

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
PROFESYONEL KAPİTAL DÜZEYİNE İLİŞKİN BİR
İNCELEME**

**Hazırlayan
Yasemin COŞKUN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Yüksek Lisans Tezi

**EKİM 2018
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
PROFESYONEL KAPİTAL DÜZEYİNE İLİŞKİN BİR
İNCELEME
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Yasemin COŞKUN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

**EKİM 2018
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Yasemin COŞKUN

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Profesyonel Kapital Düzeyine İlişkin bir İnceleme” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Yasemin COŞKUN

Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK danışmanlığında **Yaşemin COŞKUN** tarafından hazırlanan **“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Profesyonel Kapital Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme”** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **İlköğretim** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

30 / 10 / 2018

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

Üye : Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

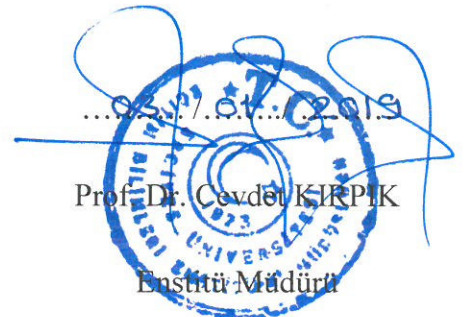
Üye : Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **03/01/2019** tarih ve **.01-03**.....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi **26/12/2018**.'dir.

03/01/2019
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde her zaman desteğini aldığım, tezimin her aşamasında değerli bilgilerini hiç bir zaman esirgemeyen, yaşadığım eksiklik ve sıkıntıları güleryüzü ve sabırla dinleyen, çözüm geliştiren meslek hayatımda da örnek aldığım, her zaman yanımda olan Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK'e çok teşekkür ediyorum. Aynı zamanda eğitimim boyunca katkılarından dolayı değerli hocam Prof. Dr. Abdullah SAYDAM'a, samimi ve içtenliği ile büyük başarılar imza atmış benim için de iyi bir kılavuz olan sayın hocam Prof. Dr. Cevdet KIRPIK'a şükranlarımı sunuyorum. Yüksek Lisans eğitimim süresince bana kolaylık sağlayan Cumhuriyet Ortaokulu Müdürü Yener ESERYEL'e, çalışmamda bana güven duyup destekleyen her zaman yanımda olan eşim Yalçın COŞKUN'a, yüksek lisans eğitimim boyunca deneyimlerinden yararlandığım ablam Seçil DANIŞMAN DEMİR'e, kızım Zeynep, oğlum Tefvik Efe'ye ve beni bu günlere getiren bu hayattaki en büyük şansım olan anne ve babama çok teşekkür ediyorum.

Yasemin COŞKUN

Ekim 2018, KAYSERİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PROFESYONEL KAPİTAL DÜZEYİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

Yasemin COŞKUN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ekim 2018
Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

ÖZET

Profesyonel kapital, bir öğretmenin kariyer hayatı boyunca bireysel, sosyal ve mesleki yeterliklerini uzman bir şekilde işe koşmasıdır. Hızlı değişim ve rekabet çağının gerektirdiği eğitim sisteminde daha nitelikli ve etkin insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, eğitim sürecinin lideri olan öğretmeni çok yönlü bir şekilde ele alarak onun profesyonel kapital düzeyini nelerin etkilediğini belirlemektir. Bu bağlamda profesyonel kapital dâhilinde; birey kapitali (yetenek, zekâ, kişisel özellikler gibi), sosyal kapital (insanlar arası iletişim ve insan ilişkileri, iş birliği, güven gibi), mesleki karar verme kapitali (bilgelik, mesleki deneyim, problem çözme becerisi) alanları çalışılmıştır. Aynı zamanda profesyonel kapital ile MEB (2017) tarafından belirlenen yeterlikler ilişkilendirilmiştir. Araştırma Yozgat/Boğazlıyan ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Araştırma nitel olup araştırmanın genel amacına ulaşmak için fenomenografik (olgubilim) analiz yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama yöntemlerinden görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Verilerden hareketle araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyleri (bireysel, sosyal ve mesleki yönden) ve bunları etkileyen etmenler ortaya konulmuştur. Çıkan sonuçlara göre genel anlamda öğretmenlerin profesyonel kapital düzeyleri yetersiz bulunmuş, kendilerinin daha uzman ve profesyonel bir öğretmen olması için özellikle bireysel ve sosyal alandaki bazı yeterliklerinin (kişisel gelişim, yansıtıcı düşünme becerisi, iş birliği kurabilme gibi) geliştirilmesine ihtiyaçları olduğu kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Profesyonel Kapital, Nitelikli Öğretmen, Sosyal Bilgiler Eğitimi

A RESEARCH ABOUT PROFESSIONAL CAPITAL LEVEL OF SOCIAL STUDIES TEACHERS

Yasemin COŞKUN

**Erciyes University, Graduate School of Educational Sciences
Master Thesis, October 2018
Supervisor: Assoc. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

ABSTRACT

Professional Capital is a concept that teachers use it adeptly for their personal skills, professional competencies and interpersonal relationships throughout their vocational career. More well-qualified and effective manpower is needed in the educational system that requires a rapid change and competition. This study aims to determine what really affects the levels of Professional Capital of the teachers, the leader of the intended educational process, by handling them ambidextrously. In this regard, within the Professional Capital; Individual Capital (e.g. talent, intelligence, personal characteristics), Social Capital (e.g. Interpersonal communication and relationships, collaboration and trust), Professional Decisional Capital (e.g. wisdom, professional experience, problem solving skills) have been studied. At the same time, Professional Capital and Competencies determined by MEB (2017) have been associated. The Research has been conducted to the teachers of Social Studies working in Boğazlıyan, Yozgat. The research is qualitative and Phenomenologic Method has been used to reach the general purpose of the research. Interviews and Observations have been used as data collection methods. On the basis of data, the Professional Capital levels of Teachers of Social Studies participated in this research (in terms of individual, social and professional) and the factors affecting them have been revealed. According to the results, The Professional Capital levels of teachers generally have been found inadequate and some competencies should be improved to make them more professional and well-qualified.

Keywords: Professional Capital, Qualified Teacher, Teaching Social Studies

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PROFESYONEL KAPİTAL DÜZEYİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Tanımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Nitelikli Öğretmen.....	7
2.2. Profesyonel Kapital	16
2.2.1 Birey Kapitali.....	19
2.2.2. Eğitimde Sosyal Kapital	25
2.2.3. Mesleki Karar Verme Kapitali.....	32
YÖNTEM.....	42

3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.4. Verinin Çözümlemesi.....	47
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	49
GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	51
4.1. Öğretmen Nitelikleri.....	51
4.2. Katılımcıların Birey Kapitaleri.....	55
4.2.1. Kişisel Özellikler	56
4.2.2. Kişisel Sorumluluk	60
4.2.3. Kritik Olaylar	61
4.2.4 Tutum ve Davranışlar	62
4.3. Sosyal Kapital.....	63
4.4. Mesleki Karar Verme Kapitali	68
4.4.1. Mesleki Yetkinlik	68
4.4.5. Mesleki Bilgi ve Deneyim	76
GÖZLEM BULGULARI	79
4.4.6. Yöntem-Teknik Kullanımı	79
4.4.7. İletişim Şekli.....	81
TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER	83
5.1. Öğretmen Nitelikleri	83
5.2. Birey Kapitali	88
5.2.1. Kişisel Özellikler	88
5.2.1.1. Olumlu Özellikler.....	88
5.2.1.2. Olumsuz Özellikler	90
5.2.2. Kişisel Sorumluluk	93
5.2.3. Kritik Olaylar	93

5.2.4. Tutum ve Davranışlar	93
5.3. Sosyal Kapital.....	94
5.3.1. İletişim Şekli	94
5.3.2. Güven.....	95
5.3.3. İşbirliği.....	96
5.3.4. Sosyal-Kültürel Faaliyetler.....	97
5.4 Mesleki Karar Verme Kapitali	98
5.4.1 Mesleki Yetkinlik	98
5.4.2 Katılımcıların Yetkin Olmalarına Katkı Sağlayan Faktörler.....	98
5.4.3. Ölçme-Değerlendirme	100
5.4.4. Katılımcıların Yöntem ve Teknik Kullanımına Dair Görüşleri.....	101
5.4.5. Katılımcıların Yöntem Teknik Seçiminde Dikkat Ettiği Kriterler	103
5.4.6. Sınıf Yönetimi Sorunları.....	104
5.4.7 Sınıf Yönetimi Problemlerine Karşı Çözüm Yöntemleri	105
5.4.8. Alan Bilgisi	106
5.4.9 Karar Almada Etkili Olan Faktörler	106
5.4.10. Mesleki Bilgi ve Deneyim Dayanağı	107
5.4.10.1. Alan Bilgisi Açısından	107
5.4.10.2. Sınıf Yönetimi Açısından.....	107
5.4.10.3. Yöntem ve Teknikler Açısından	108
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	109
KAYNAKÇA	119
EKLER.....	130
EK 1. MÜLAKAT FORMU	130
EK 2. GÖZLEM FORMU.....	133
ÖZGEÇMİŞ.....	134

KISALTMALAR

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

OECD :Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

PISA :Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	8
Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Yaş, Cinsiyet ve Mesleki Deneyimleri	44
Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler	51
Tablo 4. Katılımcıların Olumlu Özellikleri.....	56
Tablo 5. Katılımcıların Kendilerini Zorlayan Özellikler	58
Tablo 6. Bir Öğretmen Dersine ve Öğrencilerine Karşı Ne Tür Kişisel Sorumluluk Duymalıdır?.....	60
Tablo 7. Etkin Bir Ders İşlemek İçin Öğrencilere Karşı Kişisel Anlamda Nasıl Bir Tutum İçinde Bulunulmalıdır? (anne-baba gibi, ağabey-abla gibi, tatlı-sert gibi vs.)....	62
Tablo 8. Katılımcıların Öğrencilerle İletişim Kurma Şekli	63
Tablo 9. Katılımcıların Güven Oluşturmak İçin Yaptığı Davranışlar.....	64
Tablo 10. Katılımcıların İşbirliğine Yönelik Düşünceleri	66
Tablo 11. Katılımcıların Sosyal-Kültürel Faaliyetleri	67
Tablo 12. Katılımcıların Mesleki Yetkinlik Yılına Dair Görüşleri.....	68
Tablo 13. Katılımcıların Yetkin Olmalarına Katkı Sağlayan Faktörler	70
Tablo 14. Katılımcıların Değerlendirme ve Dönüt Verme Şekilleri.....	71
Tablo 15. Katılımcıların Sınıf Yönetimi ile İlgili Problemleri	72
Tablo 16. Katılımcıların Sınıfta Karşılaştıkları Sorunları Çözme Yöntemleri	73
Tablo 17. Katılımcıların Yöntem ve Teknik Kullanımına Dair Görüşleri.....	74
Tablo 18. Katılımcıların Yöntem-Teknik Seçiminde Dikkat Ettiği Kriterler	75
Tablo 19. Katılımcıların Öğrenci Seviyesine İne Durumları	76
Tablo 20. Katılımcıların Karar Verirken Neye Göre Hareket Ettiğine Dair Tablo	77
Tablo 21. Alan Bilgisinin Kaynağına Dair Fikirler	77
Tablo 22. Katılımcıların Alan Bilgisine Yönelik Durumları	78
Tablo 23. Yöntem ve Teknik Bilgisinin Kaynağına Dair Fikirler	78
Tablo 24. Aktif Öğrenme Yöntemlerine Göre Gözlemlenen Davranışlar	79
Tablo 25. Klasik Öğrenme Yöntemlerine Göre Gözlemlenen Davranışlar	80
Tablo 26. Sınıf İçi İletişim Şekline Göre Gözlemlenen Davranışlar	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bir ders nasıl farklılaştırılabilir? (Kaynak: Öztürk ve Mutlu, 2017).	10
Şekil 2. Profesyonel kapitalin öğeleri	18
Şekil 3. Profesyonel kapitalin tüm öğeleri	18
Şekil 4. Sosyal kapitalin kaynakları (Kaynak: Narayan, 1997; Karagül ve Masca, 2005; Özmete, 2010).	31
Şekil 5. Adair'in karar verme modeli (Kaynak: Adair, 2003)	34



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireysel, sosyal ve mesleki yeterlilikleri yüksek olup bu yeterliklerini kariyeri boyunca işini en iyi yapabilecek bir şekilde kullanan bir öğretmenin profesyonel kapitali yüksektir. Buna göre eğitimin en önemli paydaşı olan öğretmenin yaptığı işin nitelik derecesi onun sahip olduğu profesyonel kapital ile açıklanabilir. Profesyonel bir öğretilerde var olması gereken niteliklere bakıldığında bunların çok yönlü olduğu görülür. Dolayısıyla profesyonel kapital kavramı da öğretmenlik mesleğini sadece bir yönüyle değil bütün yönleriyle değerlendirilmesine imkân tanıdığı için önemlidir. Bu bağlamda profesyonel kapital kavramı dâhilinde çalışılacak üç temel husus şunlardır: Bireysel kapital (öğretmenin bireysel becerileri, yeteneği, zekâsı, kişisel özellikleri gibi), sosyal kapital (öğretmenin insanlar arası ilişkileri, sorumluluk düzeyi, başkalarına duyduğu güven, eğitimin diğer paydaşları ile gerçekleştirdiği iş birliği gibi), karar verme kapitali (öğretmenin bilgeliği, problem çözme becerileri gibi). Profesyonel kapital, bu haliyle iş yaşamında çağımızın gerektirdiği yeterlikleri bir arada düşünmemizi sağlayan önemli bir kavramdır.

Bireyin sahip olduğu yeterlikler, onun nitelik derecesi hakkında bilgi verir. Bireyin niteliklerini artırması ve her yönden gelişimi kendi çabasının ürünüdür. Bununla birlikte okul kültürü, performans değerlendirme gibi başka faktörler de etkilidir. Her birey, yaptığı iş ve eylemlerden kendisi sorumludur. Bu durumda, bireyin bir durum karşısında takındığı tavırdan günlük işlerindeki beceri, değer ve tutumuna kadar hayatındaki davranışları temel olarak bireyin kendisi belirlemektedir. Buna göre içinde yaşadığımızın zamanların gerektirdiği şekilde mesleki açıdan kendini yenileme ve geliştirmenin sorumluluğu da kişinin kendisine aittir.

Profesyonel kapital ve mesleki gelişim birbiriyle ilişkilidir. Çünkü profesyonel kapital kavramı bireyin mesleki anlamda hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini ve buna bağlı olarak da kendisine nasıl bir mesleki gelişim planı oluşturması gerektirdiğini fark

etmesini sağlar. Profesyonel kapitali yüksek olan birey; yeniliklere açık, problem çözme ve işbirlikli çalışma becerisi yüksek, olaylara çoklu bakış açısıyla yaklaşabilen, donanımlı, kültürlü, yetenekli, sorumlu ve bilge bir şekilde eylemlerinde aktif olurken, profesyonel kapitali düşük birey ise muhtemelen; değişime kapalı, tek başına çalışan, sadece kendi problemiyle ilgilenen, tek boyutlu düşünen ve mesleki hayatını atalet içinde sürdüren kişi olarak düşünülmektedir.

Günümüzdeki hızlı değişim ve rekabet çağında, dünyadaki tüm ülkeler eğitim sistemlerini daha verimli, daha etkin ve daha proaktif bir hale getirmek için çabalamaktadırlar. Bu bağlamda, günümüzde eğitimle ilgili tartışmaların temelinde "eğitimi bir harcama alanı olarak değil yatırım alanı olarak görmenin" gerektiği yer almaktadır (Fullan ve Hargreaves, 2012). Çünkü günümüzde eğitime yapılan yatırım herhangi başka bir sektörle kıyaslandığında hem maddi hem de manevi açıdan çok daha karlı olarak görülmektedir. İçine girmekte olduğumuz ve 4. Sanayi Devrimi olarak adlandırılan yeni ekonomik modelin temelini bilgi ekonomisi oluşturmaktadır. Bilgi ekonomisinin temel altyapısını ise ancak eğitim ile oluşturmak mümkündür. Bu bağlamda “Eğitimden beklenen temel işlevlerden biri[nin] ülke kalkınmasının gerektirdiği nitelik ve nicelikteki insan gücünü yetiştirmek...” (Ergun, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999, s. 12) olduğu göz önüne alınırsa günümüzde ülkelerin kalkınmalarında eğitime yapılan yatırımın neden daha önceki dönemlerle kıyaslanamayacak kadar önemli hale geldiği daha iyi anlaşılabilir. “Kalkınmanın sağlanması için gerekli olan insan gücünün yetiştirilmesi, geliştirmesi ve bireylerin üretici hale getirilmesi eğitim aracılığı ile gerçekleştirilebildiğinden, eğitim gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir” (Gedikoğlu, 2005; aktaran Arabacı, 2011, s. 101). Sonuç olarak eğitime yapılan yatırım, günümüz ekonomik modelinin temel sermayesi olan bilgiye yapılan yatırım olarak görülmektedir.

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme düzenlerini sürekli sorgulayarak geliştirme çabalarının olduğunu belirten Azar (2011) Batılı ülkelerin bu çabaları sürekli hale getirme yönünde olumlu adımlar attığını savunmaktadır. “Yetişmiş insan gücünün önemini bilen batı ülkeleri, gerekli ve yeterli öğretim kadrolarına ulaşmak için her türlü tedbirlere başvurmuş ve hiçbir fedakârlıktan kaçınmayarak öğretmen yetiştirme sistemlerini geliştirmişlerdir” (Azar, 2011, s.37). Bazı Latin Amerika ve Doğu Avrupa ülkeleri hariç genel anlamda (*Organisation for Economic*

Cooperation and Development) (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü-OECD) ülkelerinin dünyanın en gelişmiş ülkeleri olduğunu belirten Arabacı (2011, s. 111) eğitime yapılan harcama bakımından Türkiye ile OECD ortalamasını şu şekilde değerlendirmektedir: “Türkiye’de eğitim alanında yapılan harcamaların GSYH’ya oranı, OECD ülkeleri ortalamasının yarısı kadardır. Eğitim kurumlarına (İlk, Orta ve Yükseköğretimin Toplamı) yapılan kamusal harcamaların Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYH)’ya Oranı; Türkiye’de %2,7 iken OECD ortalaması % 5,7’dir”.

Günümüz ekonomik sistemleri ile toplumlarının eğitim gereksinimleri sadece niceliğe değil aynı zamanda niteliğe yapılacak yatırımlarla karşılanabilecektir. OECD’nin Evrensel Beceriler Raporunda (2015, *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*), günümüz dünyasında niceliksel açıdan öğrencilerin okula erişiminin büyük oranda sağlanmasına karşın, gelişmekte olan ülkelerin niceliksel bu artış ile umdukları kalkınmayı gerçekleştiremedikleri belirtilmektedir. Bu durumun temel sebebinin ise eğitim sistemlerinde nitelik sorunu olduğu; niteliksel anlamdaki temel sorunun ise öğrencilerin eğitim hayatlarını çağımızın gerektirdiği temel becerilerden yoksun bir şekilde terk etmelerinden kaynaklandığı dile getirilmektedir. Türkiye diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında öğrencilerine çağın gerektirdiği becerileri kazandırmakta OECD ortalamasının altında ve yetersiz bir performans sergilemektedir.

Eğitimde nitelik arayışında, özellikle içinde yaşadığımız zamanlar açısından değerlendirildiğinde, "eğitim sistemlerinde teknolojiye mi insan kaynağına mı daha çok yatırım yapılmalı?" sorusu gündeme gelecektir. Eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere rağmen günümüzde öğretmenin yeri halen önemini ve ağırlığını korumaktadır. Öte yandan öğretmenlerin profesyonel kapitalerini artırmaya yönelik gerçekleştirilen yatırımların iyi sonuçlar doğurduğuna dair elimizde önemli kanıtlar mevcuttur (Fullan ve Hargreaves, 2012).

Öğretmenlerin profesyonel kapitalerine yatırım yapmak Türk eğitim sisteminin niteliğini geliştirmek için son derece önemlidir. Öğretmenlerin profesyonel kapitalerine yapılacak yatırım onların nitelikli, donanımlı, uzman profesyoneller olmalarını sağlayacağından eğitimin en önemli çıktısı olan insan gücünün daha nitelikli ve dünya ile rekabet edebilir düzeyde olmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin profesyonel kapitallerinin önemi dünyada oldukça yeni bir konudur. Türkçe literatürde bu çalışmanın yapıldığı tarih itibari ile konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Profesyonel kapitalin öğretmenlik becerilerini tek boyutlu değil, tüm yönleriyle kavramsallaştırılmasına imkân tanıyan bir kavram olması da bu konunun diğer bir güçlü yanıdır.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın ana problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

- Boğazlıyan ilçesinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyleri nasıldır?

Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt araştırma problemlerine de cevap aranacaktır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin nitelik düzeyleri nasıldır?
- Öğretmenlerin birey kapital düzeyleri nasıldır? (İlgi, yetenek, kişisel özellikleri)
- Öğretmenin sosyal kapital düzeyleri nasıldır?
- Sosyal Bilgiler öğretmeninin karar verme becerisi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tez ile çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mevcut profesyonel kapital düzeylerinin tespit edilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapitallerinin nasıl artırabileceğinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Daha ayrıntılı belirtmek gerekirse, araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin bireysel, sosyal ve mesleki kapitallerinin onların profesyonel hayattaki karar verme süreçleri ve işlerini nasıl yaptıkları ile ilişkisini açıklığa kavuşturmadır. Bu sebeple gerçekleştirilen görüşme ve gözlem çalışmalarında bir öğretmenin aile yapısından sosyal çevresine ve ilişkilerine, sınıf içi yeterlik düzeyinden mesleki özelliklerine, bireysel olarak sahip olduğu özelliklerden düşüncelerine kadar varan geniş bir yelpazeye odaklanılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gerçekleştirilecek çalışmanın önemini ilk ve esas olarak Türkçe literatürde öğretmenlerin profesyonel kapital düzeylerine yönelik herhangi bir çalışmanın olmayışı

oluşturur. Aynı şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapitaleri ile ilgili uluslararası literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aslında profesyonel kapital terimi uluslararası literatürde oldukça yeni bir kavramdır ve henüz Türkçe literatürde hak ettiği yeri almamıştır. Ek olarak aşağıda açıklanacağı gibi profesyonel kapital kavramı öğretmenlerin performanslarını bütüncül bir yaklaşımla ele aldığından bir sosyal bilgiler öğretmenin mesleğini yaparken gerek duyduğu yeterliklerin birbiriyle ilişkisinin ortaya konması açısından da bu çalışma önem arz etmektedir.

Bilgi çağının yaşandığı ve geleceğin belirsizliğini koruduğu günümüz dünyasında etkin öğretmenlere sahip olmanın yolu, onların profesyonel kapitallerini geliştirmekten geçer. Çünkü bu yeni dönem ekonomik ve toplumsal ihtiyaçların farklılaşmasına ve öğretmenliğe de yeni anlamlar yüklenmesine yol açmaktadır. Bu değişime ayak uydurmak için öğretmenlerin de sürekli bir değişim ve gelişim içinde olmaları gerekir. ‘‘Gelecekte görev ve sorumluluklarının bilincinde olan bir öğretmen yalnızca öğreten değil aynı zamanda değerler geliştiren, araştıran, güçlükleri yenen, disiplinler arası ilişkiler kuran, sorgulayan, üreten, iletişime önem veren, danışmanlık yapan kişidir’’(Oğuzkan, 1991; aktaran Karaca, 2008, s. 68). Sayılan bu özellikler öğretmenlerin geleneksel tarzdan sıyrılarak yeniliklere açık ve mesleki yeterliklere sahip bir profesyonel olmalarını gerektirmektedir. Bu süreçte profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler kendini sosyal, mesleki ve bireysel kapital bağlamında ortaya koymaktadır.

1.4. Tanımlar

Çalışmada profesyonel kapital kavramı Hargreaves ve Fullan (2012) tarafından tanımlandığı şekilde ele alınacaktır. Profesyonel kapital, eğitim-öğretim süresince bir öğretmenin öğrencisinin kazanması gereken tüm bilgi ve becerileri öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde uzmanlık becerilerini işe koşmasıdır. Buna göre bir öğretmenin profesyonel kapitali şu üç boyuttan oluşur: Birey kapitali (bireysel beceriler, yetenekler ve zeka gibi), sosyal kapital (kişinin insanlar arası ilişkileri, sorumluluk düzeyi, güven ve iş birliğine yatkınlığı gibi), mesleki karar verme kapitali (bilgelik ve sorun çözme stratejileri gibi).

Birey kapitali; Birey kapitali, bireyin yetenek, ilgi, zekâ ve kişisel özelliklerini en iyi şekilde kullanarak kişisel gelişimini desteklemek, kapasitesini artırmak ve mesleğinde uzmanlaşmak için yaptığı her tür çabadır.

Sosyal kapital; Sosyal kapital insan ilişkilerini inceleyen bu ilişkilerin güven, iletişim, iş birliği, gönüllülük gibi temel esaslara dayandığını savunan fikirdir.

Mesleki karar verme kapitali; Mesleki karar verme kapitali, öğretmenin meslek hayatında yaptığı her türlü seçimleri ve bu seçimleri etkileyen faktörleri açıklayan bir kavramdır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2015-2016 yılında Yozgat ili Boğazlıyan ilçesinde görev yapan ve çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Nitelikli Öğretmen

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen, eğitim ve öğretim ile ilgili tüm görevleri üstlenen kişidir. Aynı zamanda öğretmenliğin “özel ihtisas mesleği” olarak tanımlanması aslında bu mesleğin avukatlık, doktorluk, mühendislik gibi profesyonel bir meslek olarak kabul edildiğini göstermektedir. Ancak yapılan birçok çalışma (Gönülaçar, 2016; Ünsal, 2018) toplumsal anlamda öğretmenliğe bir uzmanlık mesleği olarak bakılmadığı (dolayısıyla da öğretmenlerin doktor ve avukatlar gibi profesyonel olmadıkları) ve buna bağlı olarak da statüsünün düşük olduğunu göstermektedir. “Ekonomik getiri bakımından doktorluk, avukatlık, mühendislik mesleğinin getirisi ile kıyaslandığı zaman, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğu söylenebilir” (Göker ve Gündüz, 2017, s. 180). Buna karşın öğretmenlik kültürel anlamda kutsal bir görev olarak da addedilir. “Öğretmenliği kutsal bir meslek olarak tanımlama, ‘ana meslek’ sayma, toplumun kalkınmasında öğretmenlere bel bağlama, yeni nesilleri onların yetiştireceğine inanma eğilimleri her zaman canlılığını korumuştur” (Vural, 2004, s. 47). Bu ise eğitimin toplum tarafından önemli kabul edilmesinin bir sonucudur. “Burada sorgulanması gereken nokta şudur ki, Türkiye’de algısal düzlemde kutsal görülen öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsünün yüksek çıkması gerçeği ile ülkemizin eğitim performansının düşük olması arasındaki ilişkinin negatif olmasıdır” (Göker ve Gündüz, 2017, s. 183). Dolayısıyla ortaya çıkan sonuçtan hareketle daha nitelikli bir eğitime ve işinde profesyonel öğretmenlere ulaşabilmek için mesleki saygınlığın yanı sıra öğretmenin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan çalışma şartlarının iyileştirilmesi, öğretmenin kendini daha iyi geliştirmesi de gereklidir.

Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolünün herkes tarafından bilindiği gerçeğini ortaya koyan Seferoğlu (2009, s. 42)’na göre; “Bir toplumun kalkınması için öncelikle

yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Yetişmiş insan gücünü sağlayacak kurumlar ise okullardır. Bir okulun iyi olabilmesi de büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır”. Dolayısıyla toplumsal kalkınmanın merkezi, öğretmen olarak görülmekte ve onun vereceği eğitimin kalitesi de bu noktada önem arz etmektedir. Çünkü eğitimin kalitesi arttıkça yetişmiş insan gücü de o ölçüde artacaktır.

Profesyonel kapitali yüksek olan bir öğretmen aynı zamanda nitelikli bir öğretmendir. Öyleyse nitelikli bir öğretmenin kim olduğunu düşünmek gerekir. Bu bağlamda ilk başvurulacak kaynak Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği Genel Öğretmen Yeterlilikleri olmalıdır. 2017 yılında güncellenen belgeye göre nitelikli bir öğretmenin Tablo 1’de gösterildiği gibi, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” başlıkları altında toplamda 11 yeterliliğe sahip olması beklenmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Bilgisi Eğitimi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği

Birey ve öğretmen olarak görev, hal ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, nitelikli bir öğretmenden alan ve alan eğitimi bilgisine sahip olması, öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütmesi (planlama ve değerlendirme dahil olmak üzere) ve bu süreçte çeşitli değer ve tutumları benimsemesi beklenmektedir. Bu belge, doğası gereği daha spesifik bir sınıflamaya giderek öğretmen niteliğini doğrudan mesleğe yönelik bilgi, beceri ve değerler üzerinden tanımlamıştır. Oysa profesyonel kapital kavramı bir öğretmeni daha bütüncül bir anlayışla ele alarak onun niteliğini anlamak için bireysel ve sosyal sermayesini de işe koşmaktadır.

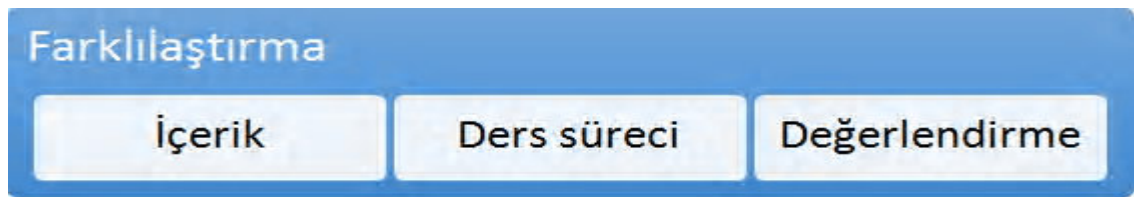
Literatürde öğretmenlerin niteliğini doğrudan ve dolaylı olarak ele alan birçok çalışma mevcuttur. Bu kapsamda en sık dile getirilen özelliklerin başında öğretmenin yapılandırmacı bir anlayıştan hareketle aktif öğrenmeye dayalı bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturması gerektiğidir (Akşid ve Şahin, 2011; Öztürk ve Mutlu, 2017; Öztürk ve Palancı, 2015). “Yapılandırmacı görüş çerçevesinde öğretme, öğretmenin kendisine öğretilen belli tekniklerle bilgiyi öğrencilerine aktarması değil bilişsel düşünme ve mantık kullanma yoluyla bireysel kuram oluşturma becerisi olarak görülür” (Atay, 2003, s.37). Bu yaklaşımın en önemli amacı, bireyin bilgiyi kendisinin yapılandığı bir süreçte öğrenmesini gerçekleştirmesidir. Bununla paralel olarak “Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi oluşturması, yapılandırması ve ön bilgilerine göre yeniden organize etmesi inancı üzerine temellenmiştir” (Yanpar, 2011, s.55). Yapılandırmacı öğrenme teorisi daha geniş olarak Bruner’in düşüncelerinden hareketle Öztürk ve Mutlu (2017, s. 6) tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

... Öğrenme..., öğrencilerinin geçmiş bilgilerinin üzerine yeni bilgi ve kavramların inşa edildiği aktif bir süreç[tir]. Öğrenciler genel olarak karşılaştıkları durumlarla ilgili önceki bilgilerini işe koşarak zihinlerinde hipotez kurarlar, bunu test ederler, yeni bilgileri seçerler, karşılaştırırlar ve eski zihinsel haritalarındaki bilgiye yeni bilgileri eklerler. Bunu yaparken de zihinlerindeki eski bilgileri kullanırlar. Bruner, yeni bilgilerin her zaman önceki bilgilerin üzerine inşa edilmesi süreciyle öğrenmenin gerçekleştiğini savunur. Bu noktada öğretmenler problem çözme eksenli aktif öğrenme etkinliklerini işe koşmalıdırlar.

Kabapınar (2012)'ın belirttiği gibi, bu süreç öznel olup bireyin önceden inşa ettiği düşünce biçimleri ve deneyimleri tarafından yönlendirilir. Sadece bilgi değil, beceri, değer ve tutumu da önemseyen bu yaklaşımda, diğer özelliklerinin yanında çağdaş toplumların ihtiyacı olan eleştirel düşünen, inisiyatif alan, takım halinde çalışabilen, adil, demokratik ve eşitlikçi bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır.

Öğretmen niteliği ile ilgili son yıllarda ön plana çıkan bir diğer önemli husus öğretmenlerin kapsayıcı bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalarıdır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı bir öğrenme ortamında benimsenmesi gereken öğretim yaklaşımlarından birisi ise farklılaştırılmış öğretimdir (Öztürk ve Mutlu, 2017). Farklılaştırılmış öğretim anlayışı sınıftaki tüm öğrencilerin yetenek ve ilgilerini göz önüne alarak onlara etkili bir öğrenme deneyimi yaşatmayı amaçlar (Tomlinson, 2007).

Bir ders aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi üç temel bileşeninin çeşitlendirilmesi ile farklılaştırılabilir.



Şekil 1. Bir ders nasıl farklılaştırılabilir? (Kaynak: Öztürk ve Mutlu, 2017).

Aktekin (2017) ve Öztürk ve Mutlu (2017)'den hareketle içeriği farklılaştırılması en basit şekliyle derste ele alınan konu ile ilgili daha hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilere yönelik farklı kaynakların kullanılmasını gerektirir. Ders sürecinin farklılaştırılması ise farklı yetenek düzeyindeki öğrencilere aynı etkinlik yerine farklı etkinlikler yaptırmak esasına dayanır. Örneğin yavaş öğrenen öğrenciler konuyla ilgili bir metni okuduktan sonra o metinle ilgili bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara cevap verecekken, hızlı

öğrenen çocuklar sentez ve değerlendirme düzeyindeki sorulara cevap verebilirler. Değerlendirmenin farklılaştırılması ise öğrencilerin derste onlardan öğrenmeleri beklenen hususları öğrenip öğrenmediklerini görmek amacıyla farklı değerlendirme araçların kullanılmasını gerektirir. Örneğin, kavrama düzeyinde öğrenme gerçekleştirecek olan yavaş öğrenen öğrencilerden ders sonunda konunun özetini çıkarmaları istenirken, hızlı öğrenen öğrencilerden gelecekle ilgili çıkarımlar yapmaları beklenebilir.

Yukarıda dile getirilen hususlar çerçevesinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için temel bazı gereksinimlerin yerine getirilmesi gerekir. Buna göre Öztürk ve Mutlu (2017, s. 9) nitelikli bir öğretmenin dersini tasarlarırken kendine sorması ve bu bağlamda harekete geçmesi gereken temel hususları şu şekilde dile getirmişlerdir:

- Bu derste öğrencileri nasıl aktif hale getirebilirim/aktif tutabilirim?
- Öğrencilerin derste ele alınacak içerikle ilgili önceki öğrenmeleri ve kavram yanılgıları nelerdir?
- İçeriği nasıl problematize edebilirim? Dersi, sorgulama mantığı şeklinde nasıl işleyebilirim?
- Derste öğrencilerin birbirleriyle ve materyallerle etkileşimlerini en etkili şekilde nasıl sağlayabilirim?
- Derste bireysel farklılıkları nasıl gözetebilirim?

Yukarıda değinilen iki temel hususla birlikte eğitime bakış açımız da değişmektedir. Buna bağlı olarak eğitimin şüphesiz mimarları olan öğretmenliğin niteliği de değişime uğramaktadır. Buna göre öğretmen bilginin kaynağı olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştıran bir role bürünmektedir. Yapılandırmacı ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimsemiş öğretmenler, olgusal bilgiyi aktif öğrenme yöntemleri ile öğrencilere –seviyelerine göre farklılaştırarak- sunduktan sonra, bu yeni bilgiyi öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri ile harmanlayarak yeni bilgiyi oluşturma sürecini yönetirler. Bilginin yapılandırılması sürecinde birçok beceri, değer ve tutum da işe koşulacağından öğrencilerin sadece bilgi edinmeleri değil beceri, değer ve tutumları kazanmaları da sağlanacaktır.

Yapılandırmacı, aktif öğrenme ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili literatürde ve Milli Eğitim Bakanlığının politika belgeleri ve uygulamalarında ortaya konulan vurguya karşılık öğretmenlerin bu anlayışları yeterince benimsemedikleri ve sınıf içi uygulamalarına yansıtmadıkları görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışın pek çok kişi tarafından eleştirildiğini ortaya koyan Özerbaş (2007, s. 612)'a göre bazıları söz konusu yöntemlerin çok pahalı olduğunu, uygulama için teknolojiye gerek duyulduğunu ve değerlendirmenin zor olduğunu iddia etmektedir. Bu kapsamda dikkat çeken araştırmalardan birisi Öztürk ve Mutlu (2017) tarafından kaleme alınmıştır. 91 sosyal bilgiler ve 83 tarih öğretmeni ile yaptıkları tarama çalışmasında, katılımcı öğretmenlere öncelikle kendilerini mesleki açıdan ne oranda yeterli buldukları sorusu yöneltilmiş ve yüzde 70 üzerinde bir oranda katılımcılar kendilerini mesleki anlamda yeterli bulmuşlardır. Ancak araştırmacılar öğretmenlere son bir ay içerisinde yapılandırmacı ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili gerçekleştirdikleri uygulamalar hakkında somut sorular da yöneltilmişlerdir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının esasen yapılandırmacı ve farklılaştırılmış öğretim ile çoğu kez uyuşmadığı gözlemlenmiştir. Yazarların ifadesi ile:

...Anket bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı, son bir ay içerisinde öğrencilerinin yeteneklerine, öğrenme stillerine ya da ilgilerine göre sınıf içinde farklı bir etkinlik uygulamamıştır. Yine farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel bir unsuru olan gruplama stratejisini son bir aydaki derslerinde sık bir şekilde uygulayan öğretmen sayısı da oldukça azdır. Hatta birçok öğretmen küçük gruplarla çalışma etkinliklerini hiç yapmamaktadır (Öztürk ve Mutlu, 2017, s. 11).

Araştırmada ayrıca sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları kaynakları da genel olarak farklılaştırmadıkları ve çoğunlukla ana kaynak olarak ders kitabını kullandıkları belirlenmiştir. Benzer bulgulara Özerbaş (2007, s. 613) da çalışmasında değinmiştir;

Geleneksel sınıflar genellikle öğretmen konuşmasına dayalıdır ve bir ders kitabı vardır. Öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gereken sabit, değişmeyen dünya fikri bulunmaktadır. Bilgiler parçalara bölünür, öğretmenler pasif öğrencilere bilgi ve anlamaları transfer etme yollarını araştırırlar. Öğrenci soruları ve öğrenciler arası etkileşim azdır.

Nitelikli öğretmenin belirli bazı değer ve tutumları da benimsemiş olması beklenir. Sosyal bilgiler öğretmenleri için bu değer ve tutumlar özellikle gereklidir. Çünkü sosyal bilgiler dersi birçok açıdan öğrencileri iyi birer vatandaş olabilmeleri için gerekli değer ve tutumları kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Safran (2008, s. 15)'nın belirttiği gibi;

“Ülkemizde, iyi, etkin, sorumlu, üretken birbirine saygılı, vatanperver bireyler yetiştirmenin en iyi yolu iyi bir sosyal bilgiler eğitiminden geçmektedir”. Böylesi bireyler yetiştirmesi arzulanan sosyal bilgiler öğretmenlerinin de bu özelliklere sahip olması beklenir. “Genelde tüm öğretmenlerin özelde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirli değer ve tutumlara sahip olması eğitimin en önemli toplumsal işlevlerinden birisi olan öğrencilerin toplumsal kurumlara sosyalleşmelerini sağlamak açısından da önemlidir” (Ergun vd., 1999, s. 11).

Literatürde nitelikli öğretmenlerin bir diğer önemli özelliğinin liderlik olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler okullarında liderlik yapma kapasitesine sahip olduklarında daha büyük bir iş doyumuna sahip olmakta ve okula daha büyük bir katkı sağlamaktadırlar; bu ise öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili ve verimli gerçekleşmesine imkân tanımaktadır.

Ingersoll, Dougherty ve Sirinides (2017) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı çalışmada öğretmen liderliğinin olduğu okullarda şu dört alanda olumlu gelişme tespit edilmiştir:

- Öğretme uygulamaları
- Meslektaşlar arasında işbirlikli çalışma
- Öğretmen otonomisi
- Okul kültürü ve iklimi

Lider öğretmenin rollerinin karmaşık bir yapıda olduğunu ileri süren Bakıoğlu (1998, s. 1123)’na göre; “Öğretmen liderliği, birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimi sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır”. Dolayısıyla hem öğretmenler hem de idareciler bu süreçte okulda yaşanabilecek iletişim zorluklarının farkında olmalıdırlar.

Öğretmen olarak birisinin liderlik ileri sürmesi yönetsel direnme ile karşılaşsa bile eğitsel açıdan ideal bir durumdur. Bunu yapan öğretmenin kendi alışkanlıkları ve öğretim yükü ile gelen hareketsizlik ile mücadele etmesi gerekir. Bu türden bir liderliği başlatmak; tanımlanmış küçük bir dairenin dışına çıkmayı gerektirir, öğretmenin rolü sınıfın içindedir fikrinin aşılması gerekmektedir. Öğretmen liderliği; öğretmenlerin dört duvarın ötesinde, daha geniş konularda sorumluluk alma isteğini cesaretle ilan etmesidir (Barth, 1990; aktaran Bakıoğlu, 1998, s. 1122).

Dolayısıyla lider bir öğretmen sadece sınıf içinde yaşanan gelişmeleri izleyip ona göre tedbir alan öğretmen konumundan ayrılarak daha geniş ve profesyonel biçimde bütün durumlarla mücadele eden kişi konumuna yükselmektedir. Bu da öğretimin verimini, paydaşlarla yani diğer öğretmenlerle ortak karar alıp uygulamayı aynı zamanda kendi konumunun da niteliğini artırmaktadır.

Ingersoll, Dougherty ve Sirinides (2017) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı çalışmada öğretmen liderliğinin olduğu okullarda şu dört alanda olumlu gelişme tespit edilmiştir:

- Öğretme uygulamaları
- Meslektaşlar arasında işbirlikli çalışma
- Öğretmen otonomisi
- Okul kültürü ve iklimi

Lider bir öğretmen ona verilecek bir rol ya da görev ile değil eğitimle ilgili çeşitli kişilere ve durumlarda göstermiş olduğu liderlik ile betimlenir. Buna göre ABD-Wisconsin Eğitim Bürosunun tanımlamasına göre lider bir öğretmenin şu bağlamlarda liderlik göstermesi beklenir:

- Kendine liderlik etmesi (hayat boyu eğitime ve yeniliklere açık olmak)
- Öğrencilere liderlik etmek (öğrencileri motive etmek, öğrenme-öğretme ortamlarını etkili şekilde yönetmek, rol model olmak, onlara destek olarak gerekli durumlarda onların arkasında durmak)
- Diğer öğretmenlere liderlik etmek (zümre grupları ya da diğer takım faaliyetlerinde mentörlük ve koçluk yapmak, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olmak, öğretmenlerin sesini duyuracak etkinliklere katkı sağlamak)
- Mesleğe liderlik etmek (öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu diğerlerine kanıtlamak, ilgili platformlarda öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu savunmak, öğretmenlerin etkisini artırmak, yetenekli kişileri öğretmenlik mesleğine girmelerini ve meslekte kalmaları için cesaretlendirmek)
- Topluma liderlik etmek (toplumsal gereksinimlere duyarlı olmak, toplumla işbirliği içinde çalışmak, toplumsal beklentileri profesyonelliğinin getirdiği uzmanlıkla yönetmek) (<https://dpi.wi.gov/teacher-leader>).

Literatürde nitelikli öğretmenlerin özellikleri ile ilgili yazılmış başka birçok eser de mevcuttur. Bu eserlerde belirli bir konu ya da kavram üzerinden hareket edilmeyip öğretmenlerin sahip olmaları beklenen genel özellikler dile getirilmiştir. Örneğin

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) *ideal öğretmen* konusuyla ilgili yaptıkları çalışmada ideal öğretmenlerin çok yönlü davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu davranışlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir:

- Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- Öğrencileri güdümlenici özelliklere sahiptir.
- Liderlik özelliklerine sahiptir.
- Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Sünbül (1996) bir öğretmenin nitelikli oluşunu rol ve sorumluluklarını ne oranda yerine getirdiği ile açıklamaktadır. Sünbül (1996)'e göre öğretmenlerin sahip olması gereken en temel rol ve sorumluluklar şu şekildedir; öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme yapabilme, güven verme, mesleki ustalık ve topluluk liderliği. Öğretmenin bu rol ve sorumlulukları arasındaki özellikle sınıf yönetimi becerisi öğretimin etkililiğini etkilediği için oldukça önemlidir. Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988; aktaran Terzi, 2002, s. 162). Başarılı öğretmenlerin iyi sınıf yönetimi gerçekleştirdiğini düşünen Demirel (2000) aynı zamanda bu öğretmenlerin iyi öğretmen özellikleri taşıdıklarını da eklemektedir. Oğuzkan (1991; aktaran Karaca, 2008, s. 68) 'a göre nitelikli öğretmen yalnızca öğreten değil; aynı zamanda değerler geliştiren, araştıran, güçlükleri yenen, disiplinler arası ilişkiler kuran, sorgulayan, üreten, iletişime önem veren, danışmanlık yapan kişidir.

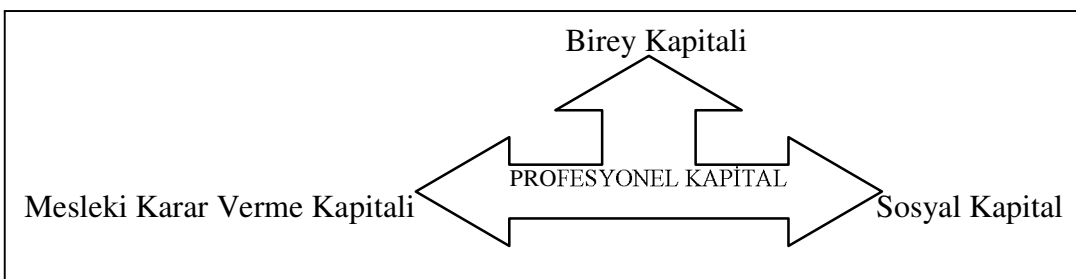
Nitelikli öğretmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili literatürü genişletmek mümkündür. Birçok yazar genel anlamda birbirine benzer hususları dile getirmektedir. Bu hususların en çok dikkat çekenleri; nitelikli öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması, sürekli mesleki gelişime açık olması, liderlik becerilerini sergilemesi, bir profesyonel olması, alan ve alan eğitimi bilgileri ile becerilerini geliştirmiş olması ve çeşitli değer ve tutumlara sahip olmasıdır. Bu bağlamda dile getirilen hususların hepsi de doğru tespitler

yapmış olmakla birlikte parçalı doğaları nedeniyle, nitelikli bir öğretmenden beklenenleri üçüncü şahıslara, politika yapıcılara, eğitimin paydaşlarına anlatılmasını güçleştirmektedir. Profesyonel kapital kavramı yukarıda dile getirilen hususların hepsini basit ve anlaşılır bir mantıkla kavramamız açısından oldukça işlevseldir.

Bu bölümde nitelikli bir öğretmenin özellikleri ele alınmıştır. Bu kapsamda çeşitli sınıflandırmalar ve görüşler dile getirilmiş olmakla birlikte bu yaklaşımların hiçbirinin öğretmen niteliklerini bütüncül bir anlayışla ortaya koymadıkları belirtilmiştir. Einstein'nin ünlü sözünde değindiği gibi bir olguyu ne kadar basit bir dilde anlatabilirsek o kadar iyi anlamışız demektir. Bu çalışmada öğretmen niteliklerini anlamak için göreceli olarak basit ve şimdiye kadarki tartışmalarda dile getirilen birçok hususu içeren profesyonel kapital kavramının kullanılmasının faydalı olacağı düşüncesinden hareket edilmiştir.

2.2. Profesyonel Kapital

Öğrenmek için iki seçeneğin olduğunu öne süren Hargreaves ve Fullan (2012) ilkinin iş kapitali olduğunu ve bunun zamanla teknik bir şekle dönüşeceğini yani teknolojinin birçok işi tek başına yapabilir duruma geleceğini ifade etmektedirler. Öte yandan yazarlar ikincisinin profesyonel kapital olduğunu ve bunun ilkinin göre zıt bir duruş sergilediğini düşünürler. Bu yaklaşıma göre öğretmek zor bir iştir. Bütün becerileri öğrenmek ve çocuklarla başa çıkmak zordur. Dolayısıyla burada en çok iş öğretmene düşmektedir. Bu da öğretmenin her anlamda donanımlı, nitelikli ve becerili olmasını gerektirmektedir.



Şekil 2. Profesyonel kapitalin öğeleri

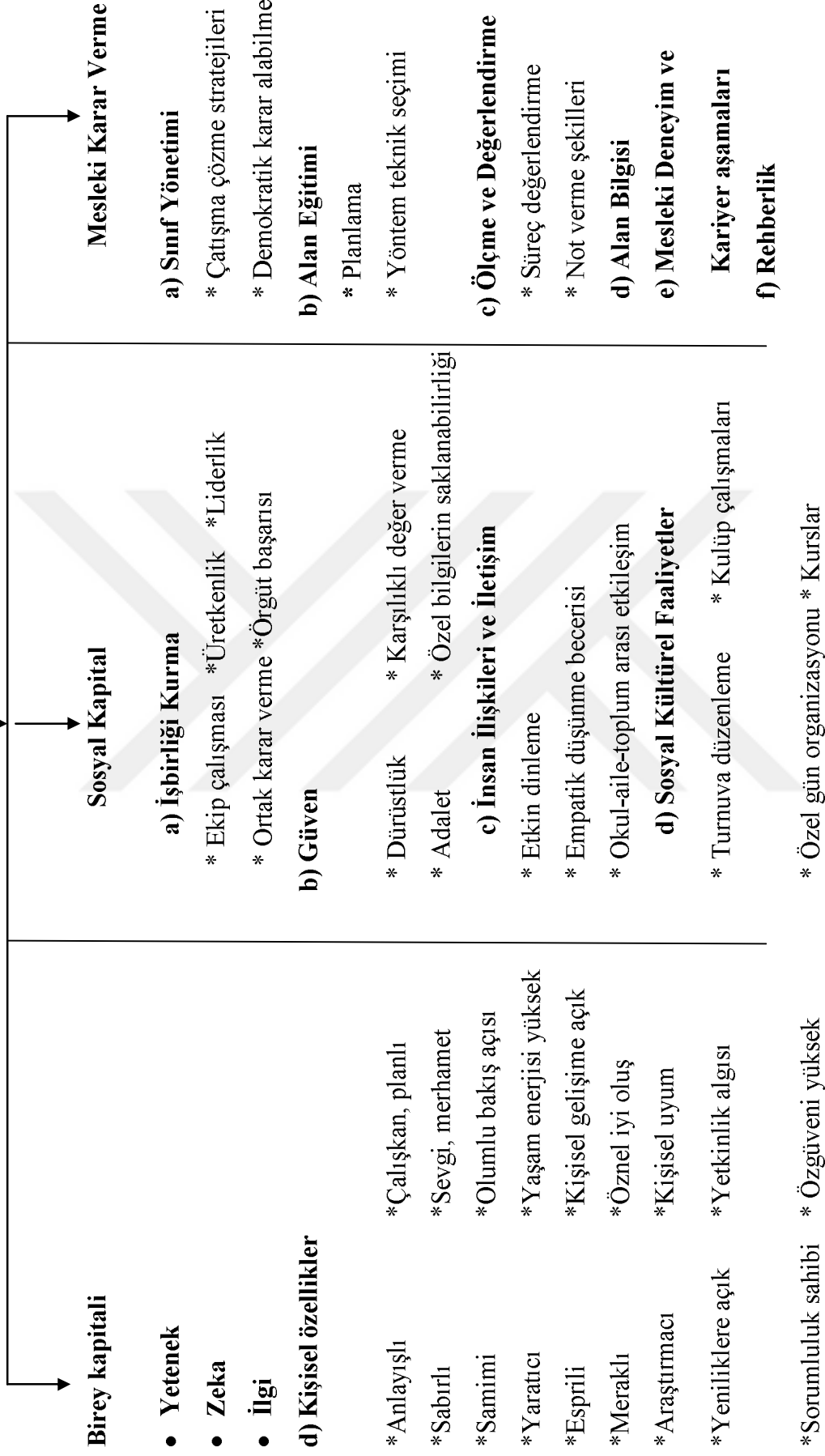
Şekil 2’de görüldüğü gibi, profesyonel kapitalin üç boyutu vardır. Bunlardan birey kapitali; bireyin zekası ve yeteneğini, duygu ve düşüncelerini, tutumlarını, yargılarını, ilgilerini kısaca bireyin kendine has olan bütün özelliklerini kapsar.

Sosyal kapital kavramı içerisinde başta iletişim olmak üzere bireyin çevresiyle olan etkileşimi, güven duygusunu verebilmesi, işbirliği yapabilmesi, paylaşabilme yetisi, katıldığı sosyo-kültürel faaliyetleri gibi onun toplumsal yönleri yer almaktadır. Çünkü insan sosyal bir varlık olduğu için onun toplumdan bağımsız olarak düşünülmesi imkansızdır. Dolayısıyla toplumun üyesi olan bireyin toplumla kurduğu her türlü ilişki sosyal kapitali içerisinde değerlendirilir.

Mesleki karar verme kapitalinde ise bireyin meslek hayatında karşılaştığı durumlarda hangi kararı neye göre verdiği yer almaktadır. Karar verme sürecinin; seçilecek öğretim yönteminden kullanılacak materyale kadar geniş bir yelpazesi vardır. Aynı zamanda karar vermede, problemlili öğrenci davranışlarına karşı da nasıl bir tutum sergilendiği yer alır. Dolayısıyla mesleki karar verme bir öğretmenin öğretimi en etkili şekilde gerçekleştirmesi için sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili seçim yapabilme yetisidir. Mesleki karar verme sürecinde öğretmenin meslek bilgisinin de ağırlığı büyüktür. “Öğretmenin meslek bilgisi, ders planlarını, uygulamalarını ve değerlendirme yöntemlerini önemli ölçüde etkiler” (Atay, 2003, s. 38).

Aşağıdaki şemada profesyonel kapital kavramı ve boyutları ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. (Şekil 3):

PROFESYONEL KAPİTAL



Şekil 3. Profesyonel kapitalin tüm öğeleri

Görüldüğü gibi profesyonel kapital kavramı bize önceki bölümde çeşitli sınıflandırmalar ve listeler çerçevesinde dile getirilmiş olan öğretmen niteliklerine daha bütünlükçü bir şekilde bakma imkânı tanımaktadır. Öğretmen niteliklerini profesyonel kapital kavramı ile tanımlamak aynı zamanda günümüzde öğretmenin değişen rolü bakımından da daha anlamlıdır.

Değişen rollerin gerektirdiği şekilde öğretmenin sadece öğretme işlevi ile sınırlı kalmayıp liderlik özelliği eşliğinde kendini bir eğitim uzmanı olarak yetiştirmesi temel esastır. Bundan sonraki kısımda öğretmen yeterliklerine bütüncül bir anlayışla yaklaşan profesyonel kapitalin öğeleri olan birey, sosyal ve mesleki karar verme kapitali sırasıyla ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.2.1 Birey Kapitali

Birey kapitali, bireyin yetenek, ilgi, zekâ ve kişisel özelliklerini en iyi şekilde kullanarak kişisel gelişimini desteklemek, kapasitesini artırmak ve mesleğinde uzmanlaşmak için yaptığı her tür çabadır. Bireyin geliştirebileceği özellikleri arasında; becerileri, tutumları, yeteneği, zekâ seviyesi, değerleri, düşünceleri, yapmaktan hoşlandığı durumlar vb. yer alır. Bu durumları bir liderin uzmanlığı için gereken güç kaynağı olarak gören ve gelecekteki başarıyı kendi zihni yapılarını en iyi şekilde kullananların elde edeceğini düşünen Can (2014, s. 16)'a göre "Uzmanlık gücünün kaynağı grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek bilgi ve becerilerdir". Bu hususta Goleman (2005) ise bütün hayatımıza yön veren temel faktörü sahip olunan tutkular olarak görmektedir. Tutkularımızın; düşüncelerimizi, değerlerimizi, yaşam mücadelemizi yönlendirdiğini ve iyi kullanıldığında bilgeliği içerdiklerini savunmaktadır.

Öğretmenin birey kapitali dâhilinde birçok özellik ele alınabilecek olmasına karşın, literatürde ön plana çıkan temel konular şu şekildedir; bireyin kişilik özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlik mesleğine uygunluğu (Akyüz, 1978; Yetim ve Göktaş, 2004), bu özellikleri içerisinde duygu yönünden olumlu bakış açısı ve yaşam enerjisinin yüksek olması (Arıkan, 2002), öznel iyi oluş (Myers ve Diener 1995; Doğan, 2013), tutum ve algıları (Rindfleisch, 1999; Baş ve Şentürk, 2011), bilişsel açıdan yansıtıcı düşünme becerisi (Atay, 2003), kişisel uyum sağlayabilmesi için gerekli olan özgüven ve özsaygı (Doğanay, 2011), kişisel gelişim sürecinin yaşam boyu öğrenme ile ilişkisi

(Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012) ve son olarak da iş performansında kişisel sorumluluk, mesleki yetkinlik algısı ve kariyer seçimi (Lent, Brown ve Hackett, 1994; Bozgeyikli, 2004; Özen, 2009).

Birey kapitali açısından ele alınması gereken ilk husus, öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri ve bu özelliklerinin mesleğine uygun olup olmadığıdır. Öncelikle bu konuyu iyi analiz edebilmek için kişilik kavramını bilmek fayda sağlayabilir. “Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen etmenlerin kendine özgü görüntüsüdür” (Yelboğa, 2006, s. 198). McCrae ve Costa (1985) kişiliği, bireyin farklı durumlarda ortaya koyduğu davranışları açıklayan, sürekliliği olan, kişilerarası, duygusal, motivasyonel, deneyime dayalı etkileşim tarzı olarak tanımlamıştır (aktaran Doğan, 2013, s. 57). Bireyin duyguları, alışkanlıkları, istek ve hayalleri, sergilediği davranışlar bu kapsamdadır. Kimse mükemmel olmadığından herkesin güçlü ve zayıf kişilik özellikleri vardır. Burada değerli hale gelen şey bireyin zayıf veya olumsuz gördüğü kişilik özelliklerinin farkına varması ve bunları iyileştirmek için çaba göstermesidir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikleri yaptığı eğitimin kalitesini ve başarısını etkilemektedir (Vural, 2004). Akyüz (1978; aktaran Yetim ve Göktaş, 2004, s. 545)’ün belirttiğine göre;

İnatçı, çabuk kızan, hoşgörüden yoksun, bilgiç, kibirli, kendini beğenmiş bir öğretmenle demokrat, azimli, sabırlı, hoşgörülü, gerçek bilgiye sahip, alçak gönüllü bir öğretmenin halkla ilişkilerinde, öğretimde, öğrencileri etkilemekteki başarı derecesi çok farklıdır. Araştırmalar, öğretmenin kişiliği ile verimi arasında yüksek bir ilişki göstermektedir. Aşırı otoriter kişilik ile öğretmenin verimi arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin okula ve derse olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmesinde de öğretmenlerin kişisel nitelikleri önemli bir rol oynar. “Öğretmenlerin kişisel nitelikleri öğrencilerde sevgi, saygı ve yaklaşma yaratabileceği gibi endişe, korku ve uzaklaşma da yaratabilir” (Ergun, vd. 1999, s. 77). Yetim ve Göktaş (2004) öğretmenlerin kişisel nitelikleri arasında özetle aşağıdaki özelliklerin bulunması gereği üzerinde durmaktadır:

- Çocukları seven ve onlara birer insan olarak değer veren,
- Çocuklarla ve gençlerle yakın ve samimi ilişkiler kurabilen, güler yüzlü, coşkulu ve neşeli.
- Sorumluluk duygusu yüksek ve sorumluluk alan,
- Ekip çalışmasına yatkın,
- Eğitim ortamlarında demokratik bir tutum sergileyen,

- İletişim becerilerini benimseyen / geliştiren,
- Yeniliklere açık olan,
- Çalışkan, düzenli ve plânlı.

Nitelikli bir öğretmenden beklenen özellikler arasında, olumlu bakış açısı ve yaşam enerjisinin yüksek olması da yer alır. Hayata karamsar bakan kişilerin depresyona girme riski daha fazla, olumlu bakanların ise hayat enerjisi daha yüksektir (Arıkan, 2002). Dolayısıyla bir öğretmenin yaşam enerjisinin yüksek olması aslında onun sahip olduğu olumlu bakış açısı ile ilişkilidir. Çünkü beden ile zihin birbirine koordineli olarak çalışmaktadır. “Öğretmen kendisini ifade edebilir, sınıfı kontrol edebilir ancak duyarlı değilse öğrencileri anlamak konusunda yetersizlik sergileyecektir” (Vural, 2004, s. 241). Duygusal açıdan olumlu bakış açısı kadar öneme sahip bir diğer özellik, öznel iyi oluş olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kişilik ile öznel iyi oluş arasında bağlantı kuran Diener (1984), öznel iyi oluşun bireyin yaşamına ilişkin değerlendirmelerinin ve olaylara verdiği duygusal tepkilerin bir sonucu olarak kabul edildiğini savunmaktadır. Buna göre öznel iyi oluş, olumlu duyguların sık, olumsuz duyguların az yaşanması ve yüksek yaşam doyumu alma şeklinde tanımlanmaktadır (Myers ve Diener 1995; Doğan, 2013, s. 56). Bu tanımda yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturmakta ve bireyin çeşitli yaşam alanlarına (evlilik, iş, sağlık, başarı vb.) ilişkin değerlendirmelerini kapsadığı belirtilmektedir. Olumlu ve olumsuz duyguların yaşanma sıklığı ise öznel iyi oluşun duyusal boyutunu oluşturmaktadır. Buna göre neşe, heyecan, ilgi, güven, sevinç, heves gibi duygular olumlu duygulanımı oluşturmaktadır. Öfke, nefret, üzüntü, suçluluk, korku ve kaygı gibi duygular ise olumsuz duygulanımı oluşturmaktadır (Argyle, Martin ve Crossland, 1989; Diener, 1984; Lyubomirsky, 2007; aktaran Doğan, 2013, s. 56). Dolayısıyla bireyin duyguları duyusal alanda öznel iyi oluş kavramı ile açıklanabilirken yaşamında geldiği önemli olaylar (evlilik, sağlık, iş vb.) bilişsel boyutta öznel iyi oluşla açıklanabilir.

Buradan hareketle bireyin hem yaşamında kendini etkileyen olaylar hem de bu olaylara verdiği tepkiler yeterince olumlu ise yaşam doyumu da o derece yeterli hale gelebilmektedir ve durum bireyin iş performansına da etki etmektedir. Vural (2004)’a göre, kişilik doyumu yüksek olan bireylerde iş performansının yüksek; kişilik doyumu

eksik veya yetersiz olan kişilerde ise iş performansı düşük olabilmektedir. İş doyumu, öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumunu etkilemekte ve okul ile öğretmenin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşmektedir. Yelboğa (2006, s. 208) tarafından yapılan en önemli bulgulardan birisi, iş performansı ile kişilik özelliklerinin birbiriyle etkileşim içinde olduğunun görülmesidir.

Bireyin algıları, tutum ve yorumlamaları birey kapitalinin büyük parçalarından olup son yıllarda önemli bir çalışma konusu olmaktadır. Rindfleisch (1999; aktaran Yılmaz ve Sünbül, 2009; Baş ve Şentürk, 2011, s. 35)'a göre; "İnsanı merkeze alan yapılanmalar, yönetim biçimleri günümüzde daha da yaygın hale gelmeye başlamıştır. Özellikle bireyin duyguları, algılamaları, mutlulukları gibi psikolojik özellikler, örgütsel yaşamın vazgeçilmez birer bileşeni haline gelmiştir." Buradan hareketle birey kapitalinin merkezinde yer alan düşünme gücü, insanın sahip olduğu mucizevî bir özellik olarak görülmektedir. Çünkü insan, yaşamının her anında yaptığı davranışları düşünceleri yoluyla gerçekleştirmektedir. Eflatun; "Düşünmek, ruhun kendi kendisiyle konuşmasıdır" der. Ruhun dışı vurumu olan düşünceler ile bireyin eylemleri şekillenmektedir. Dolayısıyla birey kapitali yüksek bir öğretmenden beklenilecek ilk husus düşünme yetisinin kuvvetli olmasıdır. Ayrıca Arıkan (2002) "Sıradanlığı yenmek için içimizdeki mucit düşünme gücümüzü harekete geçirmeli" şeklinde düşünür. Sıradanlığı aşır keşfedici bir bakışa sahip olmak bizi daha çok kendimize ulaştıracaktır. Kişi hayatta kendi başarılarının olmasını istiyorsa Arıkan (2002)'a göre bu, kendi düşüncelerinden yola çıkarak mümkündür. Bu durumda öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisi değerli hale gelmektedir.

Bireyin kendi düşünce ve eylemlerinden yola çıkarak hareket etmesi Dewey'in yansıtıcı düşünme becerisini gündeme getirir. Dewey'in yansıtıcı düşünme modelinde kişinin karşılaştığı sorunları geçmiş deneyimlerini kullanarak çözüme kavuşturma amacı güdülmektedir. Sorunu tanımlamak, çözüm için gereken gözlemler yapmak, olası çözümleri düşünmek ve seçenekleri sınamak yansıtıcı düşünme sürecini oluşturan adımlardır (Atay, 2003). "Reflektif olan bir öğretmen sınıf içi uygulamasını uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulamadan sonra bilinçli ve sistematik düşünür" (Vural, 2004, s. 109). Bu uygulamalı çalışmalar arasında Gözütok (2004, s. 8) "Bunlar arasında; gözlem, mikro öğretim, okuma soru sorma gazeteye yazı yazma gibi etkinlikler yansıtıcı olmanın geliştirilmesinde önemli rol oynar". Aynı zamanda

yansıtmalı eylem, Dewey'e göre sıradanlaşmış eylemden tamamen farklıdır; çünkü her inanç ve bilgi kendisini destekleyen nedenselliğin ışığında etkin ve dikkatli bir şekilde inceleme gerektirir (Atay, 2003, s. 54). Sonuç olarak yansıtıcı düşünme becerisi öğretmenin kendi deneyimlerinden yola çıkarak yaptığı uygulamaları değerlendirme imkanı sunarak daha iyisine ulaşmasını sağlayan temel beceridir.

Kişisel uyum kavramı da daha önce bahsedilen diğer kavramlar gibi bireyin davranışlarını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Kişisel uyum kavramı ile bireyin özgüvene sahip olması birbiriyle ilişkili görülmektedir. Örneğin Özgüven (1992; aktaran Dünder, 2009, s. 140)'e göre; "Kişisel uyum, bireyin davranışlarında kendine güven durumunu, kendi kararlarını verebilme becerisini, davranışlarında kararlılığını, hatalarını kabullenebilmesini ifade etmektedir. Sosyal uyum ise bireyin ailesiyle ve çevresindeki diğer insanlarla ilişki kurabilme ve sürdürülebilir becerisini ifade etmektedir". Bir kişinin kendini nasıl gördüğü ve algıladığının başkalarıyla olan ilişkisini etkilediğini düşünen Doğanay (2011, s. 235) "Düşük özsaygısı olanlar kendini güvende hissetmeyen ve sevildiğinin farkında olmayanlar genellikle başkalarına yardım etmezler". Dolayısıyla bireyin kendisiyle olan uyumu onda özgüven yaratırken, çevresiyle olan sosyal uyumu bireyin ilişkilerini kuvvetlendirmesine olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin içinde bulunduğu kültür ile yoğun ilişkiler içinde olmaları hem toplumsal hem de zihin açısından geliştirmekle birlikte böyle bir etkileşim, öğretmenin mesleki ufkuna da katkıda bulunmakta yeni görüşler kazandırıcı, özendirici ve güdüleyici rol oynamaktadır (Vural, 2004). "Özgüven, içimizde saklı ama keşfedilmeyi bekleyen muazzam bir hazinedir" Arıkan (2002, s. 123). Özgüvenin keşfi ile birey, kendine uygun istediği her hedefe ulaşabilme arzusu duyar. Özsaygı kavramının ağırlığına da değinen Arıkan (2002, s. 127) "Kendimizi kâinatın en değerli varlığı olarak görüp kendi özsaygımızı gereği gibi oluşturup geliştirerek muhteşem bir güce kavuşuruz." Dolayısıyla özgüven ve özsaygı; kişisel uyum ve öznel iyi oluş kadar bireyin kişiliğini şekillendirmesinde önemli iki güç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birey kapitali ile kişisel gelişim arasında oldukça yakın ilişki bulunmaktadır. Öyle ki birey kapitalinin ana unsuru kişisel gelişimin sürekliliğidir. Kişisel gelişimi sürdürülebilir için de en gerekli olan özellik, bireyin yeniliklere açık olmasıdır. Bağlantılı olarak bireyin kişisel gelişimini sağlayan ve devam ettiren temel faktör, araştırmalarda yaşam boyu öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireysel anlamda

yaşam boyu öğrenme, kişinin ilgi duyduğu alanda etkili bir performans göstermesini ve kişisel olarak gelişimine odaklanır. Yaşam boyu öğrenme; bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002; aktaran Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012, s. 310).

Bireyin sahip olduğu kişisel sorumluluk, birey kapitali dâhilinde ele alınmakta ve bu iş performansına etki eden önemli bir özellik olarak bizi karşılamaktadır. Başta kişisel sorumluluk kişiliğe uygun bir kariyer seçimini gerektirir. Örneğin öğretmenlik mesleğine yatkın olan kişilerin bu mesleği yapmasıyla, tam aksine bu mesleği zorluluktan veya başka sebeplerden ötürü yapan kişilerin iş performansı arasında anlamlı bir fark olması beklenen bir durumdur. Bu noktada kişisel sorumluluk devreye girmektedir. Dolayısıyla kişisel sorumluluk, kariyer seçiminde etkili bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Özen (2009)'e göre yaşantılarının sorumluluğunu üstlenme kişisel sorumluluğun en temel unsurudur ve kariyer plânlama açısından ise, kişinin iş seçimi ve kariyerinde yükselme ile ilişkili olayların sonuçlarını üstlenme olarak tanımlanmaktadır. Bireyin hayatını etkileyen en önemli unsurlardan biri olan kariyer seçimini Özen (2009) kişisel sorumluluk ile bağdaştırmaktadır. Yani birey yapacağı işin sonuçlarını üstlendiği takdirde bunu tercih etmelidir. Bu durumda öğretmenlik mesleğini ele alacak olursak; öğretmenliği tercih eden kimselerin öncelikle bu işin sorumluluğunu üstlenmesi ve sonuçlarını kabullenmesinin gerekliliğine de işaret edilmiştir.

Yetkinlik algısının bireyin beklentilerinin etkisi altında olduğunu ileri süren Lent, Brown ve Hackett (1994; aktaran Bozgeyikli, 2004, s. 224) yetkinlik ve beklentilerinin her ikisinin de, meslek seçimi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ayrıca bireyin kişisel özelliklerinin bu mekanizmaları dolaylı şekilde etkilediğini belirtmektedir. “Meslek seçimi üzerinde doğrudan etkisi olan yetkinlik beklentisi düzeyinin artırılması bireylerin sağlıklı meslek seçimi yapmalarını sağlayacak önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla yapılacak etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi aşamalarında, bireylerin sahip oldukları yetkinlik beklentisi düzeylerinin tespit edilmesi zorunluluğu vardır” (Lent, Brown ve Hackett, 1994; aktaran Bozgeyikli, 2004, s. 224). Bu durumda, öğretmenlik mesleğindeki yetkinlik algısı düşünüldüğünde; kendine inanan ve bu mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olan öğretmenlerin bu mesleği

seçimi oldukça güçlü bir etken olarak değerlendirilebilir. Çünkü, “eğitim örgütleri hedeflerine ulaşabilmesi için eğitim için hazırlanmış ortamlar, eğitim materyalleri ve başarıya odaklanmış öğrencilerin yanında hedefi olan azimli, adanmış, yüksek özgüvene sahip motive olmuş öğretmenler de gereklidir” (Özgan, Bulut ve Bozbayındır, 2013, s. 71).

Öğretmenlik mesleğinin kişilik özelliğine uygun şekilde yapılıyor olması en büyük avantajlardan biridir. Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kişiliğe uygun yapılması, yaşamdan alınan doyumunu artıracaktır. Aynı zamanda kişiliğin gerektirdiği özgüven, öznel iyi oluş, özsaygı, kişisel ve sosyal uyum, kişisel sorumluluk mesleğin gerektirdiği özel durumlardır.

Görüldüğü gibi birey kapitalinde öncelikli husus, bireyin sahip olduğu özellikleri keşfetmesi ve bu özelliklerini performansını artıracak şekilde işe koşmasıdır. Yukarıda birey kapitali dahilinde öncelikle bireyin algıları, tutumları ve yorumlarının önemine değinilmiş, birey kapitali ile kişilik kavramının güçlü bir ilişkisinin olduğuna vurgu yapılmıştır. Kişilik gelişimi içerisinde özgüven, özsaygı, kişisel ve sosyal uyum, kişisel sorumluluk, öğretmenin yetkinliği ve yeterliliği ele alınmıştır. Birey kapitali içerisinde ele alınan bu hususlar ile bireyin kendini nasıl daha iyi geliştirebileceği açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla birey kapitali bireyin zeka, yetenek, ilgileri, duygu ve düşünceleri kapsamında onu uzmanlığa doğru yöneltebilecek her türlü hal ve hareketlerinin toplamı olarak değerlendirilebilir.

2.2.2. Eğitimde Sosyal Kapital

Profesyonel kapitalin diğer bir boyutu sosyal kapitaldir. Whitlock (2003) “en basit şekliyle sosyal kapitalin toplumdaki ilişkilerin nitelik ve biçimlerini ifade ettiğini” (aktaran Özmete, 2010, s. 84) belirtir. Sosyal kapital insan ilişkilerini inceleyen bu ilişkilerin güven, iletişim, iş birliği, gönüllülük gibi temel esaslara dayandığını savunan fikirdir. Bu doğrultuda sosyal kapitalin çıkış noktası toplumdaki sosyal bağları artırmaya ve yapılandırmaya yöneliktir. Sosyal kapital kavramı 1980’li yıllarda başta Coleman, Putnam ve Bourdieu gibi sosyolog ve siyaset bilimcilerin konuya getirmiş oldukları yeni ayrıntılar ile literatürde yer etmeye; birey, aile ve toplumun güçlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda en önemli olgulardan birisi olmaya başlamıştır (Özmete, 2010, s. 84).

Karagül (2005) çalışmasında sosyal sermaye üzerine yapılan değerlendirmelerin en genel şekliyle iletişim ağı, sosyal normlar ve güven eksenini etrafında yoğunlaştığını savunmaktadır. Bununla bağlantılı olarak Goleman (1998) da sosyal sermaye kavramının özellikleri üzerinde durmaktadır;

Goleman (1998)'in teorik modeli ise sosyal sermayenin üç seklini ortaya koymaktadır: (1) Güvene dayalı ilişkiler (bir örgütte çalışanların aralarında şekillendikleri psikolojik sözleşmeye dayalı olarak birbirlerine güven duymaları), (2) sosyal şebeke (örgüt çalışanlarının görüşüp konuştuğu, insanlardan oluşan ağ) ve (3) etkili yaptırımlar içeren normlar (katılım, eşgüdüm isteği ve koordinasyon gibi normların geliştirilmesidir (aktaran Töremen, 2002, s. 559).

Sosyal kapital, bireylerin karşılıklı güvene dayalı sağlam ilişkileri kurmalarını sağlayan tüm faktörlerdir. Böylece sosyal kapital, insanlar arasındaki ilişkiler ağını inceleyen ve bu ilişkiler ağını güven, normlar, sosyal iletişim ağları ile açıklayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Lin, 2001; aktaran Özmete, 2010, s. 84).

Sosyal kapitalin amacı, temelde bireyin ait olduğu toplumda sosyal-kültürel uyumu gerçekleştirebilmesidir. Sosyal-kültürel şahsiyet, kişinin içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortamın beklentilerine cevap vermek ve onun için de verimli çalışabilmek için ona uygun motivasyon, düşünce, duygu ve davranış şekillerini öğrenmektir (Ergun ve diğerleri, 1999, s. 132). Sosyal kapitalin tanımı ve amacı belirtildikten sonra literatürde en sık karşılaşılan bilgilere göre (Karagül, 2005; Özmete, 2010; Töremen, 2002) sosyal kapital dahilinde ele alınacak konular şu şekilde belirlenmiştir; iletişim, sosyal davranış ve normlar (iş birliği, yardımlaşma), güvene dayalı ilişkiler ve sosy-kültürel faaliyetlerin önemidir.

Sosyal kapital kavramının ilk basamağı, bireyin iletişim becerisidir. En temel haliyle iletişim, bireylerin duygu ve düşüncelerini karşılıklı paylaşma sürecidir. Theodorson (1969)'a göre iletişim, "esas olarak simgeler aracılığıyla bir kişiden ya da gruptan diğerine (veya diğerlerine) bilginin, fikirlerin, tutumların veya duyguların iletimidir" (aktaran: Bülbül, 2001, s. 3). İletişim becerisi yüksek bir bireyin sosyal çevresi oldukça geniş olması düşünülmektedir. Dolayısıyla bireyin çevreyle olan ilişkisi kurduğu iletişimle mümkündür. Yunus Emre de iletişimin önemini şu sözlerle dile getirir;

“Söz ola kese savaşı,
Söz ola kestire başı,
Söz ola oğlu aşı,
Yağ ile bal ede bir söz.” Yunus Emre.

İletişimin kişilerin birbirinin varlığından haberdar olması ile başladığını savunan Arıkan (2002) iletişimde esas olanın kişinin karşısındakine değer vererek onu dinlemesi gereğini vurgulamıştır. Ayrıca başarılı bir iletişimde duygulara yenilmeden iletişime yön verme gereğini de eklemektedir. Çelikkanat (1996) insanların yaşamları boyu sürekli etkileşim ve iletişim halinde bulunduğunu ve bundan ötürü de bireylerin iletişim konusunda kendilerini eğitmesinin önemli görülmesi gereğinin altını çizmiştir (aktaran Bulut, 2004, s. 2). Arıkan (2002) etkili iletişim için öncelikle dostça bir yaklaşım içinde olunması gereğini savunur. Bu gereklilik, öğretmen-öğrenci ilişkisi için de böyle olmalıdır. Ergun ve diğerleri (1999, s. 81)’ne göre “öğrenciler, çeşitli sorunlarıyla sınıfa gelirler. Öğretmen, öğrencilerini anlamaya çalışarak onların sergiledikleri tutum ve davranışları hoşgörüsüyle karşılamalıdır”.

İletişimin sadece insan ilişkileri için geçerli olmayıp farklı amaçlar için de kullanılabileceğini ileri süren Güçlü (1998)’ye göre; “temelde etkili öğretmenler, iyi birer uzman oldukları kadar mükemmel birer iletişimci de olmalıdırlar. Öğretmenler bu becerilerini problem çözmeyi kolaylaştırmada, demokratik kararların alınmasında ve çatışmaların çözümünde kullanmalıdırlar” (aktaran Bulut, 2004, s. 2). Polat (2009) ise uzmanlaşma düzeyinin arttıkça bilgiye hâkim olma gücüyle birlikte daha net ve akıcı anlatımın yapılabildiğini savunmaktadır. Aynı zamanda Polat (2009, s. 158) çalışmasında çok kültürlü eğitim için kültürel bağ kurabilen, sosyalleşen, açık, esnek ve duygularını kontrol edebilen bir kişiliğe sahip olmak gerektiğine de işaret etmektedir. Good ve Brophy (1997)’e göre; “etkili ve iyi öğretmen, değişim ve gelişim isteğinde olan, olumlu, esnek ve demokratik davranışlar sergileyen, coşkulu, hevesli ve diğer insanların olumlu tepkilerini alan ve onlarla birlikte olmaktan hoşlanan öğretmenlerdir” (aktaran Bulut, 2004, s. 2). Bu görüşlerden hareketle, etkili eğitim ve uzmanlaşma düzeyinin içerisinde iyi iletişim becerisi, çok kültürlülük, yenilikçi anlayış, insanlarla birlikte olan sosyal bireylerin var olduğu çıkarımına ulaşılabilir. Çilenti (1998)’ye göre; “eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin önkoşulunu öğretmen-öğrenci-yönetici ve diğer çalışanlar arasındaki etkili iletişimden geçer” (aktaran Bulut, 2004, s. 2). Etkili

eğitim için iletişimin önemi her zaman yerini korumaktadır. Eğitimden etkilenen ve etkileyenler arasındaki bu bağın güçlü olması iletişimi daha da güçlü kılmaktadır. İletişimdeki bağı güçlendiren temel faktörlerden biri empatik düşünmedir. Vural (2004, s. 115)'a göre “empatik düşünme, bireye ve onun içinde yaşadığı topluma esneklik, duyarlılık ve hoşgörü katmayı amaçlamakta böylelikle birbirimizin yaşamını kolaylaştırabileceğimiz düşüncesine dayanmaktadır”. Bir öğretmen'in öğrencisine yönelik empatik düşünme yoluyla yaklaşımı, onu daha yakından anlamasına, ona karşı daha duyarlı olmasına yardımcı olabilir. Dolayısıyla empatik düşünme becerisi, öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazları arasında görülebilir.

Sosyal kapital kavramının yoğunlaştığı bir diğer husus güven eksenidir. “Güven, en genel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavram olarak algılanır” (Demircan ve Ceylan, 2003, s. 1). Sosyal kapitalde, kişiler arası ve örgüt içi güven duyma önemli bir yeti olarak görülür. Çünkü “örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duyması; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabilir” (Demircan ve Ceylan, 2003, s. 2). Güven ile birbirine bağlı bireyler oluşmakta bu durum da çalışma hayatının daha üretken ve rahat geçmesine katkıda bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda kişilerin birbirine duyduğu güvenin iş performansını artırarak sosyal sermayeye olumlu yönde katkısına yönelik bulgular mevcuttur. Örneğin güven konusunun sosyal sermaye üzerindeki etkisine dikkat çeken Kurt (2000, s. 8) bu hususu şöyle açıklamaktadır:

Sosyal sermayenin, bir toplum veya grupta güven duygusunun hâkim olmasından ileri gelen bir yeti olduğu için, iktisadi gelişime sağladığı katkı açıktır. Bir işletmede birlikte çalışmak zorunda olan insanlar birbirlerine güveniyorlarsa, şüphesiz, o işi yürütmenin maliyeti daha az olur. Yüksek güven duygusu çok çeşitli kapsamdaki sosyal ilişki türlerinin belirmesine izin vereceği için böyle bir toplum yenilikler getirmede daha başarılı olacaktır.

Dolayısıyla bireylerin birbirine güvendiği ortamlar, sosyal sermaye düzeyini artırmakla birlikte ekonomik olarak da bir getiriye sahiptir. Aradaki bağı güçlendiren güven sayesinde insanlar çalışmaktan çok daha keyif alacağı için bu durum, yapılacak işin maliyetini azaltır.

Güveni etkileyen en önemli faktör örgüt kültürü olarak görülmektedir. Baş ve Şentürk (2011, s. 52) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Okulda çalışanlar arasında olumlu yönde örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyinin oluşması, öğretmenlerin kendilerini örgüte ait hissetmelerini veya bir başka deyişle “örgütsel vatandaşlık davranışları” algısına sahip olmalarını sağlayacaktır. Bu açıdan okul süreçlerinin işleyişinde anahtar rolde olan öğretmenler, çalıştıkları ortamların onların örgütsel adalet ve örgütsel güven duygularını olumlu yönde besleyebilecek ve yaşatabilecekleri ortamların beklentisi içerisinde bulunmaktadır.

Buna karşın örgüt kültürünün zamanla değişime uğraması ve buna bağlı olarak insanların karşı tarafta güvenini zedeleyen bir durumla karşılaştığında davranışlarını değiştirmeleri olasıdır (Demircan ve Ceylan, 2003). Okullardaki örgüt kültüründe de öğretmenlerin birbirine karşı güven duyması, iş ve üretkenliği artırırken güven eksikliğinde iş performansı düşebilmektedir. Aslında bu durum kişiler arasında güçlü iletişimin varlığıyla da ilişkilidir. Demircan ve Ceylan (2003, s. 5) “günlük yaşantıdaki güvensizliğin çoğu duygular, beklentiler ve düşünceler ile ilgili iletişim eksikliğinden kaynaklandığını” belirtirler. Buradan hareketle, sosyal kapital kavramlarından iletişim, güven ve iş birliğinin birbiriyle oldukça ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak örgütsel güven; bireyler arası bağlılığı artırmakta, bireylerin uzun vadede bir arada çalışmasına etki etmekte, yapılan işin niteliğini artırmakta genel anlamda ise verimlilik sağlamaktadır.

Sosyal kapitalin odaklandığı bir diğer nokta, çalışanlar arasında kurulan iş birliğidir. Töremen (2002) çalışmasında bir örgütte sosyal sermayenin temel olarak o örgütteki ilişkiler ağına dayalı olduğunu belirterek örgüt başarısının anahtarının çalışan arasında kurulan yakın ilişkiler olduğunu belirtir. Aynı okulda çalışan öğretmenlerin birbirleriyle eğitim ve öğretime dair üretken bir ilişki içinde olmalarını oldukça yararlı gören Vural (2004), nitelikli öğretmenler aracılığıyla öğretmenler arası çalışmaların artması ile yalnızlığın engelleneceği, desteğin artacağı bu durumun öğrencilere de yansyarak iş verimliliğinin yükseleceğini düşünmektedir. Bununla birlikte Can (2014, s. 76) “öğretmenin öğrencilerle diğer öğretmenlerle ve eğitim programı ile olan doğal bağıntıları onları okulda motivasyon ve sinerji oluşturan ve okul reform çalışmalarını etkileyen bir pozisyona getirebileceğine” vurgu yapar.

Hargreaves ve Fullan (2012) “*The Power Of Professional Capital*” adlı kitapta nasıl profesyonel kapital kültürünün yaratılacağı üzerine görüşler bildirmişlerdir. Bunda işbirliğinin tek yöntem olmadığını düşünerek bir kolu olan sosyal kapital hakkında beş ülkede beş farklı örnek üzerinden yola çıkmışlardır. Finlandiya örneğinde öğretmenlerin

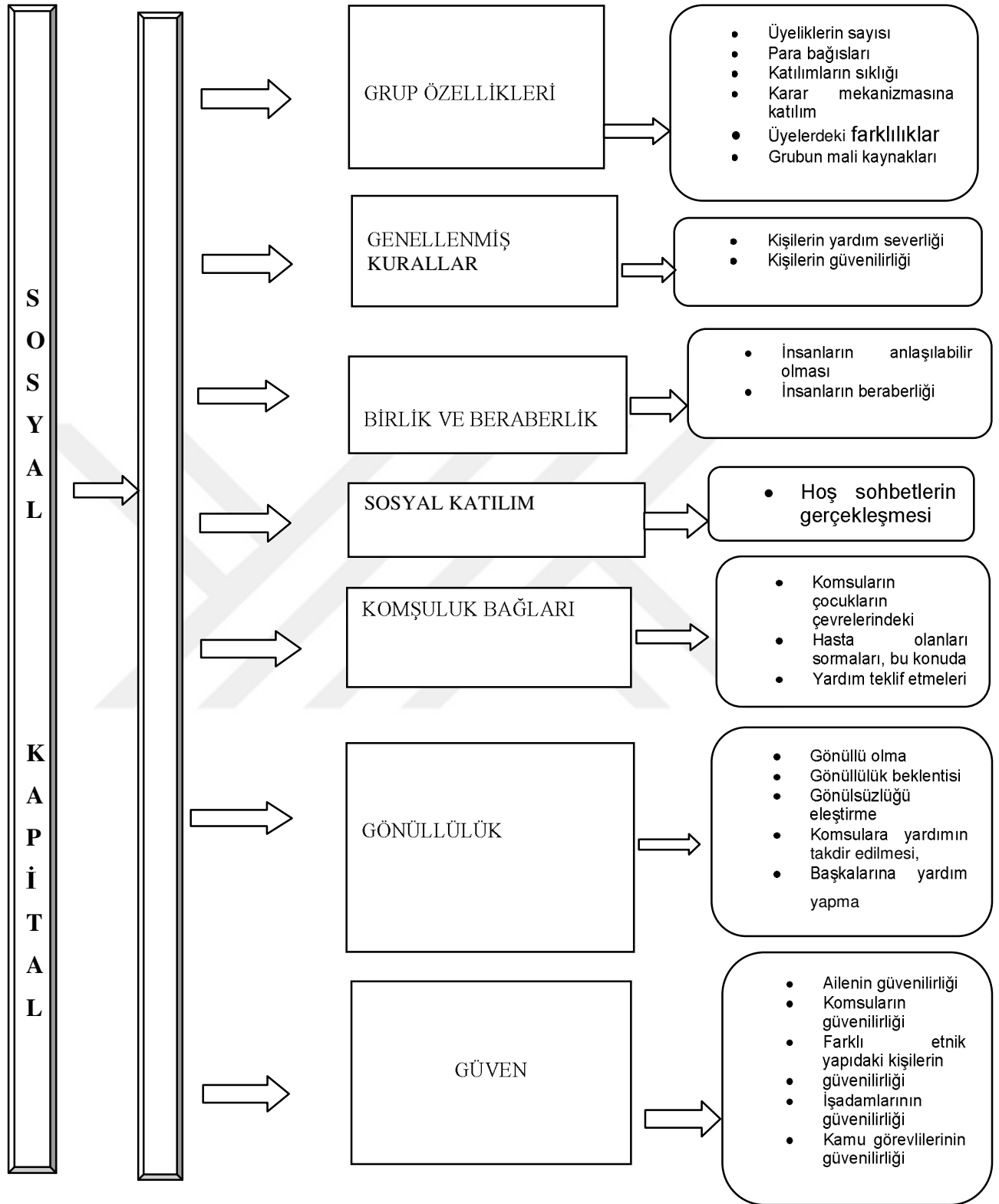
etkili yaptığı işlerden birinin okul-bölge müfredatını birlikte hazırlamak olduğunu göstermişlerdir. Singapur Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nın her alanda en iyisinin olduğunu savunur. Bunun nedeni olarak da fikirlerin kamburlaşmadan en iyilerinin başkalarıyla paylaşıldığını, işbirliği yapıldığını ileri sürerler. PISA'da en yüksek performans gösteren bölgelerden olan Kanada Alberta'daki öğretmenlerin kendi kaynaklarının %50'sini profesyonel gelişime harcadıklarını belirtir. Ontario'daki öğretmenlerin sadece başarı puanlarını nasıl yükselteceklerine bakmadığını savunan Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin kolektif sorumluluk halinde çalıştığını belirtir. Öğretmenler şöyle söyler: “Onlar bizim çocuklarımızdır; benim çocuklarım, benim sınıfım değil” (Hargreaves ve Fullan, 2012, s. 39). Bu söylemlerden hareketle sosyal kapital bir öğretmenin takım arkadaşlarıyla çalışması, öğrenciye bakış açısı, çevresel koşulları gibi faktörlerden etkilenen bir kavramdır. Özellikle iş birliği hususunda öğretmenlerin ortak karar alması, öğretimin niteliğini direkt artıracak bir durumdur. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencileri çocukları gibi görmesi, benimsemesi yapılan eğitimin daha yakından olmasını gerekli kılar. Bu durumda da öğrencilerin her birinin öğretmenleri tarafından değerli olması aldıkları eğitimin kalitesini de etkiler.

Nicholson (1996) bu görüşü destekler nitelikte şu açıklamaları yapmaktadır:

Öğretmenlerin öğrencilere bakış açıları ve onlarla kurdukları ilişkilerin biçimleri, öğretmenin kendi rol tanımlarından ve öğretmenlik kimliğinden ayrı düşünülemez; öğretmen öğrencisini kendinden ayrı olarak değil de onu daha iyi ve yakından anlamaya çalıştığı takdirde öğretmenlik vasfına daha uygun bir hareket sergileyebilecektir” (aktaran Esen, 2005, s. 38).

Bu durumda da “Öğretmenin öğrencinin kişisel problemleri ve endişeleriyle ilgilenirken duyuşsal ve sosyal yönden duyarlılığı ön plana çıkar” (Vural, 2004, s. 238).

Sosyal kapitalin odaklandığı temel kavramlar; iletişim, iş birliği, güven, sosy-kültürel faaliyetler olarak ele alınmış ve aşağıdaki şekil-4'te de sosyal kapitalin kaynaklarına yer verilmiştir:



Şekil 4. Sosyal kapitalin kaynakları (Narayan, 1997; Karagül ve Masca, 2005; aktaran Özmete, 2010, s. 88).

Şekil 4’te Narayan (1997) tarafından oluşturulan sosyal kapital kavramının boyutları yer almaktadır. Buna göre sosyal kapital içerisinde; grup özellikleri ile grubun hangi farklılıklara sahip olduğu, genellenmiş kurallar içerisinde yardımseverlik ve kişilerin güvenilirliğinin yer aldığı sosyal ilişkiler ağı görülmektedir. İnsanın sosyal hayatta üstlendiği roller ancak başka insanlarla karşılıklı sosyal ilişkiler içinde gerçekleştirilebilir (Vural, 2004, s. 229). Güven, yardımseverlik, birlik ve beraberlik sosyal kapitalin önemli ayaklarıdır. Birlik ve beraberlik duygusu ile insanların hep bir arada yer alması ve iş birliğinde olması ifade edilirken sosyal katılım ile grupta yer alan her bireyin hoş sohbet ettiği anlaşılmaktadır. Sosyal kapital içerisinde komşuluk bağlarının kuvvetli olması değerlendirilmekte ve bütün bunların gönüllülük esasına dayanması da gözden kaçmayacak bir noktadır. En sonunda yer alan güven ile bütün ilişkilerin güvene dayalı olması üyeler arasında işbirliğini artırmasının yanı sıra daha yakın çalışma imkânı vermesiyle birlikte ekonomik sermayeyi de artırdığı daha önce yapılan çalışmalarda belirtilmiştir.

2.2.3. Mesleki Karar Verme Kapitali

Mesleki karar verme kapitali, öğretmenin meslek hayatında yaptığı her türlü seçimleri ve bu seçimleri etkileyen faktörleri açıklayan bir kavramdır. Temelde karar verme, var olan durumlar arasından birini tercih etme işidir. “Karar verme, karşılaşılan durum ile ilgili olarak arzu edilen sonuçlara ulaşabilmek için yol gösterici bilgilerin toplanması, bu bilgiler ışığında sistematik, bilimsel ve mantıklı bir akıl yürütme ile seçenekler oluşturup bunların içinden en uygun olanının seçilerek uygulamaya konmasıdır” (Sağır, 2006, s. 9). Baron (1997)’a göre “karar verme süreç olarak problem çözme ve araştırma incelemeye benzemekte, ancak karar vermede odak noktası ikilem içinde bulunulan bir durumda en uygun seçeneği seçmedir” (aktaran Doğanay, 2011, s. 173).

Yaşamın her aşamasında irili ufaklı bir çok karar veririz ve bu kararlar yaşam kalitemizi belirlemesinin yanı sıra aynı zamanda alacağımız önemli kararlar da (meslek seçimi gibi) yaşamın kilometre taşlarını oluşturacak türdendir. Bu sebeple, karar verme, düşünme süreci olarak öğrenilmesi şart yaşam becerilerindedir (Doğanay, 2011). Gelişmiş veya gelişmeyi hedefleyen örgütlerin en büyük sorunu, süreç içinde doğru kararlar alabilmek ve bu kararların uygulanabilmesi için doğru insanları bulabilmektir (Ereş, 2004, s. 21). Buradan hareketle eğitim örgütleri açısından etkili karar alma ve

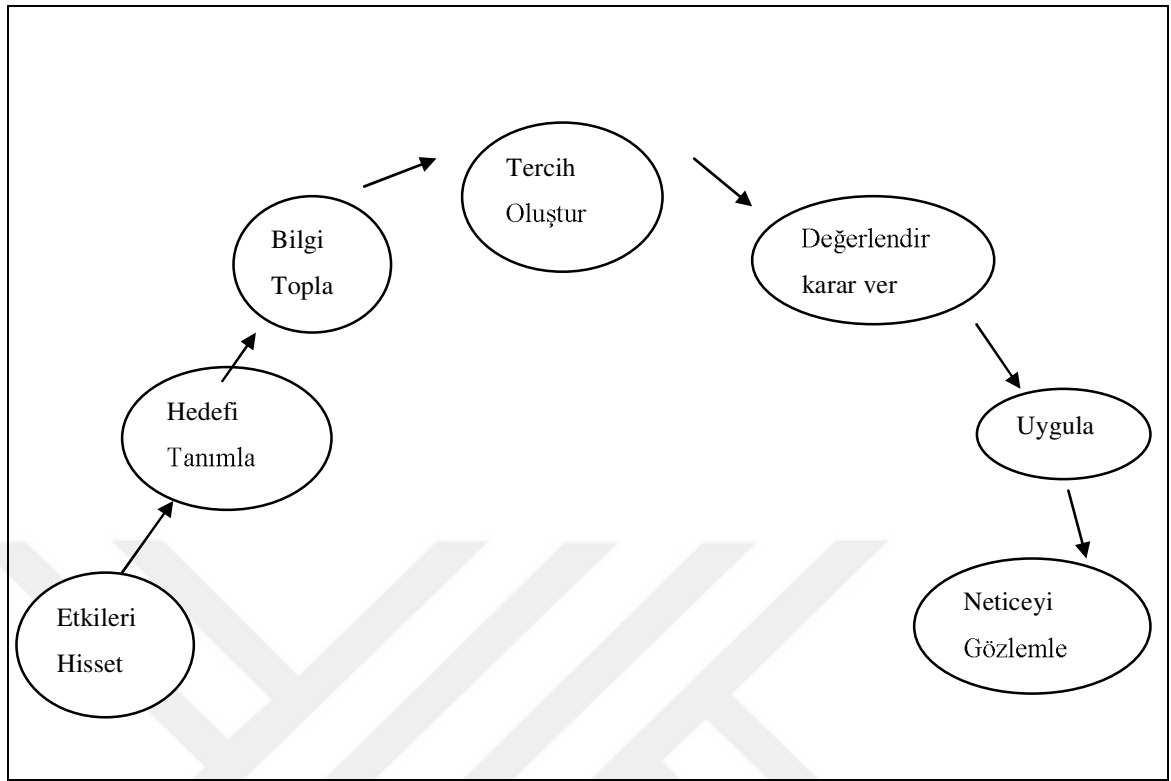
uygulama büyük ölçüde öğretmene düşmekte bu da öğretmenin niteliğini gündeme getirmektedir. Bu noktada Adair (2003) etkili düşünen ve karar veren bir bireyi şu şekilde nitelendirir: “Etkili düşünen, tahlil, sentez, değer biçme, hususlarında kabiliyetli; hayal gücü sayesinde yeni fikirler üretebilen; titiz bir çalışma sonucunda yenilikçi çözüm üretebilen; yeni fikirlere açık ve olaylar arası bağlantı kuran kişidir.”

Sağır (2006) karar verme sürecini etkileyen temel faktörleri; karar verici veya vericiler, kararın önemi, çevresel koşullar, zaman faktörü, seçenekler, kısıtlar ve sonuçlar olmak üzere yedi boyutta sınıflandırmaktadır. Shavelson (1976; aktaran Gözütok, 2004) ise öğretim sürecinde karar vermenin beş özelliği olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- Alternatif hareketler
- İçinde bulunulan ortamın doğası
- Çıktılar
- Öğretmenin yararlılığı
- Amaçlar.

Özelliklere bakıldığında öncelikle karar vermenin hangi amaçla yapıldığı ele alınmalıdır. Karar vermeyi etkileyen, ortamın doğası ve öğretmenin yararlılığıdır. Alternatif hareketler, alınan kararda başka seçim fırsatlarının bulunmasını ilgilendirirken çıktılar kısmında kararın etkileri değerlendirilir.

Karar alma kabiliyetini bir liderlik vasfı olarak gören Adair (2003) ise kararlı bir kişinin faaliyete geçme gücüne sahip olduğunu savunur. Ayrıca alınacak kararı etkileyen faktörler arasında; menfaat, etkilenecek kişilerin durumu, mantıklılık ve çıkış yolu olarak düşünülmektedir. Zihnimizin bir karar alırken kullandığı çalışma esaslarını anlamanın kolay olmadığını dile getiren Adair (2003) bu durumu “gölgenin üzerine atlamak için çaba sarf etmek” olarak benzetir. Dolayısıyla bu durumu aşabilmek için karar almada önemli noktanın iyi tahlil yapabilme yetisinde saklı bulunduğunu savunan Adair, bir cevap veya karar bekleyen durumların çoğunun kendi içinde bir mantık tertibinin olduğunu belirtmektedir. Bu da karar almada bütüncü düşünmenin önemine itmektedir. Dolayısıyla alınan karar çok yönlü olabileceği için bütün değerlendirmeleri kısa sürede analiz etmek gerekmektedir. Adair (2003)’e göre bir karar alınırken izlenmesi gereken adımlar şu şekildedir:



Şekil 5. Adair'in karar verme modeli

Her gün değişik önemlerle karar verildiğini ve başlangıçta karmaşık bir hüner olarak görülmediğini lakin insanların karar verirken sanıldığından güçsüz kaldıklarını ortaya koyan Balkıs (2006)'a göre de karar verme kavramı araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Balkıs (2006) karar verme stillerinin bireysel farklılık olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

Her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, ideallerine ulaşmada ve sorunları çözmeye belirli yöntemler ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey, gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde verileri toplar, farklı şekilde verileri düzenler ve farklı yargısal sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimlerde uygular (Parlette ve Rae, 1993; Aktaran; Buluş, 2000: 87; aktaran Balkıs, 2006, s. 5).

Hargreaves ve Fullan (2012) insan ve sosyal kapital kadar başarıya etki eden diğer önemli kapitalin karar verme ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Onlara göre karar verme kapitali hukuk alanından gelen bir kavramdır ve bütün profesyoneller karmaşık durumda karar almak durumundadır. Bu, öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenlerin çoğu zamanlarını sınıf dışında harcamaktadır. Bu sayede onların yansıtma, tartışma ve yargılama kapasiteleri gelişir. "Öğretmen herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman (sınıf disiplini, sürenin etkin kullanımı..) öğrenmiş olduğu kuramsal bilgi ve deneysel

bilgiyi göz önüne alarak sorunu ortadan kaldırmak için aktif, ısrarlı ve sistematik bir biçimde düşünerek refleksiyon yapar” (Vural, 2004, s. 110).

Mesleki karar verme kapitali öğretmenin karşılaştığı sorunlarda geçmişteki deneyimlerinden yararlanarak bu sorunu çözme durumudur. Karar verme işinde iyiye götüren yolun önceki zamanlarda birçok karar vermekten geçtiğini savunan Adair (2003)’in bu söyleminden hareketle karar vermede deneyimin önemi işaret edilmektedir. Deneyimin, yanlış kararlarla oturaklaşan, doğru kararlarımız sonucunda oluşan hakiki, bize ait tecrübelerimiz olduğunu düşünen Arıkan (2002, s. 260) “Başarılar, deneyime; deneyimler doğru kararlara; doğru kararlar ise yanlış kararlara borçludur”. “Öğretmen de bu durumdan hareketle gelecekte daha iyi kararlar alabilmek için geçmişte verdiği kararların başarısını değerlendirmek durumundadır. Öğretmenlik mesleği, sürekli olarak öğretmenin kendini incelemesini, kendini değerlendirmesini ve geliştirmesini gerektirir” (Gözütok, 2004, s. 4). “Etkili düşünen bir kişi hangi zamanda ne tür bir düşünce tarzına ihtiyaç olduğunu bilmelidir. Bunu kendi kendine yapabilmeli ve buna iştirak etmelidir” (Adair, 2003, s. 195). Sonuçta karar verme bireylere göre farklılaşabilen faktörleri değerlendirerek ve geçmiş deneyimlerden de faydalanılarak seçim yapmayı gerektirir. Doğru yapılan seçimlerin ise kişisel güven ve yetkinliği artırdığına yönelik çalışmalar mevcuttur. Örneğin;

Bireyin problem çözme, gerçekçi plan yapma ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme gibi görevleri başarıyla tamamladıklarında, meslek kararı verme yetkinliklerinin yükseldiğini bulmuşlardır. Sonraki çalışmalar ise, meslek kararı verme yetkinliğinin, kendine güven ve yetkinlikle çok yüksek düzeyde ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur (Lent ve Hackett, 1987; Robbins, 1985; aktaran; Bozgeyikli, 2004, s. 223).

Buradan hareketle doğru karar alımında kişisel güven ve yetkinlik artmakta bu durum diğer kararlarda daha net bir tavır içinde bulunmaya katkı sağlamaktadır.

Yapılan çalışmalarda karar verme, bir seçim yapmayı gerektiren ve farklı faktörlerden etkilenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim faaliyetleri ve bu faaliyetlerin yürütücüsü olan öğretmen için de bu karar verme becerisi oldukça önemlidir. Doğru karar verirken öğretmenin bu konudaki deneyimleri, yansıtma ve yargılama becerileri, problem çözümede izleyeceği adımlar etkili olmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemede, bu ihtiyaçları karşılamada özellikle öğretiminin niteliğini geliştirmede çeşitli kararlar verdiğini ileri süren Gözütok (2004, s. 14)’a göre: “Öğretimi planlama sürecinde öğretmen; hedeflerin formüle edilmesi,

işlenecek konunun kapsamı uygulanacak öğretim stratejileri yöntem ve teknikleri öğretim davranışları sınıf yönetimi ve öğrenci değerlendirmesi gibi konularda kararlar verir”. Dolayısıyla öğretmenin mesleki karar verme kapitalinde mesleki nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Bununla ilgili olarak Ergun ve diğerleri (1999), eğitimde öğretmenin kişisel yetkinliklerinin önemli olduğunu ve bu yetkinliklerin mesleki niteliklerle tamamlandığı zaman daha iyi anlam ifade ettiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda Can (2014, s. 86) da: “Mesleğinin gereklerine göre yetiştirme sürekli kendini geliştirme isteği işini sevme öğrenciyi merkeze alma bu yöndeki amaçlarını açıkça belirleme ve buna ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunma etkili öğretmenin nitelikleri olarak belirtilebilir”. Karar verme sorumluluğunu yerine getiren öğretmenlerin davranışlarını ortaya koyan Koçan (1992; aktaran Gözütok, 2004, s. 6)’a göre bu öğretmenler; “Öğrencileri hakkında bilgi edinirler. Öğretmen olarak kendi güçlü ve zayıf yönleri konusunda yeni görüşler edinerek benlik imajlarını değerlendirirler. İyi yönetilen sınıflar oluşturmaya ve öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya dönük beceriler geliştirirler”.

Etkili bir eğitim için eğitimin yapılacağı ortam, eğitim için gerekli materyaller, iyi hazırlanmış bir plan, eğitimin ana unsuru olan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi önemlidir. Ancak bütün eğitim sürecine rehberlik edip yön verecek olan öğretmen bu sürece anlam katacağı için en az diğer faktörler kadar önem arz etmektedir. Öğretmen yeterliklerinin son zamanlarda eğitim bilimleri içerisinde özellikle program geliştirme alanında önemli bir çalışma konusu olduğunu belirten Karacaoğlu (2009) planlı bir eğitimin etkililiğini ve faydasını, programların bilimsel yöntemlere göre hazırlanması ve bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Çünkü “Yeterlilik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgiye ve beceriye sahip olmasıdır” (Vural, 2004, s. 221).

Buraya kadar karar verme kavramının ne olduğu, karar vermeyi etkileyen faktörler, karar alma modeli, etkili karar veren bireylerin özellikleri, karar almada deneyimin önemi ve yer yer de öğretmenin etkili karar alırken nelere dikkat etmesi gereği vurgulanmıştır. Bundan sonraki kısımda ise mesleki karar verme kapitali iki yönlü olarak incelenmiştir. Birincisi alan eğitimidir. Alan eğitimi kapsamında; öğretimi planlama, kazanıma uygun yöntem-teknik seçimi, farklı materyallerden yararlanması ve ölçme-değerlendirme konuları ele alınmıştır. İkincisi ise sınıf yönetimidir. Özellikle

sınıfta meydana gelen sorunlara yönelik öğretmenin hızlı karar verme ve çatışma çözme becerisi ele alınmıştır. Son olarak da mesleki açıdan karar verme becerisi ile kariyer aşaması ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla kıdem ve kariyer açısından mesleki deneyim arttıkça daha etkin kararların alınabileceği vurgulanmıştır.

Mesleki karar verme kapitalinin ana temalarından ilki alan eğitimidir. Alan eğitimi dahilinde öğretmenin alan bilgisi, öğretimi planlama becerisi, öğretim sürecinde kullandığı yöntem-teknikler ve değerlendirme konuları ele alınmıştır.

Mesleki açıdan kendini yeterli gören bir öğretmenin güçlü bir alan bilgisine hakim olması beklenir. Alan bilgisi MEB (2017) öğretmen yeterliklerinden mesleki bilgi kapsamında ilk sırada ve şu şekilde ifade edilmiştir; “Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.” Alan bilgisinin (A1) alt yeterlikleri ise şu şekildedir:

A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.

A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.

A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.

A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.

A1.5. Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.

Eğitim faaliyetlerinin sağlıklı gerçekleştirilmesi eğitim planlamasına bağlıdır. Coombs (1973; aktaran Ergen, 2013, s. 151)’a göre; “eğitim planlaması, eğitimi öğrencilerin ve toplumun gereksinimini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla rasyonel ve düzenli analiz tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasıdır”. Dolayısıyla bu planlamanın uygulayıcısı öğretmen olduğu için onun oldukça etkili karar verebilmesi beklenir. “Öğretmen öğretimi planlarken hedefleri belirlerken öğrencilerin eğitim gereksinimlerini değerlendirip dersi yapılandırırken öğretim yöntem ve stratejilerini seçerken öğretim araçlarını ve yararlanacağı kaynakları belirlerken çok çeşitli kararlar verir” (Gözütok, 2004, s. 8).

Öncelikle belirtilmesi gereken hususlardan biri günümüzde öğrenci merkezli eğitimin ağırlık kazanması ve bunun da yapılandırmacı anlayışı gerekli kıldığıdır. Bu görüşün

temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Özerbaş, 2007, s. 611). Yapılandırmacı sosyal bilgiler eğitiminde öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyalleşmesini sağlama, olayları farklı açılardan değerlendirebilme, öğrenme sorumluluğunu alma gibi konularda öğrenciye pek çok olanak tanımalıdır. Aynı zamanda; “öğrenenlerin bilgi ve becerileriyle gerçek yaşam durumları arasında benzerlik kurulmalı; öğrenenlerin bilgi ve becerilerini problem çözme sırasında kullanabilecekleri bir süreçte yer almaları sağlanmalıdır” (Yurdakul, 2008; aktaran Sağlam ve Güngör, 2012, s. 98). Öğrencinin kendisinin yapılandığı bu bilgilerin de daha kalıcı ve anlamlı olduğu ilgili araştırmalarca desteklenmektedir.

Yapılandırmacılığın beş temel ilkesini aşağıdaki gibi formüle etmişlerdir;

- * Öğrencileri konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltmek
- * Öğrenmeyi en genel kavramlarla yapılandırmak
- * Öğrencilerin bireysel görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek
- * Eğitim programını öğrenci görüşlerine göre yönlendirmek
- * Öğrenmelerin değerlendirilmesini öğretim kapsamında ele almak

(Brooks & Brooks, 1993; Özerbaş, 2007, s. 614).

Yukarıda görüldüğü gibi, yapılandırmacı anlayış tamamen öğrencinin etkin bir şekilde derse katılımını sağlamaktadır. Buradan hareketle profesyonel bir öğretmenin çağdaş bir zihniyete sahip olduğu varsayımından hareketle öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışı benimsemiş olması beklenir. “Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin kullandığı geleneksel yöntem ve tekniklerin dışında, öğrenci etkinlik merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir” (Polat, 2018, s. 85). Kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun aktif yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımı da öğrenciyi etkin kılmasının yanı sıra mesleki karar verme kapital düzeyini de artırmaktadır. Çünkü “İyi öğretim sağlamak için sadece öğretilecek konu alanında uzman olmak yeterli olmayıp konunun öğretiminde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin de iyi bilinmesi gerekir” (Çelikkaya ve Karakuş, 2009, s. 744). “Öğretim programlarında belirtilen hedeflere ulaşmanın en kolay yollarından biri uygun zamanda seçilmiş doğru öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktan geçer. Dolayısıyla derste çok sayıda yöntem ve teknik

kullanımı öğrencilerin dikkatini canlı tutarak onların daha iyi öğrenmesini sağlar” (Çelikkaya ve Karakuş, 2009, s. 743).

Derste kullanılan farklı materyallerin de öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bilgilerin kalıcılığı artırdığı bilinen bir gerçektir. “Bir öğretmen eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerinin ne kadar fazla sayıda duyusuna yönelirse o oranda etkili bir öğretim sağlamış olur. Çünkü öğrendiklerimizin %75’ini görme, %13’ünü işitme, %6’sını dokunma, %3’ünü koklama, %3’ünü tad alma duyularımızla edindiğimiz yaşantılar yoluyla edinmekteyiz” (Küçükahmet, 1995, 23; aktaran Nalçacı ve Ercoşkun, 2005, s. 143). “Bu bilgiler ışığında öğretim materyallerinin etkili olabilmesi için; materyaller işlenecek dersin konusuna, eğitim verilen öğrencilerin özelliklerine, kazandırılmak istenilen hedef ve hedef davranışlara uygun olarak seçilmesi ve öğretmenin kullanacağı materyallerin eğitim yönünden yararlarını, sınırlılıklarını bilmesi ve kullanmasına bağlıdır” (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005, s. 153).

Aynı zamanda yapılandırmacı anlayış sadece öğretim sürecinde kullanılan yöntem-teknik ve farklı materyallerden yararlanmayı değil ölçme ve değerlendirme alanında da kendini göstermektedir. Alternatif değerlendirmelerin öğrenci açısından daha anlamlı ve ilgi çekici olduğunu ileri süren Duban ve Küçükylmaz (2008, s. 771)’a göre;

Yapılandırmacı anlayışta öğrenciler kendilerine yöneltilen otantik problemler için çözüm önerilerini, kimi zaman çeşitli sunum tekniklerini kullanarak sözlü bir biçimde, kimi zaman da yaratıcılıklarını kullanarak geliştirdikleri ürünleri sergileme biçiminde ortaya koyarlar. Alternatif değerlendirme yöntemleri sayesinde de öğrencilerin düşünme süreçlerini ve bu süreç sonunda yarattıkları ürünleri değerlendirme olanağı bulunmuş olur.

Mesleki karar verme kapitalinin bir diğer büyük parçası sınıf yönetimidir. Şahin (2011)’e göre eğitim süreçlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu, sınıf yönetiminde etkin rol oynayan kişi öğretmendir. Dolayısıyla sınıfın düzeni, sınıfta yapılacak çalışmalar ve yaşanan gelişmeler öğretmenin sorumluluğundadır.

Etkili sınıf yönetiminin önemli değişkenlerinden biri öğretmen davranışlarıdır. Yani etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini ne zaman uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmendir. Yeterli öğretmenler planlı, düzgün konuşan, çeşitli araç gereçleri kullanıp yöntemleri uygulayabilen öğretmenlerdir. Etkililik ise öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarının bir işlevidir. Etkililikte, öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimleri ile yapılacak işin gerekleri rol oynar. Etkililik, ortama getirilen bir nitelik değil ortamla baş etmek için yapılanlardır (Açıkgöz, 2003; aktaran; Şahin, 2011, s. 241).

Sınıf yönetiminin temel amacının öğrencilerde motivasyon sağlamak ve güvenli bir eğitim-öğretim ortamı yaratmak olduğunu düşünen Çubukçu ve Girmen (2008)'in yaptığı aktarımda;

Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Sınıflardaki süreçlerin ve programın yöneticisi olarak kabul edilen öğretmenlerden, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla bu ortamda bulunan her türlü madde ve insan kaynağını etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi ve yönetilebilmesi beklenmektedir (Balı 1993; Aydın 1998; Çubukçu ve Girmen, 2008, s. 125).

Sınıf yönetimi dahilinde öğretmenin sınıf içinde karşılaştığı durumları anında çözüme kavuşturması karar vermedeki becerisini ortaya koymaktadır. Öğretmenin sınıfta karşılaştığı problemleri neye dayanarak nasıl hallettiği mesleki karar verme kapitalini ilgilendirir. Öğretmenin var olan sorunu geçmiş deneyimlerinden faydalanarak çözmesi onun işini kolaylaştıracaktır. Böylece mesleki deneyim arttıkça öğretmenin daha kısa sürede karar vermesi ve problemi çözüme kavuşturması beklenmektedir. Adair (2003) karar vermeyi kısmen eğitimin kısmen de tecrübelerin etkilediğini savunur. Ona göre tecrübeler biriktikçe karar vermede çok daha süratli ve güvenli ilerlenebilir. Bu da karar vermede öğretmenin tecrübe ve kıdemini gündeme getirir.

Mesleki karar verme kapitali ile öğretmenin kariyer yaşam süresi birbiriyle doğrudan bağlantılıdır. Mesleğine yeni başlayan öğretmenin deneyimi ile mesleğinde en az beş yılı aşkın çalışan öğretmenin deneyimi birbirinden farklıdır. Meslekte daha deneyimli olan öğretmen sınıf içinde veya dışında çok farklı durumlarla karşılaştığı için oluşan bir soruna daha kısa sürede ve daha etkili bir karar alabileceken yeni başlayan öğretmen bu hususta bazı sıkıntılar yaşayabilir. Bu sıkıntılarını giderebilmek için çevresinden, diğer öğretmen ve yöneticisinden destek almaya çalışır.

Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasını Deniz (2009) şu gerekçelere dayandırmaktadır:

- Eğitim sistemini çağdaş bir yapıya kavuşturma arayışı,
- Öğretmenlerin statülerinin iyileştirilmesi,
- Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması,

- Görevlerinin önemi, güçlüğü ve sorumluluklarına bağlı olarak öğretmenlere gerekli itibarın sağlanması (aktaran Bakioğlu ve Banoğlu, 2013, s. 30).

Görüldüğü gibi meslekte kariyer yapılanmasının nedenleri de oldukça önemlidir. Aynı zamanda mesleki kariyer arttıkça eğitimin daha nitelikli ve başarılı olması beklenir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki yeterliklerin değerlendirilmesi eğitim sisteminin başarısının değerlendirilmesinde önemli faktörlerden biridir.

Sonuç olarak mesleki karar verme kapitali bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı durumlarda etkin karar alıp uygulamasını ilgilendirir. Mesleki karar verme kapitali yüksek profesyonel bir öğretmenden; etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirilmesi, yeni ve farklı yöntem ve teknik kullanması, farklı durum ve sorunlarla baş edebilmesi, etkin ve hızlı problem çözme becerisi, alanındaki tüm bilgilere hâkim olması beklenen temel niteliklerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma tasarım ve modeli, araştırmanın çalışma grubu, geçerlik ve güvenilirlik uygunluğu, veri toplanması, verilerin çözümü ve analizinde yararlanılan yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 39) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde yansıtıldığı ve bunların da nitel bir süreç içinde gerçekleştiği araştırma” olarak tanımlarken Miller & Dingwall (1997; aktaran Güven, 2004, s. 275) “nitel araştırma sürecini “çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesi ile ortaya çıkan veri ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreç” olarak değerlendirmektedir. Nitel araştırma süreç içerisinde yer alan kavramların ve olayların yorumlanma esasına dayanır. “Öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan durumlar farklı ve zengin olduğu için bu durumları sayısal verilere indirgemek zordur” (Güven, 2004, s. 276). Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma seçiminin amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünce ve davranışlarını betimleyip yorumlayabilmek, derinlemesine inceleyebilmek ve onların bakış açılarını anlayabilmektir.

Bu araştırmanın genel amacına ulaşmak için fenomenografik (olgubilim) analiz yönteminden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanıldığını vurgulayan Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 75) şu şekilde izah eder:

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır.

Fenomenografik analiz yönteminde, veri analizi süresince araştırmacı ortaya çıkan verilerden hareketle oluşturduğu kategorilerle bireylerin farklı kavramları nasıl yorumladıklarını ortaya çıkarır (Didiş, Özcan ve Abak, 2008).

Nitel araştırmalar birden çok yöntemi işe koşarak insan yaşantılarına ve tecrübelerine ilişkin sözlü ya da yazılı anlatımları inceler (Punch, 2011). Çalışmada nitel araştırma için en çok tercih edilen veri toplama yöntemlerinden görüşme ve gözlem kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu ve Örneklem

Nitel ve nicel araştırmalar örneklem seçiminde farklı stratejileri işe koşarlar. Öztürk (2014)'ün belirttiği gibi örneklem nicel çalışmalarda çoğunlukla rastgele seçilirken, nitel çalışmalarda araştırmanın amacına uygun bir örneklem belirlenir. Bu sebepten bu çalışmada “amaçlı örneklem yöntemi” kullanılmıştır. Örneklem seçiminde mesleki deneyimleri birbirinden farklı öğretmenler tercih edilmiş böylece birbirinden daha farklı görüşlerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma Yozgat/Boğazlıyan ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubu ile yürütölmüştür.

Yozgat/Boğazlıyan ilçesinde farklı okullarda çalışan toplam 17 öğretmen ile yarı yapılandırılmış mülakat; dört öğretmen ile de gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin her biri okulunda tek sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Yaş, Cinsiyet ve Mesleki Deneyimleri

Katılımcı Kodu	Yaşı	Mesleki Deneyimi (yıl)	Cinsiyet
M1	46	22	E
M2	40	8	K
M3	23	2	K
M4	35	14	E
M5	26	4	K
M6	35	11	K
M7	26	4	K
M8	27	3	K
M9	30	7	E
M10	29	5	K
M11	25	1	E
M12	27	5	K
M13	25	1	E
M14	27	2	K
M15	30	8	K
M16	28	3	E
M17	32	4	K

Tablodaki verilerden hareketle katılımcıların mesleki deneyim açısından daha çok orta grupta yoğunlaştıkları cinsiyet yönünden de homojen bir dağılım gösterdikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öztürk (2014)'e göre; yarı-yapılandırılmış görüşme nitel araştırmalarda sağladığı esneklik ve yapı nedeniyle en yaygın olarak kullanılan yöntemdir. Çünkü araştırmacı, planladığı hususların dışında mülakat sırasında gündeme gelen konuları takip edebilir, yeni sorular sorabilir, soruların sırasını değiştirebilir ya da planladığı sorularda duruma göre değişikliğe gidebilir (Öztürk, 2014, s. 164). “Görüşme beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsaması açılarından hem sanat hem de bilimdir” (Patton, 1987; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 119). “Görüşme, insanların gerçekliğe ilişkin algılarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur” (Punch, 2011, s. 165). Araştırma konusunun amaçlarını gerçekleştirmek için karar verilen görüşme türünü önemli bir aşama olarak değerlendiren Punch (2011, s.

170)'a göre görüşme yapılacak kişilerin seçimi, görüşmenin yönetilmesi ve görüşmeyi kaydetme uygulamada ortaya çıkan temel noktalardır.

Araştırma sürecinde Bailey (1982; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008) görüşme yönteminin güçlü yönlerini; esnekliği, cevap oranı, kişinin davranışlarının gözlemlenebilmesi, ortamdaki kontrol, soruların sırası, anlık meydana gelen tepkilerin gözlemlenebilmesi, veri kaynağının doğrulanabilmesi, tam ve derinlemesine bilgi edinebilme olarak görürken zayıf yönlerini maliyet, zaman, olası taraflılık, gizliliğin ortadan kalkması bireylere ulaşma gücü olarak sıralamaktadır.

Öztürk (2014)'e göre mülakatın en önemli dezavantajı kişinin söyledikleri ile yaptığı davranışların tutarlı olmamasıdır. Bunu gidermenin en iyi yolunun gözlem yöntemini kullanılarak çeşitleme yapılması olarak belirtir. Bu çalışmada veri toplama araçları bakımından çeşitlemeye gidilmiş ve bu bağlamda araştırmaya katılan dört katılımcıyla gözlem yapılmıştır. Aynı zamanda mülakat yapılan katılımcıların kendilerini rahat hissetmesi ve araştırmacıya güven duyabilmesi için mülakata başlarken kimliğin gizliliğinin esas olduğu vurgulanmıştır. Öztürk (2014) katılımcıların herhangi bir şekilde yönlendirilmeden mülakat deşifrelerini katılımcıların kendilerine okutularak kendisinin söylediği sözlerin doğru olup olmadığının ve kayıtlarla teyit edilmesinin araştırmanın güvenilirliği noktasında oluşabilecek soruların giderilmesinde önemli olduğunu belirtmektedir.

Mülakatın bir diğer dezavantaj görülen kısmı zaman alıcı olmasıdır. Yapılan araştırmalara göre yarım saatten az yapılan görüşmelerin değerli bilgi içermesinin zor olduğu bir saati aşmasının da karşı tarafın sıkılmasına yol açacağı için Öztürk (2014) bu durumu araştırmacıya bırakmakta en uygun zamanı onun belirleyebileceğine inanmaktadır.

Araştırmada kullanılan mülakat soruları, üç ana başlık (birey, sosyal ve mesleki karar verme kapitali) altında ve ilgili alt başlıklardan oluşmaktadır. Katılımcıların profesyonel kapital düzeylerini anlamak ve ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış mülakat sorularının Ek-1'de örneği bulunmaktadır.

Mülakatlar 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde toplam 17 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar genellikle 30-50 dakika arası sürmüş ve öğretmenlerin

okullarında genellikle ders çıkışı ya da boş derslerinde gerçekleştirilmiştir. Böylece mülakatın zaman alıcı olarak görülen dezavantajı giderilmeye çalışılmıştır. Mülakatlar katılımcıların izni alınarak kaydedilmiştir. Bu süreçte Öztürk (2014) tarafından önerilen süreç takip edilerek mülakat beş aşamada gerçekleştirilmiştir: Giriş aşamasında katılımcılara gizlilik ve mülakat süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmış, ısınma aşamasında onları rahat hissettirmek için kolayca cevaplayabilecekleri, mesleki geçmişleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Üçüncü aşamada Ek-1’de yer alan sorular yönlendirilmiş ancak katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda yer yer başka bazı sorular da gündeme gelmiştir. Dördüncü aşamada ise mülakat sonlandırılmış, katılımcılara teşekkür edilmiş ve araştırmanın sonuçlarından haberdar edilmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ayrıca katılımcılara kaydedilen görüşmenin transkribinin yapılmasının ardından kendilerine doğrulama maksadıyla görüşme metninin gönderileceği belirtilmiştir.

“Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 169). “Gözlem hem dinlemeyi hem de izlemeyi içerir ve her gün yaşanan yüz yüze etkileşim, ağırlıklı olarak sözlü ve görsel davranış temellidir” (Punch, 2011, s. 175). Bu çalışmada görüşmenin yanı sıra gözlem yönteminin de tercih edilmesinin nedeni, katılımcıların söyledikleri ve yaptıkları arasında farkın olup olmadığının tespiti yoluyla çeşitlemeye gitmek ve çalışmanın geçerliğini artırmaktır. “Nitel araştırmada verilerin birden fazla yöntemle elde edilmesi ve bu verilerin ulaşılan sonuçlarının geçerliğini ve tutarlığını teyit etmede ve desteklemede kullanılması “çeşitleme” (*triangulation*) kavramına bir örnek oluşturur” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 182).

Araştırmada veri toplamak amacıyla yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Süreç boyunca mülakatlara katılan dört öğretmenin en az iki dersi gözlemlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin profesyonel kapıların önemli göstergeleri olan sınıf içinde kullandıkları yöntem ve teknikler ile iletişim becerileri gözlemlenmiştir. Gözlem formunun örneği Ek-2’de bulunmaktadır.

Bailey (1982; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008) gözlemin güçlü yanları arasında; sözel olmayan davranışın gözlemlenmesi ve doğal çevre ile zamana yayılmış (uzun süreli) bir analiz yapılması imkânını dile getirirken, zayıf yanları arasında; ortamda kontrolün

olmaması, sayısal verilere dönüştürme güçlüğü, örneklemin küçüklüğü, ortama giriş güçlüğü ve gizliliğin ortadan kalkmasını sıralamaktadır.

Çalışmada yapılandırılmış gözlem formu kullanılmış olup kayıt etme aracı olarak kontrol listesi üzerinde not tutma tercih edilmiştir. “Tam yapılandırılmış bir gözlem çalışmasında genellikle bir kontrol listesi oluşturulacağından sübjektiflik az olacaktır.” (Öztürk, 2014, s. 182). Böylesi yapılandırılmış bir gözlem formunun kullanılması elde edilen verilerin sayısallaştırılmasını kolaylaştırmıştır. Bailey (1982) tarafından dile getirilen ve Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından gözlem yönteminin olası zayıflıklarından, kontrolün olmaması, örneklemin küçüklüğü ya da gizliliğin ortadan kalkması esasen nitel araştırmalara getirilen eleştirilerle de ilişkilidir. Nitel araştırmalar, çalıştığı konuyu derinlemesine inceleme amacı güttüğünden zaten genellikle amaca uygun olarak belirlenmiş küçük bir örnekleme işe koyulur ve genellemeler yapma amacı gütmeyiz. Çalıştığı grubu onların gözünden anlamaya çalıştığından kontrollü laboratuvar gözlemleri yerine kendi kontrolünde olmayan doğal ortam gözlemlerini tercih eder (Öztürk, 2014).

Bailey (1982)'in üzerinde durduğu ve Öztürk (2014)'ün de belirttiği gibi gözlem yönteminin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan birisi alana giriştir. Gerekli izinlerin alınması ve çalışmaya katılan öğretmenlerin bu sürece gönüllü olarak katılmaları önemlidir. Bu durumun bilincinde olunarak çalışma alanı olarak araştırmacının gerekli izinleri rahatça alabileceği ve gönüllü öğretmenlere ulaşabileceği bir bölgede çalışma yürütülmüştür. Öztürk (2014)'ün belirttiği gibi ilk aşamada gözlemlenen öğretmenler ve öğrenciler sınıfta yabancı bir kişinin olmasından dolayı doğal davranışlarını sergileyemeyebilirler. Ancak aynı sınıfa yapılan ikinci ve üçüncü ziyarette araştırmacı da sınıfın doğal bir üyesi haline gelmiştir. Bu sebepten her sınıfta gerçekleştirilen ilk gözlemler değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.4. Verinin Çözümlemesi

Mülakat aracılığı ile elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle kaydedilen görüşmeler Word ortamına aktarılmış ve katılımcı öğretmenlere e-mail yoluyla gönderilerek teyitleri alınmıştır. Bu süreçte sadece üç öğretmen dönüş yapmıştır. Ardından Öztürk (2014) tarafından belirtildiği gibi tüm görüşme transkriptleri en az üç kere okunarak metne

aşinalık sağlanmıştır. Ardından kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verdiği birbiriyle ilişkili, ortak ve anlamlı bütün oluşturan kodlar aynı temada birleştirilmiştir (Öztürk, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu süreçte kodlama ve tema oluşturma adımlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler Yüksek lisans eğitimi alan bir araştırmacı tarafından da bağımsız olarak kodlanmış ve ikisi arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Tutarlılık oranının %82 olduğu gözlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Gözlem verisi ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Sönmez ve Alacapınar (2011)'a göre; betimsel analizde elde edilen veriler araştırmayı yapan kişi tarafından derine inmeden yüzeysel bir şekilde yorumlanır ve elde edilen tüm veriler içerisinde araştırmacı seçtiklerini belli sırayla sunar. Buradaki asıl görev gerçeğin ne olduğunu göstermektir. Bu süreçte gözlemlenen sınıf içi davranış ve uygulamaları sayısallaştırılmış ve elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Dolayısıyla örneğin, gözlemlenen bir öğretmenin ders boyunca hangi oranda yapılandırmacı ve aktif öğrenmeye dayalı bir anlayıştan hareket ettiği ve hangi oranda klasik bir öğretim yaklaşımını benimsediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin mülakat sırasında söyledikleri ile sınıf içindeki uygulamaların karşılaştırılması söz konusu olmuştur.

3.4.1 Kategorilerin Oluşturulması

İçerik analizde veri kaybının olmaması, verilerin yanlış düzenlenmesini ve yorumlanmasını önlemek için önceden belirlenmiş olan temalardan yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 229). Buradan hareketle sosyal bilgiler Öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyleri ile ilgili belirlenen öğeler ilgili alanyazından yararlanarak belirlenmiştir. Literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmada temel alınan temalar şunlardır: “Kişisel özellikler; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler; tutum ve davranışlar; mesleki donanım; iletişim; işbirliği; sosyo-kültürel faaliyetler; yöntem-teknik kullanımı; alan bilgisi durumu; sınıf yönetimi; karar verme becerisi.” Bu temalara ek olarak içerik analizi sonrasında kişisel sorumluluk, kritik olaylar ve profesyonel öğretmen temaları da veriden hareketle oluşturulmuştur.

Gözlem formunda ise oluşturulan temalar şu şekildedir; öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımı (aktif ve klasik yöntemler), ve sınıf içi iletişim şekilleridir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmaların araştırılan konunun varlığına ve anlamına yönelik olarak veri toplama ve analiz sürecinin nicel çalışmalardan farklı olduğunu ileri süren Öztürk (2014)'e göre; “nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik testleri yapmak mümkün değildir. Ancak nitel çalışmalarda nicel çalışmalara göre çeşitleme yapma imkanı söz konusu olduğundan, çalışılan olayın farklı yöntem ve kaynaklarla irdelenmesi, konunun farklı boyutlarıyla ve derinlemesine ele alınmasına neden olur. Bu ise araştırmanın geçerliğini artıran bir husustur” (Öztürk, 2014, s. 105). Araştırmanın iç geçerliğini sağlayan en temel hususun da araştırma süreci boyunca gelişen her türlü faaliyetin okurla ayrıntılı bir şekilde paylaşmak olduğunu düşünen Öztürk (2014) dış geçerliğin de araştırmanın genellebilirliğiyle ilgili olduğunu dolayısıyla nitel çalışmaların odaklandığı konu ve örneklemeden ötürü genelleme amacı gütmeyeceğini ifade etmektedir. Güvenirlik konusunda da Öztürk (2014) nitel çalışmalarda veri analizinin kısmen subjektif olduğunu; kodlama, sınıflama, bulgularda kullanılan alıntılarının seçimi ve yorumlanmasının araştırmacıya göre değiştiği bilgisinden hareketle nitel çalışmalarda dış güvenirliliği sağlayan bazı tedbirlerin varlığından söz etmektedir. Aynı zamanda güvenirlilik açısından en önemli işlerden birinin toplanan verilerin analizi yapıldıktan sonra katılımcılara okutulmuş ve düşüncelerinin doğru yansıtıldığının tespiti olarak gören Öztürk (2014) nitel araştırmaların daha çok “söze” dayandığını bundan dolayı subjektif olduğunu ifade eder. Ona göre nitel çalışmalarda çalışma grubunun büyüklüğüne de rastlanmaz. Dolayısıyla geçerlik güvenirlilik açısından araştırmanın amacına uygun çalışma grubu belirlemenin en uygun faktör olduğunu düşünmektedir.

Buna göre, bu araştırmada sonuçların geçerliğini artırmak amacıyla yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

1. Mülakat ve gözlem formları ilgili literatüre uygun olarak hazırlanmıştır.
2. Öğretmenler tarafından dile getirilen her ifade kaydedilmiştir. Ayrıca kategori ve temalardaki kodların tarafsız bir şekilde verilmesine de dikkat edilmiştir.
3. Bulguları destekleyen alıntılarının da doğrudan sunulmasına ve böylece geçerliğin artırılmasına çalışılmıştır.

4. Uzman görüşüne başvurulmuştur. Sosyal Bilgiler alanında uzman olan üç öğretim elemanından destek alınmıştır. Onlardan alınan dönütlerle çalışmaya son hali verilmiştir
5. Pilot çalışma yapılarak araştırma süreci tamamlanmıştır.

Araştırma verilerinin güvenilirliği için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Süreçte alınan tüm kararlar ile yapılan işlemler okuyucuyla paylaşılmıştır.
2. Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmak için bir araştırmacı da ayrı bir kodlama yapmıştır. İki kodlama sonuçlarının %82 birbiriyle örtüşmesi kabul edilebilir bulunmuştur (Yıldırım ve Şimsek, 2008).
3. Literatürden elde edilen bilgiler ile içerik analizi sonrasında elde edilen sonuçların tutarlılığına bakılmış böylece sonuçların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.
4. Çeşitleme yöntemi kullanılmış böylece birinin dezavantajı diğeri kullanılarak giderilmeye çalışılmıştır.
5. Mülakat bittikten sonra mülakat deşifreleri için görüşme yapılan katılımcıların onayı alınmıştır.

BÖLÜM IV

GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerden hareketle araştırmanın ana problem ve alt problemlerine ilişkin ortaya çıkan sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Nitelikleri

Katılımcılara mülakat sırasında bir sosyal bilgiler öğretmeninde ne tür niteliklerin bulunması gerektiğine dair sorular yöneltilmiştir. Gerçekleştirilen analizde elde edilen bulgular profesyonel kapitalin üç boyutu olan birey, sosyal ve mesleki kapital ile ilişkilendirilerek Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler

Özellik	(f)
Birey kapitali	
Türk milliyetçiliğine bağlı ve vatansever olmalı	4
Enerjik	3
Meraklı ve araştırmacı olmalı	2
Güncel olayları ve teknolojiyi yakından takip etmeli	2
Sakin ve anlayışlı olmalı	1
Geçmişe ilgi duymalı	1
Girişimci olmalı	1
Yaratıcı olmalı	1
Esprili olmalı	1
Toplam	17
Sosyal Kapital	
İletişim becerisi güçlü	10
En başta sosyal olmalı	4
Her öğrenciyi sevmeli	4
Öğrencileri her yönden iyi tanımalı	3
Öğrencileri kendi çocuğu gibi görmeli	2
Toplam	23

Tablo 3. Devamı.

Mesleki Karar Verme Kapitali	
Bilgi birikiminin iyi olması	4
Görseli çok kullanmalı	3
Yaparak-yaşayarak öğrenmeye önem vermeli	3
Gözlem gücü yüksek olmalı	2
Farklı materyaller kullanmalı	1
Birçok beceri aynı anda olmalı	1
Sözel anlatım becerisi iyi olmalı	1
Şekillerle arası iyi olmalı	1
Toplam	16

Tablo 3 incelendiğinde, bir sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin çok yönlü olduğu görülmektedir. Bunlar içerisinde katılımcı öğretmenlerin en çok sosyal kapital en az da mesleki kapital ile ilgili yeterliklere değindikleri görülmektedir.

Bir öğretmenin sahip olması beklenen birey kapitali ile ilişkili olarak katılımcılar toplamda 18 nitelik belirtmişlerdir. Bunların başında ise dört (f=4) öğretmen tarafından dile getirilen “Türk milliyetçiliğine bağlı ve vatansever olmak” gelmektedir. Bu durum, bazılarında göre en başta gelen özellik olarak görülmektedir. Örneğin;

“En başta milliyetçi ve vatansever olmalıdır.” (M2)

Öğretmenin enerjik olması gerektiğini düşünen katılımcı sayısı ise üçtür (f=3). Enerjik olma ile dersi tekdüze değil de farklı yollarla canlı tutabilmenin ve kişisel olarak da çevreye karşı olumlu enerji vermenin önemini şu şekilde dile getirilmiştir:

“[Sosyal bilgiler öğretmeni] oldukça enerjik ve hareketli olmalı. Öğrencilerin dikkatini çekebilmeli ve onların sıkılmalarına fırsat vermemelidir.” (M7)

Katılımcılardan ikisi (f=2) öğretmenin meraklı olması gereğini dile getirmiştir. Merak duygusunun sürekli araştırma ve yeni bilgi öğrenebilmeyi sağladığı şu şekilde vurgulanmıştır:

“[Sosyal bilgiler öğretmeni] meraklı olmalı bence. Değişen dünya ve öğrencilerin merak duygusunu da hesaba katarsak bir öğretmenin meraklı olup birçok bilgi öğrenmesi onun için daha faydalı olacağı kanısındayım.” (M12)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip olması gereken bireysel nitelikler bakımından sakin ve anlayışlı olma, geçmişe ilgi duyma, girişimci olma, yaratıcı olma, doğayı ve gezmeyi keşfetme sadece birer (f=1) katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Yukarıda dile getirildiği gibi profesyonel kapitalin üç boyutu arasında katılımcılar en çok sosyal kapital ile ilgili yorumlarda bulunmuşlardır. Bir sosyal bilgiler öğretmenin sahip olması gereken sosyal niteliklerin başında ise on (f=10) kişi ile iletişim becerileri gelmektedir. Esasen sosyal kapital öğretmenlerin ne oranda takım halinde ve işbirlikli çalışma becerilerine sahip olduklarına odaklanmakla birlikte, iletişim becerilerinin bu başlık altında alınmasının temel nedeni, işbirliğinin ön koşulunun iletişim becerisi olmasından ötürüdür.

İletişim becerisinin güçlü olması gereğine değinen katılımcılara göre öğrenciyi en iyi biçimde anlamak için onlarla başta göz teması ve yüz yüze iletişim gereklidir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki ne kadar sağlam ise öğrencinin kendini ifade edebilmesi, sorunlarını rahat bir şekilde paylaşabilmesi dolayısıyla bu sorunlara çözüm geliştirilmesi bir o kadar kolaylaşmaktadır. Aynı zamanda iletişim becerisinin yüksek olması ile kastedilen bir diğer husus ders içeriğinin öğrenilmesinde açık ve anlaşılır bir dil kullanmanın önemli olduğudur. Öğrencilerle her anlamda iletişimini kuvvetli kuran katılımcılar bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Öğrencilerle iletişim anlamında diyalogum iyidir. Öğrencileri her konuda anlama gayreti içine girerim dolayısıyla benimle çekinmeden sorunlarını paylaşabilirler.”
(M6)

“Birebir iletişim kurarım. Telefonumu her öğrencime veririm. Herhangi bir sıkıntıda velilerim bile gece gündüz arayabilir çünkü okulu ikinci evim gibi görürüm.” (M1)

İletişim becerisi içerisinde özellikle empati kurmanın da önemli olduğuna dair fikir belirten iki (f=2) katılımcıdır. Empatiyi kullanma nedenini bir katılımcı şu şekilde açıklamaktadır:

“Empatiyi çok kurarım. Öğrenciyi anlamamda ve eksiklerini görüp maddi ve manevi olarak tamamlama imkânı sunuyor.” (M5)

Öğretmenin en başta sosyal olması gereği üzerine eğilen katılımcı sayısı dört (f=4) olmuştur. Burada öğretmenin çevresinden bağımsız hareket edemeyeceği, sosyal ilişkilerle var olduğu ve bir Sosyal Bilgiler öğretmenin de çevresine yakın bir tutum sergilemesi gereği dile getirilmiştir. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde örneklendirmektedir:

“Çocuklarla topaç oynarken onun mutluluğunu hissetmek önemlidir.” (M16)

Katılımcılardan dördü (f=4) bir öğretmenin her öğrenciyi sevmesi gereğini dile getirmiştir. Öğretmenlere göre her işin başı, öğrenciyi sevmekten ve onlara hoşgörülü yaklaşmaktan geçmektedir. Örneğin;

“Beni diri tutan öğrenci sevgisidir.” (M1)

“Her öğrenciyi ayırt etmeden sevmeli. Öğrenci sizin onu sevdiğinizi hissederse otomatik olarak dersinizi de seviyor ve daha başarılı olmak için gayret gösteriyor dolayısıyla en başta öğrenciyi sevmek ve bunu göstermek gerekir.” (M5)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip olması beklenen niteliklerden diğerleri sadece üç ya da iki katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bunlar: Öğrencileri her yönden tanımanın gerekliliği (f=3), öğrencilere kendi çocuğu gibi yaklaşmanın gerekliliği (f=2) ve güncel olayların takip edilmesinin gerekliliği (f=2). Özellikle günümüz eğitim anlayışının gerektirdiği şekilde sosyal bilgiler derslerinin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesinin önemini bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

“Üretken ve sosyal bir vatandaş yetiştirme profilinde güncel olaylar da harmanlayarak yenilikleri takip ederek bunu çocuklara aktarmalı.” (M15)

Mesleki karar verme kapitali, profesyonel kapitali oluşturan diğer iki bileşene göre katılımcı öğretmenler tarafından hakkında en az yorum yapılan bileşendir. Mesleki kapitalle ilişkili olarak toplamda sadece 16 yorum yapılmıştır. Bu bileşen kapsamında en çok dile getirilen nitelik “sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi birikiminin iyi olması”dır ve dört (f=4) katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bu katılımcılara göre iyi bir öğretmen öğrencinin her türlü sorusuna cevap verebilecek düzeyde bilgi birikimine sahip olmalıdır. Bir katılımcının bu konudaki fikri şu şekildedir:

“Nitelikli bir öğretmen her alanda kendini geliştiren ve her konu hakkında bilgi sahibi olmalıdır.” (M8)

Üç katılımcı ise nitelikli bir sosyal bilgiler öğretmenini derslerinde görsel materyallerden sıkça faydalanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun temel sebebini bir katılımcı olarak görsel materyallerin öğrenmede zenginlik oluşturacak bir etken olarak görülmesini şu şekilde ifade etmektedir:

“Görsel materyallerin kullanılması öğrencilerin konuları daha iyi anlamasını sağlıyor ve bilgilerin kalıcılığını artırıyor. Dolayısıyla bu materyallerden sıklıkla yararlanmak gerekiyor.” (M11)

Yaparak-yaşayarak öğrenme modeline sahip olunmasını belirten üç (f=3) katılımcı öğrencilerin daha aktif kılınması yönünde görüş bildirmiştir. İki katılımcı mesleki anlamda nitelikli bir sosyal bilgiler öğretmenin gözlem gücünün yüksek olması gerektiğini bildirirken birer (f=1) katılımcı ise; bir çok beceriyi barındırmayı, sözel anlatım becerisine sahip olmayı, esprili olmayı, şekilleri çokça kullanmayı, deneyimli olmayı dile getirmiştir.

Farklı materyal kullanma becerisine yönelik bir (f=1) katılımcı görüş belirtmiştir;

“Ders anlatımında her türlü materyalden yararlanılmalı.” (M3)

Katılımcıların nitelikli bir sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özelliklere dair fikirleri alındıktan sonra, bizzat kendilerinin bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak hangi niteliklere sahip oldukları da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların verdikleri bilgiler ışığında elde edilen bulgular profesyonel kapitalin bileşenlerine uygun olarak birey, sosyal ve mesleki kapitaleri bazında üç ana tema altında irdelenmiştir.

4.2. Katılımcıların Birey Kapitaleri

Katılımcılara mülakat sırasında onların kendi bakış açılarından birey kapitalerini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Konunun oldukça kapsamlı olması ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmış olması nedeniyle gerçekleştirilen içerik analizinde bazı alt temalara da ulaşılmıştır. Bu sebepten “katılımcıların birey kapitaleri” ana teması aşağıda “kişisel özellikler”, “kişisel sorumluluk”, “kritik olaylar”

ve “öğrenciye karşı tutum ve davranışlar” olmak üzere dört alt tema altında incelenmiştir.

4.2.1. Kişisel Özellikler

Katılımcılardan mülakat sırasında kendilerini hangi özelliklerinin etkili bir sosyal bilgiler öğretmeni yaptığını düşünmeleri ve cevaplamaları istenmiştir. Aynı zamanda hangi özelliklerinin kendilerini zorladığı da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda toplamda 41 özellik ile en çok dile getirilen nitelikler ve kendilerini zorlayan 30 özellik “kişisel özellikler” başlığı altında toplanmıştır. Katılımcıların kendi bakış açılarından sahip olduklarını dile getirdikleri özellikler Tablo 4’te belirtilirken zorluk çektikleri ve kendilerini olumsuz yönden etkileyen özellikler de Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Olumlu Özellikleri

Özellik	(f)
İletişim becerileri (jest-mimik, empati kurma, ilgi gösterme)	13
Sabırlı olmak	6
Samimiyet	4
Güncel olayları takip etme	3
Disiplinli olmak	3
Bilgisayar kullanma becerisi	2
Kararlılık	2
Eğlenceli-hareketli olmak	2
Materyal hazırlayabilmek ve el becerileri	1
Planlı olmak	1
Organize etmek	1
Araştırmacı-meraklı olmak	1
Teknolojik gelişmeleri takip etmek	1
İnatçı olmak	1
Toplam	41

Tablo 4’te görüldüğü gibi, mülakata katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi (f=13) iletişim becerilerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Bazı öğretmenler tarafından iletişim becerisi ile kast edilen şey öğrenciyi anlama, karşılıklı olumlu iletişim süreci geçirebilmedir. Bir katılımcı da genellikle jest ve mimiklerinin etkin kullanılmasını şu şekilde ifade etmektedir:

“Çünkü bir dersimde jest ve mimiklerimden çok faydalanırsam öğrencilerimin beni anlamasını daha iyi sağlarım.” (M3)

Katılımcıların iletişim hususunda daha sonra dile getirdikleri özellik güler yüzlü davranmaktır. Ayrıca bir katılımcı iletişimi öğrencilerle ilişki kurmada etkili bir öncül olarak görmekle birlikte başka bir katılımcı ise iletişimin aradaki mesafe korunarak gerçekleşmesinin daha uygun olacağı yönünde fikir beyan etmiştir.

Katılımcıların kişisel özellikleri arasında yer alan sabırlı olma ikinci sırada yer almış altı (f=6) katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Genel anlamda öğretmenin karşılaştığı problemde önce sabır göstermesi gerektiğini bir katılımcı şu nedene bağlamaktadır:

“Okulda sabırlıyım, çünkü çocukları emanet olarak görürüm.” (M1)

Katılımcılardan samimi olma fikrini söyleyen sayısı dört (f=4) kişidir. Samimiyet ile öğrenciye daha içten ve yakın davranarak onun da rahat etmesini sağlamak bu fikri savunan katılımcıların ortak fikridir ve iki katılımcının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen ve arkadaşlarla samimi bir duygu olmalı ki insanın içi atsın.” (M10)

“Okul içinde benim statüm yoktur, çok samimi davranırım.” (M1)

Katılımcılar arasında güncel olayları takip etme özelliği üç (f=3) öğretmen tarafından söylenmiştir. Katılımcılar Sosyal bilgiler dersi ile güncel olayları iç içe görmekte bundan dolayı bu olayların takibinin ders içerisinde kullanılmasında önemli olduğunu düşünmektedir.

“Güncel olayları takip edip dersle bağlantısını kurarım.” (M6)

Disiplinli olma davranışı da üç (f=3) katılımcı tarafından ifade edilirken bilgisayar kullanma becerisi iki (f=2); kararlı olma davranışı iki (f=2); enerjik ve hareketli olma davranışı da iki (f=2) katılımcı tarafından söylenmiştir. Daha sonra birer (f=1) katılımcının kişisel özellikleri arasında ise; materyal hazırlayabilme ve el becerisi, planlı olma, organize edici olma, araştırmacı ve meraklı olma, teknolojik gelişmeleri yakından takip etme ve inatçı olma davranışları gelmektedir.

İnatçı olma durumu bir (f=1) katılımcı tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Katılımcı inatçı olma ile yapacağı işleri mutlaka başarması gereğini şu şekilde bağdaştırmıştır:

“İnatçı ve kararlıyım. Hedeflediğim bir şeye odaklanırım, elde etmek için çabalarım.” (M5)

Katılımcılara mülakat sırasında onları meslekte en çok zorlayan bireysel özelliklerini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların mülakatlarda verdiği cevaplar analizinde elde edilen bulgular Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Kendilerini Zorlayan Özellikler

Özellik	(f)
Duygusallık	6
Sabırsızlık	3
Fazla yumuşak huylu olmak	3
Aşırı kuralcı olmak	3
Kitap okumamak	2
Fazla inatçı olmak	2
Bu mesleği yapmak zorunda olmak	2
Çabuk öfkelenmek	1
Hayır diyememek	1
Uzağı görme sorunu(sağlık)	1
Olumsuz sınıf ortamı	1
Ani karar vermek	1
Mesleki yorgunluk	1
Dinlenmemek	1
Çocuklara aşırı güvenmek	1
Aceleci olmak	1
Toplam	30

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenleri en çok zorlayan özelliklerin başında “duygusallık” (f=6) gelmektedir. Bu katılımcılar duygusallık konusunda kendisini çok güçsüz görmekte özellikle beklenen bir davranış yerine getirilmediğinde ve belirlenen hedefe ulaşılmadığında duygusal olabildiklerini belirtmişler ve bir katılımcı şu şekilde izah etmiştir:

“Duygusalım, moralim bozulduğu zaman biterim.” (M1)

“Beni en çok duygusallık yorar.” (M6)

Katılımcıları kişisel anlamda zorlayan sabırsız olma davranışı üç kişi tarafından dile getirilmiş, iki katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Aslında sabır çok önemli ama bazen elimde olmayarak sabredemiyorum. (M7)

“Normalde sabırlı biriyim ancak hayatımın farklı dönemlerine girdiğimde (mesleki açıdan ve annelik görevi) sabrımın kalmadığını gördüm.” (M2)

Üç katılımcı fazla yumuşak huylu olmalarının kendilerini zorladığını şöyle açıklamaktadır:

“Sert olamamam bazen zorlamakta beni çünkü mesleğimde bazen sert davranmak gerekebilir.”(M11)

“Fazla yumuşak huylu olduğum için otoriteyi sağlamakta zorluk çekiyorum.”(M8)

“Yumuşak huylu olmam beni bazen zayıf kılar.” (M2)

İki katılımcı kitap okuyamadığını zorlayan yönler arasında görürken aşırı kuralcı olduğunu söyleyen iki (f=2) katılımcı bunun sınıf düzeni ile ilgili şu şekilde vurgulamıştır:

“Aşırı titiz olmam derste kontrasyonumu bozuyor, sınıfa ilk girdiğimde sıraların düzensizliği rahatsız ediyor.” (M7)

“Ders esnasında kuralcı olmam bazen sıkıntılı oluyor. Oturma kalkmaya bile dikkat ediyorum. Öğretmen öncelikle sabırlı olmalı.” (M10)

İki katılımcı da fazla inatçı olmanın kendilerini zorladığını şöyle düşünmektedir:

“Tez canlı olduğum için imkânsıza yakın durumlarda fazla kafamı yormam beni zorluyor.”(M15)

“Fazla inatçı olmam dışarıdan hoş algılanmayabilir.” (M16)

Daha sonra bir katılımcı utangaç olduğunu, bir diğer katılımcı da olaylara çok yönlü bakamıyor olmasını zayıf özellikler arasında nitelendirmiştir. İki katılımcı ise diğerlerinden farklı olarak mecburen bu mesleği yapıyor olmasını zayıf nokta olarak nitelendirmiştir.

“Bu mesleği yapmak zorunda olmam zayıf yönümdür.”(M6)

Bir katılımcı kendisini zorlayan özellikler arasında mesleki yorgunluk kavramını kullanmıştır.

4.2.2. Kişisel Sorumluluk

Tablo 6’da katılımcıların kişisel sorumlulukları ile ilişkili dile getirdikleri özellikler özetlenmiştir. Katılımcıların hepsi (f=17) derse ve öğrenciye karşı kişisel sorumluluğun duyulması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların öğrencilere karşı ne tür sorumluluk duymaları gerektiğine yönelik düşünceleri Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Bir Öğretmen Dersine ve Öğrencilerine Karşı Ne Tür Kişisel Sorumluluk Duymalıdır?

Özellik	f
Hedef-kazanımlara ulaşmak	8
Öğrencileri iyi yetiştirmek	6
Mesleği en iyi şekilde yapmak	4
Dersi çarpıtmadan anlatmak	3
Vicdani sorumluluk duymak	1
Toplam	22

Katılımcıların verdiği cevaplar irdelendiğinde, ne tür kişisel sorumluluk duyulması gerektiğine dair öğrencileri hedef ve kazanımlara erişirme ile ilgili sekiz katılımcı görüş bildirmiştir. Bir katılımcının bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“40 dakikalık ders en verimli şekilde kullanılmalı. Dersin hedefleri ve kazanımların öğrenciye kazandırılması temel sorumluluk olmalı.” (M10)

Dört katılımcı öğrencileri iyi bir geleceğe hazırlama ve iyi yetiştirmenin öğretmenlerin temel sorumluluğu olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılardan sorumluluk duygusunu sadece hedef-davranış kazandırma olarak değil öğrencinin her probleminin çözümünü sorumluluğu dahilinde gören katılımcıya göre;

“Öncelikle öğretme işini yapabilmeli öğrencilerin alması gereken kazanımları verebilmeli. Ama öğrencinin sadece eğitimi ile sınırlı kalmayıp bütün problemleri ile de ilgilenebilmeli.”(M14)

Mesleğini iyi yapmayı en büyük sorumluluk olarak değerlendiren üç katılımcı öğrencileri de iyi yetiştirmenin önemine şu şekilde değinmiştir:

“Öğretmenlik sonuç olarak bir meslektir. Her ne kadar duygularımızı bazen karıştırmış olsak da bu bizim işimiz ve biz bu işi en iyi seviyede yapabilecek kadar iyi olmak ve öğrencilerimizi donanımlı yetiştirmek bizim en büyük sorumluluğumuz olmalıdır diye düşünüyorum.”(M12)

“Meslek gereği sorumluluk duyulmalı. Çocuklara bugün faydalı olup olunmadığı sorgulanmalı.” (M15)

Dersi çarpıtmadan anlatmanın önemli bir sorumluluk olduğunu düşünen katılımcı sayısı üç kişidir. Bu katılımcılardan birinin ifadesine göre:

“Mesleğe ders alanımız olan sosyal bilgilere ve öğrencilere karşı sorumluyuz çünkü bir insana şekil veriyoruz ki büyük sorumluluk, coğrafyayı tarihi çarpıtmadan doğrusuyla anlatıyoruz ki bu, büyük sorumluluk.”(M13)

Mesleki sorumluluğu vicdan sorumluluğu olarak değerlendirebilen bir katılımcıya göre:

“Vicdani sorumluluk çok önemli. Nöbet esnasında bile çocuklara iyi göz kulak olmak lazım.” (M16).

4.2.3. Kritik Olaylar

Katılımcılara mülakat esnasında kendilerini derinden etkileyen kritik bir durumun varlığına yönelik soru yöneltildi. Bu soruya cevap veren katılımcı sayısının kısıtlı olmasından dolayı verilen bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Askerlik durumu ve ailevi problemler beni çok etkiledi.” (M14)

“Babamın 9 yaşında vefat etmesi çocukluğumu yaşamadan beni olgunlaştırdı, psikolojik olarak da yıprattı.” (M15)

“Öğretmenlik alımının artması benim dönüş noktamdır çünkü çalışıp odaklanmamı sağladı.”(M16)

4.2.4 Tutum ve Davranışlar

Katılımcılara mülakat sırasında etkin bir ders işlemek için takınılması gereken tutuma dair sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların mülakatlarda verdiği cevaplara analizinde elde edilen bulgular Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. Etkin Bir Ders İşlemek İçin Öğrencilere Karşı Kişisel Anlamda Nasıl Bir Tutum İçinde Bulunulmalıdır? (anne-baba gibi, ağabey-abla gibi, tatlı-sert gibi vs.)

Özellik	f
Tatlı-sert	12
Ağabey-abla	3
Anne-baba	2
Toplam	17

Katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında büyük çoğunluğu (f=12) etkin bir ders işlemede tatlı-sert olunması gerektiğini savunmaktadır. Katılımcıların üçü ağabey-abla gibi davranılmasından yana fikir belirtmiştir. İki katılımcı ise öğrencilere karşı anne-baba gibi yaklaştığını belirtmiştir. Tatlı-sert tavrındaki katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında yerine göre hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda araştırma bulgularına göre ölçülü olma gayesi taşıyan tatlı-sert tutum ağır basmıştır. Tatlı-sert tutumunda olan iki katılımcıya göre:

“Ben tatlı-sert davranırım. Onlara önce dersi sevdirmeye çalışırım. Dersime güzel anılarımdan yola çıkarak dikkat çekerim. Dolayısıyla etkin bir ders işlemekteki temel prensibim sevdirmektir.”(M3)

“Ben tatlı-sert olmaya çalışıyorum ancak daha çok sert bir tavır içindeyim. Öğrencilerin dersi sevmesi için öğretmeni sevmeleri gerektiğine inanıyorum. Ancak çok da çabuk sinirlenmem beni bu durumdan biraz mahrum bırakıyor açıkçası.” (M4)

Öğrencilere anne-baba tavrıyla yaklaşan üç katılımcı olmuştur. Anne-baba tavrında olan katılımcıların öğrencilere kendi çocukları gibi muamele ettikleri belirtilmiştir. Bu katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Etkin bir ders işlemenin yolu öğrenciyi sevmekten ve bu duyguyu ona belli etmekten geçer. Yerine göre hareket ederim ancak daha çok bir baba

gibi davranırım. Her sabah aç olan öğrencileri tespit eder onların kamını doyururum dolayısıyla özel ilgi gösteririm.” (M1)

Öğrencilere karşı ağabey-abla gibi tavırla yaklaşanların sayısı üçtür. Bu tavır, öğrencilere daha yakın ve samimi bir şekilde yani arkadaş gibi davranmaktan yana olan katılımcıların belirttiği tavidir. Bu tavrı benimseyen katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

“Öğrencilere karşı ağabey-abla rol modeli olmalı tabi aradaki bağı da korumak gerekli. Öğrenci öğretmeni severse derse daha ilgi duyuyor bu nedenle biraz da samimi ve sevecen olunmalı derim.” (M13)

4.3. Sosyal Kapital

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal kapital düzeyini ortaya çıkarmak için görüşme sırasında bu alandaki sorular yöneltilmiştir. Sosyal kapital kavramının içerdiği boyutlar içerik analizinde alt temalar şeklinde verilmiştir. Dolayısıyla “katılımcıların sosyal kapitaleri” ana teması aşağıda “iletişim kurma biçimi”, “güven oluşturma”, “iş birliği kurma” ve “sosyal-kültürel faaliyetler” olmak üzere dört alt tema halinde ele alınmıştır.

4.3.1. İletişim Kurma

Katılımcılara sosyal kapitalerine yönelik öğrencilerle iletişim kurma şekilleri sorulmuştur. Katılımcıların verdiği cevap analizi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Öğrencilerle İletişim Kurma Şekli

Özellik	f
İletişim Biçimi	
Sınıf içi	3
Sınıf içi ve dışı	14
İletişim araçları kullanma biçimi	
İletişim araçları aracılığıyla iletişim kurarım.	9
İletişim araçlarını kesinlikle kullanmam.	8
Toplam	17

Tablo 8’de katılımcıların öğrencilere yönelik iletişim kurma şekilleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların birçoğu (f=14) sınıf içi ve dışında öğrencilerle iletişim halinde

olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler sınıf dışında genellikle veli ziyaretlerini ve öğrenciyle karşılaştıkları yerlerde kurdukları iletişimi kast etmektedir. Örneğin;

“Her yerde çarşıda pazarda iletişimim kuvvetli.”(M15)

Katılımcıların 3’ü (f=3) sadece sınıf içi iletişimin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

“Sınıf içindeki iletişimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci ile öğretmen her zaman mesafeli olmalıdır.” (M4)

Katılımcıların iletişim araçlarını (telefon, internet, sosyal medya..) kullanım durumu sorulduğunda öncüllere yarı yarıya katılım sağlandığı görülmektedir. İletişim araçlarını kullanmayan katılımcıların ortak görüşü, öğrenciyle ne olursa olsun belli mesafe olmasına dayalı görüştür.

Diğer katılımcılar ise öğrencilerle her şekilde görüşebileceğini, kendi cep telefonlarını verdiklerini beyan etmişlerdir. Bir katılımcının bu konudaki fikri şu şekildedir:

“Öğrencilere cep telefonumu veririm, beni her zaman arayabilir.” (M1)

4.3.2. Güven Oluşturma

Katılımcıların sosyal kapıalleri dahilinde öğrencilerde güveni sağlamaya dair ne yaptıkları sorulmuştur. Mülakat sırasında verdikleri yanıtlar Tablo 9’da sıralanmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların Güven Oluşturmak İçin Yaptığı Davranışlar

Özellik	f
Eşit söz hakkı vermek	7
Çekingen öğrencileri cesaretlendirmek	6
Sözünde durmak	2
Sınav sonrası kağıtları dağıtıp kontrol ettirmek	2
Adil davranmak	2
Empati kurmak	1
Gizli bilgilerini paylaşmamak	1
Samimi davranmak	1
Tutarlı olmak	1
Toplam	23

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, katılımcıların yedisi öğrencide güven oluşturmak için eşit söz hakkı verilmesi gereğine inanmaktadır. İki katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Tüm öğrencilerin derse katılımına dikkat ettiğim için mümkün olduğu kadar tüm öğrencilerin derse aktif katılımı için söz veriyorum.”(M12)

“Genelde bütün öğrencilerime söz hakkı veriyorum onların derse katılmasını sağlıyorum.”(M11)

Çekingen olan öğrencileri cesaretlendirme noktasında görüş bildiren katılımcı sayısı altıdır. Bu davranışın derse katılmaya çekinen, içine kapanık öğrencileri de sınıf ortamına dâhil etme amacı ile öğrencilerde güven sağladığı belirtilmiştir.

Verdiği sözde durmanın güven oluşturduğunu iki katılımcı dile getirmiş, bir katılımcı şu şekilde düşünmektedir:

“Öğrencilerime verdiğim sözleri tutuyorum onların sevgisini kazanarak güvenlerini de kazanıyorum.”(M11)

İki katılımcı da sınav kâğıtlarının tekrar öğrenciler tarafından kontrol edilmesinin güven sağladığını düşünmektedir. Verilen yanıtlar arasında bir katılımcı öğrencilerin kendisiyle her türlü durumu paylaştığını bunun sağlanmasında kesinlikle kendisine söylenen gizli bilgileri başkasıyla paylaşmaması olduğunu beyan etmiştir.

Bir (f=1) katılımcı da söz ile davranışın tutarlı olması gerektiğini bunun aynı zamanda öğrencilere örnek olması bakımından da önemli olduğunu şu şekilde vurgulamıştır:

“Kendiniz tutarlı olunca çocuklar da sizi örnek alıyor.” (M15)

4.3.3. Meslektaşlarla İş Birliği Yapma

Katılımcıların sosyal kapital dâhilinde meslektaşları ile işbirliği kurmalarına yönelik soru yöneltilmiştir. Katılımcıların işbirliği kurma yönünde verdikleri cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların İşbirliğine Yönelik Düşünceleri

Özellik	f
Diğer öğretmenlerle işbirliği kurmayanlar	12
Diğer öğretmenlerle işbirliği kuranlar	5
Toplam	17

Tablo 10’da görüldüğü gibi zümre arkadaşlarıyla işbirliği kurmayan katılımcı sayısı 12 iken işbirliği yapan beş katılımcı vardır. Aynı yerde görev yapan katılımcıların ortak beyan ettiği görüş, okulda tek sosyal bilgiler öğretmeni oldukları için ilçe genelinde yapılan toplantılarla sadece zümre olarak birlikte karar aldıklarını bunun dışında herhangi bir işbirliğinde bulunmadıklarını beyan etmişlerdir.

İşbirliğinin önemli olduğunu düşünen ve takım çalışması ile daha faydalı işlerin çıkabileceğini düşünen katılımcı sayısı dört kişidir. Diğer branş öğretmenleriyle işbirliği halinde olduğunu ifade eden katılımcılardan biri bu durumu örneklendirerek şu şekilde açıklamıştır:

“Örneğin; 6. Sınıf İslam Tarihi konusunda Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmeniyle; hesaplama konusunda (paralel ve meridyenler) matematik öğretmeniyle; her türlü yazım, imla konusunda Türkçe öğretmeniyle; buluşlar ve teknoloji konusunda Bilişim teknolojileri öğretmeniyle iletişim halinde bulunurum.” (M1)

Benzer olarak bir diğer katılımcı da şu şekilde belirtmektedir:

“Toplantı ve yazılarda zümre ile diğer branşlarla ders hakkında örneğin yazı ile ilgili bir husus olduğunda Türkçe öğretmeni ile işbirliği kurarım.” (M15)

Öğrenci yararına işbirliği yapan katılımcıya göre:

“Öğrencilerin yararına olabilecek yöntemler konusunda bilgi paylaşımı yapıyoruz.”(M12)

Bir katılımcı ders dışı faaliyetler için danıştığını şu cümle ile ifade etmektedir:

“Ders dışında sosyal faaliyetler için fikir alışverişi yaptım” (M11)

Bir katılımcı da köy okulunda çalışıyor olmasının samimi bir hava yarattığını bunun da işbirliği kurmada önemli olduğunu düşünmekte ve şöyle açıklamaktadır:

“Köy okulunda olduğum için okulumuzda samimi aile ortamı gibi bir ortam var, bunu bilen bilir. Samimi olunca da diğer arkadaşlarla iş birliği yapmak daha kolay hale geliyor.” (M13)

4.4.4. Sosyal-Kültürel Faaliyetler

Katılımcıların sosyal-kültürel faaliyetleri sosyal kapital açısından araştırılan diğer bir noktadır. Buna göre katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Sosyal-Kültürel Faaliyetleri

Özellik	(f)
Özel gün organizasyonları düzenlemek	10
Spor turnuvası düzenlemek	5
Kulüp çalışması yapmak	3
Sinema günleri organizasyonu düzenlemek	3
İlkbaharda fidan dikmek	2
Yardım kampanyası yapmak	2
Çocuklarla oynamak	2
Kültürel gezilere katılmak	2
Yürüyüş yapmak	1
Yardım etmek (ev taşıma)	1
Saz kursuna gitmek	1
Okuma yarışması düzenlemek	1
Toplam	35

Katılımcıların ortak bulduğu husus, ilçenin küçük olmasından dolayı sosyal-kültürel faaliyetlerin kısıtlı olduğudur. Buna rağmen katılımcıların onu (f=10) kendi imkanlarıyla özel gün organizasyonları (doğum günü, Bebek hediyesi, gidene veda yemeği..) düzenlemektedir. İki katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“En son çocuğu olan meslektaşına hediye alalı üç ay odu. Bu tür organizasyonlar okul içindeki ikliminde daha olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar.”(M12)

“Yeni gelene veya okulumuzdan gidene, ev alana hediyeleşme yaparız.” (M15)

Beş (f=5) katılımcı düzenli olarak spor faaliyetlerine katılmaktadır. Bunu bir katılımcı şöyle dile getirmiştir:

“İlçede düzenlenen sportif faaliyetlere katılıyorum. Özellikle futbol oynamayı çok severim.”

İki (f=2) katılımcı gezi düzenlediğini belirtmiştir. Bir katılımcının ifadesine göre:

“İstiklal Marşı okuma yarışmasında ilk ona girenleri geziye götürdük.” (M2)

4.4. Mesleki Karar Verme Kapitali

Mesleki açıdan ele alınan durumların çok boyutlu olması ve yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ve yapılandırılmış gözlem formlarının kullanılmasından dolayı içerik analizinde alt temalara ulaşılmıştır. Dolayısıyla “katılımcıların mesleki karar verme kapitaleri” ana teması aşağıda “mesleki donanım”, “sınıf yönetimi”, “yöntem ve teknik kullanımı”, “ölçme-değerlendirme” ve “mesleki bilgi ve deneyim” olmak üzere dört alt tema halinde incelenmiştir.

4.4.1. Mesleki Yetkinlik

Katılımcılara görüşme sırasında mesleki anlamda kendilerini ne zaman yetkin hissettiklerine dair sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların mülakatlarda verdiği cevaplar analizinde elde edilen bulgular Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Mesleki Yetkinlik Yılına Dair Görüşleri

Özellik	f
Halen değilim bu bir süreçtir	8
2. yıldan sonra	3
3.yıldan sonra	3
3-5 yılları arası	2
5-6 yıldan sonra	1
Toplam	17

Katılımcılardan sekizi (çoğunlukta mesleğe yeni başlayan ve meslekte ikinci yılını çalışanlar) mesleki yetkinliğin bir süreç olduğunu ve kendilerini halen tam donanımlı olarak göremediğini belirtmiştir. Üç katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir:

“Daha yolun başındayım donanımlı hissetmiyorum.” (M16)

“Daha yeni bir yılımı tamamladım kendimi geliştirmeye devam ediyorum.”(M11)

“Halen değilim bunun bir süreç olduğunu düşünüyorum.” (M6)

İkinci yıldan itibaren daha tecrübeli ve yetkin olduğunu üç katılımcı belirtmiştir. Bunda ilk yılın acemilikle ve mesleğin ayrıntılarını öğrenmekle geçtiğini ikinci yıla birlikte daha bilgili olduklarını beyan etmiştir. Bu konudaki görüşlerini bir katılımcı şu şekilde açıklamaktadır:

“İkinci yılımı çalışıyorum. Geçen yıla göre bu yıl daha güçlüyüm. Sınıf yönetimi ve müfredata daha çok hakim olabiliyorum. İlk yıla göre sıkıntılarım azaldı.”
(M3)

Üç katılımcı da üçüncü yıldan sonra daha yetkin olduğunu düşünmekte ve bir katılımcı bunu şöyle ifade etmektedir:

“Üçüncü yılımdan itibaren hissettim. İlk iki yıl tecrübe etme gibi oldu. Bir de 3. Yılımda öğrencilerimi daha iyi tanıdığım için onlarla diyalogum donanımımı artırdı.” (M7)

İki katılımcı ise mesleki yetkinliği, üç ve beşinci yıllar arasında kazandığını ifade etmiş, bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

“İlk üç yıl acemilik çok oluyor. Üç-beşinci yıldan sonra bir şeyler daha çok oturuyor.”(M2)

Katılımcılara mülakat esnasında kendilerinin donanımlı olmalarına destek veren kişiler ve durumlar sorulmuştur. Katılımcıların mülakatlarda verdiği cevaplar analizinde elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 13’te özetlenmiştir. Buna göre katılımcılardan beşi meslekte donanımlı olmalarına en çok katkı sağlayan faktörün aile olduğunu bildirmiştir. Bireyin yaşantısındaki dönüm noktalarında ailenin önemli bir destek olduğunu bir katılımcı şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmen de bir sosyal varlık olarak bahsedilen çevre ve aile unsurlarının içinde pişerek yetkinleşiyor ve bu donanımı aktarıyor.”(M13)

Tablo 13. Katılımcıların Yetkin Olmalarına Katkı Sağlayan Faktörler.

Özellik	f
Aile	5
Müdür	4
Öğrenci yapısı	4
Öğretmenler	3
Rehber Öğretmen	1
Ünlü Düşündür	1
Zaman	1
Sosyal yapı	1
Okul	1
Kendi yetersizliğim	1
Yüksek lisans eğitimi (akademik kariyer)	1
Toplam	23

En çok söylenen aile faktöründen sonra dört katılımcı mesleki donanımda Okul Müdürünün etkili olduğunu düşünmektedir. Özellikle ilk çalışılan okuldaki müdürün tutumunun öğretmenin mesleğinde bir çok şeyi öğrenmesini etkileyebileceği savunulmaktadır. Genel anlamda ise okul müdürü, öğretmenlerin çalışmalarını desteklediği ve yardımcı olduğu durumlarda öğretmenlerin daha yetkin hale geldikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda iki katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Özellikle müdürümün desteği ve yakın bir öğretmen arkadaşımın yardımı katkı sağladı.” (M7)

“En çok okul müdürü etkiler. İdareye göre öğretmenin hareket ettiğini düşünüyorum. Müdür baştan savmışsa öğretmen de kendini bırakıyor.” (M15)

Dört katılımcı da öğrenci yapısının mesleki donanıma etki ettiğini ifade etmiştir. Buna göre, öğrencilerin ders durumu iyiyse ve öğrenciler öğrenmek için öğretmeni zorluyorsa bu durumda öğretmen de kendini daha çok geliştirebilmek için çaba sarf etmektedir. Bu konuyla ilgili üç katılımcının düşüncesi şöyledir:

“Öğrencilerimin yapısı ve onların beklentileri kendimi tamamlayabilmemi sağlıyor. Zeki öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda daha etkin bir şekilde ders işliyoruz.” (M5)

“Öğrencilerle harcadığım zaman ve öğretmen arkadaşlarımın yaklaşımı benim gelişimimi destekledi.” (M3)

“Öğrenci ve sosyal yapı daha etkilidir diye düşünüyorum. Çünkü öğretmeni harekete geçiren zeki ve çalışkan öğrencilerdir.” (M12)

Bir katılımcı ise zaman faktörüne dikkat çekmiş ve donanımını zamana borçlu olduğunu şu şekilde beyan etmiştir:

“Zaman, meslekte deneyim kazanmama ve ilk yıllardaki acemiliği üzerimden atmamı sağladı.”(M10)

Mesleki yetkinlikte sosyal yapı faktörüne değinen bir katılımcı, kendisini çevreden bağımsız görmeyip çevrede gelişen olaylardan etkilendiğini belirtmiştir.

Bir katılımcı diğerlerinden farklı olarak ünlü düşünürlerin kendisine olan katkısından söz etmiştir. Özellikle Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk gibi büyük kişilerden etkilenip onları örnek aldığını söylemiştir.

Bir katılımcı mesleki yetkinlikte rehber öğretmenini, bir katılımcı okul yapısını, bir katılımcı kendi yetersizliğinin farkında olmasını ve bu doğrultuda gelişimini destekleyecek etkinliklerde bulunduğunu, bir katılımcı da akademik kariyer (yüksek lisans) yapıyor olmasının donanım açısından katkı sağladığını bildirmiştir.

4.4.2 Ölçme- Değerlendirme

Araştırmaya katılan katılımcılara öğrencileri değerlendirme şekilleri sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 14’te özetlenmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Değerlendirme Şekilleri

Özellik	f
2 adet yazılı yoklama yaparım.	Hepsi (f=17)
Toplam	17

Katılımcıların hepsi bir dönemde iki adet yazılı yoklama yapmaktadır. 2015-2016 Boğazlıyan İlçe Zümre Kararları gereği iki yazılı yapılmaktadır. Katılımcılar yazılı yoklama değerlendirmesine alternatif olarak başka bir değerlendirme türü belirtmemiştir.

4.4.3. Sınıf Yönetimi

Katılımcıların sınıfta en çok karşılaştığı sorunları ortaya koymak için onlara sınıf yönetimi ile ilgili yaşadıkları problemler ve bu problemleri çözmek için nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Sınıf yönetiminde yaşadıkları problemler Tablo-15'te ve bu sorunlara karşı geliştirdikleri çözümler Tablo-16'dadır.

Tablo 15. Katılımcıların Sınıf Yönetimi ile İlgili Problemleri

Özellik	f
Dersin huzurunu bozan öğrenciler:	14
Öğrencinin derse hazırlıksız gelmesi:	2
Öğrencilerin izinsiz konuşması:	2
Sessiz öğrencilere ulaşamama	1
Velilerin ilgisizliği	1
Derste anlatacağım konuya hakim olamama	1
Okulda teknik donanım sorunu (somutlaştıramama)	1
Ödev yapma alışkanlığının olmaması	1
Çocukları derse bazen çekememe-hitap edememe	1
Öğrencilerin birbirine lakap takması	1
Toplam	25

Tablo 15'te görüldüğü gibi 14 katılımcının üstünde durduğu sınıf yönetimi sorunları arasında en çok ifade edilen dersin huzurunu bozan öğrencilerin varlığıdır. Dersin huzuru, bazı öğrencilerin birbiriyle laf atışması, arkadaşıyla konuşması gibi kısaca dersin akışını etkileyebilecek şekilde var olan problemler söylenmiştir. Katılımcılar, durumun böyle olduğu zamanlarda dersin büyük çoğunluğunun boş yere geçtiğinden şikâyet etmektedir. Bunu iki katılımcı şöyle dile getirmektedir:

“Sıkıntı genelde sınıf yönetiminde çıkabiliyor. Ergenlik dönemindeki bazı öğrenciler dikkat çekmek için gürültü yapıyorlar. İlk başta görmezden geliyorum eğer davranış devam ederse sözlü uyarı...”(M10)

“Derste yaramazlık yapan öğrenciler diğer öğrencilerin de dikkatini dağıtmakta bu durum da dersin işlenişini önemli ölçüde etkilemekte. (M11)

Verilen yanıtlar incelendiğinde sınıf yönetimi ile ilgili çıkan sorunların başını öğrencilerden kaynaklanan sorunlar çekerken diğer unsurlar arasında; velilerin ilgisizliği (f=1), derste anlatılacak konuya hakim olamama (f=1), okuldaki teknik donanım sorunu (f=1), çocukların ilgisini çekememe (f=1), ödev yapma alışkanlığının olmaması (f=1), öğrencilerin birbirine lakap takması (f=1) gibi faktörler de vardır. Diğerlerinden farklı olarak bir (f=1) katılımcı sessiz öğrencilere hiçbir şekilde ulaşamamasını problem olarak görmektedir.

Katılımcılara mülakat esnasında mesleki karar verme potansiyeli içinde değerlendirilebilecek olan sınıfta karşılaşılan sorunları çözme yöntemleri sorulmuştur. Buna göre katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 16'da sıralanmıştır.

Tablo 16. Katılımcıların Sınıfta Karşılaştıkları Sorunları Çözme Yöntemleri

Özellik	f
Sorunun nedenini anlamak	6
Sözlü uyarıda bulunmak	5
Göz teması kurmak	3
Bazen idareciye götürmek	3
Dinlemeyen öğrencilere görev vermek	1
Öğrenciyi değerli hissettirerek çözüm bulmak	1
Sorunu bastırmak ve gerekirse tehdit etmek	1
Sorunun üstüne gitmek	1
Sınıf dışında çözüme kavuşturmak	1
Sınıf içi yer değiştirmek	1
Toplam	23

Katılımcılardan altısı karşılaştığı bir sorunun öncelikle nedenini anlamaya çalışmaktadır. Sorunun kaynağını belirledikten sonra ona göre bir çözüm geliştirildiğini belirten katılımcıya göre:

“Öncelikle sorunu anlamaya çalışırım ve sorun ile ilgili öğrencileri dinlerim eğer sorun benim çözebileceğim bir durumsa çözerim beni aşan bir durum olursa idareye yönlendiririm.” (M11)

Beş katılımcı sözlü uyarıda bulunduğunu belirtmiştir. Derste ufak çapta (başka işle meşgul olma, arkadaşıyla fısıldama..) meydana gelen durumlara karşı sözlü uyarı verildiği söylenmiştir. Bir katılımcı bu konuda şu şekilde fikir belirtmiştir:

“Derste kendi arasında konuşan öğrencileri önce sözle uyarırım.” (M8)

Üç katılımcı ise öncelikle göz teması yoluyla bir farkındalık oluşturarak sorunu ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Üç katılımcı ise kendisinin çözemediği problem durumlarında öğrenciyi idareye götürdüğünden söz etmiş, bir katılımcı şu şekilde belirtmiştir:

“Olay beni aşarsa idareciye götürürüm.” (M16)

Bir katılımcı anında tepki verilmesini gerekli bulduğu için sorunun üstüne gitme tarafında olduğu şöyle dile getirmektedir:

“Genel olarak sorunun üstüne giderek bunun daha sonraları tekrar karşıma gelmesinden ziyade bu şekilde çözmek daha akıllıca diye düşünüyorum” (M12).

Öğrenciyi değerli hissettirerek çözüm bulma (f=1), dinlemeyen öğrenciye görev verme (f=1), sorunu bastırıp gerekli durumda tehdit etme (f=1), sınıf içi yer değiştirme (f=1), sorunu sınıf dışında halletme (f=1) birer katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

4.4.4 Yöntem-Teknik Kullanımı

Katılımcıların mesleki karar verme potansiyeli içinde değerlendirilebilecek olan yöntem ve teknik kullanımına dair sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların mülakat esnasında belirttikleri düşünceler Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Yöntem ve Teknik Kullanımına Dair Görüşleri

Özellik	Sayı
Anlatım- Soru cevap (Her zaman aynı)	14
Nadiren beyin fırtınası, drama	3
Toplam	17

Katılımcıların hemen hemen hepsi (f=14) geleneksel yöntem tekniklerinden anlatım ve soru-cevap yöntemlerini sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Katılımcılardan biri aktif yöntem ve teknikleri yeterince kullanamamasının nedenini şu şekilde açıklamıştır:

“Ne kadar yapılandırmacı anlayış desek de dersi yetiştiremem, öğrenci isteğinin olmaması, ve yöntemlerin zaman alıcı olmasından dolayı sıkça kullanamıyorum.”(M16)

“İlk yıllarımda sunuş yolunu kullanırdım. Yıllar arttıkça teknolojiyi ve akıllı tahtadan yararlanarak farklı şekilde işliyorum. Aktif yöntem ve tekniklerde eksik olduğumu düşünüyorum.” (M15)

Üç katılımcı ise ara sıra aktif yöntem tekniklerinden olan beyin fırtınası, drama gibi yöntemleri tercih etmekte ve bir katılımcı bu durumu şöyle beyan etmektedir:

“Öğrencilerimin konuyu daha iyi anlamaları için farklı yöntemleri kullandım. Özellikle beyin fırtınası ve kısmen de drama yönteminden yararlandım.” (M11)

Katılımcıların yöntem-teknik seçiminde dikkat ettikleri kriterler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların Yöntem-Teknik Seçiminde Dikkat Ettiği Kriterler

Özellik	f
Konu yapısı	8
Öğrenci seviyesi	8
Öğrenci sayısı	4
Bulunan materyal	2
Tecrübe	1
Hedeflere uygunluk	1
Öğrenci İsteği	1
Toplam	25

Katılımcılar yöntem ve teknik seçiminde daha çok konu yapısına uygun (f=8) ve öğrenci seviyesine göre (f=8) yöntemlerin seçilmesi gerektiğini vurgulamış, bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Öğrenciye hitap etmesi çok önemli istersek en iyi yöntemi kullanalım ama önceliği öğrenci seviyesi olmalı.”(M15)

Dört katılımcı öğrenci sayısının önemine işaret ederek kalabalık sınıflarda yöntem ve teknik kullanımının sıkıntılı olduğu belirtilen görüşler arasındadır. İki (f=2) katılımcı okulda bulunan materyale göre yöntem-teknik seçerken birer katılımcı da yöntem-teknik seçiminde, tecrübe, hedefe uygunluk ve öğrenci isteğini tercih etmektedir.

Katılımcıların öğrenci seviyesine inmede problem yaşayıp yaşamadıklarını öğrenmek amacıyla sorular yönlendirilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Öğrenci Seviyesine İne Durumları

Özellik	f
5.sınıf öğrencilerinin seviyesine inemeyenler (Atatürk ilke ve inkılapları için)	5
6.sınıf ölçekler konusunda sıkıntı yaşayanlar	3
7.sınıf (Osmanlı Tarihi) konusunda sıkıntı yaşayanlar	3
Ders saatinin yetersizliği	2
Toplam	13

Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretim programında katılımcı öğretmenlerin en çok sıkıntı yaşadıkları konular sırayla; Atatürk İlke ve İnkılapları, ölçekler ve Osmanlı tarihidir. Özellikle beşinci sınıf öğrencilerinin Atatürk ilke ve İnkılapları konusunda öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasından dolayı anlayamadıkları belirtilen ortak görüştür. İki katılımcının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Beşinci Sınıfların seviyesine inmek ya da başka bir ifade ile onlara ders anlatmak biraz oluyor. Bunda da sanırım kendilerini hala ilkokulda sanmaları ve müfredatın etkisi var.” (M12)

“Beşinci sınıf ortaokul yapısına uygun değil.” (M15)

Katılımcıların ikisi konuların farklı ve zaman açısından da ders saatinin yetersiz olmasının sıkıntı yarattığını belirtmiş, bir katılımcı bu durumu şöyle izah etmiştir:

“Öğrencilerin bazı konularda çok iyi bazı konularda çok kötü olması beni zorladı çünkü ders saati az olduğu için onlara anlatırken vakit kaybı yaşadım.” (M11)

Katılımcılara mülakat sırasında alan bilgisine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar tablo 22’de yer almaktadır.

4.4.5. Mesleki Bilgi ve Deneyim

Katılımcılara mülakat esnasında karar alırken neye göre hareket ettikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 20’de belirtilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtların çalıştıkları yıllara göre yani mesleki deneyimlerine ve üniversitede aldıkları eğitim üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 20. Katılımcıların Karar Verirken Neye Göre Hareket Ettiğine Dair Tablo

Özellik	f
Mesleki deneyim	13
Üniversite eğitimi	1
Hem üniversite eğitimi hem de deneyim	3
Toplam	17

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu (f=13) karar alırken çalıştığı yıllara göre yani mesleki deneyimine göre karar vermektedir. Bunu, yıllar geçtikçe deneyimlerinin daha da zengin hale gelmesine ve farklı durumlarda nasıl daha etkili karar alabildiklerine bağlamaktadırlar. Bir katılımcının bu konu hakkındaki görüşü şu şekildedir:

“Karar verebilmek için geçmişte farklı olaylarla karşılaşmak bunları deneyimlemek gerekiyor. Bu durumda çok daha iyi ve hızlı karar alınabiliyor.” (M13)

Katılımcılara mülakat esnasında kullandıkları mesleki bilginin dayanağı sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 23’de bölümler şeklinde gösterilmiştir.

4.4.5.1. Alan bilgisi açısından

Şu an kullandığınız mesleki bilginin ne kadarını tecrübenize ne kadarını üniversitede aldığınız eğitime borçlu olduğunuzu düşünüyorsunuz sorusuna verilen yanıtlar Tablo 21’dedir.

Tablo 21. Alan Bilgisinin Kaynağına Dair Fikirler

Özellik	f
Mesleki yaşam	10
%30 Üniversite eğitimi- %70 Mesleki yaşam	5
Üniversite eğitimi	2
Toplam	17

Tablo 21’de görüldüğü gibi katılımcıların hemen hepsi üniversite eğitiminin genel olarak gerçek yaşamdan farklı olduğunu vurgulamıştır. Mesleki bilgi hakkındaki görüşlerinde üzerinde durdukları nokta, üniversite eğitiminin

teoriden ibaret olup zamanla unutulduğu hatta üniversite eğitiminin gerçek hayata uymadığı şeklindeki yorumlardır. İki katılımcının bu konudaki fikirleri şöyledir:

“Üniversite ile okullarda verilen eğitim arasında çok fark var. Üniversite eğitimi teoriden ibarettir.” (M2)

Tablo 22. Katılımcıların Alan Bilgisine Yönelik Durumları

Özellik	f
Kendini Coğrafya alanına daha yakın hissedenler	7
Kendini Tarih alanına daha yakın hissedenler	5
Her ikisine de yakın hissedenler	5
Toplam	17

Katılımcılardan kendisini coğrafya bilgisine yakın gören yedi, tarih alanına yakın beş, her ikisine yakın olduğunu söyleyen beş katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılardan ikisi tarih bölümü, diğerleri sosyal bilgiler öğretmenliği mezunlarıdır.

4.4.5.2. *Sınıf yönetimi açısından*

Katılımcıların hepsi bunun tecrübe yoluyla edinildiğini üniversitenin sadece teorik olarak kaldığı vurgusunu yinelemiş, bir katılımcı bununla ilgili olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

“Üniversitede aldığım eğitimi yetersiz buluyorum.” (M16)

4.4.5.3. *Yöntem ve teknikler açısından*

Tablo 23. Yöntem ve Teknik Bilgisinin Kaynağına Dair Fikirler

Özellik	Sayı
Üniversitenin yararlı olduğunu düşünenler	12
Deneyim	5
Toplam	17

Katılımcıların çoğu (f=13) yöntem-teknik konusunda üniversite eğitimini başarılı bulmaktadır. Üniversitede uygulamalı olarak öğrenilen öğretim yöntem ve teknikleri dersinin kalıcı ve faydalı olduğu belirtilen ortak görüştür. Beş katılımcı ise yöntem teknik kullanımında deneyimin daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Sonuç olarak katılımcılara mesleki deneyim ile ilgili üç noktada; alan bilgisi, sınıf yönetimi ve yöntem teknik kullanımı hususlarında üniversitenin mi yoksa edinilen tecrübelerin mi daha etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Sonuçlara baktığımızda alan bilgisi açısından katılımcıların çoğu tecrübeler; sınıf yönetiminde tamamen tecrübelerin etkililiğine ve yöntem-teknik kullanımında ise üniversitenin etkili olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

GÖZLEM BULGULARI

4.4.6. Yöntem-Teknik Kullanımı

Araştırmaya katılan dört katılımcı ile gözlem yapılmıştır. Katılımcıların söyledikleri ifadelerle derste yaptıkları davranışlar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Gözlem verilerinde, mesleki karar verme kapitalinde oldukça önemli olan yöntem ve teknik kullanımı ile sosyal kapital kapsamında katılımcıların iletişim şekillerine odaklanılmıştır. Yöntem ve teknikler aktif öğrenme ve klasik öğrenmeye dayalı olmak üzere iki aşamada sınıflandırılırken iletişim şekilleri yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş olarak incelenmiştir.

Tablo 24. Aktif Öğrenme Yöntemlerine Göre Gözlemlenen Davranışlar

Kategori	Gözlenecek Davranışlar	K1	K2	K3	K4
AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMLERİ	1. Farklı yöntem ve tekniklerden yararlanma (Drama, İstasyon, kartopu, beyin fırtınası...)	-	-	-	-
	2. En az iki kişiden oluşan grup çalışması	-	-	-	-
	3. Etkinlik çalışması (Çalışma yaprağı, fotoğraflar, kanıtlar, belgeler)	9 (%22.5)	10 (%25)	-	-
TOPLAM		9	10	-	-

Katılımcılardan, K1 dersin %22.5'inde K2 ise %25'ini etkinlik çalışması ile geçirirken; K3 ve K4 aktif öğrenme yöntemlerinden herhangi birini tercih etmemiştir.

K1, dersin en başında konuyu akıllı tahtadan powerpoint sunusu (%25) ile işlemiş ve işlediği dersin büyük kısmında (%40) soru cevap yöntemini kullanmıştır. Aynı zamanda K1 bir dersin %22.5'lik kısmında aktif öğrenme yöntemlerinden etkinlik çalışması (çalışma yaprağı) yaptırmıştır. Anlatım yöntemini kullanma oranı ise %12.5'tir.

Tablo 25. Klasik Öğrenme Yöntemlerine Göre Gözlemlenen Davranışlar

Kategori	Gözlenecek Davranışlar	K1	K2	K3	K4
KLASİK ÖĞRENME YÖNTEMLERİ	4.Anlatım Yöntemi				
	Öğretmen tarafından öğrencilere konuyla ilgili bilgilerin aktarılmasıdır.	5 (%12.5)	12 (%30)	19 (%47.5)	18 (%45)
	5.Soru-cevap Yöntemi				
	Öğrencilerin belli bir konuyu anlamalarını sağlamak için öğrencilere sorulan soruları içerir.	16 (%40)	18 (%45)	16 (%40)	10 (%25)
	6.Materyal ile sunum				
	Öğretimi görselleştiren materyaller. Power point sunusu gibi	10 (%25)	-	-	10 (%25)
	7.Tartışma Yöntemi				
Belli bir konuda grup olarak tartışma yoluyla düşüncelerin ortaya konmasıdır.	-	-	5 (%12.5)	-	
TOPLAM		31	30	40	38

K2 dersinin %25'inde konuyu anlatım yöntemi ile sunmuştur. Daha sonra %25'lik kısmında öğrencilere çalışma yaprağı dağıtmıştır. Kalan kısmı ise (%45) etkinlik çalışması olan çalışma kağıtlarını öğrencileriyle birlikte soru-cevap yöntemiyle cevaplandırmıştır.

K3 aktif öğrenme yöntemlerinden herhangi birini tercih etmeyip dersinin büyük kısmını (%47.5) anlatım yöntemiyle işlemiş; dersin %40'ında öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini belirleyebilmek için soru-cevap yöntemini tercih etmiştir. Dersin en sonunda ise %12.5'inde öğrencilerin konuyu sınıf olarak tartışmasına olanak tanımıştır.

K4 dersinde Powerpoint (%25) yardımıyla büyük çoğunlukta anlatım yöntemini (%45) kullanmıştır. Ders içerisinde de yeri geldiğinde soru-cevap yöntemini (%25) tercih etmiştir. K4 aktif öğrenme yöntemlerinden herhangi birini tercih etmemiştir.

Aynı zamanda gözlemede elde edilen katılımcıların kullandığı yöntem-tekniğin bulgularından öğretimi görselleştiren materyal kullanımını K1 ve K4 tarafından gerçekleştirilmiştir.

4.4.7. İletişim Şekli

Aşağıdaki tabloda gözlem yapılan katılımcıların sınıf içi iletişim şekli yer almaktadır. İletişim şekilleri arasında yönlendirilmemiş iletişim biçimlerinde öğrencinin daha aktif olduğu ve bu süreçte öğrencinin kendisinin tartışma başlatması, fikirlerini özgür ve rahat bir biçimde ifade etmesi ve bunların da öğretmen tarafından kabul edilmesi esastır. İkinci olarak yönlendirilmiş iletişim şeklinde öğretmen daha etkin bir konumda yer alarak öğretmenin kendi fikirlerini paylaştıktan sonra öğrencilerden dönüt alması esasına dayanmaktadır. Yönlendirilmemiş iletişim şekli çağdaş ve yapılandırmacı anlayış ile ilişkili olurken yönlendirilmiş iletişim şekli geleneksel yöntemlerde tercih edilmektedir.

Gözlem bulgularına göre sınıf içi iletişim şekillerinde katılımcıların daha çok geleneksel yöntemlere uygun olarak iletişim gerçekleştirdikleri yani bu sürece kendilerinin yön verdiği görülmektedir. Tabloda yönlendirilmemiş iletişim şekillerinden öğrenci fikirlerini kabul etme en çok K1 (%13.5) ve K4 (%10) tarafından gerçekleştirilirken çok nadir de olsa öğrencilerin kendi kendine tartışma başlatması da aynı katılımcılar tarafından gerçekleşmiştir. K3 dersinin beşte birinde (%20) öğrenci fikirlerini başıyla onaylayıp kabul etmiş kalan kısımda süreci hep kendisi yönetmiştir. K2 ise sınıfında tamamen geleneksel bir iletişim süreci geçirmiş, dersin başından sonuna kadar öğrencilere ders kitabında yer alan bilgileri aktarmış dersin sonuna doğru da dersin içeriği ile ilgili olarak öğrencilere sorular yöneltilmiş ancak yine kendisi bu soruları açıklayarak dersi özetlemiş ve bitirmiştir. Katılımcıların sınıf içi iletişim şekli şu şekilde gözlemlenmiştir:

Tablo 26. Sınıf İçi İletişim Şekline Göre Gözlemlenen Davranışlar

Kategori	Gözlenecek Davranışlar	K1	K2	K3	K4
SINIF İÇİ İLETİŞİM ŞEKLİ	<i>Yönlendirilmemiş/Dolaylı</i>				
	a. Öğrencilerin fikirlerini kabul eder, başıyla onaylayarak öğrencileri cesaretlendirir.	13 (%12.5)	-	8 (%20)	10 (%25)
	b. Öğrencilerin Tartışma Başlatması Öğrencilerin var olan her şeyle ilgili kendi fikirlerini, özgür bir şekilde açıklamalarına müsaade eder.	1 (%2.5)	-	-	5 (%12.5)
	<i>Yönlendirilmiş/Direkt</i>				
	a. Kabul edilmiş bilgilerden yola çıkarak öğrencileri tamamen kendisi eğitir.	11 (%27.5)	11 (%27.5)	14 (%35)	13 (%32.5)
	b. Öğrencilere Yanıt Oluşturma Öğretmen kendi fikirlerini öğrencileriyle paylaşır. Öğretmen temel yapı ve durumlar ile ilgili süreci kendisi kontrol eder.	15 (%37.5)	29 (%72.5)	18 (%45)	12 (%30)
TOPLAM		40	40	40	40

BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Öğretmen Nitelikleri

İlk etapta mülakat sırasında katılımcılara bir sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken nitelikler sorulmuştur. Sorulara verilen yanıtlar kendi içerisinde üç ana grupta sınıflandırılarak yani birey, sosyal ve mesleki karar verme kapitali başlıkları altında incelenmiştir.

Birey kapitali içerisinde katılımcılar; Türk milliyetçiliğine bağlı ve vatansever olma, enerjik olma, meraklı ve araştırmacı olma, güncel olayları ve teknolojiyi yakından takip etme, sakin ve anlayışlı olma, geçmişe ilgi duyma, girişimci olma, yaratıcı olma, esprili olma şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen nitelikleri ile ilgili olarak birey kapitalinde ön plana çıkan nokta Türk milliyetçiliğini benimseme ve vatansever olmadır (f=4). Vatansever bir öğretmenin sahip olduğu bu değerın öğrencilere rol model olarak onlarda da bu milli duygunun gelişimine destek olması oldukça önemlidir.

Bireyin gelişimi göz önüne alındığında, okullar vatan aşkı, millet sevgisi, vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak ve adil olmak gibi değerleri öğrenciye kazandırılacak duyuşsal hedefler kapsamında değerlendirilip bu bağlamda hazırlanan programlar, açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen toplumsal ve ahlaki değerleri öğrencilere öğretme ve benimsetme gibi amaçlarda olabilir (Akbaş, 2008; aktaran Elban, 2015, s.1307).

“Demokratik öğretmenin en belirgin özelliği vatanını ve milletini sevmesi, her türlü düşünceye açık olması, kendi fikir ve düşüncelerini öğrencilerine zorla empoze etmeye çalışmamasıdır” (Ergun ve diğerleri, 1999, s. 80). Aynı zamanda sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlık kavramını bütün olarak değerlendiren Çengelci ve Deveci (2008, s. 30)’ye göre de; “Günlük yaşam, içinde meydana gelen toplumsal olaylar; güncel konular

demokratik deęerleri kazanmıř, sorumlu, aktif, dūřūnen vatandařlar yetiřtirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinin kapsamında ele alınmaktadır”.

Bir ğretmende bulunması gereken bireysel nitelikler arasında öğretmenin enerjik olması (f=3) ikinci sırada söylenmiştir. Good ve Brophy (1997; aktaran Kızıltepe, 2002, s. 11) araştırmalarında öğretmenin hareketli ve hevesli olmalarının önemine işaret ederek “ğretmenler coşku ve hevesleri ile anlattıkları konuya olan içten ilgilerini hem sözlü hem de sözsüz olarak ve bunlara ilaveten vücut dillerini kullanarak belirtirler. Böylece coşkulu/hevesli davranışın içeriğinde anlatılan konuya olan ilgi ve canlılık pozitif enerji getirmiş olur”.

Birey kapitali kapsamında söylenilen bir diğer nitelik öğretmenin meraklı ve araştırmacı olmasıdır. Merak duygusu ile sürekli yeni bilgi öğrenmeye gayret eden öğretmenin alanına daha da hakim olması, araştırmacı kimliğiyle de farklı dūřūnebilme yetisine sahip olması beklenen durumlar arasında kabul edilir.

Güncel olayların takibi iki (f=2) katılımcı tarafından dile getirilmişti. Hızlı ve değişim çağının gerektirdiği teknolojinin kullanımı ile güncel olayların takibi birbiriyle yakın ilişkilidir. Özellikle sosyal bilgiler dersindeki konuların anlaşılrlık düzeyini artırabilmek ve bu konuları örneklerle somutlaştırabilmek için öğretmenin güncel olayları izlemesi gereklidir. Etrafında gelişen olaylardan haberdar olan öğretmenin bu olaylar hakkında öğrencilerde farkındalık bilinci oluşturması beklenir. Çünkü engelci ve Deveci (2008, s. 30) de “Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan etkili vatandaşlık, yaşamın içindeki güncel olaylara ilişkin farkındalık geliştirmeyi, medyada yer alan haberleri anlamlandırıp, yorumlamayı içerir” şeklinde dūřūnmektedir.

Katılımcılardan bir tanesi de (f=1) ğretmenin esprili olması gereği üzerinde durmuştur. Öğretmenin espri yeteneği aslında çok önemli olmasına karşın sadece bir (f=1) katılımcı tarafından dile getirilmesi ilginçtir. Yapılan bir araştırmada öğrenciler tarafından bir öğretmenin sevilmesi, öğretmenin espri yeteneğiyle ilişkilendirilmiştir; “Espri anlayışına sahip öğretmenler, genellikle öğrenciler tarafından sevilir. Öğrenmenin zevkli hale getirilmesinde ve sınıftaki gerilimin azaltılmasında espriden yararlanılabilir” (Ergun ve diğerleri, 1999, s. 82). Bununla ilgili olarak Oruç (2010), asık suratlı, gülmeyen bir sosyal bilgiler ğretmeni ile glen ve mizah kullanan ama bunu bilinçli

yaparak sınıf ortamını bozmayan sosyal bilgiler öğretmeni arasında büyük farkların olduğunu ileri sürmektedir. Güteryüzlü ve seviyeli bir mizah anlayışı olan öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha çok sevildiğini ifade eden Oruç (2010) bu durumun derse olan ilgiyi de artırdığını eklemektedir. Bu hususta Hill (1988; aktaran Oruç, 2010, s. 58) “Mizahın en önemli şeylerinden biri, pozitif bir öğrenme ortamı yaratması olduğu için sınıf içindeki kahkahalar, öğrencilerin yetişkinler tarafından istenen saçma bir eylem olarak algılanması yerine, öğrenmeden zevk aldıklarının işaretidir. Derslerinde mizahı kullanan öğretmenler, öğrencilerine eğlenerek öğrenmenin sözünü vermiş olurlar”. Uygun bir mizah duygusu, öğrenciler tarafından sevilen öğretmenlerin önemli bir niteliği olarak görülmektedir (Vural, 2004, s. 215).

Literatür taramasında öğretmenlerin birey kapitallerinin nasıl olması gereği üzerinde durmuştuk. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin mülakatta verdiği yanıtlar ile literatür taramasında belirtilen niteliklerin kısmen bağdaştığı söylenebilir. Bunlar arasında; enerjik olma, meraklı olma, yaratıcı olma, ilgi duyma, içten ve samimi olma gibi özellikler mevcuttur. Ancak bazı noktalarda eksiklikler göze çarpmaktadır. Literatür sırasında öğretmenin birey kapitali içerisinde düşünme becerisinin güçlü olması ve yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması gereği üzerinde durulmuştur. Geçmiş deneyimlerinden yararlanarak daha etkin çözüm geliştirebilmesi bu düşünme becerisi ile ilgilidir. Aynı zamanda olumlu bakış açısına sahip olma ve yaşam enerjisinin yüksek olması da bulunması gereken özellikler arasında yer alırken bunun sadece üç (f=3) katılımcı tarafından dile getirilmesi şaşırtıcıdır. Kişisel gelişim birey kapitalinin olmazsa olmazları arasında yer alırken hiçbir katılımcı tarafından belirtilmemesi aslında katılımcıların oldukça önemli bir hususu göz ardı ettikleri gerçeğini düşündürmektedir.

Öğretmen nitelikleri arasında katılımcıların sosyal kapital alanı içerisinde değerlendirilebilecek yanıtları arasında iletişim becerisinin güçlü olması en başta gelmektedir. İletişim becerisi kaynaklarda kişisel bir beceri olarak görülmesine karşın sosyal kapitalin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Çünkü bireylerin çevresiyle olan ilişkisine yoğunlaşan sosyal kapital için iletişim ağı ile bireyler birbirine güven duymakta, birlikte daha iyi iş birliği kurabilmektedir. Bundan dolayı iletişim becerileri, sosyal kapitalin gerekliliğidir. Verilen yanıtlara bütüncül bakıldığında katılımcıların bulunduğu ortak nokta daha çok öğrencilere yönelik tutum ve davranışları

kapsamaktadır. İletişim becerilerinin güçlü olması, öğrenciyi koşulsuz sevme, onlara kendi çocuğu gibi muamele yapma, onları her yönden iyi tanıma bunlar arasındadır.

Bir sosyal bilgiler öğretmeninin en başta gelen özellikleri arasında iletişim becerisi (f=8) ilk sıradadır. İletişim becerisi, işbirliğinin etkili bir şekilde yapılabilmesi, sosyal ağın geniş olması ve takım halinde çalışma için bir ön koşuldur. Sosyal kapital içerisinde iletişim becerisi iyi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle olan ilişkileri daha sağlam ve güçlü olacaktır. Böylece iletişim ile öğretmen hem çalıştığı ortama daha rahat uyum sağlayabilecek hem de öğrencilere ulaşması daha kolay olabilecektir. Bu durumda iletişim sürecinin diğer ucundaki öğrencilerin kazanımlara daha kolay ve anlaşılır bir şekilde erişmesi de kolaylaşacaktır. Kazanımın yanı sıra sınıf ortamının da keyifli hale gelmesini sağlayacak olan iletişim becerisi birçok açıdan önem taşımaktadır. Özellikle iletişimin bir kolu olan bireyin empati yapma becerisi ile karşısındaki öğrencinin duygularını iyi analiz edip anlayabilmesi öğrencinin kendini iyi hissetmesine yardımcı olabilecektir. “Empati, kendisi gibi olmasa da karşı tarafın varlığına ve duruş noktasına gösterilecek saygı ve kabullenme demokratik tavır ve anlayışların yerleşmesine yardımcı olabilir” (Baysal, Kabapınar ve Öztürk, 2011, s. 285). Paralel olarak Aspy (1965; aktaran Pala, 2008, s. 22) “empatik sınıf atmosferi ilkelerinin uygulandığı sınıflarda olumlu kişilik özelliklerini beslendiğini, aynı zamanda akademik başarıda olumlu gelişmeler olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla, öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini anlamaya çalıştığını, onları sevdiğini fark edince hem öğretmenlerini daha çok sevmekte hem de okul başarılarında bir artış olmaktadır.”

Öğrenciyi sevme davranışı, bir Sosyal Bilgiler öğretmeninden beklenen özelliktir. Şöyle ki ideal öğretmen:

- * Öğrencilere karşı gülümseyen, hoşgörülü yaklaşan ve sevecen davranandır,
- * Öğrencilerin güvenini kazanmış, dürüst, tarafsız, sırdaş ve dosttur (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenin sevecen bir yaklaşımla öğrenci ile iletişim kurması öğretmeni de dersini de daha çok sevdirecektir. “Öğretmenlerde aranan temel nitelik saygı ve hoşgördür” (Ergun ve diğerleri, 1999, s. 77). Hoşgörü tavrına sahip öğretmenlerin öğrencileri,

rahatlıkla onlara her derdini anlatabilir. Bazen bir öğrencinin ailesine dahi açıklamayacağı bir durum olduğunda öğretmenin haberdar olup gereken önlemi alması o öğrencinin belki de yaşamında önemli bir dönüm noktası olabilir. İşte burada değerli hale gelen şey, öğrenciyi içten ve hakiki bir şekilde sevmektir. Esen (2005, s. 25)'in yaptığı çalışmada da öğrenciyi sevme özelliğinden bahsedilmiştir; “Görüşülen öğretmenlerin çoğu, bu mesleğin doğasında olan ve bütün öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özellik olarak çocukları sevmek gerekliliğini belirtmişlerdir. Çocuk sevgisi, öğretmenlik mesleğini devam ettirmenin olmazsa olmaz koşuludur”. Aynı zamanda Öğrencilere karşı olan sevgimiz, onları dinleme, onların fikirlerine kesin bir şekilde açık olmamızla ilgilidir (Vural, 2004).

Mesleki karar verme kapitali içerisinde öğretmen nitelikleri açısından değerlendirilebilecek olan yanıtlar arasında; bilgi birikimi iyi olmalı, görseli çok kullanmalı, yaparak-yaşayarak öğrenmeye önem vermeli, gözlem gücü yüksek olmalı, farklı materyaller kullanmalı, birçok beceri aynı anda olmalı, sözel anlatım becerisi gelişmiş olmalı, şekillerle arası iyi olmalı, bilgisayar kullanma becerisi olmalı ve mesleki deneyim sahibi olmalı şeklindedir.

Mesleki karar verme kapitali, öğretmenlerin öğretim sürecindeki etkinlik becerilerini, alan bilgisini, kullandığı yöntem ve teknikleri deneyimleri ışığında seçim yaparak öğretim gerçekleştirmesidir. Katılımcıların da bu hususta bilgi birikiminin yani alan bilgisinin önemine işaret etmeleri oldukça yerindedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında yer alan alan bilgisi; “Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir” (MEB, 2017) şeklinde tanımlanmaktadır.

Farklı materyallerden yararlanma becerisinin sadece iki (f=2) katılımcı tarafından söylenmesi ilginçtir. Çünkü öğretim ancak kullanılan materyallerle desteklenerek somutlaştırılabilir. Demiralp (2007, s. 347) de şu şekilde düşünmektedir; “Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Konuya ve amaca uygun olarak seçilmiş materyaller, öğretilen konuyu canlı hâle getirmekte, öğretim sürecini zenginleştirip, öğrenmeyi artırmaktadır. Materyaller aynı zamanda öğrencilerin ilgi alanlarını genişletmekte, motivasyonlarını da yükseltmektedir”. “Harita ve küreler yerlerin zihinde canlandırılmasında,

algılanmasında kullanılan önemli araçlardır” (Demircioğlu ve Akengin, 2011, s. 205). Öğrenciye sunulmak istenen soyut bilgiler öğretim araçları sayesinde somutlaştırılarak öğrencide var olan öğrenme yaşantılar ile kaynaşır ve yeni yapılar oluşur (Gözütok, 2004, s. 146).

Bilgisayar teknolojisi kullanma becerisi bir (f=1) katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu hususta Akkoyunlu (1995, s. 116); "Bilgi Teknolojileri eğitime kolaylıkla uygulanabilir. Eğitimde kullanılan Bilgi Teknolojileri sayısı oldukça fazladır ve bunlar dikkatlice ve yerinde kullanılırsa eğitimin etkililiğini artıracaktır. Bilgisayarlara dayalı bir eğitim ortamında, bilgisayarların yerinde ve etkili olarak kullanıldığı durumlarda öğrenme-öğretme sürecinin daha zenginleşeceği bir gerçektir". Paralel olarak Eydemir, Bakırcı ve Eyduran (2009), iyimser anlamda teknolojiyi, yeniliklerin uygulanmasında ve sorunların çözümünde yaşamı kolaylaştırdığını düşünmektedir. Öğretmen, öğretim metot ve tekniklerini iyi bilmeli ve uygulayabilmeli, öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Yani eğitim teknolojisi araçlarını derste etkin olarak kullanabilmelidir (Ergun ve diğerleri, 1999, s.84).

5.2. Birey Kapitali

5.2.1. Kişisel Özellikler

5.2.1.1. Olumlu Özellikler

Katılımcıların kendilerinde olumlu bulduğu yanları arasında; iletişim becerileri (jest-mimik, empati kurma, ilgi gösterme), sabırlı olma, samimiyet, güncel olayları takip etme, disiplinli, bilgisayar kullanma becerisi, kararlılık, eğlenceli-hareketli, materyal hazırlayabilme ve el becerileri, planlı, organize etme, araştırmacı-meraklı, teknolojik gelişmeleri takip etme, inatçı özellikleri yer almaktadır.

Etkili bir öğretmenden beklenen ilk özellik onun ne kadar anlaşılır bir dil kullandığıdır. Çünkü bizim kullandığımız dilin karşı tarafta ne kadar anlaşılır hale geldiği önemlidir. Bu bakımdan iletişim becerisi ve bu becerinin etkin ve doğru kullanımı mesleki açıdan oldukça değerlidir. Çünkü öğrenme süreci en genel anlamda bir iletişim sürecidir. Bu süreçte, mesaj alı-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlikleri ile ilgilidir (Pehlivan, 2005, s. 17). Etkili iletişim becerileri, her türlü insan

ilişkisinde ve her türlü meslek alanında ilişkileri kolaylaştırıcı olabilmektedir. Özellikle insanlarla daha fazla bir arada olunması gereken meslek alanlarında çalışanların iletişim becerilerine daha fazla hakim olmaları gerekmektedir (Korkut, 2005, s. 143).

Araştırmada dile getirilen sabır gösterme davranışı, iletişimden sonra gelen bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında bir öğretmenden beklenen ilk özellikler arasında sabırlı olma yer almaktadır. İdeal bir öğretmen, olaylar karşısında sabırlı davranır ve dayanıklıdır aynı zamanda duygularını da kontrol altında tutmayı başarır (Çelikten ve Can, 2005). Sabır, öğretmenlik mesleğinin doğasında olan bir kavramdır. Çünkü karşılaşılan her öğrencinin birbirinden farklı kişilik özellikleri vardır. Hiperaktif, yerinde duramayan, yaramaz veya öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere karşı sabırlı olmak bir erdemdir. Bunlara karşı da bir öğretmenin görüşü her ne olursa olsun farklılıklara hoşgörü ile yaklaşması gerekmektedir. Bu durumda öğretmenin farklı kimliklere bürünebilmesi söz konusudur. Aksi takdirde monoton, hiçbir şeyi kabul etmeyen kendi doğrularıyla yaşayan birey haline gelir ki bu durum öğretmenliğe ters bir durumdur.

Samimiyet kişinin içten bir şekilde davranmasıdır. Öğretmenin içten davranabilmesi de hitap ettiği öğrenci grubunda bir güven oluşturarak onlara daha yakın olabilmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla öğretmenin samimi olması beklenen davranışlar arasındadır. Samimiyet öz-bilgisinin anahtarıdır. Samimiyetin temeli düşünce ve eylemde namusluluk ilkelere sıkı bağlılık sahicilik ve içtenliktir (Can, 2014, s. 42).

Bilgisayar kullanma becerisi ve güncel olayları takip etme özelliklerini söyleyenlerin aynı katılımcılar olması dikkate değerdir. Buradan hareketle bilgisayarı iyi kullanan katılımcıların güncel olaylara daha yakın olduğu çıkarılabilir. Katılımcılardan sadece birinin (f=1) materyal hazırlama ve el becerisine değinmesi ilginç bir durumdur. Çünkü hazırlanan materyaller dersi somut ve daha anlaşılır kıldığı için bu ayrıntının gözden kaçması düşündürücüdür. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki diğer katılımcıların bu faktörü söylemeyişi materyal hazırlama becerisi kişilik özellikleri içinde düşünme işlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Planlı olma davranışının yine bir (f=1) katılımcı tarafından dile getirilmesi şaşırtıcıdır. Oysa ki planlama her iş için yapılması gereken bir durumdur. Çünkü iyi planlanan bir derste zamandan tasarruf edilerek hedefe daha net ve kolay yoldan ulaşılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmeninden beklenen bir diğer durum araştırmacı bir kimliği ve sürekli merak içinde bulunmasıdır. Çünkü sosyal bilgilerin her an araştırılmaya müsait bir yapısı vardır. Aynı zamanda öğrencilerden derse meraklı olmalarını beklemek için öğretmenin merak içinde olup onlara model olması önemlidir.

Sonuç olarak katılımcıların verdiği cevaplar irdelendiğinde katılımcıların kişisel özellikleri ile yukarı kısımda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken niteliklerin neler olduğuna dair verilen yanıtlar kısmen paralellik göstermektedir. Bu durumda da katılımcıların kendi kişisel özellikleri ile sosyal bilgiler öğretmenliği niteliklerini kısmen bağdaştırdıkları çıkarımına ulaşılabilir.

5.2.1.2. Olumsuz Özellikler

Katılımcılar, kendilerini zorlayan yanları arasında; duygusallık, sabırsızlık, fazla yumuşak huylu olma, aşırı kuralcı olma, kitap okumama, fazla inatçı olma, bu mesleği yapmak zorunda olma, çabuk öfkelenme, hayır diyememe, uzağı görme sorunu(sağlık), olumsuz sınıf ortamı, ani karar verme, mesleki yorgunluk, dinlenmemek, çocuklara aşırı güvenme, aceleci olma davranışlarını söylemişlerdir.

Katılımcıların en çok zorlandığı durum “duygusallık” olarak görülmektedir. İnsan duygularıyla var olduğu için olaylar karşısında gösterilen tepkilerin yani duyguların yansması kaçınılmazdır. Ancak bu noktada duyguların kontrolü önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla sınıfta ve öğrenciler arası gelişen her türlü olaya karşı doğru ve yerinde tepkilerin verilmesi hem duygu kontrolü sağlayabilir hem de öğrencilerin nasıl yaklaşım içinde bulunmaları gereğini ortaya koyabilir. Korkmaz (2005, s. 404);

Özel ve iş hayatımızdaki ilişkilerimizi derinden etkileyen ve çoğu kez olumsuz etkileyen duygularımızın iyimserlik ve neşe gibi son derece pozitiften, engellenme ve kızgınlık gibi son derece negatife kadar değişebileceğini savunmaktadır. Ancak ona göre iyi bir liderlik özelliğinde olan kişi duyguların nasıl ortaya çıktığı, nasıl geliştiği ve nasıl kontrol altına alınabileceği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.

Polat (2009) ise öğretmenlerin duygu yönetimi konusunda sıkıntı yaşayabildiğini düşünmektedir. Bunu da öğretmenlerin hayatında karşılaştıkları olayların kendi kültürlerinde alıştıkları gibi yolunda gitmediğinde gergin ve sinirli ya da duygusal olabildiklerini eklemektedir.

Duygusallıktan sonra sabırsızlık zorlanılan bir diğer özelliktir. Aslında öğretmende bulunması gereken nitelikler arasında da sabır ikinci sırada yer almaktaydı. Demek ki katılımcıların bazıları öğretmenin sabırlı olması gerektiğini ancak bunu pek de mümkün olmadığını gözler önüne sermektedir. Sabır, öğretme işinde ustalık gerektiren bir özelliktir. Çünkü sınıfta her tür olayla karşılaşmamız mümkündür. Bu olaylar sabrımızı zorlayacak nitelikte de olabilir. Ancak öğrencileri bir katılımcının dediği gibi emanet gözüyle görürsek onlara karşı olan sabrımız daha da güçlenebilir. Eğitimcinin herkesin bireysel farklılığını dikkate alarak sabırlı olması gereğine işaret eden Vural (2004) Eğitimcinin her katılımcıdan başarı beklemek yerine onları iyice tanıdıktan sonra onların kişisel durumuna göre başarı beklenilmesini uygun bulmaktadır.

Fazla yumuşak huylu olma yine katılımcıları zorlayan bir diğer durumdur. Burada öğrencilerine hayır diyemeyen her isteklerini yerine getirerek mutlu olan öğretmenlerin aslında bu durumdan rahatsız oldukları da açıktır. O halde belli kurallar belirleyerek bunları aşmamak bir çözüm olarak değerlendirilebilir. Bu aşırı kuralcı olma ile karıştırılmamalıdır ki bu da zaten üç katılımcının rahatsız olduğu bir özelliktir. Yerine göre sert yerine göre yumuşak davranmak orta yol olarak görülebilir.

Katılımcıları en çok zorlayan bir diğer özellik olan “kitap okumama” iki katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Oysaki Gömleksiz (2004, s. 2)’e göre; “Eğitim sürecinden geçen bireylere kazandırılması gereken özelliklerden biri etkili okuma alışkanlığının kazandırılmasıdır. Bireyin kendisini, çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılayıp, içinde bulunduğu sosyal çevreye uyumunun sağlanması açısından da okuma alışkanlığının kazanılmış olması önem kazanmaktadır”. Bozpolat (2010) da bu hususta bilgi birikiminin hızla arttığı, bilim ve teknolojinin insan yaşamında sürekli değişim doğurduğu görüşünden yola çıkarak yaşam boyu öğrenme becerisi için okuma alışkanlığının şart olduğunu belirtmektedir. Son dönemlerde kitap okumanın daha da önemli hale geldiği bir zamanda yaşıyoruz. Kitapların insan ufkunu genişlettiği gerçeğinden hareket edersek kitap okumanın ağırlığı her zaman aynı kalacaktır. Dolayısıyla derslerimizde bile bize fikir zenginliği sağlayacak olan kitap okuma alışkanlığı özellikle sosyal bilgiler dersi için bir gereklilik olmalıdır.

İki katılımcının bu mesleği zorunluluktan dolayı yapıyor olması sorgulanması gereken bir durumdur. Bir birey sevmediği, istemediği bir meslekte bir ömür nasıl geçirebilir?

Akla gelen ilk soru şüphesiz budur. Bu durum sadece öğretmeni değil, öğretmenden en çok etkilenen öğrenciyi, dersin işlenişini, okul idaresini, velileri de etkiliyor olabilir. “Yaptığımız iş, sevdiğimiz iş olursa ömrümüz uzun, kafamız rahat ve özgüvenimiz yüksek olur” (Arıkan, 2002, s. 120). Arıkan (2002)’ın da belirttiği gibi yaşadığımız anı keyifli kılabilmenin tek yolu işimizi sevmekten geçer. Ekonomik nedenlerle öğretmenliği seçenler öncelikle bu mesleği sevmek zorundadırlar. Aksi takdirde görev yapmak onlar için işkence olur. Sadece kendilerine değil ders verdikleri öğrencilere de eğitimi işkenceye dönüştürürler (Ergun ve diğerleri, 1999, s. 67).

Bir katılımcı mesleki yorgunluğun kendini zorladığı söylemi ile bir diğer katılımcının dinlenememe sorunu paralel olarak değerlendirilebilir. Dinlenememe mesleki yorgunluğu artırabilir. Mesleki yorgunluk, mesleki deneyimin artması ile paralel olarak değerlendirilebilirken yaşanan stresler de bu faktörü etkileyebilmektedir. Çokluk (2000) “İş ortamındaki stres, günlük iş taleplerinin bir parçası olarak kabul edilirken, söz konusu iş talepleri ile birey kendini ortaya koyma fırsatı bulamazsa ve desteklenmezse, bireyin uzun süreli stres yaşamasına neden olarak tükenmişliğe dönüşebilmektedir (aktaran Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005, s. 116). Bireyde mesleki yorgunluğun doğurduğu tükenmişlik ile mücadelede bireyin sürekli desteklenmesi, bireyin kendini daha iyi ifade edebileceği ortamların yaratılması çare olarak görülmektedir. Mesleki yorgunluk bir nevi mesleki tükenmişlikle de ilgilidir. Bu, öğretmenlerde tükenmişlik yaygın görülen ve sadece öğretmenlerde değil ülkenin eğitim sisteminde de sorunlara yol açan bir durumdur (Vural, 2004, s. 57). Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005, s. 125)’ın araştırma sonucuna göre; “Mesleki tükenmişliğin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlandıkça duygusal tükenme ve işlerine karşı duyarsızlaşma geliştirdikleri söylenebilir. Geliştirilen bu olumsuz inançlar ise sadece yaş faktörü ile açıklanamamalı ve mesleki tükenmişliğin çok çeşitli sebeplerle ilişkisi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır”.

Olumsuz sınıf ortamı ile karşılaşıldığında aslında bu her katılımcıyı zorlayacak bir durum olsa da bunun bir (f=1) katılımcı tarafından söylenmesi ilginçtir. Olumsuz sınıf ortamıyla kast edilen şey genellikle bazı öğrencilerin dersin huzurunu bozması şeklindedir. Sınıf ortamını her anlamda olumlu havaya büründürecek olan kişi öğretmen olduğu için bu gibi sıkıntılara çözüm geliştirecek olan da kendisidir.

5.2.2. Kişisel Sorumluluk

Mülakat örneklerinden yola çıkarak her öğretmenin öğrenciyi merkeze alarak onu iyi yetiştirmeyi, onları hedef ve kazanımlara ulaştırmayı, vicdani sorumlu olmayı ve olayları objektif bir şekilde vermeyi sorumluluk olarak görmektedir. Tabii ki bunları gerçekleştirmek için öncelikle bireyin kendi kişisel sorumluluk becerisinin yüksek olması beklenmektedir. Bu hususta; “Bireysel sorumluluk, yaşamda açık amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmektir” (Özen, 2011, s. 82). Öğretmenin öğretim sorumluluğu ile ilgili olarak dersini iyi bir şekilde düzenlemesinden planlamasından söz eden Gözütok (2004)’un aktardığına göre; “ Nitelikli öğretmen öğretim süresi boyunca sınıf atmosferini inceler ve anlar uygun öğretim stratejisini seçer öğrenci davranışlarının nedenlerini irdeler, belirlenen sorunları çözmek için stratejiler uygular” (Sabers, Cushing ve Berliner, 1991; aktaran Gözütok, 2004, s. 23).

5.2.3. Kritik Olaylar

Kritik olay her bireyin yaşamının her anında karşılaşılabileceği durumlardan ibarettir. Bu, kişinin düşünce yapısından yaşam tarzına kadar birçok durumunu etkileyebilir. Bu noktada değerli hale gelen şey, yaşanan kritik olayları fırsata çevirip bireyin kendi benliğinde olumlu iz bırakabilmesidir. Bu olayların zamana ve ihtiyaçlara göre farklılaştığını Özen (2011, s. 85) şu sözleriyle ifade etmektedir:

Bireylerin kariyer gelişimleri üzerine araştırmalar yapan bilim adamları insan hayatını çeşitli dönemlere ayırmışlardır. Buna göre insanların hayatında belirli dönemler vardır ve bu dönemlerdeki ihtiyaçların şiddetleri farklılık göstermektedir. Bu dönemlerin başlangıç ve bitiş noktaları birbirlerinden kesin sınırlarla tam olarak ayrılamamakla birlikte, nasıl yaşandıkları; bireylerin kişilikleri, aile yapıları ve sosyal çevreleri gibi bir takım özelliklere göre değişiklik göstermektedir.

5.2.4. Tutum ve Davranışlar

Öğretmenlerin öğrencilere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar arasında; tatlı-sert, anne-baba, profesyonel-uzman ve ağabey-abla yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel anlamda ders işlenişi sırasında daha mesafeli ve profesyonel şekilde öğrencilere yaklaşırken onların bir problemini anlayıp

çözümüne kavuşturmada ise daha yakın davrandıkları görülmektedir. “Etkili öğretmenin sınıf içi davranışları değerlendirildiğinde sınıf yönetimi açısından liderlik özellikleri gösterdiği duygusal yönden ise öğrencilere yakın duran onların sınıf içindeki ve dışındaki sorunlarına eğilen bir yol izlediği söylenebilir” (Can, 2014, s. 88).

Öğrencilere anne-baba tavrıyla yaklaşan katılımcıların bunu söylemesindeki ortak amaç öğrencileri korumaya yönelik olmasıdır. Anne-baba tavrını gösteren katılımcıların öğrencileri kendi çocuğu gibi gördüğü varsayımı yapılabilir. Anne-baba tavrı gösterilse de ortak olan bir diğer düşünce ise sınırı korumaktan geçmektedir. Denilebilir ki çocuklarla belli bir mesafede onlara aile sıcaklığını gösteren katılımcılar anne-baba tavrı ile öğrencilere yaklaşmaktadır.

Sonuç olarak katılımcıların öğrenciye nasıl yaklaştıkları betimlenmeye çalışılmıştır. Görüldüğü gibi bütün katılımcıların tavırları birbirine yakınlık göstermesine rağmen kısmen farklılaşmaktadır. Ancak ortak yönleri tavırların ölçülü olması ve yerine göre değişebilmesidir. Esen (2005, s. 26) de çalışmasında yer verdiği bir katılımcının cevabıyla buna benzer sonuca ulaşıldığını göstermektedir:

Araştırmaya katılan öznelere, davranış boyutunda öğretmenlerde olması gerekenlerle ilgili de birbirine benzer noktalardan söz etmektedirler. “İdeal” bir öğretmenin her anlamda ölçülü olması gerekir. Yeri geldiğinde yakın olmak, yeri geldiğinde o sınırı ve saygıyı çok iyi hissettirmek, hareketlerinde, davranışlarında, bir kızgınlık anında da, çok mutlu olduğu bir anda da hem velilerle hem çocuklarıyla paylaşımında mesafeyi korumalı.

5.3. Sosyal Kapital

5.3.1. İletişim Şekli

Eğitimde iletişimin önemi yerini korumakla birlikte iletişim şekli de önemli hale gelmektedir. Katılımcıların öğrencilerle kurduğu iletişim şekilleri arasında; sınıf içi, sınıf içi ve dışı, her yerde (ev, çarşı..) seçenekleri oluşmuştur. Aynı zamanda iletişim araçlarını (telefon, internet) kullanma veya kullanmama durumları da ortaya çıkarılmıştır.

Öğretimin etkililiği ve verimliliği etkileyen faktörler arasında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim de değerlendirilmektedir. Dolayısıyla iletişim şekli önem arz

etmektedir. “Yeni yöntem veya yaklaşımların kullanılabilmesi için ne kadar çaba sarf edilirse edilsin asıl önemli olan sınıfta öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen iletişim.. İyi bir öğretmen olmak, sadece yeni yöntem kullanmak değil, sınıfta olanların farkında olmak, önemliyi önemsizden ayırt edebilmek..” (Allwright ve Bailey, 1991; aktaran Atay, 2013, s. 58).

Bu kısımda öğrenciyi her yönüyle tanımak için onunla her yerde iletişim halinde olunması daha doğru bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların çoğunun (f=11) hem sınıfta hem de sınıf dışında iletişim kurdukları görülmektedir. Bir sosyal Bilgiler Öğretmeninden beklenecek davranış da bu olmalıdır. Çünkü davranışlarıyla rol model olan öğretmenin iletişim konusundaki tavrı ile öğrenciye olan yakınlığını hissettirmelidir. Üç (f=3) katılımcının sadece sınıf içi iletişimi uygun bulması ilginçtir. Bu durumda üç (f=3) katılımcı öğrenciyle sadece sınıf içerisinde etkileşim halinde bulunması bu katılımcıların öğrencinin davranışı altında yatan sebepleri tam olarak anlayamamasına yol açabilir. Bu açıdan öğrenciyi her açıdan tanımak en doğru yolarak görülmektedir. Öğrencileriyle iletişim araçları (telefon, sosyal medya..) yoluyla görüşen veya görüşmeyen öğretmenlerin bu durumu farklı sebeplere dayanarak kişisel bir tercih olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dört (f=4) katılımcı ile gerçekleştirilen gözlem yönteminde öğretmenlerin öğrencileriyle sınıf içinde kurduğu iletişim biçimleri gözlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre sınıf içinde öğretmenlerin daha çok yönlendirilmiş iletişim şeklini kullandıkları, öğrencilerin kendileri yerine öğretmenin bu sürece yön verdiği görülmüştür. Oysa ki günümüz eğitim anlayışına göre yönlendirilmemiş iletişim şekline uygun olarak öğrencilerin kendilerinin tartışma başlatması ve öğretim sürecine aktif katılmalarının uygun olduğu kabul görmektedir.

5.3.2. Güven

Güven, sosyal kapitalin önemli ayaklarından biri olup karşıdaki bireye güven verebilme önemli bir yeti olarak görülmektedir. Bu hususta katılımcıların güven kazanabilmek için farklı yolları tercih ettikleri görülmektedir. Bunlar arasında; eşit söz hakkı verme, adil davranma, empati kurma, çekingen öğrencileri cesaretlendirme, sözünde durma, gizli bilgilerini paylaşmama, sınav sonrası kağıtları dağıtıp kontrol ettirme, samimi davranma, hakkaniyet, tutarlı olma, sağlam iletişim kurma yer almaktadır.

Öğrencilerde güveni sağlamanın farklı yolları vardır. Başta öğrenciye değer verilmesi, sınıfta adil davranma, verilen sözlerin tutulması ve davranışlarla tutarlı olma güveni sağlayan başlıca durumlardır. Kurt (2000, s. 9)'a göre güvenilir kişilerin sosyal sermayeye olan katkısı büyük olduğunu şu şekilde ifade eder; “güvenilir olmada ya da normal şartlar altında başkalarına güven duymada sorunu olmayan bireyler, sosyal sermayeyi sağlayan yetişmiş elemanlar olarak toplumsal kalkınma ve bütünlüğe önemli katkı yapmaktadırlar”. Aynı zamanda iyi bir eğitimcinin karşısındakilere güven vermesinin önemine işaret eden Vural (2004) bunun eğitsel süreçte eğitilenleri kolay ikna edebileceğini düşünmektedir. “İnsana güvenmek, ona değer vermektir. Kendisine değer verildiğini gören insan, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışacaktır. Herhangi bir bireye, meziyetlerinin farkında olunduğu, bundan dolayı kendisine saygı duyulduğu hissettirilirse, onun söz konusu meziyetlerini geliştirerek kolayca idare edilmesi sağlanır” (Kurt, 2000, s. 3). Buradan hareketle güvenin ön koşulu değer vermekten geçmektedir. Değer verdiğimiz bireyler her işte daha iyisini yapmak için çaba gösterebilecektir. Dolayısıyla bir öğretmen, öğrencilerine ne kadar çok değer verirse öğretmene o kadar çok güven duyulur. Aynı zamanda öğrencinin güvenerek öğretmenine anlattığı bilgilerin sızdırılmaması da güveni artıran bir etken olarak görülebilir. “Eğitimcinin gerektiğinde kişisel sınırları saklayabilen ve özel bilgilerini başkasına aktarmayan kişi olması gerekir” (Vural, 2004, s. 225).

5.3.3. İşbirliği

Katılımcıların verdiği yanıtlar irdelendiğinde zümre ve diğer branş öğretmenlerle işbirliği halinde çalışan beş katılımcıya karşın 12 katılımcı ilçede gerçekleştirilen zümre toplantı kararları dışında hiçbir şekilde işbirliği yapmadığını belirtmiştir. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük kısmının sosyal kapital düzeyinde önemli bir eksikliklerinin olduğu ortadadır. İşbirliği yaptığını söyleyen katılımcıların da yalnızca diğer öğretmenlerle ilişki kurması aslında onların da işbirliği alanında yetersiz olduğunu göstermektedir. Özellikle işbirlikli çalışma içerisinde meslektaşlar, okul yönetimi, veliler ve çevredeki diğer insanlarla koordineli bir takım çalışması ile birlikte etkili bir network (yerelde, ilde ve ülke çapında sahip olduğu mesleki ağlar) becerileri sosyal kapitalin esasını oluşturmaktadır. İş birliği halinde çalışma bireyin performansını etkilemekte, üretkenliğine katkıda bulunmakta ve kariyeri boyunca daha profesyonel işler çıkarmasına yardım etmektedir. Aynı zamanda; “Meslektaş grubunun birbirine

bağlılığı ve sadakati kişiler arası yabancılaşmayı azaltır ve çalışanlar arasındaki mutluluğu artırır” (Vural, 2004, s. 170). “Bir öğretmenin meslektaşlarıyla olan ilişkileri onun mesleki sosyalizasyonuna ve performansına önemli ölçüde etki eder” (Vural, 2004, s. 120). Dolayısıyla öğretmenleri arasında işbirliği olan okullarda üretkenliğin ve çıkarılan işin daha fazla olması beklenir. Böylece yapılan işin niteliği de artarak bu durum mesleki anlamda bireyi daha donanımlı kılar.

İşbirliği kurmanın sevgi ve sorumluluk ilişkilerini arttırmakla birlikte kişiler arası güven, güçlü iletişim ve destek sağladığını düşünen Vural (2004)’a göre takım olarak çalışmak üyelerin üretme kapasitesini artırır ve kendilerinin sorumlu güçlü hissetmelerini sağlar. Bir okulun parçası olduğunu bilmek kişiyi yenilikçiliğe ve profesyonel anlamda uzmanlaşmaya götürür.

5.3.4. Sosyal-Kültürel Faaliyetler

Verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların belirttiği faaliyetlerin eldeki imkânlar dâhilinde yapıldığı aşikârdır. Şöyle ki; yürüyüş yapma, çocuklarla oynama, ağaç dikme bu imkânlar arasındadır.

Sosyo-kültürel faaliyetler bir öğretmenin çevresiyle kurduğu etkileşimi, onun sosyal yönünü ortaya koyar. Aynı zamanda “Öğretmenlerin ruhsal sağlıkları açısından kendilerini yoğun ve stresli iş ortamından uzaklaştıracak etkinliklerde bulunması büyük önem taşır” (Vural, 2004, s. 165).

Literatür taramasında öğretmenlerin sosyal kapitallerinin nasıl olması gereği üzerinde durmuştuk. Sosyal kapitalin temel noktası, toplumdaki sosyal bağları artırmaktır. Genel anlamda sosyal kapital çerçevesinde; iletişim ağı, güven ekseni, işbirliği yapma, sosyo-kültürel uyum gibi faktörlere değinilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde, iletişim becerilerinin sıklıkla söylendiği buradan hareketle insan ilişkilerinin yüksek olduğu çıkarımına ulaşılabilir. Katılımcılar güven sağlayabilmek için farklı yolları kullanmakta bu da onların sosyal kapitallerinin güven basamağının yüksek olduğunu düşündürmektedir. Ancak katılımcıların iş birliği yapma konusunda önemli eksiklikleri bulunmaktadır. Bazı katılımcılar bu yetersizliği köy okulunda tek branş öğretmen olmasına bağlarken kimi de tam aksine köy ortamının sıcak, samimi ve iş birliğine yatkın olduğunu savunmuştur. Buradan hareketle iş birliği hususunda nerede görev yapılıyorsa yapılsın bunun bir bahane olarak görülmeden üretkenliği artırabilmek

ve daha faydalı olabilmek için bir şekilde koordinasyon kurarak takım çalışmasının gerekliliğini gözler önüne serer. Çünkü sosyal kapital bunu gerektirir. Katılımcıların sosyal kapital dahilinde bazı sosyo-kültürel etkinliklerde buldukları saptanmıştır. Bu noktada eldeki imkanlar dahilinde gerçekleştirilen faaliyetlerin çevre açısından daha büyük yerlere göre kısıtlı olması katılımcıların da aslında bu konuda yetersiz kaldıkları bir diğer durumdur.

5.4 Mesleki Karar Verme Kapitali

5.4.1 Mesleki Yetkinlik

Mesleki yetkinlik hakkında katılımcılar kendi mesleki yaşantısından ve tecrübelerinden yola çıkarak cevap vermişlerdir. Çünkü, her katılımcı mesleğinde farklı öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimiyle karşılaşmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=8) mesleki yetkinliği bir süreç olarak ifade etmesi oldukça olağandır. Bununla ilgili olarak “öğretmenlerin ve öğrencilerin var olan bilgilerini yenileriyle karşılaştırmak ve sınamak için zamana ve desteğe ihtiyaç vardır” (Atay, 2013, s. 47). Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl her şeyi öğrenip her duruma ayak uydurmak neredeyse imkansızdır. Öğretmen, görev yaptığı her okulda birbirinden farklı olaylarla karşılaşabilir. Bunlar arasında daha önce yaşamadığı bir durumla dahi yıllar sonra karşı karşıya gelebilir. Burada önemli hale gelen de mesleki donanımın özellikle ikinci yıldan sonra başlayarak her yıl yeni tecrübe ve bilgilerle artması görüşüdür. “Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sergiledikleri davranışların geliştirilmesi deneyim ile kazanılacak bir konudur” (Vural, 2004, s. 50). Wright (1990) Öğretmenler var olan algı ve inançlarını öğretme deneyimleriyle sürekli pekiştirirler ve yerleşik haldeki inançlar, onların öğretme uygulamaları üzerinde yıllar geçtikçe daha etkili olur” (aktaran Atay, 2003, s. 45). Tabii ki bunda öğretmenin kendini donanıma açık bir şekilde görüp ona göre hareket etmesi de önemlidir. Yeniliklere, farklı bakış açlarına sahip bir öğretmen yıllar geçtikçe hem daha çok nitelikli bir hale gelir hem de alanında iyi bir uzmana dönebilir.

5.4.2 Katılımcıların Yetkin Olmalarına Katkı Sağlayan Faktörler

Katılımcıların mesleki yetkinliklerine katkı sağlayanlar hakkındaki görüşlerinin kendi yaşantılarından hareketle oluştuğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların yetkinlik

kazanmasında farklı faktörlerin etkilediği açıktır. Bunlar içerisinde en fazla aile faktörünün söylenmiş olması şaşırtıcı değildir. Çünkü aile, bireyin yaşantısının her anında vardır. Ailesiyle var olan birey, tüm sıkıntılarını rahatça paylaşarak kendine destek bulabilir. “Tecrübelerimiz, tanıdığımız kişilerle olan ilişkilerden nasıl yararlandığımızı içerir” (Vural, 2004, s.146). Bundan dolayı aile bireyin eksiklerini tamamlayan ve her anında destek veren sürekli yapıdır.

Katılımcıların verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde kendilerinin yetkin hale gelebilmesinde en çok etkili olan faktörün Okul Müdürü olduğu görülmektedir. “Öğretmenin davranışının geliştirilmesinde okul yöneticisinin desteğinin önemi büyük ölçüde paylaşılmaktadır (Can, 2014, s. 111)”. Öğretmenin özellikle atandığı ilk yıl, ona yol gösterecek olan etkili kişilerden biri Okul Müdürüdür. Öğretmenin ilk yılında eksik ve hatalarının görülmesi olasıdır. Asıl nokta bunları düzeltecek ve tamamlayacak olan anlayışlı bir müdürün varlığıdır. Tabi bu durum Okul Müdürünün kişiliğine ve niteliklerine de bağlıdır. Aynı zamanda öğretmen için çalıştığı kurumun yöneticisi, çalışma azmini etkilemesi açısından önemlidir. “Öğretmenin iş doyumunu ve performansı ile okul yöneticisinin liderlik gücü arasında yakın bir ilişki vardır” (Can, 2014, s. 18). Müdürün öğretmenin birbirine karşılıklı güvenmesi, yine müdürün öğretmenin yaptığı faaliyetleri desteklemesi öğretmenin çalışma azmini daha da artırabilir. Bu konuda Hoy, Gage ve Tarter (2006)’a göre, öğretmenlerin özellikle okul içerisinde okul müdürüne yönelik güven algısına sahip olmaları gerekmektedir. Eğer öğretmenler okul müdürüne yönelik güven duygusuna sahip olmazlarsa, öğretmenler hem maddi hem de manevi anlamda ciddi oranda yıpranmaya maruz kalacaklardır (aktaran Baş ve Şentürk, 2011, s. 51).

Öğretmenlerin verdiği cevaplar içerisinde mesleki yetkinliğe öğrencilerin yapısının kazandırdığı durum da ağırlığını korumaktadır. Katılımcılardan dördü (f=4) öğrenci yapısının önemine işaret etmiştir. Buna göre öğretmenin donanımı, öğrenci yapısına bağlıdır. Hitap edilen öğrenci yapısı gayretli, çalışkan, zeki, ilgili ise bu durum öğretmenin de çalışmasına, kendini daha çok yetiştirmesine ve daha donanımlı hale gelmesinde etkili olabilmektedir. Yani öğrencinin kapasitesi yüksek olursa bu durumda öğretmenin de çalışması kaçınılmaz olarak görülmektedir. Bu durum doğru bir tespittir. Öğrenci düzeyinin düşük, öğrenenlerin derse olan ilgisinin yetersiz olduğu durumlarda öğretmenin için de bir boş vermişlik havası oluşabilir. Bunun aksine öğrencilerin araştırma

çemberi içinde olması öğretmeni de o çemberin içine sürükleyip daima çalışma gayretini tetikleyecektir.

Bu başlıkta sorgulanması gereken nokta rehber öğretmen kısmıdır. Bilindiği üzere ataması yapılan bir öğretmenin ilk staj yılında onun daha donanımlı olmasına katkı sağlayan kişi rehber öğretmendir. “Danışmanlık sistemi, okuldaki deneyimli bir öğretmen ile (danışman) öğretmenliğe yeni başlamış bir öğretmen (danışan) arasında karşılıklı anlayış esasına dayalı olarak kurulan ve bir öğretim yılı süresince yürütülen planlı, dinamik bir süreçtir” (Vural, 2004, s. 127).

Ancak günümüzde kendi görüşümden de yola çıkarak diyebilirim ki genel olarak stajyer öğretmene tayin edilen rehber öğretmenin onun gelişimini sağlayacak herhangi bir çalışma yapmamasıdır. Bu durumun formalite olarak gerçekleştirildiği bir (f=1) katılımcı hariç diğer katılımcıların verdiği yanıtlar içerisinde rehber öğretmenin olmayışından da çıkarılabilecek bir durumdur. Halbuki alanında daha tecrübeli olan rehber öğretmen sayesinde mesleğe yeni başlayan öğretmen kendini en iyi şekilde yetiştirmeye, eksiklerini gidermeye çalışır. Bununla ilgili olarak Wallace'nin ‘zanaat modeli’ diye adlandırdığı olumlu görüşün usta çırak esasına dayandığını ortaya koyan Atay (2003) bunu öğretmen eğitime uyarlamıştır. Ona göre; “Öğretmen eğitiminde deneyimsiz öğretmenden veya öğretmen adayından daha deneyimli öğretmenler aracılığıyla kendini geliştirmesi beklenir. Bu şekilde deneyim, birinden diğerine uygulamayla aktarılan uygulamalı bilgi olarak kabul edilir” (Atay, 2003, s. 26). Bir (f=1) katılımcının kendi yetersizliğinin farkında olmasını donanım açısından faydalı görmesi ilginç ama yerinde bir tespittir. Çünkü, katılımcının bunun farkında olması bile yeterlidir. Kendi yetersizliğinin farkında olan birey kendini daha iyi geliştirebilecek ve daha donanımlı olabilmek için çaba sarf edecektir.

5.4.3. Ölçme-Değerlendirme

Mülakat sırasında katılımcıların ne tür bir değerlendirme yaptıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlar incelendiğinde bütün katılımcıların iki yazılı sınavı ile ölçme değerlendirme yaptıkları böylelikle de geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıkları; çağdaş ölçme araçlarına dair bir durumdan bahsetmedikleri görülmüştür. Halbuki “öğretmen geleneksel testlerin aksine süreç ve ürünün birlikte ele alındığı değerlendirme araçları kullanmalıdır” (Baysal, Kabapınar ve Öztürk, 2011, s. 271). Çelikkaya, Karakuş ve

Öztürk (2010) geleneksel ölçme araçlarının yanında 2005 programı ile alternatif ölçme değerlendirme araçlarının da ön plana çıktığını böylece ürün değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesine önem verilmesi gereği üzerinde durmaktadır. Ancak görüldüğü gibi çağdaş ölçme araçlarının söylenmemesi hala geleneksel yöntemlerin kullanıldığının göstergesidir. Buna benzer çalışmalarda çıkan sonuçlar da aynıdır. “Öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmaktan vazgeçemedikleri görülmektedir” (Çoruhlu, Nas, Çepni, 2009, s. 137). “Araştırmaya katılan öğretmenler gözlem formları, öz değerlendirme, akran-grup değerlendirmesi, araştırma raporu ve görüşme(mülakat) türü alternatif ölçme değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmemektedirler” (Çelikkaya vd, 2010, s. 65).

5.4.4. Katılımcıların Yöntem ve Teknik Kullanımına Dair Görüşleri

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif yöntem ve tekniklerini genel anlamda kullanmadıkları söylenebilir. Sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerin çoğunlukla anlatım ve soru-cevap yöntemiyle ders işledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca mülakat sırasında da bizatihi büyük çoğunluğu anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Benzer duruma Esen’in çalışmasında da rastlamak mümkündür; “Öznelere anlatılarından elde edilen bulgular özetlenecek olursa, geleneksel yöntemlerin (düz anlatım, soru-cevap, tartışma, öyküleştirme vb) dışında, farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı görülmekle birlikte, sosyal bilgiler dersinin içeriğine uygun olan diğer öğretim yöntemlerinin (örneğin beyin fırtınası, altı şapka vb.) kullanılmadığı anlaşılmaktadır” (Esen, 2005, s. 35). Halbuki “Aktif öğrenme yaklaşımının gerektirdiği öğrenci merkezli yöntemler ve stratejiler öğrencinin “öğrenmeyi öğrenme” olanağına kavuşmasını sağlar” (Gözütok, 2004, s. 54). Aynı zamanda Şahiner (2008)’in çalışmasında aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde deney grubundaki öğrencilerinin aktif öğrenme teknikleri uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Aynı durum Aykaç (2007, s. 57)’in çalışmasında da şu şekilde gözlemlenmektedir; “... etkinlik içerisinde en çok soru –cevap, anlatım, görsel materyal okuma, tartışma yöntem ve tekniklerine yer verildiği, öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan istasyon, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcı drama gibi yöntem ve tekniklere ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği görülmektedir”. Benzer sonuca Çelikkaya ve Karakuş (2009, s. 209) da ulaşmıştır; “Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı

yaklaşımına dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. Öğrenci başarılarını artırmada yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı öğrenmenin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu saptanmıştır”.

Katılımcıların üçü mülakat esnasında aktif yöntem ve tekniklerinden nadiren beyin fırtınası ve drama yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Drama yöntemi ile öğrenilen bilgiler daha somut ve kalıcı hale getirilirken beyin fırtınası öğrencilerde hızlı ve yaratıcı fikirlerin öne çıkmasını sağlamaktadır. “Yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı öğrenme sürecinde, öğrenciler, diğer yöntemlere göre daha iyi öğrendiklerini, konuyu daha iyi anladıklarını ve Sosyal Bilgiler dersini daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir” (Aykaç ve Adıgüzel, 2011, s. 312).

Sosyal bilgiler dersi için giriş etkinliği olarak farkındalık yaratmak ve ilgi çekmek için beyin fırtınasının sıkça kullanılması öğrencilerin olaya farklı açıdan bakmalarını da sağlayabilir. “Beyin fırtınası tekniğinde bir durum hakkında öğrencilerin çok sayıda fikir üretmesi istenir. Temel amacı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini uygulamaya dönüştürmelerini sağlamaktır” (Yaşar ve Gültekin, 2011, s. 99). “Sözel öğrenmenin yoğun olduğu Sosyal Bilgiler dersinde öğrencileri ezberleme yerine anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri için öğrencileri etkin kılmının yanında öğretim etkinliklerinin ve materyallerin anlamlı öğrenme sağlayacak nitelikte olması büyük önem taşımaktadır” (Yaşar ve Gültekin, 2011, s. 81).

Gözlem bulgularına göre katılımcıların klasik yöntemler içerisinde en fazla anlatım yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Sözer (2003, s. 83)’e göre “Sosyal Bilgiler dersinde düz anlatım yöntemi zaman zaman geçerli olsa da, en az düzeye indirilmelidir. Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde, öğretmen, öğrencilere ders anlatma yerine, öğrencilerin konularını kendi kendilerine hazırlamalarına yardım eden bir rehber durumuna geçmiştir”. Gözütok (2004) ise anlatım yönteminin işe yaraması için bunu kullanan öğretmenin dersine iyi hazırlandıktan sonra sunumunu öğrencilerine ilginç gelecek şekilde sunmasını, esnek davranarak farklı yöntemlerden de yararlanıp özet yaparsa ancak o zaman bu yöntemin etkili olacağını düşünmektedir.

Klasik yöntemler arasında soru-cevap katılımcıların sıkça kullandığı bir diğer yöntemdir. Gözlem sırasında öğrencilere yöneltilen soruların kısa cevaplı ve düşünmeyi

gerektirmeyecek şekilde ezbere dayalı olduğu görülmüştür. Gözütok (2004, s. 79)'a göre; “Tartışma yönteminin iyi kullanılmaması durumunda öğretmenin sorduğu düşük düzeyli sorulara öğrencilerin basit yanıtlar vermesinden ya da öğretmen tarafından sunulan bilgilerin öğrenciler tarafından tekrar edilmesinden öteye gidilemez. Bu da dersi sıkıcı duruma düşürür”. Aynı zamanda Gözütok (2004, s. 69) öğrencilere yöneltilecek yüksek düzeyli soruların düşünme becerilerini artıracığına dair şu görüşleri belirtmiştir; “Bir derste öğretmen, hem düşük hem de yüksek düzeyli sorular sorar, düşük düzeyli sorular temel bilgi ve kavramların gözden geçirilmesini sağlar. Yüksek düzeyli sorular ise öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesine ve ders konusunu nedenleri ile anlamasına yardım eder”.

Klasik yöntemlerden biri olan tartışma yöntemini bir katılımcı (K3) dersinin son kısmında tüm sınıfı dahil ederek büyük grup tartışması şeklinde kullanmıştır. “Büyük grup tartışmaları çoğunlukla öğretmen tarafından yönetilir. Öğretmen tartışma öncesinde hedeflerine odaklanan anahtar sorular planlamalıdır” (Gözütok, 2004, s. 80). Ancak gözlem sırasında tartışma sorusunun planlı olmayıp o an içinde sorulduğu görülmüştür.

Sonuç olarak katılımcıların aktif yöntem ve teknikleri sınırlı kullanıp daha çok klasik yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Bunun en önemli nedenleri arasında zaman sorununun yaşanmasını belirtmişlerdir. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde kendisinden ziyade öğrencilerinin aktif olmasına olanak sağlayan yöntem ve teknikleri tercih etmesi gereğine inanan Sözer (2003)'e göre bu yapılırken de zaman her zaman göz önüne alınmalıdır. Yanpar (2011, s. 55)'a göre ise; “Zaman sorunu diye bir problem öğretmenler tarafından hissedilmemeli, nitelik ön plana çıkarılmalıdır”. “Etkili öğretmenler zengin bir strateji ve yöntem repertuarına sahiptirler. Bir derse uygulayacakları öğretim stratejilerine ve yöntemlerine karar verirken dersin hedefleri ile birlikte her birinin katkı ve sınırlılıklarını da değerlendirmelidirler” (Gözütok, 2004, s. 63).

5.4.5. Katılımcıların Yöntem Teknik Seçiminde Dikkat Ettiği Kriterler

Katılımcılara yöntem-teknik seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği yöneltmiştir. Dört (f=4) katılımcı öğrenci sayısının önemine işaret ederek kalabalık sınıflarda yöntem ve teknik kullanımının sıkıntılı olduğu belirtilen görüşler arasındadır. İki (f=2) katılımcı

okulda bulunan materyale göre yöntem-teknik seçerken birer katılımcı da yöntem-teknik seçiminde, tecrübe, hedefe uygunluk ve öğrenci isteğini tercih etmektedir. Ancak katılımcılara daha önce aktif yöntem ve teknik kullanım durumları sorulduğunda hemen hemen hepsi bazı sebeplerden ötürü bunları tercih etmediğini belirtirken aslında yöntem ve teknik seçiminde etkili olan kriterleri bildikleri göze çarpmaktadır. Yani aktif yöntem ve teknikleri kullanamama sebepleri (zaman sorunu, öğrencilerin kalabalık olması vb) giderildiğinde yukarıdaki kriterlere dikkat ederek bu yöntemlerden faydalanabilecekleri çıkarımına ulaşılabilir.

5.4.6. Sınıf Yönetimi Sorunları

Sınıf yönetimi mesleki karar verme kapitalinin büyük parçalarından birini oluşturmaktadır. Her öğretmenin sınıf yönetiminde bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemler fiziksel, sosyal ve psikolojik açılardan diğer öğrencileri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu problemlerin çoğunluğu da yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi benzer nitelikte olabilmektedir. Şöyle ki; Can (2014) öğrencilerde görülen istenmeyen davranışları; öğrencinin kişisel davranışları, öğrencinin arkadaşlarıyla olan ilişkisi ve öğrencinin öğretmeni ile olan ilişkisi olmak üzere üç başlık halinde değerlendirmektedir. Bireysel davranışlar arasında dersle ilgilenmemek, söz almadan konuşmak, argo konuşmak başarısızlık için mazeret üretmek gibi sıralarken arkadaş ilişkilerinde arkadaşlarına lakap takmak, onları küçük görmek gibi onlarla iletişim kuramamak olarak belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır:

Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış aday öğretmenlerin sadece sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının incelendiği nicel çalışmada, ilköğretimde görevli öğretmen adaylarının en sık karşılaştıkları disiplin sorunları olarak öğrencilerin izin almadan sınıfta konuşmaları, verilen ödevleri yapmamaları, sınıf içinde rahatsız edici şekilde konuşmaları, kavga etmeleri, öğretmenlerinin sözlerini dinlememeleri ve isteklerini yerine getirmemeleri tespit edilmiştir (Poyraz, 2007; aktaran Yılmaz ve Tepebaş, s. 159).

Esen (2005, s. 42)'in yaptığı çalışmada da bu bulgular şu şekildedir:

Öznelerin anlatıları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği zaman aralığında yaşadıkları sorunların birbirine çok benzediği görülmektedir. Farklı olan bu sorunlarla nasıl başa çıktıkları, hangi stratejiyi

kullandıklarıdır. Öznelerin çoğu, öğrencilerin derse ilgisizliğinden ve sınıftaki gürültüden yakınmaktadırlar. İlgisizlik ya da ders dışında başka bir şeyle ilgilenme durumu, öğretmenin sınıfın bütününe hakim olamadığının bir göstergesi olarak algılanmaktadır.

Gözütok (2004, s. 163)'un tespitine göre ise; “İstenmeyen davranış sergileyenler daha çok başarısı düşük psikolojik sorunları olan genelde alt sosyo ekonomik düzey ve düzensiz aile disiplininin gelen çocuklardır”. Sadık (2006) da sınıfta gözlemlediği problemlili davranışların nedenini çocuklardaki bireysel farklılıklara, çalışma becerilerine ve yetersiz ilgilerine bağlamaktadır. Bu durumun aşılması için de öğretmenin bireysel farklılıkları göz önüne alması gereğini ve sınıfı ilgi çekici bir hale büründürmesini, sınıfta her öğrencinin katılabileceği eğitici ve eğlendirici etkinliklere yer verilmesi gereğini savunmaktadır.

5.4.7 Sınıf Yönetimi Problemlerine Karşı Çözüm Yöntemleri

Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla karşılaşmak her an mümkün olan bir durumdur. En basit haliyle “sınıfta sorun çıkmadan olası sorunları önlemenin en etkili yolu sınıf kural ve işlemlerini belirlemektir” (Erden, 2000; aktaran Can, 2014, s. 54). Sorun ortaya çıkmadan bunun önlenmesi en ideal yöntem olarak görülmektedir. Öğrenciler akademik çalışmalarla sorumluluk üstlendiğinde sınıf yönetimi kolaylaşır. “Sınıfı etkili şekilde yönetmek üzere öğretim yılı başlamadan önce hazırlıklar yapılması öğretim yılı boyunca düzenin devamlılığını sağlamak için önlemler alınması önemlidir” (Gözütok, 2004, s. 163).

Ancak bazı sorunların ortaya çıkması ön görülüp önlem almayı gerektirmiyor olabilir. Dolayısıyla bu tür sorunlar karşısında öğretmenin sergilediği tavır ve çözüm stratejisi önem arz etmektedir. Mesleki karar verme yetisi kuvvetli olan bir öğretmen, karşılaştığı farklı problem türlerinde neye nasıl muamele edeceğini bilir. Aynı sorunla daha önce çok kez karşılaşmışsa geçmişteki deneyimlerinden hangisi etkili olduysa o yöntemi tercih edecektir. İlk kez karşılaşıyorsa kafasındaki seçenekler arasından en doğru kararı verebilmelidir. Var olan sorun, nasıl bir yaklaşımı gerekli kılıyorsa öğrenciye o şekilde yaklaşmak doğrudur. Örneğin, öğrencilere akademik sorumluluk vermek bile birçok problemin önüne geçebilir.

5.4.8. Alan Bilgisi

Alan bilgisi, her öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerden biridir. “Herhangi bir konuda eğitim yapacak kişinin öncelikle o konuyu derinlemesine bilmesi gereklidir” (Vural, 2004, s.222). “Öğretmen verdiği ders konularında iyi bir bilim eğitimi görmüş olmalı, alanındaki bilgilerini güncelleştirmelidir”(Ergun ve diğerleri, 1999, s.84). Yapılan mülakat sonucunda coğrafya bilgisine olan yakınlık diğerlerinden daha fazla bulunmuştur. Benzer olarak “Araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının genel coğrafya konularını öğretebilir yeterliğine sahip olduğunu düşünenlerin oranı yüksek olduğu görülmüştür” (Akengin, Şahin, Kaya, Bengiç ve Sargın, 2010, s. 92).

Özellikle sosyal bilgiler öğretmenin her alanda kendini yetiştirmiş olması önemlidir. Sosyal bilgiler farklı disiplinleri de içinde barındırdığı için sürekli öğrenme merakı ve araştırma ruhu içinde bu disiplinlerin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. “Öğretmen, öğrenmeye karşı derin ilgi duymak ve bilgi ile barışık olmak zorundadır. Bilgiye ulaşmayı ve onu kullanmayı iyi bilmelidir” (Ergun ve diğerleri, 1999, s. 81).

5.4.9 Karar Almada Etkili Olan Faktörler

Katılımcıların çoğunluğu (f=13) karar alırken çalıştığı yıllara göre yani mesleki deneyimine göre karar vermektedir. Bunu, yıllar geçtikçe deneyimlerinin daha da zenginleşmesine bağlamaktadır.

Bireyin kendini yetkin görmesi, birbiriyle etkileşim halinde olan başlıca dört yoldan oluşur: 1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler, 2. Dolaylı yaşantılar; bireyin başkalarını gözleyerek, onların aynı işleri ne derece başarı ile yaptığı konusunda edindiği bilgiler, 3. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler, 4. Duygusal uyarılma; performans anında bireyin yaşadığı kaygı, sinirlenme ya da heyecanlanma gibi duygusal tepkilerdir. Örneğin, bireyin belli bir görevde başarılı ya da başarısız olma beklentisi sırasında yaşadığı duygular, yetkinlik algısını etkiler (Bandura 1977; aktaran Bozgeyikli, 2004, s. 222).

Karar almada üniversite eğitiminin sadece bir katılımcı tarafından dile getirilmesi şaşırtıcıdır. Bu durum, üniversite verilen eğitimin sorgulanmasını gerekli kılar. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi modelleri hakkında düşünceleri ile ilgili çalışma yapan Vural (2004) üniversite eğitiminde öğrenilenlerin büyük çoğunluğunun gerçek

okul ortamlarında uygulanamadığına dair görüş belirtmiştir. Meslek yaşamında öğretmen, birbirine bağlı veya birbirinden bağımsız birçok farklı olayla karşılaşır. Üniversitede bu farklı durumlarda nasıl davranılması gerektiğine dair daha çok deneyim fırsatının verilmesi çözüm olarak geliştirilebilir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin ikinci sınıftan itibaren yaygınlaştırılması öğretmen adayına atanınca kolaylık sağlayabilir.

5.4.10. Mesleki Bilgi ve Deneyim Dayanağı

5.4.10.1. Alan Bilgisi Açısından

Katılımcıların hemen hepsi üniversite eğitiminin genel olarak gerçek yaşamdan farklı olduğunu vurgulamıştır. Mesleki bilgi hakkındaki görüşlerinde üzerinde durdukları nokta, üniversite eğitiminin teoriden ibaret olup zamanla unutulduğu hatta üniversite eğitiminin gerçek hayata uymadığı şeklindeki yorumlara rastlanmıştır. “Genellikle akademisyenler, öğretmenlerin araştırmalarından doğan bilgileri öğrenmek için bir girişimde bulunmadıklarından öğretmenler ise akademisyenlerin sundukları bilginin kendi öğretme ortamlarına uymadığından yakınmaktadır” (Atay, 2003, s. 53).

5.4.10.2. Sınıf Yönetimi Açısından

Katılımcıların hepsi bunun tecrübe yoluyla edinildiğini üniversitenin sadece teorik olarak kaldığı vurgusunu yinelemiştir.

“Üniversitede aldığım eğitimi yetersiz buluyorum.” (M16)

Bu konuda bütün katılımcıların hemfikir olması şaşırtıcı ancak beklenen de bir davranıştır. Çünkü üniversite boyunca bireyin okul deneyimi kazanmasını sağlayan bir dersin son yılda verilmesi yeterli gelmemektedir. Aynı zamanda son yılda girilen KPSS sınavı ile birlikte okul deneyimi dersinin üzeri daha çok örtülmektedir. Çünkü öğretmen adayları daha çok sınava hazırlanmayı tercih etmektedir. Öğretmen olan adaylar da yıllar geçtikçe daha çok tecrübe kazanıp sınıf yönetimine daha hâkim olabiliyor. Çünkü zaman ilerledikçe öğretmenin farklı okullarda farklı tipte öğrencilerle karşılaşması davranışlarını şekillendirerek daha net hale gelmesini sağlıyor. Sonuç olarak sınıf yönetiminin daha etkin olabilmesi öğretmenin mesleki deneyimine bağlanmaktadır.

5.4.10.3. Yöntem ve Teknikler Açısından

Katılımcıların çoğu (f=13) yöntem-teknik konusunda üniversite eğitimini başarılı bulmaktadır. Üniversitede uygulamalı olarak öğrenilen öğretim yöntem ve teknikleri dersinin kalıcı ve faydalı olduğu belirtilen ortak görüştür. Beş (f=5) katılımcı ise yöntem teknik kullanımında deneyimin daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Sonuç olarak Tablo 21'de katılımcılara mesleki deneyim ile ilgili üç noktada; alan bilgisi, sınıf yönetimi ve yöntem teknik kullanımı hususlarında üniversitenin mi yoksa edinilen tecrübelerin mi daha etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Sonuçlara baktığımızda alan bilgisi açısından katılımcıların çoğu tecrübelere; sınıf yönetiminde tamamen tecrübelerin etkililiğine ve yöntem-teknik kullanımında ise üniversitenin etkili olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bunun üzerine alınacak tedbirler söz konusu olmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi üniversite eğitiminde teorinin dışına çıkılarak daha çok gerçek hayata yakın deneyimlerin yaşanacağı ortama bürünmesi gereklidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Profesyonel kapital, öğretmenin davranışlarını çok yönlü bir şekilde ele alarak onun bireysel, sosyal ve mesleki açıdan değerlendirilmesini sağlayan var olan yeterliliklerini ortaya çıkararak kendi eksik yanlarını görmesini ve bunları gidermesi için fırsat yaratan kısaca öğretmen niteliklerinin uzman bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir kavramdır. Çağımızın gerektirdiği bilgi ve teknolojideki hızlı gelişmeler eğitim sistemine de yansmakta bu da öğretmen kimliğinin değişimine yol açmaktadır. İleri teknolojilerle sağlanan öğrenme ortamlarında öğretmenin rolünü robotların gerçekleştirebileceği yargısından hareketle öğretmenlik kavramı üzerinde köklü değişiklikler yapılmasını gerektirmektedir. Buradan hareketle işinde profesyonel olan öğretmenler devreye girmekte bahsedilen değişimin öncüsü olmaktadır. Bu araştırmanın yapılma amacı da bu noktada değerli olmaktadır. Araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeylerini tespit ederek bu düzeylerini nelerin etkilediğini ortaya koymaktır. Bu çalışma, dört alt araştırma problemini çözmek için yapılmış olup her bir problem alt başlık halinde açıklanmaya çalışılmıştır.

A) Nitelikli bir sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özellikler nelerdir?

Nitelikli bir öğretmen, her alanda değişim ve gelişime açık, sosyal ilişkileri kuvvetli ve mesleki yenilikleri yakından takip eden bir eğitim lideridir. Çalışma esnasında ortaya çıkan nitelikli bir öğretmenin özellikleri birey, sosyal ve mesleki kapital bazında şu şekilde ele alınmıştır:

Mülakat esnasında birey kapitali dahilinde söylenen kişisel özellikler arasında; Türk milliyetçiliğine bağlı ve vatansever olma, araştırmacı ve meraklı olma, güncel olayları ve teknolojiyi yakından takip etme, sakin ve anlayışlı olma, geçmişe ilgi duyma, girişimci olma, yaratıcı olma, esprili olma, doğayı sevme ve gezmeye istekli olma yer almaktadır. Söylenen bu niteliklere bakıldığında bunların sosyal bilgiler öğretmenliği alanıyla ilişkili olduğu; özellikle milliyetçilik ve vatanseverlik duygusunun baskın

olması göze çarpmaktadır. Ancak literatür taramasında ele alındığı gibi günümüz eğitim anlayışı; yenilik ve değişime ayak uyduran, kişisel gelişime açık, düşünme gücü geniş özellikle yansıtıcı düşünme (reflektif) becerisi gelişmiş, yaşam enerjisi yüksek ve olumlu bakış açısına sahip öğretmen beklemektedir. Bu anlamda katılımcıların daha düz mantıkla hareket ettiği farklılaşmaktan ve yenilenmekten bahsetmediği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda (Başaran ve Keleş, 2015; Kösterelioğlu ve Demir, 2014) da belirtildiği gibi günümüzde profesyonel bir öğretmen değişim ve yeniliğin öncüsü olmalıdır. Yeni teknolojik gelişmeler, yeni müfredatlar, yeni öğrenme ve öğretme yöntemleri, toplumun bireyden beklediği yeni beceriler ve öğrenci ihtiyaçlarının değişmesi gibi nedenlerden dolayı öğretmenin yenilikçilik özellikleri taşıması gerekmektedir (Kocasaraç ve Karataş, 2018, s. 38).

Mülakat sırasında sosyal kapital dahilinde söylenen nitelikler; iletişim becerisi güçlü, sosyal olma, öğrencileri sevme, öğrencileri her yönden iyi tanıma ve onları kendi çocuğu gibi görme şeklindedir. Literatür sırasında elde edilen bilgiler söylenen niteliklerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinin (onları sevme, tanıma gibi) daha sık dile getirildiği ve yalnız iletişim becerilerinin güçlü olması niteliğinin ortak olduğu görülmektedir.

Literatür taramasında sosyal kapitali ilgilendiren öğretmen nitelikleri ise; öğretmenin ekip çalışmasına yatkınlık ve işbirliği kurma becerisi (Töremen, 2002; Can, 2014, Hargreaves ve Fullan, 2012; Esen, 2005), karşılıklı ilişkilerde güven eksenini oluşturabilmesi (Kurt, 2000; Demircan ve Ceylan, 2003; Baş ve Şentürk, 2011) iletişim becerilerinin güçlü olması (Bülbül, 2001; Güçlü 1998) özellikle okul-aile-toplum ilişkilerinin sağlam olması, sosyal-kültürel faaliyetlerde etkin olması (Vural, 2004) bulunmaktadır. Sosyal kapitalin gerektirdiği esas amaç da öğretmenin toplumsal bağlarını güçlendirme ve insan ilişkilerinde başarılı olmasını sağlamaktır. Ancak yukarıdaki nitelikler öğretmenlerin mülakat sırasında verdiği yanıtlarla karşılaştırıldığında bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Özellikle ekip çalışması ve iş birliğinin yapılmaması mühim bir eksikliklerdir. “Öğretmenin öğrencilerle diğer öğretmenlerle ve eğitim programı ile olan doğal bağıntıları onları okulda motivasyon ve sinerji oluşturan ve okul reform çalışmalarını etkileyen bir pozisyona getirebilir” (Can, 2014, s. 76). Esasında iş birliği becerisi profesyonel kapitalin diğer öğeleriyle de ilişkili bir kavramdır. Mesleki karar verme becerisinin gelişmesi ve farklı durumlarla baş

edebilme aslında öğretmenlerin birbiriyle paylaştığı deneyim ve bilgilerle de sağlanabilecek bir durum olarak görülmektedir. Dolayısıyla çoğunlukta öğretmenlerin bu denli değerli olan iş birliği yapabilme becerisini kullanamaması profesyonellik açısından dezavantajlı bir durumdur.

Mesleki karar verme kapitali dahilinde katılımcı öğretmenlerin söyledikleri arasında; bilgi birikiminin iyi olması, yaparak-yaşayarak öğrenmeye önem verme, görsel materyal kullanımı, gözlem gücünün yüksek olması, birçok becerinin aynı anda olması, sözel anlatım becerisinin iyi olması, şekil yeteneğinin olması yer almaktadır. Literatür taramasında elde edilen bilgiler ile söylenen niteliklerin kısmen bağdaştığı görülmektedir. Bunlar arasında; öğretmenin alan bilgisinin güçlü olması (MEB, 2017), farklı materyallerden yararlanma becerisi (Çelikkaya ve Karakuş, 2009; Nalçacı ve Ercoşkun, 2005), yaparak-yaşayarak öğrenmeye verilen önemdir. Ancak katılımcıların mesleki karar verme kapitali nitelikleri arasında mesleki deneyim ve tecrübelerden söz etmemesi ve bağlantılı olarak mesleki karar verme kapitalinin önemli bir ayağı olan sınıf yönetimi hakimiyetinin dile getirilmemesi önemli bir ayrıntıyı atladıklarını göstermektedir. Çünkü sınıf yönetiminde meydana gelen çatışma durumlarını çözmek, farklı durumlarla baş edebilmek mesleki deneyimi gerektirir. Dolayısıyla mesleki deneyim ve tecrübe profesyonel bir öğretmenliğin de gereğidir. Literatürde yer verilen diğer nitelikler arasında öğretimi planlama (Ergen, 2013; Gözütok, 2004), aktif yöntem ve tekniklerin kullanımı (Özerbaş, 2007; Polat, 2018), alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması (Duban ve Küçükyılmaz, 2008) yer almaktadır. Bu noktada elde edilen verilerden ve gözlem bulgularından hareketle katılımcı öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımının faydalı olduğunu düşünmesine rağmen bazı sıkıntılardan (zaman, sınıfların kalabalık olması gibi) dolayı aktif yöntem ve teknikleri kullanmadıkları görülmektedir. Bu durum da yine profesyonel öğretmenlik kavramını zedelemekte, çünkü işinde profesyonel olan öğretmenlerden var olan sorunları en hızlı ve kısa yoldan çözüme kavuşturup eğitimi ve öğretimi iyileştirmesi beklenmektedir. Değerlendirmede daha çok sonuç odaklı bir uygulamanın söz konusu olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, nitelikli bir sosyal bilgiler öğretmeninden beklenen davranış ve beceriler çok boyutludur. Profesyonel kapital bu noktada bütünlükçü bir bakış açısı sunarak bu nitelikleri genel bir resim çerçevesine dönüştürmektedir.

B) Öğretmenlerin birey kapital düzeyleri nasıldır?

Kişisel gelişim yapılan araştırmalarda yaşam boyu öğrenme ile paralel görülmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Bu da kişisel gelişimin sürekliliğine işaret etmektedir. Kişisel gelişim öncelikle bireyin düşünme yapısıyla ilgili olup yenilikçi bir düşünceye sahip bireylerin kendini her alanda daha donanımlı hale getirebilmek için çaba gösterdiği bilinmektedir. Kişisel anlamda kendini sürekli yenilemeyi başaran öğretmenler eğitim sistemimizin beklediği profile de ulaşmaktadır. Çağımızın istediği bu profil aynı zamanda öğrencilere de rol model olarak onlara iyi bir örnek teşkil etmektedir. Kişisel gelişim öğretmenlerin bireysel olumlu ve olumsuz özellikleriyle yakından ilişkilidir (Yetim ve Göktaş, 2004). Olumlu özelliklerin kişisel gelişimi destekleyici olması bireylerin olumlu yanlarının fazla olmasını ve iş performansını da artırmasını gündeme getirir (Yelboğa, 2006). Bu çalışmada öğretmenlerin kendinde olumlu bulduğu yanları arasında; sabırlı, samimi, disiplinli, kararlı, eğlenceli, planlı, organize edici, meraklı olmaları yer almakta bu özellikleri onları mutlu etmekte ve gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Fakat olumsuz gördükleri özellikler bazı zamanlarda ümitsizliğe kapılmalarına neden olmaktadır. Bunlar arasında en başta duygusallık gelmekte sırayla bunu sabırsızlık, fazla yumuşak huylu olma, aşırı kuralcı olma, kitap okuma alışkanlığının olmaması, fazla inatçı olma, bu mesleği yapmak zorunda kalma, çabuk öfkelenme, mesleki yorgunluk takip etmektedir. Öğretmenlerin kendilerinde gördüğü bu olumsuz özellikler bazı araştırmacılar tarafından da ele alınmıştır. Duygu yönetimi (Korkmaz, 2005; Polat, 2009), kitap okumama (Gömleksiz, 2004; Bozpolat, 2010), zorunluluktan ötürü bu mesleği yapmak (Ergun vd. 1999; Vural, 2004), mesleki yorgunluk (Kahraman, Deniz ve Avşaroğlu, 2005).

Katılımcıların bu olumsuz özelliklerinin farkında olması da bazı huyları değiştirebilmesinin yolunu açtığı için önemlidir. Kişisel anlamda zorlayan bu özellikler öğretmenin verdiği eğitime büyük ölçüde yansımakta ve katılımcılara göre bazı anları çekilmez bir hale getirmektedir. Dolayısıyla bu tür durumlara çözüm önerisi geliştirmek ve olumsuz özellikleri de olumlu bir hale dönüştürmek yine öğretmenin elindedir. Literatürde yer aldığı gibi öznel iyi oluş (Myers ve Diener 1995; Doğan, 2013), olumlu

bakış açısına sahip olma ve yaşam enerjisinin yüksek olması (Arıkan, 2002) aslında bu zorlukların aşılabileceğini göstermektedir.

C) Öğretmenlerin sosyal kapital düzeyleri nasıldır?

Öğretmenin çevresiyle kurduğu etkileşim onun toplumsal yönünü ortaya çıkarır. Sosyal ilişkileri kuvvetli olan öğretmenlerin sosyal kapital düzeylerinin de yüksek olduğu düşünülmektedir. İnsanlar arası bu ilişkiler karşılıklı güvene dayanmakla birlikte sağlam bir iletişim becerisini de gerekli kılar. Bu haliyle sosyal kapital bir öğretmenden iletişim becerisinin güçlü, karşılıklı güvenin tam, iş birliği kurma becerisinin gelişmiş ve sosyal kültürel etkinliklere katılım düzeyinin yüksek olmasını beklemektedir. Bu beklenen durumları tek tek şu şekilde sonuçlandırabiliriz:

1) İletişim Becerisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu iletişim becerisinin güçlü olması gereği üzerinde durmuş ve bunu öğretmen nitelikleri arasında kabul etmiştir. Aynı zamanda katılımcılar öğrencilerle hem sınıf içi hem de sınıf dışı iletişim kurabildiklerini eklemiştir. Öğretimin daha etkili ve verimli olabilmesi öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim becerisine bağlı kabul edildiğinden (Bulut, 2003; Polat, 2009; Vural, 2004) bu beceri oldukça önemli hale gelmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsinin bu beceriden söz etmesi onların bu beceriyi etkin bir şekilde kullanmak istediğini ortaya koymaktadır. Ancak gözlem bulgularından hareketle öğretmenlerin ders kazanımlarına ulaşabilmek için sınıf içerisinde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli yani yönlendirilmiş iletişim şeklini tercih ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler öğrencileriyle yakın bir iletişim kurmaktan yana tavır sergileseler de derslerinde iletişim sürecini başlatan ve yöneten yine kendileri olmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin iletişim becerisinden kast ettikleri genelde öğrenciyi anlama, sorunlarını dinleme ve paylaşmadır. Ancak profesyonel öğretmenliğin gerektirdiği durum ders içerisinde öğrencilerin tartışma başlatıp süreçte öğrencilerin daha aktif bir iletişim süreci yaşamalarını sağlamaktır.

2) Güven

Güven sağlama, sosyal kapitalin önemli bir ayağıdır. Güven sağlamanın temelinde doğruluk ve dürüstlük vardır (Demircan ve Ceylan, 2003). İnsanlar tarafından güven sağlayan bir öğretmenin sosyal kalkınmayı olumlu yönde etkilediği açıktır (Kurt, 2000). Bu araştırmada da güven kavramı ağırlığını korumakta katılan öğretmenlerin güven kazanmak için çeşitli yollar denediği ortadadır. Bunlar arasında; eşit söz hakkı verme, çekingen öğrencileri cesaretlendirme, verilen sözde durma, sınav sonrası kağıtları dağıtıp kontrol ettirme, adil davranma, empati kurma, öğrencilerin gizli bilgilerini paylaşmama, samimi davranma, tutarlı olma ve sağlam iletişim kurma yer almaktadır. Aynı zamanda karşıdaki kişiye saygı duyulması, ona değer verilmesi de güveni artıran etmenler arasındadır.

3) İş Birliği Kurma

Yapılan araştırmalarda bir örgütün başarılı olabilmesi çalışanları arasında kurulan iş birliğine dayandırılmaktadır (Töremen, 2002; Can,2014). Bu, kişilerin daha verimli ve üretken olmalarını sağlamaktadır. Ancak araştırmaya katılan katılımcıların bu konuda yetersiz oldukları görülmüştür. İşbirliği kurma yönünde öğretmenlerin çoğunluğu oluşturan sayıda ve ciddi anlamda eksiklikleri göze çarpmaktadır. Karar alma ve uygulamada birlikte hareket etmedikleri, il-ilçe zümre toplantıları dışında bir araya gelmedikleri ve ortak bir iş çıkarmadıkları en belirgin olanlarıdır. Halbuki profesyonel kapitalin sosyal ağında iş birliği kurma becerisi ağırlığını korumakla birlikte öğretmenlerin üretkenliği ve motive olabilmeleri açısından oldukça önemli bir niteliktir. İş birliği sayesinde takım ruhu artarken öğretmenlerin birlikte karar alıp uygulama becerileri de artmaktadır. Bu durum da okulun ve öğrencilerin daha başarılı olmalarını ve çalışanlar arasında daha samimi bir ortamı oluşturmaktadır. Dolayısıyla iş birliği sosyal kapitalin önemli parçalarından biridir.

4) Sosyal-Kültürel Faaliyetlere Katılım

Sosyo-kültürel etkinlikler, sosyal ilişkileri güçlendirmesinin yanı sıra bireyin sosyalleşmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Katılımcıların belirttiği faaliyetler yaşanılan yerin küçük bir ilçe olmasından ötürü eldeki imkanlar dahilinde gerçekleştirilmiştir. Bunlar arasında; Özel gün organizasyonları, spor turnuvası, kulüp

çalışması, sinema günleri organizasyonu, ilkbaharda fidan dikme, yardım kampanyası düzenleme, çocuklarla oyun oynama, kültürel gezilere katılım, yürüyüş yapma, saz kursu, okuma yarışması söylenmiştir.

Aslında ilçede imkanlar kısıtlı gibi görünse de etkili bir iş birliği sayesinde daha büyük etkinlikler organize edilebilir. Bu etkinliklerin öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamanın yanı sıra bireylerin kendini daha iyi hissetmelerine de yardımcı olması beklenir. Böylece sosyal kapital dahilinde öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal bağ da güçlenmiş olur.

D) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karar verme becerisi nasıldır?

Karar verme becerisi, farklı durumlar arasından en iyisini tercih etme işidir (Sağır, 2006). Öğretmenin bu becerisi, mesleki deneyim ve becerileriyle sıkı bağlıdır (Adair, 2003). Araştırmadan elde edilen verilere göre mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin daha kolay ve etkili karar verebildikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla karar verme becerisi, sınıf yönetiminde mesleki deneyimlerden yararlanma ve mesleki yetkinliğin artırılması ile ilişkilidir. Karar verme becerisi, eğitim süreci içerisinde; yöntem-teknik seçimini, sınıf yönetimini, çatışma çözme stratejisini, mesleki alan bilgisini, öğretimi değerlendirme şeklini kapsamaktadır. Çalışmada katılımcıların yöntem teknik seçiminde dikkat edilecek hususları bildikleri halde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmamaları göze çarpmıştır. Konuları daha anlaşılır kılan farklı yöntem ve tekniklerin kullanımındaki bu eksiklik giderildiği takdirde öğretim daha eğlenceli ve kolay hale dönüşebilecektir. Bu da öğretmenlerin mesleki karar verme becerisine olumlu katkı yapacaktır. Her zaman tercih edilen anlatım yönteminin yanı sıra daha aktif yöntemler ile somut ve kalıcı öğrenmelerin önü de açılmış olacaktır.

Sınıf yönetimi hususunda öğretmenlerin karşılaştığı problemlerin benzer olduğu görülmektedir. Burada önemli hale gelen bu problemlere karşı geliştirilen çözüm stratejileridir (Çubukçu ve Girmen, 2008; Şahin, 2011). Katılımcılar bu sorunlarla baş edebilmek için önce sorunun nedenini anlamakta, sözlü uyarı vermekte, göz teması kurmakta, öğrenciyi kısmen idareciye götürmekte, onlara görev vermekte, sorunu bastırmakta bazen de sınıf içi yer değiştirmektedir. Sınıf yönetimi dahilinde öğretmenin sınıf içinde karşılaştığı durumları anında çözüme kavuşturması karar verme becerisini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu süreçte diğer öğretmenlerle yapılan iş birliği de

değerli hale gelmektedir. Bir sorun karşısında farklı deneyimlere sahip öğretmenlerin bir araya gelerek etkili ve ortak bir karar alması var olan sorunu daha hızlı ortadan kaldırabilir. Dolayısıyla öğretmenin sınıfta karşılaştığı problemleri neye dayanarak nasıl hallettiği mesleki karar verme kapitalini ilgilendirir. Öğretmenin var olan sorunu geçmiş deneyimlerinden faydalanarak çözmesi onun işini kolaylaştıracaktır. Böylece mesleki deneyim arttıkça öğretmenin daha kısa sürede karar vermesi ve problemi çözüme kavuşturması beklenmektedir.

Mesleki karar verme becerisi içerisinde yer alan alan bilgisi, yöntem-teknik kullanımı ve sınıf yönetimi konularında katılımcıların mesleki donanımlarına katkı sağlayan faktörlerden üniversite eğitimi ve kendi tecrübeleri karşılaştırılmıştır. Katılımcılar alan bilgisi açısından kişisel mesleki deneyim ve tecrübenin etkili olduğunu düşünürken üniversitede aldıkları eğitimin teoriden ibaret olup öğrenilen bilgilerin zamanla unutulduğunu belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi için de aynı durum geçerlidir. Sınıfta karşılaşılan problemlere öğretmenler kendi tecrübelerinden yola çıkarak çözüm geliştirmekte onlara göre üniversite eğitimi gerçek yaşama uymamaktadır. Ancak yöntem-teknik katkısı açısından hemen hemen bütün katılımcılar üniversitede aldıkları eğitimin yeterli ve verimli olduğunu düşünmektedir. Böyle düşünmelerine rağmen anlatım ve soru-cevap yöntemlerinden başka yöntem kullanmamaları ise dikkat çeken bir durum olmuştur.

Karar verme becerisi mesleki deneyim ile ilişkili olup bu deneyim sırasında öğretmenin daha donanımlı olmasına katkı sağlayan faktörler bireyin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Katılımcılar; en başta aile desteği, okul müdürü, öğrenci yapısı, diğer öğretmenler, rehber öğretmen, ünlü düşünürler, zaman, sosyal çevre gibi faktörleri belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcılara kendilerini ne zaman tam donanımlı hissettikleri sorulduğunda çoğu katılımcı bunun bir süreç gerektirdiğini halen donanımlı olmadıklarını belirtmiştir. Son olarak mesleki deneyim ile kariyer aşamaları birbirine bağlı olmakla birlikte öğretmenin meslekte geçirdiği yıl arttıkça kariyeri dolayısıyla mesleki deneyimi de artmakta bu da mesleki karar verme becerisine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin profesyonel kapital düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerinin hangi faktörlerden etkilendiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu

noktada literatür taramasındaki bilgiler ile araştırma sonucunda elde edilen veriler karşılaştırıldığında öğretmenlerin bazı uygulamalarında eksiklik ve yanlışlıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların giderilmesine yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara bakılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırma sonuçlarından biri öğretmen niteliklerini ilgilendirmektedir. Katılımcıların öğretmen nitelikleri hakkında birtakım düşünceleri olmasına karşın profesyonel kapitalin gerektirdiği öğretmen profiline ulaşamadıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin niteliğini artırabilmek için öncelikle onların yenilik ve değişim fikirlerini benimsemelerini sağlayacak farklı çalışmalar yürütülmelidir. Bu değişimle sosyal bilgiler öğretmenleri çağımızın gerektirdiği biçimde araştırmacı ve sorgulayıcı bir kimliğe bürünebilir, kişisel ve mesleki gelişmeleri izleyebilir. Aynı zamanda yeniliğin öncüsü olarak alanında başarılı çalışmalar çıkaran öğretmenler teşvik amaçlı ödüllendirilebilir. Profesyonel kapitalin gerektirdiği kriterlere sahip öğretmenlere uzman öğretmenlik yolu açılabilir. Bu sayede öğretmenlerin çaba ve gayreti artırılmış olur.
2. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sosyal kapital dahilinde diğer öğretmenlerle iş birliği kurmadıkları ve ekip çalışması yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Öncelikle okul kültürünün çalışanları arasında iş birliğine olanak tanıyacak şekilde değiştirilmesi, alınan kararların ortak alınması gereklidir. Aynı zamanda belli aralıklarla farklı konularda öğretmen toplantıları düzenlenmelidir, öğretmenlerin bir arada yer aldığı sosyal-kültürel faaliyetler planlanmalıdır. Birbirleri arasında yardımlaşma ve dayanışmayı artıracak ortak çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Üretkenlik ve yaratıcılık becerilerini işe koşarak ortak bir akademik ürün çıkarmaları istenmeli ve bu ürünler ödüllendirilmelidir.
3. Araştırma sonuçlarından biri öğretmenlerin iletişim becerisini tek yönlü gerçekleştirmesidir. Çağdaş eğitim anlayışı gereği ders içinde iletişim iki yönlü olacak şekilde sağlanmalı, öğrenciler de dersin gidişatına yön verebilmelidir.

4. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yöntem-teknik kullanımının yararlı olduğunu düşünmesine rağmen bu yöntem-tekniklerden yararlanmadıklarını söylemişlerdir. Bunun nedeni olarak ders saatinin kısıtlı ve sınıfların kalabalık olmasını göstermişlerdir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrencinin aktif olduğu bu süreçte farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı şarttır. Bu aynı zamanda farklılaştırılmış öğretim için de geçerlidir; farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilere farklı etkinlikler planlanmalıdır. Dolayısıyla bu sorunların giderilmesi için sınıfta öğrenci sayılarının daha azaltılması için tedbirlerin alınması, ders saatlerinin artırılması, öğretmenlerin yöntem-teknik kullanımı konusunda hizmet içi eğitim alması sağlanmalıdır.
5. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıf yönetiminde oldukça fazla sorun yaşamaktadır. Yaşanan bu sorunların çözümünde de bazı öğretmenler güçlük yaşamaktadır. Sınıf yönetiminde meydana gelen sorunların çözümünde geçmişteki deneyimlerin katkısı büyüktür. Dolayısıyla iş birliği kurma becerisi burada da devreye girmektedir. Öğretmenler arası bilgi alışverişinin sağlanması ve deneyimlerin paylaşılması ile aslında yaşanan sıkıntılar daha hızlı ve etkili çözüme kavuşturulabilir. Aynı zamanda üniversite eğitiminde öğretmen adaylarının farklı deneyim yaşamalarını sağlayan okul deneyimi derslerinin artırılması gereklidir.
6. Öğretmenlerin araştırma sonuçlarına göre kişisel gelişimden bahsetmediği ve kişisel gelişimlerini sağlayacak bir faaliyet içinde bulunmadıkları görülmüştür. Profesyonel kapitalin gerektirdiği öğretmen profilinde yaşam boyu öğrenmeye açık, kişisel yönden sürekli gelişim halinde bulunan öğretmenler vardır. Bu konuda önce öğretmenlerin istekli olması gerekmekte daha sonra bu gelişmeleri destekleyecek eğitim ve seminerlerin verilmesi planlanmalıdır.
7. Araştırma sonuçlarından biri üniversite eğitiminin gerçek yaşama uymadığı, üniversite eğitimi ile okulda öğretilen bilgiler arasında fark olduğu yönündedir. Öğretmen adaylarının mesleklerine daha nitelikli başlamaları için üniversitede verilen eğitimin gerçek hayata daha yakın olacak şekilde tedbirlerin alınması gereği önerilir.
8. Bu araştırma gelecekte kapsamlı bir şekilde tüm branşlardaki öğretmenler için yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2003). *Etkili karar vermek*. (2. bs). İstanbul: Babıali Kültür.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 89-110.
- Akengin, H., Şahin, C.T., Kaya, B., Bengiç, G., ve Sargın, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 78-97.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımını ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Akşid, F. ve Şahin, C. (2011). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-26.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Arabacı, İ. (2011). Türkiye’de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 100-112.
- Arıkan, M. (2002). *Nitelikli insan*. (9.bs). İstanbul: Bilge.
- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. (1.bs). Ankara: Nobel Akademik.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115–129.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.

- Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1119.
- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
- Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55.
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilgili ilişkisi. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baş, G., ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Başaran, S. D. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- Baysal, Z.N., Kabapınar, Y. ve Öztürk, C. (2011). Eğitimde yeni yönelimler ve sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s.257-308). Ankara: Pegema.
- Bozgeyikli, H. (2004). Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 221-234.

- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi, *Türk Dünyası Dergisi*, 2(1).411-428.
- Bulut, N.B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,2(4), 443-452.
- Bülbül, R. (2001). *İletişim ve etik*, Ankara: Nobel.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. (4. bs). Ankara: Pegema.
- Çelikkaya, T. ve Karakuş, U. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 741-758.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., ve Demirbaş, Ç.Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çelenk, S. (2003). *İlköğretim Online E-Dergi Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması*, 2 (2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çepni, S., Çoruhlu, T., ve Nas, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 122-141. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,15(1). 373-384.

- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 10(2), 139-152.
- Demircioğlu, İ.H., ve Akengin, H. (2011). Zaman ve mekana ilişkin becerilerin öğretimi. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s.188-223). Ankara: Pegema.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegema.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Didiş, N., Özcan, Ö. ve Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 86-94.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14 (1), 56-64.
- Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s.225-256). Ankara: Pegema.
- Doğanay, A. (2011). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s.145-185). Ankara: Pegema.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E.A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Elban, M. (2015). Tarih Eğitimi ve Vatanseverlik Üzerine Bazı Düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1302-1319.

- Erdemir, N., Bakırcı, H., ve Eyduvan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3, 99-108.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde Stratejik Planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-29.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
- Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ., ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak.
- Erkılıç, T. ve Himmetoğlu, B. (2015). İdealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Uluslararası Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 94-108.
- Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 3(11), 16-53.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka*. (28. bs). İstanbul: Varlık.
- Göker, S. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (213), 177-196.
- Gömlüksiz, M.N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1). 1-21.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWY YGZ2Y53UL3A&Expires=1542630403&Signature=B4mXPYRrzb%2FkFscfPME1re%2Bfiro%3D&response-content disposition=inline%3B%20filename%3DTurkiye+de+Ogretmen+Imaji+ve+Itibari+Uze.pdf> adresinden 8 Ağustos 2018 tarihinde erişildi.

- Gözütok, F.D. (2004). *Öğretmenliği geliştireyim*. Ankara:Siyasal.
- Gül, İ. ve Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218.
- Günüç, S., Odabaşı, F.H., ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309 -325.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 271-300.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New york, ny: Teachers College Press.
- Ingersoll, R.M., Sirinides, P. ve Dougherty, P. (2017). School leadership, teachers' roles in school decisionmaking, and student achievement. *CPRE Working Papers*. Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_workingpapers/15
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (3.bs). Pegem Akademi:Ankara.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61–80.
- Karacaoğlu, Ö. (2009). Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 62–78.
- Karagül, M. (2005). Sosyal sermaye üzerine bir inceleme. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 37-52.
- Kentli, F.D. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, 12(1). 290-302. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.46884>
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(126), 10-14.

- Kocasaraç, H. ve Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34- 57.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kösterelioğlu, M.A., ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 247-256.
- Kurt, A. (2000). Sosyal güven ve din. *Uhudağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 9, 1-9.
- Maya, İ. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(4), 375-394.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.bs). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M.H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 141-154.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 56-73.
- OECD (2015). Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*, (1.bs). Ankara: TED.

- Özen, Y. (2011). Kişisel sorumluluk bağlamında kariyer seçimini etkileyen sosyal psikolojik faktörler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 81-96.
- Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34,47.
- Özerbaş, M. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özgan, H., Bulut L., ve Bozbayındır, F. (2013). Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6/1). 70-83.
- Özmete, E. (2010). Sosyal kapitali yapılandırmak: sosyal iletişim ağı ve yardımseverlik-gönüllülük. *Aile ve Toplum Dergisi*, 6(22). 83-104.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. (2.bs). Ankara: Pegema.
- Öztürk, M. ve Palancı M. (2015). Demokrasi ve insan hakları eğitimi: kavramsal çerçeve. Öztürk, M., Saydam, A. & Palancı, M. (Ed.) *Demokrasi, yurttaşlık ve insan hakları eğitimi: İlkokul 4. sınıf için etkinlik örnekleri*. Kayseri: Orka.
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 13-23.
- Pehlivan, K.B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-online*, 4(2), 17-23.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye; örgütsel güven*. Ankara: Pegema.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154 – 164.

- Polat, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(39), Sayfa:83-94.
- Punch, K.F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş*.(D. Bayrak & H.B. Arslan & Akyüz, Z. Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen (atılğan) disiplin modelini temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi, Nitel-durum çalışması, Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Tay, B. & Öcal, A. (Ed), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. (s.2-17). Ankara: Pegema.
- Sağır, C. (2006). Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: uygulamalı bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sağlam, H.İ., ve Güngör, A. (2012). Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci ölçeğinin (ysbösö) geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 97 – 112.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sözer, E. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler. Gültekin, M. (Ed), *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sünbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1, 597-607.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.

- Şahiner, D.G.S. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Terzi, A.R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 162-169.
- Tomlinson, C.A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (DIYE Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). İstanbul: Sev.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 556-573.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-557.
- Uzun, A. ve Yurdabakan, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 51 – 69.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 197-212.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Vural, B. (2004). *Yetkin ideal vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat.
- Wisconsin Kamu Eğitim Dairesi Başkanlığı, 125 South Webster Street, Madison, WI 53702; (800) 441-4563. Erişim tarihi: 26.07.2018.
<https://dpi.wi.gov/accessibility>.

- Yanpar, T. (2011). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırıcılık. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s.51-76). Ankara: Pegema.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2011). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s.77-109). Ankara: Pegema.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş ,Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-217.
- Yetim, A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve 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.

EKLER

EK 1. MÜLAKAT FORMU

Yaşınız:

Mesleki deneyiminiz:

A-Öğretmenin birey kapitali ile ilgili sorular

-Kişisel anlamda güçlü ve zayıf özellikleriniz ?

1- Bu güçlü ve zayıf özelliklerin mesleği yapma şeklinize etkisi

Sondalar: a. Hangi kişisel becerileriniz meslekte size yardımcı oluyor?

b. Hangi kişisel özellikleriniz meslek açısından sizi zorluyor?

c. Sosyal bilgiler dersine yönelik bir öğretilerde hangi kişisel özellikler bulunmalıdır?

d. Etkin bir ders işlemek için öğrencilere karşı kişisel anlamda nasıl bir tutum içinde bulunulmalıdır? (profesyonel, anne-baba gibi, abi-abla gibi, tatlı-sert gibi vs.)

2- Bir öğretmen dersine ve öğrencilerine karşı kişisel sorumluluk duymalı mıdır?

Sonda: a. Sizce ne tür kişisel sorumluluklar duymalıdır?

Kendinizi kaçınıcı meslek yılınızda tam donanımlı öğretmen olarak hissettiniz?

Sonda: b. Bunu etkileyen faktörler (Aile, zümre, müdür, öğrenci yapısı, sosyal yapı vs. gibi faktörler sizin bir öğretmen olarak gelişiminizi nasıl etkiledi?)

c. Kritik olaylar (Yaşamdaki dönüm noktaları vs.)

B-Öğretmenin sosyal kapitaline yönelik sorular

1-Öğrencilerinizle nasıl bir iletişim kurarsınız?

- a. Sınıf içinde
- b. Sınıf-dışında
- c. İletişim araçlarını kullanarak

2-Öğrencilerinizde güveni sağlamak için neler yapıyorsunuz?

- a. Sınıfta öğrencilere söz verme pratiği nasıl?
- b. Yazılı yoklamalardaki pratiği, not verme şekli, öğrencilerine dönüt verme şekli vs.

3-Diğer öğretmenlerle işbirliği

- a. Zümre içinde işbirliği
- b. Diğer branş hocaları ile işbirliği
- c. İl içi zümre ya da sosyal medya aracılığı ile işbirliği

4- Bir öğretmen olarak okul içi-dışında hangi faaliyetlerle uğraşırsınız?

- a. Kulüp
- b. Özel günlerin organize edilmesi (29 Ekim vs. kutlamaları)
- c. Meslektaşlara yönelik organizasyonlar (çocuğu olan kişiye hediye vs alınması)
- d. Sosyal ve kültürel diğer faaliyetler

C-Öğretmenin mesleki karar verme kapitali ile ilgili sorular

1-Sınıfta karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

- a. Sınıf yönetimi ile ilgili
- b. Yöntem ve teknikle ilgili (kendini etkin hissetmediğinden hep aynı yöntemi kullanmak, öğrencilerin seviyesine inememek vs.)
- c. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili
- d. Alan bilgisi (ör. Tarih kökenli olduğundan coğrafya konularına hâkim olamamak vb.)

2-Sınıfta karşılaştığınız sorunlara yönelik nasıl bir tutum sergilersiniz?

- a. Sorunun üstüne gitmek

- b. Sorunu beklemeye almak ve üzerinde sonradan düşünmek
- c. Bir meslektaşına/idareciye sormak
- d. Karar verirken mesleki deneyimlerinizden mi yoksa üniversitede aldığınız eğitimden mi hareket ederek sorunu çözersiniz?

Derste kullanacağınız öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?

- a. Üniversitedeki aldığınız eğitim mi yoksa tecrübeniz mi?

5- Şu an kullandığınız mesleki bilginin ne kadarını tecrübenize ne kadarını üniversitede aldığınız eğitime borçlu olduğunuzu düşünüyorsunuz?

- a. Alan bilgisi açısından
- b. Sınıf yönetimi açısından
- c. Yöntem ve teknikler açısından

EK 2. GÖZLEM FORMU

Kategori	Gözlemlenecek Davranışlar	Sayı	Toplam	AÇIKLAMALAR
AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMLERİ	1.Farklı yöntem ve tekniklerden yararlanma Drama, İstasyon, kartopu, beyin fırtınası, Sokratik tartışma vb.			
	2. Grup çalışması Öğrenciler en az iki kişilik gruplar halinde çalışırlar.			
	3. Etkinlik çalışması Öğrenciler bireysel olarak çalışma yaprağı, fotoğraf, kanıtlar, belgeler vs. ile çalışırlar.			
KLASİK ÖĞRETME YÖNTEMLERİ	4.Anlatım yöntemi Öğretmen öğrencilere konuyla ilgili bilgileri aktarır.			
	5.Soru-cevap yöntemi Öğrencilerin belli bir konuyu anlamalarını sağlamak için onlara soru sorar.			
	6.Materyal ile sunum Bir araç ya da materyal aracılığı ile sunum. Powerpoint sunusu gibi.			
	7.Tartışma yöntemi İyi yapılandırılmamış tüm sınıf tartışması.			
SINIF-İÇİ İLETİŞİM ŞEKLİ	8.Yönlendirilmemiş/Dolaylı a. Öğrencilerin fikirlerini kabul eder; öğrencileri konuşmaları için cesaretlendirir (başıyla onaylama, hımm vb.).			
	b.Öğrencilerin Tartışma Başlatması Öğrencilerin kendi inisiyatifleri ile söze başlaması; kendi fikirlerini, özgür bir şekilde açıklamalarına müsaade eder.			
	9.Yönlendirilmiş/Direkt a. Olgusal/kitabî bilgilerden yola çıkarak öğrencilere aktarımda bulunur.			
	b.Öğrencilere Yanıt Oluşturma Öğretmen kendi fikirlerini öğrencileriyle paylaşır; öğrencilerin verecekleri cevapları kendisi yapılandırır.			

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Yasemin COŞKUN
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 26.10.1990 - Kayseri
Medeni Durum: Evli
e-mail: yasemin_199018@hotmail.com
Yazışma Adresi: Yenidoğan Mah. Ertuğrulgazi Cad. Manolya Apt. No: 22
 TALAS/KAYSERİ.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi	2018
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğ.	2011
Lise	Behice Yazgan Kız Lisesi, Kayseri	2007

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2018-Halen	(Kayseri) Melikgazi - Battalgazi Ortaokulu	1
2014-2018	(Yozgat) Boğazlıyan - Cumhuriyet Ortaokulu	4
2012-2014	(Sivas) Şarkışla - Gümüştepe Ortaokulu	2
2011-2012	(Sivas) Suşehri - Atatürk Ortaokulu	1

YABANCI DİL

İngilizce