

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZEL DERSHANELERDEN RESMİ OKULLARA ATANAN İLKÖĞRETİM
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Abdullah ÇETİN

DOKTORA TEZİ

ADANA/2017

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖZEL DERSHANELERDEN RESMİ OKULLARA ATANAN İLKÖĞRETİM
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Abdullah ÇETİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sedat UÇAR

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA /2017

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Üye: Doç. Dr. Sedat UÇAR

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

.../.../2017

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, 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. 27/07/ 2017

Abdullah ÇETİN

ÖZET

ÖZEL DERSHANELERDEN RESMİ OKULLARA ATANAN İLKÖĞRETİM FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Abdullah ÇETİN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK

Temmuz 2017, 343 sayfa

Bu araştırma özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanmış/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin değişime uyum sürecinde karşılaştıkları durumları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin değişime uyum sürecinde; öğretmenlik mesleği yeterlik algıları ve yeterlik için gerçekleştirdikleri etkinlikler/davranışlar, kişisel ve mesleki gelişim için aldıkları eğitimler, yararlandıkları bilgi kaynakları (yazılı kaynaklar, meslektaş, vd.) ve gereksinim duydukları eğitimler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca değişime uyum sürecinde; öğretmenlerin değişimini kolaylaştıran etkenler, kuvvetli algıladıkları yönleri, fırsat olarak gördükleri ve kolay başardıkları durumlar, karşılaştıkları güçlükler, güçlüklerle baş etme stratejileri, endişeleri, zayıf/eksik algıladıkları yönleri, başarmakta zorlandıkları/başaramadıkları durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş ilinde resmi ortaokullarda 2015-2016 öğretim yılında görev yapan altı fen bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Amaçsal örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarına atanmadan önce dershanede çalışmış olma ve fen bilimleri öğretmeni olma ölçütü alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler, öz değerlendirme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, yapılandırılmamış görüşme (ayaküstü görüşme), yapılandırılmamış gözlem, yazılı kaynaklar, hikâye, kontrol listesi, SWOT formu kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda özel dershanede görev yaparken MEB'e atanan /geçen fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle program ve içerik bilgisi yeterliklerini çok yüksek algılamış mevzuat bilgilerinin ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. MEB'e geçtikten sonra birçok şeyin değiştiğini belirtmelerine rağmen öğretmenlerin fen bilimleri öğretim programın ilke ve yaklaşımına uygun dersleri yürütmediği, daha çok sınav odaklı ders işlediği ve etkinlikler yaptığı, sınav konusunda rehberlik ettiği ve öğrencileri sınavla motive ettiği tespit edilmiştir. Aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulan öğretmenler öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve eğitim sistemindeki değişikliklerle ilgili eğitim ihtiyaçlarını vurgulamışlardır. Kişisel ve mesleki gelişimlerini farklı kaynaklardan sağlamaya çalıştıklarını belirten öğretmenlerin öne çıkardığı bilgi kaynakları ise meslektaşlar ve bilişim ağıdır. Elde edilen sonuçlara göre MEB'e geçtikten sonra öğretmenlerin okul ortamına uyumunu kolaylaştıran etkenlerin başında okul yönetimi, okul ortamı ve veli özellikleri gelmektedir. Kişisel özelliklerinin de bu süreçte önemli olduğunu belirten öğretmenler kendilerinde güçlü algıladıkları yönleri ve kolay başardıkları durumları iletişim, soru çözme ve konu anlatımı olarak belirtmişlerdir. Dershanede kazandıkları özellikleri fırsat olarak gören öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları güçlükler ise genellikle yönetim, çevre, okulun fiziki alt yapısı ve öğrenci kaynaklı olmuştur. Karşılaştıkları güçlükler karşısında çoğunlukla idareci ve öğretmenler, yakın akrabalar ve rehber öğretmenlerden yardım alan öğretmenler araştırma ve görüşme yapma yoluna da gitmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim yapma ve kaynaştırma öğrencilerine hitap etme konusunda zorlandıklarını belirten öğretmenlerin gelecekle ilgili endişeleri ise çeşitlilik göstermektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kişisel gelişim ve mesleki gelişim için bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, yeterlik, fen bilimleri, değişim, uyum, dersane

ABSTRACT**A CASE STUDY ON PRIMARY SCHOOL SCIENCE TEACHERS APPOINTED
TO PUBLIC SCHOOLS FROM PRIVATE TEACHING INSTITUTIONS****Abdullah ÇETİN****PhD Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Fatma SADIK****July 2017, 343 pages**

This research was carried out with the aim of revealing the cases that science teachers, which were assigned to the Ministry of National Education from private teaching institutions, encountered in the process of adaptation. In this context, teachers' teaching profession competency perceptions and activities/attitudes they performed for competency, the education they received for personal and professional development, sources of information (written sources, colleagues, etc.) they benefit from and trainings they need in the process of adaptation were tried to be determined. In addition, in the process of adaptation, it has been tried to find out the factors that facilitate the change of the teachers, the aspects that they perceive as strong, the situations they see as opportunities and succeed easily, the difficulties they face, their strategies to cope with difficulties, their worries, the aspects they perceive as weak or inadequate, the cases that they have difficulty in achieving or they fail to achieve.

The research was designed according to the case study, which is one of the qualitative research designs. The study group of the research was formed by the six science teachers who served in public secondary schools in Kahramanmaraş in the 2015-2016 school year. In the research, in which the criterion sampling method among the purposeful sampling methods is used, there were two criteria; being a science teacher and to have worked in a private teaching institution before being appointed to the public schools by the Ministry of National Education. Observation, interview, and document review methods were used in obtaining research data. In this context, data were collected by using self-assessment forms, semi-structured interview forms, unstructured interviews, unstructured observations, written sources, anecdotes, checklist and SWOT form.

As a result of the research, it has been found out that the teaching profession general competency perceptions level of science teachers, who were assigned to MoNE when they were working in the private teaching institutions, are high. The teachers stated that their perception level of program and content knowledge is very high but the perception level of knowledge of legislation is very low. Even though the teachers stated that they encountered with much more differences after switching to the MoNE, it has been determined that the teachers did not follow the principles and approach of the science curriculum and that they taught exam-focused lessons and conducted exam-focused activities, guided the students about exams and motivated them in accordance. The teachers, who consider the pre-service and in-service training that they received inadequate, emphasized that they need training related to the learning and teaching processes, measurement and evaluation, educating the students who need special education, personal problems and changes in legislations. It has been found out that teachers are trying to build their personal and professional development from many sources of information and the two most important of these are colleagues and information technology & information networks. According to the obtained results of the study, the school management, the school environment and characteristics of parents are among the top factors that facilitate the adaptation of teachers after they moved to their new schools. The teachers also stated that their personal characteristics are important as well. The aspects that teachers perceived as strong and the cases that they easily succeeded are communication, question-solving, and lecturing. It was also found that the teachers regard the characteristics they gained in the private teaching institutions as an opportunity. The difficulties faced by the teachers are usually originating from the management, the environment, the physical infrastructure of the school, and the students. The teachers usually seek help from the school administration, other teachers, their relatives and school counsellor when they cope with the difficulties they encounter but they do research about it and do interviews, too. The teachers indicate that they are having difficulties to teach, integrate students and address to them according to constructivist approach. By the way, these teachers' anxieties about the future are diverse. The results of the study showed that teachers do not participate in scientific, social and cultural activities for personal development and professional development.

Keywords: Teacher education, proficiency, science, change, adaptation, private teaching institutions

ÖNSÖZ

Geçmişte ve günümüzde en çok konuşulan ve gelecekte de en çok konuşulması beklenen değişim, insanların hayatını, örgütleri, toplumları, ülkeleri şekillendiren dinamik ve doğal bir süreçtir. Değişim biyolojik çevrede, eğitimde, teknolojiye, sanayide, kültürde, siyasette, yaşam alanlarında kısacası gördüğümüz ya da algıladığımız her yerde olumlu veya olumsuz, planlı ya da plansız olarak gerçekleşen etkileri sınırsız olabilecek bir olgudur. “Değişmeyen tek şey değişimdir.” kuralını göz önüne alan bireyler, örgütler ve toplumlar; gelişmek, rekabet etmek, ayakta kalmak ve yaşam kalitesini arttırmak için değişimin nasıl olacağını tahmin etmek, değişimi planlamak hatta değişime öncülük etmek zorundadır. Bu ancak değişimin yönünü tahmin eden, değişimi gerçekleştiren, değişime uyum gösteren, birçok disiplinde kendini yetiştirmiş nitelikli bireylerle mümkün olabilir. Bireylerin nitelikleri aldıkları eğitime bağlı olarak değişim gösterir. Hem kendi eğitiminden hem de öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenler, eğitim ve değişimin ana ögesidir. Öğretmenlerle birlikte eğitimin kalitesinin artacağı, beşeri sermayenin güçleneceği, toplumun kalkınacağı aşikârdır. Bu yüzden öğretmenlerin kendisinin ve öğrencilerin değişimini gerçekleştirerek topluma öncülük etmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin değişimle ilgili yetenekleri, uyumları, nitelikleri, yetkinlikleri, ne düşündükleri ve neler yaptıklarını öğrenmek çok büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, çalışma aşkı ve şevki veren, cesaretlendiren, manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli Hocam Yrd. Doç. Dr Fatma SADIK’a sonsuz teşekkür ederim. Bu araştırmanın tüm aşamalarında önemli katkılar sunan Tez İzleme Komitesi’nde yer alan değerli Hocalarım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY ve Doç. Dr. Sedat UÇAR’a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Tez savunmama katılarak görüş ve önerilerde bulunan değerli Hocalarım Sayın Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ, Sayın Yrd. Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ’a çok teşekkür ederim. Araştırma sürecinde görüş ve önerilerinden yararlandığım, uzman görüşlerine başvurduğum Sayın Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Sayın Doç. Dr. Mediha SARI, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ, Sayın Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBERK, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mükerrerem AKBULUT TAŞ Hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen araştırma görevlileri Sayın Oğuz KELEŞ’e, Sayın Buket TURHAN TÜRKKAN’a, Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR’a,

doktora eğitimim boyunca derslerini aldığım hocalarıma ve birlikte ders aldığımız arkadaşlarıma teşekkür ederim. Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne SDK-2016-6118 nolu projeye verdiği destekten dolayı ayrıca teşekkür ederim. Araştırmanın gizli kahramanları olan burada ismini veremeyeceğim katılımcı öğretmen arkadaşlarıma, idarecilerine ve öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Benim için fedakârlık yapan, yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma ve birlikte görev yaptığım meslektaşlarıma çok teşekkür ederim

Ailemin tüm fertlerine sonsuz teşekkürler...

Abdullah ÇETİN

Temmuz 2017



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
KISALTMALAR	xvi
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
EKLER LİSTESİ.....	xxi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.2. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlılar.....	12
1.5. Sınırlılıklar	13
1.6. Tanımlar.....	13

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	15
2.1.1. Değişim Kavramı.....	15
2.1.1.1. Değişimi Gerekli Kılan Dinamikler	18
2.1.1.2. Değişime Direnç Nedenleri	20
2.1.1.3. Öğretmen Rollerindeki Değişimler	22
2.1.1.4. Öğretmen Yeterliklerindeki Değişimler	25
2.1.1.5. Fen Bilimleri Özel Alan Yeterlilikleri	31
2.1.1.6. Öğretmen Yetiştirmedeki Değişimler	34
2.1.1.7. Öğretmen Atama İlkelerindeki Değişimler	37

2.1.1.8. Eğitim Sistemindeki Yapısal Değişiklikler ve Zorunlu Eğitim	39
2.1.1.9. Eğitim Programları ve Fen Eğitimindeki Yapısal Değişiklikler	42
2.1.1.10. Türkiye’de Farklı Eğitim Uygulamaları ve Özellikleri.....	45
2.1.2. Uyum ve Değişime Uyum Süreci	48
2.1.2.1. Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Süreci ve Önemi	50
2.1.2.2. Aday Öğretmenlikten Öğretmenliğe Geçişte Uyum Süreci.....	53
2.1.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Değişimlere Uyum Süreci.....	55
2.1.2.3.1. Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları	55
2.1.2.3.2. Okul Temelli Mesleki Gelişim Uygulamaları	57
2.2. İlgili Araştırmalar	59
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	64
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	72

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Çalışma Grubu	74
3.3. Araştırmacı ve Araştırmadaki Rolü	75
3.4. Araştırma Ortamı	75
3.5. Veri Toplama Araçları	79
3.5.1. Öz Değerlendirme Formu (ÖDF)	79
3.5.2. Sınıf Gözlemleri.....	79
3.5.3. Görüşme.....	81
3.5.4. Doküman İncelemesi	83
3.5.5. SWOT Analizi	84
3.5.6. Kontrol Listesi	84
3.6. Verilerin Toplanması	85
3.7. Verilerin Analizi	86
3.8. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	87
3.8.1. İnandırıcılık (Credibility).....	88
3.8.2. Aktarılabirlik (Transferability).....	89
3.8.3. Tutarlılık (Dependability).....	89

3.8.4. Teyit Edilebilirlik (confirmability)	90
---	----

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algılarıyla İlgili Bulgular	91
4.1.1. Kişisel Gelişim ve Değerler Boyutunda Yeterlik Algısı	92
4.1.2. Mesleki Gelişim ve Değerler Boyutunda Yeterlik Algısı.....	94
4.1.3. Öğrenciyi Tanıma Boyutunda Yeterlik Algısı.....	96
4.1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Yeterlik Algısı	97
4.1.5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Boyutunda Yeterlik Algısı	101
4.1.6. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri Boyutunda Yeterlik Algısı.....	103
4.1.7. Program İçerik Bilgisi Boyutunda Yeterlik Algısı	104
4.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kapsamındaki Davranışlarıyla İlgili Bulgular	105
4.2.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	105
4.2.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Değerler Yönündeki Davranışlarına İlişkin Görüşleri	106
4.2.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Değerler Yönündeki Davranışlarına İlişkin Görüşleri	114
4.2.1.3. Öğretmenlerin Öğrenciyi Tanımaya Yönelik Davranışlarına İlişkin Görüşleri	123
4.2.1.4. Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Görüşleri.....	127
4.2.1.5. Öğretmenlerin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Davranışlarına İlişkin Görüşleri	140
4.2.1.6. Öğretmenlerin Okul-Aile ve Toplum İlişkilerine Katkı Sağlama Davranışlarına İlişkin Görüşleri	146
4.2.1.7. Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri.....	147
4.2.2. Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular	149
4.2.2.1. Kişisel Gelişim ve Değerler Yönünde Gözlenen Davranışlar.....	150
4.2.2.2. Mesleki Gelişim ve Değerler Yönünde Gözlenen Davranışlar	154

4.2.2.3. Öğrencileri Tanıma ve Rehberlik Etme Yönünde Gözlenen Davranışlar	159
4.2.2.4. Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Gözlenen Davranışları	161
4.2.2.5. Öğretmenlerin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yönünde Gözlenen davranışları	177
4.2.2.6. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri Yönünde Gözlenen Davranışlar	178
4.2.2.7. Program İçerik Bilgisi Yönünde Gözlenen Davranışlar	178
4.2.3. Yazılı Kaynaklardan Elde Edilen Bulgular	180
4.3. Özel Dershanelerde Görev Yaparken Milli Eğitim Bakanlığına Atanan/Geçen Öğretmenlerin Karşılaştıkları Değişikliklerle İlgili Bulgular	187
4.3.1. Yapısal/ Yönetmelik Değişikliklerle İlgili Bulgular	187
4.3.2. Amaçlardaki Değişikliklerle İlgili Bulgular	191
4.3.3. Ortamdaki Değişikliklerle İlgili Bulgular	193
4.3.4. Öğretmen Rollerindeki Değişikliklerle İlgili Bulgular	195
4.3.5. Öğrenci ve Veli Profilindeki Değişikliklerle İlgili Bulgular	198
4.3.6. Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Değişikliklerle İlgili Bulgular	202
4.3.6. Program ve İçerikteki Değişikliklerle İlgili Bulgular	206
4.4. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimler, Yararlandıkları Diğer Bilgi Kaynakları ve Gereksinim Duydukları Eğitimlerle İlgili Bulgular	208
4.4.1. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimler Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular	208
4.4.2. Öğretmenlerin Yararlandıkları Bilgi Kaynaklarıyla İlgili Bulgular	214
4.4.3 Öğretmenlerin Gereksinim Duydukları Eğitimlerle İlgili Bulgular	219
4.5. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenler, Kendilerinde Güçlü/ Kuvvetli Algıladıkları Yönler, Sahip Oldukları Fırsatlar ve Kolay Başardıkları Durumlarla İlgili Bulgular	220
4.5.1. Öğretmenlerin Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenlerle İlgili Bulgular	220
4.5.2. Öğretmenlerin Kendilerinde Güçlü/Kuvvetli Algıladıkları Özelliklerle İlgili Bulgular	225
4.5.3. Öğretmenlerin Sahip olduklarını Düşündükleri Fırsatlarla İlgili Bulgular	228
4.5.4 Öğretmenlerin Okul Ortamında Daha Kolay Başardıkları Durumlarla İlgili Bulgular	230

4.6. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejileri, Kendilerinde Algıladıkları Eksik/Zayıf Yönler, Başarmakta Zorlandıkları Durumlar ve Endişeleriyle İlgili Bulgular	232
4.6.1. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlgili Bulgular	232
4.6.2. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle Başetme Stratejileriyle İlgili Bulgular	240
4.6.3. Öğretmenlerin Kendilerinde Eksik/Yetersiz Algıladıkları Özelliklerle İlgili Bulgular	242
4.6.4. Öğretmenlerin Başarmakta Zorlandıkları /Başaramadıkları Durumlarla İlgili Bulgular	245
4.6.5. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Endişelerle İlgili Bulgular	246

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	248
5.2 Öğretmenlerin Karşılaştıkları Değişiklikler İlgili Tartışma ve Yorum	263
5.3 Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimlere, Bilgi Kaynaklarına ve Gereksinim Duydukları Eğitimlere İlişkin Tartışma ve Yorum	266
5.4. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenlere, Kendilerinde Güçlü/Kuvvetli Algıladıkları Yönler, Sahip oldukları Fırsatlar ve Kolay Başardıkları Durumlara İlişkin Tartışma ve Yorum	271
5.5. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejilerine, Kendilerinde Algıladıkları Eksik/Zayıf Yönlerine, Başarmakta Zorlandıkları Durumlara ve Endişelerine İlişkin Tartışma ve Yorum	277

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	284
6.1.1. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar	284
6.1.2 Özel Dershanede Görev Yaparken Milli Eğitim Bakanlığına Atanan/Geçen Öğretmenlerin Karşılaştıkları Değişikliklere İlişkin Sonuçlar	287

6.1.3. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimlere Bilgi Kaynaklarına ve Gereksinim Duydukları Eğitimlere İlişkin Sonuçlar	288
6.1.4. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenlere, Kendilerinde Güçlü/Kuvvetli Algıladıkları Yönler, Sahip oldukları Fırsatlar ve Kolay Başardıkları Durumlara İlişkin Sonuçlar.....	289
6.1.5. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejilerine, Kendilerinde Algıladıkları Eksik/Zayıf Yönlerine, Başarmakta Zorlandıkları Durumlara ve Endişelerine İlişkin Sonuçlar	290
6.2. Öneriler	291
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	291
6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	293
KAYNAKÇA.....	294
EKLER	321
ÖZGEÇMİŞ	343

KISALTMALAR

DPT:Devlet Planlama Teşkilatı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

HÖE: Hizmet Öncesi Eğitim

HİE: Hizmet İçi Eğitim

TDK:Türk Dil Kurumu

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

TÜBİTAK:Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	30
Tablo 2. Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri	33
Tablo 3. Video Kayıt Süreleri	80
Tablo 4. Öğretmenle Yapılan Görüşmelerin Süreleri	83
Tablo 5. Veri Toplama Süreci	85
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı.....	91
Tablo 7. Öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Değerler Yeterlik Algısı.....	92
Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Mesleki Değerler Yeterlik Algısı	94
Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenciyi Tanıma Yeterlik Algısı	96
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeterlik Algısı	98
Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı	101
Tablo 12. Öğretmenlerin Okul-Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik Algısı	103
Tablo 13. Öğretmenlerin Program İçerik Bilgisi Yeterlik Algısı	104
Tablo 14. Öğretmenlerin Kişisel Gelişime Yönelik Davranışları	106
Tablo 15. Öğretmenlerin Okulu İyileştirme ve Geliştirmeye Yönelik Çalışmalara Katkıları.....	111
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrencilere Verdikleri Değeri Göstermeye Yönelik Davranışları	115
Tablo 17. Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Adına Yaptıkları Etkinlikler/Davranışlar	118
Tablo 18. Öğretmenlerin Ulusal ve Evrensel Değerleri Geliştirmeye Yönelik Etkinlikleri.....	120
Tablo 19. Öğrenciler Hakkında Bilgi Sahibi Olunan Konular ve Tanıma Amaçlı Davranışlar	123
Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrencilere Rehberlik Yaptıkları Konular ve Davranış Biçimleri.....	125
Tablo 21. Öğretmelerin Öğretim Uygulamaları	130
Tablo 22. Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Problem Davranışlar	133
Tablo 23. Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Baş Etme Yolları	135

Tablo 24. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme- Değerlendirme Araçları, Gerekçeleri ve Hazırlamaya Yönelik Davranışları	141
Tablo 25. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İlgili Davranış Biçimleri.....	144
Tablo 26. Öğretmenlerin Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri	148
Tablo 27. Öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Değerler Yönünde Gözlenen Davranış Biçimleri	150
Tablo 28. Öğretmenlerin Öğrenciye Değer Verme Yönünde Gözlenen Davranış Biçimleri.....	155
Tablo 29. Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Yönünde Gözlenen Davranış Biçimleri.....	158
Tablo 30. Öğrencileri Tanıma ve Rehberlik Etme Yönündeki Gözlenen Davranış Biçimleri.....	160
Tablo 31. Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar	162
Tablo 32. Öğrenci Davranışlarının Yönetimine Yönelik Gözlenen Davranış Biçimleri.....	164
Tablo 33. Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Gözlenen Davranış Biçimleri	166
Tablo 34. Öğrenme Ortamı Düzenleme Yönünde Gözlenen Davranışlar	171
Tablo 35. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler Materyaller ve Zaman Yönetimi ile İlgili Gözlenen Davranışlar	173
Tablo 36. Öğretmenlerin Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilere Yönelik Gözlenen Davranışları	176
Tablo 37. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yönünde Gözlenen Davranışlar	177
Tablo 38. Öğretmenlerin Program İçerik Bilgisine Yönelik Gözlenen Davranışları..	179
Tablo 39. Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Yazılı Kaynaklardan Elde Edilen Bulgular	180
Tablo 40. Öğretmen Hikâyelerinden Elde Edilen Bulgular	183
Tablo 41. Öğretmen Görüşlerine Göre Yapısal/ Yönetimsel Değişiklikler	188
Tablo 42. Öğretmen Görüşlerine Göre Amaçlardaki Değişiklikler	191
Tablo 43. Öğretmen Görüşlerine Göre Ortamın Değişen Özellikleri	193
Tablo 44. Öğretmen Rollerindeki Değişiklikler	196
Tablo 45. Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenci ve Veli Profilindeki Değişiklikler ...	198

Tablo 46. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretmen Sürecine Karşılaştıkları Değişiklikler	202
Tablo 47. Öğretmen Görüşlerine Göre Program ve İçerikle İlgili Değişiklikler	206
Tablo 48. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Aldıkları Eğitimler Hakkındaki Görüşleri..	208
Tablo 49. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimleri Yetersiz Bulma Nedenleri ve Önerileri.....	211
Tablo 50. Öğretmenlerin Yararlandıkları Bilgi Kaynakları.....	214
Tablo 51. Öğretmenlerin Bilgi Kaynaklarından Yararlanma Düzeyleri	218
Tablo 52. Öğretmenlerin Gereksinim Duydukları Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....	220
Tablo 53. Öğretmenlerin Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenler.....	221
Tablo 54. Öğretmenlerin Kendilerinde Güçlü/Kuvvetli Algıladıkları Özellikler	226
Tablo 55. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sahip Oldukları Fırsatlar	229
Tablo 56. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlgili Görüşleri.....	232
Tablo 57. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle Başetme Stratejileri	240
Tablo 58. Öğretmenlerin Yetersiz/Eksik Olduklarını Düşündükleri yönleri	242
Tablo 59. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Endişeler.....	246

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Değişimin Gerçekleşme Süreci	17
Şekil 2. Fen Eğitimindeki Değişmeler ve Kaynakları	44
Şekil 3. Öğretmenlerin Değişime Uyum Süreci	52
Şekil 4. Okul Temelli Mesleki Gelişimin Çerçevesi	59
Şekil 5. Öğretmenlerin Ders Kitaplarında Tespit Ettikleri Hata Örnekleri	181
Şekil 6. Öğrencilerin Sınıflara Göre TEOG Sonuçları	182



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Ö1 Öğretmenin Gözlemlendiği Sınıfın Resmi.....	321
Ek 2. Ö2 Öğretmenin Gözlemlendiği Sınıfın Resmi.....	322
Ek 3. Ö3 Öğretmenin Gözlemlendiği Sınıfın Resmi.....	323
Ek 4. Ö4 Öğretmenin Gözlemlendiği Sınıfın Resmi.....	324
Ek 5. Ö5 Öğretmenin Gözlemlendiği Sınıfın Resmi.....	325
Ek 6. Ö6 Öğretmenin Gözlemlendiği Sınıfın Resmi.....	326
Ek 7. Öz Değerlendirme Formu (ÖDF).....	327
Ek 8. Görüşme Formu	334
Ek 9. SWOT Analiz Formu	339
Ek 10. Kontrol Listesi	340
Ek 11. Milli Eğitim İzin Belgesi	342

BÖLÜM I

GİRİŞ

Değişim ve değişime uyum kavramları evrensel ve güncelliğini her zaman koruyan kavramlardır. Faryal' a (2011) göre bunun nedeni evrendeki her varlığın değişimin kapsamı içinde yer alması ve değişimin bir süreç halinde dinamik olarak gerçekleşmesidir. Bu nedenle değişim ve değişime uyum kavramları günümüzde tüm toplumların en önemli gündem maddelerinden biridir (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2015; Örs ve Tetik 2010; Uyar 2010; Tuncer, 2011). Değişim; biyolojik çevrede, eğitimde, teknolojiye, sanayide, kültürde, siyasette, bilimde, sanatta, yaşam alanlarında kısacası gördüğümüz ya da algıladığımız her yerde, olumlu veya olumsuz, planlı ya da plansız olarak gerçekleşen etkileri sınırsız olabilecek bir olgudur. “Değişmeyen tek şey değişimdir.” kuralını göz önüne alan bireyler, örgütler ve toplumlar; gelişmek, rekabet etmek, ayakta kalmak ve yaşam kalitesini artırmak için, değişimin nasıl olacağını tahmin etmek, değişimi planlamak hatta değişime öncülük etmek zorundadır (Erdem, 2013; Helvacı, 2010; Küçük, 2008; Ömür ve Nartgün, 2014; Örs ve Tetik 2010; Töremen, 2002). Bir diğer ifadeyle toplumların geleceği çok hızlı meydana gelen değişimlere öncülük etme ve uyum sağlama yeteneklerine bağlıdır (XIII. Millî Eğitim Şûrası, 1990; Tuncer, 2011).

Değişim ihtiyacını sürekli hisseden kurumların başında ise eğitim kurumları gelmektedir (Caena, 2014; Genç, 2000; Genç ve Erayman, 2007; Özdemir, 2000). Eğitim kurumları her alanda çağın gerektirdiği donanımda, nitelikli bireyler yetiştirerek, toplumların gelişmesini ve ilerlemesini sağlayacak değişimleri gerçekleştirmek zorundadır. Ancak bu durum eğitim sistemlerinin değişerek, değişime öncülük etmesiyle mümkün olabilir (Caena, 2014; Çalık, 2003; Genç, 2000; TÜBİTAK, 2015; Uyar, 2010). Bu gereklilik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (MEB, 2007a, s.1) “Günümüzde idrak edilen hızlı gelişim ve değişimin Türk Milli Eğitim Sisteminin, genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda anlamlandırılması ve eğitim anlayışına, yaklaşımına ve uygulamalarına bütüncül bir strateji kapsamında yansıtılması gerekmektedir.” şeklinde yapılan açıklamayla da ifade edilmektedir.

Dünyadaki gelişmelerle birlikte Türk Eğitim Sistemi'nde de iç ve dış çevreden kaynaklanan değişim ihtiyacına cevap verebilmek için 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren çok sık değişim girişimlerinde bulunulmuştur (Kondakçı, Zaim ve Çalışkan,

2010). Bu girişimlerden bazıları öğretmen yetiştiren bölümlerin süreleri ve programlarında, öğrencilerin üniversitelere giriş koşullarında, ortaöğretimde ders ve sınıf geçme sisteminde, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında, MEB'in merkez ve taşra örgütleri teşkilat yapısının ve görevlerinin yeniden düzenlenmesinde, okul yönetiminde (Helvacı, 2010), okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının güçlendirilmesinde, okullaşma oranlarında, bilgisayar teknolojisinin e-okul sisteminde kullanılmasında, (Helvacı, 2010; Kondakçı vd. 2010), öğretmen kariyer sistemi ve yeterliliklerinin geliştirilmesinde, okulların eğitim sürelerinde, materyaller ve özellikle ders kitaplarında, akıllı tahta uygulamalarında, öğrenci rehberlik hizmetlerinde, (Kondakçı vd. 2010), okula başlama yaşında, zorunlu eğitim uygulamasında, (Ayberk ve Arslan, 2015) öğretmen atamalarında, branş değişikliğinde (Özer, Tüysüz, Bozkurt ve Özdemir 2013), kılık kıyafet yönetmenliğinde, Alo 147 ve BİMER (Alo 150) uygulamasında (Güçlü, Yılmaz ve Demirçelik, 2014), her tür lisenin amaçlarına uygun yeniden yapılanmasında (Taş 2009) yapılan değişikliklerdir. Yeniden yapılanma, eğitim reformu, yeniden düzenleme ya da geliştirme gibi farklı adlarla yapılan bu değişikliklerle, eğitimin niteliği artırmak ve çağdaş yaşamın gerektirdiği yaşam kalitesine ulaşmak amaçlanmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar bu değişikliklerden beklenen değişimin başarı düzeyinin istenilen ölçünün çok altında olduğunu göstermektedir (Canlı vd. 2015; Gizir 2008; Güçlü vd. 2014). Bunun en önemli göstergelerinden biri de Türkiye'nin de katıldığı PISA ve TIMSS sınavlarında öğrencilerin aldıkları puanların sınavların ortalama puanlarının çok altında yer almasıdır (Çetin, 2010; Yücel ve Özkan, 2013).

George, White ve Schlaffer (2007) son 25 yılda eğitim alanında kapsamlı birçok değişim girişiminde bulunulduğunu, ancak bunların birçoğunda istenilen başarının elde edilemediğini belirtmektedir (Gizir, 2008). Erdoğan' a (2015) göre Türkiye'de yapılan değişim girişimlerinden beklenen başarının elde edilememesinin nedeni, eğitimde değişimin nasıl yönetileceği konusunda bilgi ve deneyim eksikliği ve değişimlerin genellikle tepeden başlatılan bir süreç olarak olagelmesidir. Güçlü ve diğerleri (2014) ise bu durumu ülkemizde değişimin süreç olarak nasıl gerçekleştirileceği konusunda bir kurumsallaşmanın olmaması, değişimin yapısal boyutta kalması ve değişiklik yapılırken var olan ve sonradan çıkabilecek sorunların göz ardı edilmesiyle açıklamaktadır. Değişime uyum sağlamak oldukça zordur ve belli bir sistematığı gerektirmektedir (Çınar, 2005; Okut, 2009; Tuncer, 2011). Dolayısıyla değişimin nasıl yönetileceği konusunda bilgi ve tecrübe eksikliği, geçmişten farklı olarak çok hızlı ve sürekli olarak

bir şeylerin değiştirilmesi (Ekinci 2006; Toffler ve Toffler 1996; Yalçın, Seçkin ve Demirel 2009), değişimlere ayak uydurmak adına eğitimde ani değişiklikler yapılması, inisiyatifin sadece merkez teşkilatına bırakılması, değişim planının olmaması, uygulamada çıkan aksaklıklar, yapılan değişiklikleri öğretmenlerin benimsememesi vb. değişim sürecinin işlevsel olmasını engellemektedir (Güçlü vd. 2014; Erdoğan, 2015). Benzer görüşte olan Helvacı da (2010) merkezi birimlerin eğitim ile ilgili aldıkları kararların uygulamaya yansımadağı sürece bir anlam ifade etmeyeceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle ilgili literatürde sık sık eğitim alanındaki değişikliklerin uygulayıcıları olan yöneticilerin ve öğretmenlerin değişime ilişkin düşüncelerinin önemsenmesi ve değişimin nasıl gerçekleştiği konusundaki arayışların artırılması gerektiğinin altı çizilmektedir (Canlı vd. 2015; Fullan, 2007).

Görüldüğü gibi eğitim kurumlarında değişimin başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Ancak bunların içinde en belirleyici olanın değişimin uygulayıcıları öğretmenler olduğu belirtilmekte, üst yönetim hangi değişim girişimini planlarsa planlasın öğretmenler benimsemediği ve direnç gösterdiği sürece hiç bir değişim girişiminin başarılı olamayacağı belirtilmektedir (Çınar, 2005; Erdoğan, 2001). Dolayısıyla değişimde başarı için öğretmenlerin gerek eğitim sisteminde gerekse mesleki nitelikleri artırma amacıyla yapılan değişimleri direnç göstermeden benimseyecek yeterlilikte ve donanımda yetiştirilmesi gerekmektedir (Çalık, 2003). Tuncer'e (2011) göre öğretmenlerin değişime benimsememeleri veya değişime karşı küçük ya da büyük direnç göstermelerinde birçok faktör rol oynamaktadır. Direnç, öğretmenlerin alışkanlıklarından vazgeçemeyerek var olan durumu koruma çabası içine girmelerinden kaynaklanabileceği gibi (Tuncer, 2011); sosyal statülerinde kayıp olacağı ihtimalinin ortaya çıkması, iş yüklerinin artması, ekonomik kayıplar yaşanacağı düşüncesi, denetlenme korkusu, toplu muhalefeti, eksik bilgi, değişimi başaramama korkusu, kendini yetkin hissetmeme, ne yapacağını bilememeden de kaynaklanabilir (Çalık, 2003; Töremen, 2002). Helvacı (2010) ise değişime direnç faktörlerini yöneticilerin tutumu, okulun fiziki koşulları, öğretmenlerin inançları ve motivasyonları olarak ifade etmektedir. Değişime direnç ile değişime uyum arasındaki ters orantı göz önüne alındığında öğretmenlerin değişime dirençleri azaltılarak değişime uyum süreçlerinin daha hızlı ve kolay sağlanabileceği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin değişime uyum süreçlerini ortaya koyan çalışmaların yapılması sadece direnci azaltan önlemler alma açısından değil öğretmenlerin değişime uyum süreçlerini kolaylaştırma

ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik nitelikli eğitsel çalışmalarının yapılması açısından da önemlidir.

Öğretmenler sahip oldukları niteliklerle eğitimin diğer öğelerini etkilediği, geliştirildiği ve dönüştürerek değiştirdiği için eğitim sisteminin ana öğelerinden biridir (Ada ve Akan, 2007; Adıgüzel, 2008). Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin niteliğinde meydana gelen her türlü değişim doğrudan ürünlere yansımaktadır. Bu nedenle eğitimin etkinliğini geliştirme çabalarının başarıya ulaşmasının yolu öğretmen niteliğinin yükseltilmesinden geçmekte, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitime seçimlerinden atanmalarına, görevdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinden okuldaki performanslarına kadar tüm unsurların titizlikle ele alınması gerekmektedir (Karaca, 2007). Ayrıca günümüzde “bitmiş eğitim”den söz edilmesi mümkün değildir. Çınar’a (2005) göre tüm eğitim kurumları, özellikle öğretmen yetiştiren fakülte ve bölümler öğrencileri mezun etmenin ötesine geçmeli, mezunlarına öğretmen olduktan sonrada kendilerini sürekli geliştirebilmelerine olanak ve ortam sunarak çağa uygun donanımlarla yetişmelerini sağlamalıdır. Çünkü her alanda baş döndürücü gelişmeler yaşanmakta ve toplumların bu değişimlere ayak uydurmak için ihtiyaç duyduğu insanın da nitelikleri değişmektedir. Buna bağlı olarak değişimin motoru kabul edilen öğretmenlerin de rolleri de çeşitlenerek farklılaşmakta (Erdem, 2013), nitelikli öğretmen yetiştirme her toplumda giderek daha da önemli bir konu haline gelmektedir (Aras ve Sözen, 2012; Ayers, 1995; Başbay ve Başbay 2011; Caena, 2011; Caena, 2014; Coninx, Kreijn ve Jochems, 2013; Darling-Hammond, 2006; Dekker-Groen, Marieke, & Karel, 2013; Erdem, 2013; Jiang, Lin & Mariano, 2016; Korthagen, 2004, OECD, 2005, Pantic’, Wubbels ve Mainhard, 2011; Pantic’ ve Wubbels, 2012; Pantic’ ve Wubbels, 2010). Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin yeterlikleri ve öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları problemler hemen her ülkede kamuoyunun yoğun ilgisini çeken ve araştırılan konulardan biridir (Caena, 2014; Caena, 2011; Coninx vd. 2013; Cooper ve Yan, 2015; Dekker-Groen vd. 2013; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Jiang vd. 2016; Karacaoğlu, 2008; Kaya, 2010; Kösterelioğlu ve Akın-Kösterelioğlu, 2008; Kunter vd. 2013; Mustan, 2002; Mohamed, Valcke ve Wever, 2016; Omosewo, 2009; Pantic’ vd. 2011; Pantic’ ve Wubbels, 2012; Pantic’ ve Wubbels, 2010; Ross, ve Bruce, 2007; Seferoğlu, 2004; Tarkin, ve Uzuntiryaki, 2012; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştebe, 2016; Yıldırım, 2012)

Bununla birlikte ülkemizde geçtiğimiz on yılda eğitimin kalitesini artırmaya yönelik tartışmaların ve yapılan değişikliklerin daha çok öğretim programları ve ders kitaplarına odaklandığı görülmektedir (Aybek, Çetin ve Başarır, 2014; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015; Feyzioğlu, 2014; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Karaman ve Karaman, 2016; Karamustafaoğlu, Salar ve Celep 2015; Karatay, Timur ve Timur, 2013; Kaya, 2012; Kırıkkaya, 2009; Kurtuluş ve Çavdar, 2011; Tekbiyık ve Akdeniz, 2008; Yatağan, 2014). Eğitimde yapılan değişikliklerin öğrenci ile bulunduğu noktada bu buluşmayı anlamlı kılan/kılacak olan öğretmenlerin genel ve özel alan yeterliliklerin belirlenmesi dışında öğretmen niteliğinin geliştirilmesi yoluyla eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için kanıta dayalı politikalar geliştirmeyi sağlayacak Ar-Ge kapasitesi ve faaliyetleriyle ilgili tartışmalar ise oldukça sınırlıdır (TÜBİTAK, 2015). Oysa yapılan araştırmalar ve eğitim alanındaki bilimsel bilgi birikimi eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde, öğrencilerin başarısının artırılmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında düşünce ve davranış biçimiyle öğretmenlerin çok daha ciddi ve kalıcı bir fark oluşturabildiğini ortaya koymaktadır (Carey, 2004; Caena, 2011; Darling-Hammond, 2000; Guskey, 2002; Güven, 2010; Johansson, Myrberg ve Rosén, 2015; Hanushek, Kain and Rivkin, 1998; Haycock, 1998; Kunter vd. 2013; Miller, Ramirez ve Murdock, 2017; Nye, Konstantopoulus ve Hedges, 2004; Okut, 2009; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Tschannen-Morren ve Woolfolk-Hoy, 2001; Webster-Wright, 2009).

1.1. Problem

Eğitim sistemindeki değişimler, öğrencilerin öğrenme olanakları ve kalitesini arttırmak açısından önemlidir. Ancak eğitimde değişimin olumlu yönde ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi öğretmenler eğitim sistemindeki hem yapısal hem de program temelli değişiklikleri başarıyla yönettiklerinde ve etkili liderler olduklarında gerçekleşebilmektedir (Taş, 2009). Bir diğer ifadeyle değişimdeki başarı, öğretmenlerin değişim hakkında ne düşünüp ne yaptıklarına bağlıdır (Fullan, 2007; Quigley ve Inos, 1995). Birçok araştırma bu görüşü desteklemekte öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının eğitime yönelik tutum ve inançlarına bağlı olarak farklılaştığını, değişim yönünde en güçlü dönüşümün eğitimcilerin; düşünmek, öğrenmek, vizyonu paylaşmak için olanaklar aradıklarında ve sürekli dinamik uygulamalar yaptıklarında gerçekleştiğini göstermektedir (Barber ve Mourshed, 2007; Baumert vd. 2010; Guskey,

2002; Fullan, 2007; Hanushek, 2003; Kunter vd. 2013; Montgomery & Way, 1995; Okut, 2009 ; Schoenfeld, 1994).

Değişim dinamik bir süreçtir. Bu durum öğretmenleri mesleklerini icra ederken de sistemdeki yapısal değişimlerin yanı sıra mesleki gelişim, öğretim programları, öğrenme yöntem ve teknikleri, değerlendirme süreçleri, öğretim materyalleri, teknoloji kullanımı, sınıf yönetimi, kurum ve branş değişiklikleri gibi bir çok konuda yenilik ve değişikliklerle karşılaşır. Bu süreklilik öğretmenlik mesleğini sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahip, karmaşık bir meslek grubu haline getirirken (Doğan, 2014; Kardos, Johnson, Peske, Kauffman ve Liu, 2001; Menon, 2012; Shaw vd. 1995; Wang, Odell ve Schwille, 2008;), öğretmenlerin de değişimin gerektirdiği niteliklere göre yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Adıgüzel, 2008; Gögçek, 2008; Kurtoğlu, 2009 Töremen, 2002). Öğretmen niteliklerinin eğitimde değişimi gerçekleştirecek şekilde geliştirilmesi ise var olan durumun gerçekçi bir şekilde ortaya konulmasına ve gerekli eğitimlerin uygulamaya geçirilmesiyle mümkündür (Helvacı, 2010). Sanal' a (1999) göre ise öğretmenlerin değişimlerin getirdiği yeni rolleri ve görevleri üstlenmenin yanı sıra dünyada meydana gelen değişim hareketlerini takip etmeleri ve öğrencilerine de yaşanan değişimlerin olası sonuçları ve nasıl uyum sağlanacağı hakkında bilgi vermeleri gerektiğini belirtmektedir (Sanal 1999). Çünkü öğrencilerde de olumlu dönüşüm, öğretmenler onların uygulama ve inançlarını değiştirdiklerinde ortaya çıkmaktadır (Guskey, 2002; Quigley ve Inos, 1995).

Ülkemizde okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitim her kademesinde kaliteyi arttırma amacıyla, yenilikçi ve araştırmacılığı esas alan eğitim programları geliştirme, yaygınlaştırma, öğretmen niteliğini artırma, bilgi çağı insanını yetiştirme, okulları öğrenen örgütler haline getirme ve öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çok sayıda değişim yapılmıştır (Helvacı, 2010; Taş, 2009). Ancak Devlet Planlama Teşkilatının (DPT, 2011) raporuna göre çoğu zaman ani bir şekilde yapılan bu değişikliklerle milyonlarca öğrencinin geleceği ile oynanmakta, yüz binlerce öğretmen ve eğitim yöneticisi ne yapacaklarını bilemez hale getirilmektedir. Eğitim sisteminde yapılan son değişikliklerden biri de 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan, 01.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı "Mili Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"un 9. Maddesinde yapılan değişiklik ile dershanelerin kapatılması kararıdır. Kanun maddesi gereğince bu süreçte dershanelerin bir kısmı direk kapanırken bir kısmı ise kademeli olarak özel okullara dönüştürülmüş ve işlevleri tamamen değiştirilmiştir. Bu süreçte

dershanelerde çalışan on binlerce öğretmen başta özel okullar olmak üzere farklı kurumlarda çalışmaya başlamıştır. Bu uygulamanın devamında ise 674 sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 10 Ekim 2016 tarihinde dersaneler ile öğrenci etüt merkezlerinde eğitim personeli olarak çalışan kişilerden 5000'inin farklı branşlarda sözleşmeli öğretmen olarak atanması gerçekleştirilmiştir.

Dersaneler ve okullar amacı, işleyişi, kültürü, yönetimi, denetimi, derslerin içeriği, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme işlemleri, binanın fiziksel yapısı, sınıfların mevcudu, öğrenci profili, veli beklentileri, teknoloji kullanımı, ortam, ücret politikaları vb. bakımından birbirlerinden çok farklı kurumlardır. Bu değişikliklerin bazıları ile (derslerin içeriği, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf mevcudu vb.) MEB'de görev yapan öğretmenlerde karşı karşıya kalmaktadır. Ancak tutum ve alışkanlıkları değiştirmesi oldukça zordur (Taş, 2009) ve bu uygulamayla birlikte dershaneden kazandıkları kültür, alışkanlıklar, tutum ve deneyimleri ile okullarda çalışmaya başlayan 5000 öğretmenin bu değişime uyumlarını sağlamak amacıyla ne tür çalışmalar yapıldığı ve yapılması gerektiğiyle ilgili araştırma sonuçları ve kanıta dayalı eğitim politikası bulunmamaktadır.

Toplumların geleceğinde fen bilimleri önemli rol oynamakta (Doğru ve Kıyıcı, 2005; European Commission, 2015; Güneş, Dilek, Hoplan, ve Güneş, 2011; Güneş ve Karaşah, 2016; Kola, 2013; Kurtuluş ve Çavdar, 2011; MEB, 2005) doğadaki her olay fen bilimlerinin kapsam alanına girmektedir (Yangın ve Sidekli, 2014; Küçük, 2008, Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Güneş vd. 2011; İşman, Baytekin, Balkan, Horzum ve Kıyıcı, 2002). Bireyler doğadaki olayları fen bilimleri prensipleri ile tanımakta, anlamlandırmakta, yapılandırmakta ve ürünler ortaya koymaktadırlar. Bireyler değişen ve gelişen çevreye fen bilimleri dersinde kazandıkları bilgi ve becerileri kullanarak daha kolay uyum sağlamaktadırlar (Güneş ve Karaşah, 2016; Güneş vd. 2011; Hançer vd. 2003; İşman vd. 2002; Kapan ve Korkmaz, 2001; Küçük, 2008; MEB, 2005). Değişimler etkileyen/etkilenen olarak en çok fen alanıyla ilgili olduğu (Bayrak ve Erden, 2007; Büyük, Demir ve Erol, 2010; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Gücüm, 1998; Güneş vd. 2011; İşman vd. 2002; Kurtuluş ve Çavdar, 2010) fen alanı öğretmenlerinin de yenilikleri diğer öğretmenlere göre daha zor benimsediği göz önüne alındığında (Çetin ve Yoğurtçu, 2015; Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sancar ve Deniz, 2014) fen öğretmenlerinin değişime uyum süreçlerinin çalışıldığı araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen eğitimi ve nitelikleri ile ilgili öğretmen adayları, mesleğe yeni atanmış aday öğretmenler ve mesleğini icra eden öğretmenlerle ilgili birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmaların çoğunlukla katılımcıların hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, materyal geliştirme, programlarda yapılan değişiklikler, disiplin problemleri, iş doyumu gibi konularda katılımcıların görüşlerini almaya odaklandığı görülmüştür (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Ayık ve Ataş 2013; Aypay, 2009; Ayvacı, Bakırcı, Yıldız 2014; Balbağ, ve Karaer, 2016; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Bayraktar ve Vatansver, 2015; Çetin, 2013; Çıray, Küçükyılmaz, ve Güven, 2015; Çoruhlu, Nas, ve Çepni, 2009; Doğan, 2014; Doğan, 2010; Engin ve Çiçekli-Koç, 2014; Eret, 2013; Erol, Özaydın, ve Koç, 2010; Feyzioğlu, 2014; Geçer ve Özel, 2012; Girmen, Anılan, Şentürk, ve Öztürk, 2006; Gökçe, 2013; Gömlüksiz ve Bulut, 2007; Sadık, 2006; Gönen ve Kocakaya, 2006; Karaman ve Karaman, 2016; Karamustafaoğlu vd. 2015; Kaya, 2012). Değişim ve değişim süreci ile ilgili ulaşılabilen sınırlı sayıdaki araştırma ise genellikle kavramsal tartışma niteliğinde olup, değişim kavramı, örgütsel değişim, bu süreçte liderlik, liderlerin görevleri ve eğitim sistemindeki değişikliklere yöneliktir (Akgeyik, 2001; Altan, 1998; Canlı vd. 2015; Çalık, 2003; Çınar, 2005; Çobanoğlu, 2008; Ercan, 2014; Genç, 2000; Gizir, 2008; Güçlü vd. 2014; Karip, 2005; Kozak ve Genç, 2014; Örs ve Tetik, 2010; Özdemir ve Cemaloğlu, 1999; Sanal, 1999; Saylı ve Tüfekçi, 2008; Tuncer, 2011; Yalçın vd. 2009). Değişim süreci kapsamında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili birkaç araştırmaya rastlanmış olmakla birlikte bu çalışmaların da ankete dayalı çalışmalar olduğu ve 2005 yılında yenilenen programla ilgili endişeleri, görüşleri ve mesleğe başladıklarında yaşadıkları sorunları incelediği görülmüştür (Gökçek, 2008; Tuncer, 2013; Yılmaz ve Tepebaşı, 2011). Gerek mesleğe yeni başlayan gerekse mesleğini icra eden deneyimli öğretmenlerin eğitim sistemindeki sık yaşanan değişimlere uyum süreçleri hakkında ise yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu gerekçelerle en son yapılan değişikliklerle sınav odaklı bir eğitim kurumu olan dershaneden eğitim-öğretim odaklı okul ortamına geçmiş olan fen bilimleri öğretmenlerini odak noktasına alarak öğretmenlerin değişime uyum süreçlerini; öğretmen yeterlilikleri, bilgi kaynakları (internet, duyuru, poster, kongre, seminer, öğretmenlerle etkileşim...gibi) ve aldıkları eğitimler (hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim) bağlamında araştırarak, bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri, bu güçlüklerle başleme stratejilerini ve sahip olduğu fırsatlar derinlemesine inceleyen bir araştırma

yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin okul ortamında değişime uyum süreçleri nasıl gerçekleşmiştir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin okul ortamında değişime uyum süreçlerini; öğretmen yeterlilikleri, bilgi kaynakları (internet, dergi, duyuru, poster, kongre, seminer, öğretmenlerle etkileşim... gibi) ve aldıkları eğitim [hizmet öncesi (HÖ) ve hizmet içi eğitim (HİE)]bağlamında araştırarak, bu süreçte karşılaştıkları güçlükler, bu güçlüklerle baş etme stratejileri ve sahip olduğu fırsatları derinliğine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan fen bilimleri öğretmenlerinin;
 - 1.1. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
 - 1.2. Öğrenciyi tanıma,
 - 1.3. Öğrenme ve öğretme süreci,
 - 1.4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
 - 1.5. Okul-aile ve toplum ilişkileri,
 - 1.6. Program içerik bilgisi, alanlarında yeterlik düzeylerine yönelik algıları nasıldır?
2. Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan fen bilimleri öğretmenlerinin buldukları okulda;
 - 2.1. Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
 - 2.2. Öğrenciyi tanıma,
 - 2.3. Öğrenme ve öğretme süreci,
 - 2.4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
 - 2.5. Okul-aile ve toplum ilişkileri,
 - 2.6. Program içerik bilgisi, alanlarındaki davranışları nasıldır?

3. Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine göre dersane ve okul ortamı arasındaki farklılıklar nelerdir?
4. Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan fen bilimleri öğretmenlerinin değişime uyum sürecinde;
 - 4.1. Aldıkları eğitimler (HÖ, HİE) hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - 4.2. Bu süreçte yararlandıkları diğer bilgi kaynakları nelerdir?
 - 4.3. Gerekseim duydukları eğitimler nelerdir?
5. Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan fen alanı öğretmenlerin değişime uyum sürecinde;
 - 5.1. Uyumlarını kolaylaştıran etkenler nelerdir?
 - 5.2. Öğretmenlerin kendilerinde güçlü/kuvvetli algıladıkları özellikler nelerdir?
 - 5.3. Sahip oldukları fırsatlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - 5.4. Daha kolay başardıkları durumlar nelerdir?
6. Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan fen bilimleri öğretmenlerin değişime uyum sürecinde;
 - 6.1. Karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
 - 6.2. Bu güçlüklerle nasıl baş etmişlerdir?
 - 6.3. Kendilerinde eksik/yetersiz algıladıkları özellikler nelerdir?
 - 6.4. Başarmakta zorlandıkları /başaramadıkları durumlar nelerdir?
 - 6.5. Öğretmenler hangi konularda endişe duymaktadır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da kalite ve verimliliğin artırılması önemli bir gerekliliktir. Her tür ve düzeydeki eğitim kurumlarında istenilen niteliğin sağlanmasında temel koşul ise nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bu nedenle öğretmen eğitimi veren kurumların nitelik kontrolünün yapılması ve bu çerçevede öğretmen eğitiminde niteliği artırıcı önlemlerin alınması kaçınılmaz bir zorunluluktur (Adıgüzel 2008). Benzer bir vurgu TÜBİTAK (2015) tarafından da yapılmakta ve eğitimde kalite ve başarının sürekliliğinin sağlanmasında öğretmen niteliğinin en belirleyici faktör olduğu belirtilmektedir. Eret' e (2013) göre eğitimin bir bütün olarak iyileştirilmesi bağlamında öğretmenlik ve öğretmen eğitimi konularında

yapılan her araştırma geleceğe yönelik kararlara etkileri açısından yararlı ve anlamlıdır. Dolayısıyla bu çalışma dershanelerden MEB'e geçen öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" bağlamında yeterlik düzeylerini, aldıkları ve gereksinim duydukları eğitimler hakkındaki görüşlerini ve sahip oldukları mesleki yeterlikleri uygulamada hayata nasıl geçirdiklerini belirlemesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının belirlenmesine ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara bilgi sağlaması açısından değerlidir.

Hızla değişen dünyada gerekli insan gücü öğretmenler tarafından yetiştirilmektedir (Ayers, 1995; Erdem, 2013). Ancak bu sorumluluğun yerine getirilmesi öğretmenlerin de kendilerini sürekli geliştirmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin yaşanan değişimler karşısında kendilerini yenilemedikleri takdirde mesleklerinin gereğini yerine getirmelerinin mümkün olmayacağını belirten Yatağan da (2014), her öğretmenin değişiklikleri takip etmesi, eksiklerini belirleyip giderme yollarını araması gerektiğini vurgulamaktadır. Hizmet içi eğitim etkinlikleri de öğretmenlerin mesleki yaşamları süresince kişisel ve mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamının yanı sıra gerek toplumsal gerekse mesleki alandaki değişimler hakkında bilgilendirme açısından yol göstericidir (Adıgüzel, 2008). Dolayısıyla bu çalışma özel dershanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan fen bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları bu değişime nasıl uyum sağladıklarını, hangi bilgi kaynaklarından nasıl yararlandıklarını, bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri ve nasıl baş ettiklerini ortaya koymasından önemlidir. Elde edilen bulguların eğitim sisteminde aksayan yönler ve temelde başvuru bilgi kaynakları hakkında bilgi vermesinin yanı sıra temel sorunların giderilmesine yönelik ne tür düzenlemeler yapılabileceği ve aktif kullanılan bilgi kaynaklarının nasıl geliştirilebileceğiyle ilgili fikir sunacağı düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmaların genellikle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimine odaklandığı görülmüştür (Adıgüzel, 2008; Ayık ve Ataş, 2013; Aypay, 2009; Bay, 2008; Bayır, 2008; Kavas ve Bugay 2009). Öğretmenlik mesleğini ifa eden öğretmenlerin gelişimi, değişimi ve değişime uyumu ve yaşadıkları sorunlarla ilgili çalışmalar ise sınırlıdır. TÜBİTAK, (2015) tarafından yapılan öğretmen eğitimi çağrısında bu durum bir eksiklik olarak ifade edilmekte ve sistem içerisindeki öğretmenlerin değişimi ve gelişimiyle ilgili durumu ortaya koyan çalışmaların yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu

çalışmanın sonuçlarının Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğüne eğitimde gerçekleşen reformlara, değişikliklere, yeniliklere öğretmenlerin nasıl uyum sağladığı hakkında bilgi vermesi ve uyumlarını kolaylaştırmaya yönelik alternatifler geliştirmeye yönelik veri sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitimde nitelik arayışı devam ederken, sistem içerisinde yapısal değişimlerin yanı sıra program, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri vb. birçok konuda değişikliğe gidilmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla özel dershaneden Milli Eğitim Bakanlığına atanmış öğretmenlerin değişime uyum sürecini derinlemesine inceleyen bu çalışmanın ele aldığı konu ve metodolojisiyle sadece benzer durumda olan öğretmenler için (özel dershaneden Milli Eğitim Bakanlığına atanmış öğretmenler) değil Milli Eğitim Bakanlığında çalışırken branş değiştirmiş ya da sistem içerisinde yapılan bir çok değişiklikle karşılaşan öğretmenler için de örnek teşkil ederek literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Çünkü değişime uyum sürecinde yaşanan temel sorunları bilmek, sorunlarla nasıl baş edildiği ve bu süreçte öğretmenlerin kendilerinde güçlü ve zayıf algıladıkları yönler hakkında fikir edinmek sağlıklı rehabilite çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin değişime uyum sürecinin hızlı, kolay ve ekonomik olarak gerçekleşmesi açısından önemlidir. Durum çalışmaları araştırılan durumun diğer durumlardan nasıl etkilendiklerini ve durumları nasıl etkilediğini ortaya çıkarması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla araştırma katılımcı öğretmenlerin değişime uyum süreçlerinde çevrelerini nasıl etkiledikleri ve çevrelerinden nasıl etkilendiklerini ortaya koyması yönüyle eğitimde kalite arayışlarına katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan/sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
2. Katılımcılar süreçte doldurdukları formlarda gerçek görüşlerine uygun ifadeler kullanmışlardır.
3. Araştırma süresince yapılan gözlemlerde katılımcı öğretmenler doğal davranmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Dershane de çalışırken MEB'e atanan 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde MEB'de öğretmen olarak devam eden altı öğretmenden elde edilen verilerle,
2. Araştırmada katılımcı olarak yer alan altı öğretmenin bulunduğu sosyal bağlamla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Resmi okul: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, her türlü giderleri genel bütçe ile il bütçesinden karşılanan ve öğrenim çağındaki çocukları ulusal eğitim amaçlarına göre eğiten okullardır.

Fen bilimleri öğretmeni: Fen-edebiyat fizik, kimya ve biyoloji bölümleri; eğitim fakültelerinin fizik, kimya ve biyoloji öğretmenliği ile fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinden mezun olup, ortaokul kademesinde fen bilimleri dersine giren öğretmenlerdir.

Bilgi Kaynakları: Öğretmenlerin kurum içi ve kurum dışında kullandıkları işlenmiş veya işlenmemiş tüm verilerdir.

Değişim: İster amaçlı, ister amaçsız oluşun her hangi bir sistemin, bir süreç veya ortamın bir durumdan başka bir duruma dönüşmesidir (Erdem, 2013, s. 3).

Uyum: Bireyin sahip olduğu özellikler ile çevresinden gelen uyaranlara karşı istenen davranışları gösterebilmesidir (MEB, 2007b).

Yeterlilik: Öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmesine yönelik öğretmenlerin sahip olması beklenen genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2006a).

Örgüt:Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilattır (TDK, 2016).

e-öğrenme: Bilgi ve iletişim teknolojileri yardımı ve İnternet/İntranet gibi yerel ve geniş alan ağları aracılığı ile zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişimi ve çoklu ortam uygulamaları ile etkileşim sağlanarak, öğretim etkinliklerinin elektronik öğrenme ortamlarında yürütülmesi "e-öğrenme" olarak tanımlanabilir (Gülbahar, 2012: s. 4)

Bilişim ağı: Teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişim sistemi (TDK, 2016)



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın konusuna yönelik olarak kuramsal bilgilere yer verilmiş daha sonra araştırmanın konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalardan örnekler sunularak değerlendirilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Araştırmanın kuramsal açıklamaları kapsamında, değişim kavramı ve değişim sürecini etkileyen faktörler, öğretmenlik mesleğinde meydana gelen değişimler, eğitim sistemindeki yapısal değişimler, uyum ve değişime uyum süreci, öğretmenlerin mesleğe uyum süreci ve önemi konularında bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Değişim Kavramı

Literatürde, değişim kavramına farklı anlamlar yüklenerek tanımlandığı görülmekle birlikte, değişimle aynı anlamda kullanılan birçok kavram da bulunmaktadır. Bu kavramlar yenilik, evrim, iyileştirme, gelişme, yeniden yapılanma, reform şeklindedir (Helvacı, 2010). “Genel anlamda değişim, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın oluşması şeklinde tanımlanabilir.” (Kozak ve Genç, 2014). Evrensel bir bakış açısıyla bakıldığında değişim; geçiş, gelişim ya da dönüşüm olarak tanımlanabilir (Gilley, 2009). Başka bir ifade ile değişim, belli bir durum esas alınmak suretiyle, söz konusu durumda meydana gelen farklılaşmadır (Sayılı ve Tüfekçi 2008). Türk Dil Kurumu (2016) değişimi bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Değişim var olan durumdan farklı bir duruma geçen, planlı ya da plansız gerçekleşebilen, yönü ve etkisi kestirilemeyen, olumlu ve olumsuz sonuçları olabilen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2014; Erdem, 2013; Helvacı, 2010). Çalık’a (2003) göre ise değişim “bir varlık ya da durumun zaman içerisinde öncekine olanla farklı bir görüntüye veya başka bir içeriğe dönüşmesidir”. Günümüzde değişim özünü oluşturduğu bilgi sayesinde çok hızlı gerçekleşmekte, birçok sistem de var olan kurallarını baştan aşağı değiştirerek yenilenmekte, insanlar, örgütler ve toplumlar yeni gelişmelere ayak uydurmak için değişmektedirler (Ekinci, 2006).

Değişim planlı ya da plansız gerçekleşebilir (Erdem 2013; Helvacı, 2010). Plansız değişim genellikle ani olarak doğal koşullar ve yansız olaylar sonucu ortaya çıkan olayların meydana getirdiği değişimlerdir. Buradaki değişimin amacı fiili olarak ortaya çıkan duruma uyum sağlamaktır. Olayların gidişatı tasarlanmadığı için birey değişime uyumda çok farklı tepki verebilir (Helvacı, 2010). Planlı değişim ise bilerek ve tasarlayarak yapılan değişimlerdir. Bir diğer ifadeyle değişim ihtiyacı ortaya çıktığında değişimin olası sonuçları ve yönü belirlenir. Değişimin sonuçlarından olumlu yönde etkilenmek için ayrıntılı planlama yapılır. Plan doğrultusunda süreç yönetilir. Planın her sürecinde değerlendirme yapılarak ve eskisinin yerine yenisi konularak süreç tamamlanır (Özdemir, 2000). Süreçte tarafların bilgilendirilmesi ve değişime gönüllü olması değişime direnci azaltarak değişimin başarıya ulaşmasını kolaylaştırır (Çınar, 2005).

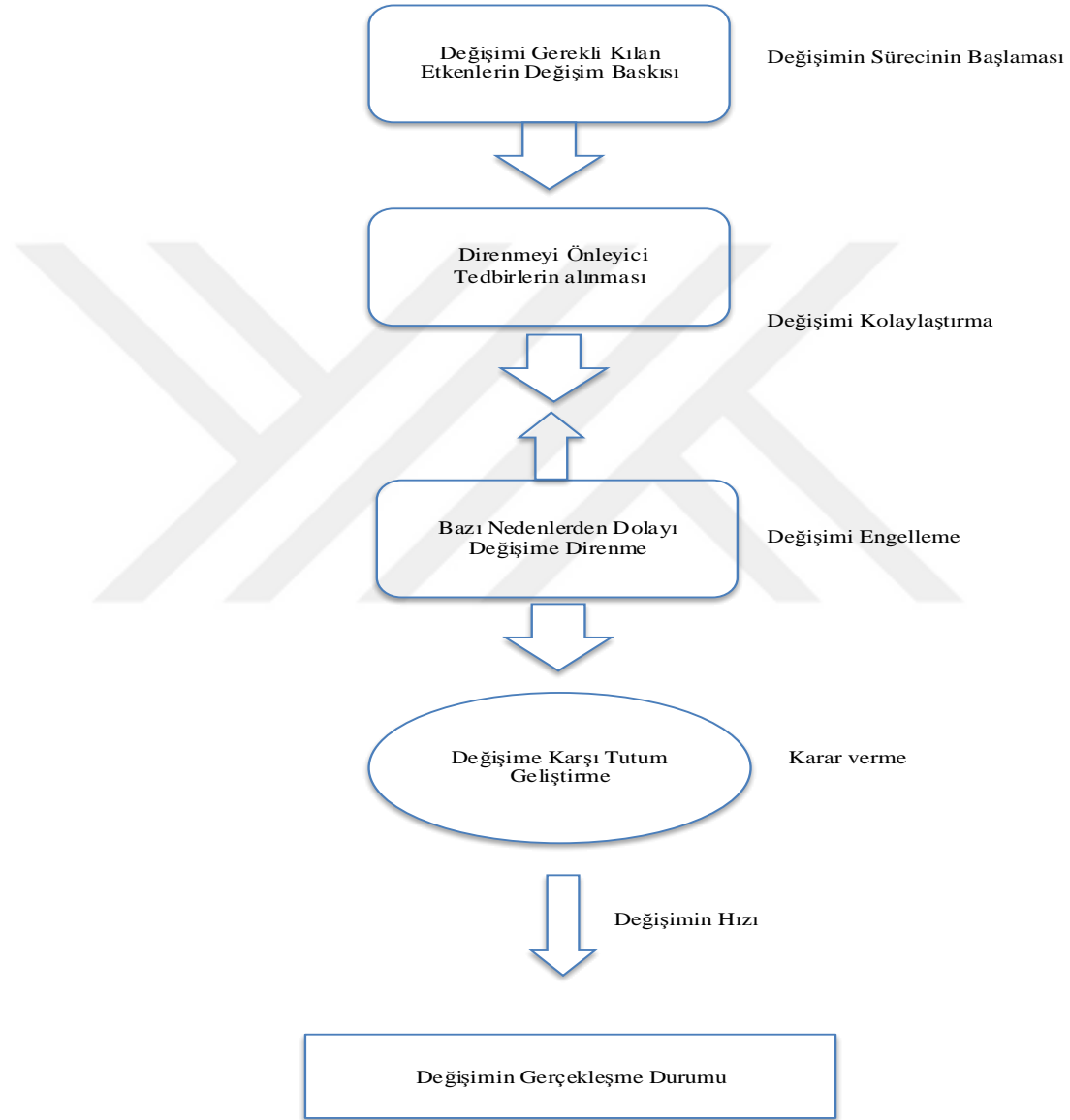
Eğitim amacı bireylerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek olduğundan değişimin planlı şekilde yapılması gerekir. Erdoğan (2001), Türk Eğitim Sisteminde gerçekleştirilecek olan değişimlerin başarılı olabilmesi için aşağıdaki önerileri getirmektedir:

- Değişim için duyulan ihtiyaç belirlenmelidir
- Değişimin ne olduğu, amacı ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşmalıdır.
- Değişime geçişe karar verildikten sonra uygulama için ayrıntılı plan hazırlanmalıdır.
- Değişim planının etkili bir şekilde uygulanması için taraflar bilgilendirilerek değişimin benimsenmesi sağlanmalıdır.
- Değişim planı uygulamaya konulmalıdır.
- Değişim uygulandıktan sonra değerlendirilmelidir.

Çalık' a (2003) göre yukarıdaki maddelere ek olarak değişim tanısı konulduktan sonra değişim somut olarak tanımlanmalıdır. Değişimin değerlendirme işlemi değişim sürecinin sonu değil yeni değişimlere imkân sağlayacak şekilde değildir.

Değişimin başlaması için her hangi bir durumda, sistemde ya da bireyde denge durumunun bozulması gerekir. Denge durumunu bozan içsel ve ya dışsal etkiler olabilir (Erdem 2013; Helvacı, 2010). Denge durumu bireyin mevcut durumunu ifade ederken

değişimi teşvik eden güçler bu durumun değişmesi için baskı uygularlar. Amaç istenilen duruma getirmektir. Mevcut durumu sürdürmek isteyen güçler ise bu durumun devam etmesini isteyen güçlerdir ve değişime karşı direnç gösterirler. Burada belirleyici olan zorlayıcı güçler ile direnen güçler arasında hangisinin gerçekten güçlü olduğudur. (Lunenburg ve Ornstein 1996). Değişim belli aşamalardan geçerek tamamlanır.



Şekil 1. Değişimin gerçekleşme süreci

Kaynak: Helvacı, 2010; Tuncer, 2013

Değişim süreci değişimi gerekli kılan etkenlerin baskısı ile başlar. Bu baskı doğal, toplumsal, ekonomik, teknolojik, kültürel, bilişsel, duyuşsal ya da yasal etki olabilir. Değişim mutlaka dirençle karşılaşır. Direnci sıfırlamak mümkün değildir. Fakat

belirli eylemler gerçekleştirilerek direnç en aza indirilebilir. Bunlar; iletişim ve eğitim, katılım ve destekleme, pazarlık ve taviz verme, tehdit ve baskı, manipülasyon ve kooptasyon, deneme amaçlı uygulama, tahmin yöntemi ve ekonomik teşviktir (Tuncer, 2013).

Bireyler toplumsal, teknolojik, psikolojik ve rasyonel sebeplerden dolayı değişime direnç gösterebilir. Bu değişimi engellemeye yönelik bir durumdur. Bireyler değişimin gerekliliğine inanarak ya da mevcut durumun devam etmesini isteyerek değişime karşı farklı tutumlar geliştirirler (Erdoğan, 2015; Helvacı, 2010). Bu tutumlar değişimi destekleme, katlanma, pasif direnme ve aktif direnme şeklinde olabilir. Destekleyici tutum işlevsel bir tutumdur. Birey değişime istekli olma, yardım etme, yönetimin baskısı altında dahi yardımlaşma devam etme şeklinde tepkiler gösterebilir. Katlanma şeklinde gelişen, işlevsel olmayan tutum da ise bireyin değişime tepkisi; kayıtsız kalma, hiç ilgilenmeme, yalnızca söyleneni yapma ve öğrenmeme şeklindedir. Bir diğer işlevsel olmayan tutum pasif veya aktif direnç gösterme şeklindedir. Pasif direnç tutumunda bireyin değişime tepkileri; mümkün olduğu kadar “yapmama”, “yavaşlatma”, “bilerek yanlış yapma” “bozma” şeklinde; aktif direnç tutumunda ise değişime tepkileri; sabote etme ve işten ayrılma şeklinde gerçekleşebilir (Canlı vd. 2015; Tuncer, 2013). Değişimin sürecinin hızlı ve olumlu bir şekilde gerçekleşmesi için bireylerinde değişimi destekleme yönünde tutum geliştirmesi gerekmektedir.

Değişimin olumlu ve hızlı gerçekleşmesi, bireylerin değişimi desteklemesi, yenilikçi tutum ve işlevsel davranış geliştirmesinin yanı sıra yöneticilerin süreçte yaptıklarıyla da yakından ilişkilidir. Yöneticiler değişim sürecini etkili bir şekilde yönetebilirlerse değişime karşı direnci, direnenlerin sayısı ve gücünü daha başlangıçta azaltılarak, iş görenlerin yeniliğe ve ürüne odaklanmalarını sağlayabilirler. Bu nedenle yöneticilerin değişime zorlamak yerine onların moral ve motivasyonunu artıracak ve insan gelişimine katkı sunacak eğitimler düzenlemelidirler (Çınar, 2005).

2.1.1.1. Değişimi Gerekli Kılan Dinamikler

Toplumlar, kurumlar ve bireyler dışarıdan gelen değişim basıncına veya içten geliştirilen tutuma yenik düşerek sürekli değişim içinde kendini bulurlar. Bireyler bazen bu değişimin farkına varırken, bazen değişimler bireyler farkına varmadan da gerçekleşebilir. Doğal, yasal, sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik çevresel birçok

faktör ve özellikle bilgideki artış değişimi tetikleyen dış dinamiklerdir (Genç, 2000; Erdoğan, 2015; Helvacı 2010)

Son yıllarda bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler sonucu her alanda bilgi birikimi hızlı bir şekilde artarak önemli seviyelere ulaşmıştır. Özünü bilgidan alan değişim bilgi birikiminin artması ve teknolojinin gelişmesiyle çok hızlı gerçekleşir hale gelmiş, bilgi ve teknolojiye değişim, bu değişimlerin hem sebebi hem de sonucu olmuştur (Ekinci, 2006; Çalık, 2003).

Teknolojik değişim getirdiği hızlı ulaşım, kaliteli iletişim ve global olarak daha fazla bilgi ağı ile insanların birbirleriyle bağlantı kurması ve bilgiyi paylaşması birçok ürünü ve değişimi beraberinde getirmektedir (Helvacı, 2010). Teknolojik değişimle birlikte bireylerin hayatlarına birçok teknolojik ürün girmektedir. Bu ürünler bilgiye ulaşmada, kullanmada ve paylaşılmasında, öğrenmenin kolaylaşmasında ve akılda kalmasında çok büyük katkılar sunmaktadır. Bu durum öğretmeni tek bir bilgi kaynağı olmaktan çıkarmakta, öğretmenin rolünü ve eğitim kurumlarının işlevini değiştirmektedir. Öğretmen bilgi aktarmadan ziyade, bilgiye nasıl ulaşılacağına rehberlik eden durumuna gelmiştir (Çalık, 2003). Bu durum bilgi artışını hızlandırmakta ve birçok alanda değişimi başlatmaktadır.

Toplumsal değişim, bireyler ve gruplar arasında karşılıklı etkileşme sonucu meydana gelen değişimlerdir. Toplumsal değişim sürecinde, demografik yapıda meydana gelen farklılıklar, kentleşme oranındaki artışlar, toplumdaki değişen değerler, normlar, anlayışlar, kültürler, bireyleri ve eğitim örgütlerini etkileyerek değiştirmektedir. Eğitim kurumları değişimi istenilen yönde sağlamak için değişimi gerçekleştirecek yapıya uygun hale gelmeli kendisini yenilemeli ve geliştirmelidir (Çalık, 2003).

Ekonomik gelişmeyle birlikte yeni iş alanları ortaya çıkmakta, bu işlerde çalışacak uzman kişilere ve iş bölümüne ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarından ekonomik gelişmeler doğrultusunda iş alanların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu yüzden eğitim sistemi birçok değişikliklere gitmek zorundadır (Caena, 2014). Ayrıca ekonomik gelişmelerin meydana getirdiği kaynakların eğitim alanına aktarılması eğitimin gelişmesine ve değişmesine katkı sunması önemlidir (Çalık 2003). Ekonomik alanda gelişmeyle birlikte iş adamları yeni okullar açmakta, özel okulların sayıları artmakta, öğrenciler özel okullara gitmekte, öğrencilere burs verilmekte, ekonomik güçlükleri olan öğrencilere devlet özel okul teşviki vermektedir (Helvacı, 2010). Bu durum eğitimin kalitesini artırarak nitelikli bireylerin yetişmesine

katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda ekonomik gelişme bireylerin alım gücünü artırdığı için, birçok kaynağa kolayca ulaşabilmekte ve o kaynaktan yararlanma imkânı bulmaktadır. Bu durum bireylerin bilgi seviyesini ve yaşam kalitesini artırmaktadır.

Yasalar toplumların yaşamını otorite aracılığıyla belirler. Bireyler yasalara uymak zorundadır. Bu uyumu gerçekleştirmek için kendisini yasalara uygun hale getirerek değişirler. Bu değişim baskı ve zorlamalarla gerçekleşirse, baskı ve zorlama ortadan kaldığından değişimde tekrar değişerek eski haline dönüşebilir.

Bireylerde ve örgütlerde değişmeyi gerekli kılan dış etkenler genellikle ortak iken iç etkenler farklılık göstermektedir. Bireylerde değişmeyi gerekli kılan iç etken bireyin tutumlarıdır. Bireyler değişikliklere olumlu tutum geliştirirler ise değişime uyum gerçekleşir. Örgütlerde ise değişimi gerçekleştirmede etkili olan iç etkenler örgütün amacı, sistemi, insan ve ekonomik kaynağı, teknolojik alt yapısı bunlardan bazılarıdır. Eğitim örgütlerinin en önemli iç etkeni öğretmenlerdir ve sistemde meydana gelen değişimden birinci derece etkilenen gruptur.

Türk Eğitim Sistemi iç ve dış etkenler nedeniyle sürekli değişmektedir (Kondakçı vd. 2010). Ancak değişim çok hızlı gerçekleştiğinden eğitim sistemi bu değişikliklere ayak uydurmakta güçlük çekmektedir. Ekonomideki büyüme ve gelişme eğitim kurumları tarafından yeterince algılanamamakta, nitelikli insan gücü yetiştirilememekte, teknolojiye uygun yöntem ve teknikler yeterli düzeyde kullanılmamakta, değişim için personele yeterli eğitim verilmemektedir. Değişime ayak uydurma yerine birimlerin isimleri değiştirilmektedir. Bu yüzden Türk Milli Eğitim Sistemi'nin değişim ihtiyacı devam etmektedir (Çalık, 2003).

2.1.1.2. Değişime Direnç Nedenleri

Değişim sürecinin önemli faktörlerinden olan direnç, maalesef genelde göz artı edilebilmektedir (Ercan, 2014). Bazı sosyal, ekonomik, psikolojik ve rasyonel nedenlerden dolayı bireyin değişime engel olma tepkisine değişime direnç denir (Tuncer, 2013). Değişim gündeme geldiğinde birçok belirsizlik kendini hissettirir. Değişimin sonunun kestirilememesi, bireylerin var olan durumu korumaları, alışkanlıklarından vazgeçilememesi, geleceklerini garanti alma çabası gibi nedenlerle bireyler değişime tepkili olabilirler. Bu durum beraberinde değişime karşı büyük ve ya küçük dirençleri meydana getirir (Tuncer, 2011). Töremen (2002) ise değişime direnmenin nedenlerini sosyal statüde kayıp ihtimali, güvensizlik, ekonomik kayıp, iş

yükünde artma, denetlenme korkusu, toplu muhalefet, baskı tehdidi, eksik bilgidan kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Bağımlılık, alışkanlıklar, kişisel özgürlüğü kaybetme korkusu, ekonomik etkenler, güvenlik, seçici dikkat, belirsizlik korkusu değişime karşı bireysel direnme nedenleri olarak sıralanabilir (Çalık, 2003). Değişime direnme nedenleri; sosyal, ekonomik, psikolojik ve rasyonel nedenlerden birisiyle veya bir kaçıyla ilişkili olabileceği gibi tümüyle de ilişkili de olabilir. Ekonomik nedenden kaynaklandığı düşünülen bir direnmenin sosyal, rasyonel hem de psikolojik bağlantıları olabilir (Tuncer, 2013).

Bireyler değişim sürecinde değişime açıkça karşı çıkmak şeklinde veya gizli den gizliye direnme şeklinde tepkiler ortaya koyabilirler (Töremen, 2002). Direnme tepkileri; görevi yapmama, geride durma, şikayet etme, kızgınlık, ilgisizlik, işe gelmeme, kazalara sebep olma, sabote etme, hata yapma, verimsizlik şeklinde olabilir. Bu tür açık ya da gizli direnmelerin sebepleri araştırılarak belirlenmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır. Değişime direnmeyerek olumlu tepkiler gösteren bireyler ödüllendirilmeli, değişime direnç gösteren bireyler kesinlikler cezalandırılarak sonuç alınmaya gidilmemelidir. Direnci azaltmanın farklı metotları kullanılarak dirençler azaltılmaya çalışılmalıdır (Tuncer, 2013).

Eğitim kurumlarda yapılan değişiklikler öğretmenin özlük haklarında, yetkilerinde, kariyerinde ve ekonomik kazançlarında kayıplar getiriyorsa öğretmenler tarafından direk dirençle karşılanabilir. Bunun yanında yapılan değişiklik yeni bir teknolojinin uygulanmasını, yeni yetenekleri, yeni bilgileri, yeni uğraşları gerektiriyorsa bu öğretmenler için çaba harcamak anlamına geldiğinden farklı şekilde dirençlere sebep olabilir.

Ülkenin gelişmişliğini artırmak, çağın gerektirdiği donanıma sahip bireyler yetiştirmek, insanların yaşam kalitesini artırmak için eğitim sistemi üzerine düşen görevi gerçekleştirecek değişimi başarmak zorundadır. Bunun için değişimin başarısında en büyük engel olan değişime direncin en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin eğitimin iyileşmesi için yapılan değişikliklere direnç göstermeden benimseyecek yeterlilikte ve donanımda yetiştirilmesi gerekir (Çalık, 2003).

2.1.1.3. Öğretmen Rollerindeki Değişimler

Öğretmenlik mesleği 14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesinde, "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür." şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenin görevi öğrencilerin öğrenmesi gereken alanları öğretmek, kazanması gereken becerileri kazandırmak, onların zihinsel olarak yoğunlaşmasını sağlayacak ortamlar hazırlamak ve yöntemler geliştirmektir (Ada ve Akan, 2007). Günümüzde yaşanan eğitimde reform hareketleri sonucunda öğretmenlik mesleğinde de birçok değişim yaşanmıştır (Bayır, 2008). Öğretmenler önceleri bilginin kaynağı ve aktarıcısı konumunda iken, günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki değişimler ve gelişmeler öğretmenin bu konumuna farklılaştırmış, öğretmene yeni roller yüklemiş, aynı zamanda öğretmeni tek bilgi kaynağı olmaktan çıkarmıştır (Ada ve Akan, 2007).

Değişim karşısında eğitimin gerekli işlevlerini yerine getirebilmesi, değişimin getirdiği tehditleri bertaraf ederek, değişimin getirdiği fırsatları değerlendirebilmesi için öğretmenlerin değişim karşısında kendi işlev ve görevlerinin önemini bilmesi ve değişim kavramını iyice benimsemesi gerekir (Sanal, 1999). Öğretmenlerin değişen rolleri ve görevleri onların yeni bilgi, beceri ve anlayış kazanmalarını ve bunları uygulamaya geçirmelerini gerekli hale getirmiştir (Bayır, 2008). Her dönemde eğitimde reform hareketleri gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Reform hareketlerinden en çok etkilenen öğretmenlerdir. Özellikle eğitim programında yapılan her değişiklik öğretmenlere yeni roller ve görevler yüklemekte, öğretmenlik mesleğinde değişimi beraberinde getirmektedir. Özellikle davranışçılıkta öğretmenden, yapılandırmacılıktaki öğretmenin görevleri tamamen farklılaşmış, meslek en büyük dönüşümü gerçekleştirmiştir (Bay, 2008; Bayır, 2008).

Davranışçı akımın etkisi 1970'lere kadar eğitim her kademesinde belirgin şekilde görülmüştür. Program geliştirme, sınıf içi öğretmen davranışları, rehberlik, ölçme değerlendirme süreçlerinde bu akıma uygun hareket edilmiştir. Davranışçılıkta öğretmen aktif öğrenciler ise pasif roledir. Bu yaklaşıma göre öğretmen bilgiyi aktaran, bir takım uyarıcılarla öğrencilerin doğru cevaplar vermesini sağlayan, doğru cevaplarında pekiştireç veren görevlidir. Sınıfta kararlar alma, uygula tamamıyla öğretmen tarafında gerçekleştirilir. Öğretmenin tam otoritedir ve iletişim öğretmenden

öğrenciye doğru gerçekleşir (Açıkgöz, 2003; Bayır, 2008).

1970'lerden sonra davranışçı yaklaşımın etkisi kırılmaya başlanmış, yapılandırmacı yaklaşımın etkisi program geliştirme, öğretmenin sınıf içi uygulamalarında, ölçme değerlendirme ve öğrenci rehberliğinde hissedilmeye başlanmıştır. Günümüzde özellikle fen alanı öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre şekillendiğinden eğitim-öğretimde öğrenci aktif, öğretmen ise rehber rolündedir. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu, öğretmen ise öğrenciye yol gösteren, rehberlik eden, öğrenme ortamı oluşturan kişi konumundadır (Bay, 2008; Bayır, 2008; MEB, 2006b).

Türkiye’de 2004 öğretim programının yenilenmesiyle Milli Eğitim Bakanlığının tüm etkinliklerinde “yapılandırmacılık” anlayışının hakim olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılık anlayışında öğretmenin tanımı farklılaşmış ve öğretmenlere yeni roller yüklenmiştir. Özellikle tanımda danışman nitelermelerinin yapılması öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenden beklenenin nedenli değiştiğinin göstergesidir (Çifçili, 2007). Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan 2004 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında öğretmenlerin rolleri;

- Öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ortamlar hazırlama,
- Öğrencilerin ilgi, beceri, öğrenme stilleri, öğrenme hızları, cinsiyet gibi bireysel farklılıklarını dikkate almalı,
- Öğrencilerin gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve dersin içeriğine uygun materyal ve yöntem kullanmalı,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ortaya çıkarmak ve desteklemek için çaba harcamalı,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek yapacağı etkinlikleri ona göre tasarlamalı ve eğitim koçluğunu üstlenmeli,
- Öğrencilerin fikirlerini açıklamalarını, birbirleriyle tartışmalarını, sonuca ulaşmalarını, karar vermelerini teşvik etmeli,
- Yapılan tartışma ve etkinlikleri öğrencilerin yapılandırdıkları bilgi ve anlayışa katkı sunacak şekilde yönlendirmeli,
- Öğrencilerin yapılandırdıkları kavramları yeni durumlara yansıtacak fırsatlar oluşturmali,
- Öğrencilerin problem çözme ve düşünme becerilerinin gelişmesi için teşvik

etmeli,

- Fen ve teknoloji konularında çalışma ve öğrenmeye açık olma davranışıyla öğrencilere “özenilen model insan” olmalıdır (MEB, 2006b).

Yapılandırmacılıkta öğretmenin rollerini Brooks ve Brooks (1999) aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

- Öğrenciyi cesaretlendirmeli, girişimlerini desteklemeli ve özerkliğini kabul etmelidir.
- Temel kaynaktan ham verileri; manipülatif, interaktif ve somut materyaller şeklinde kullanır.
- Öğrencileri görevlendirirken “sınıfla”, “analiz et”, “tahmin et” ve “üretme” gibi bilimsel kavramları kullanmalarına dikkat eder.
- Öğrencilerin dersi yönlendirmesine, eğitim stratejilerini ve içeriği değiştirmesine izin verir.
- Kavramlarla ilgili kendi düşüncelerini söylemeden önce öğrencilerin kavramlara yüklediği anlamı sorar.
- Öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretmenlerle ve diğer kişilerle diyalog kurması için onları cesaretlendirir.
- Açık uçlu sorular sorarak ve öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik ederek öğrencilerin düşünmesini, araştırma ve sorgulama yapmasını sağlar.
- Öğrencilerin ilk cevaplarındaki ayrıntıyı ortaya çıkarır.
- Öğrencilerin ilk hipotezlerindeki çelişkilerin ortaya çıkarılması için öğrencilerin deneyimlerini paylaşmasına ve tartışmalarına olanak sağlar.
- Öğrencilere soru sorduktan sonra cevaplamaları için bekleyerek süre tanır.
- Öğrencilerin olgularla ilişkileri kurması ve metofar oluşturması için zaman tanınmalıdır.
- Öğrenme döngüsü modelini sık sık kullanarak öğrencilerin doğal merakını besler.

Öğretmenlik mesleği aslında birçok mesleği kapsamaktadır. Öğretmeler iyi bir iletişim uzmanı, dersine girdiği öğrencilerin yaş grubunun özelliklerini bilen bir psikolog, toplumun kültürünü ve değerlerini özümsemiş bir sosyolog, teknoloji iyi

kullanan uzman, öğrenme ortamını oluşturan mimar, öğrencilerin sağlıklı olmasına rehberlik eden sağlık memuru ve aynı zaman asli görevi olan branşının öğretmenidir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği ve rolleri sürekli değişmektedir.

2.1.1.4. Öğretmen Yeterliklerindeki Değişimler

Eğitim araştırmaları etkili öğretmenin öğrenci öğrenmelerinin en önemli faktörü olduğunu ortaya koymaya devam etmektedir (Darling-Hammond, 2000; Marzano, 2007). Öğrenme ve öğretmen süreçlerinin temel ögesi olan öğretmenler, öğrenciyle sürekli etkileşim halinde bulunan, eğitim programlarını uygulayan, sınıfları yöneten, öğrenme çıktılarını değerlendiren, öğrencilere rehberlik eden kişidir. Öğretmenlerin bu süreçleri iyi yönetebilmesi için yeterli nitelikleri kazanmış olması gerekir (Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008).

Öğretmen yeterlilikleri eğitim bilimlerinin her zaman önemli gündem maddesi olmuş, onunla ilgili araştırmalar yapılmış, kitaplar yazılmış, farklı bakış açıları ile belirlenmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır (Karacaoğlu, 2008). Yeterlilikler, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde, öğretimin kalitesinin artırılmasında gerekli olan eğitim reformlarının bir parçasıdır (MEB, 2007a). Yeterlilik kavramı “Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.” şeklinde tanımlanırken, öğretmen mesleği genel yeterlilikleri ise, “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır.” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006a). Dünyada gelişmiş ülkeler arasında yer alan Amerika Birleşik Devletlerinde, Öğretmen Eğitiminin Akreditasyon için Ulusal Konsey (National Council for Accreditation of Teacher Education) tarafından öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri; alanla ilgili içerik bilgisi, pedagoji ve meslek bilgisi, uygulama becerisi alanlarında belirlenerek standartlaştırılmıştır (NCATE, 2002).

Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu (The National Board For Professional Teaching Standards (NBPTS, 2004) öğrencilerin nitelikli olarak yetiştirilebilmesi için öğretmenlerin aşağıda yer alan beş yeterliliğe sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu özellikler;

- ❖ Öğrencilere ve onların öğrenmelerine kendilerini adanma,
- ❖ Öğreteceği konuyu ve nasıl öğreteceğini bilme,

- ❖ Öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etme ve yönetme konusunda sorumluluk alma,
- ❖ Deneyimleri üzerinde düşünme / deneyimlerden öğrenme,
- ❖ Sürekli öğrenen öğretmen durumunda olma şeklindedir.

AB'nin öğretmen eğitimiyle ilgili sunduğu raporda ise (Green Paper on Teacher Education in Europe) dinamik bir süreç içeren öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde yürütülmesi için bir öğretmende bulunması gereken yeterlikler; öğretim, program geliştirme, yönetim, meslektaşlarıyla işbirliği, öğrencilere ve aday öğretmenlere danışmanlık, değişimlere uyum sağlama, uzaktan eğitim verebilme, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini destekleme, öğrencileri değişime hazırlama olarak ifade edilmiştir. Raporda ayrıca öğretmenlerin zümre veya bölüm başkanlığı, okul müdürlüğü gibi görevleri de yerine getirebilecek yeterlikte olması gerektiği vurgulanmakta; çevreye duyarlılık, barışı sağlama, teknolojiyi kullanma, iletişimi gerçekleştirme konularını ise yakından takip etmeleri gerektiği belirtilmektedir (Bunchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000, s. 37).

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) ise öğretmen mesleğinin temel özelliklerini kişisel özellikler ve mesleki özellikler başlıkları altında iki grupta incelemiştir.

Kişisel özellikler;

- Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma,
- Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama,
- Sorunları çözerken bilimsel yöntemleri kullanma,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme,
- Değişimlere uyum sağlama, kendini yenileme ve geliştirme,
- Toplumsal değişimlere öncülük etme,
- Teknolojik gelişmeleri takip etme,
- Araştırmacı bir kişiliğe sahip olma,
- Öğrencilerin başaracağına inanmadır.

Alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür başlıkları altında incelenen mesleki yeterlilikler ise;

- Zamanını etkili ve verimli kullanma,

- Yönetici ve meslektaşlarıyla işbirliği yapma,
- Öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal özelliklerini tanıma ve uygun davranma,
- Öğrencilerin problem çözme ve düşünme becerilerini geliştirmeye çalışma,
- Öğrendiklerini uygulayan bireyler yetiştirme,
- Öğrencilerini bir üst öğrenime hazırlama,
- Öğretim ve öğrenme ile ilgili gelişmeleri takip ederek sınıfta uygulama,
- Sınıfı öğrencilerle birlikte yönetme,
- Kendini sürekli geliştirme,
- Ölçme ve değerlendirme yaparken güvenilir ve geçerli ölçme araçlarını kullanma,
- Öğrencileri değerlendirirken objektif davranma,
- Öğrenmenin yaşam boyu devam edeceğini öğrencilere benimsetme,
- Öğrencilerin kendini gerçekleştirme için demokratik sınıf ortamı hazırlama,
- Her tür öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme şeklinde sıralamışlardır. (Çelikten vd. 2005).

Eğitim alanında yapılan değişiklikler öğretmenlerden beklenen yeterlilikleri de sürekli değiştirmektedir. Eğitimin herhangi bir ögesinde meydana gelen bir değişim öğretmen yeterliliğini etkilemektedir. Öğretmen yapılan değişiklikle ilgili olarak var olan niteliklerini gözden geçirmeli, yapılan değişikliği benimsemeli ve uygulamaya hazır olmalıdır. Öğretmen yapılan değişiklikten önce etkilenen sonra etkileyen durumundadır. Bu yüzden öğretmenin kişisel özellikleri, değişime uyum kabiliyeti, özel alan bilgisi, formasyonu, kültürü, iletişimi öğretmen yeterliliklerini etkileyen en önemli faktörlerdir. Öğretmen yeterliklerini değiştiren en önemli faktörler ise; bilgedeki değişim, teknoloji kullanımı ve öğretim programındaki değişikliklerdir.

MEB ise yeterlik kavramıyla, öğretim programlarını etkili şekilde uygulayan, öğrenme ve öğretmen sürecinde yeni yaklaşımlara, kuramlara, yöntem ve tekniklere yer veren, eğitim materyallerini yerinde kullanan ve geliştiren, ihtiyacı doğrultusunda eğitim faaliyetlerini çeşitlendiren, öğrenci ve meslektaşları ile iyi iletişim kuran, işbirliğine açık öğretmen modelini tanımlamaktadır. (MEB, 2007a). Bu doğrultuda öğretmenlerden; yeterli alan bilgisine sahip olması (Kleickmann vd. 2013), yeni programın getirdiği yapılandırıcı anlayışa göre bilgi ve becerisini kullanması, yönetme

ve organize etme yanında öğrencileriyle iletişim ve meslektaşları ile işbirliği yapabilme becerilerine sahip olması, eğitim ile ilgili tüm paydaşlarla başta aileler olmak üzere etkin görüş alış verişinde bulunabilmeleri beklenmektedir (MEB, 2007a, s.7).

MEB'in öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yapmış olduğu en son çalışma Talim Terbiye Kurulunun onayı ve Kasım 2006 tarihli 2950 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"dir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Başkanlığında birçok uzmanın ve öğretmenin katılımıyla, paydaş görüşleri alınmasıyla, mevcut durum araştırmaları ile alanda test edilerek belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanı; bu yeterlikleri açıklayıcı durumda olan 31 alt yeterlik ile yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlar için 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (Tebliğler Dergisi, 2006). MEB bu çalışmayı yapmadaki amacını;

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/ sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin "öğrenmeyi öğrenmesi" için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok hedefin gerçekleştirilmesine katkı sunmak olarak açıklamaktadır.

Yapılan açıklamalara göre öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir (Tebliğler Dergisi, 2006)

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kapsamı ve içeriği aşağıdaki Tablo 1 de sunulmuştur (MEB, 2006).

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim	
Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.	<p>A1.Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme</p> <p>A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma</p> <p>A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme</p> <p>A4.Öz Değerlendirme Yapma</p> <p>A5.Kişisel Gelişimi Sağlama</p> <p>A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama</p> <p>A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama</p> <p>A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme</p>
B. Öğrenciyi Tanıma	
Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıır.	<p>B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma</p> <p>B3. Öğrenciye Değer Verme</p> <p>B2.İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma</p> <p>B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek</p>
C. Öğretme ve Öğrenme Süreci	
Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.	<p>C1. Dersi Plânlama</p> <p>C2. Materyal Hazırlama</p> <p>C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme</p> <p>C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme</p> <p>C5.Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme</p> <p>C6. Zaman Yönetimi</p> <p>C7.Davranış Yönetimi</p>
D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	
Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.	<p>D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme</p> <p>D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme</p> <p>D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama</p> <p>D4.Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme</p>
E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	
Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalarla katılmaları yönünde teşvik eder.	<p>E1. Çevreyi Tanıma</p> <p>E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma</p> <p>E3.Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme</p> <p>E4.Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık</p> <p>E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama</p>
F. Program ve İçerik Bilgisi	
Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.	<p>F1.Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri</p> <p>F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi</p> <p>F3. Özel Alan Öğretim Programını</p>

Öğretmen yeterlikleri incelendiğinde çok kapsamlı bir çalışmanın yapıldığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden mesleki ve kişisel gelişimini sağlaması, öz değerlendirme yapması, ulusal ve uluslararası değerlere önem vermesi, bireysel farklılıkları gözetmesi, öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmesi, çevresini tanınması, sınıfını iyi yönetmesi, zamanı iyi kullanması, öğrencilere rehberlik etmesi, etkili iletişim kurması, meslektaşlarıyla işbirliği yapması, alanını çok iyi bilmesi beklenmektedir. Ayrıca 2004 öğretim programında vurgulanan yapılandırmacı yaklaşıma uygun yeterliliklerin belirlendiği görülmektedir (Aksoy 2013). Bu durum eğitimde bütünlüğün sağlanması bakımından önemlidir.

2.1.1.5. Fen Bilimleri Özel Alan Yeterlilikleri

Özel alan, “öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu disiplinle ilgili bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıkları kapsayan bir yeterlik boyutu” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlikte özel alanlardan bir tanesi de fen bilimleridir (MEB 2017a). Türkiye’de eğitim sistemini şekillendiren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun da öğretmende bulunması gereken üç temel özellik genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyondur (Karacaoğlu 2008). Türkiye’de son zamanlarda Temel Eğitimi Destek Projesi kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” belirlendikten sonra ikinci bir çalışma olarak “Özel Alan Yeterlilikleri” belirlenmeye çalışılmıştır (Aksoy, 2013).

Öğretmen alanı ile ilgili; temel bilgileri bilmeli, kendisi ve öğrencileri için araştırma yöntem ve tekniklerini uygulamaya koymalı, deneyimlerinden ders çıkararak öğrencilerine öğrenme ortamı hazırlayacak yeterlikte olmalıdır. Öğretmen derste kullanacağı araç ve gereçleri yakından tanımalı, alanının okulda uygulanan disiplinlerle ilişkisini anlamalı ve okul çapında uygulan programlar içindeki yerini bilmelidir. Öğretmen alanına ait bilgilerin değişebileceğini, değişimleri yakından takip etmesi gerektiğini bilir. Alanıyla ilgili konuları güncel hayatla ilişkilendirir ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirir. Bu anlayış içinde öğretmenlerin özel alana ilişkin bilgi ve becerileri;

- Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
- Farklı görüş, kurma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,

- Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
- Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
- Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirilecek programları kullanma ve geliştirme,
- Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,
- Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme biçiminde kullanır (MEB, 2017a)

Öğretmenlerin kendi alanlarına özgü gelişim alanlarını göstermek için hazırlanan Özel Alan Yeterliklerinde ise yeterlik alanı, kapsam, yeterlik ve performans göstergeleri yer almaktadır. Ayrıca her yeterlik için A1, A2 ve A3 düzeyi olmak üzere üç performans göstergesi belirlenmiştir. A1'den A3 gidildikçe yeterliğin kapsamı artmaktadır. Buna göre; A1 düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içermektedir. A2 düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığın yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içermektedir. A3 düzeyi ise öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içermektedir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir.

Tablo 2'de fen bilimleri öğretmenlerinin özel alan yeterliklerin kapsamı ve A1, A2 ve A3 düzeyindeki yeterlikleri özetlenmektedir (MEB, 2008).

Tablo 2

Fen ve Teknoloji Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri

Yeterlik Alanı 1: Öğrenme-öğretme sürecinin Düzenlenmesi	
Kapsam	Yeterlik
Bu alan; fen ve teknoloji öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanmayı kapsamaktadır.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretim sürecini öğretim programına uygun planlayabilme. 2. Öğretim sürecinde öğretim programına doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilme. 3. Öğretim sürecinde, öğretim programını destekleyen materyal ve kaynakları kullanabilme.
Yeterlik Alanı 2: Bilimsel Teknolojik ve Toplumsal Gelişim	
Bu alan; Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme, bilimsel süreç becerilerini geliştirme, bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırma, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanma, bilim ve teknoloji ilişkisini anlamlandırma, Atatürk'ün bilim ve teknoloji ile ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaya, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırma uygulamalarını ve öğretim ortamında gerekli güvenlik önlemlerini alabilme uygulamalarını kapsamaktadır.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilme 2. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme 3. Öğrencilere, bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilme. 4. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme 5. Öğrencilerin Problem çözme becerilerini geliştirebilme 6. Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme 7. Öğrencilerin bilimsel ve teknoloji ilişkisini anlamlandırmalarını sağlayabilme 8. Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme 9. Öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırabilme 10. Fen ve teknoloji öğretim ortamında gerekli güvenlik önlemlerini 11. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
Yeterlik Alanı 3: Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	
Bu alan; öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin gelişimlerini izleyebilme 2. Uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme
Yeterlik Alanı 4: Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği	
Bu alan; öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı çevre bilinci, fen ve teknoloji okuryazarlığı gibi konulardaki gelişimini sağlamaya yönelik ailelerle iş birliği yapabilme 2. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme 3. Toplumsal liderlik yapabilme 4. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme
Yeterlik Alanı 5: Mesleki Gelişim Sağlama	
Bu yeterlik alanı; öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme 2. Fen öğretimine ilişkin bireysel ve mesleki gelişimini sağlayabilme 3. Mesleki gelişimine yönelik araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanma 4. Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme

2.1.1.6. Öğretmen Yetiştirmedeki Değişimler

Türkiye’de öğretmen yetiştirme MEB’e bağlı dönem (1923-1982) ve üniversitelere bağlı dönem (1982-...) olmak üzere iki bölümde incelenmesi gereken bir süreçtir (MEB, 2011). Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar anaokulundan üniversite öğretmenlerine kadar her kademedeki öğretmen; ilk öğretmen okulları, köy enstitüleri, yüksek öğretmen okulları gibi kurumlarda yetişirken 1982 yılından sonra üniversitelerde yetiştirilmişlerdir (Karacaoğlu, 2008).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokullara öğretmen yetiştirme İlköğretmen okulu (Muallim Mektebi) okulundan sağlanmıştır. İlköğretmen okulları 1 Eylül 1923’te özel idarenin yönetimden alınarak Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. İlköğretmen okullarında okutulan derslerin % 80’ni genel kültürü dersleri, %20’sini ise mesleğe dönük dersler oluşturmaktaydı. Eğitim süresi beş yıl olan ilköğretmen okullarının 1932-1933 öğretim yılından sonra eğitim süresi 6 yıla çıkarılmıştır (Güven, 2014; MEB, 2011).

Kırsal kesimde yaşayan ve tarımla uğraşan, ülkenin büyük nüfus çoğunluğunu oluşturan bireyleri yetiştirmek için 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı kanunla Köy Enstitüsü adıyla özgün bir kurum olarak öğretmen okulları kurulmuştur. Bir döneme damga vuran köy enstitüleri 1954 yılında ilköğretmen okullarıyla birleştirilmiştir. İlköğretmen okullarının eğitim süresi 1970-1971 eğitim-öğretim yılına kadar ortaokul üzerine üç yıl iken bu yıldan sonra 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 yılında ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik “özel ihtisas mesleği” olarak tanımlanmış ve öğretmenlerin yüksek öğrenim görmeleri gerektiği vurgulanmıştır. 1974-1975 eğitim-öğretim yılından sonra bazı ilköğretmen okulları 2 yıllık eğitim enstitüsüne dönüşmüş bu durum 1982 yılında üniversiteye bağlanana kadar devam etmiştir. 1989-1990 öğretim yılından itibaren 2 yıllık Eğitim Yüksek Okullarının eğitim süresi Yüksek Öğretim Kurumu’nun aldığı karar ile 4 yıla çıkarılmıştır. Son değişiklik olarak 1992 yılında da eğitim fakültelerinin altında bir bölüm olan sınıf öğretmenliği adını almıştır. (Güven, 2014; Karacaoğlu, 2008; MEB, 2011).

Ortaokullara öğretmen, 1982 yılına kadar 3 yıllık eğitim enstitüleri tarafından yetiştirilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yetiştirildiği İlk Okullar 1926-1927 öğretim yılında açılan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’leridir. Bu okulların öğretim süresi başlangıçta 3,5 yıl iken 1967-1968 öğretim yılında 3 yıla indirilmiş, bu durum tüm bölümlerde uygulanmış, 1978-1979 yılına kadar devam etmiştir. Bu tarihten itibaren okulların adı “Yüksek Öğretmen Okulu” olmuş ve sayıları azaltılmış, eğitim

program değişikliğine gidilerek liselere öğretmen yetiştirilmesi planlanmış okulun süresi dört yıla çıkarılmıştır (Güven, 2014; MEB, 2011;).

Eğitim Enstitülerinin sayısı hızlı bir şekilde artsa da 1960 yılından itibaren öğretmen gereksinimini karşılayamamış, farklı çözümleri gündeme gelmiştir. “Gece öğretimi”, “Mektupla Öğretim”, “Hızlandırılmış Eğitim” adı altında yeterli eğitim almadan toplam 120.000 kişi öğretmen olmuştur (Güven, 2014). Ayrıca 1946-1947 öğretim yılında eğitim enstitülerinde, ortaokulda okutulan tarih, coğrafya, Türkçe, yurttaşlık bilgisi, matematik, tabiat bilgisi, fizik, kimya derslerinin tamamını öğretebilecek öğretmenler yetiştirmek için “toplu dersler” bölümü kurulmuş fakat bu uygulamanın başarısız olacağı düşüncesiyle kısa süre sonra vazgeçilmiştir (YÖK, 1998).

Yüksek öğretmen uygulaması ile fen edebiyat fakülteleri, lise ve ortaokulların ihtiyacı olan öğretmen yetiştirilmiştir. Lise ve ortaokul öğretmenleri aynı kaynaktan yetiştirildiği için karmaşa olmuş, öğretmenler daha çok lisede çalışmak istemiştir. Yüksek öğretmen okulları 1982 yılında üniversite çatısı altında eğitim fakültesi adını almıştır. Bu dönemden sonra birçok branşta öğretmenlik bölümü açılmıştır. 1997 yılından sonra zorunlu eğitimin ülke gündemine gelmesiyle birlikte, öğretmen yetiştiren kurumlar ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) için öğretmen yetiştiren bölümler açmıştır (Güven, 2014). Türkiye’de anaokulundan üniversite öğretmenlerine kadar her kademe ve branştaki öğretmenler üniversiteler tarafından yetiştirilmektedir.

Türkiye’nin öğretmen yetiştirme geçmişinde, kurumsal değişiklikler, öğretim programlarında yapılan değişiklikler, eğitim süresinde yapılan değişiklikler, farklı uygulamalar gibi çok farklı değişim girişimleri meydana gelmiştir. Yapılan uygulamaların bir kısmı olumlu girişimler olarak, bir kısmı da olumsuz girişimler olarak tarihe geçmiştir (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmen yetiştirmedeki son zamanlarda yapılan değişim öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişimlerdir. Yüksek öğretim Yürütme Kurulu’nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda 1998-1999 yılından itibaren öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenerek uygulamaya başlanmıştır. Buradaki amaç sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının getirdiği talepleri gidermektir. Ancak sekiz yıl içinde yapılan bilimsel çalışmalarda;

- ❖ Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının çağımızın

gerektirdiği yeterlikte öğretmen yetiştirmekte eksikliklerinin olduğunun ortaya konması,

- ❖ 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından uygulamaya konan ilköğretim programlarında yapılan değişikliğe uygun öğretme ihtiyacının oluşması,
- ❖ Türkiye'nin 2003 yılında bu yana içerisinde yer aldığı Avrupa Yükseköğretim Alanı'(European Higher Education Area), lisans programlarından beklenen "öğrenme çıktıları" (learning outcomes) tanımlama, ortak bir bakış açısı getirme ve eğitim süresi, değerlendirme, yöntem bakımından uygun hale getirilmesi için,

Eğitim fakültelerinde öğretim programlarının güncellemesi gerçekleştirilmiştir. 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunun kararı ile onaylanan 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya konulan yeni programlar ile;

- Programda alan bilgisi ve becerileri dersleri %50, öğretmenlik meslek bilgisi ve beceri dersleri %30, genel kültür dersleri %20 yer almaktadır. Bu oranlar ve ders saatleri branşlara göre değişebilir.
- Yan alan uygulamasına son verilmiş, öğrencilerin kendi alanında derinlemesine eğitim görmesi sağlanmaya çalışılmıştır.
- Programda yer alan çakılı ders saati uygulaması esnetilmiş, fakültelele %25'e varan oranda dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders saati artırılmıştır.
- Öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulama dersi sırasında birleştirilmiş sınıflarda, köylerde YİBO' larda uygulama yapabilme fırsatı da verilmiştir.
- Genel kültür derslerinin oranı ve çeşitleri artırılmış bu konuda da esneklik getirilmiştir.
- Öğretim programlarına, "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı yeni bir ders tüm bölümlerde zorunlu okutulmak üzere konulmuştur.
- Yeni öğretmen yetiştirme programı ile AB ülkelerindeki öğretmen yetiştirme programı birçok özelliği ile örtüşür hale gelmiştir.
- Yenilen programlarda teknisyen öğretmenlik yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenler yetiştirmek için değişiklikler gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2006).

2.1.1.7. Öğretmen Atama İlkelerindeki Değişimler

İstihdam için gerekli insan gücü belirlenerek, bu doğrultuda planlanmanın yapılması eğitim politikalarının temelinde oluşturur. Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimini üniversiteler vermekte iken, istihdamını Milli Eğitim Bakanlığı ya da bakanlığa bağlı eğitim kurumları yapmaktadır (Koçak ve Kavak, 2014). Öğretmen olmaya hak kazanan öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine atanabilmek için bazı ölçütlere dayalı seçime tabi tutulmaktadırlar. Bu durum bazı ülkelerde merkezi veya yerel olarak gerçekleşen sınavlar neticesinde belirlenirken, kimi ülkelerde öğretmen gereksinimine göre okul yönetimine başvuran öğretmenlerle görüşme yoluyla belirlenmektedir (İşeri, Çakallı, Kalyoncu, Bekaroğlu, Bal ve Kesici, 2015).

Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar Türkiye’de öğretmenlik mesleğine giriş koşullarında çok fazla değişim görülmüştür. Özellikle 1960 yılından sonra meslek dışından “Gece öğretimi”, “Mektupla Öğretim”, “Hızlandırılmış Eğitim”, yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik, öğretmenlik formasyonu alma, lisans mezunu olma gibi özellikler dikkate alınarak bireyler öğretmen atanmıştır (Karacaoğlu, 2008; Güven 2014; Eskicumalı, 2002). 2000 yıllara gelindiğinde ise MEB’in 01.06. 2000 tarih ve 340 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile öğretmen olabilmek için en az “lisans” mezunu olma şartı getirilmiştir (Koçak ve Kavak, 2014).

2000 yıllara kadar ülkenin öğretmen ihtiyacı öğretmen eğitimi alan kişilerden karşılanamamış farklı uygulamalarla bu ihtiyaca cevap verilmeye çalışılmıştır. Ancak 2000 yıllardan sonra da bazı branşlarda öğretmen ihtiyacından daha fazla mezun verildiği için Yüksek Öğretim Kurumundan mezun olan öğrenciler arasından belirli ölçütlere göre seçim yapılmaya başlanmıştır. Bu ölçütlerden en önemlisi ÖSYM tarafından yapılan merkezi sınavda yüksek puan üstünlüğü elde etmektir (Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Güven 2014; İşeri vd. 2015; Karacaoğlu, 2008). Ülkemizde öğretmen atamalarındaki diğer ölçütler ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 48. maddesinde belirtilen genel şartlarla, MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nde yer alan özel şartlarda belirtilmektedir. Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme yönetmeliğinin altıncı maddesinde belirtilen atanma şartları şunlardır:

- Atama yapılacak branşa uygunluğu Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenmiş yükseköğretim programından mezun olma.

- Bakanlıkça veya Bakanlık ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) işbirliği çerçevesinde açılan Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifikası ve İngilizce öğretmenliği için İngilizce Öğretmenliği Sertifikası programlarından birini başarıyla tamamlamış olma,
- Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların diploma ya da sertifikalarının alan ve pedagojik formasyon bakımından denkliğinin kabul edilmesi
- Adayın sağlık durumunun görev yapmaya uygun olması (sağlık raporu),
- Öğretmenliğe ilk defa atanacakların kırk yaşından gün almamış olması,
- Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) atanacağı alan için Bakanlıkça belirlenen puan türünden yeterli puanı almış olma (MEB, 2011).

2005 yılında ise MEB öğretmen atamalarında;

- Sınıf öğretmeni olarak atanacaklar, yükseköğretim kurumundan sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmak,
- İlköğretim alan öğretmeni olacaklar, yüksek öğretim kurumunun ilgili alanından mezun olmak, ilgili alan öğretmenliğinden yeterince başvuru olmadığı durumlarda ilgili ortaöğretim alanından mezun olmak,
- Ortaöğretimde öğretmen olabilmek için, eğitim fakültesi mezunu olmak yada fen- edebiyat fakültesinin ilgili alanını bitirdikten sonra tezsiz yüksek lisans ya da formasyon programını bitirmek koşullarını dikkate almıştır.

Bunun yanında İngilizce, bilgisayar, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, müzik gibi bazı alanlar ise ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde ortak olduğu için alan mezunlarını ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarından herhangi birisine atamıştır (Karacaoğlu, 2008; Koçak ve Kavak 2014; MEB, 2005). Ancak bu yıllarda eğitim politikalarındaki değişiklikler nedeniyle atanma koşulları sürekli değişmiştir. Mesleğini icra eden öğretmenlere yan alana geçme hakkı verilmiş, 2014'den sonra devlet memuru olan farklı kurumlarda çalışan pedagojik formasyona sahip memurlara öğretmenliğe geçiş hakkı tanınmıştır. 2016 yılından itibaren ise mesleğe ilk defa giren öğretmenlere önceki atamalarda yer alan genel şartların ve özel şartların yanı sıra sözlü mülakattan

başarılı olmak şartı getirilmiş, başarılı olan aday öğretmenler sözleşmeli öğretmen olarak atanmışlardır (MEB, 2016a). En son yapılan atamalardan bir tanesi de 06.06.2016 tarihinde MEB tarafından duyurusu yapılan dershaneler ile öğrenci etüt merkezlerinde eğitim personeli olarak çalışan kişilerin, 674 sayılı Olan Üstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile sözleşmeli öğretmen olarak atanmasıdır. Bu atamalarda dikkate alınan başvuru koşulları ise;

- 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında faaliyet gösteren dershaneler ile öğrenci etüt eğitim merkezlerinde 14 Mart 2014 itibarıyla eğitim personeli olarak çalışmakta olmak,
- 1 Ocak 2014 itibarıyla en az 6 yıl (2 bin 160 gün) sigorta primi ödemiş olmak,
- Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) şartı aranmadan öngörülen diğer öğretmen olma koşullarını taşımak
- Sözlü sınavdan 60 ve üzeri puana almış olmak şeklindedir.

Öğretmen atama ilkelerinin sürekli değişmesi Türkiye’de öğretmenlik mesleğine giriş koşullarının hala standartlaşmadığının göstergesi olabilir (MEB, 2016c).

2.1.1.8. Eğitim Sistemindeki Yapısal Değişiklikler ve Zorunlu Eğitim

Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitim sisteminde birçok reform hareketleri yapılarak çok önemli değişim ve dönüşümler sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yapısal değişiklikler ilgili literatür doğrultusunda aşağıda sıralanmıştır (Ada, 2011; Akbaşlı ve Üredi, 2014; Erdem, 2005; Gündüz, 2011; Güven, 2014; MEB, 2012a; MEB, 2011; MEB, 2006b; Korkmaz, Bağçeci, Meşe ve Ünsal, 2013; Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013).

- 1921 ile 1925 yılları arasında kongre ve bilimsel kurul toplantıları yapılmış eğitim programları düzenlemeye çalışılmıştır.
- 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-ı Tedrisat (öğretim birliği) yasayı çıkarılmıştır.
- 1928’de 1353 sayılı yasa ile Türk Abecesi kabul edildi.

- 1929 tarihinde vatandaşlara okuma yazma öğretmek için Millet Mektepleri açıldı.
- 1930 yıllarında gerekli insan gücünü yetiştirmek için Köy Enstitüsü, Erkek ve Kız Sanat Enstitüsü olmak üzere üç enstitü açıldı
- 22 Mart 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun yönetsel yapıyı düzenlemektedir.
- 17 Nisan 1940 yılında çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile Öğretmen yetiştirme modeli oluşturulmuştur.
- 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ilköğretimler için ayrı çıkarılan yasadır.
- 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Türk Eğitim Sistemi bütünlük içinde ele alınmıştır.
- 6 Kasım 1981 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile yüksek öğretimin yapısı ve işlevi değiştirilmiştir.
- 1997 yılında 4306 sayılı yasa ile zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarıldı.
- 10 Temmuz 2001 tarih ve 24458 sayılı resmi gazetede yayınlanan 4702 sayılı yasa ile Yüksek Öğrenim Yasası, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasası, MEB Teşkilatlanma yasalarında değişikliğe gidilmiştir.
- 2004 yılında Öğretim programlarında yapılan kapsamlı değişikliklerle yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir.
- 11 Nisan 2012 tarihinde yürürlüğe giren kanun ile 4+4+4 eğitim sistemine geçilerek zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır.

Eğitim sisteminde yapılan yapısal değişikliklerin bir kısmı da zorunlu eğitimle ilgilidir. Zorunlu eğitim ilk defa II. Mahmut döneminde, 1824 yılında çıkardığı ferman ile halka duyurulmuştur. O zamana kadar devleti ilgilendirmeyen, sadece vakıflar tarafından yapılan ve alt yapısı olmayan ilköğretim başarıya ulaşmamış sadece kâğıt üzerinde kalmıştır. (Erdem, 2005; MEB, 2011). Zorunlu eğitim uygulamalarına Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren başlanmış öncelikle 3 yıl olarak sonra 5 yıla çıkarılarak uzun süre uygulanmıştır. Bunun yanında 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile zorunlu eğitim kesintisiz 8 yıl olarak belirlenmiştir (Akbaşlı ve Üredi, 2014). İlk kapsamlı zorunlu eğitim uygulaması 1973 yılında uygulamaya konulmuş, pilot çalışmalar yapılmış, ülke çapında uygulanması benimsenmiştir. Fakat kaynak yetersizliği, öğretim programının bütünleştirilememesi,

alt yapı yetersizliği, hükümetlerin isteksiz davranması gibi nedenlerle zorunlu eğitim yaygınlaşması sağlanamamıştır (Güven, 2014)

Uygulanmış en kapsamlı zorunlu eğitim 18 Ağustos 1997 tarihinde resmi gazetede yayınlanarak uygulanmaya konan “Kesintisiz Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi”dir. 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmış, Milli Eğitim Sisteminde bulunan ilkokul ve ortaokullar birleştirilerek ilköğretim okulu şeklini almıştır (Akbaşlı ve Üredi, 2014). Bu yapılan değişiklik tüm eğitim sistemini etkilemiş, birçok sistemi, yönetmenliği, değiştirmiştir. Bu durum en son uygulamaya konan ve hala yürürlükte olan “12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi”ne kadar devam etmiştir.

12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi (4+4+4 eğitim sistemi) 2012-2013 döneminde Türkiye’de başlayan eğitim sistemidir. Türkiye’de zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasını ve eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde kademelendirilmesini öngören İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi, 20 Şubat 2012 tarihinde TBMM’ye sunulmuştur. Kamuoyunda büyük tartışma yaratan kanun teklifi TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu’nda 11 Mart 2012’de kabul edilmiştir. 6287 No’lu bu ve kamuoyunda 4+4+4 düzenlemesi olarak bilinen bu kanun 11 Nisan 2012’de Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2012a).

Bu kanundan önce kesintisiz olan sekiz yıllık ilköğretim herkes için zorunlu iken 4+4+4 düzenlemesi ile “kesintisiz eğitim” vurgusu kaldırılarak ilköğretim iki kademeye ayrılmıştır. Böylelikle ilkokul dört yıl, ortaokul dört yıl olmuş ve sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim 12 yıllık süre ve üç kademeye ayrılmıştır. Öğrenciler artık ilkokul ya da ortaokulu tamamladıklarında değil liseyi tamamladıklarında diplomalarını alabilmektedirler. Bu kanun ile başlayan bir değişim okula başlama yaşında olmuştur. Daha önce 72 ayını dolduran çocukların ilköğretime başlaması zorunlu iken ilgili kanuna göre, 60 ayını tamamlayan çocukların zorunlu olarak ilkokula başlaması gerekmektedir. Ancak kamuoyunda bu konunun çok tartışılması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan bir genelge ile okula başlama yaşı ile ilgili bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu genelge ile yapılan değişiklik sonucunda okula başlama yaşları ile ilgili uygulama 66-71 ay arasında olan ancak okula hazır olmadığı sağlık raporuyla belgelenen öğrencilerin ilkokula başlamasının bir yıl ertelenmesi şekline dönüşmüştür (MEB, 2012a).

2.1.1.9. Eğitim Programları ve Fen Eğitimindeki Yapısal Değişiklikler

Geçmişten günümüze eğitim programları incelendiğinde cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimle ilgili yapılan ilk çalışmaların 1921 ile 1925 yılları arasında olduğu, kongre ve bilimsel kurul toplantılarıyla eğitim programlarının düzenlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Güven, 2014; MEB, 2011;). Örneğin 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisan Kanunu ile öğretim birliği sağlanması amaçlanmış, bütün öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığında toplanmış ve “İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Fen Öğretim Programı “Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzısıhha” adı altına programda yer almıştır. Bu program iki yıl uygulamada kalmış 1926 yılında uygulamadan kaldırılarak yeni program uygulamaya konmuştur (Akınoğlu, 2005; Fer, 2005; Yolcu, 2014). 1926 yılında uygulamaya konulan programda ise birbiriyle ilişkili dersler bir çatı altında toplanarak birleştirilmiştir. Bu sayede öğretmen ihtiyacı azaltılmış var olan öğretmenler kurslarla yetiştirilmeye çalışılmıştır (Akınoğlu, 2005; Fer, 2005; Yolcu, 2014).

1936 yılında uygulamaya konulan program ise cumhuriyetin kurulmasıyla yapılan inkılaplardan sonraki ilk program olduğundan çok önem arz etmektedir. Bu programda inkılâpla ilgili maddeler yer almış, 1926 programların eksikleri giderilerek uygulamaya konulmuştur. Ayrıca fen bilimleri dersi bu programda “hayat bilgisi ve tabiat bilgisi” dersleri altında verilmiştir. 12 yıl uygulamada kalan 1936 programı 1948 yılında tekrar yenilenmiştir (Akınoğlu, 2005; Fer, 2005; Yolcu, 2014).

1948 yılında uygulamaya konulan program daha çok demokrasi üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü ülke çok partili bir sisteme geçmiştir. 20 yıl yürürlükte kalan bu program birçok değişikliğe uğrayarak 1968 yılında değiştirilmiştir (Akınoğlu, 2005; Fer, 2005; Yolcu, 2014). 1968 programında birçok değişiklik yapılmış yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler başlıkları altında toplanmıştır. Fen Öğretim Programında dersin adı fen bilgisi olarak değiştirilmiştir. 37 yıl yürürlükte kalan ve birçok değişikliğe maruz kalan 1968 programı yerini, yeni bir eğitim felsefesi içeren 2004 programına bırakmıştır (Akınoğlu, 2005; Fer, 2005; Yolcu, 2014). 2004 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan program bazı değişiklikler yapılmasına rağmen günümüzde de uygulanmaktadır (Fer, 2005; Yolcu, 2014).

Fen eğitimiyle ilgili ilk kayda değer araştırmalar 19. yüzyılın sonlarında başlasa da fen eğitimindeki gelişmeler son yarım yüzyılda öne çıkmış ve fen eğitimi önemli bir disiplin haline gelmiştir (Gücüm 1998; Yangın ve Dindar, 2007; Sözbilir ve

Canpolat, 2006). Türkiye’de fen eğitimi ile ilgili çalışmalar 1990 yıllarda başlamış, eğitim fakültelerinin 1997 yapılandırılmalarıyla fen araştırmaları hız kazanmış, 2000’li yıllardan sonra fen eğitimi alanında küçümsenemeyecek araştırmalar yapılmıştır (Sözbilir ve Canpolat, 2006). Bu çalışmalardan bir tanesi de fen öğretim programının reform ihtiyacı gidermek adına öğretim program yenilenmesidir. Bu bağlamda Fen Bilgisi Öğretim Programının olumlu ve olumsuz yönleri yapılan çalışmalarla ortaya konulmuş çalışmaların sonuncu doğrultusunda 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı geliştirilmiştir (Karatay vd. 2013).

2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, T.C. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca kurulan “Fen Bilgisi Dersi Özel İhtisas Komisyonu” tarafından 2004 yılında öğretim reformu çerçevesinde ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı olarak hazırlanmıştır. Fen konularını gündelik yaşamla ve teknolojiyle ilişkilendirerek fen bilgisi dersinin adı fen ve teknoloji olarak değiştirilmiştir. Haftalık okutulan ders saati ise üçten dörde çıkartılmıştır (Karatay vd. 2013; MEB 2005;). Hazırlanan öğretim programı kademeli olarak sınıflarda uygulamaya konulmuştur (Demirbaş, 2008).

2013 yılına gelindiğinde araştırmaların sonuçlardan yola çıkarak programın güncelliğini ve bilimselliğini artırmak, olumsuzlukları gidermek, gelişmelere ayak uydurmak için yeniden geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Karatay vd. 2013). Aynı zamanda 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte öğretim programlarında değişiklik yapmak zorunlu hale gelmiştir. Çağın koşulları ve bilimsel birikimin sonucunda öğretim programında çeşitli değişiklikler yapılmış dersin adı yeniden değiştirilerek fen bilimleri olmuş (MEB 2013) ve 3. Sınıftan itibaren okutulmaya başlatılmıştır (Yücel ve Özkan, 2013). 2004’ den bu yana fen eğitiminde yaşanan değişimler ve nedenleri Şekil-2’ de gösterilmiştir.

niteliğine bağlı olduğundan değişimler öğretmen eğitimini gündeme getirmektedir. Fen alanının değişimi için ana etkenler Fen Bilgisi Öğretim programı ve öğretmenlerin değişime uyum kabiliyetleridir.

2.1.1.10. Türkiye’de Farklı Eğitim Uygulamaları ve Özellikleri

Türkiye’de eğitimle ilgilenen birçok farklı kurum olmasına rağmen bu kurumlar resmi kurumlar ve özel öğretim kurumları olarak iki grupta toplanmaktadır. Resmi kurumların başında devlet okulları gelirken, özel öğretim kurumların başında özel okullar ve özel kurslar gelmektedir.

Devlet Okulları: Türkiye’de hükümet tarafından işletilen okullara devlet okulları denir. Bu okullarda eğitim-öğretim ücretsiz olarak verilir, okulun giderleri devlet bütçesinden karşılanır. Devlet okulları Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Bu okulların çalışanlarını devlet istihdam eder. Devlet okullarındaki iş ve işleyişler bağlı olduğu kademenin yönetmeliği ile belirtilmiştir. Türk Eğitim Sisteminde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özlük hakları, görevleri, sorumlulukları, iş sözleşmeleri, işten çıkarılmayı gerektirecek nedenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na göre yapılmaktadır. Öğretmenler bu yasaya göre daimi iş sözleşmesine tabidirler (Demirkasımoğlu, 2012).

Özel Öğretim: Türkiye ekonomiden politikaya, sanattan eğitime her alanda hızlı bir değişim içindedir. Eğitim sisteminin bu değişimlere ayak uydurabilmesi için devlet okullarının yanı sıra özel okullara da ihtiyaç duymaktadır. Çünkü özel okullar yaygınlaşması devletin yapması gereken eğitim faaliyetlerinin bir kısmını yaparak devletin kısmi de olsa yükünü hafifletmekte, eğitimde rekabeti artırmakta, yeni kaynaklar oluşturmakta, akademik serbestliğe neden olmakta, arz talep dengesi kapsamında isteyene istediği hizmeti sunmakta, farklı programlar sunarak öğrencileri belirli alanlarda uzmanlaştırmakta, dil eğitimine ayrıca önem vermektedir (Erdoğan, 2002)

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42 Maddesi özel ilk ve orta dereceli okulların kanunla düzenlenmesini öngördüğü için bu okulların açılması ve işletilmesiyle ilgili esaslar 5580 sayılı özel öğretim kanunu ve bu kanuna dayanak olan yönetmenliklerle belirlenmiştir (Demirkasımoğlu, 2012). Genel olarak giderleri devlet

bütçesinden karşılanmayan eğitim-öğretim kurumları, özel okul olarak adlandırılır. Devlet okulları dışında kalan, anaokulundan üniversiteye kadar eğitim-öğretim veren bu okulların sahipleri, gerçek kişiler veya yardım kuruluşları olabilir. Devlet okullarının iş ve işlemlerini yürütmesinde esas alınan yönergeler özel eğitim kurumlarını da kapsar. Ancak bakanlıkça kabul edildiği takdirde ayrı bir çalışma takvimi de düzenlenebilir. Günümüzde Türk ve yabancı gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulmuş olup Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi altında bir ücret karşılığında örgün eğitim-öğretim veren tüm özel okullar, esas olarak aynı yasal düzenlemeler içinde yer aldığından bunların birlikte incelenmesi gerekmektedir(MEB, 2011). Türkiye’de özel öğretim kurumlarını;

- Özel Türk Okulları
- Özel Azınlık Okulları
- Özel Yabancı Okullar
- Özel Uluslar arası Okullar
- Özel Dershaneler, Özel Kurslar
- Özel ve Mesleki Teknik Kurslar
- Motorlu Taşıt Sürücü Kursları
- Öğrenci Etüt Eğitim Merkezi, oluşturmaktadır (Şişman, 2015, s.91)

Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren Türkiye’de özel okullar açılmıştır. Fakat yıllar içinde azınlıkların açtığı özel okullar farklı amaçlar için kullanıldığından özel okullar bir dönem kapatılmış ve sonra tekrar açılmıştır. 23.06. 1985 tarihinde çıkarılan yönetmenlikle özel öğretim kurumlarının açılış, işleyiş, yönetim, bağlayıcı kurallar, yapacakları eğitim-öğretim esasları belirlenmiştir. Özel okulların açılması teşvik edilmiştir. 2.6.1988 tarih ve 326 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğrencilerden alınacak ücretin belirleme yetkisi özel okullara bırakılmıştır. 07.09.1991 tarihinde çoğu kural esnetilerek özel okulların açılması ve işletilmesi kolaylaştırılmıştır. Özel okulları ilgilendiren bu yönetmenlikle yerli ve yabancılara ait özel okulların kapasitelerini artırma, yeni binalar yapma gibi faaliyetlerine kolaylık sağlanmıştır (Uygun, 2003).

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin yükümlülükleri ve istihdamları 5580 sayılı özel öğretim Kurumları Kanuna göre yapılmaktadır. Bu kanuna göre öğretmenler özel öğretim kurumu ile en az bir takvim yılı süreli olmak üzere yönetmenlikte belirtilen esaslara göre yazılı olarak sözleşme yapması gerekir (Demirkasımoğlu, 2012).

Özel Dershaneler ve Özel Kurslar: Türkiye’de farklı eğitim uygulamalardan eğitim biri de 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan, 01.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı "Mili Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"un 9. Maddesinde yapılan değişiklik ile kapatılan dershanelerdir. Dershaneler kapatıldıktan sonra özel kurslar kapatılmamış fakat onlarlar ilgili yönetmenlikte birçok değişiklik yapılarak faaliyet alanları önemli ölçüde sınırlandırılmıştır.

Dershane ve kurslar 625 sayılı ÖÖKK hükümlerine göre faaliyetlerini sürdüren eğitim kurumlarıdır (Şişman, 2015). Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/1988 tarih ve 2225 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan kararı ile Özel Dershaneler açılmaya başlamıştır (Çifçili, 2007). Dershane MEB tarafından, “Öğrencileri; bir üst okulun veya yüksek öğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları” olarak ifade edilmektedir (MEB; 2011; Resmi Gazete 2009). 1980 yıllarda faaliyet gösteren dershaneler 1990 yıllarda hızla yükselerek toplumda okulların önüne geçmiştir. Özellikle kredili sistemin olduğu 90’lı yıllarda öğrenciler okulun son yılını yarım dönemde bitirerek ikinci döneminde tamamen dershanelere gitmişlerdir (Yazıcı, 2009). ÖZ-DE-BİR, (2013) verilerine göre 3.858. dershane toplam 1.280.297 öğrenci öğrenim görmüştür.

Türkiye’de merkezi sınavlar öğrencileri seçme ve yerleştirme de kullanıldığı için öğrenciler bu sınavlara hazırlık yapmaktadırlar. Türkiye’de bireylerin yaşamını etkileyen dönem dönem adları değişse de merkezi bazı sınavlar Orta Öğretime Geçiş Sınavı, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, Yabancı Dil Sınavı, Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavı, Kamu Personeli Seçme Sınavı...şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci sayılarının fazlalığı, kurumların alacağı öğrenci sayısının taleplerden az olması, öğrencilerin arkadaşlarından bir adım olma isteği merkezi sınavların öğrenci bakımından önemini artırmaktadır. Öğrenciler sınavları amaç eğitim aldıkları kurumları araç haline getirmişlerdir (Çifçili, 2007). Aslında dershanelerde bu amaç için kurulmuş öğretim kurumlarıdır.

Dershanelerin MEB tarafından belirlenen amacın da belirtildiği üzere dershanelerle okullar amaç, işleyiş, yönetim, eğitim-öğretim bakımından çok farklı kurumlardır. Dershanene sadece sınav odaklı öğretim yapılmakta iken okullarda eğitim ve öğretim birlikte yapılmaktadır. Öğrenciler okullarda sınavda çıkmayacak birçok dersi

de görmektedir. Bu durum öğrencileri kısa yoldan sonuca ulaşma isteğiyle dersanelere yönlendirmiştir. Dersaneler kendi amacına göre öğrenci ve öğretmen almış ve onları amacına uygun olarak yetiştirmeyi hedeflemiştir. Öğrenciler sınav odaklı çalışmış, öğretmenler ise sınav odaklı olarak öğretim ve rehberlik yapmışlardır.

Dershane, kurs, kamu ve özel okul öğretmenlerinin istihdam koşulları birbirinden farklıdır. Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güvencesi 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre belirlenmekte daimi istihdam edilmekte, özel sektörde çalışan öğretmenlerin iş güvencesi ise daha kısa ve işverenle yaptığı anlaşmaya bağlı olarak değişmektedir. Özel sektörde genellikle öğretmenler her iş döneminin başında sözleşmelerini yenilemektedirler. Ayrıca, özel sektörde çalışan öğretmenlerin iş sözleşmesinin yenilenmesinde öğretmenlerin gösterdiği performans, kurumun amacına uygunluk sözleşmesinin yenilenmesinde etkilidir. Özel sektördeki öğretmenler kamuda çalışan öğretmenlere göre daha rekabetçi ve kendilerini güvende hissetmedikleri bir iş ortamında çalıştıkları söylenebilir (Demirkasımoğlu, 2012).

2.1.2. Uyum ve Değişime Uyum Süreci

Uyum kavramı, Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde, “Toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Sayılı ve Tüfekçi'ye (2008) göre uyum, “Yenilik yapma ve değişme yeteneği.” anlamına gelmektedir. Uyum, MEB (2012b) tarafından, “Kişinin çevreye ve çevredeki değişikliklere uygun davranış şekilleri bulma ve uydurma süreci.” şeklinde tanımlanmaktadır. Taylor, Peplau ve Sears (2007) ise uyumu isteyerek ya da istemeyerek, bizden açıkça istensin ya da istenmesin, bizden beklenen ya da istenilen doğrultuda davranma olarak tanımlamıştır (s. 212). Uyum, “benzerlik”, “gereksinimlerin doyurulması” ve “talep-yetenek uyumluluğu” kavramlarıyla açıklanmaya çalışılsa da (Kristof-Brown, Zimmerman ve Johnson, 2005) uyum tanımı türlerine göre de farklılık göstermektedir. *Sosyal Uyum*, bireyin çevredeki değişiklikleri anlayarak bunlara uygun davranışta bulunması, çevresiyle iyi iletişime geçmesi, toplumun değer yargılarına ve yenilikleri benimseyerek uygun davranış sergilemesi olarak tanımlanırken, *Biyolojik Uyum* bireyin kendi bedenindeki biyolojik değişikliklerin farkına vararak buna uygun tutum ve davranış geliştirmesi şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2007b).

İnsan kendisi ve çevresi ile uyumunu gerçekleştirmesi için kendisinde ve çevresinde değişiklik yapmak zorundadır. Her gün çevremizde değişiklikler olmakta bu değişiklikler yeni ihtiyaçları beraberinde getirmektedir. Bireylerin değişen toplum yapısına ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları için uyum yeteneklerine sahip olmaları gerekir (MEB, 2012b).

Uyum yeteneği esneklik ve değişim yeteneğini birleşimidir. Esneklik uyum sağlama konusundaki isteklilik/tutum, değişim yeteneği ise uyum sağlamaya ve değişime yatkınlıktır. Uyum yeteneği olan kişiler hem esnektir hem de değişim yeteneğine sahiptir (Alessandra ve Connor, 1996). Alessandra ve Connor (1996), kuvvetli uyum yeteneğini özgüven, hoşgörü, empati, pozitif olma ve diğerlerine saygı olarak ifade ettiği beş karakteristik özelliikle açıklamakta; kuvvetli değişim yeteneğinin özelliklerini ise dayanıklılık, vizyon, dikkat, yetkinlik ve kendini düzeltme olarak belirtmektedir. Kristof-Brown, Zimmerman ve Johnson, (2005) ise bireylerin uyumunda; beceriler, gereksinimler, tercihler, kişilik özellikleri, amaçlar ve tutumlar etkili olduğunu belirtmektedir.

Bireylerin uyumlarında, kendileriyle barışık ve çevresiyle etkili iletişim kurması, çok önemlidir. Uyumlu kişi;

- Gerçeklik algısıyla hareket eder
- Stresle, etkili olarak başa çıkabilir.
- Geçmişini yok saymaz, geleceği önemser; ama bugünü yaşar.
- Anlamlı uğraşları vardır.
- Sosyal ilişkileri doyurucudur, bazen yalnızlığı ister.
- Olumlu benlik yapısına sahiptir (MEB, 2007b).

Değişime uyum süreci insanların doğumundan ölümüne kadar günlük karşı karşıya geldiği doğal bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç insanın iç ve dış çevresinin bir talebiyle başlar, bu talep var olan dengeleri bozar. Bozulan dengeleri tekrar kurmak için bireyler kendilerinde var olan mekanizmaları hareket geçirirler. Talepleri muhakeme ederler buna karşı bir tepki geliştirirler, tepkiler tepkileri doğrular bunun sonucunda sağlıklı ya da sağlıklı uyum gerçekleşmiş olur. İnsanlar kendi iç çevresinden gelen taleplere özgürce cevap verebilmekte iken, sosyal çevreden gelen talepler gelmeye başladığında var olan potansiyelini içinde bulunduğu sosyal

çevrenin taleplerini karşılamak için kullanır ve geliştirir bu şekilde sağlıklı uyum göstermiş olur. Sağlıklı uyum gösteren kişiler;

1. Yaşamlarını devam ettirebilirler
2. Kendisi ve çevresinin özelliklerini bilirler
3. Var olan potansiyelini uygun zamanda kullanırlar
4. Gerek duyduğunda farklı özellikler geliştirirler (Gençöz, 1998).

Birey çalışma yaşamına girmesi ile birçok kural ve taleple karşılaşır. Bunlar iş yerinin kuralları, işverenin talepleri, çalışma arkadaşlarının beklentileri, kendisinin beklentileri şeklinde bireyin karşısına çıkar. Birey kuvvetli uyum yeteneğine sahipse işe alışma süreci olarak bilinen bu süreci kısa bir zamanda bilgi ve becerisini artırarak, yeni yetenekler kazanarak, kendini gelişimini sağlayarak, işverenlerin taleplerini karşılayarak, kendi beklentileri karşılamış olarak başarılı şekilde tamamlayabilir. Aksi takdirde birey uyum sağlamayarak sosyal çevreden ayrılır.

Uyum sürecinde, çalışanın psikolojisi, kurallara uyma eğilimi, bu eğilimi çalıştığı sürece devam ettirmesi, değişim yeteneği önemli koşullardır. Uyumu sağlamada kamu ve özel kurum örgütlerin kullandığı yöntemlerden birisi, bireyleri seçerken bilgi, beceri ve tutum bakımından örgütün amaç ve gereksinimlerini dikkate alarak uygun bireyler seçmek ve onlarında taleplerini dikkate alarak örgütte kalma sürelerini artırmak iken ikinci yöntem ise, örgütteki yöneticilerin yetkilerini kullanarak bireyleri uyuma zorlamaktır. Tabi ki daha geçerli olan zorlamadan ziyade bireyi yetiştirerek kendisinin gelişmesini sağlamak ve örgütün bir üyesi olarak kendisini görmesini teşvik etmektir (Demirkasımoğlu, 2012). Okullar resmi devlet kurumları olduklarından, okullardaki idareci ve öğretmenlerin değişimi yönetme konusunda yukarıda belirtilen her iki yöntemi aynı anda kullanması daha işlevsel olabilir. Okullarda değişime uyum süreci idarecilerin yönetme, öğretmenlerin uyum kabiliyeti ve değişme yeteneğine bağlı olarak değişebilir.

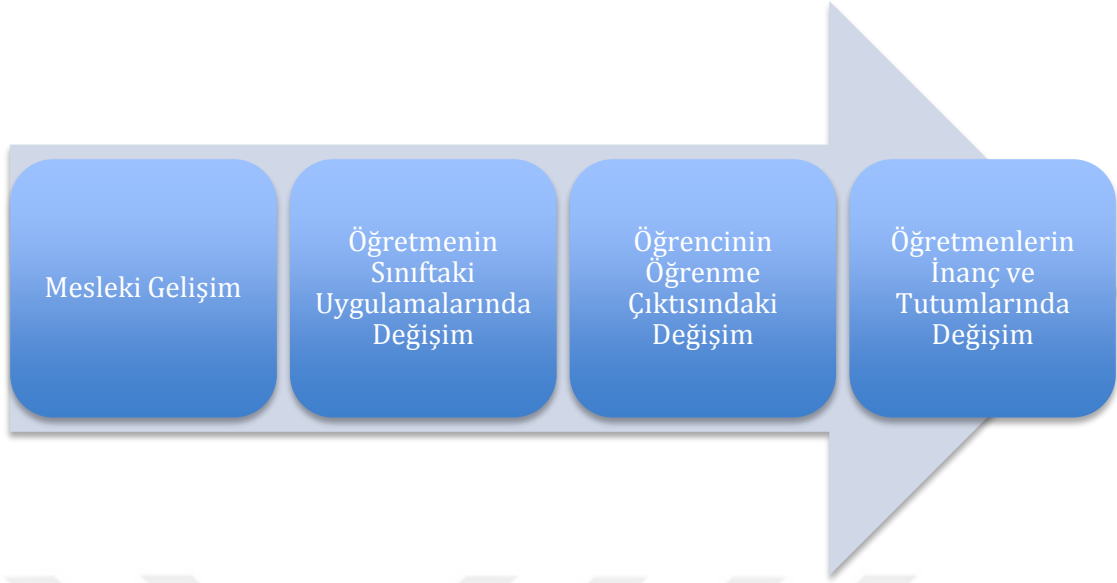
2.1.2.1. Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Süreci ve Önemi

Eğitim sisteminin en temel ögesi öğretmendir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, toplumun barış içinde huzurlu bir şekilde yaşamasında, bireylerin sosyalleşmelerinde, toplumun kültür ve değerlerinin genç

kuşaklara aktarılmasında, bireylerin geleceğe hazırlanmasın da öğretmenler baş role sahiptir (Eskicumalı, 2002). Öğretmenlerin bu rolünü yerine getirmesi; mesleğini sevmesine, uyum yeteneğine sahip olmasına, hayat boyu öğrenen olmasına, değişimlere öncülük etmesine, kuvvetli iletişim kurmasına, iyi bir araştırmacı olması, öğrencilere karşı olum tutum geliştirmesine, iyi bir yönetici olmasına, kişisel gelişimine önem vermesine, demokratik davranışlar geliştirmesine, alanını iyi bilmesine, pedagojik formasyonun iyi olmasına, sınıf yönetimini bilmesine bağlıdır (Kıroğlu, 2011)

Öğretmenlik mesleği bilgi, beceri ve tutum gerektiren profesyonel bir meslektir (Eskicumalı, 2002). Öğretmenlerin profesyonel sosyalleşmesi, öğretmenlik mesleğinin bir parçası haline gelirken göstermiş olduğu değişim ve uyum sürecine bağlıdır (Lacey, 1987; Akt, Doğan, 2014). Öğretmenlerin değişim ve uyum süreci mesleki gelişimin sağlanmasıyla ilgilidir. Mesleki gelişim rehber gözetiminde etkili bir şekilde gerçekleştirilirse öğretmenin değişim süreci daha kolay olmaktadır (Guskey 2002). Öğretmenin mesleğe uyum sağlaması, uyuşmazlıktan kaynaklanan performans düşüklüğünün ortadan kalkmasına ve öğretmenin enerjisini eğitimin amaçları doğrultusunda kullanarak, eğitimin kalitesinin artmasını sağlamada önemli yer tutacaktır (Demirkasımoğlu, 2012).

Öğretmenler değişimi gerçekleştirmek önce değişiklikleri uygulamaya koymakta, değişiklikler sonucunda başarı gelirse değişim karşısında inanç ve uygulamalarını değiştirmektedir (Doğan, 2014). Guskey (2002) öğretmen değişimini, öncelikle öğretmenin mesleki gelişim için eğitim alması, aldığı eğitimin uygulamasını yapması, uygulamanın sonuçlarını görmesi, sonuçlara göre inançlarında ve tutumlarında değişme olması şeklinde modellemiştir.



Şekil 3: Öğretmenlerin değişime uyum süreci

Kaynak: Guskey, 2002

Öğretmenler mesleğe yeni başladıklarında yeni ortama uyum sağlama çabasında iken, mesleklerini devam öğretmenler eğitimde yapılan reform hareketleri sonucu birçok değişiklikle karşı karşıya gelmektedir. Öğretmenler bu değişikliklere değişerek uyum sağlamak zorundadır. Montgomery ve Way (1995) öğretmenlerin değişim üzerine bakış açısını üç grupta toplamıştır. Birinci bakış açısına olan faydacı-akılcı bakış açısına göre değişim; otoritenin kontrolünde, kural odaklı, örgütsel bakış açısıyla, ürün veya amaçlanan hedefe ulaşma şeklinde; ikinci bakış açısı olan normatif-kültürel bakış açısına göre değişim; Örgütsel bakış açısıyla, kişiler arasındaki ilişkiler neticesinde süreç içinde beceri, değer ve tutumlarda değişiklik meydana gelmesi şeklinde, Üçüncü bakış açısı olan bakış açısına göre değişim; kişisel bakış açısıyla kişilerin düşüncelerinin belirlenmesi ve diyaloga geçilmesiyle uygulamaların gerekçesi ve yansımalarının ortaya konması ile inanç ve uygulamadaki dönüşüm şeklinde gerçekleşmektedir.

MEB’de yapılan öğretmen değişimi çalışmalarının faydacı-rasyonel bakış açısına göre yapıldığını söylemek mümkündür. MEB’de eğitim çalışmaları tepeden başlayan bir süreç olarak başlanmakta, öğretmenler idarecilerin kontrolünde bu değişimi uygulamaya zorlanmaktadırlar. Öğretmenler kendi değişimini gerçekleştirmeden yukarıdan yapılan değişim girişimleri başarısız olmaktadır. Öncelikler değişim

konusunda öğretmenlerle diyaloga geçilerek öğretmenler bilgilendirilmeli, değişim konusunda inançları ve uygulamaları değiştirilmelidir (Erdoğan 2015).

2.1.2.2. Aday Öğretmenlikten Öğretmenliğe Geçişte Uyum Süreci

Her meslekte işe yeni başlayan birisi için ilk günler sıkıntılı ve stresli olmaktadır. Bu dönemin kolay atlatılması için bireyin iş yükü kolay olandan zora doğru kademelendirilir. Öğretmenlik mesleğinde de durumun böyle olması beklenir fakat Türkiye’de aday öğretmen olarak atanan kişiler öğretmenlik mesleğinin tüm gereklerini yerine getirmekle birlikte, aday öğretmenlerin alması gereken eğitimleri ve adaylığının kalkması için gereken işlemleri de yapmak zorundadır.

Aday öğretmenlerin hizmet öncesindeki aldıkları eğitimin kalitesi ne kadar yüksek olursa olun, adaylık sürecinde aldıkları hizmet içi eğitim mesleğe uyum sürecinde ve karşılaştıkları problemleri çözmede hayati öneme sahiptir. Çünkü aday öğretmenler mesleğe başladığında sınıf yönetimi, öğrenci, öğretmen ve veli ile ilişkilerde, okula uyumda, öğrenciyi motive etmede, dersi planlama ve yönetmede birçok sorunla karşı karşıya gelmektedir (Yıldırım, 2012).

Hizmet öncesinde okullara uygulama için giden öğretmen adayları kendileri için oluşturulmuş ortamlarda öğretmenlik yapmayı öğrenirler. Gerçek sınıf ortamına girdiklerinde ve öğrenci ile baş başa kaldıklarında durumun kendi öğrendiklerinden çok farklı olduğunu görür ve zor anlar yaşarlar. “Gerçeklik şoku” diye adlandırılan bu durum da aday öğretmenler kendilerine öğretilen ideal durum ile gerçek durum arasında bocalarlar. Bu öğretmenler bu şoku atlatmak için gerekli desteği alamadıklarında bir süre sonra çabalamaktan yorulur ve mesleğe olan ilgisini kaybederler. Bu süreçte bazı öğretmen adayları meslekten ayrılırlar. Bu durumun yaşanmaması için okul ortamının ideal duruma yakın olması aday öğretmenlerin mesleğe uyumunu kolaylaştırır (Doğan, 2014)

Türkiye’de aday öğretmenleri mesleğe hazırlamak için üç aşamalı eğitim programı uygulanır. Birinci aşama olan temel eğitim; tüm devlet memurları için ortak olan devlet memurluğu hakkında verilen bilgidir, ikinci aşama olan hazırlayıcı eğitim; aday memurlara görevleriyle ilgili verilen bilgidir, üçüncü aşama olan uygulamalı eğitimde ise aday memurların görevi ile ilgili uygulamadan oluşmaktadır (Yıldırım 2012).

Türkiye’de aday öğretmenlerin mesleğe uyumu için farklı uygulamalar yapılmakta ve bu uygulamalar zamanla değişim gösterebilmektedir. Bunlardan bir tanesi de mentor öğretmen uygulamasıdır. Mentörlük, aday öğretmenlerin mesleklerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için, tecrübeli bir öğretmenin aday öğretmene danışmanlık yapmasıdır (Smith ve Ingersoll, 2004). Mentörlük, usta çırak ilişkisi olarak açıklanmaktadır. Mentörlük uygulamasıyla aday öğretmen okulda sorduğu soruları cevap verebilecek, konuşacak, iletişime geçecek bir danışmana kavuşmuş olur.

Türkiye’de aday öğretmenlerinin yetiştirilme süreci ile yapılan son değişiklik 02.03.2016 tarihli 2456947 sayılı olurla yürürlüğe giren “Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci” aşağıdaki şekilde gerçekleşir,

- Aday öğretmenler görevlendirildiği eğitim kurumunda, yönetici ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda, bakanlığın belirlediği program çerçevesinde, ilk altı ay yetiştirme sürecine alınır.
- Aday öğretmenler yetiştirme sürecinde sınıf içi, okul içi ve dışı etkinliklere ve hizmet içi faaliyetlerine katılır.
- Bu sürece aday öğretmenlere bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilmez, derslere danışman öğretmen nezaretinde girer ve danışman öğretmenin nöbet görevinde, nöbet görevini izlemek üzere yanında yer alır.
- Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümlerine göre performans değerlendirmesi yapılır.
- Aday öğretmenler Yetiştirme Programını kapsamında yapılan faaliyetlere katılmakla yükümlüdür.
- Aday öğretmenlerin yetiştirme programında; sınıf ve okul içi izleme faaliyetleri, öğretmenlik uygulamaları, okul dışı faaliyetler, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 20 ve 21 inci maddelerinde yer alan sınav konularını içeren hizmet içi faaliyetleri yer almaktadır (MEB, 2016b).

Okul ortamında fiziki koşullar, yöneticilerin tutumu, velilerle ilişki, öğretmenlerin birbirleriyle okuldaki sosyal ortamı etkileyeceğinden aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecini etkimektedir. Okul ortamı, aday öğretmenlerin öğretme çıktılarını göstermede, kendilerini güvende hissetmede, moralini yüksek tutmada önemli olduğundan okul ortamı ideal ortama yakın olması mesleğe uyum için önemlidir (Doğan, 2014).

Öğretmenlik mesleğinin temeli hizmet öncesi eğitimle atılsa da alışkanlıklar aday öğretmenlik sürecinde kazanılmaktadır. Aday öğretmenlikte kazanılan davranışlar belki de meslek hayatı boyunca devam edecektir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olması, mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri için bu dönemin sağlıklı olarak atlatılması gereken süreçtir.

2.1.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Değişimlere Uyum Süreci

Öğretmenler için mesleki gelişim ve değişim kavramları birbirlerinin yerine kullanılacak kadar yakın ilişkilidir (Levin ve Rock (2003)). Mesleki gelişim eğitimi, bireylerin yeni gelişmeleri takip etmesini sağlamak, değişen durumlara uyum sağlamak, bilgi ve becerilerini artırmak, yeni görevlere hazırlamak, performansını en üst seviyede kullanmasını sağlamak, örgütsel gelişime katkı sunmak, örgütsel bağlılığı artırmak amacıyla yapılan gelişim programıdır. Mesleki gelişim eğitimi sayesinde bireylerin örgüte olan bağlılığı artırılabilir. Bağlılığı artan birey işine daha çok önem verir, görevini daha iyi yürütür, işiyle özdeşleşerek uyumunu gerçekleştirmiş olur. “Temel beceri eğitimi, işbaşı eğitim, iş tecrübesi, antrenör türü liderlik, rehberlik ve yönetsel gelişim gibi biçimsel ve biçimsel olmayan eğitimler çalışanların gelişimine katkı sağlayan eğitim türleri arasındadır.” (Uysal, 2016).

Türkiye’de öğretmenlerin eğitim sistemindeki değişimlerin niteliği anlama ve değişimlere uyum sağlamaları, mesleki gelişim programlarıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin mesleğini daha iyi yapmaları sağlamak için okul içinde ve okul dışında mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişmesini sağlayan, öğrenme ve öğretmen ortamlarının oluşturulmasında öğretmene yardımcı olan tüm eğitim uygulamalarını içerir. (MEB 2007a). Öğretmenlerin mesleki değişimlere uyumu mesleki gelişim/ hizmet içi eğitim uygulamaları ve okul temelli mesleki gelişim programları ile sağlanmaktadır.

2.1.2.3.1. Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları

Hizmet içi eğitim, bireylerin yaptığı meslekle ilgili her türlü gelişimini sağlama faaliyetidir (Kaya, 2012). Daha geniş anlamda hizmet içi eğitim, her hangi bir işyerinde çalışmakta olan kişilerin görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla verilen planlı etkinlikler olarak ifade edilebilir. Günümüz de dünyada yaşanan yoğun rekabet, bilgi, teknoloji ve iletişimde meydana gelen hızlı değişimler, hizmet

öncesi alınan eğitimlerin yetersiz kalması tüm kesimler için hizmet içi eğitimi daha da önemli hale getirmiştir. İş görenlere işin gerektirdiği eğitimi vermek, kaynakları etkin kullanılmasıyla verimin artmasına israfın azalmasına neden olacaktır (Öztürk ve Sancak, 2007).

Türkiye’de öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim iki türlü yapılmaktadır. Bunlardan birincisi kurs ve seminerle yüz yüze verilen eğitimidir. Diğeri ise 2005 yılında uygulanmaya başlanan e-öğrenme olarak bilinen, dünyadaki hızlı gelişmeleri, değişimleri ve yenilikleri personeline ulaştırmak için yapılan uzaktan eğitim (çevrim içi) çalışmalarıdır. *Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 48 ve 49. maddeleri, 657 Sayılı Kanununun 214. maddesi ile 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. maddesi ve Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği çerçevesinde Türkiye’de öğretmenlerin (yükseköğretim hariç) hizmet içi eğitimi, gelişim ve uyum faaliyetleri gerçekleştirilmektedir* (MEB, 2011). Öğretmenlerin ihtiyaç algılarına göre hizmet içi eğitim programlarında yapılarak mesleki gelişimleri sağlanabilir (Kan 1987). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri merkezi ve mahalli olarak gerçekleştirilir. Merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerini bakanlıkta Hizmet İçi Daire Başkanlığı yürütürken, Mahalli hizmet içi faaliyetlerini valilik onayı ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri yürütmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amacı;

- Mesleğe yeni başlayan personelin kuruma uyumunu sağlamak,
- Personele görüş ve uygulamada mesleklerini yerine getirirken ortak anlayış kazandırmak,
- Personelin mesleki yeterliliklerinde var olan eksikliklerini gidermek,
- Eğitim alanından meydana gelen yeniliklere, gelişimlere ve reformlara karşı personeli bilgi, beceri ve tutum bakımından hazırlamak,
- Personelin mesleki yeterlilik algılarını geliştirmek,
- Personelin mesleğin üst kademelerine geçişlerinde gerekli eğitimi vermek,
- Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Personeli eğiterek eğitim sistemin gelişmesine yardımcı olmaktır (MEB, 1995)

Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerini bilim ve teknolojideki

gelişmeler, yönetim ve denetim raporları, araştırma sonuçları, kurul önerileri, ilgili mevzuat, kurumun ihtiyaçları, kalkınma planları, hükümet programları, sura kararları, eylem planları ve diğer üst belgeler neticesinde belirler. Bu kapsamda öğretmenlere adaylık, uyum, bilgi yenileme, üst göreve hazırlama alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, teknoloji kullanımı, özel eğitim vb eğitimler verir (MEB, 2011).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bazılarında katılmak zorunlu iken, bazı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak uygunluk ve gönüllülük esasına dayanmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri bakanlığın ya da Milli Eğitim Müdürlüğü'nün belirlediği yerde ve sürede yapılmaktadır.

2.1.2.3.2. Okul Temelli Mesleki Gelişim Uygulamaları

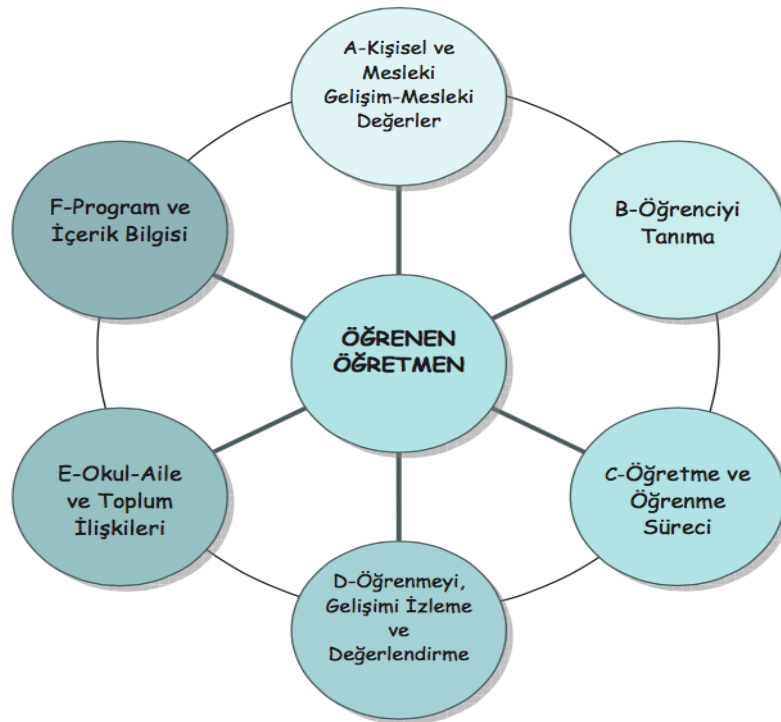
Öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamak için okul temelli faaliyetler İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 98. maddesine göre yapılmaktadır. Öğretmenler öğretim yılı başında, içinde ve sonunda yapılan üç seminere katılmak zorunda iken diğer faaliyetler katılma zorunluluğu yoktur (MEB, 2011) .

Değişimin merkezi okullardır. Okul temelli gelişim; okul kültürünün olumlu yönde değişmesini, personelin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin iyileştirilmesini, okulun fiziki ve sosyal yönünün gelişmesini gerektirir. Okulda değişimin etkileri ilk önce öğrencilerde gözlemlenir. Öğrencilerde olumlu yönde olan değişimler okul temelli gelişim gerçekleştiğinin bir göstergesidir (Uyar, 2010). Okullarda değişimin başarısı değişime katılacak ve bu süreçte yer alacak olan, personel, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin değişime inanmalarıyla doğrudan ilişkilidir (Töremen 2002). Bu nedenle, başta yöneticiler olmak üzere, eğitimin tüm paydaşları (öğretmenler, öğrenciler, veliler) değişimin gerekliliği konusunda ortak bir düşünceye sahip olmalı ve bu değişimi gerçekleştirmede herkese görevler düştüğünü kabul etmelidir. Okul temelli mesleki gelişim uygulamaları ile;

- Öğrencinin öğrenme ihtiyaçları temelinde ve okul gelişim hedefleri doğrultusunda öğretmenin mesleki gelişimini planlaması,
- Öğretmenlerin okuldaki çalışmaları ile mesleki gelişmelerinin bağlantılı hale getirilmesi,

- Okuldaki insan ve materyal kaynaklarının etkili kullanımının sağlanması için daha fazla olanak yaratılması bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- Öğrenciler için öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması,
- Öğretmenlerin kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmelerini yaparak eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanları ile ilgili bireysel veya grup çalışması halinde bireysel mesleki gelişim planı hazırlaması ve uygulaması,
- Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarını desteklemeye özendirilmesi, Öğretmenlerin öğretme-öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri, meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtmaları,
- Okulların gelişim planları doğrultusunda öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından anında yararlanmaları,
- Okul çalışma kültürü ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanaklarının okul sorunlarının çözümünde daha fazla işe koşulması amaçlarının gerçekleştirilmesi beklenmektedir (MEB 2007a).

Görüldüğü gibi Okul Temelli Mesleki Gelişim uygulamaları öğretmenlerin mesleki yaşamlarının tüm aşamalarına yansıyan öğretmen yeterliklerini öğretmenin kazanması için iş başında eğitimini içermektedir.



Şekil 4. Okul temelli mesleki gelişimin çerçevesi

Kaynak: MEB, 2007a

İyi planlanmış OTMG programında öğretmenlerin eğitim ve gelişim olanaklarından faydalanması öğretmen yeterliklerin kazanılması bakımından önem arz etmektedir. Öğretmenler okuldaki değişimlerin yöneticisi ve aynı zamanda bir parçasıdır (MEB, 2007a).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değişime uyum süreciyle ilgili konularda yurt dışında ve yurt içinde yapılmış, ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McFarland (1998) yeni göreve başlayan öğretmenlere profesyonel gelişimi değerlendirmede değişimin önceden tahmin edilebilen, takip edilen ve planlanan bir faaliyet olduğunu göstermek için endişe anketi (endişe basamakları modeli)

uygulamıştır. Endişe basamakları modeli, adayların ön değerlendirmesinde ve ortaya çıkacak değişiklikleri gözden geçirmeyi sağlar. Bu modelde Odaklanma, İşbirliği, Sonuç, Yönetim, Kişisel ve Bilgisel Farkındalık ve Endişeye Neden Olan Etki olmak üzere altı boyut bulunmaktadır. Bir dönem boyunca süren araştırmada araştırmacı, öncelikle öğretmen adaylarından bir günlüğe öğretmenlik deneyimi derslerinden örnekler vererek endişelerini yazmalarını söylemiştir. Endişe basamakları modelinde yer alan her basamak için ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra onlara öğretmenlerin yazdıkları anılara bakılarak hangi endişe aşamasında oldukları ve endişelerinin dönem boyunca gelişimi, öğretmenlerin yazdıklarından alıntılar yapılarak açıklamıştır. Araştırma sonucunda bu modelin endişe basamakları konusunda uygulamalar yaptırdığı için aday öğretmenlerin değişime uyumunu kolaylaştıran bir model olduğu görülmüştür.

Simmons ve diğerleri (1999) tarafından oluşturulan konsorsiyumun yaptığı çalışmada mesleğe yeni başlayan fen bilimleri ve matematik öğretmenleri için hazırlanan öğretim programının etkinliği araştırılmıştır. Öğretmenlerin öncelikle sınıf içi uygulamaları, eğitsel inançları ve pedagojik bilgiler çekilen video kaydının analiz edilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlere daha sonra üç yıllık süren öğretim programa uygulanmış ve bu süreçte öğretmenlerin sınıfta ne yapmaları gerektiği, öğretim felsefeleri ve sınıfta içinde kendilerini nasıl görmeleri gerektiği ile ilgili eğitim verilmiştir. Öğretmenler aynı zamanda süreç içinde gözlemlenmiştir. Araştırmaya toplam 116 öğretmen katılmış olup, beş öğretmenle daha derinlemesine analiz yapıp sonuçlar değerlendirilmiştir. Veriler sınıf ortamında video çekimi ve portfolya dosyasıyla toplanmıştır. Bu çalışmada göze çarpan en önemli bulgu, beş öğretmenden üçünün başlangıçta öğrenci-merkezli inançlara sahip oldukları halde sınıflarında öğretmen-merkezli uygulamalara imza atmaları olmuştur. Mesleğe başlayan yeni öğretmenlerin ikinci yıldan sonra tecrübelerini sınıf ortamına taşıyabildikleri gözlenmiştir. Bu çalışma yeni öğretmenlerin, tecrübelerinin ve okul kültürüne uyumlarının artmasıyla inançlarını uygulamaya daha kolay dökabildiklerini göstermiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin değişimi gerçekleştirmesi için, öğretmen eğitimciler ve diğer paydaşların tamamının işbirliği ile çalışarak iyi bir öğretim programının oluşturulması ve uygulanmasıyla uzun vadede gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır.

Hargreaves ve diğerleri (2002) İngiltere’de 15 ilkokul öğretmenin etkileşimli öğretimdeki (interactive teaching) ilerlemelerini değerlendirmiştir. Deneysel çalışmada

veriler endişe anketi (ön ve son test olarak), öğretmenlerin performansını gösteren video kayıtları, odak ve karşılaştırma gruplarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışma iki grup olarak yürütülmüştür. Birinci gruba etkileşimli öğretim yapılırken, diğer gruba herhangi bir işlem yapılmamıştır. Sekiz aylık bir sürede gerçekleşen çalışma sonucunda iki grup arasında endişe açısından çok az farklılık olduğu, fakat etkileşimli öğretim yapılan grubun öğretmenlerinin öğrencilerle etkileşim ve sorgulama düzeylerinin arttığı görülmüştür Hargreaves ve diğerleri (2003), 30 öğretmenle Hargreaves ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmaya benzer çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerde meydana gelen değişikliklerin bazı alanlarda olumlu olduğu yönünde benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmaların sonucunda öğretmenlere yeniliklerle ilgili daha fazla bilgi verildiğinde ve yeniliklere uyumu desteklendiğinde, öğretmenlerin yeniliği daha kolay benimseyerek uygulamalar gerçekleştirdiğine ulaşılmıştır.

ABD’ de “Yarının Öğretmenlerini Teknoloji Kullanımına Hazırlama” projesi olarak (Krueger vd., 2004) tasarlanan çalışmada, öğretmen adayları ve üniversite hocalarının derslerde teknoloji uygulamalarını ve etkiliğini görmek amacıyla proje tabanlı geliştirilen materyallerin kullanılmıştır. Araştırma 35 akademisyen ve 1100’ün üzerinde öğretmen adayı ile üç yılın üzerinde bir süre yürütülmüştür. Araştırma veriler anket, WebCT forum, bireysel raporlar, plan inceleme ve bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde yeni teknolojilerin entegrasyonu için hazırlanan Web tabanlı geliştirilen öğretim materyallerinin öğretmen adaylarının ve hizmet içine katılan öğretmenlerin öğrenmesini desteklediği görülmüştür. Anket verilerinin grafiksel analizi sonucunda teknolojiyi kullandıkça artan rahatlamanın sonucu olarak akademisyenlerin yeniliği kabul etme (teknoloji kullanma eğilimleri) davranışları artmış ve değişimlere uyumları kolaylaşmıştır. Araştırmanın sonucu öğretmen adaylarının aldığı derslere teknolojiyi de entegre ederek yarının öğretmenlerini yetiştirmek gerektiği önersinde bulunulmuştur.

Forrest (2007) yaptığı durum çalışmasında bir ortaokulda beş yıllık değişim sürecini araştırmıştır. Bu araştırmasında sürekli gelişim ilkesiyle okulu geliştirmeyi düşünen okul personelinin deneyimlerini ve bu süreçte okul içerisinde yapılan çalışmalar incelemiştir. Araştırmada temel olarak hangi etkenlerin değişimi etkilediğine ve nasıl etkilediği araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışma için iki aşamalı eylem planı oluşturulmuştur. Birinci aşamada küçük bir grup oluşturularak bunların sürekli kendisini yenilemeleri ve değişimin peşinde koşmaları sağlanmıştır. İkinci aşamada ise

değişim okul kültürü haline getirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda değişime etkisi düşünülen tüm paydaşlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul ortamında gözlemler yapılmış, dokümanlar incelenerek veriler toplanmıştır. Sonra veriler analiz edilerek düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda beş yıllık değişim sürecinin, doğrusal bir değişim süreci olmadığı, oldukça karmaşık bir süreç olduğu ve bu süreçte birçok etkenin iç içe girerek, birbirleriyle etkileştiği görülmüştür. Bu süreçte istekli ve yoğun bir tempoyla çalışan bir yönetici, okulu değiştirmeye istekli bir çalışanlar topluluğu ve değişime katkıda bulunmaya eğilimli bir çevrenin en önemli etkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Visser, Coenders, Terlouw ve Pieters (2010) yaptıkları çalışma eğitim programlarındaki yeniliklerin saptanmasında ve uygulanmasında, mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin yer almasını sağlamaktır. Bu amaçla yapılan çalışma mesleki gelişime katılan sekiz farklı okuldan sekiz fen alanı öğretmeniyle gerçekleştirilmiş, bu öğretmenlerle birlikte “disiplinlerarası bilim modülü” uygulamasını desteklemek için mesleki gelişim programının temel özellikleri belirlenmiştir. Çalışmada öncelikle yenilikle başa çıkmanın yolu olan bilgilendirme-modüllerin tanıtılması gerçekleştirilmiş, bu süreçte sınıf uygulamalarına kanıt, yeni konuların özellikleri, program çalışmalarından uygulama ve teorik konular şeklinde üç yaklaşım izlenmiştir. Daha sonra katılımcılarla süreç hakkında görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda mesleki gelişim programının beş özelliğine; konular öğrencilerin ilgisini çekmeli, öğretmenlerin bağımsız çalışması için öğrenciler izin vermeli, öğretmenin ilgisi ve bilgisiyle ilgili olmalı, materyaller ve tesisler uygun olmalı ve kaliteli öğretmen kılavuzuna sahip olmalı dikkat edilmesi gereken noktalar olarak saptanmıştır.

Prior ve Niesz (2013) yaptıkları araştırmada Amerika’ya göç eden göçmenlerin çocuklarının eğitime başladıklarında yaşadıkları sorunları ve uyum süreçlerini incelemeye yöneliktir. Araştırmada Myanmar’dan Amerika’ya göç eden ailelerden üç çocuğun hikayesi veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğrenciler kendi okullarına devam eden 4- 6 yaş aralığındadır. Araştırmacı öğrencileri yaklaşık dört ay boyunca gözlemlemiş, onlarla görüşmeler yapmış, ayrıca video kaydı almıştır. Görüşmeler sırasında çocuklardan okula ilk başladıkları günü, okulda onları mutlu eden olayları vb. anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların hikâyelerinden onların zamanla değişimi nasıl gerçekleştirdikleri, nasıl uyum sağladıkları, kültürel uyumsuzluklarının neler olduğu ortaya çıkarılmış ve buna dayalı olarak öneriler getirilmiştir.

Vesterinen ve Aksela (2013) yaptıkları çalışmada kimya öğretmenlerine bilimin doğası hakkında kurs düzenlemişler ve kursta problemin analizi, tasarım, uygulama ve değerlendirme hakkında bilgi vermişlerdir. Kurs sonrasında öğretmenlerle görüşme yapılmış ve araştırmanın sonunda kursa katılan öğretmenlerin sınıf uygulamalarında, yenilikleri hayata geçirmede, değişime ayak uydurmada diğer öğretmenlere göre bir adım önde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Whitworth ve Chiu (2015) “Mesleki Gelişim ve Öğretmen Değişimi: Liderlik Eksikliği” adlı çalışmasında lider olarak okul ve yerel yöneticilerin fen alanındaki mesleki gelişim ve değişime katkısını tartışmışlardır. Kavramsal çerçevede yapılan çalışmada okul ve yerel yöneticilerin mesleki gelişim uygulamalarında ve planlamada önemli rol oynadıkları ve öğretmen değişimini desteklemek için liderlik yapmaları gerektiği vurgulanmıştır. Sadece bu rol bile düşünüldüğünde okul ve yerel yöneticinin liderliğinin fen eğitiminde her hangi bir mesleki gelişim modelinin bir parçası değil, süreçle bütünleşmiş ve sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmişlerdir.

Ross ve Cartier (2015) yaptıkları çalışmada ABD’de büyük bir üniversitenin hizmet öncesi öğretmenler için geliştirdiği temel fen bilimleri yöntemi dersi materyalinin etkinliği incelenmiştir. Araştırma ve tasarım projesi olarak geliştirilen bu materyal öğrenme döngüsü olarak adlandırılmış, çalışmada bu dersi alan öğretmenlerin eğitim araçlarını belirleme ve planlama sürecini nasıl yönettikleri izlenmiştir. Beş yıl süren araştırma sonucunda öğrenme döngüsü materyalinin hizmet öncesi öğretmenlerin eğitsel tasarım kapasitesini, öğretim programına uyumlarını ve eleştirel öğrenme kapasitelerini geliştirdiği, değişimi gerçekleştirmek için fırsat ve çevreler sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coenders ve Terlouw (2015) yaptığı çalışmada ise herhangi bir müfredat değişikliğinde öğretmenlerin bilgi ve inançlarını güncellemek zorunda olduklarını ve yeni yöntemler geliştirmeleri gerektiğini vurgulayarak, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için yenilikçi bir model sunmaya amaçlamışlardır. Geliştirilen modelin “Öğrenebilirim ve nasıl öğretebilirim?” olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Bunun için iki grup öğretmen oluşturularak yeni hazırlanan kimya öğretim programına dahil edilmiştir. Birinci grubun öğrenci materyalleri geliştirmeleri sağlanmış ve sınıfta sunmaları söylenmiştir. Diğer grup ise hazırlanan materyalleri sadece sınıfta sunmuşlardır. Araştırmanın sonunda materyal geliştirme ve sınıfta sunma birlikte yapıldığında öğretmen mesleki gelişiminin arttığı bulunmuştur. Öğretmenin değişimi, gelişimi ve yenilenmesini artırmak için materyal geliştirmeyi takiben sınıfta

sunulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Zhang, Parker, Koehler ve Eberhardt (2015) “Mesleki gelişim için fen bilgisi öğretmenlerinin ihtiyaçlarını anlamak” adlı çalışmasında öğretmenlerin müfredat değişiklikleri, eğitim reformlarının içeriği ve uygulamalarını iyileştirmek için nelere ihtiyaçlarının olduğu araştırılmıştır. Veriler üç yılda en az bir defa bir mesleki gelişim programına katılan 118 öğretmenden toplanmıştır. Öncelikle öğretmenlerin ihtiyacı olan ve iyileştirilmesi gereken konular belirlenmeye çalışılmış ve araştırma sonucunda Yaşam Bilimleri, Fizik Bilimleri ve Yer Bilimleri ile ilgili konularda öğretmenlerin geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin kendileri, öğrenciler ve program değişiklikleri hakkında gelişmeye ihtiyaç duydukları konular belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özellikle öğrenciler, öğretim stratejisi, program ve değerlendirme konularında gelişmeye ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerinin çoğunun sorgulama temelli öğretimde problem yaşadıkları saptanmıştır.

2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altan (1998) yaptığı çalışmada teknolojik değişimin eğitimle ilişkisini açıklamaya çalışmıştır. Çalışmasında son on beş-yirmi yıldır, eğitim alanındaki değişim sürecinde teknolojinin bir can simidi gibi lanse edildiğini belirten araştırmacı, gerekli ve yeterli bilgi, altyapı olmadığında teknolojinin sadece bir araç olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacıya göre teknoloji destekli öğretimin başarısı öğrenme teorilerine uygun bir şekilde kullanılmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Aksi takdirde eğitimciler sürekli olarak hayal kırıklığına uğrayacak ve bu durum eğitimcilerin eğitime olumlu katkılarda bulunabilecek teknolojileri dahi kabul etmemelerine yol açabileceğini ifade etmiştir.

Sanal (1999) yaptığı çalışmada eğitim sürecinin en önemli öğelerinden birisi olan öğretmenlerin toplumsal değişimin ön gördüğü koşullardan en çok etkilenenlerin başında geldiğini vurgulayarak, bu değişim ve dönüşüm kültürünün öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklediğini belirtmiştir. Bu nedenle çalışmasında toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmen ve öğretmen rollerinde ortaya çıkan değişiklikleri tespit etmeyi amaçlamış ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken unsurları tartışmıştır.

Özdemir ve Cemaloğlu (1999) ise çalışmasında ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler ve bilimsel araştırma bulgularının toplumları ve

örgütleri etkilediğini ve değişmeye zorladığını vurgulayarak, eğitim örgütlerinin çağa ayak uydurması gerektiğinin altını çizmişlerdir. İşe koşulan değişim projeleri ne kadar iyi olursa olsun, okulların örgüt yapısına uygun olmayan modelleri seçildiğinde değişim uygulamaları başarısız olacağını vurgulayan araştırmacılar, değişim sürecinde örgüt kültürü ve yapısını irdelenmişlerdir.

Genç (2000) yaptığı çalışmada bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmelerin toplumların yapısını ve hedeflerini hızla değiştirdiğini vurgulamıştır. Kavramsal çerçevede yürütülen araştırmada bilgi toplumu olmanın eğitimin genel amaçlarını, öğretmenlerin rollerini nasıl değiştirdiği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak yaşanan hızlı değişimlerin eğitim sistemini sürekli değiştirdiğini vurgulayan araştırmacı öğretmenlerin rolündeki değişimi “öğretmen eskiden olduğu gibi öğretimi organize eden, yöneten, denetleyen ve kendi bildiklerini öğrencilere aktaran değil; bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı olan, kısacası "öğrenmeyi öğreten" bir rehber değildir.” şeklinde ifade etmiştir.

Akgeyik (2001) “Değişim Yönetimi: İnsan Kaynakları Yönetiminin Yeni Görev Alanı” isimli çalışmasında değişim yönetimini insan kaynakları boyutuyla incelemiştir. Dört bölümden oluşan makalenin ilk bölümünde değişim yönetimi kuramsal bir çerçevede tanımlanmakta, ikinci bölümde değişim yönetimi kavramının gelişim süreci açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde değişim yönetimi stratejileri üzerinde durulmakta ve son bölümde de değişim yönetiminin insan kaynakları boyutu analiz edilmektedir. Akgeyik’ e (2001) göre değişim yönetimi, organizasyonların ve çalışanların yeni ve mevcut performans hedeflerine hızlı ve etkin bir şekilde cevap verebilmesine olanak sağlayan yeni bir disiplindir. Bu süreç doğru değişim stratejilerinin, uygulama modelleri ve süreçleri ile organizasyon yapılarının, örgüt kültürü ve çalışanların geliştirilmesiyle değişim hedeflerine ulaşılmasını ve bu hedeflerin sürdürülebilmesini kapsamaktadır. Değişim yönetiminin başarısı çalışanların değişim karşısındaki tutumlarına bağlıdır. Bu açıdan, değişim yönetiminde asıl amaç çalışanın bakış açısını, davranış modelini ve yaklaşımını değiştirmektir.

Töremen (2002) ise hizmet içi eğitim kurslarında "örgütsel değişim" semineri alan okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada Türkiye'de eğitim örgütlerini değişmeye iten nedenler ve değişmelerin önündeki engelleri ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma verileri, Elazığ ilinde okul yöneticisi olarak görev yapan 33 ve Edremit Hizmetiçi Eğitim Merkezinde düzenlenen seminer katılan 33 okul müdürü olmak üzere 66 yöneticiden toplanmıştır. Araştırma verileri araştırmacının literatürü tarayarak

oluşturduğu değişimin neden ve engelleri formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul değişim programlarındaki başarısızlığın nedenleri dönüt ve değerlendirme sisteminin iyi çalışmaması gösterilmiştir. Katılımcılar örgütsel değişimin en önemli nedenini teknolojik değişiklikler olarak ifade ederken, örgütsel değişimin en önemli iki engelinin değişim için yeterli eleman olmaması ve değişime karşı direnç olduğu belirtmişlerdir.

Çalık (2003), makalesinde örgütsel değişimin gerekliliğini tartışarak bu süreçte eğitim örgütlerine düşen görevleri irdelemiştir. Araştırmacıya göre örgütler, varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelebilmek, amaçlarına daha etkili biçimde ulaşabilmek ve rekabet gücüne sahip olabilmek için, sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar. Eğitim örgütleri ise, toplumsal işlevleri nedeniyle değişimin hem nedeni hem de bir sonucudurlar. Bir yandan yaşanan değişimlerden etkilenirken, aynı zamanda toplumsal bir kurum olarak değişimi başlatmak ve yönlendirmek sorumluluğu ile yükümlüdürler. Bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri için okullar bütün toplumsal değişimleri yakından izlemek ve buna göre öncelikli olarak kendilerini değiştirmek zorundadır.

Benzer şekilde Çınar' da (2005) yaptığı çalışmada değişim kavramını tartışarak, eğitim kurumlarının su süreçte insan kaynaklarının gelişiminden sorumlu olduğunun altını çizmiştir. Araştırmacıya göre dünden daha iyi olmanın, kaliteyi ve mükemmelliği aramanın ve hizmet sunumunda farklılık yaratmanın yolu değişerek gelişmeden geçmektedir. Değişim kendiliğinden değil, planlanarak yönetilmesi gereken bir süreçtir. Üst yönetim basamakları hangi değişme girişimini planlarsa planlasın, bunu uygulayacak olan örgütün insan boyutudur. Bu boyut geliştirilmeden yapılacak hiçbir değişim girişimi istenen ölçüde başarılı olamayacaktır. Bu nedenle eğitim örgütleri öğretmenlerinin üniversite mezunu olmalarıyla avunmanın ötesine geçerek, onları daha da geliştirmeyi temel ilke edinmelidir. İçinde bulunduğumuz çağda “bitmiş eğitim”den söz edilemeyeceğinden, çalışanların kendilerini sürekli geliştirme, örgütlerin de onların gelişmeleri için ortam ve olanakları sağlama zorunlulukları vardır.

Karip (2005) in çalışmasında ise eğitim sistemimizdeki son değişimlerden olan ilköğretimde ve ortaöğretimde öğretim programlarının yenilenmesi, ortaöğretimde eğitimin dört yıla çıkarılması, yükseköğretimde Bolonya Deklarasyonunu dikkate alan yasal düzenleme ile gerçekleşen yapısal değişiklikler tartışılmıştır. Araştırmacıya göre bu konular bürokratların ve politikacıların önünde bir sorunlar yumağı haline gelmiştir. Değişimi söz konusu bu alanlardan bazılarındaki problemleri daha çok teknik ve

işlevsel düzeyde ele ele alan araştırmacı bazılarının daha çok politik düzeyde olduğunu belirtmektedir. Karip' e (2005) göre akademik çevreler yaşanan bu değişimlere karşı üç farklı tepki biçimi göstermektedir. Birinci tepki biçimi; her şeye karşı olmak ve değişimin başarılı/mümkün olamayacağını nedenlerini ortaya koymak, ikinci tepki biçimi; zaten her şey çok kötü gidiyordu, değişim iyidir şeklinde bir bakış açısı, üçüncü tepki biçimi ise biraz daha ihtiyatlı davranmaktır. Bir diğer ifadeyle üçüncü tepki biçimi değişimin gerekliliğine inanmakla birlikte; değişimin nedenleri, içeriği, süreci ve sonuçları ile ilgili sorular soran ve yanıtlar arama şeklindedir.

Çobanoğlu'nun kuramsal çalışmasında da değişim kavramının ele alındığı (2008) ve değişimi anlamaya yeni bakış açıları getiren dört sürecin incelendiği görülmüştür. Bunlar: sistemler ve çevreleri arasındaki ilişkiye yeni bir anlayış getiren Otopoyiyez Kuramı; örgütlerdeki doğrusal olmayan ilişkilerin nasıl yeni düzenleri ve değişim kalıplarını yarattığını irdeleyen kaos ve karmaşıklık kuramı; karmaşık sistemlerdeki değişimin doğrusal olmaktan çok çevrimsel ilişkilerde saklı olduğunu benimseyen karşılıklı nedensellik anlayışı ve değişimin karşıtlar arasındaki gerilimlerin ürünü olduğunu ortaya koyan diyalektik değişim anlayışıdır.

Gizir (2008) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim yönetimi alanında örgütsel değişim ile ilgili literatür incelenmiş, okullardaki değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme ve bu kavramların karşılıklı etkileşimi okulları daha etkili örgütler haline gelmesinde önemli bir önkoşul olarak irdelenmiştir. Bu bakış açısıyla çalışma eğitim planlamacıları ve yöneticilerinin örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenmeye dikkatleri çekmeyi ve bu konuda temel bir bakış açısı oluşturmayı hedeflemiştir. Bu amaçla, çalışmada örgüt kültürünün temel öğeleri olan artefaktlar, değerler, inançlar ve temel sayıtlılar ile örgütsel öğrenmenin düzeyleri olan tek, çift ve üç döngülü öğrenme, örgütsel değişimin türleri olan birinci, ikinci ve üçüncü basamak değişim ile karşılıklı olarak ilişkilendirilerek kavramsal bir çerçeve sunmuştur.

Gökçek'in (2008) yaptığı çalışmanın amacı ise 6. sınıf matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programı hakkındaki endişelerini belirlemek ve buna bağlı olarak sınıf uygulamaları ile program hakkındaki görüşlerinde meydana gelen değişimleri ortaya çıkarmaktır. Çalışmada öğretmenlerin yeni 6.sınıf matematik öğretim programı hakkındaki endişelerini tespit etmek için Endişeye Dayalı Uyum Modeli (EDUM) çerçevesinde geliştirilmiş olan Endişe Aşamaları Anketi (EAA) kullanılmıştır. Karma yöntem yaklaşımının benimsendiği çalışmada, veri toplama aracı araştırmaya katılan matematik öğretmenine yeni programı kullanmaya başlamadan önce ve sene

sonunda olmak üzere iki kez uygulanarak endişelerindeki değişimlere bakılmıştır. Böylece, öğretmenlerin grupça ve bireysel olarak endişe profilleri açığa çıkarılmıştır. Ayrıca, süreç içerisinde öğretmenlerin endişelerinin ve sınıf uygulamalarının nasıl değiştiği hakkında daha ayrıntılı veriler toplamak amacıyla çalışmaya katılan 8 altıncı sınıf matematik öğretmeniyle iki dönem boyunca belli aralıklarla gözlemler ve yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, matematik öğretmenlerinin endişelerinin aşamalara ve zamana göre değişiklik gösterdiği, programı uygulama şekillerinin de endişelerine bağlı olarak farklılaştığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bilgilendirme ve organizasyon endişelerinin sene boyunca devam ettiği, sene başında en çok organizasyon ve OKS sınavı, sene sonunda ise işbirliği ve organizasyon endişeleri taşıdıkları araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca, öğretmenlerin altyapı yetersizliği ve kullandıkları yeni öğretim materyalleri hakkında da endişeleri olduğu tespit edilmiştir.

Sayılı ve Tüfekçi'nin çalışması (2008) örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü ile ilgilidir. Öncelikle değişim ve örgütsel değişim ele alınarak örgütsel değişimin kavramsal değerlendirilmesi yapılmıştır. Daha sonra dönüştürücü liderliğin kavramsal değerlendirilmesi yapılarak, değişim süreci ve değişim sürecinde dönüştürücü liderde bulunması gereken davranışsal özellikler ele alınmış ve dönüştürücü liderliğin rolüne ilişkin bir kamu üniversitesindeki orta ve alt kademe yöneticileri düzeyinde uygulama yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırmanın amacı dönüştürücü liderlerin örgütsel değişimin başlatılmasında, sürdürülmesinde, dondurulmasında ve değişimin gerçekleştirilmesinde pozitif etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırma sonucunda üniversite yöneticilerinin, dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip olduklarını ve bu özelliklerini kullanarak değişimi başlatma, sürdürme ve dondurma aşamalarında kendilerini başarılı algıladıkları saptanmıştır.

Yalçın ve diğerleri (2009) tarafından yapılan kuramsal çalışmanın amacı ise bilgideki değişimin birey ve özellikle örgütlerin yapısı, işleyişi üzerindeki etkilerinden hareketle bilginin değişmesine neden olan faktörler ile bilgi ve örgütsel değişim arasındaki karşılıklı ilişkiyi kavramsal olarak ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmada mevcut bilgi birikiminin gözden geçirilmesi ve güncellenmesinin yanı sıra yeni bilgilerin elde edilmesi ve paylaşılmasının değişime hazırlık için önemi üzerinde durmuştur.

Örs ve Tetik (2010) çalışmalarında değişim ve iletişim kavramı arasındaki ilişkiyi tartışmışlardır. Özellikle iletişimin eski geleneksel biçiminden sıyrılarak, teknolojik boyutlarıyla etkinliğini ve gücünü arttırdığını vurgulayan araştırmacılara göre, bilgi iletişim teknolojileri ve yeni iletişim ortamı, hem bireyler hem de organizasyonlar için değişim konusunda yepyeni fırsatlar yaratmaktadır.

Tuncer (2011) yazdığı makalede örgütsel değişim ve liderlik konusunu açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma örgütsel değişimin sıradan yöneticiler tarafından değil, ancak liderler tarafından gerçekleştirilebileceğini vurgulayarak, yönetici ve lider arasındaki farklılıkları belirtmiştir. Tuncer' e göre (2011) yöneticiler, mevcut sistemi sürdürüp, sorunlara bu sistem içinde çözüm üretirken liderler, örgütsel etkinlik ve verimlilik için örgütte köklü değişiklikler yapabilirler. Bu değişim sürecinde lider, diğer araçların yanında, örgüt kültürü ve motivasyon araçlarını etkili bir biçimde kullanarak örgütsel değişimi gerçekleştirebilir.

Yılmaz ve Tepebaş (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerin görüş ve tecrübelerine dayalı olarak incelenmiştir. Nitel araştırma tasarımının kullanıldığı çalışmada, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi izlenmiştir. Öğretmenlerin seçiminde yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem yılı ölçüt olarak kullanılmış, veriler yaşı 30'un altında olan ve mesleki çalışma yılı 3 yılı geçmemiş altı kadın ve altı erkek olmak üzere toplam 12 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi izlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin koşullarından, öğrenme ortamındaki kaynakların yetersizliğinden, idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin bazı olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tuncer bir diğer çalışmasında (2013) ise örgütsel değişim sürecinde çalışanların değişime gösterdikleri direnci, değişim yönetimi bakımından irdelenmiştir. Konuyla ilgili literatür taraması niteliğinde olan çalışmada değişim yönetimi ile değişime direnme kavramları incelenmiş, direnmenin nedenleri ve önleme yöntemleri detaylandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda değişimi başarıyla yönetebilmek için örgütsel değişime direncin engellenmesi ya da ortadan kaldırılması gerektiği hususu üzerinde durulmuştur. Çalışmada yapılan vurgular çalışanların değişime çeşitli nedenlerle (ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve rasyonel) direnç gösterebileceği ve değişime direncin örgütsel

kaynakların etkin ve verimli kullanılmasını engelleyerek değişim yönetiminin başarısızlığına yol açacağı yönündedir. Bu nedenle değişim yönetiminin başarısı için öncelikle çalışanların değişime karşı gösterdikleri direncin giderilmesi gerektiğinin altı çizilmekte ve öncelikle örgütsel değişim planları yapılması ve muhtemel direnç nedenleri ve önlemlerin detaylandırılması önerilmektedir. Değişime direnci önlemek için; eğitim ve iletişim, katılım ve destekleme, pazarlık ve taviz verme, tehdit ve baskı, manipölasyon ve kooptasyon, değişimi planlama ve deneme amaçlı uygulama, ekonomik teşvik tedbirler ve tahmin yöntemlerini açıklayana makale, duruma ve çalışanların bireysel özelliklerine göre farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini üzerinde durmaktadır. Değişim yönetiminin başarısının direnç sebeplerinin ortadan kaldırılmasına bağlı olduğun gerekçeleriyle tartışıldığı çalışmada vurgulanan temel öneri ise çalışanların eğitilmesi ve değişime önceden hazırlanmasıdır.

Özer ve arkadaşlarının (2013) yaptığı araştırmada branş değişikliği ile yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerin yeni geçtikleri branş ile ilgili, görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Hatay ilindeki farklı eğitim-öğretim kurumlarında branş değişikliği ile yan alanlarına geçen 95 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama amacıyla beş maddelik açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bir kısmının yeni branşlarında kendilerini yeterli görmelerine rağmen çoğunluğunun eski branşlarında (sınıf öğretmenliğinde) kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Öğretmenlere göre branş değişikliğinin en önemli yararı, sınıf öğretmeni olarak birçok derse girmektense branş öğretmeni olarak tek bir alana yoğunlaşmadır. Branş değişikliğinin olumsuz yanları ise; öğrencilerin ilgisizliği, sorumluluğun artması, ücretin azalması, hazırlık yapmanın zorluğu ve sürekli farklı sınıflara girmek gibi konular gösterilmiştir.

Gökçe (2013) araştırması ise sınıf öğretmenlerinin adaylık döneminde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini 149 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için gereken veri, anket çalışması ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin, hedef yazmada; kalabalık sınıflarda öğretim yapmada; öğretim materyallerini elde etmede; yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanmada; öğrencilerle ilgili kayıt tutmada; müfettişlerle iyi ilişkiler kurmada ve yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek almada güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlüklerde cinsiyet faktörünün bir etkisi olmamakta, ancak eğitim durumunun etkisi görülmüştür.

Kozak ve Genç (2014) tarafından yapılan araştırmada özellikle değişim engellerine değinildiği görülmüştür. Günümüz işletmelerinde sık sık yaşanan değişim uygulamalarında en önemli engel çalışanların direnci olarak vurgulanan bu araştırmada direnci önlemede genellikle kullanıldığı belirtilen tahmin etme, katılımı sağlama, iletişim, eğitim, uzlaşma ve zorlama gibi yöntemler tartışılmıştır. Turizm işletmelerinin emek yoğun veya insan odaklı yapısı dikkate alındığında direnci önlemede bu geleneksel yöntemler yanında, duyguların yönetilmesinin de bir yöntem olarak kullanılması gerektiğini vurgulayan çalışma, mevcut durumu literatür üzerinden değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda; duygu yönetimi konusunda sektörde bir farkındalık olduğu, ancak bir direnç önleme yöntemi olarak kullanılmadığı görülmüştür.

Ercan'ın (2014) kuramsal çalışmasında ele alınan konu ise liderlerdir. Söz konusu değişimin engellenemeyeceğinin vurgulandığı çalışmada, genel olarak değişime maruz kalan tüm bu aktörlerin değişime direnç göstereceğinin belirtilmektedir. Ercana' a göre (2014) değişim sürecini yönetebilmek ve değişime direnci engelleyebilmek için özellikle liderler ve değişimi talep eden takipçiler meydana gelen değişim ile başa çıkmayı ve değişime uyum sağlamayı öğrenmek zorundadırlar.

Güçlü ve diğerlerinin (2014) araştırması, Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında görevli il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan yöneticilerin eğitim sistemimizde son yapılan değişikliklere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu bölgesinden seçilen iki ilde il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan beş yöneticiden oluşmaktadır. Katılımcılardan görüşme yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların değişime karşı olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları, ancak eğitim sistemimizde yapılan son değişiklikleri ani ve plansız olarak yorumladıkları ortaya çıkmıştır.

Canlı ve diğerleri (2015) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 116, ortaöğretimde ise 96 olmak üzere toplam 212 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak 151 okul yöneticisi katılmış, veriler Akbaba Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin çoğunlukla değişimde girişimci oldukları, değişimin yararına inandıkları, statükoyu koruma eğiliminde oldukları ve orta düzeyde değişime direnç

gösterdikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşırken; branş, görev türü, yöneticilik kıdemi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşma olmadığı görülmüştür.

2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde birçok araştırmada değişim kavramının açıklanmaya çalışıldığı görülmüştür. Bununla birlikte yurt dışında yapılan çalışmalarda gerek deneyimli gerekse mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hazırlanan hizmet içi programlarının etkinliği hakkındaki düşüncelerini ve uygulamalarına yansımalarını kapsamlı olarak irdelendiği görülmüştür. Bunun yanında özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin inançlarındaki değişim sürecini içeren uzun süreli çalışmalara da rastlanmıştır. Yöntemsel açıdan irdelendiğinde ise genellikle nitel ve karma yöntem izlendiği görülmüştür. Yurt içi yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde benzer şekilde kuramsal çerçevede tartışmalar yapıldığı ve değişim kavramına odaklanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda daha çok değişimin etkileri üzerinde yoğunlaşmış ve değişim tüm yönleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bazı çalışmalarda ölçekler ve anketler kullanılarak öğretmenlerin değişimi etkileyen faktörler, değişmeye iten nedenler ve değişmelerin önündeki engeller hakkındaki düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bazı araştırmalarda ise eğitim kurumlarındaki personellerin değişim eğilimleri incelenmiştir. Mesleğe yeni başlayan, branş değiştiren ve program değişikliği ile karşılaşan öğretmenlerin süreçte yaşadıkları problemleri irdeleyen çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Öğretmenlerin değişikliklerle karşılaştıklarında neler yaşadıkları, olaylar karşısında sergiledikleri davranışların nedenleri, uyumlarını kolaylaştıran ve zorlaştıran durumların neler olduğu ile ilgili her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt içinde dersaneler ve dersanelerde görev yapan öğretmenlerle ulaşılan birkaç araştırmada ise genellikle dersanelerin eğitim sistemindeki yeri ve önemi, öğretmen ve öğrencilerin dersane hakkındaki görüşleri, dersane öğretmenlerinin çalışma koşulları, dersane ortamı, dersane öğretmenlerinin yeterlikleri ve iş doyumunu ile ilgili olduğu görülmüştür. İlgili, literatürde dersanelerden Milli Eğitime geçen öğretmenlerle ilgili ise herhangi bir çalışma görülmemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmacı ve rolü, araştırma ortamı, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin okul ortamında değişime uyum süreçlerini; öğretmen yeterlilikleri, bilgi kaynakları ve aldıkları eğitimler bağlamında araştırarak, bu süreçte karşılaşılan güçlükler, bu güçlüklerle baş etme stratejileri ve sahip olduklarını düşündükleri fırsatları incelemek amacıyla olan bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması karmaşık bir sosyal olgunun anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirilir (Yin, 2004). Eğitim gibi uygulamalı alanlarda çok tercih edilen bir desen olup eğitimde yenilikler, değerlendirme programları ve bilgilendirme politikaları alanlarında önemli bilgiler vermektedir (Merriam, 2013).

Durum çalışması, gerçek yaşamda güncel bir durum veya durumlar hakkında derinlemesine detaylı bilgilerin toplandığı, durumun betimlendiği ya da temalarının ortaya konulduğu çalışmalardır (Creswell, 2016). Bir diğer ifadeyle durum çalışmalarında sınırlı bir sistem derinlemesine betimlenerek ve incelenir (Merriam, 2013). Durum çalışmasının belirlilik, betimleme ve sezgisellik gibi kendine özgü bazı özellikleri vardır. Belirlilik çalışmanın herhangi bir olaya ve ya olguya odaklanmasıdır. Betimleme, durum çalışmasının sonunda elde edilen verilerin zengin ve yoğun olarak betimlenmesi, *sezgisellik* ise durum çalışması sayesinde okuyucunun çalışmadaki olguyu daha iyi anlaması, yeni anlamlar çıkartabilmesi, tecrübe kazanması, bildiklerini teyit etmesi veya önceden bilinmeyen ilişkileri ve değişkenleri ortaya çıkartabilmesini ifade eder (Merriam, 2013).

Stake' e (2005) göre durum çalışmaları araştırmanın konusuna göre içsel, araçsal ve bütünlük olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilir. Araştırmacı belirli bir konu ile özel olarak ilgiliyse içsel durum çalışması gerçekleştirir. Araçsal durum çalışmasında önemli olan durumdan ziyade, durumun süreci, yapısı, uygulanan faaliyetler incelenirken bütünlük durum çalışması ise birden fazla durumun incelenmesini kapsar.

Bu araştırmada araçsal durum çalışmasının benimsenmiş ve özel dershanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen fen bilimleri ğretmenlerinin okul ortamında değişime uyum süreçleri; ğretmen yeterlilikleri, bilgi kaynakları (internet, dergi, duyuru, poster, kongre, seminer, öğretmenlerle etkileşim... gibi) ve aldıkları eğitim (hizmet öncesi ve hizmet içi) bağlamında incelenerek, süreçte ne tür güçlükler yaşandığı, nasıl baş edildiği ve sahip olunan fırsatların neler olduğuna odaklanılmıştır.

Durum alışmaları anketler, gözlemler, yüz yüze görüşmeler, işitsel ve görsel materyaller, belgeler, raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları kullanarak, durum hakkında detaylı bilgi toplamayı gerektiren çalışmalardır (Merriam, 2013). Bu araştırmada da durum hakkındaki derinliği ortaya koyabilmek için görüşme, gözlem, öz değerlendirme formu, SWOT analizi, doküman incelemesi, kontrol listesi gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Araştırmada birden fazla veri toplama yöntem ve tekniğinin kullanılmasının bir diğer nedeni; tek bir yönteme, tekniğe bağlı olarak elde edilen verilerin sınırlılıkları, yanlılıkları, olumsuzluklarını ortadan kaldırılarak, zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşmaktır (Creswell, 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu Kahramanmaraş ilinde resmi ortaokullarda, 2015-2016 ğretim yılında fen bilimleri ğretmeni olarak görev yapan altı ğretmen oluştırmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden lt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı rnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek, derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014; Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu araştırmada katılımcılar fen bilimleri ğretmeni olma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarına atanmadan önce dershanede çalışmış olma, 2015-2016 yıllarında resmi okullarda görev yapıyor olma ltlerine göre belirlenmiş, etik olarak öğretmenlerin açık adları yerine 1...6 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin üç erkek (2,3,6),  kadındır (1,4,5). Öğretmenlerin biri kimya ğretmenliği (2) diğer beş ğretmen ise fen bilgisi ğretmenliği mezunudur. Tamamı eğitim fakültesi olan öğretmenlerin araştırma sürecinde görev yaptıkları okullar ilk görev yerleri olmayıp daha önce Kahramanmaraş'ın bir ilçesinde (5), Sivas'ta (2), şanlıurfa'da (4,6), Hakkari'de (3) ve Siirt'te (1) göreve başlamışlardır. Öğretmenlerden biri hariç (3) diğerleri beş

yılın üzerinde hizmet yılına sahip olup, tüm öğretmenler atamadan sonra MEB' in düzenlediği hizmet içi eğitimlere katılmışlardır. Çalışma grubundaki altı öğretmen de evli ve çocuk sahibi olan kişilerdir.

3.3. Araştırmacı ve Araştırmadaki Rolü

Araştırmacı Kahramanmaraş ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumda fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Hizmet süresi 15 yılın üzerinde olan araştırmacı aynı ilin farklı ilçelerinde de görev yapmıştır. Deneyimleri arasında dersane öğretmenliği de olan araştırmacı her iki ortamı da bilmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler üzerine yüksek lisans derecesi olan araştırmacı doktora eğitimi sırasında ders kitaplarının incelenmesi, ders kitaplarının yazımı, eleştirel düşünme, eğitim ortamında çoklu zekâ uygulamaları gibi alanlarda çalışmalar yapmıştır. Doktora eğitimi sürecinde nitel araştırma yöntemleri hakkında dersler alan araştırmacının bu çalışmadaki rolü birincil veri toplama ve analiz aracı olmasıdır (Merriam, 2013, s.51).

Çalışma boyunca araştırmacı gözlem, görüşme, öz değerlendirme formu, SWOT analizi formları kullanarak, yazılı belgeleri inceleyerek ve öğretmenlerin yazdıkları hikâyeler yoluyla veri toplamıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin değişime uyum süreçlerini ayrıntılı betimleyebilmek için katılımcı gözlemci olarak okul ve sınıf ortamında bulunmuştur. Patton'un (2014) "Nitel araştırmalarda durum çalışması bir süreci içerdiği için verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analizi özenli bir şekilde kendine özgü bir yöntemle yapılmalı." önerisine uygun olarak hareket ederek araştırmanın doğasına ve araştırma takvimine uygun bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirmiştir.

3.4. Araştırma Ortamı

Bu bölümde farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okul ve sınıf ortamları hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Ö1 öğretmenin görev yaptığı okul, şehrin doğu yakasında bir kenar mahallededir. Okulda görev yapan toplam 63 öğretmenden yedisi fen bilimleri öğretmenidir. Okulda bir adet fen laboratuvarı bulunmaktadır. Gözlem yapılan sınıf okul binasının üçüncü katında, doğu yakasında olup, yaklaşık 30 metrekare genişliğindedir. Sınıfta aydınlatma için sekiz adet floresan lamba bulunmakla birlikte sınıf sabahları

güneş aldığı için çoğu zaman doğal ışıkla aydınlanmaktadır. Sınıf duvarları alt kısım bordo üst kısmı türkuaz olmak üzere iki renktedir. Sınıfın iç cephe duvarlarının sıra ve tahta boyuna kadar olan bölümlerinde ayak izleri ve benzeri lekeler bulunmaktadır. Sınıfta giriş kapısının karşısında ve sınıf tahtasının sağ tarafında olmak üzere PVC doğrama iki pencere bulunmaktadır. Perdeler beyazdır. Sınıfın sol ve arka duvarlarındaki bordo renkte iki adet pano ise birkaç öğrencinin çalışma örneği olmakla birlikte genellikle boştur. Sınıfın araç-gereç ve mobilyaları iki adet beyaz tahta, bir akıllı tahta, bir öğretmen masası ve dolabından oluşmaktadır. Sınıfın oturma düzeni arka arkaya altı, yan yana üç olmak üzere klasik sıralı(sütun)oturma düzenidir. Öğrencilerin oturdukları sıralar klasik ahşap sıralar olup, eski görünmektedir. Mevcudu 21 öğrenci olan sınıfta öğrenciler çoğunlukla tek, birkaç öğrenci çift oturmasına rağmen boş sıralar bulunmaktadır. Pencere kenarında kızlar duvar kenarında ise erkekler oturmaktadır. Öğretmen masası pencere kenarında, dolap masanın arkasında, çöp kutusu sınıfın giriş kapısının yanındadır. Zemin karo kaplı olup sınıf genellikle temizdir. Sınıf ortamında dışarıdan gürültü gelmemektedir. Sınıf fotoğrafı ekler bölümünde verilmiştir (Bkz. Ek-1, s. 321).

Ö2 öğretmenin görev yaptığı okul şehir merkezindedir. Okulda görev yapan toplam 80 öğretmenden dokuzu fen bilimleri öğretmenidir. Okulda bir adet laboratuvarı bulunmaktadır. Gözlem yapılan sınıf okul binasının üçüncü katında, güney yakasında olup, yaklaşık 30 metrekare genişliğindedir. Sınıf giriş kapısının karşısında ve sınıf tahtasının sağ tarafında PVC doğrama ve iki pencere bulunmaktadır. Sınıf tavanında aydınlatma için sekiz adet floresan lamba bulunmakla birlikte, gözlem yapılan öğle saatlerinde, sınıf güneş aldığı için doğal ışıkla aydınlanmaktadır. Pencerelerdeki perdeler beyaz ve oldukça kirlidir. Açık yeşil renginde olan sınıf duvarlarının da tahta ve sıra boyuna kadar olan bölümlerinde ayak izleri bulunmaktadır. Sınıfın arka duvarında öğrencilerin çalışmalarında birkaç örnek görülmekle birlikte çoğu bölümü boş olan iki adet bordo renkte pano vardır. Sınıfın mobilya ve araç-gereçleri iki adet beyaz tahta, bir akıllı tahta, bir öğretmen masası ve öğretmen dolabından oluşmaktadır. Yıpranmış olan ahşap sıraların yerleşim düzeni arka arkaya altı, yan yana üç sıra halinde klasik sıralı/sütun şeklindedir. Mevcudu 30 öğrenci olan sınıfta öğrenciler ikişerli oturmakta, sınıfın arka tarafında boş sıralar bulunmaktadır. Kız öğrenciler ön, erkek öğrenciler arka sıralarda oturmaktadır. Zemini karo kaplı olan sınıf genellikle kirlidir. Öğretmen masası ve dolabı pencere kenarında olup, dolap masanın arkasında, çöp kutusu giriş kapısının yanındadır. Dışarıdan gürültü gelen sınıfın fotoğrafı ekler

bölümünde verilmiştir (Bkz. Ek-2, s. 322).

Ö3 öğretmenin görev yaptığı okul şehrin merkezinde, dördü fen bilimleri olmak üzere toplam 35 öğretmeni olan bir okuldur. Okulda fen laboratuvarı bulunmamaktadır. Gözlem yapılan sınıf okul binasının ikinci katında, batı yakasında, yaklaşık 30 metrekare büyüklüğündedir. Tavanında aydınlatma için sekiz adet floresan lamba bulunmakla birlikte gözlem yapılan saatlerde kullanılmamış, sınıf doğal ışıkla aydınlanmıştır. Sınıf duvarları altı mor, üst kısmı bej olmak üzere iki renge boyalıdır. Zemini kara kaplı olan sınıf genel olarak temiz olmakla birlikte sınıf duvarlarının tahta ve sıra hizasına kadar olan bölümleri ayak izleri nedeniyle oldukça kirlidir. Sınıf kapının karşısında ve sınıf tahtasının sağ tarafında olmak üzere beyaz perdeli, iki PVC pencere, arka duvarında ise büyük bir bölümü boş olan bordo renkte bir pano bulunmaktadır. Sınıfta öğrenci sıraları haricinde olan diğer mobilya ve materyaller ise iki adet beyaz tahta ve bir akıllı tahta, bir öğretmen dolabı ve bir öğretmen masasıdır. Öğrencilerin oturma düzeni klasik sıralı düzen/sütun olup sıralar arka arkaya dört yan yana üç sıra şeklinde düzenlenmiştir. Eski ve ahşap olan sıralarda öğrenciler karışık oturmaktadır (tekli, ikili). Mevcudu 21 öğrenci olan sınıfta öğrencilerin oturmadığı boş sıralar bulunmaktadır. Öğretmen masası ve dolabı pencere, öğretmen dolabı masanın arkasında, çöp kutusu giriş kapısının yanındadır. Dışarıdan çok gürültü alan sınıfın fotoğrafı ekler bölümünde yer almaktadır (Bkz. Ek-3, s. 323).

Ö4 öğretmenin görev yaptığı okul şehir merkezinde, yedisi fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam 55 öğretmeni olan bir okuldur. Okulda bir adet fen laboratuvarı bulunmaktadır. Gözlem yapılan sınıf okul binasının giriş katında, kuzey yakasında ve yaklaşık 30 metrekarelik bir sınıftır. Sınıfın tavanında aydınlatma için sekiz adet floresan lamba bulunmakla birlikte gözlem yapılan saatlerde sınıf aydınlık olduğu için kullanılmamıştır. Sınıf duvarları alt kısım şampanya üst kısmı bej renk olmak üzere iki farklı renkte boyalıdır. Diğer sınıflarda olduğu gibi bu sınıfın da sıra hizasına kadar olan bölümleri ayak izleri ve benzeri lekelerle kirlenmiş durumdadır. Sınıf tahtasının sağ tarafında PVC doğrama, beyaz perdesi olan iki pencere, arkada duvarda ise birkaç öğrenci çalışması örneği dışında büyük bölümü boş olan iki bordo pano bulunmaktadır. Sınıfın oturma düzeni klasik /sütun düzeninde olup sıralar arka arkaya beş, yan yana üç sıra şeklinde düzenlenmiştir. Sıralar yeni ve klasik ahşap sıralardır. Mevcudu 30 öğrenci olan sınıfta kızlarla ve erkekler ayrı sıralarda, ikişerli oturmaktadır. Sınıfta iki adet beyaz tahta ve akıllı tahta, bir öğretmen masası ve dolabı vardır. Öğretmen masası ve dolabı pencere kenarında, çöp kutusu giriş kapısının

yanındadır. Zemini karı döşeli olan sınıf genellikle temiz görünmektedir. Sınıfa dışarıdan çok gürültü gelmektedir. Sınıf fotoğrafı ekler bölümünde verilmiştir (Bkz. Ek-4, s. 324).

Ö5 öğretmenin görev yaptığı okul şehir merkezinde, dokuzu fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam 62 öğretmeni olan bir okuldur. Okulda bir adet laboratuvar bulunmaktadır. Gözlem yapılan sınıf okulun giriş katında, batı yakasında ve yaklaşık 30 metrekare genişliğindedir. Gözlem yapılan öğle saatlerinde sınıf güneş aldığı için aydınlık olmuş, tavandaki sekiz adet tasarruflu lamba kullanılmamıştır. Duvarlar alt kısım açık kahverengi üst kısmı şampanya olmak üzere iki renkte boyalıdır. Sınıf duvarlarının sıra ve tahta hizasına kadar olan bölümleri kirlidir (ayak izleri ve çeşitli lekeler). Sınıfın giriş kapısının karşısında ve sınıf tahtasının sol tarafında PVC doğrama, mavi perdeli iki pencere, arka duvarında ise büyük bölümü boş olan bordo renkte iki adet pano vardır. Sınıfta iki adet beyaz tahta, bir akıllı tahta bir öğretmen dolabı ve masası, tavanda projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Öğretmen masası ve dolabı pencere kenarında, çöp kutusu giriş kapısının yanındadır. Oturma düzeni arka arkaya altı ve yan yana dört sıra halinde düzenlenmiş, klasik sıralı oturma düzenidir. Öğrenci klasik ahşap sıralar olup, yıpranmış durumdadır. Sınıfın mevcudu 44 öğrenci olup, öğrenciler kızlar ve erkekler ayrı sıralarda olmak üzere ikişerli ve karışık oturmaktadır. Zemini karo döşeli olan sınıf oldukça kirlidir. Kızlarla erkekler ayrı sıralarda sınıfta karışık oturmaktadır. Sınıfa dışarıdan çok gürültü gelmektedir. Sınıf fotoğrafı ekler bölümünde verilmiştir (Bkz. Ek-5, s. 325).

Ö6 şehir merkezinde, 73 öğretmeni olan bir okulda 10 fen bilimleri öğretmeninden biridir. Okulda bir adet fen laboratuvarı bulunmaktadır. Gözlem yapılan sınıf ise okulun giriş katında, batı yakasında yaklaşık 30 metrekarelik bir sınıftır. Gözlem yapılan saatlerde (sabah) sınıf aydınlık olduğu için tavanda bulunan sekiz adet floresan lamba aydınlatma için kullanılmamıştır. Sınıf duvarlarının alt kısım deniz mavisi üst bölümü şampanya renktedir. Diğer sınıflarda gözlemlendiği gibi bu sınıfta da sıra hizasına kadar olan kısımlar ayak izleri nedeniyle kirlidir. İki adet PVC pencere kapının karşısında ve sınıf tahtasının sağ tarafında; iki adet bordo renkte pano (üzerinde birkaç çalışma bulunmakta) sınıfın arka duvarındadır. Sınıfta iki adet beyaz tahta ve bir akıllı tahta; pencere kenarında bir öğretmen masası ve arkasında öğretmen dolabı; kapı yanında ise bir çöp kutusu bulunmaktadır. Öğrenci sıralı ahşap klasik sıra olup, oturma düzeni arka arkaya beş, yan yana üç sıra olma üzere klasik sıralı oturma düzeni/sütun şeklindedir. Sınıf mevcudu 20 öğrenciden oluşmakta, bazı öğrenciler ikişerli, bazı

öğrenciler tek oturduğu için sınıfta boş sıralar bulunmaktadır. Sınıf perdeleri beyaz, zemin karo döşelidir. Genellikle kirli olan ve dışardan çok gürültü gelen sınıfın fotoğrafı ekler bölümünde verilmiştir (Bkz. Ek-6, s. 326).

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Veriler, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme formu, yapılandırılmamış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme (ayaküstü görüşme), kontrol listesi, SWOT formu kullanılarak ve doküman inceleyerek (yazılı kaynaklar, hikâye) toplanmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.5.1. Öz Değerlendirme Formu (ÖDF)

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin Öz Değerlendirme Formu, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün eşgüdümünde birçok uzman ve öğretmenin katıldığı çalıştaylarda hazırlanmış, paydaş görüşleri ve mevcut durum araştırmaları ile geçerliği test edilmiş, altı boyut ve toplam 165 maddeden (davranış) oluşmaktadır (MEB, 2006). Cevaplama beşli likert tipinde olup performans göstergeleri “çok yeterliyim (5), yeterliyim (4), kabul edilebilir düzeydeyim (3), geliştirmeliyim (2), kendimi kesinlikle geliştirmeliyim (1)” şeklindedir. ÖDF' nin boyutları ve madde sayıları ise şöyledir: Kişisel ve Mesleki değerler-Mesleki Gelişim (55 madde), Öğrenciyi Tanıma (13 madde), Öğretme ve Öğretme Süreci (42 madde), Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (20 madde), Okul, Aile ve Toplum İlişkileri (10 madde), Program ve İçerik Bilgisi (9 madde). (Bkz. Ek- 7, s. 327) Bu araştırmada öz değerlendirme formu verileri sayısallaştırmak amacıyla değil, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterlik düzeylerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.5.2. Sınıf Gözlemleri

Gözlem birçok durumun karmaşıklığını çözümlen, durumu anlamının en iyi yöntemidir. Merriam' a (2013) göre gözlem yöntemi araştırmalarda kullanılma amacı olay/ya da olgunun olduğu ortamda aracısız birini elden veri toplamak, gözlem dışında elde edilen verileri doğrulamak (çeşitleme), olayların gelişim sürecini takip ederek

içeriği daha iyi anlamak, görüşme sırasında katılımcının bazı nedenlerden dolayı sunmadığı veriye ulaşmaktır. Gözlem, bir sorunu çözmeye yardımcı olabilecek bilgileri toplamak, karşılaştırma yapmak ya da yeni bir öğrenme metodunun başarısını değerlendirmek için kullanılabilir. (MEB, 2007a). Marshall ve Rossman' a (1995, s.80) göre de gözlem, tüm nitel incelemelerde, doğal sosyal ortamlardaki karmaşık etkileşimleri ortaya çıkarmak için temel bir yöntemdir. Gözlem çalışmaları, doğal ortam (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) ve yapay ortam (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) olmak üzere iki temel gruba ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf ortamında sergiledikleri davranışları gerçekçi, doğru, kapsamlı bir şekilde anlamak amacıyla (Patton, 2014) yapılandırılmamış gözlem türü kullanılmış, bu yüzden standart bir gözlem aracı geliştirilmemiştir. Ancak analizler sırasında gözlemdeki belirsizliği ve karmaşıklığı önlemek için araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulmuştur (Merriam, 2013). Araştırmacı kamera kullanarak sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin/davranışların tamamını kayıt altına almıştır. Kayıt işlemleri gerçekleştirilmeden önce öncelikle il milli eğitim müdürlüğünden, sonrasında okul yönetimi, öğretmenler ve öğrencilerden gerekli yasal izinler alınmıştır. Kamera sınıfın pencere kenarında, arka köşede, sınıfı maksimum görecektir şekilde sabitlenmiştir. Bu şekilde ayarlanma yapılarak kaliteli çekim olanağı sağlanmış, aynı zamanda sınıf ortamında herhangi bir hareketlilik oluşturmayarak öğrencilerin dikkati dağıtılmamış, öğrenme-öğretme süresi aksatılmamıştır. Tüm gözlem süreci boyunca araştırmacı sınıf ortamında bulunmuş, kameraya yakın bir yerde oturmuş, herhangi bir aksaklığa karşı (teknik sorunlar, elektrik kesintisi vb.) sınıf olaylarını not tutarak da kaydetmiştir. Araştırma sürecinde (Şubat-Haziran, 2016) gerçekleşen video kayıtlarına ait sayısal veriler Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3

Video Kayıt Süreleri

Öğretmen	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Toplam
Ders saati	18	17	18	21	16	18	108

Not: Bir ders saati video kaydı yaklaşık 35 dakikadır.

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmada Ö1 öğretmeni 18, Ö2 öğretmeni 17, Ö3 öğretmeni 18, Ö4 öğretmeni 21, Ö5 öğretmeni 16 ve Ö6 öğretmeni 18 ders saati olmak

üzere toplam 108 ders saati gözlem yapılmıştır. Öğretmenlerin gözlem sürelerinin farklılaşmasındaki temel neden araştırmacı ile öğretmenin ders programının uyuşmamasıdır.

3.5.3. Görüşme

Görüşme sosyal bilimlerde sistematik veri toplamak için yaygın bir şekilde kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak belirtilmektedir (Patton, 2014; Marriam, 2013; Creswell, 2016). Merriam' a (2013) göre gözlemleyemediğimiz davranışların sebebini ortaya çıkarmak, olaylar/olgular hakkında bireylerin duygu, düşünce ve inançlarını öğrenmek, geçmişte yaşanan olaylar hakkında bilgi almak; Patton' a (2014) göre kişilerin tecrübelerini ortaya çıkarmak, olayların insanları nasıl etkiledikleri, duygu ve düşüncelerindeki değişimi öğrenmek amacıyla görüşme yapılabilir.

İlgili literatürde sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve açık uçlu görüşme olmak üzere üç farklı görüşme yaklaşımı üzerinde durulmaktadır. Sohbet tarzı görüşmede önceden belirlenmiş sorular olmadığı için görüşmenin hangi yöne gideceği önceden kestirilemez. Bu nedenle yeterli veriyi toplayabilmek için ilgili bireyle birden fazla görüşme yapmak gerekebilmektedir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede ise sorular her bireye aynı tarz ve sırada sorulduğu için esneklik yoktur. Bu durum bazı insanlardan daha yoğun bazılarında daha yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilmektedir. Görüşme formu yöntemi ise, benzer konular hakkında farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla kullanılır. Görüşmeci önceden hazırladığı soruları sormanın yanı sıra daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla görüşme sırasında ek sorular sorabilir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konulması da zorunlu değildir. Görüşmeciye zaman esnekliği sağlaması, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etme olanağı sunması, verilerin düzenlenmesi ve analizindeki kolaylığı görüşme formunun avantajlarıdır (Patton, 2014).

Bu araştırmada görüşme formu yaklaşımı izlenmiş, araştırmacı görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından ilgili literatür ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Hazırlanan form soruların geçerliğini sağlamak amacıyla uzman

görüşüne sunulmuş (Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve Matematik ve Fen Bilimleri bölümlerinde görev yapan 12 öğretim görevlisi) sunulmuş, dönütler doğrultusunda bazı soruların ifadeleri değiştirilmiş ve yeni sorular eklenmiştir.

Görüşme formu öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve öğretmenlerin dershaneden, devlet okullarına geçtikten sonraki değişime uyum süreciyle ilgili sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterlikler kapsamında Kişisel gelişim-kişisel değerler (beş soru), Mesleki gelişim-mesleki değerler (dört soru), Öğrenciyi tanıma ve rehberlik (iki soru), Öğrenme-Öğretme süreci (yedi soru), Öğrenciyi-gelişimi izleme ve değerlendirme (altı soru), Okul toplum ilişkilerine katkı sağlama (iki soru), Program ve içerik bilgisi (1 soru) olmak üzere toplam 27 soru yer almaktadır. İkinci bölüm de ise katılımcılara dersane ve okul ortamındaki farklılıklar (bir soru), mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimler (iki soru), yararlandıkları bilgi kaynakları (bir soru), gereksinim duydukları eğitimler (bir soru), değişime uyum sürecinde uyumlarını kolaylaştıran etkenler (bir soru), kolay başardıkları durumlar (bir soru), öğretmenlerin değişime uyum sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve baş etme stratejileri (bir soru) kendilerinde algıladıkları eksik/zayıf yönler (bir soru) başarmakta zorlandıkları durumlar (bir soru) ve endişeleri (bir soru) olmak üzere toplam 10 soru sorulmuştur (Bkz. Ek-8, s. 334)

Görüşmeler Mayıs-Temmuz 2016 tarihleri arasında gerçekleşmiş, görüşme öncesinde öğretmenlere yaptıkları açıklamaların sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı vurgulanmıştır. Görüşmeler uzman görüşleri doğrultusunda iki farklı oturum şeklinde planlanmış, öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatler belirlenerek görüşme takvimi oluşturulmuştur. Planlanan gün ve saatlerde gerçekleşen görüşmeler gürültüden uzak bir ortamda, çoğunlukla okulda boş bulunan sınıflarında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılar izin verdikleri için ses kayıt cihazı kullanılmış, bu süreçte herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Yapılan görüşmelerin sayısal verileri Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenle Yapılan Görüşmelerin Süreleri

Oturum	Görüşme Süreleri(dakika)						Toplam (Dakika)
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	
1.Oturum	61	57	105	104	71	77	475
2.Oturum	45	41	74	55	62	39	316
Toplam	106	98	179	159	133	116	791

Tablo 4’de görüldüğü gibi görüşmeler birinci oturumda ortalama 80 dakika, ikinci oturumda 52 dakika sürmüştür. Görüşmelerin farklı sürelerde gerçekleşme nedeni katılımcıların konuşma hızları ve düşünme sürelerinden kaynaklanmaktadır.

Katılımcılarla gözlem süresince gerçekleşen ayaküstü görüşmelerin (yapılandırılmamış görüşmeler) amacı ise gözlem sırasında meydana gelen bir olayı daha iyi anlamak, o anki olay/olgu ile ilgili katılımcının düşüncesini öğrenmek ve araştırmacının gözlemlediği durum için katılımcı teyidini almaktır (Merriam, 2013). Ayaküstü görüşmeler çoğunlukla ders aralarında veya sonunda koridorda veya öğretmenler odasında gerçekleşmiş genellikle 5-10 dakika sürmüştür.

3.5.4. Doküman İncelemesi

Doküman nitel araştırmalarda görüşme ve gözlemden sonra sık kullanılan bir diğer veri kaynağıdır. Doküman, araştırma öncesi elde edilen resmi kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, ortak kayıtlar, hükümet dokümanları, tarihsel dokümanlar, günlükler, otobiyografiler (yaşam öyküsü/özgeçmiş) gibi belgelere verilen addır (Merriam, 2013, s. 132). Kayıtlı verilerin incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s.187). Bu yöntemin başarılı olması için araştırmacının araştırma yapacağı belgeleri yakından tanınması ve bunlardan nasıl yararlanacağını bilmesi gerekmektedir (Karasar, 2007). Araştırmacı kayıtlı veriler için öğrenci defterleri, sınav soruları, mesleki çalışma raporları, duyuru dosyası, öğretmenlerin katıldıkları etkinlikler, kurslar, seminerler, konferanslar, tutanaklar, öğretmen dosyaları vb. belgelere başvurabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada kayıtlı verilere öğretmenlerin görüşme sırasında yaptıkları açıklamaların içeriğini desteklemek amacıyla başvurulmuştur.

Araştırmada ayrıca katılımcıların ürettiği doküman olan yaşam öyküsü (hikâyeler)

bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Merriam, 2013; Işık ve Gürsel, 2013; Yurdakul, 2016). Hikâyeler olayları daha iyi anlayabilmek, derinlemesine incelemek, olayların içindeki ayrıntıyı yakalamak için yirminci yüzyıldan sonra, sosyal bilimciler ve tarihçiler tarafından araştırma yöntemi olarak kullanılmaya başlayan bir yöntemdir (Mears, 2008, s.407). Hikâye anlatımını yöntem olarak kullanmadaki amaç, hikâyeyi eleştirel bakış açısı ile değerlendirerek, hikâyede yer alan direkt söylenen veya imâ edilen, olayları/olguları deneyimleri ortaya çıkarmaktır (Yurdakul, 2016; Işık ve Gürsel, 2013). Son yıllarda yapılan örgütsel hikâye araştırmaları da, insan deneyimlerini anlamada önemli bir yöntem olmaya başlamıştır (Çelik, 2004). Bu çalışmada öğretmenlerden okulda ve dershanede yaşadıkları, kendilerini çok etkileyen olumlu ya da olumsuz bir olayı/olayları aktarmaları istenmiş (Erol vd. 2010), toplam 15 hikâye elde edilmiştir.

3.5.5. SWOT Analizi

SWOT analizi (Kuvvetli - Eksik (zayıf), Fırsat, Endişe), bireylerin meslek yaşantısıyla ilgili olarak güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve endişelerini aynı anda görmesini sağlayarak, bireye öngörü kazandırıp ona uygun davranmasına yardımcı olan analiz tablosudur. Kuvvetli yönleri; öğretmenin mesleki gelişiminde yardımcı olacak nitelikleri bütün olarak görmesine, eksik yönleri; geliştirilmek istenen alanları belirlemesine, fırsatları; başarı şansını artıracak dışsal etkenleri saptamasına, endişeleri ise; bireysel gelişim sürecinde karşılaşılabilecek çevresel riskleri belirlemesine yardımcı olur. SWOT analizinde, kuvvetli ve eksik yönler içsel, fırsatlar ve endişeler ise dışsal faktörleri içermektedir (MEB, 2007a). Bu çalışmada SWOT analizi öğretmenlerin uyum sürecinde karşılaştıkları güçlükler, uyumlarını kolaylaştıran etkenler ve sahip oldukları fırsatları saptamak amacıyla kullanılmıştır (Bkz. Ek-9, s. 339)

3.5.6. Kontrol Listesi

Araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi öğretmenlerin uyum süreçlerinde yararlandıkları bilgi edinme kaynakları ve yöntemlerini kullanma sıklığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Formda kaynak inceleme (10 etkinlik), kurum içi (yedi etkinlik) ve kurum dışı eğitim (üç etkinlik), meslektaş işbirliği (dört etkinlik) , aile ve toplum işbirliği (4 etkinlik) bilgi edinme kaynağı olarak sunulmuş ve bu temalar atında toplam 28 etkinliği gerçekleştirme sıklıklarını (her zaman-4, çoğu zaman-3, ara sıra-2, hiçbir

zaman-1) belirtmeleri ve listede olmayan ancak bilgi edinme kaynağı olarak gördükleri durumları ve yatıkları etkinliği yazmaları istenmiştir (Bkz. Ek-10, s. 340)

3.6. Verilerin Toplanması

Bilimsel bir araştırmada sürecin planlanması, sistematik ve tutarlı bir sürecin takip edilmesi yapılması gereken işlerin başında gelmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada veri toplama süreci işlem-zaman çizelgesi hazırlanarak planlanmış ve veri toplama süreci 25.01.2016 tarihinde MEB'den alınan izinlerle başlamıştır. Alınan izinler sonrasında birkaç gün içerisinde okul müdürleri ile iletişime geçilerek okullarında bulunan MEB'e atanmadan daha önce dershanede çalışmış öğretmenlerin tespiti yapılmıştır. Bir sonraki adımda okullara gidilerek öğretmenlerle tanışılmış, araştırma ölçütlerine uyan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmede öğretmenlere çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, öğretmenlerin ders programına göre çalışma takvimi gözden geçirilmiştir. Şubat ayının üçüncü haftası pilot uygulama gerçekleştirilmiş, dördüncü haftası gözlemlere başlanmıştır. Gözlemler Mayıs ayının ikinci haftası sona ermiştir. Mayısın ikinci yarısında öğretmenler Öz Değerlendirme Formu, SWOT Analizi Formu ve Kontrol Listesini doldurmuşlardır. Haziran ayı içerisinde iki oturum halinde öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu süreç içerisinde (25 Ocak 2016- 30 Haziran 2016) doküman incelemesi, ayaküstü görüşme ve öğretmen hikâyeleri tamamlanmıştır. Veri toplama süreci 2016 Haziran ayının sonunda tamamlanmıştır. Veri toplama süreci aşağıda yer alan plana göre gerçekleştirilmiştir. Tablo 5 veri toplama sürecinin detaylarını göstermektedir.

Tablo 5

Veri Toplama Süreci (Ocak - Haziran 2016)

Katılımcı	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Mayıs	Haziran
	Öğretmenlerle		Gzlm	Gzlm	Gzlm	Öz Değ.	
Ö1,Ö2,Ö3,	Tanışma ve	Gzlm	AG	AG	AG	SWOT	YG
Ö4,Ö5,Ö6	Ön Görüşme	AG	HA	HA	HA	KT	Dİ
			Dİ	Dİ	Dİ	HA	HA

Gzlm: Gözlem AG: Ayak üstü görüşme YG: Yarı yapılandırılmış görüşme Dİ: Doküman incelemesi
HA: Hikaye anlatma SWOT KT: Kontrol listesi

Tablo 5’de görüldüğü gibi veri toplama süreci gözlem ve ayaküstü görüşme ile başlamış, sırasıyla doküman incelemesi, formların uygulanmasına geçilmiş, son olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin izlenmesindeki temel amaç zamanla katılımcıların güvenini kazanmak ve öğretmenlerin davranışlarının doğallığını sağlamaktır (Sarı ve Doğanay, 2009).

3.7. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterlik düzeylerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla kullanılan ÖDF’ den elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmış ve katılımcıların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Öğretmenlerin puanlarına ait aritmetik ortalamalar (1 – 5 arasında değerler) yorumlanırken; 1.00 – 1.80 “Kesinlikle geliştirmeliyim”, 1.81 – 2.60 “Geliştirmeliyim”, 2.61 – 3.40 “Kabul edilebilir düzeydeyim”, 3.41 – 4.20 “Yeterliyim” ve 4.21 – 5.00 “Çok yeterliyim” aralıkları dikkate alınmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Patton’a (2014) göre nitel araştırmada her çalışmaya uygun mükemmel bir analiz yöntemi yoktur. Önemli olanın araştırmacının tüm beceri ve analitik zekâsını kullanarak okuyucuya yaşadığı deneyimi aktarabilmesidir. Dolayısıyla her nitel çalışmanın kendine özgü bir analiz tekniği olabilmektedir. Durum çalışmalarında araştırmacılar çok yoğun veriyle uğraşmak durumunda olduklarından tüm verilerin analizden önce bir araya getirilmesi ve düzene konulması gerekmektedir (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu kapsamda öncelikle katılımcıların kodlarına göre dosyalar oluşturulmuş, öz değerlendirme formu, doküman incelemesi, kontrol listesi, SWOT analizi formu ve hikâyeleri dosyalanmıştır. Daha sonra gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin dökümü gerçekleştirilmiş, görüşmelere ait ses kayıtlarının Word ortamına aktarılmasıyla elde edilen toplam 225 sayfalık ham veri metinleri ve gözlem kayıtlarının izlenmesi sonrasında elde edilen davranış/etkinlik notları (toplam 180 sayfa) dosyalara eklenerek birer kopyası alınmıştır.

Patton (2014) durum çalışmalarında çok hacimli verilerin elde edilmesi durumunda içerik analizi tekniğinin uygun olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden var olmayan yeni temaların, kategorilerin ve boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç,

toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Araştırmada verilerinin analiz sürecinde bilimsel geçerliliği artırmak (Tıkaç, 2016) için nitel veri analizinde kullanılan bilgisayar programı NVIVO 11 programından faydalanılmış, görüşmelerden elde edilen 225 sayfalık ham veri metni, 180 sayfalık gözlem ham veri metni programa aktarılmıştır. Dosyalar katılımcıya verilen kod doğrultusunda programa yüklenmiştir. Araştırmada veriden gelen yapıya odaklanıldığından tümevarımsal analiz yöntemi benimsenmiş (Patton, 2014), öncelikle kodlar sonra bu kodlar doğrultusunda temalar (kategoriler) oluşturulmuştur (Creswell, 2016; Patton, 2014; Meriam, 2013; Berg ve Lune, 2015). Program sayesinde, kodların ve temaların oluşturulması sistematik ve pratik hale gelmiş, temaların ve altındaki kodların bir bütünlük içinde görünmesi sağlanmış, ilişkiler ortaya çıkarılmış (Yurdakul, 2016). Bu süreçte kodlamanın güvenilirliği için ikinci kodlayıcı olarak danışman rastgele belirlediği üç öğretmenin görüşme metinleri üzerinde rastgele bölümler ve videolar seçerek; ayrı kodlama yapmış ve iki kodlayıcı arasında Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak uyum karşılaştırması yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum oranı gözlem kayıtlarında .85, görüşme kayıtlarında .81 olarak hesaplanmıştır. Sonrasında araştırmacı ve danışman farklı kodlama fikrinin olduğu durumlarda kodun ne olacağına tartışarak karar vermiş, yeni çıkan kod ve temalar şemayla kolayca bütünlleştirilmiş, uygun olmayan kodlar çıkarılmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada ise veriler tablolarda düzenlenmiş ve sunumu sırasında öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır.

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için öncelikle araştırmanın etik bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Merriam, 2013, s.199). Christensen, Johnson ve Turner'in (2015) belirttiği etik konular doğrultusunda bu araştırmada katılımcıların gönüllü olmasına özen gösterilmiş ve katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, katılımcılara belirli kodlar verilmiş ve elde edilen verilere ilişkin süreç içinde katılımcı teyitleri alınmıştır (Berg ve Lune, 2015).

Lincoln ve Guba (1985) nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için dört stratejiden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar iç geçerlilik için inandırıcılık, dış geçerlilik için aktarılabirlik, iç güvenilirlik için tutarlılık, dış güvenilirlik için teyit edilebilirliktir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik yapılan aşağıda özetlenmiştir.

3.8.1. İnandırıcılık (Credibility)

Nitel araştırmalarda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için kullan stratejiler üçgenleme, katılımcı teyidi, derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi, araştırmacının duruşu şeklinde açıklanmaktadır. (Merriam, 2013; Creswell, 2016; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Üçgenleme: Araştırmada çoklu ve farklı veri kaynakları, yöntemleri, araştırmacıları kullanarak elde edilen verileri doğrulama sürecidir. Araştırmacı birbirini destekleyen ne kadar çok veriye ulaşırsa, bulguları o kadar güvenilir ve geçerli olacaktır (Creswell, 2016; Merriam, 2013). Bu araştırmada gözlem, görüşme, doküman incelemesi, öz değerlendirme, SWOT, kontrol listesi, hikâye kullanılarak veri ve yöntem çeşitlemesine gidilmiştir.

Katılımcı teyidi: Elde edilen verilerin doğruluğunun katılımcılara onaylatılması sürecidir (Merriam, 2013). Bu çalışmada araştırmacı elde ettiği verileri, katılımcı öğretmenlerle zaman zaman okuyarak ya da kendilerine verip okumalarını isteyerek doğruluğunu sormuş, yanlış anlaşılma varsa düzelterek verilerin doğruluğu ile ilgili onaylarını almıştır.

Uzun süreli etkileşim: Araştırmacının ortam ve veri kaynakları üzerindeki etkisini azaltma, güven problemini ortadan kaldırma ve böylece ortamı veride doyum sağlayana dek doğal hali ile gözleme amacıyla gözlem sayısının artırılmasıdır. (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doyum noktası verilerin tekrar etmesi ve yeni veriye ulaşılama durumudur (Yurdakul, 2016). Bu araştırmada araştırmacı etkileşimi sağlamak ve derinlik odaklı veri toplamak için Şubat 2016-Haziran 2016 tarihleri arasında, araştırma ortamında bulunarak uzun süre gözlem yapmıştır. Sadece sınıf gözlemleri 108 ders saati olup yaklaşık 3780 dakikadır.

Uzman incelemesi: Elde edilen bulgular uzman ve teyit incelemesi için tez danışmanına sunulmuş, araştırmanın tüm boyutları sık sık uzmana aktarılmış, ham veri

metinleri ilişkili olduğu kategorilere uygunluk açısından incelenmiş ve elde edilen geri bildirim doğrultusunda araştırma sürdürülmüştür.

Araştırmacının duruşu: Creswell (2016) araştırmacı hakkında bilgi verilmesi okuyucunun, araştırmacının araştırmadaki pozisyonunu anlaması ve araştırmaya etkisini çözebilmesini sağlayabilir. Bu araştırmada araştırmacı ve araştırmadaki rolü ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

3.8.2. Aktarılabirlik (Transferability)

Verilerin elde edildiği ortam, benzer ortamlarla aynı olmadığı, olaylar ve olgular çevresini etkilediği ve çevresinden etkilendiği için nitel araştırmalarda belirli bir örnekleme ait verilerin sonuçlarının benzer diğer örneklere doğrudan genellemesi mümkün değildir (Merriam 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yüzden nitel araştırmalarda genellenebilirlik yerine “nakledilebilirlik” kavramı kullanılmaktadır. Nakledilebilirlik bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara hangi derece veya kapsamda uygulanabileceğini o durumdaki kişilere bırakma işidir (Merriam 2013, s. 218; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Seggie ve Bayburt, 2015). Lincoln ve Guba’nın (1985), araştırmacının aktarılabirliğini sağlamaya yönelik önerileri detaylı bir şekilde betimleme yapma, sunumda doğrudan alıntılara yer verme ve okuyucu için anlaşılır bir dil kullanmadır. Bu araştırmada da araştırmacı araştırma ortamını, araştırmacıyı ve rolünü, katılımcıların özelliklerini, veri toplama ve veri analiz sürecini ile elde edilen bulguları ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Gözlem, görüşme ve dokümanlardan elde edilen bulgular yorumlanmadan betimlenmiş ve doğrudan alıntılara ve görsel öğelere sık sık yer verilerek desteklenmiştir. Verilerin toplanması ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

3.8.3. Tutarlılık (Dependability)

Sosyal bilimlerde insan davranışları durağan olmadığından, araştırma sonuçlarının tekrarlanabilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle nitel araştırmada güvenilirlik yerine tutarlılık kavramı kullanılmakta, bir diğer ifadeyle toplanan verilerle araştırma sonuçlarının tutarlı olması beklenmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmasında güvenilirliği artırmak için, araştırmada izlenen süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmalı, ilgili dokümanlarla desteklemeli, araştırma sistematik olarak geliştirilmeli ve sunulmalı, gerektiğinde başka araştırmacıların kullanabileceği/kontrol

edebileceği bir veri tabanı oluşturulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Araştırmacı bu amaçla araştırma yöntemini ve veri toplama araçlarını hazırlama ve uygulama süreçlerini, verilerin nasıl toplandığını ve analiz edildiğini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

Creswell, (2016) nitel araştırmalarda güvenilirliği, veri setlerinin birden fazla araştırmacı tarafından kodlanarak, kodlar arasındaki tutarlılığın sağlanması olarak açıklamaktadır. Araştırmada veri analizi sırasında kodlama tutarlılığını sağlamak için random yöntemiyle seçilen ikişer örnek üzerinde (gözlem, görüşme metinleri, SWOT analizi ve hikâyeler) “birbirinden habersiz (blind) olarak (Creswell, 2016) araştırmacı ve tez danışmanı ayrı ayrı kodlama yapmışlar, üzerinde görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığı olan maddeleri karşılaştırılarak, kodlayıcılar arası uyumu hesaplamışlardır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Farklı kodlama fikrinin olduğu durumlarda sebebin ne olduğu incelenmiş,birlikte tartışılarak kodun ne olacağına karar verilmiştir (Silverman, 2005). Ayrıca kodların NVivo programında oluşturulmasının güvenilirliğe katkı sunacağı (Creswell, 2016) düşüncesi ve kodların bütünsel görünmesi için tüm işlemler bilgisayarda gerçekleştirilmiştir.

3.8.4. Teyit Edilebilirlik (confirmability)

Creswell (2016) araştırmanın verilerinin dış denetime açık olmasının gerektiğini belirtmiştir. Böylece ilgili kişiler bulguların, yorumların ve sonuçların veri ile desteklenip desteklenmediğini inceleyebilirler. Bu araştırmada da elde edilen tüm ham veriler ve kodlamalar, video ve ses kayıtları, formlar, analiz süreçleri ilgililerin teyidi için araştırmacı tarafından saklanmaktadır/saklanacaktır. Araştırmadaki birçok işlemin bilgisayar ortamında gerçekleştirilmesi gerek verilerin teyit edilebilirliğini gerekse saklanmasını kolaylaştırmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde farklı veri toplama araçlarının uygulanmasıyla elde edilen bulgular yer almaktadır. Bütünlüğü sağlayabilmek amacıyla bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algılarıyla İlgili Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru, özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeylerine yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaçla araştırmaya katılan altı öğretmene “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Öz Değerlendirme Formu” uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6’ da yeterlik alanı açısından genel olarak özetlenmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı

Genel Yeterlik Alanları	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	\bar{x}
Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim	4.43	4.09	4.05	3.57	4.10	3.83	4.01
Öğrenciyi Tanıma	4.32	4.00	4.13	3.94	3.72	3.32	3.90
Öğrenme ve Öğretme süreci	4.60	4.20	4.25	3.24	4.29	3.12	3.95
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	4.62	3.86	4.40	3.88	4.11	3.05	3.99
Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	4.20	3.40	4.00	3.10	4.70	3.10	3.75
Program İçerik Bilgisi	5.0	4.41	4.5	3.75	4.0	3.58	4.21
Ortalama	4.53	3.99	4.22	3.58	4.15	3.33	

Tablo 6 incelendiğinde Ö1 ve Ö3’ün mesleki yeterliklerini çok yüksek (\bar{x} =4.53 ve 4.22), Ö5, Ö2 ve Ö4’ün yüksek (\bar{x} = 4.15, 3.99 ve 3.58), Ö6’ nın orta düzeyde (\bar{x} =3.33) yeterli algıladığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alt boyutlar açısından incelendiğinde katılımcıların kendilerini program içerik bilgisinde çok yüksek düzeyde (\bar{x} =4.21) yeterli algıladıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla

mesleki gelişim ($\bar{x}=4.01$), öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme ($\bar{x}=3.99$), öğrenme-öğretme süreci ($\bar{x}=3.95$) ve öğrenciyi tanıma ($\bar{x}=3.90$) izlemektedir. Öğretmenlerin kendilerini nispeten daha az yeterli algıladıkları boyut ise okul-aile ve toplum ilişkileridir ($\bar{x}=3.75$). Katılımcıların mesleki yeterlik algularını alt boyutlar bazında ayrıntılı olarak açıklayan bulgular aşağıda sırayla verilmiş, öğretmenlerin 5' li likert tipinde verdikleri cevaplar (5=çok yeterliyim, 4= yeterliyim, 3= kabul edilebilir düzeydeyim, 2= geliştirmeliyim, 1= kesinlikle geliştirmeliyim) madde bazında gösterilmiştir.

4.1.1. Kişisel Gelişim ve Değerler Boyutunda Yeterlik Algısı

Tablo 7'de öğretmenlerin kişisel gelişim ve kişisel değerlerle ilgili yeterlik algıları verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Değerler Boyutunda Yeterlik Algısı

	Kişisel Gelişim	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	\bar{X}	T.Ort
1	Yeni fikirlere ve değişime açık olma	5	5	4	3	4	1	3.66	3.74
2	Üst düzey düşünme becerilerini kullanma (eleştirel, sorgulayan, yansıtıcı gibi)	4	5	4	3	4	2	3.66	
3	Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanma	4	4	4	4	4	3	3.88	
4	Stresle başa çıkma yollarını bilme ve kullanma	4	4	3	3	4	3	3.50	
5	Gerektiğinde kişisel ve mesleki konularda uzman yardımına başvurma	4	5	4	4	5	4	4.33	
6	Sağlıklı yaşam ve öz bakım becerilerine sahip olma	5	5	5	4	4	4	4.50	
7	Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izleme	5	4	4	4	4	1	3.66	
8	Teknoloji okur-yazarı olma (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerileri)	5	4	4	2	3	1	3.16	
9	Bilimsel araştırma yapma becerilerine sahip olma	4	3	4	2	4	3	3.33	
10	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (online dergi, mesleki forum, paket yazılımlar, e-posta, vb.) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanma	4	4	4	3	5	3	3.83	
11	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden öğretim sürecinde yararlanma	5	4	5	4	5	4	4.50	
12	Meslekî bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma	5	3	5	3	4	4	4.00	
13	Meslekî gelişimine yönelik yayınları izleme	5	4	4	2	4	3	3.66	
14	Kişisel ve mesleki duyarlılığını artırmak için kültür ve sanat etkinliklerine katılma	5	2	3	1	3	2	2.66	
	Ortalama	4.57	4.00	4.07	3.00	4.07	2.71		

(Tablo 7' nin devamı)

Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama								
15	Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılma ve gerektiğinde önderlik yapma	4	3	4	3	3	3	3.33
16	Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev alma	4	4	5	4	4	4	4.16
17	Okul ve çevrenin gelişimine katkı sağlamak için çalışmalar yapma	5	4	4	3	4	4	4.00
18	Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanma	5	4	3	2	4	4	3.66
19	Sivil toplum örgütleri, yerel yönetimlerle iş birliği yapma	4	4	4	1	3	1	2.83
20	Okulda yaşanan sorunları çözmek için eylem araştırmaları planlama ve yürütme	3	3	2	1	3	4	2.66
21	Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencileri rol almaları için teşvik etme	4	4	4	5	4	4	4.16
22	Öğrenen okul çalışmalarını destekleme ve bu çalışmalara katılma	5	4	4	4	4	3	4.00
	Ortalama	4.25	3.75	3.75	2.87	3.62	3.37	
Mevzuat Bilgisi								
23	Görev, hak ve sorumluluklarıyla ilgili mevzuatı bilme ve buna uygun davranma	3	4	4	1	4	2	3.00
24	Engellilerin eğitim ve öğretimden yararlanmasına hizmet eden yasa ve yönetmelikleri bilme ve buna uygun davranma	3	4	3	3	3	4	3.33
	Ortalama	3.00	4.00	3.50	2.00	3.50	3.00	
Öz değerlendirme								
25	Veli görüşlerinden yararlanma	4	4	3	5	4	4	4.00
26	Yönetici görüşlerinden yararlanma	5	4	4	5	4	4	4.33
27	Öğretmen görüşlerinden yararlanma	5	5	4	5	5	5	4.83
28	Öğrenci görüşlerinden yararlanma	5	4	4	5	5	5	4.66
29	Sınıf içi-dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla an öz değerlendirmede kullanma	5	4	4	5	4	5	4.50
30	Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kişisel gelişimi için kullanma	5	4	4	5	5	4	4.50
	Ortalama	4.83	4.16	3.83	5.00	4.50	4.50	
	Toplam ortalama	4.16	3.98	3.79	3.22	3.92	3.40	3.74

Tablo 7'de görüldüğü gibi kişisel gelişim açısından Ö1 kendini çok yüksek ($\bar{x}=4.57$), Ö2, Ö3 ve Ö5 yüksek ($\bar{x}=4.00$, 4.07 ve 4.07), Ö4 ve Ö6 ise orta düzeyde yeterli görmektedir ($\bar{x}=3.00$ ve 2.71). Bu boyutta öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde yeterli algılamakla birlikte sağlıklı yaşam ve öz bakım becerilerine sahip olma ile öğretim sırasında bilgi ve öğretim teknolojilerinden yararlanmada ($\bar{x}=4.50$) algıların daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla gerektiğinde uzman yardımına başvurma ($\bar{x}=4.33$), hizmet içi eğitim amaçlı toplantı ve seminerlere katılma ($\bar{x}=4.00$) ve Türkçe'yi kurallarına uygun ve anlaşılır şekilde konuşma ($\bar{x}=3.88$) izlemiş, teknoloji okuryazarlığı öğretmenlerin kendilerini nispeten daha az yeterli buldukları

(Tablo 8 Devamı)

	ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapma								
11	Ödevleri ve sınıf dışı çalışmaları, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaç ve imkânlarına uygun planlama	4	5	5	3	4	4	4.17	
12	Sınıf içi ve dışı faaliyetlerde öğrenmeye karşı merak/ istek uyandırıcı etkinlikler hazırlama	5	4	4	4	4	4	4.17	
13	Yetersiz-isteksiz öğrencileri motive edici tedbirler alma	5	4	4	4	5	4	4.33	
14	Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu konusunda öğrencileri bilgilendirme	5	5	4	3	4	5	4.33	
15	Çalışmalarını uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürme	5	4	5	4	4	4	4.33	
16	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirme	5	5	5	4	4	4	4.50	
	Ortalama	4.75	4.38	4.38	3.63	4.13	4.25		
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme									
17	Öğrencilerde bireysel ve kültürel farklılıklar olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verme	5	4	4	4	4	3	4.00	
18	İnsan haklarına uygun biçimde davranma	5	5	5	4	4	4	4.50	
19	Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları öğrencilere kazandırma	5	4	5	4	4	5	4.50	
20	Çocuk haklarının korunması ile ilgili yasa ve yönetmelikleri bilme	4	3	3	1	4	3	3.00	
21	Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokrasi anlayışını geliştirici yöntem / tekniklere yer verme	5	5	4	4	4	5	4.50	
22	Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekleme ve model olma	5	3	5	3	4	4	4.00	4.20
23	Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerleri benimseme ve bunlara uygun davranma (adalet, dürüstlük, tutarlılık, kararlılık, duyarlılık v.b.)	5	5	5	4	4	4	4.50	
24	Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmama	5	5	4	5	4	5	4.67	
25	Sınıf içi ve dışında çocuk haklarının korunmasında ve uygulanmasında etkin rol alma	5	4	4	4	4	4	4.17	
	Ortalama	4.89	4.22	4.33	3.67	4.00	4.11		
	Toplam ortalama	4.79	4.24	4.40	4.05	4.33	4.41		4.37

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim ve değerler yeterlik algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmektedir (\bar{x} =4.79, 4.24, 4.40, 4.05, 4.33, 4.41). Öğretmenler bu boyuttaki özelliklerin tamamında kendilerini yeterli olarak algılamakla birlikte öğrencilere model olma, kendilerini ifade edebilecekleri fırsatlar sunma ve öğrencileri etkin biçimde dinlemede yeterlik düzeylerini çok daha olumlu algıladıkları görülmektedir. Öğrencilerin başarabileceğine inanma boyutunda öğretmen algıları benzer şekilde çok yüksek düzeyde olumlu olmuş (\bar{x} =4.25), öğretmenler

özellikle farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirme ($\bar{x}=4.50$), isteksiz öğrencileri motive etme, öğrencileri daha ileriye götürme ve öğrenmenin çeşitli yolları hakkında öğrencileri bilgilendirmede kendilerini daha yeterli bulmuşlardır ($\bar{x}=4.33$). Öğrenciye değer verme boyutunda Ö4, Ö5 ve Ö6 kendilerini daha yeterli bulurken, öğrencilerin başarabileceğine inanmada Ö1' in yeterlik algısı daha yüksek olmuştur. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme boyutunda öğretmenlerin kendileriyle ilgili en olumlu algısı ise uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmama yönündedir ($\bar{x}=4.67$). Bu boyut altında öğretmenler kendilerini çocuk haklarının korunması ile ilgili yasa ve yönetmelikleri bilme konusunda daha az yeterli bulurken, Ö4 kendisini bu konuda kesinlikle geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.1.3. Öğrenciyi Tanıma Boyutunda Yeterlik Algısı

Katılımcıların öğrenciyi tanımaya yönelik yeterlik algılarıyla ilgili bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğrenciyi Tanıma Boyutunda Yeterlik Algısı

	Gelişim Özelliklerini Tanıma	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	\bar{x}	T. Ort.
1	Öğrencilerle ilgili gelişim ilkeleri ve gelişim alanlarını (bilişsel, duyuşsal, sosyal...) bilme	4	4	4	5	4	4	4.17	3.80
2	Öğrencinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını gözlem, görüşme, bireysel ve grup projeleri, ölçekler vb. tekniklerle belirleme	4	4	4	4	4	3	3.83	
3	Sınıf içi ve dışı uygulamalarda öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alma	4	4	4	5	4	3	4.00	
4	İhtiyaç halinde öğrencilere ait kişisel gelişim dosyalarını inceleme ve önemli gelişim özelliklerini kayıt altına alma	4	3	4	2	3	2	3.00	
5	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapma	4	5	4	4	4	3	4.00	
	Ortalama	4.00	4.00	4.00	4.00	3.80	3.00		
	Öğrenciye Rehberlik Etmek								
6	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yapma	5	4	5	4	4	4	4.33	4.00
7	Öğrencinin gelişim özelliklerinin (ilgi- ihtiyaç, güçlü-zayıf yönler) yer aldığı rehberlik planı yapma	4	4	4	3	3	3	3.50	
8	Öğrencilerin meslek seçimi sürecinde rehberlik uzmanı ile işbirliği yapma	5	3	5	5	3	4	4.17	
9	Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşma	4	4	4	5	3	4	4.00	

(Tablo 9 Devamı)

10	Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturma	4	4	4	3	4	3	3.67
11	Öğrencinin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bulguları onlarla paylaşma	5	4	4	4	4	4	4.17
12	Öğrencilerin öz denetim becerisi geliştirmelerine rehberlik etme	5	4	4	3	4	3	3.83
13	Öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesine rehberlik etme	5	5	4	4	4	4	4.33
	Ortalama	4.63	4.00	4.25	3.88	3.63	3.63	
	Toplam ortalama	4.32	4.13	3.72	3.32	3.94	4.32	3.90

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmedeki genel yeterlik algıları ($\bar{x}=4.00$) öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmeden daha olumlu ($\bar{x}=3.80$) olmuş, Ö1 ve Ö2 her iki açıdan kendilerini daha yeterli bulan öğretmenler olmuştur. Gelişim ilkeleri ve gelişim alanlarını (bilişsel, duyuşsal, sosyal...) bilme bu kapsamda öğretmenlerin kendilerini daha olumlu algıladıkları özellik olurken ($\bar{x}=4.17$), öğretmenler öğrencilere ait kişisel gelişim dosyalarını inceleme ve önemli gelişmeleri kayıt altına alma yeterliklerini kabul edilebilir düzeyde bulmuşlardır ($\bar{x}=3.00$). Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yapma ve kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesinde öğrencilere rehberlik etme ($\bar{x}=4.33$) öğretmenlerin rehberlik konusunda kendilerini en yeterli; öğrencinin gelişim özelliklerinin (ilgi-ihtiyaç, güçlü-zayıf yönler) yer aldığı rehberlik planı yapma ise nispeten daha yetersiz ($\bar{x}=3.50$) buldukları özelliklerdir.

4.1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Yeterlik Algısı

Araştırmaya katılan altı öğretmenin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlik algılarıyla ilgili bulgular Tablo 10’ da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Yeterlik Algısı

	Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	\bar{X}	T. Ort.
1	Bireysel öğrenme planları yapma	4	4	3	2	3	2	3.00	3.39
2	Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak plan yapma (görme veya işitme kaybı olan öğrenciler için uygun oturma planı yapma gibi).	4	3	4	1	4	3	3.17	
3	Etkinlikleri planlarken öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerini dikkate alma	4	3	3	4	3	3	3.34	
4	Öğrenme etkinlikleri düzenlemek için öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını tespit etme	4	3	4	4	4	3	3.67	
5	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknikler ve araçlar kullanma	4	4	4	3	4	3	3.67	
6	Farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama	4	4	4	2	4	3	3.50	
	Ortalama	4.00	3.50	3.67	2.67	3.67	2.83		
Davranış Yönetimi									
7	Öğrencilerin duygularını kontrol etmelerine rehberlik etme	5	4	4	3	5	4	4.17	4.17
8	Davranış problemlerini uygun tekniklerle yapıcı biçimde çözme (rol oynama, gösteri, drama gibi)	4	4	3	2	5	3	3.50	
9	Öğrencilerin kendi güdülemelerini sağlamak için uygun modeller sunma (alandaki önemli şahsiyetlerin hayat hikâyelerini sınıfla paylaşma gibi)	5	4	4	4	5	3	4.17	
10	Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini de alma	5	5	4	5	5	4	4.67	
11	Öğrencilere yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verme	5	4	5	5	5	4	4.67	
12	Bireysel farklılıkları dikkate alarak davranış yönetimi esaslarını uygulama (empati kurma gibi)	5	4	5	5	4	3	4.33	
13	Öğrencileri yasa ve yönetmeliklere uygun davranma konusunda teşvik etme	5	5	5	4	5	2	4.33	
14	Davranış problemlerine dönük disiplin yönetmeliğini bilme (Kopya çekme, hırsızlık, kavga etme gibi)	4	4	4	1	5	3	3.50	
	Ortalama	4.75	4.25	4.25	3.63	4.88	3.25		
Dersi Plânlama									
15	Ders plânında amaca uygun yöntem ve tekniklere yer verme	5	5	4	4	4	4	4.33	4.25
16	Amaca uygun etkinlikler tasarlama	5	5	4	3	5	4	4.33	
17	Planda derste kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtme	5	5	4	3	5	3	4.17	
18	Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirleme	5	5	5	5	5	4	4.83	
19	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama	5	4	5	3	5	3	4.17	
20	Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtme	5	4	5	3	5	3	4.17	
21	Ders planını hazırlarken çevrenin özelliklerini ve farklılıklarını da dikkate alma	5	3	5	3	5	3	4.00	

(Tablo 10 Devamı)

22	Dersi planlarken disiplinler arası ilişkilendirme yapma ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma.	5	5	4	3	5	2	4.00	
	Ortalama	5.00	4.80	4.50	3.36	4.87	3.25		
Materyal Hazırlama									
23	Sınıf içi ve dışı etkinlikler için çeşitli materyalleri (Görsel, işitsel, çalışma yaprakları gibi) hazırlama	4	5	4	4	4	3	4.00	
24	Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini alma	4	4	3	3	4	4	3.67	
25	Kullanışlı ve ekonomik materyal hazırlama	5	4	4	4	4	4	4.17	
26	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına yer verme	5	4	5	3	4	2	3.83	3.86
27	Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanma	5	5	4	3	4	3	4.00	
28	Bireysel farklılıklara uygun materyaller kullanma	5	3	4	3	4	2	3.50	
	Ortalama	4.67	4.17	4.00	3.33	4.00	3.00		
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme									
29	Ders dışı etkinlikleri dersin amaçlarına uygun planlama	5	5	4	2	4	3	3.83	
30	Ders dışı etkinlikler için gerekli yönetmelik hakkında bilgi sahibi olma	4	3	3	2	4	3	3.17	
31	Ders dışı etkinlikler için gerekli araçları belirleme	5	4	4	2	4	3	3.67	
32	Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma	5	4	4	2	4	3	3.67	3.63
33	Ders dışı etkinliklerde öğrencilerin görev ve sorumluluklarını belirleme	5	4	5	2	4	3	3.83	
	Ortalama	4.80	4.00	4.00	2.00	4.00	3.00		
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme									
34	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma	4	4	5	4	5	4	4.33	
35	Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturma	4	4	5	4	5	4	4.33	
36	Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alma	4	4	4	4	5	3	4.00	
37	Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlama ve kullanıma hazır halde tutma	4	4	4	4	5	3	4.00	3.91
38	Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleme	4	3	4	3	4	2	3.33	
39	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenleme	4	3	4	3	4	3	3.50	
	Ortalama	4.00	3.67	4.33	3.67	4.67	3.17		
Zaman Yönetimi									
40	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlama	5	5	5	4	4	4	4.50	
41	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma	5	5	5	4	4	3	4.33	
42	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma	5	5	5	4	4	3	4.33	4.39
	Ortalama	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	3.33		
	Toplam ortalama	4.60	4.20	4.25	3.24	4.29	3.12	3.95	

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde en olumlu algılarının zaman yönetimi ($\bar{x}=4.39$) ve dersi planlama boyutunda olduğu ($\bar{x}=4.25$), bunu sırasıyla davranış yönetimi ($\bar{x}=4.17$), öğrenme ortamını düzenleme ($\bar{x}=3.91$), materyal hazırlama ($\bar{x}=3.86$) ve ders dışı etkinlikler düzenlemenin ($\bar{x}=3.63$) izlediği görülmektedir. Öğretmenler öğretimi bireysel farklılıkları dikkate alarak çeşitlendirmede yeterlik düzeylerini ise nispeten daha düşük algılamışlardır ($\bar{x}=3.39$).

Dersi planlamada yeterlik algısı Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5' de daha yüksek olurken, Ö4 ve Ö6 kendilerini bu konuda orta düzeyde yeterli bulmuşlardır. Dersin amaç ve kazanımlarını belirleme ($\bar{x}=4.83$), amaca uygun yöntem teknik seçme ve etkinlik tasarlama ise ($\bar{x}=4.33$) öğretmenlerin kendilerini en olumlu algıladıkları özellikler olmuştur. Ö6 bu boyuttaki yeterliklerini bir çok açıdan orta düzeyde algılamakta, özellikle disiplinlerarası ders planı hazırlama konusunda kendini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Davranış yönetimi boyutunda en olumlu yeterlik algısı Ö5 ve Ö1' de gözlenmiş, Ö4 ve Ö6 bu boyutta yeterlik düzeylerini orta olarak ifade etmişlerdir. Tablo 10' da görüldüğü gibi davranış yönetimi kapsamında öğretmenlerin yeterlik algısı sınıf kurallarını öğrencilerle belirleme ve öğrencilere yapıcı dönütler vermede ($\bar{x}=4.67$) çok daha yüksek iken, davranış problemlerini yapıcı bir şekilde çözme ve disiplin yönetmeliğini bilmede ($\bar{x}=3.50$) daha düşüktür.

Öğrenme ortamını düzenleme katılımcıların yeterlik düzeylerini yüksek algıladığı bir diğer boyut olmakla birlikte, Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme ortamını estetik duyarlılığı etkileyecek şekilde ($\bar{x}=3.33$) ve etkinlik türüne göre düzenlemede ($\bar{x}=3.50$) kendilerini nispeten çok yeterli bulmadıkları görülmektedir. Ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma ve öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturma" ($\bar{x}=4.33$) ise öğretmenlerin bu kapsamda kendilerini en yeterli buldukları özellikler olmuştur. Materyal hazırlama alt boyutunda kendilerini genel olarak yeterli bulan öğretmenler ($\bar{x}=3.86$) kullanışlı ve ekonomik materyal hazırlama konusunda daha olumlu algıya sahip iken ($\bar{x}=4.17$) iken, bireysel farklılıklara uygun materyaller kullanma yeterlik düzeylerini daha düşük algılamışlardır ($\bar{x}=3.50$). Ders dışı etkinlikler düzenlemede ise öğretmenler özellikle dersin amaçlarına uygun ders dışı etkinlikler planlama ve öğrencilerin sorumluluklarını belirlemede ($\bar{x}=3.83$) kendilerini daha yeterli bulmuşlardır. Bununla birlikte Tablo 10 incelendiğinde Ö4'ün ders dışı etkinlikleri gerek planlama gerekse uygulama konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğine inandığı görülmektedir. Zaman yönetimi açısından öğretmenlerin

kendilerinde en yeterli algıladıkları özellik zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlama ($\bar{x}=4.50$) olurken, öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma ve öğrencileri ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanma yönünde yönlendirmede ise bu olumlu algının azaldığı görülmektedir ($\bar{x}=4.33$). Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme öğretmenlerin yeterlik düzeylerini nispeten daha düşük algıladığı boyut olmuş, Ö4 ve Ö6 özellikle bireysel öğrenme planı yapmak için kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

4.1.5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Boyutunda Yeterlik Algısı

Araştırmaya katılan altı öğretmenin öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik alanında kendilerini hangi düzeyde algıladıkları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Öğrenmeyi Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Boyutunda Yeterlik Algısı

	Ölçme ve Değerlendirme Araç Seçimi ve Geliştirme	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	\bar{x}	T. Ort.
1	Planlama yaparken amaca uygun ölçme araçlarını belirleme	5	5	4	4	4	4	4.33	3.62
2	Öğrencilerin gelişimlerini izlemek amacıyla kayıt tutma	4	3	4	2	4	1	3.00	
3	Çok yönlü değerlendirme için tamamlayıcı ölçme araçları (Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.) hazırlama ve kullanma	4	4	4	2	3	1	3.00	
4	Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme	4	4	4	2	4	4	3.67	
5	Geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarına yer verme	4	3	4	4	4	4	3.83	
6	Üst düzey zihinsel becerileri (analiz yapma, eleştirel düşünme, problem çözme vb.) ölçecek ölçek seçme/hazırlama	4	5	4	2	3	3	3.50	
7	Duyuşsal alan becerilerini (derse yönelik tutum, değer, inanç vb.) ölçecek araç seçme/geliştirme	4	4	4	4	5	4	4.17	
8	Motor becerileri (Kas-zihin koordinasyonu) ölçecek araçlar seçme/geliştirme	4	3	3	3	4	4	3.50	
9	İhtiyacına uygun bir başarı testi geliştirme	4	4	5	3	4	3	3.83	

(Tablo 11 Devamı)

10	İhtiyaca uygun ölçüt takımları geliştirme (objektif puanlama yapmak için uygun cevap anahtarları oluşturma gibi.)	4	4	5	3	4	3	3.83
11	Kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini test etme	4	4	4	2	4	1	3.17
	Ortalama	4.09	3.90	4.09	2.81	3.90	2.90	
Uygulama ve Dönüt Sağlama								
12	Ölçme sonuçlarını raporlaştırırken uygun istatistikleri kullanma	4	4	5	4	4	2	3.83
13	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürme	4	3	4	4	3	2	3.33
14	Öğrencilerin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirme	5	4	5	5	4	4	4.50
15	Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapma	5	4	4	5	4	4	4.33
16	Ölçme sonuçlarıyla ilgili öğrenciye geri bildirim sağlama	5	5	5	5	5	5	5.00
17	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerini önemseme	5	4	4	5	5	4	4.50
18	Ölçme araçlarını ihtiyaçlara göre yeniden gözden geçirme	5	4	4	4	5	3	4.17
19	Öğrenme ortamını ihtiyaçlara göre yeniden düzenleme	5	3	4	3	5	4	4.00
20	Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini ihtiyaçlara göre yeniden gözden geçirme	5	4	4	3	5	3	4.00
	Ortalama	4.78	3.89	4.33	4.22	4.44	3.44	
Raporlaştırmada Standartlar ve Etik								
21	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını velilerle paylaşma	5	3	5	5	4	1	3.83
22	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşma	5	3	4	5	4	2	3.83
23	Öğrencilerin çalışmalarını (proje, ödev, vb.) kontrol ederek bu çalışmaların sonuçlarını onlarla paylaşma	5	5	5	5	4	4	4.67
24	Ölçme sonuçlarını paylaşırken etik ilkeleri gözetme	5	5	5	4	4	4	4.50
25	Ölçme sonuçlarını diğer paydaşların anlayacağı bir formata dönüştürme	5	3	5	4	4	3	4.00
	Ortalama	5.00	3.80	4.80	4.60	4.00	2.8	
	Toplam ortalama	4.62	3.86	4.40	3.88	4.11	3.05	3.99

4.18

4.16

Tablo 11’ da görüldüğü gibi öğretmenlerin ölçme araçlarını uygulama ($\bar{x}=4.18$) ve raporlaştırma yeterlik algıları ($\bar{x}=4.16$) ölçme aracını geliştirme yönelik yeterlik

algılarından daha olumludur ($\bar{x}=3.62$). Amaca uygun ölçme araçlarını seçmede ($\bar{x}=4,33$) kendilerini çok yeterli bulan öğretmenler öğrenci gelişimini izlemek için kayıt tutma ve tamamlayıcı ölçme araçları kullanmadaki yeterlik düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır ($\bar{x}=3.00$). Ölçme araçlarını uygulama kapsamında ölçme sonuçlarıyla ilgili öğrenciye geri bildirim verme yeterliklerini daha olumlu algılayan öğretmenler ($\bar{x}=5.00$) ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürmedeki yeterliklerini orta düzeyde bulmuşlardır ($\bar{x}=3.33$). Ölçme sonuçlarını raporlaştırma alt boyutunda ise öğretmenlerin yeterliklerini en yüksek bulduğu özellik öğrencilerin çalışmalarını (proje, ödev, vb.) kontrol ederek bu çalışmaların sonuçlarını onlarla paylaşma ($\bar{x}=4,67$), nispeten düşük algıladığı özellik ise bilgi ve iletişim teknolojilerini sonuçları velilerle ve okul yönetimiyle paylaşmadır ($\bar{x}=3.83$).

4.1.6. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri Boyutunda Yeterlik Algısı

Katılımcıların kendilerini Okul-Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik alanında hangi düzeyde algıladıklarıyla ilgili bulgular Tablo 12 'de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretmenlerin Okul-Aile ve Toplum İlişkileri Boyutunda Yeterlik Algısı

	Okul Toplum İlişkisine Katkı Sağlama	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	\bar{x}	T Ort.
1	Eğitimin kalitesini artırmak için çevrede bulunan kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma	4	3	4	2	5	3	3.50	
2	Aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenleme	4	4	4	2	5	4	3.83	
3	Bulunduğu çevrenin özelliklerini tanımak ve gereksinimlerini saptamak için çevre gezileri yapma	5	3	4	2	4	1	3.17	
4	Bulunduğu çevrenin özelliklerini ve gereksinimlerini inceleme ve kaydetme	4	3	4	2	4	2	3.17	
5	Bulunduğu çevrenin özelliklerine göre özel alan öğretim programına, farklı üniteler ya da konular ekleme	4	4	4	2	5	3	3.67	
	Ortalama	4.20	3.40	4.00	2.00	4.60	2.60		3.46
6	Öğretmen Aile İşbirliğine Katkı Sağlama								
	Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgiyi toplama	5	3	4	4	5	4	4.17	
7	Aileleri tanımak için çeşitli etkinlikler (toplantı, görüşme, ev ziyaretleri gibi) yapma	4	3	4	5	5	4	4.17	
8	Eğitim sürecine aile katılımının ve işbirliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapma	4	4	4	5	4	4	4.17	4.03

(Tablo 12 Devamı)

9	Ailelere, öğrencinin sorunlarının çözümü için rehberlik yapma	4	4	4	4	5	4	4.17
10	Aileleri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumluluklar hakkında bilgilendirme ve gelişmelerden haberdar etme	4	3	4	3	5	2	3.50
	Ortalama	4.20	3.40	4.00	4.2	4.80	3.6	
	Toplam ortalama	4.20	3.40	4.00	3.10	4.70	3.10	3.75

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin aile işbirliğine katkı sağlama yeterliklerini ($\bar{x}=4.03$) okul toplum ilişkisine katkı sağlamaya göre daha yüksek algıladığı görülmektedir ($\bar{x}=3.46$). Ö3 ve Ö1 bu kapsamda kendilerini en yeterli algılayan öğretmenler olurken, Ö4 ve Ö6'nın okul toplum ilişkisine katkı sağlamada, Ö6'nın aileleri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumluluklar hakkında bilgilendirmede kendilerini yeterli görmemişlerdir. Okul toplum ilişkisini sağlamada öğretmenlerin yeterlik algısının en yüksek olduğu özellik seminer düzenleme ($\bar{x}=3.83$), en düşük algıladığı özellik ise okul çevresini tanıma ve inceleme amaçlı gezme olmuştur ($\bar{x}=3.17$).

4.1.7. Program İçerik Bilgisi Boyutunda Yeterlik Algısı

Tablo 13, öğretmenlerin program içerik bilgisindeki yeterlik algılarıyla ilgili bulguları göstermektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Program İçerik Bilgisi Boyutunda Yeterlik Algısı

	Türk Millî Eğitimnin Amaçları ve İlkeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	\bar{x}	T Ort.
1	Eğitim programlarının uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılaplarını ve anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğini temel alma	5	3	4	5	4	3	4.00	4.38
2	Eğitim-öğretim faaliyetlerini Türk Milli Eğitimnin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütme	5	5	5	5	4	4	4.67	
3	Türk Milli Eğitimnin amaç ve ilkelerini planlarına yansıtma	5	5	4	5	4	4	4.50	
	Ortalama	5.00	4.33	4.33	5.00	4.00	3.67		
Özel Alan Öğretim Programı									
4	Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygulama	5	4	4	2	4	4	3.83	4.03
5	İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralama	5	4	5	4	4	4	4.33	
6	Özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim sürecini düzenleme ve uygulama	5	5	4	3	4	3	4.00	

(Tablo 13 Devamı))

7	Öğrenilen bilgilerin özel alan öğretim programı içindeki önemini belirleme	5	5	5	2	4	3	4.00
8	Özel alan öğretim programının geliştirilmesi sürecine katkıda bulunma	5	4	5	2	4	3	3.83
9	Özel alan öğretim programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerini (ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi vb.) değerlendirme	5	5	5	2	4	4	4.17
	Ortalama	5.00	4.50	4.67	2.50	4.00	3.50	
	Toplam ortalama	5.00	4.41	4.50	3.75	4.00	3.58	4.21

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Milli Eğitimin amaç ve ilkeleriyle ilgili yeterlik algıları ($\bar{x}=4.38$), özel alan öğretim programı yeterliklerinden daha olumludur ($\bar{x}=4.03$). Ö1 ve Ö4 Milli Eğitimin amaç ve ilkeleri boyutunda, Ö1 ve Ö3 özel alan öğretim programı boyutundaki yeterliklerini daha yüksek algılayan öğretmenler olmuşlardır. Tablo 13 incelendiğinde eğitimi Milli Eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütmeye kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli bulan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.67$), özel alan öğretim programının geliştirilmesine katkıda bulunma ve sınıfta programın ilke ve yaklaşımlarını uygulama yeterliklerini daha düşük algıladığı görülmektedir ($\bar{x}=3.83$).

4.2.Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kapsamındaki Davranışlarıyla İlgili Bulgular

Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini uygulamaya nasıl yansıttıkları, görev yaptıkları okulda ve sınıf içinde ne tür etkinlikler yaptıkları araştırmada cevap aranan ikinci sorudur. Bu amaçla öğretmenlerin sınıf ve okul ortamındaki davranışları gözlenmiş, görüşmeler (yarı yapılandırılmış görüşme ve ayak üstü görüşme) yapılmış, yaşadıkları olaylara dayalı olarak kendi hikayelerini yazmaları istenmiş ve dokümanları incelenmiştir. Aşağıda farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

4.2.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular karşılaştırma kolaylığı sağlamak amacıyla öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarına ve görüşme sorularıyla aynı doğrultuda sunulmuştur.

4.2.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Değerler Yönündeki Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Bu kapsamda öğretmenlere görüşmeler sırasında yöneltilen ilk soru kişisel olarak gelişimlerini sağlamak ve becerilerini artırmak için neler yaptıkları olmuş ve katıldıkları etkinlikler (HİE seminer ve toplantıları vb.) ve okudukları kitap ya da diğer yayınlardan, kullandıkları bilgi iletişim teknolojilerinden örnekler vermeleri istenmiştir. Gerek yarı yapılandırılmış gerekse ayaküstü görüşmeler sırasında iyi insan yetiştirmek ve mesleğinde geride kalmamak (Ö2), bilgilerini güncellemek, yeni ürünler ortaya koymak, kendinin ve meslektaşlarının gelişimine katkı sağlamak (Ö3), yeni fikirleri öğrenmek (Ö1,2,3,4,6,) ve soru çözme becerilerini geliştirmek (Ö4) için çaba gösterdiklerini belirten öğretmenlerin açıklamalarından elde edilen tema ve kodlar Tablo 14’de özetlenmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Kişisel Gelişime Yönelik Davranışları

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Yazılı kaynakları İnceleme	Ders ve yardımcı kitapları inceleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Müfredatı yakın takip etme	Ö1,Ö2,Ö3
	Bilimsel yayınları bakma (dergi, makale, etkinlik..)	Ö1, Ö5,Ö6
	Duyuruları takip etme	Ö2,Ö6
	Mesleki yayınları takip etme	Ö2,Ö3
	Kılavuz kitapları inceleme	Ö6
Bilişim ağını kullanma	İnternet sitelerini aktif olarak kullanma (deney ve soru gönderme, araştırma yapma, video izleme, sorular ve çözümlerinden faydalanma, deneylerden ve konu anlatımından yararlanma)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Eğitim portallarının en az birini aktif olarak kullanma (EBA.. EBA’dan öğrencilere soru ve ödev gönderme	Ö1,Ö2,Ö3, Ö4, Ö6 Ö1,Ö3,Ö6
	İnternet sitelerine öğrencileri ekleyerek ödevleri paylaşma, soruları çözme	Ö6
	whatsApp öğretmenler grubundan bilgi paylaşma, görüş alışverişinde bulunma, iletişime geçme amacıyla yararlanma	Ö3
	Üyesi olduğu internet sitesinden gün içinde yaşanan olaylarla ilgili paylaşımında bulunma	Ö4
	Öğretmenlere mail hesaplarından soru sorma	Ö3
Eğitimlere katılma (seminer, kurs vb.)	MEB tarafından zorunlu tutulan eğitimlere katılma (EBA, Akıllı tahta kullanımı...)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	MEB tarafından zorunlu olmayan kurs ve seminerlere katılma (Hızlı okuma, Ekoloji, Teknoloji kullanımı...)	Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Mesleki eğitim seminerlerine katılma	Ö2, Ö3,Ö6
	Özel sektörün tarafından yapılan kurs ve seminere katılma (İzcilik, zihin haritaları, otizm...)	Ö3,Ö5
	Bilgilendirme toplantılara katılma	Ö1
	Sempozyuma katılma	Ö3
	Halk eğitimin kurslarına katılma	Ö6
Görüş alış-verişinde bulunma	Çevremdeki kişilerin tecrübelerine başvurma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5
	Zümre öğretmenleri ile bilgi alış verişinde bulunma	Ö4,Ö6
	Uzmanla görüşme	Ö3,Ö5
	Kurumlara telefon açarak görüşme	Ö5
	Tecrübeli öğretmenlerden yararlanma	Ö6

(Tablo 14 Devamı)

	Teknolojiyi merak ederek, deneme yanılma yöntemi ile öğrenme	Ö1,Ö2,Ö3
Diğer faaliyetler	Özel alan dersine çalışma	Ö4,Ö6
	KPSS sınavına çalışma	Ö4,Ö5
	Proje yarışmalarını takip etme ve katılma	Ö3
	Yüksek lisans yapma	Ö3
	Yabancı dil çalışılmakta	Ö3
	Öğrencilerin sorduğu soruyu araştırma	Ö4

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin kişisel gelişimleri yönünde gösterdikleri çabaların yazılı kaynakları inceleme, bilişim ağını kullanma, eğitime katılma, görüşme yapma ve diğer faaliyetler olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmektedir. Yazılı kaynakları inceme kapsamında katılımcıların tamamı ders ve yardımcı kitapları incelediğini belirtirken, üçer öğretmen müfredatı yakın takip ettiğini, bilimsel yayınları takip ettiğini (dergi, makale, etkinlik...), ikişer öğretmen duyuruları, mesleki yayınları takip ettiğini bir öğretmen ise kılavuz kitapları incelediğini ifade etmiştir. Genellikle program değişikliklerinden haberdar olmak, duyuruları zamanında okumak, alandaki gelişmeleri takip etmek amacıyla olduklarını belirten öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar şöyledir:

Her hangi bir değişiklik var mı yok mu, kitaplarımızı inceliyoruz ders kitaplarımızı özellikle, bazı yardımcı kaynakları inceliyoruz bu şekilde kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz (Ö2). ...mesela programımız ve müfredatımız sürekli değişiyor daha doğrusu bilim sürekli değişiyor gelişmeler sürekli artıyor bunları da ben oldukça yakından takip etmeye çalışıyorum(Ö1). Bilgi kaynakları olarak mesela bazı duyurular oluyor duyuruları takip ediyorum(Ö6). Eğitim tarzında daha çok mesela hani akademik şeyleri takip ediyorum makaleleri takip ediyorum, özellikle mesela Gazi Üniversitesinde hocalarım vardı onların makalelerini ya da yapmış olduğu çalışmalarını sürekli takip ediyorum(Ö1). Milli Eğitimdeki o kılavuz kitaplardan, tecrübeli öğretmenlerden yararlanmaya kadar Halk Eğitiminin bazı kurslar var onlara katıldım (Ö6).Bilim Tekniği takip ediyordum...(Ö5).

Bilişim ağını aktif olarak kullanma öğretmenlerin gelişmelerini sağlamada önemli bir diğer faktör olmuştur. Beş öğretmen de deney ve soru gönderme, araştırma yapma, eğitim videolarını izleme, sorular ve çözümlerinden faydalanma, deneylerden yararlanmak için internet sitelerini aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Tablo14' de görüldüğü gibi beş öğretmen eğitim portallarından en az birini aktif olarak kullanmaktadır (EBA...). Üç öğretmen EBA'dan öğrencilere soru ve ödev gönderdiğini, birer öğretmen ise internet sitelerine öğrencileri ekleyerek ödevleri paylaştığını ve soruları çözdüğünü, bir öğretmen whatsapp öğretmenler grubundan yararlandığını

(bilgi paylaşma, görüş alışverişinde bulunma, iletişime geçme amacıyla), bir öğretmen üyesi olduğu internet sitesinden gün içinde yaşanan olaylarla ilgili paylaşımda bulunduğunu, bir öğretmen de mail hesaplarından meslektaşlarına soru yönelttiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara aşağıda verilmiştir.

Bundan önceki dönemlerde internet bu kadar hayatımızda yoktu. Çok farklı anlatımlar var. Çok farklı sorular, çözümleri, deneylere kadar bunlardan yararlanıyorum (Ö6) ...onun dışında internette eğitim portallarını çok takip ediyorum (Ö1). Evet hocam internette eğitim videolarını dinledim (Ö5). ...internette bazı siteler var atıyorum ... gibi yerleri takip ederim. Hani deneyi nasıl yapmışlar acaba bu konu daha iyi nasıl anlatılır adı altında onlara bakıyorum (Ö6). Mesleki eğitim semineri almıştık bundan yaklaşık üç hafta önce orada Maraş ilinde görevli olan fen öğretmenlerinden seçilen bir grup halinde bu eğitime dahil edildik. Oradaki öğretmen arkadaşlarla kurmuş olduğumuz whatsApp grubu bizim kendi aramızda bilgi paylaşımı olsun. Görüş alışverişinde bulunma açısından da faydalı olduğu bir durum ortaya çıktı iletişimi sağlıyoruz bu şekilde bunun haricinde ... sayfasından da iletişim kuruyorum. Öğretmenler orada mail hesaplarımıza sormak istediğimiz soruları gönderebiliyorlar veya işte kapalı yerlerde nasıl bir yöntem izlenmeli diye açıklamada bulunabiliyorlar. Bunlar bize fayda sağlıyor. Hem kendi gelişimimiz hem de bildiğimiz noktalarda diğer arkadaşlara faydalı olma adına faydalı olduğu durumlar ortaya çıkıyor (Ö3) Böyle şeylerde varmış dedim. Bazı sitelerde çok da güzel konular anlatılmış. Aslında öğrencileri de farklı sitelerde ekleyip onlarla ödevi paylaşma yapmak onların sorularını çözmek kesinlikle çok faydası oldu inşallah ileride de çok daha iyi öğreniriz (Ö6)Zümrelerimle birlikte ... gezegenine üyeyim. Gerçekten oradan çok şey öğrendim. Çok fazla, bütün derdimizi sıkıntımızı da paylaştık hani o gün okulda kötü bir şeyler yaşadıysak onu da güzel şeyleri de paylaştık öğrenciler hakkında tartıştık. Yani hani benim telefonu elime aldığı zaman ilk girdiğim yer oraydı. Yani çok severek takip ettim orayı (Ö4).

Eğitilmeye katılma öğretmenlerin bu yönde sergilediğini belirttiği bir diğer davranış biçimi olmuştur. Öğretmenlerin tamamı MEB tarafından zorunlu tutulan eğitimlerin (EBA, Akıllı tahta kullanımı...) yanı sıra MEB tarafından düzenlenen ancak zorunlu olmayan kurs ve seminerlere de katıldığını (Hızlı okuma, Ekoloji, Teknoloji kullanımı...) belirtmiştir. Üç öğretmen mesleki eğitim seminerlerine, iki öğretmen özel sektör tarafından yapılan kurs ve seminere katıldığını belirtirken (İzcilik, zihin haritaları, otizm...), birer öğretmen bilgilendirme toplantılarına, sempozyuma, halk eğitimin kurslarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

EBA ile ilgili bir haftalık bir kursumuz vardı. Ona katıldık tahtayı nasıl kullanmamız lazım akıllı tahtayla ilgili bir kursumuz oldu (Ö6). Akıllı tahta uygulamalarında da işte yeni yeni eğitim aldık (Ö5). Aldık EBA' semineri aldık ama çok yetersizdi. Yani işimize yarayan yerlerini sonlarına doğru çok kısa anlattılar (Ö6). ... bireysel olarak rehberlik adına seminerlere katıldım (Ö6). Hizmet içi eğitim olarak Milli Eğitimin verdiği formasyon niteliğindeki veya yeni bir EBA çıkmışsa veya farklı kurumlar çıkıyorsa onlara gidiyoruz(Ö6). Engelli öğrencilerle ilgili çalıştım otizmle ilgili seminerlere hani elimden geldiği kadar katılmaya çalıştım (Ö5). Milli Eğitimdeki o kılavuz kitaplardan, tecrübeli öğretmenlerden yararlanmaya kadar halk eğitiminin bazı kurslar var onlara katıldım (Ö6). Çocukların aklında tutması için hafıza eğitimi semineri aldım (Ö5). Uluslar arası sempozyum fen bilimleri sempozyumu düzenlenmişti, yüksek lisans döneminde o sempozyumlarına da katıldım (Ö3). Hizmet içi eğitimler oluyor işte stresle başa çıkma yollar...(Ö2). Evet, mesleki eğitim adına yakın zamanda işte az evvel bahsettiğim üç hafta önce katılmış olduğumuz bir eğitim semineri vardı(Ö3). ...ekolojik diplomam var. Ekolojik okur yazarlığı diploması bir seminerden almıştım (Ö4). En çok beğendiğim öğretmen akademisi vakfı garanti bankasının yaptığı bir seminerdi (Ö5).

Görüş alış-verişinde bulunma öğretmenlerin kendini geliştirme konusunda izledikleri bir diğer yol olmuş, katılımcıların daha çok çevrelerindeki kişilerin tecrübelerine başvurdukları görülmüştür. İkişer öğretmen zümre öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulduklarını, uzmanla görüşme yaptıklarını, birer öğretmen ise kurumlara telefon açarak bilgi alış verişinde bulunduğunu ifade etmiştir. Okuldaki tecrübeli öğretmenlerle görüşme ise sadece Ö6 tarafından dile getirilmiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

İşte farklı çevrelerden edinilmiş tecrübelere ortak olabiliyorum (Ö1). Olmadı telefon açıyorum. Kurumlara ne uyguluyorsunuz, nasıl uyguluyorsunuz, içerik nedir? Dışarıda uygulanan her şey bize moda mod uymuyor onu kendi öğrencilerimle kıyaslıyorum. En son zihin haritaları eğitimi ile ilgilenmiştim. İki sene önce onu internetten falan araştırdım ... görüştüm (Ö5). ... şuan X kolejinde oranın süpervizörü bir bey var ... Maraşlı kendisi ... bir yazısını görmüştüm iletişime geçtim (Ö5). Hep tecrübeli ağabeylerimize bunları soruyorum (Ö6). Okulumuza gelen iş güvenliği uzmanı da bu konuda bize rehberlik yaptı. Beraber okulun güvenliği açısından değerlendirmelerde bulduk(Ö3). Kurumsal kültürü kazanmak için nedir büyüklerimizi takip ettik. Benim en büyük avantajım şuydu. Benim babam da öğretmen olduğu için ben öğretmenlikle yaşadığım her sıkıntıları babama danıştım. Yani benim ikinci okulunda babamdır diyebilirim (Ö2).

Teknolojiyi merak ederek, deneme yanılma yöntemi ile öğrenme, özel alan dersine çalışma, proje yarışmalarını takip etme ve katılma, yüksek lisans yapma, yabancı dile çalışma, öğrencilerin sorduğu soruyu araştırma öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yaptıkları diğer faaliyetlerdir. Örneğin Ö1 bu konuda "Açıkçası biz

yani akıllı tahta açıldı. Biz yaparak ve yaşayarak öğrendik. Sonrasında eğitimine gittik. Orası biraz ters oldu yani.” şeklinde açıklama yaparken, Ö6 ders çalıştığını “...farklı yayınları alıyorum. Burada ne demiş. Burada ne demiş onlardan özet yapıyorum. Çocuk gibi çalışıyorum. Bazen hani her konuda yapmam bunu ama bazı derslerde oda dershaneden kalan bir alışkanlık mutlaka özet çıkartırım” sözleriyle belirtmiştir. Merakın bu konuda itici bir güç olduğunu belirten Ö3 teknolojideki becerisini “...ben teknolojiye kendim bizzat ilgi duyduğum için bende merak oluşturduğu için yabancı değilim. Aşinalık olması sebebiyle de zorluk çekmiyorum” sözleriyle açıklamış, soru çözmeye devam ettiğini belirten Ö5 “Fizikten korkuyordum. En çok işte ne yaptım işte bu sene suyun kaldırma kuvveti hakkında hayatınızda tahmin edemeyeceğiniz kadar çok soru çözdüm” şeklinde açıklama yapmıştır. Aşağıda öğretmenlerin diğer açıklamalarından alıntı örnekleri verilmiştir:

KPSS çalışan bir öğrenciyle eğitim bilimleri çalışıyorum (Ö5). TÜBİTAK ve Milli Eğitim bakanlığı tarafından ortaklaşa gerçekleştirilen proje yarışması sürecinde çok etkin rol aldık. Proje üretimi adına çalışmalarda bulunduk. Bu anlamda kendimin de yeni üretim sağlama adına yeni ürünler ortaya koyma adına geliştiğimi de ifade edebilirim (Ö3). İngilizce çalışmasını gerçekleştiriyorum (Ö3). Kişisel gelişimi sağlamak amacıyla önce yüksek lisans yaptığımı söyleyebilirim (Ö3). Nasıl bir şey dedim hem yumurtayla çoğalıyor hem de memeli dedi çok şaşırmıştım ona daha sonra çok araştırdım diğer güne bütün fotoğraflarını çıkarttım. Bütün girdiğim sınıflara işte ornitorenki yapıştırdım. Öğrencilerden bir şeyler öğreniliyormuş yani gerçekten(Ö4).

Okulda iyileştirme ve gelişme amaçlı yapılan sosyal, kültürel, eğitsel çalışmalara nasıl katkı sağladıkları katılımcılara bu kapsamda yöneltilen bir diğer soru olmuş, yaptıkları açıklamalar Tablo 15’ de özetlenmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Okulu İyileştirme ve Geliştirmeye Yönelik Çalışmalara Katkıları

Öğretmen Davranışları	Katılımcı
Okuldaki kulüplerden birinde görev alma (disiplin, iş güvenliği, kantin denetimi, sağlıklı beslenme)	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Bilimsel etkinliklerde yer alma (fuar düzenleme, proje yapma, pano hazırlama)	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5
Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma	Ö2,Ö3,Ö6
Öğrencileri sosyal faaliyetlerde yer almaları için cesaretlendirme	Ö2,Ö4
İzcilik ve ders eksersiz yapma	Ö3,Ö6
Okulda yer alan kermeslerde yer alma	Ö3
Problemlerin çözümünde idareye yardımcı olma	Ö2
Sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapma	Ö3
Engelli öğrenciler için idare ile görüşme	Ö4
Dergi çıkarmada aktif rol alma	Ö5
Okuma yarışması düzenleme	Ö5

Tablo 15’ da görüldüğü gibi öğretmenler çoğunlukla okuldaki kulüplerden birinde, okulda düzenlenen bilimsel etkinliklerde ve geliştirme kurslarında aktif görev alarak okulun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bunların yanı sıra ikişer öğretmen izcilik ve ders egzersizleri yaparak ve öğrencileri bu tür faaliyetlere katılmaya cesaretlendirerek katkı sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Okulda yapılan kermeslerde yer alma, problemlerin çözümünde idareye yardımcı olma, sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapma, engelli öğrenciler için idareyle görüşme, dergi çıkarma, okuma yarışması düzenleme öğretmenlerin okula sağladıkları diğer katkılar olmuştur. Örneğin Ö3 bu yöndeki çalışmalarını “ *...bilim fuarı çalışmamız oldu. Bilim fuarında bizzat aktif rol aldık. Bundan başka eksersiz çalışmaları var. İşte masa tenisi, sonra futbol aynı zamanda izcilik eksersiz çalışması ben izcilik eksersiz çalışmasını da yürütüyorum*” sözleriyle açıklarken Ö2 “*...hafta sonu kurslarında görev alıyoruz ...turnuvaları oluyor, gösterileri oluyor bizde onlara katılarak öğrencilerimize destek olmaya çalışıyoruz*”, Ö5 “*İşte matematik sokağı çalışması var, dergide mesela çok yoğun çalıştık. Seneye daha da farklılaştıracağız. Bilim projeleri olsun, okuma yarışmaları olsun çok yoğun çalışıyoruz*” şeklinde açıklama yapmışlardır. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

Kantini hep denetledim bu sene (Ö4) Disiplin koordine bölümü vardı orada görevim vardı (Ö6). Evet, okulun gelişim yönetiminde iş güvenliği üzerine bir çalışma yapıldı ve orada şuan aktif rol alıyorum (Ö3). O hasta falan dediler ne zamandan beri

hasta, yıllardan beri onu idareyle konuştum mesela sınıfını değiştirdiler aşağıya aldılar. Hocam yani hocam dediler hiç ilgimizi çekmemiş(Ö2).

Kişisel gelişim ve değerler kapsamında öğretmenlere yöneltilen diğer iki soru ise mevzuat ve öz değerlendirme hakkında olmuş, katılımcılara bu konudaki gelişimlerini nasıl sağladıkları ve düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların tamamı mevzuatı çok ayrıntılı bilmediklerini vurgulayarak bu konudaki yetersizliklerini dile getirmişlerdir. Üç öğretmen mevzuatı bilmenin kişinin hak ve sorumluluklarını bilmesi anlamına geldiğini (Ö3,5,6) belirterek, mevzuatı bilmedikleri için haksızlığa uğradıklarını (Ö1,5,6) belirtmiş, bir öğretmen de mevzuatı bildiği için bir konuda hakkını bir anlamda zorla aldığını (Ö3) ifade etmiştir. Örneğin haksızlığa uğradığını düşünen Ö1 “...ben doğum izninden geldim. Mesela doğum izni bittikten sonraki bir yıl içerisinde anneye nöbet verilmiyor ama ben nöbet tuttum mesela, mevzuatı bilmiyorum ki” şeklinde örnek verirken, benzer görüşte olan Ö6 yaşadığı durumu “Dört yıl ben ona eğitime gittim. Çok mevzuat bilmediğimiz için hani oradaki öğrenciye kesinlikle bakın maddi anlamda düşünmüyorum ama onlara %25 olarak daha fazla bir ücretlendirme oluyormuş. Ben üç yıl direk normal ücretten gittim. Bu son sene öğrendim onu hani bilmek gerekiyormuş aslında mevzuatı” şeklinde ifade etmiştir. Mevzuatı bildiği için hakkını arayabildiğini belirten Ö3 ise görüşünü “Benim geçmişte çalışmış olduğum özel kurumdaki hizmet sürem 2/3’ü Milli Eğitim kurumlarında yani devlet okullarında çalışırken kademe ve terfi ilerlemesinde 2/3 ‘ü sayılıyordu ama bunu mevzuata hakim olmasaydım bilmeseydim yaptırılmazdım” şeklinde örneklenirerek açıklamıştır. Mevzuatı bilmenin güven verdiğini ve bilinmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler özellikle hak ve sorumluluklarını bilme açısından bunun önemini vurgulamışlar ve genellikle “Mevzuatı bilmeli bütün yönetmelikleri bilmeli bence takip etmeli çünkü hani hakkımız nereye kadar ne yapmalıyız ne yapmamalıyız bunun sınırını bilmeliyiz (Ö5).” benzer ifadeler kullanmışlardır.

Öğretmenler mevzuat konusundaki eksikliklerini giderme yönündeki davranışlarını ise idarecilere güvenerek onlardan yardım alma (Ö1,Ö2,Ö4), meslektaşlarına sorma (Ö2,Ö4), değişiklikleri ilgili internet adresinden takip etme (Ö3), bir sorunla karşılaştığında araştırma yapma (Ö4, Ö5) ve öğretmen olan eşinden yardım alma (Ö4) olarak açıklamışlardır. Aşağıda yapılan açıklamalardan alıntı örnekleri verilmiştir:

İdareimiz sağ olsun zaten ... beyimiz var (Ö1) ...meslekten arkadaşlarımdan ya da idarecilerimden yardım isterim. Bu konuda çekinmem (Ö2) .Genelde şöyle yapıyorum ... sayfasını çok takip ediyorum orada mevzuatla ilgili değişiklikler sık sık yayınlanıyor zaten orada bizim alanımızla ilgili işte öğretmenlerle ilgili mevzuat değişiklikleri olduğunda veya dikkatimi çeken bir husus olduğunda o sayfa üzerinden düzenli takipte bulunuyorum (Ö3)biraz da işte eşime güveniyorum her halde hocam, o her şeyle ilgileniyor (Ö4)

Öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasının kişinin kendisini görmesi (Ö1,2,3), var olan eksiklerin farkına varmasını sağlaması (Ö2,3,5), eksik yönlerin geliştirilmesine katkı sunması (Ö2,3,4,5,6) açılarından çok önemli ve gerekli olduğunu belirten katılımcılar bu süreçte objektif olmanın çok zor olduğunu vurgulamışlardır (Ö2,3,6). Örneğin Ö3 bu konuda “*Öz değerlendirmeyi gerçek bir şekilde objektif bir şekilde yansıtırsak işe, eksik yanlarını da görür, artı yanlarını da görür. Kendisini geliştirmek istiyorsa bu eksik yanlarını kapatma ve onları telafi etme imkanı bulur ama öz değerlendirme herkes objektif yaklaşamayabilir*” şeklinde görüş belirtirken,öz değerlendirme yapmanın katkısını Ö6 “*Her zaman kendini geliştirmeye açık olduğunu hissediyor. Öğretmen bundan dolayı hani başkalarını eleştirme yerine kendimizi değerlendirsek eleştirirsek ama böyle şey değil masumane eleştiri değil. Realist olarak eleştirdiğimizde her sene bizim bir açığımız çıkıyor*” ve Ö2“*Bir kere öz değerlendirme yaptığınız zaman, hakiki anlamda bir öz değerlendirme yapıldığı zaman kişi neyi eksik yaptığını ya da neyi yapmakta zorlandığını fark ederse o yönlerini geliştirmek için çaba sarf edebilir. Öğretmenlik yapmak isteyen bir kişinin mutlaka öz değerlendirmeyi dikkatli bir şekilde yapıp eksik yönlerini güçlendirmesi lazım*”sözleriyle belirtmiştir.

Beş öğretmen öz değerlendirme yaparken öğrenci ve öğretmen arkadaşlarını görüşlerini aldıklarını vurgulamış, dört öğretmen bunun yanı sıra yöneticilerin (Ö1, Ö2,Ö3,Ö5), üç öğretmen de velilerin (Ö1,Ö4,Ö5) görüşlerini de aldıklarını belirtmişlerdir. iki öğretmenin ise öz değerlendirme yaparken veli görüşlerini anlamlı bulmadığını belirtmiştir (Ö1 ve Ö3). Öğretmenlerin öz değerlendirme yönündeki davranış biçimleriyle ilgili açıklamalarından alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler önemlidir çünkü beraber çalışıyorsunuz. Yani kişi bazen kendini göremeyebilir. Ama karşıdaki arkadaşı bazı olumlu ikazlarda veya olumlu değerlendirmelerde, eleştirilerde bulunuyorsa dikkate almada fayda var (Ö2). En başta öğrencinin görüşünü alırım. Çünkü her zaman onlarla görüşmüyoruz, veliyi hani çok

fazla buraya getiremiyoruz. Geldiği kadarıyla onlardan alıyorum (Ö6). ...şimdi veli sizi çok iyi değerlendiremeyebilir yani sizi değerlendirecek olan kişi öğrencidir (Ö2). Velilerin görüşleri önemli (Ö5). ...bir şey olduğunda tabi ki de açığım. Hem öğrenciler ve velilere karşı (Ö1).Yöneticilerle bir sıkıntımız yok tabi ki onların da eleştirilerine açığım (Ö1). Ondan dolayı geliyorsunuz zaten, ihmal edilmemeli, öğrenci uyarabilmeli, hani hocam yanlış anlar mı ya da o elektriği sağlamalı öğretmen, ben itiraz etmem zaten. Hani şahsım adına söylüyorum(Ö5).

4.2.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Değerler Yönündeki Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere görüşmeler sırasında bu yeterlik alanı kapsamında öğrencilerine değer verdiklerini onlara nasıl gösterdikleri, motivasyonlarını nasıl sağladıkları ve öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini nasıl destekledikleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir.

Tablo 16 öğretmenlerin öğrencilere verdikleri değeri gösterme biçimleriyle ilgili açıklamalarından elde edilen kodları göstermektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğrencilere Verdikleri Değeri Göstermeye Yönelik Davranışları

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Pozitif sınıf ortamı oluşturma	Sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmeye çalışma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Öğrencilerle iletişim kurmaya özen gösterme	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin rahat hissedeceği ortam oluşturma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrenciyi yargılamama/ dışlamama	Ö3,Ö6
	Öğrencilere hakaret etmeme	Ö6
Samimi davranma	Sınıftaki konuşmalarına dikkat etme	Ö4
	Öğrencilere yetişkin gibi davranma	Ö5
	Öğrencilere arkadaş gibi yaklaşma	Ö4,Ö6
	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Takdir etme/onaylama	Öğrencilerde yaklaşımda içten/sıcak davranma	Ö1,Ö4,Ö5
	Öğrencilerin sırlarını saklama	Ö1,Ö4,Ö6
	Söylediklerini onaylama	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
Anlamaya çalışma	Beden dilini kullanma (omzuna dokunma, gülümseme, sırtını sıvazlama)	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Öğrencilere fikirlerini sorma	Ö1, Ö3,Ö5
	Öğrencileri kendi çocuğunun yerine koyma	Ö1,Ö2
	Kendisini öğrenci yerine koyarak empati yapma	Ö3,Ö6
	Öğrencilere karşı açık ve net olma	Ö1,Ö4,Ö6
Yardım etme	Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma	Ö4
	Öğrencileri etkin bir şekilde dinleme	Ö1,Ö3
	Öğrenciler problemle karşılaştıklarında yardımcı olma	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin problemlerini sabırla çözme	Ö1,Ö4
	Hatalı davranan öğrenciye hatası üzerinden yaklaşma	Ö3
	Öğrencilere gerektiğinde açıklama yapma	Ö5
	Öğrencilerle bilgi ve tecrübelerini paylaşma	Ö3,Ö6

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının öğrencilerine değer verdiklerini onlara göstermek/ hissettirmek için pozitif sınıf ortamı oluşturmaya ve samimi davranmaya çalıştıkları görülmektedir. pozitif bir sınıf atmosferi oluşturmak için beş öğretmen sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmeye çalıştıklarını ifade ederken, dört öğretmen öğrencileri rahat ettirmeye çalıştığını belirtmiştir. İki öğretmen öğrencileri yargılamamaya ve dışlamamaya dikkat ettiğini vurgularken Ö4 ve Ö6 konuşmalarına dikkat ettiklerini ve öğrencilere hakaret etmediklerini belirtmişlerdir. Beş öğretmen öğrencilere karşı samimi davrandığını isimleriyle hitap etme olarak açıklarken, üç öğretmen içten ve sıcak davrandıklarını, öğrencilerin sırlarını sakladıklarını belirtmişlerdir. Ö5 öğrencilerine birer yetişkin, Ö4 ve Ö6 ise arkadaş gibi

yaklaşmaya çalıştığını belirtmiştir. Örneğin Ö3 öğrencilerin öğretmenleriyle rahatlıkla konuşabilmesi, çekinmemesi gerektiğini bu konuda “...biz öğretmenlere soru soramazdık. Bir ortam oluşmuyordu daha doğrusu ama bunu yaşadığım için kendi anlayamadığım zorlandığım yerlerde kendimi ifade etmekte çekindiğim için öğrencilerimin de bu duruma düşmesini istemem. Dolayısıyla sınıf içerisinde rahat bir ortam oluşturmaya çalışırım” şeklinde açıklama yaparken, Ö1 öğrencilerle iletişime özen gösterdiğini “Evet. Tabi ki öğrenciye ismiyle hitap etme önemli, günlük gelir gelmez diyelim ki onların durumlarını sorma, halini hatırını sorma, güncel olaylar varsa yaşanmış bir güncel olay bu konulardan bahsetme yada onların fikirlerini sorma gibi” sözleriyle ifade etmiştir. Öğrencileri takdir etme/ onaylama ve beden dilini kullanma dört öğretmenin öğrencilerine değer verdiğini gösterme biçimi olurken, beş öğretmen öğrencileri anlamaya çalışarak değerli olduklarını öğrencilerine hissettirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğrencileri anlayabilmek için üç öğretmen fikirlerini sorduklarını, iki öğretmen öğrencileri kendi çocuklarının yerine koyduklarını, iki öğretmen kendilerini öğrencinin yârine koyarak empati kurmaya çalıştığını belirtmiş, üç öğretmen ise öğrencilere karşı açık ve net olduklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma ve etkin dinleme ise öğretmenlerin bu kapsamda dile getirdiği diğer davranış biçimleri olmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar şöyledir:

İsmiyle hitap etmediğim öğrenci sayım yok denecek kadar azdır yani belki bir , iki olabilir. Oda çok az dersine girdiğim bir sınıfsa olmuştur ama genel olarak öğrencilerin %98’inin ismini bilirim ve ismiyle hitap ederim (Ö3). Yani öğrencilerle iletişime de özen gösteririm. Kendini ifade etmesi açısından öğrencinin sınıf içerisinde aynı zamanda dersten sonraki süreçte de benimle rahat konuşabilmesini sağlayacak ortamlar oluşturmak için gayret gösteririm. Kendi öğrenciliğimden genelde böyle pay biçirim (Ö3). ...öğrencilere yaklaşımımın sıcak samimi olduğunda orada kayıp olmuyor (Ö1). Yani sevgiye saygıya dayalı bir ortam oluşturmak isterim. Eğer erkek öğrenci ise elimi mutlaka omzuna atarım. Hani samimiyeti görsün diye....(Ö6). Açık ve net öğretmenim her şeyi bilirim tarzında değil de ben de yanlış yapabilirim sizde yanlış yapabilirsiniz (Ö1). Fikirlerine çok saygı gösteririm (Ö5). Yani hiç sınıf öğretmenlerinin bilmediği sırlarını bildiğim öğrenciler var. Hani arkadaş olarak paylaştıkları çok şey var benimle (Ö4). Öğrencilerle empati kurmayı birazcık becerebiliyorum herhalde hani anlayabiliyorum bir beş dakika içerisinde onları çözebiliyorum. Derdi varsa anlayıp hani birazcık orayı doldurmaya çalışıyorum (Ö6).

Tablo 16’ da görüldüğü gibi beş öğretmenin öğrencilerine değer verdiğini göstermek için izlediği yol onlara yardım etmedir. Bir problem durumunda öğrencilere

yardımcı olma (Ö1,3,5,6), problemleri karşısında sabırlı olma (Ö1,4), bilgi ve deneyimlerini paylaşma (Ö3,6), gerektiğinde açıklama yapma (Ö5) ve hatalı davranan öğrenciye hatalı davranışı üzerinden yaklaşma (Ö3) öğretmenlerin öğrencilere yardım ederken sergiledikleri davranışlar olmuştur. Yapılan açıklamalardan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Çok hassas davranmaya çalışıyorum. Bu sınıftaki engelli öğrencim için çok güzel bir video vardı. Hani motivasyon amaçlı belki siz de biliyorsunuzdur. Tunceli’de bir çocuk Adil Can diye TEOG’ta beş yanlışı varmış, hani çocuk ona hem çok üzdüler hem de çok takdir ettiler. Mesela onu bütün sınıflara izlettim ...’nun gelmediği günü bekliyorum hani o gelmesin ki bu sınıfa da izletyim diye böyle (Ö4). Hani hata yapan öğrenci oluyor ama hatası üzerinden değerlendirmede bulunmaya çalışırım. Kendisini yadırgama veya dışlamak istemem(Ö3). Bunun haricinde bir derdi, sıkıntısı olduğunda derste hissettiğimde anında problem çözülebilecek bir şeye biraz yoklarım. Üzgün olduğunu veya moralini bozuk olduğunu biraz açmaya çalışırım (Ö3). ...yetişkin olarak mesela bana babam mı bir şey söyledi öğrencim mi bir şey söyledi o şekilde ben yaklaşıyorum(Ö5).Elimden geldiği kadar hakaretten uzak durmaya çalışırım (Ö6).

Bu bağlamda öğretmenlere yöneltilen ikinci soru başarıyı nasıl tanımladıkları olmuş ve öğrencilerini nasıl motive ettikleri, özellikle başarısız-isteksiz öğrenciler karşısında nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Altı öğretmen de sınav başarısının önemli olmakla birlikte başarıdaki tek ölçüt olmadığını, derse ilgi göstermenin, öğrenmek için çaba harcamanın ve davranışlardaki olumlu değişimin de başarı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 bu konuda “*Öncelikle iyi insan olması önemli. Yani sınav notu çok çok iyi olur ama çocukta bazı davranış bozuklukları olur onları düzeltmezseniz hiçbir anlamı yok*” şeklinde açıklama yaparken, benzer görüşte olan Ö3 “*Başarılı öğrenci kendini geliştirme yolunda azim ve gayret içerisinde çabalayan, uğraş veren bunu öğrencilik hayatı boyunca devam ettiren bir öğrencidir*”, Ö4 “*çocuk yazılıdan sıfırda olsa o çocuk benim için başarılı çünkü çok seviyor, ilgili ve merak ediyor*” ve Ö1 “*Sadece TEOG’a bakıp ona göre başarılı ya da başarısız demiyorum. Başarı öğrencinin dönem başından dönem sonuna kadar derse katılımıdır. Derse ilgisidir alakasıdır çalışmasıdır*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını sağlama ve arttırmaya yönelik davranışlarıyla ilgili açıklamaları ise Tablo 17’ de özetlenmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Adına Yaptıkları Etkinlikler/Davranışlar

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Teşvik etme/ödüllendirme	Her öğrencinin yapabileceği sorular sorma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrenciyi cesaretlendirecek ifadeler kullanma	Ö1,Ö2,Ö5
	Öğrencilerin yanlışlarını doğal karşılama	Ö4
	Küçük hediyeler verme (şeker gibi)	Ö2,Ö3
	Olumlu davranış gösteren öğrenciyeye “+” puan verme	Ö3,Ö5
	Ödüllü sorular sorma	Ö3
Hedef belirlemelerine yardım etme	Merkezi sınavlar ve çıkan soruları vurgulama	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Hedefledikleri meslekleri hatırlatma	Ö1,Ö4,Ö6
	Sene başında öğrencilere hedeflerini yazdırarak panoya asma	Ö4
	Mesleklerden örnekler verme	
	Başarı ve başarısızlık durumunda ilerideki hayatlarının nasıl olacağını düşünmelerini sağlama	Ö1
Olumlu sınıf ortamı yaratma	Davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışlarını düzeltmeye çalışma	Ö2,Ö3,Ö5
	Öğrencilere karşı sabırlı davranma	Ö1,Ö4,Ö5
	Öğrenciyeye dersi ve öğretmeni sevdirmeye çalışma	Ö2
	Esprî yapma, öğrencileri güldürme	Ö6
Model olma	Öğrencileri bir adım daha ileri götürme için çaba harcama	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6
	Başarısızlığın nedenlerini araştırarak, çözüm yolları geliştirme	Ö1,Ö3
	Başarısızlık durumunda pes etmeme	Ö5
Merak uyandırma	Günlük hayattan örnekler verme	Ö2
	Kendi deneyimlerinden örnekler verme	Ö4,Ö6
Açıklama yapma	Öğrencileri başarılı olmak için yapmaları gerekenler hakkında bilgilendirme	Ö1, Ö2
	Başarı hakkında konuşmalar yapma	Ö4

Tablo 17’ de görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerini motive etmek için daha çok teşvik etme/ödüllendirmeye, hedef belirlemelerine yardım etmeye ve olumlu sınıf ortamı oluşturmaya çalışmaktadır. Altı öğretmen öğrencilerini teşvik etmek için herkesin yapabileceği sorular sorduklarını belirtirken, üç öğretmenin öğrencileri cesaretlendirecek ifadeler kullandıkları (Ö1,Ö2,Ö5), iki öğretmenin küçük hediyeler (Ö2,Ö3) ve + puan vererek (Ö3,Ö5) öğrencileri ödüllendirdikleri, bir öğretmenin ödüllü sorular sorduğu ve bir öğretmenin de öğrenciler yanlış yaptığında bunu doğal karşılama yönünde tutum sergilediği görülmektedir. Örneğin her öğrencinin yapabileceği sorular sormanın başarma duygusunu tattırdığını belirten Ö2 “*mutlaka doğru cevap verebileceğini düşündüğümüz soruları sorarak onlara alttan alttan çaktırmadan yardım ederek. İşte ben de bildim bende yaptım havasına sokup dersin içine çekmeye çalışırım*” şeklinde açıklama yapmış, aynı fikirde olan Ö5 ise düşüncelerini “*Kolay sorulardan başlarım. Mesela ufak ufak inansınlar kendilerine, hani evet yapabiliyorum şu oluyor, bu oluyor şeklinde*” sözleriyle belirtmiştir.

Öğrencilerin hedef belirlemelerine yardım etme ve bu kapsamda ideallerindeki meslekleri hatırlatmanın, sınavlarda çıkan sorulara vurgu yapmanın işe yaradığını belirten öğretmenlerden Ö4 davranış biçimini “*Mesela TEOG 1’den önce sınıfların hepsine listelerin karşısına hedeflerini yazdırmıştım. Maraş’ta hangi ya da Maraş dışında hangi liseyi diye onların hepsini panoya asmıştık*” şeklinde örneklendirmiş, Ö4 espriyle karışık öğrencilerine “*espriyle karışık senden çok güzel bir hemşire olur veya ne bileyim sen çok iyi bir doktor olabilirsin gibi*” hedefler gösterdiğini vurgulamış, Ö1 ise öğrencilerin hedef belirlemelerine yardım etmek için gelecekte kendilerini nerede görmek istediklerini düşünmelerini sağladığını “*Ben işte diyelim ki beş ay sonra neredesin, beş yıl sonra neredesin, işte on yıl sonra neredesin, yirmi yıl sonra neredesin diye ben böyle küçük küçük kağıtlara yazdırmıştım*” sözleriyle açıklamıştır. Ödüllendirmenin motivasyondaki etkisine değinen öğretmenlerden Ö3’ün açıklaması ise; “*Öğrencileri bazen almış olduğum küçük şekerlerle motive etmeye çalışıyorum. Sonra ödüllü sorular burada işte ilgi çekici oluyor. Aynı zamanda daha çok kullandığım artılar yani ders içerisinde yapmış olduğu ödevler, derse katılımlarında, sorulara verilen güzel cevaplara veya bir şey üzerinde biz durmamışken onu fark edip Hocam şuradan şu şekilde olduğunda bu oluyor mu diye ifade etmesi konuyu bir ileriki aşamaya kendisinin götürmesi durumunda vermiş olduğum artılar onları motive etmede açısından faydalı oluyor*” şeklinde olmuştur.

Olumlu sınıf atmosferi oluşturmak için üç öğretmen davranış problemi olan çocukları düzeltmeye çalıştıklarını (Ö2,Ö3,Ö5), üç öğretmen öğrencilere karşı sabırlı olmaya çaba gösterdiklerini (Ö1,Ö4,Ö5), bir öğretmen de kendisini ve dersi sevdirmeye çalıştığını (Ö2), bir öğretmen de (Ö6) espri yaparak öğrencileri güldürdüğünü ifade etmiştir. Örneğin Ö6 “*Dilim durmaz. Biraz espri yaparım. Hani çocukları güldürmek, tebessüm ettirmek, beni çok mutlu ediyor*” şeklinde örnek vermiş Ö2 ise “*öncelikle kendimi sevdiren, dersi sevdiren dersimi işlemeye çalışırım*” şeklinde açıklama yapmıştır. Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerini motive etmek için hep bir adım daha ilerisi için çaba göstererek (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6), başarısızlığın nedenlerini araştırıp çözüm üreterek (Ö1,Ö3) ve başarısızlık karşısında pes etmeyerek (Ö5) öğrencilere model olmaya çalıştığı görülmektedir.

Günlük yaşamdan ve kendi deneyimlerinden örnekler vererek merak uyandırma (Ö2,4,5,6) ve başarı ve başarılı olmak için neler yapılması gerektiği hakkında öğrencilere bilgi verme (Ö1,2,4) öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için

sergiledikleri diğer davranış biçimleri olmuştur. Aşağıda öğretmenlerin ifadelerinden örnek alıntılar yer almaktadır:

Okula gelmiyor. Yani ailevi yaşantılarından bizzat dönüt alarak almış olduğumuz sonuçlar oluyor veya arkadaşıyla problem yaşıyor bundan dolayı derse biraz küskünlükler olabiliyor. Genelde bunları konuşarak kendisiyle konuşup halletmeye çalışıyorum (Ö3). İşte ilkokuldayken ya da ortaokuldayken benim de başaramadığım şeyler olmuştu, böyle bazen hani diğer öğrencilere doğal göstermek için hani onlara da seviyelerine inmek için (Ö4). Şöyle hani bunları yapması gerektiğinden daha çok bahsediyorum, geçici bir süreç buna mutlaka çalışman lazım, kendileriyle sohbet ederek hani neden anlamıyorsun, ne yapıyorsun, ne kadar çalışıyorsun, bak buna şu kadar vakit ayırman lazım gerçekten ilerisini gösteriyorum(Ö1). Bu gün fen bilgisinde hangi konuyu işledik. Şunları şunları işledik eve gidince mutlaka tekrar edin ya da yarın ders olduğunda açın bakın öğretmen bu gün ne işleyecekmiş diye göz atın. Bunu yapan öğrencilerinde gerçekten başarılarının çok arttığını gördüm ben (Ö1). Onlar pes ettiği zaman ben pes etmem. İsrarla benim artık pes etmediğimi gördükleri zaman kendileri bana tabi olmaya başlıyorlar (Ö5).

Bu yeterli alanıyla ilgili öğretmenlere yöneltilen son soru öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini desteklemek amacıyla ne tür etkinlikler yaptıklarıyla ilgilidir. Yapılan açıklamalardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Öğretmenlerin Ulusal ve Evrensel Değerleri Geliştirmeye Yönelik Etkinlikleri

Tema	Kodlar	Katılımcı
Çevreyi korumaya yönelik değerler	Bitki ve hayvan sevgisini işleme	Ö3,Ö5,Ö6
	Sınıf ve çevre temizliğine örnek olma	Ö5,Ö6
	Sağlıklı olmaya özen gösterme	Ö3,Ö5
	Derslerde geri dönüşüme vurgu yapma	Ö6
	Ormanların önemini anlatma	Ö6
Milli Değerler	Vatan millet sevgisini işleme	Ö2,Ö3,Ö5
	İstiklal marşına saygıyı işleme	Ö2,Ö3,Ö5
	Çanakkale şehitlerini anma programında aktif görev alma (Cenk Marşını sahnede öğrencilerle birlikte söyleme)	Ö3, Ö5
	Çanakkale ile ilgili film izleme	Ö3, Ö5
	Konuşmalarında Milli birlik duygusuna vurgu yapma	Ö2,Ö3
	Bayrak sevgisini işleme	Ö3,Ö5
	12 Şubat kurtuluş gününde izcilerle birlikte yürüyüşe katılma	Ö3
Atatürk sevgisini kazandıracak etkinlikler yapma (şiir ve okuma parçalarını okuma)	Ö4	
Evrensel Değerler	Saygıya dayalı iletişim kurma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Adil olma	Ö1,Ö2, Ö4,Ö6
	Empati kurma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6
	Dürüst davranma	Ö1,Ö2, Ö4,Ö6
	Başarmak için çalışmak gerekliliğini vurgulama	Ö1,Ö4
	Sorumluluk duygusunu işleme	Ö3
	Öğrenciye merhametli (vicdanlı) davranma	Ö4

(Tablo 18 Devamı)

	Başkası arkasından konuşmama	Ö5
	Önemli günlerde hediyeleşme (başkalarını mutlu etme)	Ö4
	Zamanı doğru kullanmaya özen gösterme	Ö1
	Kul hakkını işleme	Ö1,Ö6
Dini Değerler	Ahlaki kurallara uygun davranma	Ö1
	Dini değerlere/inanç farklılıklarına saygı gösterme	Ö3
	Şehitlerimizi örnek gösterme	Ö4

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin daha çok evrensel ve milli değerlere yönelik etkinlikler yaptığı bunu çevresel ve dini değerlere yönelik etkinliklerin izlediği görülmektedir. *Öğrencilerimin saygılı olmalarını çok isterim ... Hanım efendilik, bir beyefendiliğin ön planda olmasını isterim (Ö5), Saygıyı öğrenmeleri lazım (Ö6) dürüstlük ön plandadır benim için (Ö1). Adil olmak en önemlisi (Ö6)* gibi sözlerle saygı, empati ve dürüstlüğe önem verdiklerini belirten öğretmenler başarmak için çalışma, sorumluluk alma, vicdanlı olma üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Tablo 18’de öğretmenlerin bu değerleri geliştirmek için çoğunlukla öğrencilere davranışlarıyla model olmaya çalıştıkları, çalışma ve sorumluluk duygusunu ise konu olarak ele alıp açıklamaya yöneldikleri görülmektedir. Örneğin Ö2 öğretmenlerin davranışlarına dikkat etmesi ve doğru model olması gerektiğini *“Karşınızdakini de kendi çocuğunuz gibi düşünüp, kendi çocuğunuzun hangi davranışlara sahip olmasını istiyorsanız aynı davranışlara bu çocukların da sahip olması gerektiğini düşünerek hareket etmekte fayda var”* sözleriyle belirtirken, Ö5 dürüstlikle ilgili olarak *“Öğretmenler kendileri sınıfta meslektaşlarının dedikodusunu yapmamalı”* şeklinde açıklama yapmış, Ö1 sorumluluk aşılama için öğrencilerine *“...ders için kırk dakika verilmiş ben bu kırk dakika sizinle birlikte miyim. Evet, bu kırk dakikayı öncesinde bitirmeye benim hakkım yok”* dediğini belirtmiştir.

Vatan, millet, bayrak ve Atatürk sevgisi öğretmenlerin açıklamalarında öne çıkan milli değerler olmuştur. Sınıfta ve okulda gerek konu olarak işleme gerekse etkinlik bazında vurguladıkları değerler olmuştur. Genellikle derste bir konu olarak işlendiği görülen bu değerlere yönelik yapılan etkinlikler ise anma törenlerinde şiir, marş okuma, özel günle ilgili film izleme ve yürüyüşe katılmadır. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Bence verilmesi gereken duygu vatan, millet sevgisi, milli birlik beraberlik yani dürüst bir insan vatanını sevecek , milletini sevecek, İstiklal Marşına saygısı olacak, milli birliğe inanacak o duygularla biraz daha yoğurmamız gerekiyor öğrencileri (Ö2). Vatan millet ve bayrak sevgisi adına etkinliklerimiz oluyor. Hatta Çanakkale şehitlerini anma adına Mehmet Akif Ersoy'un yazmış olduğu Cenk Marşı'nı öğrencilerimizle beraber ezberleyip Çanakkale şehitlerini anma programında izcilerle beraber sahneye çıkıp söyledik ve öğrencilerden gelen dönütlere baktığımda beklemediğim bir öğrenci Hocam o kadar güzeldi ki tüylerim diken diken oldu. Çok etkilendim dedi, böyle dönütler aldım(Ö3). 12 Şubat kurtuluş günü etkinliklerinde de yine izcilerimizle yürüyüşe katıldık. 12 Şubat kurtuluş günü yürüyüşüne oradaki yürüyüşte de öğrencilerde vatan millet ve bayrak sevgisi çok güzel. Hem orada tören, marşlar olsun yapılan etkinlikler olsun, güzel kazanımlar sağladığını düşünüyoruz(Ö3). Atatürk ile ilgili Atatürk ve fen, Atatürk ve bilimle ilgili okuma parçaları koymuşlar ben onları çok güzel okuttum Atatürk sevgisini kazandırmaya çalışırım (Ö4).

Tablo 18'de görüldüğü gibi üç öğretmen derste bitki ve hayvan sevgisini işleyerek (Ö3,Ö5,Ö6), iki öğretmen sınıf ve çevre temizliğine (Ö5, Ö6), iki öğretmen sağlıklı olmaya özen göstererek (Ö3, Ö5), Ö6 ise ormanların önemini anlatıp, geri dönüşüme vurgu yaparak çevreyi korumaya yönelik tutum ve değerler geliştirmeye çalışmaktadır. Çevreyle ilgili konuların işlenmesinin çevreye saygıyı geliştireceğini düşünen öğretmenler çevreye saygı duyanın büyüğüne ve küçüğüne de saygı göstereceğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö6 bu konuda öğrencilere nasıl model olmaya çalıştığını “*Sadece insana saygı değil. Hayvanından tutun bir çime dahi basmayacağını çocuğun anlayabilmesi lazım. Yani çimenlere ağacın bir dalına dahi zarar vermeyen adam büyüğüne de küçüğüne de zaten saygıyı gösterir. Buradaki müstahdem ağabeylerden daha çok fazla yere eğilirim ben, çünkü çocuklar çubuk kraker yerler şunu bunu yaparlar. Ben her zaman yerlerden bir şeyler toplarım. Hani özellikle de öğrenciler görsün diye. Bunu yapmaya çalışıyorum. Mesela en son konularımızda şu vardı. Bir ton kağıdın dönüşümü on yedi tane ağacı kurtarıyor*” şeklinde açıklamış, Ö5 “*Çevreye duyarlıyız, çöpleri hani etrafı, sınıfımızı bile biz temizleyip çıkıyoruz*” sözleriyle sınıfı hep beraber sınıfı temizlediklerini belirtmiştir. Ö3 ise çevreyle ilgili konular işlenirken öğrencilere mesaj verme fırsatı yakaladıklarını “*Bu konular üzerinde durduğumuzda bitkilere ve hayvanlara olan sevginin de artması gerektiğini, insanın muazzam bir varlık olduğunu ifade etme fırsatımız oluyor. Dolayısıyla kendi vücuduna da vücudunda sahip olduğu organları tanıdıkça kendisinin sağlığı açısından da ne gibi kazanımları elde etmesi gerektiğini de söyleme fırsatımız oluyor*” sözleriyle belirtmiştir.

Görüşmeler sırasında üç öğretmen kul hakkı (Ö1, Ö6), ahlaki kurallar (Ö1) ve dini inançlara/ değerlere saygının da (Ö3) geliştirilmesi gereken değerler olduğunu

vurgulamış, bir öğretmen de hayat dersi vermek derslerde şehitlerimizi örnek verdiğini belirtmiştir. Örneğin Ö6 bu konuda “Öğrencilerin kul hakkını öğrenmeleri lazım, ahlaki açıdan da çocuklarımıza örnek olmamız gerektiğini düşünüyorum” şeklinde açıklama yaparken, Ö3 “Saygı gösteririm. İnançlara ve herkes kendi inancında özgürdür. Saygı gösterilmesi gerektiğini söylerim”, Ö4 “Bakın bir sürü askerimiz şehit oluyor. Siz ne derttesiniz dediğim olmuştur. Bu hayatın zorluklarını göstermek istemişimdir” sözleriyle görüş belirtmişlerdir.

4.2.1.3.Öğretmenlerin Öğrenciyi Tanımaya Yönelik Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Bu yeterli alanı kapsamında öğretmenlere öğrencilerin hangi özelliklerini bildikleri, onları tanımak amacıyla ne yaptıkları ve öğrencilere hangi konularda nasıl rehberlik yaptıkları olmak üzere iki soru yöneltilmiştir. Tablo 19 öğretmenlerin öğrencileri hakkında bilgi sahibi oldukları konular ve onları tanımaya yönelik çalışmalarını ilgili açıklamalarını özetlemektedir.

Tablo 19

Öğrenciler Hakkında Bilgi Sahibi Olunan Konular ve Tanıma Amaçlı Davranışlar

Tema	Kodlar	Katılımcı
Bilgi sahibi olunan konular	Ailevi durumları	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6
	Genel akademik başarıları	Ö2,Ö4,Ö6
	TEOG sonuçları	Ö4
	Sağlık durumları (önemli rahatsızlıklar)	Ö6
Öğrencileri tanıma amaçlı davranışlar	Diğer öğretmenlerle paylaşımında bulunma	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö4
	Öğrenci davranışlarını gözlemleme	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
	Tanıma amaçlı anket, form vb. uygulama	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5
	Öğrenci ile sohbet etme, görüşme yapma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5
	Velilerle görüşme yapma	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6
	Arkadaşlarından bilgi alma	Ö1,Ö3,Ö4
	Öğrencilerin akademik başarısını takip etme	Ö2
	Okulun başladığı ilk aylarda söz alan öğrencilerden isimlerini söylemelerini isteme	Ö1
	Tanışma amaçlı ortam oluşturma	Ö3
	Kendileri ile ilgili yazı yazmalarını isteme	Ö5
	Rehberlik biriminden bilgi alma	Ö6
	Bir önceki yılın sınıf öğretmeninden bilgi alma	Ö6

Tablo 19 incelendiğinde dört öğretmenin öğrencilerin ailevi durumları (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6), üç öğretmenin akademik başarıları (Ö2,Ö4,Ö6) hakkında bilgi sahibi

olduğu görülmektedir. Ö4 öğrencilerin TEOG sonuçlarını bildiğini belirtirken, Ö6 özellikle önemli rahatsızlıkları olan öğrencilerin sağlık durumları hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin aile durumları hakkında bilgisi olduğunu belirten öğretmenler açıklamalarında çocukların anne-babasının yaşayıp yaşamadığı, bir arada olup olmadıkları, öğrencilerin kiminle ve nerede yaşadıklarını bildiklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerle ilgili bir sorun yaşandığında aileleri hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştığını belirten Ö6 “*Anne baba ayrı mı eğitim için bu çok önemli, çocuk dede yanında mı kalıyor, baba ikinci ile mi evlenmiş. Allah hiçbirine göstermesin ama bu mahallede bunlar çok oluyor bilmek lazım*” şeklinde açıklama yaparken Ö4 konuşmalarına dikkat etmek için öğrencilerin ailevi durumlarını bilmek istediğini “*Aileleri ile özel problemleri hakkında genel olarak bir sınıfa giriyorsam öncelikle işte annesi babası olmayan vefat eden ayrılan, özel durumu olan öğrencileri çok merak ederim. Çünkü konuşmalarımı ona göre yaparım*”, Ö2 davranış problemlerinin kaynağını bulmak için aile hakkında araştırma yaptığını “*Öğrencilerde bazı problemler gördüğümüz zaman onun aile yapısıyla ilgili bazı araştırmalar yapıyoruz*” sözleriyle belirtmiştir. Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olunması gereken en önemli şeyin sağlık durumu olduğunu düşünen Ö6 görüşünü “*En önemlisi hastalığı var mı? Çünkü günümüzde şeker hastalıkları daha da aşağılara indi çocuklarımızın bazılarında kalp rahatsızlığı var*” sözleriyle açıklamıştır. Öğrencilerin akademik başarıları hakkında bilgi sahibi olduklarını belirten öğretmenlerden Ö2 “*Akademik başarılarını ya da bilgi düzeylerini ders işlerken, soru sorarken, öğrenciyle muhatap olurken öğreniyorsun*” sözleriyle belirtirken Ö4 öğrencilerin TEOG sonuçlarını bildiğini “*...bütün dersleri hakkında bilgim var. Yani mesela bütün yazılılarını bildiğim öğrenciler var, TEOG sonucunu ezberlediğim öğrenciler de var*” açıklamasıyla dile getirmiştir.

Tablo 19’ da görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerini tanımak için daha çok diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulunma (Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö4), öğrenci davranışlarını izleme (Ö1,Ö2,Ö4, Ö5,Ö6), anket yapma ve öğrencilerle sohbet etme (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5), velilerle görüşme (Ö1,Ö4,Ö5,Ö6) ve öğrencilerin arkadaşlarından bilgi alma yoluna gitmektedir (Ö1,Ö3,Ö4). Öğrencilerin akademik başarısını takip etme, okulun başladığı ilk aylarda söz alan öğrencilerden isimlerini söylemelerini isteme, tanışma ortamı oluşturma (ilk ders) öğrencilerden kendileri hakkında yazı yazmalarını isteme, rehberlik biriminden bilgi alma, bir önceki yılın sınıf öğretmeninden bilgi alma öğretmenlerin öğrencileri tanıma amaçlı sergiledikleri diğer davranışlardır. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Bunlarla ilgili öğretmen arkadaşlarla paylaşımında bulunurum (Ö3). Mesela dönem başında öğrenciyi tanıma fişlerimiz var. Özellikle ben buna çok dikkat ederim (Ö1). Anketlerle tanıyabiliyoruz veya gözlemlerle tanıyabiliyoruz (Ö2). Bir olumsuzluk gördüğümüz zaman konuşuyoruz öğrenciyle (Ö2). Genellikle sohbet ederim (Ö5). Arkadaşlarıyla tartışmaları, davranışlarındaki değişimi görürüm ya da ailesini çağırırım (Ö5). İlk olarak yeni bir sınıfa girdiğimde onlarla tanışma ortamı oluştururum (Ö3). Açlık çok önemli hani hazır olarak derse hazır bulunuşları güzel gelmeleri çok önemli, bunu gözlerim (Ö4). Çocuk sabah gelirken aç geliyor mu? Çok basit bir şey ama çok önemli (Ö6). Ya da mesela biraz arkadan konuşmak gibi olacak da diyelim ki o kişi o sınıfa gelmedi ya niye gelmedi çocuklar bir bilginiz var mı diye sorarım, işte bir sürü şey söylüyorlar. O çocukla ilgili öyle çok bilgi sahibi oldum (Ö4). Bazen rehberlik servisi form verir. Onları uygulamayı seviyorum. Kendileri ile ilgili yazı yazmalarını isterim bazen (Ö5). Aileden veya rehberlik servisinden çocukların önemli rahatsızlıkları olanları onları alıyorum (Ö6). İlk bir ay herkesten her söz aldığımda ismini tekrar etmesini isterim ki ismi aklımda kalsın çünkü isim gerçekten çok önemli (Ö1).

Tablo 20' de ise öğretmenlerin, öğrencilere rehberlik yaptıkları konular ve bu yöndeki davranış biçimleriyle ilgili açıklamalarını özetlemektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Öğrencilere Rehberlik Yaptıkları Konular ve Davranış Biçimleri

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Rehberlik yapılan konular	Bir üst eğitim kademesine yönlendirme	Ö1,Ö4, Ö5
	Sınavda başarıyı yakalama	Ö1,Ö4,Ö6
	Akademik başarıyı artırma yolları	Ö1,Ö2,Ö5
	Meslek seçimi	Ö2,Ö4
	Olumsuz yönde davranış değişiklikleri (istenmeyen davranışlar)	Ö2,Ö3
	Ergenlik dönemi gelişim özellikleri	Ö2
	Değerler eğitimi	Ö1
	Okula uyum süreci	Ö2
	Öz denetim becerilerini geliştirme	Ö5
	Öğrenmede dikkat/ odaklanma becerilerini geliştirme	Ö3
	Arkadaşlık ilişkileri	Ö5
	Aileyle olumlu ilişkiler	Ö5
	Bilgiye ulaşma yolları (olumsuz bir durumda nereden nasıl yardım alınmalı)	Ö5
	Psikolojik sorunlar (karamsarlık, amaçsızlık vb.)	Ö6
	Etkinlikler	Öğrenciyle yüz-yüze görüşme/konuşma
Öğrenci problemini rehber öğretmen ve idare paylaşma		Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Ailelerle işbirliği yapma		Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Öğrenciye akran rehberliğini yaptırma		Ö3,Ö4
Öğrenciyle problem çözme çalışması		Ö1
Gezi düzenleme		Ö1

Tablo 20 incelendiğinde üçer öğretmenin öğrencilere bir üst eğitim kademesi (Ö1,Ö4, Ö5), sınav başarısı (Ö1,Ö4,Ö6) ve akademik başarıyı arttırma (Ö1,Ö2,Ö5) konularında rehberlik yaptığı görülmektedir. İkişer öğretmen, meslek seçimi (Ö2,Ö4) ve istenmeyen davranışlar (Ö2, Ö3) konusunda öğrencilere rehberlik yaptığını belirtirken, Ö5 özdenetim becerilerini geliştirme, arkadaşlık ilişkileri, aile ilişkileri ve bilgiye ulaşma yolları konularında da öğrencilere yol gösterdiğini ifade etmiştir. Okula uyum ve ergenlik dönemi Ö2’ nin, özellikle karamsarlığı kırma yönündeki çaba Ö6’ nin ve olumlu değerler Ö2’nin öğrencilere rehber olmaya çalıştığı diğer konulardır. Örneğin sınavda başarı üzerinde çok durduğunu belirten Ö1 “*Öğrencilere daha çok bu sene akademik başarıları veya ortaöğretim hakkında daha çok rehberlik ettik, sınav sürecinde özellikle nelerle karşılaşacağı hakkında çok çok üzerinde durdum*” şeklinde açıklama yapmış, Ö3 ise dikkat toplama becerilerini geliştirmek için etkinlikler yaptığını “*Öğrencilerime özellikle onların odaklanma becerilerini geliştirmek adına hem oyun mahiyetinde hem öğrencilerin dikkat seviyelerini artırmak adına çalışmalarda bulunuyordum*” sözleriyle ifade etmiştir.

Okula uyum ve yaşları itibariyle ergenlik dönemiyle ilgili rehberlik yaptığını Ö2 “*5. Sınıflarda ortaokula uyum sağlaması için bazı faaliyetlerde bulunuyoruz... ergenlik dönemi yaşı da biraz sanki geriye çekildi gibi son dönemlerde. O dönemlerde o 5 ve 6. Sınıflarda rehberlik çalışmalarında onlarla da ilgileniyoruz, davranışlarında bir aşırılık gözlemlenmeye başlanmış oluyor*” sözleriyle belirtmiş, Ö5 ise okuldaki başarılarına dikkat ederek okul türleri ve ihtiyaç duyacakları bilgileri nerden alacakları konusunda rehberlik yaptığını “*Ben bu dönemde netleri çok düşük TEOG’ ta düşük öğrencileri ben spor lisesine ya da işte güzel sanatlar lisesine yönlendiriyorum... çocuklar nerede ne konuşacaklarını nasıl yardım alacaklarını bilmiyorlar. Ben o öğrencinin dersine üç yıldır giriyordum mesela çok vicdan azabı çekmişim. Üç yıl önce niye konuşmadım. Öğrencimle diye hani öğretmen, idare, rehberlik servisi ya da sosyal hizmetler adli merciler hani biraz daha yaklaşmamız lazım*” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 20’de görüldüğü gibi altı öğretmen de öğrencilere rehberliği çoğunlukla öğrencilerle yüz-yüze görüşme/konuşma, öğrenci problemini rehber öğretmen ve okul idaresiyle paylaşma ve aileyle işbirliği yapma yoluyla yapmaktadır. İşin içinden çıkamadıkları, bir sıkıntı yaşanabileceğini düşündükleri ve teknik destek gereken durumlarda rehber öğretmene başvurdıklarını belirten öğretmenlerden Ö1 “*Şöyle her hangi bir sıkıntı yaratacak bir durum varsa tabi ki onu rehber öğretmenimle paylaşıyorum*” şeklinde görüş belirtirken, Ö2 “*Bazı durumlarda işin içinden*

çıkamadığımız biraz daha teknik destek isteyen konularda rehberlik servisinden yararlanıyoruz” ve Ö3 “ Öğrencilerdeki davranış hususlarında veya işte bazı öğrencilerde refleks hareketlerindeki değişiklikler, göz kırpmalar veya işte normal dış davranış hareketleri gerçekleştiğinde rehberlik servisinden de destek alırım” şeklinde görüş belirtmiştir. Ailelerle ev ziyaretleri, yüz yüze görüşme ve telefonda mesajlaşma yoluyla iletişim kurduklarını ifade eden öğretmenler görüşlerini Ö2 “Davranışlar artarsa veya herhangi bir değişiklik yaratmazsa acaba ortamında bir sıkıntı var mı diye ailesiyle görüştüğüm olmuştur”, Ö3 “Veliyle sık sık telefon görüşmelerinde bulduk öbür şekilde kızının biraz daha böyle sorumluluk alması gerektiğine dair düşüncelerimizi de paylaştık”, Ö6 “En büyük yararın aile ziyareti olduğuna inanıyorum. Aile ziyareti yapmaya çalışıyorum” ve Ö4 “Bütün mesaj haklarımı onlara harcadım. Yani en ufak bir olayda dahi hani birebir bilgileri oldu. İşte bir derse geç kalmaları ya da işte derse girmemeleri işte okuldan kaçışları, şunları bunları her şeyleri, çok görüştük velilerle tabi ki bazı isteklerde bulunuyorlardı” şeklinde belirtmişlerdir.

İki öğretmen arkadaşlarının rehberlik yapmasını sağladığını belirtirken, birer öğretmen problem çözmesine yardım ettiğini ve gezi düzenlediğini belirtilmiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Mesela ben akran rehberliğine çok önem verdim. Hatta geçen bir tane öğrenci geldi. Hiç tanımıyorum geçen yıl bu okuldaymış, kız hocaları ziyarete gelmiş. Kızı tuttum bir tane sınıfa hatta H sınıfıydı. H sınıfına getirdim. H sınıfına getirdim benim dersim H sınıfına değildi. Matematik hocasının dersi idi ama orada çok merak eden kızlar vardı o kızın lisesiyle ilgili hocam dedim böyle böyle dedim. Dışarı da görüşünler dedim. Hoca da yok hocam teşekkür ederim hani sınıfta görüşün bütün öğrenciler herkes sorularını sorsun dedi... bizden öğrenemediği şeyleri o kızdaki öğrenmişler çocuklar kendi aralarında farklı şeyleri de merak ediyorlar. Okulun hani gideceği lisenin bize soramadıkları şeyler falan oluyor (Ö4). Tabi sürekli iletişim halindeyim daha çok ortaöğretim kurumlarını tanıttık işte ilimizdeki fen liselerine gittik (Ö1)

4.2.1.4. Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecindeki davranış biçimleriyle ilgili açıklamalarından elde edilen bulgular görüşme soruları doğrultusunda alt başlıklar altında sunulmuştur.

Dersi planlama

Öğretmenlere öğrenme-öğretme süreciyle ilgili yöneltilen ilk soru derslerini nasıl planladıkları ve bu süreçte nelere dikkat ettikleri olmuş üç öğretmen kağıt üzerinde plan yapmadıklarını, dersi zihinlerinde kurguladıklarını (Ö2, Ö4, Ö5), üç öğretmen ise internette aldıkları hazır planları kullandıklarını ifade etmişlerdir (Ö1,Ö3, Ö6). Gerek hazır planlar üzerinde değişikli yaparken gerekse zihinlerinde dersi nasıl yapacaklarını kurgularken dikkat ettikleri özellikleri ise; kazanımların düzeyi (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5), sınavlarda çıkan sorular (Ö1,Ö4,Ö5,Ö6), ders kitaplarındaki konular (Ö1, Ö4), farklı kaynaklarda ele alınan konular (Ö4, Ö5), öğretim planı (Ö1, Ö2) ve yıllık planlar (Ö1, Ö2) şeklinde belirtmişlerdir. Sınıfın hazırbulunuşluk düzeyi (Ö1), kılavuz kitaplar (Ö4), günlük yaşamla ilişkilendirme (Ö3) ve öğrencilerin zeka alanları bazı öğretmenlerin bu süreçte dikkat ettiğini belirttiği diğer özelliklerdir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Özellikle o yılın kazanımlarına ve sınıfın genel durumuna daha çok bakıyorum mesela. Günlük plan yapmıyorum. Yıllık planları baz alıyorum. Mesela bu sene TEOG vardı. TEOG'un dışında da belli başlı kazanımlarımız var. Bu kazanımlarımızın zaten dışına çıkamıyoruz. Onun dışında da işte sınıfın genel durumu çerçevesinde ama mutlaka o kazanımı ya bu kazanım mesela bir sınıf çok kötü bu kazanımı versem de vermesem de bu öğrenciler almayacak. Es geçeyim dediğim hiçbir sınıfım olmadı. O yaklaşımda birisi de değilim (Ö1).

Çok sevdiğim yayınlar var. Onlarla çalıştım, ya sorusunu çok seviyorum. Çok öğretici çok böyle hani düşündürücü çok güzel kaynaklar var piyasada...çok işimize yaramasa da kılavuz kitapları kullandım. işe yarıyor. Hani ileride miyim, geride miyim. Bir planımız var. Yani elimizde hani bu işime yaradı. Benim gerçekten çünkü kullandım hani yanırlarıyla doğrularıyla kullandım(Ö4).

Farklı kaynaklarda alıyorum. Bu hata olabilir belki de hani sıkıntı teşkil edebilir. Ama eksik oluyor. Milli Eğitim kitabı biraz sığı içlerinde yanlışa kadar var. Hani bırakın bilgiyi eksik çalışma kitabı koymuşlar (Ö6)

Tabi ki sınıfın seviyesi de etkiliyor. Ancak 8. Sınıfta biz açıkçası daha çok sınav odaklı çalışıyoruz. Biz ister istemez (Ö1)

...önce mutlaka konu başlığına şöyle bir bakıp kafamızdan ne anlatacağımızı veya neleri söyleyeceğimizi tabi neye göre ney söyleyeceğiz öğretim programında veya yıllık plandaki kazanımlara göre neyi söyleyeceğimizi planlarız (Ö2)

Ders dışı etkinlik planlayıp/planlamadıkları sorulduğunda ise Ö2 şu ana kadar ders dışı bir etkinlik yapmadığını belirtmiş, Ö3 "*Dışarıya gezi gözlem yapma*

etkinliklerini engelliyor. Daha doğrusu Milli Eğitim Sistemimiz açısından çok dışa açık bir yapıda değiliz. Yani okul içerisinde her şey var oluyor ve bitiyor” ve Ö6 “Milli Eğitimde insanın biraz daha korkması lazımmiş. Dershanede mesela biz Ankara’dan çocukları iki otobüsle tutup Erciyes’e götürebiliyorduk ama ben vallahi burada güvenmiyorum, yapamıyorum” şeklindeki açıklamalarıyla MEB’ in ders dışı öğretim etikliklerine açık olmadığını ayrıca öğrencilerin sorumluluğunu almak istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin açıklamalarına göre şu ana kadar yaptıkları ders dışı etkinlikleri çoğunlukla sosyal faaliyet kapsamında olup; üst eğitim kurumlarına, TÜBİTAK bilim fuarına ve sağlık merkezine gezi-gözlem (Ö1,Ö3, Ö4, Ö5), piknik (Ö1, Ö3, Ö5), sinemaya gitme (Ö1, Ö4, Ö5), doğa yürüyüşü (Ö3), uçurtma şenliğine katılma (Ö4), ilin kurtuluş günü etkinliklerine katılma (Ö3), izcilik faaliyetleri (Ö3), pano çalışmaları (Ö4) ve mezuniyet gecesine katılma (Ö4) şeklinde gerçekleşmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden alıntılar yer almaktadır:

Sosyal amaçlı geziler düzenlemiştik. Pikniğe gitmiştik, sinemaya gitmiştik (Ö1). Bundan başka boşaltım sisteminde böbrekleri konu olarak ele aldığımızda bir diyaliz merkezine gidip orada diyaliz hastalarının yaşadığı sıkıntıyı görmelerini sağlıyorduk (Ö3). Piknik yaptık. Çocuklar çok seviyorlar (Ö5). Sosyal faaliyet işte çocukları sinemaya götürdük (Ö4). Ortaöğretim kurumlarını tanıttık. İşte ilimizdeki fen liselerine gittik, TÜBİTAK fuarlarına gitmiştik, öğrencilerimle birlikte (Ö1). Başka biraz daha böyle bahar ayı geldiğinde Başkonuş Yaylasında Orman Bölge Müdürlüğünün yapmış olduğu bir doğa yürüyüşüne götürdük (Ö3). İzcilerimizi kış aylarında yedi kuyulara götürdük (Ö3). 12 Şubat Kurtuluş Günü etkinliklerinde de yine izcilerimizle yürüyüşe katıldık (Ö3). Antep gezisine götürüldü çocuklar. Başkada mezuniyet partisi yapıldı (Ö4). Uçurtma şenliğine gittim çocuklarla birlikte (Ö4).

Dersin İşlenişi/Öğretim Uygulamaları

Bu kapsamda öğretmenlere sınıfta öğretim sırasında sıklıkla kullandıkları yöntem ve teknikler, materyaller ve zamanı etkili kullanmayla ilgili ilgili sorular yöneltilmiş, verdikleri cevaplar Tablo 20’ de özetlenmiştir. Tablo 20’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan altı öğretmende dersleri çoğunlukla düz anlatım yöntemi ve test/soru çözümünüyle işlediklerini belirtmişler, özellikle sekizinci sınıflarda derslerin sınava odaklandığını vurgulamışlardır (Ö1,4,5,6). Örneğin Ö4 bu konuda “*Sekizlerde soru çözmekten başımızı kaldıramadık*” şeklinde açıklama yaparken Ö1 “*8. Sınıfta biz açıkçası daha çok sınav odaklı çalışıyoruz biz ister istemez*” , Ö5 “*Aynen tahtada özet, konu anlatıp test verirsiniz*” ve Ö6 “*Özellikle soru çözümü yaparım, farklı farklı sorular bulmaya çalışırım, en sonunda da mutlaka toparlama adına akıllı tahtayı kullanıyorum*” şeklinde

görüş belirtmiştir. Bunun yanı sıra beş öğretmenin ara sıra deney yaptığı (Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö5) ve derslerde görsel sunumlar kullandığı (Ö1,Ö2, Ö3,Ö4,Ö6), iki öğretmenin soru-cevap ve gösteri yaptığı görülmektedir. Örneğin Ö5 yaptığı çalışmayı “Yedilerde uyguladığımız bir deney, aile konusunu işlerken herkes kaşık getiriyor mum getiriyor ve konuyu sadece derste bir deney yaparak öğretebiliyorsunuz” şeklinde açıklarken Ö2, öğrencileri derse katmak için soru-cevap tekniği uyguladığını ve soruları kolaydan-zora doğru sorduğunu “Ders içerisinde onunda dersin içerisinde olabilmesi için basit sorularımız böyle cevaplayabileceği çok basit böyle mutlaka doğru cevap verebileceği sorular yöneliyoruz ki dersten soğutmayalım. Aynı soruları sorarsak çocuklarda sıkıntı yaşıyor” sözleriyle belirtmiştir.

Tablo 21

Öğretmelerin Öğretim Uygulamaları

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Yöntem/teknik	Düz anlatım	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Soru/test çözme (özellikle 8.sınıflarda)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Laboratuvarda deney yapma (6-7.sınıflarda)	Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
	Görsel sunum	Ö1,Ö2, Ö3,Ö4,Ö6
	Deftere not tutturma	Ö4,Ö6
	Soru cevap	Ö2,Ö3
	Gösteri	Ö2, Ö3
	Beyin fırtınası	Ö3
Materyal (kullanma/hazırlama)	Test hazırlama	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
	Akıllı tahta (EBA programı)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Kendi hazırladığı hatırlatma notu kullanma	Ö1,Ö3, Ö4,Ö6
	Yardımcı kaynaklar	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
	Fotokopi	Ö1,Ö2,Ö4
	Ders kitabı	Ö1, Ö2
	Yazı tahtası	Ö1,Ö6
	İnternette indirilen video ve belgeseller	Ö3
	Çalışma kağıtları	Ö4
Eğitim maketleri/modeller	Ö1	
Zamanı Yönetimi	Ders giriş ve çıkış saatlerine dikkat etme	Ö1,Ö2
	Derste ne yapacağını zihinsel olarak kurgulama	Ö1,Ö2
	Derse planlı girme	Ö5,Ö6
	Zaman kaldığında test çözdürme	Ö1

İki öğretmen dersi işlerken not tuttuğunu belirtmiş, öğretmenlerden sadece biri beyin fırtınasını tekniğini uygulamayı önemseydiğini ifade etmiştir. Üç öğretmen test çözerken bireysel farklılıklara dikkat ettiğini vurgularken (Ö1,Ö2,Ö3), bu öğretmenlerden Ö3 derse başlarken güncel yaşamdan örnekler vererek öğrencilerin

dikkatlerini çekmeye ve kazanımlar hakkında bilgi vermeye çalışmakla birlikte her öğrenciyi kuşatacak bir çalışma içerisinde olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin alışık olduğu yöntemleri kullandığını düşünen Ö1 ise yeni şeyler yapabilmek için öğretmenlerin belli aşamalardan geçmesi gerektiğini *“Ben yapılandırmacıyım diyor ama bu yöntemi gördüm mü yok, 5E’yi gördüm mü yok, 7E’yi gördüm mü yok, farklı sunum yöntem ile çocuğu merkez almak önemli diye görüyorsun ama bir taraftan da öğretmenin kendisi aslında süreç içerisinde belli başlı aşamalardan geçmeli diye düşünüyorum”* sözleriyle ifade etmiş, gerçekten dersini güzel anlattığında sınıfta sorun yaşanmadığını vurgulamıştır. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından bazı örnek alıntılar yer almaktadır:

Zaten çocuklara hep konuyu anlatıyorum ya şimdi soruya geçince anlayacaksınız diyorum. Öyle oluyor zaten soruya geçince anlıyorlar (Ö4). Çok güzel defter tuttururum (Ö4). Şuan laboratuvarımız da yok (Ö3).Yok laboratuvarımız yok malzeme istiyoruz (Ö5). Soru cevap yöntemini önemsiyorum, beyin fırtınasına ben bizzat önem veriyorum(Ö3) Soru cevap onun haricinde mümkün olursa gösteri metotları işte nedir deney yapabilirseniz deney yaparsınız veya etkinlik yapabiliyorsanız o konuyla ilgili etkinlik yapabilirsiniz. Bunları kullanıyoruz (Ö2). Öğrencinin dikkatini çekmesi için ne yapabilirim diye düşünürüm. Yani konuyu direk sunmaktansa günlük hayattan bir örnek olan bir konuyu yani konunun bir örneğini günlük hayatta yer alan örneğini soraraktan onların zihin dünyalarında bir soru işareti oluşturmaya çalışırım (Ö3).

Tablo 21 incelendiğinde altı öğretmenin de derslerinde en çok kullandıkları materyallerin akıllı tahta (EBA), testler, ders kitabı, yardımcı kitaplar ve kendi hazırladıkları ders notları olduğu görülmektedir. Dersleri çoğu zaman kendilerinin hazırladığını belirten öğretmenler zaman zaman öğrencilere fotokopiler ve çalışma kağıtları verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler akıllı tahtayı sık kullanma nedenlerini ise sunum yapma, interneti açma, tahtanın interaktif özelliğinden faydalanma, karmaşık şekilleri gösterme, eğitim görsellerini açma, modellerini gösterme, animasyon izletme, soru çözme ve konuyu özetleme olarak ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 akıllı tahta kullanım gerekçesiyle ilgili olarak *“En çok kullandığım akıllı tahta yani etkileşimli tahtayı çok kullanıyorum. Bunun haricinde aslında akıllı tahta deyince birçok şeyi içerisine alıyor. Görsel olan çalışmaların, animasyonları, belgesellerin oradan sunumunu gerçekleştirme fırsatımız oluyor. Aynı zamanda test soru çözümü imkanını da ortaya koyuyor. Dolayısıyla ve aynı zamanda benim sunumlarım, slayt sunumlarımı oradan yapmak fırsatım oluşuyor”* şeklinde açıklama yaparken, yardımcı kitaplardan çok yararlandığını belirten öğretmenlerden Ö6 gerekçesini *“farklı kaynakları açarım*

mesela a yayıncılık ne demiş b yayıncılık ne demiş bizim kılavuz ne demiş üçünü birleştirir öyle süzerim” şeklinde belirtmiştir.

Ders kitaplarını fazla kullanmadıklarını ifade eden öğretmenler bunu kitaplarda var olan hatalarla açıklamışlar ve genellikle *“Ders kitaplarını ben çok fazla kullanmıyorum çünkü içerisinde bir çok yanlışlar var. Şimdi öğrenciye o yanlış düzeltmektense. Çünkü belli başlı konuları ben önceden kontrol ettiğim için bazı konularda kitabı hiç açtırmıyorum (Ö1)”* ve *“Ders kitabını kullanıyorum ama yani şu anki ders kitabında hatalar olduğunu gözlemleyince açıkçası ilgimi eskisi kadar çekmiyor yani önceden kullanmış olduğum iki yıl önce kullanmış olduğum bakanlığın bizzat kendisinin hazırlamış olduğu ders kitabını çok beğeniyordum (Ö3)”* benzer ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda öğretmenlerin derste materyal kullanımı ve gerekçeleriyle ilgili açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

Yeni yeni akıllı tahtayı kullanmaya başladık (Ö1). Akıllı tahtadan dolayı daha önceden flaş ya da görselleri yanımızda taşıyoruz (Ö2). Hocam herhalde şimdiye kadar hiçbir derse notsuz gitmedim yani mutlaka benim elimin altında notum olacak. Ben bilmediğim için değil küçücük bir şeyi ayrıntıyı gözden kaçırmamak için (Ö4) Evde hazırladığım küçük bir notum olur. Onu tahtaya yazarım hocam onu yazdırırım aralarda sorular yazarım onu çözdürürüm ve ondan sonra da dediğim gibi internet imkanı ile EBA kullanırım (Ö6) Hocam az önce dedim tahtayı mutlaka kullanmam lazım (Ö6). Derslerde görsel çizeceksem mesela onu kendim çiziyorum tahtaya çocuk nasıl çizdiğimi görüyor (Ö1). Kaynak kitap aldırmadım ama ben daha çok fotokopi kullanıyorum (Ö1). Çocuklara fotokopi çektirip veriyorum (Ö4). Bir kere ders kitabım yanımda mutlaka olur (Ö2). Eğer fotokopi çekmiş isem soru hazırlamışsam onu yanımda bulundururum (Ö2). Ben buraya ne gibi görsel koyarsam daha faydalı olur diye internet ortamından konuyla alakalı uygun gördüğüm resimler videolar ve belgesellerden yararlanıyorum (Ö3) Diyor ki ay hocam elinize sağlık. Bizim için neler yapmışınız hani gerçekten çalışma kağıtları hazırlıyorum (Ö4). Biyoloji alanlarında ise illaki onun maketlerini mutlaka sınıfa getiriyorum (Ö1)

Ders süresini etkili kullanmak amacıyla ne tür davranışlar sergiledikleri bu kapsamda öğretmenlere yöneltilen son soru olmuş, iki öğretmen ders giriş ve çıkış saatlerine dikkat ettiklerini *“Derse giriş çıkış saatlerine çok dikkat ederim(Ö1)”* ve *“saati takip ediyorum (Ö2)”* sözleriyle ifade ederken Ö2 *“Yani şöyle diyelim zaten ders konunun ne kadar süreceği bellidir kafamızda planlarız”* ve Ö1 *“Dersi etkili kullanma adına ders anlatma adına önceden planlar yapıyorum, o kırk dakikada ne yapacağımı planlıyorum diyelim ki işte ne var bir tane kazanım var o kazanım etrafında sürekli işte konu anlatımıdır, testtir, denemedir bunları çözüyorum o yüzden bir sıkıntı yaşamadım”* açıklamalarıyla derse planlı girdiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen zaman kaldığında

test çözdürdüğünü belirtirken bir öğretmende deneyim sahibi olduğu için sorun yaşamadığını “*Bu konuda sorun yaşamıyorum. Genelde konuyu yani belki zamanla bende oturduğu için konunun bitimine doğru dersinde bittiğini fark ediyorum (Ö3)*” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenlerden sadece Ö6 “*Her zaman net kırk dakikaya oturtamıyorum*” sözleriyle bu konuda zaman zaman sıkıntı yaşadığını vurgulamıştır.

Davranış Yönetimi

Görüşme sırasında katılımcılara davranış yönetimiyle ilgili olarak sınıfta ne tür problem davranışlarla karşılaştıkları ve nasıl baş ettiklerine yönelik iki soru yöneltilmiş, katılımcıların sınıf ortamında karşılaştıkları problem davranışlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Problem Davranışlar

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Akademik içerikli problemler	Dersle ilgilenmeme	Ö3,Ö6
	Kopya çekme	Ö3,Ö6
	Alakasız soru sorma	Ö1
	Derse katılmama	Ö3
	Sıraya kafasını yaslayıp uyuma	Ö6
	Derste telefonla uğraşma	Ö3
Sosyal içerikli problemler	Ders esnasında kendi aralarında konuşma	Ö2,Ö3,Ö6
	Birbirlerine hakaret etme	Ö3, Ö5
	Gürültü yapma	Ö2, Ö3
	Ders esnasında çıkmak isteme	Ö1,Ö3
	Sigara içme	Ö4,Ö5
	İftira atma	Ö5
	Uyum problemleri	Ö2
	Yanlış bir şey söylenildiğinde gülme/alay etme	Ö5
	Sınıfa zamanında gelmeme (öğretmenden sonra gelme)	Ö6
	Çakmak gazı çekme, tiner koklama, hap kullanma	Ö6
Ders esnasında sınıfta dolaşma	Ö1	

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problem davranışların çoğunlukla akademik içerikli olmadığı görülmekte, ders esnasında kendi aralarında konuşma, arkadaşlarına hakaret etme, gürültü yapma ve ders sırasında sınıftan çıkmayı isteme bu davranışların başında gelmektedir. Sigara içme, uyum problemleri, yanlış bir şey söylenildiğinde gülme, sınıfa zamanında gelmeme, tiner koklama, hap kullanma ve sınıfta dolaşma öğretmenlerin açıklamalarında

örneklendirdiği diğer problem davranışlardır. Bu tür davranışların kendisinden çok sınıftaki öğrencileri rahatsız ettiğini belirten Ö2 “*Mesela biri yanlış bir şey söylediği zaman gülmek, bundan benden önce çocuklar rahatsız oluyor*” şeklinde açıklama yaparken, Ö3 karşılaştığı durumu “*Bir başka kişiyle ders esnasında yine dönem içerisinde işte arkadaşlarıyla çok sert şekilde eleştirileri oluyor, hakaret edencesine*” ve Ö5 “*Çok hakaret ediyorlar birbirlerine. İftira durumu var hani sen şunu yaptın, sen şöylesin gibi hakaretler bunların direk mesela böyle bir şey olduğu zaman öğrencilerim karşılık vermiyorlar. Direk bana geliyorlar*” şeklinde örneklendirmiştir. Aşağıda yapılan açıklamalardan alıntılar verilmiştir:

Ders anlatılırken öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları (Ö3). Çocuk sigara içiyor bu yaşta (Ö4) Sigara içtiğini biliyorum ama sağlığına zarar verdiğin için üzülüyorum (Ö5). Affedersiniz çocuklar çakmak gazı çekiyorlar buruna, bu adamlar tiner, bu adamlar hap ile uğraşıyorlar (Ö6) Beşinci sınıfta bir kere ilkokul ortaokul ayrımı olduğu için ortaokula uyum problemi (Ö2) Ders içerisinde ayakta dolaşma (Ö1)

Öğrencilerin akademik içerikli problem davranışlarını ikişer öğretmen dersle ilgilenmeme ve kopya çekme, birer öğretmen alakasız soru sorma, derse katılmama, sıraya kafasını yaslayıp uyuma ve derste telefonla uğraşma şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 kopya çekmeyle ilgili yaşadığı durumu “*Mesela bir öğrenci derste telefonunu açtı. Telefonuyla uğraşmaya başladı. Soruların cevaplarını benim diğer başka sınıfa 8/C sınıfına ulaştırmış tabii başında gözetmen olaraktan ben bulunmamıştım*” şeklinde açıklarken diğer öğretmenler karşılaştıkları problem davranışlara “*Bazıları kafayı düşürmüş masaya yatıyor (Ö6)*”, “*Alakasız soru sorulmasına çok kızıyorum (Ö1)*”, “*...derse girmiyor ya da dersten çıkıyor gidiyor (Ö1)*” ve “*Ders içerisinde gürültü yapıyor, öğrenciler biriyle konuşuyor(Ö3)*” şeklinde örnekler vermişlerdir. Tablo 23’ de ise öğretmenlerin problem davranışları nasıl yönettiklerine yönelik açıklamalarından elde edilen tema ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 23

Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Baş Etme Yolları

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Kuralları Belirleme	Kurallar süreç içinde belirleme	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Dönem başında sınıf kurallarını belirleme	Ö1,Ö4
	Kuralları öğretmenin belirlemesi	Ö3,Ö6
	Sınıf kurallarını öğrenciyle birlikte belirleme	Ö1,Ö5
	Öğrencileri kurallara uyulmadığında karşılaşılabilecek durumlar hakkında bilgilendirme	Ö1,Ö6
	Kuralları gerektiğinde hatırlatma	Ö2
Olumlu sınıf ortamı oluşturma	Öğretmen olarak kendini sevdirmeye	Ö1,Ö4
	Öğrenciye değerli olduğunu hissettirmeye	Ö5,Ö6
	Öğrenciye görev / sorumluluk verme	Ö2, Ö4,Ö6
	Öğrenciler sıkıldığında derse ara vererek güncel konulardan bahsetme/mola verme	Ö1
	Öğrencilerin birbirlerini dönüt vermesini sağlama	Ö4
	Rekabet ortamı oluşturma	Ö4
	Öğrencilerin birer çocuk olduğunu hiç unutmama	Ö4
Yardım alma	Rehberlik servisine başvurma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Disiplin problemlerini idare ile paylaşma	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6
	Öğrencinin ailesiyle görüşme	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Bir önceki sınıf öğretmeninden yardım alma	Ö6
	Öğretmen arkadaşlarla paylaşımda bulunma	Ö3
	Öğrencinin arkadaşlarından bu süreçte yardım alma	Ö3
Öğrenciyle görüşme	Öğrenciyle bire-bir konuşma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrenciyle ilgilenme-içten ve samimi olma	Ö4,Ö5,Ö6
	Uyarma	Ö3
	Öğüt verme	Ö4
	Kendinden örnekler verme	Ö6
Diğer	Kızma/bağırma	Ö1, Ö2
	Tehdit etme (aileye söylemekle, küçük düşürmekle)	Ö4
	Öğrencinin üzerine yürüme	Ö2
	Problem davranış gösteren öğrenciye doğru dönme	Ö2
	Öğrenciyle göz kontağı kurma	Ö2
	Görmezden gelme	Ö3

Tablo 23’de görüldüğü gibi altı öğretmen de sınıf ortamında öğrencilerin istenmeyen davranışlarını yönetmek için kuralları oluşturma, öğrenciyle görüşme ve gerektiğinde yardım alma yoluna gitmektedir. Kuralları dönem başında belirlediğini ifade eden öğretmenler olmakla birlikte (Ö1, Ö4) katılımcılar genel olarak kuralların süreç içinde şekillendiği/ değiştiği konusunda hem fikir olmuşlardır. Bu duruma ilk derste kurallar koymanın öğrenciyi uzaklaştırması, problemler yaşandıkça kurala ihtiyaç doğması, bazılarının değişmesi veya yenilerinin eklenmesi ve kuralların yaşanmışlıklarla oturduğu şeklinde açıklama getiren öğretmenlerden ikisi kural belirleme sürecine öğrencileri dahil ettiğini belirtmiştir. İki öğretmen kurallara uyulmadığı durumlarda nasıl davranacağı veya nelerle karşılaşacakları konusunda da

öğrencileri bilgilendirdiğini vurgularken Ö2 ise sene başında veya gerekli durumlarda kuralları hatırlattığını belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından bazı alıntılar verilmiştir:

...ilk gün şunlar şunlar olacak değil ilk gün küçük şeyler söylüyorum. bakın diyorum hani derse benden sonra gelmeyin. Bir soru soracaksa mutlaka parmak kaldırın iki üç şey. Çünkü on on beş tane kuralı ben koyarsam ilk başta çocuğu kendinden ve dersten tiksindiriyorsun. Defter tutmadır, arkadaşlarla konuşmamadır falan bunun gibi şeyler hani teneffüste dahi seni gördüğünde toparlanabiliyorsa onu oluşturmaya yönelik küçük kurallar koyarım. Geçen zaman içerisinde küçük küçük kurallar ekliyorum onlara çocukta hiç farkına varmadan bir sürü kural olmuş oluyor. Aslında ha çoğuna uyuluyor mu yok (Ö6).

En başta kurallarımızı açıkladık ama tabi ki kuralları açıkladıktan sonra kurallar öyle kalmıyor ki sınıfın bütün ihtiyaçlarına göre kurallar değişiyor. Çocuklara göre değişiyor. Problemler çıktıkça kuralları oturtuyoruz birinci dönem kuralları oturtuyorsunuz ikinci dönem sınıfta hiçbir sorun kalmıyor ilk girdiğimde bütün sınıflara söyledim. İşte o kuralı ilk tanışma çok önemli. İlk ders çok önemli. Ben ilk derste ne dediysem çocuklar onu yerine getirdiler daha sonraki isteklerimi daha az yerine getirdiler. İlk ders çok önemli çocukların aklında kalıyor (Ö4).

İşte dönem başında öğrencilerle birlikte belirliyoruz. Sınıfta yapmamız gereken veya yapmamamız gereken davranışlar ilgili hep birlikte karar verdiğimiz için öğrencide şu nedir bu nedir olmuyor (Ö1)

Kuralları genel olarıktan şu son süreçte kendim belirlediğimi de söyleyebilirim hani sınıfta işte ders esnasında dersin gidişatını bozucu herhangi bir eylemin yapılmaması gerektiğini öğrenciler zamanla yaşayarak göstermeye çalışırım bizzat yazılı ve sözlü şekilde değil de yani zaman içerisinde onun bir kural olduğunu beni tanıyarak da kural olması gerektiğini de bir zat yaşayarak göstermeye çalışırım (Ö3).

Problem davranış karşısında öğrenciyle sınıf dışında görüşme yoluna giden öğretmenler genellikle davranışlarının yanlışlığı üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen (Ö4,Ö5,Ö6) görüşme sırasında öğrenciyle ilgilendiğini, içten ve samimi davrandığını belirtirken, Ö3 uyardığını, Ö4 nasihat ettiğini Ö6 ise kendinden örnekler verdiğini ifade etmiştir. Örneğin Ö5 bu konuda yaşadığı bir durumu “*Bir sıkıntı olmuş. Benim sınıftaki bir kız öğrenciyle, şimdi onunla konuştum, onun fevri davranışlarını da biliyorum. Sınıfı ne kadar engellediğini de biliyorum. Gittik o öğrenciyle görüştük, yani bu davranışlar yanlış diye konuşuyoruz*” şeklinde açıklamış, Ö3 kız öğrenciyle yaptığı bir görüşmeyi ve konusunu “*Kız olan bir öğrenci erkek vari tavırlar içerisinde yer alıyordu. Bunu da kendim bizzat sınıf ortamından dışarı çıkartarak orda bireysel görüşme yaptım*” sözleriyle belirtilmiştir. Özel durumlar veya bilgileri dışında bir

durum söz konusu olduğunda yardım aldıklarını belirten öğretmenler bu amaçla daha çok rehber öğretmene (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), okul idaresine (Ö1,Ö3,Ö5,Ö6) ve ailelere başvurduklarını belirtmişlerdir (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6). Öğrencinin bir önceki yıldaki sınıf öğretmeni, diğer öğretmenler ve öğrencinin arkadaşları gerektiğinde yardım alınan diğer kişiler olmuştur. Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili yaptıkları açıklamalar ve verdikleri örneklerden alıntılar yer almaktadır:

İşte normal dış davranış hareketleri gerçekleştiğinde rehberlik servisinden de destek alırım (Ö3). Bunlarla ilgili öğretmen arkadaşlarla paylaşımda bulunurum. Ders dışı faaliyetleri seven öğrenciler açısından işte derse girmiyor ya da dersten çıkıyor gidiyor. Onu da tabi ki idareyle paylaşıp gidermeye çalışıyoruz (Ö1). Mesela derste iletişimimin güçlü olduğu bir öğrenci biraz böyle derse soğuk olan bir başka öğrenci eğer arkadaşlıkları iyiye ona yönlendirmede bulunurum ya bu arkadaşın derslere düzenli katılmıyor veya işte dışarıda başka olumsuz örnekleri var. Bu durumda biraz gayret göster. Seni dinleyecektir (Ö3). Babası ile falan görüştük (Ö4). Ailesini çağırıyorum (Ö5), Bunu biz kazara sohbet ederek öğrenciye yaklaşıyor yani güvenini kazanarak bulduk. Ben o öğrencinin dersine üç yıldır giriyordum mesela çok vicdan azabı çekmişim. Üç yıl önce niye konuşmadım öğrencimle diye hani öğretmen, idare, rehberlik servisi ya da sosyal hizmetler adli merciler hani biraz daha yaklaşmamız lazım çocuklar çünkü nerede ne konuşacaklarını nasıl yardım alacaklarını bilmiyorlar (Ö5).

Davranış yönetiminde olumlu sınıf ortamını vurgulayan katılımcılar bu yöndeki davranış biçimlerini öğrenciye sorumluluk verme, değerli olduğunu hissettirme ve öğretmen olarak kendini sevdirmeye çalışma olarak tanımlamışlardır. Örneğin Ö6 öğrenciye sorumluluk verirken öğrencinin ilgi alanlarından yararlandığını *“Bazıları da hani böyle internet aşığı olduğu için onlara da gel dedim. Sen, akıllı tahtada bir aşığı bir yukarı diğer soruya geç falan orayı da kullandım, Oğlum diyorum sen kitap defterden sorumlusun mesela bizim dokümanlardan sorumluydu. Elinde bir liste onlara da öyle küçük görevler veriyorum”* şeklinde açıklarken, Ö4 sorumluluk vermenin çocuğa ilgili göstermenin bir yolu olduğunu *“Hani problemlerle çocuklarla ilgilenmek aslında azıcık ilgilenince hocam onları kötü bilmeyince çok iyi onu sınıf başkanı yapmışım”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci öğretmenini sevdiğinde üzülmelerini istemediğini belirten Ö4 davranışları karşısında üzüldüğünü açıkça öğrencilerle paylaştığını, bazı durumlarda da tatlı dille küçük rekabet ortamı yarattığını *“Benim üzüldüm demem etkili oluyor, bazen de diğer sınıflara da işte şu sınıfta işte şu hareket çok hoşuma gitti. Kendi sınıfım olsaydı keşke falan dedim, yani böyle tatlı dille rekabet havası oluşturdum”* şeklinde ifade etmiş, Ö5 problemlerin azalması için ortamın iyi olması gerektiğini *“Rahat etmesini sağlayacak kendilerini özgür hissedecek ortam*

oluşması gerekiyor, kurallara biz oradan başlıyoruz” sözleriyle belirtmiştir. Bunlara ek olarak Ö4 öğrencilerin birbirlerine dönüt vermesini sağladığını ve öğrencilerin bir çocuk olduğunu unutmamaya çalıştığını, Ö1 ise öğrenciler sıkıldığında derse ara vererek güncel konulardan bahsettiğini belirtmiştir.

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin problem davranışlar karşısındaki sergiledikleri diğer davranış biçimlerinin ise öğrenciye kızma/ bağırma, aileye söylemekle veya arkadaşlarının önünde küçük düşürmeyle tehdit etme, üzerine yürüme vb. olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin davranış yönetimiyle açıklamalarından alıntı örnekleri yer almaktadır.

X öğrencisini gittim. Tuvalette sıkıştırdım, beni öğretmenlerini zor durumda bırakmamak için zor durumda kalmamamız için okulda yapma bunu dedim (Ö5). Ders içerisinde gürültü yapıyorsa öğrenci biriyle konuşuyorsa veya dersle ilgilenmiyorsa bazen görmezden geliyorum. Bazense uyarıyorum derse katılması gerektiğini söylüyorum onları çözüyoruz yani çok ciddi problem yaşamıyorum (Ö3). O anda o kişiye bir şey soruyorum veya dersi sınıfın hangi noktasındaysa o problemin olduğu tarafa doğru yürüyorum veya öğrencinin gözüne bakıyorum. Sesimi yükseltmeme çok gerek kalmıyor. Bazen yanına doğru yürüdüğünüzde yaklaştığımızda ya da göz teması kurduğunuzda öğrenci hatasını anlıyor (Ö2). Rahat da ben zaten dersimin beş dakikasını öğüt vererek geçiriyorum (Ö4). Al o sıkıntılı dediğin öğrenciyi git hani yanağından öp ben seni seviyorum değer veriyorum diye. Vallahi Billahi hiç unutmaz (Ö6). Alakasız soru sorulmasına çok kızıyorum mesela (Ö1). Hani kendisini bir beş dakika önce uyardığım halde dersle ilgilenmesi noktasında (Ö3).

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma/ Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrenciler

Öğrenme-öğretme süreci yeterlik alanıyla ilgili öğretmenlere görüşme sırasında yöneltilen son soru sınıflarında özel eğitime gereksinim duyan kaç öğrenci olduğu ve bu öğrenciler için uygun öğrenme ortamı hazırlama yönünde ne yaptıklarıyla ilgili olmuştur. Yapılan açıklamalara göre Ö1, Ö2, Ö4’ün sınıflarında bir, Ö3, Ö5 ve Ö6’ nın sınıflarında birden fazla kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerin durumunu okuma-yazma bilmeme (Ö4, Ö5, Ö6), diğer öğrencilere zarar verme (Ö6), derse katılmama (Ö3), diğer öğrencileri rencide etme, olumsuz etkileme (Ö6) olarak açıklayan öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta bulunmasını anlamsız bulduklarını belirtmişlerdir. Ö6 bu konuda yaşanan olumsuzlukları “...*kaynaştırma öğrencilerinin aynı sınıfta olması sınıfın kaynamasına neden oluyor, bunun için ben çok razı değilim, ders içinde zaten diğer öğrenciler tarafından rencide ediliyor, diğer öğrencilerinde hayatını etkiliyorlar*” şeklinde açıklarken, Ö5 “*Yani normalde kırk kişilik bir sınıfta üç tane olması zaten gereksizdi ki çünkü sekizinci sınıf öğrencilerinde*

biz TEOG çalışırken bu anlamsız oluyor, çocuk saldırmaya başlıyor bir bakıyorsun sınıftaki herkese” Ö3 “İki öğrencimiz var özel eğitime gereksinimi olan, derslere genelde yani çok şey geçiyor, donuk duruyorlar derste pek aktif olmuyorlar” sözleriyle örneklendirmişlerdir. Kaynaştırma öğrencileri için bireysel eğitim planı hazırlamadıklarını ifade eden öğretmenler bu duruma gerekçe olarak çocukların okuma yazma dahi bilmemesini, sınıfların kalabalık olmasını, sınıfta birden fazla kaynaştırma öğrenci olmasını ve bu çocuklarla ilgilenmenin özel çaba gerektirmesini göstermişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnek alıntılar şöyledir:

Çocuk kesinlikle okuma yazmayı bilmiyor işte, fen adına ne yapabilirsin (Ö4). Şuan sınıfımda yok açık açık konuşacağım kaynaştırma öğrencisi olsa da hiçbir şey fark etmiyor. Neden dersiniz biz o çocuğa ayrı bir eğitim veremiyoruz (Ö1). Bizzat kendisiyle tamamen ilgilenip sınıfı boş bırakma gibi bir şansım olmuyor (Ö3). BEP pek hazırlayamıyoruz çünkü raporu yok (Ö2). Bu öğrencilere pek fazla zaman ayıramıyorum (Ö6). BEP planı olmuyor, olsa da onun için özel bir çaba harcamam lazım, kırk kişilik bir sınıfta üç tane bireysel eğitime ihtiyacı olan öğrenci, kimi orta seviyede, kimi çok ileri seviyede yani bunu zaten öğretmen başaramaz. Elinizden geleni yapıyorsunuz ama eğitim anlamında bir şey olmuyor (Ö5).

Bu çocuklara eğitim veremediklerini ifade eden öğretmenler yapabildikleri sınırlı çalışmaları ise rehberlik servisiyle iletişime geçme (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), ders esnasında öğrenciyi meşgul edecek çalışmalar yaptırma (Ö4,Ö5),teneffüs aralarında ilgilenme (Ö1, Ö5), akranların desteğini almaya çalışma (Ö3), sınıf içinde yapabilecekleri görevler verme (Ö6) ve cevaplayabilecekleri sorular sorma (Ö1, Ö3) olarak açıklamışlardır. Öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar aşağıda verilmiştir.

...işte ona bazı çalışmalar veriyordum. İşte şunu yap bunu yap diye mesela o zaman ne vardı. Hayvanlar vardı. Hayvanların resmini yaptırıyordum (Ö4). onunda dersin içerisinde olabilmesi için basit sorular böyle cevaplayabileceği çok basit böyle mutlaka doğru cevap verebileceği sorular yöneltiyordum (Ö2). özel eğitim hocalarıyla görüşüyordum o şekilde hocam geldiğim okulda özel eğitim sınıfları vardı (Ö4). Sadece çocuk sınıfta artık zarar gördüğü zaman ailesini çağırma, idareye bildirme, rehberlik servisi ile konuşma oluyor (Ö5). Ben teneffüs aralarında bir şeyler göstermeye çalışıyorum (Ö1). Sizde gördünüz zaten ama onların gönlünü teneffüste kazanmaya çalışıyorum (Ö6). Mesela yazılı sorularını onun yapabileceği şekilde hazırlıyorduk (Ö1). Onu da derse katmaya çalışıyorum. Ona da sorular soruyordum (Ö3). Zorlandığı yerlerde akran desteği, arkadaşlarının da yine yardımcı olması , onu yönlendirmesini sağlamaya çalışıyordum (Ö3).

4.2.1.5.Öğretmenlerin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere bu yeterlik alanı kapsamında yöneltilen ilk soru grubu öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini nasıl izledikleri, ölçme-değerlendirme yapmak hangi araçları daha sık kullandıkları, gerekçeleri ve ölçme araçlarını nasıl hazırladıklarıyla ilgili olmuştur. Altı öğretmende öğrencilerin öğrenme ve gelişimini izlemek için test uyguladıklarını belirtmekle birlikte ders esnasında da öğrenci davranışlarını gözlediklerini, + ve – vererek onları motive ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerde gözledikleri davranışları ise sorulan soruları cevaplama/derse katılım (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6), ödev yapma (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6), ders materyallerini/kitap getirme(Ö3,Ö5), defterindeki çalışmalar/notlar (Ö5,Ö6) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Derse her gelmem de en az beş on dakika geçmiş konuyla ilgili çocuklara sorular soruyorum. Bunlarla onlara artı ya da eksi veriyorum ki kafamda genel bir fikir oluşturuyorum (Ö1). Aynı zamanda daha çok en sık kullandığım artılar yani ders içerisinde yapmış olduğu ödevler derse katılımlarında güzel sorulara verilen cevaplara veya bir şey üzerinde biz durmamışken onu fark edip hocam şuradan şu şekilde olduğunda bu oluyor mu diye ifade etmesi konuyu bir ileriki aşamaya kendisinin götürmesi durumunda güzel yakalamış olduğu hususlardaki vermiş olduğum artılar onları motive etmesi açısından faydalı oluyor (Ö3). Öğrencilerin ders içi etkinlik, katılımını ölçebilmem için öğrencilerde bir artı eksi kağıdımız oluyor bizim (Ö6). Her dersin sonuna doğru hocam defterlere bakarım kimler yazmış kimler yazmamış (Ö6).Bu şekilde en sonunda da öğrencilere konuyla alakalı sorular sorup onlardaki geri dönüşleri de alarak konunun pekişip pekişmediğini, oturup oturmadığını da gözlemleme fırsatına sahip olurum (Ö3).Kitap defter getirmelerine artı eksi veriyorum (Ö5).

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede sık kullandıkları ölçme araçları ve hazırlama süreçleriyle ilgili açıklamaları ise Tablo 24' de özetlenmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme- Değerlendirme Araçları, Gerekçeleri ve Hazırlamaya Yönelik Davranışları

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Ölçme Araçları	Karma test (Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu soru, doğru-yanlış, tanılayıcı dallanmış ağaç)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Proje ödevleri	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Kompozisyon/Essay	Ö5
	Sözlü test	Ö1
Seçme nedenleri	<i>Çoktan seçmeli/karma testler</i>	
	Ölçmede güvenirliliği sağlama (soruları çeşitlendirme)	Ö3,Ö6
	Çoktan seçmeli testleri okuma, puanlama kolaylığı	Ö1,Ö3
	Merkezi sınavların (TEOK) çoktan seçmeli testlerle yapılması	Ö1, Ö2
	Öğrencilere başarıya duygusunu tattırma	Ö2,Ö6
	Öğrencilerin farklı soru tiplerini öğrenmesini sağlama	Ö3
	Puanlama objektifliği	Ö3
	Hazır testlerin çoktan seçmeli olması	Ö1
	Öğrenci açısından cevaplama kolaylığı	Ö1
	<i>Proje ödevleri</i>	
	Farklı zeka alanlarına hitap etme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6
	Bireysel farklılıklara hitap etme	Ö3,Ö6
	<i>Kompozisyon/Essay ve sözlü test</i>	
	Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	Ö5
	Kendini ifade etme becerilerini geliştirme	Ö2,Ö5
	Kendi sorularını yazma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	İnternette alınan soruları uyarlama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	İnternette alınan soruların kapsam geçerliliğine bakma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
	Farklı farklı kaynaklardan yararlanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6
	Sorularda görsellik arama	Ö3,Ö5,Ö6
	Soruları sorarken kazanımları dikkate alma	Ö1,Ö3,Ö6
	Ders kitaplarından faydalanma	Ö3,Ö5,Ö6
	Hazır soruları kullanma	Ö1,Ö2,Ö3
İnternette alınan soruların yazılıdaki çeşitliliğe uygunluğuna bakma	Ö1	
Soruların açık net anlaşılır olmasına dikkat etme	Ö3	
İki veya üç tane zor soru sorma	Ö1	

Tablo 24 incelendiğine öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede karma testleri tercih ettikleri, dört öğretmenin proje ödevleri verdiği (Ö2,Ö3,Ö5,Ö6), bir öğretmenin kompozisyon/essay testi (Ö5) bir öğretmenin de sözlü test uyguladığı görülmektedir (Ö1). Örneğin Ö1 bu konudaki tercihini “*Ben testte, klasik soru, boşluk doldurma, eşleştirme her soru çeşidinden sormaya çalışan birisiyim. Onun dışında zaman zaman Quiz yaparım habersiz, öğrenci hazırlıklı olsun diye*” şeklinde ifade etmiş, Ö3 karma testler yaptığını “*Ölçme aracı olarak kullandığım test yöntemi, çoktan seçmeli test yöntemini daha çok kullanıyorum. Sonra doğru yanlış cümleleri sonra boşluk doldurma gibi ondan sonra tablo ve tablonun boşluklarına tik atılması şeklinde, çeşitli yani dallanmış ağaç şeklinde çeşitli ölçme araçları kullanıyorum*” sözleriyle belirtmiştir.Ö2 test uygulamakla birlikte projelere yer verdiğini “*Test tekniği bir kere mutlaka*

kullanıyoruz, boşluk doldurma var, muhakkak veriyoruz proje ödevlerini de” şeklinde ifade ederken, Ö6 testin yanı sıra proje ödevleri vererek çocukların kendi tasarımlarını görmek istediğini “ Karma testler veririm, bunlardan on- on beş tanesi doğru yanlış, on tanesi boşluk doldurma, yirmi tane çoktan seçmeli sorusu ve bir şekil sorusu sorarım şekli ben veririm yanlarına oklar çizerim. Konuyla ilgili çocuğun kendi tasarımını görmek istiyorum. Ben o da performans ödevleri oluyor” sözleriyle ifade etmiştir. Ö4 ilk sınavının klasik (essay tipi) olduğunu belirtirken, Ö3 projeler yıl sonu notuna etki ettiği için muhakkak proje ödevi verdiklerini vurgulamıştır.

Öğretmenler çoğunluğu çoktan seçmeli sorulardan oluşan karma testleri sık kullanmalarına gerekçelerini genellikle ölçmede güvenilirliği sağlama, puanlama kolaylığı, merkezi sınavların çoktan seçmeli testlerle yapılmasını ve öğrencilere başarı duygusunu tattırma olarak açıklamışlardır. Bunları izleyen diğer gerekçeler ise öğrencilerin farklı soru tiplerini öğrenmesini sağlama, puanlama objektifliği, hazır testlerin çoktan seçmeli olması ve öğrenciler için cevaplamanın kolay olmasıdır. *Örneğin Ö3 bu konuda “Kolay okuma şansım oluyor. Hemen cevaplarını değerlendirip puanını verebiliyorum öğrencilerin. Ama açık uçlu sorular sorduğumda veya çoktan seçmeli testlerin haricindeki diğer ölçme araçlarını kullandığımda cevapları okumak uzun zaman alıyor. Bunun değerlendirmesini yapmak çok zor yani objektif değerlendirme yapabilmek zor, adil davranabilmek zor. Bizim anlayamayıp ta öğrencinin farklı bir şekilde ifade ettiği durumlar olabiliyor” şeklinde açıklama yapmış, Ö1 ise gerekçesini “Tabi ki daha kolay değerlendiriyorsun ya da o an kaç öğrencinin mesela yani ben o an testi veriyorum yaklaşık yirmi soruyu on beş yirmi dakikada çözüyorlar. Ben hemen kısa bir şekilde değerlendirebiliyorum” sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:*

Bazılarında zorlanıyorlar. Bir öğrenci bir ölçme aracında çok daha iyiyken diğerinde zayıf olabiliyor. Dolayısıyla çeşitli ölçme araçlarının bir test kağıt yani sınav kağıdında olması öğrenci açısından fayda sağlıyor diye düşünüyorum(Ö3). TEOG’dan dolayı çünkü TEOG’ta kazanımlar bizim için çok önemli(Ö1). Çeşitliliği sağlamadaki amaç biraz öğrencinin başarısını artırmak(Ö6). Sistem dört şıktan bir tanesini işaretle hayatın gideceği lise belli olsun diyor. Yani hem konuşturmaya çalışıyoruz hem susturuyoruz (Ö4). Niye kullanıyoruz gireceği bütün sınavlar test olacak akabinde işte derdini anlatabilsin diye bazı klasik sorulara yer veriyoruz (Ö2). Soru zaten hazır, okuması kolay, değerlendirmesi kolay bu nedenlerden dolayı tabi ki de seçiyorum(Ö1).

Proje ödevleri verdiği belirten dört öğretmen bunu farklı zekâ alanlarına ve bireysel farklılıklara hitap etmek için yaptıklarını belirtirken, yazılı ve sözlü test yaptığını belirten birer öğretmen öğrencilerde kitap okuma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 kitapta yer alan açık uçlu sorular üzerinde durmanın öğrenciye katkısını *“Açık uçlu sorular, ders kitaplarında yer alan açık uçlu sorular öğrencinin düşünme becerilerini geliştirme adına güzel oluyor. Bunları göstermiş olmak onların görmesini sağlamak bir sonraki süreçte yaşayacağı bir başka soruda ona ön bilgi kazandırma açısından fayda sağlıyor”* şeklinde belirtmiş, Ö6 ise bireysel farklılıklara hitap etmeye çalıştığını *“Bazıların görsel zekası çok iyi süper de resim yapıyorlar. O adam unutmuyor o resmi ama altındaki yazı hakkında hiçbir bilgisi yok adamın. Onlara zeka seviyelerine hitap edecek çoktan seçmeli farklı farklı sorular hazırlamaya çalışıyorum. Öğrencilerin hepsi yorum yapma gücüne sahip değil. Bazıları çok güzel boşluk dolduruyor. Bazıları çok güzel doğru yanlış yapıyor. Bazıları da test sorularında çok iyi bundan dolayı hocam bir yazılıda elli beş civarında sorum olur”* sözleriyle belirtmiştir.

Tablo 24’ de görüldüğü gibi altı öğretmen de testlerini kendileri hazırladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte sorularını yazarken çoğunlukla internetten yararlandıkları görülen öğretmenlerden dördü farklı farklı kaynaklara başvurduğunu (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4) üçü ders kitaplarından yararlandığını ifade etmiş (Ö3,Ö5,Ö6), özellikle üç katılımcı (Ö4, Ö5, Ö6) uyarılma yapmadan hazır testi olduğu gibi kullanmadıklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö5 bu konuda *“İnternette bakıyorum, okul kitaplarımız var mesela değerlendirme sorularını yapıyoruz. Mesela o dönemde çok kitabını getirmeyip katılmayan oluyorsa o kitaptan soruyorum. İnternette indiriyorum diyelim. On tane hazır yazılı indirdiysem içinden beş altı tane bana uygun oluyor. Hani internette tamamen indirip de çocuklara sunduğum bir şey olmuyor”* şeklinde açıklama yapmış, benzer görüşte olan Ö4 *“Ama bir kere böyle yazılı hazırlıyorum oradan soru alıyorum buradan soru alıyorum düşündüm ya dedim ben elimde soru hazırlasam çok güzel bir yazılı hazırlarım aslında dedim”* sözleriyle görüş belirtmişlerdir. Hazır testleri daha çok ders içinde kullandığını belirten Ö1 kendi sorularını yaptığı sınavlarda kullandığını ve test seçerken soru çeşitliliğine dikkat ettiğini *“Derste daha çok hazır test kullanıyorum. Benim hazırlamış olduğum testler de var. Hazır araçları seçerken de işte bakıyorum diyelim ki işte dediğim gibi test var mı, boşluk doldurma var mı, klasik soru var mı, eşleştirme var mı, doğru yanlış var mı*

bunlara bakıyorum” sözleriyle belirtirken Ö2 *“Yabancı kaynaklardan müfredata uygun olanlarını seçiyorum”* sözleriyle testleri farklı kaynaklardan aldığını belirtmiştir.

Soruların görselliği, kazanımların düzeyi, soruların açık ve net olması, zorluk düzeyi öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlarken dikkat ettikleri diğer özellikler olarak belirlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri verilmiştir:

Ölçme araçlarını hazırlarken ilk önce derslerdeki kazanımları dikkate alıyorum. Konuların içeriğini kapsayacak şekilde olmasını sağlamaya çalışıyorum (Ö3). Kazanımlara bakıyorum mesela kendi Milli Eğitimin kitabındaki sorulara bakıyorum. O sorulara benzer bazı sorular hazırlamaya çalışıyorum (Ö6). Ben yazılı yapacağım nerden nereye yazılı yapacağım 8. Sınıf, kazanımlarına bakıyorum eğer o sorular kazanımlarla benzerse o soruları soruyorum... yani temel aldığım şey kazanımlar (Ö1). İki üç tane zor soru soruyorum genelde. Yüz değil de yüz bir, yüz iki üzerinden değerlendirmeye çalışıyorum. O şekilde işte bu bir puan da heyecanlandı şu oldu bu oldu gibisinden (Ö1). Yani her sorunun bir kazanım içermesi gerekmekte ve soruların net açık ve anlaşılır olmasını sağlamak için soruları bu şekilde inceliyorum. Ona göre soruların hazırlanmasını gerçekleştiriyorum (Ö3) Görsel açısından göze hitap ediyor mu bakarım (Ö3). Renkli şekilleri çocuklar daha iyi görsünler kağıda güzel baksınlar diye birde renkli fotokopi ile yapmıştım (Ö5). Ders kitaplarında bulunan ölçme araçları var (Ö3).

Buna kapsamda öğretmenlere yöneltilen diğer soru grubu ölçme sonuçlarını duyurma, dönüt sağlama ve sonuçları raporlaştırmayla ilgili olmuş, yapılan açıklamalar Tablo 25’de özetlenmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarıyla İlgili Davranış Biçimleri

Tema	Öğretmen davranışları	Katılımcı
Sonuçları duyurma	E-okulu kullanarak veli, öğretmen ve yönetimle sonuçları paylaşma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Sınıfta sonuçlarını sözlü olarak duyurma	Ö1, Ö2
	Sınav sonucunu yazılı duyurma (panoya asma)	Ö1,Ö4
	Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin notlarını rehberlik birimi ile paylaşma	Ö3
Dönüt sağlama	Sınav sonuçlarında anormal değişiklikleri veli, öğretmenler ve yönetimle paylaşma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Başarılı öğrencileri takdir etme (ödüllendirme, mutluluğunu paylaşma, destekleme)	Ö1, Ö2,Ö3, Ö5, Ö6
	Öğrenciyi başarabileceği konusunda cesaretlendirme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5
	Sonuçları paylaşırken hassas davranma (başarısız öğrencileri eleştirmeme)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
	Sınavdan sonra soruları sınıfta cevaplama	Ö2,Ö3,Ö6
	Sınav cevap kağıdını öğrencilere verip incelettirme	Ö2,Ö3,Ö6
	Başarısızlığın nedenini araştırma (veliyle, öğrenciyle görüşme)	Ö1, Ö2,Ö5
Beklenmedik öğrencinin başarısız olursa gönül koyma	Ö6	
Başaracağına inandığı öğrenciyi özel çalıştırma	Ö5	
Raporlaştırma	Sınav sonuçlarını tablo haline getirme	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin değerlendirmelerini sürekli yanında bulundurma	Ö2

Tablo 25’ de görüldüğü gibi öğretmenler ölçme sonuçlarını e-okulu kullanarak duyurmakta, bunu yanı sıra iki öğretmen sonuçları sınıfta sözlü (Ö1, Ö2), iki öğretmen yazılı olarak (panoya asmakta) duyurmakta (Ö1, Ö4), bir öğretmen de özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin notlarını rehberlik birimine iletmektedir. Öğretmenlerin bu konuda açıklamaları genellikle “*Sınıfta okuyorum. Bunun dışında e-okul’a giriyoruz ya da panoya asıyorum (Ö1)*”, “*Ölçme sonuçlarını kendim önce okurum, Duyurumu bu şekilde gerçekleştiriyorum. Aynı zamanda ondan sonra da e okula not girişini yapıp kalıcı olarak kalmasını sağlıyorum(Ö3)*”, “*Değerlendiriyoruz sınıfta, İlan ediyoruz (Ö2)*”, “*Değerlendirme sonuçlarını özel öğretim öğrencisi olan iki öğrencinin sonuçlarını bizzat rehberlik bölümüyle paylaşıyorum(Ö3)* şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin dönüt sağlamaya yönelik davranış biçimleri incelendiğinde sınav sonuçlarında anormal değişiklikleri veli, öğretmenler ve yönetimle paylaşma (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6), başarılı öğrencileri takdir etme/ödüllendirme (Ö1, Ö2,Ö3, Ö5, Ö6), öğrencileri başarabilecekleri konusunda cesaretlendirme (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5), hassas davranma özellikle başarısız öğrencileri eleştirmeme (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4) davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Velilerle, diğer öğretmenler ve yönetimle paylaşım konusunda Ö3 “*Eğer veliyle de görüşmemiz gerekiyorsa bir sıkıntılı durum varsa ve yahut da onura edilmesi gerekiyorsa velisiyle de mutlaka görüşüyoruz. Bir de meslektaşlarımızla görüştüğümüz oluyor. İşte şu öğrenci bende şöyle. Sizde nasıl falan acaba ben çocuğu mu yanlış değerlendiriyorum şekline iş birliğimiz oluyor*” şeklinde açıklarken benzer görüşte olan Ö1 ve Ö3 davranışlarını “*Veli toplantısı veya veli görüşmesi yaptığımda çok düşüş olduğunda mesela arayıp veliye haber verdiğim oluyor ya da çok iyi aldıysa okulda çok iyi bir başarı aldıysa tebrik etmek için arıyoruz*” ve “*bazen öğretmen arkadaşlarla paylaşımında bulunuyoruz. İşte beklemediğim bir puan almışsa bir öğrenci daha düşük veya normalden daha yüksek almışsa bir soru işareti var mı diyerekten işte benzer bir durum sizin derste de yaşad mı soru sordüğüm öğretmenler oluyor*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Başarılı öğrencilerin takdir edilmesi, başarısız olan öğrencilerin de cesaretlendirilmesi ve bu süreçte hassas davranılması gerektiğini belirten öğretmenlerden Ö6 davranışını “*Hocam ödüllendiririm onları mesela hani eğer yüz almışsa kağıdın bir kenarına yıldız atmak çok basit bir şeydir, ayrıca bazı sınıflar var mesela başarı durumu düşük, çok fazla beklemediğiniz yüksek almışsa alkışlattırırım*” şeklinde örneklendirmiş benzer şekilde Ö2 “*Başarılı olmuş bir çocuğu bütün sınıfın huzurunda takdir etmek gerekiyor. Yani bakın arkadaşınız gayet başarılı kendisini*

tebrik ediyoruz başarısını kutluyoruz gibi küçük bir konuşmayla onura etmeniz yeterli. Başarısızlığı ise sınıfın huzurunda eleştirmemek lazım” şeklinde açıklama yapmıştır. Sınıfta soruları cevaplama, cevap kağıdını öğrencilere inceletme, başarısızlığın nedenlerini araştırma, gönül koyma, öğrenciyi özel olarak çalıştırma öğretmenlerin dönüt sağlamaya yönelik diğer davranışları olmuştur.

Akıllı tahtaya yansıtıp burada yapamadıkları zorlandıkları yerlerde ne gibi hatalara düştüklerini veya ne gibi yer kaçırdıklarını da görme fırsatı oluşturuyorum. Başarısız olan düşük başarı elde etmiş öğrencinin biraz daha gayret göstermesi gerektiğini biraz daha çalışması gerektiğini de ifade ettiğim durumlar oluyor (Ö3). Kağıtlarını cevap anahtarıyla karşılaştırarak kendilerine inceletiyoruz, yazılıdan sonra yazılı sorularını sınıfta çözüyoruz. Başarısız öğrenciyle onun sebeplerini anlayabilmek için birebir de görüşüyorum. Ailesiyle de görüşerek, beş puanlık artış bile o çocukta başarıda artış olduğu söylenmesi lazım. Atıyorum bak geçen yazılıda otuz aldın. Bu yazılıda otuz beş aldın bu bir ilerlemedir. Hala zayıf ama ilerlemedir demekte fayda var (Ö2). Başarısızlıkta da başarısızlığın nedenini araştırıyoruz o nedenler içerisinde bizler de varsak ya da bizlerin yapabileceğimiz bir şeyler varsa onları kaldırmaya yönelik çalışmalarda bulunuyoruz (Ö1). Başarısız olduğun şeylere bakalım ekstra çalışırız. Ben seni boş derslerimde de alırım toparlarız derim, boş derslerimde alırım. Bir kaç kez özel çalıştığınız zaman çocuk kendini tanıdığı zaman zaten götürüyor (Ö5). Beklemediğim öğrenciler başarısız olursa gönül koyarım. Onlara küsmek işe yarıyor. Oda hani başarı seviyesi yüksek olan öğrencilere yaparım. Diğerine yapsan zaten adamın umurun da değil (Ö6)

Sınav sonuçlarını raporlaştırma konusunda dört öğretmen tablo hazırladığını belirtirken, bir öğretmen (Ö2) *“Her yazılıda da veya ölçmenin sonunda herhangi bir grafik falan yapmam. Sadece her öğrencinin hangi değerlendirmede kaç aldığını ne aldığını veya artı eksi şeklinde listelerim, mutlaka yanımda olur”* açıklamasıyla öğrencilerin not listesini yanında taşıdığını belirtmiştir.

4.2.1.6.Öğretmenlerin Okul-Aile ve Toplum İlişkilerine Katkı Sağlama Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Bu yeterlik alanıyla ilgili öğretmenlere ilk olarak okul-toplum ilişkilerine katkı sağlama konusunda okullarında ne tür çalışmalar yapıldığı ve kendilerinin nasıl katkı sağladığı sorulmuştur. Bu konuda açıklama yapan iki öğretmenden Ö2 *“İşte atık pil toplama, atık kağıt toplama kampanyası vardı, toplumu ilgilendiren ya da okulun dışına taşan mevzular daha çok idare tarafından organize edilip görevlendirme verilirse katılıyoruz”* açıklamasıyla okulda geri dönüşüm çalışması yapıldığını ve görev

verildiğinde yer aldığını; Ö3 ise “*Burada daha çok okul aile ve öğrenci öğretmen iş birliğini sağlama adına kermes veya yakın ilişkiler kurma adına seminerler oluyor*” açıklamasıyla okulda bu amaçla seminer ve kermes yapıldığını belirtmiştir. Buna ek olarak okul-aile ilişkilerine nasıl katkı sağladıkları sorulduğunda altı öğretmen velilerle toplantı ve telefonla görüştiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra dört öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3) ev ziyaretleri yaptığını, üç öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3) toplantı haricinde bazı özel durumlarda velileri okula çağırdığını, bir öğretmen ise özellikle problemlı çocukların aileleriyle tanıştığını belirtmiştir (Ö2). Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili açıklamalarından alıntılar verilmiştir:

...sürekli veli toplantısı yaparım. İşte 7.sınıflara TEOG’la ilgili hem bilgiler verildi. Aileleri buraya çağırıldı. İşte seneye önemli bir süreç var. Çocuğunuzun yanında olun hani yapabildiği kadar yapsın diye. Ara ara tek tek çağırdık görüştük, ev ziyareti yaptığım oldu. Birkaç özel durum olmuştı. Aileyle gidip görüştük (Ö1). Okul-veli toplantısı yapıldığında gelme ortamı oluşuyor. Yüz yüze görüşmemiz gerekiyorsa veliyi okula davet ediyoruz. Veli toplantısı yapıyorum. Onun haricinde yapabildiğimiz kadar ev ziyaretleri yaparak bazı velileri tanımış oluyoruz (Ö2). Veli toplantısına geliyorlar. Bunun haricinde çok da görmüyoruz velileri (Ö3). Burada veli toplantısı yapıyorum en iyi öğrencilerin velileri geliyor. Her okulda da aynı sorun yaşanıyor. Bütün mesaj haklarımı onlara harcadım. Yani en ufak bir olayda dahi hani birebir bilgileri oldu işte bir derse geç kalmaları ya da işte derse girmemeleri işte okuldan kaçışları (Ö4). Veli toplantısı yaparım şahsen ve telefonla görüşüyoruz o kadar (Ö5). Küçük çapta veli ziyaretlerimiz var. Çok fazla büyük şeylerimiz yok, onun haricinde herkesle mutlaka telefon görüşmem oluyor (Ö6).

4.2.1.7. Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik düşünceleri sorulduğunda altı öğretmen de ders kitabı üzerinden açıklama yapmış, dile getirdikleri olumlu ve olumsuz görüşler ile önerileri Tablo 26’ de özetlenmiştir. Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin daha çok içerikteki bilgilerin bilimselliği ile ilgili problemler dile getirdikleri görülmektedir. İki öğretmen bunun dışında içeriğin düzeniyle ilgili problemlere değinmiş (Ö1, Ö2), bir öğretmen içeriğin güncel olmadığını (Ö6), bir öğretmen de öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu (Ö2) ifade etmiştir. Örneğin bu konuda Ö1 görüşünü “*Bizim kitaplarımız çok da iç açıcı değil açıkçası, daha iyi kitaplar olabilir. Çünkü içerisinde birçok yanlışlar var şimdi öğrenciye o yanlış düzeltmektense çünkü belli başlı konuları ben önceden kontrol ettiğim için bazı konularda kitabı hiç açtırmıyorum*” şeklinde açıklarken Ö3 “*Ders kitabını kullanıyorum ama yani şu anki ders kitabında hatalar olduğunu*

gözlemleyince açıkçası ilgimi eskisi kadar çekmiyor” ve Ö6 “Milli Eğitim kitabı biraz sığ ve içinde yanlışlar var” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı
Olumsuz görüşler	Kitapların içeriğindeki bilimsel hatalar	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	İçerik düzeninde/sıralanmasındaki sıkıntılar	Ö1,Ö2
	İçeriğin güncel olmaması	Ö6
	İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması	Ö2
	Kazanımların çok fazla olması	Ö4
	Etkinliklerin uygulanabilir olmaması	Ö1
	Etkinliklerin yetersiz olması	Ö5
	Verilen süreye uygun olmama	Ö4
	Uygulama /malzeme eksikliği	Ö2, Ö5
	Okul dışı etkinliklere yer verilmemesi	Ö3
Kitaplarda çok az soru olması	Ö2	
Olumlu görüşler	İçerik kazanımlara uygun	Ö1,Ö2, Ö3,Ö4
	Çevreyle ilgili kazanımlar olumlu	Ö6
	İçerik öğrencileri yorum yapmaya teşvik edici	Ö2
	İçerikte yer alan bilgiler güncel	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
	Etkinlikler uygulanabilir nitelikte	Ö1,Ö2,Ö3
Öneriler	Yeni konular eklenmeli	Ö2
	İçerik güncellenmeli	Ö6
	Çalışma kitabı eklenmeli	Ö2
	Fen Öğretim programına biraz teknoloji katılmalı	Ö2
	Süreler ve kazanım sayılarındaki olumsuzluklar giderilmeli	Ö4
Bürokratik engeller kaldırılarak okul dışı eğitimler konmalı	Ö3	

İçerikte yer alan konuların sıralanışındaki problemlerin öğrenmede sıkıntı yarattığını belirten iki öğretmen ise görüşlerini “8. Sınıflara girdiğim de konu farklıydı. Mesela mitoz vardı. Mitozdan kalıtıma geçmiştik. Kalıtımdan sonra mayozu geçmiştik. Şimdi baktığımız zaman çok saçma bir sıralama. Ben ne yaptım mitoz anlattım, mitozdan sonra mayozu öne aldım, mayozu anlattım, sonra kalıtıma geçtim (Ö1)” ve “Yani branştaş olduğumuz için sizde bilirsiniz kitabı açılıyorsunuz. Anlatıyorsunuz anlatırken bir bakıyorsunuz ki çocuk kavrayamıyor niye kavrayamıyor çünkü o konuyu anlatmadan önce başka bir konuyu vermen lazım fakat programda yok bu gibi sıkıntılar. A konusunu zaten biliyorsunuz, bilmeye ilgili bir probleminizin yok fakat A konusunun alt dalları var işte anlatılması gerekenler var öncelikle verilmesi gerekenler var, en sonunda verilmesi gerekenler var” sözleriyle vurgulamışlardır. Üç öğretmen öğrenme –öğretme sürecinde yer alan etkinlikleri uygulanabilir (Ö1), yeterli (Ö5) ve verilen süreye uygun bulmadığını (Ö4) belirtirken, Ö2 ve Ö5 etkinliklerin teknoloji içermemesini Ö3 ise okul dışı etkinliklere yer verilmemesini eleştirmiştir. Ölçme değerlendirme boyutuyla ilgili

olarak sadece Ö2, ders kitaplarında çok fazla soru olmadığını ifade etmiştir. Örneğin Ö5 programdaki uygulama eksikliğini “İçerik uygun ama onu destekleyen uygulamalar yok. Hani şey gibi kalıyor bu sefer genel sunum yoluyla anlat konu anlat git” şeklinde belirtmiş, Ö4 ise kazanımların fazla olmasını “Hani ünitelerin dağılımı kafanda onu tasarlaman işte ya da mesela en son anlatayım karne verdiğimiz güne yani haftaya pardon, karne verdiğimiz haftaya dokuz tane kazanım vermişler, dokuz kazanım bir üniteden, TEOG haftasında dokuz, on tane kazanım var” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Tablo 26’ de görüldüğü gibi dört öğretmen içeriğin kazanımlara uygun, bir öğretmen de özellikle çevreyle ilgili kazanımların olumlu olduğunu düşünmektedir (Ö6). Ayrıca dört öğretmen kitaplarda yer alan bilgilerin güncel olduğunu (Ö1,Ö2, Ö3,Ö4) belirtmiş, üç öğretmen de etkinlikleri uygulanabilir nitelikte bulunduğunu ifade etmiştir (Ö1, Ö2, Ö3). Ders kitaplarına yeni konuların eklenmesi, içeriğin güncellenmesi, çalışma kitaplarının hazırlanması, fen öğretimine teknoloji ve uygulama katılması, süre ve kazanımların sayısı ile ilgili olumsuzlukların giderilmesi ve okul dışı etkinliklere yönelme öğretmenlerin öğretim programının geliştirilmesine yönelik önerileri olmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarından bazı alıntı örnekleri şöyledir:

Fen yorumuna giremezdik. Şimdi biraz daha fen yorumuna giriyoruz, yorum yapıyoruz bu açıdan güzel fakat şimdi etkinlikler, sorular biraz daha azaltılmış. Tek kitapta birleştirilmiş. Eskiden çalışma kitaplarımız da vardı. Keşke şimdi yine o programa şey ekleseler. Ders kitabına ekstra çalışma kitabı ekleseler. Yani bu da eleştireceğim bir durum. Güncellediklerini düşünüyorum çok fazla güncellemeseler de (Ö1). Kitaplarda günlük hayattan örneklerin yer aldığını çalışma kitaplarında günlük hayattan örneklerin yer aldığını görmeye başladım. Yani ben programın içeriğinden memnunum güzel olduğunu söyleyebilirim(Ö3).Yani amacına uygun yani çocukları fen okur yazarı yapmak maksadımız. Bu anlamda programında yeterli olduğunu ifade edebilirim (Ö3) Fen hayat zaten güncel mi derken işin içine biraz teknoloji katılabilir (Ö2) hani mesela daha uygulamalı olması lazım laboratuvar ortamının daha artması lazım. Çocuklara daha bir proje yapabilecekleri şey olması lazım. Biraz daha böyle derine indiler. Amacına mantığına indiler ama hani onu uygulayacakları malzeme vermeleri lazım (Ö5)

4.2.2. Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenler öğrenme-öğretme süreci boyunca; sınıf ortamında, nöbet yerlerinde ve öğretmenler odasında araştırmacı tarafından not tutularak gözlemlenmiş, ayrıca sınıf ortamı video kaydına alınmıştır. Gözlemlerinden elde edilen bulgular bütünlüğü korumak ve okuma kolaylığı sağlamak amacıyla öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları doğrultusunda sunulmuştur.

4.2.2.1. Kişisel Gelişim ve Değerler Yönünde Gözlenen Davranışlar

Bu yeterlik alanıyla ilgili gözlemler sonucunda elde edilen bulgular; öğretmenlerin kişisel gelişim özellikleri, okulun iyileştirilmesine katkı sağlama, ulusal ve evrensel değerleri işleme temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin kişisel gelişim ve değerler boyutunda gözlenen davranışlar Tablo 27 de özetlenmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Kişisel Gelişim ve Değerler Yönünde Gözlenen Davranış Biçimleri

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Kişisel gelişim ve değerler	Yeni fikirlere, bilimsel çalışmalara açık olma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	İletişime açık olma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Türkçeyi derste anlaşılır kullanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Derse hazırlıklı gelme (Not çıkarma/telefona ve flaşa kaydetme/fotokopi çekirme/Materyal bulundurma....)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Teknolojiden derste yararlanma (Akıllı tahta, telefon, ...)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	İnterneti derste aktif olarak kullanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Beden dilini kullanarak anlattığını destekleme	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Olaylar karşısında sabırlı davranma/stres yapmama	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Çevredeki kişilerin tecrübelerine başvurma	Ö1,Ö4,Ö6
	Zümre öğretmenleri ile bilgi alış verişinde bulunma	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğretmenlerden yardım alma (teknoloji kullanımı ve materyal yardımı)	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerden yardım alma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6
Soru üretebilme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6	

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının yeni fikirlere ve bilimsel çalışmalara açık olduğu, özgüvene sahip olduğu ve iletişimi etkin gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili araştırmacın gözlem örneği; araştırmacı yapmak istediği çalışmayı anlatıp “*Hocam bu çalışmaya sizde katılmak ister misiniz?*” diye sorduğunda, Ö1 öğretmeni “*Tabi ki katılmak isterim.*”, Ö2 öğretmeni “*Hocam bana iş çıkarmazsan size yardımcı olurum.*”, Ö3 öğretmeni “*Hocam ben de akademik olarak çalışmak istiyorum. Bana da faydası olur. Memnuniyet duyarım.*” Ö4 öğretmeni “*Eğitime katkımız olacaksa neden olmasın*” Ö5 öğretmeni “*Tabi ki elimizden ne geliyorsa yaparız.*” Ö6 öğretmeni “*Benim tam sizin gibi birisine ihtiyacım vardı. Bana katkınız olur eksiklerimi söylersiniz.*” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin tamamının öğretmenler odasında diğer öğretmenlerle sık sık iletişim kurdukları, samimi bir şekilde iletişime geçtikleri (espri yapma, şakalaşma vb.) gözlemlenmiştir. Örneğin Ö5 öğretmenin gözlemi sırasında öğretmenler odasında stajyer öğretmenlere danışman öğretmenin görevlendirilmesi konuşulurken öğretmenlerden bir tanesi “*MutlakaHocamız danışman olmalı. İletişimi güçlü,*

başarılı” demiş, Ö5 öğretmeni “Tabi ki bana yakışır. Bir tane yetmez birkaç tane verin. Hepsine rehberlik ederim.” diye cevap vermiştir.

Tablo 27’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel gelişim özelliğine ilişkin yaptıkları etkinliklere/davranışlara ait bulgularda katılımcı öğretmenlerin tamamının Türkçeyi derslerde anlaşılır kullandığı gözlemlenmiştir. Beş öğretmenin (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6), derse hazırlıklı geldiği, derste teknolojiden sıklıkla yararlandığı, interneti aktif kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler akıllı tahtayı genellikle soru açmak, sunumu göstermek, internette görselleri açmak için kullandığı gözlemlenirken, telefonu soruların fotoğrafını çekmek, fotoğrafı çekilen soruları veya görselleri öğrencilere göstermek için kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin 08.04.2016 tarihinde yapılan gözlemlerde Ö6 öğretmeni *“asit yağmurları ve etkileri”* adlı konuyu anlatırken *“Sizin için kafasına asit yağmuru yağmış adamın fotoğrafını internette bulmuştum, size göstereyim.”* diyerek telefonla çektiği görüntüyü sınıfları dolaşarak öğrencilere tek tek göstererek paylaştığı gözlemlenmiştir. Dört öğretmenin beden dilini kullanarak ders anlattığı konuları desteklediği, olaylar karşısında sabırlı davrandığı görülmüştür. Örneğin 17.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni tanecikler arasındaki ısı alışverişini öğrencilerin gözünde canlandırabilmek için el hareketleri ile anlattıklarını desteklediği gözlemlenmiştir. 21.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni *“kazanım testlerini çıkarın”* diye öğrencilere birkaç defa seslenmesine rağmen öğrenciler bir süre testleri çıkarmadığı ve öğrencilerin testi çıkarmasını sabırla beklediği gözlemlenmiştir. Dört öğretmenin(Ö1,Ö4,Ö5, Ö6) zaman zaman zümre öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunduğu, öğretmen arkadaşlarından yardım aldığı gözlemlenmiştir. Örneğin 01.03.2016 tarihinde yapılan gözlem esnasında Ö6 öğretmeni okuldaki diğer fen bilimleri öğretmeni arkadaşını çağırarak akıllı tahtayı açmasını ve flaşındaki bilgileri akıllı tahtaya kaydetmesini ve nasıl açacağını göstermesini istediği gözlemlenmiştir. Dört öğretmen (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6) nadiren öğrencilerden akıllı tahtayı açma, istediği dosyaları getirme, ders kontrolü yaptırma gibi yardımlar aldığı gözlemlenmiştir. Ö4 öğretmenin 18.03.2016 tarihinde yapılan gözleminde öğrenciye dolabından daha önce çektiğini söylediği fotokopileri getirttiği, 25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında akıllı tahtayı açmak için bir erkek öğrenciden yardım aldığı gözlemlenmiştir. Beş öğretmenin(Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) soru üretebildiği soruları herhangi bir kaynağa bakmadan öğrencilere sorduğu gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili gözlem örneği 08.03.2016 tarihinde yapılan gözlem

sırasında Ö6 öğretmenin birçok soruyu her hangi bir kaynağa bakmadan öğrencilere sorduğu gözlemlenmiştir. Konu ilgili gözlemlenen olaylardan bazıları aşağıdaki gibidir.

04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “Sizin için telefonla fotoğrafını çektiğim çok önemli sorular tahtaya yazıyorum.” dedi ve telefonda bakarak soruları tahtaya yazdı. 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlemde Ö2 öğretmeni “Türkçenin Önemi” hakkında bilgi verdi ve öğrencilere “ Türkçeyi iyi yaparsanız matematiği de feni de iyi yaparsınız” dedi. 04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmen telefonuna çektiği geçen yıl çıkmış soruları tahtaya yazarak çözdü. Bir katılımcı öğretmen dışında tüm öğretmenler akıllı tahtayı aktif bir şekilde kullandığı ya internetten ya da kendi hazırladıkları sunum ve soruları açarak dersi işledikleri gözlemlenmiştir. 07.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında sınıfa gelen bilişim öğretmenine Ö5 öğretmeni “EBA şifresini nasıl vereceğim?” diye sordu. Öğretmen açıklama yaptı: “Hocam yapamazsanız dersten sonra yardımcı olurum.” dedi. 25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğrencilerin çiğ oluşumu ile ilgili öğretmene soru sordular, öğretmen soruyu cevapladıktan sonra araştırmacıya gelerek Hocam yoğunlaşmayı anlattım değil mi? diye araştırmacıya sordu. 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni sürekli anlattıklarını el kol hareketleriyle desteklemeye çalıştığı gözlemlenmiştir. 05.05.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında beden dilini kullanma adına Ö4 öğretmenin eliyle kaynama noktasının yükselmesini elini yükselterek, donma noktasının düşmesini elini alçaltarak gösterdiği ve anlatılanları bu şekilde desteklediği gözlemlenmiştir. 17.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sonucunda Ö3 öğretmeni “ısı ve sıcaklık” konusunda her hangi bir kaynağa bakmadan soru yazdığı görüldü.

Öğretmen gözlemlerinden okulun iyileştirilmesine katkı sağlamaya yönelik yaptıkları etkinliklere/davranışlara ilişkin elde edilen bulgularda dört öğretmenin nöbet görevini yerine getirdiği(Ö1,Ö2,Ö3,Ö5) görülmüştür. Araştırmacının gözlem yaptığı güne denk gelen nöbetlerinde öğretmenler araştırmacıya nöbetçi olduklarını söylemişlerdir. Araştırmacı gözlem yaptığı iki ders arasındaki teneffüste öğretmenlerle birlikte nöbet yerinde bulunmuş, öğretmenlerle ayaküstü görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğretmenleri gözlemlemeye devam etmiştir. Örneğin 29.02.2016 tarihinde ve 04.04.2016 tarihinde yapılan gözlem esnasında Ö5 öğretmeni nöbet görevini yerine getirdiği görülmüştür. 02.03.2013 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni okulun üst katında koridorda nöbetçi olduğunu araştırmacıya söylemiş, araştırmacı ile birlikte üst katta koridorda dolaşmışlardır. Koridorda koşan öğrencilere “ *Koşmayın, düşersiniz, okulun bahçesine inin.*” diyerek seslenmiştir. İçeri zili çaldığında öğrencileri sınıflara alarak, sınıfların kapısını kapattırdığı gözlemlenmiştir. Daha sonra öğretmenin kendi sınıfına geçtiği gözlemlenmiştir. Üç öğretmenin (Ö1,Ö3,Ö6) öğrencileri sosyal faaliyetlerde yer almaları için cesaretlendirdiği görülmüştür. Bu kapsamda 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni dersine girdiği sınıfa konferansla ilgili

bilgi verdi ve üç öğrenciyi “*Hadi, siz konferansa gidin.*” diyerek öğrencileri gönderdi. 10.03.2016 tarihinde gözlemler sırasında Ö4 öğretmeni, okulun ikinci katında koridorun başında sol tarafta yer alan panoya götürerek, “*Nasıl olmuş Hocam?*” diye sormuştur. Daha sonra diğer zümresiyle birlikte panoyu, panoda yer alan isimlerin seksen beş ortama üzerinde yer alan öğrenciler olduğunu ve panoda önemli durumları sergilediklerini ifade etmiştir. Ö3 öğretmeni 26.05.2016 tarihinde yapılan 4006 Bilim Fuarı etkinlikleri kapsamında hazırlamış olduğu projeleri araştırmacıyı davet ederek göstermiştir. Projelerde ikişer öğrencinin görev aldığı ve projelerin konusunun elektrik motoru ve dirençlerle ilgili 11 proje olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ayrıca Ö5 öğretmenin dergi çıkarma çalışmalarına katıldığı, konu ile ilgili zaman zaman Müdür Bey ile görüştüğü gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin ulusal ve evrensel değerlerle ilgili yaptıkları etkinliklere/ davranışlara ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgularda katılımcı öğretmenlerin tamamı ders giriş ve çıkışlarında, ders işlenirken zamanı dikkatli kullanmaya özen gösterdikleri gözlemlenmiştir. Sınıf ve çevre temizliği ile ilgili olarak dört öğretmen (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6), yerdeki çöpleri aldırma, kendisi de alarak örnek olma gibi faaliyetler gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili gözlemlerden örneklerde 20.04.2016 tarihinde yapılan gözlemde Ö2 öğretmeni sınıfa girdiğinde sınıfın çok kirli olduğu görüp, sınıftaki kaba çöpleri aldirarak çöp kutusuna attığı görülmüştür. Ö2 öğretmeni ders bitiminde araştırmacıya sınıftaki çöplerin sabahçılardan kaldığını ifade etmiştir. “*Hocam burası öyle bir yer ki öğrencilere yerden çöpü aldırıyoruz. Veli hemen benim çocuğuma temizlik yaptırmışsınız, diye şikâyet ediyor.*” diye yakındı. 11.05.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni öğrencinin yanına gelerek bir önceki derste yere düşen deneme sınavının poşetini göstererek “*Yerdeki poşeti kaldırmanı beklerdim.*” diye öğrenciyi uyardığı ve öğrencinin bu uyarıdan sonra poşeti alarak çöp kutusuna attığı gözlemlenmiştir. İki öğretmen çevre duyarlılığı konusunu işlemiştir(Ö5,Ö6). Ö6 öğretmenin geri dönüşüme vurgu yaptığı, yardımlaşma konusuna değindiği, ağaçlandırmanın önemini vurguladığı, kul hakkını işlediği görülmüştür. Örneğin; konu ile ilgili gözlemlenen Ö6 öğretmenin 01.03.2016 tarihinde ve 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlemi sırasında ders konusunun “*Evsel Atıklar, Biyolojik Çeşitlilik*” olduğu gözlemlenmiştir. Ö6 öğretmeni çevreye duyarlı olmaya, geri dönüşüme ve ağaçların önemine vurgu yapmıştır. Öğretmen: “*Ağaçlar olmasaydı canlılık olmazdı. Bir ton kâğıdın oluşması için 17 adet ağıca ihtiyaç var ama biz bunu geri dönüşüm yoluyla sağlayabiliriz.*” dedi. Ayrıca bir erkek öğrenci Ö6 öğretmenin yanına giderek “

Gittiğim yerde bir sürü kapak var.” diye söyledi. Öğretmen: “ Başkaları için kapak toplamak gibi bir kampanyaya katılmak çok iyi bir davranış.” diyerek öğrencileri yardımlaşmaya yönlendirdi. Öğretmen buradan hayır konusuna girerek öğrencilerin hayır konusunda nasıl davranmaları gerektiği ifade etmiştir. 08.04.2016 tarihinde yapılan gözlem esnasında Ö6 öğretmeni kul hakkı ile ilgili öğrencilere örnekler verdiği gözlemlenmiştir. Ö1 öğretmenin bayrak sevgisini işlediği 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında bir öğrencinin yaptığı bayrak resmini havaya kaldırarak sınıftaki öğrencilere gösterdi ve yapan öğrenciye güzel sözler söyleyerek (çok güzel olmuş) onu onura ettiği gözlemlenmiştir.11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğretmen: *“Bu gün dersten sonra Cenk Marşı’na çalışacağız. Haftaya Çanakkale Zaferi’nin kutlaması var”* diyerek öğrencileri uyardı. 07.04.2016 tarihinde ise Ö3 öğretmeni EBA’ya Cenk Marşı’nı yüklediğini söyledi. Arka sırada oturan bir kız öğrenci de Hocam “Facede de var.” diye söyledi.

4.2.2.2. Mesleki Gelişim ve Değerler Yönünde Gözlenen Davranışlar

Gözlemler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim ve değerler yeterliliği ile ilgili yaptıkları etkinliklere/davranışlara ilişkin bulgular; öğrenciye değer verme, öğrencinin başarabileceğine inanma, öğrencileri motive etme temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenciye değer verme yeterliği için yaptıkları etkinliklere/davranışlara ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgular analiz edilerek Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Öğrenciye Değer Verme Yönünde Gözlenen Davranış Biçimleri

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Öğrenciye değer verme	Öğrencilere ismi ile hitap etme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Söz isteyen öğrencileri dinleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin öğrenme isteklerini yerine getirme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Teneffüste öğrencilerin getirdiği soruları çözme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin doğru davranışlarını onaylama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin kendini ifade edecek ortamlar hazırlama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Farklı öğrencilere soru sorma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrenciyi tahtaya kaldırarak soru çözdürme	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrencilere gerektiğinde açıklama yapma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrenci görüşlerini dikkate alma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Anlamlı ve tebessüm ederek bakma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrencilerle sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirme	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Sabırla öğrencilerin sorduğu soruları cevaplama	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrenciler problemle karşılaştıklarında yardımcı olma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrencilere karşı güler yüzlü davranma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrencinin yanına oturma	Ö5,Ö6
	Öğrencilere karşı açık ve net olma	Ö4,Ö6
	Öğrenciler soruları yapamadığında espri yaparak hatasını söyleme	Ö3,Ö6
	Öğrencilerin öğrendiğinden emin olmak için soru sorma (Anladınız mı? , İkna oldun mu?...)	Ö2,Ö4

Tablo 28 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamının öğrencilere ismi ile hitap ettiği, söz alan öğrencileri dinlediği, öğrencilerin öğrenme isteklerini yerine getirdiği, teneffüste öğrencilerin getirdiği soruları çözdüğü, olumlu davranış gösteren öğrencileri onayladığı, öğrencilere kendini ifade edecekleri ortamlar hazırladığı gözlemlenmiştir. Örneğin 29.02.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğrenciler Ö5 öğretmenine “*Hocam cetvel sorusunu bir daha anlatır mısınız?*” diye sordu. Öğretmen soruyu tahtaya çizerek ayrıntılı bir şekilde soruyu açıkladı. Yine 18.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni öğrencilerin isteği üzerine dersi tekrar anlattığı gözlemlenmiştir. Örneğin 07.04.2016 tarihinde yapılan gözlemler sırasında Ö4 öğretmeni teneffüse çıktığı sırada gözlem yapılmayan sınıftan üç kız öğrenci ellerinde soru kitabı ile gelerek öğretmene sorularını sorduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin soruları çözdüğü için teneffüsü çıkmadığı, öğrencilerin getirdiği soru sürtünme kuvveti ile ilgili olup cevap şıkkı ile öğretmenin kafasındaki şık uyuşmayınca öğretmen soruyu araştırmacıya sorarak araştırmanın cevabına göre “*Ben de aynısını söylüyorum Hocam.*” diyerek öğrencileri ikna ederek gönderdiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. 25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni masaya yaslanarak dersin başında öğrencilere “*Nasılsınız, nasıl gidiyor, sınav çalışmaları nasıl gidiyor?*” diye sordu ve öğrencilerin kendilerini ifade edeceği ortamın oluştuğu gözlemlendi. Beş öğretmenin (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) farklı öğrencilere soru sorduğu, dört öğretmenin

(Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) nadir de olsa öğrenciyi tahtaya kaldırarak soru çözdürdüğü gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında Ö1 öğretmeni öğrencilere genellikle oturma sırasına göre, Ö2 öğretmeni parmak kaldıran öğrencilere göre, Ö3 öğretmeni oturma sırasına ve rastgele, Ö4 öğretmeni genellikle parmak kaldıranlara göre, Ö5 öğretmeni genellikle aynı öğrencilere, Ö6 öğretmeni ise parmak kaldıran öğrencilere ve sınıf listesine göre öğrencilere soru sordukları gözlemlenmiştir. Örneğin farklı öğrencileri kaldırmasıyla ilgili olarak 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlemde Ö2 öğretmeni tüm öğrencilere soru cevaplatmak istediğini “*Hiç cevap vermeyen var mı?*” diye söylediği gözlemlenmiştir. 11.03.2016 tarihinde yapılan Ö3 öğretmenin gözlemi sırasında öğretmen öğrencilerle konuşma ortamı oluşturarak öğrencileri dinlediği gözlemlenmiştir. Dörder öğretmenin (Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) öğrencilere gerektiğinde açıklama yaptığı, öğrenci görüşlerini dikkate aldığı, anlamlı ve tebessüm ederek baktığı, öğrencilerle sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirdiği, sabırla öğrencilerin sorduğu soruları cevapladığı, öğrenciler problemle karşılaştıklarında yardımcı olduğu, öğrencilere karşı güler yüzlü davrandığı görülmüştür. Öğrenci problemiyle ilgilenme ile ilgili olarak 21.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni arka sırada oturan görme problemi olduğunu bildiği erkek öğrenciyi çağırarak ön sıraya oturttu ve açtığı akıllı tahtayı net görüp görmediğini sordu, öğrenci net gördüğünü söyledi bu durum araştırmacı tarafından gözlemlendi. İkişer öğretmenin ise arka sıraya gelerek öğrencinin yanına oturduğu (Ö5,Ö6), öğrencilere karşı açık ve net olduğu (Ö4,Ö6), öğrenciler soruları yapamadığında espri yaparak hatasını söylediği (Ö3,Ö6), öğrencilerin öğrendiğinden emin olmak için soru sorduğu (Anladınız mı? İkna oldun mu?) (Ö2,Ö4) gözlemlenmiştir. Örneğin öğretmenin öğrencinin yanına oturarak öğrenciyi kontrol altında tutması 25.03.2016 tarihinde yapılan Ö6 öğretmenini gözlemi sırasında gerçekleşmiştir. Ö6 öğretmeni arka sırada oturan ve arkadaşlarını rahatsız eden... isimli öğrencinin yanında oturarak bir mühlet sınıfı oradan idare ederek öğrenci ile konuşmuştur. Öğretmenin öğrenciye karşı açık ve net olduğu 04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıfta dolaşırken arka sıraya geldi ve arka sıradaki öğrenci öğretmene bir soru sordu öğretmen “*Bilmiyorum, araştırmam gerekir.*” diye cevap verdiği gözlemlenmiştir. Aynı gözlem sırasında diğer gözlemlerde Ö4 öğretmenin genellikle her konuyu anlattıktan ve her soruyu çözdükten sonra “Anladınız mı?” diye soru sorduğu gözlemlenmiştir

03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni teneffüste öğrencilerin getirdikleri soruları çözdü. 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni ilk derse geç gelen iki kız öğrenciye geç kalma nedenlerini sordu ve öğrenciler birlikte kaldıkları için geç kaldıklarını söylediler. 08.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmenine öğrencilerden bir tanesi “Hocam, cevap şıklarını verseniz de biz size yapamadığımız soruları sorsak.” dedi. Öğretmen “Keşke önce söyleseydiniz.” dedi ve öğrencinin dediği gibi cevap şıklarını verdiği gözlemlendi. 21.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni derse girdikten sonra iki kız bir erkek öğrenci derse öğretmenden sonra girdiği gözlemlenmiştir. 02.03.2016 tarihinde yapılan Ö2 öğretmenin gözlemi sırasında öğretmen “Proje almaya istekli öğrenciler kimler” diye seslendi ve onlara da proje vereceğini söyledi. 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni öğrencileri ikna edene kadar soruları ince ayrıntısıyla açıkladı. Daha sonra “İkna oldunuz mu?” diye sordu. “Yoksa başka örnekler vereyim” dedi. 04.03.20016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmenine öğrenciler “Bir daha anlatır mısınız?” dediğinde öğretmen tekrar tekrar anlattı.

Öğretmenlerin, öğrencilerin başarabileceğine inanma yönündeki davranışlarına ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgularda katılımcı öğretmenlerin tamamının öğrencilerin kazanım düzeyini artırmak için çaba sarf ettikleri, davranış problemi olan öğrencileri gördüklerinde davranışını düzeltmeye çalıştıkları, öğrencileri başarabilecekleri konusunda cesaretlendirdikleri, öğrencileri yapmaları gerekenler hakkında bilgilendirdikleri gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili gözlemlenen olaylardan bazıları aşağıda verilmiştir.

01.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö6 öğretmeni.... öğrenci parmak kaldırmadığı halde soruyu cevaplaması için kaldırdı. Ona ders çalışması gerektiğini söyledi. 10.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni öğrencinin yanına gelerek “Sen başarısın sana güveniyorum.” diye öğrenciyi cesaretlendirdi. 10.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “Gözünüz korkmasın ünite bu kadar kolay, yavaş yavaş anlayacaksınız.” diye öğrencileri motive etti. 07.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmenin girdiği sınıftaki öğrencilerin düzgün oturmadığını gördüğünden dolayı öğrencinin ismini söyleyerek “İnsan normal oturur.” diyerek erkek öğrenciyi uyardı. Öğrenci öğretmenin uyarısından sonra toparlandı. 21.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni “Birinci TEOG konularından iki tane, sonrası konulardan 18 tane soru gelecektir. Bu sorular önceki sınavlarda çıkanlara muhtemelen benzer olacaktır.” diyerek öğrencileri uyardı.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etmeye yönelik davranışlarıyla ilgili bulgular Tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Yöniindeki Gözlenen Davranış Biçimleri

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Öğrencileri motive etme	Öğrencilere yapabilecekleri soru sorma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Günlük hayattan örnekler verme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö6
	Merkezi sınavlara vurgu yapma (TEOG, Bursluluk...)	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Derste olumlu arkadaşlarından farklı olumlu davranış gösteren öğrencilere “+” puan verme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Konunun kolay olduğunu söyleme	Ö4
	Öğrencilere espri yaparak motive etme	Ö5,Ö6
	Konuşma yapma	Ö2
	Ödüllü sorular sorma	Ö3,Ö6

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenler öğrencileri motive etmek için katılımcı öğretmenlerin tamamı öğrenciye yapabilecekleri soruları sorduğu ya da öğrenciler yapamadığı takdirde ipucu vererek desteklediği gözlemlenmiştir. Tüm öğretmenler genellikle günlük hayattan örnek vererek öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışmışlardır. Dört öğretmen (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) sıklıkla ortaöğretim merkezi sınavlarına vurgu yapılarak dersi dinlemeleri ve çalışmalarını gerektiğini söylemişlerdir. Örneğin 04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni 40 dakikalık ders saatinde yaklaşık 15 kez TEOG kelimesini kullanmıştır. Katılımcı öğretmenin beşi zaman zaman öğrencilere “+” veya “-“ vererek (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) öğrencileri motive ettiği gözlemlenmiştir. 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğretmen öncelikle okul genelinde yapılan denemenin sorularını çözdü arkasından “*Tam yapan var mı?*” diye sordu öğrencilerden hiçbiri parmak kaldırmadı. Arkasından “*Bir yanlış yapan var mı? İki yanlış yapan var mı? Üç yanlış... Kimin bir yanlışı var?*” diye sordu. Bir yanlış yapan üç öğrenci vardı ve onların isimlerini söyleyerek iki “+” verdiğini söyledi. Öğrencinin bir tanesi yerinden “*Hocam üç “+” verecektiniz*” diye seslendi. Ö4 öğretmeni konunun kolay olduğunu söyleyerek öğrencileri motive etmeye çalıştığı gözlemlendi. Örneğin: 10.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “*Gözünüz korkmasın ünite bu kadar kolay, yavaş yavaş anlayacaksınız.*” diye öğrencileri motive ettiği gözlemlendi. Ö6 öğretmeni öğrenciye espri yaparak, Ö2 öğretmeni konuşma yaparak, Ö3 öğretmeni ödüllü sorular sorarak öğrencileri motive etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Örneğin; 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni öğrencilere “*Size bir soru soracağım bilene artı vereceğim.*” diye seslendi ve öğrencilere soru sorduğu (*sesin yankısı*) ile ilgili olduğu gözlemlendi. Konu ile ilgili öğretmen gözlemlerinden bazı olaylar aşağıda verilmiştir.

25.03.2016 tarihinde yapılan gözlemlerde Ö6 öğretmeni... öğrenci soruya doğru cevap verdiği için yazılı sınavına 20 puan eklediğini söyledi. 29.02.2016 tarihinde yapılan gözlemlerde Ö5 öğretmeni soru bankasından 111. sayfada 9. Soruyu cevaplarken “TEOG’ ta buna benzer soru çıkar.” şeklinde ifade etti. 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlemler sırasında Ö4 öğretmen geçmiş yıllarda çıkan soruları akıllı tahtada çözdü. 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “Bu konudan kesin soru çıkar, grafiklerden, hal değişimlerinden kesin soru çıkar” diyerek öğrencilerin dikkatini konuya çekmiştir. 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni Kahramanmaraş genelinde TEOG deneme sınavı olacağını söyleyerek, öğrencilerin bu sınava girerek eksikliklerini belirlemesi gerektiğini ifade etti. 05.05.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni sınıfa girdikten sonra derse başlamakta biraz gecikti ve öğrencilere “ Ama çocuklar şöyle oldu. TEOG bitince okul bitti gibi bir durum oldu” dedi ve öğrencilerde “Evet Hocam.” dediler.

4.2.2.3. Öğrencileri Tanıma ve Rehberlik Etme Yönünde Gözlenen Davranışlar

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve rehberlik etme yönündeki etkinlik/davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğrencileri Tanıma ve Rehberlik Etme Yönündeki Gözlenen Davranış Biçimleri

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Öğrencileri tanıma ve rehberlik etme	Soruları nasıl çözeceğini gösterme(Kodlama yapma/Tüyo verme)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencileri gözlemleyerek onları tanımaya çalışma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Sınav sorularının nasıl geleceğine dikkat çekme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Arkadaşlarından bilgi alma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrencilere bilgi amaçlı soru sorma	Ö3,Ö6,Ö4,Ö5
	Sınav konusu bakımından öğrencilere rehberlik etme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5
	Öğrenci ile görüşme yapma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
Tüm sınavlara girmeyi tavsiye etme	Ö6	

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının öğrencilere nasıl soru çözecekleri konusunda rehberlik ettikleri, öğrencilere tüyolar verdikleri ve kodlamalar yaptırdıkları gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö4 öğretmenin 25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında soruların çözümüne “*Bu tür soruların çözümünüzde dikkat etmeniz gereken grafiğin nereden başladığıdır. Biraz önceki grafik nereden başlıyordu? Bunlar güzel sorular bu soruları yanlış yapabilirsiniz, 2 dakika dediği yerden kastı şurasıdır. Burası ile karıştırmayın*” diyerek rehberlik ettiği, 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında ise “Guanin” ile “Sitozin” bazlarının birbirleri ile bağ yapacağını unutturmamak için Galatasaray’ın kısaltması olan GS’ile ilişkilendirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri gözlemleyerek tanımaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Beş öğretmen (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) sınavda soruların nasıl geleceğine

dikkat çektiği gözlemlenmiştir. Örneğin; 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni öğrencilere nasıl soru geleceği, hangi kavramlarda(ısı ve sıcaklık) yanılıya düşecekleri, kaç soru geleceği hakkında bilgi verdiği gözlemlenmiştir. Dört öğretmenin (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6) öğrencilerin arkadaşlarından bilgi aldıkları gözlemlenmiştir.

Konu ile ilgili olarak 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni yoklamayı aldıktan sonra öğrencilere arkadaşlarının niçin gelmediğini sorduğu öğrencilerin “alerji” olduğunu söylediği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Dört öğretmen (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6) öğrencilere bilgi amaçlı soru sordukları gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili olarak 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem esnasında Ö3 öğretmeni hafta sonu kursuna katılmayan öğrencilerin katılmama sebebini sordu . . . isimli öğrenci “*Hocam ben hafta sonu iş yerinde çalışıyorum.*” diye cevap verdiği gözlemlenmiştir. Dört öğretmen (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5) sınav konusu bakımından öğrencilere rehberlik etmektedir. Örneğin; 25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni TEOG’tan hangi konuya kadar soru geleceğini söylediği, bu konun oksijensiz solunum olduğu ve isterse bu konuya kadar ki konuları iki saat gibi kısa bir sürede bitirebileceğini ifade etti. Öğrencilere sınavla ilgili bilgilendirme yaparak nasıl çalışmaları ve sınavda neler yapmaları gerektiğini söylediği gözlemlendi. Üç öğretmen(Ö2,Ö3,Ö4) bilgi amaçlı öğrenci ile görüşme yaptığı görülmüştür. 02.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni nöbetçi öğretmen olarak koridorda görev yaparken 8.Sınıflardan bir öğrenci gelerek sınav kaygısının olduğunu bu konuda neler yapması gerektiğini sormuş, öğretmen gerekli açıklamaları yapmış ve kız öğrenci teşekkür ederek ayrılmıştır. Ayrıca 01.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında “*Gördüğünüz tüm sınavlara girin. Kazanıp kazanmamanız önemli değil, sizin orada bulunmanız önemli*” diyen Ö6 öğretmenin öğrencileri tüm sınavlara girmeyi tavsiye ettiği gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili öğretmen gözlemlerinden bazı olaylar aşağıda verilmiştir.

29.02.2016 tarihinde yapılan gözlem esnasında Ö5 öğretmeni, öğrencilere “Bu konudan dört adet soru çıkar.” diye seslendi. 02.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni yoklama aldı ve gelmeyen öğrencilerin gelmeme sebeplerini sordu. Öğrenciler öğretmenin sorusunu cevapladılar. 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni yoklamayı yaptıktan sonra gelmeyen öğrencileri ve niçin gelmediklerini sordu. 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “bu konudan kesin soru çıkar. Grafiklerden kesin çıkar. Hal değişiminden kesin çıkar. Burada hal değişimi diye sormazlar hal değişimi sıcaklığı diye sorarlar, maddenin hacmi var ile

belirli hacmi var farklı şeyler” dedi. 05.05.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni kodlama ile ilgili olarak “Tuz donma noktasını düşürüyordu biz düşmeyecektik diye kodlama yapmıştık.” diye söyledi. 05.05.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni pencere kenarında yer alan orta sıralarda oturan öğrencinin yanına gelerek “Senin hastalığın neydi?” diye sordu öğrenci “böbrek taşı” olduğunu söyledi. Hangi doktora gittiğini, çok acı çekip çekmediğini sordu ve öğrencinin anlattıklarını dinledi. 11.03.2016 tarihinde ve 22.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğretmeni öğrencilere “Herkes kitapçığının üzerine doğru ve yanlışlarını ve hangi konudan yanlışları olduğunu yazıyor” diye seslendi. Öğrencileri tek tek dinledi. Öğrencilerin yanlışlarına göre tekrar çalışmaları gereken konuları söyledi. 04.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında kılık kıyafeti öğrenciye uygun olmayan bir öğrenci derse geç geldi. Öğretmen öğrenciyi yanına çağırarak onunla görüştü. Öğretmen öğrenciyi nasıl davranması gerektiği konusunda uyardı. Öğrenci “Özür dilerim” diyerek arka sıraya geçti. Aynı öğrenci ikinci ders derse katılmadı. 18.04.2016 tarihinde yapılan Ö5 öğretmenin gözlemi sırasında öğretmen solunum olayını anlattıktan sonra TEOG’ta “glikoz” yerine “nişasta, şeker, besin” diyebilirler diye öğrencileri uyardı. 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni sıvıların basıncını $P=h.d.g$ şeklinde tahtaya yazdıktan sonra “hadi, gel” şeklinde kodlama yaptığı gözlemlenmiştir.

4.2.2.4. Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Gözlenen Davranışları

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde gözlenen davranış biçimleri davranış yönetimi ve dersin işlenişi olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Sınıf gözlemleri sırasında sınıf ortamında ciddi disiplin problemleri yaşanmamış, gözlenen sorunlar Tablo 31 sunulmuştur.

Tablo 31

Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar

Tema	Davranış Problemleri	Katılımcı
Akademik davranış problemleri	Dersi dinlememe(başka şeylerle ilgilenme/çöp kutusuna çöp atma/sıraya kafaya koyma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğretmenin sorusuna hep bir ağızdan cevap verme	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Yerinde konuşarak sorunun çözümüne katıldığı için gürültü oluşması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Alakasız soru sorma	Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencinin konu ile ilgisiz başka konudan bahsetmesi	Ö4,Ö5
	Kopya çekmeye çalışma	Ö3
Sosyal davranış problemleri	Kendi aralarında konuşma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğretmenin bakmadığı zamanlarda birbirlerine vurma, laf atma, anlamsız ses çıkarma, şakalaşma/sıraları çekme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Birbirlerini rencide edici sözler söyleme/gülme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö6
	Derse geç gelme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Oturduğu yerden kalkarak başka yere oturma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Ayakta dolaşma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Dersten çıkarak bir mühlet sonra gelme/ya da gelmeme	Ö4,Ö5,Ö6
	Arkadaşları söz almışken dinlemeyerek birlikte konuşma	Ö1,Ö2,Ö5
	Ders işlenirken sınıfa gelme ve sınıftan eşya alma	Ö1,Ö5
	Oturuşuna dikkat etmeme	Ö5
	Birbirlerine bir şeyler fırlatma	Ö3,Ö5
	Arkadaşlarını şikâyet etme	Ö2,Ö5
	Kendi aralarında münakaşa etme	Ö5

Tablo 31 incelendiğinde gözlem yapılan tüm sınıflarda bazı öğrencilerin başka şeylerle ilgilenerek, öğretmen ders anlatırken çöp kutusuna çöp atmaya giderek veya sıraya kafaya koyarak dersi dinlemediği gözlemlenmiştir. 24.05.2016 tarihinde yapılan Ö2 öğretmenin gözlemi sırasında arka sırada oturan bir erkek öğrenci elindeki plastik yayla ders süresince oynadığı gözlemlenmiştir. 28.03.2016 tarihinde yapılan Ö5 öğretmenin bulunduğu sınıfın gözlemi sırasında dört sıralı sınıfın duvar kenarında yer alan sırasında ikinci sırada yer alan öğrenci bir elini yüzüne, sırtını duvara dayayarak sessizce beklemekte derse katılmamaktadır. Aynı gözlemde duvar kenarındaki sırada arka sıralarda oturan üç erkek öğrencinin sıraya kafaya koyarak yattığı gözlemlenmiştir. Ö1 öğretmenin derse girdiği sınıf dışında tüm gözlem boyunca beş öğretmenin sorduğu soruya öğrencilerin hep bir ağızdan cevap verdiği ya da yerinde konuşarak sorunun çözümüne katıldığı için gürültü oluştuğu gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin alakasız soru sorduğu, işlenen konudan alakasız başka bir konudan bahsettiği, kopya çekmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. 24.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmenin sınıfındaki bir kız öğrencinin arkadaşına bakarak ve sorarak yapılan sınavda kopya çekmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

Öğrencileri sosyal davranış problemleri; kendi aralarında konuşma, öğretmenin bakmadığı zamanlarda birbirlerine vurma, laf atma, anlamsız ses çıkarma, ders işlenirken başka şeylerle ilgilenme ve çöp kutusuna çöp atma, arkadaşlarına rencide edici sözler söyleme, derse geç gelme, oturduğu yerden kalkarak başka yere oturma katılımcı öğretmenlerin sınıflarının tamamında gözlemlenmiştir. 28.03.2016 tarihinde yapılan Ö5 öğretmenin gözlemi sırasında orta sıranın ön sırasında yer alan öğrenci arkaya dönerek arkadaşına elini kaldırıp “Lan salak.” diye seslendiği gözlemlenmiştir. Dört öğretmenin (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) sınıfında zaman zaman bazı öğrencilerin ayakta dolaştığı gözlemlenmiştir. 04.03.2016 tarihinde Ö6 öğretmenin bulunduğu sınıfta yapılan gözlem sırasında bir öğrencinin ayakta dolaştığı öğretmenin uzun bir zaman öğrenciye müdahale etmediği görmezden geldiği ve bir mühlet sonra öğrencinin ismini söyleyerek “Yerine oturur musun?” diye seslendiği gözlemlenmiştir.

Üç öğretmenin (Ö4,Ö5,Ö6) gözlemlendiği sınıfta nadiren de olsa bazı öğrencilerin dersten çıkarak bir mühlet sonra geldiği gözlemlenmiştir. 29.02.20016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmenin olduğu sınıfta erkek öğrencinin bir tanesi dışarı çıkmak için öğretmenden izin istediği ve on dakika sonra geri geldiği gözlemlenmiştir. Üç öğretmenin (Ö1,Ö2,Ö5) sınıfında arkadaşları söz almışken öğrencilerin birlikte konuştuğu veya laf atma olayının gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

21.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni orta sırada oturan kız öğrenciye soruyu cevaplama için söz hakkı vermesine rağmen diğer öğrenciler ondan önce konuşmaya başladılar ve soruyu yerlerinden söz almadan cevapladılar. Öğrenci arkadaşlarına bağırarak “Susun, ben konuşuyorum her halde.” diyerek tepki gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca Ö5 öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin nadiren oturuşuna dikkat etmediği, arkadaşlarını şikâyet ettiği, kendi aralarında münakaşa ettiği gözlemlenmiştir. 07.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğrenci arkadaşının ismini söyleyerek “*Öğretmenim... benim bileğimi kıvrıyor.*” diye şikâyet etti. Öğretmene herkes kendine yakışanı yapar” diyerek cevap verdi. Ders işlenirken sınıfa gelme ve sınıftan eşya alma öğrencilerde gözlemlenen davranış bir diğer davranış problemidir. Ö5 ve Ö3 öğretmenin gözlemlendiği sınıftaki öğrencilerin zaman zaman birbirlerine silgi veya ufak kâğıt parçalarını fırlattığı gözlemlenmiştir. Konunun örneği 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında ön tarafta iki farklı sırada oturan iki öğrencinin öğretmenin arkası dönük olduğu anda birbirlerine silgi parçası atması ile gerçekleşmiştir.

11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmenin girdiği sınıfta öğrencilerin birbirlerine hakaret ettikleri gözlenmiştir. 07.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmenin girdiği sınıftaki öğrencilere öğretmen “İnsan normal oturur.” diyerek erkek öğrenciyi uyardı. Aynı gözlem sırasında Ö5 öğretmene öğrenciler arkadaşlarını şikâyet etti. 04.04.2016 tarihinde yapılan Ö5 öğretmeni gözlemi sırasında birinci ders geç kalan öğrenci ikinci ders hiç gelmediği gözlemlendi ve öğretmen öğrenciyi yok yazdı. Aynı gözlem sırasında arka sırada oturan bir erkek öğrenci ayaklarını kaldırarak ön sıraya koyduğu gözlemlenmiştir. 04.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmenin sınıfında aynı sırada oturan iki öğrenci sırayı bir ileri bir geri yaparak ses çıkarmaktadırlar. Yine aynı gözlemlerde pencere kenarındaki sırada oturan bir öğrenci eline biriktirdiği parçalanmış ufak kâğıtları yan sırada oturan arkadaşına doğru fırlattığı, arkadaşı ise yüksek sesle “Ne yapıyorsun oğlum sen ya.” diyerek tepki gösterdiği gözlemlenmiştir. 02.03.2016 tarihinde yapılan Ö2 öğretmenin gözlemi sırasında öğrenci arkadaşına” Manyak” diyerek hitap etti. 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlemlerde Ö2 öğretmenin bulunduğu ortamda öğrenci solak olan arkadaşına “Salak” diye seslendi.

Bu davranışlar karşısında öğretmenlerin davranış biçimleri Tablo 32’de özetlenmiştir.

Tablo 32

Öğrenci Davranışlarının Yönetimine Yönelik Gözlenen Davranış Biçimleri

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Davranış Yönetimi	Bazen görmezden gelme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Gürültü olduğunda sözlü olarak uyarma (İsmini söyleme, dinle deme, şiişt diye seslenme...)	Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin susması için uzun süre uyardan bekleme	Ö1,Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Sesini yükseltme (kızma, bağırma...)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Masaya veya elini birbirine vurarak dikkat çekme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Hatalı davranış yapan öğrenciye bakma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Gürültü olan tarafa yürüme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Zaman zaman sınıfta dolaşma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Ayakta dolaşan öğrenciyi otur diye uyarma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6
	Gürültü yapan öğrenciye soru sorma/okutma yaptırma	Ö1,Ö2, Ö4,Ö6
	Öğrencinin yerini değiştirme	Ö1,Ö4,Ö6
	Problem çıkaran öğrenciye görev verme	Ö6
	Öğrenciyi yanına çağırarak konuşma	Ö2,Ö3
	Cezası verme (parmak kaldırmama/“-“ verme	Ö2,Ö3,Ö6
	Bazen kural koyma ve hatırlatma	Ö2
	Öğrenci ile anlaşma yapma	Ö5
	Öğrenciye aşağılayıcı söz söyleme	Ö2,Ö5
	Tehdit etme (ailesine söyleme/idareye gönderme/dersten ve okuldan atma)	Ö2,Ö5
	Öğrencinin ilgilendiği malzemeyi elinden alma	Ö4

Tablo 32 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamı öğrencilerin hatalı davranışlarını bazen görmezden gelerek, gürültü olduğunda sözlü olarak uyararak (İsmini söyleme, dinle deme, şiişt diye seslenme...), öğrencilerin susması için uzun süre uyardan bekleyerek, sesini yükselterek (kızma, bağırma,...), masaya veya elini birbirine vurarak, öğrencinin ismini söyleyerek, hatalı davranış yapan öğrenciye bakarak yönetmeye çalışmışlardır. 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni öğrencilerin gürültü yapmasını önlemek için masaya vurarak ses çıkardığı, “şiişt” diye seslendiği zaman zaman ayakta dolaştığı, “Kendi aranızda konuşmayın.” diye uyardığı, bir erkek öğrenciye sesini yükselterek “Konuşmaktan yanlışına bakamamışsın.” diye öğrenciye kızdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca nerede kalmıştık diye sordu ve öğrenciler “Erime sıcaklığı.” dediler. Kız öğrenciye ismini söyleyerek “... , erime sıcaklığını sen söyler misin?” dedi. Öğrenci “Niye ben?” diye cevap verdi. Öğretmen “Bilmem.” dedi ve sert bir şekilde öğrenciye baktığı gözlemlenmiştir. Bunun yanın da beş öğretmenin (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) gürültü olan tarafa yürüdüğü ve zaman zaman sınıfta dolaştığı gözlemlenmiştir. Örneğin; 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni öğrencilerin gürültü yaptığını fark ettiğinde sınıf içinde dolaşarak öğrencilerin susmasını sağladığı gözlemlenmiştir. Dört öğretmenin (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6) ayakta dolaşan öğrenciyi “Otur!” diye uyardığı, yine dört öğretmenin

gürültü yapan öğrenciye soru sorduğu gözlemlenmiştir. 29.03.2016 tarihinde yapılan Ö1 öğretmenin gözlemi sırasında öğretmen “Bu soruyu da ... öğrenci yapsın.” dedi gürültü yapan öğrenci ayağa kalkarak “Hocam, pek anlamadım neyi sordunuz?” diye cevap vermiş, iki öğretmenin ise (Ö1,Ö6) zaman zaman öğrencinin yerini değiştirdiği gözlemlenmiştir. 17.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni dersle ilgilenmeyip kendi aralarında konuşan arka sıradaki erkek öğrenciye “Gel, şuraya otur.” diyerek öğrencilerin yerini değiştirdiği gözlemlenmiştir. Ö6 öğretmenin problem çıkararak öğrenciye görev vermesi “08.04. 2016 tarihinde yapılan gözlemlerde davranış problemi gösteren öğrenciye akıllı tahtayı kontrol etmek için görevlendirme şeklinde gözlemlenmiştir. Ö2 öğretmenin öğrenciyi yanına çağırarak konuştuğu, öğrenciye parmak kaldırmama cezası verdiği ve zaman zaman kuralları hatırlattığı gözlemlenmiştir. 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni arka sırada oturan ve birbirleri ile şakalaşan iki öğrenciyi yanına çağırarak onlarla sert bir şekilde konuştuğu gözlemlendi. Aynı gözlem sırasında sık sık “Herkes parmak kaldıracak.” diye kuralları hatırlattığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin ceza vermesi ile ilgili gözlem 09.03.2016 tarihinde yapılan derste Ö2 öğretmenin ... öğrenciye “Dersin sonuna kadar parmak kaldırmayacaksın cezasısın.” diye seslendiği ve ders sonuna kadar öğrenciye söz vermediği şeklinde gerçekleşmiştir.Ö3 öğretmenin 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlemlerde dersi dinlemediği ve gürültü yaptığı için öğrenciye “-“ verdiği gözlemlen diğer bir konudur. Ö5 öğretmenin öğrencileri ailelerine söylemekle, okuldan atmakla tehdit ettiği bazen de öğrencilerle anlaşma yaptığı gözlemlenmiştir. 21.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında iki erkek öğrenci birbirleriyle münakaşa ettiler. Bu durum üzerine Ö5 öğretmeni “İkinizi uyarmaktan bıktım. Bundan sonra tek çözüm okuldan atmak.” diye öğrencilere seslendiği gözlemlenmiştir. Ö4 öğretmeni zaman zaman dersle ilgilenmeyen öğrencinin ilgilendiği malzemeyi elinden aldığı gözlemlenmiştir. 10.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni öğrencinin elinde uğraşarak ses çıkardığı kâğıdı alarak çöpe attığı gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili gözlemlenen olaylardan bazıları aşağıda verilmiştir.

25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem esnasında Ö6 öğretmen öğrencinin yanına arka sırada oturarak öğrenciyi kontrol altında tutmaya çalıştı. 29.02.20016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmenin öğrencilere kızarak yerlerine oturmalarını söyledi. 21.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni öğrencilerin yerini değiştirmiştir. 25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem Ö4 öğretmenin arka sıraya gelerek dersle ilgilenmeyip elindeki malzeme ile ilgilenen öğrencinin elinden malzemeyi alarak dersle ilgilenmesini sağladığı şeklindedir. 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem

sırasında Ö1 öğretmeni gürültü yapan arka sırada oturan iki öğrencinin yerini değiştirerek ön tarafa aldı ve tek tek oturttu. 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni dersi dinlemeyen öğrencinin ismini söyleyerek devam etmesini söyledi ve öğrenciye kızarak “Ne yaptığının farkında mısınız?” diye kızdı. 07.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni öğrencileri susturmak için tahtaya vurarak dikkat çekmekte ve öğrencilere “böyle davranırsanız sizi ailenize şikayet ederim” diyerek tehdit etmektedir. 04.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmenin bir erkek öğrenciye kızarak “Bunu bir daha yaparsan seni ... Bey’e götürüm.” diyerek tehdit ettiği gözlemlendi. Aynı gözlemlerde arka sırada oturan iki öğrenciye öğretmen “Bu okulda Ana Sınıfı var. İsterseniz oraya gidin burası size uygun bir yer değil.” diyerek uyardı. 02.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni gürültü yapan öğrencilere doğru yürüdü ve onlara doğru baktı. Öğrencilerin susmasını bekledi öğrenciler sustu.

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik davranış biçimlerine yönelik gözlem bulguları ise Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33

Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Gözlenen Davranış Biçimleri

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Giriş etkinlikleri	Öğretmen defterini imzalama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Genellikle “nerede kalmıştık” diyerek derse direkt başlama (konu anlatımı veya soru çözme)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Bazen ön bilgiyi hatırlatma (özet, soru-cevap)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Nadiren güncel hayattan ya da konu ile ilgili soru sorarak dikkat çekme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Merkezi sınavda çıkacağını söyleyerek dikkat çekme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Nadiren anlatacağı konudan haberdar etme	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Nadiren öğrenciyi kazanımlardan haberdar etme	Ö4,Ö5
	Bir önceki derste verdiği ödevi kontrol ederek derse başlama	Ö1,Ö3,Ö4
	Konuyu özetle anlatma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Günlük yaşamdan örnekler verme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Gelişme etkinlikleri	Konuyu anlattıktan sonra direkt sorulara geçme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Soruları ayrıntısına kadar açıklama/şeklini çizme/nelere dikkat etmesi gerektiğini söyleme /tüyo verme	Ö1,Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Konu tekrarını soru üzerinde yapma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Konuları anlatırken öğretim programında olmayan konulara girme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Dersi soru cevap şeklinde işleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilere not aldırma (Öğretmenin söylemesi/tahtada /slâyta/ kitapta yazanların deftere geçirilmesi)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrencilerin kapasitesine göre soru sorma	Ö1,Ö2, Ö3,Ö6
	Verilmemesi gereken formülü verme	Ö1,Ö3, Ö4,Ö5
	Kavram yanlışlığı üzerinde durma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5
	Kavram yanlışlığı yapma	Ö1,Ö4,Ö5
	Ders kitabını okutarak önemli yerlerin altı çizdirme ve vurgulama	Ö2,Ö3, Ö4
	Basit malzeme ile gösterip yaptırma	Ö2,Ö3,Ö5
	Diğer disiplinle ilişkilendirme	Ö3,Ö4
	Nadiren öğrencilere EBA’ dan sanal deney yapma	Ö1,Ö4
	Konu ile ilgili video seyrettirme	Ö1,Ö2
	Çektirdiği fotokopi kazanım ve diğer testleri çözme	Ö1,Ö4

(Tablo 33 Devamı)

	Soruları çözerken “evet” yada “hayır” şeklinde onaylama	Ö4,Ö5
	Deneme sınavı yapma	Ö1
	Konuların akılda kalması için şifreleme yapma	Ö4
Sonuç etkinlikleri	Nadiren konuyu özetleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Bazen öğrencilere kitaptan ödev verme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencileri konu ile ilgili testle ödevlendirme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Yeni geçeceği konu hakkında kısa bilgi verme	Ö2

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin dersi işlerken yaptıkları uygulamalara ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgular giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri altında toplanmıştır. Yapılan gözlemler esnasında öğretmenlerin derse giriş etkinliklerini sistematik bir şekilde gerçekleştirmediği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin tamamı genellikle derse sınıf defterini imzalayarak başlamakta, öğrencilere “Nerede kalmıştık.” diye sorarak cevap almakta ve derse kaldığı yerden devam etmektedirler. Örneğin 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “Nerede kalmıştık?” diye sordu ve deftere baktığı gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenler bazen geçmiş konuyu özetlemekte, nadiren de olsa güncel hayattan ya da konu ile ilgili soru sorarak derse başlamaktadırlar. Örneğin; 23.02.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni derse bir önceki konu ile ilgili “Sesin özellikleri nelerdi?” diyerek derse başladığı gözlemlenmiştir. Beş öğretmenin derse girişte ve konu anlatılırken merkezi sınavda konu ile ilgili çıkacak sorulara dikkat çektiği gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili gözlem örneği 29.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni “Canlıların Beslenmesi” ile ilgili olarak “*Bu konudan şu soru geçen yıl TEOG’ta çıkmış bu yıl da çıkabilir.*” diyerek öğrencilerin dikkatini çektiği gözlemlenmiştir. Ö3, Ö4 ve Ö5 öğretmeni zaman zaman öğrencileri anlatacağı konudan ve kazanımlardan haberdar ettiği gözlemlenmiştir. 07.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni derse girerek yoklama yaptığı ve defteri imzaladığı, sonra “*Madde hal değiştirirken sıcaklığı değişir mi?*” diyerek derse sorularla başladığı, soru üzerinden konuyu özetlediği, “*Bu gün de bu bilgilerinizi grafikte göstereceğiz, grafikleri yorumlayacaksınız.*” diyerek öğrencilerin neler yapacağından haberdar ettiği gözlemlenmiştir. 29.02.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni sorularla kazanımları eşleştirdiği, sayfa 119/9 sorusunun kazanımla birebir eşleştiğini ifade etti. Öğrencilere zaman zaman “*Bu soru hangi kazanıma denk gelmektedir?*” diye sorup öğrencilerden cevap aldığı gözlemlenmiştir. 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni ders başladıktan hemen sonra öğrencilerin getirdiği soruları çözdü ve “*Solunuma geçeceğiz biraz sonra, konumuz bitecek, çıkmış soruları çözeceğiz,*

yaklaşık 43 soru var” diyerek öğrencileri işleyeceği dersten haberdar ettiği gözlemlendi. Ö1,Ö3 ve Ö4 öğretmeni ise nadiren derse ödevleri kontrol ederek başlamaktadır. Konu ile ilgili gözlemlenen olayların bazıları aşağıda verilmiştir.

09.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni yoklamayı aldıktan sonra geçen dersten kaldığı sorularla derse devam etmektedir. 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni geçen dersin tekrarını yaparak derse başladı. 18.03.2016 tarihinde yapılan gözlemlerde Ö4 öğretmeni bir önceki derste verdiği ödevi kontrol ederek derse başladığı gözlemlenmiştir. 25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni elinde fotokopi ile sınıfa girdi fotokopileri dağıttı. 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni önceki konuları hatırlatarak derse başladı. Konuların üreticiler, tüketiciler, fotosentez olduğu gözlemlenmiştir. 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “Ölü bir hayvanın karnına besini koyduk, ısınma olur mu?” diye sorarak solunum olayına dikkat çekti. 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni “Fotosentez neydi?” diyerek konuya başladı. Bir önceki konuyu özetleyerek öğrencilere hatırlattı. 07.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında dersin tamamı soru bankasından soru çözmekle geçti. Öğretmen soruları yerinden okumakta öğrenciler “Evet” ve “Hayır” cevaplarını hep bir ağızdan vermekte, öğrenciler anlamadık dediğinde soruyu tahtaya yazarak açıklamaktadır. 28.03.2016 tarihinde yapılan Ö5 öğretmeni gözlemi sırasında dersin girişinde öğrenciler dolaşmakta, öğretmen defteri imzalamaktadır. Sonra öğretmen “ısınma ve soğuma” eğrilerini tahtaya çizerek önceki bilgileri hatırlatmakta ve soru kaynak kitaptan soru çözümüne geçmektedir. 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni direk akıllı tahtayı açıp “Nerede kalmıştık.” diye sordu ve öğrenciler “Burayı geçtik.” diye cevapladılar. Öğretmen farklı kişileri kaldırarak soruları çözmeye devam etti.

Öğretmenlerin dersi işlerken gelişme etkinliklerini gözlemlendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamı konuyu özetle anlatmakta, günlük yaşamdan örnekler vermekte, konuyu anlattıktan sonra direk sorulara geçmekte, soruları en ince ayrıntısına kadar açıklamakta ve sorularla konunun o bölümünü tekrar hatırlatmakta, konuları anlatırken öğretim programında olmayan konulara girmekte, dersin büyük kısmını soru cevap şeklinde işlemektedir. 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni soruları tahtaya çizerek ayrıntısında kadar anlattığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda soru üzerinden konuyu(madde ve ısı) da özetlediği gözlemlenmiştir. 21.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni öğretim programında olmamasına rağmen “moleküller arası bağı” en ince ayrıntısına kadar anlattığı gözlemlenmiştir. 28.03.2016 tarihinde yapılan gözlemler sırasında Ö5 öğretmeni buzdolabından çıkarılan ve ya koyulan maddelerin gösterdiği değişimle ilgili güncel olaylardan bilgi verdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda toprağın oluşumuna suyun buz tutmasının etkisini anlattığı gözlemlenmiştir. Aynı gözlemlerde özel yayın evinin soru bankası... Öğrencilere

çıkarttırarak 137 sayfada yer alan on yedinci sorudan itibaren çözmeye başladığı gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin beşi(Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) öğrencilere not aldırıldığı gözlemlenmiştir. 04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni kendisinin çıkardığı not kâğıdından tahtaya yazdığı notları öğrencilerinde defterine geçirmesini istediği, arkasından “öz ısı” ile ilgili açıklamaları tahtaya yazdığı daha sonra öğrencilere söyleyerek not aldırıldığı gözlemlenmiştir. Dört öğretmen (Ö1,Ö2,Ö3,Ö6) öğrencilerin kapasitelerine göre soru sormakta, dersi anlatırken verilmemesi gereken formülü vermektedir. 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmenin kazanımda olmayan “öz ısı” formülünü verdiği, 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni yapılan deneme sınavının sorularını çözerken kazanımda olmayan “basınç” formülünü verdiği gözlemlenmiştir. Dört öğretmenin (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5) kavram yanlışlığı üzerinde durduğu ve üç öğretmenin (Ö1,Ö4,Ö5) kendilerinde kavram yanlışlığı yaptığı gözlemlenmiştir. 04.03.2016 tarihindeki gözlem sırasında Ö4 öğretmenin “ısı ve sıcaklık” kavramları üzerinde durduğu öğrencilere bu kavramları birbirinden nasıl ayırt edeceğini maddeler halinde açıkladığı gözlemlenmiştir. 03/04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğretmenlerin öz ısı ile ilgili olarak “öz ısı küçük olan madde çabuk ısınır, çabuk soğur.” cümlesini kullandığı gözlemlenmiştir. Üçer öğretmen ise nadiren ders kitabını okutarak önemli yerlerin altı çizdirmekte ve vurgulamakta (Ö2,Ö3,Ö4), basit malzeme ile gösterip yaptırmaktadır (Ö2,Ö3,Ö5). Ö3 ve Ö4 öğretmenleri nadiren farklı disiplinle konuyu ilişkilendirmektedir. Konu ile ilgili olarak Ö4 öğretmeni 04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında “ısı ve sıcaklık” konusunu anlatırken, karaların ve denizlerin ısınıp soğumasını coğrafya dersi ile ilişkilendirerek anlatmıştır. Ö1 ve Ö4 öğretmenleri ise nadiren EBA’ dan sanal deney yapmakta, çektiği fotokopi ile kazanım testi çözdürmektedir. Konu ile ilgili gözlem örneği 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni EBA’ dan fotosentezle ilgili sanal deney yaptırdığı gözlemlenmiştir. 17.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni öğrencilere dağıttığı fotokopiler de yer alan soruları öğrencileri oturma sıralarına göre kaldırarak cevaplattığı gözlemlenmiştir. Ö1 ve Ö2 öğretmeni nadiren öğrencilere konu ile ilgili video seyrettirdiği gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili olarak 06.05.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni EBA’dan madde döngülerinden “su döngüsü” konusu ile ilgili videoyu açarak, zaman zaman videoyu durdurup açıklama yaparak konuyu açıkladığı gözlemlenmiştir. Ö4 ve Ö5 öğretmenin soruları çözerken genellikle öğrencilere “Evet” veya “Hayır” dedirterek onaylattığı gözlemlenmiştir. Ö1

öğretmenin ise nadiren deneme sınavı yaptığı, Ö4 öğretmenin konuların akılda kalması için şifreleme yöntemini kullandığı gözlemlenmiştir. 11.03.2016 tarihinde ve 22.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni yanında getirdiği TEOG deneme sınavını öğrencilere dağıtarak sınav süresince sessiz bir şekilde bekledi. 10.04.2016 tarihinde yapılan gözlemler sırasında Ö4 öğretmeni öğrencilere konunun anlaşılması ve unutulmaması için şifre oluşturduğu gözlemlenmiştir.

01.04.2016 tarihinde yapılan gözlemler sırasında Ö4 öğretmeni önce konuyu özetlendikten sonra öğrencilere not aldırdı. 21.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğretmen defteri imzaladıktan sonra konunun özetini tahtaya yazdı ve anlattı. 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlemde Ö6 öğretmeni ders kitabındaki “biyolojik çeşitlilik” konusunu okuturarak altını çizdirdi.02.03.2016 tarihinde yapılan gözlemde Ö2 öğretmeni öğrencilere kitabı okuturarak önemli kısmın altını çizdirdi.03.03. 2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni birinci ders kazanım değerlendirme sorularını çözdü ikinci ders ise akıllı tahtadan slayt açarak sunum şeklinde dersi işledi.10.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni bir öğrenciyi göndererek ders kitabını dolabından aldırdı. “Kitabı şöyle bir gözden geçirmek istiyorum.” diye ifade etti. Kitabı açtırarak öğrencilere 179. sayfa ve ardından gelen diğer sayfaları okuttu. 11.03.2016 tarihinde yapılan gözlemde Ö3 öğretmeni su basıncı konusunda formül verdi. 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni ısı ve sıcaklık temasında formül verdi. 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni vermemesi gereken sıvıların kaldırma kuvveti ile ilgili formülleri verdiği gözlemlendi. 07.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni “öz ısı” formülünü verdi. 04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni ısı ve sıcaklık ile ilgili olan formülü verdiği gözlemlendi. 29.02.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğretmen getirdiği bir paket lastiği ile basit bir olayın gösterimini yaptı. 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni çektirdiği fotokopi ile öğrencilere test dağıttı ve yapmaları için on bir soruya on dakika süre verdi. 22.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni EBA’ dan çıkardığını söylediği deneme sınavını öğrencilere dağıtarak deneme gerçekleştirdiği gözlemlendi. 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni konu ile ilgili geçmiş yıllarda kazanılması gereken bilgileri tekrarladi. Öğretmen aynı gözlemde konuyu ayrıntılı bir şekilde anlattı ve “durağan enerji” den bahsetti.21.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni konunun anlaşılması için farklı konuları anlatmaktadır. Tanecikler arasındaki bağın kopmasını anlatırken tanecikler arası bağda anlattığı gözlemlenmiştir. 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “Size hal değişimi diye sormazlar, hal değişim sıcaklığı diye sorarlar.” şeklinde öğrencilere soruları ayrıntılı bir şekilde açıkladı. 07.04.2016 tarihindeki gözlem sırasında Ö1 öğretmenin öğrencilere fotokopi dağıttı ve fotokopilerde 71 tane soru olduğunu söyledi. Aynı gözlemde öğretmen öğrencilerin yapmadığı soruları ayrıntısına kadar açıklamaktadır. 02.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni öğrencinin kolunu tutarak kasların çalışma prensibini gösterdi ve öğrenciye yaptırdı. 09.03.2016 tarihinde yapılan Ö2 öğretmenin gözlemi sırasında öğretmen soruları en ince ayrıntısına kadar açıkladığı “Güneş ve Ay tutulması” ile ilgili soruyu yaklaşık 10 dk anlattığı gözlemlenmiştir.

Sonuç etkinliklerinde ise katılımcı öğretmenlerin tamamının nadiren o gün işlenen konuyu özetledikleri, bazen öğrencilere ders kitabından ya da yardımcı kaynaktan ödev verdikleri gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili Ö3 öğretmeni 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlemlerde ders kitabından 59-63 sayfaları arasındaki değerlendirme sorularını yapmaları için öğrencileri ödevlendirdiği gözlemlenmiştir. Beş öğretmen (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) ise öğrencileri konu ile ilgili testle ödevlendirdikleri gözlemlenmiştir. Konu ile gözlem 10.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni öğrencilerin yaptıkları soruları takip için görevlendirmiş olduğu öğrencileri yanına çağırarak listeyi aldığı, listede öğrencilerin yaptıkları soru sayılarını okuduğu, her öğrencinin yaptığı soru ile ilgili yorum yaptığı, kimi öğrencileri cesaretlendirerek kimi öğrencilere de kızarak dönüt verdiği gözlemlenmiştir. Aynı gözlemlerde Ö4 öğretmeni öğrencilere “Ünitenin arkasındaki soruları çözün, ödeviniz.” diyerek öğrencileri görevlendirdiği gözlemlenmiştir.07.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmenin öğrencilere araştırma kitabından 77-80 sayfaları arasındaki sayfaları yapmaları için öğrencileri görevlendirdiği gözlemlenmiştir. Ö2 öğretmenin ise yeni geçeceği konu hakkında kısa bilgi verdiği gözlemlenmiştir. 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğretmen dersin sonunda yeni geçeceği “ses” ünitesi ile ilgili öğrencilere ön bilgi olsun diye konudan bahsettiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleme için yaptıkları etkinliklere/davranışlara ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgular analiz edilerek Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34

Öğrenme Ortamı Düzenleme Yönünde Gözlenen Davranışlar

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Öğrenme ortamı uygulamaları	Sınıftaki fiziki ortama dikkat etme (ışık, sıcaklık, temizlik)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Dışarıdan gelen gürültü için önlem almaya çalışmakta	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Sınıfta oturma düzenine dikkat etmekte	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Laboratuvarı kullanmama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Geleneksel yöntemlere uygun bir ortamda çalışma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Kaynaştırma öğrencisi öğrenme ortamını etkilemekte	Ö5, Ö6
	Kalabalık sınıfta ders işleme	Ö5

Tablo 34 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamı sınıfın fizik şartlarının iyileştirilmesi için çaba harcadığı gözlemlenmiştir. Örneğin 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni ışığı yakarak, 04.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni erkek bir öğrenciyi kaldırarak sınıfın kapısını açtırdığı,

sonra “Arkadaşlar hava sıcak, ortam havasız, gürültü var, ama hepimiz buna katlanmak zorundayız.” diye ifade ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin dışarıdan gelen gürültüyü engellemek için zaman zaman pencereleri kapattıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sınıfta oturma düzenlerine dikkat ettikleri gerekli durumlarda yer değişikliği yaptığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tamamının laboratuvarı kullanmadığı, geleneksel yöntemlere uygun çalışma ortamında çalıştıkları görülmüştür. Yapılan gözlemler sırasında hiçbir öğretmenin laboratuvara gitmediği ve deney yapmadığı gözlemlenmiştir. Gözlemlenen iki sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin ortamı olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Örneğin 21.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında kaynaştırma öğrencisi tahtada soru çözen Ö5 öğretmenin yanına gelerek “Ben çizim mi? Hocam.” diye sesleniyor ve öğretmen yerine oturtuyor. Ayrıca Ö5 öğretmeni sınıf kalabalık olduğu için sürekli öğrencileri sözlü olarak uyardığı gözlemlenmiştir. Ö6 öğretmenin gözlem boyunca kaynaştırma öğrencilerini kontrol altına almak için çok çaba harcadığı gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili gözlemlenen olaylardan bazıları aşağıda verilmiştir.

03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni sınıfta yapıp sönen lambayı kapattırdı. Bozuk olduğu için perde takılamayan kornişe yorum yaparak müdahale etti ve öğrencileri idareye söylemeleri için yönlendirdi. 29.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında öğretmen öğrencilerle birlikte sıraları düzenlemiş, öğrencilere oturacakları yerleri göstermiştir. 11.03.2016 tarihinde yapılan Ö3 öğretmenin gözlemi sırasında öğretmen sunuyu açtı ve perdeleri kapatarak sınıfın ışığına dikkat etti. 06.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni sınıftaki kaba pislikleri temizletti. Zaman zaman okullarda gürültü oluşmakta tüm öğretmenler pencereleri kapatarak veya öğrencileri uyararak gürültüyü engellemeye çalışmaktadırlar. 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni sınıfta sıraların düzensiz olduğunu gördü ve sıraları öğrencilerle birlikte düzeltti.

Öğretmelerin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler, materyaller ve zaman yönetimine ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgular Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler, Materyaller ve Zaman Yönetimi İle İlgili Gözlenen Davranışlar

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Kullanılan Yöntem ve teknikler	Düz anlatım yöntemi kullanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Soru-cevap tekniğini kullanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrenciye okutma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6
	Sunum yapma	Ö2,Ö3,Ö6
	Sanal deney yapma	Ö1,Ö4
	Basit malzeme ile gösterip yaptırma	Ö2,Ö3,Ö5
Materyal kullanımı	Yazı tahtasını kullanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Yardımcı kaynaktan yararlanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Akıllı tahtayı kullanma (soru, görsel ve video açma, sanal deney yapma, konu anlatımı açma, sunum yapma...)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Defter tutturma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Ders kitabını kullanma	Ö2,Ö3,Ö6
	Telefonu kullanma(İnternete girerek bilgi alma/soru çekme)	Ö2, Ö4,Ö6
	Çıkardığı notları kullanma	Ö1,Ö4,Ö3,Ö6
	Fotokopi dağıtma	Ö1,Ö4
Zaman yönetimi	Ders giriş ve çıkışlarına dikkat etme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Zaman kaldığında test çözdürme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Zamanı bazen ayarlayamama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Dersin sonlarına doğru saate bakma	Ö2

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecince kullandıkları yöntem ve teknikler, kullandıkları materyaller ve zaman yönetimine ait gözlemlerden elde edilen bulgular verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı genellikle derslerde düz anlatım yöntemini kullanmaktadırlar. Bu yöntemin yanı sıra iki öğretmen ara sıra hazırladıkları slâytlerle sunum yapmakta üç öğretmen ise akıllı tahtayı açarak öğrencilere konu ile ilgili anlatımları ve görselleri göstererek anlatımı gerçekleştirmektedir.02.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni derse önceden hazırladığı sunumla başladığı, sunumla konuyu anlattığı gözlemlenmiştir. Tüm katılımcı öğretmenler soru cevap yöntemini kullanmaktadır. Öğretmenlerin soruları şekil çizerek, sözlü anlatarak, tüyoları vererek, “Evet” veya “Hayır” şeklinde onaylatarak en ince ayrıntısına kadar açıkladıkları gözlemlenmiştir. Dört öğretmenin (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6) zaman zaman öğrencilere kitapları, sunumları veya verdiği araştırma ödevlerini derste okuttukları gözlemlenmiştir.01.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö6 öğretmeni öğrencilere verdiği araştırma ödevini tahtaya çıkartarak okuttuğu gözlemlenmiştir.

Konu ile ilgili 11.03.2016 ve 29.03.2016 tarihlerinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni önceden hazırladığı slâytlerle akıllı tahtadan açtığı, slâytleri öğrencilere okuttuğu bazı yerlerini not aldığını görülmüştür. Üç öğretmen(Ö2,Ö3,Ö5) ise basit malzemeyi kullanarak konuyu açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin; Ö2 öğretmenin ses

konusunu anlatırken masasında bulunan içi boş su şişesini sıkarak ses çıkarttığı ve “İşte size ses kaynağı.” diyerek öğrencilere seslendiği sonra da ses kaynağının tanımını yaptığı gözlemlenmiştir. Ö1 ve Ö4 öğretmenleri gözlem boyunca bir defa EBA’ dan sanal deneyi açarak yapmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 ve Ö4 öğretmeni aynı gün EBA’yı açarak orada yer alan “fotosentez ve solunumla” ilgili olan deneyi öğrencilere seyrettirdiği, deneyin öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrencilerin beğeni ifadesi olarak “Vav.” diye sesler çıkardığı gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili gözlemlenen olaylardan bazıları verilmiştir.

Materyal kullanıma ait gözlemlerde katılımcı öğretmenlerin tamamı yazı tahtasını görsel ve ergonomik olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenler tahtayı kullanırken renkli kalemlerden faydalanmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin tamamının yardımcı kaynak (konu anlatımı ve soru bankası) kullanıldığı görülmüştür. 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni akıllı tahtadan özel yayın evinin yardımcı kaynak kitabını açarak dersi bu kaynak üzerinden işlediği gözlemlenmiştir. Beş öğretmen (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) akıllı tahtayı aktif olarak kullanmışlardır. Örneğin; 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö6 öğretmeni akıllı tahtadan fotosentez yapan siyano bakterileri ve yeşil alglerin görsellerini açarak öğrencilere gösterdiği gözlemlenmiştir. Yine beş öğretmen (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) öğrencilere defter tutturmuştur. Öğretmenlerin üçü (Ö2,Ö3,Ö6) ders kitaplarını ara sıra kullanmakta iken üçü (Ö1,Ö4,Ö5) ders kitabını hiç kullanmamakta ya da çok nadir kullanmaktadır. Yine üç öğretmen (Ö2,Ö4,Ö6) derslerinde telefonlara çektikleri soruları öğrencilere açıkladığı, fotoğrafları gösterdiği ve nadiren de bilgi alma amaçlı kullandığı gözlemlenmiştir. 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni telefonundan internete girerek fotosentezden dört adet soru geldiğini öğrencilere ifade ettiği gözlemlenmiştir. Dört öğretmenin (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6) kendi hazırladıkları notları, sunumları ve çalışma kâğıtlarını kullandığı gözlemlenmiştir. 04.03.2016 tarihinde ve 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni çıkardığı notları kullanarak “öz ısı” kavramını ve “sıcaklık eğrilerini” açıkladığı gözlemlenmiştir. Ö1 ve Ö4 öğretmenleri derslerde sıklıkla fotokopi dağıttıkları gözlemlenmiştir. 17.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni içeriği soru olan dört adet fotokopi dağıttı. “Öğrenci başka fotokopi var mı?” diye sordu. Öğretmen: “*Topu topu 62 soru neresi fazla? Yarın sorular yapılıp gelinecek.*” diye öğrencilere seslendi. Konu ile ilgili gözlemlenen olaylardan alıntılar aşağıdaki gibidir.

04.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni tahtayı aktif olarak kullanıyor ve tahtayı renkli kalemlerle yazıyor. 09.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni akıllı tahtadan özel yayınevının kitabını açarak dersi işledi. 07.03.2016 yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni soru bankasını çıkarttırarak soruları buradan çözdüler. 20.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö2 öğretmeni akıllı tahtada... yardımcı kaynaktan soruları açarak cevapladılar. Aynı derste konu ile ilgili video izlediler. 04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmen telefonuna çektiği geçen yıl çıkmış soruları tahtaya yazarak çözdü. 04.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni öğrencinin yanına gelerek “Niye yazmıyorsun?” diye sordu. Öğrenci “Dalmışım.” diye cevap verdi. Öğretmen öğrenciyi yüzünü yıkamaya gönderdi ve geldiğinde “Kendine geldin mi? diye sordu. 01.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni öğrencilere “Kaynak kitaplarda çimlenme ile ilgili sorular çıkabiliyor. O yüzden bu konuyu verdim.” demiştir. 31.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni EBA’dan fotosentez videosunu açarak öğrencilere izletti.

Öğretmenler zaman yönetimi ile ilgili olarak derse giriş çıkış saatlerine dikkat ettikleri gözlemlenmiştir. Konu anlatımı bittiğinde öğrencilere soru vererek kalan zamanı doldurdıkları, nadiren ise zamanı ayarlayamayarak zil çaldıktan sonra ders işledikleri gözlemlenmiştir. 29.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni tahtaya besin zinciri ile ilgili tanımları yazarken zil çaldı ve öğretmen yazmaya devam etti. Tanımı bitirdikten sonra öğrencilere tahtadakileri yazmadan çıkmamaları konusunda uyardığı gözlemlendi. 18.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni tahtaya çizdiği “ısınma” ve “soğuma” eğrilerini zil çaldıktan sonra anlattı. “Tahtadakileri çizmeden teneffüse çıkmayın.” dedi. Ö2 öğretmenin ise derslerin sonuna doğru kolundaki saate bakarak zamanı ayarlamaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili örnek gözlem öğretmen kolundaki saate bakarak proje konusunu dağıtmanın bu saatte yetişmeyeceğini söylediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme sürecinde özel eğitime muhtaç öğrencilere ilişkin yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilere Yönelik Gözlenen Davranışları

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Öğrencilerle ilgili durum	Özel eğitime muhtaç öğrencisi olma	Ö5,Ö6
	Okuma yazma bilmeyen kaynaştırma öğrencisi olması	Ö5,Ö6
	Sınıflarda bir den fazla kaynaştırma öğrencisinin bulunması	Ö5,Ö6
	Kaynaştırma öğrencileri derse katılmamakta	Ö5,Ö6
	Diğer öğrencileri olumsuz etkilemekte	Ö6
	Kaynaştırma öğrencileri diğer öğrenciler tarafından rencide edilebilmekte	Ö6
	Kaynaştırma öğrencileri davranış problemi göstererek sınıf ortamını olumsuz etkilemekte	Ö5,Ö6
Yapılan Etkinlikler	Özel eğitime muhtaç öğrenci için her hangi bir etkinlik yapılmamakta	Ö5,Ö6
	Yapabilecekleri sorular sorma	Ö6
	Sınıf içinde yapabilecekleri görevler verme	Ö6

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitime muhtaç öğrenciler için yaptıkları etkinliklere/davranışlara ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgular öğrencilerle ilgili durum ve yapılan etkinlikler altında gruplandırılmıştır. Dört öğretmenin gözlemlendiği sınıfta da özel eğitime muhtaç öğrenci bulunmaktadır. Gözlemlenen Ö6 öğretmenin sınıfında üç, Ö5 öğretmenin sınıfında iki özel eğitime muhtaç kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı okuma yazma bilmemektedir. Bunun yanı sıra bir sınıfta birden fazla özel eğitime muhtaç öğrenci görülmüştür. Bu öğrenciler diğer öğrencileri olumsuz etkilemekte ya da bu öğrenciler derse katılmamaktadır. Kaynaştırma öğrencileri derste disiplin problemleri çıkararak sınıf ortamını bozduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda diğer öğrenciler tarafından rencide edilebilmektedir. Ö6 öğretmenin gözlemi sırasına kaynaştırma öğrencisinin yaptığı hareketleri normal öğrencilerinde yaptığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler tarafından bu öğrencilere “sınıfın delisi” gibi rencide edici sıfatlar takılmaktadır. Yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için her hangi bir planlama yapmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin onların yapabilecekleri sorular sordukları gözlemlenmiş, sınıf içinde yapabilecekleri görevler verilmiştir. 08.04.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö6 öğretmeni kaynaştırma öğrencisine akıllı tahtada soruları ileri geri alma görevini verdi. 25.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö6 öğretmeni... İsimli öğrenci soruyu doğru yaptı. Öğretmen öğrenci ile “Çak” yaptı ve öğrenciye yirmi puan verdiğini açıkladı.

4.2.2.5. Öğretmenlerin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yönünde Gözlenen Davranışları

Öğretmenlerin öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme yönündeki davranış biçimleri Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yönünde Gözlenen Davranışlar

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Kullandıkları ölçme araçları	Karma Test (Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme-doğru yanlış, klasik soru)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö6
	Sözlü yapma	Ö1,Ö6
	Proje ödevi verme	Ö2
	Araştırma ödevi verme	Ö6
Ölçme sonuçlarını açıklama ve dönüt verme	Sınav sonuçlarını sınıfta okuma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Sınavdan sonra soruların cevaplarını açıklama	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Başarılı öğrenciyi sınıf huzurunda taktir etme	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Öğrencilere cevap kâğıdını dağıtarak incelettirme	Ö2,Ö3,Ö6
	Öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirme	Ö3,Ö4,Ö6
	Olumsuz davranışlarını cezalandırma	Ö3,Ö4,Ö6

Tablo 37 incelendiğinde beş öğretmenin (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) ölçme ve değerlendirme için karma test (Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme-doğru yanlış, klasik soru) yaptıkları görülmektedir. Örneğin konu ile ilgili 23.03.2016 tarihinde yapılan gözlemlerde Ö2 öğretmeni öğrencilere yazılı kâğıtlarını dağıttığı ve ikinci ders yazılı sorularını açıkladığı soruların klasik, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli olduğu görülmüştür. İki öğretmen sözlü sınav (Ö1,Ö6) yaptığı gözlemlenmiştir. 08.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö6 öğretmeni önceki dersten kaldığın yerden devam ederek öğrencileri sözlü sınav yapmak için tahtaya kaldırdığı öğrencilere sözlü soru sorarak cevaplamalarını istediği gözlemlenmiştir. Öğretmen: “Sözlü, yazılıya etki edecek. Bunu değerlendirin.” diye öğrencileri uyardığı, öğretmenin bir ders boyunca sözlü sınav yaptığı ve sözlü sınavının konusunun “elementler ve özellikleri” ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Ö2 öğretmenin proje ödevi verdiği 02.03.20016 tarihinde yapılan gözlem sırasında gerçekleşmiştir. Proje ödevinden örnek ise “Soluk alıp verme mekanizmasını anlatan bir model yapınız” şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Ö6 öğretmenin araştırma ödevi verdiği gözlemlenmiştir. 01.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö6 öğretmeni araştırma ödevi verdiği öğrencileri tahtaya kaldırarak ödevlerini okuttuğu, öğrencilerin araştırma konusunun “geri dönüşüm” olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin; sınav sonuçlarını açıklama ve dönüt verme ile ilgili yaptıkları etkinliklere ilişkin gözlemlerde sınav sonuçlarını sınıfta okuduğu (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6), sınavdan sonra soruların cevaplarını açıkladığı (Ö2,Ö3,Ö4,Ö6), başarılı öğrenciyi sınıf huzurunda takdir ettiği, öğrencilere cevap kâğıdını dağıtarak incelettirdiği (Ö2,Ö3,Ö6), öğrencilerin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirdiği ve olumlu davranışlarını cezalandırdığı(Ö3,Ö4,Ö6) görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bazı davranışlarına göre “+” ya da “-“ vererek (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) puanlama yaptıkları gözlenen öğretmenlerin sınıf gözlemlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

08.04. 2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö6 öğretmen sınav sonuçlarını sözlü olarak öğrencilere duyurdu. Öğrencilere sınav kâğıtlarını vererek incelettirdi. Sınav sorularını cevapladı. Kaynaştırma öğrencisi ... araştırmacıya kâğıdını göstererek: “Benim matematiğim iyi değil, şunu bir de sen hesapla öğretmen doğru hesaplamış mı?” diyerek araştırmacıya uzattığı gözlemlenmiştir. 04.05.2016 tarihinde yapılan Ö2 gözlemi sırasında öğretmenlerin öğrencilere “+” ve “-” verdiği gözlemlenmiştir.

4.2.2.6. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri Yönünde Gözlenen Davranışlar

Öğretmenlerin okul-aile ve toplum ilişkileri yönünde sadece dört öğretmenin (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5) teneffüslerde veli ile görüşmeler yaptığı gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni öğretmen odasında otururken öğrenci gelerek “*Öğretmenim velim geldi, sizinle görüşmek istiyor.*” dediğinde öğretmen dışarı çıkarak öğrenci velisi ile görüştüğü, 29.02.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni öğrenci velisi ile koridorda görüşme gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.

4.2.2.7. Program İçerik Bilgisi Yönünde Gözlenen Davranışlar

Öğretmenlerin program içerik bilgisi ile ilgili etkinliklere/davranışlara ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgular analizi edilerek Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Öğretmenlerin Program İçerik Bilgisine Yönelik Gözlenen Davranışlar

Tema	Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Özel alan Öğretim programı	Ders ve kaynak kitapları inceledikleri	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Yıllık plana uymama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Güncel olaylardan örnek verme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Kavram yanlışlarına dikkat çekmekte	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5
	Kazanımla soruları ilişkilendirmeyi yaptırma	Ö4, Ö5
	Kavram hataları yapılmakta	Ö1,Ö4,Ö5
	Türkçede kullanılan kavramlarla fende kullanılan kavramların birbiriyle anlamdaş olmadığını ifade etme (yükseklik...)	Ö3,Ö4,Ö5
Konu içeriği ve sırasını bilmekte	Ö4, Ö6	

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin program içerik bilgisi ile ilgili yaptıkları etkinlikler/davranışlara ilişkin gözlemlerden elde edilen bulgularda öğretmenlerin tamamının öğretim materyallerini inceledikleri gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili 08.03.2016 tarihinde yapılan gözlem esnasında Ö6 öğretmeni ders kitabının 146 sayfasının 3. şeklinde hata yapıldığını öğrencilerle paylaştığı, araştırmacıya gelerek “*Hocam bu yanlış çizilmiş değil mi?*” diye sorduğu, gösterilen şeklin düz aynada görüntü oluşumu olduğu ve vazonun kulpunun yanlış çizildiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Özellikle sekizinci sınıf öğretmenleri öğretim programı çerçevesinde hazırlanan plana uymadığı gözlemlenmiştir. 05.05.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “*Planımızda hala oksijenli solunumda olmamız gerekiyor. Biz bunları işledik o yüzden rahatım.*” diyerek plana uymadığını ifade etmiştir. Tüm öğretmenler ders işlerken güncel hayattan örnekler vermekte, dört öğretmen (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5) kavram yanlışlarına dikkat çekmektedir. Güncel hayatla ilgili olarak 10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni buzun erimesi karpuzun buharlaşması hakkında bilgi verdiği gözlemlenmiştir. Kavram yanlışlarına dikkat çekmeyle ilgili olarak 02.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni “ses yüksekliği” ile “ses şiddeti” kavramının karıştırılmaması gerektiği üzerinde durduğu gözlemlenmiştir. İki öğretmenin kazanımlarla soruları ilişkilendirdiği (Ö4, Ö5), üç öğretmenin (Ö1,Ö4,Ö5) kavram hatası yaptığı gözlemlenmiştir. Üç öğretmenin (Ö3,Ö4,Ö5) Türkçede kullanılan kavramlarla fende kullanılan kavramların birbiriyle anlamdaş olmadığını ifade ettiği (yükseklik,...), iki öğretmenin (Ö4, Ö6) konu içeriği ve sırasını bildiği gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili gözlemlerden elde edilen olaylardan bazıları aşağıda verilmiştir. Türkçede kullanılan kavramlarla fende kullanılan kavramların birbiriyle anlamdaş olmadığını 21.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö5 öğretmeni öğrencilerine “Günlük hayatta kullanılan terimlerle, fen

terimleri aynı şeyi ifade etmiyor” diyerek kavram yanlışlarına dikkat çektiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda 05.05.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni gelerek bir cep telefonunun kullanmasında sesin şiddetini sesin yüksekliği olarak gösterdiğini gelerek araştırmacıya göstermiştir.

17.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö3 öğretmeni kitaptaki yanlışlıkları gelerek araştırmacıya göstermiştir.10.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 öğretmeni “Bunu ben kaynaklarda gördüm, buzdolabının çalışma prensibi ile ilgili soru sormuşlar ama ben sizin kafanız karışmasın diye vermeyeceğim.” diye ifade etti. 03.03.2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö1 öğretmeni “Öz ısı büyük olan maddeler daha zor ısınır daha zor soğur.” cümlesini kurarak kavram hatası yapmıştır. Başka bir tarihte yapılan gözlem sırasında aynı cümleyi Ö4 öğretmeni de kullanarak bu hataya düşmüştür. 07.04. 2016 tarihinde yapılan gözlemlerde Ö4 öğretmeni TEOG’ta çıkacak konulara ait bilgileri bitirdi ve test çözmeye başladı.25.03.2016 tarihinde yapılan Ö4 öğretmenin gözlemi sırasında öğretmen “kazanım testlerinde müfredatla ilgili olmayan sorular var. Bunları öğrenciye anlatmamaya karar verdim. TEOG’tan önce kafanız karışmasın. EBA’da bu soruları sormalarına şaşırdım. Bu soruyu yapabilmemiz için farklı bilgileri bilmeniz gerekiyor, kazanımlara uygun değil.” diye söyledi.

4.2.3. Yazılı Kaynaklardan Elde Edilen Bulgular

Yazılı kaynakların (ders kitapları, yardımcı kitaplar, duyuru dosyaları, planlar, hikayeler) incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 39’da sunulmuştur.

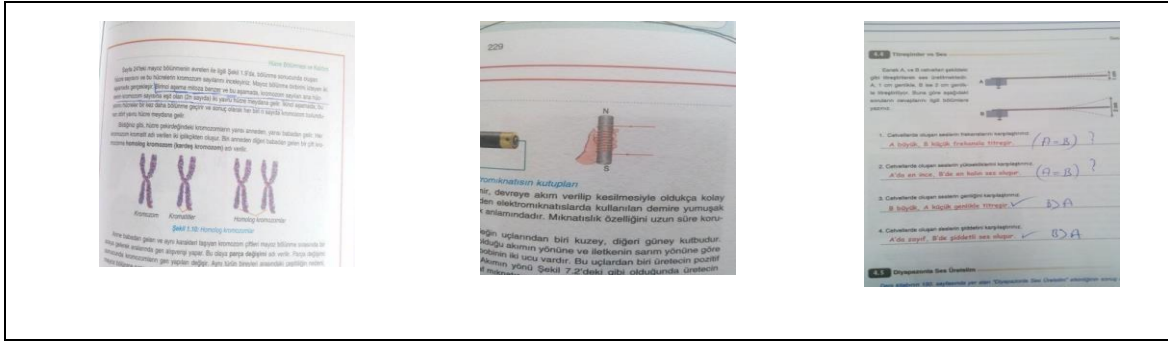
Tablo 39

Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Yazılı Kaynaklardan Elde Edilen Bulgular

Öğretmenin davranış biçimi/yapılan etkinlikler	Katılımcı
Ders kitapları inceleme/Hataları işaretleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Yardımcı kitapları inceleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Duyuruları takip etme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Yıllık plana uymama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Karma test yapma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
Ders işlerken ders kitabından faydalanma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
Derste yardımcı kaynak kullanma	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
Derste fotokopi kullanma	Ö1,Ö2
Ders Notları Çıkarma	Ö4
Dergi çıkarma	Ö5
Merkezi sınavda daha başarılı olma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5

Tablo 39 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamının ders kitaplarını ve yardımcı kitapları inceledikleri, duyuruları takip ettikleri, yıllık plana uymadıkları yapılan yazılı kaynak incelemesinde ortaya çıkmıştır. Örneğin konu ile ilgili olarak araştırmacı Ö4 öğretmenin incelediği ders kitabında yer alan yanlışları kalemle işaretlediğini görmüş ve bu durumu fotoğraflayarak Şekil 5, 6 ve 7’de sunmuştur.

Örneğin Şekil 6'daki konu "sağ el kuralı" ile anlatırken, görselde sol el olduğunu katılımcı öğretmen araştırmacıya göstermiştir.



Şekil 5. Öğretmenlerin ders kitaplarında tespit ettiği hata örnekleri

04.04.2016 tarihinde Ö5 öğretmenin derse girdiği sınıfta yardımcı kaynak incelenmiştir. Yardımcı kaynağın A.... yayınlarına ait soru bankası olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmen odasında bulunan duyuru dosyasındaki duyuruları imzaladıkları araştırmacı tarafından görülmüştür. Yıllık plana uymama ile ilgili olarak 07.04. 2016 tarihinde yapılan gözlem sırasında Ö4 ve Ö1 öğretmeni TEOG konularının hepsini bitirerek TEOG'la ilgili soru çözmeye başladı. Oysaki, ünitelendirilmiş yıllık plan incelendiğinde bu tarihte vermesi gereken konu "ısınma ve soğuma eğrileri" olması gerekmektedir. Öğretmenler sınıf defterlerine ünitelendirilmiş yıllık planda yer alan konuları yazarken derste işledikleri konuların farklı olduğu görülmüştür. Bunun yanında dörder öğretmenin ders kitapları, yardımcı kitaplar ve soru bankası kullandıkları ve sınavlarda karma test yaptıkları yapılan inceleme sonucu görülmüştür. 02.03.2016 tarihinde Ö2 öğretmenin ders yaptığı sınıfta araştırmacı öğrencilerden aldığı ders kitaplarını incelenmiştir. Öğrenci kitaptaki önemli yerlerin altını çizmiş ve kendine özgü işaretler koymuştur. 23.03.2016 tarihinde Ö2 öğretmeni dersine girdiği sınıfta yazılı yapmıştır. Araştırmacı tarafından yazılı kâğıdı alınarak incelendi ve sınavın karma sınav olduğu görülmüştür. Sınav açık uçlu sorudan, çoktan seçmeli testten, boşluk doldurmadan ve doğru yanlıştan oluşmaktadır. İki öğretmenin derste fotokopi çektiler soru dağıttığı birer öğretmenin ders notları çıkardığı, dergi çıkardığı yapılan yazılı kaynak incelemesi sonucu görülmüştür. 07.04.2016 tarihinde Ö1 öğretmenin öğrencilere dağıttığı fotokopiler incelenmiş ve fotokopilerde 71 adet soru olduğu görülmüştür. Yazılı kaynakların incelemesinde Ö4 öğretmenin çıkardığı notlar araştırmacı tarafından incelenmiş konuların özetini olduğu görülmüştür.

8. Sınıf fen bilimleri dersine giren katılımcı öğretmenlerin tamamının öğrencilerin sınav başarısını zümrelerine göre daha fazla artırdıkları sonuç belgelerinin incelenmesi ya da öğretmenlerin, öğrencilerin aldığı sınav sonuçları yazdığı notların incelenmesi sonucu görülmüştür. Konu ile ilgili örnek sonuç belgesi Şekil 8’ de verilmiştir. Burada katılımcı öğretmenin dersine girdiği sınıflar E,F,G,H sınıflarıdır. Bu sınıfların birinci ve ikinci TEOG sonuçları karşılaştırıldığında katılımcı öğretmenin girdiği sınıfların toplamda puanın arttığı görülürken diğer sınıftaki öğrencilerin (A,B,C,D) toplamda puanlarının azaldığı görülmektedir.

2015/2016 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI [] ORTAOKULU TEOG SONUÇLARI												
SINIF	1. DÖNEM						2. DÖNEM					
	TÜRKÇE	MATEMATİK	FEN BİLGİSİ	İNKILAP TARİHİ	YABANCI DİL	DİN KÜLTÜRÜ	TÜRKÇE	MATEMATİK	FEN BİLGİSİ	İNKILAP TARİHİ	YABANCI DİL	DİN KÜLTÜRÜ
B/A	67,96	52,42	72,26	66,77	67,1	63,66	65,97	53,71	68,39	72,42	71,77	63,55
B/B	62,83	46,33	66,33	61,17	58,17	78,33	64,83	45,87	65	69,67	66	64,3
B/C	66,29	49,52	69,53	58,91	73,66	60,16	64	43,83	62,74	69,55	64,31	66
B/D	66,88	60,47	67,81	65,94	69,03	60,94	68,91	53,75	67,5	71,56	74,03	61,09
B/E	69,46	57,32	63,04	64,64	61,26	78,93	62,83	50	63	65,57	67,33	62,17
B/F	68,17	50	65,67	63,17	62,5	79,67	64,5	48,5	65,5	69,33	66	66,33
B/G	79,5	67	78,33	78,83	74,33	91,83	81,17	62	79,33	82,83	75,67	67,17
B/H	72,1	57,58	70	73,13	62,42	94,35	74,67	51	72	73,5	64,83	68,3
	69,10125	55,08	69,12125	66,32	66,0575	83,40875	68,36	51,0575	67,9325	71,69125	66,6175	65,41375

Şekil 6. Öğrencilerin sınıflarına göre TEOG sonuçları

Araştırma sonucundan altı öğretmenden on beş hikâye toplanmıştır. Hikâyeler önce konularına göre gruplandırılmış, daha sonra elde edilen hikâyeler içerik analizine tabi tutularak öğretmenlerin davranış biçimleri, duyguları vb. kodlanmıştır. Elde edilen tema ve kodlar Tablo 40’da özetlenmiştir.

Tablo 40

Öğretmen Hikâyelerinden Elde Edilen Bulgular

Geçtiği Kurum	Hikâyenin Konusu (f:15)	Hikâyede geçen öğretmen davranışı	Katılımcı
MEB	Öğrenciye değer verme	Öğrencilerin davranışlarının sebebi araştırma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6
		Tanımak için öğrenci ile görüşme yapma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
		Öğrenciye ilgi gösterme, değer verme	Ö1,Ö2,Ö4
		Öğrencilerin geçmişte ya da güncel olarak yaşadığı sorunları anlamaya çalışma	Ö1,Ö2,Ö4
		Öğrenciye kızdığı için pişmanlık duyma	Ö1,Ö2
		Öğrenciyi ilk zamanlara tanıyamama	Ö2
		Zeki öğrenciler için bir şey yapamamanın üzüntüsünü çekme	Ö3
		Öğrenci ile oyun oynamaktan mutlu olma	Ö3
		Kaynaştırma öğrencisine bir şey yapamamaktan üzülmeye	Ö6
		MEB	Özgüven
Her problemin bir çözümünün olduğunu bilme	Ö5		
Sıkıntılı zamanda espri yapabilme	Ö5		
MEB	Atamanın gerçekleşmesi	Çok sevinme	Ö1,Ö4,Ö5
		Sınavlarda başarılı olma (Aday Öğretmenlik, KPSS...)	Ö1,Ö4,Ö5
		Meslekten atılma korkusu yaşama	Ö5
MEB	Emeğin karşılığını alma	Atandıktan sonra MEB'in önemini anlama	Ö1
		Öğrencinin öğretmeni sevmesi(sevgi cümlesi kurması, ufak hediye vermesi, kıskanması...)	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6
		Öğrencisinin meslek sahibi olması	Ö1,Ö4,Ö6
		Öğretmenin kendini mutlu hissetmesi	Ö1,Ö3,Ö4
		Öğretmenin kendini değerli hissetmesi	Ö5,Ö3
		Dersine girdiği sınıfın başarılı olması	Ö4,Ö5
		Öğrenci ile iletişimini mezun olduktan sonra devam etmesi	Ö4
Dershane	Öğrenciye değer verme	İdareden taktir görme	Ö5
		Öğrenciye ders vermek için evine gitme	Ö4
		Kaza geçirdiğinde çok üzülmeye	Ö4
		Öğrenci ile oyun oynama	Ö4
		Yaşadığı problem yüzünden öğrenci ile ilgilenememe	Ö5
	Yönetim	Dershanelerden paralarının tamamını alamama	Ö1,Ö3,Ö4
		İşsiz kalmanın verdiği rahatsızlık	Ö1,Ö4
		Çalıştığı dershanelenin kapanması	Ö1,Ö4
		Öğretmenlik haricinde başka işler yapmanın ağır gelmesi (misafir karşılama, telefona bakma, broşür dağıtma...)	Ö3,Ö4
		Velilerin hesap sorması	Ö1
Tecrübesizlik	İşine son verilme korkusu taşıma	Ö3	
	Anlaşılmanın tek taraflı yapılması	Ö3	
	Takdir edilme	Ö3	
	Başarısızlıktan korkma	Ö4	
	Kararının arkasında duramama	Ö4	
Özgüven	Televizyonda program yapma	Ö4	
	Merkezi sınavın sorularını MEB'den önce açıklama	Ö4	
İş yaşamına başlama	Özel sektörde çalışmak isteme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5	
	Eğitim –Öğretim ortamının daha iyi olması	Ö1	

Tablo 40 incelendiğinde öğretmen hikayelerinin çoğunlukla MEB' de yaşanan olaylarla ilgili olduğu ve öğrenciye değer verme, özgüven, atamanın gerçekleşmesi, emeğin karşılığını alma adı temaları altında toplandığı görülmektedir. Dershane

geçmiş olan olaylar ise öğrenciye değer verme, yönetim, tecrübesizlik, iş yaşamına başlama konu temaları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin hikâyelerinde en çok yer verdiği konunun başında öğrenciye değer verme gelmektedir. Üç öğretmenin hikâyesi, konusu ve süreci bakımından bir birine çok benzemektedir (Ö1,Ö2,Ö4). Bu hikâyelerin konusu davranışlarıyla sınıf ortamını bozan öğrencilerdir. Hikâyelerinde öğretmenler, öğrenci ile görüşme yaparak ya da öğrencinin dersine giren diğer öğretmenlerden bilgi alarak öğrenciyi tanıdıklarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin bu davranışları sergilemelerinin sebebini ikisinin parçalanmış aileye sahip olması, birisinin ise bir işte çalışıyor olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklamışlardır. Öğrencilerle sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler gerçekleştirerek öğrencileri kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin kendilerini çok sevdiğini söyleyerek ya da davranışlarıyla gösterdiklerini bu yüzden çok mutlu olduklarını söylemişlerdir. Ayrıca öğrencinin problemini daha önce anlayıp çözüm bulmadıkları için ve bu süreçte öğrenciye kızdıkları için üzüldüklerini de ifade etmişlerdir. Ö3 öğretmeni hikâyesinde görev yaptığı yerin okul lojmanında kalırken öğrencilerin sabah koşarak yanına gelmelerini “Nasılsınız? Günaydın.” diyerek sevgi gösterilerinde bulunmalarını, onlarla oyun oynamalarını hiç unutmadığını ifade etmiştir. Öğretmen köyde öğrenim gören bir çocuğun çok zeki olduğunu ve onunla ilgilenmek istediğini, fakat tayini çıkınca iletişimin kesildiğini bu yüzden çok üzgün olduğunu ifade etmiştir. Yine Ö6 öğretmeni sınıfta üç adet kaynaştırma öğrencisi olduğunu bunlara yönelik bir çalışma yapamamanın üzüntüsünü dile getirerek bundan sonra unutamayacağı hikâyesinin bu olacağını belirtmiştir.

Öğretmen hikâyelerinin bir tanesinin konusu da öğretmenin kendine olan özgüveni ile ilgili olmuştur. Öğretmen hikâyesinde her sorunun bir çözümü olduğu için sakin davrandığından ve ortamı yumuşatmak içinse espri yaptığından bahsetmiştir. Öğretmen hikâyelerde geçen konularda öğretmenler atanmak için KPSS’ye çok çalıştıklarını, atandıklarında çok sevindiklerini (Ö1,Ö4,Ö5) ifade etmişlerdir. Ö1 öğretmen atandıktan sonra MEB’in önemini daha çok anladığını, Ö5 öğretmeni ise meslekten atılıma korkusu yaşadığını, uzun süre atanamamanın verdiği psikolojiyi atamadığını ifade etmiştir. Öğretmen hikâyelerin de ön plana çıkan konulardan bir diğeri ise öğretmenin emeğinin karşılığını aldığı için kendini mutlu hissetmesidir. Öğrencilerin öğretmenini sevdiğini sözlü, davranışlarıyla ya da ufak hediye olarak göstermesi öğretmenlerin çok mutlu olmasına neden olduğunu öğretmenler ifade etmiştir. Öğretmenler, kendini mutlu ve değerli hissettiklerinde mesleğe daha çok

bağlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenci ile iletişimlerinin mezun olduktan sonra devam etmesi, dersine girdiği sınıfın başarılı olması, idare tarafından takdir edilmesi, öğrencilerin meslek sahibi olması, öğretmenleri emeğinin karşılığını aldığı sonucuna ulaştırdığı hikâyelerden çıkan sonuçlardan bazılarıdır. MEB’de geçen öğretmen hikâyelerinden bir örnek aşağıda verilmiştir.

Hocam o olay da işte olayda şeydi. Çocuğun işte kötü huyları alışkanlıkları vardı. Bana o sınıfı verdiler Hocam, “İşte sizde yeni atanmışsınız ama dershanecilik yapmışınız. Hani idare edersiniz o sınıfı, sorunlu bir sınıf.” dediler. 6 / D sınıfıydı. “Çocuk da zaten bir tane Mehmet diye bir çocuk var.” dediler. “Çocuğun yaşı büyük, hani şuan 8. Sınıfa gitmesi gerekiyor.” falan dediler. Çocuk okula gelmiyordu; devamsız, çok sorunlu bir çocuk. Hocam: “Annesi evi terk edip gitmiş, babasıyla yaşıyor çoğu zaman da parkta yaşıyor.” demişlerdi. İşte o çocuğun sınıfa girdim, böyle zaten direk kendini belli ediyor, büyük boylu uzun, şişman, kalıplı bir çocuktur. Ondan sonra, ilk o çocukla diyalogumuz: İşte dershanenin her halde deneyimi, ben girdim direk, ya dedim: “Senin adın ne? Benim bir tanıdığıma çok benziyorsun.” Hani ilk diyalog çocuğun konuşması falan ya çok sevdiğim birine benziyorsun, hani çocukta zaten ilk adım çok önemli, çocukla sonra diyalogumuz hep arttı, hep arttı, konuştuk. İşte hep dertleştik, hep her şeyini anlattı bana, işte ayrılacağıma çok üzülüyordu. İşte teneffüste geliyordu. “Hocam sizin canınızı sıkan varsa onu öldüreyim.” falan mesela şey yapıyordu: Beni çok kıskanıyordu. İşte etrafımdan bütün öğrencileri atıyordu. Çocukla çok güzel diyalogumuz oldu. Ondan sonra parktayken Hocam Mehmet dediler: “Parkta hep ders çalışıyor artık.” Fen’e çalışıyor sadece. Fen’e çalışıyordu. Mesela; yazılıdan 80 alıyorsa ben 85 yapıyordum, daha da çok sevsin diye, hani öyle bir kazanımımız oldu. İşte gelirken de bana son gün o poşeti verdi. Daha o zaman da hiç hediye almamıştım. Yani kendi çocuğuma yemin ediyorum bir şey almamıştım. O zamana kadar Hocam, onu da giydirdim çocuğuma, çok sevmiştim onu, öyle özel şeyler oldu. Hocam, işte hani eşimin yaptığı şeyler olmuştur, ailemin yaptığı şeyler olmuştur ama benim için okul ortamında ve öğrencilerin yaptığı şeyler daha kalıcı oluyor. (Ö4).

Dershanede geçen hikâyelerden bir tanesinde Ö4 öğretmeni kaza geçiren öğrencisine ders vermek için evine gittiğini belirtirken, Ö5 öğretmen ise öğrencilerle ilgilenirken bir öğrencisini farkında olmadan kırdığından bahsetmiştir. Öğretmen, dersane yönetimi velinin çok değerli olduğunu belirterek öğretmenin veliden özür dilemesini baskı yaparak sağladığını ifade etmiştir. Bu yüzden öğretmen öğrencilere yaklaşırken hala tedirginlik yaşadığını belirtmiştir. Dershanede geçen hikâyelerde en

önemli konu maddesi yönetim olarak karşımıza çıkmaktadır. İki öğretmenimiz dershanelerinin kapandığından, işsiz kaldıkları için sıkıntı çektiklerinden, velilerin telefon açarak hesap sorduğundan, içeride paralarının kaldığından bahsetmişlerdir. İki öğretmen dershanede öğretmenlik haricinde başka işlerde(misafir karşılama, telefona bakma, broşür dağıtma...) yaptıklarını söylemişler, bunun kendilerine ağır geldiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda anlaşmanın tek taraflı olması ve işine son verilme korkusuyla hareket ettiklerini söylemişlerdir. Dershanede geçen bir hikâyede, öğretmenin öğrenci ile ilgilendiğini gördüğü için müdürün gelerek “İleride sen iyi bir öğretmen olacaksın.” demesi öğretmeni ayrıca motive ettiği öğretmen tarafından belirtilmiştir. Yine Ö4 öğretmeni hikâyesinde, tecrübesizliğinden dolayı verdiği kararın arkasında duramamıştır. Doğru verdiği bir kararı değiştirmiştir. Bu yüzden çok utandığını belirtmiştir. Bu da öğretmende başarısızlıktan ve yanlış anlaşılmaktan korkma davranışını oluşturmuştur. Öğretmen hikâyesinden çıkan sonuçlarından bir tanesi de öğretmenlerin, eğitim öğretim ortamlarının daha iyi olduğu düşüncesi ile MEB’ de çalışmadan önce özel sektörde çalışmak istemeleridir. Dershanede geçen öğretmen hikâyesinden bir örnek aşağıda verilmiştir.

Ben, şimdi, üniversiteden mezun olduğum da çok fazla KPSS ye çalışmadım. Ben, ya özel okulda çalışmak istiyordum ya da dershanelerde çalışmak istiyordum. İmkanların daha iyi olduğunu düşünüyordum, yani şu yönden, özellikle özel okul ya da kolej düşünüyordum açıkçası, tabi özel kolej de. Ben okuldan yeni mezun olmuşum, gel benimle çalış demeyeceği için belirli bir zaman geçer sonra başlarım diye düşünüyordum. Sonrasında dershanede çalışmaya başladım, daha önce de dershanede çalışmıştım sonra Şubat’ta bir gün dershanemiz kapandı. O kapanma olayından bizim haberimiz yok tabi; yani öğrenciler, veliler, öğretmenler düzenli olarak dershaneye geliyorlar ve hani derslane bize battı diye söylendi, batacak bir durumu yoktu. Çünkü 1200 öğrencisi vardı, hani öğretmenler ile bir sıkıntısı yoktu. Sonrasında işte bu dershanenin sahibi parayı alıp kaçıyor, maliye geliyor, dershaneyi mühürlüyor. İşte öğrenciler veliler dışarıda sürekli bize ulaşıyorlar işte: “Derslane kapanmış haberiniz var mı? Derslane niye kapandı? Yöneticileri nerede?” Derken biz de kendimizi kapının önünde bulduk, tabiri caizse hani maddi olarak içerde paramız kaldı, biraz tabi bu insanı derinden etkiliyor. Çok bozulmuştum, çok canım sıkılmıştı, yani sonra dedim oturayım bir yandan KPSS ‘ye çalışayım. Bu olay şubatta olmuştu, bu olay işte şubat’tan işte temmuza kadar KPSS ‘çalıştım, iyi bir şekilde. Sonra da atandım, çok kötü bir anı oldu benim için ve Milli

Eğitimde çalışmamın ne kadar önemli olduğunu gördüm. Dershanede çalışırım daha doğrusu kolej de çalışırım diye düşünüyordum ama olmadı (Ö1).

4.3. Özel Dershanelerde Görev Yaparken Milli Eğitim Bakanlığına Atanan/Geçen Öğretmenlerin Karşılaştıkları Değişikliklerle İlgili Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı üçüncü soru, özel dershanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin karşılaştığı değişikliklerin neler olduğunu belirlemektir. Bu amaçla görüşmeler sırasında öğretmenlere MEB’ e geçtikten sonra onlara nelerin farklı geldiği/ nelerin değiştiği sorulmuş ve örnekler vermeleri istenmiştir. Genellikle “*Her ikisinde de çalışan öğretmen, dinleyen öğrenciler*” (Ö2) gibi sözlerle değişmeyen tek şeyin öğrencinin dinlemesi ve öğretmenlerin anlatması olduğunu vurgulayan öğretmenlerin açıklamalarından elde edilen temalar ayrı başlıklar altında ve karşılaştırmalı olarak aşağıda açıklanmıştır.

4.3.1. Yapısal/ Yönetsel Değişikliklerle İlgili Bulgular

Tablo 41, dershaneden MEB’ e geçtikten sonra öğretmenlere farklı gelen, değişen yapısal/ yönetsel özellikleri göstermektedir.

Tablo 41

Öğretmen Görüşlerine Göre Yapısal/ Yönetmel Değişiklikler

<i>Yapısal Farklılıklar</i>		
Dershane ortamı	MEB- Okul	Katılımcı
Özel sektör	Resmi bir kurum	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
Ücretli/paralı eğitim	Ücretsiz/parasız eğitim	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Kar amacı güden işletme	Devlet kurumu/resmi	Ö2, Ö3
Dershane yönetiminin belirlediği kriterlere göre öğretmen seçimi	MEB' in atama kriterleri	Ö3
<i>Yönetmel Farklılıklar</i>		
Uzun ve yorucu çalışma süresi	Kısa ve çok yorucu olmayan çalışma süresi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Düşük ücret	Yetersiz olmakla birlikte daha iyi bir ücret	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Sosyal güvencenin olmaması	Sosyal güvencenin olması	Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
İş garantisinin olmaması	İş garantisi olması	Ö1, Ö2,Ö3, Ö4,Ö5,Ö6
Ücret politikasının olmaması	Belirli bir ücret politikası	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5
Öğretmene evrak işi yüklememekte	Öğretmene çok fazla evrak işi yüklemekte	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
Kişisel gelişim için fırsat bulamama	Öğretmene kişisel gelişim için fırsatlar sunmakta	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
Yapılan iş daha basit	Yapılan iş daha kompleks	Ö2,Ö3,Ö5
Denetim yok	Denetim var	Ö1,Ö3,Ö5
Prosedürlerin olmaması/ dersini anlattığında işin bitmesi	Çok fazla prosedür olması/ tek işin ders anlatmak olmaması	Ö2,Ö3,Ö6
Dershaneden bir öğrencinin ayrılması çok önemli/öğrenci kaybetmeme	MEB'de yeterince öğrencinin olması	Ö4,Ö5
Disiplin problemlerinde idareci veliden yana tavır almakta/ disiplin problemleri görmezden gelinmekte	Disiplin problemlerinde idareci öğretmenden yana tavır almakta	Ö4,Ö5
Kılık kıyafet serbestliği olması	Kılık kıyafet yönetmeliğinin olması	Ö2
Öğretmenin yetersizliği vurgulanmakta	Tüm öğretmenlerin başarılı/iyi olması için çaba sarf etme	Ö5

Tablo 41' de görüldüğü gibi katılımcılar dershane ve okul arasındaki yapısal farklılıkları özel ve devlet kurumu olma (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6), öğrenciler için eğitimin paralı-parasız olması (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), kar amacı gütmeye- insan yetiştirme (Ö2, Ö3) ve öğretmen seçiminde bireysel kriterler- MEB kriterleri (Ö3) açısından ifade etmiştir. Örneğin Ö1 konuyla ilgili olarak “*dershane özel bir sektör*” vurgusu yaparken, Ö3 öğretmeni dershane eğitiminin paralı olmasını “*...dershanede öğrenciler bir ücret karşılığında bu hizmeti alıyorlar, Milli Eğitimde herhangi bir ücret ödemediğimiz öğrencilerimiz hizmet almakta*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen seçiminin farklılığına değinen öğretmenlerden Ö3 dershane öğretmenlerinin alanında uzman ve iletişimi güçlü kişiler olduğunu “*Öğretmenler seçilerek alındığı için her öğretmen tabii ki dershane görev alamıyor. Dolayısıyla alanında iyi, alanına hâkim, iletişim becerisi yüksek olan öğretmenler tercih ediliyor.*” şeklinde ifade etmiş, Ö2 dershanelerin işletme olduğunu

“dershane biraz daha ticarethane mantığıyla işletilirken, okul Ticaret Hane mantığı değil de biraz daha kurumsal biraz daha resmi biraz daha devletin yüzünü gördüğün bir yer” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların tamamının yönetsel açıdan üzerinde durduğu temel noktalar ise çalışma süresi, ücret, sosyal güvence ve iş garantisiyle ilgili farklılıkları olmuştur. Dershanede çok uzun süre ve yoğun çalıştıklarını, buna karşın alınan ücretin az olduğunu ifade eden öğretmenler, MEB’de çalışma süresinin normal, alınan ücretin dershaneye göre fazla ama yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin Ö1 ücret farkıyla ilgili olarak *“Dershanede öğretmen maaşının nerden baksan yarısını alıyorsun.”* şeklinde görüş belirtmiş, dershanede sosyal güvencenin olmadığını Ö4 *“İlk yıl sigortamı benim çok düzenli yatırdılar. Sonradan sigortayı o kadar az yatırmışlar ki benim hizmet puanımın hani çok yükselmesi gerekirken saydıramadım.”*, Ö2 *“Sosyal güvence olarak devlet güvencesi ile özel sektör güvencesi hiçbir zaman aynı olmuyor”* ve Ö3 *“Yaz aylarında sağlık sigortalarının yatmadığını, maaşlarının kesildiğini gördüm.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Dershanede iş garantisinin olmadığını belirten öğretmenler ise bu durumu genellikle *“Mesela yeni bir hoca geliyordu görüşmeye, onun hemen CV’ sini merak ediyorduk. CV’ si nasıl acaba, bizden iyiyse onu mu alırlar”* (Ö4), *“Karda azalma olduğu zaman, müşteride azalma olduğu zaman otomatikman sizin iş güvenceniz yok, Milli Eğitimde geleceğe güvenle bakıyorsunuz ve çalışma saatleri daha rahat.”* (Ö2), *“...çok çok emek vermiş olup da bir çırpıda silinen öğretmenler de var dershanede, Şükür Milli Eğitimde 657’ye bağlı devlet memurusun.”* (Ö1) ve Ö5 *“Orada azıcık bir hata yapsanız ondan sonraki sene sizin sözleşmeniz imzalanmaya bilir.”* sözleriyle belirtirken, çalışma yoğunluğunu ise Ö3 *“Haftanın altı gününün mesai ile geçtiği, gecesiyle gündüziyle mesaide yer aldığı, dinlenme şansının pek olmadığı veya sosyal etkinliklere katılmadığın bir ortam, bir anlamda kendinizi kapatıyorsunuz tamamen oraya ve dünyanız tamamen dershane oluyor. Bunun haricinde başka ne sosyal etkinliklere katılabiliyorsunuz ne kendinizi geliştirebilecek çalışmaların içerisinde rol alabiliyorsunuz.”* ve Ö4 *“Eve uyumaya gidiyorduk sadece”* (Ö4) şeklinde açıklamışlardır.

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin vurguladıkları diğer farklılıkların ücret politikası (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5), evrak işleri (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4), öğretmene kişisel gelişim için fırsat sunma (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5), işin niteliği (Ö2, Ö3, Ö5), denetim (Ö1, Ö3, Ö5) ve prosedürlerle ilgili olduğu görülmektedir. Dershane ortamında ücretlendirmenin adil olmadığını, kişilere göre ücretin değiştiğini ve bu sürecin çok gizli tutulduğunu belirten

öğretmenler bu durumu “*Ücret politikası hem Milli Eğitimde işte hizmet yılına göre efendime söyleyeyim belli bir adalet çerçevesi içinde dağıtılırken dershanelerde öyle olmuyor.*” (Ö2), “*En yakın arkadaşınız çok yüksek rakamlar alırken siz düşük alırsınız.*” (Ö5), “*Ücret politikasında yalan rüzgârı dönüyordu, kesinlikle en yakın arkadaşın bile dershanede kaç para aldığını bilinmeyecek, sen yan yanasın, yediğin içtiğin bir, onun kaç lira aldığını bilmiyorsun, o da senin kaç lira aldığını bilmiyor.*” (Ö4) vb. şeklinde açıklamışlar; evrak ve prosedürlerle ilgili farklılığı ise “*Dershanede dersi anlattıktan sonra başka bir bürokratik çalışmaya nasıl diyeyim prosedür üzerine bir çalışmada bulunulmuyordu. Bu işin yazılı boyutu yoktu. Yazma boyutu yoktu veya raporlama dolayısıyla ders anlattığımız zaman işiniz bitmiş oluyordu*” (Ö3) ve “*Dershanede işte çocuk puanını şuradan şuraya getirecek ne yaparsan yap mantığı var, MEB’ de işler daha karmaşık.*” (Ö2) sözleriyle ifade etmişlerdir.

Dershanede öğretmenin isminin kurumun önüne geçmesi açısından tehlike oluşturduğunu, bu nedenle eğitim verilmediğini ve öğretmenlerin yetersiz hissetmesinin sağlandığını belirten öğretmenlerden Ö5 bu durumu “*Dershanede seminer vermezler, sizin orada isim olarak ön plana çıkmanız kurum için tehlikedir. Ben bunu adam ettim, bu ön plana çıktı. Beni bırakıp başka bir dershaneye gider diye düşünür. Sürekli sizin yetersiz olduğunuzu ve Allah rızası için sizi tuttuğunu hissettirir. Sizi sigortasız çalıştırabilir, çalışma saatinin sınırı yoktur.*” şeklinde açıklamış, dershanede öğrencinin para olarak görüldüğünü ve bir öğrenci dahi kaybetmemek için disiplin problemlerinin görmezden gelindiğini belirten Ö4 “*Hep bir tedirginlik. Yani çok kötü bir şey. Bunu hissetmek hiçbir açığı vermek istemiyorsun, hiç yani bir öğrencinin seni şikayet etmesini istemiyorsun, öğrenci seni çok kızdırsa bile dışını sıktığın çok zaman oluyor. Sınıfta bazen rezil bile olsan o öğrenciyi hani çünkü velisini biliyorsun. Daha sonra kurucunun sana nasıl bir tavır takındığını çünkü alttan alın diyorlar, görmeyin bazı şeyleri diyorlar*” ve Ö5 “*Çocuk üzülmüş ailesine şikâyet etmiş beni, çok kıymetli bir veliymiş, arayıp ben özür dilediğimi hatırlıyorum.*” şeklinde açıklama yapmışlardır. Öğretmenlerin MEB’ de yapı ve yönetsel durumlarla ilgili açıklamalarından alıntılar ise şöyledir:

Milli Eğitimde ek dersiniz olmazsa şu süreçte ek ders alma imkânınız olmazsa aile geçimi açısından şu anda yine Milli Eğitimin çok daha iyi olduğunu söyleyebilirim. Sonuçta atanmış bir öğretmensiniz, kadrolu olarak görev alıyorsunuz, işte her sene sözleşmem yenilenecek mi? devam edecek miyim, etmeyecek miyim, Mayıs aylarında nisan aylarında bu kaygıyı yaşamıyorsunuz. Dolayısıyla hem ekonomik yönden artınız

oluyor hem de akşamları dinlenme açısından farklı bir etkinlik yapma açısından hafta sonları dinlenme açısından daha rahat olduğunu çok çok daha rahat olduğunu söyleyebilirim(Ö3).

Milli Eğitimdeki daha sistemli, daha öğrenciye özel, öğrenci merkezli hani nasıl öğretilir ne yapılması gerekiyor. İşte bununla ilgili anketler oluyor, bununla ilgili seminerler oluyor, bununla ilgili bakanlık size bir yazı yolluyor. Siz farkında oluyorsunuz...nöbetiniz ayarlanıyor, sizin ders programınızın öğrenci ve sizin açınızdan en düzenli olması gerektiği alanları ayarlar (Ö5).

Milli Eğitimde prosedür daha fazla. Onunla beraber işte bürokratik bir çok işlem gerçekleştiriliyor. Dokümanların hazırlanması gerekiyor yani sadece ders anlatmakla Milli Eğitimde işiniz bitmiyor (Ö3).

4.3.2. Amaçlardaki Değişikliklerle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin amaçların değişmesiyle ilgili açıklamalarından elde edilen bulgular Tablo 42’ de özetlenmiştir.

Tablo 42

Öğretmen Görüşlerine Göre Amaçlardaki Değişiklikler

Dershane ortamı	MEB-Okul	Katılımcı
Sınav başarısını artırma	Davranış değişikliği meydana getirme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4Ö5,Ö6
Öğrencinin soru çözme hızını artırma	Ders başarısını artırma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5
Öğretim odaklı	Eğitim-Öğretim odaklı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6
Bilgisini artırma/geliştirme	Öğrencileri psikolojik, sosyolojik, kültürel yönden geliştirme	Ö1,Ö2, Ö3,Ö5
Öğrenciye soru çözme teknikleri öğretme (kodlama, tüyo)	Çocuğu çok yönlü geliştirme	Ö1,Ö2,Ö3
Reklam amaçlı öğrenci tutma	Milli ve manevi değerler kazandırmaya çalışma	Ö1,Ö3,Ö5
Sonuç(ürün) odaklı	Süreç odaklı	Ö3,Ö5,Ö6
Veli toplantısı (kurumu tanıtmaya amaçlı)	Veli toplantısı (öğrenci hakkında bilgilendirme amaçlı)	Ö1,Ö5
Hedefe ulaşma zamanı kısa	Hedefe ulaşma zamanı uzun	Ö3,Ö6

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin dershanede sınav başarısını arttırmayı temel amaç olarak vurguladığı ayrıca öğrencinin soru çözme hızını arttırmaya, teknikler öğretmeye, bilgi eksikliğini gidermeye odaklanıldığını belirttikleri görülmektedir. Buna karşı okul ortamında davranış değişikliği hedeflendiği, öğrencinin dersteki başarısını arttırırken aynı zamanda eğitim yapılarak öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin hedeflendiği dile getirilmiştir. Örneğin Ö3 bunu “*Dershanenin amacı, sınavda başarılı olmak öğrenciyi, öğrencinin sınav başarısı yüksekse dersane amacına ulaşmış olur. Milli Eğitimin hedefi amacı çok daha büyük, hem psikolojik yönden çocuğun gelişimi*

hem sosyolojik yönden öğrencinin gelişimi hem ders başarısı yönünden öğrencinin gelişimi adına diğer farklı üç boyutu da ele alınabilen bir pozisyona sahip. Kültürel gelişim, milli ve manevi değerlerin gelişimi dolayısıyla birçok ayağı olan bir amaç üzerinde duruyor Milli Eğitim.” şeklinde ifade etmiş, Ö2 ise görüşlerini “*Dershanelerde sadece işin öğretim boyutundasınız, dershanenin amacı öğrencinin alabildiğince yüksek puan almasıdır. Okulda ise eğitim faaliyeti yaptığımız için öğrencinin davranışları bizim için çok daha önemli oluyor. Milli Eğitimde bu çok daha kapsamlı yani, sadece akademik başarısı değil aynı zamanda davranışlarıyla da ilgileniyoruz. Bizim amacımız okulda çok üstün notlar alan, çok başarılı öğrenciler yetiştirmek değil, bizim amacımız burada iyi insan yetiştirmek. Yani hem davranışlarıyla iyi hem çalışmasıyla ahlakıyla, oturmasıyla, kalkmasıyla yani insan yetiştirmeye çalışıyoruz”* sözleriyle açıklamıştır.

Dershanelerin sonuç odaklı olduğunu düşünen öğretmenler bunu genellikle “*Hani çocuk işte şu kadar net yaptı, bu kadar yanlış yaptı, şuraya yerleşti, buraya yerleşti, tek o yani, dershanenin bize dediği şey şu, şunlar şunlar derece yapacak geri kalanların düzenli taksit ödemesini sağlayın”* (Ö5), “*...dershanenin sadece bir ayağı var. O da akademik başarı yani sınav başarısı”* (Ö3) şeklinde belirten öğretmenler bunun da çoğunlukla veli toplantılarında reklam olarak kullanıldığını Ö1 “*Sırf reklam amaçlı, mesela dönem başlarında veliler toplantısı yapılır işte şu kadar öğrencimiz tıp fakültesini kazandı. Şu kadar öğrencimiz Anadolu lisesini kazandı gibisinden onunda hepsi tamamen reklam amaçlı, özel dershanelerde yılda bir kere veliler toplantısı yapılır.”* ve Ö5 “*Dershanelerde amaç reklamdır, eğitim amaç değildir yani reklam bir sonraki yılın kayıtlarının garanti altına alınması.”* sözleriyle belirtmiştir. Bu doğrultuda bazı öğrencilerin dolgu maddesi olarak kullandığını (Ö2,Ö3,Ö5), bazı öğrencilerin ise reklam amaçlı tutulduğunu (Ö1,Ö3,Ö5) belirten öğretmenler bu durumu “*Kendi başarılı olan öğrencileri alıp onları çok daha iyi noktaya getirip reklam amacıyla çalışmalar yürütüyor. Diğer öğrenciler onlar için bir tabiri çok uygun olmasa da dolgu malzemesi gibi görüyor. Ticari bir gelir kaynağıymış gibi görüyor.”* (Ö3)ve “*Dershanelerin reklam amaçlı tuttuğu öğrenciler var.”* (Ö1) şeklinde ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından bazı alıntılar verilmiştir:

Dershane daha çok öğretime odaklıdır (Ö1, Ö6). Tüyo kazandırma, kodlama yani bazı bilgilerin kodlamalarının yapılması konunun unutulmaması açısından ve tüyolar öğretilir. Öğrencilerin sınavda başarı seviyesini yukarı çekmek için (Ö3). Dershane başarıya bakıyor. Sadece yani öğrencinin başarısının artması için ne yapılırsa yani nasıl teknikler verilir, nasıl taktikler kazandırılır, buna bakıyor (Ö3). Soru çözme kabiliyeti

kazandırmaya çalışıyorsunuz, hızlandırmaya çalışıyorsunuz (Ö2). Dershanede zaman daha kısıtlı ve doğal olarak dersane daha çok soru çözmeye yöneliktir, okullar pişirir. Dershaneler ısıtır aslında (Ö2).

Okulda durumun farklı olduğunu belirten katılımcılar MEB’ de eğitimin daha ağırlıklı olduğunu, değerler eğitimi yapıldığını, eğitim-öğretimin sürece yayıldığını ve daha sağlam ilerlediğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 bu konuda “*vatan, millet ve bayrak sevgisini Milli Eğitimde daha çok verme fırsatım oldu*” şeklinde açıklama yaparken Ö1 “*Okulda hem eğitim yapıyoruz hem öğretim yapıyoruz. Zaten iyi olacak öğrencimiz bir üst seviyeye çıkıyor. Yani onun dışında da davranış bozukluğu olan ya da farklı değerler kazandırılması gereken öğrencilerimizde kazanmış oluyor*” ve Ö5 “*...hani bir çocuğu illa fen lisesine, öğretmen lisesine, iyi bir liseye göndermek değil, ona bir dürüstlüğü vermek, ona kendi bilincini oluşturma çok daha kıymetli. Veli bununda farkında o yüzden Hocam size emanet diyor. Milli Eğitimde amaç bütün bireylerin kazanmak, çocuk fende matematikte iyi değilse onu değerli olarak görüyor. Hani müziğe resme becerisi varsa oraya yönlendirin diyor.*” sözleriyle ifade etmişlerdir.

4.3.3. Ortamdaki Değişikliklerle İlgili Bulgular

Tablo 43’de dershaneden MEB’ e geçen/atanan öğretmenlere ortamla ilgili farklı gelen/ değişen özellikleri göstermektedir.

Tablo 43

Öğretmen Görüşlerine Göre Ortamın Değişen Özellikleri

Dershane ortamı	MEB-Okul	Katılımcı
Öğretmenler arasındaki rekabete dayalı ilişkiler	Öğretmenler arasındaki ilişkiler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
Resmi ve yapay bir ortam	Doğal bir ortam	Ö1, Ö2,Ö4, Ö5
Zümre öğretmenleriyle yaşanan iletişim problemleri	Zümre öğretmenleri yapmakta (sınavlar, materyaller vb.)	Ö1,Ö3,Ö5
Arkadaş ortamı fazla olmamakta	Sosyal ortam/arkadaşlık ilişkileri	Ö1,Ö2
Öğretmenler birlikte karar almamakta	Öğretmenlerle ortak karar almamakta	Ö1,Ö4
İdare ile iletişim zayıf	Okul yönetimiyle iletişim güçlü	Ö3
Öğretmenlere farklı davranılmakta	MEB’de herkes eşit görülmekte	Ö5
Açık verme kaygısı/ kimseyle bir şey paylaşamama	Öğretmenlerle sınıf olaylarını rahatlıkla paylaşma	Ö5

Tablo 43’de görüldüğü gibi öğretmenler ortamla ilgili değişen özellikleri sosyal açıdan ele almış, beş öğretmen okullarda dersanelerdeki rekabete dayalı ilişkilerin

(Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5); dört öğretmen resmiyet/yapaylığın (Ö1, Ö2,Ö4, Ö5), üç öğretmen ise zümre öğretmenleriyle yaşanan iletişim problemlerinin (Ö1,Ö3,Ö5) olmadığını belirtmişler ve okuldaki sosyal ortamı samimi, doğal ve işbirliğine dayalı ilişkiler olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1 dershanede öğretmenler arasında rekabet olduğundan arkadaşlık ilişkilerinin gelişmediğini “*Arkadaşlık ortamı fazla olmuyor, öğretmenler odası diye bir kavram yok. Dinlenme diye bir kavram yok, rekabet söz konusu. O yüzden de arkadaş bazında çok bir iletişim olmuyor. Zümre bazında da çok fazla iletişim olmuyor.*” şeklindeki ifade ederken, Ö5 “*Dershane ortamında zümre arkadaşları birbirlerine yardımcı olmazlar, samimiyet yoktur, bir şey eksikse ya da sınıfımızla ilgili bir durum varsa paylaşamazsınız kimseyle. Bu sizin eksikliğinizi gösterir, sürekli birbirlerinin ayağını kaydırmaya çalışırlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir. MEB’de öğretmenlerin ortak karar aldıklarını (Ö1,Ö4), arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini (Ö1, Ö2), okul yönetimiyle ilişkilerin daha güçlü (Ö5) ve her öğretmenin eşit konumda olduğunu (Ö5) belirten öğretmenler, dershane ortamında her öğretmene farklı davranıldığını, idareyle iletişimin çok zayıf olduğunu ve açık vermemek için öğretmenlerin birebirleriyle iletişime geçmek istemediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda yapılan açıklamalardan bazı alıntı örnekleri verilmiştir:

...dershane ortamında arkadaşını satarsın ki sen iyi olduğunu gösterirsin. Ama şimdi herkes eşit, Milli Eğitime devlet garantisinin vermiş olduğu bir rahatlıkta var, devlet de hepimizi aynı görüyor. Devlet okulunda zümre yapıyorsunuz, yazılıları paylaşıyorsunuz, ortak yazılı düşünüyorsunuz, diğer zümre arkadaşlarınızla çalışıyorsunuz. (Ö5).

Özel kurumlarda bilirsiniz. Çalışıldığında şu var. Her zaman sen iyi olacaksın, iyi olmalısın ki o kurumda kalabilesin rekabet çoğunlukta herkesin gözdesi olmalısın. MEB’de ortak karar alıyorsun. İşte zümre de şu şunu yapmış, bu bunu yapmış şöyle olsun böyle olsun diye orta kararlarımız oluyor. Burada hani sırf çocukların iyiliği için herkes ile her şeyi yapabiliyorsun. (Ö1).

Dershanede rekabet öğretmenler arası rekabet kendi zümresi içerisinde de olabiliyordu. Öğretmenlerin kendi arasındaki diyalogları Milli Eğitimde daha sıcak, öğretmenler arasında samimiyet daha fazlaydı köy okulunda, ama bu okul şehir merkezinde olan bir okul. Dolayısıyla burada çok da samimi bir ortam olmuyor. Biraz gruplaşmalar oluyor (Ö3).

4.3.4. Öğretmen Rollerindeki Değişikliklerle İlgili Bulgular

Dershaneden MEB' e geçtikten sonra rollerinde değişiklikler olduğunu açıklayan öğretmenlerin dile getirdikleri özellikler öğretim ve öğrenciye yaklaşım temaları altında Tablo 44' de özetlenmiştir.

Tablo 44 incelendiğinde katılımcıların dershanedeki rollerini daha çok derste şov yapma (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5), gerekmedikçe velilerle görüşmeme (Ö1, Ö2,Ö6), diğer öğretmenlerle rekabet edebilmek kendini geliştirme (Ö1,Ö3,Ö4), alan bilgisini güncelleme (Ö3,Ö4,Ö6), öğrencileri sınava hazırlama (Ö2, Ö5) olarak tanımladıkları görülmektedir. MEB' e geçtikten sonra rol ve sorumluluklarının çeşitlendiğini belirten öğretmenler bunları ders dışında öğretmenliğin devam etmesi ve eve de iş götürme (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5), velilerle düzenli görüşme (Ö1, Ö2,Ö6), daha etkili eğitim için kendini geliştirme (Ö1,Ö3,Ö4), sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılma (Ö2,Ö3, Ö4), alan bilgisinin yanı sıra formasyon bilgisini de gerekli olması (Ö3,Ö4,Ö6), öğrenci merkezli ve uygulamalı etkinlikler yapma (Ö2, Ö5) olarak ifade etmişlerdir. Örneğin Ö5 konuyla ilgili *“Dershanede şeysiniz. Kurulmuş bir robot bir plaza çalışanı gibisiniz girersiniz anlatırsınız, anlatmakla sorumlusunuz ama burada iletişim önemli. Çocuğun psikolojisi önemli. Sınıf öğretmenliği önemli. Hani sizin uygulama alanınız olmuş oluyor.”* şeklinde görüş belirtirken Ö2 *“Burada çok daha farklı çalışmalar içerisine giriyoruz, deney, öğrenci merkezli etkinlikler yapma gibi.”*, Ö1 *“Haftada beş gün okuldasin yani davranışların çocuğu etkiliyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 44

Öğretmen Rollerindeki Değişiklikler

	Dershane ortamı	MEB-Okul	Katılımcı
Öğretim	Öğretmenlik dersle sınırlı/ derste şov yapma	Öğretmenlik görevleri her yerde (derste, okulda, evde)	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
	Gerekmedikçe velilerle görüşmeme	Velilerle düzenli görüşme yapma	Ö1, Ö2,Ö6
	Diğer öğretmenlerle rekabet edebilmek için kendini geliştirme	Eğitimi kalitesini artırmak için kendini geliştirme	Ö1,Ö3,Ö4
	Sosyal, sportif, kültürel faaliyetlerin olmaması	Sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılmak durumunda olma	Ö2,Ö3, Ö4
	Alan bilgisini güncelleme	Alan bilgisinin yanında formasyon bilgisi de gerekli	Ö3,Ö4,Ö6
	Konu anlatımı ve soru çözme yoluyla öğrencileri sınava hazırlama	Etkili öğretim yapma (deney, öğrenci merkezli etkinlikler vb.)	Ö2, Ö5
	Her zaman bir numara olmaya çalışma	Tanımlanan işi yapma	Ö1,Ö4
	Bilgi kaynağı olma	Öğretmen olarak aynı zamanda rol model olma	Ö1
Öğrenciye yaklaşım	Öğrencinin akademik gelişimiyle ilgilenme	Sosyal ve duygusal yönleriyle de ilgilenme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrenciyle ilgili temel bilgileri bilme	Öğrenciyi çok yönlü tanıma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5
	Öğrenciyle sınırlı iletişim	Öğrenciyle daha çok iletişim kurma	Ö1,Ö3, Ö5
	Öğrenciye rehberlik sorumluluğu yok	Öğrenciye rehberlik etmekte	Ö2,Ö5,Ö6
	Öğrenciye not verilmemekte	Öğrencilere not vermekte	Ö1,Ö3,Ö4
	Öğrencilerin deneme sınav sonuçlarını bilme	Öğrencilerin sınav sonuçlarını ve özel hayatlarını da bilme	Ö4,Ö5,Ö6
	Aktif ve soru soran öğrencileri tanıma	Tüm öğrencileri tanımaya çalışma	Ö1,Ö3
	Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarıyla ilgilenmeme	Öğrencilerin disiplin sorunlarıyla ilgilenme	Ö4,Ö5

Aşağıda konuyla ilgili diğer öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnek alıntılar verilmiştir:

...Dershanedeki öğretmenler kendilerini iyi yetiştirmek zorundalar alan bilgisi açısından, alan bilgisi iyi olmazsa tutunamıyorlar dershanelerde ve bundan dolayı ya işlerine son veriliyor veya da kendilerini geliştirmek zorundalar (Ö3). Dershanedeki görevin şov yapmak, mesela dershaneye başladığım zaman kurucu bize şey demişti, çocuklara kimsenin bilmediği bir bilmece sorun. Sınıftan çıkın. Çocuklar sizin etrafınızı sarsın. Velilerin karşısında demişti (Ö4). Dershanedeki nitelikli bakıcı gibidir, hani öğrencileri eğlendirmek orada tutmak zorunda olan biridir öğretmen (Ö5). Veli bakımından okul daha çok etkili, yani veli sürekli geliyor okula. Öğrencisini takip ediyor (Ö1). Okuldaki veli işbirliğimiz çok daha sıkı. Hem akademik olarak öğrenciyi değerlendirip hem de davranış olarak değerlendirdiğimiz için velilerle sık sık görüşürüz (Ö2).

Tablo 44’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım açısından vurguladıkları değişikliklerin başında öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimiyle de ilgilenme (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) ve öğrencileri çok yönlü tanıma durumunda olma (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5) gelmiştir. Dershanede iken öğrenciler hakkında temel bilgileri

bildiklerini ve onların sadece akademik gelişimleriyle ilgilendiklerini (sınavda başarı) belirten öğretmenler bunun dışında öğrenciye rehberlik yapma (Ö2,Ö5,Ö6), not verme (Ö1,Ö3,Ö4) sorumluluklarının olmadığını ve öğrencilerle sınırlı iletişim kurduklarını (Ö1,Ö3, Ö5) belirtmişlerdir. MEB' e geçtikten sonra öğrencilerin sınav sonuçlarının yanı sıra özel hayatlarıyla ilgili sorunlarını dahi bildiklerini belirten öğretmenler (Ö4, Ö5, Ö6), sadece aktif ve soru soran öğrencileri değil tüm öğrencileri tanımaya çalıştıklarını ve disiplin sorunlarıyla da ilgilenmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 öğretmeni öğrenciyi tanıma konusunda dershanedeki ve okuldaki durumu *“Zaten çok fazlada tanıyorsun. İşte sana çok soru soran ya da çözemediği soruları getiren ya da çok aktif olan öğrencileri tanıyorsun dershanede. Onun dışındaki öğrenciler tanıyorsun, zaten çocuğu haftada iki gün görüyorsun ya da haftada üç gün görüyorsun. Onunla çok fazla bir iletişimin olmuyor. Okulda ise öyle bir şansın yok. Tüm öğrencileri tanıyorsun. En azından not veriyorsun. Sözlü notu veriyorsun, ödev veriyorsun, ödev kontrolü yapıyorsun, o yüzden öğrenciyi mutlaka tanıyorsun.”* şeklinde ifade etmiş, dershanedeyken disiplin problemleriyle ilgilenmediklerini belirten Ö5 ise bu konuda yaşanan değişikliği *“Dershanede sınıfta kavga olur, idare sizi çağırır fırçalar. Onlar kayıtlarını sildirirse der. Problem çözümü yoktur, ama okulda problemi çözmelisin.”* sözleriyle ifade etmiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

Dershanede çocuğun diğer insani yönü ile çok fazla ilgilenemiyorsun, akademik başarı yönünde çalışıyorsun, çocuğun netini artırmaya yönelik çalışmalar yapıyorsun (Ö1). Öğrenciyi tanıma çalışmaları dershanede çok da yürütülmüyor, açıkçası başarılı öğrenci ve zayıf öğrenci gözüyle bakılıyor (Ö3). Dershanede öğrencilerin sorularını çözersiniz. Ona rehberlik yapmaya gerekte yoktur, öğrenciyi tanımanıza da gerek yok. Anlatabiliyor muyum? (Ö2). Öğrencinin davranışları çok da önemli değildir dershanede. şöyle bir şey var dershanede işte öğretmenin kendini beğendirmesi, seneye benimle anlaşınlar, işte kendini çalışırken gösterme amacı (Ö4). Milli Eğitimde öğrenci öğretmen ilişkisi biraz daha disiplinli biraz daha mesafeli, öğrenciyi tanımak zorundasın (Ö2). Dershanede değerler eğitimi çalışmasında pek bulunamıyorduk, MEB'de öğrenciyle iletişiminiz daha güçlü oluyor ve öğrenciyi daha çok tanıma şansına fırsat oluşuyor (Ö3). devlette veliden daha çok görüyoruz çocukları. Daha iyi tanıyoruz. Çok nitelikli zaman geçiriyoruz. Hani orada arkadaşlık ilişkileri, çocukların kişisel yapıları hani veli bunun bilincinde (Ö5). Dershanede başarılı öğrencinin de hata yapmadan yani hatasız soru çözmesi açısından çalışma yapmaya gayret gösteriyorduk ama Milli Eğitimde öğrenciyi daha çok tanıma ve yönlendirme çalışmaları gerçekleştiriliyor (Ö3).

4.3.5. Öğrenci ve Veli Profilineki Değişikliklerle İlgili Bulgular

Dershaneden MEB'e geçen öğretmenlerin öğrenci ve veli profilinde karşılaştıkları değişikliklere ilişkin görüşleri Tablo 45'de sunulmuştur.

Tablo 45

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenci ve Veli Profilineki Değişiklikler

Dershane ortamı	MEB-Okul	Katılımcı
<i>Öğrenci Profili</i>		
Motivasyonu yüksek	Motivasyonu düşük	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö6
Amacı net	Genel bir amaçsızlık	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
Dershanede kısa süre kalma	Okulda uzun süre kalma	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6
Devam etmek zorunda değil	Devam etmek zorunda	Ö1,Ö2,Ö5, Ö6
Ücret ödediği için dersi dinliyor	Ders dışı şeylerle ilgileniyor	Ö1,Ö3,Ö4, Ö6
Akademik açıdan benzer öğrenciler	Çok farklı öğrenciler/kaynaştırma öğrencileri	Ö2, Ö3,Ö6
Öğrenci için farklı bir ortam	Öğrencinin alışık olduğu bir ortam	Ö1,Ö4,Ö5
Konu hakkında ön bilgili	Konu hakkında ön bilgisi yok	Ö2,Ö3,Ö4
Sınava hazırlık için gelmekte	Diploma almak için gelmekte	Ö1,Ö6
Beklentileri yüksek	Beklentisi yok ya da düşük	Ö1,Ö6
Disiplin problemleri az	Disiplin problemleri daha çok	Ö3
Bir üst öğrenim için alanı belli	Bir üst öğrenim için alanı net değil/ yönlendirme ihtiyacı duymakta	Ö5
Öğretmene yönelik olumlu algı	Öğretmene yönelik olumsuz algı	Ö2
<i>Veli Profili</i>		
Beklentileri yüksek	Beklentileri düşük	Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
Velilerle nadir görüşme	Velilerle daha sık görüşme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5
Öğrencisini takip etmekte	Öğrencisinin takibini daha az yapmakta	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6
Daha özverili	Umursamaz, ilgisiz	Ö3,Ö4, Ö6
Veli görüşmelerinin odağı öğrencinin başarısı	Veli görüşmelerinin odağı öğrencinin davranışları	Ö1,Ö2,Ö5
Veli öğretmeni hizmetkârı olarak görmektedir	Öğretmene saygı duymakta	Ö5,Ö6
Hesap sormakta	Öğretmeni şikâyet etmekte	Ö5

Tablo 45 öğrenci profili açısından incelendiğinde öğretmenlerin dershanedeki öğrencileri çoğunlukla motivasyonu yüksek ve amacı net (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö6) olan öğrenciler olarak tanımladıkları görülmektedir. Dershanedeki öğrenciler akademik açıdan daha homojen, konu hakkında ön bilgili, beklentileri yüksek bulan öğretmenler öğrencilerin öğretmene yönelik algılarının da olumlu olduğunu ve disiplin problemleriyle daha az karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık okulda öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu ve bazı öğrencilerin herhangi bir amacının olmadığını belirten öğrenciler heterojen gruplarla karşılaştıklarını, öğrencilerin okula daha çok diploma almak için geldiklerini, ders dışı şeylerle ilgilendiklerini ve beklentilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 öğretmeni

bu konuda “*Dershaneye öğrenci motive olarak gelmiş oluyor, o çocuk sırf para verdiği için sanki öğretmen çok daha iyi anlatıyor, birinci derecede bir öğretmen, hani çok iyi bir öğretmen çok güzel öğretiyor. Hep farklı etkinlikleri yapıyor gibi algılıyor.*” şeklinde ifade ederken Ö1 öğrencilerin amaçlarıyla ilgili farklılıkları “*Yani dershanedeki öğrencinin amaçları belli, para verdiği için can kulağı ile dinliyor. Oradan sonuna kadar faydalanmak istiyor, ama Milli Eğitime gelen öğrencinin amaçlarının belli olmadığını düşünüyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer görüşte olan Ö5 görüşünü “*Sınav kaygısı vardır çocuğun, hani bir amaç uğruna geliyordur dershaneye*” şeklinde ifade etmiş Ö4 öğretmeni ise öğrenci davranışlardaki bu farklılığın para vermektan kaynaklandığını “*Dersi güzel dinliyorlardı, hani parayı veriyoruz, paranın boşa gitmesi mantığı oluyor, artık kendilerini o kadar çok derse vermişlerdi ki kendi kendilerine oturup çalışıyorlardı.*” sözleriyle belirtmiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

Çünkü öğrenciler genelde bizzat para verdikleri için kuruma, bununla beraber öğrenmek adına bir şeyleri eksik aldığı veya daha çok başarı elde etmek adına geldikleri için ders dinleme ortamları çok daha kolay gerçekleşiyor (Ö3). Dershaneye gelen öğrenciler zaten ders başarılarını artırmak için geliyorlar ve sizde o yönde çalışma yapıyorsunuz. Yani öğrencinin diğer ahlaki boyutu olsun ondan sonra kişisel gelişiminin planlanması olsun bu anlamda çok yönlendirme çalışmalarında bulunulmuyor (Ö3). Orada ilgiden çok netler önemli, çocuk fen lisesini kazansın, çocuk dershanenin adını duyursun (Ö5). Kesinlikle veliden dolayı öğrenci dershaneye daha amaçlı geliyor. Her taraftan sıkıştırılıyor çünkü (Ö6). Dershanede çocuk bilmiş geliyor (Ö4) dershaneye geldiğinde öğrencinin konu hakkında bilgisi var, var olan bilgi çocuğun okulda aldığı bilgidir (Ö2). Okulda her tip öğrenci var. İşte mesela okulda bir kaynaştırma öğrenciyle bir sohbet etme fırsatın olabiliyor ama dershanede öyle bir fırsatın yok. Bir de dedim ya. Sınıflarda seviye seviye olduğu için hani hep aynı şeylere değiniyorsun ama okulda çok farklı çocuklarla karşılaşabiliyorsun (Ö4)

Öğrenci profilindeki bu farkların dershanenin öğrenciler için değişik bir ortam olması (Ö1,Ö4,Ö5), dershanede daha kısa süre bulunması (Ö1,Ö4,Ö5,Ö6) ve devam zorunluluğunun olmamasıyla da destekleyen öğretmenler, MEB öğrencilerin sürekli geldiği ve alıştığı bir ortamda uzun süre kalmak zorunda olmanın etkisiyle davrandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 bu konuyla ilgili “*Çoğu öğrenci dershaneyi gerçekten farklı bir yer gibi görüyor, çok kalmıyor. Okulda ise çocuk daha fazla zaman geçiriyor, para vermiyor çocuk. Bir de alışmış kaç yıldan beri okula geliyor gidiyor, İlkokul 1. Sınıftan beri okula geliyor, bu durumun bir aşinalığı var. Artık onun için okul ekstra bir şey değil, haftanın beş günü okula geliyor, bu çocuk seni beş gün görüyor*

yani ortalama nerden baksan fen bilgisi mesela haftalık dört saat, iki saat de bilim uygulamalarını seçiyorsun seçmeli oluyor, nerden baksan bu çocuk seni haftada altı saat görüyor.” şeklinde açıklama yapmış Ö2 ise görüşünü “Öğrencilerin okula ve dershaneye bakış açılarının farklı olduğunu “Okula daha farklı bir gözle bakıyor, öğrenci kendi açısından okulu bir zorunluluk olarak görüyor. Ama dershaneyi daha çok zorunluluktan ziyade nasıl faydalanabilirim maksadıyla veya nasıl seviyemi bir üst sınıra çıkartabilirim düşüncesiyle bakıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin okula diploma almak için dershaneye ise sınava hazırlanmak için geldiklerini belirten öğretmenler ise görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir.

Dershaneyi o seneki sınavı atlatabileceği bir yer olarak görüyorlar ama okulda öyle değil. Yani okul daha uzun bir süreç olduğu için aynı okulda senelerce kaldığı için farklı davranabiliyor (Ö4).

Dershaneye öğrenci sınav kazanmak için okula ise diploma almak için gelmektedir. Milli Eğitimde herkesin gelmesi zorunlu olduğu için hani biraz daha gevşek bir yapıya sahip. Motivasyon dershanede daha fazla çünkü belirli bir hedef var. Ailenin beklentisi büyük. Öğrencinin beklentisi var. Okulda ise derse hiç alakası olmayan çocuklar var (Ö6)

Dershanedeki öğrencinin alanı belli ... devletteki öğretmende velisi bile annesi babası bile gelir, Hocam ne yapalım işte, Hocam hangi liseye gönderelim, Hocam nasıl ders çalışsın, bir şey öneriyor musunuz? (Ö5)

Tablo 45 veli profili açısından incelendiğinde öğretmenlerin velilerin yüksek beklenti düzeyi (Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö6), öğretmenle görüşme sıklığı (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5) ve öğrencilerini takip etme yönündeki davranışlarının (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6) farklılaştığı konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra dershanede öğrencisi olan velileri daha özverili (Ö3,Ö4,Ö6) ve öğrencisinin başarısı hakkında görüşme yapan (Ö1,Ö2,Ö5) veliler olarak betimleyen öğretmenlerin dile getirdikleri olumsuz davranışlar ise öğretmeni hizmetkâr olarak görme (Ö5,Ö6) ve en ufak eksiklikte hesap sormadır (Ö5). Örneğin Ö3 bu konuda “*Dershanelerde veliler biraz daha özverili, öğrencilerin takibi açısından biraz daha böyle bir nebze daha üst seviyede özverili oluyorlar, biraz daha gayret içerisindedir*” şeklinde belirtmiş, Ö4 velilerin yüksek beklentileriyle ilgili görüşünü “*Dershanede maalesef velinin beklentisi, çocuğunun dershaneye gidince süper olacağını zanneden çok veli var ve bunun sadece öğretmende bittiğini, işte dershaneye gidiyor. Bütün kaynakları var. Okula da gidiyor. Hani hiç çalışmasına gerek yok gibi düşünüyor*”; Ö5 öğretmenlerden hesap sorma davranışlarını

“Dershanede veli hani şeydir ücretini ödemiştir ve siz onun hizmetkârısınızdır. Ufacık bir eksiklikte hemen hesap sorar, müdürünüze sorar, size sorar. Takdir etmez sizi çünkü zaten siz onu yapmak zorundasınız, en iyisini yapmadığınız için siz azarlanırsınız.” şeklinde açıklamışlardır. Dershanedeki veli ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

Veli dershanelere para veriyor ve çocuğunun çok çok iyi yapmasını bekliyor (Ö1). Dershanede yine parasını verip başka hiçbir şeyle ilgilenmeyen veliler oluyor. Ama bununla beraber yine bilinçli olan veliler dershanelerde de evlatlarını takip ediyorlardı. Gelip soruyorlardı durumu hakkında bilgi alıyorlardı (Ö3). Şimdi bir ekonomik olarak ödeme yaptığı için velinin dershaneden beklentisi daha çok oluyor. Ben diyor burada cebimden para harcıyorum, bunun karşılığını almam gerekiyor diye olaya yaklaşıyor (Ö3). Dershaneye Milli Eğitim arasında bir kıyaslama yapacak olursak veli, dershaneye gönderdiğinde birçok şeyi halledeceğini düşünüyor. Yani diyor ki işte ben dershaneye gönderdim çocuk ders görüyor, mutlaka kazanacak veya seviyesini daha üst düzeye çıkaracak (Ö2). Öğrencileri anlamaya yönelik çünkü hani aile bir şeyler istiyor öğrenciden, yüz tane sorudan adam doksan sekiz net yapmış çocuk. Hüngür hüngür ağlıyor. Hocam diyor beni babam bu şekilde kabul etmez (Ö6).

Öğretmenlere göre MEB'deki velilerin beklentisi düşük olup, öğrencisinin takibini az yapmakta, umursamaz/ ilgisiz tavır takınmakta, öğretmenleri şikâyet edebilmektedir. Bununla birlikte dershane velilerine göre okuldaki velilerin öğretmene daha fazla saygı duyduklarını belirten öğretmenler velilerle yaptıkları görüşmelerin çoğunlukla öğrenci davranışları hakkında olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin velilerin ilgisizliğini Ö4 *“Hocam velinin okula gelmesi inanılmaz etkili. Ya ben mesela ilkokuldayken annemin falan okula gelmesini istemezdim ama çok etkiliymiş. Veli okula gelince öğrencide muazzam bir değişiklik oluyor. Ama veliler okula gelmiyor.”* şeklinde açıklamış, benzer görüşte olan Ö3 *“Hepsi aynı değil bu konuda bilinçli olan veliler Milli Eğitimde de yine öğrencilerini takip ediyorlar, ama bu konuda duyarlı olmayan önemsemeyen veliler ise hiç arayıp sormuyor.”* sözleriyle görüş belirtmiştir. MEB'de öğretmen-veli görüşmelerinin daha sık gerçekleştiğini ancak konunun farklı olduğunu düşünen Ö1 *“Okul öğrenci veli ayağı açısından daha aktif. Öğrenci davranışları üzerinde daha çok etkisi olan bir kurum diye düşünüyorum. Ben veliler ile daha çok görüşüyoruz ama biz burada daha çok veliler ile öğrencilerin davranışları hakkında görüşüyoruz.”* sözleriyle açıklama yaparken görüşmelerin daha çok öğrencilerin davranışlarıyla ilgili olduğunu konusunda hemfikir olan Ö5 *“Milli Eğitimde veli şunu diyor. Hani bir kötü alışkanlığı varsa arkadaşlarıyla ilişkisi ya da onun kötü*

yönlendiren arkadaşları varsa bileyim, siz onunla da mücadele ediyorsunuz.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.3.6. Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Değişikliklerle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaştıkları değişikliklere ilişkin görüşleri sınıf ortamı, planlama, sınıf yönetimi, materyal kullanımı, kullanılan yöntem ve teknikler ve ölçme-değerlendirme temaları altında Tablo 46’da özetlenmiştir.

Tablo 46

Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecine Karşılaştıkları Değişiklikler

	Dershane ortamı	MEB-Okul	Katılımcı
Sınıf Ortamı	Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olmaması	Kaynaştırma öğrencilerinin olması	Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö6
	Homojen küçük sınıflar	Heterojen büyük sınıflar	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Başarı için düzenlenmiş bir ortam	Özel bir düzenleme yok/doğal	Ö2,Ö3
	Olumlu fiziksel koşullar (Temizlik, sıralar, masaların kalitesi vb.)	Olumsuz fiziksel koşullar (Temizlik, sıralar, masaların kalitesi vb.)	Ö3
Planlama	Sınav odaklı ders öğretim (test çözme)	Eğitim-öğretim (Davranış değiştirme) odaklı ders planlama	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6
	Plan yapılmamakta/üzerinde durulmamakta	Plan yapma zorunlu/ plana göre ders işlenmekte	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
Sınıf Yönetimi	Öğretim odaklı sınıf yönetimi/disiplin problemleri yok	Sınıf yönetimi davranış yönetimine odaklı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6
	Disiplin problemleriyle idare ilgilenmekte	Disiplin problemlerini sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve idareci birlikte çözmekte	Ö1
	Öğrenciler konuyu bildiği ve para verdiği için şımarabilmekte	Amaçsız ve davranış bozukluğu olan öğrenciler sınıf huzurunu bozmakta	Ö4
	Öğrencinin şikâyet etmesinden çekinildiği için öğretmen sabretmek/görmezden gelmek zorunda	Farklı sınıf yönetimi tekniklerini kullanarak problemi çözmeye çalışmakta	Ö4
Materyal Kullanımı	Dershane belirlendiği kaynak kitaplar Yazı tahtası	Materyal çeşitliliği (ders kitabı, deney malzemeleri, vb.)	Ö2,Ö3, Ö5,Ö6
	Test kitapları	Test kitaplarını kullanmak yasak	Ö3,Ö6
	Nadiren teknoloji	Teknoloji kullanımı fazla (akıllı tahta)	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
	Nadiren İnternet	İnternet kullanımı fazla	Ö6
Yöntem ve Teknik	Öze konu anlatımı	Konuyu detaylı anlatma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Test çözme ağırlıklı	Daha az soru çözme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
	Uygulama/deney yok	Deney imkânı olabilmekte	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Farklı etkinlik yapma yok	Farklı etkinlik yapma zorunluluk	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5
	Olabildiğince çok soru çözme	Yeteri kadar soru çözme	Ö1,Ö2,Ö6
	Öğretmen aktif	Öğrenci aktif	Ö1,Ö6
	Konuyu günlük hayatla ilişkilendirme yok	Etkinlikleri günlük hayatla ilişkilendirme	Ö3
Ölçme-Değerlendirme	Ölçüt, deneme sınavlarındaki başarıdır	Öğrencinin davranışlarındaki değişiklik önemli	Ö1,Ö2, Ö3,Ö6
	Not sistemi yok	Öğrencilere not verme	Ö1,Ö4,Ö6
	Ödev verme yok	Ödev verme ve ödev kontrolü önemli	Ö1,Ö4,Ö6
	Deneme sınavları haricinde öğrenci değerlendirilmemekte	Ölçme-değerlendirme sürecin bir parçası	Ö1, Ö2,Ö6
	Sonuca odaklı	Sürece odaklı	Ö2,Ö6

Tablo 46 sınıf ortamı açısından incelendiğinde öğretmenlerin; dershanede homojen ve küçük (Ö2,Ö3,Ö4,Ö6), kaynaştırma öğrencilerinin olmadığı (Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö6), başarı için düzenlenmiş (Ö2,Ö3), olumlu fiziki koşulları olan (Ö3); MEB’ de ise heterojen ve büyük (Ö2,Ö3,Ö4,Ö6), kaynaştırma öğrencilerinin olduğu (Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö6), olumsuz fiziki koşulları olan (Ö3) sınıflar olduğunu belirttikleri görülmektedir. Dershanede sınıfların homojenliğinin sınavlarla sağlandığını belirten Ö6 bu durumu *“Dershanede sınıflara kadar hep sınavlarla ayarlandığı için orada çok sıkıntı olmuyordu.”* şeklinde ifade ederken benzer görüşte olan Ö3 *“Dershanede derece sınıfları vardır, MEB’de iki uç nokta da bulunan öğrencilerin var, olduğu bir ortamda yaşıyorsunuz.”* sözleriyle görüş belirtmiştir. Dershanede sınıfların fiziki koşullarının çok olumlu olduğunu belirten Ö3 bunu *“Tabi özel kurum olması durumundan dolayı dershanelerin temizlik ondan sonra fiziki ortam sıralar ve masalar daha göze hitap eden daha donanımlıydı.”* şeklinde açıklamış, Ö2 ve Ö4 ise dershanede kaynaştırma öğrencisinin olmadığını *“Dershanelerde kaynaştırma öğrencisi yok.”* ve *“Dershanede BEP’ li öğrenci olmaz.”* şeklinde belirtmişlerdir.

Dershanede dersleri sınav odaklı işlediklerini (Ö1,Ö3,Ö5,Ö6), MEB’de ise davranış değiştirme odaklı ders planladıklarını ifade eden öğretmenler, dershanede ders planı üzerinde durmadıklarını (Ö2,Ö3,Ö5,Ö6), MEB’de ise plan yapmanın zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö5 bu durumu *“Ders planlaması yoktur, arka arkaya vereceğin testler vardır.”* şeklinde belirtmiş, Ö3 *“Dershanede plan üzerinde çok da durulmuyor açıkçası”* ve Ö2 ise *“Yıllık plan hazırlanacak, günlük plan hazırlanacak. Dershanede böyle bir olay yok”* sözleriyle açıklama yapmışlardır. Dershane ve MEB arasındaki sınıf yönetimi açısından öne çıkan farklılık ise dershanede disiplin problemleri genelde yaşanmadığını için sınıf yönetiminin öğretim, okulda ise daha çok olumsuz davranışlarla baş etmeye odaklanmasıdır (Ö1,Ö2,Ö3,Ö6). Bunun dışında bir öğretmen dershanede disiplin problemleriyle idarenin okulda öğretmenin ilgilendiğini (Ö1), bir öğretmen de dershanede zaman zaman öğrencilerin şımarıldığını ancak çok da fazla bir şey yapamadıklarını, okulda ise çok farklı problemlerin olduğunu ve çözmek zorunda olduklarını belirtmiştir (Ö4). Konu ile ilgili Ö1 *“Dershanede disiplin problemi zaten yaşamıyorsun, yaşadığı zaman da direk idare. Yani o arada sindirilmeye çalışılıyor. Ya farklı sınıfa gönderiliyor ya da ailesiyle görüşülüyor. O, bir şekilde hallediliyor.”* şeklinde açıklama yapmış Ö4 ise görüşünü *“Dershanede çocuk bilmiş geliyor, mesela; işte gördüm ben zaten biliyorum, işte para veriyorum, biraz şımarıklık havaları oluyor, parasını veriyorum ben zaten gibisinden, hani parasıyla*

geliyorum. Milli Eğitimde ise çok farklı bir ortam var, her tür disiplin problemi yaşayacağımız öğrenciler bulunuyor. Gayret gösteren çaba sarf eden öğrencilerde bulunuyor. Disiplin problemleri daha çok oluşuyor” sözleriyle belirtmiştir.

Dershanelerde öğrenme-öğretme sürecinde temel materyalin kaynak kitaplar (Ö2,Ö3, Ö5,Ö6) ve test kitapları (Ö3,Ö6) olduğunu ve teknoloji kullanılmadığını belirten öğretmenler (Ö2,Ö4,Ö5,Ö6) okul ortamını bu açıdan çok daha zengin/çeşitli olarak değerlendirmişlerdir. Ders sırasında izlenen yöntem ve teknikler hakkında ise vurgulanan noktalar ise dershanelerde konu anlatımının özet geçilmesi, test çözme ağırlıklı bir süreç izlenmesi ve olabildiğinde çok ve farklı soru çözme yoluna gidilmesidir. Bu süreçte uygulama ya da farklı etkinlikler yapılmadığını belirten öğretmenler okulda sürecin daha zengin ve öğrenci merkezli işlediğini; konuları daha detaylı anlatabildiklerini, sınırlı sayıda soru çözdüklerini ve farklı etkinlikler, uygulamalar yapmaya fırsat bulduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan alıntılar verilmiştir:

...eğitim öğretim açısından yöntem teknik açısından, dershanelerde yöntem teknik daha az kullanıyorduk çünkü laboratuvarımız falan hiç yoktu, hani hiçbir dershanelerde laboratuvar yoktur, yani kimse deney yaptırmaz zannetmiyorum. Evet, çok kısa özet geçiyorduk (Ö4).

Dershanelerde gidip deney yapma imkânın yok, farklı etkinlik yapma imkânın yok ya da her öğrenciyi tahtaya kaldırıp hadi bu soruyu da sen çöz deme hakkımız yok. Orada daha çok, az bir konu anlatımı daha çok soru çözme teknikleri soruları nasıl çözersiniz. Farklı soru çözelim. Onun üzerine daha çok gidiyorduk ama uygulama şansın olmuyor. Dershanelerde özet geçiyorsun. Dershane ortamında daha çok siz aktifsiniz. Okulda öyle değil. Öğrencinin kendisi aktif oluyor. Merkez de öğrenci var. Öğrencinin bilgisine göre sen kazanımı şekillendiriyorsun. Daha aktif kılıyorsun tahtaya kaldırıyorsun (Ö1).

Dershanelerin belirlediği kitaplardı. Mesela yetersiz kaldığında ekstrasından bir şeyler aldırıyordunuz. Zaten öğretim yöntem ve teknikleri de sadece sunum yoluyla. Okulda mesela uygulamada var, sindire sindire konuyu anlatıyorsunuz. Deneyini yapıyorsunuz ders saatleri uygun (Ö5).

...hani dershanelerde tepe gözünden tutayım bir projeksiyon cihazı ve şunda akıllı tahtasına kadar biz orada hani sadece denemelere akıllı tahta bari bir şeyimiz vardı. Onu çözüyorduk ama çok aktif kullanmıyorduk. Yok zaman kalmıyor ki konuyu anlatacaksın, kazanım testi çözeceksin, etüt testi çözeceksin. Üç dört tane test çözeceksin çünkü onu yetiştiremezsen gelecek haftaya diğer konu var. Milli Eğitimde Allah'a şükür o dağıtılmış. Aynı konu dershanelerde bir haftada anlatman gerekirken burada dört hafta oluyor neredeyse bir aya yaklaşıyor. Daha geniş anlatıyorsun konuyu. İnternet hayatımıza

girdi, dersane çok fazla bizim o imkanlarla alakamız yoktu, deney yapıyorsun, yani bunlar Milli Eğitimde daha geniş bir yelpaze oluşturuyor (Ö6).

Tablo 46 ölçme ve değerlendirme boyutunda incelendiğinde öğretmenlerin dershanede not sistemi olmadığını, öğrencilere ödev verilmediğini, sınavı sonuçlarına bakıldığını ve buna göre öğrencilerin iyi, normal, kötü diye gruplandığını, sürece değil sonuca bakıldığını belirttikleri görülmektedir. Örneğin Ö1 bu konuda “*Dershanede not sistemi yok, zaten haftada iki saat oluyor. O iki saatte de anlatman gereken çözen gereken şeyler var ama sen genel anlamda öğrencinin iyi, kötü, normal ya da düşük seviyede olduğunu biliyorsun.*” şeklinde açıklama yaparken Ö1 görüşünü “*Dershanede not kaygısı yok. İşte herhangi bir yazılı yapayım gibi şeyler yok, ölçme değerlendirme çok fazla olmuyor. Zaten sadece denemeler, denemelerin sonuçlarında işte diyelim ki kendi alanın, kendi alanında düşüş varsa ya da yükseliş varsa bunun gibi şeylere bakılır.*” sözleriyle belirtmiştir. Dershanede ölçme ve değerlendirme için çok fazla bir şey yapılmadığını düşünen öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şöyledir:

Deneme sınavlarında işte öğrencilerin netlerine bakılıyordu veya doğru cevap sayılarına buna göre, işte buna göre iyi olanlara daha çok soru çözmeye ortamı oluşturmak, zayıf olanlarında konu tekrarı yapması ve konuları pekiştirmesi adına çalışmalarda bulunmak, ha ek etüt çalışmalarında bulunma gibi ortamlar oluşturuyordun. Haricinde başka bir çalışma yapılmıyordu (Ö3). Ölçme değerlendirme deneme testleriyle yapılmıyordu (Ö3). Deneme sınavlarında öğrenci iyi yapmış, kötü yapmış eksik şudur dersin geçersin (Ö2). Ha dershanede nasıl tanırırsın öğrenciyi atıyorum, deneme sınavları yaparsın, elindeki netlere bakarsın, dersin ki Ayşe sen işte bak matematikten düşürmüşsün, işte kimyadan biraz daha çalışman gerekiyor şeklindeyken (Ö2).

MEB’ de gerçek anlamda ölçme ve değerlendirme için bir şeyler yapıldığını/yapılmaya çalışıldığını, yelpazenin daha geniş olduğunu belirten öğretmenler farklılaşan özellikleri öğrenci davranışlarındaki değişikliğe bakma, not verme, ödev kontrolü yapma, sürece bakma şeklinde ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Burada aynı zamanda süreci değerlendiriyorsun, dönem içerisinde ki süreci işte derse katılım puanlarının verirken takipleriyle değerlendirme ortamı oluşturuluyor (Ö3). Değerlendirmesi yazılılar oluyor, ders içi etkinlikler oluyor, eskiden şeyler vardı performans ödevleri falan vardı, şimdi kaldırıldı onlar (Ö2). Davranış, yıl içi ders içi performans diyoruz ya, Hocam performans olarak da çocuğu tanıma çabalarını görme değerlendirme açısından çok iyi oldu (Ö5). Değerlendirme sadece yazılı notu olmuyor. Çocuğun ahlaki, kişisel, diğer arkadaşlarıyla davranış problemlerine kadar her şeyini

inceliyorsun. Her şeyi değerlendiriyorsun. Proje, performans, deftere yazdıklarına kadar inceliyorsun, defteri yırtmasına kadar da inceliyorsun, ya bunun bir sorunu mu var çünkü hepsi fakir aile çocuğu ama ben anlatırken o bir tarafa resim yapıyorsa kafa başka yeredir, ona kadar inceliyorsun (Ö6).

4.3.6. Program ve İçerikteki Değişikliklerle İlgili Bulgular

Katılımcıların dersane ve MEB’de uygulanan program ve içeriğiyle ilgili karşılaştıkları değişiklikler Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo47

Öğretmen Görüşlerine Göre Program ve İçerikle İlgili Değişiklikler

Dershane Ortamı	MEB-Okul	Katılımcı
Öğretim Programdan haberin olmama	Öğretim programını uygulamaya çalışma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Dershanenin belirlediği kaynak kitaplardaki konuları işleme	MEB’in öğretim programına göre hazırladığı ders kitaplarına göre dersi işleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Kazanımların üzerinde durmama	Dersi ve etkinlikleri kazanımlara göre düzenleme	Ö1,Ö2,Ö3
Konular ve sırası net değil	Programda konular ve işleneceği süreler belli	Ö1,Ö2
Program yok/ dersler sınav başarısına odaklı	Program MEB’in amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik	Ö1,Ö6

Tablo 47’ de görülüşü gibi katılımcı öğretmenler dershanede çalışırken öğretim programından haberlerinin olmadığını, dershanenin belirlediği kaynaklarda yer alan konulara göre ders işlediklerini belirtmiş, bunun yanı sıra üç öğretmen kazanımlar üzerinde durmadıklarını ifade etmiştir. Örneğin Ö2 dershanenin anlaştığı yayın evinin kitabını kullandıklarını “*A dershanesinde çalışıyorsa A dershanesinin yayını ne ise onu eline alıyor, onun içinde ne varsa anlatıyor demeyeceğim, özetliyor, sorusunu çözüyor. Dershaneciler öğretim programını takip etmezler.*” sözleriyle açıklarken, aynı konuda Ö1 “*Planlamalarımızda mesela hani kazanımların ne derecede çocuğa kazandırılması yönünde açıklamalarda bulunuyor ama orda onu bilemiyorsun. Hele hele de yeni başlayan biri isen mesela diyelim ki çocuk 5. Sınıfa gidiyor, 5. Sınıfta kuvvet hareketi anlatacaksın, açıyorsun kaynak kitapları neler vermiş ise onlardan bahsediyorsun. İşte orda programdan daha çok sınav odaklı, dershanede mesela yayın var, o yayından sen konuyu işliyorsun.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Kazanımların üzerinde pek durulmadığını belirten öğretmenlerden (Ö1,Ö2,Ö3) Ö1 bu durumu “*O kuruma ait kaynak kitap hangisi ise o konular bazında işliyoruz, çok*

fazla programdan da haberin yok. İşte hangi kazanımlar var hangi kazanımları vermek lazım, hangi konuyu ne kadar vermek lazım onu bilen yok” şeklinde ifade etmiş, Ö3 soru çıkacak konular üzerinde çalışma yaptıklarını ve kazanımları ihmal etkilerini “*Yani dershanede programın geneli baz alınmazdı, mesela bilimsel süreç becerilerinin gelişimi, fen, teknoloji, toplum alanındaki gelişim kazanımları bunlar programda var olan kazanımlar ama dershanede bunlar üzerinde pek durulmaz. Sadece sınavdaki çıkacak soruların üzerinde değerlendirme yapılır ve onun konusu anlatılıp işte bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması olsun, bir öğrenciyi fen teknoloji okur- yazarı yapmak olsun, o anlamda kazanımlar üzerinde durulmaz dolayısıyla eksik kalır”* sözleriyle belirtmiştir. İkişer öğretmen dershanede konular ve sırasının net olmadığı/bilinmediğini belirtirken (Ö1,Ö2), iki öğretmen ise programın olmadığını, derslerin sınav konularına yönelik işlendiğini (Ö1,Ö6) ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

Öğretim programına bakılmıyor bile diyebilirim, yani orada daha çok konuları veriyorsunuz. Müfredatın içerisindeki konuları verip konuların sorularıyla meşgul oluyorsunuz. Dershane sınava yönelik hazırlık yapar (Ö5). Yok, hayır, öyle bir program yok, ya benim çalıştığım dershanede en azından ilçe de olduğu için program falan yoktu. (Ö4). Dershanenin kullandığı kitaplar vardır, o da fiyatı uygundur, siz onu sıradan işlersiniz, ne kadar aldı. Ne kadar almadı orada yoktur. Çocuğa ders anlatırsınız, veliye de dönüp biz anlattık yapacağım bir şey yok dersiniz (Ö5).

MEB’de ise öğretim programlarının uygulamaya çalıştıklarını, ders kitaplarına göre konuları işlediklerini ve dersi kazanımlara göre düzenlediklerini belirten öğretmenler konuların ve sürelerin belli olduğunu, programın MEB’ in amaçları doğrultusunda uygulandığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmenlerin açıklamalarından bazı örnekler şöyledir:

Program açısından bir kere Milli Eğitimde kesinlikle gerçekleştirmeniz gereken kazanımlar var. Bunlara uyuyoruz ara ara kontrol ediliyor. İşte müdür bey ya da başkaları tarafından. Bizim planlamamız hani kazanımların ne derecede çocuğa kazandırılması yönünde açıklamalarda bulunuyor. Milli Eğitimde kazanımlar önemli ve belli zaman aralıklarla yıl içerisinde yaydığın için programı daha çok uyguluyorsun. (Ö1)

Milli Eğitime gelince önce öğretim programı sonra ders kitabı ondan sora yıllık plan derken bunları birbiriyle harmanlayıp uyumlu hale getirdiğimiz için üçünü de incelediğimiz için ayrı ayrı, program çok daha değerli oluyor. Her şeyiyle önüne sunulmuş planların var programların var, bir yıl içerisinde yapman gereken her şey belli. Milli Eğitimde öğretim programlarını daha sıkı takip ediyorsunuz (Ö2).

Ben dershanede günlük hayatla ilişkilendirmeyi bizzat kendim istediğim için yapıyordum. Burada müfredatın içerisine de giydirilmiş olması ders kitaplarında da konmaya başlanmış olması direk içinde yer alıyor. Yani sistemin içerisinde yer alıyor. Bu anlamda geniş bir alanda yani geniş bir zaman diliminde bu konuları işleme fırsatımız oluyor (Ö3).

Milli Eğitim program olarak daha disiplinli, belirli bir programı var, hani her ne kadar esnetilebilse dahi programın bir çerçevesi var (Ö6).

4.4. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimler, Yararlandıkları Diğer Bilgi Kaynakları ve Gereksinim Duydukları Eğitimlerle İlgili Bulgular

Özel dershanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet öncesi ve değişime uyum sürecinde aldıkları eğitimler, uyum sürecinde yararlandıkları diğer bilgi kaynakları ve gereksinim duydukları eğitimler hakkındaki görüşleri araştırmada incelenen bir diğer boyuttur. Bu amaçla öğretmenlerle görüşmeler (yarı yapılandırılmış görüşme ve ayaküstü görüşme) yapılmış, ayrıca bilgi kaynaklarının ortaya çıkarılması ve yararlanma sıklığının belirlenmesi için kontrol listesi kullanılmıştır. Aşağıda farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimler Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleriyle ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla görüşme sırasında iki soru yöneltilmiş, Tablo 48’ de hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili görüşleri özetlenmiştir.

Tablo 48

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Aldıkları Eğitimler Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı
Olumlu	Alanında yetkin olan hocaların derslerine girmesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
	Üniversitedeki bazı hocaların olumlu rol model olması	Ö1,Ö3, Ö4,Ö5
	Uygulamaya dönük eğitim alma	Ö1,Ö4,Ö5
	İyi bir üniversitede eğitim görmüş olma	Ö1,Ö5
	Alanla ilgili temel bilgilerin öğretilmiş olması	Ö2, Ö5
	Materyal geliştirmenin öğretilmesi	Ö1
Olumsuz	Eğitim derslerinin verimsiz geçmesi	Ö3,Ö4,Ö6
	Mesleğe katkısı olmayan çok ileri düzey bilgiler verilmesi	Ö3,Ö4
	Bilgilerin güncel olmaması	Ö3
	Programın güçlendirilmesi ihtiyacı	Ö1

Tablo 48 incelendiğinde beş öğretmenin derslerine alanında yetkin hocaların girdiği (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5), dört öğretmenin bazı hocaların olumlu rol model olduğu (Ö1,Ö3, Ö4,Ö5), üç öğretmenin uygulamaya dönük eğitim aldığı (Ö1,Ö4,Ö5) ikişer öğretmenin iyi bir üniversitede eğitim gördüğü (Ö1,Ö5) ve temel bilgilerin verildiği (Ö2, Ö5), bir öğretmenin ise materyal geliştirme öğretildiği için (Ö1) hizmet öncesi eğitimlerinin yeterli/olumlu olduğunu düşündükleri görülmektedir. Örneğin derslerine yetkin hocaların girdiğini belirten öğretmenlerden Ö1 “...gerçekten üniversitemi seviyorum. Okurken de sevmişim, çok önemli hocalarım girdi derslerime” şeklinde görüş belirtirken benzer görüşte olan Ö3 “Özellikle Fen Bilimleri eğitimi üzerine formasyon veren hocamız bu alanda baya iyiydi” şeklinde görüş belirtmiştir. Üniversitede uygulamaya dönük eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerden Ö4 öğretmeni uygulamaya dönük eğitim aldığını “...gerçekten çok sıkı bir şekilde fen eğitimi aldık laboratuvar eğitimi aldık. Çok güzeldi” sözleriyle belirtmiş ders materyallerini hazırlamayı öğrendiğini, alınan eğitimin bu açıdan uyumunu kolaylaştırdığını ifade eden Ö1 ise “Biz üniversiteyken hocalarımız bize bir portal oluşturmuştu, her üniteyle ilgili her kazanımlarla ilgili bütün arkadaşlar sunum, slayt yapmıştı ve arkadaşlar arasında paylaşılmıştı.” şeklinde açıklama yapmıştır. Konu ile ilgili diğer öğretmenlerin görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

Benim üniversitem çok iyi bir üniversiteydi. Hani doğuda diyebilirsiniz ama mezun olup işe başladığımda bize gerçekten eğitim verildiğini gördüm. Orada biz birçok seminere katıldık, birçok uygulamaya katıldık. Bizim ... Hocamız vardı sağ olsun vizyonumuzun çok geniş olması gerektiğine inanıyordu (Ö5). Fazla laboratuvar ortamı gösterdi bize, bunları uygulayabilmemiz için okul okul gezdirdi (Ö5).Üniversitedeki hocalarımız öğretmenlik hayatımı hem çok şekillendirdi hem de ciddi anlamda çok etkilediler, yani onlar öğretimin yanında bize aslında hani nasıl iyi bir öğretmen olursunuz da anlattılar. (Ö1). Biz lise sonda İngiliz Edebiyatı dersi alıyorduk, Türk Dili Edebiyatı dersi alıyorduk, hani hiçbirimiz de itiraz edip hocam bu da neyin nesi denmiyordu. Bize şu deniliyordu, siz öğretmensiniz ve öğretmen donanımlı olur (Ö5). Her mesleğin üniversite eğitimi mutlaka kazançlı. Yani o mesleğin, mesleği öğrenmiyorsunuz aslında üniversitede. Üniversitede neyi öğreniyorsunuz alanınızla ilgili temel bilgileri öğreniyorsunuz. Ha bunun yanında eğitim fakültelerinde pedolojik formasyon falan da var. Onlarında faydası oluyor ama öğretmenlik mesleği açısından konuşacak olursak kesinlikle öğretmenlik mesleği, öğretmenlik yapılmadan okulunda öğrenilmiyor (Ö2).

Hizmet öncesi eğitimlerle ilgili olumsuz görüşler ise eğitim derslerinin verimsiz geçmesi (Ö3,Ö4,Ö6), üniversitede verilen alan bilgisinin ileri düzey olması/ mesleğe

katkı sağlamaması (Ö3,Ö4) ve verilen bilgilerin güncel olmaması (Ö3) olarak belirtilmiştir. Örneğin eğitim derslerinin verimsiz geçtiğini belirten Ö3 “*Ama işte gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, ölçme değerlendirme dersleri veren hocalarımız ezbere konuşuyorlardı. Yani kendileri olaya vakıf olmaktan ziyade kitaptaki bilgileri okuyup ezberlemiş ve bunları sunan tarzda sunumlar oluyordu. Ben onlardan çok da faydalandığımı söyleyemem*” şeklinde görüş belirtmiş, Ö4 ise KPSS’ de başarısız olmasının nedenini üniversite de alamadığı eğitime bağlayarak “*Öğretmenlik mesleki dersleri işte gelişim, öğrenme işte ölçme değerlendirme sıfırdı. Kesinlikle ben dört yıl boyunca hiçbir şey öğrenmeden ayrıldım, KPSS’ de başarısızlığımın en büyük nedeni buydu*” şeklinde açıklama yapmıştır. Verilen alan bilgisinin güncel olmadığını vurgulayan Ö3 bunu “*Üniversitedeki alan bilgisi, eğitimime çok bir şey kattığını söyleyemem çünkü benim öğrenmiş olduğum bilgilerden çok daha ilerideki bilgilerdi ve günlük hayatta kullanacağım şekilde bana hiç anlatılmıyordu*” sözleriyle ifade etmiş, Ö5 ise “*Öğretmen Lisesi*” mezunu olduğu için üniversiteye zaten bazı konuları bilerek hazırlıklı gittiğini ifade etmiştir.

Katılımcılara aldıkları hizmet içi eğitimlerle (HİE) ilgili olarak ne tür eğitimler aldıkları ve verimliliğiyle ilgili görüşleri sorulmuş, altı öğretmende MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sadece Ö3 öğretmeni “*...bizim kendi aramızda bilgi paylaşımı olsun görüş alışverişinde bulunma açısından faydalı, iletişimi sağlıyoruz*” şeklindeki açıklamasıyla HİE’ leri öğretmenleri bir araya getirmesi ve meslektaşlar arasında bilgi-alışverişinde bulunma olanağı vermesi açısından olumlu karşıladığını ifade etmiştir. Özel kurumlar tarafından verilen eğitimlerin daha etkili olduğunu belirten katılımcıların aldıkları hizmet içi eğitimler, olumsuz/yetersiz bulmalarındaki gerekçeleri ve bu konudaki önerileri Tablo 49’da özetlenmiştir.

Tablo 49

Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimleri Yetersiz Bulma Nedenleri ve Önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcı
Alman HİE'lerin konuları	Akıllı tahta /EBA kullanımı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö6
	Uzaktan eğitim	Ö1, Ö2, Ö5
	Özel eğitim	Ö2, Ö3
	İş güvenliği ve sağlığı	Ö3
	Teknoloji ve sosyal medya kullanımı	Ö3
	Ekoloji	Ö4
	Bireysel rehberlik	Ö4
	Otizm	Ö5
	Hızlı okuma	Ö5
	Hafıza geliştirme	Ö5
	Eğitimlerin verimsizliğiyle ilgili gerekçeler	Donanımlı olmayan kişiler tarafından verilmesi
Büyük gruplar halinde verilmesi /aşırı kalabalık olması		Ö2,Ö3,Ö4
Öğretmenlerin isteksizliği/ mecbur bırakılması		Ö5,Ö6
İçeriğin zengin ve güncel olmaması		Ö5, Ö2, Ö3
Seminer veren kişinin isteksizliği/ formalite gereği orada olduğunu bildirmesi		Ö6
Teorik olması/uygulama eksikliği		Ö4
Eğitim konularının ihtiyaçlara uygun olmaması		Ö2
Seminer veren kişilerin hazırlıksız olması		Ö5
Seminer sonrası katılımcıların sorularına cevap verilmemesi		Ö5
Tekdüze bir sunu şeklinde gerçekleşmesi/materyal kullanılmaması		Ö5
Öğretmenlerde hizmet içi eğitimlerin verimsiz olduğu gibi yerleşmiş olumsuz tutum		Ö3
Seminerlere sadece özlük dosyasına belge eklemek amacıyla katılma		Ö5
Uzaktan eğitim yoluyla verilmesi		Ö5
Öneriler	Alanında uzman ve deneyimli kişiler tarafından verilmesi	Ö3, Ö5,Ö6
	İçeriğin güncel ve yeni bilgiler içermesi	Ö2, Ö3, Ö5
	Öğretmenlerin aktif kılınması/karşılıklı etkileşim	Ö2, Ö5
	Eğitim verenlerin ciddi bir hazırlıkla gelmesi	Ö5,Ö6
	HİE'lerin zorunlu tutulması	Ö5,Ö6
	HİE'lerin okul ortamında yapılması	Ö6
	Eğitim verenlerin gönüllük esasına dayalı olarak görevlendirilmesi	Ö6
	Eğitimler sırasında ara verilmesi, ikramlar yapılması	Ö6
	İlgi çekici etkinliklerle uygulamaları yapılması	Ö6
	Küçük gruplar halinde gerçekleşmesi	Ö2
Seminerlerin arttırılması	Ö5	

Tablo 49 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının MEB tarafından zorunlu tutulan akıllı tahta/EBA kullanımı eğitimine katıldığı, bunun dışında bazı öğretmenlerin farklı konularda resmi ve özel kurumların verdiği eğitimlerde de yer aldığı görülmektedir. Bu konuda Ö2 özel eğitim öğrencilerinin eğitimi için verilen seminere katıldığını ve fırsat buldukça farklı eğitimlere de gitmeye çalıştığını “*En son bir şeye gitmiştik. Bu kaynaştırma öğrencileriyle ilgili bir seminer çalışması...stresle başa çıkma yolları gibi örnek olarak farklı seminerlere de katılıyorum. Elimizden geldiği kadar tabi fırsatımız olduğu kadar.*” şeklinde açıklamış, Ö3 zorunlu seminer ve kurslar dışında özel eğitime muhtaç öğrenciler, iş güvenliği ve sağlığı, teknolojiyi kullanma,

sosyal medyayı kullanma seminerine katıldığını “Burada özel eğitim öğrencileri için bir hizmet içi eğitimi aldık. Bunun haricinde iş güvenliği ve sağlığı açısından burada bir hizmet içi eğitim aldım. Teknolojiyi kullanma açısından, sosyal medyayı kullanma açısından almış olduğumuz seminerler oldu”, Ö5 özellikle özel kurumların otizm, hızlı okuma, hafıza geliştirme, zihin haritaları eğitimlerine katıldığını “Milli eğitimde son seminerimiz otizmlili öğrencilerin eğitime katılmasıyla ilgiliydi...En son zihin haritaları eğitimi ile ilgilenmiştim.” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Tablo 49’da görüldüğü gibi MEB tarafından verilen eğitimlerin verimsiz olduğunu düşünen öğretmenler bunu çoğunlukla donanımlı kişiler tarafından verilmemesi (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6), büyük gruplar halinde gerçekleşmesi (Ö2,Ö3,Ö4), öğretmenlerin formalite gereği katılması/isteksizliği (Ö5,Ö6) ve içeriğin güncel ve zengin olmamasıyla (Ö5, Ö2) açıklamaktadır. Örneğin Ö5 eğitim veren kişilerin donanımlı olmadığını “Hani bir şeyler yapıyor ama onu sunan kişinin hani donanımının alt yapısı az mesela, büyük bir hevesle gidiyorsunuz içi boş.” sözleriyle belirtirken çok fazla katılımcı olduğunda/kalabalık verim alınmadığını belirten Ö2 “EBA’yla ilgili bir toplantıya katıldık. Tanıtımı yapıldı. Fakat bu tanıtım birçok okula bir stadyum gibi bir yerde verildi (500-600 kişilik), çok sağlıklı olmadı. Fakat biz daha sonra siteyi incelediğimizde EBA hakkında gerçekten fikir sahibi olduk. Yani Milli Eğitimin bize EBA tanıtımı ile ilgili yaptığı seminer çok da faydalı olmadı.” sözleriyle görüş belirtmiştir. İçeriğin güncel ve zengin olmadığını düşünen öğretmenlerin açıklamaları ise genellikle “...Yapılıyor ama içerik zengin değil, yani kitaptan okuyabileceğiniz şeyler” (Ö5), “...Yirminci yılımızı doldurmamıza rağmen bize öyle saçma şeylerden bahsediliyor ki bazen yani sıkıntıya giriyorsun, faydası olmadığı gibi sizi bunalıma sokuyor.” (Ö2) ve “...Sizi dinlemesi için sizin onun bilmediği şeyleri anlatmanız lazım ki ilgisini çekebilesiniz” (Ö3) şeklinde olmuştur.

Eğitim veren kişilerin formalite gereği orda olduklarını söylemeleri (Ö6), hazırlıksız olmaları, katılımcıların sorularına cevap vermemeleri, tekdüze bir sunum yapmaları/materyal kullanmamaları (Ö5), uygulama yapılmaması (Ö4), konuların ihtiyaçlara uygun olmaması (Ö2), öğretmenlerde yerleşmiş olumsuz tutum (Ö3) vb. hizmet içi eğitimlerin verimsizliğiyle ilgili dile getirilen diğer durumlar olmuştur. Örneğin Ö6 eğitim veren kişilerin isteksizliğiyle ilgili “Ya gelen adam da şey için geliyor, yani bu bana görev verildi, ben bunu yapmak zorundayım, arkadaşlar sizde geldiniz, imzaları atıp dinlemek zorundasınız diyor, bu profile geldiğimiz için aslında çok da faydası olmuyor.” şeklinde açıklama yapmış, Ö4 süreçle ilgili olarak “Ya biraz

ham kalıyor aslında, çok fazla uygulamaya yönelik olmuyor. Anlatan o görev verildiği için biz de imza atma zorunluluğunda olduğumuz için gidiyoruz, çok fazla bir yararı olmuyor. Çok verimli olduğunu düşünmüyorum, hani ilgilenen öğretmene bir yere toplamak yerine bir video şeklinde maillerimize gelse evde izlese, öğrenek de olabilirdi.” şeklinde görüş belirtmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

Genel olarak bakıldığında çok verimli geçiyor mu? Öğretmenlerin algısı verimli geçmediğinden yana olduğu için verimli de geçmiyor, yani bu algıyı değiştirmeden sorunun çözülebileceğini düşünmüyorum(Ö3)...gerçekten alanında yetkin kişiler tarafından verildiğinde gerçekten faydalı oluyor (Ö2). ...gidiyorsunuz bir seminere, sonra diyorsunuz ki nereden geldim buraya, ara olsa da kaçsak diyoruz. Yani öyle olmaması lazım (Ö5). Yani biraz daha böyle sayı azaltılarak gerçek anlamda daha bir anlatıcıyla sıcak diyaloga girilse daha faydalı olabilirdi ama 500-600 kişiyle katılıyorsunuz (Ö2).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin daha verimli olmasına yönelik önerileri incelendiğinde üç öğretmenin eğitimlerin uzman ve deneyimli kişiler tarafından verilmesi (Ö3, Ö5,Ö6) ve içeriğin güncel ve yeni olması (Ö2, Ö3, Ö5), ikişer öğretmenin de öğretmenlerin aktif kılınması (Ö2, Ö5), eğitim verenlerin hazırlıklı gelmesi (Ö5, Ö6) ve eğitimlerin zorunlu tutulması (Ö5, Ö6) gerektiği üzerinde durdukları görülmektedir. Örneğin Ö3 içerikle ve eğiticisiyle ilgili görüşünü “*Semineri yapan öğretmenler de burada iletişimi sağlayabilecek donanıma sahip öğretmenler olmalı. Sonuçta karşınızda da bir öğretmen var, aynı pozisyondasınız. Sizi dinlemesi için sizin onun bilmediği şeyleri anlatmanız lazım ki ilgisini çekebilesiniz*” şeklinde ifade etmiş, eğitim esnasında ve sonrasında dinleyici ve anlatıcı arasında etkileşim olması gerektiğini düşünen öğretmenlerden Ö2 düşüncesini “*En azından anlatırken küçük bir şeye kafam takılıyor. Anlattığı şeyle ilgili sorma ihtiyacı hissediyorum, anlatıcıyla- dinleyen arasındaki etkileşimin daha aktif olması lazım.*” sözleriyle belirtmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle ilgili diğer önerileri ise okul ortamında yapılması, eğitim verenlerin gönüllük esasına göre görevlendirilmesi, eğitim sırasında ikramlar yapılması, ara verilmesi, ilgi çekici ve uygulamaya dayalı etkinliklere yer verilmesi, eğitimlerin küçük gruplar halinde yapılması ve arttırılması yönünde olmuştur. Bir öğretmen bu konudaki düşüncesini “*...seminerlerin daha çok olması ama gerçekten seminer olması, hani siz oraya gidip de sadece imza atıp ilk arada kaçmak değil. Yani*

gerçekten orada tutacak donanımda insanlar ve özel hazırlıklar olması gerekiyor” şeklinde ifade ederken, bir diğer öğretmenin açıklaması şöyle olmuştur:

Hepimizi farklı bir okulda toplama yerine hani bununla ilgili bilgisayar veya akıllı tahta ise bilgisayar öğretmenlerimiz var ve bu alanda orijinal insanlar hani daha rahat ortamda oluruz, kendi okulumuzda bu kursları alsak keşke. Öğretmenlerimiz bize anlatsa da hani şu şey sıkıcılığını geçsek ya, bak prosedür oraya gitmemiz lazım, imzayı atmamız lazım onun dışına çıksak da kendi okulumuzda bunları görsek. Biraz daha rahat ortamda daha rahat soru sorabileceğimiz zaten samimi olduğumuz öğretmenler daha çok şeyler öğreneceğimize inanıyorum. Bu eğitim verilirken dediğim gibi biraz tatlandırıyorlar... dershanede bizim zümre toplantılarımız olurdu. Tamam, biz sorularımızı çözerdik ama teneffüste dışarıda da bir semaver çayımız olurdu, bir top kek olurdu. Bakın bunlar basit şeyler ama öğretmene en azından yine toplantı mı var deyip tiksindirecek şeyler değil ve karşında anlatan adam da ya yine mi anlatacağım diye gelmesin. İstekli kim ona baksınlar hani gönüllülük esasa alınması lazım (Ö6).

4.4.2.Öğretmenlerin Yararlandıkları Bilgi Kaynaklarıyla İlgili Bulgular

Öğretmenlerin yararlandıkları bilgi kaynaklarına yönelik görüşmelerden elde edilen bulgular tema ve kodlar olarak Tablo 50’de özetlenmiştir.

Tablo 50

Öğretmenlerin Yararlandıkları Bilgi Kaynakları

Tema	Kod	Katılımcı
Yazılı Dokümanlar/ Belgeler	Ders Kitapları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Yardımcı kitaplar	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
	Duyurular	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
	Bilimsel yayınlar (dergi, makale...)	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6
	Yönetmelikler	Ö5,Ö6
	Yıllık planlar	Ö5,Ö6
	Fen Bilimleri Öğretim Programı	Ö2
	Test kitapları	Ö1
	Resmi gazete	Ö5
Kurum içi ve dışındaki toplantılar	Hizmet içi eğitimler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğretmen toplantıları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Dönem başı ve sonunda düzenlenen seminerler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Zümre toplantıları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Özel kurumların veya üniversitelerin düzenlediği kurs, konferans, sempozyum vb.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Meslektaşlar	Fikir alış verişinde bulunma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö4,Ö6
	Kendi okulundaki meslektaşlarını gözleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Ortak Etkinlikler Planlama/ Düzenleme (kitap, gazete, dergi, notlar, sorular, pano vb. hazırlama)	Ö4,Ö5,Ö6
	Sınav sorularını paylaşma	Ö4,Ö5,Ö6
	Ortak sınavlar yapma	Ö4,Ö5,Ö6
	Meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma	Ö1,Ö4,Ö6
	Zümre arkadaşları ile işbirliği içinde olma	Ö4,Ö5,Ö6

(Tablo 50 Devamı)

	Tecrübeli öğretmenlerden düşüncelerine başvurma	Ö6
	Rehber öğretmenlerle görüş alış-verişinde bulunma	Ö6
Aile	Veli toplantıları düzenleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Velilerle telefonda görüşme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Ev ziyaretleri yapma	Ö1,Ö2,Ö6
	Velilerle sosyal faaliyetler yapma	Ö2,Ö4
Öğrenme ağı	EBA	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Alanla ilgili internet siteleri	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Branş öğretmenlerinin kendi aralarında kurdukları gruplar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
	Uzaktan eğitim uygulamaları	Ö2, Ö4, Ö5
	MEBSİS duyuruları	Ö4
	Yönetmeliklerle ilgili bilgi veren siteler	Ö3
Diğer	Aile bireyleri (eş, kuzen, baba, abi vb.)	Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Üniversitedeki arkadaşlar	Ö1
	Alan uzmanları	Ö3
	İlgili kurumlar	Ö5

Tablo 50’de görüldüğü gibi öğretmenlerin değişime uyum sürecinde yararlandıkları diğer bilgi kaynakları yazılı dokümanlar/belgeler, kurum içi ve dışındaki organizasyonlar, meslektaşlar, aile ve öğrenme ağı temaları altında toplanmıştır. Yararlandıkları yazılı kaynaklarla ilgili olarak katılımcıların tamamı öncelikle ders kitapları vurgusu yapmış, bunu yardımcı kitaplar (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6) ve duyurular izlemiştir (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6). Ders kitaplarını öncelik olduğu için, yardımcı kitaplarını ise tamamlayıcı olmak için incelediklerini belirten öğretmenler duyuruları zorunlu oldukları için imza karşılığı takip etmek durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 ders kitabı ve yardımcı kitapları inceleme gerekçesini “*Her hangi bir değişiklik var mı, yok mu kitaplarımızı inceliyoruz. Ders kitaplarımızı özellikle, bazı yardımcı kaynakları inceliyoruz. Burada birinci önceliğimiz bizim ders kitabımız yani Milli Eğitim Bakanlığının öğrencilerimize dağıttığı ders kitabımız, yani merkezimiz o, mutlaka onu bir A’dan Z’ye inceleriz.*” şeklinde açıklamış, duyuruları takip etmek zorunda olduklarını ise genellikle “*Okulda biliyorsunuz hani bir duyuru yazı geldiği zaman hepimiz imzalıyoruz gördüğümüze dair.*” (Ö5), “*...resmi yazıları biz imzalıyoruz. Dosyamız var okuyoruz, haberdar oluyoruz*” (Ö2), “*Duyuruları takip etmek durumundayız.*” (Ö6) vb. sözlerle ifade etmişlerdir. Bilimsel yayınlar, yönetmelikler, yıllık planlar, öğretim programı, kazanım testleri ve Resmi Gazete öğretmenlerin açıklamalarında dile getirdikleri diğer belgeler olmuştur. Öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri şöyledir:

... dergisini takip ediyorum. Bilim Tekniği takip ediyordum bir dönem o da öğrencilere çok ağır gelmeye başladı. Onları da yönlendiriyordum. Resmi Gazete falan takip ediyorum (Ö5). Farklı kaynakların konu anlatımlarını da okudum, işte kitapları da karşılaştırdım (Ö4). Farklı kaynaklarda alıyorum, bu hata olabilir belki de hani sıkıntı teşkil edebilir. Ama eksik oluyor. Farklı yayınların anlattığımız konularla ilgili nasıl anlatımlar var onları inceliyorum (Ö6). Çok sevdiğim yayınlar var, onlarla çalıştım, ya sorusunu çok seviyorum çok öğretici çok böyle hani düşündürücü çok güzel kaynaklar var piyasada (Ö4). Bilimsel dergiler var o dergilere bakıyorum(Ö6). Yani o zaman sürekli dışarıdan kaynak alıyorduk, bu sefer Milli Eğitime geçince bocalıyorsunuz, oturup yönetim kurullarının yönetmeliğine falan bakmıştım. Ben hani ne isteniyor, yıllık planları incelemiştim, ömrümde ilk defa yıllık plan görüyordum (Ö5). Fen Bilgisinde mesela her konudan bir tane kazanım testi var bu bir test yaklaşık on ile on beş sorudan oluşuyor. Bu yeter mi? Yetmez ve içerisindeki sorular gerçekten analiz edilmeli (Ö1).

Öğretmenlerin kurum içi toplantılara (öğretmen toplantıları, zümre toplantıları, seminerler vb.) zorunlu olduğu için, kurum dışı toplantılara ise zorunlu olmamsa bile istedikleri için (seminer, sempozyum, konferans vb.) katıldıklarını belirtmişler, ancak uyum sürecinde meslektaşlarının çok daha önemli bir bilgi kaynağı olduğunu vurgulamışlardır. Tablo 50’de görüldüğü gibi meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma, ortak etkinlik planlama, sınav sorularını paylaşma, ortak sınavlar düzenleme vb. birçok konuda işbirliği yapan öğretmenler bu sürecin katkılarını genellikle *“İletişimimizin güçlü olduğu öğretmenlerle paylaşımda bulunuyorum. Mesela geçen sene çalışmış olduğum okuldaki öğretmen arkadaşım ilk defa Hakkâri’ ye atanmıştı ve orada kendini ilk defa öğretmenliğe başladığı için alan hâkimiyetinde takıldığı yerler oluyordu, benimle paylaşıyordu, ben ona yardımcı oluyordum.”* (Ö3), *“Okuldaki öğretmen arkadaşlar ile işte hani değişik ne yapabiliriz gibisinden tabi ki ortak fikir alışverişinde bulunuyoruz. Sürekli öğretmen arkadaşlarımızla bilgi alış verişini içerisindedeyiz, yardımlaşarak öğreniyoruz.”* (Ö1) şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer şekilde meslektaşlarını izlemenin çok öğretici olduğunu belirten Ö6 *“Acaba tahtayı nasıl yazmışlar, nöbetçi olduğum koridorlarda onların sınıflarına giriyorum, bak bu da güzelmiş diye dipnotlar alıyorum. Mesela takıldığım yerlerde hani takılmasam dahi bu konuyla ilgili onların düşünceleri nedir diye merak ettiğim arkadaşlarım var.”* şeklinde açıklamış, diğer öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

“...zümre çok önemli bir şey, okulda çalıştığın kişiler çok önemli, buradaki çok başarılı bir zümre, çok iyi, hani ondan çok faydalandım bu sene, o da aynı şeyi benim için düşünüyor. Burada benden daha deneyimli zümrem var, ona soruyorum hatta o zümreyle fikir alış verişinde bulunup o da işin içinden çıkamayınca onun eşi var dershaneci işte o ona soruyordu. Tekrar gelip benimle paylaşıyordu. Böyle çok bilgi aktarımı yaptık, yani

zincirleme mesela, o üç yıldan beri TEOG'a giriyor. Bana şurayı çocuklara anlatma dediği yerler çok oluyordu." sözleriyle ifade etmiştir." (Ö4)

"Devlet okulunda yazılıları paylaşıyorsunuz, ortak yazılı düşünüyorsunuz, bende diğer diğer fenci arkadaşlardan, işte sen nasıl sordun, en iyi sorulan sorular gibi. İşte ben de bunu sorayım, bir arkadaşım renkli fotokopi çıkarmış mesela, o çok hoşuma gitmişti. Bir dönem renkli şekilleri çocuklar daha iyi görsünler. Kağıda güzel baksınlar diye birde renkli fotokopi ile yapmıştım(Ö5).

Mesela İngilizce' ci diyor ki siz bu üreme konusunu falan nasıl anlattınız diyor. Ben diyor sınıfta memeliler diyorum, diyor, sınıf yarım saat gülüyor diyor. İngilizcede de aynı konular var şuan. Onlar da canlıları inceliyorlar (Ö4).

Velileri bilgi kaynağı olarak gören öğretmenler bilgi almak istediklerinde genellikle toplantı düzenleme, telefonla görüşme, ev ziyaretleri yapma ve sosyal faaliyetlere katılma yoluna gittiklerini belirtmişler, bilgi edinme amaçlı yararlandıkları öğrenme ağlarını ise EBA ve alanla ilgili internet siteleri olarak tanımlamışlardır. Örneğin Ö1 bu konuda "*İnternet ortamından her şey sağlanabiliyor... eğitim portalları olaraktan şuan EBA bizim bilgi kaynağımızı oluşturmada etkin role sahip.*" şeklinde açıklama yapmış, öğretmenlerin internet üzerinden kurdukları grupların yararını ise Ö3 "*Mail hesaplarımızdan sormak istediğimiz soruları gönderebiliyoruz.*" şeklinde ifade etmiştir. İnternet ortamından kaynak almak ve duyuruları takip etmek için yararlandığını belirten Ö4 "*İnternette aldığım çok oluyor, dosyalar bölümü oluyor, bizim gurubun, dosyalarda herkes çok güzel şeyler paylaşıyor... şu an duyurularımızı alıyoruz, Antep'teki okulunda biz bunları MEBSİS'den takip ediyorduk ve bizim takip edip etmediğimizi ne zaman girdiğimiz görülyor, duyuruyu okumadım diye bir lüksün yok. Orada okuduğun gözüküyor.*" şeklinde açıklarken, Ö3 mevzuatla ilgili değişiklikleri internet üzerinden izlediğini "*Genelde şöyle yapıyorum memurlar.net sayfasını çok takip ediyorum. Orada mevzuatla ilgili değişiklikler sık sık yayınlanıyor, zaten orada bizim alanımızla ilgili işte öğretmenlerle ilgili mevzuat değişiklikleri olduğunda veya dikkatimi çeken bir husus olduğunda o sayfa üzerinden düzenli takipte bulunuyorum.*" sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 50 incelendiğinde katılımcılardan bazılarının aile bireylerini (Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), üniversitedeki arkadaşlarını (Ö1), alan uzmanlarını (Ö3) ve ilgili kurumları (Ö5) yararlandıkları bilgi kaynakları olarak ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin Ö2 babasının kendisi için önemli bir bilgi kaynağı olduğunu "*Ben öğretmenlikle yaşadığım her sıkıntıları babama danıştım.*"; Ö4 eşine özellikle özlük

haklarıyla ilgili danıştığını “O her şeyle ilgileniyor, biliyor, hiçbir zaman hayatımda maaşımı, ya da ek dersimi hani özlüğümlü bilmedim”; Ö5 gerektiğinde ilgili kurumlarla iletişime geçtiğini “İnternet aracılığıyla yeni uygulamaları takip ediyorum. Olmadı telefon açıyorum kurumlara, ne uyguluyorsunuz, nasıl uyguluyorsunuz içerik nedir?” ve Ö6 üniversitedeki arkadaşlarının önemli bir bilgi kaynağı olduğunu “Mutlaka iki üç tanesi ile görüşürüm, hemen hemen her haftada bir araya geliriz. Yani şu soru nasıl olacaktı, falan gibi.” sözleriyle belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bilgi kaynaklarından hangi sıklıkla yararlandıklarını belirlemek amacıyla uygulanan kontrol listesinden elde edilen bulgular Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Öğretmenlerin Bilgi Kaynaklarından Yararlanma Düzeyleri

Tema	Öğretmen davranışları	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Kaynak İnceleme	Resmi yazıları İnceleme	4	4	3	3	3	4
	Duyuruları takip etme	3	4	4	3	4	4
	Bilimsel Dergileri Takip Etme	3	3	2	3	2	2
	Ders Kitaplarını İnceleme	4	4	4	4	4	4
	Geçmiş Yıllara ait Planları inceleme	2	3	2	3	2	2
	İdari Raporları Okuma	3	2	3	3	2	4
	Günlük Tutma	4	1	1	2	1	3
	Öğrenme Kayıtlarının İncelenmesi	4	2	3	3	2	3
	Öğrenci değerlendirme raporlarının incelenmesi	4	3	4	3	3	4
	Çevre Koşullarının incelenmesi	3	3	3	2	2	4
	Kurum İçi ve Dışı Eğitim	Okulda hizmet içi eğitim çalışmasına katılma	3	3	4	3	2
Öğretmen toplantılarına katılma		4	4	4	4	4	4
Öğrenme-öğretme grupları oluşturma		4	2	4	3	4	4
Mesleki öğrenmenin diğer meslektaşlarla paylaşımı		3	4	3	4	4	3
Sunu, seminer, broşür, bildiri vb. hazırlama		4	1	4	3	2	2
Seminer, Kurs vb. etkinlikler düzenleme veya katılma		3	3	4	3	2	4
Kamu ve özel kurumlardan uzman/danışman, deneyimli öğretmen vb. ile görüşme, davet etme		4	2	4	3	2	4
Meslektaş İşbirliği	Okul dışında hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma	4	3	3	3	2	4
	Konferans, Seminer, Kurs, toplantılarına katılma	4	3	2	3	2	3
	Ulusal konferans ve etkinliklere katılma	2	2	2	3	1	3
	Kendi okulundan meslektaşlarını gözlemleme	3	4	4	4	4	4
	Meslektaşlarla kuvvetli yönlerin paylaşımını yapma	4	3	3	4	4	4
	Ortak etkinlikler planlama ve düzenleme (kitap, gazete, dergi, pano vb. hazırlama) çalışmaları	4	3	3	4	4	3
Aile ve Toplum İşbirliği	Meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma	4	4	3	4	4	4
	Kurumlarla ve yerel yönetimlerle vb. işbirliği	3	3	3	3	2	2
	Velilerle işbirliği gerçekleştirme	4	4	3	4	4	4
	Ev ziyaretleri yapma	2	4	2	2	2	3
Öğrenme ağı	Bilgilendirme etkinlikleri yapma	4	3	3	3	4	3
	Akıllı tahtalardan yararlanma	4	4	4	4	1	4
	Öğretmenlerle grup oluşturarak haberleşme	4	2	4	4	4	3
	Özel veya resmi kurumların uzaktan eğitimine katılma	4	2	2	2	1	3
İnternet sitelerinden direkt faydalanma	4	4	4	3	4	4	

Tablo 51 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin kaynak inceleme açısından ders kitaplarını ve öğretim programını “her zaman”, resmi yazıları “sıklıkla” (çoğu ve her zaman) inceledikleri bununla birlikte hiç bir zaman günlük tutmadıkları görülmektedir. Kurum içi faaliyetler açısından öğretmen toplantılarına çoğunlukla katıldıkları ve meslektaşlarını gözlemledikleri görülen öğretmenlerin meslektaş işbirliği açısından ulusal konferans ve etkinliklere katılma durumları ise nadiren gerçekleşmektedir. Aile ve toplum işbirliği kapsamında ev ziyaretlerinde bulunma düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğrenme ağını aktif olarak kullandıkları, meslektaşlarıyla grup oluşturarak haberleştikleri ancak özel ya da resmi kurumların uzaktan eğitim uygulamalarına katılım düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

4.4.3 Öğretmenlerin Gereksinim Duydukları Eğitimlerle İlgili Bulgular

Dershaneden MEB’ e geçen öğretmenlerin gereksinim duydukları eğitimlerle ilgili açıklamalarından elde edilen bulgular Tablo 52 verilmiştir. Tablo 52’ da görüldüğü gibi öğretmenler daha çok mesleki gelişimlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarını dile getirmişler, çoğunlukla program değişiklikleri hakkında bilgilendirici eğitimlere ihtiyaçları olduğunu vurgulamışlardır. Bunu öğretim yöntemleri (Ö1,Ö3,Ö5) deney düzeneği hazırlama (Ö1,Ö5,Ö6), alan bilgisi (Ö1,Ö4,Ö6), teknoloji kullanımı (Ö4,Ö5,Ö6), sınıf yönetimi (Ö1,Ö4,Ö6), yapılandırmacılığa dayalı öğretim (Ö1,Ö6) ve öğrenme etkinlikleri geliştirme (Ö3,Ö5) izlemiştir.

Tablo 52

Öğretmenlerin Gereksinim Duydukları Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı
Mesleki gelişim	Program değişiklikleri	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğretim yöntem ve teknikleri	Ö1,Ö3,Ö5
	Deney düzeneği hazırlama	Ö1,Ö5,Ö6
	Alan bilgisi	Ö1,Ö4,Ö6
	Teknoloji kullanımı	Ö4,Ö5,Ö6
	Sınıf yönetimi	Ö1,Ö4,Ö6
	Yapılandırmacılığa dayalı öğretim	Ö1,Ö6
	Öğrenme etkinlikleri geliştirme	Ö3,Ö5
	Disiplinler arası öğretim	Ö5
	Genel kültür	Ö4
Kişisel gelişim	Kaynaştırma eğitimi	Ö6
	Uyum/uyum sağlama	Ö1, Ö5
	İletişim	Ö5
	Yabancı dil eğitimi	Ö2
	Güzel yazı eğitimi	Ö2

Örneğin Ö1 herhangi bir konuda değişiklik olduğu zaman öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini “Aslında *Milli Eğitimde bir değişim olduğu zaman; bu yöntem olur, teknik olur, program olur. Bunun seminerinin verilmesi gerekiyor*” şeklinde ifade etmiş, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eğitim gereksinimini Ö3 “*Farklı yöntem ve teknikleri kullanma açısından kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini düşünüyorum, bizzat uygulama ortamlarında bulunursam bu tür etkinlikleri daha güzel gerçekleştirebileceğimi söyleyebilirim.*” sözleriyle açıklamıştır. Sınıf yönetimiyle ilgili eğitim ihtiyacını Ö1 “*...Sınıf yönetimi ile ilgili problemler olduğunda nasıl yaklaşmak lazım, rehberlik adı altında bu tarz seminerlere katılmak isterim şahsen.*” şeklinde belirtirken, Ö4 alan bilgisiyle ilgili güncellenmek gerektiğini “*Çünkü konular değişiyor biz unutabiliyoruz hani birilerin dersini dinlemek güzeldir*”; Ö5 teknoloji kullanımı konusunda eğitimler verilmesi gerektiğini “*Bize teknolojinin eğitimimize katkısı da çok mantıklı bir şekilde anlatılmadığı için uzak kalıyoruz*” sözleriyle belirtmiştir. Üç öğretmen kişisel gelişim açısından güzel yazı, yabancı dil ve iletişim konularında eğitime açık olduklarını dile getirirken iki öğretmenden Ö5 özellikle MEB’e atandıktan sonra öğretmenlere uyumlarını kolaylaştırmaya yönelik eğitim verilmesi gerektiğini “*Öğretmenin travması sınıfın travması haline gelir. Yani öğretmen o sınıfta çarpa çarpa öğrenmesin öğretmenliği anlatabiliyor muyum, Kesinlikle Milli Eğitimin eğitim vermesi gerekli.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.5.Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenler, Kendilerinde Güçlü/ Kuvvetli Algıladıkları Yönler, Sahip Oldukları Fırsatlar ve Kolay Başardıkları Durumlarla İlgili Bulgular

Bu bölümde katılımcıların okul ortamına uyumlarını kolaylaştıran etkenler, kendilerinde kuvvetli/güçlü algıladıkları yönler, fırsat olarak algıladıkları ve kolay başardıkları durumları belirleme amacıyla uygulanan görüşme ve SWOT analizi tekniğinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.5.1. Öğretmenlerin Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenlerle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin okul ortamına uyumlarını kolaylaştıran etkenlere yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 53’de özetlenmiştir.

Tablo 53

Öğretmenlerin Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenler

Tema	Kodlar	Katılımcı	
	<i>Kişisel özellikler</i>		
Kişisel özellikler ve mesleki beceriler	Meslek sevgisi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6	
	Öğrencilere olan sevgi/ilgi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6	
	İnsanlarla kolayca iletişim kurma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6	
	Öz güvenin yüksek olması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5	
	Eğitimci bir aileye sahip olma	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6	
	Değişik ortamlara uygun davranabilme	Ö4,Ö5	
	Sabırlı olma	Ö1,Ö5	
	Öğrencilerle kısa sürede kaynaşma	Ö1,Ö6	
	Girişken bir yapıya sahip olma	Ö5	
	Velilerle iletişime açık olma	Ö6	
	Öğrencileri hemen tanıyabilme	Ö6	
	Herkese saygı gösterme	Ö5	
	Küçük şeylerle mutlu olabilme	Ö5	
	Kişisel gelişime zaman ayırma	Ö2	
		<i>Mesleki beceriler</i>	
	Çok kolay soru yazabilme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6	
	Dershanede çalışmış olma/deneyim	Ö1, Ö2,Ö4,Ö5,Ö6	
	Alan bilgisine hakim olma	Ö3,Ö4,Ö5	
	Dershanede kazanılan not çıkarma alışkanlığı	Ö4,Ö6	
	Ders çalışma alışkanlığı	Ö4,Ö6	
	Hizmet öncesi nitelikli eğitim alma	Ö1,Ö5	
	Dershaneden kazanılan soru çözme becerisi	Ö2,Ö3	
	Bilgisayarı iyi kullanma	Ö1	
	Tahtayı çok iyi kullanma	Ö6	
	Sosyal güvence	Çalışma şartları daha zor bir ortamdan gelme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
		İş güvencesinin olması	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5
Programın ve ne yapılacağı belli olması		Ö2,Ö4,Ö5	
Maddi olarak tatmin edici maaş		Ö1,Ö4,Ö5	
Eğitim-öğretimin geniş bir zamana yayılması		Ö2,Ö4,Ö6	
Çalışma süresi (Aile, arkadaş ve kendine ayıracak zaman kalmaması)		Ö2	
Okulun olumlu sosyal ve fiziki ortamı	Psikolojik ve zihinsel olarak rahat bir ortam olması	Ö1,Ö2,Ö5,Ö4,Ö6	
	Öğretmenlerin samimi ve sıcak davranması	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5	
	İdarecilerin anlayışlı olmaları	Ö1,Ö4,Ö5	
	Öğrencileri ve öğretmenleri düşünerek planlama yapmaları	Ö5	
	Okulun olumlu fiziksel donanım özellikleri	Ö1	
	Öğretmenin kendini kıymetli hissetmesi	Ö5	
	Sosyal bir çevrenin oluşması	Ö2	
Yeni atanan başka öğretmenlerle tanışma fırsatı	Ö5		
Çevre, veli ve öğrenci özellikleri	Dershanede çalışmanın velilerin gözünde olumlu bir algıya sahip olması	Ö4,Ö5,Ö6	
	Aynı kültüre ait bir çevrede yer alma	Ö1,Ö2,Ö5	
	Öğrencilerin belli bir seviyede olması	Ö1, Ö2	
	Velilerin samimi bir şekilde evlerine davet etmesi	Ö3	

Tablo 53' de görüldüğü gibi öğretmenler uyumlarını kolaylaştıran temel faktörün kişisel özellikleri ve mesleki becerileri olduğunu düşünmektedir.

Katılımcıların tamamı kişisel olarak mesleklerini ve öğrencilerini sevmenin uyumlarını kolaylaştırdığını ifade etmiş ve görüşlerini genellikle “*Muhakkak, ben zaten üniversite sınavına girerken öğretmen olmak istediğimi biliyordum. Öğretmenliği seviyorum yapabildiğim kadar da yapmak istiyorum*” (Ö2), “*Ciddi anlamda ben öğrencileri seviyorum*” (Ö1) şeklinde belirtmişlerdir. İnsanlarla kolay iletişim kurma (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), özgüvenli olma (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5) ve eğitimci bir aileden gelme (Ö2,Ö4,Ö5,Ö6) öğretmenlerin bu açıdan üzerinde durdukları diğer özellikleri olmuştur. Okul ortamına uyumlarını kolaylaştıran mesleki özelliklerini çoğunlukla kolay soru yazma (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), dershanede çalışmış olma /deneyim (Ö1, Ö2,Ö4,Ö5,Ö6) ve konu alanına hâkimiyet (Ö3,Ö4,Ö5) olarak ifade eden öğretmenler ayrıca not çıkarma ve ders çalışma alışkanlıklarının olmasını, hizmet öncesi aldıkları eğitimin kalitesini, soru çözme becerilerini, bilgisayar ve tahtayı iyi kullanıyor olmalarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö2 soru yazma becerisini “*Çok soruyla iç içe olduğunuz zaman soru sorabilme kapasiteniz artıyor, yani mesela anlatıyordum, iki kelime söylüyorum, iki cümle söylüyorum, iki cümleyle ilgili beş tane soru üretebiliyorum.*” şeklinde ifade ederken, Ö3 alan hakimiyetinin sağladığı katkıyı “*Hani Milli Eğitimde bazı öğretmen arkadaşların akademik bilgilerinin zayıf olduğunu orada gözlemleme fırsatım oldu, bu anlamda ben destek oldum. Bazı hususlarda işte bilmediği yerlerde veya işte yanlış değerlendirilen yerlerde bu anlamda beni biraz daha popüler hale getirdi. Yani alan bilgimin iyi olması burada en başta gelen faktörlerden birisi*” sözleriyle belirtmiştir. Dershanede kazandığı deneyimin uyumunu kolaylaştırdığını belirten öğretmenlerden Ö4 “*Mesela okula gittiğim zaman. Hani üniversiteden direk atansaydım; hani biraz tedirginlik, korku olurdu. Okula gittiğim zaman işte dershanecilik yapmanın bir rahatlığı vardı.*” açıklamasıyla bu durumun onda rahatlık hissi uyandırdığını belirtken, Ö1 hizmet öncesi aldığı nitelikli eğitimin kendisine güven vererek uyumunu kolaylaştırdığını “*donanımlı yetiştirildiğimize inanıyorum, kendimize güvenimiz tam.*” şeklinde ifade etmiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

...benim babam öğretmen, ben on iki yaşında hatırlıyorum böyle dua ediyordum, inşallah öğretmen olayım (Ö5). O kadar önemli bir şey ki öğretmenin çocukla birebir ilgilenmesi çok güzel (Ö4). Dershaneden gelen özgüvenimin yüksek olması (Ö1). Eğitim adına Milli Eğitim’de ben boşum Hocam, hani o yönden bizim geliştirilmemiz lazım. Yoksa hani dershanenin çok çok faydası oldu (Ö6). Sınıfa göre, nabza göre şerbet olayı yapabiliyoruz. Yani her sınıfta her öğrenciye göre her sınıfın atmosferine göre biz de şeklini değiştiriyoruz (Ö4). Dershanede kullandığımız bazı teknikleri ister istemez

alışkanlıktan dolayı soru çözerken şeyde de kullanıyoruz okulda da kullanıyoruz (Ö2). Herkese saygı gösteririm. O konuda hani bir ortama girmem farklı ortam olması sıkıntı yaratmaz (Ö5). Her konuda yapmam bunu ama bazı derslerde oda dershaneden kalan bir alışkanlık, mutlaka özet çıkartırım (Ö6). Dershanede hani böyle biraz ticari amaçlı veliye çok ilgi gösterebiliyordum veya çocukları iyi algılayabiliyordum. Onu Milli Eğitimde kullanmak çok mantıklı oldu (Ö6). Özel olduğu için ister istemez orada çalışıyorsun. Hani birçok şeyi de öğreniyorsun, onun için bunu Milli Eğitime aktardığımızda çok güzel şeyler oluyor. Tahtada yazı yazarken renkli kalem kullanmaya kadar diğerlerini anlatmayayım (Ö6).

Tablo 53 incelendiğinde öğretmenlerin uyum sürecini kolaylaştıran diğer etkenleri sosyal güvence, okulun olumlu fiziki ve sosyal ortamı, çevre, veli ve öğrenci özellikleri olarak ifade ettikleri görülmektedir. Sosyal güvence kapsamında çalışma şartları daha zor bir ortamdan geldiklerini (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) ve şu an iş güvencelerinin olduğunu (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5) vurgulayan öğretmenler, programın ve ne yapılacağına belli olması (Ö2,Ö4,Ö5), maaşın tatmin edici bulunması (Ö1,Ö4,Ö5), öğretimin geniş bir zaman dilimine yayılması (Ö2,Ö4,Ö6) ve çalışma süresi açısından aile ve arkadaş çevresine vakit ayırabilmeyi (Ö2) uyumlarını kolaylaştıran diğer etkenler olarak ifade etmişlerdir. Örneğin Ö6 “*Ölümü görüp hastalığa razı olmak gibi bir şey, hani dershanedeki motivasyon ile gelmiş bir insan MEB’de durmaz zaten çalışır.*” şeklindeki ifadesiyle dershanenin şartlarının MEB’ göre daha ağır olduğunu vurgulamıştır. Sosyal güvencenin ve maddi olarak maaşın tatmin edici olmasının uyumlarının kolaylaştırdığını ifade eden öğretmenlerden Ö1 ise görüşünü “*Şimdi şöyle baktığımız zaman daha çok şey oluyor. Nedir? Özelde çalışırken maddi bir şey söz konusu, yani her an işimize son verilebilir yönü var. Ancak Milli Eğitimde bunun vermiş olduğu rahatlığı var, yani on iki ay maaşımızda değişme olmuyor ya da hadi bakalım senide buradan aldık başka bir yere gönderiyoruz olmuyor. Onunda bir rahatlığı var açıkçası. Ancak bu rahatlığı da kötü yönde değil iyi yönde kullanıyorum ya da özen göstermeye çalışıyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Yıl içinde yapılacak işlerin planlı olmasının uyumunun çok kolaylaştırdığını belirten Ö2 ise görüşünü “*Her şeyiyle önüne sunulmuş planların var programların var bir yıl içerisinde yapman gereken her şey belli ve her şey biraz daha minimize edilmiş, yani küçültülmüş, biraz daha zamana yayılmış o rahatlığı var.*” şeklinde açıklamıştır. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

Milli Eğitimde böyle bir sıkıntı yok. En azından sosyal açıdan belli bir geliriniz var. Bu gelirinizi kimse engellemiyor (Ö1). Dershanede her yıl gelecek kaygısı yaşarken Milli Eğitimde bu kaygıyı büyük oranda üstünüzden atıyorsunuz, o konuda çok rahatsızsınız (Ö2). Milli Eğitimde birbirlerine herkes eşit, Milli Eğitime devlet garantisinin vermiş olduğu bir rahatlıkta var. Devlet de hepimizi aynı görüyor. Daha rahatız daha işimize konsantreyiz, çok güzel sisteme oturmuş bir programı var (Ö5). Milli Eğitimde kendine ayıracak zamanın veya arkadaşlarına ayıracak zamanın ya da ailene ayıracak zamanın daha çok kalıyor (Ö2). Size ait günlük plan vardı, ben atandığım zamanlarda çok mantıksız gelmişti ama günlük olarak bakıp yıllık planımıza onlar sizin dersteki duruşunuz değişiyor.(Ö5)

Okulun olumlu sosyal ve fiziki özelliklerinin uyumlarını kolaylaştıran yönlerini katılımcılar çoğunlukla psikolojik ve zihinsel olarak rahat bir ortamda olma (Ö1,Ö2,Ö5,Ö4,Ö6), okuldaki öğretmenlerin samimi ve sıcak davranması (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5) ve okul idaresinin anlayışlı olmasıyla (Ö1,Ö4,Ö5) açıklamıştır. Birer öğretmen planların öğrencileri ve öğretmenleri düşünerek yapıldığını, fiziksel donanım açısından daha iyi ortamlarda (Ö1), kendilerini değerli hissettiklerini (Ö5), yeni atanan öğretmenlerle tanıştıklarını (Ö2) ve sosyal çevre dindiklerini ifade etmişlerdir (Ö5). Aşağıda öğretmenlerin bu konuda yaptıkları açıklamalardan örnek ifadeler yer almaktadır:

Burada herhangi bir sıkıntım yoktu. İşte sağ olsun idareciler, öğretmen arkadaşlar çok yardımcı oldular, çok sıcak bir ortam vardı (Ö1) Kendi açımdan öyleydi. Okul ortamının, öğretmen arkadaşların, idarenin iyi olması da çok önemli, hani sıcak davranmaları, ilk gün, ilk haftalar bu yönü kolaylaştırıyor (Ö4) Hani dersane ortamından Milli Eğitim ortamının daha rahat olması öğrencilerin biraz daha, hani kendilerini kasmayarak biraz daha mutlu olmaya çalışmalarını, beni psikolojik olarak rahatlattı. Aslında yani bu kadar da yormaya gerek yokmuş, öğrencileri daha geniş zamanda onları anlayarak değer vererek daha çok şey kazandırabilirim duygusu edindim. O da beni psikolojik olarak rahatlattı, hani öğretmenliğin lezzetini alabiliyorsun (Ö6) Hem maddi hem manevi kendinizi kıymetli hissedersiniz. Öğretmen kendini maddi manevi korunmuş hissederse zaten yoğunlaşır, çalışır, kendini çok önemli bir yerde hisseder. Milli eğitimde benimle aynı okula atanan bir beden eğitimi öğretmeni ile tanıştım. Annesiyle tanıştım, beni rahatlatmıştı o, yalnız değildim. Hani bilmediğiniz bir şey Hocam. Milli Eğitim dediğiniz zaman da yıllarca gözünüzde büyüttüğünüz bir kurum (Ö5) Kaynak kitap aldırmadım ama ben daha çok fotokopi kullanıyorum, okulda fotokopi çekme imkânımız da var. (Ö1).

Tabloda 53'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştıran çevre, veli ve öğrenci özelliklerini aynı kültüre ait bir çevrede yer alan bir okulda çalışma (Ö1,Ö2,Ö5), dershanede çalışmış olmanın veli gözünde yarattığı olumlu algı (Ö4,Ö5,Ö6), öğrencilerin belli bir seviyede olması (Ö1, Ö2) ve velilerin samimi

davranışları (Ö3) olarak belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 aynı çevrede görev yapmanın uyumunu kolaylaştırmasını “...Aynı kültüre aitsin, hani doğup büyüdüğün yerdeki insanlar, o yüzden bir sıkıntı çekmedim” şeklinde ifade ederken Ö1 görüşünü “Öğrencilerde zaten belirli seviyelerdeki öğrenciler, aynı kültüre aitsin, hani doğup büyüdüğün yerdeki insanlar o yüzden bir sıkıntı çekmedim” sözleriyle belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

Elbistan da bizim uzaktan akrabalarımız onlar bize işte lojman ayarladılar. Hani etrafımdaki insanlar bir de benim geçimi bilip okul aile birliği başkanıydı. Aynı zaman da okulun dershaneci hocam deyip biraz daha ön plana çıkmıştım. Hani hocam siz dershanecisiniz SBS hazırlıkları size verelim. İyi ki bizim okula geldiniz ve size değer verildiğinizi hissediyorsunuz ve uzun süredir de elinize geçmeyen bir şey olduğu için kaybederim diye daha bir performansla çalışıyorsunuz (Ö5). İnsanlar sizi samimi olarak evlerine davet ediyor, kapılarını açıyorlar, yemeklerini yiyorduk bu güzelliği vardı (Ö3).

4.5.2. Öğretmenlerin Kendilerinde Güçlü/Kuvvetli Algıladıkları Özelliklerle İlgili Bulgular

Tablo 54, öğretmenlerin kendilerinde güçlü algıladıkları özellikleri göstermektedir. Tablo 54 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla ölçme ve değerlendirme becerileri ve alan bilgilerini güçlü yönleri olarak algıladıkları görülmektedir. Ölçme değerlendirme konusunda güçlü yönlerini test çözme becerisi (Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), öğrencilerin sınav başarısını artırma (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) ve soru hazırlama becerisi (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4) olarak açıklayan öğretmenler, alan hakimiyetlerini sürekli test çözme, farklı kaynaklar araştırma ve tek kaynakla yetinmeme ile açıklamışlardır. Örneğin Ö3 test çözme becerisi hakkında “*Dershane bana soru çözme tekniğini kazandırmış olduğunu düşünüyorum. Yani tüyoların verilmesi çocuklara kalıcı olması açısından tüyoların verilmesi belirli kodlamaların yaptırılması adına. Tabii bunlar dershanede yaptığım öğretmenliklerle beraber kendim dershanede almış olduğum eğitimi de bünyesinde tutuyor. Yani sonuçta öğrenmiş olduğum şeylerin birçoğunu unutmadım, kendim de öğrencilerime halen aktarıyorum.*” şeklinde ifade etmiş, Ö5 “*Hocam mesela benim sınıfta okuma yazma bilmeyen bile var. Ben sınıf ortalamama bir de ilçe ortalamasına baktım gene yüksekti.*” şeklinde açıklamasıyla öğrenci başarısını artırdığını, Ö4 ise “*Tek kaynakla yetinmedim, yeniden kaynaklar aldım. Bir üniteden bilmiyorum sayısını yani o kadar fazla soru çözüyordum*

ki hangi soruyla karşılaşırırsam öğrenciye yapayım işte öğrenci farklı bir kaynaktan farklı bir soru getirmesin diye.” sözleriyle alan hâkimiyetini vurgulamışlardır.

Tablo 54

Öğretmenlerin Kendilerinde Güçlü/Kuvvetli Algıladıkları Özellikler

Tema	Kodlar	Öğretmen
Ölçme değerlendirme	Test çözme becerisi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin sınav başarısını artırma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Soru hazırlama becerisine sahip olma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
Program ve içerik bilgisi	Konu alanına hâkim olma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Kazanımları analiz edebilme	Ö1, Ö3
	Müfredat değişikliklerini takip etme	Ö2
Kişilik özellikleri	Öğretmenlik mesleğini severek yapma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerle etkili iletişim kurma	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö6
	Öz güvene sahip olma	Ö1,Ö3,Ö4
	Sabırlı olma	Ö1,Ö5
	Araştırmacı kişiliğe sahip olma	Ö4,Ö6
	Ders çalışma/kendini geliştirme	Ö4,Ö6
	Sınıfın değişen yapısına uygun davranabilme	Ö4
	Özel yaşamıyla ilgili sorunları derste öğrencilere yansıtmama	Ö4
	Empati kurma	Ö2
	Öğrenciye değer verme	Öğrencilerle iletişime açık olma
Öğrenciyi koşulsuz sevme		Ö1,Ö2,Ö4,Ö6
Öğrenciye uygun öğrenme ortamı oluşturma		Ö3,Ö6
Öğrencileri etkin dinleme		Ö2, Ö6
Öğrencilerin bir çocuk olduğunu akıldan çıkarmama		Ö4
Öğrencinin öğrenmesinden mutlu olma		Ö6
Sabırlı olma		Ö4
Okul- aile ilişkisi kurma	Velilerle sık görüşme	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrenciyi kısa sürede tanıyabilme	Ö2,Ö6
Öğrenciyi tanıma ve rehberlik	Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme	Ö4,Ö6
	Öğrencilerle ders dışında etkinlik yapma	Ö3
	Sınıfta olumlu model olma	Ö4
Etkili öğretim yapma	Sorularla konuyu anlatabilme	Ö6
	Etkili sınıf yönetimi	Ö1,Ö3
	Öğrenci dikkatini konuya çekme	Ö3
	Öğrencileri motive etme	Ö3
	Farklı koşullara göre hareket edebilme	Ö2
	Derse heyecanla girme	Ö4
	Derse hazırlık gelme	Ö4
	Kavram yanlışlarını giderme	Ö5
	Uygun öğrenme ortamları oluşturma	Ö4
Öğrenci ilgilerini merkeze alma	Ö2	

Kişilik özelliklerinden meslek sevgilerini (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), öğrencilerle iletişim kurma becerilerini (Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö6) ve öz güvenlerini (Ö1,Ö3,Ö4) vurgulayan öğretmenlerin üzerinde durdukları diğer güçlü yönleri ise sabır, araştırma, kendini geliştirme, değişen sınıf yapılarına uygun davranabilme, özel hayatlarıyla ilgili

sorunları sınıfa yansıtma ve empati kurma olmuştur. Örneğin Ö2 işini severek yapmanın en güçlü yönü olduğunu *“En güçlü yönümüz mesleği sevmemiz, arkasından çok değişik kademelerde hem dershanede hem Milli Eğitim ortamını gördüğümüz için, her ikisini de çok iyi tanıdığımız için öğrenciyi iki türlü okuyabiliriz yetiştirebiliriz, bunlar güçlü yönlerimiz.”* şeklinde ifade ederken Ö4 özgüvenini *“Mesela benim için ne düşünürlerse düşünsünler açığımı çocuklara söylemek çok hoşuma gidiyor.”* ve Ö6 araştırmacı yönünü *“Ama şey var hani soru zenginliği çok fazla, hani internet sitesinden açıyorum oradan çözüyorum, kendi kaynaklarım var oradan çözüyorum diyorum bak bu da varmış gibisinden hani onları araştırmak en güçlü yönüm.”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

Dili güzel kullanabilme, bunu güçlü yönüm olarak görüyorum(Ö2). Öz güvenimin iyi olması, ondan sonra dikkat toplama, öğrencilerin dikkatini kendime toplama yönüm (Ö3) Evet kaynaklar üzerinden gidiyoruz ama ben hiçbir zaman bir kaynağa bağlı kalmadım, yine aynı bu şekilde dersime çalışıyorum, kendi defterim var. Özet çıkartıyorum (Ö4). Hocam burada ne demiş, burada ne demiş, onlardan özet yapıyorum, hocam çocuk gibi çalışıyorum bazen, hani her konuda yapmam bunu ama bazı derslerde, o da dershaneden kalan bir alışkanlık, mutlaka özet çıkartırım (Ö6). Sınıfa her şeyi arkamda bırakıp girebilirim, sınıf atmosferi hariç ders anlatmamı hiçbir koşul engelleyemez (Ö4).

Tablo 54’ de görüldüğü gibi öğrenciye verdiği değeri gösterme yönünü güçlü algılayan öğretmenler davranış biçimlerini genellikle öğrencilerle iletişime açık olma (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), öğrenciyi koşulsuz sevme (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6) olarak ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 *“Öğrencilerle iletişim kurmam kolay çünkü geçmiş tecrübelerim bu anlamda beni yani dershanede çalışma, özel okulda çalışma durumlarımdan dolayı iletişimi çok kolay şekilde sağladım.”* sözleriyle bu gücü ona deneyimin verdiği ifade ederken, Ö4 *“Psikolojiden anlıyorum, ne olursa olsun çocuk hakkında ne duyarsam duyayım, yani onun çocuk olduğunu aklımdan çıkartmıyorum.”* sözleriyle psikoloji bilgisinin onu çocuklara karşı sabırlı kıldığını, Ö6 ise *“Ya anlamadığında da hoca kızmayacak ben biliyorum diyor, kalkıp soru sorabiliyor mesela o korkuyu yaşatmamaya çalışıyorum.”* sözleriyle öğrencilere olan sevgisinin onları aktif kıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciyi kısa sürede tanıma (Ö2,Ö6) ve gelişim özelliklerini bilmeyi (Ö4,Ö6) güçlü yönü olarak algılayan öğretmenlerden Ö6 bunu bilgi toplayarak sağladığını *“Onu bir hafta içerisinde çözebiliyorum ama ben genelde girdiğim sınıflarda bana verilen rehberlik sınıfında özellikle bunu yapmaya çalışıyorum, listeyi*

alıyorum geçen seneki rehberlik hocası kimse yanına gidiyorum. Hocam on dakika başını ağrıtaçağım. Şu öğrenci nasıl biri, çünkü ben o sınıfta sıraları bile düzenleyeceğim. Hangi öğrencinin hangi öğrencinin yanına oturmaması lazım” sözleriyle ifade etmiştir.

Etkili öğretim yapmada farklı açılardan kendini güçlü algılayan öğretmenler bu yönlerini soru üzerinden konu anlatma (Ö6), sınıf yönetimi (Ö1, Ö3), dikkat çekme ve motive etme (Ö3), derse hazırlıklı ve heyecanla girme, uygun öğrenme ortamları sağlama (Ö4), farklı koşullara göre hareket etme, öğrenci ilgilerini merkeze alma (Ö2) şeklinde belirtmişler genellikle *“Ders esnasında dikkatleri üzerime toplarım, derse ahenk katarım ve motivasyon sağlarım. (Ö3)”*, *“Soru çözme ve anlatmaktan yorulmam, derse hazırlıklı gelirim. (Ö4).”* ve *“Konu anlatımı esnasında çok soru çözerim (Ö6).”* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Velilerle sürekli iletişim halinde olmayı güçlü yönleri olarak gören dört öğretmen ise (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) bunu toplantılar ve telefon görüşmeleriyle sağladıklarını *“Veliler herhalde bu sene telefonda en çok benimle konuşmuşlardır. Bütün mesaj haklarımı onlara harcadım. Yani en ufak bir olayda dahi hani birebir bilgileri oldu, işte bir derse geç kalmaları ya da işte derse girmemeleri. İşte okuldan kaçışları, şunları bunları her şeyleri, çok görüştük. Velilerden tabi ki bazı isteklerde bulunuyorlardı mesela. Ama hiçbir zaman beni yoran istekleri olmadı. Bunlar; hiçbir zaman beni zor durumda bırakan istekleri olmadı, çok anlayışlı velilerim oldu. Hiçbiriyle de problem yaşamadım.”* (Ö4) ve *“Veliler ile sürekli iç içeyimdir, sürekli veli toplantısı yaparım, veliler ile sürekli görüşürüm.”* (Ö5) sözleriyle ifade etmişlerdir.

4.5.3. Öğretmenlerin Sahip Olduklarını Düşündükleri Fırsatlarla İlgili Bulgular

Özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine göre sahip olduklarını düşündükleri fırsatlar Tablo 55’de özetlenmiştir.

Tablo 55

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sahip Oldukları Fırsatlar

Tema	Kodlar	Öğretmen
Deneyim	Çok rahat soru hazırlayabilme/test çözebilme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Program ve içeriği hakkında bilgi sahibi olma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Dershanede çalışmış olma	Ö1,Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Lise ve üniversitedeki iyi bir eğitim alma	Ö1,Ö2,Ö5
	Birçok kaynağı inceleyerek özet çıkarabilme/not tutma	Ö1,Ö4,Ö6
	Teknoloji kullanım becerisine sahip olma	Ö1,Ö2,Ö3
	Öğretmen kökenli bir aileden gelme	Ö2
Öğrenci özellikleri	Akademik açıdan başarılı sınıflarda derse girme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	8.sınıf öğrencilerin dersine girme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin istekli olması	Ö4
Okul ortamı	Doğup büyüdüğü ilde görev yapma	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6
	Fiziksel koşulları iyi olan bir okulda olma (akıllı tahtalar)	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4
	Okuldaki yetiştirme kurslarında görev alma olanağı	Ö1, Ö2,Ö3,Ö6
	İdareci, veli ve öğrencinin gözünde dershaneden gelen öğretmenlerle ilgili olumlu algı	Ö4,Ö5,Ö6
	Kurslara ve seminerlere katılma imkânına sahip olma	Ö1, Ö3,Ö5
	Zümre başkanı olma	Ö3

Tablo 55’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler deneyimlerini, şu anki öğrencilerinin ve okul ortamının özelliklerini fırsat olarak algılamaktadır. Deneyim açısından dershanede çalışmış olma ve bu süreçte kazanılan soru yazma ve çözme becerisi ile program ve içeriğine hâkim olmayı vurgulayan öğretmenler ayrıca lise ve üniversitede aldıkları nitelikli eğitimi (Ö1,Ö2,Ö5), özet çıkarma/not tutma becerilerini (Ö1,Ö4,Ö6), teknolojik materyalleri kullanabilmeyi (Ö1,Ö2,Ö3) ve öğretmen kökenli bir aileden gelmeyi (Ö4) fırsat olarak belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 teknolojiyi kullanabilmesinin derslerde ona sağladığı katkıyı “*Teknoloji konusunda bilgisayarını iyi kullanıyorum, işte o da çok fazla point sunusu hazırlıyorsun, akıllı tahtadan çocuklara farklı farklı deneyler açabiliyorsun...*” şeklinde ifade ederken benzer görüşte olan Ö2 teknolojiyi kullanarak dersleri daha etkili yaptığını “*İşte akıllı tahtalar var artık, laboratuvara götürmeseniz bile o deneyin bir görselini bir videosunu bir şekilde bir yerden temin ederek öğrenciye aktarabilirsiniz.*” sözleriyle belirtmiştir. Dershanede çalışmış olmanın onları okulda ön plana çıkardığını belirten öğretmenlerden Ö5 bunu “*Etrafımdaki insanlar benim geçmişimi biliyor, okulun okul aile birliği başkanındaydı aynı zaman da onlar, Hocam dershaneci deyince biraz daha ön plana çıkmıştım.*” şeklinde ifade ederken Ö4 “*Sınıfa girdiğim zaman beni tanımak istiyorlar ya işte adımları tahtaya yazıyorum. Beni tanımak istedikleri zaman işte ben şu kadar*

dershanede çalıştım dediğimde falan aaa falan hani. Ya o dershanede çalıştım demek, o öğrencinin gözünde bir yer ediniyorsun.” sözleriyle belirtmiştir. Hizmet öncesi eğitimini ve farklı kademelerde görev yapmış olmayı fırsatları olarak gören Ö2 ise bu konuda *“Lisede matematik bölümünde okuyup, lisans eğitimini kimyada tamamlamak alanımda bana büyük avantajlar sağladı, derslane tecrübem çok daha fazla soru tipi ile karşılaşma fırsatı yarattı, ama en büyük fırsatım tüm eğitim öğretim kademelerinde çalışmam (İlkokul, Ortaokul, Lise, Meslek Yüksekokulu, Derslane) ve öğretmen kökenli bir aileden gelmek, Baba, amca, kardeş”* şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 55 incelendiğinde öğretmenlerin sekizinci sınıflarda (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), başarılı (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) ve istekli (Ö4) öğrencilerle ders yapıyor olmalarını fırsat olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Okul ortamı açısından fırsat olarak algılanan özellikler ise kendi doğdukları şehirde olması (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6), fiziksel koşullarının iyi olması (Ö1,Ö2, Ö3, Ö4), okuldaki yetiştirme kurslarında görev verilmesi (Ö1, Ö2,Ö3,Ö6), okul idaresi, veli ve öğrenci gözünde dershaneden gelen öğretmenlerle ilgili olumlu algı (Ö4,Ö5,Ö6), hizmet içi eğitimlere ve kurslar katılma imkânı (Ö1, Ö3,Ö5) ve okulda zümre başkanı olmadır (Ö3). Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar verilmiştir:

...yani çok rahatım okuldan çıkıyorum, evime gidiyorum, ailem burada...öğrencilerde zaten belirli seviyelerdeki öğrenciler, aynı kültüre aitsin...okulumuzda da şu avantaj var. Mesela bize fotokopimizi veriyordu, hani belki ben dışarıdan getirsem bu kadar fotokopiyi belki çok çektiremem... Kurslara ve seminerlere de katılıyoruz. (Ö1). Benim için fotokopi makinesi, öğrencilerin sınıfta olması ve derse istekli olmaları en büyük fırsattı (Ö4). Valla derslane mantığını hafta sonu kurslarında kullanabilmemiz bizim için bir fırsat ama hafta sonu kurslarında gerekli materyallerin olmaması o fırsatı da öldürüyor (Ö6). Derslane deneyimine sahip olduğum için soru çözmeye etkin olmam (Ö4). Hizmet içi eğitim (formatörlük için) seminerlerine katılmam (Ö3). Hafta sonu kurslarında görev alma (Ö5). Sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun dersine girmem (Ö3). Öğrencilerin deney yapmaya hevesli olması (Ö4).

4.5.4 Öğretmenlerin Okul Ortamında Daha Kolay Başardıkları Durumlarla İlgili Bulgular

Görüşmeler sırasında öğretmenlere bu kapsamda dershaneden okul ortamına geçtikten sonra neyi/neleri daha kolay başardıkları sorulmuş, katılımcıların tamamı buna ölçme ve değerlendirme, öğrencilerle iletişim kurma/kaynaşma, konuları anlatma şeklinde cevap vermiş bunu teknoloji kullanımı gerektiren durumları kolaylıkla

başarma (Ö1,Ö2,Ö3), öğrencileri sınava hazırlama/başarısını artırma (Ö1,Ö4,Ö5), zaman yönetimi (Ö1,Ö2,Ö3), öğrenci başarısını takip etme (Ö3) ve öğrencilerin değişen özelliklerine uygun hareket edebilme (Ö4, Ö5) izlemiştir. Öğrencilerle çok kolay iletişim kurduklarını/ kaynaştıklarını belirten öğretmenlerden Ö3 bu durumu “Öğrencilerle iletişim kurmam kolay. Çünkü geçmiş tecrübelerim bu anlamda beni yani dershanede çalışma, özel okulda çalışma durumlarımdan dolayı iletişimi çok kolay şekilde sağladım. Çünkü özel okulda siz öğrencilerle iletişimi güçlü tutmazsanız zayıf duruma düşersiniz. Dolayısıyla ayakta durmanız zor olur ve bir sonraki sene çalıştırılmayabilirsiniz” sözleriyle belirtirken, ölçme değerlendirmeyle ilgili durumları kolay başardığını belirten Ö2 “Çok soruyla iç içe olduğunuz için soru sorabilme kapasiteniz artıyor.” şeklinde belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin kolay başardıkları durumlarla ilgili açıklamalarından alıntı örnekleri yer almaktadır:

... çok fazla kazanım testleri çözdük biz ve ciddi anlamda öğrencilerden de başarı elde ettik TEOG sonucu olarak, hani sınıf bazında birinci TEOG ile ikinci TEOG arasında ciddi artış var (Ö1)

...o kadar kitap bitirmişim. O kadar test çözmüşüm ki hangi çocuk hangi soruyu yapamaz, onun ne eksiği var onları biliyordum (Ö5)

...dönem içerisinde takip çizelgesi oluşturmuşsan, ödevlerini yapmış olduğunun takibi ondan sonra ders içerisindeki sorulan sorulara verilen cevaplarda alınan dönüşlerin takibini yapmışsan sene sonu geldiğinde de derse katılım puanını verirken bunları da göz önünde bulundurarak değerlendirme yapıp bu derse katılım puanını buna göre vermişsen o zaman hiçbir problem, sıkıntı olmuyor. (Ö3)

Akıllı tahtayı aktif kullanıyorum, bize görsel anlamda çok şey kattı. Hah işte, bu diyorsun, bak gösteriyorsun yani onları renkli olarak gösteriyorsun. Şurası atıyorum bir hücre modeli gösteriyorum, atıyorum veyahut de işte bir hücre bölünmesi anlatacağım anlatıyorum. Çocuğa onunla ilgili animasyon izletiyorum, çocuk görüyor yani gözüyle gördüğü bir şeyi de unutmuyor” (Ö2)

...mesela derse girerken ön hazırlığınız yoksa sıkıntı yaşarsınız yani fotokopi çektirmemişseniz. Ama akıllı tahtada, flaş bellekte atıyorum bin tane soru var. Ama ben bin tane fotokopi çektiremiyorum. Tahtayı kullanabilmenin avantajları çok fazla (Ö1)

4.6.Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejileri, Kendilerinde Algıladıkları Eksik/Zayıf Yönler, Başarmakta Zorlandıkları Durumlar ve Endişeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı altıncı soru, özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanmış/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin değişime uyum sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve baş etme stratejilerini, kendilerinde eksik/zayıf algıladıkları yönleri, başarmakta zorlandıkları/başaramadıkları durumları ve endişelerini belirlemektir. Bu amaçla öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, SWOT analizi tekniği uygulanmış, elde edilen bulgular aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

4.6.1. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin dershaneden okul ortamına geçtikten sonra karşılaştıkları/yaşadıkları güçlüklerle ilgili açıklamalarından elde edilen tema ve kodlar Tablo 56' da özetlenmiştir.

Tablo 56

Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen
Öğretme süreci	Sınıfta kaynaştırma öğrencilerin olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	BEP'li öğrencilerle ilgili planlama yapamama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	MEB'in yardımcı kaynak aldırması	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6
	Öğrencilerin bireysel farklılığının fazla olması/heterojen sınıflar	Ö2, Ö3,Ö4,Ö6
	Sınıfların kalabalık olması	Ö1,Ö2,Ö5
	İşleri yetiştirememe/eve bırakma	Ö3,Ö4,Ö6
	Merkezi sınavların ikinci sınavlar olması	Ö1,Ö5,Ö6
	Derste teknolojiyi kullanma	Ö4, Ö5, Ö6
	Yapılandırıcı yaklaşımı uygulayamama	Ö1,Ö6
	Beşinci sınıfın seviyesine inememe	Ö2, Ö5
	Dershanedeki anlatım şeklini MEB uyarlayamama	Ö6
	Öğrencilerin farklı bir dil konuşması/Türkçeyi bilmemeleri	Ö1
	Bazı öğrencilerin testleri çözememesi	Ö6
	Sınıfta okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin olması	Ö4
Deney yapamama	Ö1	
Mevzuat/yönetmelikler	Okulda çok fazla evrak işinin olması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Değişikliklerle ilgili gerekli bilgilendirme yapılmaması	Ö1,Ö2,Ö4, Ö6
	Çok fazla prosedürle uğraşma	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Değişikliklerin sık sık ve ani yapılması	Ö1,Ö4, Ö5
	Değişiklik yapılırken öğretmenin fikrinin alınmaması	Ö2
	Seminerlerin verimsiz geçirilmesi	Ö2
	Zorunlu kıyafet uygulaması	Ö2
	Aldığı eğitimden farklı bir bransa atanma	Ö2
	Atanır atanmaz bir eğitim verilmeden derse girmek durumunda kalma	Ö1
	Mevzuatı bilmemekten dolayı fazla iş yapmak durumunda kalma	

(Tablo 56 Devamı)

Okul ortamı	Okulun fiziki yetersizlikleri/laboratuvar olmaması	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
	Eğitsel materyallerin eksik olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5, Ö6
	Mesleğe ilk başladığında soru soracak kimseyi bulamama	Ö5
	Branş ve sınıf öğretmenin aynı ortamda olması	Ö5
	Yardım istediğinizde öğretmenlerin/idarenin sizi yetersiz görmesi	Ö5
	Deneyimli öğretmenlerin yeni olan öğretmene karşı yapamaz, çözümez algısına sahip olması	Ö5
	İdarenin siyasi görüşünü açıklaması	Ö3
	Okul ortamındaki ilişkilerin profesyonel olmaması	Ö2
Disiplini sağlama	Disiplin problemleri ile daha fazla karşılaşma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Dershane ve okul öğrenci davranışlarının farklı olması	Ö2,Ö6
	Öğrencilerin ailevi problemlerinin olması	Ö5,Ö6
	Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaması	Ö3
	Öğrencilerin nasıl olsa sınıfı geçirim anlayışında olmaları	Ö3
	Öğrenci amaçlarının farklı olması	Ö6
	Kötü alışkanlıklara sahip öğrencilerin olması	Ö6
	Dersi internetten öğrenirim diyerek dersi dinlememeleri	Ö4
	Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf düzenini olumsuz etkilemesi	Ö6
Öğretim programı	Kitaplarda soru sayısının az olması	Ö1,Ö2,Ö5
	Kitaplardaki bilgide bilimsel hata olması	Ö1,Ö2,Ö6
	Kitaplardaki bilgilerin doyurucu olmaması/yüzeysel	Ö1,Ö5,Ö6
	Kitaplardaki etkinliklerin yapılabilir olmaması	Ö1
	Yardımcı kaynakların içeriğinin öğretim programı içeriğinden farklı olması	Ö2
Çevre	Farklı bir kültürle karşılaşma	Ö1,Ö2,Ö3
	Terör olaylarından korkma	Ö1,Ö3
	Atandığı okulun olumsuz çevre şartları (sosyo-ekonomik-kültürel vb.)	Ö1,Ö3
	Velilerin ilgisizliği	Ö6
Psikolojik	Dershanelerden okula atandıklarında bu değişikliğe alışamama/duygusal olarak dershane ortamından kopamama	Ö1, Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	KPSS'ye çalışmaktan bozulan psikoloji	Ö4,Ö5
	Ailevi durumdan kaynaklı problemler	Ö1,Ö4,Ö5
	Deneyimli öğretmenlerin tarafından yanlış anlaşılmaktan korkma	Ö6

Tablo 56 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin öğretim süreci, mevzuat/yönetmelikler, okul ortamı ve disiplini sağlama üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu öğretim programı ve çevreyle ilgili güçlükler ile psikolojik güçlükler izlemektedir. Öğretim süreciyle ilgili olarak katılımcıların tamamı sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin olduğunu ve bu öğrencilere yönelik BEP planları yapamadıklarını belirtmiş, bunu yanı sıra dörder öğretmen MEB'in yardımcı kaynak aldırılmaması (Ö1,Ö4,Ö5,Ö6) ve öğrencilerin bireysel farklılığının fazla olması/heterojen sınıfları (Ö2, Ö3,Ö4,Ö6) vurgulamıştır.

Örneğin plan yapmakla ilgili yaşadığı güçlüğü Ö5 öğretmeni “...bir günlük plan nedir, yıllık plan nedir, amaç nedir, disiplinler arası nasıl yaparsınız, hani müfredatınla müziği nasıl birleştirirsin, hangi deneyi kullanman lazım, hangisinde tıkanıyor çocuk, hangi kazanım verilmeli gerçekten, hangisi ciddi anlamda bir ihtiyaç?” şeklinde ifade

ederken aynı güçlüğü yaşayan Ö1 öğretmeni bu konuda “*Şuan sınıfta yok, açık açık konuşacağım, kaynaştırma öğrencisi olsa da hiçbir şey fark etmiyor, neden dersiniz, biz o çocuğa ayrı bir eğitim veremiyoruz. Ekstradan zaman harcasam desem diğer kırk dakikam gidecek benim o yüzden öğrenci kendi bir şeyler yapmaya çalışıyor. Ben tenefüs aralarında bir şeyler göstermeye çalışıyorum*” şeklinde açıklama yapmıştır. Dershanedeki gibi ders işleyemediğini, anlatım şeklini uyarlamakta zorluk yaşadığını belirten Ö6 “*...her şeyin bilgisine dahil olduğumu zannediyordum, hani dersane mantığında o var. Öyle değilmiş, hani daha geniş yelpazeden baktırdı. Milli Eğitim bana ama dershanedekileri dershanedeki kullanım şeklini dersi kullanım şeklini aynını aynısını ben okula uyarlayamadım*” şeklinde açıklama yapmış, MEB’in yardımcı kaynak aldırılmamasını güçlük olarak gören öğretmenlerden Ö1 yaşadığı olayı “*Milli Eğitim bize kaynak aldırma diyen. Müfettiş geldi kesinlikle sınıfa kaynak aldırılmayacağını diyor. Kendi çocuğu da TEOG’a girecekmış, bizim diyor çocuğa öğretmeni şunu al demiş aldım diyor. Dedim hocam gelip bize bunu nasıl söylersiniz, ben de kullanıyorum, hani şu yönden kullanıyorum. Ben bir öğretmenim, kendi ailem var. Ben bir öğrenciye kaç tane soru hazırlayabilirim, hani kendimi kastım on tane yirmi tane soru hazırladım ama yeter mi tabi ki de yetmez. Bu çocuğun farklı sorular görmesi lazım, e bu nasıl olacak ya kaynak aldıracağını ya test çektireceksin, e ikisini de yapmayın deniyor bize bu durumun kalkması lazım*” sözleriyle ifade etmiştir.

Merkezi sınavların ikinci sınavlar olması (Ö1,Ö5,Ö6), teknolojiyi kullanamama (Ö4, Ö5, Ö6), yapılandırmacı yaklaşımı uygulayamama (Ö1, Ö6), beşinci sınıf öğrencisinin seviyesine inememe (Ö2,Ö5), öğrencilerin farklı bir dil konuşması/Türkçeyi bilmemeleri, deney yapamama (Ö1), öğrencilerin test çözememeleri ve dershanedeki anlatım şeklini MEB uyarlayamama (Ö6), sınıfta okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olması (Ö4) öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları diğer güçlükler olmuştur. Örneğin sınıfta okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin sıkıntı yarattığını belirten Ö4 yaşadığı durumu “*okuma-yazma bilmeyene, dört işlemi bilmeyene ya ilk yazılıda görüyorum 90 alıyor ikinci yazılıda kuvvet hareket, çarpma bölme işte giriyor ya işin içine çocuk bitiyor. Yani bitiyor dört işlemi bilmiyor çocuk şok oluyorum.*” şeklinde açıklarken öğrenci seviyesine inmekte güçlük yaşadığını belirten öğretmenlerden Ö5 bu durumu “*Süper bir alan bilgim vardı geçtiğimde, hani soru çözerek, hani SBS konusunu çok iyi biliyordum ama 5’e, 6. sınıfa girdiğim de de aynısını yapıyordum o sıkıntıydı. Çocuğun seviyesine inmekte sıkıntılar çünkü aldığınız eğitim veya o ana kadar yaptığınız işte o yok ilk defa karşılaşıyorsunuz yeniden*

öğrenerekten o anlamda bir sıkıntı yaşadık.” sözleriyle belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin öğretme süreciyle ilgili yaşadıkları güçlüklerle ilgili açıklamalarından örnekler yer almaktadır:

...yapılandırmacı yaklaşım için bir eğitim almadığımız için derslerde uygulayamıyoruz. (Ö1). Üçüncü sınav olmalı bizi motive ediyor, çocukları da motive ediyor ama ikinci sınav olması sıkıntı. İlk TEOG’da ikinci sınavda daha bilincinde değiller erken olduğu için ikinci TEOG’da da nisan da okulu bitiriyor. Çocuk hani daha çok kazanıma sahip oluruz. Çocuk o motivasyonla daha iyi ilerler yani birinci TEOG’ ta üçüncü yazılı olmalı, ikinci TEOG’ ta üçüncü yazılı olmalı. Biz de çocuğu ilk defa girdiğimizde ilk yazılı ile tanıyamıyoruz (Ö5). Yani elli elli beş kişilik sınıflarda yani çoğu Türkçe biliyor ama çoğu konuşmuyordu. Mesela hani benim anlamadığımı bildikleri için kendi kendilerine istedikleri gibi konuşuyorlardı. Hani Kürtçe konuşmayın dememe rağmen bir şekilde konuşuyorlardı. Yani belki bilinçli olarak belki farkında olmadan konuşuyorlardı” (Ö1) Eğitim verirken çok fazla kafa göz yarıyoruz. Mesela siz de şahit oldunuz, 7/E sınıfı, benim ızdırabım. Ben orada kimi düşünerek hareket edeyim, ben hani bir yıl içerisinde bu sıkıntıyı yaşadım, diğer sınıflarda da küçük küçük bu kaynaştırma öğrencileri var (Ö6). Yapılandırmacı eğitimde, şimdi bu öğretmenlere yapılandırmacılık ne? İşte yapılandırmacılık da şöyle demen gerek ama bu tür seminerler verilmedi (Ö1). Bir ara şey yapmaya kalkıştım, o da tutmadı. Dershane tekniği olsun dedim. Çocuklara yaprak test alayım her konunun sonunda o testleri dağıtayım, çözelim. O da hani maddi anlamda belki çocukları şey yapmadı, bir de sınıflarımız heterojen olduğu için yedi sekiz tane öğrenci hiç çözmedi ama diğerleri çözüyormuş diye salladı, bu da tam tutmadı (Ö6).

Tablo 56’da görüldüğü gibi mevzuat/yönetmeliklerle ilgili dille getirdikleri güçlükler çoğunlukla okulda fazla evrak işi olması (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6), değişikliklerle ilgili gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması (Ö1,Ö2,Ö4, Ö6) çok fazla prosedürle uğraşmak durumunda kalma (Ö2,Ö3,Ö4,Ö6) ve değişikliklerin sık sık ve ani bir şekilde yapılmasıyla ilgilidir (Ö1,Ö4, Ö5). Örneğin Ö6 bu durumu “*Genel anlamda idarenin öğrenciden daha çok kağıt istemesi, zümrelerdir, şunlardır, bunlardır, adları bile garip olan şu öğretmenler kurulunun hani çocukların kendi değerlerini konuşmaktan çok çocuklarla ilgili yazılan kâğıtlara önem vermesi, öyle önem verildi ki imzaya o kadar çok önem verildi ki dedim ya burada öğrenciyle ilgili bir şeyiniz yok. Aslında sadece kâğıt iletişimi oldu. O beni çok zorladı ve çok üzüldüm.*” cümlesiyle açıklamıştır. MEB’de çok fazla prosedürle uğraşıldığını belirten Ö3 “*Milli Eğitimde bu biraz daha prosedür açısından daha fazla. Ona göre onunla beraber işte bürokratik bir çok işlem gerçekleştiriliyor, dokümanların hazırlanması gerekiyor. Yani sadece ders anlatmakla Milli Eğitimde işiniz bitmiyor.*”, MEB’de her şeyin belgeye dayandığını belirten Ö2 “*MEB biraz daha devletin yüzünü gördüğüm bir yer, her şey belgeli, işte dediğim gibi o kılık kıyafet olayından tut resmi işlemlerin yürütmesine kadar hepsinde sıkıntı*

yaşıyorsunuz.” ve değişikliklerin ani ve sık yapıldığını belirten Ö4 “Mesela sınav sistemi değişiyor da birden bire değiştirilmesine karşıyım. Birden bire bir değişiklik yaşayınca ona alışamıyorsun ya da işte bir sene tam bir şeye alışıyorsun sonra hemen değişe biliyor.” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Değişikler yapılırken öğretmenlerin fikrinin alınmaması, seminerlerin verimsiz geçmesi, zorunlu kıyafet uygulaması, aldıkları eğitimden farklı branşlara atanma ve atanır atanmaz eğitim almaksızın direk derse girmek durumunda kalma öğretmenlerin bu kapsamda ifade ettikleri diğer güçlükler olmuştur. Öğretmenlerin konuyla ilgili yaptıkları açıklamalardan alıntı örnekleri şöyledir:

Milli Eğitimin en sevmediğim şeyini söyleyeyim mi ? Evrak işini sevmiyorum. Defter doldurma, yazılıyı sevmiyorum, yazılı okumayı sevmiyorum, not girmeyi sevmiyorum bunlar hani çok şey iş geliyor bana, yorucu iş geliyor. Onun yerine çocuklarla daha güzel vakit geçirip daha güzel daha etkili şeyler yapılabilir (Ö4). Mesela biz atandık, atandığımız günün ertesi günü okula gittik. Okulda bir hafta eğitim semineriydi yani herhangi bir eğitim verilmedi bize, onun dışında derse girmeye başladık (Ö1). İşte yine e okul, not, hocam notu sevmiyorum. Yani öğrenciye var ya bir elli puan verip de o öğrenciyi ellilik olarak kabul etmek saçma geliyor (Ö4). Yani kullanmıyoruz ya da müfredatta yapılan değişiklikler ya da öğretim programında yapılan değişiklikler yukarıdan birileri tarafından bize dayatılıyor. Sahadaki kişiden yapılması gerekenler hakkında kişiden fikir alınmıyor (Ö2). Sınıf öğretmeni olarak başlayınca bir de onun eğitimini almamıştık biz mesleki açıdan önce bir problem yaşadım (Ö2). Hani Milli Eğitimi aratıp sorduğumuz zaman gündem o kadar şey değişiyor ki herkes kendi alanıyla ilgili bilgileri takip edebiliyor (Ö5).

Öğretmenlerin okul ortamıyla ilgili dille getirdikleri güçlükler çoğunlukla okulun fiziki yetersizlikleri (Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) ve eğitsel materyallerin olmamasına (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5, Ö6) yoğunlaşmıştır. Bunların haricinde Ö5 mesleğe başladığında soru soracak kimseyi bulamama, branş ve sınıf öğretmenlerinin aynı ortamda olması, yardım istendiğinde diğer öğretmenlerin yetersiz algılaması, deneyimli öğretmenlerin yeni olana yapamaz şeklindeki bakış açısı ve okul idaresinin siyasi görüşlerini açıklaması/yansıtması, Ö2 ise okul ortamındaki ilişkilerin profesyonel olmamasını güçlük olarak belirtmiştir. Okulların fiziki yetersizlikleriyle ilgili olarak Ö3 “*Şimdi ben özel okulda fiziki donanımı olaraktan çok üst seviyede bir atmosferden, sadece mürekkeple yazılan küçük bir tahtanın olduğu bir sınıf atmosferine gittim.*” şeklinde açıklama yaparken, benzer sıkıntıları Ö5 “*Yok laboratuvarımız, yok hocam malzeme istiyoruz. Şu gün gelecek, bu zaman gelecek, yani okul idaresi de bize destek ama*”, Ö3 “*Okulumuzda deney malzemesi yok denecek kadar az, yok, kaldı ki şuan yani*

laboratuvarımız çok eski zamandan kalmış malzemelerden oluşuyor” ve Ö2 “Malzeme eksikliğinden kaynaklanabiliyor, bir de sınıfa ihtiyacınız var, yani atıyorum, sınıflarınız 45 kişi sınıfa ihtiyacınız var. Laboratuvar açmak yerine sınıf tercih ediliyor” sözleriyle belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları güçlüklerle ilgili açıklamalarından alıntı örnekleri şöyledir:

...sizden yılca büyük olan birinin sizi çömez, bir şey başaramaz olarak görmesi mesela zorlaştırıyor. Mesela siz yardım istiyorsunuz, siz yardım istedikçe evet yapamayacağı belli ve bunu kanıtlıyor diyor. Mesela anlatabiliyor muyum. Hani o bu sefer yardım da istemiyorsunuz, kendiniz çabalıyorsunuz, az işe çok yoruluyorsunuz, Müdüre gidip söylüyorsunuz, Müdür sizi yetersiz görüyor. Hani yardım istemek şeymiş gibi Hocam, böyle eksiklikmiş gibi, hani artık dibe vurduğunuz an gibi (Ö5).

...dershanedeki ilişkiler biraz daha profesyonel. Milli Eğitimdeki ilişkiler biraz daha sıcak, o geçişte bazı sıkıntılar yaşıyorsun (Ö2).

Görüş olarak bir kısmıyla şeydik yani zorlanıyorduk iletişim kurmakta, çünkü hep açıkçası propaganda malzemesi olarak... Açıkçası okul yöneticisi siyasi görüşünün propagandasını yapıyordu. Dolayısıyla bende bundan hoşnut olmadığım için çok iletişim kurmuyordum. Propaganda yapılan bir ortamda yaşıyorduk” (Ö3).

O zaman sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri aynı ortamdı. Anlatabiliyor muyum, yani sınıf öğretmenlerinden mezun olan öğrenciyi siz aldığınız zaman, mesela notu üç düşüyordu. Sınıf öğretmeni gelip bizi azarlıyordu, hani genç olmamızın bir de o ortam hani ilkokul ortaokulun ayrılması o konuda bana mantıklı geliyor (Ö5)

Tablo 56 incelendiğinde öğretmenlerin disiplin konusunda yaşadıkları temel güçlüğü sınıf ortamında disiplin problemlerini sık yaşanması şeklinde belirttiği görülmektedir. Bunu dersane ve okuldaki öğrencilerin davranışlarındaki farklılıklar (Ö2, Ö6), öğrencilerin ailevi problemlerinin olması (Ö5, Ö6), sorumluluklarını yerine getirmemeleri (Ö3), okula gelme amaçlarındaki farklılıklar, kötü alışkanlıklarının (sigara, uyuşturucu madde kullanma vb.) olması ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıfı olumsuz etkilemesi (Ö6) ile öğrencilerin dersi dinlememeleri (Ö4) yönündeki davranışlarıyla ilgili güçlükler izlemiştir. Dershaneden MEB’e geçtiklerinde daha fazla disiplin problemleriyle karşılaştığını belirten, Ö3 “*Şimdi dersanelerde çok ciddi bir disiplin problemi olmaz. Çünkü öğrenciler genelde bizzat para verdikleri için kuruma, bununla beraber öğrenmek adına bir şeyleri eksik aldığı veya daha çok başarı elde etmek adına geldikleri için ders dinleme ortamları çok daha kolay gerçekleşiyor. Orada çok böyle disiplin problemleri yaşamayız.*” şeklinde görüş belirtirken Ö6 kaynaştırma

öğrencileri ile ilgili durumu “*Hocam çok baş edemiyorum zaten. Siz geldiniz kaynaştırma öğrencilerinin olduğu yerde sıkıntı oluyor.*” şeklinde belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki açıklamalarından alıntılar verilmiştir:

Nasıl olsa ben derslerden bir şekilde geçiyorum. Formatında yaklaşıyorlar olaya. Sorumluluklarının yerine getirilmesi gerektiğini, sorumluluklarını yerine getiremezse ne gibi sonuçların ortaya çıkacağını, yani sonuç olumsuz bir sonuç ortaya çıkmadığı için dolayısıyla sorumluluk duygusu gelişmiyor.(Ö3)

Hani bunun önüne nasıl geçilebilir bilmiyorum. Youtube de zaten anlatıyor diyor. Ben oradan da dinlerim evde diyor (Ö4)

Bazıları Hocam bak ben bu işi yapamayacağım. Benim şöyle bir hayatım olacak ama en azından bu okulu bitirmem lazım diyor. Yani ahlaki değerlerle dolması lazım öğrencilerin ... sadece dershaneye para vererek gelen öğrenciden ibaret değilmiş olay aslında. Öğrenci psikolojisi, hani bu insanlarla da ilgilenmek gerekiyor. Aslında eğitim yelpazesi çok geniş bir yelpazeymiş, Milli Eğitim bunu bana gösterdi. (Ö6)

Öğretmenler öğretim programı kapsamında ise daha çok ders kitaplarındaki soru sayısının azlığının (Ö1,Ö2,Ö5), içeriğindeki bilimsel hataların (Ö1,Ö2,Ö6), bilginin yüzeyselliğinin (Ö1,Ö5,Ö6), etkinliklerin yapılabilir olmamasının (Ö1) ve yardımcı kaynaklarla öğretim programındaki içeriğinin uyumsuzluğunun (Ö2) yarattığı güçlükleri dile getirmişlerdir. Örneğin Ö1 etkinlik ve içerikle ilgili sıkıntıyı “*Ders kitaplarında çok etkinlik olabilir. Fakat yapılabilir değil. Ders kitaplarımız da çok dolu dolu kitap değil*” şeklinde ifade ederken Ö5 içerik ve soruların öğrencileri sınava hazırlamada ve yorumlama becerisi kazandırmadaki yetersizliğini “*Daha çok sorunun olduğu daha çok kazanımın değerlendirildiği, deneylerin daha çok olduğu hem de soruların daha yorumlama becerisinin olduğu kitaplar olması lazım. Hani çocuk çeldiriciye düşmez o zaman. Amacını bilir. Çünkü uygulayan biri bunu bilir, çocuk birçok soruyla ilerlemeli. Biz 8. Sınıflarda değerlendirme sorularına bakıyoruz, o değerlendirme sorularıyla çocuk o sınavdaki o kazanımı yapamaz.*” sözleriyle belirtmiştir.

Ders kitaplarındaki yanlış bilgilerin kendisini farklı kaynaklar aramaya yönlendirdiğini belirten Ö6 görüşünü “*Farklı kaynaklarda alıyorum bu hata olabilir belki de hani sıkıntı teşkil edebilir. Ama eksik oluyor Hocam, Milli Eğitim kitabı biraz sığ, içlerinde yanlış kadar var, hani bırakın bilgiyi eksik çalışma kitabı koymuşlar ama çalışmıyorsun ona gerçekten öyle bir kitap.*” sözleriyle açıklarken, Ö2 “*Yabancı kaynaklar şunu yapıyorlar, orada da bir eleştiri yapalım, müfredatı veya ders programlarını iyi takip etmiyorlar, müfredattan çıkartılmış, programdan çıkartılmış.*”

Milli Eğitimin bahsetmeyelim dediği konuları bile hala basıyorlar.” diyerek bu durumun öğrencilerde öğretmenin konuyu eksik anlattığı algısı oluşturduğunu vurgulamıştır. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğer alıntılar aşağıda verilmiştir.

...materyallerin olmaması ve ders kitaplarında çalışma kitaplarında yanlışlıkların olması sorun yaratıyor (Ö1). Şu an elimizdekini değerlendirecek olursak biraz daha yoğunlaştırılmalı, biraz daha içeriklerine uygun değerlendirme soruları olmalı(Ö5). Milli Eğitim mesela ücretsiz kitap dağıtıyor ama bu kitabın içerisinde bir sürü yanlışlarımız var (Ö6).

Öğretmenlerin açıklamalarına göre MEB’ e geçtikten sonra atandıkları okulların buldukları çevreye yabancı olma ve özellikle ilk yıllarda duygusal olarak dershane ortamından kopamamanın yarattığı psikolojik sorunlar yaşadıkları diğer güçlüklerdir. Örneğin yeni bir çevreye gitmenin yarattığı güçlüğü Ö1 *“İlk atandığımda Cizre’ye atanmışım, mesela hani ben doğuya gitmemiş bir insandım ama doğunun da en doğusuna gittim. Belki de yani o yüzden oranın kültürü veya ister istemez terör olaylarından dolayı bir korkusu oluyor. İnsanların bakış açısı yaşam tarzı kültürü beni çok ürkütmüştü, çok korkutmuştu. O yüzden insanlar ile iletişimi mi de zorlaştırıyordu, tabi okulun yapısı da söz konusuydu, tabi idaremiz çok anlayışlıydı.”* şeklinde açıklamış, Ö2 ise *“Farklı bir il olduğu için kültürleri farklı olduğu için o anlamda bazı sıkıntılar yaşadık. Yaşadığınız şehir farklı olunca her şeyi farklı yemesi farklı, içmesi farklı, havası farklı.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Duygusal anlamda dershane ortamından kopmanın zor olduğunu ve zaman aldığını belirten öğretmenlerden Ö1 öğretmeni bu duyguyu *“Hani ne kadar sevmiyorum desem de çocukları rüyamda görmeye başladım. Hani olayı abartmıyorum bir dönem boyunca ciddi ciddi unutamadım. İyi ki sevmemişim dedim, yani sevseydim çok daha kötü olurmuş demek ki dedim.”* şeklinde açıklamış, Ö4 bu değişime alışmanın zaman aldığını *“Birden bire bir değişiklik yaşayınca ona alışamıyorsun ya da işte bir sene tam bir şeye alışıyorsun,”* sözleriyle ifade etmiştir. KPSS’ye çalışmanın kendilerini olumsuz etkilediğini, psikolojilerini bozduğunu atandıktan sonrada bu psikolojiyi uzun süre atılamadığını dile getiren öğretmenlerden Ö4 bu durumu *“KPSS yeni nesli öğretmenlerimizi maalesef psikolojisini çok bozan bir şey, öğretmenlerde onlar bir bunalımdan geliyorlar, atanamamış özel sektörde kullanılmış hiçbir özel sektör kazanamamış, gerçekten kendi özünde bile altı ay inanamıyorsun zaten, ben bir gün Milli Eğitimin yanlışlık yaptım diyeceğini bekledim, altı ay boyunca, resmen travmadır*

benim için.” şeklinde ifade etmiş, Ö6 ise MEB’ e geçtiğinde deneyimli öğretmenleri derste izlemek istediğini ancak yanlış anlaşılmaktan korktuğunu “*Milli Eğitim büyük bir camia, gerçekten çok tecrübeli insanlar var, dersine girdiğimde adam rahatsız olacak belki, hani ben cesaret edemedim, hocam dersinize bir saat girsem bu adam kim derler.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.6.2. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle Başetme Stratejileriyle İlgili

Bulgular

Tablo 57’de dershaneden MEB’e geçen öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle nasıl baş ettiklerine yönelik açıklamaları özetlenmiştir.

Tablo 57

Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle Başetme Stratejileri

Tema	Kodlar	Katılımcı
Yardım alma	İdarecilerden ve diğer öğretmenlerden yardım alma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Yakın akrabalarından yardım alma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Rehber öğretmenden yardım alma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Araştırma yapma	Bilgi toplayarak problemi çözmeye/anlamaya çalışma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
	Mevzuat inceleme	Ö4
Görüşme yapma	İnsanlarla iletişime girerek çevreyi tanımaya çalışma/	Ö2
	Sorunun çözümü için görüşme yapma (veli, öğrenci)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
Teknolojiden yararlanma	Rehber öğretmenle görüşme	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
	Kitaplardaki soru eksikliğini temin ettiği soruları akıllı tahtaya indirerek giderme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6
	Dersi somutlaştırmak için akıllı tahtada görseller kullanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
Sabırlı olma	Yapamadığı deneyleri akıllı tahtadan sanal olarak yapma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
	Problemin çözümünde aceleci olmama/zamana bırakma	Ö1,Ö2, Ö3
	Okul ortamına alışmaya çalışma	Ö1,Ö2,Ö3
	İnsani ilişkilerle içinde olma	Ö2,Ö3,Ö5
	Sorunların geçici olduğunu düşünerek stres yapmama/kafaya takmama	Ö1
	Olumlu düşünme/ her sorunun mutlaka bir çözüm yolu vardır	Ö5
Mesleği çok sevdiği için katlanma	Ö6	

Tablo 57’de görüldüğü gibi öğretmenler MEB’e geçtikten sonra karşılaştıkları güçlüklerle baş etmek için çoğunlukla idareci ve öğretmenler, yakın akrabalar ve rehber öğretmenden yardım aldıklarını ve araştırma yaptıklarını belirtmiş bu durumu genellikle “*Bir şeyle ilgili bir sıkıntı olduğu zaman konuyu bilmiyorsam mutlaka destek almak için meslekten arkadaşarımdan ya da idarecilerimden yardım isterim. Bu konuda çekinmem*” (Ö2), “*Eşime güveniyorum heralde hocam. O herşeyle ilgileniyor*” (Ö4) ve

“Öğretmen arkadaşlarla orda köyde kendimiz zaten lojmanda kalıyorduk. Birbirimize tutunmaya çalışıyorduk. Ne kadar farklı görüşe sahip olsak da aynı ortamda aynı odayı paylaşıyorduk, birbirimizi idare etmek mecburiyetindeydik ve dolayısıyla yaşamımızı o şekilde itham ettiriyorduk.” (Ö3) şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırma yapma yoluna giden öğretmenler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5) ise problem ne olduğunu, herhangi bir görev verildiğinde bunun görev alanının içinde olup olmadığını öğrenmek ve buldukları ortamı tanımak için bilgi topladıklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö4 ders programıyla ilgili bir sorunla ilgili yaşadığı süreci “*Hocam çok araştırdım, Müdür istediği sürece ben girmek zorunda mıyım diye, mevzuatı araştırdım. Evet, Müdürüm istediği sürece karşı çıkma hakkım yokmuş, Müdür istiyorsa ben o sınıfa girmek zorundaymışım, bunu öğrendim.*” şeklinde açıklarken Ö2 çevreyi tanımak gerektiğini “*Zaman içerisinde sizi kültür içerisine çekiyor, diyaloga gire gire o toplumun hassasiyetlerini öğreniyorsun, bir de öğretmenlik mesleğinde o toplumun hassasiyetini bilmekte çok önemli. Yani toplum nelere karşı hassas nelere karşı daha duyarlı onları öğrenmelisiniz, ufak ufak siz kendi hassasiyetlerinizi de onlara hissettirerek toplum içerisinde bunu hallediyorsun.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Veli, öğrenci (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) ve rehber öğretmenle görüşme yapma yoluna giden öğretmenlerin (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) açıklamaları “*Öğrencilerle farklı konularda, kendi bireysel sıkıntıları hakkında konuşup biraz mutlu edebilmeye çalışıyoruz. Birazcık güçlü yönümüz*” (Ö6) ve “*Genellikle aileleri ile konuşuyorum ve çocuklarla direk iletişime geçiyorum, rehberlik sevişi ile konuşuyorum.*” (Ö5) şeklinde olmuş, akademik sorunları teknolojiden yaralanarak gidemeye çalıştıklarını belirten öğretmenler ise düşüncelerini “*EBA'daki bazı deneyler çok güzel çünkü öğrenci direk değişkenleri kendisi değiştiriyor, artırıyor, azaltıyor. Onun sonucunda otomatikman görebiliyor ama deney de mesela bazen bire bir yaptığında olamayabiliyor.*” (Ö1), “*Akıllı tahtayla görsel etkinliklerle sunumlar yapıyorum, orda görselleri kendi çizme ortamım oluşt.*” (Ö3) sözleriyle belirtmişlerdir.

Yeni bir çevreye girmenin yarattığı psikolojik veya uyum sorunlarıyla baş etmek için sabretmeye çalıştıklarını belirten öğretmenler ise açıklamalarında genellikle zamana bırakma, oluruna bırakma, insanlarla iletişim kurmaya çalışma, alışmaya çalışma gibi ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Ö3 bir alışma süreci geçirdiğini “*Alıştım, her halde diye düşünüyorum artık. Buradaki yapıya da yani insan yeni girdiği ortama uyum sağlama süreci yaşıyor*” şeklinde ifade etmiş, Ö1 ise artık bazı şeylerden rahatsız olmadığını, alıştığını “*Türkçemiz var, hani kayan aksanı kayan Kürtçeye kayan bir*

konuşma tarzımız yok. Ondan ilk etapta çok rahatsız oluyorum, sonra kulağım aşına olmaya başladım. Hani onlar bir şey söylüyorlar ya onu ben kendi içimden tekrar ediyordum. Dalga geçme anlamında değil de çok garibime gidiyordu öyle konuşmalar. Sonra ben baktım ki o konuşmalar beni rahatsız etmiyor, ister istemez alıştım içselleştirdim.” şeklinde ifade etmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

Dedim ki ben bir yıl boyunca ya da işte kalmam gereken süre boyunca iyi ya da kötü buradayım, o yüzden ben mutlu olmaya bakayım (Ö1) Ben gerilmedim, mesela mutlaka bir çözümü vardır dedim (Ö5). Öğrenciyi sevmem hem de öğrenciye bir şey anlattığımda onu anladığında gözlerinde o mutluluğu, o heyecanı yaşamak (Ö2). Zamana bıraktım (Ö1) Ben burada geçiciyim bir yıl katlanayım. Nasıl olsa gideceğim dedim (Ö3). İçine kapanabiliyorsun veya işin oluruna bırakıyorsun (Ö3). Bu bir ilk başta bir şeylik yani nasıl denir, uyum problemi ortaya çıkartıyor ama zaman içerisinde ona da alışıyorsunuz (Ö2). İletişimle çözmeye çalıştım problemleri (Ö5).

4.6.3. Öğretmenlerin Kendilerinde Eksik/Yetersiz Algıladıkları Özelliklerle İlgili

Bulgular

Öğretmenlerin kendilerinde eksik ya da yetersiz algıladıkları kişilik ve mesleki özellikleri ilgili kodlarla birlikte Tablo58’ de özetlenmiştir.

Tablo 58

Öğretmenlerin Yetersiz/Eksik Olduklarını Düşündükleri yönleri

Tema	Kodlar	Katılımcı
Kişisel özellikler	Değişikliklere uyum sağlayamama/ sürecin uzun sürmesi	Ö2
	Kalabalık sınıflarda stresli ve huzursuz olma	Ö2
	Öfke patlaması yaşaması	Ö2
	Öğrenci isimlerini ezberlemenin uzun zaman alması	Ö2
	El yazısının okunaklı olmaması	Ö2
	Dersle ilgili çizimlerin kötü olması	Ö2
	Yabancı dil bilmeme	Ö2
	Dersi dinlemeyen öğrencilerden olumsuz etkilenmesi/dikkat dağılması yaşama	Ö3, Ö4
	Genel kültürünün zayıf olması	Ö4
Mesleki özellikler	Teknolojiyi kullanamama	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Mevzuatı bilmeme	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6
	Zaman yönetimi	Ö3, Ö4, Ö5
	Deney yapamama	Ö1, Ö6
	Öğrencilere duygusal açıdan yaklaşamama/sorunlarına kayıtsız kalma	Ö5
	Öğrencilerle ders dışında iletişime geçememe	Ö5
	Öğrencilerin hepsine hitap edememe	Ö6
	Kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme	Ö6

(Tablo 58 Devamı)

Materyal hazırlama	Ö3
Farklı öğretim yöntem ve teknikleri bilmeme	Ö3
Öğrencilere karşı ciddiyetini koruyamama/çok samimi olma	Ö4
Sınıf disiplinini sağlayamama	Ö4
Ödev kontrolünü yapamama	Ö4
Seminerlere katılmama	Ö1

Tablo 58 incelendiğinde Ö2' nin daha çok kişisel özellikleriyle ilgili eksik hissettiği noktaları vurguladığı ve bunları değişikliklere uyum sağlama sürecinin uzun sürmesi, kalabalık sınıflarda huzursuz olma, öfke patlaması yaşama, öğrenci isimlerini öğrenememe, el yazısının okunaklı olmaması, çizimlerinin kötü olması ve yabancı dil bilmeme olarak açıkladığı görülmektedir. Dersi dinlemeyen öğrencilerin dikkatini dağıtması (Ö3, Ö4) ve genel kültürünün zayıf olması (Ö4) ise diğer iki öğretmenin bu kapsamda dile getirdiği eksiklikleri olmuştur. Örneğin Ö2 bu konuda “...yabancı dil eksikliğini çok hissettiğimi daha önce söylemiştim, yazımı biraz daha güzelleştirebilirdim. Yeni göreve başladığım okullarda uyum sürecinin uzun olması, kalabalık sınıflarda gereğinden fazla stresli ve huzursuzluk yaşamam, bazen ani gereksiz sınırdan kaynaklanan çıkışlarım var.” sözleriyle açıklama yaparken öğrenci davranışlarından olumsuz etkilenen Ö3 “Ders anında başka bir şeyle uğraşan öğrenciyi gördüğümde dikkatimin dağılması çünkü öğrencilerin hepsini derse katmak istiyorum” ve Ö4 “Yani gördünüz zaten mutlaka herkes dinlesin istiyorum, ya ben diyorum herkese, bana rol yapın. Yani dinlemesiniz de bana bakın diyordum. Hani beni dinlemiş gibi gözükmüyordum çünkü bir kişi dinlemeyince benim moralim bozuluyor.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 58’de görüldüğü gibi teknolojiyi kullanamama (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6), mevzuatı bilmeme, zaman yönetimi (Ö3, Ö4, Ö5) ve deney yapamama (Ö1, Ö6) öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerinde hissettikleri yetersizliklerin başında gelmektedir. Teknolojiyi kullanamamalarını yetersizlik olarak ifade eden öğretmenler bunu genellikle “Teknolojiye uzak bir yapım olduğu için çok kapalıydım, projeksiyonun bile işe yaramayacağını düşünüyordum, çok zorlandım biraz şeyimdir. Mesela teknolojiyi tamamen kabul edemem bazen böyle kendimi anneannem gibi hissediyorum biraz geri kafalıymışım gibi hissediyorum.” (Ö5), “Teknolojiyi istediğim gibi kullanamıyorum.” (Ö3), “İletişim araçlarını çok fazla kullanmamak eksikliğim,” (Ö6) sözleriyle belirtirken mevzuatı bilmeme eksikliğini yaşadıkları durumla örneklediren Ö6 “Mesela evde eğitim gören bir öğrencimiz vardı. Dört yıl ben ona eğitime gittim,

çok mevzuat bilmediğimiz için hani oradaki öğrenciye kesinlikle bakın maddi anlamda düşünmüyorum ama onları %25 olarak daha fazla bir ücretlendirme oluyormuş. Ben üç yıl direk normal ücretten gittim, bu son sene öğrendim onu, hani bilmek gerekiyormuş aslında mevzuatı” ve Ö1 “Ben doğum izninden geldim. Mesela doğum izni bittikten sonraki bir yıl içerisinde anneye nöbet verilmiyor ama ben mesela nöbet tuttum. Söylediğim halde idareye bakın mevduatta böyle bir şey yok dememe rağmen mesaimiz eksik bu nöbeti mecburen tutacaksınız dendi.” şeklinde açıklama yapmışlardır. Deney yapamamasıyla ilgili eksikliğini Ö1 “Daha çok deneyler yapamıyorum, benim üniversiteyken yaşamış olduğum bir olay sonrasında hocamızın gözünü kaybetmesi çok etkiledi.” sözleriyle belirtirken Ö6 bu konudaki eksikliğini “Bizim dersane çok fazla o imkânlarla alakamız yoktu. Özellikle kendi branşıyla ilgili laboratuvarı daha aktif halde kullanmayı birinin gözetimi ile bak şu deneyler şu şekilde yaptığınızda veya şu şekilde kullandığınızda öğrencilere daha fazla hitap edebilirsiniz şeklinde bir eğitim almayı istiyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Zaman yönetimiyle ilgili eksikliklerini özellikle derse hazırlık açısından yaşadıklarını belirten üç öğretmenden Ö4, Ö5 gerekçe olarak ev işleri ve çocuklarının olmasını göstererek “Bayanların biraz da işte hem ev hanımı, hem okul, hem çocuk bu zor olduğu için vakit açısından.” (Ö4) ve “İşte çocuğumuzun olması, günlük telaşlardan dolayı gitgide bu azalıyor.” (Ö5) şeklinde açıklamışlar, Ö3 ise bu durumun kişilik özelliğinden kaynaklandığını “...Çok iyi kaytarıyorum, mesela bir şey olduğu zaman anlatabiliyor muyum, yani böyle çok denetlenmemem gerekiyor, şahsi anlamda çok da denetimsiz bırakılmamam gerekiyor.” sözleriyle belirtmiştir.

Öğrenciye duygusal açıdan yeterince iyi yaklaşamama, öğrencilerle ders dışında iletişime geçmeme (Ö5); öğrencilerin hepsine hitap edeme ve kaynaştırma öğrencilerine eğitim verememe (Ö6), materyal hazırlama (Ö3), öğrencilerle çok samimi olma, sınıfta disiplini sağlayamama ve ödev kontrolü (Ö4); farklı öğretim yöntemlerini bilmeme (Ö3) ve seminerlere katılamama (Ö1) öğretmenlerin mesleki anlamda eksik/yetersiz buldukları diğer özellikleri olmuştur. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

“...Onlarla duygusal iletişime geçemediğimi, onların bu ihtiyaçlarını onlar söyleyene kadar fark etmediğimi hissettim. Çocukların benden beklediğini sitemleri görüyorum, hani bunu aşmak için bir seminere ihtiyacım var. Daha gönül bağı, daha insani ilişkiler anlamında buna ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.” (Ö5).

“BEP’ planı, hani planı biliyorduk kağıt çıkıyor da ama bireyselleştirilmiş bu kaynaştırma öğrencilerine davranış şekillerini biz bilmiyorduk. Sınıf içerisinde ben o

öğrenciye vallahi vakit ayıramıyorum, onun hakkına giriyorum diyordum. Onun büyük bir ızdırabı var ve hepsine yetişemiyorum...” (Ö6).

“...daha çok farklı yöntem ve teknik kullanma açısından kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini daha renkli yani dersleri daha renkli hale getirmem gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3)

“...hiç kıyamıyorum çocuklara, hani biraz kıymak gerekiyor, biraz azarlamak gerekiyor yerine göre, sınıf içindeki tavırlarımda ciddiyetimi koruyamadığım zamanlar oluyor, sınıf disiplininde sert olamıyorum. Verdiğim ödevleri teker teker kontrol edemem”. (Ö4)

“Seminerlere katılmak istiyorum tabi ama çocuğum küçük olduğu için ve biraz da ailevi nedenlerden dolayı açıkçası biraz eksikim”. (Ö1)

4.6.4.Öğretmenlerin Başarmakta Zorlandıkları /Başaramadıkları Durumlarla İlgili Bulgular

Öğretmenlere başarmakta zorlandıkları ve şu ana kadar başaramadıklarını düşündükleri durumlar sorulduğunda beş öğretmen (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6) sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yapmayı belirtmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işleme (Ö1,Ö6), deney yapma (Ö1, Ö3), sınıf yönetimi (Ö3, Ö4), bulunduğu çevreye alışma (Ö3) ve MEB’ e geçişte yaşanan duygusal travmayı atlatma (Ö5) öğretmenlerin açıklamalarına göre başarmakta zorlandıkları/henüz başaramadıkları diğer durumlar olmuştur. Örneğin Ö6 kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitimde zorlandığını “*Kendi eksikliğimi giderecek daha her hangi bir eğitim alamadım. Acaba emekli olana kadar hep bu eksiklerim ile devam mı edeceğim?*” şeklinde ifade ederken, Ö4 sınıf yönetiminde zorlandığını “*Sınıf yönetimi hani sınıf yönetimini bilmiyorum, ya eğitim alsam da acaba uygulayabilir miyim, yine içimden geldiği gibi mi davranırım yine, onu da bilmiyorum. Bana küstü öğrenci...Hocam dedi, siz o sınıfa farklı davranıyorsunuz, bu sınıfa farklı davranıyorsunuz. Hani adaletimin sorgulanması çok beni rahatsız etti çünkü ben elimden geldiği kadar eşit değil ama adaletli davranmaya çok çalışırım. Belki başka öğretmenler çok takılmaz ama çocukların beni böyle hani adaletsiz davrandığımı hissetmesi güzel bir şey değil.*” (Ö4) sözleriyle açıklamıştır. Mesleğe uzun süre atanamadığından dolayı kendisinde oluşan travmayı hala atlatamadığını belirten Ö5 “*...Çok nadir üniversiteyi bitirir bitirmez kazanan, aile de travmalı, kişi de travmalı. Yani bunun için Milli Eğitimin psikolojik destek verdirmesi kesinlikle şart, herkes bunu atlatamaz. İnanın ben atlattığımı düşünüyorum ama hasar*

var. Hasarsız değil yani” şeklinde açıklama yapmış, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim yapmayı başaramadığını/zorlandığını belirten öğretmenlerden Ö6 “Bizim geçmiş dersane olduğu için dershanede deney yapacaksın, şu olacak bu olayı yok, hani uygulamaya yönelik bir sürü kusurumuz var.” (Ö6) sözleriyle görüş belirtmiştir. Deney yapma konusunda zorlandığını belirten Ö3 “ ...laboratuvarlarda yaşanan kazalar insanları etkinlik yapmakta olumsuz yönde etkiliyor. İşte iki yıl öncesinde İstanbul’daki bir okulda yaşanan patlama olayı, ben özel okuldayken bir öğretmen kimya branşındaydı gerçi lisedeydi ama öğretmen arkadaşın yaşadığı bir yangın çıkması olayı gibi durumlar insanları biraz tereddüde kaptırıyor. Bu tecrübeyle zamanla gelişen bir durum ama o da tecrübeli bir öğretmendi.” açıklamasıyla bu olayın etkisinin geçmediğini ifade etmiş, Ö3 öğrencilerle duygusal bağ kurmakta zorlandığını “Öğrencilerin duygusal yaklaşımına kayıtsız kalmam, onları az önemsemem, ders dışında iletişim kuramıyorum, tutukluk yaşıyorum” ve Ö3 çevreye alışma sürecinde zorlandığını “Buraya geldiğim zaman buranın kültürel yapısı olsun, trafik kurallarına çoğu kişinin uymaması olsun, bunlarda açıkçası çok zorlandım. Şimdi bakıyorum eskisi kadar tepkim olmuyor” sözleriyle belirtmişlerdir.

4.6.5. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Endişelerle İlgili Bulgular

Dershaneden MEB’e geçen/atanan öğretmenlerin (Ö1 hariç) açıklamalarından elde edilen bulgulara göre sahip oldukları endişeler Tablo 59’da özetlenmiştir.

Tablo 59

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Endişeler

Kodlar	Katılımcı
Mesleki tükenmişlik oluşması	Ö2
Tahammül gücünün azalması	Ö2
Velilerle kendi fikirlerinin çelişmesi	Ö2
Öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını sağlayamamak	Ö3, Ö4
Öğrenciler tarafından yanlış anlaşılma	Ö4
Öğrenciye yanlış bilgi vermek	Ö4
Sınavlarda anlatılmayan konudan soru çıkması	Ö4
Öğrencileri tanımamaktan dolayı hata yapmalarına engel olamamak	Ö5
Öğrencilerin yapacağı hatalarda/ başarısızlıklarda payının olması	Ö6

Tablo 59’da görüldüğü gibi öğretmenler endişelerini mesleki tükenmişliğin oluşması, tahammül gücünün azalması, velilerle fikirlerinin çelişmesi (Ö2); öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını sağlayamamak (Ö3, Ö4); yanlış anlaşılma, öğrencilere yanlış

bilgiler vermek, sınavlarda anlatılmayan konulardan soru çıkması (Ö4); öğrencilerin hata yapmalarına engel olamamak (Ö5) ve öğrencilerin hatalarında payının olmasıdır (Ö6). Örneğin Ö2 endişelerini “*On yıl sonra bu mesleği aynı enerjide icra edebilecek miyim? Çocuklara olan tahammülümün her geçen gün biraz daha azaldığını hissediyorum. Velilerin çocuklarını aşırı koruma içgüdüğü nedeniyle çocuklara yaklaşımlarımızda kendi isteğimle- veli isteğinin çelişki yaratması*” şeklinde açıklamış; diğer öğretmenlerden Ö4 “*Öğrencilere yanlış bilgi sunmaktan ve kafalarını karıştırmaktan çok endişe duyarım. Kazanımları yeteri kadar anlattım mı ya da anladılar mı endişe duyarım. TEOG senesi geçirdiğim için üzerinde durmadığım konudan soru gelir mi diye korktuğum olmuştur. Elimden geldiği kadar adaletli davranmaya çalışırım ama öğrencilerin beni yanlış anlaması beni üzer.*” ve Ö6 “*Sınıfta farkında olmadan gözden kaçırdığım veya anlayamadığım öğrencilerimin ileride yapacağı hatalar veya okuyamamasındaki bana düşen pay.*” sözleriyle endişelerini dile getirmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular konuya genel bakış açısı kazandırma ve okuma kolaylığı sağlamak amacıyla araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ve uygulamaya nasıl yansıttıkları ile ilgili elde edilen bulgular altı ana yeterlik alanı ve bunların kapsadığı alt boyutlar bağlamında ve yeterliklerin öz değerlendirme formunda yer alma sırasına göre tartışılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin konu ile ilgili yeterlik algısı verilmiş daha sonra verilen yeterlik alanında öğretmenlerin gerçekleştirdikleri etkinlikler/davranışlar verilerek kıyaslama imkânı sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgularda öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. MEB'in (2006a) ve Karacaoğlu'nun (2008) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde oldukça yeterli algıladıkları saptanmıştır. Değişimin ihtiyaçtan doğduğu dikkate alındığında öğretmenlerin kendilerini yeterli görmesinin değişime ihtiyaç olmadığı anlamına gelebilmektedir. Bu da değişimin önündeki en büyük engellerden biri olarak literatürde kabul görmektedir (Töremen, 2002; Çalık, 2003, Canlı vd. 2015; Güçlü vd. 2014; Fullan, 2007; Guskey, 2002). Araştırma bulguları öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ana ve alt boyutları bakımından incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini program ve içerik bilgisi ana boyutunda çok yüksek düzeyde yeterli algıladıkları görülmüştür. MEB'in (2006a) hazırladığı raporda öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlik ana boyutların tamamında kendilerini yeterli algıladığı belirtilmektedir. Bu araştırmanın bulgularının MEB'in (2006a) raporuyla program ve içerik bilgisi yeterlik alanı algısı bakımından örtüşmediği, diğer ana boyutlardaki yeterlik algısı bakımından örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlik ana boyutlarda algı düzeyleri puanlama sırası, program ve içerik bilgisi, kişisel ve mesleki değerler mesleki gelişim, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci, öğrenciyi tanıma, okul, aile ve toplum ilişkisi şeklindedir. Özer ve Acar'ın

(2011) ve MEB'in (2006a) raporunda ise öğretmenlerin algı düzeylerinde öğrenciyi tanıma yeterliği ilk sırada yer alırken, program ve içerik bilgisi son sıralarda yer almaktadır. MEB'in raporu ile Özer ve Acar'ın çalışmaları yeterlik sırası bakımından örtüşürken, her iki çalışmanın sonuçları araştırmanın yeterlik sırası sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Yeterlik sıralamaları ve algı düzeylerinin farklı olmasının nedeni dershanenin öncülleri ile MEB'in öncüllerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dershane öğretmenlerinin daha çok bilgiye dayalı öğretim gerçekleştirdiği, rekabet edebilmek için alan bilgisinin iyi olduğu (Yılmaz ve Altinkurt, 2011) ve bu araştırmadaki öğretmenlerin dershaneden geçen öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin program ve içerik bilgisinde çok yüksek düzeyde yeterli algıya sahip olması, ana yeterlik boyutlarının yeterlik düzeyleri puan sıralaması araştırmadaki gibi olması beklenen bir durum olarak gözükmektedir.

Kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim yeterlik ana boyutunun kişisel gelişim alt boyutunda öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıkları görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Karacaoğlu'nun (2008) yaptığı çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmen kişisel gelişim yeterlik algıları ile eğitim-öğretim sürecinde yaptıkları kişisel gelişimle ilgili davranışlar/etkinliklerle örtüşmektedir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin derslerinde Türkçeyi anlaşılır bir şekilde kullandıkları, derse hazırlıklı geldikleri (not çıkarma/telefona ve flaşa kaydetme/fotokopi çektirme/materyal bulundurma...), teknolojiden yararlandıkları (Akıllı tahta, Telefon, ...), interneti derste aktif olarak kullandıkları, ders anlatımlarını beden dilini kullanarak destekledikleri, öğrencilerden yardım aldıkları, olaylar karşısında sabırlı davrandıkları ve iletişimi rahat gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca okul içi gözlemlerde de öğretmenlerin gerektiğinde diğer öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları ve yardımlaştıkları gözlenmiştir. Ancak bu araştırmada öğretmenler bilimsel araştırma yapma, kültür ve sanat etkinliklerine katılma noktasında kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları ve bu tür faaliyetlere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon öğretmenlik mesleği için yasal bir zorunluluk ve üç temel unsurdur (Başkan, 2001; Çelikten vd. 2005; Seferoğlu, 2004). Bununla birlikte zaman zaman öğretmenler bu boyutlardan bir veya ikisini geliştirmeyi ihmal etmektedirler (Başkan, 2001). Kıraoğlu'da (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kişisel gelişimini sağlamadıklarında rollerini yerine getiremeyeceğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bilim, kültür ve sanat etkinliklerine katılmamasının nedeni mesleki gelişime ayıracak maddi olanak yetersizliği, zaman yetersizliği ve ailevi

nedenlerden, bakanlığın mesleki gelişim için gerekli desteği vermemesinden (Uştu, Taş ve Sever, 2016) kaynaklanmış olabileceği gibi, öğretmenlerin yaşadığı ortamdaki yapılan etkinliklerin sayısı ve niteliğinden, mesleki gelişimi sağlayacak güdüleyicilerden de kaynaklanabilmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli buldukları bir boyut olmuş, okul geliştirme çalışmalarına katılma yönünde öğrencileri teşvik etme ve ekiplerde görev alma davranışları öne çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin algıları ile yaptıkları faaliyetler benzerlik göstermektedir. Öğretmenler okul kulüplerinde yer alma, öğrencileri sosyal faaliyetlerde cesaretlendirmenin yanında, nöbet görevini yerine getirme, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma, bilimsel etkinliklerde yer alma, pano hazırlama, dergi çıkarma, idarecilere yardımcı olma gibi davranışları da gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Aslanargun ve Bozkurt (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, nöbet görevini yerine getirme, idareye yardımcı olma, okulun işine öncelik verme gibi davranışlar sergilemekte yetersizliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu iki araştırmanın sonucunun farklı çıkmasının sebebi, öğretmenlerin özel sektörden geldikleri için görevlerinde daha titiz davranmalarından, okul yönetiminden veya farklı birçok sebepten kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalarının genellikle okul içi faaliyetlerle sınırlı olduğu, okul dışında veli, sivil toplumla ve diğer kurumlarla işbirliğine dayalı çalışmaların gerçekleştirilmediği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Çalık'ın (2007) yaptığı çalışmanın sonucu ile tutarlıdır. Öğretmenlerin bu yöndeki eksikliği bu tür paylaşımlara ilgi duymama, zaman ayıramama gibi kişisel tercihleriyle ilgili olabileceği gibi okulda bu tür çalışmaları destekleyen veya gerektiren durumların yaşanmamasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Mevzuat bilgisi bu çalışmada öğretmenlerin kendilerinde nispeten en düşük algıladığı yeterlik alt boyutu olmuş, görüşmeler sırasında da katılımcılar mevzuatı bilmemekten kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni katılımcı öğretmenlerin dershanede herhangi bir mevzuatla karşılaşmamış olması, sene başında sözleşme imzalamakla prosedürün tamamlanması, MEB'e geçtiğinde bu durumun devam ettiğini zannetmesi ya da idarecilere güvenmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak ilgili literatürde öğretmenlerin mevzuat bilgisi eksikliklerinin olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmış olması (Tunçbilek ve

Karakavuz, 2017; Yıldırım, 2000; Aslanargun ve Bozkurt, 2012), hizmet öncesi eğitimlerde öğretmen adaylarına mevzuatla ilgili temel bilgilerin verilmediğini veya hizmet içi eğitimlerde de mevzuattaki değişikliklerle ilgili sağlıklı bilgilendirmenin yapılmadığını düşündürmektedir.

Öz değerlendirme yapma, öğrenciye değer verme ve öğrencilerin başarabileceğine inanma yeterlik alt boyutları araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerinde en yüksek düzeyde algıladığı yeterlikler olmuştur. Öz değerlendirme yapmada meslektaş ve öğrenci görüşlerinden yararlandıklarını belirten öğretmenler yönetici ve veli görüşlerinden gerekmedikçe yararlanmadıkları görülmüştür. Bunun nedeni öğretmen ve öğrencinin sürekli iletişim halinde olması ve sınıfın yaşam alanını birlikte paylaşması olabilir. Ayrıca öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenme doğrudan öğrenciyi, öğretim ise öğretmeni ilgilendiren boyutlardır. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ve okul ortamında yaşanan süreci en iyi tarafların değerlendirebileceğini düşünmüş olabilirler. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin yapılan işi öğrenci ve öğretmenlerin bildiğini bu yüzden onların değerlendirmesinin yerinde olacağını belirtmeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Karacaoğlu'nun (2009) yaptığı çalışmada ise bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmenlerin öz değerlendirme yapmada yetersiz algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma da farklı sonucun çıkması katılımcı öğretmenlerin geri kalmamak ve gelişimlerini sağlamak için öz değerlendirme yapma (Pantic, Wubbels ve Mainhard, 2011; Holzberger, Philipp ve Kunter, 2013) alışkanlığını dershanede kazanıp MEB'de de devam ettirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri değerleri göstermeye yönelik davranışları öğrenciler için pozitif sınıf ortamı oluşturma, samimi ve güler yüzlü davranma, takdir etme, onaylama, anlamaya çalışma, yardım etme, fedakârlık yapma şeklinde olduğu araştırmada belirlenmiştir. Öğretmenlerin unutamadığı hikâyelerin çoğunun öğrenciye değer verme ile ilgili olması, araştırmada öğretmenlerin en yüksek yeterlik algısının öğrenciye değer verme alt boyutunda çok yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin dersane öğretmeniyken iş kaybetme korkusuyla kazandığı, öğrencilere karşı daha ilgili, sabırlı, özverili ve samimi davranma (Baştürk ve Doğan, 2011; Özoglu, 2011; Çifçili, 2007; Şirin, 2000) özelliğini kaybetmeyerek MEB'de de devam ettirmelerinden kaynaklanmış olabilmesi olağan bir durum olarak gözükmektedir.

Öğrencilerin başarabileceğine inanma yeterlik alt boyutunda öğrencileri motive etmek için teşvik etme/ödüllendirme yapma, hedef belirlemede yardım etme, olumlu sınıf oluşturma, model olma, merak uyandırma, açıklama yapma gibi etkinlikler/davranışlar gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu araştırmadaki öğretmenlerin Bayraktar'ın (2015) yaptığı çalışmada öğrencileri motive etmek için tavsiye ettiği önerileri kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırma da öğretmenlerin merkezi sınavlara vurgu yapması, ödüllü soru sorması, espri yapması, öğrencileri güldürmesi dershaneden kazanılan alışkanlıklar olabilir. Turan ve Alaz (2007) yaptığı çalışmada dersane öğretmenlerinin öğrencileri derse çalışma konusunda sınavlarla güdülediğini belirtmesi, bu araştırmanın öğretmenlerin merkezi sınavlara vurgu yapması, ödüllü sorular sorması bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada ulusal ve evrensel değerlere önem verme yeterlik alt boyutunda öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algılamaktadırlar. Araştırmanın sonucunu Karacaoğlu'nun (2008) yaptığı araştırma desteklemektedir. Ancak Ereş'in (2010) yaptığı çalışmada müfettişler öğretmenlerin ulusal ve evrensel değerlere önem verme yeterliklerini orta düzey olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmalarda farklı sonuçların çıkmasının nedeni öğretmenlerin kendi algılarını var olan durumdan daha iyi olarak değerlendirmesinden (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; MEB, 2006a; Büyük, Demir ve Erol, 2010) kaynaklanabileceği gibi, eğitim denetçilerinin denetim amaçlı bakış açısından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerde ulusal ve evrensel değerleri geliştirmeye yönelik çalışmaları; çevreyi korumaya yönelik değerler, milli değerler, evrensel değerler, dini değerler konularında gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenler sevgi ve saygıya dayalı iletişim gerçekleştirme, dürüst olma, çevreyi koruma ve temizliği konularını zaman zaman derste işledikleri gözlemlenmiştir. Balcı ve Yelken'in (2013) yaptığı araştırmada sosyal bilimler ve sınıf öğretmenleri, "adil olma", "barış", "dürüstlük" ve "duygu ve düşüncelere saygı" ulusal ve evrensel değerlerinin önem açısından ilk sıralarda yer alan değerler olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları ile Balcı ve Yelken'in (2013) yaptığı araştırmanın sonucu ilk sırada yer alan değerler bakımından benzerlik göstermektedir. Balcı ve Yelken'in (2013) yaptığı araştırmada ayrıca ulusal ve evrensel değerlerin en fazla sosyal bilimler dersi öğretim programında ikinci olarak da fen bilimleri dersi öğretim programında yer aldığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programında yer alan ulusal ve evrensel değerlerle ilgili konuyu detaylı bir şekilde işlediği, programda olmayan konulara çok az değindiği araştırma bulgularında dikkat

çekmektedir. Öğretmenin öğretim programında yer alan konuları detaylı vermesi, görev bilinci ve o konu için programda zaman ayırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ana boyutunda yeterlik algısı tüm alt boyutlarda yüksek düzeydedir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yapma ve kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesinde öğrencilere rehberlik etme öğretmenlerin rehberlik konusunda kendilerini en yeterli, öğrencinin gelişim özelliklerinin (ilgi-ihtiyaç, güçlü-zayıf yönler) yer aldığı rehberlik planı yapma ise nispeten daha yetersiz buldukları özelliklerdir. Karacaoğlu'da (2008) yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterliğinde en az yeterli algıya sahip yeterliğin gelişim ilkelerini ve alanlarını bilme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin gelişim özelliklerinin (ilgi-ihtiyaç, güçlü-zayıf yönler) yer aldığı rehberlik planı yapma, öğrencilere ait kişisel gelişim dosyalarını inceleme ve önemli gelişmeleri kayıt altına alma öğretmenlere evrak işi yüklediğinden dolayı öğretmenlerin algıları nispeten daha düşük olduğu düşünülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin MEB'e atandıklarında karşılaştıkları güçlükleri çok fazla evrak işi ve prosedürün olması şeklinde ifade etmesi bu durumu destekler niteliktedir. Yanık ve diğerlerinin (2016) yaptığı çalışmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin de rehberlik yapma ve evrak işlerinde sorunlar yaşadığını belirtmesi MEB'de rehberlik ve evrak işinin öğretmenleri zorlayacak kadar fazla olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin ailevi durumlarını, genel akademik başarılarını, sağlık durumlarını bildikleri bu bilgileri öğrenci davranışlarını gözlemleme, öğretmenlerle bilgi paylaşımı, arkadaşlarından bilgi alma ve velilerle görüşme yapma şeklinde elde ettikleri araştırma bulgularında yer almaktadır. Çelikten ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada da mesleki açıdan etkili öğretmeni öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini, akademik başarısını bilen; yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerle işbirliği yapan; öğrencinin kendi öğrenmesi için ortamlar oluşturan ve hayata hazırlayan öğretmenler olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ve sosyal özelliklerini bilme ile ilgili bulguya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yaptıkları konular genellikle sınav başarısını arttırmaya yönelik konular olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin rehberlik ettiği konular soruların nasıl çözüleceğini gösterme (kodlama yapma/tüyo verme), sınav sorularının nasıl geleceğine dikkat çekme, sınavda çıkabilecek konular, bir üst eğitim kademesine yönlendirme ve meslek seçimi şeklindedir. Bu durum öğretmenlerin sınav odaklı akademik rehberliğe önem verirken, çocukların gelişim ihtiyaçlarını ihmal ettikleri

şeklinde yorumlanabilir. Bu tür bir rehberlik çağdaş eğitim ilkeleri ve uygulamaları açısından yeterli değildir. Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmenin görevi öğrencilerin sadece bilişsel anlamda aktiviteleri gerçekleştirmek, uygun yöntem ve teknikleri belirlemek değil, çocukların duyuşsal ve sosyal yönlerini de geliştirmek için de uygun yöntem ve teknikleri uygulamaktır (Çiltaş ve Akıllı 2011). Öğretmenlerin dershanede sınav odaklı rehberlik yaptığı düşünüldüğünde öğretmenler bu özelliklerini MEB’de de devam ettirdikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci ana yeterlik boyutunun zaman yönetimi, dersi planlama, davranış yönetimi, öğrenme ortamını düzenleme, materyal hazırlama ve ders dışı etkinlikler düzenleme yönlerinde yüksek, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme alt boyutundaki yeterlik algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerini dikkate alarak farklı metotlar geliştirmesi veya geliştirilen farklı metotlardan faydalanması öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırma ve öğretimin kalitesinin yükselmesi açısından önemlidir (Akpınar ve Ergin, 2005; Mutlu ve Aydoğdu, 2003). Ancak öğretmenler genellikle kendilerine uygun öğretimi uygulamaktadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003). Farklı etkinliklerin planlaması ve planlanan etkinliklerin yapılması, uzun zaman aldığından ve bilgi, tecrübe, emek gerektirdiğinden öğretmenler tarafından yapılmamaktadır (Doğan, 2010). Benzer şekilde bu araştırmada öğretmenler bireysel farklılıkları dikkate almadan tüm sınıfa yönelik etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için öğretim adına hiçbir planlama gerçekleştirmemişlerdir. Öğretmenlerin dersane ortamında homojen sınıflarda ders işlediği, bireysel farklılıkları az olan öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamından geldiği düşünüldüğünde öğretmenlerin bu şekilde davranması beklenen bir durum olarak gözükmektedir. Bununla birlikte özellikle kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlama teknik bilgi gerektirmektedir. Dolayısıyla bunun nedeni öğretmenlerin bilgi eksikliği de olabilir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenler de bireysel öğrenme planı yapmak için kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinin dersi planlama alt boyutunda kendilerini en olumlu algıladıkları özellikler, dersin amaç ve kazanımlarını belirleme, amaca uygun yöntem teknik seçme ve etkinlik tasarlama olmuştur. İki öğretmen ise özellikle disiplinler arası ders planı hazırlama konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Materyal hazırlama alt boyutunda kendilerini genel olarak

yeterli bulan öğretmenler kullanışlı ve ekonomik materyal hazırlama konusunda daha olumlu algıya sahip iken, bireysel farklılıklara uygun materyaller kullanma yeterlik düzeylerini daha düşük algılamışlardır. Bu araştırmada öğretmenlerin dersi planlama, kullanılan yöntem ve teknik, materyal hazırlama/kullanma algıları ile bu konularda yaptıkları etkinliklerin/davranışların örtüşmediği görülmüştür. Aydın ve Çakıroğlu'nun (2010) ve MEB'in (2006a) de belirttiği gibi, öğretmenler kendilerini algıladıkları düzeyde, yeterli olmayabilirler (Böyük vd. 2010).

Dersi planlama aşamasına ilişkin bulgularda araştırmadaki öğretmenlerin yarısı dersi kâğıt üzerinde planlamadıklarını, yarısı da internetten indirdikleri planları uyguladıklarını, dersi kafalarında kurguladıklarını belirtmişlerdir. Dersi planlama ile ilgili benzer bulgulara Aydın ve Çakıroğlu'nun (2010) yaptığı çalışmada rastlanmıştır. Oğuz ve Bayındır (2009) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin çoğunun dersi planladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonucu ile uyuşmamaktadır. Bu durumun sebebinin dershaneden gelen öğretmenlerin dershanede her hangi bir planlama yapmamasından, dersi planlama konusunda bilgi eksikliğinden, MEB'in yıllık planları hazır sunmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gözlem bulguları da bu doğrultuda olmuş, öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadığı, öğrenme öğretme sürecinde sınavda çıkan soruları, ders kitabındaki konuları, farklı kaynaklardaki konuları dikkate aldığı görülmüştür. Bu durum dershaneden MEB'e geçen bu öğretmenlerde sınavda başarılı olacak öğrenci yetiştirme kaygısını yaşamaya devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde daha çok düz anlatım, soru/test çözüme, görsel sunum, deftere not tutturma, soru cevap; nadiren gösteri, beyin fırtınası, sanal deney yapma yöntem ve teknikleri izlediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları materyallerin ise yazı tahtası, akıllı tahta, test, hatırlatma notu, yardımcı kitaplar, ders kitapları, internetten indirilen video ve görseller, çalışma kâğıdı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında dershanede kullanılan ya da geleneksel öğretimde kullanılan yöntem ve teknikleri içerdiği söylenebilir. Kullanılan materyaller de yöntem ve tekniklerle tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin deney yapmaması, laboratuvarı kullanmaması, etkinlikleri gerçekleştirmemesi çok dikkat çekici bir durumdur. Bu durum 2004 yılında köklü değişiklikle yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Fen ve Teknoloji Öğretim Programına, 2013 yılında bazı değişikliklerle son hali verilen Fen Bilimleri Öğretim Programına uyulmadığını, fen öğretimine yönelik uygulamaların (deney, gözlem,

problem çözüme vb.) hayata geçirilmediğinin açık bir göstergesidir. Bu sonuç fen bilimleri derslerinde kullanılan materyaller, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili literatürde ulaşılabilen çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermekte, fen bilimleri öğretmenlerin dersleri daha çok düz anlatım yoluyla işledikleri görülmektedir (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Büyük vd. 2010; Doğan, 2010; Geçer ve Özel, 2012; Feyzioğlu, 2014; Kırıkkaya, 2006; Kurtuluş ve Çavdar, 2011; Özden, 2010; Yangın ve Dindar, 2007; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Bu çalışmaya katılan öğretmenlerde gözlenen farklılık test/soru çözme tekniğini daha çok kullanmaları ve yardımcı kitaplardan yararlanmalarındır.

Özden (2010) yaptığı çalışmada dersanelerde günlük hayattan bağ kurulmadan ve düşünmeden problem çözme yollarının öğrencilere öğretildiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin formül vermesiyle öğrencilerin düşünmeden, sadece ezberleme ile bazı soruları çözebildiğini belirtmiştir. Turan ve Alaz (2007) yaptıkları çalışmada dersane öğretmenlerinin yazı tahtası ve kaynak kitap dışında başka materyal kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınava yönelik çalışma yapması, ders işlerken formül, taktik vermesi ve yardımcı kitap kullanmasının nedeni öğretim alışkanlıklarının devam etmesi olabilir. Bu sonuç öğretmenlerin yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Büyük vd. 2010; Karaman ve Karaman, 2016; Kırıkkaya, 2009; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008;), okullarda laboratuvar olmaması veya materyal eksikliklerinden de kaynaklanmış olabilir (Doğan, 2010; Geçer ve Özel, 2012; Feyzioğlu, 2014; Karaman ve Karaman, 2016; Yangın ve Dindar, 2007). Geçer ve Özel (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin fen ve teknoloji dersini gerçekleştirirken öğretmenlerin daha çok yazı tahtası ve kitaptan yararlandıklarını belirterek, bu durumun geçmişten günümüze eğitim ortamları açısından pek fazla bir şeyin değişim göstermediğini vurgulaması araştırmanın öğrenme öğretme süreci ile ilgili bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırma da öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde değişimi gerçekleştirilmeme nedenleri literatürde kabul gören değişime direnç nedenleri ile örtüşmektedir. Değişimi benimsememe, en iyi bildiği işi yapma (alışkanlık), iş yükünde artmanın olması, bilgi eksikliği, kendini yetkin hissetmeme, ne yapacağını bilmeme, ekonomik kayıp endişesi taşıma, öğretmenlerin inançları (iyi olduğunu düşünme...), (Çalık, 2003; Guskey, 2002; Quigey ve Inos, 1995; Helvacı, 2010; Tekbıyık ve Akdeniz 2008; Töremen, 2002; Tuncer, 2011), dersane öğretmenin toplumdaki olumlu algısının yüksek olması (Beyaztaş, Kaptı ve Gelbal, 2013; Şirin, 2000; Yılmaz ve

Altınurt, 2011), veli ve okulun beklentileri (Aydın ve Çakıroğlu, 2010), var olan durumun memnuniyeti araştırmada değişimin gerçekleşmeme nedeni olarak düşünülmektedir. Ayrıca okuldaki yöneticilerin tutumu, okulun fiziki koşulları, veli desteğinin olmaması değişimin nasıl yönetileceği konusunda bilgi ve deneyim eksikliği, öğretmenlere değişimi gerçekleştirecek eğitimin verilmemesi, değişimin gerekliliği hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmemesi, değişimi engelleyen yönetsel nedenler olarak gözükmektedir (Güçlü vd. 2014; Erdoğan, 2001; Fullan, 2007; Helvacı, 2010; Okut, 2009; Özbek, 2011; Sayılı ve Tüfenkçi, 2008) Eğitim alanındaki tutum ve alışkanlıkları değiştirmek oldukça zordur ve ancak eğitimle olur (Taş 2009). Öğretmenlerin herhangi bir eğitime tabi tutulmadan sadece öğretim programını önüne koyarak değişmelerini beklemek çok akılcı bir yöntem olarak görülmemektedir. Dershaneden MEB'e geçen ve ilk göreve MEB'de başlayan öğretmenlere, karşılaşılan değişikliklerle ilgili bilgi verilmemesi ya da verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olması öğretmenlerin alışkanlıklarına devam etmesinin bir diğer nedeni olabilir.

Öğrenme-öğretme sürecinin ders dışı etkinlikler düzenleme alt boyutunda ise öğretmenler özellikle dersin amaçlarına uygun ders dışı etkinlikler planlama ve öğrencilerin sorumluluklarını belirlemede kendilerini daha yeterli bulmuşlardır. Öğretmenlerden birisi ders dışı etkinlikleri gerek planlama gerekse uygulama konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğine inandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri pek yapmadıkları, yaptıkları etkinlikleri ise sosyal faaliyetler kapsamında yaptıkları görülmüştür. Doğan (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ders dışı faaliyetlerini gerçekleştirecek imkânları olmadığı için ders dışı faaliyetler gerçekleştirmediklerini belirtmektedir. Bu araştırmada ise ders dışı faaliyetleri yapmayan öğretmenler MEB'in ders dışı etkinliklere açık olmadığı ve çok fazla prosedürün olduğunu ifade etmişlerdir. Dersi dışı etkinlikler genellikle okul içinde yapılan etkinliklerdir. Öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri düzenlememelerinin sebebi çok fazla prosedürle uğraşmamak ve öğrencilerin sorumluluğunu almaktan kaçındıklarından kaynaklanmış olabilir.

Öğrenme öğretme sürecinde zaman yönetimi öğretmenlerin kendilerinde en yeterli algıladıkları alt boyutlardan birisidir. Öğretmenlerin derse zamanında girip-çıkışları, ders işlerken zaman kaldığında boş geçirmeyerek soru çözdükleri görülmüştür. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) yaptığı çalışmada araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmenlerin derse giriş-çıkışlara dikkat etmedikleri belirtmişlerdir. Yanık ve diğerlerinin (2016) yaptığı çalışmada ise göreve yeni başlayan

öğretmenlerin zaman yönetiminde sorun yaşadıklarını belirtilmektedir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin zaman konusuna çok dikkat etmeleri özel sektörde kazandıkları bu özelliği MEB'e taşımalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

2004 yılında yenilenen Fen ve Teknoloji programlarında, öğrencinin aktif ve merkezde olduğu bir yaklaşıma göre öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir (MEB, 2005). Gömleksiz ve Bulut (2007) yaptığı çalışmada yeni fen ve teknoloji öğretim programının donanımlı fen laboratuvarlarıyla desteklenerek, öğretmenlerin deney ve gözleme dayalı konuları ağırlıklı olarak laboratuvar ortamında işlenmesiyle etkili bir öğrenme ortamı oluşturulacağını ifade etmektedir. Yapılan araştırmanın bulgularında öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleme yeterlik düzeylerini yüksek algılamasına rağmen, geleneksel sınıf ortamında dersleri işlediği gözlemlenmiştir. Benzer bulgulara Özel, Yılmaz, Beyaz, Özer ve Şenocak'ın (2009) yaptığı çalışmada da rastlanmıştır. Geçer ve Özer (2012) ve Doğan (2010) yaptığı çalışmada okullarda genellikle laboratuvarın olmaması, sınıfların kalabalık olması, araç gereç eksikliği gibi nedenlerden dolayı fiziki ortamın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını belirterek öğretmenlerin geleneksel eğitim-öğretim için uygun ortamda ders işlediklerini belirtmiştir. Bu çalışmada geleneksel ortamlarda ders işlenmesinin sebebi okulun donanımından kaynaklanacağı gibi öğretmen yeterlikleri ve yapılandırmacı ortam hazırlamanın öğretmene ekstra yük getirmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme- öğretme sürecinin davranış yönetimi alt yeterlik boyutunda öğretmenlerin yeterlik algısının genellikle yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf kurallarını öğrencilerle belirleme ve öğrencilere yapıcı dönütler vermede yeterlik algıları çok daha yüksek iken, davranış problemlerini yapıcı bir şekilde çözüme ve disiplin yönetmeliğini bilmede daha yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür. Siyez, (2009) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkabilmek için kendi becerilerinin çok yeterli olmadığına inandığını belirtmişlerdir. Demirtaş ve Kahveci, (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli algıladıklarını bulmuştur. Bu çalışmada ise öğretmenlerin davranış yönetimi ile ilgili algılarının genellikle yüksek çıkmasının sebebi öğrencileriyle iletişimlerinin güçlü olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin kuralları dönem başında ve gerekli olduğu zamanlarda öğrenci ile belirlediği, öğrencilerin kurallara uymadığında karşılaşılabilecek durumlar hakkında bilgi

verdiği ve zaman zaman kuralları hatırlattığı görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalar (Atıcı, 2014; Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk, 2006; Özel, Bayındır ve Özel, 2013; Özer, Bozkurt ve Tuncay, 2014; Sadık, 2006; Sadık ve Arslan, 2015; Siyez, 2009; Şahin ve Altunay, 2011;) incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Kavanagh (2000) yaptığı çalışmada sınıflarda davranış kurallarının belirlenmesi, öğrencilere düzenli olarak geri bildirim verilmesi istenmeyen öğrenci davranışlarını azaldığını belirtmiştir. Araştırmadaki öğretmenlerin buna uygun davranış sergilediği söylenebilir. Öğretmenin kendini sevdirmesi, öğrenciye değerli olduğunu hissettirme, öğrenciye görev ve sorumluluk verme, öğrenciler sıkıldığında derse ara vererek güncel konulardan bahsetme/mola verme, rekabet ortamı oluşturma, öğrencilerin birer çocuk olduğunu unutmama olumlu sınıf ortamı oluşturarak sınıf yönetimi gerçekleştirme araştırmanın bulguları arasındadır. Benzer bulgulara literatürde yapılan araştırmalarda da (Erol vd. 2010; Özer vd. 2014; Sadık, 2006; Sadık ve Arslan, 2015; Siyez, 2009; Şahin ve Altunay, 2011) rastlanmaktadır.

Sınıf yönetimi ile diğer bir bulgu ise öğretmenin yardım almasıdır. Öğretmen baş edemediği veya etmekte zorlandığı konularda rehber öğretmenden, idareden, öğrencinin ailesinden, öğretmen arkadaşlarından ve öğrencilerin arkadaşlarından yardım almışlardır. Araştırmanın bulguları ile literatürde yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerdir (Bal, 2005; Özer vd. 2014; Sadık, 2006; Sadık ve Arslan, 2015; Siyez, 2009). Öğretmen öğrenci ile birebir konuşarak, öğrenci ile ilgilenerek, uyararak, öğüt vererek, kendinden örnekler vererek problemleri davranışlarla baş etmeye çalıştıkları bulgularda görülmüştür. Ayrıca öğretmenler istemeyerek kızma, tehdit etme, öğrencinin üzerine yürüme, öğrenciye dönme, göz kontağı kurma, ceza verme, görmezden gelme gibi davranışlar sergilediği görülmüştür. Araştırma bulgularında yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak için yaptıkları etkinlikler/davranışlara ilişkin benzer sonuçlara literatürde yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır (Bal, 2005; Çetin, 2013; Erol vd. 2010; Girmen vd. 2006; Özer vd. 2014; Sadık, 2006; Sadık ve Arslan, 2015; Siyez, 2009; Şahin ve Altunay, 2011; Yılmaz, 2008).

Yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin dersin gidişatını bozacak derecede disiplin problemleriyle karşılaşmalarına rağmen, dersle ilgilenmeme, kopya çekme, alakasız soru sorma, sıraya kafayı yaslayıp uyuma, derse katılmama, derste farklı şeylerle uğraşma gibi akademik içerikli istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıkları bulgularda yer almıştır. Öğretmenlerin ders sırasında kendi aralarında konuşma, birbirlerine hakaret etme, gürlütu yapma, ders esnasında dersten çıkma, sigara

içme, iftira atma, uyum sorunu yaşama, yanlış bir şey söylendiğinde gülme/alay etme, sınıfa zamanında gelmeme(öğretmenden sonra gelme), çakmak gazı çekme, tiner koklama, hap kullanma, ders esnasında sınıfta dolaşma, arkadaşını şikâyet etme, birbirlerine bir şeyler fırlatma gibi sosyal içerikli istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıkları araştırmanın bulgularında yer almıştır. Araştırma bulgularında yer alan öğrencilerin problemleri davranışları literatürde yer alan çalışmalarla da (Bal, 2005; Çetin, 2013; Erol vd. 2010; Özer vd. 2014; Sadık, 2006; Sadık ve Arslan, 2015; Siyez, 2009) tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin dersin gidişatını etkileyecek derecede disiplin problemleri ile karşılaşmamasının nedeni öğretmenin öğrenciyi ders esnasında boş bırakmaması, sorularla öğrenciyi derste tutması ve öğrencilerle ilgilenmesi olabilir. Araştırma bulgularının literatürde yapılan çalışmaların sonuçlarına benzerlik göstermesi ise çalışmalardaki öğrenci profillerinin benzer olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ana yeterliğinin tüm alt boyutlarında öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmada ölçme sonuçlarını kayıt tutma, raporlaştırma, grafiğe dökmede kendilerini orta düzey algılamaları gözlem, görüşme ve yazılı kaynakların incelenmesi ile elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Araştırmanın yeterlik düzeyi algıları ile ilgili bulgularını Karacaoğlu (2008), Gelbal ve Kellecioğlu'nun (2007) yaptıkları araştırmaların sonuçları desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrenme ve gelişimi izlemek için test uygulamakta, sözlü yapmakta ve öğrenci davranışlarını gözlemlemektedir. Gelbal ve Kellecioğlu'nun (2007) yaptıkları çalışmada örtüşen sonuçlar elde edilmiş, öğretmenler öğrencileri gözlemlediklerini, görüşme ve mülakat yaptıklarını, sınav yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gözlem yaptığı konular ise öğrencilerin derse katılımı, ödev yapma, ders materyallerini getirme, defterindeki çalışmalar/notlardır.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme amacıyla daha çok karma test, kompozisyon/essay, sözlü test yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç literatürde yapılan çalışmalarla benzerlik göstermekte, geleneksel ölçme araçları yaygın olarak kullanılmaktadır (Geçer ve Özel, 2012; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007). Bu araştırmada öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmamaları/ nadiren kullanmalarının sebebi farklı değerlendirme yöntemlerini yorucu bir süreç olarak algılamalarından (Doğan, 2010) ya da alternatif/tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarından (Gelbal

ve Kellecioğlu, 2007; Çoruhlu vd. 2009) kaynaklandığı düşünülmektedir. Okur ve Azar (2011) ile Aydın ve Çakıroğlu (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme etkinlikleri hakkında pek bilgisinin olmadığını belirtmesi bu düşünceyi desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenler çoktan seçmeli sorulardan oluşan karma testleri sık kullanmalarının gerekçelerini genellikle ölçmede güvenirliliği sağlama, puanlama kolaylığı, merkezi sınavların çoktan seçmeli yapılması ve öğrencilere başarı duygusunu tattırma olarak belirtmişlerdir. Bunların yanında diğer gerekçeler ise öğrencilerin farklı soru tiplerini öğrenmesini sağlama, puanlama objektifliği, hazır testlerin çoktan seçmeli olması ve öğrencilerin cevaplama kolaylığı olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler nadiren de olsa proje ödevi vermelerinin gerekçelerini farklı zekâ alanlarında hitap etme, bireysel farklılıklara hitap etme şeklinde belirtmişlerdir. Kompozisyon/essay ve sözlü test yapmanın gerekçesini kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, kendini ifade etme becerisini geliştirmek şeklinde belirtmişlerdir. İlgili literatürde birçok araştırma farklı kademelerde ve branşlarda olan öğretmenlerin de proje, performans görevi, öz değerlendirme gibi öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayan alternatif/tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmadıklarını, çoğunlukla benzer gerekçelerle çoktan seçmeli testlere yöneldiklerini göstermektedir (Anlı ve Acar, 2008; Alaz ve Yarar, 2009; Bozpolat ve Koç Deniz 2016; Cansız Aktaş ve Baki, 2013; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Özçelik, 2011; Türkyılmaz, 2008; Türnüklü, 2003; Yazıcı ve Sözbilir, 2016;). Dolayısıyla bu durum mevcut sınav sisteminin okuldaki uygulamaları da etkilediğini, öğrencilerin ve velilerin beklentilerinin sınavda başarı yönünde değiştiğini bir diğer ifadeyle okulların dersanelere dönüştüğünü düşündürmektedir.

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin ölçme araçlarını genellikle kendilerinin hazırladığını göstermiştir. Öğretmenler soruları hazırlarken soruların görselliğine, kazanımlara uygunluğuna, açık ve net olmasına, zorluk düzeyine, çeşitli olmasına dikkat ettiklerini belirtmiş, gözlemler sırasında da bu yönde sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme sonuçlarını duyurma, dönüt sağlama ve sonuçları raporlaştırmayla ilgili bulguları, MEB'in (2016) İlköğretim Kurumları Yönetmenliğinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarının öğrencilere duyurulması bölümünde "Sınav kâğıtları, incelenmek üzere öğrencilere dağıtılır ve varsa yapılan ortak hatalar sınıfta açıklandıktan sonra geri alınarak bir eğitim ve öğretim yılı saklanır. Ders etkinliklerine

katılım, sınav ve projeye verilen puanlar, e-okul sisteminin ilgili bölümüne işlenir.” şeklinde belirlediği beklentileri karşılamaktadır.

Öğretmenlerin okul-aile ve toplum ilişkileri yeterlik algıları tüm alt boyutlarda yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin aile işbirliğine katkı sağlama yeterliklerinin, okul toplum ilişkisine katkı sağlama yeterliğine göre daha yüksek algıladığı görülmektedir. Okul toplum ilişkisini sağlamada öğretmenlerin yeterlik algısının en yüksek olduğu özellik seminer düzenleme, en düşük algıladığı özellik ise okul çevresini tanıma ve inceleme amaçlı gezme olduğu görülmüştür. Bu bulgu Çelenk (2003) yaptığı çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Okul toplum adına öğretmenlerin pek fazla proje yapmadığı, yaptığı çalışmaların geri dönüşüm, kermes ve seminerler düzenleme olduğu araştırmanın bulgularında yer almıştır. Velilerle öğretmenlerin çeşitli yollarla iletişime geçtiği/geçmeye çalıştığı, iletişimde bazı sorunlar yaşadıklarını araştırma da öğretmenler ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunu literatürde yapılan çalışmalar (Yanık vd. 2016; Pantic vd. 2011; Çalık, 2007) öğretmenlerin veli ve toplumla işbirliğinde sorunlar yaşadıklarını belirterek desteklemişlerdir. Bu durumun birçok nedeni olabilmesine karşın en önemli nedeninin bu iki paydaşın birbirinden uzak olması ve yeterli etkileşimi gerçekleştirememesi (Çalık, 2007) olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin program ve içerik ana boyutunda yeterlik algılarının çok yüksek olduğu araştırma bulgularında yer almıştır. MEB’in (2006a) raporunda ve Karacaoğlu’nun (2008) yaptığı çalışmada öğretmenler kendilerini araştırma bulgularından farklı olarak yeterli olarak görmektedir. Bunun nedenin öğretmenlerin alan bilgisinin iyi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitimi Milli Eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütmede kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli bulan öğretmenlerin, özel alan öğretim programının geliştirilmesine katkıda bulunma ve sınıfta programın ilke ve yaklaşımlarını uygulama yeterliklerini daha düşük algıladığı görülmüştür. Bu bulgular Karacaoğlu’nun (2008) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim programına katkı sağlama davranışlarıyla ilgili bulgularda öğretmenler öğretim programı ile ilgili sorulara ders kitabı üzerinden cevap verdiği görülmüştür. Ders kitaplarındaki eksik ve yetersizlikleri (Balbağ ve Karaer, 2016; Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015; Karaman ve Karaman, 2016; Karamustafaoğlu vd. 2015) öğretim programının yetersizliği gibi gören öğretmenler, öğretim programının gelişmesi için içerik, uygulama, süre ve kazanım konularında önerilerde bulunduğu araştırma bulgularında yer almaktadır. Literatür incelendiğinde birçok araştırmada benzer konularda öneriler getirildiği görülmektedir (Aydın ve

Çakıroğlu, 2010; Balbağ ve Karaer, 2016; Büyük vd. 2010; Çalık, 2007; Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015; Hançer vd. 2003; Geçer ve Özel, 2012; Karaman ve Karaman, 2016; Karamustafaoğlu vd. 2015; Taşdemir ve Demirbaş, 2010).

5.2 Öğretmenlerin Karşılaştıkları Değişiklikler İlgili Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin karşılaştıkları değişikliklere ilişkin bulgularda öğretmenlerin yönetim, amaç, ortam, öğretmen, öğrenci, veli, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, öğretim programı gibi konularda çok fazla değişiklikle karşılaşmıştır. Öğretmenler dershanedeki çalışma koşullarının MEB'e göre çok ağır, yorucu, olumsuz olduğunu, buna karşın aldıkları ücretin az olduğunu, iş garantisinin olmadığını, sosyal güvencede problemlerin olduğu, sözleşme baskısı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular Yılmaz ve Altinkurt'un (2011 ve 2012) yaptığı çalışmanın sonuçları çok büyük oranda örtüşmektedir. Baştürk ve Doğan (2011) yaptığı çalışmada dersane ortamının MEB'e göre daha özgür bir ortam olduğunu ancak çalışma zamanının çok fazla olduğunu için öğretmenlerin yorulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dershanede olumsuz koşullarla karşılaşmasının nedeni dershanelerin kâr amacı güden özel sektör olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenler MEB'de işlerin daha kurumsal, resmi, evrak işlerinin ve prosedürün çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Dershanede işlerin daha basit ve dershanede bittiğini, MEB'de işlerin kompleks ve eve götürmek zorunda olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler her iki kurum için olumlu ve olumsuz görüş bildirmesine rağmen MEB'de çalışma süresinin azlığı, iş garantisinin olması, ekonomik olarak daha iyi olması, kendini geliştirecek zamanın olması gibi nedenlerden dolayı tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmenler dershanenin amacının öğretim odaklı öğrencilerin sınav başarısını, soru çözme becerisini ve hızını artırmak olarak düşünürken, MEB'in amacının eğitim ve öğretim odaklı öğrencilerin davranışını değiştirmek, öğrencileri hayata hazırlamak, genel kültür ve değerler kazandırmak olarak düşünmektedirler. Öğretmenlerin düşünceleri ile dersane ve MEB'in amaçları ile ilgili literatürde yapılan açıklamaların (Demirkasımoğlu, 2012; Çifçili, 2007; MEB, 2011; Özden, 2010; Resmi Gazete, 2009 Şişman, 2015) benzer olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin dersane ve okulun amaçlarının farkında olduklarını destekler niteliktedir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenler okulu insanlaşmanın aracı ve öğrencilere insanı değerler kazandırmanın yeri olarak görmekteydiler (Ayvacı

ve Nas, 2009; Özden, 2010). Ne kadar öğretmenler her iki kurumun amacını bilseler de MEB’de de dershanenin amacına uygun çalışmalar yaptığı görülmüştür. Bunun en önemli nedeni dershane öğretmenlerinin toplumdaki algısı, okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olumlu olması olabilir (Baran ve Altun, 2014; Beyaztaş, Kaptı ve Gelbal, 2013; Çiftçili, 2007; Şirin, 2000; Yılmaz ve Altınurt, 2011) Araştırma bulgularında da öğretmenlerin benzer ifadeler kullandığı görülmüştür. Ayrıca bazı velilerin sınav kaygısı ile öğretmenden sınava yönelik çalışmalar istemeleri (Aydın ve Çakıroğlu, 2010) öğretmenlerin sınav odaklı çalışmalara devam etmesine neden olmuş olabilir. Bunun yanında rekabet ortamından gelen dershane öğretmenlerin MEB’deki öğretmenleri bu yönde etkilemesi beklenebilir. Acar’ın (2012) yaptığı çalışmada, okuldaki öğretmenlerin de deneme sınavı yaptıklarını belirtmiş olması, Demircioğlu ve Demircioğlu’nun (2009) öğretmenlerin yaptıkları sınavları merkezi sınavlarda çıkacak diye çoktan seçmeli yapması, Özden’nin (2010) okuldaki öğretmenlerinde sınavlara yönelik çalışma yaptığını belirtmesi dershaneden gelen öğretmenlerin MEB’deki öğretmenleri etkilemesinin bir göstergesi olabilir.

Öğretmenler dershane ortamını rekabete dayalı, iletişimin az olduğu, samimiyetin olmadığı bir ortam olarak düşünürken, MEB ortamını işini yapmanın yeterli, iletişimin iyi, yardımlaşma ve işbirliğinin yapıldığı samimi bir ortam olarak düşünmektedirler. Yılmaz ve Altınkurt’un (2011) yaptığı çalışmada öğretmenler dershanelerdeki öğretmenlerin çalışma koşulları için “at yarışı” metaforunu kullanmışlardır. Aynı çalışmada sorunlarını birlikte çözeceği arkadaşlarını rakip olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Çağlayan (2008) dershane ortamını “muz kabuğu” olarak değerlendirmektedir. Çağlayan (2008), Yılmaz ve Altınkurt’un (2011) yaptığı çalışmalarda yer aldığı gibi, araştırma bulgularında da öğretmenler dershane ortamının rekabete dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni dershanelerde iş garantisinin olmaması, öğretmenin kendini koruma çabası ile ön plana çıkma kaygısı olarak değerlendirilebilir.

Dershaneden MEB’e geçen öğretmenlerin rolleri tamamı ile değişmiştir. Dershanede öğretmen bilgi alınacak kişi iken, MEB’de rol model alınacak kişi şeklindedir. Dershanede öğretmenin yapacakları işler belirli (konu anlatımı, soru çözme), öğrenci ile iletişim az, öğrenciyi tanımaya gerek yok, MEB’de öğretmenin yapacakları işler çeşitlilik göstermekte (deney, öğrenci merkezli etkinlikler vb), öğrenci ile iletişim fazla, öğrenciyi tanımak ve rehberlik etmek zorundadır. MEB’de öğretmenlere daha çok iş düştüğü söylenebilir. Özden (2010) dershanede yapılan işi

“Âdeta bir bilgisayar programı gibi veriler yüklenmekte ve sonuç alınmaktadır” şeklinde ifade ederek dershanede yapılan işin hep aynı olduğunu vurgulamıştır. Araştırma bulgularına benzer şekilde Şirin (2000) yaptığı çalışmada dersane öğretmenlerinin öğrencilere “senli-benli” davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. MEB’de durum dershaneden farklı olarak öğrencilerle iletişim sevgi saygı çerçevesinde biraz daha mesafeli olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni devlet ciddiyeti ve öğretmenlerin model olma kaygısından kaynaklanmış olabilir.

Dershanede amacı belirli, motive olmuş, gönüllü, ücret ödediği için disipline olmuş, sınav kazanma beklentisi olan, ön bilgiye sahip öğrenci profili iken, MEB’de amaçlı ve amaçsız, ön bilgisiz, devam etmesi zorunlu her türden öğrenci profili bulunmaktadır. Baştürk ve Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler dershaneye gitmelerinin en önemli nedenlerini sınava hazırlanma, test tekniğini öğrenme ve pratik kazanma olarak belirtmişlerdir. Dershanenin amaçları düşünüldüğünde araştırmanın bulgularının bu şekilde çıkması beklenen durum olarak gözükmektedir. Baştürk ve Doğan (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin dershaneden beklentilerinin ve motivasyonlarının MEB’dekilerden yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları öğrenci beklentileri ve motivasyonu bakımından Baştürk ve Doğan (2011) yaptığı çalışmayla örtüşmektedir.

Velilerin dershaneden beklentileri, MEB’deki beklentilerinden daha fazla olduğu bulunmuştur. Aydın ve Çakıroğlu (2010) yaptığı çalışmada bazı velilerin MEB’de dahi sınava yönelik çalışma istediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın veli ile ilgili bulgusunu Özoğlu’nun (2011) yaptığı çalışma desteklemektedir. Her iki ortamda da velilerin genellikle ilgisiz olduğu öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Velilerin dershaneye para vererek öğrenciyi gönderdiği düşünüldüğünde beklentinin fazla olması normal olarak karşılanabilir.

Elde edilen sonuçlar dershaneden MEB’e geçen öğretmenlerin en fazla öğrenme-öğretme sürecinde değişikliklerle karşılaştığını göstermiştir. Öğretmenler, öğretmenin aktif olduğu, öğrenci bakımından homojen sınıfların olduğu, planın olmadığı, materyal bakımından yazı tahtası ve kaleminin olduğu, yöntem ve teknik bakımından düz anlatım ve soru çözümlerin olduğu, sınıf yönetimi bakımından disiplin probleminin olmadığı dersane ortamından, öğrencinin aktif olduğu, heterojen sınıfların olduğu, yıllık ve günlük planının olduğu, materyal bakımından çok çeşitliliğin olduğu, laboratuvar çalışmasının yapıldığı, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, disiplin problemlerinin yaşandığı, kalabalık sınıfların olduğu MEB ortamına geçtiklerini

belirtmişlerdir. Araştırmanın dershanedeki öğretim süreci ile ilgili bulguları literatürde yapılan çalışmalarla (Baran ve Altun, 2014; Baştürk ve Doğan, 2011; Özden, 2010; Temelli, Kurt ve Köse 2010) benzerlik göstermektedir. Amaçları farklı olan kurumların öğrenme ve öğretme sürecinin farklı olması beklenen bir durum olarak gözükmektedir.

Öğretmenler dersane ortamında ölçme ve değerlendirmenin deneme sınavlarıyla yapıldığını, başarının buna göre yorumlandığını belirtirken MEB’ de farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni dershanenin öğrencilere herhangi bir diploma ve herhangi bir üst kuruma geçmede karar vermediği için dershanede etkili ölçme ve değerlendirme yapmama beklenen durum olarak gözükmektedir.

Dershanede çalışırken öğretmenler öğretim programından haberleri olmadıklarını, dershanenin anlaştığı kaynaklarda yer alan konulara göre ders işlediklerini, kazanımların üzerinde pek durulmadığını, hangi konuları vermesinin gerektiğini bilmediğini, sınav odaklı ders program uyguladıklarını belirtmişlerdir. MEB’de ise öğretmenler öğretim programlarını uygulamaya çalıştıklarını, bazı öğretmenlerin ders kitaplarına göre dersi işledikleri belirlenmiştir. MEB’in amaçlarını gerçekleştirme amaçlı, kazanımlara göre ders ve etkinlik düzenlemeye çalıştıkları görülmüştür. Benzer çalışmalarda da dersane öğretmenlerin içerik belirlerken sınavda çıkacak konulara göre hareket ettikleri, dershanenin anlaşmış olduğu yayınevlerinin kaynaklarını takip ettikleri görülmektedir (Baran ve Altun, 2014; Ayvaci ve Nas, 2009; Özden, 2010). Bu durum sınav odaklı çalışan dershanenin sınav odaklı program uygulaması beklenen durum olarak gözükmektedir.

5.3 Öğretmenlerin Aldıkları Eğitime, Bilgi Kaynaklarına ve Gereksinim Duydukları Eğitime İlişkin Tartışma ve Yorum

Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS) yayınladığı raporda öğretmenlerin mesleki gelişimi artırmada kullandıkları etkinlikleri; kurslar/workshoplar, eğitim konferansları ve seminerler, yeterlik programları, diğer okulları ziyaretler, öğretim ağlarına katılım, bireysel ve işbirlikçi araştırma yapma, mentorluk veya meslektaş gözlemi koçluk, mesleki yayınları okuma, meslektaşlarla informal diyaloglar kurma, işbirlikçi program geliştirme, ders çalışma, öğrenci çalışmalarının incelenmesi, topluma hizmet organizasyonları, kitap çalışması, online mesleki gelişim programları, mesleki portfolyolar, mesleki gelişim konsorsiyumları şeklinde açıklamıştır

(The Alberta Teacher' Association, 2016; Akt., Özdemir, 2016). Araştırma bulguları da rapora benzerlik göstermiş, öğretmenler kişisel gelişimlerini sağlamak için yazılı kaynakları incelediklerini belirtmişlerdir. Sıklıkla ders kitapları ve yardımcı kitapları incelediklerini, resmi yazıları ve duyuruları takip ettiklerini belirten öğretmenler, ayrıca bilimsel dergileri takip ettiklerini, çevreyi ve öğrenci değerlendirme raporlarını incelediklerini vurgulamışlardır. Balbağ ve Karaer'in (2016) yaptığı çalışma ve Karamustafaoğlu ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin ders kitaplarını inceledikleri, kitaplarda hataların ve eksikliklerin olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Yardımcı kaynakların incelenmesi öğretmenlerin dershaneden getirdikleri alışkanlıklarından kaynaklanabilir. Çünkü dersane öğretmenleri her yıl sınavda çıkan soruların yanı sıra sınava hazırlık amacıyla hazırlanan kitap ve yardımcı diğer kaynakları da incelemek durumundadır. Öğretmenlerin resmi yazıları ve duyuruları takip etmeleri ise yasal zorunluluktan kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin kişisel gelişim için kullandıkları diğer bilgi kaynağı ise bilişim teknolojileri ve ağı, yani e-öğrenmedir. Gözlemler sırasında da bazı katılımcı öğretmenlerin internet sitelerini derste aktif olarak kullandığı, oluşturduğu gruplarla (Whatsapp, mail, eğitim portalları) paylaşım yaptığı ve görüş alışverişinde bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler resmi veya özel kurumların eğitimine ise nadiren katılmakta, duyuruları dümenli takip etmemektedir. Seferoğlu (2004) öğretmenlerin niteliklerini geliştirmesi için bilgisayar temelli teknolojilerin ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda MEB birçok çalışma yapmakta ve MEB'de çeşitli kaynaklara ulaşmak mümkün olmaktadır. Bütün bu kaynaklardan yararlanmanın bireyin kendi sorumluluğunda olduğunu belirtmektedir. Batı literatüründe teknoloji yeterliliğinin öğretmen yeterliliğinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (Conway, Murphy, Rath, ve Hall, 2009; Pantıç' ve Wubbels, 2012). Araştırmada katılımcı öğretmenlerin yarısının kendilerini teknoloji kullanımında yetersiz görmesi, bir öğretmenin teknolojiyi hiç kullanmaması dikkat çekici bir durumdur. Öğretmenler dershanede çalışırken herhangi bir teknolojiye ihtiyaç duymadıklarını, teknolojiyle MEB'de karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenin yarısı kendi çabaları ve merakıyla teknolojiyi öğrendiklerini ve kullandıklarını ifade ederken, diğer öğretmenler teknoloji konusunda eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin teknoloji ve eğitim portalları hakkında eğitilmesinin gerektiği aşikârdır.

Öğretmenlerin bir diğer bilgi kaynağının da kurum içinde ve dışında aldıkları eğitim seminerleri, kurslar ve toplantılar olduğu görülmüştür. Öğretmenler çoğu zaman okul içinde veya dışında zorunlu veya gönüllü hizmet içi eğitim seminerlerine katıldıklarını, nadiren kurslara, sempozyumlara, ulusal konferanslara ve etkinliklere katılarak kendilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Bümen ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmada Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlamak için daha çok kurs/seminerlere katıldıklarını bulmuşlardır. Literatürde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki gelişimi için en önemli bilgi kaynağının HİE faaliyetler olduğu ve herhangi bir olumsuz durum olduğunda konu ile ilgili HİE faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilmektedir (Ayvacı vd. 2014; Gönen ve Kocakaya, 2006; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman 2013; Öztürk, ve Sancak, 2007; Sarıgöz, 2011). Örneğin öğretim programı ile ilgili problemlerde araştırmacılar HİE önermişlerdir. (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Balbağ ve Karaer, 2016; Bardak ve Karamustafaoğlu; 2016; Büyük vd. 2010; Çoruhlu vd. 2009; Doğan, 2010; Geçer ve Özel, 2012; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Karaman ve Karaman, 2016; Karamustafaoğlu vd. 2015; Kırıkkaya, 2009; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008)

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en önemli bilgi kaynağı çevresindeki kişilerdir (meslektaşları, aile bireyleri, uzmanlar, tecrübeli kişiler...). Öğretmenler sıklıkla meslektaşları ile toplantılar yaptıklarını, kuvvetli yönlerini paylaştıklarını, ortak etkinlikler düzenlediklerini, meslektaşlarının deneyimlerinden yararlandıklarını, kendi okulundaki meslektaşlarını gözlemlediklerini öğretmen görüşlerinden ve öz değerlendirme, gözlem bulgularından elde edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları Bozak, Yıldırım ve Demirtaş’ın (2011) yaptığı araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda öğretmenler birbirlerinin en önemli bilgi kaynağı olduğunu vurgulamışlardır. Bozak ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesinin mesleki gelişim açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğretmenler okul ortamında birbirlerini gözlemlese de sınıf içindeki meslektaş gözlemine yanlış anlaşılmaktan dolayı yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler nadiren kurumlar ve yerel yönetimlerle işbirliği yaptığı, uzman görüşüne başvurduğu (yüz-yüze ve telefonla) görülmüştür. Velilerle işbirliği, ev ziyaretleri, bilgilendirme etkinlikleri öğretmenlerin bilgi kaynaklarından bazılarıdır. Öğretmenlerin en sık başvurduğu bilgi kaynağının başında ise aile bireyleri gelmektedir. Çifçili (2007) öğretmenlik mesleği model bir meslek olarak tanımlamakta, ailesinde öğretmen olanların, olmayanlara göre yeterlik toplam puanları anlamlı derecede yüksek

olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin aile bireylerine bilgi amaçlı başvurmasının sebebi çok yakınında olma, sorumluluğu paylaşma ya da güvenmelerinden kaynaklanabilir.

Katılımcı öğretmenlerin birisi yüksek lisans yaptığını, bunun için İngilizce dersine çalıştığını, iki öğretmen özel alan dersine çalıştıklarını, proje ve yarışmalara katılarak, herhangi bilmedikleri bir durumda deneme yanılma yöntemini kullanarak kişisel gelişim özelliklerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kişisel gelişimini sağlamaları için MEB tarafından desteklenmelidir. Öğretmenlerin deneme yanılma yaparak bir şeyi öğrenmesi bir uzmanın rehberliğinde öğrenmesinden daha az etkili olacaktır.

Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesine bağlı olarak değişir (Aras ve Sözen, 2012; Ayers, 1995; Başbay ve Başbay 2011; Bümen vd. 2012; Caena, 2011; Darling-Hammond, 2006; Erdem, 2013; Korthagen, 2004; OECD, 2005;). Öğretmenlerin nitelikli yetişmesi üniversite eğitiminde aldıkları derslerin etkili ve yeterli olmasına, laboratuvarlardan faydalanmalarına, öğretim teknoloji ve materyallerini kullanmalarına, gerekli okul deneyimini dersler aracılığı ile kazanmalarına bağlıdır (Kavas ve Bugay, 2009; Pantic' ve Wubbels, 2012; Conway vd. 2009). Öğretmen niteliğini yükseltmek ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme çalışmalarına verilecek önem ile mümkündür (Kavas ve Bugay, 2009). Araştırmada öğretmenler hizmet öncesi alınan eğitimin öğretmenlik hayatını şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Hizmet öncesi alınan eğitimin okullarda karşılaşılan güçlüklerle baş etmede önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler aldıkları HÖE ile ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinin olduğu araştırmada belirlenmiştir. Olumlu görüşler bildiren öğretmenlerin görüşleri derslerine giren bazı hocaların yetkin olduğu, rol model olduğu, üniversite eğitiminin iyi olduğu, alanla ilgili temel bilgileri kazandığı, uyumunu kolaylaştırdığı şeklinde ifade ederken, olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri ise aldıkların formasyon derslerinin verimsiz olduğu, alan bilgilerinin ileri düzey bilgiler olduğu, alan bilgilerinin güncel olmadığı ve eğitime çok şey katmadığı şeklindedir. Kavas ve Bugay'ın (2009) yaptığı çalışmanın sonucu araştırmanın sonucu ile olumsuz durumlar bakımından örtüşmektedir. Araştırmanın sonucunu Seferoğlu (2004) yaptığı çalışmada "Öğretmen adayları ihtiyacı olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadır. Bu yüzden de mesleki gelişim konusunda bir destek sağlanmalıdır." şeklindeki cümlesiyle hizmet öncesi eğitimin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Aybay (2006) Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmenlik

Eğitimlerini Değerlendirmeleri adlı çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki gelişim konusunda aldıkları eğitimin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterli düzeyde olmadığını düşündürmektedir.

Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde mesleki gelişimin sağlanmasında, sürdürülmesinde hizmet içi eğitim önemli rol oynamaktadır. Kurumların düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmaları eğitsel açıdan bir gereklilik olduğu için, yasal açıdan da zorunluluk haline gelmektedir (Sıcak ve Parmaksız, 2016). Türkiye’de uygulanan en önemli etkinliklerin başında hizmet içi eğitimlerde uygulanan çalıştaylar, kısa süreli seminerler ve kurslar gelmektedir (Bümen vd. 2012). Bu tür çalışmalarda yaşanan olumsuzlukların çok fazla olmasından dolayı hizmet içi eğitimler sıkça eleştirilmektedir (Özdemir, 2016). Bu araştırmanın bulguları da bu doğrultuda olmuş, hizmet içi eğitim seminerlerine katıldıklarını ancak çoğunlukla verimsiz geçtiğini düşünen öğretmenler daha etkili olması yönünde öneriler getirmişlerdir. Olumlu görüş bildiren bir öğretmenin görüşü öğretmenleri bir araya getirerek kendi aralarında bilgi alış veriş olması, uzaktan verilen eğitim seminerinin seminer döneminde verilmesi faydalı olabilmekte şeklindedir. Olumlu görüşün bu iki madde ile sınırlı olması, bu maddelerin verilen eğitimle ilgili olmaması son derece düşündürücü bir durumdur.

Araştırmaya katılan ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular öğretmenler hizmet içi verilen eğitimi yeterli bulmamakta, verimsiz geçtiğine, donanımlı olmayan eğitimciler tarafından verildiğine inanmaktadır. Hizmet içi eğitim verilen ortamın, seçilen konuların genellikle uygun olmadığını, eğitime formalite ve imza atmak için katıldıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler verilen eğitimin başarılı geçmesi için; alanından uzman kişilere eğitimin verdirilmesi gerektiğine, uygulamalı olmasına, eğitimden sonra ulaşabilecekleri birisinin olmasına, eğitim ortamının eğitim için uygun olmasına, bazı eğitimlerin zorunlu olmasına, eğitim ortamının sıkıcılıktan kurtarılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın sonucunu ve öğretmenlerin önerilerini literatürde yer alan (Ayvacı vd. 2014; Bozak vd. 2011; Bümen vd. 2012; Gönen ve Kocakaya, 2006; Özdemir, 2016; Sarıgöz, 2011; Seferoğlu 2004; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Karasolak vd. 2013) araştırmalar desteklemektedir.

Öğretmenlerin gereksinim duydukları eğitim hakkındaki görüşlerine ait bulgularda bazı öğretmenler; yapılan değişikliklerle ilgili eğitime, öğretim yöntem ve teknikleri eğitimine, farklı deneyler tasarlama eğitimine, alan bilgisi eğitimine, teknoloji

kullanımı, sınıf yönetimi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim programının ilke ve yaklaşımını uygulama, farklı etkinliklerin geliştirilmesi, iletişim, insani ilişkiler, disiplinler arası işbirliği, yabancı dil, güzel yazı, genel kültür eğitime ihtiyaç duyulan diğer konulardır. Burada bir öğretmenin öğretmen travmaları belirlenerek eğitim verilmesini istemesi dikkate değer bir konudur. Öğretmenlerin gereksinim duydukları eğitimler ile eğitim-öğretimi gerçekleştirirken eksik ve yetersiz kaldıkları konuların tutarlı olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin programın ilke ve yaklaşımını uygulamaları için öğretmenleri bilgilendirme, yöntem ve teknik, laboratuvar kullanımı... gibi konularda HİE ihtiyaç olduğu literatürde yapılan araştırmalarda da (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Büyük vd. 2010; Balbağ ve Karaer, 2016; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Çoruhlu vd. 2009; Karaman ve Karaman, 2016; Kılıç, Keleş ve Uzun, 2015; Kırıkkaya, 2009; Yangın ve Dindar, 2007) belirtilmektedir.

5.4. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenlere, Kendilerinde Güçlü/Kuvvetli Algıladıkları Yönler, Sahip oldukları Fırsatlar ve Kolay Başardıkları Durumlara İlişkin Tartışma ve Yorum

Elde edilen bulgular öğretmenlerin uyumunu kolaylaştıran etkenlerin başında kişisel özellikler ve mesleki becerilerin geldiğini, bunu sosyal güvence, okulun sosyal ve fiziki ortamı, çevre, veli ve öğrenci özelliklerinin izlediğini göstermiştir. Emmer ve Stough, (2001) öğretmenin uyumunda, öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve sınıf yönetim becerilerinin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştıran güçlü kişisel özellikler araştırma bulgularında; meslek sevgisi, öğrenciyi sevmeye/ilgi, iletişimin güçlü olması, öz güveni ve empati kurma becerisi yüksek olması, girişken bir yapıya sahip olma şeklinde yer almaktadır. Yukarıda belirtilen ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe uyumunu kolaylaştıran önemli faktörün mesleğe yönelik tutum olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine varmaları ve mesleklerinin bir gereği olarak kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir (Ayık ve Ataş, 2013). Hangi kademe ve hangi eğitim kurumunda olursa olsun öğretmenden beklenen şey mesleğe ilgi duymak, çocukları sevmek, eğitim ve öğretimin önemini görebilmesi,

öğrencinin öğrenmesinden zevk alması, mesleğinden heyecan duyması yani mesleğine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmasıdır (Engin ve Koç, 2014). Bu özellikler öğretmenlerin motivasyonları, kendilerini yenileyebilmeleri ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik mesleki becerilerle doğrudan ilgilidir (Kıroğlu, 2011). OECD raporunda söz konusu özellikler profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik mesleğinin kapsadığı beceriler arasında sıralanmaktadır (Guerriero, 2016). Öğretmenlerin mesleklerini isteyerek ve severek yapmaları, mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri, onların kişisel ve mesleki başarılarını olumlu yönde etkileyerek (Cemaloğlu ve Şahin, 2007) uyumlarını kolaylaştırmış olabilir. Ayrıca Olusegun (2012), öğretmenin iletişim becerisinin iyi olmasının öğretmenlerin uyumunu kolaylaştırdığını belirtmektedir. Dershane öğretmeninin rekabet edebilmek için veli ve öğrencilerle iletişiminin düzenli ve olumlu olması gerekebilir. Bu öğretmenlerin dershaneden gelen öğretmenler olduğu düşünüldüğünde sonucun bu şekilde çıkması olağan karşılanabilir.

Araştırmanın diğer bulgularında öğretmenlerin dershane kazandığı bazı davranışlar, alan bilgisinin iyi olması, soru hazırlama ve çözme, ders çalışma, tahtayı çok iyi kullanma, öğrencilerle hemen kaynaşma, veli ile ilgilenme, öğrenciyi hemen tanıma uyumlarını kolaylaştıran etkenler olarak belirlenmiştir. Baştürk ve Doğan, (2010) MEB’de çalışan öğretmenlerin dershaneyle ilişkin görüşleri belirlemeye amaçladığı çalışmada, öğretmenler dershanelerin beğenilen özelliklerini test tekniği ve pratik kazandırmaları, düzenli test, deneme sınavları ve bol soru çözdürmeleri, öğrenciyle ilgilenmeleri ve konunun pekiştirilmesini sağlamaları şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşmıştır. Dershanelerin böyle bir fonksiyonu yerine getirmesinde dershane çalışan öğretmenlerin katkısı göz önünde bulundurulduğunda bu katkıyı Milli Eğitime geçtiklerinde devam ettirmeleri olasıdır. Bu katkı öğretmenlerin MEB’de uyumunu kolaylaştıran güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin alan bilgisi iyi olmadığı ve öğrenci ile ilgilenmediği zaman öğrencilerin başarısı düşmekte, öğrenciler başarısız olduğunda öğretmenin işine dershane kolayca son vermektedir. Bu yüzden öğretmenlerin dershane çalışması, uyumlarını kolaylaştıran özelliklerden biri olan bilgi gibi büyük gücü kazanmasına neden olmuş olabilir. Brouwers ve Tomic (2000) yılında yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin akademik becerilerinin sınıf yönetimi üzerinde dolayısıyla uyum sürecinde öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin uyumunu kolaylaştıran diğer kişisel özellikleri, eğitimci bir aileye sahip olma, donanımlı yetişme, değişik ortamlarda uygun davranma, sabırlı olma,

herkese saygı gösterme, küçük şeylerden mutlu olabilme şeklinde araştırmada belirlenmiştir. Çifçili (2007) öğretmenlik mesleğini model bir meslek olarak tanımlamakta, ailesinde öğretmen olanların, olmayanlara göre yeterli toplam puanları anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmektedir. Eğitimci bir aileye sahip olmaları öğretmenlere, öncelikle mesleği en yakından tanıma fırsatı verdiği, takıldığı herhangi bir noktada da soru sorma imkânı sağladığı, günlük yaşanan olayları paylaşacak imkânlar sunduğu, aynı dili konuşma imkânı verdiği için uyumlarını kolaylaştırmış olabilir.

Öğretmenlerin uyumunu kolaylaştıran sosyal güvence ile ilgili etkenler araştırmada iş güvencesinin olması, programın ve ne yapacağının belli olması, ekonomik yönden tatmin edici olması, çalışma süresi, eğitim öğretimin geniş zamana yayılması ve çalışma şartları daha zor bir ortamdan gelme şeklinde bulgularda yer almıştır. Dershaneler her ne kadar MEB'e bağlı olarak çalışsa da okullardaki gibi merkezi yapı ve yönetim söz konusu değildir. Daha çok veli beklentileri ve rekabet koşulları dershanedeki işleyişi daha esnek bazen de daha belirsiz hale getirebilmektedir. Dershanenin tersine okullarda planlama ve programlama daha net ve öngörülebilir şekilde hazırlanmıştır. MEB'deki bu planlama ve programlama anlayışı öğretmenlerin uyumunu kolaylaştırmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Dershane sürecinde aldığı maaşın düşük olması, zamanında yatmaması, bazı aylar hiç maaş alamama gibi ekonomik anlamda sıkıntı yaşayan öğretmenler, (Ay, 2008; Boran, Atalmış ve Sağır, 2015; Çağlayan, 2008; Uğraş, 2009), MEB'e geçtiklerinde göreceli olarak ekonomik anlamda rahatlamış ve sosyal güvenceye kavuştuklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kafa olarak rahatlamasına, üzerindeki baskının ve stresin kalkmasına kendini mutlu hissetmesine neden olarak öğretmenin mesleğine motive olmasını sağlamış, uyumunu kolaylaştırmış olabilir.

Öğretmenlerin uyumunu kolaylaştıran diğer etkenler ise şartları daha zor dersane ortamından gelme ve çalışma süresiyle ilgili olduğu araştırmada belirlenmiştir. Dershane öğretmenleri üzerine yapılan çalışmalarda da öğretmenler özel dersanelerdeki çalışma koşullarının zor ve ağır olduğunu (Yılmaz ve Altinkurt, 2011) fazla mesai ve angarya işler yaptırıldığını (Boran vd. 2015) belirtmesi araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Öğretmenin benimsemediği ve zorlandığı faaliyetleri sadece işini kaybetmemek adına yapması öğretmenin enerjisini düşürülebilir. Tam tersi enerjiyi angarya işlere harcamadan kaynaklanan performans düşüklüğü ortadan kalktığında, öğretmen enerjisini eğitimin amaçları doğrultusunda kullandığında,

eğitimin kalitesinin artmasını sağlamada önemli yer tutabilir aynı zamanda öğretmenin uyumunu kolaylaştırabilir (Demirkasımoğlu, 2012).

Öğretmenin uyumunu kolaylaştıran okulun olumlu sosyal ve fiziki ortamı ile etkenler; okuldaki öğretmenlerin samimi ve sıcak davranması, sosyal bir çevrenin oluşması, psikolojik ve rahat bir ortamın olması, kendi durumunda meslektaşlarının olması şeklinde bulgularda belirtilmiştir. Dershanede çalışma koşullarının ağır olması, fiili olarak derse daha fazla girmeleri, rekabetin varlığı, sözleşmeli olarak çalıştığı için kısa süre birlikte çalışma ihtimalinin yüksek olması gibi (Boran vd. 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yılmaz, 2009) durumlar yüzünden öğretmenler birbirlerine fazla vakit ayıramamış olabilirler. Bu durum öğretmenler arasında samimiyetin gelişmesini engellemiş olabilir. Diğer taraftan okullarda dershaneye göre daha samimi duyguların var olmasının nedenleri; aynı okulda öğretmenlerin uzun yıllar çalışma ihtimalinin olması, rekabet olmaması, ortak amaçlarının olması, okulda ders aralarında sohbet edecek zamanlarının olması olabilir. Sosyal değişimler, bireyler ve gruplar arasında karşılıklı etkileşme sonucu meydana gelen değişimler olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Çalık, 2003; Erdoğan, 2015; Helvacı, 2010; Montgomery ve Way (1995). Araştırmanın bu bulguları karşımıza mesleki sosyalleştirme kavramını çıkartmaktadır. Mesleki sosyalleştirme, Demirbolat'a (2011) göre öğretmenlik mesleğinin eğitim-öğretim etkinlikleri kapsamında yer alan teknik boyutlarına (eğitim, öğretim, materyallerinin kullanımı, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme vb) yönelik bir sosyalleşme sürecini ifade eder. Mesleki sosyalleşme sürecinde gerek okul yöneticileri (Sökmen, 2007) gerekse de öğretmenler arasındaki dayanışma (Uğurlu, Kırıl ve Aksoy, 2011) önemli bir rol oynamakta, diğer öğretmenlerin varlığı ve yardımlaşması uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre idarecilerin anlayışlı olması, öğretmen ve öğrenci lehine karar alması öğretmenlerin uyumunu kolaylaştıran diğer bulgulardır. Mullins (2004), Helvacı (2010) ve Fullan' ın (2007) yaptıkları çalışmalarda özellikle değişimde ve uyumda idarecilerin önemli olduklarını vurgulamışlardır. Okullardaki idarecilerin özel sektör mantığı ile hareket etmeyerek ve kârı düşünmemesi, eğitim-öğretimi iyileştirme düşüncesiyle hareket etmesi, öğretmen ve öğrenci lehine kararlar alması öğretmenlerin uyumunu kolaylaştırmış olabilir.

Öğretmenler okul, veli ve öğrencilerin bazı özelliklerinin uyumlarını kolaylaştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı kültüre ait bir çevrede görev yaptıkları, okulun fiziki donanımının iyi olduğu, öğrencilerin belirli seviyede olduğu,

velilerin evlerine samimi bir şekilde davet ettiği, dershanede çalışan öğretmenin velinin gözünde olumlu bir algıya sahip olduğu için uyumlarının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Velilerin gözünde dersane öğretmenlerinin, MEB’de çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu yapılan araştırmalarda (Baran ve Altun, 2014; Beyaztaş vd. 2013; Şirin, 2000; Yılmaz ve Altınurt, 2011) belirtilmiştir. Bu yüzden veliler dershaneden gelen öğretmenlere karşı daha olumlu davranışlar sergilemiş, öğretmenler değişim baskısı hissetmemiş, var olan durumun memnuniyeti ile hareket etmiş olabilir. Özoğlu (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin istekli olmasının öğretmenleri motive ettiğini belirtmiştir. Bu durumlar öğretmenlerin uyumunu kolaylaştırmış olabilir.

Öğretmenler kendilerini soru hazırlama ve test çözme becerisinde, öğrencilerin sınav başarısını artırmada güçlü/kuvvetli görmektedirler. Araştırmadaki öğretmenlerin öğrencilerin sınav başarısını arttırmayı amaç edinmiş, soru hazırlama ve çözmeye odaklanmış olan dersanelerden geldiği (Baştürk ve Doğan 2010; Yılmaz ve Altınkurt 2011; Özden, 2010; Özoğlu, 2011) düşünüldüğünde bu bulguların çıkması olağan karşılanabilir. Öğretmenlerin kendilerini güçlü/kuvvetli gördükleri diğer özellik ise program ve içerik bilgisi olduğu bulgularda belirlenmiştir. Öğretmenler özel alan konularına hâkim olduklarını, kazanımları analiz edebildikleri görülmüştür. Kıroğlu, (2011) Çelikten ve diğerlerinin (2005) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmeleri özel alanlarını iyi bilmelerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir (MEB, 2007a; MEB, 2005; NCATE, 2002; NBPTS, 2004; Guerriero, 2016). Dershanedeki öğretmenlerin ayakta kalabilmesi ve rekabet edebilmesi için alan bilgilerinin çok iyi olması gerektiği yapılan araştırmalarda vurgulamışlardır (Yılmaz ve Altınkurt, 201; Özden, 2010; Özoğlu, 2011). Ayrıca MEB’de merkezi sınavlarda kazanımlara uygun sorular sorulacağını açıklaması öğretmenlerin sınavı düşünerek kazanımları analiz etmesine neden olmuş olabilir. Araştırmadaki öğretmenlerin dershaneden MEB’e geçen öğretmenler olduğundan özel alana hâkim olması, sınava odaklı çalışarak kazanımları analiz etmesi beklenebilir.

Öğretmenlerin bazı kuvvetli/güçlü kişisel özellikleri mesleği sevme, etkili iletişim kurma, öz güvene sahip olma, girişken ve sabırlı olma, araştırmacı olma, ders çalışma, farklı ortamlara uygun davranma, empati kurma, özel yaşantıları ile ilgili sorunları derste öğrencilere yansıtmama şeklinde olduğu bulgularda yer almıştır. Kıroğlu, (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin rolünü yerine getirmesi; mesleğini sevmesine, hayat boyu öğrenen olmasına, kuvvetli iletişim kurmasına, iyi bir

araştırmacı olması, kişisel gelişimine önem vermesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretilmekte olması gereken yeterliklerle literatürde yapılan çalışmalarda (Bunchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; Guerriero, 2016; Çelikten vd. 2005; MEB, 2007a; MEB, 2005;) belirtilen yeterliklerin araştırma sonuçlarına benzer olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenciye değer verme ile ilgili kendilerinde kuvvetli/güçlü gördükleri yönleri; öğrencileri sevmeye, ilgilenmeye, dinleme, iletişime geçme, onlar için öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenmelerinden mutlu olma olduğu araştırmanın bulgularında belirtilmiştir. Öğretmenler öğrencileri çok kısa sürede tanıdıklarını ve onlara model olduklarını bu özelliklerinin ise kendilerinin kuvvetli yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Kıroğlu (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmesinin öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmesine, demokratik davranışlar geliştirmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarının öğretilmekte olması gereken özellikler olduğu literatürde yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Bunchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; Çelikten vd. 2005; Guerriero, 2016; NBPTS, 2004; NCATE, 2002).

Öğretmenlerin kendilerinde kuvvetli/güçlü algıladıkları bir diğer yönlerinin ise etkili öğretim yapma olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler sorularla konuyu anlatabildiklerini, öğrencilerin dikkatini konuya çekebildiklerini, öğrencileri motive edebildiklerini, sınıfı etkili yönetebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler derse hazırlıklı geldiklerini ve heyecanla girdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin etkili öğretim yapmaları literatürde yapılan çalışmalarda öğretilmeden beklenen yeterlik olarak görülmektedir (Bunchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; Çelikten vd. 2005; Guerriero, 2016; NCATE, 2002; NBPTS, 2004). Araştırmadaki öğretmenlerin etkili öğretimle kazandırdıkları öğretmenlerin konu anlatımını yapması iken literatürde ise etkili öğretim derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak, öğrencilere rehberlik ederek, öğrenmesini sağlama işlemi olarak görülmektedir (MEB, 2005; MEB, 2007a). Öğretmenlerin kendilerini etkili öğretim yapıyor olarak görmesi öğretmenlerin bu özelliklerini devam ettireceği anlamına gelir ki bu da yapılandırmacı yaklaşım için uygun bir yöntem değildir.

Öğretmenlerin sahip oldukları fırsatlara ilişkin bulgularda öğretmenler deneyimli olmayı, öğrencilerin olumlu özelliklerini, okulun olumlu ortamını fırsat olarak görmektedirler. Öğretmenin alan bilgisi, soru hazırlayabilme, donanımlı yetişme gibi özellikleri öğretmenleri güçlü/kuvvetli hale getirmiş olduğundan dolayı öğretmenler

deneyimli olmayı fırsat olarak görmüş olabilirler. Öğretmenlerin toplumda iyi algıya sahip olmasından dolayı akademik açıdan iyi ve sekizinci sınıflara girmesi öğretmenlerin işini kolaylaştırmış olabilir. Öğretmenlerin yetiştirme kurslarında görev alması öğretmene maddi açıdan katkı sunmuş olabilir. Okulun fiziki donanımının iyi olması, öğrencilerin istekli olması öğretmenin işini kolaylaştırmış olabilir. Öğretmenlerin doğup büyüdüğü ilde görev yapması öğretmene ekonomik ve sosyal yönden katkı yapabileceği için öğretmenler tarafından fırsat olarak değerlendirilmiş olabilir.

Öğretmenlerin kolay başardıkları durumlar araştırmada, ölçme ve değerlendirme, insanlarla iletişim kurma/kaynaşma, değişik ortamlara uygun hareket etme, öğrencilerle kaynaşabilme/tanıyabilme, öğrenci takibini yapma, konuları anlatma, öğrencileri sınava hazırlama şeklinde olduğu bulgularda belirlenmiştir. Öğretmenlerin kolay başardıkları durumların çoğu dershane öğretmeninde olması gereken özellikler olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin dershaneden MEB'e geçen öğretmenler olduğu düşünüldüğünde bu sonucun çıkması olağan karşılanabilir.

5.5. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejilerine, Kendilerinde Algıladıkları Eksik/Zayıf Yönlerine, Başarmakta Zorlandıkları Durumlara ve Endişelerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Özel dershaneden MEB'e atanmış/geçen fen bilimleri öğretmenlerinin değişime uyum süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler, öğretme süreci, mevzuat/yönetmelikler, okul ortamı, disiplini sağlama, öğretim programı, çevre ve psikolojik temaları altında tartışılmıştır.

Öğretmenlerin öğretme süreci ile ilgili karşılaştıkları güçlükler; sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin olması, BEP'li öğrencilerle ilgili planlama yapma, öğrencilerin bireysel farklılıklarının fazla olması/heterojen sınıflar, işleri yetiştirememeye/eve bırakma, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayamama, okulun donanımının iyi olmaması (materyal olmaması ve ya eksik olması, laboratuvarın olmaması, sınıfların kalabalık olmaması), deney yapamama, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler olarak araştırmada yer almaktadır. Özden (2010) ve Doğan (2010) yaptığı çalışmada okullarda laboratuvarın genellikle olmadığını, varsa da araç-gereçlerin eksik olduğunu, sınıfların kalabalık olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bulgularında yer alan yapılandırmacı yaklaşımı uygulayamama, okulun donanımı ve deney yapamama, teknolojiyi kullanamama gibi sonuçlara benzer sonuçlar alan yazında

yapılan çalışmalarda (Balbağ ve Karaer, 2016; Geçer ve Özel, 2012; Karamustafaoğlu vd. 2015) rastlanmıştır. Veenman (1984) yaptığı çalışmada ise BEP’li öğrencilerin sorunları ile uğraşma, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi gerçekleştirme, okullardaki yetersiz öğretim materyalleri öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin bazıları olduğunu vurgulamıştır. Dershanede herhangi bir kaynaştırma öğrencisinin olmaması, sınıfların genellikle homojen olması, öğrencilerin ön bilgilere sahip olması (Aydın ve Akaydın, 2014; Özden, 2005; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) öğrencilerin amaçlı olması, dershanedeki öğretimin genellikle düz anlatım olması dershanedeki öğretim sürecinin MEB’e göre daha kolay gerçekleşmesini sağlamış olabilir. Dershaneden MEB’e geçen öğretmenler öğretim sürecinde dershaneden çok farklı ortamlarla karşılaşmışlardır. Tüm öğretmenler öğretim sürecinde benzer güçlükler yaşamış olsa da, araştırmadaki öğretmenlerin MEB’deki öğretim süreci ile ilgili şartları daha ağır hissetmelerinin nedeni, dersane ortamında öğretmenliğin daha çok öğretme kısmıyla meşgul olmuş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları bir diğer güçlük ise derslerde teknolojiyi kullanamamalarıdır. Balbağ ve Karaer, (2016) yaptığı çalışmada araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmenlerin derslerde teknolojiyi yeterince kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Teo, (2007) ise yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin sınıflarında bulunan teknolojik araç gereç kullanım konusunda zorluk yaşadıklarını bulmuştur. Teknoloji kullanımında yaşanan güçlükler ve teknolojik araç gereçlerin eğitim materyali olarak kullanılmasında yaşanan sorunları aynı şekilde Charles, (2012) yılında yapmış olduğu çalışmada dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin öğretmenliğinin ilk yıllarında teknolojinin hemen hemen hiç kullanılmadığı dershanede çalışması, sonra teknolojinin kullanıldığı MEB’e geçmesi yeni karşılaştıkları bu durumu güçlük olarak algılamalarına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin öğretme süreci ile ilgili karşılaştığı diğer güçlükler dershanedeki anlatım şeklini MEB’e uyarlayamama, öğrencilerin farklı dili konuşması/Türkçeyi bilmemeleri, sınıfta okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olması (Doğan, 2010), bazı öğrencilerin testleri çözmemesi, kaynak kitap aldırılmaması (Karamustafaoğlu vd. 2016), öğretmenlerin karşılaştığı diğer güçlükler olarak bulgulara yer almaktadır. Dikkat çeken diğer bir bulgu ise merkezi sınavların ikinci sınavlar olması şeklindedir. Özoğlu (2011) yaptığı çalışmada başarısız öğrencilerin bir üst sınıfa geçmesi MEB’in eğitiminin sorgulanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel (2015) yaptığı çalışmada araştırma bulgularına benzer olarak

öğretmenler öğrencilerin konuştuğu dili bilmemeyi güçlük olarak görmektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin dershanedeki anlatım şeklini MEB'e uyarlayamamayı karşılaştıkları güçlük olarak görmesi öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bir bilgisinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin merkezi sınavların ikinci sınavlar değil de üçüncü sınavlar olmasını istemesi öğretmen ve öğrencilerin sınavla motive olduğunu gösterir ki bu da öğretmenlerin dershaneden getirdiği alışkanlığı MEB'de de devam ettirdiği anlamına gelebilir. Dershanedeki öğretim sürecinin en önemli materyallerinden bazıları testler ve yardımcı kaynaklardır. Öğretmenlerin bazı öğrencilerin verilen testleri çözmemesini ve kaynak kitap aldırılmamasını güçlük olarak görmesi öğretmenlerin dershanedeki deneyimlerimden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin mevzuat/yönetmeliklerle ilgili karşılaştıkları güçlüklerden bazıları çok fazla evrak işinin olması, çok fazla prosedürle uğraşma, zorunlu kılık-kıyafet uygulaması, mevzuatı bilmemedir. Konuyla ilgili diğer araştırmaların sonuçları da bu doğrultudadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2015; Tunçbilek ve Karakavuz, 2017; Yıldırım, 2000). Örneğin Aslanargun ve Bozkurt (2015) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinde; evrak işleri, günlük ve yıllık plan, disipline uygun davranmama, kılık-kıyafet, mevzuat bilgisi gibi konularda öğretmenlerin eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yanık ve diğerlerinin (2016) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin evrak işleri ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kişilerin eğitim ve öğretimi uzun süreç ve devamlılık isteyen bir iş olup, sorumluluk MEB'dedir. Öğrencilerin gelişiminin takibi için evrak işinin ve bazı prosedürlerin olması olağan karşılanabilir. Dershaneden MEB'e geçen öğretmenlerin dershanede evrak işi yapmaması, MEB'de de yoğun bir şekilde yapmak zorunda kalması onlar için karşılaşılan güçlük olabilir. Ancak bu durum sadece dershaneden MEB'e geçen öğretmenler için geçerli olmayıp tüm öğretmenler için geçerli olabilir.

Mevzuatla/yönetmelikle ilgili karşılaşılan diğer güçlükler atanır atanmaz bir eğitim verilmeden derse girme, aldığınız eğitimle girdiğiniz sınıfın uyuşmaması, seminerlerin verimsiz geçmesi (Ayvaci vd. 2014; Bozak vd. 2011; Gönen ve Kocakaya, 2006; Özdemir, 2016; Sarıgöz, 2011; Seferoğlu, 2004; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Tanrıseven ve Konokman, 2013), yapılandırmacı yaklaşımla ilgili eğitim verilmemesi (Karaman ve Karaman, 2016), değişikliklerin ani ve sık yapılması (Balbağ ve Karaer, 2016), değişikliklerle ilgili gerekli bilgilendirme yapılmaması ya da eğitimin verilmemesi (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016), değişiklikler yapılırken öğretmenin

fikrinin alınmaması (Karaman ve Karaman, 2016; Çıray vd. 2015) öğretmenlerin mevzuat/yönetmelikle ilgili karşılaştıkları diğer güçlükler olarak belirlenmiştir. Bu güçlükler öğretmenlerin dershaneden gelmesi ile ilişkisi olmayıp MEB'in değişimi yönetememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul ortamında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, okulun fiziki yetersizlikleri, deneyimli öğretmenlerin dersini gözlemlediğinde yanlış anlaşılmaktan korkma, mesleğe ilk başladığında soru soracak kimseyi bulamama (Balbağ ve Karaer, 2016), branş ve sınıf öğretmenlerinin aynı ortamda bulunması, yardım istediğinde öğretmenlerin/idarenin yetersiz görmesi, öğretmenlerde yeni öğretmenlerin başaramaz algısının olması şeklinde araştırmada yer almaktadır. Bozak ve diğerlerinin (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin en önemli bilgi kaynaklarının meslektaşları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleki hayatında soru soracak kimseyi bulamaması güçlük olarak değerlendirilebilir. Bozak vd. (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesinin mesleki gelişim açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemlemesi yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Onun için MEB'in öğretmen gözlemini ve mentorlük sistemini mesleki gelişimin bir parçası haline getirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunabilir.

Öğretmenlerin disiplini sağlama ile ilgili karşılaştıkları güçlükler, disiplin problemleri ile daha fazla karşılaşma, dersane ve okul öğrencilerinin davranışının farklı olması, öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaması, kötü alışkanlıklara sahip öğrencilerin olması, başarısız öğrencilerin bir üst sınıfa geçmesi (Doğan, 2010), öğrencilerin dersi internette öğrenim diyerek dersi dinlememesi, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf düzenini olumsuz etkilemesi şeklinde araştırmada yer almıştır. Veenman (1984) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf disiplini sağlama konusunda güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Dershane ve okulda yer alan öğrenci profilleri karşılaştırıldığında öğrenci profillerinin ve davranışlarının çok farklı olduğu görülmüştür. Direkt MEB'e atanan öğretmenlerin güçlük olarak algılamayacağı birçok davranışı dershaneden MEB'e geçen öğretmenler güçlük olarak görebilirler. Öğretmenler dersane öğrencileri ile MEB'deki öğrencileri karşılaştırırlarsa araştırmadaki bulguların çıkması normal olarak karşılanabilir.

Kitaplardaki etkinliklerin yapılabilir olmaması, kitaplarda soru sayısının az olması, kitaplarda hata olması, kitapların doyurucu olmaması, yardımcı kaynakların içeriğinin öğretim programı içeriğinden farklı olması öğretmenlerin karşılaştıkları diğer güçlükler olarak araştırmada yer almaktadır. Araştırmanın kitaplarla ilgili bulgularına

benzer sonuçlar alan yazında yapılan çalışmalarda (Balbağ ve Karaer, 2016; Geçer ve Özel, 2012; Karamustafaoğlu vd. 2015) rastlanmıştır. Karamustafaoğlu ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmada ders kitaplarında eksikliklerin, bilimsel hataların çok fazla olduğu, kitaptaki etkinliklerin uygulanamadığını belirtmişlerdir. Araştırmada yardımcı kaynakların içeriğinin öğretim programının içeriği ile uyuşmaması sonucu Ayvacı ve Nas'ın (2009) yaptığı çalışmanın sonucuna benzerdir. Öğretmenlerin yardımcı kitaplara ihtiyaç duyması, ders kitaplarının yeterli olmamasından kaynaklanabileceği gibi, öğretmenlerin ders kitaplarını sınav odaklı incelemelerinden de kaynaklanmış olabilir. Sınav ve sınav başarısına odaklı olma öğretmenleri içeriği etkinlikler ve ulaşmaya çalıştığı kazanımlar açısından değil, sınav için gerekli ve yeterli bilgiyi barındırma bakımından incelemelerine neden olmuş olabilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki bilgi eksiklikleri de etkinlikleri doğru yorumlayamamalarına ya da yapılamaz bulmalarına neden olmuş olabilir.

Çevre ile ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin farklı kültürle karşılaşma, güvenlik problemi yaşama, atandığı okulun olumsuz çevre şartları, velilerin ilgisizliği şeklinde olduğu araştırmada belirtilmiştir. Özdemir ve diğerlerinin (2015) yapmış olduğu Öğretmenlerin Eğitimsel Çevresel Ve Sosyal Sorunları (Şırnak İli Örneği) adlı çalışma ile araştırmanın sonuçları birebir örtüşmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ilk atamalarının doğu ve güney doğu illerine yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu tür güçlüklerle karşılaşması olağan karşılanabilir. Katılımcı öğretmenlerin karşılaştığı diğer bir güçlük ise velilerin ilgisizliğidir (Doğan, 2010). Yapılan çalışmalar veli katılımının az olmasının eğitim ve öğretimde ciddi sorunlara yol açabileceğini ortaya koymaktadır (NCES, 1997: 20).

Psikolojik güçlükler araştırmada; ailevi problemler, duygusal olarak bir önceki ortamdaki kopamama, yapılan değişikliklere alışamama, uyum problemleri yaşama (Balbağ ve Karaer, 2016), duygusal olarak öğrenciye yaklaşmama, KPSS'ye çalışmaktan dolayı psikolojisinin bozulması şeklindedir. Bu gibi psikolojik sorunları bireysel olarak öğretmenler kendi özelliklerinden kaynaklı yaşayabilirler. Fakat öğretmenlerin psikolojik sorun yaşaması verimini düşürebilir. Araştırmada ortaya çıkan güçlükler MEB' deki diğer öğretmenlerde de olabilir, var olan psikolojik problemlerin belirlenerek çözülmesi eğitimin kalitesinin artmasına katkı sunabilir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etme stratejileri bulgularda yardım alma, araştırma yapma, görüşme yapma, teknolojiye yararlanma, sabırlı olma şeklindedir. Öğretmenler sorunlarını çözmek için idarecilerden, meslektaşlarından ve

aile bireylerinden yardım almışlardır. Öğretmenler sorunun çözümü için veli, öğrenci ve rehber öğretmenle görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler soru eksikliğini, görselleri akıllı tahtadan indirerek, yapamadığı deneyleri akıllı tahtadan sanal olarak yaparak sorunları çözmeye çalıştıkları bulgularda görülmüştür. Öğretmenler güçlüklerle baş ederken probleminden kaçma ya da çözmeye çalışma çerçevesinde davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Zamana bırakma, alışmak için çaba sarf etme, kafaya takmama, katlanma, hayal etmen probleminden kaçma davranışı olup geçici rahatlamaya sebep olabilir. Problemi çözme yerine kaçma davranışı güçlüklerle baş etmede etkili bir yöntem değildir (Sevinç ve Gizir, 2014). Öğretmenlerin problemin çözümüne yönelik araştırma yapma, görüşme gerçekleştirme ve kendine göre problemi çözme davranışları geliştirmesi etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin güçlüklerle başa çıkmada eğitime katılım, uzmana başvurma gibi davranış geliştirmemesi profesyonel anlamda destek almadığının göstergesi olabilir.

Öğretmenler kendilerinde eksik/zayıf gördükleri kişisel yönlerini; değişikliklere uyum sağlama/sürecin uzun sürmesi, kalabalık sınıflarda stresli ve huzursuz olma, güzel yazı yazma, karmaşık şekil çizme, yabancı dil bilme, dersi dinlemeyen öğrencilerden olumsuz etkilenme, öfke patlaması yaşama, genel kültürün zayıf olması şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerinde eksik/zayıf gördükleri mesleki becerilerini; deney yapma, mevzuatı bilme, teknolojiyi kullanma, farklı yöntem ve teknikler bilme, dersi renkli hale getirme, sınıf yönetimi, tüm öğrencilere hitap etme, kaynaştırma öğrencilere eğitim verme, seminerlere katılma şeklinde bulgular da belirtmişlerdir. Balbağ ve Karaer (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin deneyim eksiklikleri, eğitim eksiklikleri, teknolojik yetersizlikleri ve laboratuvar kullanımındaki yetersizlikler en çok vurgulanan sorunlar olarak belirlemiştir. Araştırmadaki öğretmenlerin mesleki becerilerindeki yetersizlikler benzerdir. Aslında bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlamada sıkıntıların olduğunu işaret etmektedir.

Öğretmenler başarmakta zorlandıkları/başaramadıkları durumları öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için çok fazla bir şey yapamadıkları, deney yapamama, yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim verememe, sınıf yönetimi, okulun bulunduğu çevrenin kültürüne alışamama, öğrencilere duygusal yaklaşamama, atanamamadan dolayı oluşan travmayı atlatamama şeklinde belirtilmiştir. Denizli ve Uzoğlu'nun (2016) Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklar ile ilgili görüşlerinin araştırmadaki öğretmen görüşleri ile örtüştüğü

görülmektedir. Ancak Denizli ve Uzoğlu'nun (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bir kısmı BEP planı yaptıklarını ifade ederken araştırmadaki öğretmenler BEP planı yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Plan konusunda öğretmenlerin dershaneden gelmiş olması etkili olabilir. İlgili literatürde öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarında yetersiz olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmakla birlikte (Böyük vd. 2012; Kılıç vd. 2015), dersanelerde laboratuvar olmadığı göz önüne alındığında bu araştırmada böyle bir sonuç çıkması doğal karşılanabilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim verememe öğretmenlerin bilgi eksikliğinden, alışkanlıklarından, öğretmenin iş yükünü artırmasından, okulun fiziki donanımından kaynaklanabilir. Literatürde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim verememesi daha çok fiziki donanımın yetersizliği, sınıfların kalabalık olmasına bağlansa da (Balbağ ve Karaer 2016; Geçer ve Özel, 2012; Doğan, 2010; Karamustafaoğlu ve diğ., 2015) öğretmenlerin basit malzemelerle yaptıracağı etkinlikleri de yaptırmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin taşıdıkları endişeler bulgularda mesleki tükenmişlik oluşması, tahammül gücünün giderek azalması, öğrenciler tarafından adalet konusunda yanlış anlaşılma, öğrencileri tanımamaktan dolayı hata yapmalarına engel olamamak, öğrencilerin yapacağı hatalarda payının olması, öğrencilerin başarısızlıklarında payının olması, öğrencilerde kazanımları gerçekleştirememek, öğrenciye yanlış bilgi vermek, sınavlarda anlatılmayan konudan soru çıkması, veli ile kendi fikirlerinin çelişmesi şeklinde belirtilmiştir. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) yaptığı çalışmada mesleki tükenmişliğe etki eden birçok faktörün olduğunu vurgulamıştır. Bu faktörlerin öğretmenlerin yaşı, aldıkları eğitim, görev yaptıkları okulun fiziki koşulları ve ortamı, mesleği isteyerek yapma, manevi doyum, medeni hali şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik endişesi taşıması bazı olumsuzluklara işaret edebilir. Öğretmenlerin taşıdığı endişelerin öğrenciye değer verme ile ilgili olması eğitim adına sevindiricidir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınav endişesi taşıması dershaneden MEB'e geçmesinden kaynaklanan üzerinden atamadığı bir alışkanlık olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları ve tartışma doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara dayalı yapılan önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına göre sırasıyla sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda dershanelerden MEB'e geçen fen bilimleri öğretmenlerinin kendi yeterlik düzeylerini genel olarak yüksek algılamakla birlikte, sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşıma uygun fen öğretimine yönelik çalışmaları yapmadığı, dershanedeki test çözme ve öğrencilerde sınav başarısı için taktik geliştirme alışkanlıklarına devam ettirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kolay başardıkları durumların dershanede kazandıkları becerilerle ilgili olduğu (soru hazırlama, test çözme, sınav kapsamına hakim olma vb.), karşılaştıkları zorlukların ise fen öğretimi ve kaynaştırma öğrencileriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgular çoğunlukla nicel bulguları desteklemiş, öğretmenler özellikle yapılandırmacılığa dayalı öğretim uygulamaları, sınıf yönetimi ve kaynaştırma eğitimi konularında eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin sorunlarına değinen öğretmenler mesleki gelişimlerini genellikle meslektaşları ve bilişim ağından sağlamaktadır. Dershane ve okul ortamının birçok açıdan farklı olduğunu vurgulayan öğretmenlerin okul ortamında kendilerini daha güvende hissettikleri (sosyal ilişkiler, maddi imkânlar, iş güvencesi vb.) görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçlar doğrultusunda ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur:

6.1.1.Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenler kendilerini program içerik bilgisinde çok yüksek düzeyde yeterli algılamakta, bunu sırasıyla mesleki gelişim, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenciyi tanıma izlemektedir. Öğretmenlerin kendilerini nispeten daha az yeterli algıladıkları boyut ise okul-aile ve toplum ilişkileridir .

- Öğretmenler kişisel gelişim açısından hizmet içi eğitimlere katılma, yazılı kaynakları inceleme, bilişim ağını kullanma vb. düzeylerini yüksek düzeyde yeterli bulmakta, ancak sosyal ve kültürel gelişim faaliyetlere yeterince katılmamaktadır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim açısından kendilerinde en yüksek algıladıkları yeterlik öz değerlendirme yapma olup, bu süreçte daha çok meslektaş ve öğrenci görüşlerinden yararlanmaktadırlar.
- Mevzuat bilgisi öğretmenlerin kendilerinde nispeten en düşük algıladıkları yeterlik alanı olup, mevzuat eksikliği idarecilerden, meslektaşlardan ve aile bireylerinden yardım alınarak giderilmeye çalışılmaktadır.
- Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı daha çok okul içindeki faaliyetlere katılarak sağlanmakta, okul dışındaki faaliyetlere katılma, sivil toplum örgütleri ve yerel yöneticilerle iş birliği yapma, çevre olanaklarından yararlanma gerçekleşmemektedir.
- Öğrencilere değer verdiğini belirten öğretmenler bunu onları dinleyerek, problemleriyle ilgilenerken, yardım ederek, onların yetişmesi için çaba harcayarak ve model olarak hayata geçirmektedirler.
- Öğrencilerin başarabileceğine yüksek düzeyde inanan öğretmenler öğrencilerin sınav başarısını artırmak için onları cesaretlendirmekte, bilgilendirmekte, merkezi sınavlarla motive etmektedirler.
- Ulusal ve evrensel değerlere önem verme alt boyutunda öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algılamakta, öğretim programında yer alan ulusal ve evrensel değerlerle ilgili konuları derste ayrıntılı bir şekilde işlemekte, diğerlerine ise derslerinde zaman zaman yer vermektedirler.
- Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etme yeterlik algıları, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme yeterlik algısından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler sınav, soru çözme teknikleri ve bir üst öğrenim hakkında daha çok; psikolojik ve sosyal konularda daha az rehberlik yapmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrenciler hakkında tuttuğu dosya /notlar daha çok akademik başarıları ve aldıkları puanlarla ilgilidir. Gelişim özellikleri ile ilgili herhangi bir dosya tutmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme alt yeterlik algı düzeyleri nispeten düşük olup, gözlemler sırasında bireysel

farklılıkları dikkate almadıkları ve özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için bir şey yapmadıkları gözlenmiştir.

- Davranış yönetimi kapsamında öğretmenlerin yeterlik algısı sınıf kurallarını öğrencilerle belirleme ve öğrencilere yapıcı dönütler vermede çok daha yüksek iken, davranış problemlerini yapıcı bir şekilde çözme ve disiplin yönetmeliğini bilmede daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin sınıflarda çok ciddi disiplin problemleri ile karşılaşmadıkları, karşılaştıkları disiplin problemlerini ise kendisine uygun yöntemle çözmeye çalıştığı/çözdüğü sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler yazılı olarak ders planı yapmamakta, internetten indirdikleri planları direkt ya da düzenleme yaparak kullanmaktadırlar.
- Kendilerini materyal hazırlama alt boyutunda yeterli algılayan öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları materyallerin çeşitlilik göstermediği, daha çok sınava hazırlık için fotokopi ve soru bankaları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en fazla kullandıkları materyal yazı tahtası ve akıllı tahtadır.
- Ders dışı etkinlikler düzenlemede kendilerini yeterli bulan gözlem süresince ders dışı herhangi bir etkinlik yapmamıştır.
- Öğrenme ortamını düzenleme, katılımcıların yeterlik algılarının yüksek olduğu bir boyut olmakla birlikte öğretim geleneksel sınıf ortamında gerçekleşmiş, laboratuvarı hiç kullanılmamıştır.
- Öğretmenler derse giriş-çıkış saatlerine dikkat etmekte, dersi dolu geçirmeye çalışmaktadırlar.
- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin düz anlatım, soru cevap, sunum yapma, not tutturma, soru ve test çözme şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin deney ve ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yapmadıkları, derslerin büyük kısmını sınavlara yönelik soru çözme ile geçirdikleri görülmüştür.
- Amaca uygun ölçme araçlarını seçmede kendilerini çok yeterli bulan öğretmenler genellikle geleneksel ölçme araçlarını kullanmakta, tamamlayıcı ölçme araçlarına nadiren yer vermektedirler.
- Öğretmenler öğrencilere ölçme sonuçlarını sözlü, yazılı ya da e- okul üzerinden duyurmaktadırlar.

- Öğretmenler aile ile iletişime geçerek işbirliği yapmakta fakat okulla toplumu buluşturma noktasında eksik kalmaktadırlar.
- Öğretmenlerin özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygulamamakta, özellikle 8.sınıf öğretmenleri yıllık plana uymamaktadırlar.

6.1.2 Özel Dershane Görev Yaparken Milli Eğitim Bakanlığına Atanan/Geçen Öğretmenlerin Karşılaştıkları Değişikliklere İlişkin Sonuçlar

- Dershane ve okul ortamı arasındaki yapısal/yönetimsel farklılıklar sosyal güvence, ücret politikası, işletme anlayışı, çalışma süresi, evrak işlerindeki çeşitlilik üzerine yoğunlaşmaktadır.
- Dershanenin amaçları daha çok sınav başarısını arttırmaya yönelik öğretim, okulların amacı ise olumlu davranış değişikliği oluşturmaya yönelik eğitim-öğretim olarak ifade edilmiştir.
- Dershane ortamında ilişkiler daha resmi, rekabetçi ve yapay iken, okul ortamında ilişkiler daha doğal, samimi ve işbirliğine dayalıdır.
- Dershane ortamında öğretmenin rolleri sınıf içinde öğretim yapmayla sınırlı iken okul ortamında öğretmen rolleri çeşitlilik göstermektedir (sınıf içi, sınıf dışı, okul-aile işbirliği vb.)
- Dershane ortamında öğrenci profili akademik ve sosyal davranış biçimleri ve sorumlulukları yerine getirme açısından okul ortamına göre daha olumludur.
- Dershanede öğrencisi olan velilerin beklentisi daha yüksek olup öğrencisiyle yakından ilgilemektedir.
- Dershane ortamında öğrenme-öğretme süreci daha homojen ve küçük sınıflarda gerçekleşmekte, test çözerek ders işlenmekte, plan yapılmamakta, sınıf yönetimi açısından sorun yaşanmamakta, deneme sınavları başarıyı değerlendirmede temel ölçüt olmaktadır.
- Okul ortamında öğrenme-öğretme süreci heterojen ve büyük sınıflarda gerçekleşmekte, planlı ders işlenmekte, öğrencinin çok yönlü gelişim hedeflenmekte, öğretim yöntemleri çeşitlilik göstermekte ve öğrencilere not verilmektedir.
- Dershanede öğretim programı dışında test kitaplarıyla ders işleyen öğretmenler, MEB'de öğretim programıyla karşılaşmışlardır.

6.1.3. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimlere Bilgi Kaynaklarına ve Gereksinim Duydukları Eğitimlere İlişkin Sonuçlar

- Hizmet öncesi alınan eğitimin öğretmenlerin öğretmenlik hayatını şekillendirdiği, uyumlarını kolaylaştırdığı, karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bazı öğretmenler aldığı hizmet öncesi eğitimle donanımlı yetiştiğine inanırken, bazıları ise aldıkları hizmet öncesi eğitimin yetersiz olduğunu öğretmenlik hayatına pek fazla katkı yapmadığına inanmaktadırlar.
- Hizmet öncesinde derse giren bazı öğretim görevlilerinin yetkin ve rol model oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Hizmet öncesi verilen eğitimdeki bilgilerin güncel olmadığını, ileri düzey bilgiler olduğunu, özellikle formasyon derslerinin çok verimsiz geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler hizmet içi eğitimleri yeterli çeşitlilikte, ihtiyaca yönelik bulmamakla birlikte, yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin de verimsiz geçtiğini düşünmektedirler.
- Hizmet içi eğitimin verimsiz geçmesinin nedenlerinin eğitimi veren kişinin donanımıyla, eğitim verilen ortamın özellikleri ve eğitim konusu ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin yazılı kaynakları inceleyerek (ders ve yardımcı kaynakları inceleme, resmi yazıları, duyuruları ve bilimsel dergileri takip etme...gibi) ve bilişim teknoloji ve ağını kullanarak (internet, mail, eğitim portalları, CD, bilgisayar, uzaktan eğitim) mesleki gelişimlerini sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin zorunlu veya gönüllü kurum içi ve kurum dışı seminerlere konferanslara, kurslara/workshoplara, sempozyumlara, ulusal konferanslara katılmaktadır.
- Öğretmenlerin en önemli bilgi kaynaklarının meslektaşları ve ailedeki öğretmen bireyler oluşturmaktadır.
- Öğretim programı ilke ve yaklaşımlarını uygulama, sistemde yapılan değişiklikler, öğretim yöntem ve teknikleri, deney yapma ve tasarlama, farklı etkinlikler geliştirme, teknolojiyi kullanma, disiplinler arası işbirliği yapma, sınıf yönetimi, kaynaştırma eğitim, bireysel farklılıklara hitap etme öğretmenlerin mesleki açıdan ihtiyaç duydukları eğitimlerdir.

- Öğretmenler kişisel gelişim için değişikliklere uyum, iletişim, yabancı dil, güzel yazı eğitimine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

6.1.4. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Uyumlarını Kolaylaştıran Etkenlere, Kendilerinde Güçlü/Kuvvetli Algıladıkları Yönler, Sahip oldukları Fırsatlar ve Kolay Başardıkları Durumlara İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin uyumunu kolaylaştıran etkenlerin başında kişisel özellikleri gelmektedir (meslek sevgisi, öğrencilere olan sevgi/ilgi, iletişimin güçlü, özgüven ve empati kurma becerisi yüksek, girişken bir yapıya sahip olma, sabırlı olma vb)
- Dershanede çalışmış olma/deneyim, alan bilgisine hâkim olma, soru hazırlama ve çözme becerisi, ders çalışma, tahtayı çok iyi kullanma, hizmet öncesi donanımlı yetişme öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştıran mesleki becerilerdir.
- Ekonomik, sosyal ve iş bakımından güvende hissetme, yapılan işlerin planlı ve sistemli olması öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştıran ortam özellikleridir.
- Sosyal ve fiziki ortamının olumlu olması öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştıran okulla ilgili özelliklerdir.
- Öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştıran diğer etkenler aynı kültüre ait çevrede görev yapma, veli ile iletişim ve öğrenciler özellikleridir.
- Öğretmenler en çok ölçme değerlendirme ve program içerik bilgisi alanında kendilerini güçlü olarak algılamaktadırlar.
- Öğretmenler daha çok dershaneden kazandıkları soru hazırlama ve çözme becerisini, alan bilgisini, özet çıkarma gibi deneyimleri ile teknolojiyi kullanmayı fırsat olarak görmektedirler.
- Ölçme ve değerlendirme yapmak, insanlarla iletişime geçmek, öğrencilerle kolay kaynaşabilmek ve tanıyabilmek, öğrenci takibini yapmak, konuyu çok rahat anlatabilmek, soru üretmek, öğrencileri sınava hazırlamak öğretmenlerin MEB' de kolay başardıkları durumların başında gelmektedir.

6.1.5. Öğretmenlerin Değişime Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejilerine, Kendilerinde Algıladıkları Eksik/Zayıf Yönlerine, Başarmakta Zorlandıkları Durumlara ve Endişelerine İlişkin Sonuçlar

- Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının fazla olması, sınıfların kalabalık olması, sınıfta okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin olması, bazı öğrencilerin testleri çözmemesi, öğrencilerin Türkçe konuşamaması, öğretmenlerin öğretme sürecinde karşılaştıkları temel güçlüklerdir.
- Merkezi sınavların ikinci sınav olması, işlerin eve kalması, beşinci sınıf seviyesine inememe, çok fazla evrak işinin olması, çok fazla prosedürle uğraşma, zorunlu kılık-kıyafet uygulaması, değişikliklerin ani ve sık yapılması, i öğretmenlerin mevzuatla dile getirdiği temel güçlüklerdir.
- Okulun donanımının iyi olmaması, mesleğe ilk başladığında soru soracak kimseyi bulamama, branş ve sınıf öğretmenlerinin aynı ortamda bulunması, yardım istediğinde yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin tutumu, ilişkilerin profesyonel olmaması ortamla ilgili yaşanan güçlüklerdir.
- MEB’de daha fazla disiplin problemi ile karşılaşılması sınıf yönetimiyle ilgili yaşanan en büyük güçlüktür.
- Öğretmenlerin ders kitaplarını öğretim programı olarak algılamış ve yaşadıkları güçlükleri kitaptaki soru sayısının az olması, kitaplarda bilimsel hatanın olması, kitapların yetersiz olması, kitaptaki etkinliklerin yapılabilir olmaması olarak ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerin çevre ile ilgili karşılaştıkları güçlükler farklı kültürle karşılaşma, kendini güvende hissetmeme, okulun olumsuz çevre şartları ve velilerin ilgisizliğidir.
- Bir önceki ortamdan duygusal olarak kopamama, dershaneden okula atandıklarında değişikliklere alışamama, öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmaktan korkma, KPSS’ye çalışmaktan dolayı bozulan psikoloji öğretmenlerin yaşadıkları psikoloji güçlüklerdir.
- Öğretmenler yardım alma, araştırma yapma, görüşme yapma ve teknolojiden yararlanarak güçlükleri aşmaya çalışmaktadırlar.

- Öğretmenlerin kendilerini yetersiz/eksik algıladıkları özellikler çeşitlilik göstermekle birlikte genellikle teknolojik aletleri kullanamama, deney yapamama, zaman yönetimi ve mevzuatı bilmeme üzerinedir.
- Öğretmenlere başarmakta zorlandıkları durumların başında sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yapma gelmiş, bunu yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işleme, deney yapma, sınıf yönetimi izlemiştir.
- Mesleki tükenmişlik oluşması, tahammül gücünün giderek azalması, öğrenciler tarafından yanlış anlaşılma, öğrencileri tanımamaktan dolayı hata yapmalarına engel olamamak, öğrencilerde kazanımları gerçekleştirememek, sınavlarda anlatılmayan konudan soru çıkması öğretmenlerin sahip oldukları endişelerdir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Mevzuat bilgisi, bireysel farklılıkları tanıma ve hitap etme, öğretimi çeşitlendirme, etkili laboratuvar kullanımı, dersi planlama, materyal hazırlama, kaynaştırma eğitimi gibi konularda yetersizlik hissedilen bu öğretmenlerin yeterliliğini artırıcı önlemler alınmalı, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin kendilerini eksik/yetersiz hissettikleri ve gereksinim duydukları konulara öncelik verilerek, alanında uzman kişiler tarafından, uygulama ağırlıklı eğitimler verilmelidir.
2. Öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri daha fazla yapabilmesi için yasal prosedürler azaltılmalı, gerekli ortamlar okul yönetimi tarafından düzenlenmeli (gezi için okul servisleri, gözlem çalışmaları için ilgili kurumlarla anlaşma yapma vb.) ve okul ve toplum işbirliğini gerçekleştirecek projeler yapmaları için desteklenmelidir.
3. MEB teknoloji okur-yazarlığı konusunda öğretmenleri yetiştirmeli, hazırladığı web sitelerinin içeriğini bilimsel makale, tez ve dergilerle zenginleştirmeli, etkili kullanımı hakkında tüm eğitimcileri sağlıklı bilgilendirmeye özen göstermelidir.

4. EBA gibi eğitim sitelerinde yer alan eğitim materyalleri kontrol edilerek bilimsel hata içeren, kazanımlara uygun olmayan materyaller siteden çıkarılmalı, siteye daha çok sanal deneyler, kazanım testleri, video ve görseller eklenmelidir.
5. Öğretmenlerin bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmama nedenleri araştırılmalı, MEB öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişimini gerçekleştirmeye yönelik bu faaliyetlere katılma desteği sağlanmalıdır.
6. Laboratuvarı olmayan okullarda laboratuvar açılması, laboratuvar malzemelerinin tamamlanması ve güncellenmesi sağlanmalıdır. Eksik malzemelerin temini ve bozuk malzemelerin tamiri için illerde laboratuvar araç-gereçleri merkezi açılmalıdır.
7. Dershane öğretmenlerinin sınava hazırlık yönündeki deneyimleri ve test çözme becerilerini daha iyi değerlendirmek amacıyla MEB'deki destekleme ve yetiştirme kurslarında görevlendirilmelerine öncelik verilebilir.
8. Ders kitaplarını inceleme ve oluşturma komisyonlarında dershane öğretmenlerine de görev verilebilir. Böylece alan uzmanlıklarıyla bilginin bilimselliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar katkı sağlarken, etkinlikler, amaçları ve uygulanma süreci hakkındaki bilgilerini de geliştirme fırsatı bulabilirler.
9. Öğretmenler için önemli bir bilgi kaynağı olan meslektaşların göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerek okul ortamına uyumunu gerekse öğretim sürecinin etkililiğini arttırmaya çabalarını daha sistematik kılmak amacıyla mentorlük uygulaması düzenlenebilir.
10. MEB ve üniversiteler arasında işbirliği güçlendirilerek, öğretmen adaylarının hizmet öncesi lisans eğitimlerinde, pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin staj uygulamalarında ve mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde daha donanımlı ve gelişime açık, okul deneyimi/uygulama becerisi kazanmış şekilde yetiştirilmesine yönelik önlemler alınmalıdır.
11. Öğretmenleri bilgilendirmeden, gerekçesi ve amaçları açıklanmadan yapılan değişimlerle karşı karşıya bırakmak yerine, değişim süreci bilimsel aşamaları izlenerek yönetilmeli, değişime uyum sürecinin kısa sürede ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için oryantasyon eğitimlerine özen gösterilmelidir.

6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada dershaneden MEB' e geçen fen bilgisi öğretmenlerinin bu değişime uyum süreci incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda okul ortamında bulunan öğretmenlerin dershaneden gelen öğretmenlerden nasıl etkilendikleri ve uyum sağladıkları incelenebilir.
2. Başka kurumlardan öğretmenliğe geçen, branş değişikliği yapan öğretmenlerin uyum süreci hakkında çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmen yeterlikleri bir bütün olarak değil, alt boyutlar bazında daha derinlemesine incelenebilir.
4. Dershaneden MEB' e geçen öğretmenler ile göreve MEB' de başlayan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ö (2012). *Eğitimin sosyal işlevleri bağlamında dersaneler (İzmir'den bir örneklem)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Açıkgöz Ün, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. bs.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16).
- Ada, Ş. (2011). Türk Eğitim Sistemi (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya) *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde (s.345-370) Ankara: Pegem Akademi
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakülterinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akbaşı, S., & Üredi, L. (2014). Eğitim sistemindeki 4+4+4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 109-136
- Akgeyik, T. (2001). Değişim yönetimi: insan kaynakları yönetiminin yeni görev alanı. *Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, (40). seri
- Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya Eğitiminin Etkililiği ve Sorunları, *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:12, s.77-96, İstanbul*
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim Online, 4(2)*.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York) Finlandiya Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara
- Alaz, A., & Yarar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. The first international congress educational research. 1-3 May, Çanakkale/Turkey.<http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap>
- Allesandra, T., & O'Connor, M. J. (1996). *The Platinum Rule: Do unto Others As They'd Like Done unto Them*. New York
- Altan, M. Z. (1998). Eğitim fakülteleri, teknoloji ve değişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(3)*, 295-304.
- Anlı, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde

- Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Düzce, A. T. L. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde: Niğde Üniversitesi*
- Atıcı, R. (2014). Sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmen ve öğrenci rolleri *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2448> Number: 29 , p. 475-484,
- Ay, Ü. (2008), Dershanelerde ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini anlamaya ilişkin bir araştırma. *Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi Sempozyumu'nda sunulan bildiri*. Ocak, 2008 Eğitim-Sen, Ankara
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar (Elazığ ili örneği). *İlköğretim Online*, 14(2).
- Aydın, C. & Akaydın, G. (2014). Öğrenci Önbilgileri Hakkında Öğretmen Görüş, Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi, *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE* 15-16 Mayıs 2014 Hacetepe Üniversitesi, Ankara
- Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1).
- Ayers, W. (1995). *To become a teacher: Making difference in children's lives*. New York: Teachers College Press
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4 (1), 25-43. <http://ebad-jesr.com>
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Journal of Educational Development*, 28, 723-236.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi*

- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Ayvacı, H. Ş., & Nas, S. E. (2009). Fen ve Teknoloji dersi konularının okulda ve dershanede işlenişiyile ilgili durumların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 113-124.
- Bal, T., (2005). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-11.
- Balcı, A. F. & Yelken, Y. T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 14, Sayı 1, Sayfa 195-213
- Baran, N. İ., & Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2).
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top. McKinsey & Company
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Başbay, M., & Başbay, A. (2011). Tanımlayıcı bir durum çalışması: alternatif bir öğretmen yetiştirme programı. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1).
- Başkan, A.G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 16 - 25 [2001]
- Başkan, A.G, Aydın, A., & Madden, T., (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1 s.35-42
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2).
- Baştürk, S., & Doğan, S. (2011). Özel dersane matematik öğretmenlerinin özel dersaneleri değerlendirmeleri. *e-International Journal Of Educational Research* Volume: 2 Issue: 3- Summer-2011 pp. 68-86

- Baumert, J. Kunter, M., Planck, M., Blum, W., Brunner, K. M. Jordan, A, Klusmann, U Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai Y. M (2010), "Teachers' Mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress", *American Educational Research Journal*, Vol. 47/1, pp. 133-180.
- Bay, E., (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Bayır, E., (2008) *Fen Müfredatlarındaki Yeni Yönelimler Işığında Öğretmen Eğitim: Sorgulayıcı-Araştırma Odaklı Kimya Öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara
- Bayrak, B., & Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Bayraktar, Vatansver H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Berg L. B & Lune, H. (2015) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Ed. H. Aydın) Ankara: Eğitim Yayınevi
- Beyaztaş, İ. D., Kaptı, B. S., & Gelbal, S. (2013). Ortaöğretim ve özel dersane öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programı ve Öğretim Çalışma Dergisi*, Cilt:5
- Boran, A., Atalmış, H. E., & Sağır, E. (2015) Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları. *Turkish Journal of Education TURJE* Volume 4, Issue 4
- Bozak, A., Yıldırım, C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Bozpolat, E. ve Koç Deniz H. (2016). Matematik öğretiminin öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme boyutunda değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11/14, 101-122.
- Böyük, U., Demir, S., & Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Tünav Bilim Dergisi*, 3 (4), 342-349.
- Brooks J.G. and Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. ASCD-USA
- Brouwers, A. ve Tomic, W (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-eacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*

16 239-253

- Bunchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. ve Stephenson, J. (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Tehmatic Network on Teacher Education in Europe. TNTEE and the editors.
- Bümen, N.T., Ateş, A. Çakar, E. Ural, G. & Acar, V. (2012) Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi* 41 (194), 31-50.
- Caena, F., (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing Professional development*. European Commission Directorate-General for Education and Culture
- Caena, F. (2014).Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice, *Francesca European Journal of Education*,Vol. 49, No. 3, 2014 DOI: 10.1111/ejed.12088
- Canlı, S., Demirtaş H., & Özer N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online* 634-646,<http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.88636>
- Cansız Aktaş M. ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222
- Carey, K. (2004). The real value of teachers: Using new information about teacher effectiveness to close the achievement gap. *Thinking K-16*, 8(1), 3-42.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu, Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2), 465-484.
- Charles, B.A.(2012) Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 8, Issue 1, pp. 136-155.
- Christensen, L. B, Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015) *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*.(Çev. Ed. A. Aypay). Ankara:Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2014 yılında yayımlanmıştır)
- Coenders, F., & Terlouw, C. (2015). A Model for In-service Teacher Learning in the Context of an Innovation. *Journal of science teacher education*, 26 (5). 451 - 470.
- Coninx, N., Kreijn, K & Jochems, W. (2013). The use of keywords for delivering

- immediate performance feedback on teacher competence development, *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 164–182, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.717613>
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009) Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: a nine-country crossnational study. Report commissioned by the Teaching Council (University College Cork and Teaching Council of Ireland).
- Cooper, P. & Yan, Z. (2015). Some possible effects of behaviour management training on teacher confidence and competence: evidence from a study of primary school teachers in Hong Kong, *Educational Studies*, Vol. 41, Nos. 1–2, 156–170, <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.955739>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çağlayan, H. (2008). Muz kabuğu piyasasında dersane öğretmenleri-odak grup görüşmesi. *Bayan Eğitimcilerin Sosyal Hakları Sempozyumu*. Eğitim-sen 12–13 Ocak 2008. Ankara.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 3 (2007) 123-139
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 536-557.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2).
- Çelik, V. (2004). Örgütsel hikâyeler ve okul kültürünün analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19 , s. 207-237.
- Çetin, A. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersinde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Zihinsel Yapılarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay
- Çetin, A., & Yoğurtçu, M. (2015). Investigation In Different variables By Being Identified the Innovative Tendencies Of Teachers About Their Professions. *The 3rd International Congress On Curriculum and Instruction* Adana 22-24 October 2015 Çukurova University

- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Çifçili, V. (2008). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Çifçili, V. (2007) *Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbulu
- Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72.
- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1).
- Çıray, F., Küçükıymaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.
- Çobanoğlu, F. (2008). Değişim mantığını anlamak: Akış ve dönüşüm olarak örgüt. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 110-119.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., & Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2009. VI(I), 122-141.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 1-15.
- Dekker-Groen, A.M., Marieke, F., Schaaf D & Karel M. (2013) A teacher competence development programme for supporting students' reflection skills. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 19(2), 150-171, DOI: 10.1080/13540602.2013.741
- Demirbaş, M. (2008). 6. sınıf fen bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi: Öğretim öncesi görüşler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 313-338.
- Demirbolat, Ottekin, A. (2011). Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 41-55.

- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Demircioğlu, G., & Demircioğlu, H (2009). Kimya öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların hedef davranışlar açısından değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1).
- Demirkasımoğlu, N. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin psikolojik sözleşme algıları ve iş çevresine uyum düzeyleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29
- Denizli, H., & Uzoğlu, M. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi Mart 2016, Cilt 13, Sayı 1*, 3-37
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2001). *Ortaöğretim: Genel Eğitim, Meslek Eğitimi, Teknik Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim>
- Doğan, K. Ö. (2014). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsal durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VII, (I), 86-106. <http://efdergi.yyu.edu.t>
- Doğru M. ve Kıyıcı, F. (2005). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekinci, H. (2006). Bilgi teknolojilerinin rekabet açısından önemi ve değişim yönetimindeki etkilerine ilişkin yöneticilerin algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Emmer, E. T. Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.
- Engin, G., & Çiçekli-Koç, G. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal*

- Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 18(2), 153-167.
- Ercan, Ü. (2014). Öğrenen örgütler, örgütsel değişim ve değişime direnç: bir tipoloji önerisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 33-42.
- Erdoğan, İ. (2001). Değişim yönetimi: ders geçme ve kredili sistem üzerine bir araştırma. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 73-98
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi sorunlar ve çözüm önerileri (2.bs.)* Ankara: Sistem Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi (4.bs.)* Ankara: Pegem Akademi
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği sorunlar ve çözüm önerileri* Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Üniversite ve Toplum*, 5(2).
- Ereş F., (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin genel alan yeterlikleri kapsamındaki kişisel ve meslekî değerler ile meslekî gelişim yeterliklerine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 357-374.
- Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlanması bakımından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi ODTÜ, Ankara
- Erol, O., Özaydın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 25-47.
- Eskicumalı, A. (2002). “Eğitim, öğretim ve Öğretmenlik Mesleği” (Ed. Y. Özden) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde Ankara: Pegem Yayıncılık
- European Commission, (2015). Science education for responsible citizenship, *Report To The European Commission of The Expert Group on Science Education*.
- Faryal S. (2011). Impact of employee’s willingness on organizational change. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 24, 193. www.iiste.org,
- Fer, F. (2005). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi*, 7-9 Aralık 2005, İstanbul.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 231-260.
- Forrest, M. (2007). *The five-year change process at a secondary school. A case study*.

- Unpublished Doctoral Thesis, Las Vegas: University of Nevada.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press
- Geçer, A., & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Genç, S. Z., (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri*, 23, 375.
- Genç, S. Z. ve Erayman M. Y (2007) Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 90-103
- Gençöz, F. (1998) Uyum Psikolojisi, *Kriz Dergisi*, 6(2), 1-7.
- George, M.P., White, G.P. ve Schlaffer, J.J. (2007). Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field. *Psychology in the Schools*, 44(1), 41-51.
- Gilley, A. Jerry W. Gilley, J. W., and Millan M. S. (2009) Organizational change: motivation, communication, and leadership effectiveness. *Performance improvement quarterly*, 21 (4), 75 – 94. DOI: 10.1002/piq.20039
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235-244.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Gökçe, A. T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Gökçek, T. (2008) . 6. sınıf matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına uyum sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon
- Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 76-88.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.

- Guerriero, S. (2016). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession_9789264270695-en#page1 04.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Gücüm, B. (1998). Fen bilimlerinin oluşumu, gelişimi ve fen bilgisi Yaşar. Ş. (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretimi içinde (3-11)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Güçlü, N., Yılmaz, G. ve Demirçelik, E. (2014). İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan yöneticilerin Türk Eğitim Sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39,85-95.
- Gülbahar, Y., (2012). e-öğrenme Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, M (2011). Zorunlu ve kesintisiz eğitimin kısa tarihi. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 7, 21.
- Güneş, H. ve Karaşah, Ş. (2016). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi Ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 13. ISSN: 2146-9199
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M. ve Güneş, O. (2011). Fen ve teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April*, Antalya
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2).13-21
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi (4.bs)*. Ankara: Pegem Akademi
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Hanushek, E. A. (2003). The Failure of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal*, 113 (February), F64–F98
- Hanushek, E.A., Kain J. F. & Rivkin S. G. (1998). *Teachers, schools, and academic achievement*, NBER Working Paper Series, No. 6691, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA
- Hargreaves, L., Moyles, J., Merry, R., Paterson, A. F. & Esarte-Sarries, V., (2002).

- How Do Elementary School Teachers Define and Implement “Interactive Teaching” in the National Literacy Hour in England?* The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Hargreaves, L., Moyles, J., Merry, R., Paterson, A. F., Pell, A. & Esarte-Sarries, V., (2003). How Do Elementary School Teachers Define and Implement ‘Interactive Teaching’ in the National Literacy Strategy in England? *Research Papers in Education*, 18, 3, 217-237.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters . . . a lot. *Thinking K-16*, 3(2), 3–14
- Helvacı, A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi İlke Yöntem ve Süreçler* (2.bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Helvacı, A (2010) Okullar Değişime/Yeniliğe Ne Kadar Hazır? *Eğitime Bakış Dergisi* 6(17), 47-53
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M., (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis, *Journal of Educational Psychology*, 5(3), 774-786. DOI: 10.1037/a0032198
- Işık, A. N. ve Gürsel, M. (2013). Başarılı bir ilköğretin okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri Kış 13(1)* 201-228
- İşeri, Çakallı, Kalyoncu, Bekaroğlu, Bal ve Kesici, (2015) *Anadolu Öğretmen Liseleri Öğretmenlik Mesleğine Giriş 10. Sınıf Ders Kitabı Devlet Kitapları*. Ankara
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M.B. & Kıyıcı, M. (2002). Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 7.
- Jiang, F., Lin, S. & Mariano, J. M. (2016). The influence of Chinese college teachers’ competence for purpose support on students’ purpose development ,*Journal of Education for Teaching*, 42(5), 565-581, DOI: 10.1080/02607476.2016.1226555
- Johansson, S., Myrberg E. ve Rosén, M. (2015) Formal Teacher Competence and its Effect on Pupil Reading Achievement Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 59(5), 564–582, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.965>
- Kan, L. F. (1987). *Teachers' in-service training needs in a sample of aided secondary schools in Hong Kong : the implication for school administration*. (Thesis). University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5353/th_b3862724
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi öğretimi: Modül 7*. Ankara:

MEB.

- Karaca B. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini üzerine ampirik bir çalışma: Ankara'daki devlet ve özel okulların karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Karacaoğlu, C.Ö. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Karacaoğlu, C.Ö. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 70-97. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Karacaoğlu, C. Ö. (2009). Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Ankara İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 30.
- Karaman, P., & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Journal of Education Faculty*, 18(1), 243-269.
- Karamustafaoğlu, S., Salar, U., & Celep, A. (2015). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 93-118.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara
- Karadolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karatay, R., Timur, S., & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37, 250–290.
doi:10.1177/00131610121969316
- Karip, E. (2005). Daha Bir Eğitimde Değişim Tartışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

- Kaya, N. (2012). *Türkiye’de Coğrafya Eğitimi: Öğretim programı, öğretmen eğitimi ve ders kitapları boyutu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavanagh, S. (2000). A total system of classroom management: consistent, flexible, practical and working. *Pastoral Care*, March, 17-21.
- Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Kılıç, D., Keleş, Ö., & Uzun, N. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımına yönelik özyeterlik inançları: Laboratuvar uygulamaları programının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1.
- Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(6), 133-148.
- Kıroğlu, K. (2011) Bir Meslek olarak Öğretmenlik (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya) *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde (s.345-370) Ankara: Pegem Akademi
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter M., Elsner, J., Besser M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013) Teachers’ Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 64(1) 90–106 DOI: 10.1177/0022487112460398
- Kristof-Brown, A.L., Zimmerman, R.D., ve Johnson, E.C. (2005). Consequences of individuals’ fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, persongroup, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281-342.
- Krueger, K., Boboc, M., Smaldino, S., Cornish, Y., ve Callahan, W., 2004. InTime Impact Report: What was InTime’s Effectiveness and Impact on Faculty and Preservice Teachers? *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 185-210.
- Koçak, S., & Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Kola, J. (2013). Importance of Science Education to National Development and Problems Militating Against Its Development Aina *American Journal of Educational Research*, 1(7), 225-229. Available online at <http://pubs.sciepub.com/education/1/7/2> © Science and Education Publishing DOI:10.12691/education-1-7-2

- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, N. N. ve Ünsal, S. (2013) Türkiyede Öğretmen Yetiştirme Problemi (1923-1954 Yıllar Arası). *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 1(1), 155-167.
- 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.
- Kozak, M. A., & Genç, V. (2014). Değişim sürecinde ortaya çıkan direnci önlemede duyguların yönetiminin önemi: Hizmet işletmeleri açısından bakış. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Kösterelioğlu İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2008) Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 257-275.
- Kunter, M., Klusmann U., Baumert J., Richter, D., Voss T. & Hachfeld A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Kurtoğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Entegrasyonu Hakkındaki Görüşlerinin Yeniliğin Yayılımı Kuramı Temelinde İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Kurtuluş, N., & Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1).
- Küçük, Düzkaya, N. (2008). *İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Levin B.B ve Rock C.T (2003). The Effects Of Collaborative Action Research On Preservice And Experienced Teacher Partners In Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*, 54, 135.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE

- Lunenburg, F. C. ve A. C. Ornstein. (1996). *Educational administration: concepts and practices*. Second Edition. Wadsworth Publishing Co. California.
- Marshall C. & Rossman G.B. (1995). *Designing qualitative research*. Sage Publications, London
- Marzano, R.J. (2007). *The art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD
- McFarland, K. P., (1998). *Promoting Reflective Practices In Preservice Teacher Education: An Activity on Stages of Concern*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423227)
- Mears, C. L. (2008). Gateways to understanding: A model for exploring and discerning meaning from experience. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(4), 407-425.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- MEB. (1990). *13. Milli Eğitim Şurası*. MEB Yayınları. Ankara
- MEB., (2005a). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB., (2006a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, temel eğitimi destekleme projesi "öğretmen eğitimi bileşeni"*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
- MEB., (2006b). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6.7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığı
- MEB., (2007a). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
- MEB., (2007b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi uyum güçlüğü gösteren çocuklar*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
- MEB., (2008). *Fen ve teknoloji özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB., (2011). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
- MEB., (2012a). *12 Yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Kalem Müdürlüğü http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12_05.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB., (2012b). *Aile ve tüketici hizmetleri uyum problemleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

- MEB., (2013) *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığı.
- MEB., (2017a). *Öğretmen yeterliklerin belirlenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/Oğretmen> adresinden 05.05.2017 tarihinde erişilmiştir).
- MEB., (2016b). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
- MEB (2016a). *Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu*http://www.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyurusu.pdf 05.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB., (2016c). *Dershaneler ile öğrenci etüt eğitim merkezlerinde görev yapan eğitim personelinin sözleşmeli öğretmenlik için başvuru ve atama duyurusu*. https://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_09/06070704_dershane_ve_o776g774renci_etu776t_merkezi_eg774iticilerinin_atanmasina_ilis807kin_duyuru_6_eylu776l_2016.pdf 05.05.2017 tarihinde erişilmiştir
- MEB., (2009). *Özel dershaneler yönetmenliği*. Resmi Gazete Sayı : 27383, 21 Ekim 2009
- MEB., (1995). *Hizmet içi eğitim yönetmenliği*. Resmi Gazete Sayı: 22161, 4 Ocak 1995
- Memişoğlu, S. P., & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+ 4+ 4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Menon, M. E. (2012). Do Beginning Teachers Receive Adequate Support from Their Headteachers? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 217-231.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Miller, A.D., Ramirez, E.M & Murdock, T.B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*. 64, 260-269.
- Mohamed, Z., Valcke, M & Wever, B.D. (2016). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*. DOI: 10.1080/02607476.2016.1257509
- Montgomery, B. ve Way, L. W., (1995). *Lost and Found Voices in the Process of*

- Curriculum change*. The Annual Meeting of the American Vocational Association Convention, Denver, CO.
- Mullins J. L. (2004). *Management And Organisational Behaviour*.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiyede öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(1), 115-127.
- Mutlu, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 15-29.
- NBPTS (2004). The National Board For Professional Teaching Standards. Web: <http://www.nbpts.org/nbpts/standards/five-props.html> adresinden 16 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir
- NCATE-National Council for Accreditation of Teacher Education (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington: Copyright © University of Virginia
- NCES. (1997). Public and Private Schools: How do They Differ? U.S. department of education: Office of educational research and improvement. <https://nces.ed.gov/pubs97/97983.pdf> 04.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- OECD (2005). *Teachers matter. attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD
- Oğuz, A., & Bayındır, N. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimi planlamaya ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(3).
- Okur, M. ve Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:19 No:2 387-400*
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Olusegun, A. E. (2012). *The effects of teachers' communication skills on students academic performance in selected secondary schools in ijobu-ode township*. Ripple Concepts Educational Resources
- Omosewo, Esther O. - Views of Physics Teachers on the Need to Train and Retrain Physics Teachers in Nigeria. *African Research Review*, 3(1), 314-325.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2014). Öğretim elemanlarının değişime uyumu ölçeği:

- türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması [doi: 10.14527/kuey.2014.013]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 307-326.
- Örs, F & Tetik, S. (2010). Küreselleşen dünyada yeni yönetim paradigmaları: Değişim ve iletişim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 439-456.
- Özata Yücel, E., & Özkan, M. (2013). Fen bilimleri programının 2005 fen ve teknoloji programıyla çevre konularının işleniş açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 237-265.
- Özbek, M. F. (2011). Örgüt içerisindeki güven ve işe yabancılaşma ilişkisinde örgüte uyum sağlamanın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 1, 231-248.
- Özçelik, A. (2011) *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örkütsel yenileşme*. Ankara: Pekem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3).
- Özdemir, S., & Cemaloğlu, N. (1999). Eğitimde değişimi uygulama modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(1), 91-103.
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. E., Karapınar, N., & Özel, D. (2015) Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2015) 163-181
- Özden, M., (2010). Kimya öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 8(2) 397-416
- Özel, E., Bayındır, N. & Özel A. (2013) Sınıf öğretmenlerinin sınıfta otoriteyi sağlamada gösterdikleri tepkisel davranışlar, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 18.
- Özel, H., Yılmaz, G., Beyaz, I., Özer, S., & Şenocak, E. (2009). İlköğretim okulları sınıf içi öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(2).
- Özer B., Tüysüz, C., Bozkurt, N., & Özdemir, S. (2013). Branş değişikliği ile yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerin yaşadıkları bu değişime ilişkin görüşleri: Hatay il örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15.
- Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of*

Educational Studies, 1(2).

- Özer, Y. & Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*: 40, 89-101
- Özoğlu, M. (2011). Özel Dershaneler; Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)*, 36.
- Öztürk, M., & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yasar University, 2(7)*, 761-794.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pantić, N., & Wubbels, T., (2012) Competence-based teacher education: a change from didaktik to curriculum culture?, *j. Curriculum studies, 44(1)*, 61–87.
- Pantić, N., Wubbels, T. & Mainhard, T. (2011). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries, *Comparative Education Review, 55(2)*, 165-188.
- Pantić, N. & Wubbels, T. (2010) Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators, *Teaching and Teacher Education, 26*, 694–703.
- Prior, M., & Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report, 18(Art. 39)*, 1-17
- Quickley, M. & Inos, R. (1995). Synthesis of the research on educational change. part:4 the teacher's role. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387855.pdf> adresinden 17.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Rivkin, G., Hanushek E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73(2)*, 417-458
- Ross, D. K., & Cartier, J. L. (2015). Helping pre-service elementary teachers enact ambitious lesson planning practices. *Journal of Science Teacher Education*. DOI 10.1007/s10972-015-9439-y
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research, 101(1)*, 50-60.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme*

stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Sanal, M. (1999). Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişimler. *Mada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17, 53-64.
- Sarı, M., & Doğanay, A. (2009). İnsan onuruna saygı değerinin kazandırılmasında örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 877-940.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 27-29).
- Saylı, H. & Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 193-210.
- Schoenfeld, A. H. (1994). "Reflections on doing and teaching mathematics", *Mathematical Thinking And Problem Solving. The Study Of Mathematical Thinking And Learning, Lawrence Erlbaum*, (pp. 53-75). Hillsdale, NJ.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seggie F. N ve Bayburt, Y. (2015). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, S., & Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1285-1308
- Shaw, M., Boydell, D., & Warner, F. (1995). Developing induction in schools: managing the transition from training to employment. In H. Bines & J. Welton (Eds.), *Managing Partnership in Teacher Training and Development*. London: Routledge.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publication
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların

- etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, R., Craven, J., Tillotson, J. W., Brunkhorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J. L., Duggan-Haas, D., Parker, J., Cajas, F., Alshannag, Q., McGlamery, S., Krockover, J., Adams, P., Spector, P., LaPorta, P., James, B., Rearden, K., & Labuda, K. (1999). Beginning Teachers: Beliefs and Classroom Actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930- 954.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Sökmen, A. (2007). Örgütsel sosyalleşme sürecinde işgörenlerin yöneticilerine dönük algıları: Ankara'daki otel işletmelerinde bir değerlendirme. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*. 16 (2), 170-182
- Sözbilir M. ve Canpolat, N. (2006) Fen eğitimindeki son otuz yıldaki uluslararası değişimler. (Ed. M. Bahar) *Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s. 418-431)Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Stake R.E (2005) Qualitative case studies. In N. K Denzin & YS. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook Of qualitative research* (3rd ed.). (pp.443-466), Thousand Oaks,CA:Sage.
- Şanal, A. G. M. (1999). Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 53-64.
- Şahin, İ. & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918 <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şirin, A. G. H. (2000). Eğitim sisteminde özel dersaneler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 387.
- Şişman, M. (2015) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (9.bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Tarkın, A. & Uzuntiryaki, E. (2012). Investigation of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession through canonical analysis. *Elementary Education Online*, 11(2), 332-341.
- Taş A., (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin

- öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 10(2), 1-18
- Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 124-148.
- Taylor, E. S., Peplau L. A. ve Sears D. O., (2007). *Sosyal Psikoloji*, (Çev. A. Dönmez), Ankara: İmge Yayınları
- Tebliğler Dergisi, (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Sayı 2590, ss:1491-1540
- Teddle C. & Tashakkori, A. (2015) *Karma Yöntem Araştırmanın Temelleri* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2009 yılında yayınlanmıştır).
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2).
- Temelli, A., Kurt, M., & Köse, E. Ö. (2010). Özel dershanelerin biyoloji öğretimine katkılarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 148-161.
- Teo, T. (2007) Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52, 302-312.
- Tıkaç, S. (2015). Nitel veri analiz programlarının veri analizinde kullanımı: Nvivo'ya bir bakış (Ed. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt) *Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içerisinde (s.260-371) Ankara: Anı Yayıncılık
- Toffler, A. ve H. Toffler. (1996). *Yeni bir uygarlık yaratmak*. (Çev.: Z. Dicleli), İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Tunçbilek, M. M., & Karakavuz, A. (2017). Okul yöneticilerinin meb zorunlu öğretmen rotasyonu algıları ile rotasyon, okul, öğretmen ve mevzuat ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 10(49).
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1).

- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-83.
- Turan, İ., & Alaz, A. (2007). Özel dersanelerde coğrafya öğretiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 279-292.
- TÜBİTAK, (2015). 1003-SBB-EGTM-2015-2 *Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi Yoluyla Eğitim Kalitesinin İyileştirilmesi*. ANKARA
- Türk Dil Kurumu, (2016) Türk Dil Kurumu İnternet Sitesi (<http://tdk.gov.tr>), Erişim Tarihi: 10.05.2017
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve anlatım dersinde bir ölçme aracı olarak yazılı sınavların kullanımı konusunda öğretmen görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3),1-14.
- Türnüklü, E. B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.
- Uğraş, K. (2009). *Özel dersanelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri (Ankara il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Uğurlu, Z., Kırıl, E. & Aksoy, İ. G. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implication (Icont)* Bildiri Kitabı. 706-719.
- Uştu, H., TAŞ, A. M., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1).
- Uyar, R. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik açıdan toplumsal değişime uyumu ve bir uygulama (Başakşehir ilçesi)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim Ve Etkileri). *Ankara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, (1-2).
- Uysal, G. (2016). İnsan Kaynakları Yönetimi. <https://tr.scribd.com/document/114004745/Insan-Kaynaklari-Yonetimi> adresinden 17.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

- Veenman S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers Issue published*, 54(2), 143-178. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543054_002143
- Vesterinen, V.-M. & Aksela, M. (2013). Design of chemistry teacher education course on nature of science. *Science & Education*, 22(9), 2193–2225
- Visser, T. C., Coenders, F. G. M., Terlouw, C., & Pieters, J. M. (2010). Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary science module. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 623-642. DOI: 10.1007/s10972-010-9212-1
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching A Critical Review of the Literature. *Journal of teacher education*, 59(2), 132-152.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79/2, 702-739.
- Whitworth, B., & Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2)
- Yalçın, İ., Seçkin, Z. & Demirel, Y (2009). Bilgideki değişimin örgütsel değişime etkisi üzerine bir inceleme. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-69
- Yangın, S., & Dindar, H. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin öğretmenlere yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Yangın, S., & Sidekli, S. (2013). Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarındaki değişim: 1 yıllık takip.
- Yanık, B.H., Bağdat, O., Gelici, Ö. ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yatağan, M., (2014). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğrenci ve öğretmen özelliklerine göre değerlendirilmesi: TIMSS 2007 ve 2011 verileri ile bir durum analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcı, F. ve Sözbilir M. (2016). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açıları, kullanım kriterleri ve karşılaştıkları problemler: Erzurum örnekleme. *MSKU Eğitim Fakültesi dergisi*, 3(1), 75-93.

- Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sisteminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, M. C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1867-1886.
- Yıldırım, N. (2000). Sınıf öğretmenlerinin denetimlerinin objektifleştirilmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, ,7.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., & Deniz, Y. M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.
- Yılmaz, K., & Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Yin, K. R., (2004). "Case study methods" to appear in the 3rd edition of *complementary methods for research in education*. American Educational Research Association, Washington
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) günümüze (2013) ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının "çevre eğitimi" açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Aydın
- YÖK. (1998). *Türk yüksek öğretiminin bugünkü durumu*. Ankara.

- YÖK, (2006). Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programla adresinden 17.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Yurdakul, K. I. (2016) *Nitel veri analizinde adım adım nvivo kullanımı*. (Ed. I. K. Yurdakul), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zhang, M., Parker, J., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2015). Understanding inservice science teachers' needs for professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(5), 471-496. DOI: 10.1007/s10972-015-9433-4



EKLER**EK 1: Ö1 Öğretmenin Gözlem Yapıldığı Sınıfın Resmi**

EK 2: Ö2 Öğretmenin Gözlem Yapıldığı Sınıfın Resmi

EK 3: Ö3 Öğretmenin Gözlem Yapıldığı Sınıfın Resmi

EK 4: Ö4 Öğretmenin Gözlem Yapıldığı Sınıf

EK 5: Ö5 Öğretmenin Gözlemlendiği Sınıfın Resmi

EK 6: Ö6 Öğretmenin Gözlemlendiği Sınıfın Resmi

EK 7: Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU
(Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin)

Sevgili öğretmenler bu öz değerlendirme formunun amacı sadece sizlerin kendinizi nasıl tanımladığınızı görmektedir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.		Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Kabul edilebilir düzeydeyim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim	Açıklama
KİŞİSEL GELİŞİM – KİŞİSEL DEĞERLER							
<i>Kişisel Gelişim</i>							
1	Yeni fikirlere ve değişime açık olma						
2	Üst düzey düşünme becerilerini kullanma (eleştirel, sorgulayan, yansıtıcı gibi)						
3	Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanma						
4	Stresle başa çıkma yollarını bilme ve kullanma						
5	Gerektiğinde kişisel ve mesleki konularda uzman yardımına başvurma						
6	Sağlıklı yaşam ve öz bakım becerilerine sahip olma						
7	Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izleme						
8	Teknoloji okur-yazarı olma (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerileri)						
9	Bilimsel araştırma yapma becerilerine sahip olma						
10	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (on-line dergi, mesleki forum, paket yazılımlar, e-posta, v.b) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanma						
11	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden öğretim sürecinde yararlanma						
12	Mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılma						
13	Mesleki gelişimine yönelik yayınları izleme						
14	Kişisel ve mesleki duyarlılığını artırmak için kültür ve sanat etkinliklerine katılma						
<i>Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama</i>							
15	Okuldaki sosyal, kültürel ve mesleki çalışmalarına aktif bir biçimde katılma ve gerektiğinde önderlik yapma						
16	Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev alma						
17	Okul ve çevrenin gelişimine katkı sağlamak için çalışmalar yapma						
18	Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanma						
19	Sivil toplum örgütleri, yerel yönetimlerle iş birliği yapma						
20	Okulda yaşanan sorunları çözmek için eylem araştırmaları planlama ve yürütme						
21	Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencileri rol almaları için teşvik etme						
22	Öğrenen okul çalışmalarını destekleme ve bu çalışmalara katılma						
<i>Mevzuat Bilgisi</i>							
23	Görev, hak ve sorumluluklarıyla ilgili mevzuatı bilme ve buna uygun davranma (A8.1, A8.2)						
24	Engellilerin eğitim ve öğretimden yararlanmasına hizmet eden yasa ve yönetmelikleri bilme ve buna uygun davranma						
<i>Öz değerlendirme</i>							
25	Veli görüşlerinden yararlanma						
26	Yönetici görüşlerinden yararlanma						
27	Öğretmen görüşlerinden yararlanma						
28	Öğrenci görüşlerinden yararlanma						
29	Sınıf içi – sınıf dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edip öz değerlendirmede kullanma						
30	Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kişisel gelişimi için kullanma						

MESLEKİ GELİŞİM - MESLEKİ DEĞERLER		Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Kabul edilebilir düzeydeyim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim	Açıklama
Öğrenciye Değer Verme							
1	Öğrencilerle ilgili kayıtlarda gizlilik ilkesine uyma						
2	Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterme						
3	Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olma						
4	Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatları sunma						
5	Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturma						
6	Öğrencileri etkin biçimde dinleme						
7	Öğrencilere uygun tartışma ortamı sağlama						
8	Öğrenciye ismiyle hitap etme						
Öğrencinin başarabileceğine İnanma							
9	Plânında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler tasarlama						
10	Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapma						
11	Ödevleri ve sınıf dışı çalışmaları, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaç ve imkânlarına uygun planlama						
12	Sınıf içi ve dışı faaliyetlerde öğrenmeye karşı merak/ istek uyandırıcı etkinlikler hazırlama						
13	Yetersiz-isteksiz öğrencileri motive edici tedbirler alma						
14	Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu konusunda öğrencileri bilgilendirme						
15	Çalışmalarını uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürme						
16	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirme						
Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme							
17	Öğrencilerde bireysel ve kültürel farklılıklar olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verme						
18	İnsan haklarına uygun biçimde davranma						
19	Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları öğrencilere kazandırma						
20	Çocuk haklarının korunması ile ilgili yasa ve yönetmelikleri bilme						
21	Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokrasi anlayışını geliştirici yöntem / tekniklere yer verme						
22	Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekleme ve model olma						
23	Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerleri benimseme ve bunlara uygun davranma (adalet, dürüstlük, tutarlılık, kararlılık, duyarlılık v.b.)						
24	Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmama						
25	Sınıf içi ve dışında çocuk haklarının korunmasında ve uygulanmasında etkin rol alma						

ÖĞRENCİYİ TANIMA		Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Kabul edilebilir düzeydeyim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim	Açıklama
<i>Gelişim Özelliklerini Tanıma</i>							
1	Öğrencilerle ilgili gelişim ilkeleri ve gelişim alanlarını (bilişsel, duyuşsal, sosyal...) bilme						
2	Öğrencinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını gözlem, görüşme, bireysel ve grup projeleri, ölçekler vb. tekniklerle belirleme						
3	Sınıf içi ve dışı uygulamalarda öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alma						
4	İhtiyaç halinde öğrencilere ait kişisel gelişim dosyalarını inceleme ve önemli gelişim özelliklerini kayıt altına alma						
5	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapma						
<i>Öğrenciye Rehberlik Etmek</i>							
6	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yapma						
7	Öğrencinin gelişim özelliklerinin (ilgi-ihtiyaç, güçlü-zayıf yönler) yer aldığı rehberlik planı yapma						
8	Öğrencilerin meslek seçimi sürecinde rehberlik uzmanı ile işbirliği yapma						
9	Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşma						
10	Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturma						
11	Öğrencinin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bulguları onlarla paylaşma						
12	Öğrencilerin öz denetim becerisi geliştirmelerine rehberlik etme						
13	Öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişmesine rehberlik etme						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Kabul edilebilir	Geliştirmeliyim	Kesinlikle	Açıklama
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme							
1	Bireysel öğrenme planları yapma						
2	Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak plan yapma (görme veya işitme kaybı olan öğrenciler için uygun oturma planı yapma gibi).						
3	Etkinlikleri planlarken öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerini dikkate alma						
4	Öğrenme etkinlikleri düzenlemek için öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını tespit etme						
5	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknikler ve araçlar kullanma						
6	Farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama						
Davranış Yönetimi							
7	Öğrencilerin duygularını kontrol etmelerine rehberlik etme						
8	Davranış problemlerini uygun tekniklerle yapıcı biçimde çözme (rol oynama, gösteri, drama gibi)						
9	Öğrencilerin kendi güdümelerini sağlamak için uygun modeller sunma (alandaki önemli şahsiyetlerin hayat hikâyelerini sınıfla paylaşma gibi)						
10	Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini de alma						
11	Öğrencilere yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verme						
12	Bireysel farklılıkları dikkate alarak davranış yönetimi esaslarını uygulama (empati kurma gibi)						
13	Öğrencileri yasa ve yönetmeliklere uygun davranma konusunda teşvik etme						
14	Davranış problemlerine dönük disiplin yönetmeliğini bilme (Kopya çekme, hırsızlık, kavga etme gibi)						
Dersi Plânlama							
15	Ders plânında amaca uygun yöntem ve tekniklere yer verme						
16	Amaca uygun etkinlikler tasarlama						
17	Plânda derste kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtme						
18	Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirleme						
19	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama						
20	Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtme						
21	Ders planını hazırlarken çevrenin özelliklerini ve farklılıklarını da dikkate alma						
22	Dersi planlarken disiplinler arası ilişkilendirme yapma ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma.						
Materyal Hazırlama							
23	Sınıf içi ve dışı etkinlikler için çeşitli materyalleri (Görsel, işitsel, çalışma yaprakları gibi) hazırlama						
24	Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini alma						
25	Kullanışlı ve ekonomik materyal hazırlama						
26	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına yer verme						
27	Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanma						
28	Bireysel farklılıklara uygun materyaller kullanma						
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme							
29	Ders dışı etkinlikleri dersin amaçlarına uygun planlama						
30	Ders dışı etkinlikler için gerekli yönetmelik hakkında bilgi sahibi olma						
31	Ders dışı etkinlikler için gerekli araçları belirleme						
32	Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma						
33	Ders dışı etkinliklerde öğrencilerin görev ve sorumluluklarını belirleme						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Kabul edilebilir düzeydeyim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim	Açıklama
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme							
34	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma						
35	Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturma						
36	Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alma						
37	Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlama ve kullanıma hazır halde tutma						
38	Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleme						
39	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenleme						
Zaman Yönetimi							
40	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlama						
41	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma						
42	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma						

İZLEME VE DEĞERLENDİRME		Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Kabul edilebilir düzeydeyim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim	Açıklama
<i>Ölçme ve Değerlendirme Araç Seçimi ve Geliştirme</i>							
1	Planlama yaparken amaca uygun ölçme araçlarını belirleme						
2	Öğrencilerin gelişimlerini izlemek amacıyla kayıt tutma						
3	Çok yönlü değerlendirme için tamamlayıcı ölçme araçları (Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.) hazırlama ve kullanma						
4	Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme						
5	Geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarına yer verme						
6	Üst düzey zihinsel becerileri (analiz yapma, eleştirel düşünme, problem çözme vb.) ölçecek ölçek seçme/hazırlama						
7	Duyuşsal alan becerilerini (derse yönelik tutum, değer, inanç vb.) ölçecek araç seçme/geliştirme						
8	Motor becerileri (Kas-zihin koordinasyonu) ölçecek araçlar seçme/geliştirme						
9	İhtiyacına uygun bir başarı testi geliştirme						
10	İhtiyaca uygun ölçüt takımları geliştirme (objektif puanlama yapmak için uygun cevap anahtarları oluşturma gibi.)						
11	Kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini test etme						
<i>Uygulama ve Dönüt Sağlama</i>							
12	Ölçme sonuçlarını raporlaştırırken uygun istatistikleri kullanma						
13	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürme						
14	Öğrencilerin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirme						
15	Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapma						
16	Ölçme sonuçlarıyla ilgili öğrenciye geri bildirim sağlama						
17	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerini önemseme						
18	Ölçme araçlarını ihtiyaçlara göre yeniden gözden geçirme						
19	Öğrenme ortamını ihtiyaçlara göre yeniden düzenleme						
20	Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini ihtiyaçlara göre yeniden gözden geçirme						
<i>Raporlaştırmada Standartlar ve Etik</i>							
21	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını velilerle paylaşma						
22	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşma						
23	Öğrencilerin çalışmalarını (proje, ödev, vb.) kontrol ederek bu çalışmaların sonuçlarını onlarla paylaşma						
24	Ölçme sonuçlarını paylaşırken etik ilkeleri gözetme						
25	Ölçme sonuçlarını diğer paydaşların anlayacağı bir formata dönüştürme						

OKUL, AİLE TOPLUM İLİŞKİLERİ		Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Kabul edilebilir düzeydeyim	Geliştirmeliyim	Kesinlikle geliştirmeliyim	Açıklama
<i>Okul Toplum İlişisine Katkı Sağlama</i>							
1	Eğitimin kalitesini artırmak için çevrede bulunan kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma						
2	Aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenleme						
3	Bulunduğu çevrenin özelliklerini tanımak ve gereksinimlerini saptamak için çevre gezileri yapma						
4	Bulunduğu çevrenin özelliklerini ve gereksinimlerini inceleme ve kaydetme						
5	Bulunduğu çevrenin özelliklerine göre özel alan öğretim programına, farklı üniteler ya da konular ekleme						
<i>Öğretmen Aile İşbirliğine Katkı Sağlama</i>							
6	Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgiyi toplama						
7	Aileleri tanımak için çeşitli etkinlikler (toplantı, görüşme, ev ziyaretleri gibi) yapma						
8	Eğitim sürecine aile katılımının ve işbirliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapma						
9	Ailelere, öğrencinin sorunlarının çözümü için rehberlik yapma						
10	Aileleri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumluluklar hakkında bilgilendirme ve gelişmelerden haberdar etme						
PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ							
<i>Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri</i>							
1	Eğitim programlarının uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılâplarını ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğini temel alma						
2	Eğitim-öğretim faaliyetlerini Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütme						
3	Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini planlarına yansıtma						
<i>Özel Alan Öğretim Programı</i>							
4	Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygulama						
5	İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralama						
6	Özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim sürecini düzenleme ve uygulama						
7	Öğrenilen bilgilerin özel alan öğretim programı içindeki önemini belirleme						
8	Özel alan öğretim programının geliştirilmesi sürecine katkıda bulunma						
9	Özel alan öğretim programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerini (ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi vb.) değerlendirme						

EK 8: Görüşme formu**ÖZEL DERSHANELERDEN RESMİ OKULLARA ATANAN İLKÖĞRETİM
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI****GÖRÜŞME FORMU-1**

Değerli meslektaşım bu görüşmenin temel amacı özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen siz fen alanı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşlerinizi almaktır.

SORULAR**Kişisel Gelişim – Kişisel Değerler**

- 1- Kişisel gelişiminizi sağlamak amacıyla neler yapıyorsunuz, ne tür etkinliklere katıldınız, katılıyorsunuz örnek verebilir misiniz?
- 2- Mesleki becerilerinizi artırmak için neler yapıyorsunuz/ yaptınız? Katıldığınız HİE, toplantı, seminer, okuduğunuz yayınlar var mı, örnek verebilir misiniz?
- 3- Okulunuzda iyileştirme ve gelişme amaçlı ne tür sosyal, kültürel, eğitsel çalışmalar yapılıyor? Siz bunlara nasıl katkı sağlıyorsunuz, aktif bir biçimde katıldığınız çalışmalara var mı, örnek verebilir misiniz?
- 4- Öz değerlendirme yapmanın öğretmene kişisel ve mesleki anlamda ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz? Siz öz değerlendirme yaparken veli, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri ve eleştirilerinden yararlanır mısınız? Örnek verebilir misiniz?
- 5- Mevzuat açısından eksik bilgileriniz olduğunu düşünüyor musunuz, karşılaştığımız durumlara örnek verebilir misiniz?

Mesleki Gelişim - Mesleki Değerler

- 1- Öğrencilerinize değer verdiğinizi onlara nasıl hissettirirsiniz?
- 2- Öğrencilerinizi nasıl motive edersiniz? Özellikle yetersiz-isteksiz öğrencileri motive etmek için aldığınız önlemler var mı? Örnek verebilir misiniz?
- 3- Ulusal ve evrensel değerlerin gelişimini desteklemek amacıyla sınıfta ne tür etkinlikler yapıyorsunuz, örnek verebilir misiniz.

Öğrenciyi tanıma ve rehberlik

- 1- Öğrencilerinizin hangi özellikleri hakkında bilgi sahibisiniz, onları tanımak amaçlı neler yapıyorsunuz?
- 2- Öğrencilere hangi konularda rehberlik yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz, siz bu konuda neler yapıyorsunuz/yaptınız?

Öğrenme Öğretme Süreci

- 1- Derslerinizi planlarken nelere dikkat edersiniz? Farklı düzeyde öğrenciler için ne tür alternatif etkinlikler planlar mısınız? Örnek verebilir misiniz?
- 2- Dersi planlarken ders kitabı dışında yararlandığınız kaynaklar nelerdir?
- 3- Şu ana kadar sınıf dışı bir etkinlik yaptınız mı, ne tür bir etkinlik, açıklar mısınız? Yapmadıysanız neden?
- 4- Sıklıkla kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler nelerdir? Niçin, açıklar mısınız?
- 5- Sıklıkla kullandığınız ders materyalleri nelerdir? Niçin, açıklar mısınız?
- 6- Ders süresini etkili kullanmak amacıyla neler yapıyorsunuz? Bu konuda ne tür sorunlar yaşıyorsunuz, örnek verebilir misiniz?
- 7- Sınıfınızda uyguladığınız kurallar nelerdir? Nasıl belirliyorsunuz?
- 8- Davranış yönetimi (disiplin) konusunda sorun yaşıyor musunuz? Ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
- 9- Disiplin problemleriyle nasıl baş ediyorsunuz?

Öğrenmevi, gelişimi İzleme ve Değerlendirme

1. Derslerinizde öğrenci gelişimini nasıl izliyorsunuz, ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz_
2. Dersinizde ölçme ve değerlendirme için hangi ölçme araç-gereç ve tekniklerini daha sık kullanıyorsunuz? Bu araçları seçme nedenleriniz nelerdir?
3. Ölçme araçlarını nasıl hazırlıyorsunuz, bu süreçte hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz? Hazır araçlar kullanıyorsanız, seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?
4. Ölçme sonuçlarını öğrencilere duyurmada nasıl bir yol izliyorsunuz, başarı ya da başarısızlık karşısında tavrınız nasıldır? Ne yapıyorsunuz, örnek verebilir misiniz?

5. Değerlendirme sonuçlarını öğrenci dışında başka kimlerle, nasıl ve niçin paylaşıyorsunuz, paylaşırken nelere dikkat edersiniz?
6. Ölçme araçlarından elde edilen sonuçları nasıl raporluyorsunuz, açıklar mısınız?

Okul Toplum İlişkisine Katkı Sağlama

1. Okulunuzda eğitimin kalitesini artırmak adına okul-toplum işbirliği için neler yapılmakta, sizin bu konuda çalışmalarınız, işbirliği yaptığınız durumlar var mı? Örnek verir misiniz?
2. Öğrencilerinizin ailelerini tanıyor musunuz? Aileleri tanımak amacıyla ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

Program ve İçerik Bilgisi

1. Fen bilimleri öğretim programı (amaç, içerik, yöntem, değerlendirme) hakkındaki görüşleriniz (olumlu-olumsuz) ve alanının gelişmesi için önerileriniz nelerdir?

**ÖZEL DERSHANELERDEN RESMİ OKULLARA ATANAN İLKÖĞRETİM
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI**

GÖRÜŞME FORMU-2

Değerli meslektaşım bu görüşmenin temel amacı özel dersanelerde görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığına atanan/geçen siz fen alanı öğretmenlerinin değişime nasıl uyum sağladığınızla ilgili görüşlerinizi almaktır.

SORULAR

- 1- Dershane ortamı ve okul ortamını karşılaştırdığınızda nelerin farklı olduğunu düşünüyorsunuz? Dershaneden Milli Eğitim Bakanlığına atandığınızda size farklı gelen, değişen şeyler nelerdi?
- 2- Mesleğinize başlama sürecinde ne tür eğitimler aldınız? (Hizmet Öncesi, Hizmet İçi, Uzaktan Eğitim vb.) (yer, süre, içerik vb.) Aldığınız bu eğitimler ve mesleki katkıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (yer, süre, içerik vb.)
- 3- Bu süreçte başka bilgi kaynaklarından yararlandınız mı, niçin, örnek verebilir misiniz?
- 4- Başka hangi konularda eğitim ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin, örnek verebilir misiniz?
- 5- Göreve başladığınızda neler okul ortamına uyumunuzu kolaylaştırdı? (sosyal, psikolojik, teknolojik, kültürel, politik vb.)
 - Nasıl bir fayda sağladılar size? neleri daha kolay başardınız, örnek verebilir misiniz?
- 6- Göreve başladığınızda okul ortamına uyumunuzu zorlaştıran etkenler neler oldu? (sosyal, psikolojik, teknolojik, kültürel, politik vb.),
 - Nasıl etkiledi sizi, ne tür sorunlarla karşılaştınız? (sosyal, psikolojik, teknolojik, kültürel vb.)
 - Bu durumlarla nasıl baş ettiniz, örnek verebilir misiniz?
- 7- Baş etmede zorlandığınız ve bu güne kadar halen aşamadığınızı düşündüğünüz devam eden sorunlar var mı, bunlar nelerdir, örnek verebilir misiniz?



- 8- Dershaneden okul ortamına geçen bir öğretmen olarak genel olarak değerlendirdiğinizde sahip olduğunuz güçlü ve zayıf yönlerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Örnek verir misiniz?
- 9- Eğitim ve öğretim gelişmesi adına başka söylemek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?



EK 9: SWOT formu

Değerli Meslektaşım

Kuvvetli ve Eksik gördüğünüz yönleriniz ile sahip olduğunuzu düşündüğünüz fırsatlar ve endişelerinizi aşağıdaki tabloda uygun yere yazınız.

KEFE ANALİZİ	
Kuvvetli Yönler	Eksik Yönler
	
Fırsatlar	Endişeler

EK 10: KontrolListesi**Öğretmenlerin Uyum Süreçlerinde Yararlandıkları Bilgi Edinme Kaynakları ve Yöntemleri Kontrol Listesi**

Değerli Meslektaşım, mesleki gelişiminizde kullandığınız bilgi kaynaklarının belirlemek amacıyla aşağıdaki kontrol listesi oluşturulmuştur. Sizin gelişiminizde etkili olan bilgi kaynağının karşısında derecesine göre (X) işaretini koyunuz. Ayrıca listede olmayıp sizin yararlandığınız başka kaynaklar var ise yapılan etkinlikler kısmındaki boş satırlara yazınız. İlginiz için teşekkür ederim.

BİLGİ KAYNAKLARI	YAPILAN ETKİNLİKLER	YAPILMA DURUMU				Diğer Çalışmalar ve Açıklaması
		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Hiç bir zaman	
Kaynak İnceleme	Resmi Yazıları İnceleme					
	Duyuruları Takip Etme					
	Bilimsel Dergileri Takip Etme					
	Ders Kitaplarını İnceleme					
	Geçmiş Yıllara ait Planları inceleme					
	İdari Raporları Okuma					
	Günlük Tutma					
	Öğrenme Kayıtlarının İncelenmesi					
	Öğrenci değerlendirme raporlarının incelenmesi					
	Çevre Koşullarının incelenmesi					
Kurum İçi Eğitim	Okuldahizmet içi eğitim çalışmasına katılma					
	Öğretmen toplantılarına katılma					
	Öğrenme-öğretme grupları oluşturma					
	Mesleki öğrenmenin diğer meslektaşlarla paylaşımı					
	Sunu, seminer, broşür, bildiri vb.hazırlama,					
	Seminer, kurs ...vb etkinlikler düzenleme veya katılma					
	Kamu ve özel kurumlardan uzman/danışman, deneyimli öğretmen,					

	öğretim görevlisi vb. ile görüşme, davet etme, iş birliği yapma						
Kurum Dışı Eğitim	Okul dışında hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma						
	Konferans, seminer, kurs, paylaşım toplantılarına katılma						
	Ulusal konferans ve etkinliklere katılma						
Meslektaş İşbirliği	Kendi okulundan meslektaşları gözlemleme						
	Meslektaşlarla kuvvetli yönlerin paylaşımı						
	İşbirlikli çalışma; ortak etkinlikler planlama ve düzenleme (kitap, gazete, dergi vb. hazırlama) çalışmaları						
	Meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma						
Aile ve Toplum İşbirliği	Kurumlarla ve yerel yönetimlerle vb. işbirliği						
	Velilerle işbirliği gerçekleştirme						
	Ev ziyaretleri						
	Bilgilendirme etkinlikleri						
e-öğrenme	Akıllı tahtalardan yararlanma						
	Kendi branşındaki öğretmenlerle grup oluşturarak haberleşme						
	Özel ve ya resmi kurumların uzaktan eğitimine katılma						
	Konu ile ilgili internet sitelerinden direkt faydalanma						

EK 11. Milli Eğitim İzin Belgesi

T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.833467
Konu : Anket İzni (Abdullah ÇETİN)

22.01.2016

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
ADANA

İlgi: a)18/01/2016 tarihli ve 96820157-044/2082 sayılı yazınız.

b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri hakkındaki 2012/13 nolu Genelge.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Abdullah ÇETİN'in "Özel Dershanelerden Resmî Okullara Atanan İlköğretim Fen Bilimleri Öğretmenleri Üzerine Bir Durum Çalışması" konulu anket çalışması, İlimizde bulunan tüm okullarda, 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılında, eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu anket çalışması sonucunun, Müdürlüğümüze CD ortamında gönderilmesini rica ederim.

Mehmet Emin AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)
- 2-Taahhütname Tutanağı (2 adet)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır. 25.01/2016...


Ramazan ATEŞ

Yenişehir Mahallesi Cahit Zarifoğlu Caddesi
46100/ KAHRAMANMARAŞ
e-posta: arge46@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ramazan KÖSE (Teknisyen)
Tel: 0 344 216 46 91
Faks: 0 344 216 47 09

ÖZGEÇMİŞ**KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı, Soyadı: Abdullah ÇETİN
Doğum Tarihi/Yeri: 1977 Kahramanmaraş
Yabancı Dil: İngilizce
E-posta: abdcecin@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2008-2010: Yüksek Lisans, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
1994-1998: Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Kimya Öğretmenliği

ÇALIŞMA DURUMU

1998 - ... Milli Eğitim Bakanlığında Fen Bilimleri Öğretmeni