). Bu doğrultuda bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının DÖK doğrultusunda hazırlanan eğitim kapsamında mesleki perspektif dönüşümünü deneyimleme durumlarını anlamak amacıyla kullanılmıştır.

Anket yedi ana sorudan ve bu soruların bazılarının altında yer alan dokuz alt sorudan oluşmaktadır. Ayrıca anketteki yedi sorunun devamında sekiz soruyla katılımcıların demografik bilgilerini ele alan sorular bulunmaktadır. Bu soruların ankette yer alma amacına yönelik bilgiler Tablo 42'de yer almaktadır.

Tablo 42.

ÖEA Soruları ve Hizmet Ettiği Durumlar

1. Soru	Katılımcıların bu soruda tercih edeceği seçeneklere göre eğitim sonucunda DÖK'ün 10 aşamasından hangi aşamasında bir deneyim yaşadığını ortaya koymaktadır.
2. Soru	Katılımcıların eğitim sonucunda bakış açılarında, inanç veya fikirlerinde bir dönüşüm olup olmadığını ortaya çıkarmaktadır.
3. Soru	2. soruya dönüşüm yaşandığı yanıtı verildiğinde, yaşanan dönüşümün anlatılmasını içerir.
4. Soru	3 alt sorudan oluşmakta ve katılımcıların dönüşüm yaşadığı durumda bu dönüşümün kaynağının bir birey mi, bir eğitim kapsamında etkinlik mi yoksa eğitim dışında hayatlarındaki bir değişikliğin mi olduğunu belirleme amaçlanmaktadır.
5. Soru	2 alt sorudan oluşmakta ve eğitimin yürütüldüğü ortamların dönüşüme olan etkisini incelemektedir.
6. Soru	Bireylerin yansıtıcı öğrenmeye ve kişisel olarak değişime açık olma durumunu anlamaya çalışan 2 alt soruluk bir maddedir.
7. Soru	2 alt sorudan oluşmaktadır. İlk soru süreçte ne tür deneyimler yaşandığına odaklanmakta iken diğeri kişilerin özel yaşamlarındaki değişimlere odaklanmaktadır.

Tablo 42’de ifade edilen sorulara yönelik elde edilen verilerin analizi aşağıda belirli bir sistematikte yürütülmeye çalışılmıştır.

4.2.1.1. Katılımcıların Dönüşüme Açık Olma Durumlarına Yönelik Bulgular

İlk olarak ankette yer alan “6. Soru” ya dair elde edilen verilerden elde edilen bulgulara ver verilmiştir. Çünkü bu soru katılımcıların kişisel olarak dönüşüm ve değişime açık olup olmadığını ortaya koymaktadır. Altıncı soru iki alt sorudan oluşmaktadır. Bu alt sorular ve verilen yanıtların frekansı Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişisel Olarak Dönüşüme Açık Olma Durumları

6. Sorunun Alt Soruları	Evet (f)	Hayır (f)
a. Kendinizi, geçmiş davranışlarınızı veya önceki kararlarınız tekrar tekrar düşünen biri olarak tanımlar mısınız?	16	-
b. Kişisel olarak, kendinizi yaptığınız çalışmaların anlamı üzerine sıklıkla derinlemesine düşünen biri olarak tanımlar mısınız?	15	1

Tablo 43 incelendiğinde, katılımcıların tamamının altıncı sorunun birinci alt sorusuna tamamının evet yanıtı verdiği; ikinci alt sorusuna ise bir katılımcının hayır diğer tüm adayların evet yanıtı verdiği görülmektedir. Bu bulgular ışığında katılımcıların tamamının değişim/dönüşüme kişisel olarak açık oldukları anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların mevcut perspektifleri ile uyum sağlamayan durumlar karşısında dönüşüm ve değişime karşı gerekli şartlar oluştuğunda ve ihtiyaç duyulan eğitimler düzenlendiği takdirde direnç göstermeyebilecekleri yorumunda bulunulabilir.

4.2.1.2. Katılımcıların Eğitim Sürecinde DÖK'ün Hangi Aşamasında Deneyim Yaşadıklarına Yönelik Bulgular

Birinci soru katılımcıların katıldıkları eğitimin sonucunda DÖK'ün 10 aşamasından hangisinde bir deneyim yaşadığını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44.

Katılımcıların Mesleki Bakış Açılarındaki Değişimi Göstergelerine Yönelik Bulgular

DÖK Aşamaları	Maddeler	f
1. İkilme düşme	a. normal davranış şeklimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım.	8
	b. sosyal rollerle ilgili fikirlerimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım (Bir öğretmenin nasıl davranması gerektiği sosyal rollere örnektir).	12
2. Öz inceleme	c. fikirlerimi sorguladıkça öğretmenlik mesleğine yönelik önceki bakış açıma ya da öğretmenlik rolümle ilgili beklentilerime artık katılmadığımı fark ettim.	13
	d. "c" seçeneğinin aksine fikirlerimi sorguladıkça hala önceki bakış açıma ve rollerle ilgili beklentilerime benzer düşündüğümü fark ettim.	1
3. Eleştirel değerlendirme	g. geleneksel rol (öğretmenlik rolünüzle ilgili) beklentilerimle ilgili kendimi rahatsız hissettim.	4
4. Dönüşüm sürecinin farkına varma	e. bu eğitim sürecinde diğer bireylerin de kendi bakış açılarını sorguladıklarını fark ettim.	11
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler keşfetme	f. bu eğitim sürecinde her zamanki inançlarım ve rollerimden farklı bir şekilde davranmayı düşünme fırsatı elde ettim.	7
6. Eylem planı oluşturma	i. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni davranış biçimlerine uyum sağlamak için yeni yollar keşfetmeye çalıştım.	12

7. Bilgi ve beceri edinme	j. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni davranış biçimlerini benimsemek için gereksinim duyduğum bilgileri topladım.	10
8. Yeni rolleri deneme	h. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni rollerde kendimi daha rahat ve güvende hissetmek için bu yeni rolleri hayata geçirmeyi denedim/çalıştım.	13
9. Özgüven kazanma	k. yeni davranışına yönelik aldığım tepki ve dönütler hakkında düşünmeye başladım. (Öğretim uygulamalarınız sonrasında uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve diğer öğretmen adaylarının görüşleri buna örnektir.)	14
10. Hayatla bütünleştirme	l. bu eğitim sürecinde harekete geçtim ve edindiğim bu yeni davranış biçimlerine uyum sağladım.	11
Farklı bir durum	m. Yukarıdaki ifadelerin hiçbiri benim durumumu tanımlamıyor.	-

Tablo 44 incelendiğinde, Mezirow'un (1991) kuramına göre ilk aşama olan ikileme düşme aşaması için iki farklı (a ve b) madde olduğu görülmektedir. Bu maddelerden a maddesine göre bir deneyim yaşadığını ifade eden sekiz katılımcı bulunurken b maddesine göre 12 katılımcı bulunmaktadır. Bu noktada veriler incelendiğinde bu maddelerin her ikisini üç katılımcıların hiç işaretlemeyişi, yedi katılımcının her iki maddeyi, altı katılımcının ise her iki maddeden sadece birini işaretlediği görülmüştür. Bu durumda 13 adayın DÖK'ün aşamalarında olan ikileme düşme basamağına göre deneyim yaşadığı üç adayın ise bu verilere bakarak yaşamadığı ifade edilebilir.

DÖK'ün 2. aşaması öz inceleme için iki maddenin yer aldığı ancak bu maddelerden birisi katılımcıların mevcut mesleki bakış açılarını katılıp katılmadığına odaklanırken diğeri ise mevcut bakış açılarını hala sürdürüp sürdürmediğine odaklanmaktadır. Tablo 44 incelendiğinde katılımcıların 13'ü öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını sorgulayarak artık katılmadığını belirtirken bir aday ise mevcut bakış açısını sürdürdüğünü belirttiği görülmektedir.

DÖK'ün 3. aşaması, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini eleştirel değerlendirdiği aşamadır. Tablo 44'e göre katılımcıların dördü bu aşamada bir deneyim yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir.

DÖK'ün 4. aşaması, katılımcıların dönüşüm sürecinin farkına vardığı ve farklı kişilerin benzer deneyimler yaşadığının farkına vardığı aşamadır. Tablo 44 incelendiğinde, 11 katılımcının bu aşamada bir deneyim yaşadıkları görülmektedir.

DÖK'ün 5. aşaması, katılımcıların mevcut mesleki bakış açılarını değiştirmek için yeni roller, ilişkiler ve eylemler keşfetmeye çalıştığı aşamadır. Bu bağlamda Tablo 44'e göre yedi katılımcı bu yönde bir deneyim yaşadığını ortaya koymuştur.

DÖK'ün 6. aşaması, katılımcıların keşfettiği mevcut mesleki bakış açılarını değiştirmek için eylem planı oluşturdıkları bir aşamadır. Tablo 44 incelendiğinde, 12 katılımcının bu aşamada bir deneyim elde ettikleri görülmektedir.

DÖK'ün 7. aşaması, katılımcıların mesleki perspektif dönüşümü için belirledikleri eylem planına uygun olarak bilgi ve beceri edindikleri bir aşamadır. Tablo 44'e göre 10 katılımcının bu yönde bir deneyim kazandıklarını belirttikleri görülmektedir.

DÖK'ün 8. aşaması, katılımcıların edindiği bilgi ve becerileri hayata geçirdiği deneme aşamasıdır. Tablo 44 incelendiğinde, 13 katılımcının böyle bir deneyime yaşadıkları anlaşılmaktadır.

DÖK'ün 9. aşaması, katılımcıların yeni bakış açıları doğrultusunda özgünce kazandıkları aşamadır. Tablo 44'e göre katılımcıların 14'ü bu yönde bir deneyim elde etmiştir.

DÖK'ün 10. aşaması, katılımcıların yeni bakış açılarını yaşamları ile bütünleştirdikleri aşamadır. Tablo 44 incelendiğinde, 11 katılımcının bu aşamada deneyimler kazandıkları anlaşılmaktadır.

Anketi bu sorusunun altında yer alana seçeneklerden son madde ise bu durumların hiçbirinin katılımcıyı tanımlamadığı maddedir. Ancak hiçbir katılımcı bu maddeyi işaretlememiştir.

Sonuç olarak bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların tümünün DÖK'e göre farklı düzeylerde deneyim yaşadıkları ve büyük bir bölümünün özellikle 6. aşama ve üzerinde deneyimler elde ederek dönüşüm deneyimi yaşadığı ifade edilebilir.

4.2.1.3. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açılarında Değişim/Dönüşümü Deneyimleme Durumlarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların eğitim sürecinde, öğretmenlik mesleğine yönelik değerlerinde, inançlarında, fikirlerinde ya da beklentilerinde bir değişim meydana gelip gelmediği ile ilgili 2. soruya verilen yanıtlara dair bulgular Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45.

Katılımcıların Mesleki Bakış Açılarında Değişimi Olma Durumuna İlişkin Bulgular

2. Soru	Evet (f)	Hayır (f)
Bu eğitimi almaya başladığımızdan beri; öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarınız, fikirleriniz ya da beklentilerinizin değiştiğini fark ettiğiniz bir an yaşadınız mı?	14	2

Tablo 45 incelendiğinde, katılımcılardan 14’ü eğitim sürecinde mesleki perspektif değişimi deneyimlediğini 2’si (ÖA10 ve ÖA16) ise deneyimlemediğini belirtmiştir. Bu noktada bu soruya hayır yanıtı verenler 3., 4. ve 5. soruları atlayarak 6. sorudan devam etmektedir. Evet yanıtı verenler ise 3. sorudan devam etmektedir. Bu doğrultuda 3. soru katılımcıların yaşadığı değişimi hissettikleri ve fark ettikleri bir anı kısaca açıklamasını isteyen bir sorudur. Bu soruya verilen yanıtların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46.

Katılımcıların Değişimi Fark Ettiklerine Yönelik Bulgular

Tema	Kod
Mesleki Yeterlik Algısına Yönelik Değişimler	Alan bilgisinin önemini fark etme
	Kazanım analizi
	Kazanıma yönelik ders tasarımı hazırlama
	Pedagoji eğitimi
	Planın gerekliliği
	Eleştirel yansıtma etkinlikleri
	Ders uygulaması sonrası eleştirel değerlendirmeler
Mesleki Tutuma Yönelik Değişimler	Ders uygulaması
	Mesleki yeterliklerin farkına varma
	Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu fark etme
	Mesleğe dair önyargılardan kurtulma
	Mesleğe dair olumlu tutum geliştirme
	Mesleği ciddiye alma

Tablo 46 incelendiğinde, katılımcıların eğitim sürecinde mesleki bakış açılarındaki değişimi hissettikleri ve fark ettikleri ana yönelik bulguların “*mesleki yeterlik algısına yönelik değişimler*” ve “*mesleki tutuma yönelik değişimler*” olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Mesleki yeterlikler algısına yönelik değişimler teması altında katılımcıların; alan bilgisi, kazanım analizi, kazanım odaklı ders tasarımı hazırlama, pedagoji bilgisi, planlama, eğitim sürecindeki eleştirel yansıtma etkinlikleri, ders uygulamaları ve uygulama sonrası eleştirel değerlendirme etkinliklerinin algılarında bir değişim meydana getirdiği belirlenmiştir. Buna yönelik katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Özellikle bir an yok ama genel anlamda süreçte çok şeyde farkındalık kazandım. Örneğin derste öğrencilere nasıl yaklaşmam gerektiği konusunda, kazanım analizi konusunda çok şey öğrendim.” ÖA14

“Öğretmenlik mesleğinin yapılabilir, kolay bir meslek olduğunu düşünürdüm ama hiç öyle değilmiş. Mesela ilk staja başladığımız zamanlarda plan, pedagoji ve alan bilgimizin eksik olduğu için çok zorlandık. Artık bu konuları iyi bilmemiz gerektiğini düşünüyorum.” ÖA7

Yukarıdaki öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde özellikle mesleki yeterlikleri daha yüzeysel gördüklerini belirtmişler ve bu anlamda bir değişim yaşayarak birçok yeterlik alanında kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan mesleki tutuma yönelik değişimler teması altında genel olarak mesleğe bakış açılarının ve ön yargılarının değiştiğini, olumlu bir tutum sergilemeye başladıklarını ve mesleğin ciddiye alınacak profesyonel bir meslek olduğunun farkına vardıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Beklentilerimin gerçeğe uyuşmadığını fark ettiğimde öğrendiklerimden de yararlanarak değişim sürecine girdim. Gözlemledikçe fikirlerim yerine oturdu. Önceliklerim değişti. Daha önce hiç düşünmediğim birçok şeye önem vermem gerektiğini fark ettim.” ÖA8

“Ben sınıf öğretmenliği mesleğini yapmak istemiyordum fakat süreç içerisinde bu mesleği yapabileceğime inandım, sevgi duymaya başladım.” ÖA5

Yukarıdaki öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde mesleğe yönelik mevcut bakış açılarının süreçte deneyimledikleri ile uyumsuz olduğunu ve bu bağlamda sınıf öğretmenliğine yönelik mesleği daha fazla önemsemeler ve ciddiye almaları gerektiği konusunda bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, bu bulgular değerlendirildiğinde eğitim sürecinde mesleki bakış açılarında değişim yaşadığını ifade eden 14 öğretmenin özellikle mesleğe, mesleğin yeterliklerine, yapılabilirliğine yönelik bakış açılarında bir değişim meydana geldiği ve bu bağlamda sınıf öğretmenliği mesleğini yeniden değerlendirmeye gittikleri ifade edilebilir.

4.2.1.4. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açılarında Değişim/Dönüşümü Destekleyen Kaynaklara Yönelik Bulgular

ÖEA'nın 4. sorusu öğretmenlik mesleğine yönelik dönüşüm yaşadığını ifade eden öğretmen adaylarına bu dönüşüme katkısı olabilecek muhtemel kaynakların sorulmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla bu sorular dönüşüm yaşamadığını ifade eden iki kişiye sorulmayarak geriye kalan 14 kişiye sorulmuştur. Bu soru üç alt maddeden oluşmaktadır. Birincisi dönüşüme katkı sağlayan kaynağın eğitim sürecindeki bireylerle ilgili, ikincisi dönüşüme katkı sağlayan kaynağın eğitim sürecindeki etkinliklerle ilgili, üçüncüsü ise eğitim dışında özel yaşantılarında meydana gerçekleşen bir değişimle ilgilidir.

Birinci alt soru *“öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açınızdaki değişimi etkileyen şey, bir kişi miydi?”* sorusu sorulup evet diyenlere eğitim sürecindeki bireyler seçenekler halinde sunularak katılımcıların bunlardan değişime katkı sağlayanları işaretlenmesi beklenmiştir. Bu bağlamda bu verilerden elde edilen bulgular Tablo 47’de düzenlenmiştir.

Tablo 47.

Katılımcıların Değişimine Katkı Sağlayan Kişilere İlişkin Bulgular

Eğitim Sürecindeki Kişiler	f
Uygulama grubundaki arkadaş(lar)ın desteği	9
Çalışma grubundaki arkadaş(lar)ın desteği	9
Danışmanın desteği	14
Danışmanın verdiği zorlayıcı bir görev	6
Uygulama öğretmenin desteği	12
Diğer (Öğrenciler)	3

Tablo 47 incelendiğinde, 14 öğretmen adayının dokuzu uygulama grubundaki ve çalışma grubundaki arkadaşlarının, 14 öğretmen adayının tamamı danışmanlarının, 6’sı danışmanın verdiği zorlayıcı bir görevin, 12’si uygulama öğretmenin desteği, 3’ü ise uygulama sınıfındaki öğrencilerin kendilerinde meydana gelen değişimi desteklediğini belirttikleri görülmektedir.

İkinci alt soru *“öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açınızdaki değişimi etkileyen şey, eğitim sürecinde yapılan bir etkinlik ya da onun bir parçası mıydı?”* sorusu sorulup evet diyenlere eğitim sürecinde yapılan etkinlikler sıralanmış ve kendilerindeki değişimi

desteklediğini düşündükleri seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu verilere yönelik elde edilen bulgular Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48.

Katılımcıların Değişimine Katkı Sağlayan Etkinliklere İlişkin Bulgular

Eğitim Sürecindeki Etkinlikler	f	Eğitim Sürecindeki Etkinlikler	f
Ders planı üzerine görüşmek/tartışmak	14	Ders uygulamalarını değerlendirilen kişisel eleştirel yansıtma yazıları	10
Süreçteki bireysel geribildirimler	13	Öz değerlendirme etkinlikleri	10
Ders uygulaması sonrası eleştirel tartışma	13	Çevrimiçi etkinlikler ve tartışmalar	9
Sınıf içi grupla etkinlikler	13	GC’de e-portfolio oluşturmak	9
Dersin geleneksel olmayan (sorgulayıcı) yapısı	12	Grup değerlendirme etkinlikleri	9
Sınıf içi tartışmalar	12	Ders sunumları ve bunların paylaşımı	9
Uygulama okulunda bulunma	12	Düşünme süreçleri üzerine sorgulamak ve bunu yazmak	8
Uygulama okulunda öğrencilerle etkileşim	12	Eğitim günlükleri	8
Eleştirel yansıtma etkinlikleri	11	Akran değerlendirme etkinlikleri	8
Ders uygulaması sonrası bireysel yansıtma	11	Uygulama okulunda diğer arkadaş(lar)ı gözleme	8
Uygulama okulundaki gözlemler	11	Ders öncesi hazırlık videoları	8
Kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi	10	Ders öncesi okuma görevleri	5
Sınıf içi bireysel etkinlikler	10	Diğer: _____	

Tablo 48 incelendiğinde, dönüşüm yaşadığını ifade eden 14 öğretmen adayı bu dönüşüme katkısı olduğunu düşündükleri birden farklı etkinliği işaretledikleri görülmektedir. Her bir etkinliğe ait frekans incelendiğinde, etkinliklerin büyük bir çoğunluğunun katılımcı dönüşümüne güçlü bir katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle, sorgulamaya dayalı, eleştirel, yansıtıcı, etkileşim ve tartışmaya dayalı, kişisel ya da grupla değerlendirmelerin dönüşüme en çok katkı sağlayan etkinliklerin olduğu ifade edilebilir. Tablo 48’de yer alan etkinliklerin bu denli dönüşüme katkı sağlaması hazırlanan bu etkinliklerin DÖK’na uygun olarak hazırlanan etkinlikler olmasıyla açıklanabilir. Nitekim ÖEA’nın yazarı olan King (2009)eleştirel düşünme, tartışma, öz değerlendirme, günlük tutma gibi alışlagelmişin dışındaki etkinliklerin kişilerin dönüşümü sürecine katkı sunabildiğini ifade etmiştir.

Son olarak dördüncü sorunun üçüncü alt sorusu, dönüşüm yaşayan katılımcılara yaşanan dönüşümün bu eğitim dışında özel yaşantılarında meydana gelen bir değişimin

katkısının olup olmadığıyla ilgilidir. Bu bağlamda soruda seçenek olarak; taşınma, sevdiğiniz birinin vefatı, işe başlama, iş değişikliği, işsiz kalma, duygusal/romantik bir ilişkiye başlamak, duygusal/romantik bir ilişkide olumsuz değişim, arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan olumsuz değişim, aile ekonomisindeki, olumsuz değişim gibi katılımcıların hayatlarında karşılaşılabilecek muhtemel durumlar sıralanmıştır. Adayların biri hariç tamamı hayır yanıtını vermiştir. Bir aday ise “*duygusal/romantik bir ilişkiye başlamak*” seçeneğini işaretlemiştir. Bu adayın bu süreçteki bu yaşantısı onun dönüşümüne katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Adayın diğer yanıtları incelendiğinde bu eğitim sürecinin güçlü bir şekilde dönüşüme katkı sağladığını ifade eden veriler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu adaydaki dönüşümü eğitim sürecinin yanı sıra özel yaşantısındaki bu değişimin desteklediği ifade edilebilir.

4.2.1.5. Eğitim Ortamlarının Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Değişim/Dönüşümüne Katkısına İlişkin Bulgular

Anketin beşinci sorusu, katılımcıların deneyimlediği değişim/dönüşüme eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortamların katkısı üzerine sorulan açık uçlu bir sorudur. Bu bağlamda fakültede yapılan yüz yüze eğitim etkinlikleri, çevrimiçi ortamlarda yapılan etkinlikler ve uygulama okullarındaki eğitim süreçlerinin katılımcıların dönüşümüne katkıda bulunduğu anılarını paylaşımları istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 49’da sergilenmiştir.

Tablo 49.

Eğitim Ortamlarının Katılımcıların Değişimine Katkısına İlişkin Bulgular

Fakültedeki Eğitimler	Çevrimiçi Etkinlikler	Uygulama Okulu
Bireysel etkinlikler	GC’de tartışmalar	Sınıf içi gözlem
Grupla etkinlikler	GC’den anlık dönütler	Öğrenci öğrenmeleri ve dönütleri
Akran değerlendirme		Ders uygulaması sonrası
Sorgulayıcı etkinlikler		değerlendirmeler
Geribildirimler		Ders planını uygulama
Teorinin pratiğe dönüşmesi		Uygulama öğretmeninin görüşleri
Ders planı üzerine		Süreçte farklı SYT kullanma
değerlendirmeler		Öğrencileri gözlem
Farklı dersleri gözlemlemek ve		Akranlarının ders uygulamalarını
değerlendirmek		gözlem ve değerlendirme
Mesleki yeterlik geliştirmeye		Uygulama öğretim elemanının
dönük dersler		değerlendirmeleri
Plan hazırlamayı öğrenme		Başardığını hissetme
Eksiklerini fark etme		
Öz değerlendirme		

Katılımcılardan elde edilen veriler üç alt kategoride toplanmıştır. Bunlar, yüz yüze yapılan eğitimler, çevrimiçi etkinlikler ve uygulama okulundaki etkinliklerdir. Bu veriler incelendiğinde yüz yüze yapılan eğitim etkinliklerinde eğitimin sorgulayıcı, pratiğe dönüşen, eleştirel ve değerlendirmeye dayalı yapısının değişime katkı sağladığı, yapılan etkinliklere yönelik verilen geribildirimler, katılımcıların öz değerlendirmeleri ve arkadaşlarının değerlendirmeleri dönüşüme katkı sunan anlar olarak paylaşılmıştır. Çevrimiçi olarak ise yine tartışmaya dayalı süreçlerin ve dönütlerin dönüşüme katkısı bulunduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir.

“Derslerimiz, çevrimiçi toplantılarımız sayesinde eksiklerimi fark ettim. Ardından yapmış olduğum planları ve ders anlatımlarını danışman hocamla değerlendirmem ile değişimi deneyimledim.” ÖA4

“Ders esnasında aldığım eğitimler ve çevrimiçi aldığım geribildirimler değişim konusunda etkili oldu. Özellikle plan hazırlamayı tam anlamıyla öğrendiğim için mutluyum.” ÖA12

“Fakültede ders işleme sırasında geleneksel anlayışa değil de daha sorgulayıcı anlayışta ders işlememiz bendeki değişime yardımcı oldu. ... bireysel ve grup etkinlikleri değişim meydana getirdi.” ÖA6

Yukarıda verilen öğretmen görüşleri incelendiğinde, özellikle eğitimlerin sorgulayıcı ve eleştirel yapısı değişime katkı sağlayan temel unsurlardan olarak

gösterilebilir. Öte yandan Tablo 49 incelendiğinde, uygulama okulundaki deneyimlerinden ders uygulama süreçleri, ders uygulaması sonrası uygulama öğretmeni, diğer öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanının değerlendirmeleri, süreçte gözlem yapma, öğrencilerle etkileşimde bulunma, sahip olunan bilgi beceriyi uygulamaya koyma etkinliklerinin öğretmen adaylarının mesleki perspektif değişimine katkıda bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

“Uygulama yaptığım iki dersi danışman hocamızın bizi izleme fırsatı oldu. Bu iki ders öncesinde yaptığım hazırlık, sonrasında arkadaşlarım ve danışman hocamızın değerlendirmeleri benim görüşlerimin değişmesinde etkin rol oynadı.” ÖA14

“Çocuklar tarafından onay görmek, yapabildiğini fark etmek” ÖA3

“...ders anlatmak, öğrencilerle bir arada olmak, onların problemleriyle ilgilenmek.” ÖA4

“Çocukların davranış biçimlerini, dersin işleniş tarzını net olarak gözlemlemle başladı. Ben ders anlattıktan sonra öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yorumları üstümde çok etkili oldu. Dersin öncesinde ve sonrasında yaptığımız değerlendirmeler çok faydalı oldu.” ÖA8

Yukarıdaki öğretmen görüşleri doğrultusunda, ders uygulamalarının farklı kişiler tarafından değerlendirilmesi ve uygulamaları hakkında geribildirim verilmesi onlarda değişime katkı sağlayan unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının değişim/dönüşümüne katkı sağlayan anıların genel olarak eğitimin tasarımında göz önünde bulundurulmuş sorgulayıcı, eleştirel, yansıtma, birçok kişi tarafından değerlendirme, tartışma temelli etkinliklerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu etkinliklerin DÖK’e göre değişim/dönüşüm meydana getirebilecek etkinlikler olduğu ifade edilebilir.

4.2.1.6. Katılımcıların Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Deneyimler

Anketin son sorusu olan yedinci soruda katılımcılara iki alt soru yöneltilmektedir. Bunlardan ilki eğitim kapsamındaki deneyimlerini, diğeri ise eğitim sürecinde özel yaşantılarında meydana gelen önemli olayları içermektedir. İlk alt soru dördüncü Sorunun ilk iki alt sorusunun birleşiminden meydana gelen seçeneklerin sunumuyla gerçekleşmektedir. Fakat dördüncü soruda bu seçeneklerin değişim/dönüşüm yaşadığını ifade eden kişilere bu dönüşüme katkı sağlayıp sağlamadığı sorulurken yedinci soruda dönüşüm yaşayan ya da yaşamayan tüm katılımcılara sorulmakta ve dönüşümle ilişkilendirmeden sadece bu eğitim sürecindeki katılımcıların deneyimleri ortaya çıkarılmaya amaçlanmaktadır. Diğer alt soru ise dördüncü sorunun üçüncü alt sorusunun seçeneklerini içermekte ancak aynı diğer salt soruda olduğu gibi bu soruda da dönüşümle ilişki kurulmadan eğitim sürecinde özel yaşamlarında meydana gelen değişimlere

odaklanmaktadır. Bu bağlamda birinci alt soruya katılımcıların eğitim sürecinde deneyimlediklerine ilişkin bulgular Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50.

Katılımcıların Eğitim Sürecindeki Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Eğitim Sürecindeki Deneyim Unsurları	f	Eğitim Sürecindeki Deneyim Unsurları	f
Uygulama okulunda bulunma	16	Öz değerlendirme etkinlikleri	12
Uygulama okulundaki gözlemler	15	Ders sunumları ve bunların paylaşımı	12
Danışmanın desteği	15	Grup değerlendirme etkinlikleri	11
Ders planı üzerine görüşmek/tartışmak	15	Kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi	11
Sınıf içi tartışmalar	14	GC’de e-portfolyo oluşturmak	10
Sınıf içi grupla etkinlikler	14	Eleştirel yansıtma etkinlikleri	10
Süreçteki bireysel geribildirimler	14	Akran değerlendirme etkinlikleri	9
Ders uygulaması sonrası eleştirel tartışma	14	Çevrimiçi etkinlikler ve tartışmalar	9
Eğitim günlükleri	13	Uygulama okulunda diğer arkadaş(lar)ı gözleme	9
Ders uygulaması sonrası bireysel yansıtma	13	Düşünme süreçleri üzerine sorgulamak ve bunu yazmak	8
Ders uygulamalarını değerlendiren kişisel eleştirel yansıtma yazıları	13	Çalışma grubundaki arkadaş(lar)ın desteği	8
Uygulama öğretmeninin desteği	13	Ders öncesi hazırlık videoları	7
Uygulama okulunda öğrencilerle etkileşim	13	Ders öncesi okuma görevleri	7
Uygulama grubundaki arkadaş(lar)ın desteği	12	Danışmanın verdiği zorlayıcı bir görev	6
Dersin geleneksel olmayan (sorgulayıcı) yapısı	12	Diğer: Öğrencilerden dönüt alma	1
Sınıf içi bireysel etkinlikler	12		

Tablo 50 incelendiğinde, öğretmen adayları eğitim sürecindeki en büyük deneyimlerinin uygulama okullarında deneyim elde etmenin olduğunu, fakültedeki tartışma ve eleştiriye dayalı bireysel ve grup etkinliklerinin olduğunu, katılımcıların çalışmalarına yönelik yansıtıcı düşünme etkinliklerinin olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu süreçte deneyimlediklerini ifade ettikleri çoğu etkinlik DÖK’e göre bir kişinin dönüşüm yaşamasına destek sağlayan yapıda etkinliklerdir. Diğer taraftan katılımcıların bu eğitim sürecinde özel yaşantılarında meydana gelen önemli değişikliklere dair bulgular Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51.

Katılımcıların Eğitim Sürecinde Özel Yaşantılarındaki Yaşadıkları Değişimlere İlişkin Bulgular

Eğitim Sürecindeki Etkinlikler	f	Eğitim Sürecindeki Etkinlikler	f
Aile ekonomisindeki olumsuz değişim	3	Sevdiğiniz birinin vefatı	1
Duygusal/romantik bir ilişkiye başlama	3	İşe başlama	1
Duygusal/romantik bir ilişkide olumsuz değişim	2	İşsiz kalma	-
Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan olumsuzluklar	2	İş değişikliği	-
Taşınma	2	Diğer: _____	-

Eğitim sürecinde özel yaşantılarındaki değişiklik sorulduğunda 10 katılımcı önemli bir değişiklik yaşamadığını belirtmiştir. Altı katılımcı ise özel yaşantılarında farklı değişiklikler yaşadıklarını belirttikleri anlaşılmış ve Tablo 51’de bu bilgiler sunulmuştur. Ancak özel yaşantılarındaki bu değişikliği katılımcılardan biri hariç hiçbiri mesleki dönüşümlerine katkı sağlayan durumlar olarak değerlendirmemişlerdir (4. Sorunun üçüncü alt sorusuna yönelik bulgulara bakılabilir).

Sonuç olarak ÖEA’dan elde edilen verilerin analizi ile katılımcıların farklı düzeyde ve farklı deneyimlerle mesleki perspektif dönüşümü deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle katılımcıların altıncı sorunun alt sorularına verdikleri yanıtlarla değişime/dönüşüme açık bireyler olmasının belirlenmesi, bu katılımcılara yönelik yapılacak etkinliklerle dönüşümün gerçekleşebileceğini göstermiştir. Devamındaki ikinci soruya verilen yanıtlarla 14 katılımcının dönüşüm yaşadığını belirtmesi ve bu katılımcıların açık ve kapalı uçlu diğer sorulara (özellikle 3., 4. ve 5. Sorular) verdikleri yanıtlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde mesleki dönüşümü deneyimlediklerine yönelik bulguların olduğu belirlenmiştir. Diğer iki katılımcının veri toplama aracı olarak toplanan yarı yapılandırılmış görüşme ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı anketine verdikleri yanıtlar incelenerek dönüşümü yaşayıp yaşamadıklarına karar verilmiştir. Ayrıca bu iki veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi ile dönüşüm yaşadığını ifade eden katılımcıların dönüşümüne yönelik destekleyici kanıtlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Öte yandan ilk soruya verilen yanıtlara göre katılımcıların DÖK’ün aşamalarına göre deneyimledikleri dönüşüm düzeyi belirlenmeye çalışılmış ve katılımcıların çoğunun altıncı ve üzerindeki aşamalarda dönüşüm deneyimlemiş oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından eğitim süreci tamamlanınca üç veri toplama aracıyla mesleki perspektiflerinde meydana gelen değişim/dönüşüm anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araçlardan birisi de “*sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı anketi*” dir. Bu anketin benzer bir formu bu eğitim sürecinden önce katılımcıların mesleki bakış açılarını anlamak amacıyla dokuz soruluk bir formla toplanmıştır. Bu ilk uygulanan dokuz sorudan ikisi sabit sorular olduğundan ve değişime açık olmadığından tekrar sorulmamıştır (sınıf öğretmenliğini seçmenizden etkili olan unsurlar ile sizi en çok etkileyen öğretmenin soruları çıkarılmıştır.). Diğer yedi soru tekrar sorulmuş olup sonuna bir de aldıkları eğitimi tarif etmeleri amacıyla bir metafor sorusu eklenmiştir.

Katılımcıların Sınıf Öğretmeni Olma Kararlarına Yönelik Görüşleri

İlk ankettan elde edilen veriler dokuz öğretmen adayının mesleğe yönelik olumsuz duygulara sahip olduğunu ortaya koymuştu. Bu adayların diğer yanıtları da incelendiğinde, bu araştırmanın çalışma grubuna uygun özellikler göstermesiyle bu çalışmaya katılmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmadaki 16 öğretmen adayına sınıf öğretmeni olma kararlarını tekrar değerlendirmelerine yönelik bir soru yöneltilmiş ve bu sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 52’de düzenlenmiştir.

Tablo 52.

Katılımcıların Sınıf Öğretmeni Olma Kararlarına Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Olumlu	Değişim	Olumlu dönüşüm	6
		Ön yargılarında kırılma	1
		Mesleğin ciddiyetinin farkına varma	1
	Doğru karar	Kararın Doğruluğunu Pekiştirme	5
		Kişiliğine uygunluğunu fark etme	1
		Mesleği yapabileceğine inanma	1
Olumsuz		Yanlış karar	1

Tablo 52 incelendiğinde eğitim öncesi sınıf öğretmeni olma kararından “pişman”, “memnun olmama” ve “kararından emin olmama” gibi “olumsuz duygulara sahip olan 8 öğretmen adayının bu tutumlarında olumlu yönde bir değişime olduğu görülmektedir. Altı öğretmen adayı olumlu dönüşüm kodu altında olumsuz tutumlarında bir değişime olduğu, bir öğretmen adayının mesleğe yönelik olumsuz yargılarının kırıldığı ve bir öğretmen adayının mesleğin önemini ve ciddiyetini kavrama yönünde bir bakış açısı geliştirdiği belirtilmiştir. Bu yönde bazı öğretmen adayı görüşleri şöyledir:

“İlk başlarda pek sıcak gelmiyordu. Tereddütlerim çok fazlaydı. Ama şu an daha çok ısındım ve tereddütlerim azaldı. O yüzden sınıf öğretmeni olma kararım şu an daha mantıklı ve sıcak geliyor diyebilirim.” ÖA11

ÖA11’in görüşlerine göre mesleğe yönelik bazı endişeler taşıdığı ancak şu an bunun üstesinden gelmeyi başardığı ifade ettiği görülmektedir. ÖA11 ikinci sınıftayken sınıf öğretmeni olma kararından pişman olarak eğitimine bir yıl ara veren birisidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu değişimin önemli olduğu görülmektedir.

“Bu kararı alırken aslında bu mesleğe yakın olduğum için değil puanım yettiği için tercih etmiştim. Ancak şu an iyi ki seçmişim diyorum çünkü yaptığımız staj sayesinde bu mesleğe yakın olduğumu gördüm.” ÖA14

“Bu bölümü seçtiğime pişman olmuştum fakat gördüğümüz dersler ve staj ile birlikte sevmeye başladım, yapabileceğime inandım.” ÖA13

“... mesleğin öneminin farkında değildim ilk geldiğimde ama şu an nasıl önemli bir işin içinde olduğumu bilmenin hem korkusu hem de heyecanı var.” ÖA15

ÖA15 ve bazı öğretmen adayları ilk olarak mesleği çok ciddiye almadıklarını ve süreçle beraber mesleği hafife aldıklarını ve artık önemsediklerini ifade etmişlerdir. ÖA14 ve ÖA13’ün görüşlerine göre mesleğe yakın olduğunu ve doğru karar verdiğini anladığı belirtilmektedir. Adaylardan yalnızca birisi (ÖA3) sınıf öğretmeni olma tercihinin hala doğru bir karar olmadığını ifade etmiştir. Bu adayın özellikle tiyatro alanına yönelik ilgisi bulunmaktadır. Kendisiyle yapılan bireysel görüşmede “mesleğe karşı bakış açım olumlu gelişmeler var ancak bu mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmemin ilgim olan alanı yapmama engel olacağından korkuyorum.” diyerek kaygısını dile getirmiştir. Ancak yine de eğitim öncesi aşamaya göre önemli değişimler olduğunu hem ÖEA hem de bireysel görüşmelerde belirtmiştir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının bu eğitim süreci sonunda sınıf öğretmenliği tercihinin yönelik olumlu tutuma sahip olmaları, olumsuz tutuma sahip olanların değişim göstermesi eğitim sürecinin değişim ortaya çıkarmayı amaçlayan yapısını ortaya koymaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Özelliklerine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

Öğretmen adaylarına sınıf öğretmeninin sahip olması gereken özellikler sorularak bu konuda nasıl bir algıya sahip oldukları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Perspektifinden Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı	Alan bilgisine sahip olma	10
	Pedagoji bilgisine sahip olma	4
	Farklı SYT bilgisi	2
Mesleki Beceri Yeterlik Alanı	Sınıf yönetim becerisi	6
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	5
	Öğrenci öğrenmesine/gelişimine odaklı	4
	Öğrencileri tanıma	4
	Alan öğretimi bilgisi	3
	Etkili öğrenme ortamı oluşturma	2
	Öğrenme ortamını öğrenci ilgi ve ihtiyacına uygun düzenleme	2
	Öğretimi planlama	2
Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı	Sabırlı	9
	Anlayışlı-empatik-hoşgörülü	7
	Çalışkan/Kişisel gelişime açık/ Öğrenmeye açık	6
	Sevgi dolu	6
	Mesleği sevme/ Mesleki bağlılık	4
	İletişim becerisi	3
	Rol-model olma	2
	Adil	2
	Özgüvenli	2
	Rehber	1

Bu soruya verilen yanıtlar MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde (ÖMGY) (2017) belirtilen yeterlik alanları ve yeterlikler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda Tablo 53 incelendiğinde üç yeterlik alanına yönelik yeterliklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu konudaki bakış açılarını daha iyi anlayabilmek adına onlara sorulan “*Sınıf öğretmenliği mesleğinin mesleki yeterlikleri*

neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgular Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine Dair Bulgular

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı	Alan bilgisine sahip olma	15
	Pedagoji bilgisine sahip olma	6
	Farklı SYT bilgisi	4
	Mesleki hak ve sorumluluklarının farkında olma	3
	Öğretim programlarının özelliklerini bilme	1
Mesleki Beceri Yeterlik Alanı	Alan öğretimi bilgisi	5
	Öğretimi planlama	5
	Kazanıma uygun öğretim süreci düzenleme	4
	Öğrenci öğrenmesine/gelişimine odaklı	4
	Öğrencileri tanıma ve hazırbulunuşluğunu dikkate alma	4
	Etkili öğrenme ortamı oluşturma	3
	Sınıf yönetim becerisi	2
	Öğrenme ortamını öğrenci ilgi ve ihtiyacına uygun düzenleme	2
	Demokratik öğrenme ortamı tasarlama	2
	Kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme etkinliği hazırlama	1
Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı	Çalışkan/Kişisel gelişime açık/ Öğrenmeye açık	4
	Anlayışlı-empatik-hoşgörülü	3
	İletişim becerisi	2
	Çocuk haklarına saygılı olma	2
	Mesleği sevme/ Mesleki bağlılık	1
	Rehber	1

Tablo 54 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bir sınıf öğretmenin mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerinde mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterlik alanlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının eğitim öncesi bu anketin ilgili sorusuna verdikleri yanıtlarda özellikle tutum ve değerler yeterlik alanı ön plana çıktığı ve diğer alanlara daha az vurgu yaptıkları görülmüştü. Ancak bu eğitim sonrası bu bakış açısının değiştiği ve tutum ve değerler yeterlik alanına daha az vurgu yaparken mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterlik alanına daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu

durum bu eğitim sürecinde mesleki yeterlikler anlamında farkındalıkları arttığı ve bu yeterlik alanlarına verdikleri önemin arttığı ile açıklanabilir.

Etkili Sınıf Öğretmeni Olabilmek İçin Gerekli Eğitim Sürecine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

Öğretmen adaylarına etkili bir sınıf öğretmeni olmak için nasıl bir eğitim sürecine ihtiyaç olduğu sorulmuştur. Adayların bu soruya verdikleri yanıtlar düzenlenerek Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkili Bir Sınıf Öğretmeni Olma Sürecine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod
Teorik bilginin uygulanabildiği bir süreç	Uygulamaya dayalı bir süreç
	Sürece yayılan bir staj eğitimi
	Uygulama okullarında daha fazla süre geçirme
Mesleki yeterlik kazanmaya yönelik bir süreç	Mesleki yeterliklere yönelik bilgi ve beceri kazanma
	Alan bilgisi
	Pedagoji bilgisi
	Öğretimi planlama bilgisi
	İlkokul öğrenci öğrenmeleri hakkında bilgi edinme
	Öğretmen adayına sürekli geribildirim verme
	Tartışma ve değerlendirmeye fırsat veren

Tablo 55 incelendiğinde, öğretmen adayları etkili bir sınıf öğretmeni olmak için iki süreci önemli bulmuş ve bunlara vurgu yapmışlardır. Bunlardan birisi öğrenilen teorik bilginin uygulanması diğeri ise mesleki süreçte kullanacakları mesleki yeterlikleri kazanmadır. Öğretmen adayları sınıf öğretmeni olma sürecinde öğretimi planlamadan öğretimi uygulama ve değerlendirme süreçlerine tüm mesleki yeterliklerin kazanılmasına önem verirlerken bu öğrendikleri bilgileri uygulamaya dökcekleri bir sürece ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaya dönük olarak tüm lisans eğitimine yayılan bir uygulama okulu gözlem ve staj sürecinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda ÖA11'in görüşleri şu şekildedir:

“Yeterli, sağlam bir teorik bilgiyi alacağı bir sürece, öğrencilerin gelişim ve öğrenme durumlarını öğrenebileceği bir sürece ihtiyaç vardır. Ayrıca da en önemli olan bu teorik bilgileri uygulama imkanının olacağı bir eğitim sürecine ihtiyaç var bence, ki bunlar şu an ki süreçler zaten (öğretmenlik uygulaması kastedilmektedir). Bunun yanında bu uygulama sürecinde her öğrenciye

dönüt vererek uygulamada yaptığı olumlu, olumsuz, doğru, yanlış şeyleri gösterecek bir süreç de bence muhakkak olmalı. Çünkü ası o zaman uygulama, staj süreci daha anlamlı ve verimli oluyor.” ÖA11

ÖA11’in görüşleri incelendiğinde, teorik bilgiye önem verilmesi gerektiğini ve bunu uygulayacak alan ve fırsatın sunulması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Buna ek olarak öğretmen adaylarına kendi lisans eğitimlerini kendilerini sınıf öğretmenliğine hazırlama ve mesleki yeterlikler geliştire açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelere yönelik veriler Tablo 56’da düzenlenmiştir.

Tablo 56.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Eğitimlerine Yönelik Değerlendirmeleri

Tema	Kod
Yetersiz	Teorik yetersiz
	Yetersiz hissettiren bir eğitim
	Geribildirim eksik
	Yeterli deneyimi sağlayamama
	Geliştirici değil
	Uygulanabilirlik açısından yetersiz
Yeterli	Öğretmenlik uygulaması geliştirdi
	Teorik bilgi uygulamayla birleşti
	Gelişim sağladı

Tablo 56 incelendiğinde, öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitim süreçlerini mesleki açıdan hazır hissettirmeyen bir yapıda olduğunu belirttikleri görülmektedir. Özellikle teorik bilginin uygulanması açısından yetersiz olduğunu, deneyim sağlamadığını, süreçte yeterli geribildirim sağlanmadığını ve uygulanabilir bir bilgi ve beceri kazandırmadığını vurguladıkları görülmüştür. Özellikle öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerini öğretmen olarak hissettirdiğini ve mesleğe hazır algısı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda bazı öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir.

“Çok yeterli değil. Öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde biraz da olsa kendimizi geliştirdik, çok katkısı oldu. Ancak dört yıllık süreçte daha fazla şey yapılabilir.” ÖA3

“Elbette katkısı vardır. Teorik derslerden üst düzey verim almasam da son yıl gerçekleşen staj beni geliştirdi.” ÖA14

“Fakat mesleğe hazırlama konusunda çok teorik kaldığını düşünüyorum. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çok şey öğrendim. Bu öğrendiklerimin öğretmenlik hayatımda diğer derslere göre daha etkili olacağını düşünüyorum.” ÖA8

“Mesleği 4. sınıfta tanımaya başladım diyebilirim. Diğer dönemlerde teorik olarak işlediğimiz dersleri uygulama fırsatı buldum. Bu benim öğrenmem için daha etkiliydi.” ÖA7

Yukarıdaki öğretmen adaylarının görüşlerinden de anlaşılacağı üzere onları mesleğe hazırlama sürecinde özellikle deneyim sağlamaması açısından lisans eğitimi açısından eksik buldukları görülmektedir. Özellikle uygulamaya dayalı deneyim eksikliğini yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenlik uygulaması dersinin büyük bir kısmının uygulama okulunda geçmesi ile öğretmen adayları edindikleri bilgi ve becerileri uygulama fırsatı elde ettiklerinden dolayı bu ders sürecini faydalı bulmuşlardır. Buna ek olarak bu dersin uygulama okulu dışında mesleki yeterlik kazandırmaya dayanan yapısından dolayı öğretmen adayları kendilerini gelişmiş ve özgüvende hissetmiş olabilirler.

Sonuç olarak her iki soruya verilen yanıtlara yönelik Tablo 55 ve Tablo 56 birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni olmak için uygulamaya dayalı eğitim sürecine ihtiyaç olduğunu ortaya koydukları anlaşılmaktadır. Bununla beraber öğretmenlik uygulaması kapsamında yürütülen bu dersin adaylarda mesleki yeterlik kazanma, bu yeterliklerini okullarda uygulama fırsatı sunma ve bu uygulamaları bireysel ve grup değerlendirme etkinlikleri ile beraber yürütülmesinin öğretmen adaylarının bu eğitim sürecini faydalı bulmalarında etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarına öğretmen olarak kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördükleri sorulmuştur. Elde edilen verilerden oluşturulan bulgular Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Olarak Kendilerine Bakış Açıları

Tema	Kod	f
Mesleğe kendini adapte etme	Öğrenme ve gelişime açık	8
	Mesleğe hazır hissetme	4
	Mesleki bilgi ve beceriyle donanma (alan ve pedagoji bilgisi gibi)	4
	Öğrenci ile ilişkilerde sabırlı ve vicdanlı olma	3
	Sınıf içi süreçlerde adil yaklaşım	2
	Öz eleştiri yapabilen	1
	Mesleği seven	1
	Mesleğin gerekliliklerinin farkında	1
	Profesyonelce işini yürütebilen	1
	Öğrencilerle iletişim kurabilen	5
Öğrenci ve öğrenme odaklı perspektif	Öğrenci öğrenmesine/gelişimine odaklı	3
	Öğrencilerinin aktif katılımını sağlayan	3
	Öğrencileri seven ve değer veren	3
	Eğlenceli öğrenme ortamları oluşturan	2
	Bireysel farklılıklara saygı duyan	1
	Sınıf yönetimi becerisi olan	1
	Öğretim sürecini yönetebilen	1
	Demokratik sınıf ortamı oluşturan	1

Tablo 57 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kendilerini hazır hissettiklerini ve daha çok özgüven geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Mesleğin gerekliliklerinin farkında olarak kendilerini geliştirdikleri ve bu yönde bir farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öte yandan öğrenci öğrenmelerine odaklanan ve onların gelişimini ön planda tutan bir anlayışla bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmayı hedefledikleri görülmektedir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir.

“Şu an gayet iyi bir öğretmen olacağımı düşünüyorum. Bazı düşüncelerim vardı olumsuz anlamda ama uygulama sınıfında ders anlatmaya başladığımda olumlu olmaya başladı, aldığımız eğitimler bunu daha çok etkiledi.” ÖA12

“Mesleki yeterliklerine bu süreçten sonra sahip olduğumu düşünüyorum. Bu da bana bir özgüven veriyor.” ÖA4

“Aldığımız eğitimler sonucunda alan eğitimi ve öğretimi, mesleki bilgi eksiklerimin kapandığını görmüş oldum. Kendimi biraz daha geliştirsem çok daha iyi olacağımı düşünüyorum.” ÖA2

Yukarıdaki öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, mesleği yapabilir olarak gördüklerini, mesleğin gerekliliklerinin farkında olduklarını ve kendilerini bu yönde geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu kazanımı öğretmenlik uygulaması kapsamında okullarda uygulamalar yapmalarına ve bu araştırma kapsamında yürütülen eğitimler sayesinde edindiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim öncesi bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, mesleğe karşı kendini hazır hissetmediklerini ve özgüven eksikliği yaşadıklarını ifade eden adaylar varken eğitim sonrası hiçbir adayın kendisini yetersiz hissetmemesi önemli bir değişim olarak öne sürülebilir.

Bu çalışmaya katılacak sınıf öğretmeni adaylarını belirlemek amacıyla iki farklı öğretmen adayı örnek olayı sunulmuş ve bu iki örnek olayı kendi perspektiflerinden değerlendirmeleri istenmişti. Bu soruya yönelik değerlendirmelerini lisans döneminde mesleki yeterlikleri edinmeyi önemsemeyen ve mesleki yeterlikleri mesleki süreçte edineceğini ifade eden öğretmen adayları bu çalışmaya dahil edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yürütülen eğitim süreci sonunda bu soru sorulmuş ve öğretmen adaylarından alınan cevaplar şu şekilde olmuştur.

Tablo 58.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

<i>Öğretmen adayının eğilimi</i>	<i>f</i>
Mesleki deneyim odaklı (A)	1
Mesleki yeterlik odaklı (B)	-
Mesleki yeterlik ve deneyim odaklı (A ve B)	15

Tablo 58 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 15'i mesleki yeterlikle mesleki deneyimin birleşmesinin daha etkili bir öğretmenin ortaya çıkmasında etkili olacağını savunmuşlardır. Tek başına yeterlik ya da tek başına deneyimin eksik kalacağına yönelik bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, Tablo 55 ve Tablo 56 altından sunulan bulgularla bir benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları etkili bir sınıf öğretmeni olma sürecine ilişkin görüşleri de benzer şekilde mesleki bilgi ve becerinin uygulamayla buluştuğu bir süreci işaret etmekteydi. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının görüşleri arasında bir tutum vardır denebilir. ÖA14 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

“Aslında bu iki durumda tek başına yeterli değildir. Bu iki durumdan da bir şeyler alırsak ortaya daha doğru şeyler çıkacaktır. Durum 1’de deneyim ön plana çıkmış ki bu çok gerekli bir şey ancak

bu temel düzeyde bilgi v becerinin yeterli olacağını göstermiyor. Öğretmen gerekli şekilde tüm bilgi ve becerilere sahip olmalı ve kendini bu konuda geliştirmeli. Ayrıca tüm bunları yaşadığı deneyimlerle pekiştirmeli.” ÖA14

ÖA14’ün görüşleri incelendiğinde, mesleki bilgi ve becerilerin lisans sürecinde kazanılması ve bunları uygulama fırsatı bulunmasının gerekliliğini ifade ettiği görülmektedir. Diğer taraftan 15 öğretmen adayının aksine ÖA16, mesleki yeterlikleri edinmeden ziyade mesleki deneyim kazanmaya odaklanılması gerektiğini ifade etmiştir. ÖA16’nın ÖEA’da dönüşüm oluşmadığını belirten iki adaydan biri olması mesleki bakış açısında önemli bir değişimin meydana gelmediği bir aday olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının farklı iki örnek duruma verdikleri yanıtlarının eğitim öncesi sürece göre önemli bir değişime uğradığı görülmüştür. Mesleki yeterlikleri kazanmadan mesleki deneyimin anlamlı olmayacağı bakış açısı geliştirmişlerdir. Bu araştırma kapsamında yürütülen bu eğitimin hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, bu sonucun istendik yönde önemli bir değişim olduğu ifade edilebilir.

Araştırma Kapsamındaki Eğitime Yönelik Metaforlara İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına bu eğitim sürecini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak için bir metafor sorusu ile benzetimde bulunmaları istenmiştir. Bu metaforlara ilişkin bulgular Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

<i>Kategoriler</i>	<i>Metafor Adları</i>
Yetiştiren, Olgunlaştıran	Su
	Ağaç
	Yüzme öğrenmek
	Mevsimini bekleyen çiçek
	Ustasının elinden mesleğini öğrenen çırak
	Bir çocuğun doğum süreci
	Bir bebeğin yürüme aşaması
	Tam balık tutacakken oltayı geri sudan çıkarma
Mesleki Farkındalık Kazanma	Madalyonun diğer yüzü
	Bilmediğin bir yoldan bildiğin bir yola geçmek
	Kazadan çıkma süreci
Mesleki Hazırlık	Öğretmenliğin bir provası
	Yolun sonunda hızlı bir dönüşüm yeri
	Araba sürmek
	Hızlı deneyim kazandırma programı
	Öğretmenlik Yolunda Attığım En Büyük Adım

Tablo 59 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim sürecine yönelik metaforları üç farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı bu eğitim sürecini kendilerini geliştiren, yetiştiren ve bir durumun olgunlaşması için gerekli bir süreç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

“Su. Çünkü bizler tomurcuk halinde birer çiçektik. Bu eğitim sürecinde sulandık ve çiçek açtık.”
ÖA14

“Bir bebeğin yürüme aşaması. Çünkü bir bebek yürümeden önce emekler, bir yerlerden destek alır, yeri gelir düşer, ağlar. Benim öğretmenlik uygulamamda yeri geldi hocamızın desteği ile düzeltmeler yaptım, yeri geldi bir şey yapamayınca sinir olup ağladım. Ama sanırım ben de sonunda yürümeyi başardım. Hocamıza teşekkür ederim 😊” ÖA1

“Araba sürmek. Çünkü başlarda karmaşık ve zor geldiği için zorlandık. Ancak deneyimledikçe bu işin kurallarını, yapısını çözdük. Yavaş yavaş ustalaşıyoruz. Başlarda acemi sürücü gibi bocaladık. Bazen durup nefes almak zorunda kaldık. Ama alıştık zamanla.” ÖA3

Yukarıdaki öğretmen adayları incelendiğinde, bu eğitim sürecinin yoğun ve yorucu geçtiğini ancak zamanla onlara bilgi ve beceri kazandırarak süreçte uygulama fırsatı vermesinin onları iyi bir konuma getirdiği anlaşılmaktadır. Bu eğitim sürecini kendilerini geliştiren ve yetiştiren bir tarzda olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öte yandan bazı öğretmen adaylarının bu eğitim sürecinin mesleğin ne ve nasıl olduğu konusunda bir farkındalık kazandırdığını belirttikleri görülmektedir. Bu yönde bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Madalyonun diğer yüzü. Çünkü bu eğitim öncesinde öğretmenlik mesleğinin basit ve herkesin yapabileceği bir meslek sanıyordum. Fakat aldığım eğitim sonrası bu mesleğin profesyonel bir meslek olduğunu kavradım.” ÖA13

“Kazadan çıkma süreci. Çünkü aldığımız lisans eğitimi bizi biraz geliştirdi ancak kendimizi tam olarak yansıtamıyorduk bence. Aldığımız bu uygulama dersi sonunda kendimizi tam olarak keşfettik ve açığa çıkarabildik.” ÖA4

“Bilmediğin bir yoldan bildiğin bir yola geçmek. Çünkü eksikim vardı ve tam olarak ne yaptığımı, nasıl yapacağımı bilmiyordum. Şu an aşamaları öğrendim özellikle plan hazırlamada aldığım eğitim benim için çok önemli.” ÖA12

Yukarıdaki öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, bu eğitim sürecinin onlara meslek hakkında bir farkındalık kazandırdığı, zihinlerindeki anlam yapılarından farklı bir gerçeklikle karşılaştırdığını ve bu yönde elde ettikleri kazanımlarla kendilerini geliştirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Son olarak bazı öğretmen adaylarının ise bu eğitimi mesleğe hazırlayan nitelikte olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda bazı öğretmen adayı görüşleri şöyledir:

“Öğretmenliğin bir provasası. Çünkü ben bu eğitimle öğretmenlik hayatımda nelerle karşılaşacağımı, neler yapmam gerektiğini, nasıl davransam daha uygun olacağını, neler bilmem gerektiğini deneyimleyerek öğrendim.” ÖA8

“Hızlı deneyim kazandırma programı. Çünkü ben gerçekten bu son bir dönemin öğretmenlik deneyimi kazandırma açısından çok verimli geçtiğini düşünüyorum. Neredeyse bu yarım dönemde kazandığım deneyim, fikir ve görüşleri geri kalan eğitim hayatımda kazanamadım.” ÖA6

“Yolun sonunda hızlı bir dönüşüm yeri. Çünkü bu süreçte mesleğe bakışında olan açıkçası hiç beklemediğim bir olumlu dönüşüm yaşadım. Öz güven ve mesleki yeterliklerine olan inancım arttı. O yüzden gerçekten çok teşekkür ederim bu süreç için. Yoksa hep tedirginlik içinde mesleğe almaya çalışan bir ben olacaktım, belki de devam edemeyecektim. Ama şu an bu kısacık eğitimde bile çok yol kat ettiğime inanıyorum ☺” ÖA11

“Öğretmenlik yolunda attığım en büyük adım. Çünkü ben bu dönem kendimi bir öğretmenmiş gibi ilk defa hissettim. Sınıf öğretmenliği 4 yıllık bir süreç. Ama benim aldığım bir dönemlik eğitim üç yılı boş gibi hissettirdi bana. Öğrenmem gerekenleri, etkili ve verimli öğretmenin nasıl öğretmen olması gerektiğini bu dönemde derinden hissettim.” ÖA2

Yukarıdaki öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, bu eğitim sürecinin hem yeterlik kazanma hem bunları deneyimleme fırsatı sunması açısından mesleki bir hazırlık süreci olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının metaforları ve bunlara yönelik açıklamaları onların mesleki perspektifindeki dönüşümü ortaya koymaktadır. Mesleğin gerçeklerinin farkına vardıklarını, meslekten beklentilerinin ve kendilerinden beklenenlere yönelik düşüncelerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu perspektif dönüşümünün bu eğitimin amaçları doğrultusunda gerçekleştiğine yönelik de önemli görüşler vardır. Şöyle ki eğitime katılan tüm öğretmen adaylarının bu eğitimin kendilerinin öğretmenlik süresince kullanabilecekleri, kendilerini eksik hissettikleri alanda mesleki yeterlik kazandırdığını ve bu kazanımlarla kendilerine olan özgüvenlerinde olumlu yönde gelişmeler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda ortaya çıkan bu bakış açısının bu eğitimin temel amacı olan “mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı kazanma” hedefinin öğretmen adayları tarafından kazanıldığı ifade edilebilir.

4.2.3. Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Eğitimini Değerlendirme Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitim süreci sonunda yaşadıkları dönüşümü daha derinden anlamak ve diğer iki veri toplama aracından elde edilen bulgularla birlikte daha bütüncül bir bakış açısı elde edebilmek amacıyla üç ana 10 alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirildi. “Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Eğitimini Değerlendirme” adı altında gerçekleştirilen görüşmeler, katılımcıların tercihiyle yüz yüze ya da çevrimiçi platformlar üzerinden yürütülmüştür. Her iki durumda katılımcıların izniyle görüşmeler kayır altına alınmıştır. Görüşmelerin uzunluğu, 20 ile 38 dakika aralığında değişen bir sürede sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtlar

dinlenerek transkript edilmiştir. Elde edilen transkriptler üzerine yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular üç başlık altında sunulmuştur. Bunlar:

- 1- Katılımcıların gerçekleştirilen eğitime yönelik değerlendirmeleri,
- 2- Eğitim kapsamında katılımcıların yaşadığı dönüşüm ve buna katkı sağlayan unsurlar ve
- 3- Eğitim sürecinde eğitim yapılan mesleki yeterlikleri kullanma ve bu kullanmaya dair kişilerin dönütleri ve öğrenci öğrenmelerindeki değişim şeklindedir.

4.2.3.1. Katılımcıların Gerçekleştirilen Eğitime Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara katıldıkları eğitimi değerlendirmeleri adına dört soru yöneltilmiştir. Bunlar; “eğitimi genel olarak değerlendirme”, “eğitimin amaçlarına yönelik görüşleri”, “gelişim ve değişimi engelleyen birey ya da durumlar” ve eğitimin daha iyi olmasına yönelik” görüşlerini belirtebilecekleri sorulardır.

Katılımcılara eğitim sürecinin tamamını bir bütün olarak değerlendirmelerine yönelik bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 60’ta sunulmuştur.

Tablo 60.

Katılımcıların eğitime yönelik değerlendirmeleri

Eğitime katılmayı şanslı sayma
Daha sık ve fazla olmasını isteme
Beklentilerinin üstünde bir eğitim süreci geçirme
Farklı bir eğitim deneyimi
Grup ortak bir amaca sahip gibiydi
Verimli ve keyif verici bir süreç
Alan bilgisi konusunda farkındalık kazanmayı saplama
Mesleki bilgi ve beceri kazanma
Mesleki anlamda geliştirecek fırsatlar elde etme
Mesleki eksiklerimi fark etmeyi sağlama

Tablo 60 incelendiğinde, katılımcıların eğitim sürecini aldıkları diğer eğitimlerden farklı, beklentilerinin üstünde, keyifli ve verimli, mesleki yeterlik

kazandıran ve geliştiren bir süreç olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca böyle bir eğitime daha fazla katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Bazı konularda mesleğe yönelik bakış açım değişti. Süreç içerisinde mesleki anlamda geliştiğimi hissettim, bunu bu eğitim sağladı. Keyif aldığım, sürekli gelmeye can attığım bir süreç oldu. Mesleğe küsmüştüm çünkü mesleği sevmiyordum ve çok küçümsüyordum ama artık meslekle barıştım.” ÖA3
“Eksiklerimizi tamamlama fırsatı sunarak mesleğe hazırladığını düşünüyorum. Mesleği yapabilir miyiz bu konudaki endişemizin gitmesine yardımcı” ÖA7

Katılımcıların görüşlerine göre bu eğitim ile mesleki eksiklerini fark etmeyi, kendilerini geliştirmeyi ve bu sayede mesleğe hazırlanma fırsatı sunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, mesleğe yönelik kendilerini hazır hissetmelerini sağladığı ve olumsuz duygu ve düşüncelerinden uzaklaştırdığı belirtilmektedir.

Eğitim sürecini değerlendirmeleri için katılımcılara ikinci olarak bu eğitimin amaçları neler olabilir sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 61’de düzenlenmiştir.

Tablo 61.

Katılımcıların Eğitimin Amaçlarına Yönelik Görüşleri

Mesleğe hazırlama
Mesleğe yönelik bakış açısı değiştirme ve geliştirme
Mesleği benimsemeyi sağlama
Mesleğin gereklilikleri, özellikleri ve yeterlikleri gösterilerek farkındalık kazandırma
Mesleki gelişimin sürekli olması gerektiğini fark ettirme
Öğr. adaylarının ilgi ve tutumunu anlayarak bunların değişim durumunu incelemek
Kişilerin yeterliklerine ve mesleki bakış açılarına eleştirel bir bakış açısı sergilemesi
Yeterlik kazanıp bunları uygulayarak deneyim kazanma
Yeterlik kazanarak mesleğe hem yeterlik hem de güven açısından bizi hazırlama
Yeterlik gelişimi sağlama

Tablo 61 incelendiğinde, katılımcılar eğitimin amacının mesleğe hazırlık, mesleki bakış açılarını değiştirme ve geliştirme, mesleğin yeterlik ve özelliklerine yönelik bir farkındalık kazandırma, mesleki yeterlik kazanma olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadelere yönelik katılımcıların ifadeleri şu şekildedir.

“Öğretmenliğe hazırlanmak. Bu eğitim öncesi kendimi yeterli hissetmiyordum. Ne yapacağımı, nasıl yapacağım konusunda şüphelerim vardı şimdi yapabileceğime inanıyorum.” ÖA13

“Mesleki bilgi ve becerilerin önemine yönelik bir farkındalık kazanarak bu bilgi becerileri kazanma ve bu yönde mesleki bir bakış açısı kazanma.” ÖA14
“Kişilerin yeterliklerine ve mesleki bakış açılarına eleştirel bir bakış açısı sergilemesi” ÖA9

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, eğitimin mesleğe yönelik bir yeterlik kazandırmayı, mesleki yeterliklerine yönelik eleştirel bir bakış açısı sergilemelerini ve bu doğrultuda öz yeterlik ve öz güven geliştirmelerini amaçladığı ifade edilebilir. Bu bakış açılarının eğitimin yapılma amaçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarına yürütülen eğitim sürecinin kendi gelişimlerine daha fazla katkı sunması için neler yapılabilirdi diye sorulmuştur. Bu soruya yönelik katılımcı yanıtları Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62.

Katılımcıların Eğitimin Daha İyi Olmasına Yönelik Görüşleri

Öğretim elemanının daha sık uygulama okuluna gelmesi ve değerlendirme yapması
Eğitimin içeriğinin yoğun ve yorucu olması
Eğitim günlüklerini daha az sıklıkla yazma
Hayat Bilgisi dışındaki dersler için de yapılması isteği

Katılımcılar, genel olarak eğitim sürecini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, eğitimin yoğun ve yorucu olmasını eleştirerek biraz daha hafifletilebileceğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber genel olarak kendi gelişimleri için böyle bir sürecin gerekli olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı günlük yazmanın sık olmasını eleştirerek daha seyrek yapılabileceğini ifade etmiştir. Ancak her eğitim süreci sonrası yapılması planlanıp o eğitimin katılımcıların bakış açısında nasıl bir değişim ortaya çıkardığı ortaya konmak amaçlandığı için bu sıklıkla gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan eğitimin kapsamının diğer dersler için de gerçekleşmesinin kendilerini daha da geliştireceğini ifade etmişlerdir. Grup büyük bir çoğunluğu uygulama öğretim elemanının daha sık uygulama okuluna gelip değerlendirmeler yapmasının daha fazla katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Eğitimi değerlendirmeleri bağlamında son olarak katılımcılara gelişimlerini engelleyen ya da geciktiren bir birey ya da durumun olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda Tablo 63 hazırlanmıştır.

Tablo 63.

Gelişim ve Değişimi Engelleyen Durum/ Kişiler Hakkında Katılımcı Görüşleri

Durum	Kişi
-KPSS	-Ders uygulaması yaparken birilerinin gözlemlemesi
-Diğer derslerin yükümlülükleri	-Uygulama öğretmeninin verimli olmaması
-Eğitim dışı işlerin yoğunluğu	
-Katılımcının karakter yapısı (Asosyal)	
-Uygulama sınıfının kalabalık olması	

Tablo 63 incelendiğinde, katılımcıların KPSS'ye hazırlanıyor olmaları, dönemde yer alan diğer derslerin yükümlülükleri, eğitimin dışında özel yaşantılarının bir yoğunluğa sahip olması gibi durumların bu süreçten daha fazla yararlanmalarına engel olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan uygulama sınıfının yoğun olması, uygulama öğretmeninin katkı sağlamaması (sadece bir grubun öğretmeninde yer alan öğretmen adaylarının böyle bir şikâyeti bulunmaktadır) katılımcılar açısından engel olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Katılımcılardan birisi ise kişilik yapısının gelişimine engel olduğunu (sosyal anksiyeteye sahip olduğunu) ancak bu eğitim sayesinde bu durumla baş edebildiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise ders uygulaması sırasında onu izleyen birilerinin olması onun performansını olumsuz etkilediğini ileri sürmüştür. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Uygulama öğretmenim daha ilgili olsa daha gelişim olabilirdi. Ancak onun dışında bizim eğitimimiz çok yerli yerindeydi.” ÖA14

“Ben olduğumu düşünüyorum. Çünkü genel yapı olarak değişime, gelişime kapalıyım, kolay açılmayan birisiyim, içe kapanığım. Ama bu derste bunu fazlasıyla kırabildik ve bunu aşabildim. Ben'e rağmen gelişip değişebildim. Ama kişilik özelliklerim uygun olsaydı daha da farklı olabilirdi. Sosyal anksiyetem var, farkındayım bu derste bazı şeyler değişti ancak bu kadar olabildi. Bunda hem dersin yapısının etkisi var hem de sizin beni aktif yapma çabanız etkili oldu.” ÖA13

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, gelişim ve değişimlerine engel olarak gösterdikleri unsurların eğitimin genel işleyişi hakkında olmadığı daha çok eğitim dışı konular ve kişilik yapılarıyla alakalı olduğu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar, genel olarak eğitim sürecini geliştirici ve yeterli bulduklarını belirtmektedirler.

4.2.3.2. Eğitim Kapsamında Katılımcıların Yaşadığı Dönüşüm ve Buna Katkı Sağlayan Unsurlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitim sürecinde değişim/dönüşüm deneyimleyip deneyimlemediğini anlamak ve böyle bir deneyim yaşanmışsa bunu anlamak amacıyla üç soru sorulmuştur. “Eğitim sürecinde sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik zihinsel yapılarınızı sorguladınız mı? Bu sorgulamalar sonucunda değişim/dönüşüm yaşadığınızı düşünüyor musunuz?” sorusu ilk olarak sorulmuştur. Tüm katılımcıların evet yanıtını vermesiyle katılımcılara üç soru daha yöneltilmiştir. Bunlar; “Bu değişim/dönüşüm hakkında neler düşünüyorsunuz?”, “eğitimin hangi özellikleri sizin değişim/dönüşüm yaşamınızı nasıl destekledi” ve “eğitim sürecinde, değişim/dönüşüm yaşamınızı destekleyen bir birey (öğretim elemanı, öğretmen aday, uygulama öğretmeni gibi) veya bir olay/durum oldu mu? Açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlara yönelik bulgular, aşağıda soru sırasına göre düzenlenmiştir.

Katılımcıların yaşadıkları değişim/dönüşüm hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde mesleğe yönelik bakış açıları ve mesleğin yeterliklerine yönelik bakış açıları gerçeğe ulaştığı görülmüştür. Bu bağlamda bu bulgular “mesleğe yüklenen anlam” ve “mesleki yeterlikler” adı altında iki alt temada toplanmıştır. Bu bulgular Tablo 64’te sunulmuştur.

Tablo 64.

Katılımcıların Yaşadıkları Dönüşümlere İlişkin Bulgular

Mesleğe Yüklenen Anlam	Mesleki yeterlik temelli bakış açısı
	Meslekten keyif alınabileceğini düşünme
	Mesleğin ciddiyet ve öneminin farkına varma
	Meslekle barışma
	Mesleğe yüklenen anlamın gerçeğe uyuşmadığını fark etme
	Mesleğe saygı geliştirme
	Mesleğe yönelik ön yargılardan kurtulma
Mesleki Yeterlikler	Öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden değerlendirme
	Öğrenci öğrenmesi odaklı bakış açısı
	Kitaba bağlı kalmama düşüncesi
	Planlama konusunda bakış açısı değişimi
	Alan bilgisi konusunda yeterli olma düşüncesi
	Öz değerlendirmelerle eksikleri fark etme
	Pedagojik açıdan değişim
	Kazanıma ve öğretim programına yönelik bakış açısı değişimi
	Sınıf yönetimi konusunda perspektif dönüşümü

Tablo 64 incelendiğinde, “mesleğe yüklenen anlam” alt teması kapsamında katılımcıların mesleğe yönelik yeterli temelli bir bakış açısı ortaya koydukları, meslekten keyif alabileceklerini düşünmeleri, mesleğin ciddiyet ve öneminin farkına vardıkları ve saygı geliştirdikleri, mesleğe dair önceki düşüncelerinin, ön yargılarının değiştiğini ve bunun uyumsuzluğunu fark ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

“Sınıf öğretmenliğinin statik olduğunu ve mesleki gelişime kapalı bir meslek olduğunu düşünürken bu eğitimle kendimi geliştirebileceğimi, mesleğin beklediğimden daha da zor olduğunu, kariyer yapmaya açık olduğunu fark etme, sınıf öğretmenliğinin ciddiyetinin farkına varma.” ÖA5

Öğretmen adayı, sınıf öğretmenliğine yönelik mevcut düşüncelerinin bu eğitim sürecinde gerçeğe uyuşmadığını, mesleğin ciddiyeti ve saygıyı hak eden bir yönünün olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir.

Öte yandan Tablo 64 incelendiğinde, “mesleki yeterlikler” alt teması kapsamında katılımcıların bazı mesleki yeterliklere yönelik bakış açısı dönüşümü yaşadıkları görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden değerlendirdikleri, öğretmeden çok öğrenci öğrenmesi odaklı bir bakış açısı kazandıkları, dersi planlarken ve yürütürken sadece ders kitabına bağlı kalmayıp çeşitli kaynaklara başvurdıkları görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra, alan bilgisi, sınıf yönetimi, dersi planlama, kazanım ve öğretim programı ve pedagojik yaklaşım konularında kazandıkları bilgi ve beceri doğrultusunda perspektif dönüşümü yaşadıklarını belirtilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

“Alan bilgimin eksik olduğunu fark ettim bunu geliştirmem gerektiği bakış açısı geliştirdim. Derse öylece gir değil de hazırlıklı ve yeterliklerle girmem gerektiği hususunda bakış geliştirdim.” ÖA11
“Öğretmenliğin sadece tutumdan ibaret olmadığını bilgi ve becerilerin önemli olduğu bakışını geliştirdim.” ÖA8

“İyi bir insan olmak öğretmen olmaya yetmiyor, mesleğin yeterliklerine hâkim olmak gerektiği bakış açısını geliştirdi.” ÖA14

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının eğitim sürecinde mesleğin yeterliklerine yönelik yükledikleri anlamda bir dönüşüm yaşadıklarını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcıların ifade ettiği değişim/dönüşümün kaynağını anlayabilmek adına katılımcılara “eğitimin hangi özellikleri sizin değişim/dönüşüm yaşamınızı nasıl destekledi” sorusu yöneltmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 65’te sunulmuştur.

Tablo 65.

Katılımcıları Etkileyen ve Dönüşüm Yaşamalarına Katkı Sağlayan Eğitim Özellikleri

Eleştirel Yansıtma ve Değerlendirme Faaliyetleri	Uygulama dersi sonrası eleştirel tartışma/değerlendirme
	Grubun eleştiriye açık olması
	Yeterlik temelli eleştirilerin yapılması
	Grup tartışmaları/ eleştirme
	Ders planı üzerine değerlendirme
	Gözlem ve değerlendirmeler
	Eleştirel yansıtma etkinlikleri
	Eğitim günlükleri
Eğitimin Yapısı	Öz değerlendirmeler
	Dersin sorgulama ve eleştiriye dayalı yapısı
	Dersin geleneksel olmayan yapısı
	Uygulamaya dayalı ders yapısı
	Dersin mesleğe yönelik farkındalık kazandıran yapısı
	Teori ile uygulamanın birleşmesi
	Bireysel geribildirim alma
	E-portfolyo oluşturma
	Eğitimin hibrit yaklaşımı
	Sınıf içi etkinlikler
	Grup etkinlikleri
	Eğitim sonlarında bir ürünün ortaya çıkması
	Eğitim süresince aktif olma
	Eğitimin zengin ve farklı bir içeriğe sahip olması
	Çevrimiçi görüşmelerde yaşanan bilişsel çelişki

Tablo 65 incelendiğinde, katılımcıların dönüşüm yaşamasına katkı sağlayan eğitim faaliyetlerinin “eleştirel yansıtma ve değerlendirme faaliyetleri” ve “eğitimin yapısı” alt başlıklarında toplandığı görülmektedir. Eleştirel yansıtma ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında katılımcıların kendilerine yönelik eleştirel yansıtma ve öz değerlendirme çalışmaları, diğer kişilerin kendilerinin performansına yönelik eleştirel faaliyetleri, katılımcıların başkalarına yönelik eleştirel faaliyetlerinin bu dönüşümde katkıya sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ders kapsamındaki tartışmaların ve eleştirmelerin kendilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

“Yapılan yansıtma etkinlikleriyle kendi hatalarımı kendim fark ettim, kendimi ve uygulamalarımı sürekli eleştirerek yanlışlarımı eksiklerimi fark edip kendimi geliştirmeye değiştirmeye çalıştım.” ÖA6

“Sınıf yönetimi konusunda perspektif değişimi yaşama. Önceden öğrencilerin kontrol altında tutulması gerektiğini düşünürken şimdi onların hareket içinde, birbirleriyle etkileşim içinde öğreneceğini düşünüyorum.” ÖA10

“Öğretim elemanının uygulama okuluna gelmesi ve hem bana hem diğer arkadaşlarıma yönelik değerlendirmeler yapılması beni geliştirdi ve tüm bakış açımı değiştirdi.” ÖA16

Yukarıdaki görüşler değerlendirildiğinde, katılımcıların hem kendilerine yönelik yansıtıcı değerlendirmeleri hem de diğer kişilerin eleştirel değerlendirmelerinin önemli bir geribildirim sağladığını ve kendilerini geliştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Hem yukarıdaki katılımcı görüşleri hem Tablo 65 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendilerini en çok geliştiren etkinliklere yönelik yanıtları incelendiğinde, genel olarak yansıtma yazıları, eleştirel değerlendirme, tartışma ve geribildirim yanıtları alındığı görülmektedir. Bu da dönüştürücü öğrenmenin aşamaları doğrultusunda katılımcıların 3. Aşama olan “eleştirel değerlendirme” aşamasında deneyim yaşadıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim ÖEA’nın 6. maddesine verilen yanıtlar katılımcıların yansıtıcı öğrenenler olduğu (16’da 14) ortaya çıktığı görülmüştü.

Yine Tablo 65 incelendiğinde, eğitimin yapısı kapsamında ise katılımcıların dersin (eğitimin) genel olarak, geleneksel olmayan, sorgulama, eleştiriye, teori ile uygulamayı birleştiren uygulamaya dayalı yapısının katılımcılarda yaşanan perspektif dönüşümüne katkı sağladığı ifade edilmiştir. Öte yandan derste kendi gelişimlerini takip edebilecekleri e-portfolyo oluşturma, eğitim sürecinde aktif olmaları ve süreç sonunda bir ürünün ortaya çıkmasının, eğitimin hem bireysel hem de grup etkinlikleriyle zengin bir içeriğe sahip olmasının, mevcut bakış açılarını sorgulamaya yarayan bilişsel çelişki oluşturan yapısı ve süreçte yapılan etkinliklere sunulan bireysel geribildirimlerin katkısının yaşanan dönüşüm için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

“Dersin geleneksel olmayan yapısı. Eğer ki siz gelip anlatıp çıksaydınız mevcut ön yargılarımın pekiştiğini ve değişmemem gerektiğini düşünenecektim. Mesleğin ciddiyetini, önemli ve ince ayrıntılarını fark ettirmesiydi. Sorgulamaya ve geliştirmeye yönelik ders yapısı, sizin rehber olmanız ve bizim kişiler olmamız.” ÖA11

“Belirtke tablosunun nasıl ve niçin kullanacağını öğrenmek önemli bir fark oluşturdu. Tüm faaliyetlere yönelik olumlu ve olumsuz geribildirim olması. Bu sayede kendimi düzeltme ve geliştirme fırsatı elde ettim. Eğitim sürecinde öğrendiklerimizi bireysel ya da grupla bir ürüne dönüştürme ve uygulama fırsatımızın olması ve bunlar üzerine geribildirim olması.” ÖA12

“İlk çevrimiçi görüşmede basite alınan bir konudaki alan bilgisinin (kişisel bakım) aslında öyle olmadığını bu konuyu yanlış bildiğimi görmek duvara çarpılmış hissi oluşturdu. Birbirimizi eleştirmeye alıştık, objektiftik, saygı çerçevesindeydi. Alınma gücenme olmuyordu. Bunu aşılabildik. Eleştirmeye alıştık.” ÖA16

Katılımcıların görüşlerine göre eğitimin mesleğin yeterlikleri konusunda ve öğrendikleri bilgi ve becerilerin nasıl kullanılacağına dair bir yol göstermesinin gelişimlerine katkı sağlayan unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan dersin sorgulamaya dayanan bir yapıda yürütülmesinin, katılımcıların sürece aktif katılımının sağlanmasının, eleştirel öğrenme ortamının oluşturulmasının gelişime katkı sağlayan yönler olduğu vurgulanmaktadır.

Katılımcılara yaşanan değişim ve dönüşüme katkı sağlayan bir kişi ya da etkinliğin olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruyla katılımcılara değişimi sağlayan unsurların özel bir şekilde belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda elde edilen yanıtlar Tablo 66’da sunulmuştur.

Tablo 66.

Katılımcıların Gelişimine Katkı Sağlayan Unsurlar

Birey	Etkinlik
-Uygulama öğretim elemanı	-Bireylerin eleştirel değerlendirmeleri
-Uygulama öğretmeni	-Sürekli olarak yapılan değerlendirme faaliyetleri
-Staj grubu	-Diğer katılımcıların dersleri gözlemleme ve değerlendirmelerde bulunma
-Eğitimde yer alan öğretmen adayları	-Ders planı ve uygulamaları sonrası geribildirimler
-Uygulama sınıfındaki öğrenciler	-Kavram analizi yapma

Tablo 66 incelendiğinde, katılımcıların dönüşüm deneyimine katkı sağlayan eğitim unsurlarının bireyler ve etkinlikler başlığı altında toplandığı görülmektedir. Birey kapsamında uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, staj grubundaki ve eğitimde yer alan öğretmen adayları ve uygulama sınıfındaki öğrencilerin olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan etkinlik kapsamında yansıtma, eleştirme, tartışma ve değerlendirme, geribildirim etkinliklerinin katılımcıların dönüşümüne katkı sağlayan özel etkinlikler olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

“Öğretim elemanı, öğretmen adaylarının değerlendirmeleri etkili oldu.” ÖA2

“Bizim aktif olduğumuz etkinliklerle süreçlerin tasarlanması geliştirdi.” ÖA15

“Öğretim elemanı ile iletişim kurabilmemiz, beni değerlendirmesi ve cesaretlendirmesi. İşbirlikli yaklaşımla ders işlemekten korkuyordum ancak siz beni cesaretlendirdiniz, iyi ki de yapmışım herkes çok beğendi. Öğretim elamanın dönütlerinin olumlu olması ve samimiyetinizin olması beni rahatlatmış ve güven verdi. Çok vazgeçecek oldum siz beni desteklediniz. Uygulama öğretmenin

uygulamaya dönük bildirimler aldım. Grup arkadaşlarımla uygulamalarını izleyerek farklı yöntem ve tekniklerin nasıl kullanıp kullanılmayacağı konusunda bir bakış geliştirdim.” ÖA1

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, sürece dahil olan çevrelerin değerlendirme ve geribildirimleri katılımcı gelişimine en çok katkı sağlayan faaliyetlerden olduğu görülmektedir.

4.2.3.3. Eğitim Sürecinde Eğitim Yapılan Mesleki Yeterlikleri Kullanma ve Bu Kullanmaya Dair Kişilerin Dönütleri ve Öğrenci Öğrenmelerindeki Değişim

Katılımcılara eğitim sürecinde mesleki yeterlikler kazanıp kazanmama durumu ve eğer kazandıysa bu yeterlikleri kullanma durumu sorulmuştur. Devamında ne gibi mesleki yeterlikler kazandıkları, bu yeterlikleri kullanırken kendilerini nasıl hissettikleri, uygulaması sırasında gözlem yapan kişilerin (uygulama öğretmeni, öğretmen adayı, öğretim elemanı) dönütlerinin nasıl olduğu ve bu yeterlik kullanımıyla öğrenci öğrenmesi ve öğrenme ortamının nasıl olduğu sorulmuştur. Katılımcıların tamamı mesleki yeterlik kazandığını ifade etmiştir. Genel olarak katılımcıları her hafta kazandıkları yeterlikleri kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle son haftalarda bunu daha iyi yaptıkları ifade edilmiştir. İki katılımcı ise uygulamaya koymak için biraz daha zamana ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Devamında sorulan dört soruya verilen yanıtların analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablolştırılarak sırayla aşağıda sunulmuştur. İlk olarak katılımcıların kazandıkları mesleki yeterliklere yönelik cevaplar Tablo 67’de düzenlenerek sunulmuştur.

Tablo 67.

Katılımcıların Kazandıkları Mesleki Yeterliklere Yönelik Bulgular

Öğretim sürecinin planlanmasına yönelik kazanılan yeterlikler	Ders planlama aşamasında süreyi verimli kullanabilme Ders planı hazırlama konusunda neleri nasıl yapabileceği konusunda bir beceri kazanma Ders planlamanın gerekliliğini anlama
Öğretim sürecinin uygulanmasına yönelik kazanılan yeterlikler	Öğretim süreci tasarlayabilme becerisi kazanma Ekonomik ve etkili materyal hazırlama Birçok kaynağa başvurarak zengin içerik oluşturma Sınıf yönetimi konusunda gelişim Çocuğa göre öğrenme ortamı ve süreci hazırlama Farklı SYT'lerin nasıl uygulanacağı bilgi ve becerisini kazanma
Öğretim sürecinin değerlendirilmesine yönelik kazanılan yeterlikler	Değerlendirmeye yönelik bakış açısı Değerlendirme faaliyetleriyle öğrenci öğrenmesi ve öğretim hakkında dönüt alma Değerlendirme konusunda alternatif yaklaşım ve tekniklerin olduğunu fark etme Alternatif değerlendirme tekniklerini
Kazanım ve analizine yönelik kazanılan yeterlikler	Kazanımı anlamlandırma ve analiz yapabilme Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme arası uyum sağlamanın gerekliliği Kazanıma göre öğretim sürecini tasarlama Belirtke tablosunu nasıl ve niçin kullanacağını öğrenme
Kavram analizine yönelik kazanılan yeterlikler	Alan bilgisi konusunda gelişim Kavram analizi yapabilme Kavram ve kavram öğretimine yönelik yeterlik ve farkındalık kazanma Kavram yanlışlarının tespiti ve bunu giderme

Tablo 67 incelendiğinde, katılımcıların öğretim sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, kazanımı analiz edebilme ve kazanım doğrultusunda öğretim süreci planlayabilme ve kavram analizi yapabilme ve kavram yanlışlarına yönelik çalışmalar yapabilme yönünde yeterlikler kazandıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

“Plan yapmayı bilmiyordum denebilir. Şimdi nasıl bir plan yapacağımı, öğrencileri nasıl aktif edeceğimi biliyorum ve bunun üzerine düşünmeye zaman ayırıyorum. Planı hazırlama konusunda artık çok vakit kaybetmiyorum. Planın gerekliliğine inanıyorum. Bu olmadan etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmezdi.” ÖA7

“Değerlendirme konusunda artık bir bakış açım gelişti. Önceden çok önemsemiyordum ve hangi ölçme tekniğini seçeceğimi bilemedim. Şimdi farklı yaklaşım ve teknikler kullanabiliyorum. Örneğin en son kavram ilişkilendirme testi kullandım.” ÖA16

“Ders planlama ve uygulamada kitaba bağlı olmamam gerektiğine dönük bakış gelişti. Ders planı hazırlama konusunda neleri nasıl yapabileceği konusunda bir beceri kazandım.” ÖA10

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, özellikle ders planlama, dersi hazırlıklı olma, uygulama süreçlerini iyileştirme, farklı değerlendirme yaklaşım ve tekniğini bulma ve kullanma konularında yeterlikler kazandıkları anlaşılmaktadır. Bu yeterlikleri sergilemeleri sonucunda sınıfta gözlemde bulunan kişilerin (uygulama öğretmeni, öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı) görüşleri nasıldı diye sorulduğunda alınan cevaplar Tablo 68’de sunulmuştur.

Tablo 68.

Yeterlik Kullanımına Bağlı Olarak Kişilerin Dönütleri

Süreç ilerledikçe olumluya doğru bir geçiş
Geribildirimleri dikkate alarak kendini geliştirme
Geribildirimlerin planlama ve uygulama süreçlerini geliştirmesi
Öğretmen duruşuna sahip olduğuna dair dönü alma
Uygulama arkadaşları ile karşılıklı değerlendirmelerde bulunma
Kendini değerlendirme ve geliştirme
Sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda olumsuz eleştiri alma

Tablo 68 incelendiğinde, katılımcıların hem öz eleştiri yapma hem de diğer kişilerin eleştirilere açık olma konusunda bir sorun yaşamadığı anlaşılmaktadır. Yapılan eleştirilerin katılımcılar tarafından dikkate alındığı ve bunun sonucunda kendilerini, planlama ve uygulama süreçlerini geliştirebilme fırsatı elde ettikleri belirtilmiştir. Bazı katılımcılar kendilerini yönelik yansımaların eksiklerini görme fırsatı sunduğunu ve bunun sonucunda gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda hala olumsuz eleştiriler aldıklarını ancak bunun kendilerinin farkında olduklarını ve bu konuda gelişim sağlamak için çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“Son uygulamalarımda öncekilere göre yeterliklerimi tam olarak ortaya koymaya çalıştım. Ve gelen dönütler ve değerlendirmeler öncekilere yönelik daha olumlu ve neredeyse olumsuz bir görüş olmamıştı.” ÖA9

ÖA9, kazandığı yeterlikleri sergilemeye çalıştığını, bunu yaparken kişilerin geribildirimlerini dikkate aldığını ve süreç içerisinde olumlu görüşlerin arttığını ifade etmektedir. Bu kişisel değerlendirmelerin yanı sıra yeterlikleri kullanmaya bağlı olarak

öğrenci öğrenmeleri ve öğrenme ortamlarının nasıl bir hal aldığı sorulmuş ve elde edilen bilgiler Tablo 69’da düzenlenmiştir.

Tablo 69.

Alınan Eğitimin Öğrenci Öğrenmeleri ve Öğrenme Ortamına Etkisine Yönelik Görüşler

Aktif katılım gerçekleşti
Sınıfın tamamının sürece dahil olması
Herkesin görüşlerini özgürce ifade ettiği bir ortam
Yapılandırılmış bir kargaşa ve gürültünün hâkim olması
Etkili ve eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşması
Öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun artması
Öğretimi öğrencilerin ön öğrenmeleri üzerine inşa etmenin faydaları

Tablo 69 incelendiğinde, katılımcılar kazandıkları yeterliklerini kullandıkları durumlarda öğrencilerin sürece aktif katıldığı, ilgi ve motivasyonlarının arttığını, öğrencilerin görüşlerini ifade edebildiği etkili ve eğlenceli bir öğrenme ortamının oluştuğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bazı öğretmen adayı görüşleri şöyledir.

“Ön bilgilerini kontrol ettim ve bunun üzerine inşa ederek onların daha iyi öğrenmesi için onların aktif olduğu etkinlikler tasarladım.” ÖA15

“Farklı yöntem teknik, etkinlik hazırlayınca katılımları çok yükseldi. Öğrenci ürünlerini sergileme ve gösterme fırsatı sundum. Çok istekli hale geldiler böylece.” ÖA1

“Çocukların aktif katılabildiği bir süreç meydana geldi. Çocukların görüşlerini özgürce ifade edebildiği bir ortam oluştu.” ÖA5

“Farklılıklar oluyordu ancak tam anlamıyla sınıflar olmadığı için tam anlamıyla bir değişim gördüğümü söyleyemeyeceğim.” ÖA6

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışı geliştirdikleri, öğretmen ve öğrenci rollerine yönelik farklı bir bakış açısı kazandıkları, zengin etkinliklerin sunulduğu demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Ancak bazı katılımcılar (ÖA6 gibi) öğrenci öğrenmeleri hakkındaki değişikliği fark edebilmek için sınıfla daha uzun bir süreye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan katılımcıların kazandıkları yeterlikleri kullanma durumunda nasıl hissettikleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 70’te sunulmuştur.

Tablo 70.

Katılımcıların Eğitimin Sonuçlanmasıyla Mesleğe Yönelik Hislerine İlişkin Bulgular

Olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulma	Korku ve kaygıları yenebilme
	Rahatlamış hissetme
	Tedirginliklerinden kurtulma
	Mesleği yapamayacağına yönelik inançtan kurtulma
Olumlu duygu ve düşünceler yüklenme	Öz güven kazanma
	Yeterlik kazanmaya bağlı olarak inanç ve özgüven geliştirme
	Yapabilir, uygulayabilir duruma geldiğini hissetme
	Mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilen öğretmen olduğunu hissetme
	Farklı SYT kullanma konusunda özgüven kazanma
	Öğrencilerin öğrendiğini görmenin verdiği mutluluk hissi
	Öğretmen gibi hissetme
	Mesleğe hazır hissetme

Tablo 70 incelendiğinde, katılımcılar genel olarak eğitim öncesi mesleğe yönelik hakim olan olumsuz duygularından kurtuldukları ve eğitim sürecinde edindikleri mesleki yeterlikleri kullanma sırasında olumlu duygu ve düşünceler kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda bazı öğretmen adayı görüşleri şöyledir.

“Mesleğe hazır hissediyorum. Gelişime bağlı olarak kendime güvenim yükseldi. Olumsuzluklarla baş edebileceğimi hissettim.” ÖA7

“Mesleki yeterlik kazandıkça mesleği yapabileceğine yönelik inanç ve özgüvenim arttı” ÖA4

“Mesleğin ciddiyetini fark edince önceden çok fazla özgüven sahibi olduğumu ve bu ciddiyeti kavrayınca özgüvenim düştü yani olması gereken yere geldi ve bu doğrultuda kendimi geliştirmeye başladım.” ÖA5

Görüşlerine yer verilen katılımcılar, mesleki yeterlik kazandıkça kendilerini mesleğe daha hazır hissettiklerini, daha fazla özgüven kazandıklarını, mesleği yapabileceklerine yönelik bir bakış açısı geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. ÖA5’in mesleğin ciddiyetini kavramasıyla daha gerçekçi değerlendirmeler yapmaya başladığını ifade etmesi dikkat çekici bir bulgudur.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, tüm öğretmen adaylarının hem mesleki yeterlik kazanma hususunda hem de mesleki perspektif geliştirme konusunda deneyimler yaşadıkları anlaşılmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların eleştirel değerlendirmelere, yansıtıcı olarak öz değerlendirmelere ve geribildirimlere açık bir hale geldikleri ve bunu kendilerini geliştirme adına bir fırsat penceresi olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bulgu, ÖEA'nın 6. Maddesine verilen yanıtlarla tutarlılık göstermektedir. ÖEA'nın 6. Maddesinde katılımcıların yansıtıcı öğrenmeye açık olduğu ortaya konmuştu.
- Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik farklı alanlarda mesleki yeterlikler kazandıklarına ulaşılmıştır. Bu bulgu, katılımcıların DÖK'ün 7. Aşamasına uygun deneyimler yaşadıklarını gösteren bir unsur olarak ifade edilebilir. ÖEA'da bu bulguyu destekleyecek veriler bulunmaktadır.
- Katılımcıların kazanmış oldukları mesleki yeterliklerle beraber özgüven ve özyeterlik düzeylerinde artış olduğu ve bununla beraber bir rahatlama hissi, mesleğe yönelik tedirginliklerden kurtulma hissinin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgu ile DÖK'nın 9. Aşamasına uygun deneyimler kazandıkları ileri sürülebilir. Nitekim ÖEA verilerinde katılımcıların bu düzeyde deneyimler yaşadığını ortaya koyan bulgular ortaya çıkmıştı.
- Katılımcılar arasında eğitim öncesinde bu mesleği sevmeyi, yapmak istemediğini veya kendine uygun bulmadığını; meslekle barışık olmadığını, kişilik olarak mesleğe uygun olmadığını düşünen bunun yanı sıra genel olarak sınıf öğretmenliğini hafife aldığını, önemsemediğini, ciddiye almadığını, bu meslekte kendini geliştiremeyeceğini düşünen öğretmen adayları bulunmaktadır. Ancak hem yarı yapılandırılmış görüşmeler hem de anket sonuçları bu katılımcılarda olumlu değişimlerin yaşandığı görülmüştür.
- Katılımcıların genel anlamda eğitim öncesi neyi nasıl yapacaklarını bilememe hususunda kendilerini hazır hissetmedikleri görülmüştür. Eğitim sürecinde bu durumun üstesinden geldiklerini ve artık neyi nasıl yapacakları konusunda kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.
- Öğretmen adayları tarafından eğitim öncesi planlama ve değerlendirme kapsamında yapılacakların sadece bilinmesi gereken ya da yapılması gereken prosedürler olarak görüldüğü ortaya konulmuştu. Ancak bu eğitimle bu yeterliklere yönelik bir bakış açısı gelişimi yaşadıkları ve bunları kullanmaları gereken önemli hususlar olduğunu ve bunları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

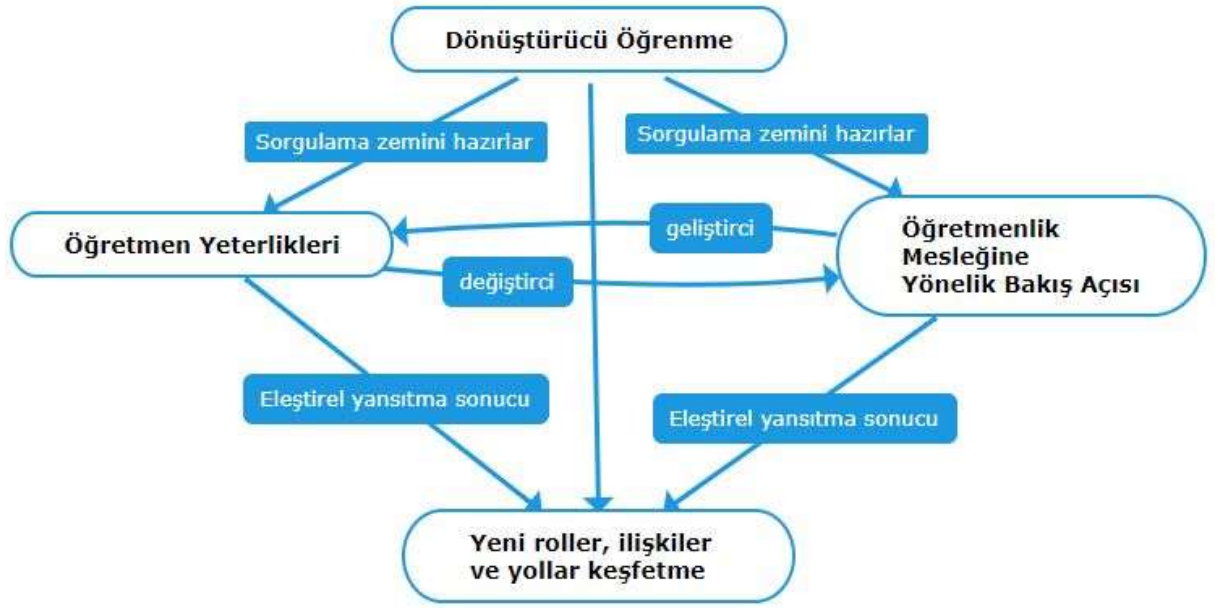
Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının 15'inin mesleki perspektifinde dönüşüm yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerin mesleki gelişim için önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu 15 öğretmen adayının araştırmanın temel amacı olan mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı geliştirdiği ifade edilebilir.

Diğer bir öğretmen adayının ise dönüşümü tam olarak deneyimlemediği ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarından ÖA16'nın her ne kadar farklı verilerde perspektif dönüşümüne yönelik işaretler olsa da son verilerde mesleğin mesleki deneyimle öğrenilebileceğini ifade etmesi, ÖA16'nın dönüşümü deneyimleyemediği şeklinde belirtilmesine yol açmıştır. Bu öğretmen adayıyla daha sonra yapılan yüz yüze görüşmede KPSS sınavının üzerinde baskı oluşturduğunu ve bu süreçte yaşamış olduğu ve paylaşmak istemediği bazı özel durumların eğitim süresince motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca eğitim öncesi mesleğe yönelik düşüncelerinin KPSS'yi kazanıp süreçte bir şekilde meslek öğrenilir şeklindeyken eğitim sonrası mesleki yeterliklerin temel düzeyde kazanılması gerektiğine ve mesleğe bu şekilde başlanması gerektiği şekline dönüştüğünü belirtmiştir. Temel düzeydeki mesleki yeterliklerin mesleki süreçte geliştirileceğine inandığını ifade etmiştir. Bu araştırmada mesleki yeterliklerin kazanılarak mesleki deneyimde geliştirilmesi gerektiği fikri reddedilmemekle beraber temel düzeyde yeterlik kazanımının yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın bulguları diğer öğretmen adaylarında mesleki yeterlikleri kazanarak uygulama sürecinde bu yeterlikleri geliştirebilecekleri yönünde bakış açısının ortaya çıktığını göstermektedir. Ayrıca ÖA16'nın eylem araştırması sürecinde oluşturulan altı eylem döngüsü sırasında elde edilen bulgular, eylem döngüsünün kazandırması beklenen yeterliklere ulaştığı ve bu yeterlikler kapsamında anlam şemalarında bir dönüşüm olduğunu ortaya koymuştur. Ancak eylem araştırması tamamlandıktan sonra toplanan veriler mesleki anlamda perspektif dönüşümü yaşanmadığını ortaya koymuştur.

4.3. DÖK Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Mesleki Bakış Açısı Arasındaki İlişki/Etkileşimin İncelenmesi

Bu aşamadaki bulgular, araştırmanın beşinci sorusuna cevap vermektedir. Araştırmanın beşinci sorusu, DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayla ilgilidir. Bu bağlamda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırma süreci katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen öğretmenlik yeterliklerinin geliştirilmesiyle başlatılıp bu yeterliklerin kazanılması sonucunda zihinsel dönüşümleri incelenmiştir. Öğretmenlik yeterliklerine sahip olma ile mesleki bakış açısı arasındaki bu ilişkiyi ortaya koyması açısından çalışmanın bulgularına dayanarak oluşturulan Şekil 6 incelenebilir:



Şekil 6. Öğretmenlik yeterlikleri ile mesleki bakış açısı arasındaki ilişki

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak ortaya konan Şekil 6'daki model, öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine bakış açısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. İlk olarak eleştirel yapısıyla DÖK etkinlikleri ile kişi hem sahip olduğu yeterlikleri hem de bu bağlamda geliştirmiş olduğu bakış açısının farkına varmak amacıyla sorgulamaktadır. Bu sorgulama sonucunda, kişinin mevcut öğretmenlik bakış açısından rahatsız olmasıyla kişi bu bakış açısını değiştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirmiş olduğu bu bakış açısı öğretmenlik yeterliklerini değiştirmek için bir temel oluşturmaktadır. Gelişen mesleki yeterlikler, daha başarılı sonuçlar elde eden kişinin bakış açısında değişimin meydana gelmesini sağlamaktadır. Bu karşılıklı ilişki, gelişim ve dönüşümün yaşandığı süreç boyunca devam etmektedir. Bu karşılıklı etkileşimle meydana gelen mesleki yeterlik ve bakış açısı sonucunda kişi yeni roller, ilişkiler ve yollar keşfederek bunları meslek yaşamına entegre etmektedir. Nitekim bu çalışmada, elde edilen farklı veri toplama araçları ve araştırmacının gözlemleri, öğretmen adaylarının mesleki bağlamda

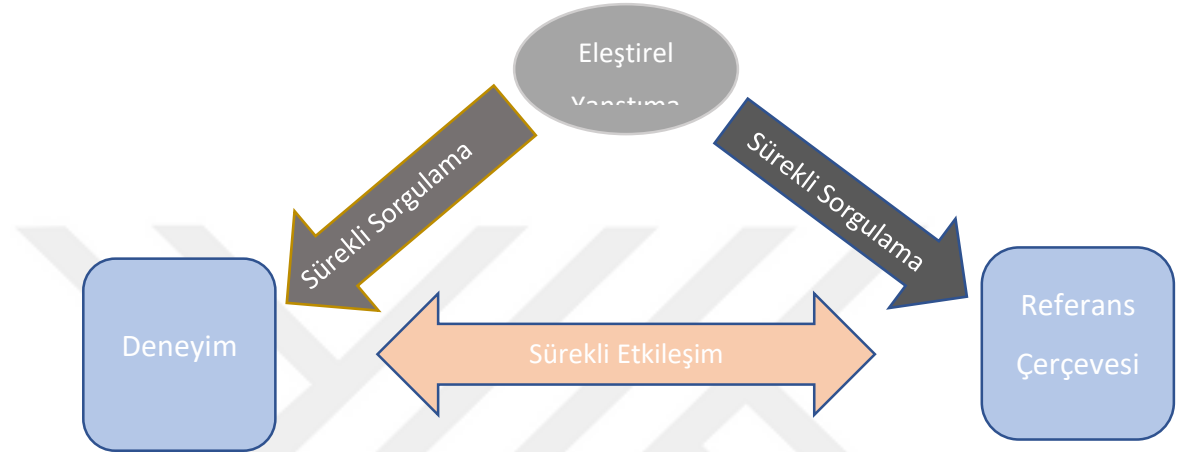
zihinsel dönüşüm gerçekleştirmelerinde mesleki yeterliklerin kazanılması sonucunda neleri başarabilecekleri hususunda oluşturulan farkındalığın önemini ortaya koymuştur.

Bir örnek durum ile açıklanacak olunursa araştırmaya katılan öğretmen adayları alan bilgisinin sınıf öğretmenliği mesleğinde çok önemli olmadığını yüzeysel bilgileri içerdiğini bu yüzden ele alınan kazanımın içerik bilgisine çalışmayı gerekli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu bakış açısına sahip öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini anlamak amacıyla hazırladıkları ders planı incelendiğinde alan bilgisi konusunda eksiklikleri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öz inceleme, eleştire yansıtma, alan bilgisi eylem planı süreçlerinde hayat bilgisi dersi kapsamında karşılaştıkları kişisel bakım, görev ve sorumluluk, hava olayları gibi konu alanlarında ortaya çıkan alan bilgisi eksiklikleriyle yüzleştiklerinde şaşırdıkları ve bundan rahatsızlık duydukları görülmüştür. Bu rahatsızlığı hissetme, bakış açısı dönüşümü için ilk aşama olarak ifade edilebilir. Bakış açılarında hissedilen değişim ihtiyacı sonucunda mesleki yeterliklerini geliştirerek kazanım analizi, içerik türleri ve analizi gibi konularda bilgi ve beceri kazanmışlardır. Geliştirdikleri bu yeterlikler sonucunda ise bakış açılarında değişimi meydana gelerek alan bilgisinin önemi ve gerekliliği hususunda bakış açısı geliştirdikleri ortaya konmuştur. Mesleki yeterlik ve bakış açısı arasındaki bu etkileşim öğretmen adaylarını yeni yollar keşfetmeye sürüklemiş hem yeterliklerini geliştirmenin yollarını aramış hem de bakış açılarını olması gereken durumla değiştirmeye çalışmışlardır.

4.3.1. Eleştirel Yansıtma Yoluyla Deneyim ve Referans Çerçevesi (Anlam Perspektifi) Arasındaki İlişki/Etkileşimin İncelenmesi

Araştırmanın bulguları, eleştirel yansıtma ile gerçekleştirilen etkinliklerle bireyler hem referans çerçevesini (anlam perspektifini) ve yaşamış veya yaşamakta olduğu deneyimleri sürekli sorgulayarak yeniden anlamlandırma süreci içerisine girdiğini ortaya koymaktadır. Deneyim ve referans çerçevesi üzerine yapılan sorgulamalar, karşılıklı etkileşim içerisine girerek deneyim referans çerçevesinin; referans çerçevesi de deneyimlerin değiştirilmesine, geliştirilmesine veya dönüştürülmesine yol açmaktadır. Eleştirel yansıtma ile birey edindiği deneyimleri sorgulamakta ve bunları hem anlamlandırma hem de uygulamada mevcut durumdan farklı bir sürece girmeyi denemektedir. Deneyimlerin yeniden anlamlandırılması sonucunda, bireyler deneyimlerini yorumlamasına yol açan mevcut referans çerçevelerini sorgulayarak dönüştürme süreci başlamaktadır. Referans çerçevesi (anlam perspektifi), deneyimlerin

yorumlanmasında başvurulan kişisel filtreler olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda, eleştirel yansıtma ile sürekli olarak sorgulanan referans çerçevesi sonucunda ortaya çıkan değişim veya dönüşümler kişilerin deneyimlerini farklı şekilde sorgulamasına yol açmaktadır. Özetle her iki yapıdaki değişim bir diğerkindeki dönüşümü tetiklemekte ve bu süreç karşılıklı olarak devam etmektedir. Bulgulara çerçevesinde oluşturulan Şekil 7’de bu süreç ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 7. DÖK’ün temel kavramları ve etkileşimleri

Yukarıdaki şekilde kişi bir deneyimle karşılaşır ve bunu yorumlar. Ancak eleştirel yansıtma devreye girdiğinde yorumlama da farklılaşma gerçekleşir. Bu noktada kişi bir rahatsızlık ve çelişki hissederse bu deneyimin sınırlarını çizen, filtreleyen ve yorumlamanın arkasındaki yapılar olan varsayımları fark eder. Bu fark etme dönüşüm sürecinin farkına varmadır. Bu bağlamda dönüşüm sürecini sağlayacak beceri eleştirel yansıtmadır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yapılan eleştirel yansıtma etkinlikleri sonucunda (özellikle DÖK’ün 2. Öz inceleme, 3. Eleştirel değerlendirme ve 7. Bilgi ve beceri kazanımı aşamalarında) öğretmenlik mesleğine yönelik referans çerçevelerini sorguladıkları ve bu sorgulamalar neticesinde mesleki bakış açılarını yeniden şekillendirdikleri görülmüştür. Referans çerçevesindeki dönüşüm neticesinde ise araştırmanın eylem planları kapsamındaki yaşantılara değer verme ve bu süreci deneyimlemede de dönüşüm gerçekleşmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik mevcut bakış açılarını sorgulayarak *mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı* geliştirmelerini sağlamak amacıyla eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleki bakış açıları sorgulanarak mevcut anlam yapıları ortaya çıkarılmıştır. Bu bakış açıları çerçevesinde öğretmenlik yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak adına ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda sınıf öğretmenliği mesleğini ve yeterliklerini mesleki süreç içerisinde öğreneceklerini dolayısıyla mesleğe başlamadan önce mesleki yeterlikleri kazanmayı önemli görmeyen öğretmen adayları belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerinin mevcut durumunu anlamak amacıyla veri toplanmış olup geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanlar belirlenmiştir. Belirlenen ihtiyaç durumunu geliştirmek amacıyla eylem planları hazırlanmış ve her bir öğretmenlik yeterliğine dair belirlenen kazanımların edinilmesiyle döngü tamamlanarak diğer eylem planlarına geçilmiştir. Eylem planlarında öğretmenlik yeterliklerinin yanı sıra eylem planı kapsamındaki anlam yapılarındaki dönüşüm de incelenmiştir. Eylem planları kapsamındaki öğretmen yeterliklerinin gelişimi ve anlam yapılarındaki dönüşüm çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgulara yönelik tartışma ve yorum, bulgulardaki sıra ve sistematığe uygun olarak sunulmuştur.

5.1. Alan Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum

Yapılan ihtiyaç analizleri sonucunda, alan bilgisinin sınırlarının farkında olma, öğrencide kavram yanılgısına yol açma, alan bilgisi eksikliği durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel durumları fark etme, alan bilgisinin kontrol etme gibi durumlarda ihtiyaç durumları olduğu fark edilmiştir. Ayrıca yapılan analizler, alan bilgisinin öğretmen adaylarının en az farkındalık geliştirdikleri ve bilgi sahibi oldukları boyut olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda alan bilgisi yeterlik kazandırma sürecinde en uzun sürede gerçekleşen döngü olmuştur. Döngü kapsamında, öğretmen adaylarının alan bilgisine hâkim olma ve alan bilgisinin eksikliği sonucunda sonuçlarına yönelik farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Üç hafta süren alan bilgisi döngüsü kapsamında kazanıma göre içerik bilgisini belirleme, kazanımın hangi bilgi türüne sahip olduğu ve bu

bilgi türüne yönelik analiz gerçekleştirme konularında oldukça zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konudaki eksikliklerinin kaynağı araştırıldığında lisans eğitiminde bu konuda bir eğitim almamalarının etkili olduğu ve buna bağlı olarak alan bilgisi konusunda farkındalık geliştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre kazanımları analiz edebildikleri ve bilişsel süreç boyutuna aşına oldukları ancak bilgi türü boyutuyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda, bilgi türlerini anlamlandırma ve kazanımda bunu tespit etme konularında ilk kez böyle bir eğitimle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmelerine rağmen gelişim göstermişlerdir. Ancak bilgi türünün analizinde özellikle de kavramsal bilginin analizini gerçekleştirme konusunda oldukça zorlandıkları sonucunda ulaşılmıştır. Nitekim bu durum hem öğrencilerden elde edilen verilerden hem de araştırmacının günlüğünden elde edilen verilerden teyit edilmiştir. Ancak alan bilgisi döngüsü kapsamında elde edilen kazanımlar neticesinde, alan bilgisini kontrol etme, sınırlarını belirleme, analiz etme konularında kendilerini geliştirdikleri ve bu kazanımları işlevsel olarak kullanmayı öğrendikleri gözlenmiştir. İlgili literatürde alan bilgisinin önemini vurgulayan ve öğretmenlerin öğretimini yaptıkları dersin kuramsal, kavramsal ve işlemsel bilgilerine sahip olması gerektiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Davis, 2003; Lederman ve Gess-Newsome, 1999; Koehler ve Mishra, 2009; Veal, vd., 1999). Bayrak Özmutlu'nun (2018) çalışmasının sonucunda, öğretmenin alan bilgisine iyi düzeyde sahip olması, hitap ettiği alana dair bilgi doygunluğuna erişmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Shulman (1987) ise alan bilgisini ön koşul bilgi türü şeklinde ifade ederek nitelikli bir öğretim süreci oluşturulmasında temel bilgi olarak görev gördüğüne vurgu yapmaktadır. Nitekim etkili bir öğretim sürecinin oluşturulmasında alan bilgisini önemli olduğunu belirten farklı çalışmalar bulunmaktadır (Leinhardt ve Greeno, 1986; Kahan, Cooper ve Bethea, 2003). Jadama (2014) ise öğretmenin öğretimi planlamadan etkili bir öğretim süreci yürütme, etkili yöntem ve tekniklere karar verme, materyal kullanma, öğretimi değerlendirmeye kadarki süreçteki kararların niteliğini öğretmenin alan bilgisine bağlı olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan alan bilgisi konusunda eksiği olan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Davis, 2003). Alan bilgisi eksiği öğretmenlerin öğrencilerde kavram yanılgılarına ya da öğrencilerin yanlış bilgi sahibi olmalarına yol açtığı (Koehler ve Mishra, 2009), alan bilgisi açısından donanımlı öğretmenlerin ise öğretim sürecini nitelikli bir şekilde tasarladıkları ortaya konmuştur (Bal ve Karademir, 2013; Davis, 2003). Öğretmen eğitimi literatüründe yapılan çalışmaların sonuçları, öğretilen konuya

ilişkin güçlü bir bilginin öğretmen yeterliğinin temel bir bileşeni olduğuna yönelik ortak bir kanaati ortaya çıkarmıştır (Baumert ve Kunter, 2013; Mewborn, 2003). İlgili literatürdeki çalışmaların sonuçları ve çıkarımları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada öğretmen adaylarının alan bilgisinin öneminin farkına vararak bu kapsamda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılan eğitim süresince ilgili literatürde belirtilen sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş ve döngü sonucunda öğretmen adaylarının hedeflenen bilgi ve becerilere ulaştıkları tespit edilmiştir.

Öte yandan öğretmen adaylarının alan bilgisi konusundaki değişim ve dönüşümünü anlamak amacıyla elde edilen verilerin analizine göre alan bilgisi döngüsü öncesine göre alan bilgisi konusunda bir farkındalık kazandıkları, alan bilgisi kapsamındaki bilgi ve beceriler edindikleri ve alan bilgisinin öğretim süreçleri için önemli bir ön şart niteliğinde olduğu sonucuna ulaştıkları belirlenmiştir. Alan bilgisine sahip olmanın öğretmen adaylarına özgüven kazandırdığı, kazanımı hem bilgi türü hem de bilişsel süreç boyutu açısından analiz ederek öğretim süreçleri tasarlamaya dair bakış açısı geliştirdikleri ortaya konmuştur. Katılımcılar her ne kadar kazanım ve kavram analizlerinde, içerik türünü belirlemede güçlüklerle karşılaştıklarını ve bu durumun bir iş yükü oluşturduğunu belirtse de alan bilgisi kapsamında yapılan etkinliklerin bir gereklilik olduğunu, bu etkinlikler sayesinde kavram yanılgılarını tespit etmede, öğretmenin kendi alan bilgisini test ederek bu konudaki eksiklerini fark etme ve giderme noktasında fırsatlar elde ettiğine yönelik farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde kişilerin bakış açısının yaptıkları eylemler üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda (Brown ve Cooney, 1982) öğretmen adaylarında ortaya çıkan bu değişim onların alan bilgisi kapsamındaki yeterliklerini geliştirme ve bu yeterliklerini kullanmaları açısından önemli görülmektedir. Siegel (1985), kişilerin bir duruma karşı geliştirdikleri zihinsel şema veya yapılarının deneyimlere yön verdiğini ifade etmektedir. Benzer bir bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının sınıfta gerçekleşen durumlardan etkilendiğini ortaya koyan farklı çalışmalar bulunmaktadır (Calderhead, 1996). Öğretmen adaylarının eğitim-öğretime yönelik geliştirdikleri bakış açıları, onların eğitim süresince ve eğitim sonrası hizmet içi süreçte deneyimlerini ortaya koymada ve anlamlandırmada etkileyici bir unsur olarak görev almaktadır (Saban, 2003). Öğretmen adaylarının bakış açılarının uygulamaları üzerinde etkili olduğunu belirten literatür çalışmaları doğrultusunda bu çalışmanın alan bilgisi kapsamında ulaşılan sonuçları değerlendirildiğinde, alan bilgisi bakış açısının eğitim öncesine göre farklılaştığı ve bu

farklılaşmanın onların uygulamaları üzerinde değiştirici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının alan bilgisi kapsamında geliştirdikleri mesleki yeterliklerin onların bakış açılarını dönüştürmeyi etkilediği ve bu dönüşümün öğretmen adaylarının alan eğitimi süresince etkinlikler sırasındaki performanslarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, alan bilgisi eğitimi döngüsü kapsamında öğretmen adaylarının ihtiyaçları temelinde belirlenen kazanımlara ulaşarak yeterliklerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirdikleri yeterlikler temelinde ise alan bilgisinin önemini anlama, alan bilgisine sahip olma, alan bilgisi kapsamında yapılan içerik belirleme ve içerik bilgisinin analizi konularının öğretim süreçlerini tasarlamada yol gösterici olduğu, alan bilgisi hakimiyetinin öğretim süreçlerinin niteliğini belirlediği ve alan bilgisine hakim olan öğretmenlerin öğrencilerdeki kavram yanılgılarını ortaya çıkarmada başarılı olacağı yönünde bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alan eğitimi öncesine göre öğretmen adaylarının anlam yapılarında bir dönüşüm ortaya çıktığını göstermektedir.

5.2. Pedagoji Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum

Yapılan ihtiyaç analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi kapsamındaki SYT'lere aşina oldukları ortaya konmuştur. Ancak bu aşinalığın yüzeysel düzeyde olduğu ve SYT'lerin kullanım amacına, özelliklerine ve aralarındaki ilişkiye dikkat etmedikleri, kazanımı dikkate alarak SYT tercih etmeye odaklanmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme ve kullanmada ihtiyaç duydukları destek (Lemlech, 1995) göz önünde bulundurulduğunda, eylem planlaması hayat bilgisi dersi kapsamında en çok kullanılan SYT'lerin kullanım amaçlarına, özelliklerine ve kazanımlara göre belirlenmesi üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının SYT'leri tercih ederken zaman, sınıfın yapısı ve mevcudu, öğrenci özelliklerine ve SYT'lerin kullanımında amaç ve özelliklerine dikkat ettikleri ve bu konuda yeterliklerini geliştirdikleri sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca SYT kavramları arasındaki ilişkiye yönelik de farkındalık geliştirdikleri ortaya konmuştur. SYT kavramlarının birbiriyle karıştırılabildiği ve birbirinin yerine kullanılabildiği belirtilmektedir (Kubat, 2016). Ancak bu kavramlar birbirinden farklı olup aralarındaki ilişkiyi anlamak önemli olmaktadır. Strateji, öğretimin nasıl gerçekleşeceğine karar verici olmakla birlikte yöntem ve tekniğin belirlenmesinde

yol gösterici olmaktadır (Fidan, 1985). Kavramlar arası bu farklılıklar ve ilişkinin varlığı öğretmenin planlama ve uygulama sürecini verimli bir şekilde kullanmasını etkileyeceği göz önüne alındığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SYT kavramlarının arasındaki farkı ve ilişkiyi kavramları önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan kazanımın yapısı ve düzeyi, zaman, öğrenci grubunun özellikleri gibi faktörler göz önünde bulundurularak sınıf içi öğretim süreçlerinin ve etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve farklı SYT'lerin tercih edilmesi bir gereklilik olarak belirtilmektedir (Cangelosi, 1988; Marzano, 2009; Steinbronn ve Merideth, 2008). Bu bağlamda katılımcıların zaman, sınıfın yapısı, öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak SYT seçiminde bulunmaları ve aynı zamanda tercih edilen SYT'nin kullanım amaç ve özelliklerine dikkat ederek kullanmaları kazanılması gereken kritik bir yeterlik olarak görülmektedir.

Öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi kapsamındaki bakış açısı gelişim ve değişimlerini incelemek amacıyla çoklu veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Bu kapsamda üçlü gözlem serisi, yansıtma yazıları, eğitim günlükleri ve araştırmacı günlüğü veri toplama kaynaklarından faydalanılmıştır. Bu araçlardan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının SYT'lerin bir kullanım amacı olduğu, bunları kullanırken zaman, öğrenci özellikleri gibi durumlara dikkat ettikleri, SYT tercihinin kazanım temelli yapılması gerektiği yönünde bakış açısı geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Literatürde öğretim SYT seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar arasında kazanım, içerik, zaman, okul ve sınıfın olanakları, öğrencilerin özellikleri şeklinde sıralanmıştır (Taşpınar, 2012). Öte yandan tercih edilen SYT'ye öğretmenin yatkın olması, belirlenen SYT'ye uygun öğretmen ve öğrenci rollerine ve sınıf yönetim anlayışına yer vermesinin bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Erciyeş, 2008). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SYT kullanımında ilgili literatürün vurguladığı faktörleri göz önünde bulundurmaları ulaşılan önemli sonuçlardandır. Diğer taraftan ilgili literatürde öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin SYT belirleme ve kullanma hususunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları durumda genelde öğretmenin aktif olduğu ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü iletişim/aktarım ile sınırlı kalan SYT'lere yer verdikleri ortaya konmuştur (Covill, 2011). Bu durumun öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklandığını (Yıldırım ve Demir, 2003; Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009) vurgulayan çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin öğrenciyi aktif kılan yöntem tekniklerin aksine kendilerini merkeze alan, öğrencilerin kendileri tarafından yönlendirilmesini sağlayan yöntem teknikleri kullanma eğiliminde

olduğu belirtilmektedir (Marbach, Seal ve Sokolove, 2001). Literatürde belirtilen bu durum dikkate alındığında ve öğretmen adaylarının ihtiyaç durumlarına göre düzenlenen eğitim sonucunda, öğretmen adaylarının SYT belirleme ve kullanmada dikkat edilmesi gereken durumları göz önünde bulundurmaya yönelik bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bu yönde bakış açısı geliştirmeleri nitelikli bir öğretim süreci ortaya koyabilmeleri için önemli görülmektedir.

5.3. Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin bir konuyu en kolay şekilde öğrenmesini sağlamak önemlidir (Archambault ve Crippen, 2009). Bu noktada öğretmen içerik bilgisini kullanarak konuyu en iyi şekilde öğretmek amacıyla pedagoji bilgisini kullanır. İçerik bilgisi ile pedagoji bilgisini bir araya geldiği bu durum ilgili literatürde PAB kavramı ile açıklanmaktadır (Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Shulman, 1986). PAB kavramı, öğrenci öğrenmesini kolaylaştıran öğretmenin alan bilgisinin yorumu şeklindedir (Van Driel, De Vos ve Verloop, 1998, 1998). Literatürde belirtilen bu kavram doğrultusunda yapılan ihtiyaç analizi sonucunda öğretmen adaylarının kazanım temelli öğretim süreçleri tasarlama konusunda eksikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun kazanım-öğretim etkinlikleri ve kazanım-değerlendirme etkinlikleri arasındaki uyumsuzluğu ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Ortaya konan ihtiyaç durumları doğrultusunda, kazanımlar belirlenmiş ve bu doğrultuda planlama yapılmıştır. Kazanımı bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından analiz etme, analiz sonucunu yenilenmiş Bloom taksonomisinde (belirtke tablosu) gösterme, taksonomiye göre uygun SYT belirleme ve öğretim etkinlikleri ve değerlendirme etkinlikleri hazırlama bu kapsamda geliştirilmesi hedeflenen yeterlikler olmuşlardır. Bu döngüde kazanım, öğretim sürecini tasarlama açısından ele alınmış ve hem bilgi boyutu hem de bilişsel süreç boyutu açısından analiz edilmiştir. Bu anlamda öğretmen adaylarının yeterliklerini geliştirmek amacıyla yapılan eğitim sonucunda öğretmen adaylarının kazanımı analiz etme ve belirtke tablosunda gösterme hususunda yeterlik kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde kazanımın diğer program öğelerinin nasıl yapılandırılacağına yön vermesi bakımından önemine dikkat çekilmekte (Özdemir, Altınok ve Baki, 2015) ve amaca uygun bir planlama ve uygulamayı sağlamanın öncelikli koşulu olduğuna vurgu yapılmaktadır (Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Bu bağlamda bir öğretmen veya öğretmen

adayının kazanıma dayalı öğretim süreci geliştirebilmesi kazanımı anlama ve analiz etme becerisine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sürecinde kazanıma uygun öğretim sürecine odaklanan bir grup etkinliği yapılmış ve sınıfta bu etkinlik sunularak diğer grupların değerlendirmesine sunulmuştur. Değerlendirme yapan gruplara bir değerlendirme aracı sunulmuş ve bu değerlendirme aracı ile hem puanlama yapılmış hem de yazılı olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca sunum sonucunda gruplar görüşlerini bildirerek sunum sonrası tartışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu etkinlik sonucunda öğretmen adaylarının kazanım-öğretim süreci-değerlendirme etkinliklerinin uyumlu olmasına dikkat ettikleri ve bu üç ögeyi belirtke tablosunda göstererek süreci tasarladıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen bu sonucu destekleyecek bulgulara gözlem raporlarından da ulaşılmıştır. İlgili literatürde araştırmanın bu sonucunun önemine vurgu yapan çalışmalar, programın öğeleri arasındaki uyumun öğrenci başarısına ve öğretim sürecinin amaca yönelik gerçekleşmesine katkı sağladığına vurguda bulunmaktadır (Bümen vd., 2014; Bulger vd., 2008). Benzer şekilde English ve Steffy (2001) öğeler arası uyumun eğitimde başarının sağlanmasın etkileyebilecek bir faktör olarak belirtmektedir (akt., Amer, 2006). Öğeler arası uyumun sağladığı olumlu katkının aksine kazanımla uyumlu olmayan öğretim ve değerlendirme süreçlerinin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılmasını ve öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin nasıl olup olmadığını anlama hususunda güçleştirdiği belirtilmektedir (Kalender ve Baysal, 2021). Bu bağlamda bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarının öğeler arası uyumu dikkate alarak öğretim süreci tasarımlarına yönelik yeterlik kazanımları önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi kapsamındaki bakış açılarındaki gelişim ve değişimi ortaya koymak amacıyla eğitim günlükleri ve yansıtıcı tartışmalardan elde edilen veriler incelenmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kazanım temelli öğretim süreci tasarlama şeklinde yeni bir bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim öncesinde bu öğelerin arasında bir uyumluluk olması gerektiğini hiç düşünmediklerini ifade ederek eğitim sonrasında kazanım temelli bir öğretim süreci tasarlayanın öneminin farkına vardıkları belirlenmiştir. Bu sonuçla ilgili olarak McDonald ve Van Der Horst (2007) kazanımı temele alarak etkili öğretim uygulamalarının geliştirildiği ve değerlendirildiği süreçlerin hedeflenen öğrenme çıktılarını sağladığını ortaya koymaktadır. Anderson ve Krathwohl (2018) ise program öğeleri arasındaki uyumun öğrenci öğrenmelerini anlamada ve değerlendirmede yardımcı olacağını belirtmektedir. Öte yandan bakış açısı değişimine dair ortaya çıkan diğer bir

sonuç ise belirtke tablosunun kullanımına yöneliktir. Öğretmen adaylarının eğitim öncesinde belirtke tablosunun hangi amaçla kullanıldığı konusunda bir fikirlerinin olmadığı, eğitim sonrasında ise belirtke tablosunun kullanımı ve işlevselliği konusunda bir bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde çalışma bağlamında belirtke tablosu, program öğeleri arası uyumun ortaya konması açısından kullanılmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2018; Bümen, 2010; Kalender ve Baysal, 2021). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının belirtke tablosunun işlevsel bir şekilde kullanmaları ve bunun gerekliliği konusunda bakış açısı geliştirmeleri önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Özetle pedagojik alan bilgisi eğitimi sonucunda, öğretmen adaylarının kazanımın işlevselliği ve bu kapsamda kazanım analizinin nasıl yapıldığı konusunda yeterlikler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kazanılan bu yeterlikler kapsamında program öğeleri (kazanım, öğretim süreci, değerlendirme) arasındaki ilişki kurularak program öğeleri arasındaki uyumun olması gerektiği konusunda bir bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Öğretimi Planlama Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum

Öğretimin planlanması, öğretimin önemli ve vazgeçilmesi mümkün olmayan bir parçasıdır (Zazkis, Liljedahl ve Sinclair, 2009). Öğretimi planlamanın, birçok bilgi ve becerinin bir araya getirilmesini gerektiren bir yeterlik olduğu vurgulanmaktadır (Panasuk ve Todd, 2005). Öğretime yönelik hazırlanan planlar, öğretmene kazanımlara ulaşma konusunda yol gösterici bir araca ve sürece dönüşmekte ve bu planların etkinlikleri uygulama, öğrencileri ve öğretimi değerlendirmeye yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (Khan, 2011). Ders planının bu işlev ve öneminin ortaya çıkması için kazanım temelli hazırlanması, zamanı, mevcut imkanları ve öğrenci özelliklerini dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Kuran, 2011; Tanrıseven, 2015). Literatürde belirtilen bu nitelikler doğrultusunda öğretmen adaylarının mevcut durumunu anlayabilmek adına yapılan ihtiyaç analizi sonucunda, öğretmen adaylarının hazırlanan ders planlarında zaman, sınıf yapısı, öğrenci grubunun özellikleri gibi hususlara dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ders planında SYT'lerin isimlerine yer verilerek etkinliklerin detaylarına yer vermedikleri belirlenmiştir. Yapılan bazı çalışmalar ihtiyaç analizinde ortaya çıkan bu duruma paralel olarak öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının planlama ilkelerine yeterince dikkat etmediği (Kılıç, Nalçacı ve Ercoşkun,

2004) ve planlama hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları ortaya konmuştur (Çubukçu ve Girmen, 2008; Gökalp, 2004). Buna ek olarak ders planının gerekliliğinin aksine bir iş yükü, prosedürel bir iş olarak anlamlandırdıkları görülmüştür. Benzer şekilde literatürde yapılan bazı çalışmalar da öğretmen adaylarının ders planına ön yargıyla yaklaşarak (Schön, 1987) günlük yapılması gereken bir iş olarak değerlendirdikleri ortaya konmuştur (Hogan, Rabinowitz ve Craven, 2003). İhtiyaç analizinde ortaya konan öğretmen adaylarının mevcut durumu süreç içerisinde yürütülen diğer eğitimlerin (önceki döngüler) etkisiyle olumlu anlamda gelişmeler olduğu tespit edilmiş, bu gelişmeler doğrultusunda bu eylem planı kapsamındaki kazanımlar revize edilmiştir. Revize edilen kazanımlara yönelik gerçekleştirilen eğitimin devamında farklı ders planları sunularak öğretmen adaylarının kendilerine sunulan değerlendirme aracıyla bu ders planlarını hem puanlamaları hem de her bir plan için yazılı olarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu etkinlikle ders planının önemini, hangi unsurların dikkate alınıp alınmaması gerektiği hususunda farkındalık geliştirmeleri hedeflenmiştir. Diğer etkinlikte ise öğretmen adaylarına ihtiyaç analizi aşamasında hazırlamış oldukları kendi ders planları sunularak değerlendirmeleri ve neleri değiştirmek istediklerini gerekçe belirterek yazılı şekilde görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Yapılan bu eğitim sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının dersi planlamada zaman faktörünü göz önünde bulundurarak kazanım temelli etkinlik hazırladıkları, hazırlanan etkinliklerin detaylarına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kazanım temelli bir süreç yürütmek için ders planlarında kazanıma yönelik analizlere yer verdikleri ve öğretim ile değerlendirme etkinliklerinin kazanımla uyumlu olması amacıyla belirtke tablosu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının ders planı hazırlarken öğrencilerin özelliklerini ve gelişim düzeylerini dikkate aldıkları ortaya konmuştur. İlgili literatürde öğrenci ihtiyaçlarını, ilgisini ve özelliklerini göz önünde bulundurarak ders planı hazırlamanın önemine vurgu yapılmakta (Uhrmacher vd., 2013) ve bu şekilde hazırlanan ders planlarının öğrenci öğrenmesini destekleyen bir yapıya dönüşeceği belirtilmektedir (Marlowe ve Page, 2005; Sönmez, 2007). Benzer şekilde Danielson (2007), ders planlarının öğrenci gelişim düzeyine uygun bir tutarlılıkta tasarlanmasının öğretimin niteliğini arttıracığına vurgu yapmaktadır. Bunların yanı sıra ilk döngüden bu yana öğretmen adayları birçok ders planı hazırlamış ve araştırmacı da bu ders planlarına düzenli olarak geribildirimlerde bulunmuştur. Eğitim günlüklerinden elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının bu geribildirimlerle ders planı hazırlama hususunda kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde yapılan bazı çalışmaların

sonuçları da bu çalışmanın sonucuna paralel olarak öğretmen adaylarının ders planlarına yönelik verilen geribildirimlerin onların plan hazırlama konusundaki yeterliklerini geliştirdiğine vurgu yapmaktadır (Davran, 2020; Polly, 2016; Yılmaz, 2020)

Eğitim sonrasında öğretmen adaylarının ders planına yönelik bakış açısında meydana gelen gelişim ve değişimi anlamak amacıyla eğitim günlükleri ve yansıtıcı tartışmalardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizlerden ulaşılan bulgular, öğretmen adaylarının ders planını bir evrak yükü olarak görme düşüncelerini değiştirdikleri, planın önemi ve gerekliliği hususunda bakış açısı geliştirdikleri, planda sınıfta uygulanacak SYT'lere yer vermenin gerekli olduğunu, yer verilen etkinliklerin sınıf içinde uygulanacak şekilde detaylandıkları sonucuna ulaştırmıştır. Bu sonuca benzer bir sonuç Koç ve Yıldız'ın (2012) çalışmalarına yansımış, öğretmen adayları planı hazırlama ve uygulamada bazı sorunlar yaşadıklarını ancak bu sorunlar onların plansızlığın olumsuz yanlarını görme ve planın faydalarını anlama konusunda bakış açısı geliştirmelerini desteklediğine ulaşılmıştır. Araştırmanın ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan öğretmen adaylarının planlamaya yönelik ön yargı ve olumsuz bakış açılarına benzer şekilde farklı çalışmalarda da ortaya konmuştur (Hogan, Rabinowitz ve Craven, 2003; Schön, 1987). Bu bağlamda ilgili literatürde ders planının gerekliliğine yönelik yapılan vurgu göz önünde bulundurulduğunda (Ornstein ve Lasley, 2004) öğretmen adaylarının mevcut bakış açılarını dönüştürerek ders planının öğretimin ayrılmaz, gerekli ve önemli bir parçası olarak anlamlandırmaları önemli bir sonuçtur. Öte yandan Stronge (2007) ders planlarının öğrenci hazırbulunuşlukları üzerine inşa edilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Paralel bir perspektifle Darling-Hammond ve Richardson (2009) da ders planının öğrenci öğrenmelerini destekleyici nitelikte hazırlanmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Literatürdeki çalışmalarda ders planının öğrenci özelliklerine ve hazırbulunuşluluğuna uygun olarak hazırlanması gerektiği vurgusuna uygun olarak bu araştırmadaki öğretmen adaylarının bu yönde bakış açısı geliştirdikleri ortaya konmuştur.

Sonuç olarak öğretimi planlama, öğretmen adaylarının yeterliklerini ortaya koymada somut göstergeler sunmada, mesleki yeterliklerini sergilemede (Zhang ve Pang, 2016) ve öğretim sürecine yönelik nasıl bir bakış açısı geliştirdiklerini göstermede önemli bir yeterlik olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda araştırmada yer alan öğretmen adaylarının öğretimi planlamaya yönelik yeterlikler kazanarak planlamanın gerekliliği ve önemi konusunda bakış açısı geliştirmeleri bu döngünün öne çıkan nihai sonucudur.

5.5. Öğretimi Değerlendirme Bilgisine Yönelik Tartışma ve Yorum

Eğitim öncesi gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonucunda, öğretmen adaylarının öğretimi değerlendirmeye kapsamında kazanımla uyumlu değerlendirme etkinliği hazırlamadıkları, konuyla ilgili internetten buldukları hazır etkinliklere yer verdikleri, sürece ve öğrencileri aktif kılan alternatif değerlendirme etkinlikleri yerine ders sonunda yapılan çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi testler tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hem öğrenci öğrenmesi hem de öğretim sürecini değerlendirme noktasında değerlendirme etkinlikleri sonuçlarını dikkate almadıkları görülmüştür. Önceki eylem planları kapsamında gerçekleştirilen eğitimlerden sonra öğretmen adaylarının ilk belirlenen ihtiyaç durumları kapsamındaki bazı kazanımlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilk ihtiyaç analizinden sonraki süreçte öğretmen adaylarının öğretimi değerlendirme kapsamında kazanıma uygun değerlendirme etkinliği hazırlama, değerlendirme etkinliklerine yer verme, kendi hazırladıkları etkinlikleri kullanma, değerlendirme sonuçlarını öğrenci öğrenmelerini anlamak amacıyla kullanmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ancak süreç temelli (alternatif) değerlendirme etkinlikleri tercih etme, alternatif değerlendirme tekniklerine yer vermedikleri ve değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarını öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmadaki öğretmen adaylarının eğitim öncesi alternatif teknikleri kullanmama durumu benzer şekilde literatürdeki birçok çalışmanın sonuçlarında da ortaya çıkmıştır (Letina, 2014). Süreç içerisindeki gelişmelere bağlı olarak ihtiyaç durumu revize edilerek eylem planı tasarlanmıştır. Bu eylem planı kapsamında gerçekleştirilen eğitim sonrasında, son hazırlamış oldukları ders planları dağıtılarak değerlendirme etkinliklerini incelemelerini ve buna alternatif olarak bir değerlendirme etkinliği hazırlamalarını içeren bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonucunda öğretmen adaylarının kazanımla uyumlu, süreç odaklı değerlendirme etkinlikleri hazırladıkları ve alternatif değerlendirme tekniklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürdeki çalışmalar, yeterli bilgiye sahip olmama ve yanlış bilgiler sonucunda alternatif değerlendirme yaklaşımını uygulamaya yönelik sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Ruqeshi ve Humaidi, 2016). Bu çalışmaların sonuçları öğretmenlerin alternatif değerlendirme teknikleri kullanabilmeleri için gerekli mesleki yeterliklere sahip olmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmadaki öğretmen adaylarının bu bağlamdaki yeterliklere sahip olması önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretimi değerlendirme kapsamında gerçekleştirilen eğitim sonucunda, geleneksel değerlendirme tekniklerinin her kazanıma uygun olmadığı, öğrenci öğrenmeleri ve öğretim süreci hakkında kısıtlı geribildirimler verdiği, öğrencilerin aktif olmasını sağlamada her zaman başarılı olmadığı, süreçten ziyade sonuç odaklı olduğu yönünde bakış açıları geliştirdiklerine ulaşılmıştır. Diğer taraftan alternatif değerlendirme tekniklerinin ise öğrencileri süreç içerisinde aktif kıldığına, etkinlik şeklinde uygulanabildiğine, öğrenci öğrenmesi ve öğretim süreci hakkında daha detaylı bilgi verdiğine yönelik bir bakış açısı geliştirdikleri ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının bu farkındalığıyla uyumlu olarak alternatif tekniklerin öğrenci öğrenmesi (Atılğan, 2017) ve öğretim süreci hakkında daha detaylı bilgi verdiği vurgulanmaktadır (Tezci, 2016). Yıldız ve Uyanık (2004) ise alternatif tekniklerin geleneksellere göre daha öğrenci merkezli ve öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını göstermesi açısından daha uygun olduğunu belirtmektedir. Çepni vd. (2012) ise alternatif araçların öğrenci gelişimi, süreç hakkında bilgi, ürün ve etkileşim açısından daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan öğretmen adayları kazanımın düzeyine göre hem geleneksel hem de alternatif değerlendirme etkinliklerine yer verilebileceği konusunda farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ulaştığı bu bakış açısına paralel bir bakış açısıyla Stears ve Gopal (2010) geleneksel araçların her zaman kullanılamayacağını belirterek ihtiyaca göre alternatif tekniklerinden kullanılabileceğini ifade etmiştir. Kazanılan yeterlikler sonrasında öğretmen adayları öğretimi değerlendirmenin önemi ve gerekliliğinin farkına vardıklarına dair bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuca önemine dair Bahar vd. (2014) değerlendirme faaliyetinin önemine yönelik olarak öğretim sürecinde daha doğru kararlar alınmasını sağladığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca araştırmadaki öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanıma yönelik yaşadıkları bakış açısı dönüşümünün bir gereklilik olduğu aksi halde bu tekniklerin kullanım bilgisine sahip olsa bile kullanılmama durumunun ortaya çıktığı sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda Letina (2014) çalışmasına katılan öğretmenlerin geleneksel araçların sınırlılıklarının ve alternatif araçların faydalarının farkında olmalarına rağmen geleneksel araçları kullanmaya yöneldiklerine vurgu yapmaktadır. Dandis'in (2013) çalışmasındaki öğretmenlerin ise geleneksel tekniklerin kullanımından elde ettikleri fayda ve sonuçtan yeterli memnuniyeti sağlamadıkları için alternatif teknikleri kullanmaya karar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nasri vd. (2010) çalışmaya katılan öğretmenlerin alternatif

değerlendirme yaklaşımıyla aktif öğrenme ortamı arasında ilişki kurmaları sonucunda bu yaklaşıma daha çok yöneldikleri sonucuna varmışlardır.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının öğrenci öğrenmesi ve öğretim süreci hakkında daha fazla bilgi edebilme amacıyla süreç temelli değerlendirme etkinliklerini kullanmak için yeterlikleri kazanmanın yanı sıra süreç temelli değerlendirme etkinliklerini kullanmaya yönelik bakış açısı geliştirmelerinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Nitekim ilgili literatürdeki çalışmaların sonuçları bu sonucu destekler niteliktedir.

5.6. Öğretimi Uygulamaya Yönelik Tartışma ve Yorum

Öğretmen adaylarının eylem planları kapsamında kazandıkları yeterlikleri hem ders planları üzerinde göstermeleri hem de uygulama okullarında uygulamaya koyma durumları incelenmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda önce öğretmen adaylarının ders planları incelenmiş devamında ise uygulama okullarında bu planlar dahilindeki uygulamalar gözlenmiştir. Her bir öğretmen adayının ders planı ve uygulamasına dönük veriler bireysel olarak incelenmiş ve gelişimleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Ders planlarının incelenmesi sonucunda, öğretmen adaylarının kazanım analizi yaparak belirtke tablolarında kazanımın düzeyini gösterdikleri, kazanımın içeriğine göre analiz yaptıkları, bu analizlere göre etkinlikler tasarladıkları, öğrenmeyi destekleyecek materyal kullanmaya özen gösterildiği, öğrenci grubunun hazırbulunuşluk düzeylerine ve grubun özelliklerine göre süreci tasarladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar öğretmen adaylarının ulaştığı yeterlikleri göstermesi açısından önemli görülmekle birlikte literatürde bu sonucun aksine öğretmen adaylarının öğrenci özelliklerine uygun plan ve uygulama aşamasında güçlük çektiklerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kozikoğlu, 2016). Öğretmen adaylarının ders planlarında dikkat edilen bu yeterliklere uygulama aşamasında da dikkat etmeye çalıştıkları gözlenmiş olup genel olarak eğitim süresince belirlenen yeterliklere sahip olduklarına ulaşılmıştır. Ancak bazı öğretmen adaylarının bazı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Özellikle sınıf ve zaman yönetimi, heyecanlanma ve kaygılanma gibi durumlar en çok tespit edilen sorunlar arasında yer almıştır. Bu eksikler, deneyim eksikliği, uygulama sınıfında kısıtlı bir sürede bulunmaları gibi faktörler açısından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının heyecanlanmalarına, sınıf ve zaman yönetimi gibi konularda güçlük yaşamalarına yol açtığı ifade edilebilir. İlgili literatür incelendiğinde de benzer şekilde öğretmen

adaylarının öğretimi uygulama sürecinde zaman ve sınıf yönetiminin en sık karşılaşılan sorunlar olduğu belirtilmektedir (Baştürk, 2010; Çam-Tosun, 2019; Gökmen, 2015 Kozikoğlu, 2016). Diğer taraftan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak Caires, Almeida ve Viera'nın (2012) çalışmasının sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki yeterlikler kazanmalarının yanı sıra kaygı ve stres gibi güçlükler yaşadıkları ortaya konmuştur.

Öğretimi uygulama döngüsünün revizyonunda ihtiyaçları bireysel olarak belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planı ve uygulamaları bireysel olarak değerlendirilmiştir. Öğretimi uygulamanın ilk döngüsünde olduğu gibi öğretmen adayları uygulama yapacakları kazanıma yönelik ders planı hazırlamışlardır. Araştırmacı bir önceki uygulamada tespit edilen durumları da göz önünde bulundurarak ders planları üzerine bireysel görüşmeler yapmıştır. Hazırlanan ders planlarına yönelik uygulamalar, uygulama okullarında gözlemlenmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının ulaşmaları hedeflenen mesleki yeterlikleri sergileyebildikleri ortaya konmuştur. Süreç içerisindeki uygulama sayısına bağlı olarak gösterilen gelişim Görgen, Çokçalışkan ve Korkut'un (2012) çalışmalarının sonucu ile ilişkilidir. Sürece bağlı gelişimin yanı sıra öğretmen adaylarının hazırladıkları plan ve uygulamalarına yönelik verilen bireysel geribildirimlerin de bu süreçte öğretmen adaylarının uygulamalarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bu sonuçla bağlantılı olarak literatürde öğretmen adaylarına sunulan geribildirimlerin mesleki yeterliklerine ve uygulamalarına olumlu yansımaları olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Agudo, 2016; Beck ve Kosnik, 2002; Wiens vd., 2020). Hurioglu'nun (2016) çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlik uygulaması kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına sunulan dönüt ve düzeltmelerin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama süreçlerine olumlu katkılar sunduğu ortaya konmuştur. Araştırmadaki öğretmen adaylarının ikinci döngü kapsamındaki uygulamalarda, ilk uygulamada belirlenen sorunların üstesinden gelme konusunda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ancak yine de sınıf yöntemi, zaman yönetimi, ses ve tonlama kullanımı, heyecanlanma gibi durumların tamamen ortadan kalktığı söylenememektedir. Dönüt, düzeltme, eleştirel tartışma ve yansıtma süreçlerine dayalı olarak yürütülen öğretmenlik uygulaması sürecin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik olumlu katkısı Gorgoretti ve Pilli'nin (2012) çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Darling-Hammond (2014) ise öğretmenlik uygulaması sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi halinde, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirerek uygulayabildiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Baran,

Yaşar ve Maskan (2018) öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirterek bu süreçteki geribildirim mekanizmasının kullanılmasının önemine vurguda bulunmaktadır. Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarını deneyimleyerek öğretimi organize etme kapsamında birçok mesleki becerilerini geliştirebildikleri belirtilmektedir (Beck ve Kosnik, 2002). Özetlenecek olunursa, öğretmen adaylarının süreçteki geribildirim mekanizmasının işletilmesiyle beraber hem ders planlarında hem de uygulamalarında edindikleri mesleki yeterlikleri sergilemeye çalıştıkları, bunların daha gözlemlenebilir bir hale geldiği sonucunun ortaya çıktığı belirtilebilir.

Öğretimi uygulama kapsamında her öğretmen adayının uygulaması sırasında araştırmacı ve üç öğretmen adayı yer almış ve uygulama sonrasında hem öğretmen adayı kendi uygulamasına dönük yansıtma yapmış hem de diğer öğretmen adayları ve araştırmacı gözlemlerine dayalı değerlendirmelerde bulunmuştur. Ayrıca uygulama yapan öğretmen adayı uygulamasına dönük bir yansıtma yazısı yazmış, gözlem yapan öğretmen adayları da gözlemlerini raporlaştırarak sunmuştur. Parker (2005) da öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının uygulamalar hakkında tartışmada bulunarak yürüttüğü bir süreç olarak ilerlemenin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çoklu bakış açısına dayanan değerlendirmelerin eksiklerini görme ve kendilerini geliştirme fırsatı sunduğunu ortaya koymuştur. Nitekim bu doğrultuda Gaudin ve Chalias (2015) bu tür etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki becerilerin geliştirme fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde ilgili literatürde öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecindeki uygulamalarına yönelik yapılan yansıtma faaliyetlerinin mesleki yeterliklerine katkı sağladığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Iqbal ve Mahmood, 2010; Köksal ve Demirel, 2008.) Öğretmen adaylarının yapılan eleştirel tartışmaların ve eleştirel gözlem raporlarından herhangi bir rahatsızlık duymadıkları aksine bu değerlendirmelerin mesleğe hazırlayıcı nitelikte olduğu yönünde görüş geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gözlem yapan öğretmen adaylarının ise farklı uygulamalar gözlemleyerek kendi uygulamalarını geliştirmelerine yönelik çıkarımda bulunma imkânı elde ettikleri sonucu ortaya konmuştur. Diğer taraftan hem öze dönük hem de diğer öğretmen adaylarına yönelik yapılan değerlendirmeler incelendiğinde, değerlendirmelerin mesleki yeterlik temelli yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Larrivee'nin (2008) vurguladığı üzere yansıtma etkinlikleri ile bireyler kendi uygulamalarını yeniden düzenleme fırsatı elde etmektedirler.

Yansıtma etkinlikleri öğretmen adaylarının sınıftaki uygulamalarda karşılaştıkları sorunlar üzerine derin düşünmeler gerçekleştirerek kendini geliştirebilmektedirler (Ekiz, 2006). Maloney ve Campbell-Evans (2002) yansıtma dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama bağlamında yeterliklerini geliştirmesine katkı sunduğuna vurguda bulunmaktadır.

Uygulanan eylem planları sürecinde elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ilk olarak belirlenen ihtiyaç durumlarının süreç içerisinde revize edilmiştir. Her bir mesleki yeterlik alanı altında kazanımlar belirlenmiş ve öğretmen adaylarının belirlenen bu kazanımlara ulaşması için bu mesleki yeterlik alanı kapsamında döngü devam ettirilmiştir. Kazanımlara ulaşıldığında döngü tamamlanmış ve diğer mesleki yeterlik alanına geçilerek benzer süreçler tüm döngüler tamamlanana kadar sürdürülmüştür. Son döngü olan öğretimi uygulama döngüsü aslında süreç içerisinde edinilen mesleki yeterliklerin bütüncül olarak gözlenmesine imkân veren bir yapıda tasarlanmıştır. Öğretimi uygulama kapsamındaki döngü, öğretmen adaylarına, uygulama okuluna ve sınıfına göre planlanmıştır. Bu döngü kapsamında elde edilen bulgular bireysel olarak değerlendirilmiş ve bireysel olarak belirlenen durumlarla ilgili çalışmalar yürütmek üzere benzer bir planlamayla son eylem planı revize edilerek uygulanmıştır. Tüm bu mesleki yeterlik kazanmaya dayanan eğitimler sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik kazandıkça bakış açılarında değişimler meydana geldiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan değişen bakış açısına bağlı olarak mesleki yeterliklerini geliştirmeye daha fazla motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı arasında bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgularda yeterlik-bakış açısı arasındaki ilişkiyi gösteren Şekil 6'da mesleki yeterlik geliştikçe mesleki bakış açılarının değiştiği; mesleki bakış açıları değiştikçe mesleki yeterliklerin geliştiği gösterilmektedir. Mesleki yeterlik ve bakış açısı arasındaki bu etkileşim öğretmen adaylarını yeni yollar keşfetmeye sürüklemiş hem yeterliklerini geliştirmenin yollarını aramış hem de bakış açılarını olması gereken durumla değiştirmeye çalışmışlardır. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili literatür incelendiğinde, mesleki yeterliklere sahip öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki bakış açılarında olumlu değişimler olduğu vurgulanmaktadır (Gratch, 2001; Wong ve Goh, 2009; Michel, 2013; Thompson ve Power, 2015). Diğer taraftan öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı ile ilgili literatür incelendiğinde ise, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açıları ve tutumlarının öğretme-öğrenme sürecinin niteliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur

(Whitbeck, 2000). Benzer şekilde Guskey (2002) ve Kagan (1992) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik bakış açıları ve tutumları öğretme-öğrenme sürecinin niteliği üzerinde etkili olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenlik yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik literatür incelendiğinde her iki literatürün bu araştırmada ortaya konan mesleki yeterlik-mesleki bakış açısı ilişkisini destekler niteliktedir. Bu sonucun mesleki yeterlik-mesleki bakış açısı ilişkisinin etkileşimli yapısını ortaya koyması açısından özgün bir niteliğe sahip olduğu belirtilebilir. Ek olarak bu araştırmanın bulgularında ortaya çıkan bir alandaki değişimin (yeterlikler) diğer alanlardaki (mesleki perspektif) değişimi tetiklediği sonucunu destekler çalışma sonuçları bulunmaktadır. Pang'ın (2023) çalışmasındaki benlik algısı, dünya görüşü, bilgiyi değerlendirme alanlarındaki dönüşümün diğer alanlardaki dönüşümü desteklediğine yönelik sonucu bu duruma örnek olarak verilebilir.

Bulgularda ortaya konan Şekil 7'ye (bulgulardaki deneyim-referans çerçevesi) göre kişilerin yaşadıkları deneyimlerle referans çerçeveleri arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının sahip oldukları referans çerçevesinin yaşadıkları veya yaşayacakları deneyimleri nasıl anlamlandıracağı konusunda yönlendirici bir güce sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öte taraftan eleştirel yansıtmaya dayalı mesleki yeterlik eğitimleri kapsamında yapılan etkinlikler doğrultusunda edindikleri deneyimler ise referans çerçevelerini sorgulamalarına yol açmış ve bunları dönüştürmelerini sağlamıştır. Yaşanan dönüşümler sonucunda oluşan referans çerçeveleri ise yeni deneyimleri farklı şekilde anlamlandırmalarını sağlamıştır. Eleştirel yansıtmaya dayalı bu sürekli sorgulama sonucunda, deneyimler ile referans çerçevelerinde değişim meydana geldiği, deneyim ile referans çerçeveleri arasında meydana gelen bir değişimin diğeriyle etkileşime girerek diğeri de değiştirmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır. Taylor (2015), öğretmenlerin inançlarının uygulamaya/deneyime anlam verdiğini ve kurumsal norm ve gelenekler aracılığıyla bu inançların sürekli olarak güçlendiğini belirterek referans çerçevelerinin deneyimler üzerindeki etkisinden bahsetmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin önemli bir deneyim (güçlü bir hizmet içi eğitim deneyimi, eğitim reformu veya sınıfta zorlayıcı bir öğrenci gibi) sonucu, referans çerçevelerinin deneyimleri ile uyumsuz veya yetersiz bulmaları durumunda, öğretimle ilgili derin varsayımlarını sorgulamayı duygusal olarak bir gereklilik olarak hissedebileceklerine vurgu yapmaktadır. Bunun neticesinde ise önemli bir deneyim hakkındaki duyguların eleştirel olarak düşünülmesi ve yansıtılması daha güvenilir bir dünya görüşünü yansıtan referans çerçevesine

dönüştüğünü belirtir. Mezirow (1998) ise kişilerin varsayımlarının ve deneyimlerinin karar verme süreçlerini etkilediğini ve farkında olunmadığı durumlarda varsayım ve deneyimlerin doğru kararlar almanın önüne geçtiğine vurgu yapmakta olup eleştirel yansıtmanın varsayım ve deneyimlerin farkına vararak değişimleri için kişileri teşvik ettiğini belirtmektedir. Diğer taraftan Mezirow ve Taylor (2009) eleştirel yansıtma ile elde edilen deneyimlerin, deneyimleri yönlendiren anlam yapılarının sorgulanmasına yol açtığını vurgulamaktadır. Sertel (2021) ise eleştirel yansıtma ve grup tartışmaları gibi etkinliklerin değişime katkı sağladığı sonucunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Brookfield (1995), varsayımların sorgulanması eleştirel yansıtma ile gerçekleşebileceğini; Merriam (2004) ise eleştirel yansıtma ile deneyimlerin sorgulanabileceğini belirtmektedir. Bu sorgulamalar sonucunda ise kişinin rahatsızlık duyduğu ya da sorunlu hissettiği varsayımları dönüştürebilmesi mümkün olmaktadır (Mezirow, 1997). Diğer taraftan bireylerin dönüşüm yaşamaları için eleştirel yansıtmanın bir gereklilik olduğu ve eleştirel yansıtmanın ilk aşamasının varsayımların/referans çerçevelerinin sorgulanmasıyla başladığına vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Brookfield, 1995; Liu, 2015; Liu, 2020). Suh ve Park (2017) ise öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının uygulamalarında farklılık ortaya koymak veya yeni yaklaşımları deneyimlemek için bakış açısı değişiminin ön şart olduğuna vurgu yaparak bakış açısı ile deneyim arasındaki etkileşimden söz etmektedir. Poulson vd. (2001) öğretmenlerin bakış açıları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin tek yönlü bir yapıdan ziyade karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu vurgulayarak uygulamaların bakış açılarını; bakış açılarının ise uygulamaları etkilediğini vurgulamıştır. İlgili literatürdeki çıkarımlar, bu çalışmada ortaya konan deneyim-referans çerçevesi arasındaki ilişkiye yönelik eleştirel yansıtmanın rolünü destekler niteliktedir.

5.7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Dönüşümüne Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi süreçte mesleki yeterlik kazanmanın önemli olmadığını düşünen, mesleki yeterlikleri mesleki süreçteki deneyimlerle öğrenileceğine yönelik bakış açısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki öğretmen adayları mesleki deneyimin önemli olduğunu düşünen ancak mesleki yeterliğe aynı derecede önem vermeyen bakış açılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bakış açısına sahip

öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinde birçok eksiklik olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik bu bakış açısını ortaya koyan benzer çalışmalar bulunmaktadır. Whitbeck (2000), öğretmen adaylarının birçoğunun öğretmenliği basit bir meslek olarak algıladıklarını oraya koymuştur. Benzer şekilde öğretmen adaylarının mesleği hafife aldığı sonucuna ulaşan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Broekman ve Weterings, 1987; Holt-Reynolds, 1992). Diğer taraftan öğretmen adaylarının eğitim-öğretime yönelik bakış açılarının çoğunluğunun lisans öncesi süreçlerde geliştiğini ortaya koyan çalışmalar olduğu belirtilse de (Wideen, Mayer-Smith ve Moon, 1998) yerleşik olan bu bakış açılarının değiştirilmesi için mevcut anlam yapılarını anlamak ve bunlar üzerine çalışmalar yapmanın bir dönüşümü ortaya çıkartabileceğine vurguda bulunmaktadır (Yost, Forlenza-Bailey ve Shaw, 1999). Guskey (2002) de öğretmenlerin öğretim süreçlerine yönelik bakış açısı dönüşümünü deneyimleyebilmeleri için alınacak desteklerin önemine vurguda bulunmuştur. Nitekim bu çalışmada öğretmen adaylarının mevcut anlam yapılarının farkına varmaları ve bunları dönüştürmelerini sağlayacak sınıf içi ve dışında uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu hedef doğrultusunda eylem planları hazırlanıp uygulanarak mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı geliştirmeleri üzerine çalışılmıştır. Gerçekleştirilen eğitimin sonunda ise katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında bir dönüşüm olup olmadığının anlaşılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda üç farklı veri toplama aracıyla dönüşümün gerçekleşme durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu veri toplama araçlarından ilki King (2009) tarafından geliştirilen ÖEA, ikincisi araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların mesleki bakış açılarını anlamak amacıyla yapılan anketin revize edilmiş versiyonu, üçüncüsü ise araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Öğretmen adaylarının dönüşümü deneyimleme durumlarını anlamak amacıyla ilk olarak ÖEA'dan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların farklı düzeyde ve farklı deneyimlerle mesleki perspektif dönüşümü deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının değişim/dönüşüme açık olduklarını anlamak amacıyla sorulan altıncı soruya dair verilen yanıtlardan elde edilen sonuç, tüm öğretmen adaylarının değişime/dönüşüme açık olduğudur. İkinci soruya verilen yanıtların ise 14 öğretmen adayının dönüşüm yaşadığını ortaya koyması ve bu öğretmen adaylarının diğer sorulara (özellikle 3., 4. ve 5. Sorular) verdikleri yanıtlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde mesleki dönüşümü deneyimlediklerine yönelik bulguların olduğu

belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının dönüşümü DÖK'ün 10 aşamasından hangi aşamasında deneyimlediğiyle ilgilenen ilk soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, altıncı aşama ve üzerinde dönüşümü deneyimledikleri ortaya çıkmıştır. Altıncı madde, bireylerin zihinsel varsayımlarını ve anlama yapılarını fark ederek dönüşümün gerekliliğini hissettiği noktada dönüşüm için plan yapıldığı aşamadır. Bu bağlamda katılımcıların bu düzeye çıkmaları dönüşüme ihtiyaç duyduklarını ve buna açık olduklarını göstermesi açısından önemli bir sonuçtur. Öğretmen adaylarına bakış açılarında değişim meydana gelip gelmediğini soran ikinci soruya verilen yanıtlardan 14'ü değişim oldu, ikisi ise değişim olmadı şeklindedir. Bu soruya olumsuz yanıt veren iki öğretmen adayının bu yanıtı altıncı maddeye verdikleri yanıtlarla bir çelişkiyi içermektedir. Bu noktada diğer sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde bir öğretmen adayının dönüşüm yaşadığını ortaya koyan veriler net bir şekilde bulunmakta iken, diğer öğretmen adayının dönüşüm olduğunu ortaya koyan verilerin olmasına rağmen bazı veriler arasında tutarsızlık olması, bu öğretmen adayı hakkında dönüşüm yaşandığını belirtmeyi güçleştirmiştir. Bu sonuçta belirtilen farklı düzeylerde yansıyan dönüşümlere benzer olarak ilgili literatürdeki bazı çalışmalarında sonuçları da araştırmaya katılan bireylerin farklı düzeylerde dönüşümler gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Kerins vd., 202; Lee Korns, 2018; Yılmaz Ergül, 2020). Arıkan'ın (2022) çalışma sonuçlarında da Toplumsal Duyarlılık Projelerine katılan bireylerin toplumsal süreçlere katılım konusunda yaşadıkları dönüşüm sürecinin bireyde bireye farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Yaşanan dönüşümlerin hem mesleki yeterlik hem de mesleki tutum boyutunda gerçekleştiği; dönüşümü destekleyen kişilerin sırasıyla öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, öğretmen adayları olduğu ortaya konmuştur. Nitekim Liu (2015) bireysel performanslara yönelik çoklu veya işbirlikli eleştirel yansıtımların kişilerin kendileri hakkında düşüncelerinin farkına varmalarını sağlayarak dönüşümü desteklediğine vurgu yapması ulaşılan bu sonucu destekler niteliktedir. Benzer şekilde Liu ve Ball (2019) da dönüştürücü çözümlerin uygulanabilmesi için işbirliğine dayalı eleştirel yansıtma topluluklarının önemine dikkat çekmektedir. Kroth ve Cranton (2014) ise yetişkin eğitimcilerinin dönüşüm için yaptıkları çeşitli etkinliklerle yetişkinlerin eleştirilmeden ve sorgulanmadan kabul edilmiş varsayımlarıyla karşı karşıya gelmelerine yardımcı olduğu vurgusu da bu araştırmanın öğretmen adaylarının dönüşümüne katkı sağlayan kişilerden birinin öğretim elemanı olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca eğitim sürecindeki yansıtıcı, eleştirel ve tartışmaya dayalı etkinliklerin, bireysel ve grup çalışmalarının, uygulama sonrası görüşmelerin, ders planlarını incelenerek dönüt

verilmesinin, eğitim günlüklerinin dönüşüme katkı unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğru Oral'ın (2022) çalışma sonuçlarında ortaya çıkan katılımcıların yeşil ekonomi, yenilenebilir enerji gibi çevresel konulara yönelik bakış açılarındaki değişimin altında yatan unsurun eleştirel yansıtma etkinliklerinin olduğu ortaya konmuştur. Maloney ve Campbell-Evans (2002) eğitim günlüklerinin öğretmen adaylarının kendi uygulamaları ve performansları üzerine duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmada, kendisini fark etmesinde ve geliştirmesinde önemli bir araç olduğuna vurguda bulunmaktadır. Benzer bir vurguyla Uline, Wilson ve Cordy (2004) çalışmasında, öğretmen adaylarının sınıflardaki uygulamalarına yönelik yazılan günlüklerin sınıf yönetimi, zaman yönetimi gibi karşılaşılan sorunları ve bu sorunların kaynağını fark etme fırsatı tanıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Brookfield (1995) ise günlüklerin kişilerin eleştirel yansıtma yapmasını sağlayıcı etkinliklerden olduğunu ifade etmektedir.

Diğer taraftan araştırmada eğitim öncesinde kullanılan anketin revize edilerek eğitim sonunda kullanılması, sonuçların eğitim öncesine göre nasıl farklılaştığını karşılaştırma imkânı sağlaması açısından önemlidir. Olafson, Schraw ve Kehrwald daha iyi bir öğretmen eğitimi sağlamak için öğretmen inançlarının gelişiminin anlaşılmasının önemli olduğuna dikkat çekmektedir (2014). Palak ve Walls (2009) ise öğretmenler derslerindeki uygulamaları kendilerinde var olan inanç sistemleri ile uyumlu olduğuna vurgu yaparak öğretmen inancının etkisinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bakış açısından yola çıkarak bu anketle öğretmen adaylarının mesleki bakış açıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Anketten elde edilen veriler incelendiğinde ise 15 öğretmen adayının sınıf öğretmenliği tercihinden mutlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma öncesinde bu soruya dokuz olumsuz yanıt bulunmaktayken eğitim sonrası bu sayının bire düşmesi eğitim sürecinin dönüşümü desteklediği çıkarımında bulunmayı sağladığı düşünülebilir. Eğitim öncesi öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğini ağırlıklı olarak tutum ve değerler kategorisi altında değerlendirdikleri görülmüşken eğitim sonrası mesleki bilgi yeterlik alanı ve mesleki beceri yeterlik alanları altında değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu ankette mesleki yeterliğe önem veren ve mesleki deneyime önem veren iki farklı öğretmen adayını belirten örnek durumlar paylaşılmış ve bu iki durumu değerlendirmeleri istenmiştir. Eğitim öncesinde bu soruya sadece mesleki deneyim odaklı olan öğretmen adayını savunan ve kendine uygun olduğunu belirten 16 öğretmen adayı ile çalışılmaya karar verilmişti. Eğitim sonrasında ise bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 15 öğretmen adayının mesleki yeterlik ve mesleki deneyimin her ikisinin de önemli olduğu değerlendirmesi yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, 15

öğretmen adayının mesleki bakış açısında dönüşüm yaşandığını göstermesi önemli bir sonuç olarak değerlendirmektedir. Bu 15 öğretmen adayı ÖEA kapsamında dönüşüm yaşadığı sonucuna ulaşılan öğretmen adayları ile aynıdır. ÖEA sonucunda dönüşüm yaşanmadığı belirtilen bir öğretmen adayı ise hala mesleki deneyimin önemli olduğunu savunduğu görülmüştür. Sonuç olarak hem ÖEA hem de bakış açısı anketlerinde elde edilen sonuçların birbirini desteklemesi önemli bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Her iki veri toplama aracının sonuçları gerçekleştirilen eğitimlerin öğretmen adaylarının dönüşümüne katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde DÖK'e dayalı uygulamalar geliştiren farklı çalışmaların sonucuna göre de bireylerde dönüşüm gerçekleştiği belirtilmiştir (Yılmaz Ergül, 2020; Feriver Gezer, 2010; Kitchenham, 2008; Özdemir Yılmaz, 2018).

Öğretmen adaylarında meydana gelen dönüşümü anlamlandırmak adına son olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının mesleki yeterlik temelli bakış açısı kazandıkları, sınıf öğretmenliğinden keyif alabileceklerini düşündükleri, ön yargılarından kurtularak mesleğe saygı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları mesleki yeterlik kazandıkça ön yargı ve kaygılarından uzaklaştıkları, özgüven kazandıkları, kendilerini mesleğe hazır hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani mesleki yeterliklerin gelişimi mesleki bakış açısını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuca paralel olarak Gratch (2001) öğretmenlerin mesleki yeterliklerin gelişmesinin özgüvenlerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Wong ve Goh (2009) ise mesleki yeterliklere sahip olmanın öğretmen adaylarının kaygılarını azalttığını ifade etmektedir.

ÖEA'da olduğu gibi görüşmelerden elde edilen verilere göre eğitimin sorgulamaya ve eleştiriye dayalı yapıya sahip olmasının, günlük, öz değerlendirme gibi yansıtma etkinliklerinin, bireysel ve grup etkinliklerinin dönüşümü destekleyen sınıf içi unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Lee Korns (2018) grup projelerinin ve sözlü tartışmaların katılımcıların dönüşümüne katkı sağladığını vurgulamıştır. Maloney ve Campbell-Evans (2002) bu tür karşılıklı etkileşime dayanan süreçlerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sunacağını belirtmektedir. Benzer şekilde Syaharuddin vd'nin (2022) çalışmalarında etkileşime dayalı etkinliklerin dönüşümü desteklediğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Larrivee (2008) ise yansıtma etkinliklerinin bireylerin kendilerine ve performanslarına dönük farkındalıklarını arttırarak bireylere kendilerini ve performanslarını yeniden düzenleme imkânı tanıdığını ifade etmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin etkileşim içerisinde oldukları eleştirel yansıtma etkinliklerinin bakış açısı

gelişimine destek olduğunu vurgulayan farklı çalışmalar bulunmaktadır (Jang ve Lei, 2019; Lee ve Brett, 2015; Niess ve Gillow-Wiles, 2019). Ayrıca oluşturulan e-portfolyonun öğretmen adaylarına kendi gelişimlerini takip etme fırsatı sunması, eğitim süresince sağlanan geribildirimlerin eksiklerini fark ettirmesi, farklı kişilerin gözlemlerinin ve eleştirilerinin alınması öğretmen adaylarına kendilerini geliştirme imkanı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim öğretmen adaylarına süreç içerisinde ortaya koydukları performanslarına yönelik yapılan geribildirimlerin öğretmen adaylarının mesleki gelişime katkı sunduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Agudo, 2016; Hurioğlu, 2016). Diğer taraftan Liu (2020) e-portfolyoların öğretmen adaylarının kendi performanslarını bütüncül ve sistematik olarak görme imkanı tanırken bunlar üzerine düşüncelerini sağlamakta olduğunu, böylece dönüştürücü öğrenmenin gerçekleşmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir. Yine ÖEA'dan elde edilen sonuçlara paralel olarak öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, diğer öğretmen adaylarının ve uygulama sınıfındaki öğrencilerin dönüşüme katkı sağlayan bireyler olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adayları, KPSS'ye hazırlanma gereklilikleri ve diğer lisans dersleri karşısındaki yükümlülükleri göz önünde bulundurulduğunda eğitimin içeriğinin yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim günlüğünün sürekli yapılmasının bazen sıkıcı hale geldiği belirtilmiştir. Ancak bu olumsuz eleştirilere rağmen eğitimin içeriğinin yoğunluğunun kendi gelişimleri için bir gereklilik olduğunun farkında oldukları ve eğitim günlüğü yazmanın kendi düşüncelerinin farkına varmalarını sağladığına vurgu yapmışlardır. İlgili literatürde günlük çalışmalarının sık kullanılması durumunda öğretmen adaylarının sıkıldığı belirtilmektedir (Maloney ve Campbell-Evans, 2002). Maloney ve Campbell-Evans (2002), böyle durumlarda günlükleri etkileşimli yazmanın önemine vurgu yaparak öğretmen adayının günlük yazarken öğretim elemanının onu dinleyerek yazıları üzerine tartışmalar gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Diğer taraftan Gwee ve Toh-Heng'in (2022) çalışmalarında da benzer şekilde katılımcıların DÖK kapsamındaki süreçlerin zaman alıcı ve zorlu olduğunu ancak bu sürecin onlar için faydalı olduğunu belirttiği yönünde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Buchwald'ın (2023) çalışmasında da öğretmenler dönüşüm yolculuğunu cesaret kırıcı ve zorlayıcı olarak ifade etmişlerdir.

Özetlenecek olunursa öğretmen adaylarının mesleki bakış açılarını ortaya koymak amacıyla toplanan üç farklı veri toplama aracından ortaya çıkan sonuçların birbirini desteklediği belirtilebilir. Üç veri kaynağından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının bir öğreten adayı dışında tamamının dönüşümü deneyimlediği ifade edilebilir.

Dönüşümün mesleki yeterlik temelli uygulamalarla ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki yeterlik kazandıkça dönüşen bakış açısı sonucunda farklı mesleki yeterliklere yönelik farkındalık geliştirerek yeterlik kazanmaya yönelik motivasyon kazandıkları ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Yani mesleki yeterlik kazanma ile mesleki bakış açısı dönüşümü arasında karşılıklı bir etkileşime olduğu ve birinde meydana gelen gelişim ve değişimin diğerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu karşılıklı etkileşim sonucu ortaya çıkan mesleki yeterlik gelişimi ve bakış açısı dönüşümünü sağlayan unsurlara bakıldığında, kişi bazında öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları etkili olurken; etkinlik noktasında ise bireysel ve grupla yürütülen etkinlikler, yansıtma ve tartışmaya dayalı etkinlikler, öz değerlendirme etkinlikleri, gözlemler, öğretim elemanının düzenli geribildirimi, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının eleştirel değerlendirmelerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenliği mesleğini hafife alan, hizmet öncesi süreçte mesleki yeterlik kazanmanın önemli olmadığını ve yeterlikleri mesleki süreçteki deneyimlerle öğrenileceğine yönelik bakış açısı geliştiren sınıf öğretmeni adayları ile çalışılmıştır. Bu araştırmadaki öğretmen adaylarının mesleki deneyimin mesleki yeterliklerden daha önemli olduğu yönünde bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerinin mevcut durumunu anlamak amacıyla veri toplanmış olup geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanlar belirlenmiştir. Belirlenen ihtiyaç durumunu geliştirmek amacıyla eylem planları hazırlanmış ve her bir öğretmenlik yeterliğine dair belirlenen kazanımların edinilmesiyle döngü tamamlanarak diğer eylem planlarına geçilmiştir. Eylem planlarında öğretmenlik yeterliklerinin yanı sıra eylem planı kapsamındaki anlam yapılarındaki dönüşüm de incelenmiştir. Eylem planları kapsamındaki öğretmen yeterliklerinin gelişimi ve anlam yapılarındaki dönüşüm çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar aşağıda eylem planları kapsamında ulaşılan sonuçlar ve öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümü kapsamındaki sonuçlar olarak ele alınmıştır.

6.1. Mesleki Yeterliklere ve Bu Yeterliklere Yönelik Anlam Şeması Dönüşümü Kapsamında Ulaşılan Sonuçlar

Alan bilgisi eğitimi kapsamında, öğretmen adaylarının ihtiyaçları temelinde belirlenen kazanımlara ulaşarak yeterliklerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirdikleri yeterlikler temelinde ise alan bilgisinin önemini anlama, alan bilgisine sahip olma, alan bilgisi kapsamında yapılan içerik belirleme ve içerik bilgisinin analizi konularının öğretim süreçlerini tasarlamada yol gösterici olduğu, alan bilgisi hakimiyetinin öğretim süreçlerinin niteliğini belirlediği ve alan bilgisine hâkim olan öğretmenlerin öğrencilerdeki kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada başarılı olacağı yönünde bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alan eğitimi öncesine göre öğretmen adaylarının anlam yapılarında bir dönüşüm ortaya çıktığını göstermektedir.

Pedagoji bilgisi eğitimi kapsamında, öğretmen adaylarının SYT'leri tercih ederken zaman, sınıfın yapısı ve mevcudu, öğrenci özellikleri gibi unsurlara dikkat ettikleri ve SYT'lerin kullanımında amaç ve özelliklerine dikkat ettikleri, SYT arasındaki ilişkiye uygun hareket ettikleri ve bu konuda bir farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının SYT'lerin bir kullanım amacı olduğu, bunları kullanırken zaman, öğrenci özellikleri gibi durumlara dikkat ettikleri, SYT tercihinin kazanım temelli yapılması gerektiğine yönelik bir bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Pedagojik alan bilgisi eğitimi sonucunda, öğretmen adaylarının kazanımın işlevselliği ve bu kapsamda hem bilişsel süreç boyutu hem de bilgisi boyutu kapsamında kazanımları analiz edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının belirtke tablosunu işlevsel bir şekilde kullanarak kazanım, öğretim süreci ve değerlendirme öğelerini belirtke tablosu üzerinde göstererek öğeler arası uyuma dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kazanılan bu yeterlikler kapsamında program öğeleri (kazanım, öğretim süreci, değerlendirme) arasındaki ilişki kurularak program öğeleri arasındaki uyumun gerekliliği konusunda bir bakış açısı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretimi planlama kapsamında, öğretmen adaylarının dersi planlamada zaman faktörünü göz önünde bulundurarak kazanım temelli etkinlik hazırladıkları, hazırlanan etkinliklerin detaylarına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kazanım temelli bir süreç yürütmek için ders planlarında kazanıma yönelik analizlere yer verdikleri ve öğretim ile değerlendirme etkinliklerinin kazanımla uyumlu olması amacıyla belirtke tablosu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının ders planı hazırlarken öğrencilerin özelliklerini ve gelişim düzeylerini dikkate aldıkları ortaya konmuştur. Kazanılan yeterliklerle beraber öğretmen adaylarının ders planını bir evrak yükü olarak görme düşüncelerini değiştirdikleri, planın önemi ve gerekliliği hususunda bakış açısı geliştirdikleri, planda sınıfta uygulanacak SYT'lere yer vermenin gerekli olduğunu, yer verilen etkinliklerin sınıf içinde uygulanacak şekilde detaylandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretimi değerlendirme eğitimi kapsamında, öğretmen adaylarının kazanımla uyumlu, süreç odaklı değerlendirme etkinlikleri hazırladıkları ve alternatif değerlendirme tekniklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretimi değerlendirme eğitimi sonucunda, geleneksel değerlendirme tekniklerinin her kazanıma uygun olmadığı, öğrenci öğrenmeleri hakkında ve öğretim süreci hakkında kısıtlı

geribildirimler verdiği, öğrencilerin aktif olmasını sağlamada her zaman başarılı olmadığı, süreçten ziyade sonuç odaklı olduğu yönünde bakış açıları geliştirdiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca alternatif değerlendirme tekniklerinin öğrenci merkezli yaklaşımlara daha uygun olduğunu, öğrenci öğrenmesi ve öğretim süreci hakkında daha detaylı bilgi verdiği yönünde bakış açısı geliştirdikleri ortaya konmuştur.

Öğretimi uygulama eğitimi kapsamında, iki hafta olarak planlanan ilk döngü sonucunda, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarında ve uygulamalarında kazanım analizi yaparak belirtke tablolarında kazanımın düzeyini gösterdikleri, kazanımın içeriğine göre analiz yaptıkları, bu analizlere göre etkinlikler tasarladıkları, öğrenmeyi destekleyecek materyal kullanmaya dikkat edildiği, öğrenci grubunun hazırbulunuşluk düzeylerine ve grubun özelliklerine göre süreci tasarladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı öğretmen adaylarının karşı karşıya kaldığı sorunlar tespit edilmiştir. Özellikle sınıf ve zaman yönetimi, heyecanlanma ve kaygılanma gibi durumlar en çok tespit edilen sorunlar arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının karşı karşıya kaldıkları sorunları gidermek adına öğretimi uygulama döngüsüne yönelik eylem planı revize edilerek bir döngü daha gerçekleştirilmiştir. Öğretimi uygulama döngüsünün revizyonunda ihtiyaçları bireysel olarak belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planı ve uygulamaları bireysel olarak değerlendirilmiştir. Döngü sonucunda öğretmen adaylarının bu uygulamalarında ilk uygulamaya göre olumlu gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Bu gelişmelere rağmen sınıf yöntemi, zaman yönetimi, ses ve tonlama kullanımı, heyecanlanma gibi hususlarda sorunların kısmen devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim eksikliğinin bu sorunların altındaki temel kaynak olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının hazırladıkları plan ve uygulamalarına yönelik verilen bireysel geribildirimlerin, çoklu bakış açısına dayanan değerlendirmelerin, farklı uygulamalar gözlemlemenin kendi eksiklerini görme ve geliştirme fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada eylem planları tasarlanırken hem mesleki yeterlik gelişimine hem de mesleki bakış açısı dönüşümüne odaklanılmıştır. Bu bağlamda eylem planlarında yeterlik gelişimini sağlayıcı etkinlikler tasarlanmış ve aynı zamanda bu yeterliklerle bakış açısı değişimi olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik kazandıkça bakış açılarında değişimler meydana geldiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan değişen bakış açısına bağlı olarak mesleki yeterliklerini geliştirmeye yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, öğretmenlik mesleği yeterlikler ile öğretmenlik mesleğine

yönelik bakış açısı arasında bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki yeterlik ve bakış açısı arasındaki bu etkileşim öğretmen adaylarını yeni yollar keşfetmeye teşvik ettiği ve hem yeterliklerini geliştirmenin yollarını aradıkları hem de bakış açılarını değiştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde, deneyimlere referans çerçeveleri (anlam perspektifleri/varsayımlar) arasında bir etkileşim olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları referans çerçevesinin deneyimleri anlamlandırmasında etkili olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan eleştirel yansıtmaya dayalı mesleki yeterlik etkinlikleri doğrultusunda edindikleri deneyimler ise referans çerçevelerini sorgulamalarını sağlamıştır. Bunun sonucunda yeniden şekillenen referans çerçeveleri ise yeni deneyimleri farklı şekilde anlamlandırmalarını sağlamıştır. Eleştirel yansıtmaya dayalı bu sürekli sorgulama sonucunda deneyimler ile referans çerçevelerinde değişim meydana geldiği, deneyim ile referans çerçeveleri arasında meydana gelen bir değişimin diğeri üzerinde etki oluşturduğuna ulaşılmıştır.

6.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Dönüşümü Kapsamındaki Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bakış açılarının *mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısına* dönüşümü sağlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda bakış açısı dönüşümün gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak amacıyla eylem planları sonrası üç farklı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Elde edilen verilere göre 15 öğretmen adayının mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı kapsamında dönüşüm yaşadıkları ortaya konmuştur. Bir öğretmen adayının ise eylem planları kapsamında belirlenen kazanımlara ulaştığı ve eylem planı kapsamında anlam şemalarında dönüşüm olduğu belirlenmiştir. Ancak eylem planları sonrası anlam perspektiflerinde dönüşüm olup olmadığına bakıldığında ise veriler arası bir tutarsızlık olduğu ve mesleki yeterliklerin mesleki süreç içerisinde geliştirilebileceğine dair geliştirdiği bakış açısının geçerli olduğunu gösteren verilerin olması bu öğretmen adayı için hedeflenen dönüşümün gerçekleştiğinden bahsetmeyi güçleştirmiştir.

Dönüşümü deneyimleyen öğretmen adaylarına göre dönüşüme destek olan kişilerin sırasıyla öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, diğer öğretmen adayları olduğu; dönüşümü destekleyen etkinliklerin ise sorgulamaya ve eleştiriye dayalı eğitim yapısının, eğitim günlükleri, öz değerlendirme, gözlem ve yansıtma yazısı gibi eleştirel yansıtmaya dayalı etkinliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan e-portfolyonun öğretmen

adaylarına kendi gelişimlerine dair holistik ve sistematik bir bakış açısı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sürecinde öğretmen adaylarının performans ve uygulamalarına yönelik verilen geribildirimlerin de dönüşümü destekleyen diğer bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının KPSS sınavına hazırlanma ve diğer lisans dersleri kapsamındaki sorumluluklarının olmasından dolayı eğitimin içeriğinin kısmen yoğun olduğunu bulmalarıdır. Eğitimler, Öğretmenlik Uygulaması-I kapsamında yapılmış olup ders kapsamında haftalık olarak sunulan iki saatlik teorik ders kapsamında yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının vurguladığı durumun eğitim kapsamında hakkında bilgi sahibi olmadıkları yeterliklerle karşılaşmaları diye düşünülmektedir. Öğretmen adayları eğitimin yoğun yapısına vurgu yaparken bu yoğunluğun mesleki gelişimleri için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitime yönelik olumsuz diğer bir vurgunun ise eğitim günlüklerinin öğretmen adaylarını sıkmasıdır.

Dönüşümü deneyimleyen öğretmen adaylarının eğitimle beraber mesleğe yönelik ön yargılarından uzaklaştıkları, mesleğe saygı geliştirdikleri, özgüven kazandıkları ve mesleğe hazır hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümü deneyimleyen öğretmen adayları arasında eğitim öncesi mesleğe karşı olumsuz duygularının eğitim sonrasında ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır. DÖK'e dayalı olarak tasarlanan araştırma kapsamındaki eğitimin eğitime katılan öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı dönüşümünü sağlamada başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olarak sunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Araştırmaya katılan öğretmen adayları, sınıf öğretmenliği mesleğinin yeterliklerini mesleki süreçte öğrenebileceklerini dolayısıyla lisans sürecinde mesleki yeterlikleri kazanmanın bir gereklilik olmadığını düşünen bireylerdir. Bu öğretmen adaylarının aynı zamanda mesleki yeterliklerinde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak mesleki bakış açısı geliştirmek için öncelikli olarak kişinin

mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve bu mesleki yeterliklerin gelişmesi durumunda neler yapabileceğine dair farkındalık oluşturulması önerilebilir.

- Araştırma sonuçlarına göre eleştirel yansıtmaya dayalı öz değerlendirme, yansıtma yazıları, eğitim günlükleri gibi etkinliklerin öğretmen adaylarında bakış açısı dönüşümünü ortaya çıkaran unsurlar arasında yer aldığına ulaşılmıştır. Bu bağlamda bakış açısı dönüşümü ortaya çıkarmak amacıyla öncelikle bireylerin kendi varsanımlarının ve bakış açılarının farkına varacakları öze dönük yansıtma çalışmalarının yapılması önerilebilir.
- Araştırmanın mesleki yeterlik geliştirme sürecinde (özellikle öğretimi uygulama döngüsü) bireylerin uygulama ve performanslarına dönük olarak verilen bireysel geribildirimlerin öğretmen adaylarına uygulamalarını geliştirme fırsatı sunduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda mesleki yeterlik gelişimini planlayan çalışmalar için bireylerin performanslarına dönük olarak düzenli şekilde geribildirimler verilmesi önerilebilir.
- Bu araştırma öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini geliştirerek mesleki bakış açılarında dönüşüm ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda dersin teorik ve uygulamalı saatlerine uyarak bir planlama yapılmıştır. Bu süre içerisinde yapılan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının mevcut durumlarının belirlendiğini, bu mevcut durumları doğrultusunda mesleki yeterlik geliştirildiğini ve mesleki bakış açılarında dönüşüm gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçla beraber öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleğine geçmeden önceki hizmet öncesi sürecin son ve en önemli deneyim noktası olduğu ve öğretmen adaylarının tüm yeterliklerini sergileyebildikleri bir ortam sunma fırsatı sağladığı düşünüldüğünde, üniversitelerin eğitim fakültelerinde yer alan başta sınıf öğretmenliği olmak üzere tüm öğretmenlik gruplarında bu araştırmadaki yaklaşıma benzer bir ders izlencesi düzenlenerek öğretmen adaylarının yeterliklerini geliştirme ve olumlu mesleki bakış açısı kazanmaları noktasında bir standart elde edilebileceği önerilebilir.
- Benzer bir şekilde MEB ve YÖK işbirliği ile mesleki yeterlik ve mesleki bakış açısı geliştirmek için öğretmenlik uygulamasına yönelik bir standart elde edebilmek amacıyla bu araştırmanın planlama ve uygulama aşamalarına benzer çerçeve niteliğinde bir iş çizelgesi oluşturulması önerilebilir.

Araştırmaya yönelik öneriler:

- Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların birbirlerinin uygulamalarına yönelik gözlem ve eleştirilerinin onların gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu noktada şu hususa dikkat çekilmek istenmektedir: Öğretmen adaylarının yapıcı ve bireyi geliştirici değerlendirmelerde bulunabilmesi için öncelikle o konuda yeterliklere sahip olması gerektiğidir. Araştırmada öğretmen adaylarının kriter temelli eleştirileri kabullenmekte olduğu ve kendi uygulamalarına dönük düzeltmelerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda eleştiriye dayalı süreç tasarlanması noktasında kriter temelli eleştiri ortamlarının sağlanması; bunun için ise eleştiri öncesi katılımcıların eleştirel değerlendirme yapacakları alanda yeterlik kazanmalarını sağlayacak araştırmaların tasarlanması önerebilir.
- Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişimini ve mesleki bakış açısındaki dönüşümlerini ortaya koymak amacıyla çoklu veri toplama aracına başvurulmuştur. Bu sayede öğretmen adaylarının yeterlik gelişimini ve bakış açısı dönüşümünü birçok veri entegre edilerek ve karşılaştırmalı bir şekilde birbiriyle teyit edilerek ortaya konulmuştur. Bu sonuç doğrultusunda, nitel araştırmalar tasarlayacak araştırmacılara daha iyi bir anlamlandırma elde edebilmeleri için çoklu veri kullanmaları önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre e-portfolyoların öğretmen adaylarının hem mesleki yeterlik hem de mesleki bakış açısı bakımından kişisel değişim ve gelişimlerini sistematik ve bütüncül bir şekilde fark edebilmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sistematik bir şekilde klasörleme işlemi yapıldığında e-portfolyolar fiziksel depolamanın önüne geçerek katılımcıların çalışmalarını çevrimiçi ortamlardan hem kolayca organize etmeyi hem de veri kaybının önüne geçmeyi sağlamaktadır. Bu bağlamda kişilerin gelişimine odaklanan çalışmalarda e-portfolyoların kullanımı önerilebilir.
- Öğretmenlerin mevcut varsayımlarını ve bakış açılarını anlamlandırmada sınıf içi yansıtıcı tartışmaların (reflective discourse) etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarında mesleki dönüşüm sağlamanın ilk aşaması olan mevcut varsayım ve bakış açısının anlaşılması önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarında bakış açısı dönüşümü ortaya çıkarmaya

yönelik yapılacak araştırmalarda için sınıf içi tartışmalara yer verilmesi önerilebilir.

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre eğitimin geleneksel yapıdan uzak sorgulama ve eleştiriye dayalı yapısı dönüşümün deneyimlemesi için gerekli, sınıf iklimini sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda değişimi/dönüşümü hedefleyen araştırmalar için sorgulamaya ve eleştiriye dayalı bir sınıf iklimi oluşturulması önerilebilir.
- Araştırmada kullanılan eğitim günlükleri katılımcıların kişisel bakış açılarına yönelik yansıtma ve yansıtılma anlamak adına oldukça önemli veri kaynağı olmuştur. Ancak araştırma sonunda katılımcılar eğitim günlüklerinin bir noktadan sonra sıkıcı olmaya başladığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yansıtma ve yansıtılma dayalı araştırmalarda günlükler kullanılacaksa daha seyrek yapılabilir, günlük yerine farklı yansıtma araçları (SWOT analizi gibi) kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Agudo, J.M.Z. (2016). What Type of Feedback do Student Teachers Expect from their School Mentors during Practicum Experience? The Case of Spanish EFL Student Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (5), 36-51.
- Akçay, C. R. (2012). Dönüştürücü Öğrenme Kuramı ve Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(196), 5-20.
- Akdağ Kurnaz, E. (2018). *Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Göre İngilizce Dersinde Hazırlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerinin Bakış Açısı Dönüşümlerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Akgün Özbek, E. (2019). *Dijital Dönüşümde Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 315-332.
- Allen, G. (2008). *Practicing teachers and web 2.0 technologies: Possibilities for transformative learning* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Columbia University, New York.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Alica Öztürk, Z. (2022). *Feminist kadın gruplarında dönüştürücü öğrenme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Haz.) (2018). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- An, S., Kulm, G. & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 145–172.

- Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71–88.
- Arıbaş, S. & Yılmaz, M. (2004) Hayat bilgisi dersinin ilköğretim müfettişleri tarafından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (161).
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/161/aribas-yilmaz.htm
- Arıkan, F. T. (2022). *Genç yetişkinlerin toplumsal duyarlılık projelerine katılımı ve dönüştürücü öğrenme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arter, J. (2002). *Rubrics, Scoring Guides, and Performance Criteria. Understanding Scoring Rubrics a Guide for Teachers* (ed. Carol Boston). Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Aslan, S. & Gürlen, E. (2019) Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. Sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Atılğan, H. (2017). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 315-362). Ankara: Anı.
- Bahar, M. Nartgün, Z., Durmuş, D. & Bıçak, B. (2014). *Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bailey, G. & Colley, H. (2015). ‘Learner-centred’ assessment policies in further education: putting teachers’ time under pressure. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 153–168.
- Bal, M. S. & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32.
- Ballantyne, J. (2005). *Effectiveness of pre-service music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Centre for Innovation in Education.
- Baran, M., Yaşar, Ş. & Maskan, A. (2015). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Barth, S. & Demirtaş, A. (1997) *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi / Kaynak uniteler*. Ankara: YÖK/Dünya.

- Baştürk, S. (2010). Matematik Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Anlattıkları Derslerin Niteliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 57-68.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Ed.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* içinde (ss. 25–48). Boston: Springer.
- Bayrak Özmutlu, E. (2018). *Öğretmenlerin mesleki inançları, mesleki inançlarının kaynakları ve mesleki inançlar temelinde öğretmen tiplerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. ve Demirbaş Nemli, B. (2017). Hayat Bilgisi Ders Bütünlüğünün ve Gerekliliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 476-492.
- Baysal, Z. N. (2007). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (1–19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Berg, K. E. & Latin, R. W. (2008). *Essentials of research methods in helath, physical education, exercise science and recreation*. Philadelphia, PA: Lippincott, William & Wilkins.
- Berg, L. B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th edition). Pearson.
- Bergold J. & Thomas S. (2012). Participatory research methods:a methodological approach in motion. *Historical Social Research*, 37:191-222.
- Binbaşioğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.

- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learnercentered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 12-28.
- Broekman, H.G.B. & Weterings, J.M.J. (1987). The prehistory of teacher-trainees and the consequences for teacher education. *Journal for Mathematical Behavior*, 6, 201-216.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2000). Adult cognition as a dimension of lifelong learning. In J. Field&M. Leicester (Eds.), *Lifelong learning: Education across the lifespan* (pp. 89-101). Philadelphia: Falmer.
- Brown, C.A. & Cooney, T.J (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*,15(4), 13-18.
- Buchwald, T. (2023). *Transformative learning and covid-19: how secondary teachers transitioned to online teaching* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Capella Üniversitesi, Sosyal ve Davranış Bilimleri Okulu, Amerika Birleşik Devletleri.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Bulger, S.M., Housner, L. D. & Lee, A. M., (2008). Curriculum alignment: A view from physical education teacher education. *Journal Of Physical Education, Recreation and Dance*, 79(7), 44-49.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming A Teacher: Student Teachers’Experiences And Perceptions About Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163-178.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. D. C. Berliner & R. C. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (ss. 709–725). New York: Macmillan.

- Cangelosi, J.S. (1988). Development and validation of the underprepared mathematics teacher assessment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 233–245.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1985) *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Choy, D., Chong, S., Wong, A.F.L. & Wong, I. Y. F. (2011). Beginning Teachers' Perceptions of Their Levels of Pedagogical Knowledge and Skills: Did They Change since Their Graduation from Initial Teacher Preparation? *Asia Pacific Education Review* 12(1), 79–87.
- Ciesielska M., Boström K.W. & Öhlander M. (2018) Observation methods. In Ciesielska M., Jemielniak D. (Eds.), *Qualitative methodologies in organization studies* (pp. 33-52). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_2
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research method in education*. London: Routledge.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı Kitabı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Covill, A. E. (2011). College students' perceptions of the traditional lecture method. *College Student Journal*, 45(1), 92–102.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (93), 63-71.
- Cranton, P. & Roy, M. (2003). "When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning." *Journal of Transformative Education*, 1(2), 86- 98.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çam-Tosun, F. (2019). Öğretmenlik Uygulamasının Süre Açısından İncelenmesi ve Bir Çözüm Önerisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 39-869. <http://10.30964/auebfd.539374>

- Çepni, S., Bacanak, A., Ayvacı, H. Ş., Özsevgeç, T., Keleş, E., Bekiroğlu, F. O. & Aydın, M. (2012). *Alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi kursunun ve alternatif ölçme değerlendirme formlarının etkin olarak kullanılmasında web tabanlı yaklaşımın öğretmen-öğrenci-veli açısından etkililiğinin değerlendirilmesi*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Proje No: 109K571. Trabzon.
- Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Çimen, O. (2013). *Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Dandis, M.A. (2013). The assessment methods that are used in a secondary mathematics class. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 133-143.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2006) *Creating powerful teacher education: Lessons from excellent teacher education programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. <http://10.1080/0161956X.2014.939009>
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darsih, E. (2018). Learner-centered teaching: What makes it effective. *Indonesian EFL Journal*, 4(1), 33-42.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Davran, A. M. (2020). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, E. (2017). *İngilizcenin Ortak Bir Dil Olarak Öğretilmesi Konusunda Farkındalık Yaratmayı Amaçlayan Hizmet Öncesi Dil Öğretmeni Yetiştirme Programı: Teorinin Uygulama ile Bütünleştiği Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Department for Education [DfE]. (2012). *Teachers' standards*. Erişim adresi: <http://www.education.gov.uk>
- Dick, B. (2002). Stakeholders and participation. Session of 4 Areol-action research and evalutaion on line. Erişim adresi: http://www.net.au/action_research/areol/areol-session04.html
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L. & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, <http://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: an overview. *Paace Journal of Lifelong Learning*, (7), 1-14.
- Doğru Oral, S. (2022). *Dönüştürücü öğrenme modeliyle lise öğrencilerinde toplumsal duyarlılık, eleştirel okuryazarlık ve yansıtma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Ekiz, D. (2006). Primary School Teachers' Attitudes Towards Educational Research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 395-402.
- Emaliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning? *Jurnal Sosial Humaniora*, 10(2), 59-70.
- Erciyeş, G. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. Yılman (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 119-156). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 20(2), 123-138.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında Fatih Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 209-229.
- Eton, C. (2008). A dynamic systems account of learning a word: From ecology to form relations. *Applied Linguistics*, 29, 339-358.
- Feriver Gezer, Ş. (2010). *Sürdürülebilirliğin Hizmetiçi Eğitim ile Okul Öncesi Eğitime Entegre Edilmesi Dönüştürücü Öğrenmeye Yönelik Bir Çaba* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Fook, J. & Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection A Resource Handbook*. Berkshire: Open University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Gaudin, C. & Chalies, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/J.Edurev.2015.06.001>
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3-17). Springer, Dordrecht.
- Gorgoretti, B. G. & Pilli, O. (2012). Pre-service teachers' views on the effectiveness of teaching practice course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 812-817.
- Gökarp, M. (2004). Türkiye'deki Öğretmenlerin Meslek Bilgisi Alan Bilgisi Sosyal Yönleri ve Kişiliklerine İlişkin Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(17), 169-179.
- Gökçek, T. & Yılmaz, A. (2019). The adaptation of the pedagogical knowledge and skills survey into Turkish: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education*, 8(1), 52-70. <https://dx.doi.org/10.19128/turje.459678>
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 96-115. <http://10.17860/efd.49532>

- Görge, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-73.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121–136.
- Greenhill, J., Richards, J. N., Mahoney, S., Campbell, N., & Walters, L. (2018). Transformative learning in medical education: Context matters, a South Australian longitudinal study. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 58-75.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Gültekin, M. & Kılıç, Z. (2015). Hayat bilgisi dersinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri bakımından işlevselliği incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 85-98.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürgür, H. (2016). Eylem Araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde* (s 1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, B. & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 15-32.
- Güven, S. & Kaymakçı, S. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (İkinci Baskı). Ankara: Seçkin.
- Gwee, S. & Toh-Heng, H. L. (2022). Transformative Learning: English Language Teachers' Experience of Engagement in Classroom Research in Singapore. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882221135456>
- Ha, Y. L. (2013). Who's the teacher? Who's the learner? *Professional growth and development of a novice. Childhood Education*, 90(1), 43-53
- Habermas, J. (1971). *Knowledge of human interests*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.

- Hains, B. J. & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357-374.
- Hill, T. & Westbrook, R. (1997). SWOT Analysis: It's time for a product recall. *Long Range Planning*, 30(1), 46-52.
- Hogan, T., Rabinowitz, M. & Craven III, J. (2003). Representation in teaching: inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist*, 38(4), 235-247.
- Holt-Reynolds, D. (1992). *Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work*. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Dönüt-Düzeltilmenin Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama ve Uygulama Becerileri ile Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Iqbal, Z. & Mahmood, N. (2010). Effectiveness of group reflection activity for professional growth of prospective teachers during practice teaching. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 125-139.
- Imel, S. (1998). Transformative learning in adulthood. ERIC Digest No. 200. ED 423426, Columbus, OH: Eric Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.
- Jadama, L.M. (2014). Impact of subject matter knowledge of a teacher in teaching and learning process. *Middle East Afr J Educ Res MAJER*, 2014(7), 20-29.
- Jang, J. E. & Lei, J. (2019). The impact of video self-analysis on the development of preservice Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Information Resources Management Association (Ed.), *Pre-service and in-service teacher education: Concepts, methodologies, tools, and applications* içinde (ss.986-1002). Hersey: IGI Global
- Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research* (4th edition). New Jersey: Pearson Education,
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education Inc.
- Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Preservice teacher's prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191.

- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi: hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine*. Pegem Akademi.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kahan J., Cooper D. & Bethea K. (2003). The role of mathematics teachers' content knowledge in their teaching: A framework for research applied to a study of student teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(3), 223-252.
- Kalaycı, Ş. (2006), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalender, B. & Baysal, Z. N. (2021). Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Program Öğelerinin Uyumu Açısından İncelenmesi: Hayat Bilgisi Örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 75-96. <https://10.52597/buje.990925>
- Karpiak, E. (2000). Evolutionary theory and the "new sciences". *Studie's in Continuing Education*, (22): 1-3.
- Kartal, M. (2006). *Bilimsel Araştırmalarda Hipotez Testleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University.
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(34), 1-20.
- Kelly, P. (2005). Practical suggestions for community interventions using participatory action research. *Public Health Nursing*, 22, 65-73.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Communicative action and the public sphere. *The Sage handbook of qualitative research*, 559–603
- Kemmis S., McTaggart R. & Nixon R. (2014) *The action research planner-doing critical participatory action research*. Springer Singapore, Singapore.
- Kerins, J., Smith, S.E., Phillips, E.C., Clarke, B., Hamilton, A.L. & Tallentire, V.R. (2020). Exploring transformative learning when developing medical students' non-technical skills. *Medical Education*, 54(3), 264-274.
- Kılıç, D., Nalçacı, A. & Ercoşkun, H. (2004). İlköğretimde Değişen Planlar ve Karşılaşılan Problemler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2011). "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research". In *Key Works in Critical Pedagogy*. Leiden, The Netherlands: Brill.

- King, K. P. (1998). *A guide to perspective transformation and learning activities: The Learning Activities Survey*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- King, K. P. (2002). *Keeping pace with technology: Educational technology that transforms-Volume One: The challenge and promise for K-12 educators*. Cresskill: Hampton.
- King, K. P. (2009). *Handbook of the Evolving Research of Transformative Learning: The Learning Activities Survey (10th Anniversary Edition)*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Kitchenham, A. (2008). "The evolution of John Mezirow's transformative learning theory." *Journal of transformative education*, 6(2), 104-123.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 164, 221-236.
- Koçak, E. & İçbay, M. A. (2016). Yabancı Dil Öğreniminde Kuramsal Bilginin Uygulamaya Dönüştürülmesi: Bir Eylem Araştırması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 91-104.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Koster, B., Korthagen, F. A. J., & Schrijnemakers, H. G. M. (1995). Between entry and exit: How student teachers change their educational values under the influence of teacher education. İçinde F. Buffet, & J. A. Tschoumy (Ed.), *Choc de! mocratique et formation des enseignants en Europe* içinde (ss. 156–168). Presses Universitaires de Lyon.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.

- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 36-46.
- Köksal, N. & Convery, A. (2013). Initial teacher education in Turkey and England: Comparing competencies and standards. *Journal of Education and Future*, 3, 1-20.
- Köksal N. & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 189-203.
- Kroth, M., & Cranton, P. (2014). *Stories of transformative learning*. Boston, MA: Sense.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Univ. Press, Chicago. learning, Charlotte, NC: New Information Age.
- Kuhne, G.W. & Quigley, B.A. (1997) Understanding and Using Action Research in Practice Settings, in J.A. Quigley & G.W. Kuhne (Eds) *Creating Practical Knowledge through Action Research: posing problems, solving problems and improving daily practice*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 73. San Francisco: Jossey-Bass
- Kuran, E. (2018). *Telgraftan tablete*. İstanbul: Destek.
- Kuran, K. (2011). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi., M. Şişman & S. Turan. (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (ss.165-183). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners, *The New Educator*, 4, 87-106.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31–60.
- Lederman, N. G. & Gess-Newsome, J. (1999). Reconceptualizing secondary science teacher education. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 199–213). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Lee Korns, J. M. (2018). *Applying transformative learning theory to understand preservice teachers' learning experiences about formative assessment strategies* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Northeastern Üniversitesi, Boston, Massachusetts, Amerika Birleşik Devletleri.

- Lee, K. & Brett, C. (2015). Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course. *Teaching and Teacher Education*, 46, 72-83.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- Lemlech, J. K. (1995). *Becoming a professional leader*. New York: Scholastic
- Letina, A. (2014). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury. Park, CA: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2016). *The constructivist credo*. England: Routledge.
- Liu, K. (2020). *Critical Reflection for Transformative Learning: Understanding ePortfolios in Teacher Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01955-0_4
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135–157.
- Liu, K. & Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: Toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68–105.
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9. Baskı/ Global sürüm). Pearson Education.
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* içinde (ss. 95–133). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Maloney, C. & Campbell-Evans, G. (2002). Using interactive journal writing as a strategy for professional growth, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 39-50.
- Marbach-Ad, G., Seal, O. & Sokolove, P. (2001). Student attitudes and recommendations on active learning. *Journal of College Science Teaching*, JO, 434-438.
- Marcos, J.J.M., Sanchez, E. & Tilleman, H. (2008). Teachers reflecting on their work: Articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 95-114. <https://doi.org/10.1080/13540600801965887>

- Marlowe, A. B. & Page, L. M. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press.
- Marzano, R. (2009). Teaching with interactive whiteboards. *Multiple Measures*, 67, 80–82.
- Maxwell, J.A. (2009). Designing a qualitative study. Bickman L. & Rog D.J. (Ed.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. Baskı) içinde (ss. 214-253). Sage.
- McCann, T. V. & Clark, E. (2003). Grounded theory in nursing research: Part 1- methodology. *Nurse Research*, 11(2), 7-18.
- McDonald, R. ve Van Der Horst, H. (2007) Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 1-9.
- McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168–187.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002) *Action Research: principles and practices*, 2nd edn. London: RoutledgeFalmer.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult education quarterly*, 55(1), 60-68.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3. baskı). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mertler, C. A. (2003). *Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at Annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH.
- Mewborn, D. S. (2003). *Teaching, teachers, knowledge, and their professional development*. J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter, (Ed.), *A research companion to principals and standards for school mathematics* içinde (ss. 45-52). Reston, VA : The National Council of Teachers of Mathematics.
- Mezirow, J. & Taylor, E.W. (Ed.) (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. *The Jossey-Bass Higher Education Series*. John Wiley and Sons, San Francisco, CA.

- Mezirow, J. (1975). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Centre for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation." *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New directions for adult and continuing education*, 1985(25), 17-30.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, Sansome Street, San Francisco.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44 (4), 222-23.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult education quarterly*, 46(3), 158-172.
- Mezirow, J. (1997). "Transformative learning: Theory to practice". *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult education quarterly*, 48, 185-193.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession* (Yayımlanmamış doktora tezi). San Diego: University of California.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2002). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı* (İlkokul 1,2 ve 3.sınıflar). Erişim adresi (03 Eylül 2018): www.meb.gov.tr

- Millî Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr> web adresinden 15.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
- Mistar, J. (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *TEFLIN Journal*, 22(1), 45-58.
- Montoya, L. (2008). *After Cardiac rehabilitation: exploring lifestyle change as transformative learning*. Saint Francis Xavier University Antigonish, Nova Scotia. Canada.
- Nakiboğlu, C. & Karakoç, Ö. (2005). Öğretmenin sahip olması gereken dördüncü bilgi: Alan öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5, 181-206.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Abu Bakar, K. & Puteh, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.
- National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]. (2016). *What teachers should know and be able to do*. Erişim adresi: <http://accomplishedteacher.org/teachers-know-able/nbpts-what-teachers-should-know-and-be-able-to-do/>
- Niess, M. L. & Gillow-Wiles, H. (2019). Online instructional strategies for enhancing teachers' TPACK: Experiences, discourse, and critical reflection. M. L. Niess, Gillow-Wiles H. & C. Angeli (Ed.), *Handbook of research on TPACK in the digital age* içinde (ss.257-327). Hershey: IGI Global.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational visions for the 21st century*. London: Zed.
- OECD. (2010). *The Nature of Learning Using Research to Inspire Practice Practitioner*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Okland, G. M. (2012). Determinants of learning outcome for students at high school in Norway: A constructivist approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 119-138.
- Olafson, L., Schraw, G. & Kehrwald, N. (2014). Academic dishonesty: Behaviors, sanctions, and retention of adjudicated college students. *Journal of College Student Development*, 55(7), 661-674.

- Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2018). Program Geliştirme. (Gündoğdu, K. Çev. Ed.). Tanışman, G. (Çev.) *Öğretim Stratejilerinin Seçimi ve Uygulanması* içinde (ss.375-410). Ankara: Pegem Akademi.
- Oliver, R. M. & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. TQ connection issue paper. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilksin bilgilerine etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Ornstein, A. C. & Lasley II, T. J. (2004). *Strategies for effective teaching*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc
- Özdemir, S. M., Altıok, S. & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Özdemir Yılmaz, M. (2018). *İngilizce Okutmanlarının Dinamik Değerlendirmeye İlişkin Dönüşümleri: Üniversite Hazırlık Programında Konuşma Becerisi Öğretme Deneyimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye 'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Seta Analiz, 17, 1-37.
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Bildiri Kitabı)*, 617-620, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Palak, D., & Walls, R. T. (2009). Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(157-181), 417– 441.
- Panasuk, R. M., & Todd, J. (2005). Effectiveness of Lesson Planning: Factor Analysis. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 215-232.
- Pang, G. (2023). *Understanding the meaning and assessment of transformative learning in international education: A quantitative study* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Michigan Devlet Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.

- Perry, C. M. & Rog, J. A. (1992). Preservice and inservice teachers' beliefs about effective teaching and sources of those beliefs. *Teacher Education Quarterly*, 19 (2), 49-59.
- Plake, B. (1993). Teacher assessment literacy: Teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-24.
- Polly, D. (2016). Elementary education teacher candidates development of lesson planning skills in an online instructional design course. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 2(1), 12-23.
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J. & Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education*, 16(3), 271-292.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Ruqeshi, M. & Humaidi, S. (2016). Alternative Assessment as Perceived by EFL Teachers. *IUP Journal of English Studies*, 11(3), 88-101.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s. 1-14). Nobel Yayın.
- Saxon, D. P. (2013). Student responsibility and self-directed learning: An interview with Christine McPhail. *Journal of Developmental Education*, 36(3), 14-17.
- Scheeler, M.C., Ruhl, K.L. & McAfee, J.K. (2004). Providing performance feedback to teachers: a review. *Teacher Education and Special Education*, 27, 396-407.
- Schön, D. (1987). *Education and Reflective Practice: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (24. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sertel, E. (2021). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet duyarlılığı geliştirmeye yönelik hikâye okuma grubunda dönüştürücü öğrenme deneyimleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Siegel, D. H. 1985. Effective teaching of empirically based practice. *Social Work Research & Abstracts*, 21, 40–48.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4–14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4) 392–403.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. G. M. Breakwell (Ed.), *Doing social psychology research* içinde (ss. 229–254). Leicester, England: British Psychological Society.
- Sönmez, V. (1996). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirme öğretmen el kitabı* (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring alternative assessment strategies in science classrooms. *South African Journal of Education*, 30(4), 591-604
- Steinbronn, P.E. & Merideth, E.M. (2008). Perceived Utility of Methods and Instructional Strategies Used in Online and Face-to-face Teaching Environments. *Innov High Educ* 32, 265–278. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9058-4>
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suh, J. K. & Park, S. (2017). Exploring the relationship between pedagogical content knowledge (PCK) and sustainability of an innovative science teaching approach. *Teaching and Teacher Education*, 64, 246– 259.
- Syaharuddin, S., Mutiani, M., Handy, M., Abbas, E., & Jumriani, J. (2022). Putting Transformative Learning in Higher Education Based on Linking Capital. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(1), 58 – 64. <http://10.11591/edulearn.v16i1.20373>

- Şahin İzmirli, Ö. (2012). *Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı). Pearson, Boston.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. & Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıseven, I. (2015). Öğretimde planlama. T. Yanpar Yelken & C. Akay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss.43-76). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. Tay, B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (1-42). Ankara: Pegem.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University, Ohio.
- Taylor, E. W. (2000). *Learning As Transformation: Critical Perspectives On A Theory In Progress*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (2003). Looking back five years: A critical review of transformative learning theory. *In Proceedings of the fifth international conference on transformative learning* (pp. 396-402). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Taylor, E. W. (2015). Teacher transformation: A transformative learning perspective. *Italian Journal of Educational Research*, 8(15), 17-26.
- Temizöz, Y. & Özgün-Koca, S. A. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 33(149), 89-103.
- Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Detay.
- Thompson, S. & Power, L. (2015). *Pre-service teacher training*. HEART (Health & Education Advice & Resource Team) Helpdesk Report.
- Tsao, J., Takahashi, K., Olusesu, J., & Jain, S. (2006). Transformative learning. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 193-194.

- Tuncer, U. (1999). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan içerik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 41-46.
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2009). Türk Eğitim Derneği Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor. “Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım” Ankara.
- Uhrmacher, P. B., Conrad, B. M. & Moroye, C. M. (2013). Finding the balance between process and product through perceptual lesson planning. *Teachers College Record*, 115(7), 1-27.
- Uline, C., Wilson, J. D. & Cordy, S. (2004). Reflective journals: a valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3), 456–460.
- Van Driel, J., De Vos, W. & Verloop, N. (1998). Relating students’ reasoning to the history of science: The case of chemical equilibrium. *Research in Science Education*, 28(2), 187–198.
- Veal, W. R., Tippins, D. J. & Jefferson, J. B. (1999). The Evolution of Pedagogical Content Knowledge in Prospective Secondary Physics Teachers. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED443719.pdf>: *Reports –Research*.
- Wideen M., Mayer-Smith J. & Moon B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wiens, P, Locasale-crouch, J., Cash, A.H. & Romo Escudero, F. (2020). Preservice teachers’ skills to identify effective teaching interactions: does it relate to their ability to implement them? *Journal of Teacher Education* 1-15. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487120910692>
- Whitbeck, D. A. (2000). Born to be a teacher: What am I doing in a college of education? *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (1), 129-136.
- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2).
- Wong, A. F. L. & Goh, K. C. (2009). Practicum and partnership in initial teacher preparation: The Singapore experience. C. P. Lim, K. Cock, G. Lock, & C. Brook (Ed.), *Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-Pacific perspective* içinde (ss. 105–117). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching & Teacher Education*, 8, 137– 149.

- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2005) *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme* *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (Ed: Mustafa Aydoğdu ve Teoman Kesercioğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar-Yelken., Üredi, L., Tanrıseven, I. & Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yost, D.S., Forlenza-Bailey, A. & Shaw, S.F. (1999). Teachers who embrace diversity: The role of reflection, discourse, and field experiences in education. *The Professional Educator*, 21(2), 1-14.
- Yıldırım, Z. & Demir, K. (2003). Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin alanları ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin bu öğretmenler ile ilgili gözlemleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 134-145.-
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, İ. & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme değerlendirme üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97–104.
- Yılmaz, E. B. (2020). *Matematik Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Eğitimde Harita Kullanımına Yönelik Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Deneyimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz Ergül, D. (2020). *Dönüştürücü Öğrenme Ortamında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Gelişimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Younis, M. (2021). *A photo for change: A mixed methods study of using photovoice pedagogy to foster transformative learning among college students* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kuzey Kolorado Üniversitesi Eğitim ve Davranış Bilimleri Koleji, Kolorado, Amerika Birleşik Devletleri.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2011). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi [TYYÇ]. Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/>

- Zazkis, R. & Zazkis, D. (2011). The significance of mathematical knowledge in teaching elementary methods courses: Perspectives of mathematics teacher educators. *Educational Studies in Mathematics*, 76, 247–263.
- Zhang, J.& Pang, N. S. K. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia Pacific Educational Researcher*, 25(1), 11-21.
- Zorluoğlu, D. L., Kızılaslan, A. & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.

