



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI ÜZERİNDEN MESLEKİ KENDİNİ
ANLAYIŞLARI VE ÖĞRETMEN ADAYLARINCA ALIMLANMASI



Hatice ÇIRALI SARICA

Doktora Tezi

Ankara, 2019



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI ÜZERİNDEN MESLEKİ KENDİNİ
ANLAYIŞLARI VE ÖĞRETMEN ADAYLARINCA ALIMLANMASI

TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-UNDERSTANDING AND ITS RECEPTION
BY PROSPECTIVE TEACHERS THROUGH DIGITAL STORYTELLING

Hatice ÇIRALI SARICA

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Hatice ÇIRALI SARICA'nın hazırladığı "ğretmenlerin Dijital Hikâye Anlatımı
¼zerinden Mesleki Kendini Anlayışları ve ğretmen Adaylarınınca Alımlanması"
başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Eğitimi**
Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Deniz DERYAKULU

J¼ri ¼yesi (Danışman)

Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL

J¼ri ¼yesi

Prof. Dr. Zahide YILDIRIM

J¼ri ¼yesi

Doç. Dr. Sait ULUÇ

J¼ri ¼yesi

Doç. Dr. Burcu şİMşEK

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 03 / 05 / 2019 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / 2019 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kendini anlama süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle 28 Bilişim Teknolojileri öğretmeni ile mesleki yaşantılarına ilişkin dijital hikâye anlatımı atölyeleri yürütülmüştür. Sonrasında bu atölyelerde anlatılan dijital hikâyelerin (DH) öğretmen adayları tarafından nasıl alımlandığı incelenmiştir. Alımlama sürecine, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 15 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada etnografik araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, ses kayıtları, DH'ler ve gözlem notları yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, öğretmenlerin mesleki kendini anlama süreçlerinde daha çok mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunların rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmenlerden teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmaları, dersin bölünerek başka işlerin yapılmasının istenmesi, beklentinin yüksek olması ve öğretim programının yetersiz olması sorunları karşısında öğretmenlerin çabalayan, araştıran, kendini geliştiren öz-imaaja sahip oldukları; öz-saygılarına ilişkin yılmabıkkınlık yaşadıkları; iş-motivasyonu konusunda işlerinden soğudukları; görev algılarını sorguladıkları ve gelecek bakış açılarına ilişkin ise branş değişikliği isteme, idareci olarak devam etme durumlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ise DH'lerin mesleki yaşantıda karşılaşılabilecekleri sorunlara nasıl çözüm yolu bulabilecekleri konusunda yol gösterici olduğunu ve gerçek yaşamdaki sınıf yönetimi konusunda haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada DH'lerle öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağ kurulabildiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: dijital hikâye anlatımı, mesleki kendini anlama, öğretmen eğitimi, alımlama

Abstract

The purpose of this study is to examine the professional self-understanding processes of teachers and prospective teachers. For this purpose, firstly, six digital storytelling workshops were performed with 28 Information and Communication Technology teachers regarding their professional lives. The study then examined how prospective teachers' receive the digital stories (DSs) created in these workshops. 15 prospective teachers studying in the Department of Computer Education and Instructional Technology were involved in the process of reception. With regard to the data collection, ethnographic techniques were employed; semi-structured focus group interviews, audio records, DSs, and observation notes. Content analysis was used to analyze the data. As a result of analysis, it was revealed that the problems encountered by the teachers in their professional lives substantially shaped their professional self-understanding. Especially, it was unveiled that teachers have self-images of struggling, exploring and self-enhancing against the problems of to be treated like a technical staff, asked to deal with something else by interrupting their lecture, high expectations towards them and inadequate curricula. Further, the study revealed that they experience frustration and boredom regarding their self-esteem; they take a dislike to their jobs regarding their job motivation, and questioned their task perceptions; regarding future perspective, they consider changing their field of study. The prospective teachers reported that the DSs were instructive for them to find solutions to the problems they may encounter in their professional lives and informative about classroom management in real-life. In this regard, DSs appear to linking theory to practice in teacher education.

Keywords: digital storytelling, professional self-understanding, teacher education, reception

*Çok yakında aramıza katılacak olan **kızım Alya'ya...***



Bu tezin bir bölümü Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) 1002 Hızlı Destek Programı tarafından 217K384 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

Teşekkür

Lisansüstü öğrenimim boyunca, değerli bilgi birikimi ve deneyimlerini paylaşarak akademik anlamda gelişimime ve bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlayan, karşılaştığım güçlükler karşısında ilgi ve desteğini esirgemeyen, birlikte çalışmaktan her zaman mutluluk ve onur duyduğum; örnek aldığım değerli tez danışmanım Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Tez sürecinin başından sonuna kadar yapıcı eleştirileri ve önerileriyle çalışmanın bugünkü haline gelmesinde değerli katkılarını ve yardımlarını esirgemeyen, tezimi zenginleştiren değerli tez izleme komitesi üyesi hocalarım Prof. Dr. Deniz DERYAKULU'na, Doç. Dr. Sait ULUÇ'a ve özellikle dijital hikâye anlatımı konusundaki bilgi ve deneyimleri ile evrilmemi sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Burcu ŞİMŞEK'e çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak değerli görüş ve önerileri ile tezime katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Zahide YILDIRIM'a da çok teşekkür ederim.

Alımlama konusundaki bilgi ve deneyimleri ile tez sürecimde yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Çağla KARABAĞ SARI'ya çok teşekkür ederim.

Tez çalışmasının TÜBİTAK tarafından desteklenen bölümlerinde katkılarını ve yardımlarını esirgemeyen, tez sürecimin her aşamasında moral veren ve destek olan değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Denizler YILDIRIM ve Arş. Gör. Tayfun AKIN'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışması boyunca yardımlarını esirgemeyen ve destek olan değerli hocalarım Doç. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK, Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN, Dr. Öğr. Üyesi Fatma Bayrak'a ve değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Sinan Keskin, Arş. Gör. Ömer Demir'e ve tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Dijital hikâye anlatımı atölyelerinin yürütülme sürecinde, Çanakkale ve Denizli'deki gönüllü katılımcıları yönlendirerek atölye kurulması için yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BÖTE Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Muzaffer ÖZDEMİR'e, değerli büyüklerim emekli öğretim üyesi Muharrem ÖK, emekli öğretmen Neşe ÖK, öğretmen Seher ATMACAOĞLU ve değerli kuzenim Ümmühan ÇIRALI İMREK'e; Elazığ'da yer sahipliği yapan

değerli hocam Fırat Üniversitesi BÖTE Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Yalın Kılıç TÜREL'e ve değerli arkadaşım Arş. Gör. Büşra ÖZMEN'e teşekkür ederim.

İlkokul dönemlerinde, beni motive ederek yerel bir gazetede yazılarımın yayınlanmasını sağlayan, yazılarım öncesinde bilgi toplamak amacıyla araştırma yapmaya yönlendiren ve bu günlere gelmemde katkısı olan, çok değerli emekli öğretim üyesi Muharrem ÖK'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu günlere gelmemde hiç şüphesiz ki en büyük emeği ve katkısı olan; eğitim hayatım boyunca gerek maddi gerekse manevi destek ve yardımlarını esirgemeyen, aldığım her kararda yanımda olan canım aileme sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında bana desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, anlayışı ve ilgisiyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Dr. Öğr. Üyesi Emrah SARICA'ya en derinden sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tez çalışmalarımın aksamaması için ihtiyaç duyduğum her anda yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen SARICA aileme de teşekkür ederim.

Son olarak, yakında ailemize katılacak olan ve tez çalışmam ile birlikte büyüyen, bu süreçte bana en güzel hisleri yaşatan kızım Alya'ya sonsuz sevgilerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
İthaf.....	iv
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	xi
Şekiller Dizini.....	xvi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Soruları.....	5
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Öğretmen Eğitimi.....	9
Kendini Anlama.....	14
Dijital Hikâye Anlatımı.....	21
İlgili Araştırmalar.....	40
Bölüm 3 Yöntem.....	113
Araştırma Deseni.....	113
Çalışma Grubu.....	115
Araştırmacının Rolü.....	127
Veri Toplama Araçları.....	129
Uygulama Süreci.....	131
Verilerin Analizi.....	141
Çalışma Planı.....	143

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	143
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	146
DHAA Sürecinde ve DH'lerde Öğretmenlerin Mesleki Yaşantılarıyla ilgili Anlatıları ve Mesleki Anlayışları	146
DH'lerin Öğretmen Adayları Tarafından Alınlanması	267
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	290
DHAA Sürecinde ve DH'lerde Öğretmenlerin Mesleki Yaşantılarıyla ilgili Anlatıları ve Mesleki Anlayışlarına ilişkin Sonuç ve Tartışma.....	290
DH'lerin Öğretmen Adayları Tarafından Alınmasına ilişkin Sonuç ve Tartışma	314
Öneriler	317
Kaynaklar	321
EK-A: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyelerinin Gerçekleştirilmesinde Kullanılan Gönüllü Katılım Formu.....	345
EK-B: Dijital Hikâyelerin Alınması Sürecinde Kullanılan Gönüllü Katılım Formu	346
EK-C: Öğretmenlerle Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi Kapsamında Gerçekleştirilen Görüşme Protokolü	347
EK-Ç: Öğretmen Adaylarıyla Dijital Hikâyelerin Alınması Kapsamında Gerçekleştirilen Görüşme Protokolü.....	351
EK-D: Gözlem Formu	354
EK-E: Oluşturulan Dijital Hikâyelerin Yayınlanmasına ilişkin Katılımcılardan Alınan İzin Formu	355
EK-F: Verilerin Kodlamasına ilişkin Uzman Görüş Formu	356
EK-G: Dijital Hikâye Oluşturmada Yararlanılabilecek Araçlar.....	359
EK-Ğ: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi Katılım Belgesi-1	363
EK-H: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi Katılım Belgesi-2	364
EK-I: Kendini Anlamaya İlişkin Tanımlar, Bileşenler ve Kuramsal Temel	365

EK-İ: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyelerine Katılan Katılımcılara Verilen Katılım Belgesi Örneği.....	368
EK-J: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyelerinde Öğretmenlerin Anlatıkları Hikâyeler .	369
EK-K: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	387
EK-L: Etik Beyanı	388
EK-M: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	389
EK-N: Thesis/Dissertation Originality Report.....	390
EK-O: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	391



Tablolar Dizini

Tablo 1 Hikâye ve öykü arasındaki farklılıklar (Andaç, 2014)	22
Tablo 2 BT öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri	56
Tablo 3 DHAA'lara Katılan Katılımcıların Genel Profili	117
Tablo 4 Birinci DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler ...	118
Tablo 5 İkinci DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler	119
Tablo 6 Üçüncü DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler.	120
Tablo 7 Dördüncü DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler	122
Tablo 8 Beşinci DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler..	123
Tablo 9 Altıncı DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler ...	124
Tablo 10 Alımlama Sürecine Katılan Birinci Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler	126
Tablo 11 Alımlama Sürecine Katılan İkinci Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler	126
Tablo 12 Alımlama Sürecine Katılan Üçüncü Çalışma Grubuna ilişkin Demografik Bilgiler	127
Tablo 13 DHAA'lara ilişkin Bilgiler	133
Tablo 14 Çalışma Planı	143
Tablo 15 Geçerlik ve güvenirlik konusunda nicel ve nitel araştırmalarda kabul gören kavramlar.....	144
Tablo 16 Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik kavramları	144
Tablo 17 Tecrübe En İyi Öğretmendir Atölyesi (Ankara)	147
Tablo 18 Hayaller ve Gerçekler Atölyesi (Ankara).....	148
Tablo 19 Bilişimcinin Yolculuğu Atölyesi (Ankara).....	149
Tablo 20 Heybemde Mesleki Anılar Atölyesi (Elazığ).....	150
Tablo 21 Bilişimcinin Arka Bahçesi Atölyesi (Çanakkale).....	151
Tablo 22 Bilişim Öğretmenlerinin Travertenleri Atölyesi (Denizli).....	152
Tablo 23 Öğretmenlerin Dile Getirdikleri Durumlara ilişkin Temalar ve Kodlama Yoğunlukları	153
Tablo 24 Öğretmenlerin BT Branşı Özelinde Mesleki Yaşamda Karşılaştıkları Sorunlara ilişkin Kategoriler ve Kodlama Yoğunlukları	154

Tablo 25 <i>BT Branşı Özelinde Eğitim Politikalarının Uygulanışı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	155
Tablo 26 <i>BT Branşı Özelinde Öğretim Programı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	156
Tablo 27 <i>BT Branşı Özelinde Rol Çatışması Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	157
Tablo 28 <i>BT Branşı Özelinde Bireysel ve Toplumsal Değer Algısı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	160
Tablo 29 <i>BT Branşı Özelinde Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	162
Tablo 30 <i>BT Branşı Özelinde Sınıf Yönetimi Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	164
Tablo 31 <i>BT Branşı Özelinde Altyapı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	165
Tablo 32 <i>BT Branşı Özelinde Özel Okul Uygulamaları Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	166
Tablo 33 <i>Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genelinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Kategoriler ve Kodlama Yoğunlukları</i>	169
Tablo 34 <i>Öğretmenlik Mesleği Genelinde Eğitim Politikalarının Uygulanışı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	170
Tablo 35 <i>Öğretmenlik Mesleği Genelinde Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	172
Tablo 36 <i>Öğretmenlik Mesleği Genelinde Sınıf Yönetimi Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	175
Tablo 37 <i>Öğretmenlik Mesleği Genelinde Mesleki Statü Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	177
Tablo 38 <i>Öğretmenlik Mesleği Genelinde Rol Çatışması Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	178
Tablo 39 <i>Öğretmenlik Mesleği Genelinde Veli Baskısı ve Zorbalığı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	178
Tablo 40 <i>Öğretmenlik Mesleği Genelinde Toplumsal Koşullar Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	179
Tablo 41 <i>Öğretmenlik Mesleği Genelinde Altyapı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar</i>	180

Tablo 42 Öğretmenlerin Mesleki Yaşamda Karşılaşılan Sorunlara Önerdikleri Çözümler.....	182
Tablo 43 Öğretmenlerin Mesleki Yaşamda Karşılaşılan Sorunlara Uyguladıkları Çözümlere İlişkin Kategoriler ve Kodlama Yoğunlukları.....	184
Tablo 44 Sorunlara Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Konusunda Uyguladıkları Çözümler.....	185
Tablo 45 Sorunlara Yönelik Sınıf Yönetimi Konusunda Uyguladıkları Çözümler	187
Tablo 46 Sorunlara Yönelik Altyapı Konusunda Uyguladıkları Çözümler.....	188
Tablo 47 Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkılarına İlişkin Kategoriler ve Kodlama Yoğunlukları.....	197
Tablo 48 Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkıları.....	198
Tablo 49 Altyapı Bağlamında Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkıları.....	201
Tablo 50 Mesleki Statü Bağlamında Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkıları..	202
Tablo 51 Yönetmelik Destek Bağlamında Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkıları.....	202
Tablo 52 Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Öğretmenlere Katkıları.....	204
Tablo 53 Öğretmenlerin Öğretmen Yetiştirme Süreci ile ilgili Fark Ettikleri Sorunlar.....	206
Tablo 54 Öğretmenlerin Öğretmen Yetiştirme Sürecindeki Sorunlara Önerdikleri Çözümler.....	209
Tablo 55 Öğretmenlerin Öz-İmajları ve Kodlama Yoğunlukları.....	215
Tablo 56 Öğretmenlerin Kendini Geliştiren Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar.....	216
Tablo 57 Öğretmenlerin Çabalayan Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar.....	218
Tablo 58 Öğretmenlerin Araştıran Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar.....	220
Tablo 59 Öğretmenlerin Öğrenmeye Açık Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar.....	221
Tablo 60 Öğretmenlerin Kendini Yetersiz/Eksik Gören Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar.....	222
Tablo 61 Öğretmenlerin Öğrencileriyle ilgili Olan Öz-İmajları ve Bu Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar.....	223
Tablo 62 Öğretmenlerin İlkeleri/Kuralları Olan Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar.....	226

Tablo 63 Öğretmenlerin Öz-Saygıları ve Kodlama Yoğunlukları	228
Tablo 64 Öğretmenlerin Kendilerini Değerli Görmeleriyle ilgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar.....	229
Tablo 65 Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz/Zayıf Görmeleriyle ilgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar	230
Tablo 66 Öğretmenlerin Mücadele Sonrasında Yılma, Bıkkınlık Yaşamayla ilgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar.....	231
Tablo 67 Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli/Güçlü Görmeleriyle ilgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar.....	232
Tablo 68 Öğretmenlerin Zorlanmalarıyla ilgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar.....	233
Tablo 69 Öğretmenlerin Mutlu Olma, Baskı Hissetme, Kendilerini Değersiz Görme, Yorulma, Korkma ve Tedirginlik Yaşama ile ilgili olan Öz-Saygılarında Rol Oynayan Durumlar.....	235
Tablo 70 Öğretmenlerin Daha İyi Öğretmen Olmak için Görev Algılarında Rol Oynayan Durumlar	239
Tablo 71 Öğretmenlerin Görev Algılarını Sorgulattıran Durumlar.....	242
Tablo 72 Öğretmenlerin Görev Algısının Zamanla Değişim Gösterdiği Durumlar	243
Tablo 73 Öğretmenlerin İş Motivasyonlarında İşlerini Seçmeye İten Durumlar ..	246
Tablo 74 Öğretmenlerin İş Motivasyonlarında İşlerini Devam Ettirmeye İten Durumlar.....	248
Tablo 75 Öğretmenlerin İş Motivasyonlarında İşlerinden Soğutan ve/veya İşlerini Bırakmaya İten Durumlar	250
Tablo 76 Öğretmenlerin Yapmak İstedikleri Mesleki Değişikliklere İlişkin Gelecek Bakış Açıları	255
Tablo 77 Öğretmenlerin Mesleki Kaygılarına ilişkin Gelecek Bakış Açıları.....	257
Tablo 78 Öğretmenlerin Bireysel ve Mesleki Beklentilerine ilişkin Gelecek Bakış Açıları	258
Tablo 79 DHAA Sürecine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri	266
Tablo 80 DHAA Sürecine Yönelik Araştırmacının Gözlemleri	267
Tablo 81 DH'lerde Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Durumlar	268
Tablo 82 Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Sorunlar	269
Tablo 83 Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Çözümler	270

Tablo 84 Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Katkılar	271
Tablo 85 Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Öğretmenlerin Mesleki Anlayışları.....	272
Tablo 86 Öğretmen Adaylarının DH'lerden Hareketle Çatışma Yaşama Durumları	273
Tablo 87 Öğretmen Adaylarının Öz-imajı	278
Tablo 88 Öğretmen Adaylarının Öz-saygıları	280
Tablo 89 Öğretmen Adaylarının Görev Algıları.....	282
Tablo 90 Öğretmen Adaylarının İş Motivasyonları.....	284
Tablo 91 Öğretmen Adaylarının Gelecek Bakış Açısı	286
Tablo 92 DH'lerin Öğretmen Eğitiminde Kullanımının Öğretmen Adaylarına Sunduğu Fırsatlar.....	287
Tablo 93 Öğretmenlerin Mesleki Yaşantılarına ilişkin Dile Getirdiği Durumlarla ilgili Temalar ve Kategoriler.....	293
Tablo 94 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları ve Yeterlikleri.....	299
Tablo 95 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları ve Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Yaşamda Karşılaştıkları Durumların İlişkisi.....	300

Şekiller Dizini

Şekil 1. Çalışmanın amacı ve kapsamı	4
Şekil 2. Araştırmanın alanyazınıyla ilgili nomolojik ağ	8
Şekil 3. DHA atölyesi zaman çizelgesi (Lambert, 2013; s.75)	28
Şekil 4. Dijital hikâye anlatımı atölye çemberinin dairesel döngüsü (Şimşek, 2013; Şimşek, 2018)	28
Şekil 5. Çalışma yöntemi	113
Şekil 6. DHAA'lardan görüntüler	134
Şekil 7. Birinci gruba ilişkin DHA atölye uygulama süreci	137
Şekil 8. İkinci gruba ilişkin DHA atölye uygulama süreci	138
Şekil 9. Üçüncü, dördüncü ve altıncı gruba ilişkin DHA atölye uygulama süreci	139
Şekil 10. Beşinci gruba ilişkin DHA atölye uygulama süreci	140
Şekil 11. BT branşı özelinde kategori bazında öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlarla ilgili kod bulutları	168
Şekil 12. Öğretmenlik mesleği genelinde kategori bazında öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlarla ilgili kod bulutları	181
Şekil 13. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara kategori bazında önerdikleri çözümlerle ilgili kod bulutları	183
Şekil 14. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara kategori bazında uyguladıkları çözümlerle ilgili kod bulutları	190
Şekil 15. Öğretmenlerin BT özelinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik uyguladıkları çözümler arasındaki ilişki	192
Şekil 16. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genelinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara uyguladıkları/önerdikleri çözümler arasındaki ilişki	195
Şekil 17. Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları	203
Şekil 18. Öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmenlere katkıları	204
Şekil 19. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar	208
Şekil 20. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlara önerdikleri çözümler	212
Şekil 21. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar ve bu sorunlara önerdikleri çözümler arasındaki ilişki	213

Şekil 22. Öğretmenlerin kendini geliştiren öz-imaglarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu.....	216
Şekil 23. Öğretmenlerin çabalayan öz-imaglarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu	219
Şekil 24. Öğretmenlerin araştıran öz-imaglarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu	220
Şekil 25. Öğretmenlerin araştıran öz-imaglarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu	222
Şekil 26. Öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili olan öz-imagları ve bu öz-imaglarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutları	225
Şekil 27. Öğretmenlerin öz-imaglarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası	227
Şekil 28. Öğretmenlerin kendilerini değerli görme öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu	229
Şekil 29. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz/zayıf gören öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu	230
Şekil 30. Öğretmenlerin mücadele sonrasında yılma, bıkkınlık yaşayan öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu	231
Şekil 31. Öğretmenlerin kendilerini yeterli/güçlü gören öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu	233
Şekil 32. Öğretmenlerin zorlanma bağlamındaki öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu	234
Şekil 33. Öğretmenlerin daha az dikkat çeken öz-saygıları ve bu öz-saygılarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutları	236
Şekil 34. Öğretmenlerin öz-saygılarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası	238
Şekil 35. Öğretmenlerin daha iyi öğretmen olmalarına ilişkin görev algılarında rol oynayan durumlarına ilişkin kod bulutu	240
Şekil 36. Öğretmenlerin görev algılarında rol oynayan durumlarla ilgili ilişki haritası	245
Şekil 37. Öğretmenlerin iş motivasyonlarında işlerini seçmeye iten durumlara ilişkin kod bulutu.....	247
Şekil 38. Öğretmenlerin iş motivasyonlarında işlerini devam ettirmeye iten durumlara ilişkin kod bulutu	249

Şekil 39. Öğretmenlerin iş motivasyonlarında işlerinden soğutan ve/veya işlerini bırakmaya iten durumlara ilişkin kod bulutu.....	252
Şekil 41. Öğretmenlerin gelecek bakış açıları	254
Şekil 42. Öğretmenlerin gelecek bakış açılarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası	260
Şekil 43. Öğretmenlerin DHAA sürecinde mesleki anlayışlarını şekillendirme durumları	261
Şekil 44. DH'lerde öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken DH'ler ve durumlara yönelik ilişki haritası	275
Şekil 45. Öğretmen adaylarının öz-imajlarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası	279
Şekil 46. Öğretmen adaylarının öz-saygılarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası	281
Şekil 47. Öğretmen adaylarının görev algılarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası	283
Şekil 48. Öğretmen adaylarının iş motivasyonlarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası	285
Şekil 49. Öğretmen adaylarının gelecek bakış açılarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası.....	286

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

BT: Bilişim Teknolojileri

BTE: Bilişim Teknolojileri Eğitimi

DH: Dijital Hikâye

DHA: Dijital Hikâye Anlatımı

DHAA: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi

KY: Kodlama Yoğunluğu

MKA: Mesleki Kendini Anlama

SED: Sosyo-Ekonomik Durum

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumuna, araştırmmanın amacı ve önemine ve araştırma sorularına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarını çalışma hayatındaki zorluklarla baş edebilmeleri konusunda duruma ve bağlama özgü yetkinliklerle donatmayı, öğretmen adaylarının farklı açılardan gelişimini ve dolayısıyla kuram ve uygulama bağına gerekli kılan bir süreçtir (Banks, Mayes, Oakes, & Sutton, 2001; Baştürk, 2009; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; NIE, 2009). Kuram ve uygulama bağına, öğretmen eğitiminin temel unsurlarından biri olduğu ve bu bağı güçlendirmenin, öğretmenlerin okullara daha etkili geçişler yapmasına ve değişen okul ortamlarına uyum sağlamasına yardımcı olduğu dile getirilmektedir (NIE, 2009). Fakat alanyazın incelendiğinde, öğretmen eğitiminde sıkça dile getirilen sorunlardan birisinin kuramsal bilgilerin özellikle öğretmenliğe geçiş yıllarında olmak üzere uygulamaya, sınıf ortamlarına yansıtılmaması ve kuram ile uygulama arasında boşluk olması, bağına kurulamaması veya dengenin sağlanamamasına ilişkin olduğu görülmektedir (Allen, 2009; Allen, & Peach, 2007; Álvarez Álvarez, 2015; Anderson, & Freebody, 2012; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Ching, 2014; Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond, 2006; Hartocollis, 2005; Hascher, Cocard, & Moser, 2004; Kessels, & Korthagen, 1996; Klein, 1992; Korthagen, 2001, 2007; Korthagen, & Kessels, 1999; Kwenda, Adendorff, & Mosito, 2017; NIE, 2009; Özçınar ve Deryakulu, 2011; Shapiro, & Kilbey, 1990; YÖK, 2007a; Zeichner, 2010).

Alanyazında duruma dayalı öğretim yönteminin, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ve uygulama arasında bağ kurmasında; olayları anlamasında, eğitsel sorunlara ilişkin çerçeve çizmesinde ve alternatif eylem planları geliştirmesinde yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Bayram, 2012; Ching, 2014; Cooper & McNergney, 1995; Darling-Hammond, 2006; Kleinfeld, 1989, 1991 akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Özçınar, & Deryakulu, 2011). Duruma dayalı öğretim bağlamında durumların, durum hikâyeleri, dijital durum hikâyeleri ve video durumlar olmak üzere çeşitli formlarda kullanıldığı görülmektedir (Barksdale-Ladd, Desrochers, 2010; Boling, 2007; Bulca ve Deryakulu, 2009; Cannings, & Talley,

2003; Draper, King, Oropallo ve Radencich, 2001; Hung, Tan, Cheung, & Hu, 2004; Jenlink, & Kinnuncan-Welsch, 200; Kurz, Llama ve Savenya, 2004; Özçınar ve Deryakulu, 2011; Perry ve Talley, 2001; Richardson, & Kile, 1999; The Merlot Elixir, 2009). Dijital veya dijital olmayan durum hikâyelerinin; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının anlam oluşturmalarını desteklediği, bireylerin anlayışlarını değiştirdiği ve uygulamalarında yeni anlayışlar geliştirmeye başladıkları ileri sürülmektedir (Barksdale-Ladd, Draper, King, Oropallo ve Radencich, 2001; Boling, 2007; Desrochers, 2010; Hung, Tan, Cheung, & Hu, 2004; Jenlink, & Kinnuncan-Welsch, 2001; Serdar Tülüce, 2016). Buna ek olarak hikâyelerin, mesleki kendini anlama sürecinde, öğretmenlerin kendi anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini görmek için fırsat sunduğu; aynı zamanda mesleki gelişmelerinin bir parçası olduğu belirtilmektedir (Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016). Öğretmenlerin mesleki anlayışlarının akran gruplarında etkileşimler yoluyla geliştiği ve yeniden yapılandığı belirtilmektedir (Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016). Bu noktada DHA'nın mesleki kendini anlama sürecinde önemli rol oynayabileceği ileri sürülebilir.

Dijital Hikâye Anlatımı (DHA), hikâye çemberi adı verilen bir grup sürecinin benimsendiği, belirli aşamaların takip edilerek yürütüldüğü, hikâye anlatıcıları ile kolaylaştırıcılar arasındaki işbirliği yaklaşımına ve birlikte üretime dayanan, kişisel hikâyelerin dijitalleştirildiği, atölye temelli bir uygulama olarak tanımlanabilir (Şimşek, 2012, 2013, 2018; Hartley ve McWilliam, 2009; Lambert, 2013). Dijital hikâyeler (DH), Dijital Hikâye Anlatımı Atölyelerinde (DHAA) ortaya çıkan, bireylerin genellikle kendi yaşantıları ile ilgili hikâyelerini dijital araçlar yardımı ile kısa video şeklinde oluşturduğu bir form olarak tanımlanabilir (Hartley ve McWilliam, 2009; Lambert, 2013; Şimşek, 2012).

Atölye temelli DHA çalışmalarının farklı disiplinlerde (iletişim, eğitim, sağlık, tarih, spor, v.b) ve farklı katılımcı grupları (öğretmenler, öğretmen adayları, farklı kademelerdeki öğrenciler, gençler, yaşlılar, göçmen ve mülteciler, kadınlar, hemşireler, v.b) ile yürütüldüğü görülmektedir (Christiansen, 2010; DiFulvio, Gubrium, Fiddian-Green ve Lowe, 2016; Gachago, Ivala, Chigona ve Condy, 2015; İnce, 2015; Jenkins, 2015; Njeru ve diğ., 2015; Rosas ve diğ., 2016; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse, Tait, Hardy ve Sumner, 2013; Stewart ve Ivala, 2017; Şimşek, 2012; Şimşek, 2014; Şimşek, 2015a; Şimşek, 2015b; Şimşek, 2015c; Thas, 2015; Van Galen, 2017; Wijnen ve Wildschut, 2015; Willis, Frewin, Miller, Dziwa ve

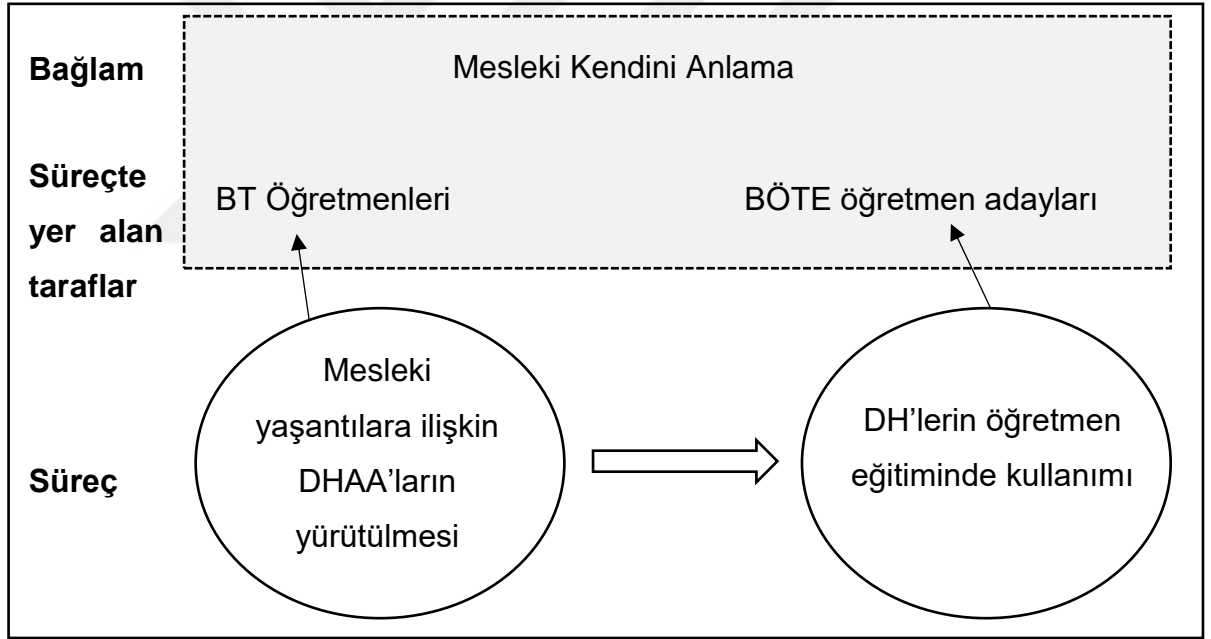
Cowan, 2014; Worcester, 2012; Yuksel-Arslan, Yildirim ve Robin, 2016; Zeybek Kabakcı ve Şimşek, 2015). Bu çalışmalar incelendiğinde, atölye temelli yapılan birçok çalışma olmasına rağmen eğitsel bağlamda yapılan çalışmaların diğer alanlara göre daha sınırlı olduğu dikkati çekmektedir (Gachago, Ivala, Chigona ve Condy, 2015; Hausknecht, Vanchu-Orosco ve Kaufman, 2016; Stacey ve Hardy, 2011; Stewart ve Ivala, 2017; Şimşek ve Erdener, 2012; Van Galen, 2017; Yuksel-Arslan, Yildirim ve Robin, 2016). Öte yandan alanyazında, eğitsel bağlamda DHA konusunda yapılan çalışmalarda var olan durumu ortaya koymak için yapılan bir çalışmada 2005 yılından bu yana farklı DHA uygulama süreçleriyle ilgili pek çok çalışmanın yapılmış olduğu belirtilmektedir (Çıralı ve Usluel, 2015). Bu çalışmalarda DHA uygulama sürecine ilişkin atölye temelli uygulamaların sınırlı olduğu, farklı uygulama süreçlerinin benimsendiği dikkati çekmektedir. Bu çalışmalarda çalışma gruplarındaki katılımcı sayısının bir kişi ile 995 kişi arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Oysaki DHAA'larda katılımcı sayısının daha çok üç ile 10 kişi arasında olduğu, yani küçük gruplarla çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (Christiansen, 2010; DiFulvio, Gubrium, Fiddian-Green ve Lowe, 2016; Gachago, Ivala, Chigona ve Condy, 2015; İnce, 2015; Jenkins, 2015; Njeru ve diğ., 2015; Rosas ve diğ., 2016; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse, Tait, Hardy ve Sumner, 2013; Stewart ve Ivala, 2017; Şimşek, 2012; Şimşek, 2014; Şimşek, 2015a; Şimşek, 2015b; Thas, 2015; Van Galen, 2017; Wijnen ve Wildschut, 2015; Willis ve diğ., 2014; Worcester, 2012; Yuksel-Arslan, Yildirim ve Robin, 2016; Zeybek Kabakcı ve Şimşek, 2015; Şimşek, 2018). Buradan hareketle eğitsel bağlamdaki çalışmalarda daha küçük gruplarla çalışarak, derinlemesine araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Eğitsel bağlamda DHA konusunda Türkiye'de var olan durum incelendiğinde ise "DHA'nın dijital kısmına odaklanıldığı, araçsal rolüne vurgu yapıldığı, yaşantıları ve deneyimleri anlamaya yönelik bir atölye çalışması olarak örgütlenmediği, atölye sürecinden daha ziyade, bireysel beceri geliştirme hedefinin ağırlıklı olduğu, DHA'nın olası rolleri arasında yansıtma ve ifade aracı olması gibi roller ifade edilmesine rağmen hiç bir çalışmada, deneyim paylaşımına dair bileşen tanımlanmadığı" belirtilmektedir (Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli, 2018). Ek olarak yazarlar, DH'lerin izleyenler tarafından nasıl alımlandığına yani izlenen içerik ile izleyen kurduğu anlamların ve ilişki setlerinin neler olduğuna dair herhangi bir çalışmanın olmadığını belirtmektedir (Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli, 2018).

Özetle alanyazından hareketle, öğretmen eğitiminde duruma dayalı öğretim bağlamında kuram ve uygulama bağının kurulabilmesine yönelik olarak DHAA'ları yürütmek ve hem DHAA atölyelerine katılan hem de bu DH'leri izleyenlerin mesleki kendini anlama süreçlerini derinlemesine incelenmeye yönelik alanyazında boşluk olduğu ve bu çalışmaya gereksinim olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin, DHAA sürecinde ve anlattıkları DH'lerde mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdiklerinden hareket edilerek, mesleki anlayışlarını incelemektir. Ayrıca bu atölyelerde ortaya çıkan DH'lerin öğretmen adaylarınca nasıl alımlandığı ortaya konularak öğretmen adaylarının da mesleki anlayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.



Şekil 1. Çalışmanın amacı ve kapsamı

Alanyazında “öğretmenlik mesleği, öğretmen eğitimi, duruma dayalı öğretim-öğrenme, DH, DHA ve mesleki kendini anlama” konusunda ikili ilişkilerin olduğunu gösteren çalışmalar olsa da bunları bir arada bütüncül bir şekilde ele alan ve bu üretilen DH'lerin nasıl alımlandığına ilişkin yapılmış bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir.

Buradan hareketle çalışmada DHAA'lar ile

- hikâye çemberi, anlatılar, işbirlikli çalışmalar, DH'lerin anlatılması ve grup içi gösterim, v.b. etkinliklerle akran gruplarında etkileşimlerin kurulabileceği,
- öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları önemli sorunlar, ikilemler ve/veya durumların belirlenebileceği,
- öğretmenlerin kendilerini DH'leri yoluyla yansıtabileceği,
- öğretmenlerin mesleki anlayışlarının incelenebileceği,
- öğretmenlerin mesleki bağlamda hem kendilerini hem de birbirlerini anlamaları konusunda fırsat sunacağı

ve böylece öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Ek olarak, alanyazında hikâyelerin başkaları ile paylaşılması durumunda da karşı tarafın tepkilerinin alındığı, kişilerin anlam şemaları üzerindeki yansımalarının zenginleştiği, yeni gözlerle kendilerini görmeye başladıkları ve bu şekilde DHA sürecinin kendini anlamayı teşvik ettiği ifade edilmektedir (Garcia, & Rossiter, 2010). Fakat bu konuda uygulamaya dönük bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma ile oluşturulan DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı ve öğretmen adayları tarafından alımlanması ile öğretmen adaylarının mesleki kendini anlama süreçleri incelenerek hem uygulamaya hem de alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu noktada mesleki kendini anlamanın öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreçlerini gözden geçirmelerinde, öğretmenlik uygulamalarına yön verebilmelerinde ve mesleki gelişimlerinde önemli olacağı ileri sürülebilir. Böylece oluşturulan DH'lerin öğretmen eğitiminde duruma dayalı öğretim bağlamında kullanımı ile kuramla uygulama arasında bağ kurulabileceği söylenebilir.

Araştırma Soruları

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenler, yürütülen DHAA sürecinde ve süreç sonunda ortaya çıkan DH'lerinde mesleki yaşantılarına ve anlayışlarına ilişkin neler anlatmaktadırlar?
2. Öğretmenlerin DHAA'larda anlattıkları DH'ler, öğretmen adayları tarafından nasıl alımlanmaktadır?

Sınırlılıklar

Bu çalışma, DHAA'lara katılan BT branşında görev yapan öğretmenler ve alımlama sürecine katılan BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dijital hikâye anlatımı (Digital storytelling): "Birinci tekil şahıs hikâyelerin, kolaylaştırılan ve birlikte yaratımı destekleyen bir atölye ortamında dijital bir forma dönüşmesini sağlamaktır" (Şimşek, 2018; s. 25).

Dijital hikâye (Digital story): "Atölye bazlı bir çalışma içinde her bir katılımcının kişisel anlatılarını kendi sesi ile kişisel fotoğraf arşivinden seçtiği ya da hazırladığı 14-16 sabit ya da hareketli görsel eşliğinde anlattığı iki-üç dakikalık kendi iç bütünlüğü olan dijital bir form" (Şimşek, 2013; s.281).

Kendini anlama (Self-understanding): "Zaman içinde belirli bir anda kişinin kendisi ile ilgili sahip olduğu anlayış (ürün) ve aynı zamanda bu anlayışın (ürünün) kişinin deneyimlerini ve kendisi üzerindeki etkilerini anlamlandırmasına ilişkin devam eden bir süreç" (Kelchtermans, 1993, 1996, 2003, 2005, 2009).

Mesleki kendini anlama (Professional self-understanding): Bir öğretmenin, kendisi hakkında bir öğretmen olarak düşünme biçimi ile ilgili olarak deneyimlerini yorumlamasına dayanan, benlik algısını oluşturmada devam eden, dinamik bir süreç ve öğretmenin belirli bir anda kendini anlaması (Kelchtermans, 1993, 1996, 2003, 2005, 2009).

Alımlama çalışması (Reception studies/research): "İzleyici tercihlerini ya da medyanın etkilerini yordamak ya da geniş popülasyonlara genelleme yapmaktan ziyade, izleyicilerin medyayı nasıl anlamlandırıldığını anlamaya ve açıklamaya çalışmak" (Hermes, 2006; s.383).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde problem durumu ve araştırmanın amacından hareketle öğretmen eğitimi, duruma dayalı öğretim-öğrenme, kendini anlama, mesleki kendini anlama, hikâyeler ve dijital hikâye anlatımı ile ilgili alanyazına yer verilmiştir.

İlgili alanyazından hareketle kurulan ilişkiyi göstermek amacıyla Şekil 2'deki Cronbach ve Meehl'in (1955) adlandırmış olduğu nomolojik ağ oluşturulmuştur. Nomolojik ağda görüldüğü gibi, kuram ve uygulama bağının, öğretmen eğitiminin temel unsurlarından biri olduğu; bu bağı kurmaya yönelik çeşitli önerilerin getirildiği; bu getirilen önerilerden birinin duruma dayalı öğretim-öğrenme olduğu belirlenmiştir.

Durumların videolar, basılı/yazılı hikâyeler ve dijital hikâyeler olmak üzere çeşitli formlarda sunulduğu görülmektedir.

Duruma dayalı öğretim-öğrenme çalışmalarının problem çözme, yansıtıcı düşünme, kendini anlama, v.b. bağlamlarda yürütüldüğü dikkati çekmektedir.

Kendini anlamanın ırksal, çevresel, tarihsel ve mesleki olmak üzere çeşitli türlerinin olduğu; kendini anlama ve DH'yi, mesleki kendini anlama ve hikâyeleri birlikte ele alan çalışmaların yürütüldüğü belirlenmiştir.

Mesleki gelişimin ise mesleki kendi anlama, duruma dayalı öğretim-öğrenme, DH çalışmalarında ve kuram-uygulama bağı kurmada önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmen Eğitimi

Öğretmen eğitiminin amacının, çalışma hayatındaki zorlukların karmaşıklığı ile baş edebilmek için öğretmen adaylarına duruma ve bağlama özgü bir takım yetkinlikler ile donatmak olduğu ifade edilmektedir (Banks, Mayes, Oakes, & Sutton, 2001; Cheng, Cheng, & Tang, 2010). Öğretmenlik mesleğinin yalnızca kuramsal/teorik sınırlar içinde sürdürülen bir meslek olmadığı, öğretmenlerin çeşitli pedagojik yeterliklere sahip olması gerektiği ve bu yeterliklerin kazanılabilmesi için öğretmen eğitiminde pratik uygulamalara daha çok yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017). Nitekim öğretmen olma sürecinin, “kuram/teori ile uygulamanın/pratiğin iç içe geçtiği ve öğretmen adaylarının farklı açılardan gelişimini gerekli kılan bir süreç” olduğu ifade edilmektedir (Baştürk, 2009; NIE, 2009). Bu noktada öğretmen eğitiminde kuram ve uygulamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada kuram (theory) ile “bilgi”, “bilim” veya “araştırma”; uygulama (practice) ile de “pratik (praxis)”, “eylem”, “öğretim” terimlerine gönderme yapılmaktadır (Álvarez Álvarez, 2015). Ek olarak kuram, araştırmacılar ve akademisyenler tarafından sistematik olarak geliştirilen pedagojik bilgi; uygulama ise öğretmenlerin davranışlarını, eylemlerini, tutumlarını ve değerlerini kapsayan ve farklı düzeylerdeki eğitim ortamlarında gerçekleştirdiği sınıf içi ve dışı günlük çalışmalar olarak açıklanmaktadır (Álvarez Álvarez, 2015).

Kuram ve uygulama bağının, öğretmen eğitiminin temel unsurlarından biri olduğu ve bu bağı güçlendirmenin, öğretmenlerin okullara daha etkili geçişler yapmasına ve değişen okul ortamlarına uyum sağlamasına yardımcı olduğu dile getirilmektedir (NIE, 2009). Fakat alanyazın incelendiğinde, öğretmen eğitiminde sıkça dile getirilen sorunlardan biri olarak sahip olunan kuramsal bilgilerin özellikle öğretmenliğe geçiş yıllarında olmak üzere uygulama-sınıf ortamlarında yansıtılamaması ve kuram ile uygulama arasında boşluk olması, bağın kurulamaması veya dengenin sağlanamamasına ilişkin olduğu görülmektedir (Allen, 2009; Allen, & Peach, 2007; Álvarez Álvarez, 2015; Anderson, & Freebody, 2012; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Ching, 2014; Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond, 2006; Hartocollis, 2005; Hascher, Cocard, & Moser, 2004; Karsenti, & Collin, 2011; Kessels, & Korthagen, 1996; Klein, 1992; Korthagen, 2001, 2007; Korthagen, & Kessels, 1999; Kwenda, Adendorff, & Mosito, 2017; NIE, 2009; Özçınar ve Deryakulu, 2011; Shapiro, & Kilbey, 1990; YÖK, 2007a; Zeichner, 2010).

Nitekim Levine (akt. Hartocollis, 2005) bu konuya ilişkin endişesini “karşılaştığımız en büyük tehlikelerden biri, kuramı bilen fakat uygulama hakkında hiçbirşey bilmeyen öğretmenler hazırlamaktır” sözleriyle dile getirmektedir.

Peki, bu kuram ve uygulama arasındaki boşluk nasıl ortaya çıkmaktadır? Alanyazında bu boşluğun ortaya çıkmasının birçok nedeninin olduğu ve bu nedenlerin karmaşık, birbirleriyle ilişkili olduğu ve hepsinin henüz bilinmediği belirtilmektedir (Álvarez Álvarez, 2015; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Griffiths, & Tann, 1992; Klein, 1992; Korthagen, 2007). Bu nedenlerden bazıları şöyle sıralanabilir:

- Öğretimin karmaşıklığı,
- Öğretmen eğitiminin çok kuramsal ve öğretim gerçekliğinden uzak olması,
- Öğretmen eğitiminde öğretilenlerin gerçek sınıf ortamlarında uygulanamaması,
- Öğrenilen ile uygulanan öğretim stratejileri arasındaki uyumsuzluklar,
- Kuramcılar ile uygulayıcılar arasındaki uyumsuzluk, bir noktada buluşamama ve yanlış yorumlamalar.

Kuram ve uygulama arasındaki bağı kurma noktasında da alanyazında çeşitli önerilerin getirildiği görülmektedir (Álvarez Álvarez, 2015; Bayram, 2012; Cannings, & Talley, 2003; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Ching, 2014; Cooper & McNergney, 1995; Darling-Hammond, 2006; Karsenti, & Collin, 2011; Kleinfeld, 1989, 1991 akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Korthagen, 2001, 2007; McIntyre, 2005; NIE, 2009; Özçınar, & Deryakulu, 2011; Richardson, & Kile, 1999; Zeichner, 2010). Örneğin, Singapur’un Ulusaul Eğitim Enstitüsü tarafından hazırlanan 21. yy öğretmen eğitimi modelinin açıklandığı raporda, kuram ve uygulama arasındaki bağıın kurulmasına ilişkin dört yaklaşıma değinilmektedir (NIE, 2009):

- 1) Yansıma (dergiler, video analizleri, danışmanlar veya üniversite öğretim üyeleri ile tartışmalar yoluyla gerçekleştirilebilir.)
- 2) Okul temelli araştırma projeleri (Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen sınıflarındaki belirli sorun, konu veya uygulamaya ilişkin araştırmaları kapsar. Örneğin, eylem araştırmaları yapılabilir.)

- 3) Sınıf ortamını üniversiteye taşıyan pedagojik araçlar (ders kitapları, videolar, v.b araçlar. Problem tabanlı öğrenme, durum çalışmaları yoluyla öğretim gerçekleştirilebilir.)
- 4) Deneyimsel öğrenme (alan çalışmaları, mikro öğretim, topluma hizmet uygulamaları, alan gezileri, öğretmenlik uygulaması gibi).

Ek olarak alanyazın incelendiğinde, öğretmen eğitimindeki kuram ve uygulama arasındaki bağın kurulmasına ilişkin getirilen önerilerden biri olarak da duruma dayalı öğretim veya öğrenme yönteminin (case based teaching/ instruction or learning)/ durum metodolojisinin (case methodology)/ durum çalışmalarının (case studies) ele alındığı görülmektedir (Bayram, 2012; Cannings, & Talley, 2003; Ching, 2014; Cooper & McNergney, 1995; Darling-Hammond, 2006; Kleinfeld, 1989, 1991 akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Kurz, Llama ve Savenya, 2004; NIE, 2009; Özçınar, & Deryakulu, 2011; Perry ve Talley, 2001). Nitekim bu çalışmanın odaklandığı konulardan biri de duruma dayalı öğretim yöntemidir.

Öğretmen eğitiminde duruma dayalı öğretim-öğrenme. Alanyazında duruma dayalı öğretim yönteminin, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ve uygulama arasında bağ kurmalarında, gerçek yaşam senaryolarını görmelerinde, olayları anlamalarında, kendilerini gerçek bir öğretmen gibi görmelerinde, eğitsel sorunlara ilişkin çerçeve çizmelerinde ve alternatif eylem planları geliştirmelerinde yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Bayram, 2012; Ching, 2014; Cooper & McNergney, 1995; Darling-Hammond, 2006; Kleinfeld, 1989, 1991 akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Kurz, & Batarello, 2010; NIE, 2009; Özçınar, & Deryakulu, 2011; Shulman, 1992). Durumların (cases), gerçek yaşam durumlarına, olaylarına veya sorunlarına dayandığı; öğretmen eğitiminde kuramla uygulama arasında köprü görevi gördüğü, bağ kurduğu; mesleki eğitim ve gelişim için önemli bir öğretim aracı, yaklaşımı olduğu ifade edilmektedir (Bulca ve Deryakulu, 2009; Cannings, & Talley, 2003; Ching, 2014; Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Kurz, Llama ve Savenya, 2004; Levin, 1995; Merseth, 1996; Ozkan, 2002; Perry ve Talley, 2001; Richardson, & Kile, 1999; Sancar ve Deryakulu, 2018; Shulman, 1992). Ek olarak, durumların sınıflandırılmasına ilişkin dört farklı yaklaşımdan bahsedilmektedir (Skyes ve Bird, 1992):

- a. Temel yaklaşım: Kuram örneklerini gösteren veya örneklendiren durumlar.

- b. Pragmatik yaklaşım: Müzakere ve yansıtmaya zemin oluşturan öğretim sorunlarını tanımlayan durumlar.
- c. Anlatı yaklaşımı: Uygulamaya ilişkin bilgileri ilişkilendiren hikâye anlatımına dayanan durumlar.
- d. Nedensel yaklaşım: Kendi içinde bilgi tabanı olarak kabul edilen durumlar.

Durumların kullanımının öğretmen adaylarında; olayları anlama, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, karar verme, alternatif eylem planları geliştirme, farkındalık, yansıtma alışkanlıkları, kişisel otorite ve yeterlik gelişimi gibi konularda teşvik ettiği ve/veya fırsat sunduğu belirtilmektedir (Ching, 2014; Cooper ve McNergney, 1995; Kleinfeld, 1989, 1991; akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Merseeth, 1996; Ozkan, 2002; Özçınar ve Deryakulu, 2011).

Alanyazında durumların basılı/yazılı veya dijital olmak üzere farklı formlarda sunulduğu görülmektedir. Bu form türlerinin, yazılı olarak ortaya konan durum hikâyeleri (case-stories) (Barksdale-Ladd, Draper, King, Oropallo ve Radencich, 2001; Hung, Tan, Cheung, & Hu, 2004; Jenlink, & Kinnuncan-Welsch, 2001), dijital durum hikâyeleri (digital case stories) (Desrochers, 2010; The Merlot Elixir, 2009) ve teknolojinin gelişimi ile daha çok video durumlar (video-cases) (Boling, 2007; Bulca ve Deryakulu, 2009; Cannings, & Talley, 2003; Kurz, & Batarelo, 2010; Kurz, Batarelo, & Middleton, 2009; Kurz, Llama ve Savenya, 2004; Ozkan, 2002; Özçınar ve Deryakulu, 2011; Perry ve Talley, 2001; Richardson, & Kile, 1999) olarak kullanıldığı görülmektedir. Video-durumların yazılı durumlara oranla, öğrenme ortamını daha belirgin, daha gerçekçi ve zengin olarak sunma; daha çok ayrıntıyı yansıtma; öğrencilerin durumları zihninde gerçekçi olarak canlandırma ve işlemesiyle öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyeli olduğu ifade edilmektedir (Bulca ve Deryakulu, 2009). Ek olarak, öğretmen eğitiminde video duruma dayalı öğretimi ele alan çalışmaların incelendiği bir çalışma dikkati çekmektedir (Bayram, 2012). Bu çalışmada, öğretmen eğitiminde video durumların kullanıldığı altı yöntemin ortaya çıktığı görülmektedir. Video tabanlı durumların,

1. Öğretmenlerin çeşitli yetkinliklerin öğrenilmesini desteklemek için kullanıldığı (video tabanlı durumlarla öğretmen adaylarının öğretmen davranışlarını analiz edebileceği, iyi ve kötü uygulamalara ilişkin kendi fikirlerini yansıtabileceği),

2. Karakteristik mesleki durumları gösterdiği (bunların yansıtmayı ve tartışmayı sağlayan sorunları kapsadığı),
3. Kendi öğretim davranışlarını gösterdiği (öğretmen adaylarının kendi performanslarını görmelerini sağladığı),
4. Yetkinlikleri değerlendirmek için mesleki durumları gösterdiği,
5. Bağlam ve konuyu öğretmen eğitimcilerle gösterdiği
6. Bağlam ve konuyu öğretmen adaylarına gösterdiği

belirtilmektedir.

Öğretmen eğitimi, durumlar, hikâyeler ve kendini anlama. Öğretmen eğitiminde duruma dayalı öğretim ve öğrenme (case based teaching or instruction and learning) bağlamında dijital veya dijital olmayan hikâyelerin kullanıldığı görülmektedir (Barksdale-Ladd, Draper, King, Oropallo ve Radencich, 2001; Boling, 2007; Desrochers, 2010; Jenlink, & Kinnuncan-Welsch, 2001; Hung, Tan, Cheung, & Hu, 2004; The Merlot Elixir, 2009). Örneğin, “MERLOT ELIXR” projesi kapsamında dijital durum hikâyelerinin 2006 yılından bu yana yüksek eğitimde kullanıldığı görülmektedir (The Merlot Elixir, 2009). Projeye ABD’de 30’dan fazla yüksek eğitim kurumunun katılım gösterdiği belirtilmektedir. Bu proje kapsamında hazırlanan web ortamında, 70’den fazla disipline özgü çoklu ortam hikâyelerinin yer aldığı bir dijital durum hikâyesi deposu sunulmaktadır. Bu depoda; derse hazırlık ve tasarım, öğrenci ihtiyaçlarını anlama ve adresleme, öğretim stratejileri, teknoloji ve öğrenme, öğretim uzmanlığı geliştirme, değerlendirme konularında dijital durum hikâyelerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının gelişimi için dijital hikâyelerin, örnek verici öğretim stratejilerine ilişkin gerçek yaşam deneyimleri ve bunları uygulama süreci sağladığı belirtilmektedir. Bu dijital durum hikâyelerinin derslerde özgürce kullanıldığı ve öğretmenlerin erişebildiği ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin yaşamlarını ve çalışmalarını bilmenin ve kuramsallaştırmanın yolu olarak bireylerin mesleki deneyimlerinin önemli olduğu ve bu deneyimlerin de hikâyeler/durum hikâyeleri yoluyla yansıtılabileceği belirtilmektedir (Jenlink ve Kinnuncan-Welsch, 2001). Öğretmen eğitiminde duruma dayalı öğretim ve öğrenme bağlamında dijital veya dijital olmayan durum hikâyelerin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini, anlam oluşturmalarını, problem çözmelerini desteklediği; durum hikâyeleri yoluyla

bireylerin anlayışlarının değiştiği ve uygulamalarında yeni anlayışlar geliştirmeye başladıkları görülmektedir (Barksdale-Ladd, Draper, King, Oropallo ve Radencich, 2001; Boling, 2007; Hung, Tan, Cheung, & Hu, 2004; Jenlink ve Kinnucan-Welsch, 2001; Serdar Tlce, 2016). Örneğin, Boling (2007) ğretmen adaylarının video tabanlı durumlarda sunulan hikâyelere nasıl tepki gösterdiklerini ve kişisel hikâyelerinin ve deneyimlerinin bu durumları yorumlama ve anlayışlarıyla nasıl etkileşime girdiğini araştırmışlardır. Barksdale-Ladd ve diğerleri (2001) de durum hikâyeleri yoluyla profesörlerin, öğrencilerini farklı Şekillerde anlamaya ve uygulamalarında yeni anlayışlar geliştirmeye başladıklarını belirtmektedir. Bu çalışmalarda kendini anlama bir değişken olarak ele alınmasa da ileriki çalışmalarda duruma dayalı ğretim/öğrenme bağlamında bireylerin kendi anlama süreçlerinin incelenebileceği ileri sürülebilir. Nitekim bu çalışmanın odaklandığı konulardan biri de mesleki kendini anlamadır.

Kendini Anlama

Bir bireyin kendini anlamasının, dış dünyayla ilgili algılarını değerlendirmesi için önemli olduğu (Siddiqui, 2011), kendimizi ve başkalarını anlamamız; insanları, kişilerarası ilişkileri, kurumları ve sosyal yapıları anlamayı kapsayan sosyal dünyaya ilişkin akıl yürütmeyi gerektirdiği dile getirilmektedir (De França, 2016). Kişinin kendini tanımaya başlaması ile başkalarını tanımaya başladığı ya da başkalarını tanımaya başlaması ile kendini tanımaya başladığı ifade edilmektedir (Baldwin, 1902; akt. Damon, & Hart, 1982). Kendini anlamamız zamanla kendini tanıma (self-knowledge) ve öz-farkındalıktan (self-awareness) geliştiğini; öz-farkındalık ve kendini anlamamız gelişimi yoluyla kişinin kendisi hakkında bilgi sahibi olmasının, başkalarının kendilerini görmesini sağlamak için n Şart olduğunu belirtilmektedir (Berry, 2009).

Alanyazın incelendiğinde kendini anlamaya ilişkin çeşitli tanımların, kendini anlamamız çeşitli bileşenlerinin/boyutlarının/türlerinin, kuramsal temellerinin olduğu ve dolayısıyla farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir (Ek-I) (Berry, 2009; Damon ve Hart, 1982; Farouk, 2014; Hart and Fegley, 1995; Kelchtermans, 2005; Markus ve Nurius, 1984; Miyaji, 2012; Mortari, 2015; Quaye ve Baxter Magolda, 2007; Simons ve Masschelein, 2008). Örneğin Markus ve Nurius (1984), bireyi gelişim dönemlerine göre ayırarak kendini anlamayı bireyin bu dönemlerde öne

çıkan anlayışları ve yansımaları ile ilişkilendirirken; bazı yazarlar (Hunt, 1987; akt. Berry, 2009; Miyaji, 2012; Simons ve Masschelein, 2008) belirli bir andaki ya da devam etmekte olan süreçteki ve/veya bağlamdaki kişinin kendisi ile ilgili anlayışı, kavrayışı, bilgi birikimi kapsamında açıklamakta; bazı yazarlar (Hamackek, 1999; akt. Farouk, 2014; Farouk, 2014; London, 2001; akt. Berry, 2009) ise öğretmen ve mesleki boyuta indirgeyerek kendini anlamaya ilişkin açıklamalarda bulunmaktadır.

Bu çalışmada, mesleki kendini anlama (professional self-understanding) temel alınmaktadır.

Mesleki kendini anlama. Kelchtermans (2005)'e göre mesleki bağlamda kendini anlamanın dinamik ve biyografik olduğu ve dolayısıyla hem süreç hem de ürün olarak anlaşılması gerektiği belirtilmektedir. Nitekim Kelchtermans (1993, 1996, 2003, 20005, 2009)'ın tanımına bakıldığında ise kendini anlama, “zaman içinde belirli bir anda kişinin kendisi ile ilgili sahip olduğu anlayış (ürün) ve aynı zamanda bu anlayışın (ürünün) kişinin deneyimlerini ve kendisi üzerindeki etkilerini anlamlandırmasına ilişkin devam eden bir süreç” anlamına gelmektedir. Hem Kelchtermans'ın açıklamaları hem de alanyazındaki kendini anlamaya ilişkin diğer tanımlardan hareketle mesleki kendini anlamaya ilişkin şöyle açıklama yapılabilir. Mesleki kendini anlamanın, kişinin geçmiş mesleki yaşam, uygulamaları ve deneyimlerinden hareketle belirli bir anda ve bağlamda ortaya çıkan bir anlayışa dayandığı; aynı zamanda devam etmekte olan bir süreç olduğu; kişinin bilgi birikimini, kabullerini, değerlerini, farkındalıklarını, duygularını ve beklentilerini kapsadığı söylenebilir.

Kelchtermans (2009) kendini anlamayı “kişisel yorumlayıcı çerçeve (personal interpretative framework)” bağlamında tartışmaktadır. Kelchtermans (2009)'e göre kişisel yorumlayıcı çerçeve, öğretmenlerin belirli durumlardaki algılama ve anlamlandırmaları yoluyla birlikte çalışan temsiller ve kavramalar kümesi anlamına gelmektedir. Bu çerçevenin birbiri ile iç içe geçmiş iki alanı olduğu belirtilmektedir:

1. Öznel eğitim kuramı: Öğretmenin mesleki bilgi birikimi ve öğretime ilişkin kişisel bilgi ve inanç sistemidir. Öğretmenlerin eylemlerinin hangi kararlara dayandığını kapsayan mesleki ustalık bilgisini kapsar. Bilgi, formal anlayış ve anlamalarına işaret eder. İnanışlar, farklı kariyer deneyimleri ile oluşan daha fazla kişiye dayalı, kendine has kanaatler anlamına gelir.

2. Mesleki kendini anlama: Bir öğretmenin, kendisi hakkında bir öğretmen olarak düşünme biçimi ile ilgilidir. Bu kavram, öğretmenin deneyimlerini yorumlamasına dayanan, benlik algısını oluşturmada devam eden, dinamik bir süreç ve öğretmenin belirli bir anda kendini anlaması anlamına gelmektedir.

Kelchtermans (1993, 1996, 2003, 2005, 2007, 2009), öğretmenlerin mesleki hikâyelerini analiz ettiğinde, öğretmenlerin kendilerini anlamalarını sağlayan beş bileşen olduğunu dile getirmiştir:

1. Öz-imağ (self-image): Öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak nasıl tanımladıklarına ilişkin betimsel bileşendir. Bu imağ öz-algiya dayanır fakat başkaları (öğrencilerin, ailelerin, ebeveynlerin, yöneticilerin görüşleri, v.b.) tarafından algılanış biçiminden de etkilenir.
2. Öz-saygı (self-esteem): Öğretmenlerin kendi iş performanslarını takdir etmesi, değerini bilmesi ve bireysel düzeyde öğretimin duygusal boyutunu yansıtmasına ilişkin değerlendirici bileşendir. Başkalarından gelen geri bildirimler önemlidir ama geri bildirimler filtrelenmiş ve yorumlanmıştır. Bazılarından gelen geri bildirim, diğerlerinden daha anlamlı, değerli veya önemli sayılabilir. Kişi, belirli bireyleri veya grupları daha önemli olarak tanımlar. Öğretmenlerin çoğu için öğrenciler, birincil ve en önemli geri bildirim kaynağıdır. Çünkü öğretmenlerin öğretmen olmasını ve öğretim yapmasını sağlayan öğrencilerin varlığıdır. Ayrıca öz-saygı öğretimde duyguların önemine dikkat çekmektedir. Olumsuz yargılar öğretmenler üzerinde yıkıcı bir etkiye neden olabilir. Bu yüzden öğretmenin işte rahat hissetmesi, iş doyumunu ve görevini yerine getirme hissi için olumlu öz-saygı önemlidir.

“Öğretmen olarak işimi ne kadar iyi yapıyorum?” sorusuna cevap aranır. Öğretmenlerin öz saygısı, öz-imağ (ben ne yapıyorum?) ve görev algısı (ben ne yapmalıyım?) arasındaki dengeyi yansıtır.

3. Görev algısı (task perception): Öğretmenin doğru bir öğretmen olması için ne yapması gerektiğine ilişkin anlayışlarını tanımlayan normatif bir bileşendir. Bir öğretmenin normatif, ahlaki duruşunu gösterir. Bu, öğretmenin iyi bir iş yapması için mesleki programının neyden oluştuğuna ve görevlerine ilişkin fikirlerini kapsar. Bu, öğretmenin şu sorulara verdiği cevapları yansıtır: Daha iyi bir öğretmen olmak için ne yapmalıyım? Yapmam gereken temel görevler nelerdir?

v.b. Görev algısı, öğretimin ve öğretmen olmanın nötr bir çaba olmadığı gerçeğini yansıtır. Görev algısı, öğrencilere adalet sağlamak için kişilerin ahlaki görev ve sorumluluklarına ilişkin iyi eğitimi neyin oluşturduğuna ilişkin derin inançları kapsar.

4. İş motivasyonu (job motivation): Öğretmenlerin niçin bu mesleği seçtikleri, devam ettikleri veya bıraktıklarının sebeplerine ilişkin çaba ile ilgili bir bileşendir. İnsanlara öğretmen olmayı, öğretmede kalmayı veya başka bir kariyerden vazgeçmeyi seçtiren bir dürtüdür ve gerektirir. Bu zaman içinde gelişebilen bir şeydir.
5. Gelecek bakış açısı (future perspective): Öğretmenlerin meslekte geleceğe ilişkin beklentilerini ortaya koyan zamanla ilgili bileşendir (Önümüzdeki yıllarda kendimi nasıl bir öğretmen olarak görüyorum ve nasıl hissedeceğim?). Bu, kendini anlamının dinamik özelliğini işaret eder. Çünkü bu, etkileşimli bir şekilde devam eden anlam oluşturma sürecidir. Bir kişinin eylemleri, geçmişteki anlamlı deneyimlerinden ve geleceğe ilişkin beklentilerinden etkilenir.

Mesleki kendini anlamının, kendini anlamının diğer türlerine kıyasla alanyazında daha çok çalışıldığı dikkati çekmektedir. Özellikle Kelchtermans (1993, 1996, 2003, 2005, 2007, 2009)'ın ortaya atmış olduğu mesleki kendini anlamaya ilişkin beş bileşen (öz-ımar, öz-saygı, görev algısı, iş motivasyonu ve gelecek bakış açısı) sonraki çalışmaların kavramsal çerçevesini oluşturmuştur (Berry, 2009; Darby, 2008; Farouk, 2014; Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016). Bu çalışmalar incelendiğinde;

- Berry (2009), öğretmen eğitimcilerinin pratik bilgisinin bir bileşeni olarak mesleki kendini anlamaya odaklanarak kendini anlama gelişiminin öğretmen eğitimcilerinin uzmanlık şekli olarak nasıl planlandığını (conceived),
- Darby (2008), kapsamlı bir okul reform girişimi sürecindeki öğretmenlerin duygularını ve mesleki kendini anlamalarının yeniden yapılandırılması sürecini,
- Farouk (2014), normal eğitim veren okullardan özel eğitim veren okullara (bir öğrenci sevk birimine geçiş yapan öğretmenlerin mesleki anlayışlarının/kendini anlamalarının nasıl değiştiğini,

- Koster ve van den Berg (2014), öğretmenlerin günlük uygulamalarında karşılaştıkları normatif ikilemleri ve bu ikilemlerin mesleki kendilerini anlamalarını nasıl etkilediğini,
- Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, (2016), bir öğretmenin akran grubu içinde mesleki kendi anlayışını nasıl yeniden yapılandırıldığını ve bu süreçteki hassasiyetini (vulnerability) araştırmıştır.

Ek olarak, mesleki kendini anlamanın;

- öğretmen eğitiminin,
- öğretmenlerin mesleki gelişiminin,
- öğretmen eğitimcilerinin pratik bilgisinin bir bileşeni ve uzmanlığın, bir parçası olduğu ve
- deneyimleri anlama yoluyla öz-farkındalığın gelişimini kapsadığı

belirlenmektedir (Berry, 2009; Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016).

Mesleki kendini anlama ve mesleki kimlik ilişkisi. Alanyazın incelendiğinde mesleki kendini anlamanın, mesleki kimlik olarak da ele alındığı görülmektedir. Mesleki kimlik tanımları incelendiğinde “Ben kimim? Ne tür bir öğretmen olmak istiyorum? Öğretmen olarak rollerim neler?” v.b. sorulara yanıt arandığı görülmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Gee, 200; Korthagen, 2004). Nitekim bu sorulara mesleki kendini anlamada da yanıt arandığı söylenebilir. Ek olarak mesleki kimlik yapısı ile ilgili farklı göstergelerin temel alındığı belirtilmektedir (Atal-Köysüren ve Deryakulu, 2018; Atal-Köysüren, 2016). Bu göstergeler şöyle sıralanmaktadır:

- Değer
- İş memnuniyeti
- İş güdülenmesi
- Benlik algısı
- Öz-imge
- Öz-saygı

- Düşünce ve inançlar
- Görev algısı
- Bilg-beceri
- Öz-yeterlik
- Geleceğe bakış
- Mesleki bağlılık

Bu göstergeler arasından “öz-imge, öz-saygı, görev algısı, iş güdülenmesi ve geleceğe bakış”ın mesleki kendini anlamının bileşenleri olduğu görülmektedir. Nitekim Atal-Köysüren ve Deryakulu (2018), bu göstergeleri Kelchtermans (1993)’tan hareketle mesleki kimliğin özünü oluşturan yapılar olarak ele almaktadır. Fakat Kelchtermans (1993, 2007, 2009) ikisi arasında bir ayrıma dikkat çekmektedir. Yazar kimliğin statik olduğuna, dinamik ve biyografik doğasını (zaman içindeki gelişimi) görmezden geldiğine; kendini anlamının ise zaman içinde belirli bir anda kişinin kendisi ile ilgili sahip olduğu anlayış ve aynı zamanda bu anlayışın kişinin deneyimlerini ve kendisi üzerindeki etkilerini anlamlandırmasına ilişkin devam eden bir süreci kapsadığına dikkat çekmektedir. Buradan hareketle de yazar mesleki kimlik kavramı yerine kendini anlama kavramını kullanmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Oysaki alanyazında Kelchtermans (1993, 2007, 2009)’ın aksine mesleki kimliğin de dinamik bir süreç olduğu belirtilmektedir (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Chong, Low ve Goh, 2011; Goodson, & Cole, 1994; Sugrue, 1997).

Kendini anlama, hikâye anlatımı ve dijital hikâye anlatımı. Kelchtermans (2005), kendini anlamının “anlatma (telling)” eylemi yoluyla edinildiğini yani kendine veya başkalarına açıklık getirirken kişisel olarak geliştirilen uygulama anlayışı olduğunu iddia etmektedir. Hikâye anlatımının, insanların kendilerini içinde buldukları olayları, durumları ve karşılaşmaları (encounters) anlamasının doğal yolu olduğu belirtilmektedir (Kelchtermans, 2009). Randall (2014) ise hikâye anlatımının nasıl kendimizi anlama biçimini etkilediğini ve onun da neleri etkilediğini şu sözleriyle ifade etmektedir: “Hayatlarımızı hikâye etme biçimimiz doğrudan kendimizi anlama biçimimizi etkiler; kendimizi anlama biçimimiz doğrudan davranış biçimimizi etkiler; davranış biçimimiz ise doğrudan dünyanın durumunu etkiler” (Randall, 2014; s.17-18). Ek olarak yazar, bir hikâyenin düşünce ve mücadelelerini kendimizinkilerden daha net ve derinden bilebileceğimiz karakterleri bizimle tanıştırmakla kendimizi daha

iyi anlamamıza katkıda bulunduğu zaman öğretici olduğunu dile getirmektedir (Randall, 2014).

Kelchtermans (2009), öğretmenlerin mesleki yaşam ve uygulamalarına ilişkin konuşmalarının genellikle anlatı formunda spontane bir biçimde şekillendiğini; deneyimlerini hatırlamak, paylaşmak, açıklık getirmek için çeşitli hikâye anlatımı türlerini kullandıklarını dile getirmektedir. Hikâyelerin, öğretmenlerin karşılaştığı önemli ahlaki ve varoluşsal konuları yansıttığı ve bu tür derin yansıtmanın, öğretmenlerin mesleki anlayışlarını fark etmeleri için yardımcı olduğu belirtilmektedir (Lunenberg & Hamilton, 2008; van den Berg & Vandenberghe, 1995; van der Harst, van den Berg, & Fortuin-van der Spek, 2007). Ek olarak, kendini anlama sürecinde, hikâyelerin, öğretmenlerin kendi anlayışlarını nasıl yeniden yapılandıklarını görmek için fırsat sunduğu ifade edilmektedir (Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016). Kelchtermans (2009), öğretmenlerin deneyimlerinin sadece kendileri hakkında ne düşündükleri konusunda bilgilendirici olmadığı, daha ziyade etkileşimli bir şekilde kendi anlayışlarını oluşturduğunu dile getirmektedir. Nitekim Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola (2016)'nın yaptıkları çalışma ile öğretmenlerin kendi anlayışlarının akran gruplarında etkileşimler yoluyla nasıl geliştiği ve yeniden yapılandığı dikkati çekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilebilecek DHAA aracılığıyla da öğretmenler arasında akran gruplarında etkileşimlerin kurulabileceği ve mesleki anlayışlarının yeniden yapılanabileceği söylenebilir. Bu noktada bu çalışmanın bir diğer odak noktası olan DHAA'nin önemi ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde kendini anlama ve DHA arasında da ilişkilerin kurulduğu görülmektedir (Callens ve Elen, 2011, 2015; Garcia ve Rossiter, 2010; Lambert, 2010; Miyaji, 2011,2012). Örneğin Lambert (2010), DH anlatmanın hikâye anlatıcısının kendini anlama yolculuğunu ortaya çıkardığını belirtmektedir. Miyaji (2011, 2012) ise yapmış olduğu çalışmalarda, DHA'nın öğrencilerin daha derinlemesine kendilerini anlamalarını sağladığını ve kendi anlayışlarını geliştirdiğini belirtmektedir. Araştırmacı kendini anlamayı "kişinin kendini, karakterini, sevdiklerini, sevmediklerini ve benzer şeyleri anlaması ve kavraması" olarak tanımlamaktadır.

Garcia ve Rossiter (2010) çalışmalarında yapmış oldukları alanyazın taraması sonucunda, DHA'nın farklı öğrenme çıktılarının olduğunu dile

getirmişlerdir. Bunlar; empati ve bakış açısı alma (empathy and perspective-taking), kendini anlama (self-understanding) ve topluluk oluşturmaktır (community-building). Bu çıktılar içinde kendini anlama dikkati çekmektedir. Yazarlar, hikâye anlatıcısının kendisini ve bakış açısını açıkça veya dolaylı olarak ifade etmenin, türü (kişisel anlatılar veya öğrenciler/öğretmenler tarafından oluşturulan öğretim programının belirli bir yönüne odaklanan hikâyeler) ne olursa olsun tüm dijital hikâyelerde ortak olduğunu belirtmektedir. Kişilerin anlattıkları hikâyelerin hayatta karşılaştıkları şeylerin anlamlarına ilişkin kendilerini ve bilgilerini yansıttığı; bu hikâyelerin başkaları ile paylaşılması durumunda da karşı tarafın tepkilerinin alındığı, kişilerin anlam şemaları üzerindeki yansımalarının zenginleştiği, yeni gözlerle kendilerini görmeye başladıkları ve bu şekilde anlatsal öğrenme sürecinin kendini anlamayı teşvik ettiği ifade edilmektedir.

Callens ve Elen (2011, 2015) ise yaptıkları çalışmalarda eleştirel yansıtmayı ölçmek için Kelchtermans (2001)'in derinlemesine yansıtmanın göstergelerinden olan mesleki kendini anlamının beş boyutunu (öz-imağ, öz-saygı, iş motivasyonu, görev algısı, gelecek bakış açısı) ele almışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında yansıtma metodolojisi-yansıtma yaklaşımlarından biri olarak da doğrusal olmayan bir yaklaşım türü olarak DHA'yı benimsemişlerdir.

Dijital Hikâye Anlatımı

Alanyazın incelendiğinde Dijital Hikâye Anlatımı (DHA) kavramı yerine “dijital hikayecilik/hikâyecilik, dijital hikaye/hikâye anlatımı, bilgisayar destekli hikâye anlatımı, dijital öyküleme, dijital öykücülük, e-öyküleme” gibi çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir (Ayvaz Tunç, 2016; Baki, 2016; Balaman, 2016a; Balaman, 2016b; Ciğerci, 2015; Demirer, 2013; Göçen, 2014; İnceelli, 2005; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Kocaman-Karoğlu, 2015; Kocaman-Karoğlu, 2016; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Küngerü, 2016; Özer, 2016; Sarıca ve Usluel, 2016; Sarıtepeci ve Durak, 2016; Sever, 2014; Tatlı ve Bayramoğlu, 2015; Turgut ve Kışla, 2015; Yamaç, 2015; Yüksel, 2011; Yürük ve Atıcı, 2017; Yüzer ve Kılınç, 2015). Bu çalışmada DHA kavramı kullanılmıştır. Alanyazında farklı kavramların kullanıyor olması nedeniyle bu çalışmada niçin DHA kavramının kullanıldığını belirtmek gerekmektedir. Bu bağlamda dijital kısma geçmeden önce hikâye kavramını irdelemenin yerinde olacağı söylenebilir.

Yukarıdaki alanyazında da görüldüğü üzere hikâye ve öykü kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı dikkati çekmektedir. Oysaki öykü ve hikâye kavramları arasında bir farklılığın olduğu ve birbirlerinin yerine kullanılmayacağı belirtilmektedir (Andaç, 2014; Şimşek, 2010). Nitekim hikâye, “herhangi bir uzmanlık gerektirmeyen ve sıradan insanların yaşamlarına veya farklı yaşantılarına dair sözlü olarak aktarılan, hayatın içinde olan anlatılar” iken; öykü, “belli tekniklerle ilerleyen, uzmanlık gerektiren, yazılı olarak yansıtılan bir edebiyat ürün türü” olarak ele alınmaktadır (Andaç, 2014; Şimşek, 2010). Hikâye ve öykü arasındaki farklılıklar Tablo 1’de şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 1

Hikâye ve öykü arasındaki farklılıklar (Andaç, 2014)

Hikâye	Öykü
Gerçeği olanca biçimiyle hikâye etmek/anlatmaktır.	Gerçeği yeniden kurgulayarak öykünmek/öykülemektir.
Anlatıma/söze ilişkindir.	Yazıya/dile/kurmacaya ilişkindir.
Sözlü olarak aktarımdır.	Temel bir biçim, kural, söylem getirir.
Anlatılıdır.	Yazılıdır.
Dinlenendir.	Okunandır.
Hayatın içindedir.	Kaleme alınıp yazıda edebi kurguya dönüştürülendir.
Her insan bir hikâye kahramanı ve anlatıcısıdır.	

Her iki kavramın tek ortak noktası olarak ise kısa anlatılardan oluşması görülmektedir (Andaç, 2014).

Hikâyenin temel kaynağının deneyim olduğu ve sözlü kültürden, edebiyattan geldiği ifade edilmektedir (Benjamin, 2012; Randall, 2014). Benjamin (2012), insanın bütün yaşamının hikâyelerinin malzemesi olduğu ve hikâyelerin kendini zamanla tüketmediğini, gücünü koruduğunu ve yıllar sonra bile hareke geçirebildiğini belirtmektedir. Bu ifadeler benzer olarak da Randall (2014), hikâyenin yaşam deneyimimizi yapılandırmanın bir yolu olduğunu ve içinde geçmiş, şimdiyi ve geleceği barındırdığını belirtmektedir. Ek olarak yazar, bütün hikâyelerin bir girişinin (ya da bir geçmişi), bir gelişme bölümü (ya da bugünü) ve bir sonuç bölümü (ya da bir geleceği) olduğundan, şimdi yaşanan olayların yorumunun geçmiş tarafından belirlendiği kadar gelecek tarafından da biçimleneceğini belirtmektedir (Randall, 2014).

Diğer bir yandan Benjamin (2012), hikâye anlatıcısını, dürüst adamın kendisiyle yüzleştiği kişi olarak tanımlamaktadır. Hikâye anlatıcısının yaşamının sadece kendi deneyimlerini değil başkalarının deneyimlerini de içerebileceği; doğrudan kendi başlarından geçen hikâyeyi anlatmayabileceğini; etrafında olup bitenlerden bir şey öğrenip bunu da hikâyeleştirebileceği ifade edilmektedir (Benjamin, 2012). Randall (2014) ise, hem başkalarına hem de kendimize anlatmayı ne kadar çok öğrenirsek, anlatacak o kadar çok şey olduğunu keşfedeceğimizi yani kuyunun ne kadar dibine inersek, o kadar çok su bulacağımızı ifade etmektedir. Ve yazar şöyle devam etmektedir: Hikâyelerin, bir yandan bizi çağırdığını, bize ulaştığını, dostluk, yol göstericilik ve destek sunduğunu; bir diğer yandan da bizim de karşılığında onların çekici diline, kendilerine özgü mantığına ihtiyaç duymak ve belirsiz hayatlarımızdan bir anlam çıkarmak için hikâyelere ulaştığımızı belirtmektedir (Randall, 2014).

Hikâyeler, dinleyicilere durumlara ilişkin belirli bakış açıları, yaşanmış bazı olaylar hakkında bilgi sunmaktadır. Böylece başkalarının hikâyeleri, bireylerin kendi deneyimlerini, iç görülerini veya fikirlerini ortaya çıkarmaya yönelik fırsatlar sunmaktadır (McDrury ve Alterio, 2001; Alterio ve McDrury, 2003).

1990'lara gelindiğinde, hikâye anlatımını geliştirmek için bir grup medya sanatçısı ve tasarımcısı bir araya gelmiştir. Bir medya yapımcısı ve disiplinler arası sanatçı olan Dana Atchley ve tiyatro yönetmeni Joe Lambert'in birlikte çalışmaları, çoklu ortam ile hiç deneyimi olmayan bireylerin bile kişisel hikâyelerini yeni teknolojiler ile dijitalleştirebileceğini ortaya çıkarmıştır. 1994'te Joe Lambert, Dana Atchley ve Nina Mullen bir araya gelerek San Fransisco'da Dijital Medya Merkezini kurmuşlardır. 1998'de Merkez, California'da Berkeley'a taşınarak Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi (Center for Digital Storytelling - CDS) olmuştur. 2015'ten buyana ise merkez, Hikâye Merkezi (Story Center) ismi ile devam etmektedir. Sonraki yıllarda merkezin, farklı disiplinler kapsamında dünyanın farklı yerlerindeki birçok kuruluş ile birlikte çalıştığı ve çalışmaya devam ettiği görülmektedir.

Dijital Hikâye Anlatımının (DHA), eğitim, sağlık, iletişim, sosyoloji, tarih gibi farklı disiplinlerde kullanımı farklı tanımlamaları beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada atölye temelli DHA ele alınmıştır. Bu bağlamda ele alınan tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- CDS'e göre DHA, hikâye anlatıcıları ile kolaylaştırıcılar arasındaki işbirliği yaklaşımına dayanan, hikâye çemberi adı verilen bir grup sürecinin benimsendiği, kişisel hikâyelerin dijitalleştirildiği, yedi aşamalı bir metodolojidir (Lambert, 2013).
- DHA, bireylerin genellikle kendi yaşantıları ile ilgili hikâyeleri dijital araçlar yardımı ile kısa video şeklinde oluşturduğu atölye temelli bir uygulamadır (Hartley ve McWilliam, 2009).
- DHA, kolaylaştırıcılar tarafından belli aşamalar takip edilerek yürütülen, dijital hikâyelerin üretimini kolaylaştıran atölye bazlı bir çalışmadır (Şimşek, 2012, 2013). Dijital hikâye (DH) ise "atölye bazlı bir çalışma içinde her bir katılımcının kişisel anlatılarını kendi sesi ile kişisel fotoğraf arşivinden seçtiği ya da hazırladığı 14-16 sabit ya da hareketli görsel eşliğinde anlattığı iki-üç dakikalık kendi iç bütünlüğü olan dijital bir form" olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2013; s.281).
- DHA, "birinci tekil şahıs hikâyelerin, kolaylaştırılan ve birlikte yaratımı destekleyen bir atölye ortamında dijital bir forma dönüşmesini sağlamaktır". (Şimşek, 2018; s.25)

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, DHA'nın bir süreci kapsadığı, DH'nin ise bu süreç sonunda ortaya çıkan bir ürün olduğu söylenebilir. DHA'nın amatör bir form olduğu, ortaya çıkan DH'lerin ise profesyonellik gibi bir iddiasının olmadığı, katılımcıların sıradan kişiler olduğu ve üretim yapabilmesi için gerekli teknolojiye hakim olmak zorunda olmadığı ve DHA'nın gücünün amatör olmasında saklı olduğu ifade edilmektedir (Şimşek, 2018). Çünkü DHAA'ların temel amacının, birinci tekil şahıs hikâyesini kişinin kendi sesi ile dolaşıma sokması olduğu belirtilmektedir (Şimşek, 2018).

DHA, yeni medya çalışmalarında önemli bir yeni alan olarak görülmekte; yeni medyada araştırma temelli bir uygulama/pratik, yeni medya ile anlatıların oluşturulması ya da yeni medya anlatıları olarak ele alınmaktadır (Alexander, 2011; Lundby, 2008; Meadows, 2003; Ohler, 2013; Şimşek, 2018). Her bir DH'nin bir yeni medya ürünü olduğu fakat her yeni medya ürününün ise bir DH olmadığı ve buradaki temel belirleyici şeyin hikâye olduğu ifade edilmektedir (Ohler, 2013). Dijital hikâye

anlatımında “dijital” bir terimin olmasına rağmen asıl vurgunun, “hikâye” ve “anlatmak” üzerine olduğu belirtilmektedir (Hartley ve McWilliam, 2009).

DH’ler anlatıcısının istekleri doğrultusunda ses, görsel, video, animasyon gibi birçok medya ögesini içinde barındırabilmekte ve masaüstü yazılımlar, web tabanlı ortamlar ve/veya mobil uygulamalar aracılığıyla oluşturulabilmekte ve Facebook, Youtube gibi ortamlarda dolaşıma girebilmektedir. Nitekim DHA, bir dolayım ve medyalaştırma aracı olarak görülmektedir (Couldry, 2008).

Dijital hikâye anlatımı bileşenleri, aşamaları ve atölye süreci. CDS, deneyimleri ile dijital hikâye anlatımının 7 bileşeninin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu bileşenler şöyle sıralanabilir (Lambert, 2003):

1. Bakış açısı: Hikâyenin amacını ve hikâye anlatıcısının ne anlatacağı ile ilgili kararını gösterir.
2. Dramatik soru: İzleyicilerde merak uyandıran, hikâyenin sonunda açıklığa kavuşacak bir soru olmasıdır.
3. Duygusal içerik: Hikâyenin izleyiciyi etkileyebilmesi, hikâyedeki duyguyu yansıtabilecek içeriğin sağlanabilmesidir.
4. Ses: Hikâye anlatıcısının anlatımı kişiselleştirilmesi yoluyla hikâyenin anlaşılmasında izleyiciye yardım edebilmesi için hikâyesini anlatmasıdır.
5. Müzik: Hikâye anlatıcısının anlatımı dışında kullanılan, hikâyeyi destekleyen müzikler veya diğer seslerdir.
6. Ekonomi: İzleyicilere aşırı yüklenilmeksizin hikâyenin sunulmasında yeterli içeriğin kullanılmasıdır. Hikâyenin az ve öz olmasıdır.
7. Hız denetimi/ Ritim: Hikâyenin hızlı veya yavaş ilerlemesi ile ilgilidir ve hikâyenin içeriğine uygun bir şekilde ilerlemesidir.

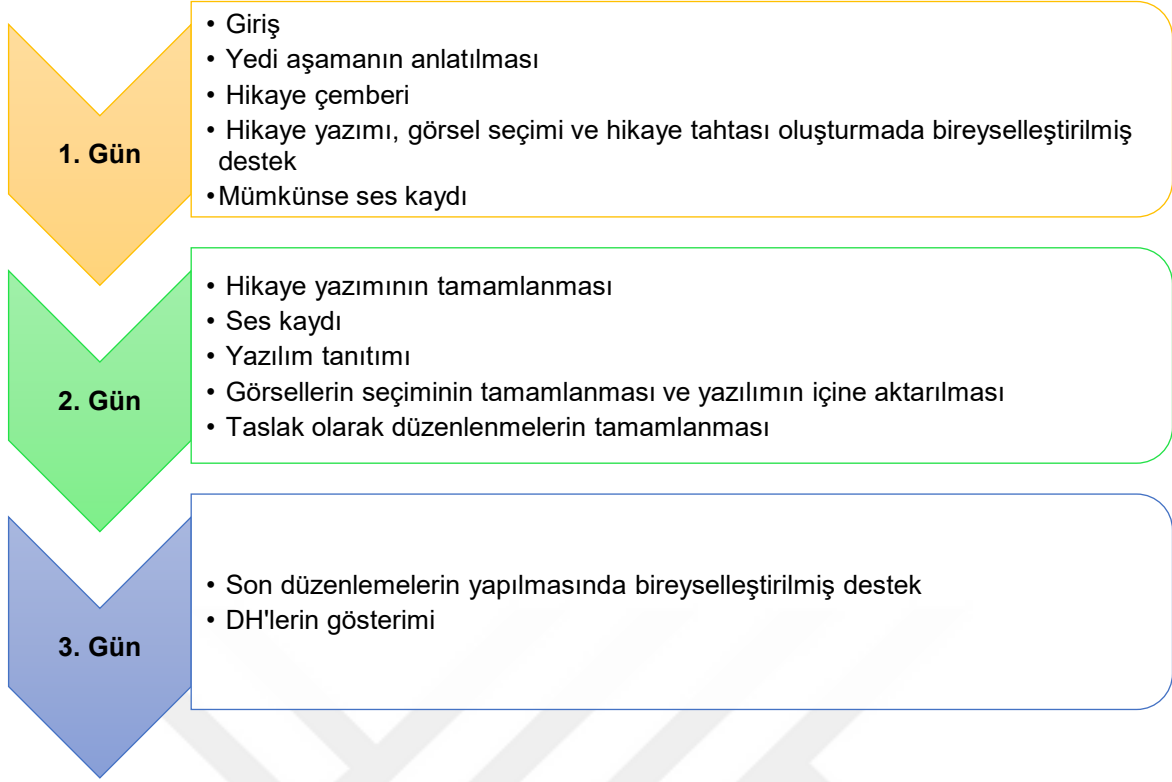
CDS, DHA sürecini bir yolculuk olarak görmekte ve çeşitli atölye çalışmaları ile çıktıkları bu yolculuklarda kendilerini, süreci tekrardan gözden geçirdiklerini belirtmektedir (Lambert, 2010). Bu bağlamda da ilk zamanlarda iyi bir DH oluşturmak adına ele aldıkları DHA’nın bileşenlerinin gözden geçirildiği, anlamlı bir DH oluşturma yolunda hikâye anlatıcılarına rehberlik etmek adına bileşenler değil de aşamalar (steps) olarak ele alındığı dikkati çekmektedir (Lambert, 2010; s. 9). Bu aşamalar ise şu şekilde sıralanmaktadır (Lambert, 2010, 2013):

1. İç görünüşü sahiplenme: Hikâye anlatıcılarının hikâyelerinin ne ile ilgili olduğunu bulmalarında ve açıklığa kavuşturmalarında yardımcı olmaya çalışılan bir aşamadır. Bu aşamada “Anlatmak istediğin hikâye nedir?”, “Hikâyenin ne anlama geldiğini düşünüyorsun?”, v.b. sorulara yer verilmektedir. Bu aşamada hikâye anlatıcısının anlayışının ve bilgeliğinin gelişebileceği, yaşamlarını anlayabileceği yani bu sürecin öz-yansıtmayı ve öz-farkındalığı harekete geçirdiği belirtilmektedir.
2. Duygularını sahiplenme: Hikâye anlatıcılarının hikâyelerine hangi duyguları dâhil etmek ve izleyicilere nasıl yansıtmak istedikleri konusundaki yardımcı kapsayan aşamadır. Bu noktada kendi duygularının farkındalığı sağlanmaktadır. Bu aşamada “Hikâyeyi veya hikâye fikrini paylaştığında, hangi duyguları deneyimledin?”, “Birden fazla duygu yaşadysan, karşıt mıydı?”, “Hangi duygular, izleyicinin hikâyende yer alan yolculuğu anlamasına yardımcı olacak?”, v.b. sorulara yer verilmektedir.
3. Anı yakalama: Hayatlarımızın sonsuz sayıda an içerdiği, bu anların bazılarının ise diğerlerinden daha fazla anlam taşıdığı, değişim anlarının daha unutulmaz ve çarpıcı olduğu, bireylerin bunların farkında olamayabildiği ve bu aşamada bireyin bu anlarını yakalamasına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Bu aşamada ““Birşeylerin değiştiği an neydi?”, “O zaman farkında mıydın?”, “Anı ayrıntılı olarak anlatabilir misin?”, v.b. sorulara yer verilmektedir.
4. Hikâyeyi görme: Bu aşamada izleyicinin hikâyeyi görebilmesi adına ne tür görsellerle destekleneceğine odaklanılmaktadır. Bu bağlamda “Hikâyedeki değişim anını hatırlarken aklına hangi görüntüler geliyor?”, “Hikâyenin diğer bölümleri için hangi görüntüler aklına geliyor?”, v.b. sorulara yer verilmektedir. İyi seçilmiş görsellerin hikâye anlatıcısı ile izleyici arasında arabuluculuk yaptığı ve kelimelerin söyleyemeyeceği şeyleri ortaya koyma gücüne sahip olduğu belirtilmektedir.
5. Hikâyeyi duyma: Bu aşamada izleyicinin hikâyeyi duyabilmesi adına ne tür ses ve müzikle destekleneceğine odaklanılmaktadır. Bu bağlamda “Ortam sesi veya müzik kullanımı hikâyedeki dönüm noktasını vurgular mı?”, v.b. sorulara yer verilmektedir. DH’lerde sesin anlatıcının kırılğanlığının ve

gücünün kanıtı olduğu; anlatıcının özünün, benzersiz karakterinin ve yaşanmış tecrübesi ile olan bağlantısının yakalandığı belirtilmektedir.

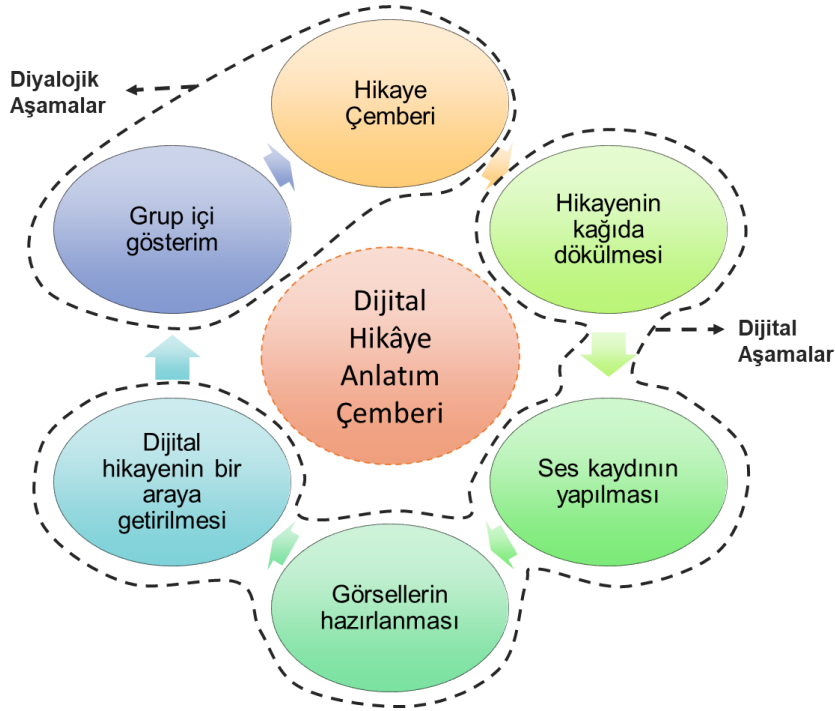
6. Hikâyeni birleştirme/montajlama: Bu aşama görsellerin, ses ve müziğin bir araya getirilmesi yani DH'nin yapılandırılması ile ilgilidir. Bu noktada hikâye tahtalarından (storyboard) yararlanılabilmektedir. Yapılandırma; bu içeriklerin (görsellerin, ses ve müzik) birlikte uyum içinde bir araya getirilmesini, birbirleriyle tutarlı bir şekilde geçişlerin sağlanmasını, bu geçişlerin hızının, ritminin ayarlanmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda “Hikâyeni nasıl yapılandırıyorsun?”, “Bu yapı içinde görsel ve sesli anlatı katmanları birlikte nasıl çalışıyor? ”, v.b. sorulara yer verilmektedir.
7. Hikâyeni paylaşma: Bu aşama oluşturulan DH'nin izleyici ile buluşturulması yani DH'nin hangi ortamlarda hangi hedef kitleyle bir araya getirileceği ile ilgilidir. Bu bağlamda “İzleyicin kim?”, “Hikâyenin amacı neydi?”, v.b. sorulara yer verilmektedir. Ayrıca hikâye anlatıcısının DH'sinin herhangi bir yerde gösterimi yapılmadan önce şu sorulara cevap vermesi istenmektedir: “Bize biraz kendinden bahset. Anlatmak için neden bu hikâyeyi seçtin? Bu hikâyeyi anlatarak nasıl değıştin?”.

Tipik bir DHA atölyesinin üç tam günü kapsadığı; bir DH'nin 250-375 kelime aralığındaki bir hikâyeden ve ortalama 15 görsel veya video parçacığından oluştuğu ve son olarak uzunluğunun iki ile dört dakika aralığında ideal olduğu ifade edilmektedir (Lambert, 2013). Taslak bir DHA atölye sürecinin zaman çizelgesi ise şu şekilde gösterilmektedir (Lambert, 2013) (Şekil 3):



Şekil 3. DHA atölyesi zaman çizelgesi (Lambert, 2013; s.75)

Şimşek'e göre DHA atölye sürecinin işleyişi şekil 4'te şematize edilmiştir (Şimşek, 2013; Şimşek, 2018).



Şekil 4. Dijital hikâye anlatımı atölye çemberinin dairesel döngüsü (Şimşek, 2013; Şimşek, 2018)

Şimşek (2018) DHAA süreci aşamalarını diyalojik ve dijital olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Yazarın diyalojik aşamalar olarak hikâye çemberi ve grup içi gösterim aşamalarını ele aldığı ve bu aşamaların özünde diyalogun, kendini ifade etmenin, anlatımın, dinlemenin ve karşılıklı yorum ve işbirliği ile güvenin tesis edildiği bir iletişim sürecinin yer alması nedeniyle böyle bir ayrıma gittiği dikkat çekmektedir. Dijital aşamalar ise sözlü anlatıdan yazıya geçişin söz konusu olduğu, hikâyeye dair notların tutulduğu, ses kayıtların yapıldığı, hikâyelerin dijitalleşmesi için teknolojik araçların kullanıldığı ve bağlama göre farklılık gösterse de katılımcıların birbirleriyle daha az etkileşime girdikleri aşamaları kapsamaktadır.

Şimşek'e (2013) göre DHAA sürecinin aşamaları büyük bir halkanın parçaları olarak ele alınmakta, aşamaların birbirini çizgisel değil de döngüsel bir şekilde takip ettiğine ve grup dinamiğine bağlı olarak bu aşamalar arasında bir geçişkenliğin söz konusu olduğuna vurgu yapılmaktadır. Aşamalara değinilecek olursa:

- Hikâye çemberi: Katılımcıların çember şeklinde oturumu ve kolaylaştırıcının sesi ve katılımcıların birbirlerine tanımaya yönelik kısa alıştırmalarıyla başlamaktadır. Bu oturum düzeni, hiyerarşik olmayan yapıya işaret etmektedir. Hikâye çemberinin, DHA için önemli bir bileşen olduğu söylenebilir. Nitekim hikâye çemberi ile katılımcıların eşit söz hakkına sahip olduğuna, hiyerarşinin en aza indirildiğine, kolaylaştırıcıların da kendi anlatıları ile sürecin bir parçası olduğuna, anlatılan her hikâyenin özel ve değerli olduğunun hissettirilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Şimşek, 2013; s. 284-287).

Ek olarak, hikâye çemberinin üç anlamda kullanıldığı belirtilmektedir (Şimşek, 2018):

1. Fiziksel çember: Çember şeklinde oturularak, mevcut asimetrilerin farkında olunarak, eşitliğe dikkat edilerek, katılımcıların ve kolaylaştırıcıların hikâyelerini paylaştıkları ortam.
2. Ses/söz çemberi: "Bir katılımcının bir diğer anlatıcının anlattığı hikâyeyi dinledikten sonra, takiben kendi hikâyesini anlatarak tamamlanmasına katkı sunduğu, bir hikâyeyi takiben kendi hikâyesi ile sözün devamını sağladığı ve tüm hikâyelerin paylaşılmasını takiben, tüm katılımcıların birbirlerine teşekkür ettikleri" ortam.

3. Hareket: “Çevrimiçi ve çevrimdışı dijital hikâyelerin paylaşılması ile genişleyen bir DHA hareketliliği”.

- Hikâyenin kâğıda dökülmesi: Anlatının daha kolay ses kaydını yapabilmek ve hikâyeyi derleyip toplamak için kâğıda dökülmektedir. Sözlü anlatım da 2,5-3 dakika uzunluğunda olacak şekilde dengenin kurulması.
- Ses kaydı: Kişinin kendi sesinin kaydedilmesi
- Görsellerin hazırlanması: Bu aşamada önemli nokta, katılımcıların tercihleridir. Çünkü farklı kaynaklardan görseller kullanılabilir: Kişisel fotoğraf albümleri, kendi çektiği hareketli veya sabit görseller, kendi çizimlerinden Creative Commons lisanslı herkesin kullanımına açtığı malzemeler, v.b.
- DH'nin bir araya getirilmesi: Ses ve görsellerin bir araya getirilmesi aşamasıdır.
- Grup içi gösterim: Oluşturulan DH'lerin grupla paylaşılması ve dönütlerin alınmasını içermektedir. Farklı bağlamlar (sosyal ağlardan kişisel paylaşım, internet üzerinden toplu paylaşım, v.b) yaratılarak DH'lerin dolaşıma sokulması da gerektiği belirtiliyor.

Ek olarak, alanyazından hareketle DHAA'larda öne çıkan önemli hususlar şöyle sıralanabilir (Hartley ve McWilliam, 2009; Lambert, 2010, 2013; Şimşek, 2012, 2013, 2018):

- kişisel deneyimler veya yaşantılar ile ilgili anlatılar,
- hikâye çemberi
- birlikte üretim/yaratım süreci
- hikâyesini anlatan ve dinleyen olarak katılımcılar ve kolaylaştırıcı/lor arasındaki işbirliği
- etik sorumluluklar

DHAA'ya gelen kişilerin sıradan olduğunu, süreçte bir yandan deneyimleri veya yaşantılarına ilişkin hikâyeler paylaşırken bir yandan diğer katılımcıların hikâyelerini, anlatılarını sesleri ve sessizlikleri ile anlamlandıran ve etkin dinleyenleri olduğu ifade edilmektedir (Şimşek, 2018). Kolaylaştırıcıların ise kendilerinin de en az bir kez bir DHAA'ya katılarak, kendi yaşamlarından bir hikâyeyi dijitalleştirilen ve

atölye sürecinde katılımcıların işlerini kolaylaştıran kişiler olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2018). Kolaylaştırıcıların DHAA sürecinde çeşitli işlevlerinin olduğuna değinilmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Şimşek, 2018):

- uygun ekipmanların sağlanması,
- mekânın düzenlenmesi,
- katılımcılara uygun atölye zaman ayarlamalarının yapılması,
- katılımcılar arasında çatışmalardan uzak eşitlikçi bir ortamın sağlanması,
- DH'lerin dolaşıma girebilmesi için çevrimiçi olanakların yaratılması,
- çevrimdışı etkinliklerin düzenlenmesi,
- katılımcıların hikâyelerini istedikleri gibi anlatabilmelerinin sağlanması.

DHAA'lardaki bir diğer önemli konu ise etik sorumluluklardır. Bu konuda Hikâye Merkezinin projelerinden biri olan Silence Speaks kapsamında Lucy Harding ve Amy Hill'in 2011 yılında hazırlamış oldukları "Etik Uygulama için Kılavuz" karşımıza çıkmaktadır (Lambert, 2013). Etik sorumluluklar bu kılavuzda üç bölümde ele alınmaktadır:

Bölüm A: Beş temel ilke:

1. İyilik hali: DHAA'lar sonucunda üretilen DH'ler kadar tüm atölye süreci boyunca hikâye anlatıcılarının fiziksel, psikolojik ve toplumsal bir iyilik hali ile ilgilidir.
2. Bilinçli seçimler: Hikâye anlatıcılarının hem DH'lerinin üretimi sürecinde hem de DH'leri dolaşıma gireceği zaman bilinçli seçimler yapmasına ilişkindir.
3. Mülkiyet hakkı: Hikâye anlatıcılarının kendilerini DHA sürecinin temel bileşeni olarak görmesine ilişkindir.
4. Yerel uyum: DHAA'ların yürütüldüğü ortama, bağlama uyum sağlanmasına ilişkindir.
5. Süreç olarak etik: Etiğin sadece katılımcıların rızasını almak olmadığı, tüm süreç olarak bakılması gerektiği ile ilgilidir.

Bölüm B: DHAA sürecine ilişkin etik konular:

1. Koruma: Hazırbulunuşluk (hikâye anlatıcılarının cesaretlendirilmesi), beklentiler, seçim (anlatıcıların ne düzeyde özel ilgilerini paylaşacağı hangi dili kullanacağı, deneyimlerini nasıl temsil edeceği, v.b.), travma (anlatıcıların travmasının olabileceği ve süreçte buna yönelik yaklaşılması gerektiği), risk (süreçteki olası fiziksel, psikolojik ve toplumsal risklerin farkında oluş), güven, telif hakkı, verilerin korunması gibi konularla ilgilidir.
2. İletişim: Bilgi (katılımcılara projenin amacı, hakları, DH üretim süreci, atölye sonrası DH'lerin kullanımı, v.b. konularda bilgi verilmesi.), ulaşılabilirlik (atölye öncesi katılımcılara örnek DH gösterilmesi) ve diyalog (katılımcıların sorularını sorabileceği, endişelerini dile getirebileceği, v.b. ortamın olması) gibi konularla ilgilidir.
3. Yapılar: Eşit fırsatlar, profesyonel kolaylaştırma ve uygulama geliştirme ile ilgilidir.
4. Kapanış: DH'lerin dağıtımı, rıza formların kopyalanması, atölyelerin sürdürülebilirliği, katılımcı ağının sürekliliği gibi konularla ilgilidir.

Bölüm C: DH'lerin paylaşımı ve dağıtımı ile ilgili etik konular:

2. Koruma: DH'lerin sahibinin rıza gösterdiği şekilde dolaşıma girmesi, istediği zaman geri çekebileceği, DH'lerin gösterileceği ortamın dikkat edilmesi, v.b. konularla ilgilidir.
3. Mülkiyet hakkı: katılımcıların DH'sini nasıl, nerede ve ne zaman göstermek istediği ve hakları ile ilgilidir.
4. İletişim ve Saydamlık: Katılımcılarla iletişim halinde olarak DH'lerinin paylaşılacağı yerler hakkında bilgi verilmesi ve DH'lerin gelir elde etme amaçlı satılmıyor olması ile ilgilidir.

Dijital hikâye türleri. Disiplinler arası kullanımı nedeniyle DH'lerin çeşitli türlerinin olduğu alanyazında görülmektedir (Frazel, 2010; Lambert, 2013; McLellan, 2007; Ohler, 2013; Robin, 2008). Bunlar:

- Kişisel hikâyeler: Kişinin hayatındaki önemli olaylardan oluşan hikâyelerdir. İnsanlar tarih boyunca hikâyeler anlatmıştır. İnsanların yaşadığı hayattaki olaylara, insanlara veya çevreye ilişkin hikâyeleri vardır. Yeni medya araçları kişisel hikâyelerin anlatılması, paylaşılması ve saklanması için fırsat

sunmaktadır. İnsanlar, kendi dijital hikâyelerini kendileri ve başkaları ile iletişim kurmak için oluşturmak isteyebilir. İrkçılık, çok kültürlülük ve küreselleşme gibi dünyada olup biten güncel konular hakkındaki tartışmaları kolaylaştırmak için kullanılabilir. Bu yolla öğrenciler hikâyelerini başkaları ile paylaşabilir, farklı yerlerde bulunan farklı kültürlere sahip öğrenciler arasındaki mesafeyi ortadan kaldıracaktır. Örneğin, aile sorunlarını ortadan kaldırmak için olumlu bir araç olabilir. Ayrıca, kişisel dijital hikâyelerin de birçok türü bulunmaktadır (Lambert, 2013):

- Önemli birisi hakkındaki hikâyeler (karakter hikâyeleri, anma hikâyeleri),
 - Yaşamdaki bir olay hakkındaki hikâyeler (macera hikâyeleri, başarı hikâyeleri),
 - Yaşamdaki bir yer hakkındaki hikâyeler,
 - Yapılan şeyler hakkındaki hikâyeler ve
 - Diğer hikâyeler (aşk hikâyeleri, buluş hikâyeleri, hayal hikâyeleri, v.b.).
- Tarihi belgeseller/tarihi olayları açıklayan dijital hikâyeler: Geçmiş anlamak için bize yardımcı olan dramatik olayları inceleyen hikâyelerdir.
 - Eğitsel/Bilgi verici veya öğretici dijital hikâyeler: Belirli bir kavram ya da uygulama üzerinde bilgi vermek veya öğretmek için tasarlanan hikâyelerdir. Matematik, fen, sağlık eğitimi, öğretim teknolojileri gibi alanlardaki öğretim materyallerini yansıtan hikâyelerdir.
 - Anısal hikâyeler: Belirli bir tarihte yaşanmış olaylardan hareketle bireyleri ya da grupları anmak için anlatılan hikâyelerdir. Örneğin, 2. Dünya savaşında savaşta ölenler, Amerikalı köleler, v.b.
 - Gönüllülük hikâyeleri: Belirli gereksinimleri olan veya yaşam hikâyeleri olan insanlara hizmet etmek için anlatılan hikâyelerdir. Örneğin, “Silence Speaks” projesi, dünyadaki cinsiyet eşitliği, sağlık, insan hakları gibi konuları ele almaktadır.
 - Tıp ve sağlık alanındaki hikâyeler: Sağlık alanındaki çalışanların ve hastaların deneyimlerinin paylaşıldığı hikâyelerdir. Dijital hikâyeler, deneyimlere ilişkin benzer durumdaki insanlar için önem teşkil etmekte, bu bilgilerden yararlanabilmekteler ve aynı zamanda moral desteği sağlamaktadır.

- Dijital hikâye arşivleri: DHA'nın bir formu, insanların farklı tema (doğum, ölüm, seyahat, v.b.) ve konularda hikâyelerini paylaşabildikleri web ortamlarından oluşur. Örneğin, BBC Wales tarafından gerçekleştirilen "Capture Wales" projesi bu bağlamda ele alınmaktadır.

Dijital hikâye anlatımı ve izleyici. DHA'nın, anlatıcı ve izleyiciler arasında bağın kurulmasını sağladığı (McGee, 2015) ve güçlü bir iletişim aracı (McLellan, 2007) olduğu belirtilmektedir. Hikâyelerin özünde kişinin kendini anlamasına yönelik bir yolculuk olduğu ve bu yolculuğun hem hikâye anlatıcısı hem de izleyici için gerçekleştiğini bilmenin önemli olduğu, bir izleyici olarak hikâyeleri duyduğumuzda kendi yaşamlarımızla ilişkilendirebileceğimiz cevapları dinlediğimiz ve bir hikâyenin başkalarının düşüncelerini veya duygularını değiştirebileceği dile getirilmektedir (Lambert, 2010). Bir DH'de yer alan duyguların sahiplenilmesi ile izleyicinin hikâye ile daha derin bir düzeyde bağlantı kurabileceği ifade edilmektedir (Lambert, 2010; s. 12). Ayrıca DH'deki iyi seçilmiş görsellerin hikâye anlatıcısı ile izleyici arasında arabuluculuk yaptığı ve kelimelerin söyleyemeyeceği şeyleri ortaya koyma gücüne sahip olduğu belirtilmektedir (Lambert, 2010).

Günümüzde DHA hem son derece kişisel hem de evrensel olma eğilimindedir. DH'lerin bir yararının çevrimiçi, web ortamlarında gösterilebilmesi ve böylece küresel kitleye erişim sağlanabilmesi olduğu belirtilmektedir (Lowenthal, 2009). Nitekim ulusal ve uluslararası bağlamda DH'lerin dolaşıma sokulduğu ve izleyicisiyle buluştuğu çeşitli web ortamlarının olduğu görülmektedir. Bu ortamlar şöyle sıralanabilir:

- <https://www.storycenter.org/>

DHA'nın kurucusu olan merkez (StoryCenter) tarafından DH'lerin "aile, kimlik, ilişkiler, toplum, sağlık, mekân, çevre, eğitim, iş, sosyal adalet, insan hakları, gençlik" gibi temalar altında dolaşıma sokulduğu web ortamıdır. Merkez, dünyanın farklı yerlerindeki birçok kurum ve kuruluş ile birlikte çalışmalarına yürütmeye devam etmektedir.

- <http://www.digitalstoryhub.org/>

<http://www.dijitalhikayeler.org/tr/>

Türkiye'de Hacettepe Üniversitesi, İletişim Fakültesi bünyesinde 2009 yılından bu yana faaliyet gösteren DHA atölyesinin oluşturmuş olduğu bir web ortamıdır. Bu

ortamda dolaşıma sokulan DH'lerin "toplumsal cinsiyet, sağlık, üniversite yaşamı, çocuklar, kökler, göç, uluslararası" bağlamlarda gerçekleştirilen atölye çalışmalarında ortaya çıktığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu atölye bağlamında çeşitli çalışmalarında yürütülmüş olduğu görülmektedir (Şimşek, 2012; Şimşek, 2013; Şimşek, 2014; Şimşek, 2015a; Şimşek, 2015b; Zeybek Kabakçı, & Şimşek, 2015).

➤ <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/galleries/pages/capturewales.shtml>

"Capture Wales", 2001-2008 yılları arasında BBC Wales ve Cardiff Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilen sıradan insanların gerçek yaşam deneyimlerine ilişkin DH'lerin oluşturulduğu bir projeye ait web ortamıdır. Bu DH'lerin web ortamında dolaşıma sokulmasının dışında TV kanallarında da yayınlandığı belirtilmektedir (Meadows & Kidd; 2009). Alanyazın incelendiğinde bu proje bağlamında çeşitli çalışmalarında yürütülmüş olduğu görülmektedir (Kidd, 2005; Meadows & Kidd; 2009; Thumim, 2009; Thumim & Chouliarakı, 2010).

➤ <http://reflectivecommunities.org/>

1998'de MIT tarafından kurulan "Yansıtıcı Topluluk Uygulaması Merkezi (Center for Reflective Community Practice)"nin oluşturmuş olduğu bir web ortamıdır (<http://reflectivecommunities.org/>). Merkezin toplum ve okullar arasında işbirliği kurulması için DHA atölyelerini sürdürdüğü çalışmalar dikkati çekmektedir. Merkez, öğrenenlerin topluluklarla bağlarını güçlendirmek ve yansıtıcı uygulamayı teşvik etmek için 2000 yılından bu yana atölye çalışmaların da DHA'nı kullanmaktadır (Freidus ve Hlubinka, 2002). Örneğin, Freidus ve Hlubinka (2002) yaptıkları çalışmada iki proje üzerinde durmuşlardır: Springfield'de bir halk sağlığı ağı ve şehir gençleri için informal öğrenme ortamı. Atölye çalışmalarında toplum üyeleri sadece "Ben ne yapıyorum?" sorusunu değil aynı zamanda "Niçin ben bunu yapıyorum?" sorusunu cevaplamışlardır. Yazarlar çalışma sonucunda toplumsal gelişim ortamlarında yansıtıcı uygulamadan elde edilen olumlu sonuçları şöyle sıralamıştır:

- Bir zamanlar toplum liderleri veya sakinlerinin uygulamalarında gömülü olan örtük bilgi açıkça söylenebilmekte, detaylandırılabilen, paylaşılabilmekte ve irdelenebilmektedir.

- Uygulayıcılar teknoloji, ekonomik kalkınma ve toplumu güçlendirme alanlarındaki dönüşüm için araçlar geliştirmektedir.
- Paylaşılan bilgi, enformasyon ve bilgi ekonomisindeki zenginliği ve güçlenmeyi elde etmede daha büyük fırsatlara yol açmaktadır.

Görüldüğü gibi, yansıtıcı uygulama için DHA; kişisel, profesyonel, kurumsal ve toplum gelişimi için değerli ve dönüştürücü bir araç olarak görülmektedir.

➤ <http://rainbowfamilytree.com/>

Aşk, aile, yaşam gibi konularda DH'lerin dolaşıma sokulduğu bir web ortamıdır.

➤ <http://elixr.merlot.org>

Eğitsel bağlamda durum tabanlı öğretim bağlamında kullanım için oluşturulan dijital hikâyelerin web tabanlı bir ortamda dolaşıma sokulduğu bir projedir. Bu proje kapsamında dijital durum hikâyelerinin 2006 yılından bu yana yüksek eğitimde kullanıldığı görülmektedir. Projeye ABD'de 30'dan fazla yüksek eğitim kurumunun katılım gösterdiği belirtilmektedir. Bu proje kapsamında hazırlanan web ortamında, 70'ten fazla disiplini kapsayan dijital durum hikâyesi deposu sunulmaktadır. Bu depoda; derse hazırlık ve tasarım, öğrenci ihtiyaçlarını anlama ve adresleme, öğretim stratejileri, teknoloji ve öğrenme, öğretim uzmanlığı geliştirme, değerlendirme konularında dijital durum hikâyelerinin yer aldığı görülmektedir. Fakültenin gelişimi içi dijital hikâyelerin, örnek verici öğretim stratejilerine ilişkin gerçek yaşam deneyimleri ve bunları uygulama süreci sağladığı belirtilmektedir. Bu dijital durum hikâyelerinin fakültede özgürce kullanıldığı ve eğitmenlerin erişebildiği ifade edilmektedir.

➤ <http://digitalstorytelling.ci.qut.edu.au/>

Queensland Üniversitesi tarafından 2005 yılından bu yana "miras, gençlik refahı, sağlık ve uluslararası kalkınma" gibi bağlamlarda oluşturulan DH'lerin dolaşıma sokulduğu web ortamıdır. Merkez, farklı kurum ve kuruluş işbirlikleri ile çalışmalarına yürütmeye devam etmektedir.

➤ <https://u.osu.edu/digitalstorytelling/about/>

The Ohio State Üniversitesi'nde DHA programı olarak faaliyet gösteren ve DH'lerin dolaşıma sokulduğu bir web ortamıdır.

➤ <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>

Houston Üniversitesi tarafından DHA'nın eğitsel kullanımına odaklanılan ve “sanat, sağlık, tarih, dil, matematik, müzik, kişisel yansıma, yerler, popüler kültür, din ve kültür, bilim, teknoloji” gibi kategorilerde ele alınan DH'lerin dolaşıma sokulduğu web ortamıdır.

➤ <http://distco.org/gallery/>

Houston Üniversitesi tarafından 2008 yılından bu yana DHA yarışmasının düzenlendiği ve DH'lerin dolaşıma sokulduğu bir web ortamıdır. Uluslararası bağlamda katılımın olduğu ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm düzeydeki öğrencilerin ve öğretmenlerin katılım gösterebildiği bir yarışmadır. DHA konu kategorileri ise “sanat, kültür, bilgisayar/teknoloji, yabancı dil İngilizce, sağlık, matematik, müzik, kişisel anlatılar, yerler/seyahat, beden eğitimi/spor, popüler kültür, bilim/mühendislik ve sosyal bilimler” olarak belirtilmektedir.

Diğer bir yandan hem DH'lerin izleyici ile bir araya gelmesine fırsat sunan web ortamların olması hem de DHA atölyeleri sonucunda birçok DH üretilmesine rağmen bu DH'lerin izleyiciler tarafından nasıl anlamlandırıldığına ilişkin herhangi bir uygulamaya dönük çalışmanın olmadığı dikkati çekmektedir. Nitekim Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli (2018) yaptıkları çalışmada “...DHA atölyelerinde ortaya çıkan dijital hikâyelerin atölye içi ve dışı gösterimlerinde izleyenler tarafından nasıl alımlandığına yani izlenen içerik ile izleyenin kurduğu anlamların ve ilişki setlerinin neler olduğuna dair herhangi bir çalışma olmadığı” ifadelerine yer vermektedirler. Buradan hareketle bu çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin oluşturmuş olduğu DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı ile öğretmen adayları tarafından nasıl alımlandığı yani DH'lerden hangi anlamların neden-nasıl çıkarıldığı ve mesleki anlayışlarının nasıl yapılandığını incelemek amacıyla alımlama çalışması benimsenerek alanyazındaki boşluklara eğitsel bağlamda katkı sağlanacağı söylenebilir.

Hikâye anlatımı, dijital hikâye anlatımı, eğitim ve öğrenme. Randall (2014; s.16) öğrenmeyi, “bilinçli ya da bilinçsiz olarak sürekli varlığımızdan anlam çıkarmaya, yaşamımızdan bir şey yaratmaya çalıştığımız o etkin sürecin bütünü” olarak tanımlamaktadır. Yani yazar öğrenmenin, oluşturmak, anlam oluşturmak, kendimizi oluşturmak ve öz-yaratım süreci olduğunu belirtmektedir. Lundby ise

anlatının bir anlamlandırma aracı olduğunu ifade etmektedir (Lundby, 2009). Buradan hareketle hikâye anlatımıyla, yaşam deneyimlerimizi yapılandırdığımızı, yaşamımızdan anlam çıkardığımızı ve dolayısıyla öğrenmemize katkı sağladığımızı söyleyebiliriz. Ayrıca Randall (2014) bir hikâyenin:

- bilgi ve değerler aktardığı,
- bazı şeyleri nasıl yapacağımızı söylediği,
- neden insanların şu şekilde davrandıklarını ya da neden işlerin böyle olduğunu açıkladığı,
- soyut fikirleri ete kemiğe büründürdüğü,
- hassas konuları güvenlikle ele almamızı sağladığı,
- olanları anlattığı,
- koşulların içinde bulunduğu karışıklığa bir düzen getirdiği,
- karmaşık olay ya da durumlara anlaşılabilir bir yorum önerdiği,
- kendi kişisel kaygılarımızı görüp anlamamıza yardım ettiği,
- kendi görüşlerimizi geçerli kılacak ve davranışlarımıza yol göstererek rol modelleri sağladığı,
- düşünce ve mücadelelerini kendimizinkilerden daha net ve derinden bilebileceğimiz karakterleri bizimle tanıştırmakla kendimizi daha iyi anlamamıza katkıda bulunduğu,
- kendi kişisel çatışmalarımızı söze döktüğü,
- benzer ikilemlerle karşı karşıya olan karakterlerden akıl alarak kararlar vermemize yardım ettiği,
- dünya görüşümüzü yeni ve sağlıklı bir şekilde yeniden inşa etmeye zorladığı zaman öğretici olduğunu belirtmektedir.

DHA konusunda eğitsel bağlamda yapılan çalışmaların sayısının giderek arttığı belirlenmiştir. Eğitsel bağlamda DHA konusunda yapılan yayınların betimsel tarama yöntemiyle incelendiği bir çalışmada, 2005 yılında bu çalışmaların başladığı ve yıllara göre çalışma sayısının arttığı görülmüştür (Çıralı ve Usluel, 2015). Bu çalışmalarda DHA'nın dil öğrenimi-öğretimi, çoklu okuryazarlık, öğretmen eğitimi,

teknoloji entegrasyonu, otantik öğrenme, karma öğrenme, öğrenme güçlükleri, sosyal buradalık, STEM bağlamlarında ele alındığı ve DHA'nın akademik başarı, öğrenme başarısı, bilgi sayımsal düşünme, eleştirel düşünme, duygusal öz farkındalık, empati, motivasyon, problem çözme yetkinliği değişkenleri üzerindeki etkisinin incelendiği görülmüştür. Yapılmış araştırmalarda katılımcılar, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite öğrencileri ve öğretmen, öğretim elemanı, okul müdürü, topluluk üyesi olmak üzere çeşitli gruplardan oluşmuştur.

Eğitsel bağlamda güçlü bir iletişim ve öğrenme-öğretme aracı olarak ele alınan DHA'nın, öğrencilerin kendi hikâye anlatımlarını tasarlama, yaratma, sunma gibi birden fazla adıma katılması ile okuryazarlık (dijital, küresel, teknoloji, görsel, bilgi) ve diğer (araştırma, yazma, organizasyon, öğrencilerin ve eğitimcilerin bilgi toplama, kendilerini ifade etme, problem çözme ve işbirlikli olarak grupça çalışma) becerilerini geliştirmeleri için olanak sağladığı belirtilmektedir (Belet & Dal, 2010; Frazel, 2010; Hung, Hwang, & Huang, 2012; Malita, & Martin, 2010; Ohler, 2013; Robin, 2008; Skinner, & Hagood, 2008; Yang, ve Wu, 2012; Yuksel, Robin, & McNeil, 2010). DHA'nın öğretmen adaylarının deneyimlerini yansıtmak ve yansıtıcı uygulayıcılar olarak gelişimlerini desteklemek için bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir (Garrety, 2008). DHA'nın, yaratıcı anlatımı ve öz temsili destekleme açısından çok yönlü bir pedagoji; farklı konumlardaki öğrencilerin birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlama açısından da sosyal bir pedagoji (Stewart ve Gachago, 2016) olduğu dile getirilmektedir.

DHA, öğrencinin rolünü mesajın edilgin alıcısından etkin yapıcısına dönüştürmektedir (McGee, 2015). Nitekim, 2016 Horizon Raporu ve ISTE standartları ile günümüz dünyasındaki öğrenci rolleri incelendiğinde öğrenenler için nelere gereksinim olduğu incelendiğinde DHA'nın bu sürece katkısının olabileceği söylenebilir. Gelişmekte olan teknolojilerin öğretim, öğrenme ve okullardaki kullanımını ve etkilerini inceleyen 2016 yılında yayınlanan K-12 eğitimindeki Horizon Raporu incelendiğinde; K-12 eğitiminde teknolojinin benimsenmesini hızlandıran temel eğilimler arasında “yaratıcılar/oluşturucular/üreticiler olarak öğrenciler” konusu ele alınmaktadır (Adams Becker, Freeman, Giesinger Hall, Cummins, & Yuhnke, 2016). Burada vurgulanan nokta öğrencileri içeriğin tüketicisi konumundan üreticisi konumuna getirmektir. Bu dönüşümü desteklemek için çok sayıda dijital araç bulunmaktadır. Yaratıcı görevler, öğrencilerin gerçek senaryolara yönelik bilgi

uygulama konusunda kendilerine güvenlerini güçlendirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin araştırma, hikâye anlatımı, oyun geliştirme, programlama ve üretim yoluyla konu alanlarında yetkin hale geldiği belirtilmektedir.

Eğitsel bağlamdaki atölye temelli DHA konusundaki alanyazın incelendiğinde ise öğretmenler, öğretmen adayları, çeşitli yaş gruplarındaki öğrenciler, gençler, yetişkinler ve yaşlılar olmak üzere çeşitli çalışma grupları ile çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (Davis ve Weinshenker, 2012; Gachago, Ivala, Chigona ve Condy, 2015; Hausknecht, Vanchu-Orosco ve Kaufman, 2016; Lenette, Cox ve Brough, 2013; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse, Tait, Hardy ve Sumner, 2013; Şimşek, & Erdener, 2012; Van Galen, 2017; Yuksel-Arslan, Yildirim ve Robin, 2016). Bu çalışmalarda DHA'nın;

- deneyimlerin ifade edilmesinin bir yolu olduğu,
- öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği,
- öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağladığı,
- işbirlikli çalışmaya fırsat sunduğu,
- yetişkin öğrenmesine ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağladığı,
- beceri (dijital, bilgisayar, internet, liderlik, iletişim) gelişimini desteklediği,
- öz-güven artışı, öz-yansıtmayı, farkındalığı, kimlik oluşumunu, kendini ve dünyayı anlamayı sağladığı,
- bir eğitim ve öğrenme aracı olduğu belirtilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmalara öğretmen eğitimi, kendini anlama ve DHA konusunda yapılmış araştırmalar olarak üç başlık altında yer verilmiştir.

Öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar. Bu başlık altında, öğretmen eğitimi ile ilgili olarak kuram ve uygulama arasındaki bağı araştıran, duruma dayalı öğrenmeyi/öğretimi ele alan ve bilişim teknolojileri konusunda BT öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşlerinin, mesleklerinde karşılaştıkları sorun ve çözüm önerilerin ele alındığı araştırmalara yer verilmiştir.

Kuram-uygulama bağı ile ilgili araştırmalar. Araştırmalar yeniden eskiye doğru sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

Álvarez Álvarez (2015), bu çalışmada öğretmenlerin kuram ve uygulama arasında nasıl bağlantı kurabileceği sorusuna cevap aramaktadır. Çalışma, mesleki yaşantısı boyunca mesleki gelişiminin bir parçası olarak kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi araştıran deneyimli bir İspanyol ğretmen ile birlikte etnografik metodoloji kullanılarak gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Çalışmada kuram-uygulama ikileminin üstesinden gelmek için bağ kuran pedagojinin oluşturulması ve tanımlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun oluşması için ise birbirlerini çeken kuram ve uygulama düzlemlerinin oluşması gerektiğine inanılmaktadır. Buradan hareketle çalışmada, Rozada (2007) tarafından ortaya atılan kuram ve uygulama ilişkisini kuran aşağıdaki model temele alınmıştır (şekil 4).



şekil 4: Kuram ve uygulama arasındaki ilişki (Rozada, 2007)

Modele göre kuram ve uygulama bağını kurmanın bileşenleri:

- Akademik eğitim ve okumanın gerçekleştirilmesi (en st düzlem): Öğretmen eğitimine ilişkin çeşitli derslere, kurslara, konferanslara, etkinliklere katılım ve yayınların takip edilmesi v.b yollarla edinilen kuramsal bilgileri kapsar.
- Mesleki ve kurumsal gelenek ve kültürlerin öz-eleştirel şekilde gözden geçirilmesi (en alt düzlem): Mesleki uygulamaların, deneyimlerin öz-eleştirel şekilde gözden geçirilmesini ve bu süreçte günlüklerin tutulması, gözlemlerin yapılması, ses-video kayıtlarının alınması, v.b uygulamaların yapılmasını kapsar.

- c. Kişisel ikinci düzey kuram oluşumu (üst orta düzlem): Öğretmenlerin mesleki uygulamalarından hareketle düşünce ve bilgi birikimini planlayarak, geliştirerek, değerlendirerek bilinçli bir şekilde sistemleştirmesidir. Bunu yayın yaparak ve çeşitli ders, sunum, konuşma ortamlarında tartışarak gerçekleştirebilir.
- d. Kişisel ikinci düzey uygulama oluşumu (alt orta düzlem): Geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak ve yeniliklere açık olarak kişisel pedagojik düşünce ve yansıtıcı deneyimlerinden beslenen bir kişisel öğretim yönteminin benimsenmesidir. Bu bağlamda öğretmen kendi öğrenme-öğretme metodolojisini geliştirebilir, öğretim programını oluşturabilir, farklı kulüpler kurabilir, okul dışı etkinlikler gerçekleştirebilir.
- e. Bağ kuran pedagojinin oluşumu (düzlemler arasındaki alan): Yukarıdaki dört bileşenin birlikte ele alınmasını, düzlemler arasındaki ilişkinin kurulmasını ve kuram ve uygulamanın tutarlı bir şekilde birlikte ele alınmasını kapsar. Özetle çalışmaya göre, bağ kuran pedagoji oluşumu için öğretim deneyimini analiz ederek ve kişisel ikinci düzey kuramları ve uygulamaları oluşturarak akademik eğitimi ve okumayı öz-eleştirel şekilde gerçekleştirerek kuram-uygulama bağının kurulabileceği belirtilmektedir.

Ching (2014)'in yapmış olduğu çalışmada, kuram ve uygulama bağı kurmanın yollarından biri olarak duruma dayalı öğrenme/öğretim ele alınmaktadır. Durumların eğitimcilerin deneyimlerinden oluşan anlatılar olduğu ve bu çalışmaların, öğretmen adaylarına bilgi, beceri, deneyimlerini uygulayabilecekleri ve entegre edebilecekleri gerçek yaşam senaryolarının bazı yönleriyle sunulmasına yardımcı olabilecek bir yöntem olduğu ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmesine ve karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Buradan hareketle çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi durumlarına ilişkin sorunları çözmesi sürecinde eğitsel kuram ve modelleri kullanımlarının incelenmesi ve duruma dayalı öğrenme yaklaşımı kullanılarak öğretmen adaylarının değer, haz, öz-güven, motivasyon açısından tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya üç sınıftaki öğretmen adayları katılmış ve yedi durum kullanılmış ve 15 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden durum analizlerine ilişkin raporlar alınmış, uygulama süreci sonunda da tutumlarını belirlemeye yönelik anket uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adayları, durumların öğretmenlik yaşantılarının karmaşık doğasına ışık tuttuğunu ve onları gerçek sınıf ortamlarındaki

zor durumlarla yüzleşmeye hazırladığını belirtmişler. Ek olarak, eğitimsel iklimleri düşünmelerini, bilgi toplamayı, eylemlere yönelik yaratıcı çözümler üretmelerini sağlamaya yardımcı olduğunu ifade etmişler. Duruma dayalı yaklaşımın gerçek yaşam senaryolarını öğretmen adaylarına sunarak kuram-uygulama bağı kurulması noktasında iyi bir yol olduğu belirtilmektedir.

Anderson ve Freebody (2012) yaptıkları çalışmada, öğretmen eğitimindeki eleştirilerden birinin eğitimde sunulan eğitsel kuramların öğretmenlerin gerçek çalışmalarıyla yeterince ilgili olmadığını belirtmektedir. Bu gerçek veya algılanmış ayrılığın üstesinden gelmek, kuram ve uygulamayı bütünleştirmek amacıyla çalışmada, uygulayıcı topluluk yaklaşımına (Lave ve Wenger, 1991) dayalı bir mesleki deneyim programı oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmada, drama eğitimi kapsamında bu yaklaşımın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sunulmaktadır. Bu yaklaşımın üç aşamadan oluştuğu belirtilmektedir:

1. Aşama: Öğretmen adaylarının okullarda deneyimli öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin sınıflarında gözlem yapması.
2. Aşama: Öğretmen adaylarının okullarda bir derste öğretim yapması, öğretmenlik deneyimi yaşamaları. Öğretmen adayları sınıfa 2-4 kişilik gruplarla girer ve süreç sonunda öğretmen adayı sınıf öğretmeni, akranları ve fakülte öğretim elemanı tarafından değerlendirilir.
3. Aşama: Öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma yoluyla kendi deneyimini değerlendirmesi.

Sonuç olarak çalışmada uygulayıcı topluluk yaklaşımı ile sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve fakülte öğretim elemanlarının bir araya geldiği, bir ortaklık modeli sunulduğu, öğretmen adaylarının kimlik gelişimine katkı sağlandığı ve kuram-uygulama bağının kurulduğu belirtilmektedir.

Karsenti ve Collin (2011)'in yapmış olduğu çalışmada, mesleki gelişim için çevrimiçi öğretim videolarının öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının gelişimine etkisi araştırılmaktadır. Çalışmada, öğretmen eğitimindeki başlıca sorunlardan biri olarak derslerde öğretmen adaylarına sunulan kuramsal bilgiler ile gerçek sınıf uygulamaları arasındaki boşluk görülmekte ve kuramla uygulama arasındaki bağ kurulmasındaki zorluktan bahsedilmektedir. Bu bağ kurulması noktasında ise videoların işe koşulabileceği belirtilmektedir. Nitekim videolar ile

öğretmen adaylarının gerçek sınıf durumlarına hazırlanabilecekleri, öğretim-öğrenme durumlarını analiz edebilecekleri ve yansıma yapabilecekleri ifade edilmektedir. Buradan hareketle bu çalışma planlanmıştır. Çalışmaya 400 öğretmen adayı katılmıştır. Süreçte öğretmen adaylarına öğretim durumlarına ilişkin videolar sunulmuş ve veriler ön-test, son-test şeklinde ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda çevrimiçi videoların öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında olumlu yönde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öz-yeterliğin öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli olduğu ve bu bağlamda çevrimiçi videoların önemli bir rolünün olduğu belirtilmektedir. Ek olarak çevrimiçi videoların bir kendi kendine öğrenme aracı olarak ele alındığı görülmektedir.

Cheng, Cheng ve Tang (2010), öğretmen eğitimindeki sorunlardan birinin kuram ve uygulama arasındaki boşluk olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim kavramlarına ilişkin tutarsızlıklarına neden olan hususlar, kuram-uygulama arasındaki boşluk ve bu boşluğu kapatmaya yardımcı faktörler incelenmiştir. Veriler nitel ve nicel yollarla, 228 kişinin katılımı ile yapılan anket ve 31 kişiyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğretim stratejisi seçimlerindeki tutarsızlıkların nedenlerine ilişkin üç boyut ortaya çıkmıştır: 1- eğitim öncesi deneyim (ör: okul deneyimi, aile), 2- öğretim bağlamı (ör: okul ortamı, kültürü) ve 3- öğrenci ihtiyaçları (ör: akranlarıyla ilişki, ders müfredatı). Sonuç olarak öğretmen adaylarının kuram ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmasına yardımcı olmak için öğretmen eğitim programlarına yönelik şu öneriler getirilmiştir: 1-yansıtıcı uygulamanın geliştirilmesi, 2- kendi kendine öğrenmeyi ve bağımsız öğrenmeyi destekleme, 3- öğretmen eğitimcilerinin kendi öğretimlerini modelleme ve 4- kısa süreli yurtdışı programlarının destekleme.

Cannings ve Talley (2003) bu çalışmada, video durumların (CD ve çevrimiçi) öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama bağını kurmada bir araç olduğunu belirterek alanyazından hareketle bu konu hakkında tartışma yürütmüşlerdir. Video durum çalışmaları, gözlem, yansıtma ve tartışma olmak üzere üç yönüyle tartışılmaktadır. İlk olarak, video durumların önemli özelliklerinden birinin aynı sınıf durumuna birçok kez izlenme fırsatı sunulması olduğu belirtilmektedir. Çünkü bunun gerçek yaşamda mümkün olmadığına, gözlem koşullarının zorlu olduğuna dikkat çekilmektedir. İkinci olarak, öğretmen adaylarının videoyu sadece izlemekle,

durumları gözlemlenerek kalmayıp kendi uygulamalarına nasıl yansıtılabileceklerine dair anlayış kazandıkları ve video durumların yansıtıcı uygulamayı geliştirmek için kullanıldığı belirtilmektedir. Üçüncü olarak ise video durumların, öğrenenlerin öğrenme sürecine bağlanmaları, kuramların ve kavramların uygulanması, ders planı fikirleri, v.b. konularda yüz yüze ve çevrimçi tartışma ortamı sağladığı ifade edilmektedir.

Yukarıda yer verilen çalışmalarda, kuram ve uygulama arasında nasıl bağ kurabileceği sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmalardan hareketle kuram ve uygulama bağına kurmak için;

- Bağ kuran pedagoji adında bir modelin ortaya atıldığı,
- Videoların, video durumların ve duruma dayalı öğrenme/öğretim yaklaşımının kullanıldığı,
- uygulayıcı topluluk yaklaşımına dayalı bir mesleki deneyim programı oluşturulduğu

görülmekte ve

- yansıtıcı uygulamanın geliştirilmesi,
- kendi kendine öğrenmenin ve bağımsız öğrenemenin desteklenmesi,
- öğretmen eğitimcilerinin kendi öğretimlerini modellemesi ve
- kısa süreli yurtdışı programlarının desteklenmesi

gerektiği ifade edilmektedir.

Duruma dayalı öğretim ile ilgili araştırmalar. Araştırmalar yeniden eskiye doğru sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

Serdar Tülüce (2016) yapmış olduğu çalışmada, İngilizce dili öğretmen adaylarının stajları sürecindeki durum hikâyesi yöntemi uygulamalarına ilişkin düşüncelerini araştırmaktadır. Çalışmada yazılan durum hikâyelerinin, öğretmen adaylarının staj gözlemlerinin önemli bir bölümünü ayrıntılarıyla anlatan anlatılar olduğu belirtilmektedir. Bu hikâyelerde öğrenme ve öğretim uygulamalarının, öğrencilerle etkileşimin, öğretmenlerle işbirliğin veya okul ortamının herhangi bir yönüne odaklanıldığı dile getirilmektedir. Stajda öğretmen adaylarının gözlem yapmalarının ve denetimli öğretim deneyimleri yaşamalarının ardından bu durum

hikâyelerinin yazıldığı ve öğretim elemanına portfolyada teslim edildiği belirtilmektedir. Çalışmada, bu uygulama süreci sonunda öğretmen adaylarının düşüncelerini inceleme amaçlı odak grup görüşmelerinin yapıldığı ve durum hikâyesi yönteminin öğrenmeleri üzerindeki etkisine ilişkin algılarını yansıtan yansımaların yazıldığı görülmektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının çeşitli kişisel ve sosyal algılanan kolaylıklara/sağlıklara (affordances) ve sınırlılıklara dikkat çektiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, durum hikâyesi yönteminin daha çok staj gözlemleri ve öğrenme deneyimlerine ilişkin yansıtma fırsatı sunduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmada, durum hikâyesi yönteminin öğretmen adaylarının gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Özçınar ve Deryakulu (2011) tarafından yapılan bu çalışmada, video-durumların uzman yorumlarıyla zenginleştirilmesinin ve video-durumların tartışılması için oluşturulan çevrimiçi tartışma gruplarında öğretmen adaylarının öğretmenleriyle birlikte bulunmalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Özçınar (2009) video durumları, “gerçek sınıf ortamlarından elde edilmiş ve kurgu teknikleri ile öğretim için uygun hale getirilmiş sınıf görüntüleri” olarak tanımlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, video durumlara yansıtma noktaları eklenmesinin ve çevrimiçi tartışma gruplarındaki öğretmen katılımının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı etki yarattığı belirtilmektedir.

Kurz ve Batarello (2010) tarafından yapılan bu çalışmada, video durumların özelliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının iki video durumla etkileşime girmesi sağlanmıştır. Çalışmada şu iki soruya cevap aranmıştır. 1- Video durumlardaki hangi özellikler öğretmen adaylarının yansımalarında değerli sayılmıştır? 2- Video durumlardaki hangi özellikler öğretmen adaylarının gelişimine destek olabilir? Çalışmaya ilköğretim ve özel eğitim bölümlerinde öğrenim gören 27 öğretmen adayı katılmıştır. Uygulama sürecinde öncelikle öğrencilere bir video durum gösterilmiş ve sonrasında gözlemleri ve yorumları eğitimle birlikte tartışılmıştır. Tartışmanın sonunda ise katılımcılardan bireysel istedikleri bir video durumu izlemeleri, sonrasında yazılı yönlendirmeli yansıtma soruları ile öğretim uygulamalarını analiz etmeleri istenmiş ve veriler bu şekilde toplanmıştır. Veriler, anlatı metinleri yoluyla toplanarak, metinlerdeki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konarak sabit karşılaştırmalı yöntem (Glaser, 1965)

aracılığıyla analiz edilerek temalar belirlenmiştir. Analizler sonucunda öncelikle öğretmen adaylarının video durumlarda yararlı bulduğu 3 temaya odaklanılmıştır: 1- belirli öğretim tekniklerinin modellenmesi (etkili öğretim, geleneksel konulara farklı yaklaşımlar, v.b.), 2- video durumunu desteklemek için ek materyaller (ön-görüşme, ders planı, öğretmen biyografisi), 3- öğrencilerle etkileşimleri içeren sınıf yönetimi (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimleri ve öğretmenin sınıf yönetimi durumlarındaki yeteneği, v.b.). Sonuç olarak bu çalışmanın, öğretmen adaylarının ihtiyaç ve tercihlerini temel alarak öğrenmeyi sağlamak için öğretmen eğitimine video durumların entegrasyonu konusunda rehberlik edebileceği ifade edilmektedir.

Kurz, Batarello ve Middleton (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının video durumlara ilişkin bakış açılarını ve anlayışlarını araştırmaktadır. Çalışmada kişisel yapı kuramı (Kelly, 1995) temele alınmaktadır. Çalışmaya 93 ilköğretim ve özel eğitim öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına, video durumları öğretmen eğitiminde kullanabilmek için farklı durumların sunulduğu bir çizelge verilmiş ve bunu oranlamaları istenmiştir. Hiyerarşik kümeleme analizi sonucunda öğretmen adaylarının video durumlarda algıladıkları gereksinimlerden hareketle bu gereksinimleri karşılamak için video durumların nasıl yapılandırılabilirliğine ilişkin altı küme yani tema ortaya çıkmıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Tüm yetenek düzeylerinde öğrencilere temel içeriği öğretmek
2. Farklı öğrenciler için derslerin planlanması ve düzenlenmesi
3. Uzmanlar tarafından geri bildirim ve analiz
4. Farklı yetenek ve davranış düzeyleri için sınıf yönetimi teknikleri
5. Çekirdek dışı öğretim
6. Çeşitli endişeler

Sonuç olarak ortaya çıkan bu temaların öğretmen eğitiminde video durumları kullanacak araştırmacı veya uygulayıcılara rehberlik edebileceği ifade edilmektedir.

Bulca ve Deryakulu (2009) yaptıkları çalışmada, duruma-dayalı öğrenme yaklaşımı bağlamında oluşturulan farklı video-durum türlerinin (tam sürüm ve kurgulanmış sürüm) voleybol antrenörlerinin voleybol oyun seti çözümü becerisine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Video-durumların uzman görüşleri

ile belirlenen, kadın ve erkek milli voleybol takımlarının kazandıkları ve kaybettikleri maçlardan alınmış setleri içeren video materyallerinden oluştuğu belirtilmektedir. Tam sürüm video-durum türünde voleybol oyun seti içerisindeki hem kazanılan hem de kaybedilen sayıların tamamı özgün sırası içinde verilmiş, antrenörlerden izledikleri kazanılan sayıların nasıl kazanıldığını, kaybedilen sayıların ise neden kaybedildiğini tanımlamalarını, tanımladıkları durumu çözümlmelerini ve değerlendirmelerini gerektiren soruları yanıtlamaları istenmiştir. Kurgulanmış sürüm video-durum türünde ise voleybol oyun seti içindeki kazanılan sayılar arka arkaya özgün sırasıyla birleştirilerek, kaybedilen sayılar da arka arkaya özgün sırayla birleştirilerek verilmiş, antrenörlerden de izledikleri arka arkaya birleştirilen ve özgün sırasıyla verilen kazanılan ve kaybedilen sayıların nasıl kazanıldığının ve kaybedildiğinin tanımlanması, tanımlanan durumun çözümlenmesi ve değerlendirilmesini içeren soruları yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda tam sürüm ve kurgulanmış sürüm video-durumları izleyen voleybol antrenörlerinin oyun seti çözümlleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Boling (2007) çalışmasında, öğretmen eğitimindeki bir ders kapsamında teknolojinin öğrenmeyi değiştirmek/dönüştürmek için nasıl yenilikçi bir yol olarak kullanılabilmesine dair bir anlayış geliştirmeyi amaçlamıştır. Buradan hareketle çalışmada; 1- öğretmen adaylarının çoklu ortam video tabanlı durumlarda sunulan hikâyelere ve görsellere nasıl tepki gösterdiği, 2- kişisel hikâyelerinin ve deneyimlerinin bu durumları yorumlama ve anlama ile nasıl etkileşime girdiği araştırılmaktadır. Çalışmaya 25 öğretmen adayı katılmış ve 15 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Veriler yazılı ödev görevlerinden ve görüşme yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal ve tümdengelimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda videoların, öğretmen adaylarının;

- öğretim ve öğrenme anlayışlarını değiştirebildiği,
 - öğretmenin rolünü yeni yollarla düşünmeye yardımcı olduğu,
 - videolardan anlam çıkarırken önceki deneyimleri ile bağlantı kurdukları ve
 - öğrenme sürecini desteklerken kendilerine nasıl tartışma, yazma, yansıtma fırsatı sunduğu
- ortaya çıkmıştır.

Perry ve Talley (2001) çalışmalarında, durum metodolojisini, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama bağını kurmada güçlü bir araç olarak ele almaktadır. Durumların, genellikle bir takım olayların açıklandığı veya hikâyelerin anlatıldığı anlatı şeklinde oluşturulmuş yazılı formlar olduğu fakat yeni teknolojilerle farklı formlarda sunulduğu ifade edilmektedir. Bu noktada video durumlara vurgu yapılmakta ve internette sunulan video durumların ise öğretmen adayları için bağlam ve gerçeklik duygusunu geliştirmek için muazzam bir potansiyel sunduğu fakat bu konuda alanyazında yeterli çalışmanın olmadığı belirtilmektedir. Buradan hareketle çalışmada öğretmen eğitiminde çevrimiçi video durumları kullanmayı düşünenlere öneriler sunulmaktadır. Bu noktada iki soruya cevap aranmaktadır: 1- çevrimiçi video çalışmalarına dâhil edilmesi gereken en uygun özellikler ve bileşenler nelerdir? 2- Web'te video durumları sunmak için teknoloji nasıl en iyi şekilde kullanılır? Sorulara cevap bulabilmek için veriler, bu konuda bilgi ve deneyime sahip uzmanlardan ve uygulayıcılardan bir web tabanlı anket aracılığı toplanmıştır. Çalışmaya 38 kişi katılmıştır. Analizler sonucunda ilk soruya cevaben 20 özellik ve bileşen ortaya çıkmıştır. Birinci sırada yer alan özelliğin "en önemli, iyi uygulama örneklerinin sunulması gerektiği" olduğu görülmektedir. Diğer önerilerden bazıları ise şöyle sıralanabilir: Gerçek yaşam örnekleri olması; kurama dayandırılması; net bir amacının, konusunun olması; durumu, kültürü, karakterleri kapsamaması; çözülmemiş durumları, problem çözmeyi ve karar vermeyi içermesi, v.b. İkinci sorunun cevabı ise üç başlık altında ele alınmıştır: a- kamera teknikleri (videonun uzunluğu, arkaplan, sahnedeki insan sayısı, v.b.), b- araç-gereç önerileri (mikrofon, tripod kullanımı, ışık, kamera kalitesi, v.b.) ve c- diğer öneriler (videonun türü, indirilebilme seçenekleri, dosya büyüklüğü, videonun metin içeriği içermeyeceği, ses kalitesi, v.b.). Sonuç olarak, sunulan öneriler ile çevrimiçi video durumları etkin bir şekilde kullanmak isteyenler için pedagojik ve teknolojik gereklilikleri daha derin bir şekilde anlama yönünde olumlu bir başlangıç yapılmıştır. Ek olarak, çevrimiçi video durumların, öğretmen eğitiminde teknolojinin entegrasyonunu modellemek için öğretmen eğitiminde etkili öğretim araçları olma potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir.

Jenlink ve Kinnucan-Welsch (2001)'nin yaptıkları bu çalışmada, anlatı çalışması bağlamında durum hikâyeleri ele alınarak 18 aylık bir mesleki gelişim girişimi araştırılmıştır. Girişim yazarların da içinde yer aldığı bir tasarım ekibi

tarafından kolaylaştırılmıştır. Tasarım ekibinin rolünün, mesleki gelişime alternatif bir yaklaşım olarak çalışma grubu yöntemine ve çalışma gruplarının kolaylaştırma sürecine odaklanarak mesleki gelişim deneyimlerini tasarlamak olduğu ifade edilmektedir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi iki açıdan ele alınmıştır. Birincisi, anlamlı deneyimlerden oluşan yaşam boyu devam eden bir süreci kapsayan, hem kişisel hem de mesleki olarak öğrenilebilen ve geliştirilebilen eğitimcilerin mesleki gelişimidir. İkincisi ise öğretmenlerin yaşamlarını ve çalışmalarını bilmenin ve kuramsallaştırmanın yolu olarak eğitimcilerin mesleki deneyimlerinin önemi ve bu deneyimlerini yansıtan hikâyeleridir. Yazarlar durum hikâyesini, öğretmen çalışma gruplarının üyeleri ve kolaylaştırıcı olarak kişisel deneyimleri ile ilgili kendi hikâyelerini oluşturmaları için katılımcılar ile birlikte çalışmak için kullanılan bir anlatı formu olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışmada paylaşılan hikâyelerin, mesleki gelişimin alternatif bir formu olarak bir çalışma grubunda kolaylaştırma ve katılım, kişisel gelişim ve mesleki öğrenme yoluyla dönüşüm için bir fırsat sağladığını gösterdiği belirtilmektedir.

Barksdale-Ladd, Draper, King, Oropallo ve Radencich (2001) tarafından yapılan çalışmada, eğitimcilerin öğretime dayalı olarak altı öğretmen adayından durum hikâyesi yazmaları istenerek bu durumların bağlamları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: “Öğrencilerimizin kendi öğretimimize dayalı durumlar yazmalarını isteyen profesörler olarak, durumlarla ne demek istiyoruz? Durum geliştirme beklentilerimiz öğrencilere nasıl iletildi?” Elde edilen bulgular, profesörlerin durumlara ilişkin nasıl düşündüklerini ve daha sonraları deneyime nasıl yansıttıklarını göstermiştir. Durum hikâyeleri yoluyla profesörler, öğrencilerini farklı şekillerde anlamaya başlamışlar ve uygulamalarında yeni anlayışlar geliştirmeye başlamışlardır.

Yukarıda yer verilen duruma dayalı öğrenme/öğretim ile ilgili çalışmalarda,

- öğretmen eğitiminde video durumların kullanılabileceği,
- video durumların, hikâyelerin öğretmen eğitiminde kullanımı ile öğretmen adaylarının;
 - o gelişimini olumlu yönde etkilediği,
 - o yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı etki yarattığı,
 - o öğretim ve öğrenme anlayışlarını değiştirebildiği,

- öğretmen rolünü yeni yollarla düşünmeye yardımcı olduğu,
 - videolardan anlam çıkarırken önceki deneyimleri ile bağlantı kurdukları ve
 - öğrenme sürecini desteklerken kendilerine nasıl tartışma, yazma, yansıtma fırsatı sunduğu
- durum hikayelerinin mesleki gelişim için fırsat sunduğu,
 - durum metodolojisinin öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama bağına kurmada güçlü bir araç olduğu
 - video durumların, öğretmen eğitiminde teknolojinin entegrasyonunu modellemek için öğretmen eğitiminde etkili öğretim araçları olma potansiyeline sahip olduğu

görülmektedir.

BT öğretmenleri ve öğretmen adayları ile ilgili araştırmalar. Araştırmalar yeniden eskiye doğru sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

Atal Köysüren ve Deryakulu (2017) tarafından yapılan bu çalışmada, eğitim sisteminde BT ilgili yapılan değişimlerin BT öğretmenlerinin duygularındaki değişimleri incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada öncelikle öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili olan bir çevrimiçi tartışma ortamdaki 2005-2015 yılları arasındaki mesajları çözümlenmiş, sonrasında 1995-2015 yılları arasında yayınlanan resmi yazılar incelenmiş ve son olarak da tartışma ortamındaki gönüllü 30 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Veriler içerik çözümlemesi yoluyla çözümlenmiştir. Analizler sonucunda BT ile ilgili eğitim sisteminde yapılan değişimlerin öğretmenlerin en çok üzüntü, isyan, çaresizlik, bıkkınlık ve öfke duygusu yaşamalarına neden olduğu ve özellikle tükenme, ümitsizlik ve hayal kırıklığı duygularını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu duygusal durumlarını etkileyen kararların; Fatih projesi, ders saati, dersin değerlendirilmesi, formatörlük ve BT rehber öğretmen görevlendirmesi, atama ve yer değiştirmeler, BT sınıfları ve norm sorunları konularında yapılan değişiklikler olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak bu duygu durumlarının yaşama nedenlerinin; alınan kararların yapısı, alınma ve uygulanma biçimi, paydaşlarla yetersiz etkileşim ve işbirliği, karar

alıcıların bazı durumlardan bihaber olması, okul yöneticileri ile iletişim eksikliği, alanlarına değer verilmemesi gibi sorunlar olduğu belirtilmiştir. Duygu durumlarının genel olarak olumsuz yönde olduğu dikkati çekerken, olumlu olarak sadece derslerinin zorunlu derslere alınması kararının mutluluk duygusunu arttırdığı ifade edilmiştir.

Erçetin ve Durak (2017) çalışmalarında, bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin okullarda nasıl işlendiğini irdelemeyi (kullanılan yöntem ve teknikler, araç-gereçler, değerlendirme yöntemleri açısından), derste yaşanan problemleri ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada veriler, 2015-2016 güz döneminde Ankara'da görev yapan 50 BT öğretmeninden anket ve yarı yapılandırılmış görüş formu yoluyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi; nicel verilerin analizinde ise frekans, yüzde ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerinin en sık kullandığı öğretim yöntemlerinin anlatma ve gösterip yaptırma; araç-gereçlerin sunum ve projeksiyon; değerlendirme yönteminin ise klasik sınavlar olduğu ortaya çıkmıştır. Derste karşılaştıkları problemler ise en siktan en aza doğru şöyle sıralanabilir:

- Uygulamaya uygun ortam eksikliği,
- ders kitabının olmaması,
- uygulama ortamı eksiklikleri,
- uygulama için altyapı eksikliği
- belirlenen politikaların uygulamada geçerli olmaması,
- farklı öğrenme yöntemlerinin uygulanamaması,
- “öğrenenler zaten biliyor” yaklaşımı,
- Somoutlaştırılması gereken ders içeriğinin uygulama imkanı olmadığı için soyut kalması,
- Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanamaması,
- BT bilgisinin “oyun oynama” ile eşdeğer görülmesi,
- Ders içeriğinin güncellememesi,
- Öğretmen klavuz kitabının olmaması,

- İnternetten araştırma yapılamaması,
- Ders içeriğinin belirsiz olması,
- BT'nin güvenli kullanımı konusunda veli-öğretmen-darenin işbirliği içinde çalışmaması,
- Öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği bilgilerin öğretilmemesi,
- Programdaki kazanımların anlaşılması,
- Müfredatın 21. yy becerilerini kazandırmada yetersiz olması,

Öğretmenlerin derslerinde karşılaştıkları en sık problemlere sundukları çözüm önerileri ise şöyle sıralanabilir:

- Araç gereç eksiklerinin tamamlanması,
- Ders kitabı hazırlanması,
- BT sınıflarının belirli aralıklarda güncellenmesi,
- Müfredatın güncellenmesi,
- BT öğretmenlerinin görev tanımlarının anlatılması,
- Kalabalık sınıfların azaltılması,
- Yeterliliklere uygun araç ve etkinliklerin önerilmesi,
- Öğretmenlere BT yeterliliği kazandırılması,
- İdareye teknik destek sağlanması,
- İdarecilere BT yeterliliği kazandırılması

Deryakulu ve Akbaba-Altun (2014) çalışmasında, BT öğretmenlerinin bilgisayar laboratuvarlarında karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunlarını ve bu sorunlara uyguladıkları stratejileri incelemiştir. Veriler, 44 video ders kaydı üzerinden içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. En sık karşılaşılan sınıf yönetimi sorunlarının bilgisayar laboratuvarında gürültü yapılması, ilgi eksikliği ve uygunsuz hareketlerin yapılıyor olması olduğu belirtilmiştir. Diğer sorunların ise soru sorulurken izinsiz araya girme davranışları, koltuklarda sallanma, eşek şakası yapma, öğretmenin öğretimi ile dalga geçme ve sınıfta uyuma olduğu ortaya çıkmıştır. En yaygın kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin ise etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrenme görevlerinin ve etkinliklerinin planlanması, sınıf kurallarına dikkat

çekilmesi, öfkeyle bağırma ve ders sırasında bilgisayar ekranlarının kapatılmasının istenmesi olduğu belirtilmektedir. Diğer stratejilerin ise öğrencilerin öğrenme görevlerini tamamlayıp tamamlamadıklarını kontrol etmek, gürültü yapan öğrencileri susturmak, adıyla seslenmek, alkışmalak, öğrenciye fiziksel olarak yakınlaşmak, öğrencileri biryesel olarak yarmazlıkları konusunda uyarmak, dersi dinlemeyen ve konuşan öğrencilere soru sormak, oturma düzenini değiştirmek, yaramazlık yapan öğrencileri bakmak ve tehdit etmek, alaycı yorumlar yapmak ve uygunsuz davran

Demirli, Kerimgil ve Donmuş (2012) yaptıkları çalışmada, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmaya; Fırat Üniversitesi, “Bilgisayar Öğretmenliği” ve “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi” bölümünde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf 30 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri; BT öğretmenin taşıması gereken nitelikler, bilgisayar teknolojileri kullanım durumları, öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörüsü temaları altında irdelenmiştir. Öğretmen adayları;

- Bir BT öğretmenin taşıması gereken niteliklerin alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olduğunu,
- Bilgisayar ve iletişim teknolojileri kullanım durumlarında güçlü (amaca uygun teknolojik araç gereç seçimi, teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlama, ağ internet kurulumu yapabilme, yazılım) ve zayıf (donanım, yazılım, kaygı düzeyi ve ağ internet kullanımı) yanlarının olduğunu,
- Mesleki yaşam öngörüsünde ise öğrencilerinin sorularına cevap verememe kaygısı yaşarken; okullarda ve çevrede kendilerini teknik eleman olarak görülmesine vurgu yaptıklarını

belirtmişlerdir. Sonuç olarak çalışmada, BT alanında yürütülen öğretim sürecinin kalitesini yükseltmek için öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilecekleri fırsatların artırılmasının gerekli olduğu vurgusu yapılmaktadır.

Şişman Eren ve Şahin İzmirli (2012) çalışmalarında, BT dersine yönelik sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çerçevesinde yürütülen çalışmada veriler, 2010-2011 öğretim yılında 10 okul müdürü ve 10 BT öğretmeninden yarı yapılandırılmış

görüşmeler ve araştırmacı tarafından yazılan yansıtıcı günlük yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi türlerinden tümevarımsal analiz yoluyla çözümlenmiştir. BT ile ilgili sorun ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular, öğretim programı, dersin yapısı, kurum altyapısı ve derse ilişkin algı olmak üzere dört tema altında ele alınmıştır. Sorunlar incelendiğinde: Öğretim programına ilişkin sorunların BT ders programının işlevini yitirmesi, BT ders kitaplarının ihtiyacı karşılayamaması ve eğitim sisteminin yapısı; BT dersinin yapısı ile ilgili sorunların dersin seçmeli ders olması ve ders saatlerinin azaltılması; kurum altyapısı ile ilgili sorunların teknolojilerin güncellenmemesi, BT sınıflarının kalabalık olması, BT sınıfındaki bilgisayarların diğer sınıflara dağıtılması ve öğretim materyali eksikliği; derse ilişkin algı ile ilgili sorunların ise paydaş algıları ile ilgili olduğu ortaya konmuştur. Sorunlara yönelik öne çıkan çözüm önerilerinin ise öğretim programının günün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesi, seçmeli ders uygulamasının yönetimlerin kararından ziyade öğrenci tercihinin bırakılması, tam öğretimin yapılabilmesi için yeterli sürenin verilmesi, BT ders kaynaklarının seçiminde ders öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin bilinçlendirilmesi, BT derslerini ilgili alandan mezunların yürütmesi, BT öğretmenlerinin görev tanımlarının yapılması, öğretmenlere gereken değerin verilmesi, ders yapısının değiştirilmesi, Bt ders programının güncellenmesi, okul altyapılarının ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi ve teknoloji planlamasının yapılmasına ilişkin olduğu belirtilmektedir.

Eren ve Uluysal (2012) yaptıkları bu çalışmada, BT öğretmenlerinin meslekte yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler, 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir'de ilköğretim okullarında görev yapan 10 okul müdürü ve 10 BT öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Analizler sonucunda BT öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri beş tema altında ele alınmıştır (Tablo 2):

Tablo 2

BT öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri

Temalar	Sorunlar	Çözüm Önerileri
Özlük hakları	<ul style="list-style-type: none"> - Çalışma saatleri, - Kadro sıkıntısı, - Ders saatini dolduramama, - Zorunlu görevlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> - Çalışma saatleri düzenlenmeli - BT formatörü kadrosu verilmeli - BT öğretmenleri BT formatörü olmalı - BT öğretmeni ve BT formatörü olarak iki farklı kadro olmalı - Teknik müdür yardımcısı olmalı
Görev tanımı	<ul style="list-style-type: none"> - Görev tanımlarının net olmaması - İdarenin ve diğer öğretmenlerin olumsuz algıları - BT dersiyile ilgili sorunlar - Öğretmenlik vasfının kalmaması - Formatörlük öğretmenlik karmaşası 	<ul style="list-style-type: none"> - Dersler geri verilmeli - Görev tanımları netleştirilmeli - Eğitim programı düzenlenmeli - Öğretmenlik rolü ön plana çıkarılmalı - MEM bünyesinde gönüllü BT öğretmenlerinden teknik eleman olmalı
Mesleki gelişim	<ul style="list-style-type: none"> - Üniversitede alınan eğitimle uygulamadaki farklılıklar - Diğer branş öğretmenlerinin teknoloji kullanımında yetersiz olması - İlk yıllardaki bilgi eksiklikleri - Mesleki gelişime zaman ayıramaması - Hizmetiçi eğitimlerin verimsiz geçmesi - Diğer branşlardaki formatörlerin mesleki yetersizliği - Kıdemi fazla olan öğretmenlerin teknolojiye kapalı olması 	<ul style="list-style-type: none"> - Donanımlı olmalı - Diğer öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda kurs verilmeli - Kendini yenilemeli - Lisans eğitiminin içeriği ile uygulama tutarlı olmalı - Formatörlük görevi BÖTE bölümünden mezun olanlara verilmeli
Mesleki doyum	<ul style="list-style-type: none"> - Paydaşların olumsuz tutumları - Motivasyon kaybı - Mesleki tükenmişlik 	Çözüm önerisi yok.
Yönetmel destek	<ul style="list-style-type: none"> - Okullardaki yazılım/donanım yetersizlikleri - MEM'de çözüm bulunamaması - Değerlendirme olmaması - İdare tarafından desteklenmeme 	<ul style="list-style-type: none"> - Donanımlar yenilenmeli - Alınacak kararlarda BÖTE'yi bilenler işe koşulmalı - Bakanlık tekn. kullanımını teşvik etmeli - Değerlendirme ve ödüllendirme olmalı

Erdoğan, Kurşun, Tan Şişman, Saltan Gök ve Yıldız (2010) çalışmalarında, BT öğretmenlerinin karşılaştıkları sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemlerini belirleyerek bu problemlerin nedenlerini ve çözümlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda veriler, dört okul yöneticisi, 14 öğretmen ve 17 veliden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimine ilişkin problemler altı kategoride ortaya konmuştur:

1. İlgisi ve motivasyon eksikliği,
2. Kural ve rutin ihlali,
3. Altyapı eksikliği,
4. Zaman yönetimi
5. Sınıf ortamı/düzeni
6. Sınıf içi iletişim eksikliği

Bu problemlerin nedenleri yedi kategori altında ortaya konmuştur:

1. Dersin programdaki yeri ve yapısı,
2. Sınıf ortamı / düzeni,
3. Sınıf mevcudu ve donanım eksikliği,
4. Kural eksikliği,
5. Ev ortamı ve aile tutumu,
6. Öğretmen yönetim yetersizliği
7. Öğrenci tutumları

Problemlere yönelik önerilen çözümler ise 11 kategori altında ortaya konmuştur:

1. Öğretmen yeterliliklerinin iyileştirilmesi,
2. Dersin programdaki yeri ve yapısında düzenleme,
3. Motivasyon artırıcı etkinlikler yapma,
4. Bilgisayar kullanımını kontrol eden yazılım programları kullanma,
5. Sınıf/laboratuvar oturma düzenini yeniden planlama,
6. Ceza verme,
7. Görmemezlikten gelme,
8. Problemin nedenini öğrenme,
9. Kural koyma,
10. Aile ile görüşme
11. Zümreler arası işbirliği yapma.

Yukarıda özetle, Türkiye’de BT öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüş, tutum, kaygı, duygularının; mesleklerinde karşılaştıkları sorun ve çözüm önerilerinin incelendiği çalışmalara yer verilmiştir.

Kendini anlama ile ilgili araştırmalar. Bu başlık altında, öncelikle eğitsel bağlamda yapılan ve mesleki kendini anlamayı ele alan; sonrasında da kendini anlama konusunda alanyazında öne çıkan çalışmalara yer verilmiştir.

Mesleki kendini anlama ile ilgili araştırmalar. Araştırmalar yeniden eskiye doğru sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola (2016) tarafından yapılan çalışmada, bir öğretmenin akran grubu içinde kendi anlayışını nasıl yeniden yapılandığı ve bu süreçteki hassasiyeti (vulnerability) araştırılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin kendi anlayışlarının diğerleriyle etkileşimleri boyunca nasıl geliştiğini ve yeniden yapılandırıldığını göstermektedir. Çalışmanın kuramsal temelini akran grubu bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi oluşturmaktadır. Mesleki gelişimin bir parçası olarak da öğretmenlerin kendini anlamlandırması (make sense of her/himself); Kelchtermans (2009)’in ifadesiyle mesleki kendini anlama ve bunun öz-
imaj, öz-saygı, görev algısı, iş motivasyonu ve gelecek bakış açısı olmak üzere beş bileşeni ele alınmıştır. Çalışma, “Bir Fırsat olarak Öğretimin İham Verici Anlatıları” adlı bir proje kapsamında hizmet içi kursa katılan Finlandiyalı 11 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Proje, Oulu şehri ve üniversitesi arasındaki işbirliği ile gerçekleştirilmiş. Proje 18 ay sürmüştür. Öğretmenler bu süreçte 16 kez görüşmüş ve görüşmeleri öğretmenlerin işteki başa çıkma durumlarını ve duygusal yenilenmelerini desteklemek amacıyla oluşturulmuştur. Öğretmenler ilkokul ve ortaokullarda, meslek kuruluşlarında ve günlük bakım merkezlerinde çalışan 30-60 yaş arasındaki kadınlardır. Her bir grup görüşmesi 3 saat sürmüş ve öğretmenler ve/veya kolaylaştırıcılar tarafından belirlenen tema merkezinde gerçekleştirilmiştir. Grupta iki tane kolaylaştırıcı yer almıştır. Kolaylaştırıcılar, grupta sözlü tartışmaların gerçekleştirilmesi, yorumların yapılmasına, kendi deneyimlerinin ve çeşitli durumların paylaşımı, drama gibi çeşitli yöntemlerle hikâye anlatımına katılımcılara teşvik etmiş ve zaman yönetimini gerçekleştirmişlerdir. Yazarların çalışmada anlatı yaklaşımını seçme nedeni olarak öğretmenlerin çevresi ile anlamlı etkileşimleri sonucu öğretmenlerin kendi anlayışlarını anladığı ve bu anlam oluşturmanın devam eden hikâye anlatımı süreci içinde ve farklı bağlamlarda, kariyer aşamalarında bir

öğretmen olarak birinin hikâyesini yeniden anlatırken geliştiği belirtilmektedir. Alanyazından hareketle (Berry, 2009; Kelchtermans, 2009) anlatı yaklaşımının öğretmenlerin gelişimini anlamak ve analiz etmek için güçlü bir analitik araç olduğu ifade edilmektedir. Anlatı araştırmasının verisi olarak hikâyelerin öğretmenlerin kendini anlayışlarını nasıl yeniden yapılandıklarını görmek için fırsat sunduğu belirtilmektedir. Çalışmada katılımcılardan kendi iş ve yaşamlarına ilişkin deneyimlerini paylaşmaları istenmiş ve metodolojik yaklaşım doğrultusunda öğretmenlerin kişisel ve mesleki deneyimlerine ilişkin hikâyeleri dikkate alınmıştır. Bu hikâyeler, alanyazından hareketle kişisel olmasına rağmen kültürel unsurları içeren (Spector-Mersel, 2010) etkileşimler yoluyla belirli zaman ve yerde yeniden oluşturulan ürünler (Elbaz-Luwisch, 2005; Riessman, 2008) olarak ele alınmaktadır. Ayrıca çalışma bağlamında hikâyelerin paylaşıldığı bir akran grubu olmasının, kolektif bir şekilde grupta anlamlandırmayı (sense-making) anlamadaki önemine dikkat çekilmektedir. Çalışmanın verileri öğretmenlerin grup görüşmelerinden ve öğretmenlerden birinin hikâyesinden elde edilmiştir. Veriler derinlemesine analiz edilmiştir. Analiz sürecinde hikâyelerin yorumlanması için Spector-Mercel (2011)'in modeli kullanılmıştır. Analiz süreci üç aşamaya bölünmüştür:

1. Aşama: Öğretmenlerin akran grup görüşmelerindeki kendini anlama sürecini göstermek için çalışmada sadece bir tane durum (hikâye) ele alınmış ve derinlemesine incelenmiştir. Seçilen öğretmenin katıldığı tüm tartışmalar toplanmış ve transkript edilmiştir. Katılımcının kendini anlama hikâyesini oluşturan temel konuları belirlemek için öncelikle bütünüyle okunmuştur. Katılımcının hikâyesinin ilk analizi, kendini anlamanın farklı yönlerini göstermiştir. Katılımcının hikâyesinde, yüksek motivasyonlu bir öğretmenden para için çalışan bir öğretmene doğru bir değişim olduğu belirtilmiştir.
2. Aşama: Analiz, netleşme fikri ile devam etmiştir. Katılımcının hikâyesinin genel resmi ortaya konduktan sonra kritik durumların (incidents) belirlenmesi ile daha da netleşmiştir. Bu kritik durumlar katılımcının öğretmen olarak kendini nasıl anlattığı konusundaki dönüm noktalarını oluşturuyormuş (Sikes, Measor, & Woods, 1985). Yazarlar üç kritik durum belirlemiştir: 1- bağlılık hissi: dünyadaki en önemli meslekte olmak. 2- bir öğretmen olarak sorgulanmak. 3- sadece para için çalışan bir öğretmen olmak.

3. Aşama: Bu üç kritik durum, mesleki kendini anlamanın beş bileşeni aracılığıyla analiz edilmiştir. Katılımcının hikâyesinde bu bileşenlerin birbiriyle iç içe geçtiği fakat daha çok iş motivasyonu, görev algısı ve öz saygının yer aldığı görülmüştür.

Bu analizden sonra, kritik durumlar bir öğretmenin mesleki anlayışının yeniden yapılanmasında öğretmen hassasiyeti durumunun anlaşılması için öğretmen hassasiyeti kuramsal temelinde (Kelchtermans 2009, 2011) yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçları üç kritik durum bağlamında tartışılmıştır:

1. Bağlılık hissi: Dünyadaki en önemli meslekte olmak: İlk grup görüşmesinde katılımcı öğretmenler birbirlerine kendilerini tanıtmışlardır. Çalışmada tek bir hikâyenin incelendiği hikâye sahibi öğretmen: öğretmen olmaya karar verdiğinde öğretmenliği dünyadaki en önemli meslek olarak gördüğünü ama şimdi bu meslekte kalma konusunda bundan emin olmadığını ama bir öğretmen olarak kalacağını, başkaları bu şekilde düşünmese bile öğretimin dünyanın en önemli işi olarak düşünmeye ve hareket etmeye devam edeceğini ve ama bazen de öğretmen olmanın oldukça zor olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenin cümlesinde belirsizlikler, olumsuzluklar olsa da gelecek görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Çok önemli bir işte çalıştığını hissettiği fakat aynı zamanda bir öğretmen olmanın bir o kadar da zor olduğunu ve motivasyonunu etkilediğini düşündüğünü belirtmesi öğretmenin sorumluluğunu, pozitif öz-saygısını ve görev algısını göstermiştir. Ayrıca öğretmenin girişte başka bir katılımcıyı ima etmesi ile bir katılımcının hikâyesinin başka bir katılımcı hikâyesini nasıl tetiklediğine dikkat çekilmiştir.

2. Bir öğretmen olarak sorgulanmak: Öğretmenin hikâyelerinde, ailelerin sadece çok fazla ödev, çocuğa haksız muamele yapılması gibi olumsuz mesaj içeren konularda onunla iletişime geçildiğine ilişkin detaylar yer almıştır. Bu öğretmenin görev algısıyla ilgili yaşadığı gerilimleri yansıtmıştır. Fakat zaman içinde öğretmenin gerginliklerle başa çıkma yollarının ve kendi anlayışının değiştiği görülmüştür. Öğretmenin ailelerle olan ilişkileriyle ilgili görev algısında değişiklikler şöyle olmuştur: kariyerinin başında ailelerle olan işbirliğini kendiliğinden olan bir şey olarak görmüştür. Fakat zamanla ailelerle olan zorlu deneyimleri, öz-imagını ve öz-saygısını olumsuz etkileme eğiliminde olduğundan dolayı öğretmenin işbirliğine ilişkin görüşlerini yeniden düşünmesine neden olmuştur. Örneğin çocuk okula gitmek için sabah evden ayrılmak istemiyorsa bu

aileler tarafından öğretmenin suçu olarak algılanıyormuş. Bu tür algıların da öğretmenlerin öz-saygısını ve iş performansını etkilediği belirtilmiştir (Kelchtermans, 2009). Bu tür algılarla başa çıkma yollarından birinin de sınavlarda düşük not vermekten kaçınma gibi görev algısını değiştirmek olduğu söylenmektedir. Fakat öğretmen böyle bir şey yapmanın mesleki normlarına ihanet etmek olduğu anlamına geldiğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmen, bunu yapan meslektaşlarının olduğunu bilse bile o yolda ilerlemeyi reddetmiştir. Öğretmenin bu anlatılarından sonra benzer deneyimlere sahip diğer öğretmenler de katılım göstermiş ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirmişlerdir. Fakat öğretmen kendi görüşleri doğrultusunda önerilerin çözüm olmayacağını düşünmüştür. Öğretmenlerin birbirinden etkilenecek süreçte katılımları onların öz- imajının ve öz-saygısının başkaları tarafından nasıl meydan okunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin yaşadığı baskıların, öğretmenlerin başkalarının kararına maruz kalma ile bağlantılı olduğu dile getirilmiştir.

3. Sadece para için çalışan bir öğretmen olmak: Dokuzuncu grup görüşmesi, öğretmenlerin işiyle ilgili değişimler konusunda olmuş ve en büyük değişimin “sadece para için çalışan bir öğretmen olmak” olduğu belirtilmiştir. Bu görev algılarındaki değişimin birçok nedeninin olduğundan bahsedilmiştir. Öğretmenin bu süreçteki anlatılarından kendini anlamasına ilişkin bileşenlerden iş motivasyonunun, görev algısının ve gelecek bakış açısının iç içe geçmiş olduğu belirtilmiştir.

Çalışma sonucunda bir öğretmenin hikâyesindeki önemli olayların derinlemesine analizi ile öğretmenlerin anlatım ve yeniden anlatım yoluyla kendini anlama süreçlerini nasıl yeniden yapılandıkları görülmüştür. Sonuçlar, farklı değişiklikleri ve vurguları kapsayan karmaşık bir süreç olarak öğretmenlerin kendi anlayışlarını yeniden yapılandıklarını göstermiştir. Öğretmenin hikâyesinde grubun farklı aşamalarında farklı vurgulara sahip tekrarlanan temaların olduğu dikkati çekmiştir. Yazarlar, bir öğretmen olarak öğretmenin devam eden kariyerinde mesleki bağlılığına ve grupta öğretmenin paylaştığı hikâyelerde önemli mesleki kaygılarıyla nasıl baş edebileceğine ilişkin konularda belirsizliğin olduğunu bulmuşlardır. Çalışma öğretmenin bu konulardaki anlayışının zaman içinde ve akran grubundaki tartışmalarda nasıl geliştiğini; diğer grup katılımcılarının en küçük istemlerinin, öğretmenlerin kendi anlayışlarının gelişiminde ve yeniden oluşturulmasında nasıl

önemli bir tetikleyici olabileceğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yoğun çalışma temposundan dolayı okul günlerinde çok fazla deneyim paylaşamadıkları, kişisel ve mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri grupların oluşturulması ile öğretmen eğitiminde kullanılabilecek güçlü bir yer ve fırsat oluşturulabileceği belirtilmektedir. Bunun öğretmenlerin kendilerini anlama, mesleki öğrenme ve gelişimleri ve hassasiyetleri ile başa çıkmaları konusunda farkındalıklarını arttırabileceği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki hayatlarının iç içe geçtiği ve bu yüzden öğretmenlerin kendilerini bilmelerinin ve kişisel yorumlayıcı çerçevelerini, kendilerini ve çalışmalarını etkileyen normatif inançları tanımanın önemine dikkat çekilmektedir. Çalışmanın sonunda gelecek çalışmalar için mesleki gelişim için hikâyelerin rahatça paylaşılacağı, gruplara otantik ve güvenli bir yer sunan, uygun bir pedagoji veya stratejiler geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir.

Farouk (2014)'un yapmış olduğu çalışmada, normal eğitim veren okullardan özel eğitim veren okullara (bir öğrenci sevk ünitesine (pupil referral unit (PRU)) geçiş yapan öğretmenlerin mesleki anlayışlarının nasıl değiştiği araştırılmaktadır. Öğrenci sevk ünitesinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun daha önce normal eğitim gördükleri okulda diğer öğrencilerin eğitimlerini sürekli olarak aksatan davranışlara sahip olduğu ve diğerlerinin genç gebelik, okul fobisi, v.b. nedenlerden dolayı buraya transfer edildikleri belirtilmektedir. Bu alternatif programların amacının da davranış bozukluğu olan ve okullardan atılan bu öğrencilere eğitim vermek olduğu dile getirilmektedir. Çalışmanın kuramsal temelini, öğretmenlerin anlatılarına dayanan Kelchtermans (1993, 1994, 2009)' nın kavramsallaştırdığı mesleki kendini anlama oluşturmaktadır. Çalışmada, Londra'da normal eğitim veren ortaokuldan bir öğrenci sevk ünitesine geçiş yapan ve gönüllü olarak katılan üç kadın öğretmen yer almaktadır. Katılımcıların yaş, öğretmenlik deneyimleri ve kıdemlerinin birbirlerinden farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Çalışmada katılımcıların adları Jo, Rose ve Kate olarak kodlanmıştır. Katılımcılarla Haziran ve Temmuz ayları arasında bir ile bir buçuk saat arası süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile iki kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylece soruların ikinci görüşmede tekrar gözden geçirilmesi sağlanmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan geçiş deneyimlerini ve kendileri için önem taşıdığını düşündükleri olayları anımsamaları ve anlatmaları istenmiştir. Ayrıca, görüşmelerde katılımcıların okullar arası geçişin öğretmen olarak kendi kişiliklerini ve algılarını nasıl etkilediğini düşünmeleri sağlanmıştır. Çalışmada

yorumlayıcı fenomenolojik analiz (IPA) metodolojisi benimsenmiştir. Öğretmenlerin kendi anlayışlarının ya kendi başlarına ya da başkalarının yardımıyla, deneyimlerinin ve iç dünyasındaki yansımalarının yorumlanmasıyla belirlenebileceği bu yüzden çalışmada bu metodolojinin seçildiği ifade edilmektedir. Ek olarak, öğretmenin kendini anlamasının kişisel olarak önemli olaylar meydana geldiğinde modifikasyona açık olan dengeli bir "sistem" olduğu belirtilmektedir. Bu metodolojinin, bireysel farklılıkları araştıran (idiyografik) bir yaklaşımı benimsediği belirtilmektedir. Bu noktada kişinin deneyimlerine ve az sayıdaki katılımcıya vurgu yapılmaktadır. Çalışmada yazar, öğretmenlerin öz-yansıtmasını kolaylaştırmak için eğitim psikoloğu olarak çalışmıştır. Yazar çalışmasında yargısal olmayan ama mümkün olduğu kadar da destekleyici bir duruş sergilemiştir. Görüşme sonrasında transkriptler kodlanmış ve IPA yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır (Smith et al., 2009; Smith & Osborne, 2003). Temalar belirlenmeden önce her bir durum detaylı ve ayrıntılı olarak gözden geçirilmiştir. Durumlardaki bireysel farklılıklar ve ortak noktalar vurgulanmıştır. Temalar geliştirilirken öğretmenlerin mesleki kendini anlamasına ilişkin alanyazından yararlanılmıştır. Çalışmada, bireysel farklılıkları temsil eden bir dizi alt temanın bulunduğu iki ana tema belirlenmiştir:

1. Kendini gerçekleştirme: Okullarından ayrılmalarına ve PRU'ya geçme sebeplerini kapsamaktadır. Öğretmenler geçiş yapmadan önceki okullarındaki sınıflarının kalabalık olmasından ve idari görevlerin fazlalığından yakınmaktadır.
2. Kendini anlamadaki değişim: PRU'da öğretmenlik deneyiminin kendilerini kişisel olarak nasıl etkilediğine ilişkin açıklamaları kapsamaktadır. Öğretmenlerin PRU'ya geçiş ile öğrencilerin yaşamları üzerinde önemli farklılıklar yaratması beklenmiştir. Öğretmenler, yetenekleri ve kişisel katılımları ile öğrencilerin okullarına geri dönmesini sağlayacaklarını ummuşlardır.

Bulgular, katılımcıların daha güçlü bir ahlaki amaçla daha yaratıcı ve kişisel olarak çekici mesleki uygulamalara katılmak isteyerek kendini gerçekleştirme aşamasına geldiklerinde normal eğitim veren okullarından ayrılmayı tercih ettiğini göstermiştir. Öğretmenler, öğrenci sevk ünitelerinde öğretime başladıklarında öğrencileri olan kalıcı ve kişisel ilişkilerin kendilerini anlama konusunda önemli bir değişime neden olduğunu belirtmişlerdir.

Koster ve van den Berg (2014) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin günlük uygulamalarında karşılaştıkları normatif ikilemleri ve bu ikilemlerin kendilerini anlamalarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Bu çalışmada, yüksek lisans öğreniminin bir parçası olarak bir grup öğretmenin mesleki kimliklerinin araştırılmasına odaklanılmaktadır. Öğrencilerden öğretmen olarak gelişimlerdeki kritik anları (değerlerini ve motivasyonlarını tehdit eden ve bu tehditlerle bağlantılı bir ikilemle karşı karşıya kaldıkları anlar) belirtmeleri istenmiştir. Raporları, bu ikilemlerde nasıl davrandıklarını, konuştuklarını ve düşündüklerini anlatsal bir biçimde ortaya koymaktadır. Raporların derinlemesine incelenmesinde, biyografiler, çekirdek yansımalar (core reflection) ve sokratik diyaloglar gibi farklı bireysel çalışma araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler, ikilemlerle baş etmenin yollarını bulmaya yardımcı olmak için hazırlanmıştır. Çalışmada yazarlar, mesleki kimlik oluşumundaki süreç kavramının üstünde durmak için, Kelchtermans ve Hamilton'un (2004) tanımladığı kendini anlama görüşüne uygun terimleri kullanmayı tercih etmişlerdir. Kuramsal çerçeveden hareketle araştırmacılar şunu sormuşlardır: Hangi ahlaki ve varoluşsal ikilemler öğretmenlerin mesleki bireysel çalışma araştırması için bir başlangıç noktasıdır, hangi değerler birbiriyle çatışmaktadır ve katılımcı öğretmenler üzerindeki etkisi nedir? Bu ana sorudan hareketle çalışmada aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır:

1. Hangi ikilemler, altı öğretmen tarafından yürütülen mesleki bireysel çalışma araştırmasının başlangıç noktasıdır? Ve öğretmenlerin hangi değerleri bu ikilemlerle çatışmaktadır?
2. Bu ikilemlerin altı öğretmenin kendilerini anlamaları üzerindeki etkileri nelerdir?

Çalışma, 5-10 yıl arasında öğretmen deneyimi olan aynı zamanda yüksek lisans öğrenimine devam eden 30 kişilik bir grup ile iki yıllık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler enstitüye haftada bir gün derse gelmişlerdir. Öğrencilerin bir yıllık süreci üç döneme ayrılmıştır. Öğrencilerin, birinci dönemde alanyazını kapsamlı bir şekilde incelediği, ikinci dönemde bireysel bir eylem projesi yürüterek öğretmen olarak kendi yaptıkları çalışmaların geliştirilmesine odaklandıkları, üçüncü dönemde de ahlaki ve varoluşsal değerlere odaklanarak bireysel bir çalışma yürüttükleri ve her dönemde bir araştırma raporu yazdıkları belirtilmektedir. Bu çalışmada üçüncü dönemde gerçekleştirilen bireysel çalışmaya odaklanılmıştır. Bireysel çalışma için üç yaklaşım sunulmuştur: Biyografik yöntem,

çekirdek yansımalar ve sokratik diyoloğlar. Çalışma verileri olarak öğretmenlerin yazılı bireysel çalışma araştırma raporları kullanılmıştır. Üç araştırma yaklaşımının her biri arasından iyi yazılmış iki örnek seçilmiştir. Burada ele alınan raporların 30 kişiden oluşan tüm grubu temsil etmediği belirtilmektedir. Raporların, katılımcıların sosyal etkileşimlerdeki pedagojik-didaktik ikilemler bağlamında gelişen mesleki anlayışlarını betimlediği ifade edilmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı ikilemlerle karşı karşıya geldikleri fakat iki temel başlık altında özetlenebileceği görülmüştür: 1- harici rehberlik ve öz-düzenleme, 2- öz-farkındalık ve ilişki arasındaki ikilemler. Çalışmanın ikinci sorusu bağlamında da kendini anlama sürecinde iki boyut tanımlanmıştır: 1- ahlaki boyut: öğretmenlerin önemli değerlerinin bu değerleri zor veya imkansız kılan inançlar, prosedürler ve çalışma yollarıyla çatışmasına ilişkindir. 2- varoluşsal boyut: Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içinde veya bir sınıf veya öğrenci grubu ile olan ilişkilerindeki mesafe ve yabancılaşmayı deneyimlemelerine ilişkindir. Ayrıca araştırma sonucunda bireysel çalışmanın etkilerinin, işlerin nasıl yürüdüğüne dair daha derin bir anlayışla bağlantılı olduğu ve güven, bağlılık ve yer yaratma gibi temel değerlerin bulunmasının iki temel ikilem içinde bir gelişme sağlayabileceği bulunmuştur.

Berry (2009) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen eğitimciler tarafından gerekli öğretim bilgisinin bir yönünü ve eğer öğretim kendi başına ayrı ve önemli bir alan olarak kavramsallaştırılacak olursa, bu bilginin nasıl geliştirilebileceğini araştırmaktadır. Çalışmada öğretmen eğitimcilerinin pratik bilgisinin bir bileşeni olarak kendini anlamaya odaklanılmakta ve kendini anlama gelişiminin öğretmen eğitimcilerinin uzmanlık şekli olarak nasıl planlandığı araştırılmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde yazar, öğretmen eğitimcileri tarafından gerekli bilginin doğası ve bu bilginin bir bileşeni olarak kendini anlama kavramı ile ilgili kuramsal çerçeveyi tartışmıştır. Sonraki bölümde ise bir öğretmen eğitimcisi olarak yazar kendi boylamsal çalışmasını ele almakta ve kendi anlayışının gelişimini ve kendini anlamasının bilgisi ve uygulaması üzerindeki etkisini incelemektedir. Bir uzmanlık biçimi olarak mesleki kendini anlamanın gelişiminin öğretmenlik eğitiminde önemli bir konu olduğu belirtilmektedir. Çalışmada, kendini anlamanın zamanla kendini tanıma ve öz-farkındalıktan geliştiği belirtilmektedir. Çalışmada kendinin anlamının gelişimi için "bireysel çalışma" bir araç olarak ele alınmıştır. Bireysel çalışma yoluyla gelişen kendini anlama ile birinin eylemlerinin amaçlanan etkisini gerçekleştirme

ihtimalini arttırdığı ifade edilmektedir. Çalışmada yazarın bireysel çalışması, mesleki kendini anlamasına ilişkin gelişimini desteklemede bir araç olmuştur. Yazar biyoloji öğretmen eğitimcisidir. Çalışma yazarın ders verdiği Avustralya'daki bir üniversitede öğrenim gören biyoloji yöntemleri dersini alan 28 öğrencisi ile birlikte bir akademik yıl boyunca gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler şu yollarla toplanmıştır: bir öğretmen ve öğrenen olarak yazarın deneyimlerini yansıtan otobiyografik yazıları, ders videoları, yazarın günlüğü ve alan notları, bir meslektaşının gözlemi, öğretmen adaylarının görevleri, öğretmen adayları ile görüşmeler ve bir öğretmen adayıyla dönem boyunca ilgili e-posta yazışmaları. Yazarın bireysel çalışmasını çerçevelendirmesindeki ilk hedeflerinden biri bir öğretmen eğitimcisi olarak eylemleri ve niyetleri arasındaki uyumu değerlendirmek ve uygulamasında rol oynayan öğretme ve öğrenmeyle ilgili bu varsayımların nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmaktır. Ve yazar çalışmasına bu hedefle ilişkili olarak öğretimle ilgili bir takım soruları dile getirerek başlamıştır. Soruları, bir öğretmen ve öğrenen olarak yazarın kendisini ele alan otobiyografik yazılarının analizinden ortaya çıkmıştır. Bu süreçle ortaya çıkan yol gösterici sorulardan bazıları şunlardır: Öğrenenler ve öğrenme ile ilgili açık ve örtük mesajları biyoloji yöntemleri sınıfımda ne şekilde iletiyorum? Ve bu mesajlar öğrencilerimde gelişmesini istediğim şeylerle tutarlı mı? Yazarın bu soruları başlangıç çerçevesi olarak kullanarak yazması ve araştırma yapması, uygulama anlayışını ve dolayısıyla araştırma yaklaşımında bir değişim süreci uyandırmıştır. Örneğin daha önceden çözülmesi gereken bir takım sorunları basit görürken artık sorunlu olarak görmeye başlamış. Sorunlu durumların farkına varılması, bu sorunlu durumların öğretim/öğrenme ilişkisini nasıl etkilediğinin kapsamlı olarak incelenmesini sağlamıştır. Anlayıştaki bu değişimin, kendi deneyimlerini anlamlandırma yoluyla kendini anlayışının gelişiminde bir kılavuz olarak görülebileceği belirtilmektedir. Yazarın uygulamasına ilişkin ilk soruları, kendini anlama sürecindeki ilk çabaları olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin çalışma hayatlarında karmaşık ve çelişkili pedagojik ve kişisel ikilemleri yönetme girişimlerinden dolayı gerginlikler yaşadıkları, bu gelişimlerin öğretmen eğitimcilerin uygulama deneyimlerini tanımlamada yararlı bir yol sunduğu belirtilmektedir. Çalışmada bazı gerilimlerin yazarın kendi anlayışının gelişiminde nasıl etkilerinin olduğu tartışılmaktadır. Çalışmada bu gerilim türleri şu başlıklar altında ele alınmıştır: 1- anlatım ve gelişim, 2- eylem ve niyet. Çalışmada, öz-farkındalık ve kendini anlamının gelişimi yoluyla kendin hakkında bilgi sahibi

olmanın, başkalarının kendilerini görmesini sağlamak için ön şart olduğu ifade edilmektedir. Bireysel çalışma yoluyla kendini anlamamanın gelişiminin devam eden, karmaşık ve zorlu bir çalışma olduğu dile getirilmektedir. Bu çalışma ile mesleki kendini anlamamanın;

- Bireysel çalışma ile geliştirilebileceği,
- Öğretmen eğitimcisinin belirli kişisel niteliklerini gerektirdiği (uygulamayı sorunlu olarak görmek, risk almak, v.b.)
- Uygulamada farklı düşünme ve davranma olanaklarını yarattığı ve
- Deneyimleri anlama yoluyla öz-farkındalığın gelişimini kapsadığı belirtilmektedir.

Darby (2008) çalışmasında, kapsamlı bir okul reform girişimi sürecindeki öğretmenlerin duygularını ve mesleki kendini anlamalarının yeniden yapılanmasını araştırmaktadır. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki üç soruya cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin belirli duyguları nelerdir?
2. Bu duyguları ortaya çıkaran olaylar nelerdir?
3. Öğretmenler, anlayışları ile ilgili bu duyguları ve olayları nasıl tartışmaktadır?

Çalışmada, Kelchtermans (2005)'in mesleki kendini anlama çerçevesinden hareket edilmiştir. Çalışma, 19 öğretmenle iki yıllık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri, 19 tane kritik olay/durum görüşmesi ve 19 tane arşiv verisi belgeleri yoluyla toplanmıştır. Kain (2004)'e göre, kritik durum görüşmesi ile bir hikâye anlatımının olduğu ve belirli bir bağlamda bunun niçin önemli olduğunun anlatıldığı dile getirilmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin reform sürecinde oluşan temel olayları belirlemesine fırsat sunması için bu görüşme türünün işe koşulduğu belirtilmektedir. Görüşme verileri tümevarımsal bir şekilde analiz edilmiştir. İkinci veri türü olan arşiv materyalleri olarak; ortaklık vizyon bildirisi, öğretmenler ile araştırmacı arasındaki e-posta yazışmaları, McLeod CLC fakültesi ve ortaklığı hakkındaki basın açıklaması ve fakülte toplantılarındaki belgeler kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin mesleki kendi anlayışlarını yeniden yapılandırma ve öğretim yaklaşımlarını değiştirme sürecinde korku ve yılmaya yaşadıklarını göstermiştir. Fakülte üyeleri mesleki kendini anlamalarının yeniden yapılandığı süreçte korku ve yılmaya neden olan bir dizi durum tanımlamıştır. Durumlar farklılık gösterirken, bunların genel olarak okuryazarlık öğretimi ile ilgili olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kendini anlamalarının yeniden yapılandığı süreçte başlangıçta öz-saygı ve görev performanslarında bir düşüşün olduğu ama zamanla değiştiği görülmüştür. Öğretmenlerin görev performansının artmasıyla, daha etkili öğretim ve yeniden yapılanmış öz-saygı sergiledikleri belirtilmiştir. Mesleki kendini anlama bir meydan okuma olarak görülmüştür. Eğitsel reformların özellikle başlarda öğretmenlerin mesleki kendini anlamalarına meydan okuyabileceği ve olumsuz duygular oluşturabileceği fakat bu dönüşüm sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda destek almasıyla bu duyguların değişebileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte, bir okuryazarlık eğitmeni ve üniversite fakültesi öğretim üyelerinin desteğiyle yani öğretmenlerle üniversite öğretim üyeleri arasında işbirliğinin olması ile mesleki kendi anlayışlarını yeniden yapılandıkları ve bu sayede öğrenci okuryazarlık becerilerinde, kendi öğretim uygulamalarında ilerleme kaydedildiği belirtilmektedir. Öğrencilerdeki bu olumlu değişikliklerin öğretmenlerin mesleki kendini anlamalarına ilişkin görev performanslarını, öz-saygılarını ve öz-imajlarını güçlendirdiği ifade edilmektedir.

Mesleki kendini anlama ile ilgili yukarıda yer verilen çalışmalarda özetle;

- mesleki kendini anlama bileşenlerinin iç içe geçmiş olduğu,
- mesleki kendini anlamanın;
 - o akran grupları içinde yeniden yapılandığı,
 - o zamanla değiştiği,
 - o bireysel çalışma ile geliştirilebileceği,
 - o öğretmen eğitimcisinin belirli kişisel niteliklerini gerektirdiği (uygulamayı sorunlu olarak görmek, risk almak, v.b.)
 - o uygulamada farklı düşünme ve davranma olanaklarını yarattığı ve
 - o deneyimleri anlama yoluyla öz-farkındalığın gelişimini kapsadığı

görülmektedir.

Kendini anlama ile ilgili araştırmalar. Araştırmalar yeniden eskiye doğru sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

Mortari (2015) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin "duyuşsal kendini anlama"larını kolaylaştırmak amacıyla bir eğitim fakültesinde lisansüstü bir derste

planlanan eğitsel bir deneyimi sunmaktadır. Araştırmacıya göre duyuşsal kendini anlama (affective self-understanding), insanların farkındalık kazanması için kendi duygularını kavramalarını sağlayan yansıtıcı bir uygulamadır. Çalışma, duyuşsal kendini anlamının eğitsel önemini araştırmaktadır. Bu bağlamda duygusal deneyim ve duygusal eğitime ilişkin alanyazının önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir. Yazar alanyazından hareketle (Pons, Harris, and Doudin, 2002) duyuşsal anlayışının farklı gelişim evrelerinin bilindiğini ve bir kişinin duyuşsal anlayışı düzeyini ölçme aracının olduğunu ancak bir insanın kendi duygularını anlamasından elde edilen eğitsel kazanımların yeterince bilinmediğini dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın yapıldığı belirtilmektedir. Çalışmanın kuramsal çerçevesini, duyguların bilişsel teorisi (the cognitive theory of emotions) oluşturmuştur. Bu teoriye göre, duygusal bir eğitimin mümkün olabileceği çünkü duyguları, bilişsel bileşenlerini ve onları tetiklediği eylemleri belirleyerek anlayabileceğimiz belirtilmektedir. Bu noktada ne tür bir eğitsel deneyimin öğrencilere verilmesi gerektiğinin önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Her şeyden önce, eğitimin başlangıç noktasının, kişinin kendini kavramasını kolaylaştırmak için tecrübe etmekten başka bir şey olmadığı dile getirilmektedir. Çalışma, duygusal kendini anlamayı geliştirmek amacıyla önemli bir eğitsel deneyimin organizasyonunu öngörmektedir. Çalışmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören 39 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, kendiliğinden, duygusal yaşamlarını yansıtmaya davet edildikleri bir yansıtıcı deneyim yaşamışlardır. Eğitsel deneyim, yazma ve analiz görevleri gerektiren farklı aşamalara bölünmüştür. Bu aşamalar şöyledir:

1. Duygusal kimlik kartı yazılması: Bu kartın yalnızca bir kere yazılan bir şey olmadığı, bunun yerine değişimlerin olacağı için sürekli olarak yeniden yazılması gerektiği belirtilmektedir.
2. Duygusal yaşamın kavramsal bir analizinin yapılması: öğrencilerin duyarlılıkları (sentiments), duyguları ve ruh hallerine (moods) göre kavramsal bir ayırım üzerinde durmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu aşamada iki etkinlik öngörülmüştür: 1- Her öğrencinin duyarlılıklarını (sentiments), duygularını ve ruh hallerini bulması gereken bireysel bir görev. 2- Paylaşılan kavramsal bir tanımın detaylandırılması için küçük gruplar halinde düzenlenen öğrencilerin bireysel yansıma ürünlerini karşılaştırması ve eleştirel analiz etmeleri.

3. Kişinin duygusal deneyimini yazması: Öğrencilerden duygusal yaşamlarını günlüğe yazmaları istenmiş. Öğrencilere etkinlik türü önerildikten sonra etkinliğin epistemolojik çerçevesi açıklanmış ve daha sonra görev atanmıştır. Epistemolojik çerçeve, fenomenolojiye dayanmaktadır ve bir olgunun farkına varılması, anlaşılmasıdır. İç yaşam bir olgu olarak düşünülürse, o zaman duygusal yaşamın onu anlamak için tanımlanabileceği belirtilmektedir. Bu fenomenolojik temeller temelinde görev şu şekilde formüle edilmiştir: "Duygusal yaşamınızı gördüğü gibi tanımlamak için bir iç gözlem geliştirin ve daha sonra yansımalarınızı "duygusal yaşamıma seyahat" diye günlüğüne yazın".

Bu aşama üç alt bölümden oluşmuş:

- a. Öğrencilerden her gün duygusal seyahatlerini yazmaları istenmiş.
 - b. Yazdıklarını analiz etmeleri istenmiş.
 - c. Analizden sonra tekrar yazmaları istenmiş.
4. Eğitsel deneyimin yansıtılması: Öğrencilere şu sorular yöneltilmiş:
- Ne öğrendiğini düşünüyorsun?
 - Zor olan neydi?
 - Öğrenme için en önemli aşama neydi?

Deneyimin sonunda, öğrencilere ne öğrendiklerini düşündükleri ve öğrenme için en zor ve en önemli aşamanın ne olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları, tümevarımsal bir analiz süreci yoluyla kuram oluşturma temelinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerde birinci soru bağlamında şu öğrenmelerin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır:

- Kendilerini daha iyi tanıdıkları
- Kendileriyle kaldıkları
- Yansıma (farkındalık-mindfulness) duruşu geliştirdikleri
- Duygularını kavradıkları
- Duygusal yaşamlarının kalitesini anladıkları
- Kendi kendilerine inceledikleri

- Kendi parçalarını kabul ettikleri
- Bakışlarını kendilerine çevirdikleri
- Kendi varlıklarını dönüştürmek için duygusal yaşamlarından hareket ettikleri
- Yeni bir duygusal duruş sergiledikleri
- Yazmanın değerini keşfettikleri.

Öğrencilerin ilk soruya verdikleri bu cevapların, hem kendini anlama hem de kendini dönüştürme düzeyinde yetkinliklere sahip olduklarını gösterdiği belirtilmektedir. Kişinin kendi duyguları ve kişiliğinin güçlü bir şekilde birbirine bağlı olması ile duygusal kendini anlama uygulamasının, insanları dünyadaki diğer insanlarla olan varlıklarını daha iyi anlamalarına yol açacağı ifade edilmektedir.

Miyaji (2012) yapmış olduğu çalışmada, DHA'nın öğrencilerin daha derinlemesine kendini anlamalarını sağladığını, kendi anlayışlarının geliştiğini belirtmektedir. Araştırmacı kendini anlamayı "kişinin kendini, karakterini, sevdiklerini, sevmediklerini ve benzer şeyleri anlaması ve kavraması" olarak tanımlamaktadır.

Simons ve Masschelein (2008) çalışmalarında, öğrenme ortamları açısından kendini anlamamanın sadece kelime bilgimizi yenilemekle kalmayıp ayrıca eğitim dünyasının çok daha genel bir dönüşümüne dair bir gösterge olduğunu iddia etmektedir. Kısacası yazarlar, "öğrenme ortamları" ve "öğrenenler" açısından mevcut kendini anlamamanın zaman ve mekan deneyimlerindeki bir kaymayı gösterdiğini iddia etmek istemektedirler. Araştırmacılara göre kendini anlama, belirli bir anda ve bağlamda ortaya çıkan ve giderek yaptığımız ve düşünmekte olduğumuz şeyin (belirgin) ufuk haline gelen bir görme biçimini ve konuşma biçimini ifade eder (kendimiz, başkaları ve dünya hakkında). Bu bağlamda yazarlar, tarihsel kendini anlamadan çevresel kendini anlamaya, yani öğrenciyi, öğrencileri, öğretmenleri ve velileri "çevre" nin bir parçası olarak gören bir değişime ilişkin tez geliştirmek istemektedirler. Bu kayma çalışmada "tarihsel kendini anlama"dan "çevresel kendini anlama"ya doğru ele alınmaktadır. Çalışmada yazarlar, (öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin) kendini anlamalarının geçmiş ve şu anki biçimlerinin eğitsel altyapıların ve yerlerin belirli mekânsal (ve ayrıca zamansal) düzenlemelerle nasıl bağlantılı olduğuna odaklanmaktadır.

- Tarihsel kendini anlama: Tarihsel kendini anlama, mekânda (yer/konum ve kapsam açısından) zamanı (“tarihsel gelişim/ilerleme/birikim” olarak nesnelleştirilen) ayrıcalıklı kılan bir deneyim anlamına gelir. Yani belirli bir zaman anlayışını ayrıcalıklı kılan deneyimdir. Modern hikâyeler, bir tür tarihsel kendini anlamayı varsaymaktadır. Yani kendini anlama; tarihsel bir sürecin parçası olma, tarihsel bir misyona sahip olma ve mükemmel bir geleceğe doğru ilerlemedir.
- Çevresel kendini anlama: Çevresel kendini anlama, zaman (zamanı bir ortamda 'burada ve şimdi' olarak değerlendirmek) içinde mekânı (çevre olarak nesnelleştirilen) ayrıcalıklı kılan bir deneyim anlamına gelmektedir. Çevresel-anlık kendini anlama, sınırlı kaynakların olduğu yerde olası olumlu imkânları görme olarak “fırsat” kavramıyla ifade edilmektedir. Çevresel kendini anlama, geçmiş ve geleceğin belirli bir kavrayışını işaret etmektedir. Kişinin kendini bir ortamda yaşıyor olarak görmesi kişinin kendi anlayışının mevcut zorluk ve ihtiyaçları karşılamak için mevcut kapasite ve fırsatlara odaklandığına işaret etmektedir. Kendini anlamanın geçmişle ilişkisi bireyselleştirilmiş toplumun mevcut sosyolojik hesaplarında çok iyi kavranmaktadır. Çevresel kendini anlama sadece geçmiş değil aynı zamanda geleceğin “burada ve şimdi”nin fırsatları ve sınırları açısından tasarlanmasıdır. Gelecek, kişinin elinde bulunan fırsatlar ve kaynaklar açısından gerçekleştirilebilen veya yapılandırılabilen şeydir. Çevresel kendini anlama, belirli bir kural veya norma uygun olmayan, ancak olağanüstü kriterler ve yargıların merhametinde olmakla deneyimlenen çok özel bir deneyim içeriyor gibi görünmektedir.

Quaye ve Baxter Magolda (2007) yaptıkları çalışmada, farklı ırksal etkileşimler ve eğiticilerin ırksal kendini anlamalarını sağlamada yardımcı olmaları için öğrencilerin gelişim düzeylerinin ve hazır bulunuşluklarının kesişimini anlamada çerçeve olarak kültürlerarası olgunluk ve öğrenme ortaklıkları modeli sunmuşlar. İrksal kendini anlamanın üç boyutlu karmaşık gelişme yoluyla evrimleştiği belirtilmektedir:

1. Bilişsel: İnançlarımız ve bilgiye bakış açımız.
2. İçsel: Benlik algımız.
3. Kişiler arası: Başkalarıyla olan ilişkimizdeki benlik algımız.

Hart and Fegley (1995) yapmış oldukları çalışmada, örnek teşkil eden ergenlerin sosyal dünyalarını ve özellikle kendilerini nasıl anladıklarını araştırmaktadırlar. Ergenlerle karşılaştırıldığında örnek teşkil edenlerin anlayışlarının bu alanların herhangi birinde veya tümünde farklılık gösterebileceği belirtilmektedir. Hart and Fegley (1995) kendini anlamamanın dört yönünü ele almaktadırlar:

1. Kuram olarak benlik kavramı: Bireyin benlikle ilgili kuramsal oluşumunu vurgular. Genellikle, araştırmacılar, farklı yaştaki kişilerin benlik hakkında bilgi sahibi oldukları organizasyon ilkelerini veya teorilerini tanımlamaya çalışmaktadırlar. Benliğin öznel ve nesnel özellikleri (Damon ve Hart (1982)'a göre "I" ve "me") ile ilgilidir.
2. İçerik olarak benlik kavramı: Bireyin benliğini tanımlayan fiziksel, aktif, sosyal ve psikolojik açıdan belirli içeriğin ele alınmasıdır.
3. Hiyerarşi olarak benlik kavramı: Benliğin başkalarıyla karşılaştırıldığında doğrusal yakınlığını ele alır.
4. Anlamsal/semantik alan olarak benlik kavramı: kendi-başkalarıyla olan ilişkileri birlikte düşünür ve bireyin kendisinin ve başkalarının birden çok temsilini semantik alanda nasıl sıraladığını dikkat eder.

Markus ve Nurius (1984) orta çocukluk dönemindeki (6-12 yaş) çocukların kendini anlamasının önemini ve benlik kavramının işlevini tartışmaktadır. Bu dönemde çocukların toplumun üyeleri olmaya çalışırken bazı sosyal görev ve sorunlarla karşılaştığı, bu görevlerin yaşam boyu sunulduğu fakat onlara ilişkin çabanın daha çok orta çocukluk döneminde belirgin olduğu ve bu görevlerin çeşitli şekillerde benlik kavramını şekillendirdiği dile getirilmektedir. Bu görevlerden dördü şöyle tanımlanmaktadır:

1. Kendine ilişkin nispeten istikrarlı ve kapsamlı bir anlayış geliştirmek: Gelişimin daha erken dönemlerinde kendini anlama, karakteristik özelliklere (ad, boy, erkek kardeş, vb.) ve kişinin kendi kapasitesi ve yetenekleri anlayışına dayanmaktadır. Orta çocukluk döneminde kendini anlama, diğer insanların algılarını yansıtacak şekilde genişlemektedir. Bu dönemin önemli bir özelliği, başkalarının ihtiyaç ve beklentilerine ve onlardan gelen benlik bilgisine karşı artan bir duyarlılık/hassasiyettir. Çocuğun çabalarının çoğunluğu aidiyet

yönünde (özellikle akranlarına göre) olabilir ve başardığı roller dünyasında toplumsal bir kimlik geliştirebilir (arkadaş, öğrenci, bir beyzbol takımı üyesi olma, v.b.). Ayrıca kendini anlama; değerler, normlar, fikirler, gelecek planları ve stratejiler gibi edinilmiş özelliklere ilişkin bazı farkındalıkları da kapsamaktadır.

2. Sosyal dünyanın nasıl işlediğini anlayabilme.
3. Kişinin kendi davranışları için standartlar ve beklentiler geliştirmesi.
4. Kişinin davranışını kontrol etmek veya yönetmek için stratejiler geliştirmesi.

Bu dört görev ile çocuğun kendini anlamasını geliştiren önemli miktarda bilgi üretildiği dile getirilmektedir.

Yukarıda kendini anlama ile ilgili yer verilen çalışmalarda özetle;

- kendini anlamının çeşitli tanımlarının; yönlerinin; duyuşsal, ırksal, tarihsel, çevresel olmak üzere çeşitli türlerinin olduğu,
- DHA'nın öğrencilerin daha derinlemesine kendini anlamalarını sağladığı ve kendi anlayışlarını geliştirdiği

görülmektedir.

Dijital hikâye anlatımı ile ilgili araştırmalar. Bu başlık altında, öncelikle, eğitsel bağlamda atölye temelli yapılan çalışmalara; eğitsel bağlamda olmayan ancak atölye temelli gerçekleştirilen çalışmalara; sonrasında da atölye temelli olmayan eğitsel bağlamdaki çalışmalara yer verilmiştir.

Atölye temelli DHA çalışmaları incelendiğinde;

- iletişim, sağlık, eğitim, psikoloji ve spor gibi farklı disiplinlerde çalışmaların yapıldığı,
- alanyazında eğitsel bağlamdaki çalışmaların daha az yer tuttuğu,
- daha çok mülteci ve göçmenler, yaşlılar, HIV ile yaşayan, savunmasız gençler, yerliler, hastalar, şiddete uğrayan kadınlar, v.b. kırılgan gruplar başta olmak üzere öğretmenler, hemşireler ve gençler, v.b. çeşitli gruplarla çalışıldığı,
- “kimlik, sosyal sınıf konumlanma, duygu, inanç, kimlik, liderlik, algı, öz-yönetim, öz-yeterlik, öz-saygı”, vb. bağlamlarda deneyimlerin veya yaşamların araştırıldığı

görülmektedir (Christiansen, 2010; Davis ve Weinshenker, 2012; DiFulvio, Gubrium, Fiddian-Green, Lowe ve Del Toro-Mejias, 2016; Gachago, Ivala, Chigona ve Condy, 2015; Hausknecht, Vanchu-Orosco ve Kaufman, 2016; İnce, 2015; Jenkins, 2015; Jenkins ve Lonsdale, 2007; Mouchtari, Meimaris, Gouscos ve Sfyroera, 2015; Njeru, Patten, Hanza, Brockman, Ridgeway, Weis ve Hared, 2015; Rosas ve diğ., 2016; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse, Tait, Hardy ve Sumner, 2013; Şimşek ve Erdener 2012; Thas, 2015; Van Galen, 2017; Wijnen ve Wildschut, 2015; Willis, Frewin, Miller, Dziwa, Mavhu ve Cowan, 2014; Worcester, 2012; Yüksel-Arslan, Yıldırım ve Robin, 2016)

Eğitsel bağlamda atölye temelli yürütülen DHA çalışmaları. Araştırmalar yeniden eskiye doğru sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

Van Galen (2017) çalışmasında, ABD'deki düşük gelirli okullardaki öğretmenlerin sosyal sınıf konumlandırımlarını ve geliştirmekte olan öğretmen kimliklerindeki mesleki kurum ve utanç arasındaki gerilimi araştırmaktadır. DHA bağlamındaki bu çalışma alanyazında anlatı, hikâye ve çoklu ortam yazarlığının gösterge bilimine dayanmaktadır. Yazar, öğretimde DHA'nın son derece adaletsiz sosyal yapılarda öğretmen olarak kurum ve utanç arasında şekillendirilen gerilimleri yansıtmayı destekleyebileceğini inandığını belirtmektedir. Çalışmaya farklı arka plana sahip 3 öğretmen katılmıştır. Bu yazıda yazar, hizmet içi öğretmenler için yüksek lisans programı kapsamında yürüttüğü bir yaz dönemi dersi olan "Öğretmenler olarak bizim hikâyelerimiz" isimli 8 yıllık bir çalışmasını tartışmaktadır. Dersteki öğretmenler kendi hikâyelerinin kahramanları olarak kendilerini anlattıkları, öğretim süreçlerindeki önemli anlar üzerine dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır. Bu dersteki çalışma DHA merkezi tarafından geliştirilen atölye metodolojisine (Lambert, 2009, 2012) temellendirilmiştir. Çalışmada veriler hikâyeler, senaryolar ve yansımalar yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal (inductive) kodlama (Glaser & Strauss, 1999) kullanılmıştır. Yazar çalışmasının amacı doğrultusunda başlangıçta sınıf, utanç ve kurum bağlamında kodlamalarını yapmış. Bu analizden sonra farklı arka plana sahip ve farklı hikâye temalarını temsil eden öğretmenlerden amaçlı olarak hikâye seçerek üç durum geliştirmiştir. Yazar, tabakalaşmış okullardaki mesleki kimlik oluşumu, kurum ve utanç sürecinin karmaşıklığını anlamak için katılımcı araştırmanın potansiyelini göstermek adına bu durumları sunmuştur. Düşük gelirli okullardaki dijital hikâye oluşturma çalışması,

derinlemesine düşünmeyi sağlamıştır. Bu proje, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısına karşı yapılandırılmış okullardaki öğretimin ikilemelerini, düşük gelirli okullardaki öğretmenleri utandıran eşitsizliklere karşı konuşmanın ve başkalarının öğretim hikâyelerinde kendi ağrılarını tanımanın gücüne ilişkin görüşleri bilmenin bir yolu olarak çoklu ortam yaratımının potansiyelini göstermektedir. Öğretmenlerin çalışması sınıf çalışmasıdır ve katmanlı eğitimdeki öğretime ilişkin sessizliği ve öğrenilen duygusal utancı kırmak, daha etkin/kılıcı öğretmen kimliklerinin oluşturulmasına yönelik, öğretmenlerin himayesindeki çocukların güçlü yönleri ve ihtiyaçları konusunda öğretmenlerin kendini güvenerek ve ikna edici bir biçimde konuşmalarını sağlamaya yönelik, herkes için daha adil ve insancıl okullar oluşturmaya ilişkin halk müzakerelerinde duyulan öğretmen sesleri olmaya yönelik atılan önemli bir adımdır. Kişisel hikâyeler, ona karşı tasarlanmış bir sistemdeki eşitliğe ilişkin sistemik öğretim ikilemelerini yansıtmaktadır. Bu hikâyeler, öğretmen eğitiminin bir parçası olarak öğretmenlerin biyografilerindeki sosyal sınıf tabakalaşmasını kabul etmenin önemini savunmaktadır.

Hausknecht, Vanchu-Orosco ve Kaufman (2016) tarafından yapılan bu çalışmada, yetişkin öğrenmesi bağlamında yaşlılarla gerçekleştirilen bir DHA atölyesinin tasarım, geliştirme ve uygulama süreci tartışılmaktadır. Çalışmada üç ayrı merkezde üç atölye döngüsü gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 50 yaş üstü toplamda 40 kişi katılmıştır. Katılımcılar yaşamlarından her hangi bir kesit, konu ile ilgili DH'lerini oluşturmuşlardır. DHA atölye çalışmaları için yedi grup oluşturulmuş ve her bir grupta 4-10 arası katılımcı yer almıştır. Süreç 8-10 hafta arasında sürmüştür. Sürecin sonunda katılımcılara süreci değerlendirmeleri ve dijital beceri gelişim algılarını ölçmek amaçlı bir anket verilmiş ve ankette ölçek ile birlikte açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Tüm katılımcılar DHA atölye sürecinden memnun kaldıklarını, yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlayacak beceriler kazandıklarını, dijital becerilerinin geliştiğini (bilgisayar, internet) ifade etmişlerdir. Son olarak katılımcılar, başkalarının katkısını, hikâyelerin paylaşımını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ek olarak, kolaylaştırma ve sosyal destek ortamının dijital öğrenme için önemli olduğu belirtilmektedir.

Yuksel-Arslan, Yildirim ve Robin (2016)'in yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında DHA kullanımına ilişkin inançlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır: "okul öncesi

öğretmenleri iki günlük bir DHA atölyesine katıldıktan sonra DHA'nın eğitsel kullanımını nasıl algılamakta ve tanımlamaktadırlar?". Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin deneyimlerinin özüne ulaşmak ve anlamak için olgu bilim metodolojisi kullanılmıştır. Çalışmaya Türkiye'de görev yapan beş öğretmen katılmıştır. Katılımcılarla iki günlük bir DHA atölye çalışması gerçekleştirilmiştir. Atölye sürecinde tüm katılımcılar öğrencileri için bir dijital hikâye oluşturmuştur. Hikâye çemberinde öğretmenler öğrencilerin öğrenme sorunlarını tartışarak hikâyelerini anlatmışlar. Bu doğrultuda dijital hikâyelerini ortaya koymuşlardır. Atölye süreci sonrasında öğretmenler kendileri ve öğrencileri ile işbirlikli bir şekilde üç tane daha dijital hikâye oluşturmuşlar. Süreçte veriler Seidman (1998)'nin olgu bilim görüşme modeli kullanılmış. Bu kapsamda derinlemesine görüşmeler yapılmış. Ayrıca süreçte gözlem ve süreç sonunda odak grup görüşmesi yapılmış. Veriler analiz edilirken Moustaka'nın olgu bilim veri analiz süreci (1994) işe koşulmuştur. Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan temalardan hareketler DHA'nın;

- bir ders etkinliği olarak kullanıldığı (yapısal bir ders planı sağladığı, etkinlik sürecinde öğrencilere rehberlik ettiği, problem temelli bir yaklaşım olduğu),
 - bir öğrenme aracı olduğu (öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttırdığı, soyut bilgileri somutlaştırdığı, öğrenme sürecinin değerlendirildiği),
 - öz-yansıtma aracı olduğu (öğretmenlerin ve öğrencilerin yansımaları),
 - ebeveynlerle işbirliği sağladığı (ebeveynlerle iletişim, ebeveynlerin döüntleri)
 - öğrencilerin öz-güvenini geliştirdiği,
 - öğrenciler için fırsat eşitliği sağladığı
 - teknoloji kullanımını desteklediği,
 - öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği
- ifade edilmektedir.

Gachago, Ivala, Chigona ve Condy (2015)'nin yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bir DHA sürecinde yaşadıkları duyguları anlamlandırmak ve DHA projelerinde ince bir çizgi olan "duygularını sahiplenme (owning your emotions)" ile "hikâyeyi duygusallaştırma (sentimentalising your story)" arasındaki farkın araştırılması amaçlanmıştır. Bunları birbirinden ayırmak için bir analitik çerçeve olarak Zembylas'ın (2011) eleştirel duygusal yansiyabilirlik/düşünümselliği (critical

emotional reflexivity) kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Western Cape Yükseköğretim Kurumu'ndaki bir DHA projesi incelenmiştir. Bu projede öğretmen eğitimi programındaki son sınıf öğrenciler, öğretmen olma yolundaki yolculuklarını DHA sürecini kullanarak yansıtmışlardır. Bu çalışma duygusal yolculuğu izlemeyi amaçlamıştır. Girişimin başarılı olması için, öğrencilerden farklılıklar arasındaki etkileşimlerde/bağılıklarda, fark ettikleri karşılaşmalarda yaşanan duyguları tanıma ve yansıtmada, hikâyelerini kuramsallaştırmada ve daha geniş sosyo-politik ve tarihi-ekonomik bağlamlara yerleştirmede, diğerleri ile ilgili var olan inanç ve varsayımların tekrar teyit edilmesinin aksine eleştirel duygusal yansiyabilirlik (Zembylas 2008, 2011, 2012) göstermeleri beklenmiştir. Yorumlayıcı/eleştirel nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmada, cinsiyet, yaş, ırk, dil, dijital okuryazarlık ve teknolojiye erişim açısından farklılık gösteren 55 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu çalışmada California, Berkeley'deki DHA merkezi (Lambert 2010; 2009) tarafından desteklenen bir DHA modeli geliştirilmiştir. Bu DHA projesi 8 hafta sürmüştür. Bu süreçte öğrenciler, hikâye çemberinin oluşturulması ve kolaylaştırıcılar ile sürecin yürütülmesi gibi DHA merkezinin atölye modelindeki etkinliklere yakın çalışmalara haftalık olarak katılmışlardır. Bu proje, öğrencilerin ailelerini, akrabalarını, arkadaşalarını, eski öğretmenlerini ve hayatındaki diğer önemli insanları davet etmesi ve katılımları ile DH'lerin gösterimi ile son bulmuştur. Öğrencilerin daha geniş öğrenci nüfusuyla ilgili ve ırk, sınıf ve cinsiyete ilişkin konularda kendi kimlik ve yaşam yörüngelerini keşfetmelerine yardımcı olmak için bir dizi etkinlik tasarlanmıştır.

1. İlk etkinlik, kimliklerin karmaşık, çoklu ve sürekli değiştiği ve bazı kimliklerin de bazı yönleriyle diğerlerinden daha kolay erişilebilir olduğu fikrini destekleyen Nazir Carrim'in (2000) "Ben kimim" etkinliği üzerine kurulmuştur. Bu etkinlikte ilk olarak öğrencilerden kendilerine ait tüm farklı kimlikleri listelemeleri, sonra da cinsiyet, aile, etnik köken sosyal, mesleki gibi çeşitli kategorilerde gruplandırmaları ve bu grup üyeleri arasında karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin kendi kimliklerine ilişkin daha iyi bir görünüm elde etmelerini ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin farklı kimlik kategorilerini ön plana çıkardıklarını fark etmelerini sağlamıştır.
2. Öğrencilerin katıldıkları diğer etkinlik, öğrencilerin küçük gruplar halinde kendi yaşam yolculukları boyunca kritik olayları belirledikleri, çizdikleri ve paylaştıkları

bir görsel teknik olan ve öğrencilerin birbirlerine ilişkin farklı geçmişleri hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayan Bozalek'in (2011) "Yaşamın Nehri" isimli katılımcı öğrenme ve eylem tekniğidir. "Yaşamın Nehri" etkinliği için kimlik etkinliği ırk, kültür ve dil geçmişi bakımından oldukça homojen olan öğrencilerin kendi seçtikleri gruplarda yapılırken, öğrenci grupları öğrenci paylaşımlarını desteklemesi, birbirleriyle bağlantı kurulması için rastgele seçilmiştir.

3. Öğrencilerin hikâyelerinin paylaşımı, yazma sürecinde öğrencilerin eşleştirilmesi yoluyla ve projenin sonunda hikâyelerin kamuya açık bir şekilde gösterimi yoluyla etkinlikler süresince geliştirilmiştir.

Çalışmada veriler 4 odak grup görüşmesi yoluyla DH'lerin gösteriminden 1 hafta sonra toplanmıştır. Odak gruplar sınıf ortamını yansıtması için farklıdır. Kendilerinin toplamda seçtikleri 19 öğrenci 1-2 saat süren bu sohbetlere katılmıştır. Yazarlar, etkileşimlerdeki informallığı ve rahatlığı vurgulamak için odak grup yerine sohbet terimini kullanmıştır. Verilerin analizinde, Miles ve Huberman (1994)'nın nitel veri analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Görüşmeler ortaya çıkan temalar etrafında transkript edilmiş, incelenmiş ve organize edilmiştir. Zembylas (2011) tarafından belirlenen "eleştirel duygusal yansiyabilirliğin 4 bileşeni bu çalışmanın analitik çerçevesi olarak kullanılmıştır:

1. Travmaya ilişkin tarihi ve politik anlayış
2. Sıkı sıkıya bağlı olunan inanç ve varsayımları sorgulama becerisi
3. Başkaları ile olmanın farklı şekillerde yürütülebilme becerisi
4. Barış, karşılıklı anlayış ve uzlaşmaya varmak için başkaları ile ilişkileri dönüştürmek.

Bu çalışmada, farklılıklar arasında öğrenci bağlılığı için bir araç olarak DH anlatan Kuzey Afrika'da öğretmen eğitimi programındaki son sınıf öğrencilerin sohbetleri yansıtılmıştır. Odak grup görüşmelerinde öğrenciler, hikâyelerinin paylaşımı ile kendilerini hassas hissettiklerini ve aynı zamanda kendi yaşamlarını anlamalarına yardımcı olduğuna ve bütün sınıfın bir araya geldiğini, gözlerini ve kalplerini birbirlerinin yaşam hikâyelerine açtıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, üzücü hikâyelerini; sosyal, kültürel ve dilsel geçmişleri nedeniyle önceden bağlantısı olmayan sınıftaki akranları ile paylaşmanın ve bu paylaşım sürecinin onların insanlıklarını ön plana çıkararak nasıl sosyal bağlılığa dönüştürdüğüne fırsat sunmadaki önemine dikkat çekmişlerdir. Zemblas'ın (2011) "eleştirel duygusal

yansiyabilirliği" bir analitik çerçeve olarak uygulanarak, çalışmada öğrenciler DHA sürecinin başkaları ile/için farklı şekillerde bir araya gelmeyi başlattığını ve başkalarına ilişkin sıkı sıkıya bağlı olunan inanç ve varsayımların sorgulamaya başlanması için fırsat sunduğunu belirtmişlerdir. DHA sürecinin, öğrencilerin birbirlerinin hikâyelerini, hassas deneyimlerini paylaşmalarını ve dinlemelerini sağladığı ve farklı şekillerde birbirlerini görme ve birbirleriyle hareket etmelerine yardımcı olduğu için Zemblas'in (2011) duygusal emeğini kolaylaştırmada yararlı bir sosyal pedagoji olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin DHA sürecine öğrencilerin hikâyelerinin tarihi-politik analizinin eklenmesi önerilmektedir. Duygular paylaşılırken ve dinlenirken bu karşılaşılan/yaşanan duyguların yansıtılmasının nasıl kolaylaştırılacağını ve ortaya çıktıklarında bu duygularla ne yapılacağını belirlemek için araştırma yapmaya gereksinim olduğu belirtilmektedir.

Stenhouse, Tait, Hardy ve Sumner (2013) tarafından yapılan çalışmada, hemşire eğitiminde kullanılmak üzere erken bunama evresindeki kişilerin deneyimlerini incelemek amacıyla dört günlük bir DHAA çalışması yürütülmüştür. Atölyeye erken bunama evresindeki yedi kişi katılmış ve süreçte dört araştırmacı kolaylaştırıcı olarak yer almıştır. Her günün sonunda kolaylaştırıcılar bir araya gelerek yansımalarını ve gözlemlerini dile getirmişler ve tartışmışlardır. Kolaylaştırıcıların desteği ve onlarla kurulan ilişkilerle yürütölen DHA atölye sürecinin katılımcıların benlik duygusu için faydalı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca süreçte, katılımcıların güvenlerinin arttığı, konuşma yeteneklerinin, kendini ifade etme şekillerinin ve aralarındaki bağların geliştiği gözlemlenmiştir. Dijital hikâyeler hemşire eğitiminde kullanılmak üzere oluşturulmuş olmasına rağmen daha geniş kitlelere hitap ettiği ifade edilmektedir. Sonuç olarak, DHA atölye çalışması erken bunama evresindeki kişilerin DH yapma kapasitesini göstermiştir. Bu atölye sürecinin en önemli çıktısının katılımcılar ve kolaylaştırıcılar arasında kurulan ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu ilişkiler, katılımcıların DH'lerini anlatmalarını, güvenli bir ortam oluşmasını, teknoloji ile etkileşime girilmeyi ve güçlüklerin üstesinden gelmeyi sağlamıştır. Son olarak bu tür bulguların hemşirelerin çalışmalarında ve hastalarıyla olan etkileşimlerinde yardımcı olacağı dile getirilmektedir.

Davis ve Weinshenker (2012), atölye temeli DHA sürecinde kolaylaştırıcı olarak yer aldıkları çalışmada, DH'lerin anlatıldığı ve paylaşıldığı toplumsal bağlamın, hayatlarında zorlu geçiş dönemi yaşayan gençlerin ajan (agency) ve

kimlik gelişimini destekleme konusunda nasıl aracılık edebileceği araştırılmıştır. Bu bağlamda DHA'nın gençler için sürdürülebilir kimlik oluşumu için bir kaynak olarak nasıl hizmet ettiği sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada iki etnografik durum çalışmasına yer verilmiştir. Çalışma, yaşları 11-19 arasında değişen Amerika'da yaşayan Afrika ve Latin kökenli, düşük gelirli yedi gençle okul sonrası teknoloji kulübünde altı haftalık bir süreçte yürütülmüştür. Gençlerden beşini Afrika kökenli Amerikalı erkek, ikisini ise Nijeryalı kızlar oluşturmaktadır. Çalışmaya katılanlar arasında sadece ikisinin durumu ele alınarak incelenmiştir. Birincisi Marion isimli, 12 yaşındaki, Afrika kökenli Amerikalı gençtir. İkincisi ise Isaiah isimli, 13 yaşındaki, Afrika kökenli Amerikalı gençtir. DHA sürecinde yazarlar katılımcı gözlem olarak yer almış, alan notları tutmuştur. Bu gözlemlerin, gençlerin DH'lerini nasıl ürettikleri, hikâyelerinden nasıl anlam çıkardıklarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar sunduğu ve hikâyelerinin önemi ve anlamı konusunda gençlerin ebeveynleriyle sohbetleri onları üretme sürecinde neyi kastedtiklerini algılamalarına ilişkin üzerine notlar olarak belirtilmektedir. DH'lerin tamamlanmasından beş yıl sonra gençlerle izlem görüşmeleri yapılarak, DHA'nın kimliklerinin şekillenmesindeki rolünün geriye dönük olarak yorumlanması sağlanmıştır. Görüşmede Spradley (1979)'in etnografik görüşme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu iki durum DHA'nın düşük gelirli gençlerin kişisel hikâyelerini oluşturma, sunma ve yansıtması yoluyla kimlik oluşumunda bir kaynak olarak hizmet edebileceğini göstermiştir.

Şimşek ve Erdener (2012)'in yapmış çalışmada, yaşlı kadınların temel dijital görsel beceri eğitimi için gerçekleştirilen bir DHA atölye uygulaması tartışılmıştır. Bu bağlamda temel dijital görsel becerilerin, DHA atölyesi kapsamında geliştirilip geliştirilemeyeceği sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmaya yaşları 60-70 arasında değişkenlik gösteren üç kadın katılmış ve çalışmada araştırmacılar kolaylaştırıcı olarak yer almıştır. DHA atölyesi, üç günlük bir süreçte, yarı yapılandırılmış bir ortamda, toplum için önemi olan Ankara'daki bir parka ilişkin hikâye anlatımı üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk gününde hikâye çemberi oluşturulmuş, hikâyeler anlatılmış ve dönütler verilmiştir. Bu aşamada, kadınların birbirini tanıyor olmasından kaynaklı hikâye çemberinin bir atölye deneyimden ziyade günlük bir sosyal etkinlik alanı olarak görülmesi, sohbet moduna dönüşmesi v.b. durumlar çalışma için bir dezavantaj oluşturmuştur. İkinci günkü görüşmede, katılımcılara hikâye tahtası (storyboard) medya uzmanı tarafından tanıtılmış ve hikâyenin

akışına, medya üretimine, düşüncelerin görsel olarak nasıl ifade edilebileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu süreç, dijital görsel beceri eğitimini denemeyi amaçladığından dolayı atölye çalışmasının odağı olmuştur. Bu süreçte katılımcıların bazıları fotoğraf çekmeyi seçerken bazıları ise video çekip kullanmayı tercih etmiştir. Görsellerin seçimi konusunda medya uzmanının fikrini önemsedikleri görülmüş. Görsellerin tamamlanmasından sonra ise ses kayıtları yapılmış ve tüm içerikler bir araya getirilmiştir. Bu aşama hareketlilik ve teknik kısıtlamalar nedeniyle bir katılımcının evinde tamamlanmıştır. Katılımcılardan gelen bu önerinin, mobil DHA atölye deneyimine yönelik katılımcıların tutumlarını göstermek açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Ek olarak, atölye süreci boyunca kadınların dijital medyaya ilişkin öğrenme motivasyonlarının baskın olduğu, her birinin eşsiz DH'ler oluşturduğu fakat görsel bileşenlerin oluşturulmasının büyük zorluk yarattığı belirtilmektedir.

Stacey ve Hardy (2011) tarafından yapılan bu çalışmada, hemşire eğitimi bağlamında olumsuz deneyimlere meydan okumaya çalışan bir eğitsel gelişimin raporlanması amaçlanmıştır. Gelişim projesi üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada 8 yeni hemşirenin deneyimlerinin ele alındığı üç günlük bir DHA atölye çalışmasının gerçekleştirilmiştir. Hemşireler hikâyelerinde üzücü olaylara, beklenti ile gerçek arasındaki boşluktan kaynaklı yaşadıkları gerçeklik şokuna yer vermiş ve bu olayların onları duygusal olarak nasıl etkilediğini anlatmışlardır. Katılımcıların DHA süreci deneyimlerini değerlendirmek için odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Katılımcılar, DH'lerin eğitimcilere, servis yöneticilerine ve karar vericilere sunmak üzere deneyimleri ifade etmenin bir yolu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca DHA sürecinin zorluklarla ilgili farkındalığı sürdürmeleri ve hemşirelerin kariyerleri boyunca gelişimlerine destek sağlamak için fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. İkinci aşamada, dijital hikâyelerin kullanımı için bir eğitim forumunun tasarlanmasına odaklanılmıştır. Süreçte farklı uzmanlık alanlarındaki beş eğitimcinin ile yer aldığı grup ortamı tasarlanmıştır. Ortam, güvenli, destekleyici ve yansıtıcı öğrenme sürecine fırsat sunan, 15 öğrenciye kadar DHA atölye çalışmasının yapılabileceği, kolaylaştırıcıların yer alacağı şekilde tasarlanmıştır. Üçüncü aşamada ise bu eğitsel forum uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu bağlamda 58 öğrenci ile atölyeler gerçekleştirilmiş ve süreç değerlendirilmiştir. Sonuç olarak hikâye anlatıcılar süreçte kendilerine ilişkin yeni anlayışlar kazanırken, hikâyelerin paylaşılmasıyla da

öğrenciler, eğitimciler ve diğerleri için yeni hemşirelerin dünyasına ilişkin bilgiler edinilerek yeni öğrenme fırsatları sunulmaktadır.

Yukarıda özetlerine yer verilen eğitsel bağlamda atölye temelli yürütülen dha çalışmalarının;

- öğretmenler, öğrenciler, öğretmen adayları, hemşireler ve yaşlılarla ile yürütüldüğü,
- öğretmen eğitimi, yetişkin öğrenmesi ve hemşire eğitimi bağlamında gerçekleştirildiği,
- katılımcıların sosyal sınıf konumlandırmalarının, kimliklerinin, dijital görsel beceri gelişimlerinin ve deneyimlerinin araştırıldığı

görülmektedir. Ek olarak çalışmalarda DHA'nın

- yaşam boyu öğrenmeye katkı sağladığı,
- teknoloji kullanımını desteklediği, katılımcıların teknoloji ile etkileşime girmesine sağladığı, dijital becerilerini geliştirdiği,
- derinlemesine düşünmeyi sağladığı,
- okullardaki öğretimin ikilemelerini, düşük gelirli okullardaki öğretmenleri utandıran eşitsizliklere karşı konuşmanın ve başkalarının öğretim hikâyelerinde kendi ağrılarını tanımanın gücüne ilişkin görüşleri bilmenin bir yolu olarak DHA'nın potansiyeli,
- öğretmenlerin seslerini duyurmada önemli bir adım olduğu,
- bir ders etkinliği olarak kullanıldığı, bir öğrenme aracı olduğu,
- öz-yansıtma aracı olduğu,
- öğrencilerin öz-güvenini geliştirdiği,
- öğrenciler için fırsat eşitliği sağladığı,
- öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği,
- katılımcıların farklı şekillerde birbirlerini görme ve birbirleriyle hareket etmelerine yardımcı olduğu,
- katılımcılar için güvenli bir ortam oluşturduğu,

- katılımcılar arasında etkileşimi sağladığı

belirtilmektedir.

Atölye temelli yürütülen diğer DHA çalışmaları. Araştırmalar yeniden eskiye doğru sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

DiFulvio, Gubrium, Fiddian-Green, Lowe ve Del Toro-Mejias (2016) tarafından yapılan çalışmada, savunmasız gençlerde cinsel tutum veya değerleri, öz-saygı, sosyal destek ve güçlendirmeye (öz-yeterlik, geleceğe yönelik umut duygusu ve toplumsal aktivizm) ilişkin olumlu değişiklikler oluşturmada DHA sürecinin etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmada 15-21 yaş aralığındaki Porto Riko'lu 30 gencin öz-kimliklerine ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Çalışma kapsamında 4 günlük 3 tane atölye çalışması gerçekleştirilmiştir. Birinci atölye çalışmasına gebe olmayan ve hiç doğum yapmamış olan 10 kadın katılmış. İkinci atölyeye dört gebe ve altı hiç doğum yapmamış olan kadın, üçüncü çalışmaya da gebe veya doğum yapmış 10 kadın katılmıştır. Veriler, demografik bilgilere ilişkin anket, DHA sürecini değerlendirmeye yönelik yansıma ve ölçekler (öz-saygı, sosyal destek, güçlendirme ve cinsel tutum ve davranış) aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda sosyal etkileşim, geleceğe yönelik iyimserlik ve kontrol hissine ilişkin olumlu değişimlerin olduğu fakat öz-yeterlik, öz-saygı ve cinsel tutum ve davranışlarda herhangi bir değişimin olmadığı görülmüştür. Atölye çalışmasında grup ortamında katılımcıların hikâyelerinde olumlu duygularını dile getirdiği ve DHA'nın deneyimlerini tanımlamak ve seslerini duyurmak için fırsat sunduğu belirtilmiştir. Ayrıca DHA sürecinin dayanışma duygusunu geliştirdiği, birbirlerinin hikâyelerini dinleyerek empati kurmalarını ve birbirlerini anlamalarını sağladığı dile getirilmiştir.

Rosas ve diğ. (2016) yaptıkları çalışmada, Amerikan Hint/Alaskalı Yerli yetişkinler için bir diyabet önleme programı geliştirerek bu programı test etmeyi amaçlamışlardır. Diyabet önleme programını test etmek için yaşları 25 ile 80 arasında değişen 10 katılımcı ile DHA atölye çalışması yürütülmüştür. Atölye çalışması 3 gün sürmüştür ve her bir katılımcı kendi dijital hikâyesini oluşturmuştur.

Njeru, Patten, Hanza, Brockman, Ridgeway, Weis ve Hared (2015) çalışmalarında, göçmen ve mülteci nüfusu için diyabet ile ilgili bir DHA müdahalesi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada DHA bir müdahale yöntemi olarak ele alınmaktadır. Çalışmanın kuramsal çerçevesini sosyal bilişsel kuram, anlatı kuramı

ve sosyal yapılandırmacı kuram oluşturmaktadır. Göçmen ve mültecilere hizmet eden bir klinikle eğitim merkezi arasında bir ortaklığın olduğu ve çalışmanın bu ortaklık bağlamında yürütüldüğü belirtilmektedir. Bu ortaklık bağlamında müdahale girişimi için dört adım belirlenmiştir:

- 1- Tip II diyabetli Somali ve Latin toplum üyeleri arasındaki diyabet tutum, bilgi ve davranışlarını değerlendirmek için bir diyabet anketi hazırlamak,
- 2- Tip 2 diyabetli topluluk üyeleri arasındaki odak gruplara müdahale hakkında bilgi vermek ve hikâye anlatımı şampiyonlarını belirlemek,
- 3- DHA müdahalesi geliştirmek,
- 4- Klinik ortamında müdahalenin uygulanması ve değerlendirilmesi.

Bu çalışmada ikinci ve üçüncü adıma odaklanılmıştır. Çalışma, katılımcıların diyabet öz-yönetimleri ile ilgili dört alandaki deneyimlerini, yaşanmışlıklarını anlamak için yürütülmüştür. Bu alanlar:

- 1- İlaç yönetimi
- 2- Glikoza ilişkin öz-denetim
- 3- Fiziksel aktivite
- 4- Beslenme

Çalışmaya 18 yaş üstü 37 mülteci ve/veya göçmen diyabet hastası olan 37 kişi katılmıştır. Katılımcılar sayıları dörtle dokuz arasında değişen gruplara ayrılmıştır. Katılımcılarla altı haftalık odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Dijital hikâyelerin anlatılması sürecinde DHA merkezi ile ortaklıklarının olduğu dile getirilmiş ve süreçte merkezden personeller yer almıştır. Katılımcılardan sekizi DHA sürecine katılmıştır. DHA atölye süreci sonunda, sekiz katılımcı, diyabet öz-yönetimlerinin dört alanını kapsayan mücadeleleri ve başarılarıyla ilgili güçlü, derin kişisel, motivasyonel ve duygusal hikâyeler oluşturmuştur. Davetkar, iteratif, tehditkar olmayan atölye ortamı, ortak bir aidiyet duygusunun oluşumuna fırsat sunmuştur.

Wijnen ve Wildschut (2015) yapmış olduğu çalışmada, kalkınma programı sporu bağlamında feminist kültürler arası liderlik gelişiminin temel konularını belirlemek adına bir DHA atölye çalışması yürütülerek durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya spor liderliği kampındaki 18-31 yaş aralığındaki, farklı ülkelerden (Kamboçya, Hindistan, Kenya, Zambiya, Etiyopya ve Ruanda) 10 kadın

katılmıştır. Katılımcılar beş günlük DHA atölye sürecinde sporun kendi yaşamları içindeki etkisini ele ala dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır. Çalışma kapsamında DHA yaklaşımının üç amacının olduğuna değinilmektedir. DHA'nın

- 1- Katılımcıların güven, seslerini kullanma, vizyon geliştirme ve harekete geçme gibi liderlik yetkinliklerini güçlendirmesi konusunda teşvik edeceği,
- 2- Genç kadın liderlerin akranlarına ilham verebileceği; hikâyelerin paylaşılmasıyla ve görünürlüklerin artmasıyla kadın haklarına ilişkin farkındalığın sağlanacağı; tutum ve davranış değişikliği için başkalarını motive ve ikna edeceği; kadın rol modellerle ulusal ve küresel ölçekte sosyal değişim için destek sağlanabileceği
- 3- Örgütsel kapasiteyi güçlendireceği, bu çalışma kapsamında DHA becerilerini kazanan kadınların akranlarını ile öğrendiklerini paylaşması ile daha çok hikâye ve etkinin ortaya çıkmasının sağlanacağı

belirtilmektedir. Katılımcıların tümü hikâyelerinde, sporun yaşamlarındaki önemli rolünü, yaşamlarını nasıl etkilediğini ve şekillendirdiğini yer vermişlerdir. DHA sürecinin kadınların deneyimlerini ve düşüncelerini ifade etmeleri için bir fırsat sunduğu dile getirilmiştir. Ayrıca süreçte kadınlar birbirinden farklı hikâyeler anlattıklarının farkına varmışlar, çoklu yaşam deneyimleriyle entegre olmayı ve birbirlerinin hikâyeleriyle bağ kurmayı öğrenmişlerdir. Kadınlar güvenlerinin ve öz-saygılarının arttığını, kendilerini daha iyi ifade edebilmeyi öğrendiklerini dile getirmişler. Ve bunların tümünün kadınlar için bir öğrenme süreci olduğu ifade edilmektedir. Diğer bir yandan DHA süreci boyunca hikâyelerin içeriğinin değiştiği çünkü süreçte katılımcıların farklı ülkelerden kişilerle bir arada işbirlikli bir şekilde çalıştığı belirtilmektedir. Süreçte katılımcıların farklı kültürel ve sosyal bağlamlara rağmen hepsinin ortak engel, mücadele ve başarı paylaşımını öğrendikleri ifade edilmektedir. Çalışmada, DHA sürecinin hikâye çemberi aşamasının önemine vurgu yapılmaktadır. Hikâye çemberinde katılımcıların hikâyelerini yüksek sesle okuduklarını, akranlarından yapıcı dönütler aldıklarını ve yaratıcı bir süreç olarak destek sağlandığı, paylaşımın onları gururlandırdığı ve teşvik ettiği ifade edilmektedir. Diğer bir yandan, katılımcılar için “bir sese sahip olma” ve “başkalarına ilham verme” açısından hikâye anlatımının liderlik ile ilişki olduğu ifade edilmektedir. Çünkü liderlerin rahatlıkla kendilerini ifade edebildikleri ve başkalarına ifade etmeleri için yardımcı oldukları, kendi hikâyelerinden başkalarının öğrenmelerini sağladıkları, bu özelliklerin onları lider yaptığı ve DHA'nın da buna fırsat sunduğu belirtilmektedir.

DHA atölye çalışmasından sonra liderlik tanımında güven, uzlaşma, harekete geçme ve değişim üzerine odaklanılmış. Tüm katılımcılar DHA atölye çalışması yoluyla bu liderlik becerilerini özellikle güven ve iletişim becerilerini geliştirmişler. Aynı zamanda liderlik gelişiminin öz-farkındalık açısından da katkı sağladığı ifade edilmektedir. Sonuç olarak bulgular, DHA yoluyla genç kadınlar için kültürler arası liderlik gelişiminin nasıl mümkün olabileceğini göstermiştir.

Oğuz (2015) çalışmasında, bir etnografik araştırma tekniği olarak DHA'nın potansiyelini, etnografik tekniklerde sorunlu olarak görülen 3 konu bağlamında tartışmaktadır. Bu konular: 1-Bütünleşik araştırma süreci, 2- Güç ve hiyerarşi ilişkisi ve 3-Deneklerin sesini dile getirmek. Yazar bu çalışmayı, "Ben Alandayken: Genç Akademisyen Kadınların Dijital Hikâyeleri" isimli DHA atölye çalışmasına katılımından ve doktora tez süreci alan deneyimlerinden hareketle gerçekleştirmiştir. Atölye çalışması yazarla birlikte başka araştırmacıların da katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Atölye çalışmasında araştırmacılar kolaylaştırıcılar, denekler de katılımcılar olarak yer almışlardır. Yazar çalışmasında ilk olarak mevcut etnografik araştırma tekniklerinin zayıf yönlerini, ikinci olarak DHA atölye çalışmalarının bu zayıf yönleri azaltmada nasıl yardımcı olabileceğine ve son olarak da DH'lerin ve atölye sürecinin etnografik araştırma tekniklerinden biri olarak kullanılmasının oluşturduğu fırsatları ve zorlukları tartışmaktadır. Etnografik teknikler araştırmacılara deneyimler, algılar ve deneklerin anlam sistemleri hakkında soru sormalarına fırsat sağlasa da bu tekniklerin üç açıdan eleştirilmesi gerektiği dile getirilmektedir:

1. Bu teknikler, araştırmanın başından sonuna kadar ayrı aşamaların toplamından ziyade entegre bir yapıya sahip bir araştırma süreci tasarlamak için yeterli midir? Araştırmacı ile denekler arasındaki işbirliği ile bilginin üretildiği ve yorumlandığı diyalojik bir alan araştırması tasarlayabilir miyiz?
2. Bu teknikler, araştırmacı ve denekler arasındaki hiyerarşik güç ilişkisini ortadan kaldırmada yeterli midir?
3. Bu teknikler, deneklerin deneyimleri, algıları ve anlam sistemlerini temsil etmek için yeterli midir?

Yazar, yukarıdaki sorular bağlamında şunları belirtmektedir: *"İlk soru etnografik araştırma teknikleri ile ilgili çok önemli konulardan biridir; pozitif anlayışı*

yansıtmakta; araştırma konusunun (birinci aşama), veri toplama tekniklerinin (ikinci aşama), veri yorumlama ölçütlerinin (üçüncü aşama) belirlenmesi gibi aşamaları içermektedir. Araştırma bu ayrı aşamaların toplamıdır. Araştırmacı ve denekler ikinci aşamada bir araya gelmekte ve diğer iki aşamada araştırmacı yalnız kalmaktadır. Bu ayrılabilir yapıya göre araştırmacı hangi soruları soracağını bilen ve cevapları yorumlayabilen bir kişidir. Bu yapı, araştırmacı ve deneklerin hiyerarşik konumlarını tanımlamıştır. Bu nedenle bazı eleştirilere açıktır.” Yazar, atölyenin tüm katılımcıları ve kolaylaştırıcıları ile birlikte araştırmacının ve deneklerin hiyerarşik konumlarını tartışırken, araştırmacının ayrılabilir yapıda tasarlandığının ortaya çıktığını ve bir sorun olduğunu belirtmektedir. Çünkü yazar yaptıkları saha araştırmasındaki atölye çalışmasında hem kolaylaştırıcı hem de katılımcılar olarak verilerin yorumlanmasını (toplanan veriler bağlamında deneklerin hikâyelerini anlatma çalışması bağlamında) tek başlarına yaptıkları için zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Yazarın alan araştırması Gaziantep’te beş ay sürmüştür. Yazar saha çalışması bittikten sonra döndüğünde verileri yorumlamaya başlamış ve ayrı aşamalardan oluşan bir yapıdan ziyade deneklerin sürece baştan sona katılımını sağlayacak, veri yorumlamanın tek başına olmayacağı diyalojik, bütünlük bir araştırma sürecinin tasarlanması gerektiğini fark etmiştir. Yazar, araştırmacı ve denekler arasındaki güç ilişkisinin, yöntem ve tekniklere ilişkin en hassas tartışma konularından biri olduğunu dikkat çekmektedir. Yazar bu konuya ilişkin şu açıklamaları yapmaktadır: “Bu güç ilişkisi, hiyerarşi ilişkisinin uygulandığı dualistik bakış açısına dayanmaktadır (Bleier, 1984: 164; Haraways, 1978: 36; cited in Hekman, 1990: 121). Araştırma süreci üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu için bu ilişki çok önemlidir. Wolf (1996), gücün birbiriyle ilişkili üç boyutunu dikkat çekmektedir: 1-Araştırmacının ve araştırılanın farklı konumlanmasından kaynaklanan güç farklılıkları (ırk, sınıf, uyruk, yaşam değişimleri, kentsel-kırsal geçmiş); 2- Araştırma süreci boyunca uygulanan güç (araştırma ilişkisini, eşit olmayan değişimi ve istismarı belirlemek gibi) ve 3- Alan/saha çalışması sonrası süreçte uygulanan güç (yazma ve temsil etme)”. Yazar çalışmasında, araştırmacı ve denekler arasındaki hiyerarşik güç ilişkisinin ne anlama geldiğinden ziyade bu güç ilişkisinin nerede olduğunu tartışmaktadır. Yazar bu güç ilişkisi ile ilgili olarak özetle şunları belirtmektedir: “Saha araştırması sürecinde derinlemesine görüşme tekniği araştırmacıya soru sorma gücünü vermektedir. Yani bu araştırmacının denekler üzerinde güç sağlamasına neden olur. Öte yandan, araştırmacının bu durumu, denekler tarafından konuyla ilgili olarak bir

güç olarak algılanmasına ve görüşmenin reddedilmesine neden olabilir. Bu algının da araştırmacı ve denekler arasındaki mesafeyi arttıracakı belirtilmektedir (Kümbetoğlu, 2011). Bu yüzden derinlemesine görüşmenin katılımcı gözlem tekniği ile desteklenmesi daha iyi olacaktır. Bu iki veri toplama tekniğinden üretilen veriler uyumsuz olabilir. Çünkü biri araştırmacının algılarına bağlı iken diğerinde denekler süreçte rahatsız olabilir. Güç ilişkisinin diğer bir yönü de veriler yorumlanırken ortaya çıkmaktadır. Buradaki önemli nokta verileri kimin yorumladığıdır (araştırmacı, denekler veya her ikiside). Araştırmacı sadece verileri değil aynı zamanda denekleri ve araştırma sürecini de yönlendirirler. Bu bağlamda üçüncü soru akla gelmektedir. Yönlendirme, araştırmacının deneklerin seslerini nasıl temsil ettiğini önemli ölçüde etkileyen temel konulardan biridir. Sosyal bilimlerde tercih edilen teknik, derinlemesine görüşmedir. Görüşme araştırmacının sorusuyla başlanır ve bu yönlendirmeden dolayı denekler kendi deneyimlerini anlatmaktan ziyade araştırmacının beklentilerini anlamaya çalışabilir. Özetle araştırmacının yönlendirmesi, verilerin üretim ve yorumlama sürecini etkileyebilir. Araştırmacının yönlendirmesini ve gücünü azaltmak ve karşılıklı bir güven ilişkisi kurmak için diyalojik araştırma gerçekleştirilebilir.” Çalışmada, bir etnografik araştırma tekniği olarak DHA atölye formunun katkılarının neler olabileceğine ilişkin yazar özetle şu ifadelerle yer vermektedir: “Katılımcılar hikâyelerinde, kendi benzersiz deneyimlerini anlatmak için kendini ifade etme becerilerini ve görsellerini (kendi albümlerinden fotoğrafları, çizimleri, videoları veya ürettikleri veya buldukları herhangi bir görsel) kullanırlar. Bu yüzden katılımcıların hikâyelerinin etnografik veri içerdiği söylenebilir. Ayrıca atölye sürecinin kendisi de bir etnografik araştırma tekniği olarak kullanılabilir.” Yazar bu bağlamda DHA atölye sürecinin yapısına, özellikle ilk aşama olan hikâye çemberinin önemine dikkat çekmektedir. Çalışmada, DHA'nın en güçlü yanlarından biri olarak, araştırmacının temsillerini incelemek yerine katılımcıların kendi seslerini kullanarak benzersiz deneyimlerini anlatması için fırsat sunduğu belirtilmektedir. Ayrıca, öz-temsili (self-representation) için fırsat sunan DHA atölyelerinin özellikle dezavantajlı gruplar (LGBT, mülteciler, azınlıklar, fakirler, v.b.) için önem kazandığı ifade edilmektedir. Çalışmada sonuç olarak özellikle iki konu vurgulanmaktadır: 1- Herhangi bir etnografik araştırma tekniğinden daha fazlası olan, araştırmacı ve denekler arasında diyalojik bir ilişki kurmada bir araştırma tekniği olarak DHA atölyesinin gücü. 2- Araştırmacı ve denekler arasındaki güç ve yönlendirmeyi azaltmada ve karşılıklı güven ilişkisi kurmadaki güç. Çalışmanın

sonunda DHA atölye çalışmasının bazı zorluklarından ve/veya sorunlarından da bahsedilmektedir. Örneğin, okuma yazması olmayan, daha önce hiç bilgisayar kullanmayan katılımcılar ile çalışmak, araştırmanın finanse edilmesi (gerekli donanım, yazılım, kolaylaştırıcı eğitimi, v.b.).

Şimşek (2015) makalesinde, 2013'te Ankara'da gerçekleşen 5. Uluslararası Dijital Hikâye Anlatımı ve 2014'te Atina'da gerçekleşen Kriz Zamanlarında Dijital Hikâye Anlatımı Konferanslarının bir sonucu olarak "Cultural Science" dergisinin 2015 yılına ait özel sayısı olan 8. Cilt 2 numarada yer alan makalelere (Gachago, Ivala, Chigona ve Condry; İnce; Jenkins; Mackay ve Heck; Mouchtari, Meimaris, Gouscos ve Sfyroera; Oğuz; Spanoudakis, Nakou, Meliadou, Gouscos ve Meimaris; Thas; Zeybek Kabakçı) ilişkin bir giriş yazısı yazmıştır. Bu ciltteki makaleler DHA hareketliliğinin ulusal sınırların ötesine geçtiğini göstermektedir. Bu ciltteki yazarlar hakemlik sürecindeki yorum ve önerilerle birbirlerinin çalışmalarına katkıda bulunmuşlardır. Şimşek'in makalelere ilişkin sunduğu kısa özetler şöyledir:

- Gachago, Ivala, Chigona ve Condry (2015)'nin Güney Afrika yükseköğretimde yapmış oldukları çalışmanın odağı başkalarının duygusallık tuzağına düşmeksizin başkalarıyla duygusal bağlılığıdır. Bir analitik çerçeve olarak "eleştirel duygusal yansıtma", DHA için tüm uygulayıcıların bir şeyleri yaparken düşünmesi gereken güçlü bir durum ortaya atmaktadır: dijital hikâyeler için duygusallığa yol açacak güçlü bir potansiyel vardır.
- İnce (2015) yaptığı çalışmada DHA atölyelerinin akademisyen kadınların günlük yaşam mücadeleleri ile başa çıkmada bir yöntem olup olmayacağı sorusuna cevap aramıştır. Yazarın kendisinin de yer aldığı "ocakta yemeğim var" isimli atölye çalışmasında kadınların tez yazma dönemindeki yaşamlarına ilişkin hikâyelere yer verilmiştir.
- Jenkins (2015) DHA ve yaşlanma konusunda yapmış olduğu çalışma ile ilgili olarak bir bakış açısı sunmaktadır. Yazar, yaşlılarla gerçekleştirdiği atölye çalışmasının önemini öz yansımaları ile ortaya koymaktadır. Yazar, dezavantajlı gruplarla yürütülen DHA atölyeleri için gerekli fonları sağlama konusunda vermiş oldukları mücadelelere ilişkin önemli konuları gündeme getirmektedir. Makalesinde yazar, yaşlı insanlarla hikâyelerini paylaşmak için bir araya gelen kurumlar ve profesyonel, gönüllü ve bakıcılar olarak onları

destekleyen insanlarla DHA'nın sınırların ötesine nasıl gidilebileceğini göstermektedir.

- Mackay ve Heck (2015)'nin çalışmasında, izleyicilerin hikâye anlatımını amaçlayan Avustralya kamu yayını Heywire ve ABC Open çevrimiçi platformları aracılığı ile medya tüketimindeki değişen uygulamalara nasıl tepki verildiği tartışılmaktadır. Yazarlar bu platformların toplumun kırsal ve özellikle genç üyelerinin katılımı için önemli bir avantajı olmasına rağmen kişisel içerik yönetiminin katılımcılar için zor olabileceğini belirtmektedirler.
- Mouchtari, Meimaris, Gouscos ve Sfyroera (2015) "Eski Zaman Meslekleri (Yesteryear Jobs)" isimli projesiyle, ilkokul öğrencilerinin daha yaşlı nesilden geçmişten günlük yaşama dair şeyleri öğrendiği bir DHA atölye çalışması gerçekleştirmişlerdir. Birincil ağızdan deneyimlerin paylaşımını öğrenme ortamına entegre etmek için yazarlar, Atina'daki bir ilkokulun eski üyelerini okula davet etmiş ve çocuklarla etkileşime girmişlerdir. Dijital hikâyelerin oluşturulduğu süreç de kuşaklar arası etkileşimin geliştiği etkinlikler arasında yer almıştır.
- Oğuz (2015) çalışmasında, Sosyal Bilimler için önemli bir bileşeni ele almakta ve nitel araştırma metodolojisi olarak DHA'nın potansiyelini tartışmaktadır. Tartışması esas olarak Gaziantep'te yaşayan mülteci ve sığınmacılarla birlikte yürütülen kolaylaştırıcı olarak süreçte yer aldığı atölye çalışmasına dayanmaktadır.
- Spanoudakis, Nakou, Meliadou, Gouscos ve Meimaris (2015) çalışmalarında, "Milia- Apple Tree" isimli DHA için geliştirdikleri bir çevrimiçi ortam hakkında bilgi sunmaktadırlar. Ayrıca, benzer çevrimiçi hikâye anlatımı web sitelerine ilişkin bilgi verilmekte ve kendi geliştirdikleri ortamın eğitsel kullanımları tartışılmaktadır.
- Thas (2015) çalışmasında, dünya çapındaki özellikle de Malezya'daki insan hakları savunuculuğu için DHA'nın kolaylaştırıcılarla onun saha çalışmasından elde ettiği nitel verilerle DHA atölyelerindeki "arabulucular"ın rolünü, hikâyelerdeki "ben" in konumlandırılmasına dikkat çekmektedir. Yazar, arabulucuların yargılayıcı yorumlarıyla, hikâyelerde hikâye

anlatıcısının “ben”i konumlandırmasına ilişkin anlamını kaybedebileceğini belirtmektedir.

- Zeybek Kabakçı (2015) çalışmasında, DHA atölyelerinin sürdürülmesinde ve kolaylaştırılması sürecinde öz yansıtmanın önemine dikkat çekmektedir. Yazara göre duygular hikâye anlatımının kalbidir ve makalesinde DHA ve duyguların sosyolojisi arasındaki ortak noktaları ele almaktadır.

Willis, Frewin, Miller, Dziwa, Mavhu ve Cowan (2014) tarafından yapılan çalışmada, HIV ile yaşayan ergen ve genç insanların yaşamlarındaki olaylarla baş etmelerine ve başa çıkma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak için DHA sürecininin tedavisel bir müdahale yaklaşımı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın bir eğitim aracı olarak potansiyeli araştırılmıştır. Çalışma kapsamında 10’ar günlük iki tane DHA atölye çalışması yürütülmüştür. Her bir atölye çalışmasında altı kişi yer almış ve toplamda çalışmaya 12 kişi katılmıştır. Ayrıca atölye sürecinde iki kolaylaştırıcı da yer almıştır. Çalışmada veriler odak grup tartışmaları, alan notları ve dijital hikâyeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise tematik analizden (Attride-Stirling, 2001) yararlanılmıştır. Katılımcılar DH’lerinde deneyimlerine ve yaşamlarındaki önemli olaylara değinmişlerdir. Çalışma sonucunda, DHA’nın

- HIV ile yaşayan bireyler için tedavisel bir müdahale yaklaşımına sahip olduğu,
- tüm katılımcıların deneyimlerini farklı, ilginç ve eğlenceli bir şekilde yansıtabilmesine olanak sağladığı
- karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme konusunda yeni bakış açıları kazandırdığı,
- bireylerin yaşamlarındaki olumsuzluklarından ziyade olumlu dönüşümler sağlamasına teşvik ettiği,
- bireylerin öz-farkındalıklarını, öz-güvenlerini, öz-kontrollerini ve kendi anlayışlarını geliştirdiği
- deneyimlerin, yaşamların tekrardan gözden geçirilmesine ve önemli kişilerin, anların hatırlanmasına fırsat sunduğu,
- bakıcıların çocuklarını daha iyi anlamalarını sağlamasına yardımcı olduğu,

- yeni becerilerin (fotoğrafçılık, film yapma, hikâye anlatma gibi) kazanımını sağladığı

ifade edilmektedir. Ayrıca katılımcılardan bazıları oluşturulan DH'lerin bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini dile getirmiştir.

Worcester (2012) tarafından yapılan çalışmada, "Pathways of Women's Empowerment Research Programme Consortium" DHA projesi kapsamında gerçekleştirilen bir durum çalışmasındaki kadınların çeşitli güçlenme deneyimleri incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada "DHA uygulaması, kadınların güçlenmesine ilişkin anlamları nasıl kolaylaştırmakta ve sınırlandırmaktadır?" sorusuna cevap aranmaktadır. DHA projesi "güçlendirme" anlayışı çerçevesinde hazırlanmış ve katılımcılardan kişisel bir mücadele deneyimi ve bunun olumlu dönüşüme nasıl yol açtığına dair anlatımları istenmiş. DHA projesinde, katılımcıların güçlü hissetme sürecinde yüz yüze kaldıkları çeşitli faktörlerin etkisi ve sonuçtaki ikilemleri, seçimleri, uzlaşmaları ve bağlamları araştırılmıştır. Çalışma kapsamında iki DHA atölye süreci yürütülmüştür. İlk atölye çalışmasında iki kolaylaştırıcı ve üç katılımcı yer alırken ikinci atölyede ise beş kolaylaştırıcı ile birlikte bir kadın ve üniversite öğrencileri yer almıştır. Sonuç olarak DHA'nın ortak bir gündemi olan grupları veya topluluk ilişkilerini güçlendirmek ve eleştirel düşünme için öz-dönüşümsel alanı açmak için yararlı bir araç olduğu belirtilmektedir.

Christiansen (2010) yaptığı çalışmada, şiddete uğrayan, hapse atılan ve/veya sınır dışı edilen Boston'da VALOR (Values Affecting Learning Our Roots- Köklerimizizi Öğrenmeyi Etkileyen Değerler) isimli bir programda yer alan Cape Verdean'lı (Afrika'da bir ülke) genç kızların deneyimlerini araştırmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Şiddet, hapis ve sürgün VALOR'a katılan Cape Verdean'lı genç kızların hayatına nasıl dokunmuştur?
2. Kızların bu zorluklara karşı geliştirmiş oldukları güçlü noktalar veya kaynaklar nelerdir?
3. Kızlar VALOR sürecindeki deneyimlerini nasıl yorumlamaktadırlar ve anlamlandırmaktadırlar?

Çalışmada katılımcı eylem araştırması stratejisi benimsenmiştir. Süreçte yazarın kendisi ve bir kişi daha kolaylaştırıcı olarak yer almıştır. Kolaylaştırıcıların bu

çalışma öncesinde de VALOR ile ilişkileri bulunmakta ve çeşitli etkinliklerde yer aldığı görülmektedir. Çalışma odak gruplarla (çalışmada şifa çemberi (healing circle) olarak ele alınıyor) haftalık olarak görüşülerek 3-5 aylık bir periyotta yürütülmüştür. İlk odak grup çalışması Nisan-Ağustos, ikincisi Temmuz-Aralık aylarında yapılmıştır. Her iki odak grup çalışması 10 oturumda 5 tematik alan bağlamında gerçekleştirilmiştir.

- 1. Oturumda katılımcılar arasında ilişkilerin kurulması sağlanmış ve onlar için rahat bir ortam oluşturulmuştur.
- 3. ve 4. Oturumda katılımcıların kendini anlaması gibi kimlikleri üzerine odaklanılmıştır.
- 5. ve 6. Oturumda günlük yaşantılarında karşı karşıya kaldıkları sağlıklı davranışları üzerine odaklanılmıştır.
- 7. ve 8. Oturumda aileleriyle olan ilişkileri üzerine odaklanılmış.
- 9. ve 10 yani son oturumlarda da neler öğrendikleri ve bu bilgileri başkalarıyla nasıl paylaştıkları tartışılmıştır.

Çalışma bağlamında her iki grup, deneyimlerini aktararak daha geniş bir kitleyle iletişim kurmanın bir yolu olarak dijital hikâyeler oluşturmaya karar vermişlerdir. Çalışmada veriler alan notları, odak grup görüşmeleri, katılımcı gözlem ve katılımcıların çalışmaları yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, tümevarımsal tematik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu çalışma, zorluklarla karşı karşıya kalan ergenler için katılımcı toplum temelli müdahalelerin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Yukarıda özetlerine yer verilen eğitsel bağlam dışında atölye temelli dha çalışmalarının; savunmasız gençler, mülteci ve göçmenler, yaşlılar, HIV ile yaşayan ergen ve genç insanların, yerliler, hastalar, şiddete uğrayan kadınlar, yaşlılar olmak üzere kırılgan gruplar ile yürütüldüğü görülmektedir. Ek olarak çalışmalarda DHA'nın

- kırılgan grupların seslerini duyurmak için fırsat sunduğu,
- bireylerin dayanışma duygusunu geliştirdiği,
- katılımcıların empati kurmalarını ve birbirlerini anlamalarını sağladığı,
- ortak bir aidiyet duygusunun oluşumuna fırsat sunduğu,

- bireylerin liderlik becerilerini özellikle güven ve iletişim becerilerini geliştirdiği,
- katılımcıların deneyimlerini farklı, ilginç ve eğlenceli bir şekilde yansıtabilmesine olanak sağladığı,
- karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme konusunda yeni bakış açıları kazandırdığı,
- bireylerin yaşamlarındaki olumsuzluklarından ziyade olumlu dönüşümler sağlamasına teşvik ettiği,
- bireylerin öz-farkındalıklarını, öz-güvenlerini, öz-kontrollerini ve kendi anlayışlarını geliştirdiği,
- deneyimlerin, yaşamların tekrardan gözden geçirilmesine ve önemli kişilerin, anların hatırlanmasına fırsat sunduğu,
- yeni becerilerin (fotoğrafçılık, film yapma, hikâye anlatma gibi) kazanımını sağladığı
- ortak bir gündemi olan grupları veya topluluk ilişkilerini güçlendirmek ve eleştirel düşünme için öz-dönüşümsel alanı açmak için yararlı bir araç olduğu ve
- etnografik bir araştırma tekniği olarak kullanılabileceği

belirtilmektedir.

Eğitsel bağlamdaki DHA ile ilgili diğer çalışmalar. Araştırmalar yeniden eskiye doğru sırasıyla aşağıda özetlenmiştir.

Fokides (2016) çalışmasında, birinci sınıf öğrencilerinin okullarındaki ilk haftalarında karşılaştığı uyum sorunlarından hareketle dijital hikâyelerin geliştirilmesi ile şunları incelemeyi amaçlamıştır:

- Öğrencilerin okulun işlevlerini anlamalarına yardımcı olup olmadığı,
- Öğrencilerin tutum ve davranışlarında değişime katkı sağlayıp sağlamadığı ve böylece okul ortamına uyumun sağlanıp sağlanmadığı.

Çalışmanın kuramsal temelini; ekolojik sistem kuramı (Bronfenbrenner, 1979), sosyal yapılandırmacılık (Piaget, 1997; Vygotsky, 1978) ve akranla öğrenme (Piaget, 1997) oluşturmaktadır. Bu çalışma Atina'da 5 tane ilkokulda 5 öğretmen ve

105 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

- 1- Aşama öncesi (1 hafta): Öğrencilerin uyum sorunlarını tespit etmek için bu aşama sürecinde sınıf gözlemlenmiş ve öğrencilerle odak grup, öğretmenlerle de normal görüşme yapılmıştır. Gözlem sürecinde ve görüşmelerde öğrencilerin önemli uyum sorunları sergilediği tespit edilmiştir.
- 2- Temel aşama (2 hafta- 7 defa 2 saatlik oturumlar): Bu süreçte DH'ler ortaya konmuştur. Buna paralel olarak sınıf gözlemlenmiştir.
- 3- Aşama sonrası (1 hafta): Bir kez daha sınıf gözlemlenmiş ve öğrencilerle odak grup, öğretmenlerle de normal görüşme yapılmıştır.

DH'ler, "okulda bir gün"ü anlatmak üzere ortaya konmuştur. DH'ler anlatılırken şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Olayın okulda meydana gelmesi,
- Kurgusal öğrenci ve öğretmenlerin hikâyenin karakterleri olması,
- Hikâyenin iki bölümden oluşması: İlk olarak okuldaki sorunlar, yanlış öğrenci davranışları ve işlevsiz bir sınıf betimlenecektir. İkinci olarak da tüm sorunlar çözülecek ve ideal öğrenci davranışları tasvir edilecektir.

Öğrencilerin olumlu davranışlarını güçlendirmek için modelleme tekniği kullanılmıştır. Karmaşık davranışlar, doğrudan koşullandırma ve/veya başkalarının davranışlarını modelleme veya taklit etme yoluyla kazanıldığı belirtilmektedir (Akers, 1977). Taklit yoluyla öğrenme, istenen davranışları dışı vuran bir modelin gözlemlenmesi ve sonrasında bu davranışın benimsenmesini kapsamaktadır (Rogers, 2003). Öğrencilere hazır bir hikâye sunma ile beklenen ve benimsenmesi istenilen davranışların anlaşılamayabileceği, süreçte öğrencilerin aktif kılınamayacağı ve bu onlara ders vermek gibi olacağı ifade edilmiştir. Diğer bir yandan da henüz okuması ve yazması olmayan öğrencilerinden DH oluşturulmasının istenmesinin anlamsız olacağı belirtilmektedir. Bu yüzden çalışmada öğrencilerin "beyinler", öğretmenlerin de "eller" olacağı bir sürecin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Öğretmenlerin görevi, önemli noktaların dijital hikâyelere dâhil edilebilmesi için öğrencilere rehberlik etmesidir. Bu şu şekilde başarılmıştır:

- Kısa sorular şeklinde bir başlangıç noktası sağlanarak,
- Sınıflarda etkin olan durumlara ilişkin sürekli sorular sorarak,
- Öğrencilerin yanlış veya doğru davranışlarının sonuçlarını ve bunu izleyen veya izlemeyen kuralları yansıtmalarını sağlayarak,
- Öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarına (neyi dahil edecekleri konusunda anlaşmaya varmaları için) izin vererek ve gerçek yanlış bir davranışı kurmaca bir hikâye karakterine atayarak.

Hikâyelerin ikinci bölümünde de aynı prosedür izlenmiştir. Öğrencilerden sınıflarını sorunsuz bir şekilde düşünmeleri istenmiştir ve doğru davranışlar karakterlere atanmıştır. Tüm süreç bir plana göre başlamıştır ve sonrasında tüm öğrenciler aktif bir şekilde katılmıştır. İlerleyen süreçte öğrenciler hikâyeye daha fazla sahne/bileşen eklemek istemiştir. DH'lerin ilk bölümünün oluşturulması sürecinde, öğrenciler yanlış davranışları kendileri sergiledikleri için öğrencilerin karakterlerde okuldaki yanlış davranışları göstermeleri kolay olmuştur. Çalışma sürecinde veriler gözlem; yarı yapılandırılmış görüşmeler; odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Gözlemlerin odağında, öğrenciler arasındaki ve öğrencilerle öğretmenler arasındaki sözlü ve sözsüz etkileşimler yer almıştır. Görüşmelerde ise olayları yorumlamak ve anlamak için gözlenen olaylara ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışma sonucunda, oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin kendileri için davranışsal modeller oluşturduğu görülmüştür. Çalışmanın en önemli bulgusu, bir yandan davranışlar ve kurallar arasındaki bağlantı eksikliği diğer yandan daha geniş kapsamlı çıktılarının anlaşılmasıdır. Bu bulgu öğrencilerle ilk gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğu okulda nasıl davranılacağını biraz bilse de davranışlarının (iyi veya kötü) başkaları üzerinde nasıl davranışlar doğuracağını tahmin edememişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin hikâyelerinde sunulan durumlara işaret ederek, sorular sorarak, tartışmalara yönlendirerek ve yanıtlar lehine yorumlar yaparak öğrencilerin bu bağlantıları oluşturmalarına yardımcı olmuşlardır. Aşama sonrası süreçte öğrencilerle görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğunun bu bağlantıları kurabildikleri bazılarının ise kısmen kurdukları görülmüştür. Çalışma, öğrencilere sadece ders vermek yerine, öğrencilerin okul ortamına sorunsuz geçiş yapmalarına yönelik alternatif bir yöntem sunmuştur. DH'lerin oluşturulması sürecinde öğretmenler öğrencilerin elleri olması ile eğlenceli geçmiş, öğrenciler

motive olmuş, bağlılık oluşmuş ve bu süreci bir oyuna benzetmişlerdir. Bu katılım süreci, akranla öğrenmenin temel özelliklerinden olan öğrenciler arasındaki etkileşim ve işbirliği düzeyini arttırmayı sağlamıştır. Özetle öğretmenlerin süreci gözden geçirmesi ve öğrencilerine rehberlik etmesi ile gerçekleştirilen uygulama ile öğrenciler için istenen davranışsal modellerin ortaya çıkartılmasına fırsat sunulmuştur. Çalışmada, daha güvenilir sonuçlar elde etmek ve mevcut çalışmanın bulgularıyla benzerlik veya farklılıkları ortaya koymak için farklı eğitsel sistemlerde ve farklı çalışma grubu büyüklükleri ile çalışmaların yapılmasına gereksinim olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sürecin kısıllığından dolayı, daha uzun vadeli projelerin test edilebileceği, incelenebileceği ve kısa süreli proje sonuçları ile karşılaştırılabileceği ifade edilmektedir. Veri toplama aracı olarak velilerle de görüşülebileceği söylenmektedir. Ayrıca, yöntemin ve/veya aracın etkisi belirlemek adına DHA ve geleneksel yöntemin karşılaştırılmasının yapmak adına çalışmaların gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir.

Istenic Starčić, Cotić, Solomonides ve Volk (2016) yaptıkları çalışmada, matematiksel problem çözme ve BİT entegrasyonu bağlamında birçok modlu tasarım yoluyla DHA uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmaktadır. Öğretmen adayları için aşağıdaki alt amaçlar doğrultusunda öğrenme tasarımına DHA'nın çok modlu tasarımı bağlamında BİT'in nasıl entegre edileceği sorusuna cevap aranmaktadır:

- DHA'nda çok modlu tasarım için öğrenci-öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmek ve öğretme ve öğrenme materyallerinin tasarımında çoklu temsillerin yer almasını desteklemek.
- Öğretmen adaylarının özellikle DHA'nda çok modlu tasarım ve matematiksel problem çözme uygulamalarında BİT'e ilişkin algılarını belirlemek.

Çok modlu tasarım ve DHA'na ilişkin bir takım ölçütler belirlendikten sonra aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

- Hipotez 0: Matematikte DHA için çok modlu tasarımla uğraşmanın, öğretmen adaylarının çok modlu okuryazarlık ve matematiksel problem çözme yeterlilikleri ve matematik öğretme yetenekleri üzerinde hiçbir etkisi yoktur.

- Hipotez 1: Matematiksel problem çözüme için DHA'nda çok modlu tasarımla uğraşmanın bir sonucu olarak, matematiksel problem çözüme yeterliliklerinde bir gelişme olacaktır.
- Hipotez 2: Matematiksel problemler için DHA'nda çok modlu tasarımla uğraşarak daha yüksek puan elde eden öğretmen adayları düşük puanlılarla karşılaştırıldığında matematik testinde daha yüksek başarı elde edeceklerdir.

Çalışma BİT entegrasyonu, çok modlu tasarım ve yapılandırmacı paradigma ile temellendirilmiştir. Öğretmen eğitiminde BİT entegrasyonuna ilişkin yaklaşımlarda, bu öğretmen adaylarının yaşamış deneyimlerinin ve kimliklerinin göz önüne alınması ve öğrenme ortamları oluşturulurken BİT'in teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunu yaparken alanyazında, BİT destekli öğrenmenin anlatma yaratma sürecinde ve çeşitli şekillerle/modlarla paylaşım ve birlikte yeniden yorumlama yoluyla sosyal uygulamaların yer aldığı öğrenmeyi kolaylaştırabildiği dile getirilmektedir (Kress, 2003; Kress & Jewitt, 2003; Kress & Selander, 2012). Bu yüzden DHA, öğrencilerin dönüşümsel öğrenme deneyimleri için bir pedagojik strateji olarak uygulanabileceği ifade edilmektedir (Coulter, Michael & Poynor, 2007). Buradan hareketle DHA, bu çalışmada uygulanmıştır. Çalışmada DHA öğretimsel bir tasarım çerçevesi olarak ele alınmıştır. Çalışmada öğretimsel tasarım çerçevesi ve değerlendirme ölçütleri sunulmuş, test edilmiş ve tartışılmıştır. Öğrenme etkinliklerini geliştirirken yazarlar, öğretmen adaylarının çok modlu tasarım ve dijital okuryazarlıkları için bir DHA yaklaşımı ile desteklemeyi seçmişlerdir. Karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmaya 115 kişiden oluşan öğretmen adayları katılmıştır. Uygulama sürecinde öğretim ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin aşağıda listelenenleri yapmaları hususunda geliştirilmiştir:

- Okul öncesi ve sınıf öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının dersin başında, sürecinde ve sonrasında öğrenmelerine ilişkin BİT algılarını yansıtmaları,
- Çocuğun yaşı, konu, konu alanı, öğrenme hedefleri, kaynak ve materyallerin dikkate alınarak bir ders planının oluşturulması, Ders planında birincil çıktı olarak DH'lerin oluşturulması gerekmektedir,
- Bir hikâye formunun seçimi (masal, v.b.) ve yukarıdaki ölçütlerle ilişkili bir anlatının tasarlanması,

- Dijital ve dijital olmayan kaynakların uygulanması (çizimler ve hikâye bileşenleri). Dijital olmayan ürünler öğretmen adayları tarafından veya çocuklarla işbirliği ile oluşturulmuştur.
- Bir dijital hikâye formatının oluşturulması (animasyon video, sesli anlatım, v.b.),
- Okul içi uygulama sürecinde gözlemlerin yapılması ve BİT entegrasyonuna ilişkin yansımaların yazılması.

Çalışmada veri toplama aracı olarak ön-test ve son-test, yazılı yansımalar kullanılmıştır. Yansımalarda öğrencilerin sınıftaki bilgisayarların rolü, çok modlu tasarım süreci, hikâye anlatımının rolü ve medya içeriği üretimine ilişkin yeterlilikleri bağlamında algılarının yazılması istenmiştir. Nicel veriler bağımsız örneklem t-testi, Pearson korelasyonu; nitel veriler ise kodlama ve kategorize etme yoluyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, daha önceden DHA ve çok modlu tasarım deneyleri olmayan öğretmen adayları, bunları yeni uygulamalar olarak algılamıştır. Öğrencilerin düşünceleri ders materyallerinin pasif alıcısından medya içeriğinin aktif üreticileri yönünde değişmiştir. Öğretmen adayları DHA'nı öğrencilerin sesini duyurmada ve bilgi oluşumunun aktif sağlanmasında bir strateji ve araç olarak algılamış. Çalışmanın bulguları, DHA ve çok modlu tasarımın uygulanmasının öğretmen adaylarının pedagojik yeterliliklerini ve matematiksel içerik bilgisini kolaylaştırmaya yardımcı olduğu için bütüncül bir öğretim yaklaşımı olarak öğretmen eğitimine katkı sağlamıştır. DHA'nın ve çok modlu tasarımın öğretmen adaylarının yeterlikleri üzerine algılarının araştırıldığı nitel analiz sonucu 4 tema ortaya çıkmıştır:

- 1- İçeriğin pasif alıcısından aktif üreticisine doğru geçiş: Öğrenciler BİT uygulama deneyimleri algıları öncesi pasif, tüketimci hissettiklerini belirtmişlerdir.
- 2- Tasarlayarak öğrenme: Öğrenciler DH'leri tasarlama yoluyla teknik BİT yeterliliklerinin, BİT pedagojik yeterliliklerinin ve matematik içerik bilgilerinin geliştiğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Tasarım sürecinde öğrenciler teknik, pedagojik ve içerik bilgilerini uygulamak zorundadırlar.
- 3- Temsili (representation) modelleme: Öğrenciler çok modlu tasarımın 2 düzeyde bu modellemeyi desteklediğini hissettiklerini belirtmişlerdir:
 - i. Öğrenme hedeflerine uygun hikâyenin yapılandırılması yoluyla ve

ii. Temsiller için çeşitli tasarım modlarının birleştirilmesiyle. Matematiksel problemle bütünleştirmek için anlatıların yapılandırılması öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimini sağlamıştır ve problem yapılarını anlamalarını kolaylaştırmıştır.

4- DHA: Öğrencilerin yansımaları sınıfta DHA için bilgisayarların entegre edilmesine yönelik tutumları hakkında bir bakış açısı sağlamıştır.

Dersin sonunda öğrenciler BİT entegrasyonuna ilişkin algılarının değiştiğini ve bilgisayar entegrasyonuna ilişkin donanımlı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları DHA'nın kendileri ve çocuklara öğretimi için matematiksel problem çözüme bir strateji sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu oluşturmuş oldukları ürünlerin dijitalleştirilmesinin aileler, öğretmenler ve kendileri için çok ilham verici olduğunu savunmuşlardır. Çünkü;

1- Hikâyeler çocukların yaşanmış deneyimlerine ilişkin otantik anlatılardır ve onların hayal gücüne dayanmaktadır.

2- Hikâye oluşturmak, çeşitli oluşturma formlarını anlatıyla birleştirmekte ve anlatım eğlenceli kılınmaktadır. Ayrıca, öğrencinin kendi sesini, iletişim becerilerini ve çok modlu anlatım kazanımını artırarak öğrenme etkinliklerinde içsel olarak motive etmektedir.

3- DHA'nın öğretmen adayları ve onların öğrencileri arasında ürünlerin ve anlayışların yeniden oluşturulması için fırsat sunduğu algılanmıştır.

4- Öğretmen adayları çok modlu tasarımı ve DHA'nı BİT entegrasyonu için olumlu bir strateji olarak algılamışlardır.

Sonuçların genellenebilirliği için daha rastgele örnekleme ve kültürler arası çalışmalar; daha güvenilir sonuçlar için de gerçek deneysel desenle çalışmalar yapılabileceği önerilmektedir. Ayrıca, dijital çok modlu hikâye anlatımı yaklaşımının gerçek öğretim uygulamasındaki etkisini belirlemek adına bir izleme çalışmasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

Karakoyun ve Kuzu (2016)'nın yapmış olduğu çalışmanın amacı, çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin BÖTE öğretmen adayları tarafından ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine uygulanması sürecinde öğretmen adayları ve öğrencilerin

görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. BÖTE öğretmen adayları ve öğrencilerin çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. BÖTE öğretmen adayları ve öğrencilerin çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin üstünlüklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. BÖTE öğretmen adayları ve öğrencilerin çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. BÖTE öğretmen adayları ve öğrencilerin çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerine yönelik önerileri nelerdir?

Durum çalışması yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaya Türkiye'den 8 öğretmen adayı ve 47 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında BÖTE bölümü dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarına 2012-2013 güz döneminde dijital öyküleme etkinliklerine yönelik eğitim verilmiş, ikinci aşamasında ise öğretmen adayları 2012-2013 bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ile çevrimiçi ortamda dijital öyküleme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Süreçte veriler gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, anket, günlükler, öğrenci ürünleri (dijital hikâye) ve video kayıtları ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul altıncı sınıf öğrencileri dijital öyküleme etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğrenciler ayrıca dijital öyküleme sürecinde internet bilgilerinin güvenilirliğinden emin olamadıklarını, araştırdıkları konularla ilgili yeterli kaynağa erişemediklerini ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ise dijital öyküleme etkinliklerinin hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca etkinlikler yoluyla birçok konu ile ilgili bilgi edindiklerini, öğretmenlik becerileri konusunda deneyim kazandıklarını ve etkinliklerin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesinin uygulama sürecinde birçok kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan uygulama sürecinde dijital öyküleme etkinliklerin uzun sürdüğünü, zamanın yeterli olmadığını ve öğrencilerin isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ayrıca dijital öykülemenin öğrencilere hem içerik bilgisi kazandırdığı hem de

öğrencilerin teknolojik becerilerini geliştirdiği için BT dersine uygun olduğunu ve dijital öykülemeyi gelecekte eğitim hayatlarında kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Mills, Davis-Warra, Sewell ve Anderson (2016)'nın yapmış olduğu çalışmanın amacı, bir okul toplumunun değerli söylemlerini anlama yoluyla yerli ilköğretim öğrencilerinin çok modlu/çok katmanlı (multimodal) okuryazarlık öğrenimini geliştirmektir. Yerli öğrenciler için çok modlu okuryazarlık yaklaşımını geliştirmek için şu soruya cevap aranmıştır: Yerli öğrencilerin konuşmalarında ve çok modlu metinlerinde temsil edilen yerel bilgi ana temaları nelerdir? Katılımcı araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmaya 2 öğretmen ve yaşları 10,5-12,5 arası değişen 4-5. sınıf ve 6-7. sınıfta öğrenim gören toplam 44 öğrenci katılmıştır. İngilizce dersi görevi olarak 6.-7. sınıf öğrenciler çoklu modları ve belirli dijital teknolojileri kullanarak Güney Doğu Queensland'dan (Avustralya'da bir eyalet) bir yerli hikâyeyi yeniden anlatmışlardır. Öğrenciler, Nanji ve Nguandi isimlerinde arkadaş olarak büyümüş genç bir çiftin hikâyesini (see teaching resource: Jerome 1999) seçmişlerdir. Öğrenciler tarafından oluşturulan DH'ler okuduğunu anlama ve dijital bileşimin bağımsız ve işbirlikli bileşenlerini içermektedir. Görsellerin oluşturulmasında, her bir çocuk kağıt üzerine boyalarla anlatıdan farklı bir sahneyi tasvir etmiştir. Öğrenciler iPad' kullanarak resimlerin fotoğrafını çekmişler, sonrasında el yazması hikâyeleri anlatarak sesli olarak kaydetmişlerdir. iPad'de DH'nin oluşturulmasında iMovie uygulamasını kullanmışlardır. 4.-5. sınıf öğrenciler ise tarihsel anlatı şiirleri oluşturmuştur. Veriler çok modlu ürünler(yerli öğrenciler tarafından üretilen metinler), yarı yapılandırılmış görüşmeler (yerli öğrencilerin çok modlu metin ve uygulamalarına ilişkin konuşmaları) ile toplanmıştır. Görüşmeler Carspecken's (1996)'nin hiyerarşik kodlaması kullanılarak transkript edilmiş ve kodlanmıştır. Verilerin analizinden ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin okuryazarlık öğrenme deneyimlerinde yer alan yerel bilginin temel özelliklerini ele almaktadır. Ortaya çıkan temalar şöyledir:

- 1- Bilginin nesiller arası doğası: Ortaya çıkan önemli bir tema, dijital medya yoluyla gelecek nesiller için yerli mirasın kabul görmesi (receiving) ve devam ettirilmesine yönelik çocukların farkındalığıdır. DHA, paylaşılan toplum anılarının sözlü mirasının sürdürülmesini desteklemede yeni bir medya olarak sunulmuştur.

- 2- Yerleşik (placed) bilgi: Öğrencilerin yerli bilgi anlayışında ve DHA'nı değerlendirmesinde önemli bir kavram olarak yer, toprak veya bölge (place, the land, or territory) ortaya çıkmıştır.
- 3- Bilginin çok modlu formları: Aborijin anlatıları; tören danslarını, şarkıları, vücut boyalarını, müzik ve ilişkili sözlü hikâye anlatımını içermektedir. (Somerville 2007). Öğrenciler yerli toplulukların belirli kültürel ve çok modlu uygulamalarına ilişkin farkındalık göstermişlerdir.
- 4- Bireysel ve kolektif bilgi ve uygulamalar: Çocuklar, yerli toplumun bilgi ve uygulamalarını saygısız kılan ahlâki eylemler için bireysel sorumluluk alma ve eylemler için olumsuz sonuçlar bekleme gereksinimini belirtmişlerdir. Bu, Nanji ve Nguandi'nin geleneksel hikâyesindeki mesajın çocukların kişisel yorumlarını anlamasında tekrar eden bir temaydı.

Öğrenciler dönüşümsel bir şekilde geçmişe ilişkin ailesel hikâyelerle kendi tarihleri arasında bağ kurmuşlardır. Kültürel bilginin sunumunu kapsayan DHA ve dijital teknolojiler, kültürel hikâyelerin başkalarına yaymak için önemli bir araç haline gelmiştir. Katılımcılar yerli kültür miraslarına ilişkin bir farkındalık, memnuniyet, derin saygı ve gurur göstermişlerdir. Bu araştırmada gözlemlenen çok modlu okuryazarlık uygulamaları, öğrencilerin dijital teknolojilerle kültürel kimlik duygusunu geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Bu araştırma ayrıca iPad uygulamalarının kullanılması gibi ulus ötesi ve küreselleşmiş okuryazarlık uygulamaları ile öğretmenlerin ve araştırmacıların yerel ve bölgesel bilgiyle nasıl bağ kurduğunu göstermektedir. Bu araştırma, kültürel sınır geçişinin bir formu olarak yeni zamanlarda kolektif kültürel hatırlama için iPad ile sosyal medya ve DHA'nın nasıl kullanılabileceğini göstermektedir. Bu öğretmenlerin okullarda çok modlu tasarımı nasıl uyarlayacaklarına ilişkin bir örnek sunmaktadır.

Moodley ve Aronstam (2016) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlik uygulaması sürecinde gerçek sınıf ortamlarında okuma derslerinin temel aşaması (foundation phase) sürecinde öğretmen adaylarının grupça DH anlatma deneyimlerini ve algılarını ve DH'leri kullanımlarını araştırmaktır. Bu çalışma, öğretmen adaylarına DH oluşturma eğitimi ile uygulayıcı topluluklar (communities of practice (COP) (akranları ve diğer ilgili taraflar)) arasında işbirliği yapılmasıyla otantik öğrenme fırsatları sağlanarak ve oluşturdukları gerçek sınıf ortamı bağlamında kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kuramsal temelini, yansıtıcı

öğrenme (Schön 1983, 1987), otantik öğrenme kuramı (Reeves, Herrington & Oliver 2002; Rule 2006), durumlu öğrenme (Situating learning) ve uygulayıcı topluluklar oluşturmuştur. Bu çalışmada nitel bir yöntem olan yorumsamacı paradigma (Terre Blanche & Durrheim 1999:6)) benimsenmiştir. Çalışma Güney Afrika'da gerçekleştirilmiş ve çalışmaya 32 kişiden (8 kişilik 4 grup) oluşan öğretmen adayları katılmıştır. Bu çalışmada gerçekleştirilen proje, öğretmen adaylarının kendi dijital hikâyelerini hazırlarken öğrenmelerine aktif bir şekilde katılma fırsatı sunmak için tasarlanmıştır. Niyet, detaylı bir senaryonun nasıl ve ne yapılacağına ilişkin öğrenenlere yardım sağlamaksızın farklı alanlarda öğrenme ve beceri gelişimini desteklemektir. Böylece proje, öğretmen adayları için otantik öğrenmeyi sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Öğrenciler 4'er kişilik gruplarda çalışmıştır. Gruplar dil temelli seçilmiştir. Öğrenciler, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okullarda öğrencileri ile kullanabilecekleri bir senaryo yazmışlardır. Hikâyelerin üretimi süreci kampüs içi ve dışında olmak üzere öğrencilerin serbest zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Gruplar dijital hikâyelerin son halini vermeden önce, öğrenciler dijital hikâyelerini, birbirlerine/akranlarına, ders öğretim üyelerine ve üniversitedeki bazı personellere sunmuşlardır. Öğrencilere, öğretmenlik uygulaması sınıflarında dijital hikâyelerini kullanmadan önce uygulanabilecek değişikliklere ilişkin dönütler verilmiştir. Uygulama süreci sonrası veriler odak grup görüşmeleri ve katılımcıların yansıma yazıları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde 6 adımı kapsayan tematik analiz kullanılmıştır (Braun & Clarke 2006; Clarke & Braun 2013):

- 1- Verileri gözden geçirme, aşina olma (familiarizing)
- 2- Verileri kodlama
- 3- Kodlanmış verilerden temaları belirleme
- 4- Temaları gözden geçirme
- 5- Temaları tanımlama ve isimlendirme
- 6- Sonuçlar ve tartışma bölümünde açıkça görülen, tutarlı ve anlamlı bir şekilde temaların yazılmasıdır.

Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının kendi dijital hikâyelerini oluşturması ile onlara zengin, çok boyutlu öğrenme deneyimleri sağladığını göstermiştir. Öğrenciler "görevi" doğrudan öğretmenlik deneyimi uygulamaları ile bağlantılı olduğu için gerçek bir değer olarak gördüklerini belirtmiştir. Öğrenciler ayrıca dijital hikâyelerin

kullanımının okuma derslerinde sırasında bazı zorluklarının olmasına rağmen öğretmenlik uygulaması derslerindeki öğrencileri arasında büyük ilgi uyandırdığını ve pedagojik bir değerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, DH'lerin okuma ve okuryazarlığı geliştirmede kullanımı ile pedagojik bir değerinin olduğu görüşündedirler. Çünkü DH, dijital yerliler olarak bilinen yeni nesilde yankı uyandırmaktadır. Bu çalışma, öğretmen adayları tarafından dijital hikâyelerin oluşturulmasının işbirliği, öğrenci bağlılığını desteklemek ve üniversite öğretim programındaki öğrenciler arasında pedagojik ve teknolojik becerileri kazandırmak için etkili bir yol olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, DH'lerin oluşturulmasının kendileri için zorlu ancak otantik öğrenme için fırsat sunduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca çalışma DH kullanımının genç öğrenenler arasında öğrenme ve motivasyonu arttırmada potansiyelinin olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda kuramsal temelden (Reeves, 2002; Rule, 2006; Schön, 1983) hareketle şu temalar belirlenmiştir:

- 1- DH oluşturma yoluyla gerçek ve anlamlı öğrenme
- 2- Öğrenci öğretmen / öğretmen adayı kurumu ve DH'lerin oluşturulmasında doğaçlama
- 3- DH'lerin oluşturulması: karmaşık ve ürkütücü bir görev
- 4- Yükseköğretim ortamında uygulama topluluklarında öğrenme
- 5- Yansıtma: otantik öğrenme ve mesleki öğretmen eğitiminin önemli bir özelliği
- 6- Öğrenenlerin ilgisini ve bağlılığını desteklemede DH'lerin yenilik değeri
- 7- Okuma derslerinin temel aşamasında (foundation phase) DH'lerin pedagojik değeri
- 8- Okuma dersleri sırasında DH'lerin kullanımının teknolojik zorlukları
- 9- Dijital hikâyelerin kullanımı yoluyla öğretim programı entegrasyonu ve farklılaştırma
- 10-Değerlendirme ve DH'ler

Çalışmanın sonunda öneri olarak, temel aşama sınıflarında DH'lerin kullanımının öğrenci farklılıkları (okuma düzeyleri, anadil farklılıkları, Güney Afrika'daki birçok kırsal okulun bir özelliği olan birleştirilmiş sınıflar) açısından araştırılabileceği belirtilmiştir.

Stewart ve Gachago (2016) yaptığı çalışma ile öğrencilerin kendilerine ve başkalarına ilişkin bazı varsayımları ve inançlarını sorgulamayı amaçlayan çok modlu pedagojik müdahaleyi yansıtarak sosyal adalet eğitiminde DHA alanına katkıda bulunmaktadır. Bu çalışma küresel bağlamda DHA ile ilişkili bilgi üzerine kurulmuştur ve aşağıdaki 2 soruya cevap aranmıştır:

- 1- Teknoloji, küresel ölçekte ötekiliği (otherness) anlamada bir köprü haline gelebilir mi?
- 2- Kültürler arası diyalog ve dijital hikâye çalışmaları, bugün insan olmanın ne anlama geldiğine ilişkin öğrenci algılarını nasıl ortaya koyabilir?

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi olarak Giroux'un sınır pedagojisi (1988) temele alınmıştır. Bilginin sınırlarına meydan okumak, engelleri kaldırmak ve öğrenci anlatılarını oluşturmak için kullanılan tarihsel kodları sorgulamak sınır pedagojisinin temel özellikleri olarak belirtilmektedir. Sınır pedagojisinin, öğrencilerin kendi geçmişlerini eleştirel olarak araştırmalarını ve sonrasında hikâyelerini ve deneyimlerini daha geniş bir bağlama oturtmalarını sağladığı dile getirilmektedir. Bu çalışmada DHA bir sınır pedagojisi olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada bir DH alanyazından hareketle (Lambert, 2010, 2013; Reed & Hill, 2012); "ses, müzik ve görsellerin birleştirilerek kısa video formatında hazırlanan ve profesyonel olmayan araçlar ile profesyonel olmayan kişiler tarafından DHAA çalışması bağlamında gerçekleştirilen, çok çeşitli kültürel ve tarihi yaşanmış deneyimlere gömülü olan bir kişisel anlatı" olarak tanımlanmaktadır. Thumbran (2010)'a göre sosyal adalet eğitimi bağlamında DHA, sınıfta hem susturulmuş, ötekileştirilmiş sesleri öne çıkartarak hem de dile getirilmemiş hassas konuları ele alarak sessizlikleri bozmak ve daha sosyal açıdan adil bir eğitime doğru ilerlemek için bir yöntem olarak görülmektedir. Benmayor (2008) ise genellikle üzücü anıların ortaya çıkartılması yoluyla öğrencilerin işbirliğine dayanan DHA sürecinin bir sosyal pedagoji, bir yaklaşım olarak önemini vurgulamaktadır. Durum çalışması (Stake, 1995) yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmaya cinsiyet, yaş, ırk, etnik köken, dil, üniversite, bölüm açısından farklılık gösteren, 65 kişiden oluşan üniversite öğrencileri katılmıştır. Uygulama sürecinde hikâye çalışması ve öğrenciler arasında işbirlikli bir alan oluşturularak, hem dersin hem de uygulamanın gereksinimleri dikkate alınarak 8 haftalık bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu oluşturulan işbirlikli çalışma "Günümüzde İnsan Olmak" olarak adlandırılmış ve bu temanın keşfedilmesi için

öğrencilerle okumalar, TED konuşmaları ve paralel dersler paylaşılmıştır. Öğrencilerden bu ders temasının yorumunu yansıtacak bir DH oluşturmaları istenmiştir. Kültürler arası alışveriş yapmak için kapalı bir Facebook sayfası oluşturulmuş ve “StoryXchange” olarak adlandırılmıştır. Bu grupta her hafta öğrencilerin izlemesi ve bir tepki vermesi için bir video paylaşılmıştır. Videolar ve TED konuşmaları, öğrencilerin DHA proje konularını yansıtmalarına yardımcı olacak şekilde seçilmiştir. Çalışmanın verileri anket, Facebook sayfasında yazılanlar, dijital hikâyeler, bir akademik kişisel anlatı (öğrencilerin birincil ağızdan hem dersin içeriğini hem de DHA sürecini sentezlediği final ödevidir) yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Saldana (2012)'nin nitel kodlama yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak Facebook'ta yazılanlara, anlatılara ve ankete ilişkin bütüncül ve keşfedici kodlama döngüsü uygulanmıştır. İkincil kodlamada ise öncelikle ilk kodlamadan ortaya çıkan veri dizileri ile ilgili ifadeler ve öğrenci alıntıları araştırılarak yapılmıştır. İlk kodlamanın ardından şu temalar ortaya çıkmıştır: bağlantı (connection), değişim, insan olmak, rol (stereotyping), hisler (feelings) ve benzerlik. Çalışmanın sonucunda öğrenciler sadece dünya görüşlerini değiştirmemişler aynı zamanda küresel bir farkındalığın gelişmesiyle paylaşılan hikâyelerde aralarındaki ortak şeylerin farkına varmışlardır. Öğrenciler ders sürecinde ırk, dil ve coğrafi bölgelerin sınırları etrafında dolaşmışlardır. Kıtalar arası yazma ve iletişim kurma, daha insancıl olan politik ve kolektif bir alan oluşturmuştur. Giroux'nun sınır pedagojisi ve sosyal adalet eğitimi çerçevesinde bulgular, günümüz insanı olma anlamında öğrencilerin yurtiçi ve yurtdışı bağlamında birbirileri ile bağlantı kurma isteklerini kanıtlamıştır. Ayrıca veriler, yerel ve küresel bağlamda ötekileştirme kavramını aydınlatmak için kültürel ve kişisel hikâyelerin nasıl çalıştığını ortaya koymaktadır. Özellikle paylaşılan kişisel hikâyelerin karşılaştırılması, öğrencilerin küresel baskın söylemlerden nasıl etkilendiğine ilişkin eleştiri sağlamış ve bir farkındalık kazandırmıştır. Bu çalışmanın çıktıları, hem gerçekteki hem de hayaldeki eylemlerin ortadan kaldırılmasıdır ve öğrencilerin kıtalar arası katılımıdır. Ayrıca çalışma, DHA'nın farklı konulardaki öğrenciler ile kıtalar/sınırlar arası katılımı kolaylaştırmada kullanılabildiğini, DHA ve Facebook grubunun öğrencilerin farklılıklar arasındaki diyaloglara katılımı için bir alan sağladığını göstermiştir.

Yugioksing (2016)'nin yapmış olduğu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır:

- 1- Bir iletişimsel yaklaşımla öğrencilerin dil beceri gelişimlerini sağlamada Mandarin dil öğretmenleri için pedagojik bir araç olarak DHA'nı kullanmak.
- 2- DHA'nı kullanarak öğrencilerin otantik öğrenme görevlerine ne derece bağlandıklarını incelemek.

Bu çalışma, Mandarin dili (Çin ve Tayvan'daki resmî dil/günümüzdeki Çince) ve iletişimsel yaklaşım/yöntemle temellendirilmiştir. İletişimsel yaklaşım veya yöntemin, didaktik sıralama oluşturulurken dört beceriyi dikkate alarak (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) öğretmenin ve öğrencilerin etkileşimlerini ve sınıf durumlarını kullanmayı amaçladığı belirtilmektedir. Bu çalışma için geliştirilen didaktik sıralamada, öğretmenlerin grup etkinliklerinin organizatörü ve kolaylaştırıcısı olarak ve Mandarin dil rutinlerinin uygulayıcısı olarak Mandarin dil öğretimi iletişimsel yöntemle uyumlu hale getirilmiştir. Dilsel rutinler, öğrencilerin özellikle yabancı bir dilde öğrenme deneyimini şekillendirmeye yardımcı olan değerli araçlar olarak görülmektedir. Bu çalışmada DHA, pedagojik bir araç olarak kullanılmıştır. Çalışmaya 36 üniversite öğrencisi katılmıştır. Uygulama sürecinde 12 grup (her grupta üç öğrenci) DH oluşturmuştur. Hikâyede, her hikâyenin ana karakterleri olarak üç arkadaş odaklanılmaktadır. Bu üç arkadaş farklı ülkelerdendir. Birinci bölümde, farklı kişilik ve uluslardan olan bu üç kişinin nasıl bir araya geldiği ve iyi arkadaş oldukları anlatılmaktadır. Birinci bölümde, yeni arkadaşlar edinmek ve kendini tanıtmak için sahneler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise okul yaşamı hakkında konuşmak, bir doğum günü partisine davet etmek, alışveriş yapmak, yemek siparişi vermek, birlikte seyahat etmek ve vedalaşmak gibi farklı gerçek yaşam senaryoları vurgulanmaktadır. Bu kısa dijital kliplerde, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları, böylece öğrenciler için model araç olarak hizmet edilecek iletişimsel durumlar kullanılmaktadır. Hikâyenin yapısına ilişkin yönergeler şöyledir:

- 1- İlk durumun ve ana karakterlerin tanıtıldığı bir ortamın olması.
- 2- Bir durumda ortaya çıkan ikilem, gerginlik veya sorun olması.
- 3- İkileme, gerginliğe veya soruna çözüm bulunması.
- 4- Her bir karakterin hikâye boyunca Mandarin etkileşimlerini ve diyaloglarını sürdürmesi.

Çalışma verileri gözlem, sözel görüşmeler/anket ve yazılı anket/yansıma (DHA proje sürecindeki deneyimlerine ilişkin) yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde anket

analizi ve tema temelli analiz kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları şu başlıklar altında tartışılmıştır:

- Sözel beceri gelişimine ilişkin sonuçlar: DHA Mandarin sözel becerilerin gelişimine yardımcı olmuştur. DHA, öğrencilerin teknolojiyi kullanarak kendilerini nasıl ifade edebileceklerine ilişkin yeni ve yenilikçi bir yol sunmuştur.
- Yazma becerisine gelişimine ilişkin sonuçlar: Etkileşim ve konuşma yoluyla öğrenmeyi sağlayan aktif ajanlar olarak öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinin merkezinde yer almışlar ve yazma becerileri etkili bir şekilde gelişmiştir.
- Mandarin'de DHA kullanımına ilişkin sonuçlar: DHA öğrencileri yeni dil gelişimlerinde motive etmiş; kişinin deneyimlerini düşünceye dönüştürerek, anlamlandırarak bir otantik görev ve disiplinler arası proje temelli değerlendirme yapılmasını sağlamıştır.
- Anket verilerinin analizine ilişkin sonuçlar: (sözel görüşmeler ve yazılı yansımalar): Anket verilerinin analizi sonrası şu temalar ve kategoriler ortaya çıkmıştır:
 - 1- Motivasyon (DHA'nı yapmak için öğrencileri yönlendiren dürtü): öz başarı (Self accomplishment), iyi not alama, akran ilhamı (Peer inspiration), DHA ile çalışma ve öz güven.
 - 2- Bilgi (öğrencilerin öğrenmelerini nasıl yorumladıkları): yeni bilgi öğrenimi, doğru öğrenme transferini yanlıştan ayırt edebilme, sözel beceri gelişimi, detayların hatırlanması.
 - 3- Yabancı dile öğrenme aracı olarak DHA (DHA kullanımının olumlu ve olumsuz izlenimleri): Sözel beceriler, yazılı beceriler, dijital beceriler, okuma becerileri.

Bu makalenin eğitsel değeri, dijital nesil öğrencilerin bağlılığını sağlamak ve ilgilerini çekmek için bir iletişimsel yaklaşımla DHA kullanımını diğer araştırmacılara teşvik etmektedir.

Callens ve Elen (2015) çalışmalarında, hangi yansıtma yaklaşımı (yapı derecesi) ve yansıtma metodolojisi (dil ve görsel temelli) kombinasyonunun en etkili bir şekilde eleştirel yansıtmayı destekleyeceğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğrenci öğretmenler eleştirel yansıtmayı ne derece yansıtmaktadır?
- 2- Eleştirel yansıtma derecesinde yansıtma yaklaşımının (doğrusal ve doğrusal olmayan yapılandırma) bir etkisi var mıdır?
- 3- Eleştirel yansıtma derecesinde yansıtma metodolojisinin (DHA ve bir öğrenme dergisi yazımı) bir etkisi var mıdır?
- 4- Eleştirel yansıtma derecesinde yansıtma yaklaşımı ve yansıtma metodolojisi arasında bir etkileşim etkisi var mıdır?

Çalışmanın kuramsal temelini, eleştirel yansıtma (Kelchtermans, 2001) oluşturmaktadır. Çalışma, Belçika'da 164 öğretmen adayının katılımıyla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde katılımcılardan birileri veya bir grup için bir şeyi (içerik, beceri, oyun..) açıkladıkları bir durumu (zor olarak değerlendirilen) yansıtmaları (her bir grupta farklı yansıtma yaklaşımı uygulanarak) istenmiştir. Katılımcıların yansıtmaları bir grupta DH diğer grupta ve bir öğrenme dergisi yazımı olarak istenmiştir. DH'lerde karikatürlerin ve konuşma balonlarının kullanılması istenmiştir. İşe koşulan doğrusal yapılandırılmış yansıtma yaklaşımında, sorular Korthagen'in ALACT modeline göre sunulmuştur. ALACT modeli ardışık 5 adımdan oluşmaktadır:

- 1- Eylem
- 2- Geriye dönüp bakma
- 3- Temel unsurların farkındalığı
- 4- Alternatif eylem yöntemleri oluşturma
- 5- Deneme.

Doğrusal olmayan yansıtma yaklaşımında, adım adım yapılandırma yoktur. Uygulama sonucunda ortaya konan DH'ler ve dergiler üzerinden veriler analiz edilmiştir. Veriler kodlanarak istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur (ANOVA, betimsel istatistikler). Verilerin Kodlaması sürecinde, kodlama şeması olarak bir çerçeve kullanılmıştır. Bu çerçevede Kelchtermans (2001, 2009) tarafından tanımlanan boyutlar temele alınmıştır. Bu çalışmadaki sonuçlar, eleştirel yansıtma ile ilgili tüm yansıtma puanlarının ortalama puanlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Dergi ile yansıtma puanlarının, DH ile yansıtma puanlarından daha iyi olduğu bulunmuştur. Sonuçlar eleştirel yansıtmayı destekleyen en etkili yolun

doğrusal yapılandırılmış öğrenme dergisi oluşturma olduğunu, en az etkili yolun ise doğrusal olmayan DHA olduğunu ortaya koymuştur. DHA'na ilişkin düşük puanın nedeninin DH yazmanın ek beceri gerektirmesi ile açıklanabileceği belirtilmektedir. Buradan hareketle yansıtma sürecini, sade bir yansıtma metodolojisinin (dergi gibi) karmaşık bir metodolojiden (DHA gibi) daha etkili bir şekilde desteklediği dile getirilmektedir. Gelecek araştırmalar için 2 öneri sunulmaktadır: 1- Eleştirel yansıtmayı destekleyen bir öğrenme ortamının bileşenleri üzerine deneysel araştırma yapılması. 2-Yansıtıcı görevlerin öğretim uygulaması üzerindeki etkisinin incelenmesi.

Yukarıda özetlerine yer verilen eğitsel bağlamda gerçekleştirilen fakat atölye temelli yürütülmeyen dha çalışmalarının; öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Ek olarak çalışmalarda DHA'nın;

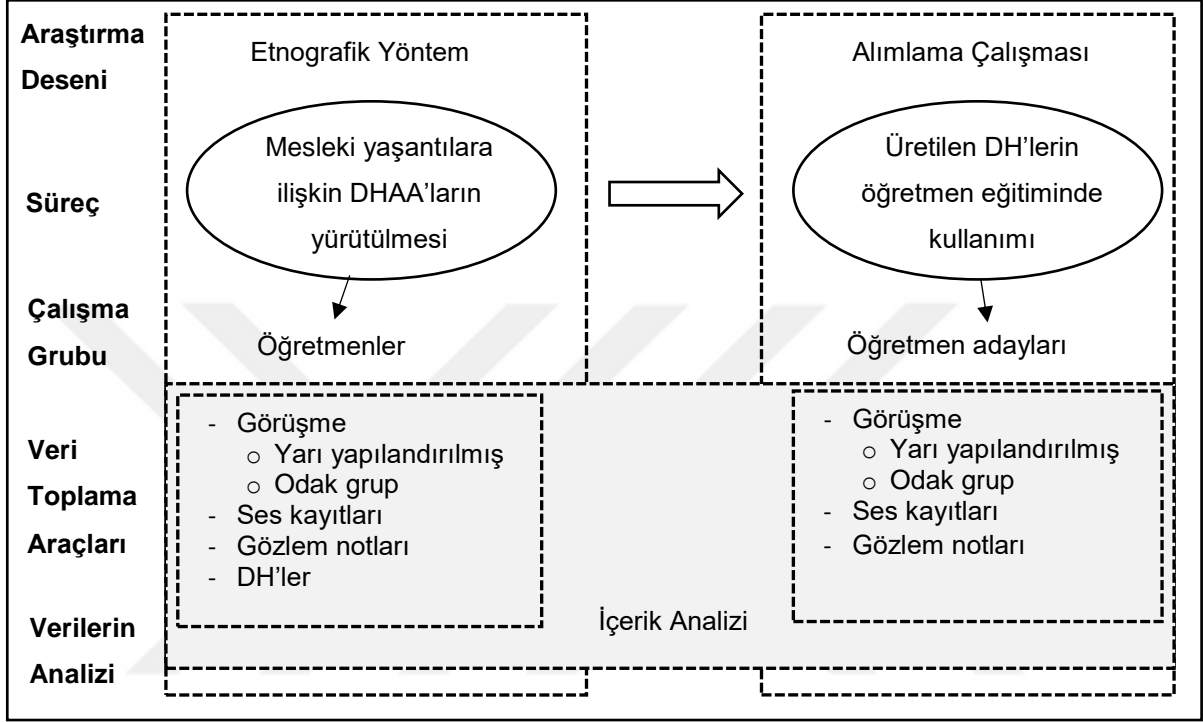
- öğrencilerin okul ortamına sorunsuz geçiş yapmalarını sağlayan alternatif bir yöntem olduğu,
- öğrenciler arasındaki etkileşim ve işbirliği düzeyini arttırmayı sağladığı,
- BİT entegrasyonu için olumlu bir strateji olduğu,
- öğrencinin kendi sesini, iletişim becerilerini ve çok modlu anlatım kazanımını arttırarak öğrenme etkinliklerinde içsel olarak motive ettiği,
- öğretmen adayları ve onların öğrencileri arasında ürünlerin ve anlayışların yeniden oluşturulması için fırsat sunduğu,
- çok boyutlu öğrenme deneyimleri sağladığı,
- 21. yüzyıl, sözel, yazma, pedagojik ve teknolojik becerileri kazandırmak için etkili bir yol olduğu,
- otantik öğrenme için fırsat sunduğu,
- farklı konumlardaki öğrenciler ile kıtalar/sınırlar arası katılımı kolaylaştırmada kullanılabilirdiği, öğrencilerin farklılıklar arasındaki diyaloglara katılımı için bir alan sağladığı

belirtilmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, verileri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizi ve raporlanması alt başlıklar altında ele alınmış ve Şekil 5'te şematize edilmiştir.



Şekil 5. Çalışma yöntemi

Araştırma Deseni

Çalışmanın birinci araştırma sorusu bağlamında DHAA'ların yürütülmesi nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan etnografik yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Etnografinin “kültürü yazarak ortaya koymak, kısaca hikâye anlatmak” olduğu ifade edilmektedir (Ang, 1989; s.27). Şimşek (2013; s. 303) ise etnografiyi “akademik bir disiplin içinde yaşanmışlıklara dair hikâyeleri kategorize etme ve anlamlandırma çabası” olarak tanımlamaktadır. Ek olarak, DHAA'nın etnografik bir araştırma tekniği olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Oğuz, 2015). Ek olarak Nuñez-Janes (2016), videoların ve DH'lerin eğitsel etnografik çalışmalar için katkılarına dikkat çekmektedir: DH'ler aracılığıyla samimi alanlara davet edildiğimiz; görsellerin, sesin ve anıların açığa çıkarılıp birleşimi ile insanlığın ortak alanlarına çekildiğimiz belirtilmektedir. Ayrıca insanlık meselelerimizle ilgili önemli bir antropolojik dersi

hatırlattığı ifade edilmektedir. Bu samimi hikâyelerin etnografik araştırmacılar için önemli olduğu çünkü her bir benzersiz deneyim yoluyla insanlığımızla ilgili ortak noktalar hakkında konuşulduğu dile getirilmektedir. DH'ler ile kişilerin kendi seslerini duyduğumuzu, eşsiz yüzlerini gördüğümüzü ve belirli deneyimlerimizin önemini silip homojenize etmeden insanlığımızdaki benzerlikler hakkında nasıl konuşabileceğimiz hakkında düşünmemiz gerektiğine dikkat çekilmektedir.

DH'lerin onları üreten küçük grupların veya sosyal ağların kimliklerinin oluşturulması ve dönüştürülmesi için alanlar olarak görülebileceği belirtilmektedir (Gubrium ve Turner, 2011). Ek olarak, bir grup performansı olarak DHA sürecinde katılımcıların işbirliği yoluyla sosyal kimliklerini oluşturdukları, DH'lerin katılımcıların önemli konuları ele almalarına fırsat sunduğu ve bunların da daha fazla sayıdaki kişiyi harekete geçirebilecek bir grup kültürü oluşturabileceği ifade edilmektedir (Gubrium ve Turner, 2011).

DHA sürecinde katılımcı gözlem olarak yer alan araştırmacı veya kolaylaştırıcıların alan notlarında hikâye çemberine, yazılı veya sözlü hikâye anlatımı etkinliklerine, hikâyelerin revizyon sürecine, içeriklerin bir araya getirilerek bilgisayarda birleştirilme sürecine, katılımcıların ve kolaylaştırıcıların atölye süreci öncesi, süreci ve sonrasındaki görüşlerine yer verdiği belirtilmektedir (Gubrium ve Turner, 2011).

Oğuz (2015), DHA sürecinde bazı hususlara dikkat çekmektedir. Örneğin; araştırmacı ve katılımcılar arasındaki güç ve hiyerarşi ilişkisine dikkat edilmesi, araştırmacı ve katılımcılar arasında güvenli ilişkilerin kurulması, sürecin başından itibaren katılımcılarla birlikte bütünleşik bir şekilde yürütülmesi (örneğin, verilerin yorumlanması sürecine katılımcıların dâhil edilmesi), görüşmelerin katılımcı gözlem tekniği ile desteklenmesi. Bu bağlamda çalışmada bu hususlara dikkat edilmiştir.

Diğer bir yandan çalışmanın ikinci araştırma sorusu bağlamında, DHAA'larda öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin oluşturmuş olduğu DH'lerin öğretmen eğitiminde öğretmen adayları tarafından nasıl alımlandığını yani DH'lerden hangi anlamların neden ve nasıl çıkarıldığını, mesleki anlayışlarının nasıl yapıldığını incelemek amacıyla alımlama çalışması benimsenmiştir. Alımlama çalışmalarının amacının; izleyici tercihlerini ya da medyanın etkilerini yordamak ya da geniş popülasyonlara genelleme yapmaktan ziyade, izleyicilerin medyayı nasıl anlamlandırdığını anlamaya ve açıklamaya çalışmak olduğu ifade edilmektedir

(Hermes, 2006). Ayrıca, çalışmada etnografik tekniklerden de yararlanılmıştır. Nitekim alımlama çalışmalarının etnografi kapsamında değerlendirilebileceği ve etnografik teknikleri içinde barındırdığı belirtilmektedir (Alasuutari, 1999; Karabağ Sarı, 2012; Moores, 1993; Şakı Aydın, 2007). Çünkü her ikisinde de sosyal bağlamın ve sosyal gruptaki bireylerin ürettikleri anlamların öne çıkması bakımından ortak yanları bulunmaktadır (Moores, 1993). Diğer bir yandan alımlama çalışmalarının geleneksel etnografik yöntemden ayrılan yanlarının olduğu söylenebilir. Nitekim Hammersley ve Atkinson (2007) etnografiyi, araştırmacıların uzun süreli olarak insanların günlük yaşamlarına gizlice ya da alenen katıldığı, söylenenlerin dinlendiği, resmi ya da gayri resmi görüşmelerin yapıldığı, çeşitli belge ve eserlerin toplandığı bir araştırma olarak açıklamaktadır. Ek olarak bazı etnografiye ilişkin önemli özelliklere dikkat çekmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- İnsanların eylemlerinin araştırmacının oluşturmuş olduğu koşullar altında değil de günlük bağlamlarda inceleniyor olması,
- Verilerin katılımcı gözlem, görüşmeler, v.b. çeşitli kanallardan toplanması.
- Veri toplama süreci iki anlamda nispeten yapılandırılmamıştır. Birincisi ayrıntılı bir araştırma tasarımının izlenilememesi, ikincisi ise anket gibi yapılandırılmış veri toplama araçlarının kullanılmaması ve
- Derinlemesine çalışma yapmak için küçük ölçekli çalışma gruplarına odaklanmasıdır.

Bu çalışmada DH'lerin izlenme bağlamı, araştırmacının oluşturmuş olduğu yapay bir ortamda ele alınmıştır. Bu yönüyle çalışma, Hammersley ve Atkinson (2007)'nin etnografiye ilişkin belirtmiş olduğu özellikler açısından ayrılırken, Morley'in (1980) "Nationwide Audience" isimli alımlama çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışma Grubu

Çalışmada, iki farklı çalışma grubu yer almaktadır. Çalışmanın birinci çalışma grubu, DHAA'lara katılan toplam 28 kişiden oluşan BT öğretmenlerinden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu ise alımlama sürecine katılan 15 kişiden oluşan BÖTE öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Dijital hikâye anlatımı atölyelerindeki çalışma grubu. DHAA'lar, alana özgü bulgular ortaya koymak amacıyla Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğretmenler, özel ve/veya devlet okullarında farklı illerde görev yapan, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler arasından seçilmiştir. Süreçte olası katılımcılarla iletişim, yüz yüze görüşme, e-mail veya telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce katılımcılara çalışma hakkında bilgilendirme yapılarak katılımcılardan çalışmaya kendi rızalarıyla ve gönüllü olarak katılmalarına yönelik olarak yazılı onay alınmıştır (Ek-A Gönüllü Katılım Formu). Bu formda kısaca çalışmanın amacına, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağına, ne tür verilerin toplanacağına, elde edilecek bilgilerin bilimsel yayımlarda kullanılacağına, oluşturacakları dijital hikâyenin izinleri doğrultusunda paylaşımına açık olacağına ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarına ilişkin çeşitli bilgilere yer verilmiştir. Çalışmada katılımcıların bilgilerinin gizli tutulmasına yönelik olarak katılımcıların isimleri farklı olarak kodlanmıştır. Katılımcıların çalışma ortamlarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler ise doğrudan veya dolaylı olarak deşifre edilmemiştir.

Çalışmaya, her bir DHAA'da ortalama beş kişi olmak üzere toplamda 29 kişi katılmış fakat süreç 28 kişi ile tamamlanmıştır. Nitekim her bir DHAA'da katılımcı sayısının daha çok üç ile 10 kişi arasında değişiklik gösterdiği yani küçük gruplarla çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (Christiansen, 2010; DiFulvio, Gubrium, Fiddian-Green ve Lowe, 2016; Gachago, Ivala, Chigona ve Condy, 2015; İnce, 2015; Jenkins, 2015; Njeru ve diğ., 2015; Rosas ve diğ., 2016; Stacey ve Hardy, 2011; Stenhouse, Tait, Hardy ve Sumner, 2013; Stewart ve Ivala, 2017; Şimşek, 2012; Şimşek, 2014; Şimşek, 2015a; Şimşek, 2015b; Thas, 2015; Van Galen, 2017; Wijnen ve Wildschut, 2015; Willis ve diğ., 2014; Worcester, 2012; Yuksel-Arslan, Yıldırım ve Robin, 2016; Zeybek Kabakçı ve Şimşek, 2015). Ek olarak, çalışma grubu büyüklüğünü belirlemede araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme gibi unsurların dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yani grubun büyüklüğü, odaklanılan duruma, elde edilmesi planlanan verinin derinliğine ve büyüklüğüne, doyum noktasına göre değişim göstermektedir denebilir. Bu çalışmada katılımcılardan derinlemesine bilgi edinilmesi planlandığı için çok katılımcıya ulaşılması hedeflenmemiştir. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2013), verinin derinliği ve genişliğinin örneklem büyüklüğü ile

ters orantılı olduğunu ifade etmektedir. Sandelowski (1995) ise derinlemesine, durum odaklı çalışmalar için ne çok büyük, yeni ve zengin deneyim anlayışları oluşturmak için de ne çok küçük örneklem büyüklüklerinin olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

DHAA'lara katılan katılımcıların genel profili Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

DHAA'lara Katılan Katılımcıların Genel Profili

Cinsiyet	Kadın		Erkek	
	12		16	
Medeni durum	Bekâr	Nişanlı	Evli	Dul
	6	2	17	2
Yaş Aralığı	25-29	30-34	35-39	40-44
	10	11	5	2
Öğrenim Düzeyi	Lisans		Yüksek Lisans	
	23		5	
Öğretmenlik deneyim yılı	2-6	7-11	12-16	17-22
	15	6	5	2
Görev yaptığı il	Ankara	Elazığ	Çanakkale	Denizli
	13	5	4	6
Çalıştığı okul türü	Devlet		Özel	
	20		8	
Çalıştığı okul kademesi	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise
	4	7	17	5
Sınıf mevcutları	10-20	20-30	30-40	40-50
	6	9	6	2
Laboratuvara sahip olma durumu	Yok	1 laboratuvar	2 laboratuvar	Derse girmeyenler
	4	17	2	4

Çalışma kapsamında altı farklı DHA atölye çalışması yürütülmüştür. Birinci atölye çalışması dört kişi ile başlanmış fakat katılımcılardan Haluk öğretmenin birinci oturumdan sonra ayrılması nedeniyle (o yüzden bazı demografik bilgilerde eksiklik mevcut) çalışma üç kişi ile tamamlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Birinci DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Melek	Mahir	Tuğba	Haluk
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Medeni durum	Dul - 1 çocuk	Evli – 2 çocuk	Evli	Bekar
Yaş	43	30	26	?
Öğrenim Düzeyi	Yüksek Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Mezun olunan üniversite, bölüm	Lisans: ODTÜ, BÖTE Bölümü (1998 mezunu) Yüksek Lisans: Ankara Üniversitesi, BÖTE mezunu)	Lisans: Dokuz Eylül Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2010 mezunu)	Lisans: Hacettepe Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2014 mezunu)	Lisans: Kırıkkale Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2010 mezunu)
Öğretmenlik deneyim süresi	19 yıl	8 yıl	2 yıl	7 yıl
Aynı okulda çalışma süresi	15 yıl	3 ay	1 yıl	7 yıl
Daha önceden çalıştığı yerler	Ankara (3 yıl, özel okul)	İstanbul (3 yıl), Şanlıurfa (3 yıl)	Hatay (1 yıl)	Kırıkkale (7 yıl)
Görev yaptığı il, ilçe	Ankara, Çankaya	Ankara, Keçiören	Ankara, Mamak	Kırıkkale
Çalıştığı okul türü	Özel	Devlet	Devlet	Devlet
Çalıştığı okul kademesi	İlkokul, ortaokul, lise hazırlık	Ortaokul	Lise	Ortaokul
Derslere girdiği sınıflar	1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 9 (hazırlık)	6 ve 7	9	-
Sınıf mevcutları	24-25	25-26	Bir sınıf 14, diğerleri 39-40	-
Derslerin yapıldığı sınıf ortamı	2 laboratuvar ve 30+30 bilgisayar	1 laboratuvar ve 16 bilgisayar	1 laboratuvar ve	-
Haftalık toplam girdiği ders saati	6-9. sınıflara 8 saat, 5'lerle proje çalışması, 1-4. sınıflara iki haftada bir bilg. destekli eğitim	12 saat	10 saat	-
Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları	Orta ve yüksek	Orta	Düşük ve orta	-
Öğrencilerin başarı profili	Orta ve yüksek	Düşük, orta ve yüksek	Düşük	-
DHA deneyimi	Yok	Yok	Yok	Yok

İkinci atölye çalışması beş kişi ile yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

İkinci DHAA’ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Ayşe	Bahar	İlhan	Salih	Umut
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek
Medeni durum	Dul - 1 çocuk	Bekâr	Evli	Bekâr	Evli - 1 çocuk
Yaş	43	33	34	35	32
Öğrenim Düzeyi	Yüksek Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Yüksek Lisans	Lisans
Mezun olunan üniversite, bölüm	Lisans: Gazi Üniversitesi, BÖTE Bölümü Yüksek Lisans: Gazi Üniv., Fen Bilimleri, Endüstriye Teknoloji Bölümü	Ön Lisans: Balıkesir Üniv., Bilgisayar Programcılığı Lisans: Yakın Doğu Üniv., BÖTE Bölümü (2013 mezunu)	Lisans: Sakarya Üniversitesi, BÖTE (2007 Mezunu) Yüksek Lisans: Gazi Üniv., Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü	Lisans ve Yüksek Lisans: Hacettepe Üniv., BÖTE Bölümü (2004 mezunu)	Lisans: Çukurova Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2008 mezunu)
Öğretmenlik deneyim yılı	22 yıl (7 yıldır formatör)	4 yıl	4 yıl	14 yıl	10 yıl
Aynı okulda çalışma yılı	4 yıl	-	1 yıl	5 yıl	1 yıl
Daha önceden çalıştığı yerler	Ankara: Ayaş, Siteler, Yenimahalle, Anıttepe	Ankara’da çeşitli okullarda ücretli öğretmenlik	Ankara	Ankara Polatlı’da ilköğretim okulu (2 yıl), Koçhisar’da ilköğretim okulu (1 yıl), Siirt (2 yıl), Ankara’da ortaokul (4 yıl) ve başka ortaokulda devam ediyor (5.yıl)	Muş’ta (3 yıl), Konya’da lise (2 yıl), Ankara’da ortaokulda 2 yıl normal, 1 yıl formatör, 1 yıl müdür yardımcısı ve 1 yıl müdür ve devam ediyor.
Görev yaptığı il, ilçe	Çankaya, Ankara	Etimesgut, Ankara	Etimesgut, Ankara	Çankaya, Ankara	Etimesgut, Ankara
Çalıştığı okul türü	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet
Çalıştığı okul kademesi	Lise	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul

Tablo 5 (Devam)

İkinci DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Derslere girdiği sınıflar	Formatör olduğu için şu an derslere girmiyor ve bilgi yok.	Ücretli öğretmenlik yaptığı ve şu an çalışmadığı için derslere girmiyor ve bilgi yok.	5 ve 6	5 ve 6	Müdür yardımcısı olduğu için derslere girmiyor ve bilgi yok.
Sınıf mevcutları			Ortalama 42-43, bazıları 25	33	
Derslerin yapıldığı sınıf ortamı			1 lab.ve 24 bilg.	Lab yok	
Haftalık toplam girdiği ders saati			28 saat + okul çıkışı kurslar (8 saat)	16 saat	
Öğrencilerin başarı profili	Yüksek	Orta	Orta ve yüksek	Yüksek	Düşük ve orta
DHA deneyimi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Üçüncü atölye çalışması beş kişi ile yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Üçüncü DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	İhsan	Mehtap	Melike	Gamze	Eda
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Medeni durum	Evli – 2 çocuk	Evli	Evli	Nişanlı	Nişanlı
Yaş	35	28	25	26	25
Öğrenim Düzeyi	Yüksek lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Mezun olunan üniversite, bölüm	Lisans, Yüksek Lisan ve Doktora: Hacettepe Üniversitesi, BÖTE Bölümü (Lisans: 2005, Yüksek lisans: 2017 mezunu, Doktora: devam ediyor)	Lisans: Ankara Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2013 mezunu)	Lisans: Ankara Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2016 mezunu)	Lisans: Anadolu Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2016 mezunu)	Lisans: Kırıkkale Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2016 mezunu)
Öğretmenlik deneyim süresi	13 yıl	2 yıl + (ücretli öğretmenlik deneyimi: 2 ay)	2 yıl	2 yıl	2 yıl
Aynı okulda çalışma süresi	3 yıl	2 yıl	2 yıl	2 yıl	2 yıl

Tablo 6 (Devam)

Üçüncü DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Daha önceden çalıştığı yerler	Kırıkkale'de 5 sene (3 yıl ilköğretim, 2 yıl MEB'te eğitici, BT formatörü, MEBBİS - Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri yöneticisi), Uşak'ta 5 sene (Anadolu öğretmen lisesi)	Ankara'da meslek lisesi	Yok	Yok	Yok
Görev yaptığı il, ilçe	Eryaman, Ankara	Akyurt, Ankara	Çankaya, Ankara	Etimesgut, Ankara	Yenimahalle, Ankara
Çalıştığı okul türü	Devlet	Devlet	Özel	Özel	Özel
Çalıştığı okul kademesi	Ortaokul	Ortaokul	Anaokulu, ilkokul ve ortaokul	Ortaokul	Anaokulu, ilkokul ve ortaokul
Derslere girdiği sınıflar	5,6	5, 6	Ana sınıfı, 1, 2, 3, 4, 5	5, 6	Ana sınıfı, 1, 2, 3, 4, 5, 6
Sınıf mevcutları	23-24	36'ya kadar çıkıyor	20	19-18	10 ya da 20
Derslerin yapıldığı sınıf ortamı	1 laboratuvar ve 21 bilgisayar var.	1 laboratuvar ve 11 bilgisayar var.	2 laboratuvar ve 29+29 bilgisayar var.	1 laboratuvar ve 20 bilgisayar var.	1 laboratuvar ve 10 bilgisayar var.
Haftalık toplam girdiği ders saati	18 saat	20 saat	27 saat	20 saat	22 saat
Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları	Düşük	Orta	Yüksek	Yüksek	Orta
Öğrencilerin başarı profili	Orta	Düşük ve orta	Orta	Orta ve yüksek	Düşük ve orta
DHA deneyimi	Yok.	Yok.	Kısmen var. Kendisi araştırma yapmış.	Kısmen var. Lisans eğitiminde ders almış.	Yok.

Dördüncü atölye çalışması Elazığ'da altı kişi ile yürütülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7

Dördüncü DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Arzu	Bülent	Ali	Serkan	Eren
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
Medeni durum	Evli	Evli	Evli	Evli	Bekar
Yaş	33	33	33	35	33
Öğrenim Düzeyi	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Mezun olunan üniversite, bölüm	Fırat Üniv., BÖTE Bölümü (2009 mezunu)	Fırat Üniv., BÖTE Bölümü (2008 mezunu)	Fırat Üniv., BÖTE Bölümü (2009 mezunu)	Fırat Üniv., BÖTE Bölümü (2009 mezunu)	Fırat Üniv., BÖTE Bölümü (2008 mezunu)
Öğretmenlik deneyim süresi	6 yıl	10 yıl	9 yıl	9 yıl	11 yıl
Aynı okulda çalışma süresi	3 yıl	4 yıl	4 yıl	6 yıl	2,5 yıl (Müdür yard. olarak)
Önceden çalıştığı yerler	Elazığ	Elazığ	Tunceli (5 sene)	Şırnak (3 yıl), KKTC (6 ay)	Van (5 yıl), Hakkari (6 ay), Denizli (3 yıl)
Görev yaptığı il, ilçe	Elazığ, Akçakiraz Belediyesi	Elazığ, Merkez	Elazığ, Palu	Elazığ, Yünlüce Köyü	Elazığ, Merkez
Çalıştığı okul türü	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet
Çalıştığı okul kademesi	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul
Derslere girdiği sınıflar	5, 6	5, 6	5, 6, 7, 8	5, 6	Müdür yardımcısı olduğu için derslere girmiyor ve bilgi yok.
Sınıf mevcutları	15-20	40	15-20	15-30	
Sınıf ortamı	1 lab. ve 4 bilgisayar	Laboratuvar yok	1 lab. ve 21 bilgisayar	1 lab. ve 12 bilgisayar	
Haftalık girdiği ders saati	8 saat	20 saat	13 saat	6 saat	
Öğrencilerin SED	Orta ve düşük	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük
Öğrencilerin başarı profili	Orta	Orta	Düşük	Orta	Orta ve yüksek
DHA deneyimi	Yok.	Yok.	Yok.	Yok.	Yok.

Beşinci atölye çalışması Çanakkale'de altı kişi ile yürütülmüştür (Tablo 8).

Tablo 8

Beşinci DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Elif	Figen	Osman	Özay
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek
Medeni durum	Evli	Evli	Bekar	Evli
Yaş	31	27	28	30
Öğrenim Düzeyi	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Mezun olunan üniversite, bölüm	Kocaeli Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi (2010 mezunu)	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2011 mezunu)	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2011 mezunu)	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2007 mezunu)
Öğretmenlik deneyim süresi	6 yıl	3 yıl	3 yıl	5 yıl
Aynı okulda çalışma süresi	5 yıl	2 yıl	3 yıl	3 yıl
Daha önceden çalıştığı yerler	Kırklareli (1 yıl)	Urfa (1 yıl)	-	Çanakkale
Görev yaptığı il, ilçe	Çanakkale, Ezine	Çanakkale, Ezine	Çanakkale, Merkez	Çanakkale, Merkez
Çalıştığı okul türü	Devlet	Devlet	Özel	Özel
Çalıştığı okul kademesi	Ortaokul	Lise	Anasınıfı, ilkokul ve ortaokul	İlkokul
Girdiği sınıflar	5, 6	9, 11	Anasınıfı, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1, 2, 3
Sınıf mevcutları	18	22-29	20	24
Derslerin yapıldığı sınıf ortamı	Laboratuvar yok	1 laboratuvar ve 13 bilgisayar var.	1 laboratuvar ve 24 bilgisayar var.	1 laboratuvar ve 24 bilgisayar var
Haftalık toplam girdiği ders saati	6 saat (formatörlükle birlikte okulda 5 gün bulunuyor)	8 saat (koordinatörlükle birlikte okulda kalınan saat 30)	12 saat	13 saat
Öğrencilerin SED	Düşük	Orta	Yüksek	Yüksek
Öğrencilerin başarı profili	Orta	Orta	Orta	Orta
DHA deneyimi	Yok	Yok	Yok	Yok

Altıncı atölye çalışması Denizli'de altı kişi ile yürütülmüştür (Tablo 9).

Tablo 9

Altıncı DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Emel	Burak	Hasan	Melih	Önder	Rafet
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
Medeni durum	Bekar	Evli	Bekar	Evli	Evli	Nişanlı
Yaş	27	34	28	35	39	26
Öğrenim Düzeyi	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Mezun olunan üniversite, bölüm	Selçuk Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2014 mezunu)	Marmara Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2006 mezunu)	Sakarya Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2011 mezunu)	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2005 mezunu)	Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi (2004 mezunu)	Kuzey Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi, BÖTE Bölümü (2015 mezunu)
Öğretmenlik deneyim süresi	2 yıl	13 yıl	6 yıl	14 yıl	15 yıl	4 yıl
Aynı okulda çalışma süresi	2 yıl	6 yıl	1 yıl	5 yıl	9 yıl	2 yıl
Daha önceden çalıştığı yerler	-	Giresun	Sakarya, Denizli	Denizli, Diyarbakır	Eskişehir, Niğde, Denizli	Denizli, Batman
Görev yaptığı il, ilçe	Denizli, Merkez	Denizli, Merkez	Denizli, Merkez	Denizli, Merkez	Denizli, Merkez	Denizli, Merkez
Çalıştığı okul türü	Devlet	Devlet	Özel	Devlet	Devlet	Özel
Çalıştığı okul kademesi	Lise	Ortaokul	İlkokul, ortaokul ve lise	Ortaokul		Anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise
Derslere girdiği sınıflar	9	5, 6	3, 4, 6, 9, 10	5, 6		
Sınıf mevcutları	30-35	30	20-24	35-45	MEB görevlendirmesi ile şu an	18
Derslerin yapıldığı sınıf ortamı	Laboratuvar yok	1 lab. ve 24 bilgisayar	1 lab. ve	1 lab. ve 20 bilgisayar	Kitap yazma komisyonunda görev yapıyor (1,5 senedir)	1 lab. ve 18 bilgisayar

Tablo 9 (Devam)

Altıncı DHAA'ya Katılan Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Haftalık toplam girdiği ders saati	12 saat (formatör, derslere girmiyor, proje dersine giriyor)	6 saat (ek müdür yardımcılığı yapıyor)	26 saat	24 saat	-	28 saat
Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları	Düşük	Düşük ve orta	Orta	Orta ve yüksek	Orta ve yüksek	Orta ve yüksek
Öğrencilerin başarı profili	Orta	Orta	Orta ve yüksek	Yüksek	Orta ve yüksek	Orta
DHA deneyimi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Dijital hikâyelerin alımlanması sürecindeki çalışma grubu. Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile yürütülen DHAA'lar sonunda ortaya çıkan DH'lerin, alana hitap etmesine yönelik olarak bunların Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi'nde kullanılması planlanmıştır. Bu bağlamda çalışma ulaşılabilirlik temel alınarak Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören dördüncü sınıf, yedisi erkek sekizi kadın olmak üzere 15 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Alımlama çalışması beşer kişiden oluşan üç grupla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 12, 13 ve 14'te verilmiştir.

Süreçte olası katılımcılarla ilk iletişim, yüz yüze görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara çalışmanın amacından bahsedilmiş, bilgilendirme yapılmış, gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş, gönüllü katılmak isteyenler çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışmaya başlamadan önce katılımcılara çalışma hakkında bilgilendirme yapılarak katılımcılardan çalışmaya kendi rızalarıyla ve gönüllü olarak katılmalarına yönelik olarak yazılı onay alınmıştır (Ek-B Gönüllü Katılım Formu). Bu bağlamda gönüllü katılım formu hazırlanmıştır. Bu formda kısaca çalışmanın amacına, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağına, ne tür verilerin toplanacağına, elde edilecek bilgilerin bilimsel yayımlarda kullanılacağına, oluşturacakları dijital hikâyenin izinleri doğrultusunda paylaşımına açık olacağına ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarına ilişkin çeşitli bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların

bilgilerinin gizli tutulmasına yönelik olarak çalışmada katılımcıların isimleri farklı olarak kodlanmıştır.

Tablo 10

Alımlama Sürecine Katılan Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Meral	Kiraz	Ömür	Ahu	Mehmet
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek
Mezun olunan lise türü	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi
Üniversite tercih sırası	8	7	4	8	Yatay geçiş
Lisans genel not ortalaması	3.46	3.28	3.34	3.24	3.40
DHA konusundaki bilgi ve deneyimi	Var (Lisansta alınan seçmeli ders kapsamında)	Var (Lisansta alınan seçmeli ders kapsamında)	Var (Lisansta alınan seçmeli ders kapsamında)	Var (Lisansta alınan seçmeli ders kapsamında)	Var (Lisansta alınan seçmeli ders kapsamında)

Tablo 11

Alımlama Sürecine Katılan İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Umay	Ufuk	Osman	Remzi	Demir
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
Mezun olunan lise türü	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi
Üniversite tercih sırası	1	2	3	1	3
Lisans genel not ortalaması	3.22	2.82	2.93	2.46	2.94
DHA konusundaki bilgi ve deneyimi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Tablo 12

Alımlama Sürecine Katılan Üçüncü Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

	Reyhan	Fatma	Hale	Emir	Yahya
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek
Mezun olunan lise türü	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi
Üniversite tercih sırası	1	1	2	9	1
Lisans genel not ortalaması	2.62	2.77	3.43	2.57	2.77
DHA konusundaki bilgi ve deneyimi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, 2011 yılında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde lisans eğitimini tamamlamış ve aynı bölümde lisansüstü öğrenimine devam etmiştir. 2012-2014 yıllarında yüksek lisansını tamamlamıştır. Yüksek lisans ders alma döneminde DHA konusunda 2012-2013 Bahar döneminde H.Ü. İletişim Fakültesi, İletişim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Doç Dr. Burcu ŞİMŞEK'ten İLT 653 kodlu "Dijital Hikâye Anlatımı: Yaratıcı Medya" adlı dersi almıştır. Ayrıca;

- Bir ulusal DHAA'ya katılarak DH'sini oluşturmuştur (<http://www.digitalstoryhub.org/Dijital-Geyikler-2013>). Atölye, "Dijital Geyikler" ismi ile 13 Nisan 2013 tarihinde tamamlanmıştır. Katılım belgesi EK-Ğ'de yer almaktadır.
- Bir uluslararası DHAA'ya katılarak DH'sini oluşturmuştur. Atölye, 6-7 Mayıs 2013'te tarihlerinde 5. Uluslararası Dijital Hikâye Anlatımı Konferansı öncesi Joe LAMBERT ile Burcu ŞİMŞEK ve ekibinin yer aldığı Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Katılım belgesi Ek-H'da yer almaktadır.
- Uluslararası DHA konferansına katılmıştır. Konferans, 8-10 Mayıs 2013 tarihlerinde "CREATE, ACT, CHANGE" - 5. Uluslararası Dijital Hikâye Anlatımı Konferansı ve Sergisi (CREATE, ACT, CHANGE: 5th International Digital Storytelling Conference and Exhibition) ankara'da gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, BT öğretmeni olarak görev yapmamıştır. Bu bağlamda araştırmacının ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde BT öğretmeni olarak herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Deneyimi, lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulaması kapsamında gittiği lise ortamı ile sınırlıdır. Ek olarak araştırmacı, BT konusunda aldığı eğitimler ve araştırmaları doğrultusunda temel bilgiye sahiptir. Bir devlet üniversitesinin BÖTE bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Araştırmacı, bu tez kapsamında gerçekleştirilen DHAA'larda kolaylaştırıcı olarak yer almış ve bu süreçte katılımcılar ile arasındaki güç ve hiyerarşi ilişkisine dikkat etmiş, güvenli ilişki kurmaya çalışmış ve sürecin başından itibaren katılımcılarla birlikte bütünleşik bir şekilde süreci yürütmüştür. Araştırmacı hikâye çemberinde kendi hikâyesini paylaşarak süreci başlatmıştır. Araştırmacı, birinci DHAA'da katılımcılarla birlikte kendi hikâyesini dijital formda anlatmış yani DH'sini ortaya koymuştur. Araştırmacının kolaylaştırıcı olması ve atölyelerin bağlamlarının aynı olması nedeniyle diğer atölyelerde araştırmacı tekrardan DH anlatmamış fakat hikâyesini paylaşmıştır. Araştırmacı ikinci atölyeden itibaren ilk oturumda anlatmış olduğu DH'sini katılımcılara göstermiştir.

Öğretmen adayları ile alımlama sürecinde ise katılımcılarla birlikte DH'leri izlemiştir. Araştırmacı, alımlama süreci öncesinde 2017-2018 Bahar döneminde H.Ü. İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Çağla KARABAĞ SARI'dan KLM 644 kodlu "İzleyici Araştırmaları ve Alımlama Çalışmaları" adlı dersi almıştır.

Araştırmacı, nitel araştırma yöntemleri ve analizleri ile ilgili olarak 2014-2015 Bahar döneminde H.Ü. Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Esra BURCU'dan SOS 614 kodlu "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" ve 2015-2016 Güz döneminde H.Ü. Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Arif ALTUN'dan BTÖ 704 kodlu "Araştırma Yöntemleri-II" derslerini almıştır. Ders kapsamında pilot çalışma yapmış ve nitel veri analizine yönelik Maxqda programını kullanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Dijital hikâye anlatımı sürecindeki veri toplama araçları. DHAA sürecinde etnografik yöntemin doğası gereği veriler, katılımcı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır (Creswell, 2007). Şekil 5'te de görüldüğü üzere veriler süreçte şu şekilde toplanmıştır:

- Araştırmacı kolaylaştırıcı olarak yer aldığı DHAA'larda bir yandan sürecin işleyişine diğer yandan katılımcıların davranışlarına ilişkin gözlem yapmıştır (EK-D).
- Süreç sonunda katılımcılarla yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmıştır (EK-C). Görüşme soruları, DH'lerin izlenmesi öncesi ve sonrası olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıları tanımaya yönelik kişisel bilgi soruları yer alırken; ikinci bölümde mesleki alan soruları; üçüncü bölümde mesleki kendini anlayışlarını irdelemeye yönelik sorular yer almaktadır. Mesleki kendini anlamayla ilgili soruların oluşturulmasında ilgili alanyazından (Kelchtermans, 1993, 1996, 2003, 2005, 2007, 2009) yararlanılmıştır. Son olarak dördüncü bölümde ise DHA süreci ile ilgili katılımcıların görüşlerini irdelemeye yönelik sorular yer almaktadır. Veri toplama süreci öncesi, soruların oluşturulmasına pilot çalışmalar yön vermiş, pilot çalışmalar sonrası uygulama öncesi sorular oluşturulduktan sonra ise uzman görüşü alınarak sorular üzerinde gerekli güncellemeler yapılmıştır.
- Katılımcıların DHAA sürecindeki tüm anlatıları, hikâyeleri ve konuşmaları ses kaydına alınmıştır.
- Anlatılan DH'ler irdelenmiştir.

Katılımcı gözlem, çalışmada araştırmacının kendisinin yer alabildiği bir veri toplama tekniği ve bir saha çalışması türü olarak ifade edilmektedir (Berger, 2000; Goffman, 1989). Öyle ki araştırmacının kendini, kendi bedenini, kişiliğini ve sosyal yapısını içinde yer alacağı grubun koşullarına dönüştürerek onların içine girmesi ve yakınlaşması gerektiği belirtilmektedir (Goffman, 1989). Ayrıca, katılımcı gözlem sürecinde "ortam", "katılımcılar", "grubun doğası ve amacı", "gruptaki insanların davranışları", "davranışların sıklığı ve süreleri" ve "görülenlerin kaydı" ile ilgili konulara önem verilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Berger, 2000). Bu noktada süreçte şunlar yapılmıştır:

- Ortam ile ilgili olarak; çalışma yapılan ortamın nasıl olduğu, ne tür araç-gereçlerin kullanıldığı, ortamın insanların davranışları üzerindeki etkisi, davranışlarını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı,
- Katılımcılar ile ilgili olarak; katılımcıların kimler olduğu, demografik bilgileri, birbirleriyle ilişkilerinin nasıl olduğu, süreçte nasıl rol üstlendikleri ve davrandıkları,
- Grubun doğası ve amacı ile ilgili olarak, katılımcıları bir araya getiren şeyin ne olduğu, nasıl organize oldukları, süreçteki grup dinamiği, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli durumlara ilişkin DHA sürecindeki anlatıları, hikâyeleri ve konuşmaları,
- Gruptaki insanların davranışları, davranışların sıklığı ve süreleri ile ilgili olarak; katılımcıların neleri, nasıl ve niçin yaptıkları, katılımcıların birbirleriyle nasıl iletişim kurdukları, nasıl karar verdikleri, davranışlarında ne kadar zaman harcadıkları,
v.b. durumlar incelenmiş ve
- Görülenlerin kaydı ile ilgili olarak da sürecin ses kaydı alınmış, araştırmacı tarafından gözlem formu (EK-D) aracılığı ile not tutulmuştur.

Dijital hikâyelerin alımlanması sürecindeki veri toplama araçları.

Alımlama sürecinde, araştırmacı DH'leri katılımcılarla birlikte izleyerek katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Ek olarak araştırmacı, katılımcılarla izleme öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir (EK-Ç). Görüşme soruları, DH'lerin izlenmesi öncesi ve sonrası olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde katılımcıları tanımaya yönelik kişisel bilgi soruları yer alırken; ikinci bölümde katılımcıların DH'lere nasıl anlam yüklediklerine, DH'ler ile ilgili kurduğu ilişkileri anlamaya ve mesleki kendini anlayışlarını irdelemeye yönelik sorular yer almaktadır. Mesleki kendini anlamaya yönelik soruların oluşturulmasında ilgili alanyazından (Kelchtermans, 1993, 1996, 2003, 2005, 2007, 2009) yararlanılmıştır. Veri toplama süreci öncesi, sorular oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınarak sorular üzerinde gerekli güncellemeler yapılmıştır.

Alanyazında, alımlama çalışmalarının etnografik teknikleri içinde barındırdığı belirtilmektedir (Alasuutari, 1999; Karabağ Sarı, 2012; Moores, 1993; Şakı Aydın, 2007). Ayrıca verilerin toplanması sürecinde araştırmacı katılımcılar ile arasındaki

güç ve hiyerarşi ilişkisine dikkat etmiş, güvenli ilişki kurmaya çalışmıştır. Görüşmeler hem DH'ler izlenmeden önce hem de izlendikten sonra gerçekleştirilmiştir. Ayrıca veriler analiz edildikten sonra eksik kalan sorulara ilişkin katılımcılarla tekrardan görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Katılımcı gözlem sürecinde ise "ortam", "katılımcılar", "grubun doğası ve amacı", "gruptaki insanların davranışları", "davranışların sıklığı ve süreleri" ve "görülenlerin kaydı" ile ilgili konulara önem verilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Berger, 2000). Bu noktada süreçte şunlar yapılmıştır:

- Ortam ile ilgili olarak; çalışma yapılan ortamın nasıl olduğu, katılımcıların oturma düzeni,
- Katılımcılar ile ilgili olarak; katılımcıların kimler olduğu, demografik bilgileri, birbirleriyle ilişkilerinin nasıl olduğu, süreçte nasıl davrandıkları,
- Grubun doğası ve amacı ile ilgili olarak, katılımcıların birbirleriyle olana ilişkileri, süreçteki grup dinamiği,
- Gruptaki bireylerin davranışları, davranışların sıklığı ile ilgili olarak; hangi DH'lere nasıl tepki verdikleri, birbirlerine olan tepkileri, ile ilgili olarak durumlar not edilmiştir.

Uygulama Süreci

Bu çalışmada iki ayrı uygulama süreci yürütülmüştür. İlk olarak BT öğretmenleri ile mesleki yaşantılarına ilişkin DHA atölyeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise DHAA'leri sonunda ortaya çıkan DH'ler, BÖTE öğretmen adayları tarafından izlenerek alımlanmıştır.

DHAA'ların yürütülmesine ilişkin uygulama sürecine geçilmeden önce iki pilot DHAA çalışması yürütülmüştür.

Birinci pilot çalışmaya, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören ikisi kız, üçü erkek olmak üzere beş kişi katılmıştır. DHA atölye çalışması, katılımcıların öğretmen olma sürecindeki deneyimleri, etkilendikleri olaylar, karşılaştıkları sorunlar ve bu doğrultuda yaşadıkları durumların üzerlerindeki yansımaları, mesleğe ne tür anlamlar yükledikleri üzerine

gerçekleştirilmiştir. Çalışma 24 Şubat 2017 - 13 Nisan 2017 tarihleri arasında dört oturumda tamamlanmıştır.

İkinci pilot çalışmaya ise Ankara'da devlet okullarında görev yapan farklı branşlardaki (Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri) dört öğretmen katılmıştır. DHA atölye çalışması, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve/veya ikilemler bağlamındaki deneyimleri ve bu doğrultuda yaşadıkları durumların üzerlerindeki yansımaları, mesleğe ne tür anlamlar yükledikleri üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışma 27 Mart 2017 - 14 Nisan 2017 tarihleri arasında dört oturumda tamamlanmıştır.

Pilot çalışmalar ile DHAA pratiği kazanılmış, olası sorunlar ve ihtiyaçlar önceden belirlenmiş, çalışma grubunun kimlerden oluşacağına, verilerin nasıl toplanacağına ve DHAA bağlamına karar verilmiştir. Bu pilot çalışmalardan hareketle, tek bir branşa odaklanılmak istenip, araştırmacının da görev yaptığı ve öğrenim gördüğü alan göz önüne alınarak çalışmanın BT öğretmenleri ile yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmacının süreçte kolaylaştırıcı olarak yer almasından hareketle verilerin katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ve ses kayıtları ile toplanmasına karar verilmiştir. Pilot çalışmalarda görüşmeler süreç başında ve sonunda yapılmış fakat süreç başındaki görüşme sorularının süreçte katılımcılara yönlendirebilme durumu olması nedeniyle uygulama sürecinde görüşmelerin sadece süreç sonunda yapılmasına karar verilmiştir. Ek olarak pilot çalışmalardan sonra görüşme sorularında güncellemelere gidilmiştir. Atölye bağlamı konusunda ise sınırlamaya gidildiğinde öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin anlatacakları önemli durumların göz ardı edilebileceğinden hareketle bağlamda hiçbir sınırlamaya gidilmeksizin öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin DHAA'ların yürütülmesine karar verilmiştir.

Dijital hikâye anlatımı uygulama süreci. BT öğretmenleri ile mesleki yaşantılarına ilişkin farklı şehirlerde altı DHAA gerçekleştirilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13

DHAA'lara ilişkin Bilgiler

Sıra	DHA Atölye Adı	Tarih Aralığı	Çalışma Takvimi	Yer
1	Tecrübe En İyi Öğretmendir	16 Aralık 2017 – 6 Ocak 2018	Oturum 1 (16/12/2017): 12:10-16:45 Oturum 2 (23/12/2017): 12.00-16.20 Oturum 3 (06/01/2018): 11.50-19.10	Ankara, Hacettepe Ünv. BÖTE Bilgisayar Laboratuvarı
2	Hayaller ve Gerçekler	22 Ocak 2018 – 25 Ocak 2018	Oturum 1 (22/01/2018): 11.45-16.00 Oturum 2 (23/01/2018): 13.10-17.45 Oturum 3 (25/01/2018): 13.00-18.00	Ankara, Hacettepe Ünv. BÖTE Bilgisayar Laboratuvarı
3	Bilişimcinin Yolculuğu	10 Şubat 2018 – 17 Şubat 2018	Oturum 1 (10/02/2018): 14.05-17.15 Oturum 2 (17/02/2018): 13.20-18.35	
4	Heybemde Mesleki Anılar	20 Ekim 2018 – 21 Ekim 2018	Oturum 1 (20/10/2018): 13.00-17.20 Oturum 2 (21/10/2018): 10.30-18.50	Elazığ, Fırat Ünv. BÖTE Bilgisayar Laboratuvarı
5	Bilişimcinin Arka Bahçesi	25 Kasım – 2 Aralık 2018	Oturum 1 (25/11/2018): 10.30-15.25 Oturum 2 (02/12/2019): 10.00-17.45	Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Ünv. Kütüphanesi
6	Bilişim Öğretmenlerinin Travertenleri	22 Aralık 2018 – 5 Ocak 2019	Oturum 1 (22/12/2018): 09.50-14.35 Oturum 2 (05/01/2019): 10.00-13.45	Denizli, Denizli Konağı

DHA süreci katılımcıların istediği zaman ve mekânda yapılmıştır. Çalışma ortamlarına ilişkin görüntüler Şekil 6'da verilmiştir. Katılımcıların görüntülerin yer verilmesine ilişkin izin Ek-A'da yer alan gönüllü katılım formu ile alınmıştır.



Şekil 6. DHAA'lardan görüntüler

Ankara'daki katılımcıların tümü yer olarak araştırmacının çalıştığı kurumda bir araya gelmeyi tercih etmişlerdir. Bu atölyelerin tümü araştırmacının çalıştığı kurumdaki laboratuvar ortamında gerçekleştirilmiştir. Elazığ, Çanakkale ve Denizli'deki atölyelerin gerçekleştirileceği yer konusunda ise katılımcılar ile iletişime geçilerek onların önerisi ile birlikte karar verilerek ayarlanmıştır.

Her bir DHAA süreci sonunda katılımcılara katılım belgesi verilmiştir. Örnek katılım belgesi EK-İ'de yer almaktadır.

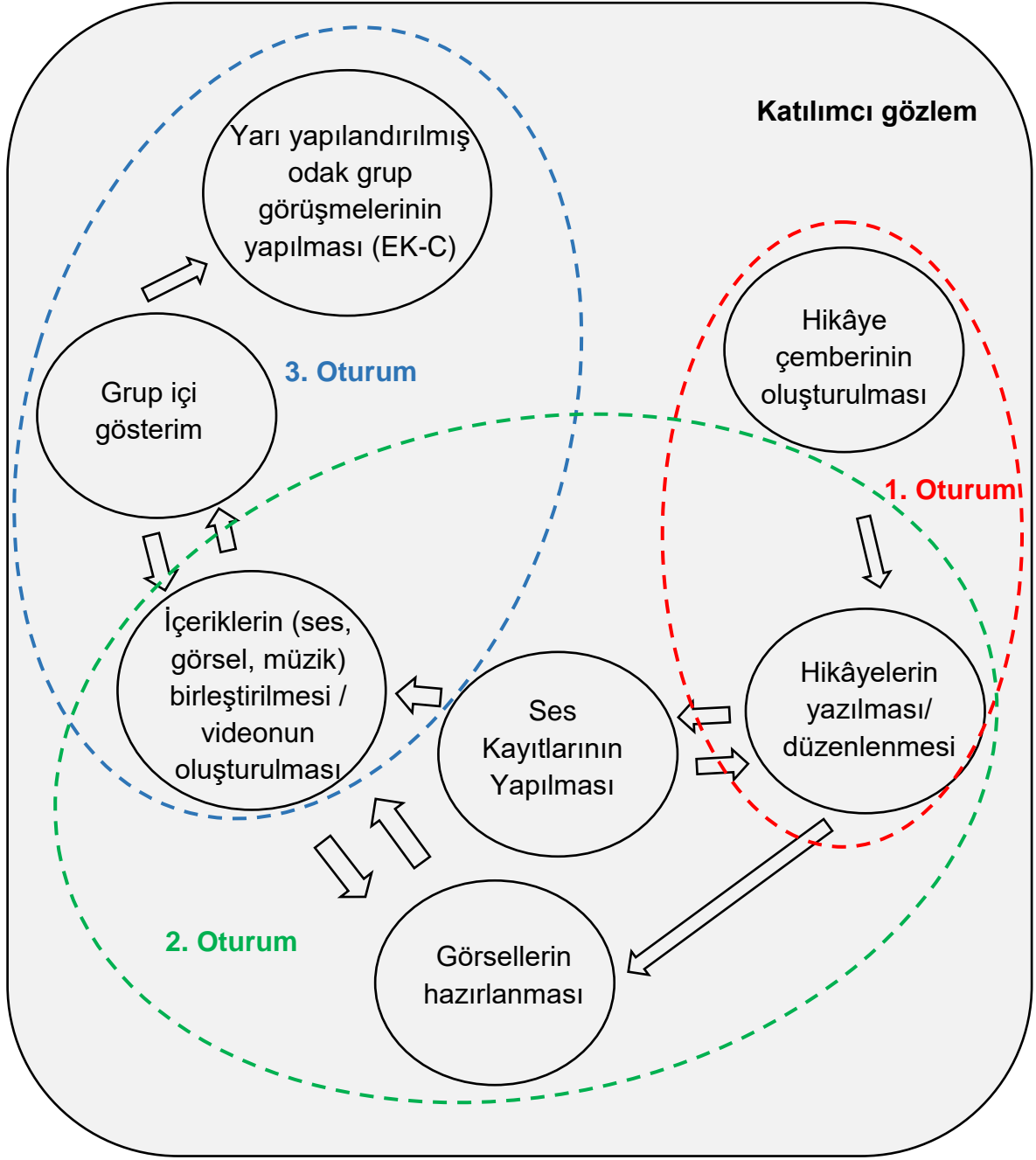
Bu çalışmada Şimşek (2013)'in atölye süreci temele alınmış ve Lambert (2013; s.75)'in da taslak planı göz önünde bulundurulmuştur. DHAA sürecinin her bir aşamasında yapılanlar şöyle sıralanabilir:

- *Hikâye çemberinin oluşturulması:* Bu aşamada çember şeklinde bir oturma düzeni sağlanarak ilk olarak katılımcıların birbirlerine ısınmaları ve tanışmalarına yönelik küçük etkinlikler yapılmıştır. Öncelikle araştırmacı da dahil olmak üzere herkes kendisini kısaca tanıtmış sonrasında üç sevilen ve sevilmeyen şeyler söylenmiştir. Araştırmacı kolaylaştırıcı olarak süreci başlatan kişi olmuştur. Anlatım sürecinde herhangi bir konuşma sırası takip edilmemiştir. Sonrasında mesleki yaşantılarda karşılaşılan olaylara, durumlara, deneyimlere ilişkin anlatılara yer verilmiştir. Bu anlatımlardan sonra DH'de yer verilmek istenen hikâyeler üzerine odaklanılarak konuşulmuştur.
- *Hikâyenin kâğıda dökülmesi:* Hikâye çemberindeki anlatılardan hareketle katılımcılar DH'sinde yer vermek istedikleri hikâyelerini kâğıda aktarmışlardır. Şimşek (2013)'ten hareketle katılımcılara, bu aşamanın kişiler için gerginlik oluşturabildiği ve bu aşamanın sadece ses kaydını kolaylaştırmak için yapılan bir aşama olduğu ve olabildiğince az editöryal müdahalesinin olması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Ayrıca, Lambert (2013)'tan hareketle bir hikâye metninin 250-375 kelime aralığında ideal olduğu ifade edilmiştir.
- *Ses kaydının yapılması:* Bu aşamada her bir katılımcı kendi hikâyesini seslendirmiştir. Ses kayıtları açık kaynak bir yazılım olan "Audacity" aracılığıyla yapılmıştır.
- *Görsellerin hazırlanması:* Bir DH'de ortalama 15 görsel veya video parçacığının ideal olduğu görülmektedir (Lambert, 2013; Şimşek, 2013). Bu konuda katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Bu aşamada görseller kişinin kendisinin ya da internetten telif haklarına dikkat ederek indirebileceği fotoğrafları olabileceği gibi; el ile ya da çeşitli uygulamalar, yazılımlar aracılığıyla çizebileceği görseller ya da video parçacıkları da olabilir. Ne tür görseller kullanılacaklarının seçimi, kişinin kendisine bırakılmıştır. Bu aşamada katılımcının yararlanabileceği birçok web, mobil ve masaüstü yazılım bulunmakta ve katılımcı bunları kullanmakta ya da kullanmamakta serbesttir (Çıralı, 2014). Bununla ilgili katılımcılara yararlanabilecekleri yazılımlar, web

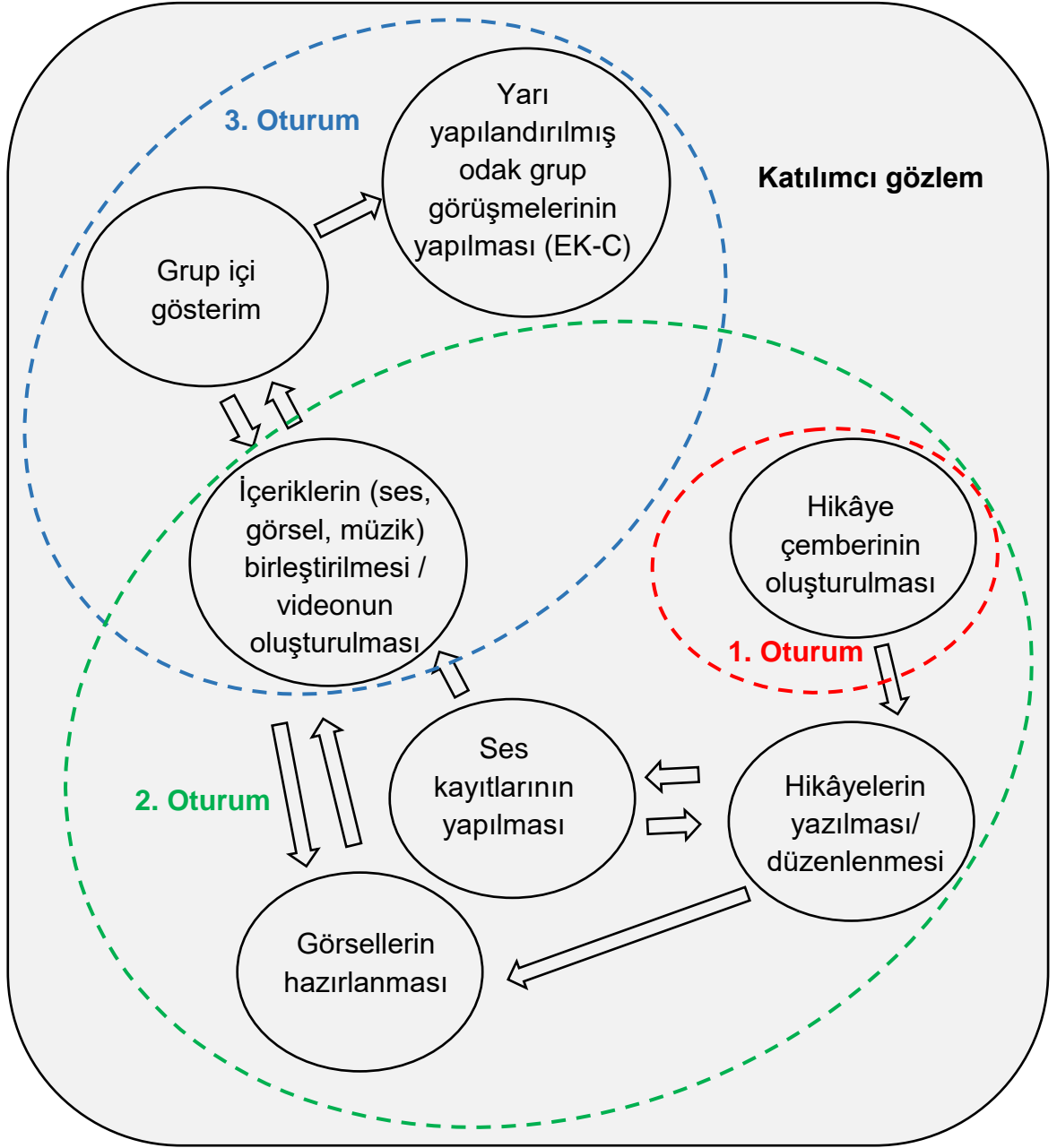
ortamları ve mobil uygulamalara ilişkin liste verilmiştir (EK-G). Bu aşamada katılımcıların kendisinin sahibi olmadığı görselleri kullanması durumu olmasına yönelik katılımcılara “Creative Commons” lisansları konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

- *Dijital hikâyenin bir araya getirilmesi:* Bu aşamada ses kayıtları, görseller, müzikler, v.b. içerikler birleştirilerek video formatına dönüştürülmüştür. Bu aşamada kullanılacak birçok web tabanlı ortam, masaüstü yazılım ve mobil uygulama bulunmaktadır (Çıralı, 2014). Bununla ilgili katılımcılara yararlanabilecekleri yazılımlar, web ortamları ve mobil uygulamalara ilişkin liste verilmiştir (EK-G). İstedikleri araçları kullanmalarına izin verilmiştir. Katılımcılar araştırmacıya sorduğunda ise kendi müzik arşivini içinde barındıran ve birçok düzenleme işlemine fırsat sunan “Camtasia Studio Project”in kullanılması önerilmiştir. Katılımcıların bu yazılımın kullanımı konusunda bilgilendirme yapılmış, gerekli yardım sağlanmıştır. Ayrıca, bir DH’nin uzunluğunun iki ile dört dakika aralığında ideal olduğu ifade edilmektedir (Lambert, 2013). Bu konuda katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır.
- *Grup içi gösterim:* Bu aşamada DH’ler grup içinde izlenmiş, dönütler alınmış, katılımcıların gerekli gördüğü noktalarda DH sahibinin isteği doğrultusunda DH’ler üzerinde tekrardan düzenlemeler yapılmıştır. Böylece DH’ler öğretmen eğitiminde kullanım için hazır hale getirilmiştir.

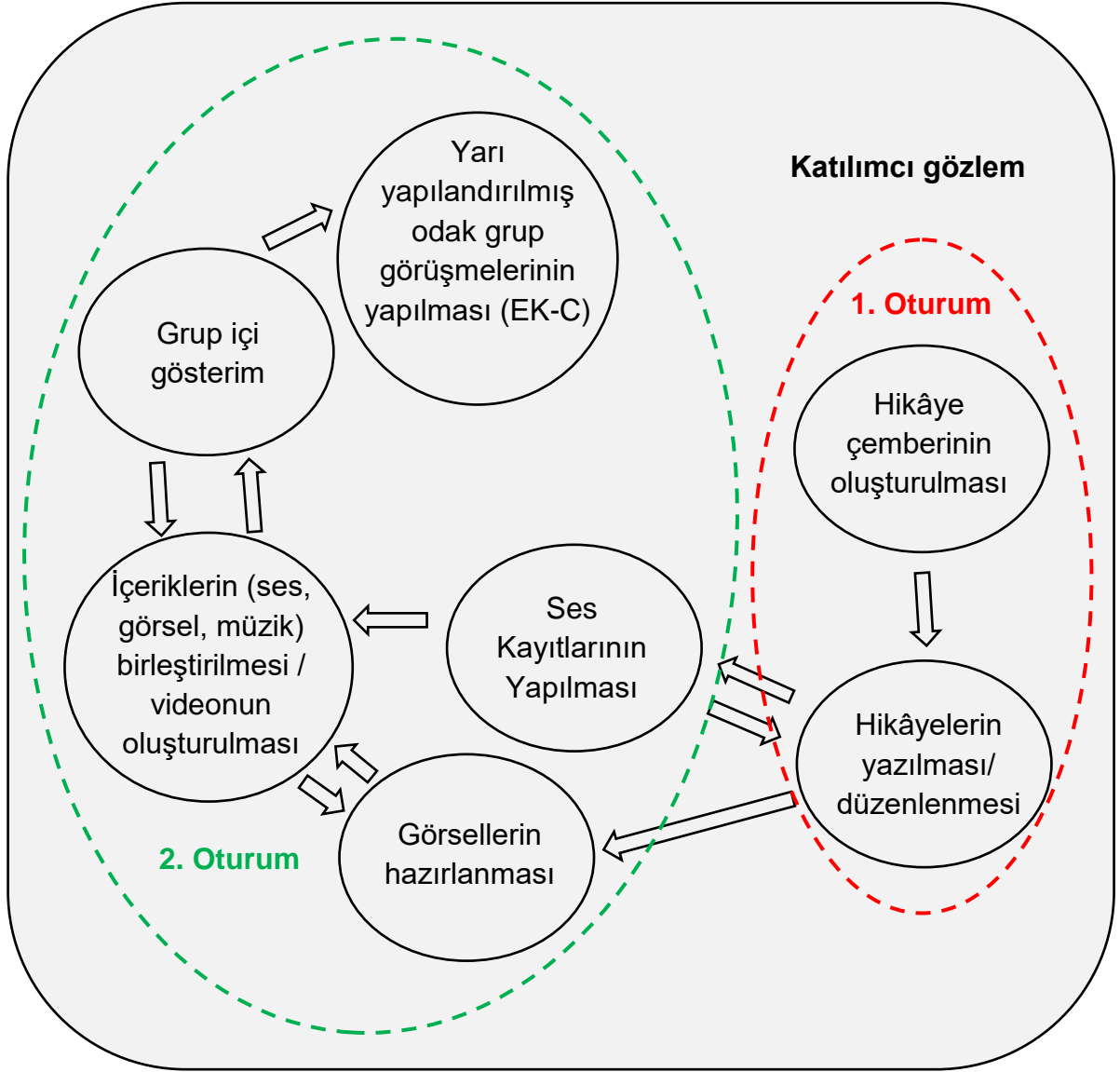
Her bir DHAA sonunda ortaya çıkan uygulama süreçleri şematize edilmiştir (Şekil 7, 8, 9 ve 10). Şekillerde de görüldüğü üzere her bir DHAA süresi grup dinamiğine göre farklılık göstermiştir. Ek olarak, her bir DHAA sürecinde araştırmacı kolaylaştırıcı olarak yer almıştır.



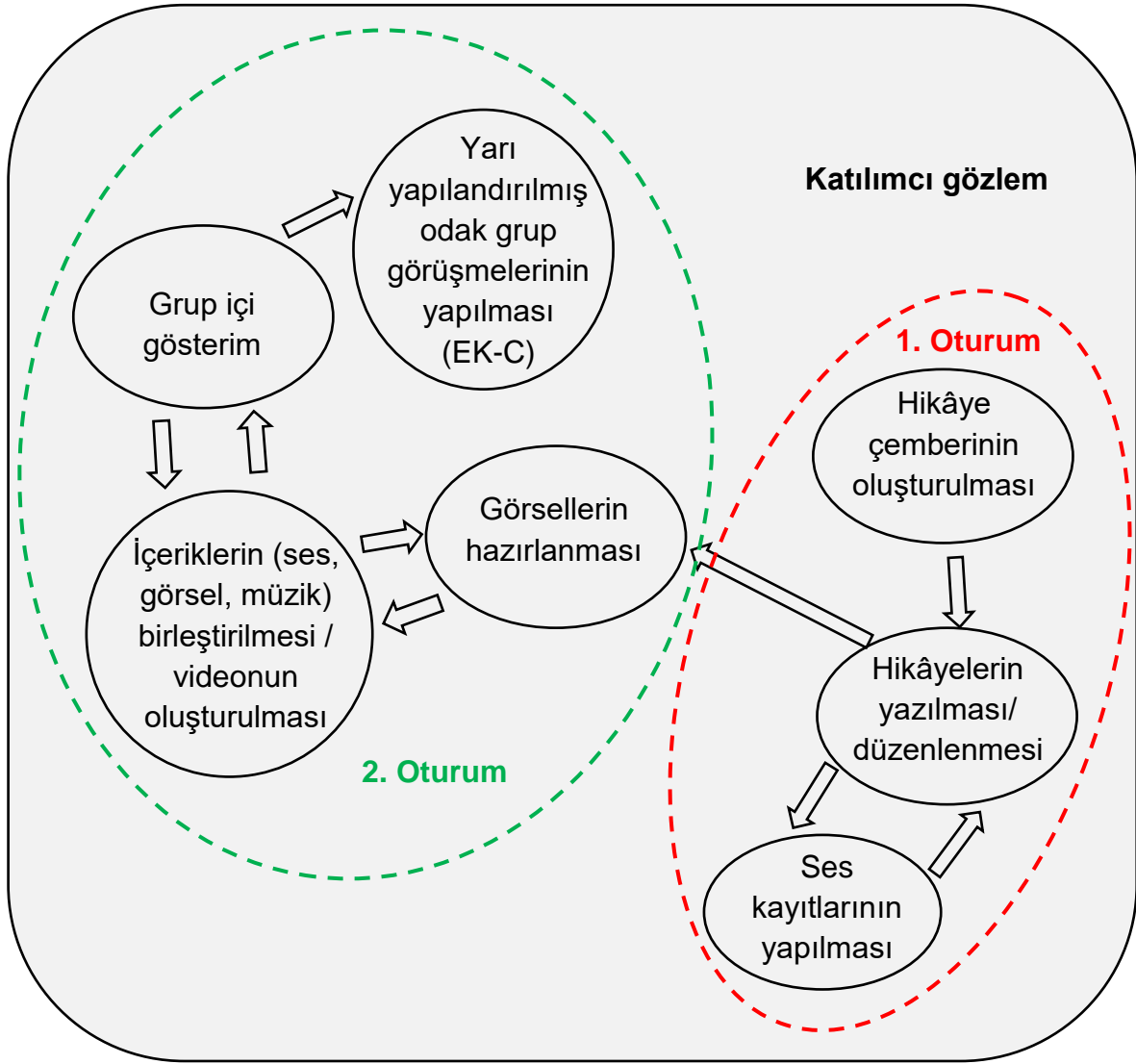
Şekil 7. Birinci gruba ilişkin DHA atölye uygulama süreci



Şekil 8. İkinci gruba ilişkin DHA atölye uygulama süreci



Şekil 9. Üçüncü, dördüncü ve altıncı gruba ilişkin DHA atölye uygulama süreci



Şekil 10. Beşinci gruba ilişkin DHA atölye uygulama süreci

Dijital hikâyelerin alımlanmasına ilişkin uygulama süreci. Üç grup ile alımlama süreci gerçekleştirilmiştir.

Birinci grup ile çalışma, Ankara'da gerçekleştirilen üç dijital hikâye anlatımı atölyesinden ortaya çıkan DH'lerin izlenmesine yönelik olarak planlanarak, öğrencilerin 2017-2018 bahar ders dönemi sonunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma öğrencilerin ortak boş gün ve saatleri olan 10 Mayıs 2018 tarihinde 15.00-18.00 saatleri arasında yürütülmüştür. Alımlama sürecinde araştırmacı da katılımcılar ile birlikte süreçte yer almış, onlarla birlikte DH'leri sırayla izlemiş ve gözlem notu tutmuştur. Alımlama sürecinin başında ve sonunda yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Sürecin başında kişisel bilgi sorularına yanıt aranırken, sürecin sonunda ise izlenen DH'lerin nasıl anlamlandırıldığına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır (Ek-Ç).

İkinci ve üçüncü grup ile çalışma, Ankara'dan sonra gerçekleştirilen Elazığ, Çanakkale ve Denizli'deki atölyelerinden sonra tüm DH'lerin izlenmesine yönelik olarak planlanarak, öğrencilerin 2018-2019 bahar ders dönemi başında gerçekleştirilmiştir. Çalışma, "BTÖ 410: Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı" dersini alan öğrenciler arasından gönüllü olarak çalışmaya katılanlar ile 28 Şubat 2019 ve 7 Mart 2019 tarihlerinde 09.00-12.45 ders saatleri arasında yürütülmüştür. 28 Şubat'ta sadece gruplar ile DH'lerin izlenmesi öncesi kişisel bilgilere ilişkin soruların yanıt arandığı yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. 7 Mart tarihinde ise DH'ler izlenmiş ve ardından izlenen DH'lerin nasıl anlamlandırıldığına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır (EK-Ç). Alımlama sürecinde araştırmacı da katılımcılar ile birlikte süreçte yer almış ve gözlem notu tutmuştur. İkinci ve üçüncü grup ile gerçekleştirilen alımlama sürecinde ilk gruptan farklı olarak DH'ler, DH'lerin dolaşıma sokulduğu dijitalhikâyeleregitimde.com web sitesi üzerinden izlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, kullanılan bağlamla ilgili olarak metinlerden ya da diğer anlamlı içeriklerden bilimsel yöntemlere dayalı (güvenilir, geçerli, v.b) olarak çıkarımlar yapmak için kullanılan bir yöntemdir (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002).

Verilerin kodlamasında Miles ve Huberman (2015)'in belirtmiş olduğu tümevarımsal kodlama tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte önce veriler satır satır gözden geçirilerek kuramsal çerçeveden de hareketle metinlerle ilişkili kodlar oluşturularak listelenmiştir. Ortaya çıkan kodlara göre tüm veriler tekrardan gözden geçirilerek geliştirilen kategoriler gerekli ise üst bir kategoride birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlaması sürecinde mesleki kendi anlama konusunda Kelchtermans'ın (1993, 1996, 2003, 2005, 2007, 2009) çalışmalarından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak ortaya çıkan kodların kategorilendirilmesi ve temalaştırılması sürecinde de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, sınıf yönetimi, mesleki statü, rol çatışması ile ilgili alanyazından yararlanılmıştır (Aydın, Ünal, Balcı, Koçak ve Burgaz, 1991; Ceylan ve Ulutürk, 2006; Fisher, 2001; ILO/UNESCO, 1966; MEB, 2017; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013; Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016).

Verilerin analizinde MAXQDA 12 programı ile başlanmış, MAXQDA 2018 programı ile devam edilmiştir.

Analiz edilen verilerin kod, kategori ve temalar halinde sunumu için tabloların yanı sıra kod bulutlarından yararlanılmıştır. Kod bulutu, bir kelime bulutu olarak kod sistemindeki ilgili kod isimlerinin görüntülenmesini sağlamaktadır. Kod bulutlarında, kodlama yoğunluğu fazla olan kodlar kalın ve büyük harflerle vurgulanmaktadır. Buradan hareketle kod bulutları, MAXQDA programının kodlar sekmesinde yer alan kod bulutu oluşturma özelliğinden yararlanılarak, yanıtı aranan sorular doğrultusunda ilgili tema, kategorideki kodlar aktive edilerek oluşturulmuştur. Birden fazla kategoriye içeren kod bulutlarında ise sıralama kategorilerin kodlama yoğunluklarına göre yukarıdan aşağıya sıralanmıştır.

Buna ek olarak kodlar arası ilişkilerin analiz edilmesi sürecinde kod-ilişki matrislerinden yararlanarak kod-ilişki haritaları oluşturulmuştur. Kod ilişki haritaları, MAXQDA programının görsel araçlar sekmesinde yer alan MAX haritalar özelliğinden yararlanılarak, yanıtı aranan sorular doğrultusunda ilgili tema, kategorideki kodlar aktive edilerek oluşturulmuştur. Bu süreçte, her bir kategoriye farklı renk verilmiştir. Bu renk kodlamaları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitim politikalarının uygulanışı: mavi
- Öğretim programı: turkuaz
- Rol çatışması: kırmızı
- Bireysel ve toplumsal değer algısı: turuncu
- Öğretmen yeterlikleri: yeşil,
- Öğretim elemanı yeterlikleri: açık yeşil,
- Sınıf yönetimi: sarı,
- Altyapı: gri
- Toplumsal koşullar: siyah
- Mesleki statü: menekşe
- Veli baskısı ve zorbalığı: bordo
- Özel okul uygulamaları: pembe

- Yönetmel destek: açık pembe
- Öğretmen yetiştirme süreci: kahverengi
- Öğretmen adayları: açık kahverengi

İlişki oklarındaki kalınlıklar ise ilişkilerin yoğunluğunu göstermektedir. Böylelikle hem renk kodlamaları ve hem de ok kalınlıkları ile kodlar veya kategoriler arasındaki ilişkilerin izlenmesinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır.

Çalışma Planı

Tablo 14

Çalışma Planı

	Aralık 2016	Mart 2017	Haziran 2017	Aralık 2017	Mart 2018	Haziran 2018	Ekim 2018	Şubat 2019
	-	-	-	-	-	-	-	-
	Şubat 2017	Mayıs 2017	Kasım 2017	Şubat 2018	Mayıs 2018	Eylül 2018	Ocak 2019	Nisan 2019
Alanyazın taraması	[Gri alan]							
Pilot DHAA'ların gerçekleştirilmesi	[Gri alan]							
DHAA'lar için katılımcıların belirlenmesi	[Gri alan]							
DHAA'ların gerçekleştirilmesi	[Gri alan]							
DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı	[Gri alan]							
Verilerin toplanması	[Gri alan]							
Verilerin analizi	[Gri alan]							
Verilerin yorumlanması	[Gri alan]							

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik kavramları nicel çalışmalar için kullanılırken, nitel çalışmalarda bu kavramların ölçütlerini yerine getiren farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) (Tablo 15).

Tablo 15

Geçerlik ve güvenilirlik konusunda nicel ve nitel araştırmalarda kabul gören kavramlar

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik (internal validity)	İnanırcılık (Credibility)	- Uzun süreli etkileşim - Derinlik odaklı veri toplama - Çeşitleme - Uzman incelemesi - Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme) (external validity)	Aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) (transferability)	- Ayrıntılı betimleme - Amaçlı örnekleme
Tutarlığı sağlama	İç güvenilirlik (reliability)	Tutarlık (dependability)	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenilirlik (tehdit edilebilirlik) (objectivity)	Teyit edilebilirlik (confirmability)	Teyit incelemesi

Alanyazın incelendiğinde ise nitel çalışmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının çeşitlendiği görülmektedir (Tablo 16).

Tablo 16

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları

Özgün kavram	Kavramın Türkçe karşılığı	Yıldırım, & Şimşek (2008)	Erlandson, Harris, Skipper, & Allen (1993)	Lincoln & Guba (1985)	LeCompte & Goetz (1982)	Glaser, & Strauss (1967)
Trustworthiness	İnanırcılık	-	+	+	-	+
Credibility	İnanırcılık	+	+	+	+	+
Transferability	Aktarılabirlik	+	+	+		
Dependability	Tutarlık	+	+	+	-	-
Confirmability	Teyit edilebilirlik	+	+	+	-	-
Usefulness	Yararlılık	-	-	-	-	+
Truth value	Gerçeklik değeri	-	-	+	-	-
Applicability	Uyarlanabilirlik	-	-	+	-	-
Consistency	Tutarlılık	-	-	+	-	-
Neutrality	Nesnellik	-	-	+	-	

Alanyazından hareketle nitel çalışmalarda inanırcılık, aktarılabirlik ve tutarlılığın ön plana çıktığı söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmanın inanırcılığına ilişkin, veriler analiz edildikten sonra ortaya çıkan kodlamalar üç alan uzmanı tarafından incelenerek güncellemeler yapılmıştır. Kodlamalara ilişkin uzman

görüş formu EK-F'de yer almaktadır. Ek olarak, veriler toplanırken katılımcı çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Bu çeşitlilik, katılımcıların farklı şehirlerde, kademelerde, okul türlerinde görev yapmış ve yapıyor olması, deneyim yılının ve cinsiyetin farklılık göstermesi ile sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı gözlem, hikâyeler olmak üzere çeşitlenmeye gidilmiştir. Araştırmacı, DHAA'ların yürütülmesi sürecinde kolaylaştırıcı olarak tüm aşamalarda yer almış, süreç sonrasında da katılımcılarla iletişim halinde kalarak uzun süreli etkileşim sağlamıştır. Verilerin analizi sürecinde soru işareti olan, anlaşılmayan, eksik kalan yerlerde katılımcılarla tekrar iletişime geçilerek ek görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın aktarılabilirliğine ilişkin, bulgular yorumlanırken ayrıntılı betimlemelere, alıntılara yer verilmiştir. Çalışmanın tutarlılığına ilişkin, analizler sonucunda elde edilen sonuçların tutarlılığını sağlamak için aynı kodlayıcı tarafından 25-30 gün aralıklarla kodlamalar yeniden gözden geçirilmiştir (Schreier, 2014). Ek olarak, içerik analizinin önemli bir bileşeninin ise kodlayıcılar arası güvenilirlik olduğu belirtilmektedir (Lombard, Snyder-Duch ve Bracken, 2002). İçerik analizinde güvenilirlik, içeriğin kategorizasyonuna ilişkin kodlayıcılar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanmaktadır (Riff, Lacy, & Fico, 2014). Alanyazında güvenilirlik, "kodlayıcılar arası güvenilirlik" veya "kodlayıcılar arası tutarlılık" olarak ele alınabilmektedir. Kodlayıcılar arası tutarlılık, araştırmacıların yapmış olduğu kodlamaların başka kodlayıcıların yapmış oldukları kodlamalar ile karşılaştırılması ile test edilmektedir (Krippendorff, 2004). Kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplamasında, transkriptlerinden kodlanan tüm bölümlerin en az %10'unun rastgele seçilerek farklı kodlayıcılar tarafından kodlanması gerektiği belirtilmektedir (Lombard, Snyder-Duch ve Bracken, 2002). Kodlayıcılar arası tutarlılığın Scott pi sayısı, Cohen kappa sayısı, sınıf içi korelasyon katsayısı v.b. hesaplamalarla yapılabileceği görülmektedir (Hallgren, 2012; Landers, 2005; Lombard, Snyder-Duch ve Bracken, 2002; Lu ve Shara, 2007; Shrout ve Fleiss, 1979). Bu çalışmada sınıf içi korelasyon katsayısı (Intra-class Correlation Coefficient (ICC)) hesaplanmıştır. Bu süreçte bir yandan transkriptlerinden kodlanan metin bölümünün %10'u rastgele seçilmiş, diğer yandan da kod listesi oluşturulmuştur. Bu oluşturulan iki belge kodlayıcılara gönderilerek kod metinleri ile kodların eşleştirilmesi istenmiştir. Üç kodlayıcı tarafından bağımsız olarak yapılan kodlamalara ilişkin verilerin SPSS programı kullanılarak sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanarak 0.879 bulunmuştur. Buradan hareketle sonuçların güvenilir olduğu söylenebilir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sorularının sırasına göre

1. DHAA sürecinde ve DH'lerde öğretmenlerin mesleki yaşantılarıyla ilgili anlatıları ve mesleki anlayışları ve
2. DH'lerin öğretmen adayları tarafından alımlanması

ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

DHAA Sürecinde ve DH'lerde Öğretmenlerin Mesleki Yaşantılarıyla ilgili Anlatıları ve Mesleki Anlayışları

BT öğretmenleri ile altı farklı DHAA yürütülmüştür. Bu atölye süreci sonunda her bir öğretmen kendi DH'sini anlatmıştır. Öğretmenlerin, yürütülen DHAA sürecinde ve süreç sonunda ortaya çıkan DH'lerinde mesleki yaşantılarına ve anlayışlarına ilişkin neler anlattıklarına dair bulgular dört alt başlık altında açıklanmıştır. Buna göre bulgular;

Altı DHAA'da, 28 öğretmenin,

1. DH'lerinin özeti,
2. DHAA sürecinde ve süreç sonunda ortaya çıkan DH'lerinde mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlar,
3. DHAA sürecinde ve süreç sonunda ortaya çıkan DH'lerinde mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlardan hareketle mesleki anlayışları ve bu anlayışlarında rol oynayan durumlar,
4. Son olarak ise DHAA sürecine yönelik öğretmenlerin görüşleri ve araştırmacının gözlemleri

olarak düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin DH'lerinin özeti. Öğretmenlerin anlatmış oldukları DH'ler <http://dijitalhikâyeleregitimde.com/> adresi üzerinden dolaşıma sokulmuştur. Bu konuda öğretmenlerden DH'lerinin yayınlanması ve dolaşıma sokulması konusunda gerekli izinler alınmıştır (EK-E). Öğretmenlerin hikâyelerinin tam metinlerine EK-J'de yer verilmiştir. Öğretmenlerin DH'lerinin özetleri ise her bir öğretmenin yaş, deneyim

yılı, çalıştığı okul türü ve kademesi ile birlikte aşağıdaki tablolarda atölyelerin yürütülme sırasına göre verilmiştir (Tablo 17, 18, 19, 20, 21, 22).

Tablo 17

Tecrübe En İyi Öğretmendir Atölyesi (Ankara)

	Yaş	Deneyim yılı	Okul türü	Derse girdiği kademeler	DH Başlık
Melek	43	19	Özel	İlkokul, ortaokul, lise hazırlık	Dünden Bugüne...
<p>Katılımcı hikâyesinde, 19 yıllık özel okullardaki çalışma deneyimlerinden hareketle öğrencilerin tek başlarına çok şirin fakat bir araya geldiklerinde voltran oluşturmalarını, velileri mesleğin ilk yıllarında öteki olarak algılarken aslında çocuklarının korunmasını isteyen anne-babalar olduğunu ve öğretmen olarak rollerinin çeşitliliğini -anne-baba, oyun arkadaşı.. - dile getirmiştir.</p>					
Mahir	30	8	Devlet	Ortaokul	İlkelerden Ödün Vermemek
<p>Katılımcı hikâyesinde, ilkelerinden ödün vermesi sonucu hayal kırıklığına uğradığı, bu nedenle laboratuvar ortamının düzenlenmesinde bu hayal kırıklığının etkisi olduğunu dile getirmiştir. Sınıf kurallarının önemine ve ilkelerden ödün vermemenin önemine dikkat çekmiştir.</p>					
Tuğba	26	2	Devlet	Lise	Ben Öğretmenim...
<p>Katılımcı hikâyesinde, göreve başladığı ilk gün heyecanına, iki yıllık öğretmenlik deneyiminin nasıl çabuk geçtiğine, bu süreçteki öğretmenliğin kendisine neler hissettirdiğine -mutluluk, gurur, üzüntü...- yer vermiştir.</p>					

Tablo 18

Hayaller ve Gerçekler Atölyesi (Ankara)

	Yaş	Deneyim yılı	Okul türü	Derse girdiği kademeler	DH Başlık
Ayşe	43	22	Devlet	Lise	Merhaba
	Katılımcı hikâyesinde, 22 yıllık öğretmenlik deneyimindeki farklı çalışma koşullarına - laboratuvarsız, kalabalık sınıflar-, mesleki gelişimi ve derslerini verimli kılmak için yaptıklarına değinmiştir. Ek olarak öğretim programındaki yetersizlikleri, öğrencilerin ve velilerin derse ilişkin algılarını dile getirmiştir.				
Bahar	33	4	Devlet	Ortaokul	BT Yalan Oldu
	Katılımcı hikâyesinde, atanamama sorununa, ücretli öğretmenlik yıllarındaki deneyimlerine ve sorunlara, öğretmen yetiştirme sürecinin yetersizliğine, okul yöneticilerinin anlayışsız davranmasına, mesleki yaşamın kendisine olan katkılarına ve önerilere yer vermiştir.				
İlhan	34	4	Devlet	Ortaokul	İyi ki öğretmenim...
	Katılımcı hikâyesinde, farklı yerlerdeki çalışma deneyimlerini (ücretli öğretmenlik, özel şirkette eğitim uzmanı, özel okulda eğitim koordinatörü, kamuda eğitimle ilgili görevlendirilme ve öğretmenlik) ve öğretmenliğive öğretmenlere olan bakış açısını dile getirmiştir.				
Salih	35	14	Devlet	Ortaokul	Bir Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
	Katılımcı hikâyesinde, farklı yerlerde (köy okulu, askeri öğretmenlik, yatılı bölge okulu, ilçe ve il merkez okulları) görev yaptığı 14 yıllık süreçteki deneyimlerine değinmiştir. İlk olarak köy okuluna atandığında karşılaştığı sorunları (laboratuvarının olmaması, farklı branş derslere girmesi) ele almıştır. Sonrasında diğer tüm okullarda karşılaştığı sorunlara (dersin bölünmesi, teknik eleman gibi görülmesi, dersin önemsiz görülmesi) dikkat çekmiştir.				
Umut	32	10	Devlet	Ortaokul	Gelecek Bilişim'de!
	Katılımcı hikâyesinde, TEOG gibi sınavlarda ders konularının çıkmaması, dersin önemsiz görülmesi ve teknik eleman gibi görülmesi sorunları karşısında öğretmenlikten idareciliğe geçişine yer vermiştir. Ek olarak, bahsettiği sorunlardan hareketle teknoloji konusunda ülke olarak dünyada söz sahibi olunamayacağına dikkat çekmiştir.				

Tablo 19

Bilişimcinin Yolculuğu Atölyesi (Ankara)

	Yaş	Deneyim yılı	Okul türü	Derse girdiği kademeler	DH Başlık
İhsan	35	13	Devlet	Ortaokul	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği Kişisel Gözlemlerim
DH İçerik: Katılımcı hikâyesinde, teknolojik gelişmeleri takip etmek, bu yönde öğretmenlere-öğrencilere rehberlik hizmeti vermek gibi mesleğin zorlayıcı taraflarına, öğretmen yetiştirme süreci, eğitim politikası ve sınıf yönetimi konularına ilişkin sorunlara ve çözüm önerilerine yer vermiştir.					
Mehtap	28	2	Devlet	Ortaokul	Artık Branşımı Seviyorum
Katılımcı hikâyesinde, meslekte bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yetersiz sayıda olması, dersin önemsiz görülmesi gibi karşılaştığı sorunlara değinmiş ve branşını ilk başlarda sevmeyip sonrasında nasıl sevmeye başladığını anlatmıştır. Bu dönüşümünde öğrencisinin hayatına dokunduğunu hissetmesinin önemli rol oynadığını belirtmiştir.					
Melike	25	2	Özel	Anaokulu, ilkokul ve ortaokul	BÖTE Mezuniyeti
Katılımcı hikâyesinde, bir yandan özel okulda farklı kademelerde derse girmesi nedeniyle aldığı öğretmen eğitiminin ve öğretim programının yetersizliğini anlatırken diğer yandan yetersiz gördüğü noktalarda kendini nasıl geliştirdiğine ve öğretmenliği sevme nedenlerine yer vermiştir.					
Gamze	26	2	Özel	Ortaokul	Bir Öğretmenin Kısa Hikâyesi
Katılımcı hikâyesinde, iki yıllık özel okuldaki çalışma deneyimlerine yer vermiştir. Katılımcı bir yandan okul idarecilerinin kendisinden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması ve teknik eleman gibi görülmesi sorunlarını, diğer yandan öğretmenliği sevme nedenlerini anlatmıştır.					
Eda	25	2	Özel	Anaokulu, ilkokul ve ortaokul	Böte Mezunu Olmak
Katılımcı hikâyesinde, özel okuldaki çalışma koşullarından ve daha çok sorunlarından bahsetmiştir. Sorunlar arasında farklı kademelerde derse girmesi, dersinin bölünmesi, teknik eleman gibi görülmesi, kendisinden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması, müfredatın yetersiz olması, dersin önemsiz görülmesi üzerinde durmuştur. Bu sorunlar karşısında zorlandığı, kendini yetersiz gördüğü fakat diğer yandan kendini geliştirmek için çabaladığı ve pes etmediğini anlatmıştır.					

Tablo 20

Heybemde Mesleki Anılar Atölyesi (Elazığ)

	Yaş	Deneyim yılı	Okul türü	Derse girdiği kademeler	DH Başlık
Arzu	33	6	Devlet	Ortaokul	Köydeyim ama Mutluyum
	Katılımcı hikâyesinde, özel okul ve sonrasında devlet okulundaki çalışma deneyimlerini anlatmıştır. Özel okuldaki deneyimlerine ilişkin anlatısının daha çok sorun odaklı-teknik eleman gibi görülmek, derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması- olduğu, bunların meslekten soğumasına neden olduğu ve oradan ayrılıp devlet okuluna atanmasıyla mesleğini sevdiğini dile getirmiştir.				
Bülent	33	10	Devlet	Ortaokul	Değişim ve Gelişim için Bilişim
	Katılımcı hikâyesinde, Elazığ'daki 9 yıllık öğretmenlik deneyiminde karşılaştığı zorluklara, sorunlara-öğretmen klavuz kitabının olmaması, bilgisayarların eski olması, teknik eleman gibi görülmesi, derse ilişkin yeterli bilince sahip olunmaması- ve yatılı lisede çalıştığı süreçteki faaliyetlerine yer vermiştir.				
Ali	33	9	Devlet	Ortaokul	Teknoloji Amaç Değil, Araçtır.
	Katılımcı hikâyesinde, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilere yönelik gözlemlerinden hareketle dersin önemsiz görülmesi ve öğretmenlerin teknolojiyi derslerde aktif kullanmamasına değinmiştir. Ek olarak, bu gözlemlerinden hareketle BT'nin bir amaç değil araç olarak nasıl kullanılabilceğine ilişkin yaptığı çalışmalara yer vermiştir.				
Serkan	35	9	Devlet	Ortaokul	Tecrübe Konuşuyor
	Katılımcı hikâyesinde, ilk olarak bilgi işlem elemanı olarak çalıştığına ve buradan ayrılarak öğretmenliğe geçişine, mesleğini önemli gördüğünü anlatmıştır. Sonrasında Şırnak'taki bir köy okunda karşılaştığı altyapı eksikliklerine, buna sorunlara yönelik laboratuvar oluşturma, bilgisayar bulma uğraşlarına ve mesleğini sevdiiren taraflara -öğrencilerine birşeyler katıyor olma ve onlardan pozitif dönütler alma-yer vermiştir.				
Eren	33	11	Devlet	Ortaokul	Hayatımız Manifesto
	Katılımcı hikâyesinde, farklı bölgelerdeki çalışma deneyimlerine, mesleki gelişimi ve velileri ve öğretmenleri bilinçlendirmek için yaptıklarına değinmiştir. Ek olarak BT'nin öneminin geç de olsa anlaşıldığını dile getirmiştir.				

Tablo 21

Bilişimcinin Arka Bahçesi Atölyesi (Çanakkale)

	Yaş	Deneyim yılı	Okul türü	Derse girdiği kademeler	DH Başlık
Elif	31	6	Devlet	Ortaokul	Bilgisayarsız Bilgisayar Öğretmeni
	Katılımcı hikâyesinde, öğretmenliğin çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle MEB kadrosuna atanmak istemesinden ve sonrasında altı yıllık çalışma sürecinde en çok zorlandığı durum olan bilgisayar laboratuvarının olmamasından ve bu sorun karşısında bilgisayarsız etkinlikler hazırlamak gibi çözümler ürettiğini dile getirmiştir.				
Figen	27	3	Devlet	Lise	Taşıma Bilgisayar ile Değirmen Dönmez
	Katılımcı hikâyesinde, bilgisayar laboratuvarı olmaması sorununa, bu soruna yönelik girişimlerde bulunarak nasıl bilgisayar bulduğuna ve üretici olmak için öncelikle altyapı gereksinimlerinin sağlanması gerektiğine değinmiştir.				
Osman	28	3	Özel	Anasınıfı, ilkokul ve ortaokul	Robot Öğretmenim
	Katılımcı hikâyesinde, devlet okulunda çalışmayı düşünmeyerek özel okuldaki çalışma deneyimlerinden bahsetmiştir. İlk zamanlarda teknik elaman gibi görülmesi, dersinin bölünmesi, farklı kademelerde derse girmesi, öğrencilerle nasıl iletişim kuracağını bilememe, göz sağlığı problemleri yaşama ve yoğun iş temposu gibi sorunlarla karşılaştığı ve bunlardan dolayı yıprandığı fakat sonrasında öğrencilerine birşeyler katıyor olduğunu görmesi, öğrenci ve velilerden pozitif dönütler alması ile mesleğe nasıl tutunduğunu anlatmıştır.				
Özay	30	5	Özel	İlkokul	Kolej Eğitimi
	Katılımcı hikâyesinde, bir yandan altyapı olanaklarının devlet okullarına kıyasla özel okullarda daha iyi olması nedeniyle özel okulda öğretmenlik yapmayı seçtiğine, bu olanakların neler olduğuna ve kendisine katkılarına değinmiştir. Diğer yandan ise özel okulların ticari amaç güttüğüne, verdikleri notlara müdahale edildiğine, yüksek not baskısına, işten çıkarılma korkusuna yer vermiştir.				

Tablo 22

Bilişim Öğretmenlerinin Travertenleri Atölyesi (Denizli)

	Yaş	Deneyim yılı	Okul türü	Derse girdiği kademeler	DH Başlık
Emel	27	2	Devlet	Lise	Tornavidalı Programlar
	Katılımcı hikâyesinde, bir yandan öğretmenliğe başladığındaki hayal kırıklığına ve bunun nedenlerine -teknik eleman gibi görülmek, teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması- değinirken, öğrencilerine birşeyler katıyor olmasının mesleğe tutunmasını sağladığını dile getirmiştir.				
Burak	34	13	Devlet	Ortaokul	İlk Proje Deneyimim
	Katılımcı hikâyesinde, öğrencileriyle yarışmalara katıldığını, bunun öğrencilerini ve kendisini mutlu ettiğini ayrıca yarışmaların öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını anlatmıştır.				
Hasan	28	6	Özel	İlkokul, ortaokul ve lise	Öğretmen mi? Joker mi?
	DH İçerik: Katılımcı özel okuldaki deneyimlerine ilişkin hikâyesinde, bir yandan dersin bölünmesi, teknik eleman gibi görülmesi sorunlarına yer verirken, diğer yandan mesleğine devam etmesinde rol oynayan öğrencilerine birşeyler katıyor olması ve keyifli zaman geçirmesi durumlarına yer vermiştir.				
Melih	35	14	Devlet	Ortaokul	Tükenen İdealistlik
	Katılımcı hikâyesinde, meslekte karşılaştığı sorunlar -kalabalık sınıflar, bilgisayar laboratuvarının olmaması, teknik eleman gibi görülmek- nedeniyle meslekten soğuduğunu dile getirmiştir.				
Önder	39	15	Devlet	Ortaokul	Çok Programlı Öğretmen
	Katılımcı hikâyesinde, teknik eleman gibi görülmesi, teknoloji konusunda kendisinden beklentinin yüksek olması sorunlarına ve aldığı öğretmenlik eğitiminin yetersizliğine, aldığı eğitimle öğretmenlik yaşamının farklı olduğuna değinmiştir.				
Rafet	26	4	Özel	Anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise	İhtiyaç Olmak
	Katılımcı hikâyesinde, öğrencilerinin derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olmaması sorunundan hareketle uyguladığı çözüme -BT'yi diğer derslere entegre etme- yer vermiştir.				

Öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlar.

Verilerin analiz sonucunda öğretmenlerin DHAA sürecinde ve süreç sonunda ortaya çıkan DH'lerinde mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlar yedi tema altında toplanmıştır. Bu temalara göre öğretmenlerin mesleki yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların bazılarında çözüm bulurken bazılarında ise sadece çözüm önerisi getirebildikleri belirlenmiştir. Diğer yandan öğretmenler, hem öğretmenlik mesleği yaparken, hem de öğretmen adayları olarak yetişme süreçlerinde karşılaştıkları durumların mesleki yaşamda kendilerine olan katkılarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kendileri öğrenciyken fark edemedikleri fakat öğretmenliğe başladıktan sonra fark ettikleri sorunları ve bu sorunlarla ilgili çözüm önerilerini ortaya koymuşlardır. Bu temalar ve kodlama yoğunlukları (KY) Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Dile Getirdikleri Durumlara İlişkin Temalar ve Kodlama Yoğunlukları

Temalar	KY
1. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	625
2. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara önerdikleri çözümler	19
3. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara uyguladıkları çözümler	218
4. Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları	127
5. Öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmenlere katkıları	8
6. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar	112
7. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlara önerdikleri çözümler	38

Tablo 23'te yer alan temaların her birine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar. Öğretmenlerin DHAA sürecinde ve süreç sonunda ortaya çıkan DH'lerinde daha çok sorun odaklı anlatımlar yaptığı dikkati çekmiştir. Bu sorunların bir kısmının BT branşına özgü olduğu, diğer kısmının ise tüm branş öğretmenlerin karşılaşılabileceği öğretmenlik mesleği bağlamında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sorunlar, BT branşı özelinde (KY: 512) ve öğretmenlik mesleği genelinde (KY: 113) olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri sorunların BT branşı özelinde daha yoğunlukta olduğu görülmektedir. Sorunların BT ağırlıklı çıkmasının çalışma grubunun sadece BT öğretmenlerinden oluşmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Fakat, öğretmenlerin tümünün branşı BT

olmasına rağmen, farklı branşları da ilgilendiren sorunları dile getirdikleri dikkati çekmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar temasının birinci alt temasında yer alan *BT branşı özelindeki sorunlar* incelendiğinde “*eğitim politikalarının uygulanışı, öğretim programı, rol çatışması, bireysel ve toplumsal değer algısı, öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi, altyapı ve özel okul uygulamaları*” olmak üzere sekiz kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler ve kodlama yoğunlukları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin BT Branşı Özelinde Mesleki Yaşamda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Kategoriler ve Kodlama Yoğunlukları

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	625
<i>Alt Tema 1: BT branşı özelindeki sorunlar</i>	512
Kategoriler:	
Eğitim politikalarının uygulanışı	63
Öğretim programı	22
Rol çatışması	156
Bireysel ve toplumsal değer algısı	111
Öğretmen yeterlikleri	47
Sınıf yönetimi	22
Altyapı	75
Özel okul uygulamaları	16

Tablo 24’e ek olarak BT branşı özelindeki sorunlar kategori bazında ayrı ayrı tablolandırılmıştır. Böylece her bir kategoriye ilişkin kodlar ve kodlama yoğunlukları tablolarda sunulularak bulgular ortaya konmuştur. İlk olarak öğretmenlerin eğitim politikalarının uygulanışı ile ilgili dile getirdikleri sorunlara yer verilmiştir (Tablo 25).

Tablo 25

BT Branşı Özelinde Eğitim Politikalarının Uygulanışı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 1: Bilişim Teknolojileri özelinde	512
Kategori: Eğitim politikalarının uygulanışı	63
Kodlar:	
Öğretmenlerin branş dışı derse girmeleri	8
Ücretli öğretmen olmak	7
Formatör olmak	7
Norm fazlası olmak	4
Eğitim politikasının sürekli değişmesi ve farklı uygulamalara gidilmesi	6
TEOG'da BT konusunun çıkmaması	6
Bilişim derslerine farklı branş öğretmenlerin girmesi	5
Öğretmen klavuz kitabının olmaması	5
Normalde ataması olmayan meslek lisesine atanma	3
Okulların internet erişiminde filtreleme olması	2
İstmeden görevlendirilme yapılması	2
Öğretmen atamalarının yetersiz olması	2
Alan sorunlarına ilişkin MEB'e yönelik yapılan girişimlerin sonuçsuz kalması	1
Bölge normunun kalkması	1
BT öğretmenlerinin görev tanımının açık ve net olmaması	1
Dersin seçmeli olmasından dolayı seçilmemesi	1
Mesai saatlerinin olmaması	1

Tablo 25'te görüldüğü üzere eğitim politikalarının uygulanışı ile ilgili sorunların öğretmenlerin istihdamlarıyla, öğretmen atamalarıyla, BT dersiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Eğitim politikalarının uygulanışı kategorisinde dikkat çeken sorunlardan biri olarak “eğitim politikasının sürekli değişerek farklı uygulamalara gidilmesi” ele alındığında “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Melek ve Mahir öğretmen hikâye çemberinde şunları dile getirmiştir:

Melek: “Bilgisayar derslerine karşı bir politika yok aslında. Mesela 1 yıl ilkokula zorunlu seçmeli olarak konuluyor bilgisayar dersi. Ertesi yıl onu kaldırıyor, liseye bilgisayar bilimleri dersi koyuyor ve yazılım bekliyor. Lisedeki çocuk daha önce bilgisayarda sadece oyun oynadığı için o yazılımı

belli bir yere kadar yapabilirsin. Alt bilgisi yok, halbuki bir sistem öngörmeli, çocuk 1. ya da 4. sınıfta bilgisayar eğitimine başlayacak. Nasıl matematikte spiral bir müfredat var, bir şeyi öğreniyor, ertesi yıl üstüne, ertesi yıl üstüne... Teknoloji anlamında da sadece bilgisayar değil, teknolojiye yönelik de bu şekilde bir müfredat olmalı ve ona göre devam etmeli..."

Mahir: "...kitaplar değişiyor sürekli, farklı bir bakış açısı geliyor, gireceğiniz ders saatleri değişiyor, sınıf seviyeleri değişiyor. 7-8 e giriyorsunuz bir bakıyorsunuz, 5-6 ya giriyorsunuz, bir bakıyorsunuz lisedesiniz bir bakıyorsunuz ilkokuldasınız..."

Öğretmenlerin söylemlerinden hareketle, eğitim politikasının sürekli değişerek farklı uygulamalara gidilmesi sorununun arkasında MEB'in BT öğretmenlerinin yeterliliklerinden habersiz olması sorununun yattığı söylenebilir. Nitekim "Hayaller ve Gerçekler" atölyesine katılan Salih öğretmen hikâye çemberinde bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"...çok komik zaten bu, bizim ne yapacağımızı bilmiyorlar, bizimle ilgili direk tasarım yapıyorlar mesela..."

BT branşı özelinde öğretmenlerin dile getirdiği bir başka sorun ise öğretim programı ile ilgilidir (Tablo 26).

Tablo 26

BT Branşı Özelinde Öğretim Programı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 1: Bilişim Teknolojileri özelinde	512
Kategori: Öğretim programı	22
Kodlar:	
Öğretim programının sürekli değişmesi	8
Öğretim programının yetersiz olması	6
Öğretim programının açık ve net olmaması	3
Özel okullarda MEB'e bağlı fakat MEB'ten farklı öğretim programı uygulanması	4
BT öğretmenlerinin öğretim programını uygulamada birliği sağlayamaması	1

Bu kategoride en çok dile getirilen sorunlardan birinin "öğretim programının sürekli değişmesi" olduğu söylenebilir. Bu sorunu "Hayaller ve Gerçekler" atölyesine katılan Ayşe öğretmen şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Zaten sürekli değişen bir müfredat ve ders yapısı var...”

BT öğretmenlerinin en yoğunlukta dile getirdiği sorunlardan birinin rol çatışmalarıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlarla ilgili kodlar ve kodlama yoğunlukları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

BT Branşı Özelinde Rol Çatışması Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 1: Bilişim Teknolojileri özelinde	512
Kategori: Rol çatışması	156
Kodlar:	
Öğretmen teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmaları	63
Öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale edilmesi	40
Öğretmen teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	27
Dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	14
Öğretmenin görevlerinin sorgulanması	4
Öğretmenin işlerine müdahale edilmesi	3
Velilerin çocuklarına teknoloji kullanımında yasak koyması	3
Bazı okullarda alanla ilgili resmi evrak işlerinin yürütülmesinden sorumlu olma	1
Teknoloji tasarım öğretmenleri ile aynı statüde görülmeleri	1

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin rol çatışması ile ilgili sorunlarının daha çok teknik eleman gibi çalışmaları, verdikleri notlara müdahale edilmesi, teknoloji konusunda diğer bireylerin beklentilerinin olması ve derslerinin bölünerek başka işlerin yapılmasına yönelik olduğu dikkati çekmektedir. Bu sorunların ise öğretmenler ile okul yöneticileri, veliler ve diğer branş öğretmenleri arasında yaşandığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Eda ve İhsan öğretmen hikâye çemberinde “teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmaları” sorununa yönelik olarak şunları dile getirmiştir:

Eda: *“...göreve başladığımda kesinlikle bir öğretmen olarak öğretmenden çok onun teknik destek elemanı olarak görülüyoruz bu beni çok rahatsız ediyor... her konuda evet bende bundan çok rahatsızım televizyonundan tutun da telefon, her konuda daha bugün bile yine toplantıdayız yine toplantıdan sonra birisi getirmiş telefonla alakalı bir şey soruyor...”*

İhsan: *“...Ben bütün okula kablo döşedim ya...”*

Öğretmenlerin teknik eleman gibi görülmesi sorunu, onların ders işlerken okul yöneticileri tarafından dersin bölünerek başka işlerin yapılması sorununa da yol açabildiği belirlenmiştir. Nitekim bu soruna ilişkin “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Umut öğretmen hikâyeye çemberinde şunları dile getirmiştir:

“Benim idareciliğe geçmemin iki tane nedeni var. Birincisi derslerimin sürekli bölünmesi; wordde şunu yazar mısın, excelde bunu yapar mısın, şunu istediler milli eğitim müdürlüğünden şunu hazırlar mısın...”

Aynı duruma ilişkin “Bilişimcinin Arka Bahçesi” atölyesine katılan Osman öğretmen ise DH’sinde şunları dile getirmiştir:

“...Göreve başladığım ilk zamanlar çok yorucu, heyecanlı, stresli ve yoğun geçiyordu. 40 dakika öğretmen, 15 dk teknik servis, özel günlerde fotoğrafçı, mesaiden sonra araştırmacı öğrenciydim. Diğerleri mesleğime “tamirci” gözüyle bakıyordu. Dersteyken bile bozulan birşeyler için çağrılıyordum...”

Öğretmenlerin hem teknik eleman gibi görülmesi hem de derslerinin bölünmesi sorunlarının aynı zamanda değer algısı bağlamında okul yöneticilerinin dersi önemsiz-değersiz görmesi sorunuyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim bu sorunları “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Salih öğretmen şu sözleriyle dile getirmiştir:

“...dersin ortasında birden müdür yardımcımız içeri girdi ve “Hocam biraz aşağı odama gelebilir misin? Bilgisayarda bir sorunum var” dedi. Bende “Hocam şu an dersteyim teneffüste geleyim” şeklinde cevap verdim. Müdür yardımcımızın cevabı“hocam öğrenciler kendileri yapar sen aşağı gel.” Yani benim orada bulunmamın bir anlamı çok da yoktu...”

Rol çatışması bağlamında dikkat çeken diğer bir sorunun ise “okul yöneticileri tarafından öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale edilmesi”ne ilişkin olduğu belirlenmiştir. Bu soruna ilişkin “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Umut öğretmen şunları dile getirmiştir:

“..50 tane soru verip bunlardan 20’sini sorup çocukların yüksek not alması ve çocukları bomboş o yıl mezun eden öğretmen iyi öğretmen oluyor, sen hakkıyla dersi işleyip iyi sınav yaptığın zaman çocuklar gerçekten sene sonunda bir şeyler öğrenmiş ama notları birazcık düşükse sen kötü öğretmensin, bunlardan artık illallah ettiğim için idareciliğe geçtim, bıktım...”

Bu yıl şunu öğrendim, ...notları değiştiriyorlar...ve nerden değiştirmişler biliyor musunuz? Umut bunları bulur biz kendi bilgisayarımızdan kendi şeyimizden değiştirmeyelim benim bilgisayar laboratuvarının anahtarını ben öğleden sonra çıktıktan sonra gitmişler benim bilgisayarını açıp oradan 100, 100, 100 yapmışlar...”

Aynı duruma ilişkin “Bilişimcinin Arka Bahçesi” atölyesine katılan, özel okulda görev yapan Özay öğretmen ise hikâyeye çemberinde şunları dile getirmiştir:

“Bir tane veli beni şikâyet etmiş, benim çocuğum işte derse etkin katılıma 100 verdiğim halde çocuk 85’te mi ne kaldı. Diğerleri zaten 95 bazıları 100. Niye bizim notumuz böyle düşük diye. Bunu yapan da Çanakkale’de bir devlet okulunda çalışan bir rehber öğretmen çocuğun annesi... Bayağı beni şikâyet etmiş. Ondan sonra yönetim bundan sonra 100 verelim diye karar aldı.”

Öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale sorununun sadece okul yöneticileri ile sınırlı olmadığı; velilerin de notlara müdahale ettiği belirlenmiştir. Bu soruna ilişkin “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Melike öğretmen ise şunları dile getirmiştir:

“Bir veli aradı ne dedi biliyor musunuz? Neden benim çocuğum 85 almış onu bi 100 yapın sonra teşekkür ederim dedi bana....”

Notlara müdahale edilme sorununun dersin önemsiz-değersiz görülmesi ve derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması sorunlarından kaynaklandığı da söylenebilir. Nitekim Umut öğretmen bu duruma ilişkin şunları ifade etmiştir:

“...Veliler geliyor bizim çocuğumuz bilgisayar biliyor niye 100 düşmedi. Matematiği 80 niye bilgisayarı 70 e matematiğe çalışmış özel derse göndermişsin dershaneye göndermişsin, akşam dersini anlatmışsın ama benim dersime hiç çalışmamış. Oğlunun zaten bildiğini sanıyor, sen zaten bildiğini düşünüyorsun zaten sınava öyle geliyor ve çalışmadığı için o yüzden düşük alıyor. E 100 alan yok mu var, demek ki ben soruları doğru sormuşum doğru anlatmışım bunlar yapabilen yapıyor çalışmayan yapamıyor o yüzden sözlüsü düşük, yazılısı düşük. Çocuğun yaramaz veya dinlemiyor bunlara artık açıklama yapmaktan bıktım...”

Yukarıdaki örneklerde de grüldüğü üzere dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi, derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması, v.b. sorunların

bireysel ve toplumsal değer algısı ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamdaki kodlar ve kodlama yoğunlukları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

BT Branşı Özelinde Bireysel ve Toplumsal Değer Algısı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 1: Bilişim Teknolojileri özelinde	512
Kategori: Bireysel ve toplumsal değer algısı	111
Kodlar:	
Dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	58
Derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması	42
Ders notlarının önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	2
Öğretmenlerin yaptıkları işlerin değerinin bilinmemesi ve/veya takdir görmemesi	9

Tablo 28’de yer verilen sorunlarda ilgili tarafların okul yöneticileri, veliler, öğrenciler ve diğer branş öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Örneğin, “dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi” sorununun daha çok okul yöneticilerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu sorunun aynı zamanda “okul yöneticileri tarafından dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği” ve “derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması” sorunlarıyla da ilişkili olduğu belirlenmiştir. Nitekim bu duruma ilişkin Salih öğretmen şunları dile getirmiştir:

“...dersin ortasında birden müdür yardımcımız içeri girdi ve “Hocam biraz aşağı odama gelebilir misin? Bilgisayarda bir sorunum var” dedi. Bende “Hocam şu an dersteyim teneffüste geleyim” şeklinde cevap verdim. Müdür yardımcımızın cevabı biraz önceki sorduğum sorunun da cevabıydı. “Hocam öğrenciler kendileri yapar sen aşağı gel.” yani benim orada bulunmamın bir anlamı çok da yoktu. Ona göre öğrenciler, kendi başlarına bu dersin gereklerini yerine getirebilirlerdi ve zaten biliyorlardı da. İdarenin, diğer öğretmenlerin ve velilerin genel kanısı da bu yöndeydi...”

Ek olarak, dersin önemsiz-değersiz görülmesi sorununun arkasında yatan bir nedenin Teog gibi sınavlarda BT dersine ilişkin soruların çıkmaması olduğu görülmektedir. Nitekim “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Umut öğretmen bu duruma ilişkin “Gelecek Bilişim’de!” başlıklı DH’sinde şunları ifade etmiştir:

“Mesleğe ilk adımımı attığımda beklentim toplumda ve MEB camiasında bilgisayar öğretmenin daha fazla itibar göreceği ve en önemli ders olacağı idi. Fakat zaman geçtikçe hayal kırıklığına uğradım. Çünkü bilişim teknolojileri dersi önemsenmemekte ve ben öğretmenden daha çok teknik eleman olarak görülmekteydim... Her gün değişen eğitim sistemimizde bilişim teknolojileri dersine maalesef hiçbir zaman gereken önem verilmeyeceğini düşündüğüm için hayatıma idareci olarak devam etmeyi düşünüyorum. Teknolojiyi çok seven ve belki de dünyada hiçbir ülkede olmayan bir potansiyele sahip olan pırıl pırıl çocuklarımızın hepsi Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal bilgiler dersleri konularını ezberleyip sınava hazırlanmak zorundalar. Onların sahip olduğu resim, müzik ve teknoloji potansiyellerini hiçbir zaman açığa çıkaramayacağız... Çünkü bilişim teknolojileri dersinin konuları TEOG, KPSS vb. sınavlarda çıkmıyor..”

Dikkat çeken diğer bir sorun ise “öğrencilerin derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olmaması”na ilişkindir. Bu sorunu İlhan öğretmen şu sözleriyle dile getirmiştir:

“...Word’u açmayı, power pointi açmayı bilmiyorlar kesinlikle, nereden açılacağını tekrar tekrar soruyorlar bana. Ama hepsi çok iyi bilgisayar kullanmayı bildiklerini iddia ediyorlar. Hepsi çok iyi oyun oynuyorlar çünkü...”

Derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması sorununun öğrencilerde olduğu kadar veliler tarafından da dikkat çeken bir sorun olarak yer aldığı belirlenmiştir. Bu soruna ilişkin “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Gamze öğretmen hikâye çemberinde şunları dile getirmiştir:

“...oyun oynamalarını bilgisayar biliyor olarak algılıyorlar. Çocukları saatlerce bilgisayar başında zaten bu ayrı bir sorun çocuklara bir oturuyorlar mesela tatilde ne yaptınız diye sorduğumda hocam oyun oynadık işte oyun isimlerini söylüyorlar mesela veliyle de biz bunu görüştüğümüzde oyun oynamalarını sanki çocukların bilgisayarı çok iyi kullandığını sanıyorlar ki ben şunu klavye tuşlarını anlatıyorum yeni başlayan öğrencilerimize, mesela diyorum ki ESC ne, ENTER ne, hep oyunla alakalı şeyler söylüyorlartamamen oyun bazlı düşünüyorlar ama veli bunu evet çocuğum benim bilgisayar biliyor olarak algılıyor mesela böyle bir gerçek var.”

Öğretmen yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlara Tablo 31’de yer verilmiştir. Alt kategoriler, MEB (2017)’in “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde ortaya koymuş olduğu yeterlik alanları ve yeterliklerden hareketle oluşturulmuştur.

Tablo 29

BT Branşı Özelinde Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

			KY		
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar			525		
Alt Tema 1: Bilişim Teknolojileri özelinde			512		
Kategori: Öğretmen yeterlikleri			47		
Alt Kategoriler: Kodlar:					
Mesleki Bilgi	Alan bilgisi	Alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	10	10	12
		Alan eğitimi bilgisi	1	2	
		Kademeler arası değişiklikte öğretim programına hâkimiyette zorlanma	1		
Mesleki Beceri	Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	Öğretmenin laboratuvar ortamında sınıfa hakimiyette zorlanması	8		23
		Ders saatinin yetersiz kalması nedeniyle öğretim programının gerisinde kalma	4		
		Uygulamalı konuları laboratuvar olmadığından dolayı anlatamama	3		
		Özel okullarda tüm kademelerde derse girmeden dolayı zorlanma	3		
		Öğrencilerin derse olan ilgisini çekmede zorlanma	2		
		Öğrencinin hazırladığı ödev ve projelerde kamu yararını gözetmemesi	1		
		Öğrencilerin düşük başarı profili nedeniyle planlananları yapamama	1		
		Öğrencilerin ince motor becerilerinin gelişmemiş olması nedeniyle öğretim programının gerisinde kalma	1		
Tutum ve Değerler	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Öğretmene mesleki gelişimi konusunda destek olunmaması	7	10	13
		Teknolojik gelişmeleri yakından takip edememe	3		
	İletişim ve işbirliği	Öğretmen yeterlilikleri konusunda öğretmenler arası çatışma	1	2	
		Aynı branş öğretmen arkadaşlarından destek bulamama	1		

Tablo 29’da görüldüğü üzere en yoğunlukta olan sorunun “öğretmenlerin alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları”na ilişkin olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeninin, öğretmenlerin söylemlerinden hareketle öğretmen

olarak yetiştirme süreçlerindeki eğitimin eksikliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu soruna ilişkin “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Eda öğretmen “Böte Mezunu Olmak” başlıklı DH’sinde şunları dile getirmiştir:

“Öğretmenlik yapacağım için çok mutluydum fakat Bilgisayar Öğretmenliği beni oldukça korkutuyordu. Kendimi alanım da yetersiz görüyor aldığım eğitimin teorikte kaldığını düşünüyordum...”

Öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördüğü diğer bir sorunun ise “laboratuvar ortamında sınıfa hâkimiyette zorlanma” konusunda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun sınıf yönetimi sorunlarıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin, “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Melike öğretmen hikâye çemberinde şunları dile getirmiştir:

“...mesela ben kendimde bilgisayar atölyesinde sınıfın tamamında hâkimiyet konusunda hala yetersiz görüyorum bazen. Çünkü benim çalışma ortamım şey: sandalyeler tekerlekli, döner sandalyeler ve küçük sınıflarla çalıştığım için ondan çok hoşlanıyorlar hani ben mesela başta diyorum hani bilgisayar sınıfının kuralları bunlardır her hafta küçük bir hatırlatma yapsam bile bu çocuğun hoşuna gittiği için tam o esnada itekleyip kaçıyor mesela. Yani sınıf hakimiyeti konusunda küçük olduğu için durup ta ona kızmaya zaten öyle bir şey yokta hani böyle hadi onu şey yapmayalım derken bile ben yine arkamı dönüyorum hop itekliyor atölyenin içinde, oluyor yani. Hâkimiyet konusunda hala tam değilim eksikliğim var yani...”

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin karşılaştığı sorunlara Tablo 3a’da yer verilmiştir. Bu sorunların laboratuvar ortam koşullarından kaynaklandığı dikkati çekmektedir.

Tablo 30

BT Branşı Özelinde Sınıf Yönetimi Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 1: Bilişim Teknolojileri özelinde	512
Kategori: Sınıf yönetimi	22
Kodlar:	
Sınıf mevcudunun fazla olması (40-80 arası)	7
Öğrencilerin araç-gereçlere zarar vermesi	4
Laboratuvardaki sandalyelerin tekerlekli oluşunun sınıf yönetimini zorlaştırması	4
Öğrencilerin ağ şifrelerini kırması	2
Öğretmenin kademeler arası (ortaokul-lise) değişiklikte öğrenci davranışlarındaki farklılıklar nedeniyle sınıfa hakimiyette zorlanması	2
Öğrencilerin sınıf kurallarına uymaması	1
Dersin farklı sınıf yönetimi teknikleri gerektirmesi	1

Tablo 30’da görüldüğü üzere, sınıf mevcudunun fazla olması sorununun daha yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu soruna altyapı eksikliği sorunlarının da eklendiği dikkati çekmiştir. Örneğin, bu sorunlarını “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir öğretmen hikâye çemberinde şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Yani düşünün yoklama alamıyordum. Yoklama diye bir şey yoktu. Sadece sınıfları sayıyordum başkana soruyordum yani kimler var kimler yok... laboratuvarda yoktu orada zaten anlatırken akıllı tahta vardı oradan anlatıyordum bir şeyler videolar falan yani öyle konuşuyordum. 60 kişi...ben burada ders işleyemem diyip acaba yalvar yakar milli eğitime kadar söylesem mi ben burada çalışmak istemedim, hiç böyle çalışmadım çünkü kalabalık okullarda diyip de vaz mı geçsem acaba dedim. Sonra onu da tecrübe ettim...”

Ek olarak, dikkat çeken sorunlardan birinin “laboratuvardaki sandalyelerin tekerlekli oluşunun sınıf yönetimini zorlaştırması” konusunda olduğu söylenebilir. Bu soruna ilişkin Eda öğretmen şunları dile getirmiştir:

“Hani birde gerçekten hocam Bilişim teknolojilerinde ayrı bir sınıf yönetimine değinilmeli. Çünkü sınıfta bizim okulda tekerlekli sandalyeler var yani ortam daha zor oluyor sınıf yönetiminde...”

Diğer yandan, BT derslerinin uygulamaya dayalı yapılması gerekirken ve ders için bilgisayar, laboratuvar gibi altyapıya gereksinim varken öğretmenlerin laboratuvarının olmaması ve sahip olunan laboratuvarların da ellerinden alınması gibi altyapı sorunlarının olması dikkati çekmektedir (Tablo 31).

Tablo 31

BT Branşı Özelinde Altyapı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 1: Bilişim Teknolojileri özelinde	512
Kategori: Altyapı	75
Kodlar:	
Bilgisayar laboratuvarının olmaması	27
Bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yetersiz sayıda olması	21
Bilgisayarların eski ve/veya arızalı olması	16
Laboratuvarın sınıfa dönüştürülmesi	7
İnternetin olmaması	3

Tablo 31’de görüldüğü üzere, bilgisayar laboratuvarının olmaması sorununun daha yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu soruna ilişkin “Bilişimcinin Arka Bahçesi” atölyesine katılan Elif ve Figen öğretmen ve “Heybemde Mesleki Anılar” atölyesine katılan Serkan öğretmen hikâye çemberinde şunları dile getirmiştir:

Elif: “...kağıtta Word işliyorum, acınası haldeyiz. Çok kötü. Zaten o yüzden buraya katılmak istedim. Uzun uzun sıkıntıyı anlatmak için. Şimdi akıllı tahta var ama bilgisayar laboratuvarı yok. Ben 2 senedir...kurdurmaya çalışıyorum, başvurmadığım yer kalmadı...”

Figen: “Türkiye’de BT öğretmeni olmak aslında çok zor neden dersiniz nedenini şöyle açıklayayım. Bilgisayar laboratuvarı olmayan bir okulda bu dersi anlatmak öğrencilere soyut konuları olan programlamayı somutlaştıracak araç gereçlerin olmaması en büyük sorunlardan birisi...”

Serkan: “...Bilgisayar öğretmeni olarak atandım. Laboratuvar yok. Hiçbir şey yok...”

Altyapı eksikliği konusunda dikkat çeken diğer bir sorunun ise bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yetersiz sayıda olmasına ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu

soruna yönelik “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir öğretmen ve “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Mehtap öğretmen şöyle ifade etmiştir:

Mahir: “...bizim şu anda bilgisayar sayımız 14’ken 16’ya çıkarttık. Sınıf mevcudumuzda 25-26. Şimdi bazı öğrenciler tekli oturuyor bazıları ikili oturuyor.”

Mehtap: “...Bilişim sınıfım vardı evet ama öğrencilerimin sayısı bazı sınıflarda 36 ya ulaşıyordu. Sınıfımda 11 bilgisayar vardı ve 9 tanesi çalışır durumdaydı. Diğer 3 bilgisayarı da nasıl yapılacağını öğrendikten sonra bir yakınımın da yardımıyla çalışabilir duruma getirebildim. 3 ve 4 kişilik gruplarla oturuyordu öğrencilerim. Okul idaresini bunu bildirdiğimde hep yetersiz kaynaktan bahsediliyordu.”

“Bilgisayarların eski ve/veya arızalı olması” sorununun da dikkat çektiği söylenebilir. Bu soruna ilişkin de Umut öğretmen şunları dile getirmiştir:

“...2013’te ben okula gittim, işte tanıştık falan müdür tabi sevindi. Yazıcı kurulacak, bilgisayarlara format atılacak... Sonra laboratuvar nerde dedim işte götürdüler, gösterdiler laboratuvarı. Masalar var böyle ama üstleri boş yerlerde böyle bilgisayarlar ekranlar klavyeler kabloları sarılmış dolapların üstünde, altında fareler kırık dökük falan kablolar yok...”

BT branşı özelindeki sorunların bazılarının ise sadece özel okul uygulamaları ile ilgili olduğu ve bu sorunları özel okulda görev yapmış veya yapan öğretmenlerin dile getirdiği ortaya çıkmıştır (Tablo 32).

Tablo 32

BT Branşı Özelinde Özel Okul Uygulamaları Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 1: Bilişim Teknolojileri özelinde	512
Kategori: Özel okul uygulamaları	16
Kodlar:	
Özel okullarda yıllık sözleşme imzalanmasından dolayı iş garantilerinin olmaması	7
Özel okullarda ders konularının (kodlama-robotik) reklam amacıyla özel şirketlere verilmesi	4
Özel okullarda okul yöneticilerinin bilgisayar dersini kaldırma düşüncesi	3
Özel okullarda ders saatinin başka derse kaydırılması	2

Özel okul uygulamaları kategorisinde ise dikkat çeken sorunlardan birisinin “öğretmenlerin ders konularının (kodlama-robotik) ellerinden alınıp şirketlere

verilmesi” olduğu söylenebilir. Bu sorunun arkasında ise özel okulların reklam yapmak istemelerinin yattığı söylenebilir. Bu duruma ilişkin “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan ve ankara’da bir özel okulda görev yapan Melike öğretmen şunları dile getirmiştir:

“...şunu anlayamıyor kolej! Robotik dersini ver bilgisayar öğretmene, anlatalım ama robotik dersini ısrarla başka bir öğretmen getiriyor. Niye! Niye? Biz de bunu diyoruz hocam ben hepsini anlatabilirim gayet... Reklam boyutu...”

BT branşı özeli alt temasındaki bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin sorunlarının, eğitim politikalarının uygulanışı, öğretim programı, sınıf yönetimi, v.b. kategorilere ayrılmış olsa da bu kategorilerdeki sorunlar arasında bir ilişkinin olduğu ya da bir sorunun diğer sorunun kaynağı ya da sonucu olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin, öğretmenlerin verdiği notlara veli ve okul yöneticileri tarafından müdahale edilmesinin ve dersin değersiz görülmesinin eğitim politikalarının uygulanışı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Nitekim teog gibi sınavlarda öğrencilerin okul notlarının önemi olmakta ve sınavda ise BT dersine ilişkin herhangi bir soru çıkmamaktadır. Sınavda BT branşına ilişkin herhangi bir sorunun yer almaması ise beraberinde dersin önemsiz görülmesi, notların yüksek olması beklentisini ve dolayısıyla notlara müdahale sorunlarını beraberinde getirmektedir.

Ek olarak, bu alt tema ilgili bulgular sunulurken tabloların yanı sıra kod bulutlarından da yararlanılmıştır. BT branşı özelinde belirlenen sorunlarla ilgili olarak kategori bazında hangi sorunların yoğun olarak dile getirildiği kod bulutları ile görselleştirilmiştir (Şekil 11). Şekil 11 incelendiğinde örneğin, rol çatışması kategorisinde “teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak” sorununun en yoğun olarak dile getirildiği söylenebilir.



Şekil 11. BT branşı özelinde kategori bazında öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlarla ilgili kod bulutları

Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar temasının ikinci alt teması altında tüm branş öğretmenlerini ilgilendiren *öğretmenlik mesleği genelindeki sorunlar* ortaya konmuştur (Tablo 33). Bu sorunların daha çok “*eğitim politikalarının uygulanışı, öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi*” kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genelinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Kategoriler ve Kodlama Yoğunlukları

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	625
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde	113
Kategoriler:	
Eğitim politikalarının uygulanışı	19
Öğretmen yeterlikleri	45
Sınıf yönetimi	19
Mesleki statü	9
Rol çatışması	6
Veli baskısı ve zorbalığı	6
Toplumsal koşullar	7
Altyapı	2

Bu tabloya ek olarak öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan sorunlar kategori bazında ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Böylece her bir kategoriye ilişkin alt kategoriler, kodlar ve kodlama yoğunlukları ayrıntılı olarak sunulmuş bulgular ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları eğitim politikalarının uygulanışı ile ilgili sorunlarına Tablo 34’te yer verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlik Mesleği Genelinde Eğitim Politikalarının Uygulanışı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde	113
Kategori: Eğitim politikalarının uygulanışı	19
Kodlar:	
İstemedenden görev değişikliği yapılması (öğretmenlikten okul yöneticiliğine)	3
MEB'in düzenlediği hizmetçi eğitime alınmama	3
MEB'in işleyiş şekli	2
MEB'in yaptığı etkinliklerde özensiz olması	1
MEB'in bölgelere göre değişen uygulamaları	1
Ek ders ücretlerinin prosedürel sürecin uzun olmasından kaynaklı geç yatması	1
Derslerde farklı yayınevlerinin kaynak kullanımının yasak olması	1
Zorunlu hizmet affı	1
Ücretli öğretmenlerin maaş hesaplamasının ücretle kurum dışına yaptırılması	2
Öğretmenin isteği dışında sendikaya üye yapılması	1
Yazılı kuralların (yasa, yönetmelik, yönerge v.b.) düzensizliği ve karmaşıklığı	1
Resmi yazıların anlaşılmasında ve herkesçe farklı yorumlanması	1
Okullardaki disiplin yönetmeliğinin yetersizliği	1

Eğitim politikalarının uygulanışı kategorisinde dikkat çeken sorunlardan birinin “öğretmenlere istemedenden görev değişikliği yapılması”na ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görevlerini yaparken ansızın, öğretmenin isteğine bırakılmaksızın müdür ya da müdür yardımcısı olmalarına yönelik bir değişimin yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu duruma ilişkin “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Umut öğretmen ve “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Melek öğretmen hikâye çemberinde şunları dile getirmiştir:

Umut: “...Ben istemedim, bir gece telefonum çaldı, özel kalemden aradılar, seni ... ortaokuluna görevlendirdik. Nasıl ya falan dedim! Kim görevlendirdi? -kaymakam. Hangi okul, -şurası. Ya kötü bir okul orası da biliyorum. Sabah gittim, hiç yatmadım o gün zaten sabaha kadar. İlçe Milli Eğitim müdürünün yanına gittim ben istemiyorum falan diye, bir saat dil döktüm işte bizim bebek oldu kim bakacak bakıcı yok, hocam ne olur falan filan. Tamam dedi, git kaymakama anlat dedi, o görevlendirdi dedi. Tamam dedim, benim için problem yok. Kaymakam'a gittim kaymakamı ikna edemedim yok dedi işte

seni duyduk, bildik, sen gideceksin oraya seni bekliyorlar, okul boş, sen müdürüsün falan...”

Melek: “İyi ki seçmişim diyorum. Neden diyorum çünkü çocuklarla veya ortaokul lise düzeyindeki öğrencilerle birlikte olmak, onların hayatına bir şey katıyor olmak, sadece teknik olarak değil, çok tarifsiz ve keyifli bir duygu. Verdiği manevi tatmin çok yüksek...”

Öğretmen yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlara Tablo 35’te yer verilmiştir.



Tablo 35

Öğretmenlik Mesleği Genelinde Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

			KY			
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar			525			
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde			113			
Kategori: Öğretmen yeterlikleri			45			
Alt Kategoriler:		Kodlar:				
Mesleki Bilgi	Alan eğitimi bilgisi	Özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	2			
Mesleki Beceri	Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	Teknoloji kullanımına yönelik korku	6	9	12	
		Teknoloji kullanımında yetersiz olma	2			
		Öğrencilerin teknolojiyle tanışıklığı olmaması nedeniyle dersi istediği gibi işleyememe	1			
Tutum ve Değerler	Ölçme ve değerlendirme	Öğrenciler yüksek not alıncaya kadar sınav yapma	2	3		
		Ücretli öğretmenlerin not konusunda adil olmaması	1			
Tutum ve Değerler	Kişisel ve mesleki gelişim	Başka işlerle uğraşarak öğretmenliği ikinci plana atma	4	19	31	
		Kendini geliştirmeme	4			
		Girişimci olmama	3			
		Hata yapmaya yönelik korku	3			
		Uzun süre aynı okulda görev yapma	2			
		Meslekte gereken özveriyi göstermeme	1			
		Alışkanlıklarını değiştirmeme	1			
		Eleştiriye açık olmama	1			
		İletişim ve işbirliği	Ders programı konusunda öğretmenler arası çatışma	5	11	
			Okul yöneticileri ile fikir çatışması yaşama	1		
			Öğrencileriyle nasıl iletişim kuracağını bilememe	1		
			Öğretmenlerin öğrencileri veli toplantısında kötülemesi	1		
			Öğrenciler velilere şikâyet edildiğinde öğrencilerin daha kötü olması	1		
			Öğretmenlerin birbirini çekememesi	1		
		Öğrenciye yaklaşım	Öğretmenler arası iletişim ağının kopuk olması	1		
Öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında sabırsız olma	1					

Öğretmen yetersizlikleri sorunlarının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin, öğretmenlerin teknolojiye yönelik korkularının olması sorununun, kendilerini geliştirmeme, girişimci olmama ve hata yapmaya yönelik korkularının

olması sorunlarıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim bu durumu Umut öğretmen şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Ben okulda 40-50 öğretilende gördüm... Ben öğretmenler arasında bir böyle paslanma hissediyorum, kendini geliştirmeme ve güncellememe ve ne deyim elektronik yani bilişim alanında evet bilişim alanında kendini geliştirmiyorlar bahsetmiştik ya bir akıllı tahtayı açmaya bile korkuyorlar... Ben önceki okulda 10’ar 10’ar alıp anlatmışım tahtayı, ya lütfen şu tahtayı kullanın dedim böyle anahtar alıp o anahtarla bu tahtanın camını böyle çizmediğiniz sürece hiçbir şey olmaz bu tahtaya isterseniz de bozamazsınız. Ben ona deepfreeze kurdum, işte antivirüs programı kurdum işte kilidi var kilittersiniz çocuklar bir şey yapmaz çocuklara oynatın falan. Yok, yani kullanmıyorlar ve çok korkuyorlar ve bunu devreye sokmadıkları için dersleri hem sıkıcı geçiyor, hem öğretilmiyorlar istediklerini.”

Öğretmenlerin girişimci olmama ve hata yapmaya yönelik korku sorunlarını bir arada ele alan “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir öğretmen ise şunları dile getirmiştir:

“Öğretmenlik tecrübe işi ya zaten bizler girişimci oldukça hatalar yapıp hatamızdan ders alıp tecrübeler edinip aslında aktarıyoruz gelecek yıllarımıza. Bizim en büyük eksikliğimiz bence girişimcilik yapmıyoruz ki hata yapmayalım... Hata yapmaktan korkuyoruz o yüzden de hiçbir şey yapmıyoruz.”

“Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan İlhan öğretmenin şu sözlerinde de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeme ve alışkanlıklarını değiştirmeme sorunları bir arada ele alınmaktadır:

“...bakıyorum şöyle genelleyerek ben hikâyelerimi anlatmaya çalıştım zaten, kendi okulunda veya işte gittiğim, sunum yaptığım veya tanıştığım çoğu yerde çoğu ilde mesela zorunlu değilse öğretmenler gelmiyor, zorunluysa da işte gelip bir işim var imza atıyor çıkıyor zorunluysa özellikle bunu yapıyorlar. Yok, çocuk alınacak yok şu olacak yok bu olacak... Hem kendini geliştirmeye açık değiller, hem de alışkanlıklarını değiştirmek istemiyorlar. Bir ders anlatma alışkanlığı olmuş bir yol tutturmuş gidiyorlar, bunun içine bir teknolojiyi de katayım veya dersi biraz daha zevkli hale getireyim değil.

Dersime gireyim çıkayım maaşımı alayım, çıkış saatinde evime gideyim,”

Ek olarak, dikkat çeken bir diğer sorunun “öğretmenlerin başka işlerle uğraşarak öğretmenliği ikinci plana atmaları”na ilişkin olduğu belirlenmiştir. Bu soruna yönelik olarak İlhan öğretmen şunları dile getirmiştir:

“Atandıktan sonra biraz daha iyi anladım. Okulda vaktini sanki boşa harcıyormuş gibi düşünüp okulda ki vaktini doldurup okuldan sonra kendine başka işler bulup, bu işleri daha fazla önemseyip, sanki okuldan sonra ki işi asıl işymiş okulda da böyle part-time geliyor işte ne kadar dersi kısa olursa o kadar iyi okuldan bir an önce çıkıp kendine ait başka bir iş yapmaya çalışıyor. İkinci plana atıyor öğretmenliği ki bu çok acı bir şey aslında...”

“Ders programı konusunda öğretmenler arası çatışma yaşanması” sorununun başka sorunları da beraberinde getirdiği dikkati çekmektedir. Örneğin, bu duruma ilişkin Umut öğretmen şunları dile getirmiştir:

“Ders programı öğretmenlerin meslek problemlerinden biri. Okuldaki birçok problemin çıkış nedeni olabiliyor bazen. Size uç bir örnek vereyim. Geçen sene bir öğretmenimiz eşi geldi müdürü dövdü odasında. Ders programı kötü diye. Ondan sonra öğretmenler arasında gruplaşmalar, idareye karşı bir şey gruplaşma ve tavır alma oluyor. Ben şunu gördüm falancanın ders programı iyi, benimki niye kötü? Kendisinin ki mükemmel olmasına rağmen daha da iyisini istemek. Öyle şeyler var.”

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin karşılaştığı sorunlara Tablo 36’da yer verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlik Mesleği Genelinde Sınıf Yönetimi Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde	113
Kategori: Sınıf yönetimi	19
Kodlar:	
Beklenmedik öğrenci davranışı karşısında ne yapacağını bilememe	4
Öğrencilerin bir araya gelerek sınıf düzenini bozması	3
Sınıfa ilk defa girdiğinde ne yapacağını bilememe	2
Sorunlu öğrencilerle ilgilenirken diğerleriyle ilgilenememe	2
Öğrencilerin okul ve/veya sınıf kurallarına uymaması	2
Öğrencilerin dersi sabote etme girişimleri	2
Öğrencileri tanıyamama	2
Öğrencilerin TEOG sınavı stresinden dolayı dersi umursamaması	1
Öğrencilerin dersi dinlememesi	1

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda en çok dile getirilen “beklenmedik öğrenci davranışı karşısında ne yapacağını bilememe” sorununa yönelik “Heybemde Mesleki Anılar” atölyesine katılan Eren öğretmen hikâye çemberinde şunları dile getirmiştir:

“Ben birçok zor durumda kaldım. Normalde sınıf yönetiminde kendime güveniyorum ama zorda kaldığım bir yanım oldu. Şimdi derste öğrencilere Paint’te Türk Bayrağı yapmayı öğretiyordum... İlk zamanlarda çocuklar güzel güzel çiziyordu sonra 3 hafta geçince mesela bizim laboratuvar böyle sıra şeklinde yapmışlar. Ben görev yılımın ikinci yılında bir ayımı perişan halde laboratuvarı u şekline döndürmeye çalıştım. Rezil bir laboratuvar imkanıydı her taraf toz içinde bildiğiniz sıra şeklinde bilgisayar burada ben orada anlatıyorum ama çocuk orada ne yapıyor göremiyorum... Belki internette çok saçma bir şey çıkıyor o zaman filtre mantığı falan da yoktu... Van da görev yaparken çok sıkıntılı bir gündü böyle Türk Bayrağını yaptıktan sonra gelirken öğrencinin biri onların bir üç rengi var ya sarı, kırmızı, yeşil onu yaptığını gördüm. Şimdi çocuğa kızamıyorum kızsam belki ailesine anlatacak. Belki içini bir daha bana anlatmayacak. Bir şeyler söylemeyecek. Tepki göstermesem vicdanım el vermiyor. Yani ne yapayım ne yapmayayım derken konuyu değiştirip tabi böyle olmamış falan diye hemen böyle değiştirdim

böyle konuyu değiştirerek onu değiştirdim. Ama çok rahatsız oldum. O vaziyeti hissetmek çok kötü. Hani kızayım mı kızmayayım mı arasında kalıyorsunuz. Zaten bir öğretmenin istediğiniz kadar üniversitede bununla ilgili bir ders görün oraya gelince milyon tane farklı kombinasyonla karşılaşabiliyorsunuz. Benim çok sıkıntılı bir günümdü ne yapacağıma karar veremedim.”

“Öğrencilerin bir araya gelerek sınıf düzenini bozması” sorununa ilişkin “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Melek öğretmenin “Dünden Bugüne...” başlıklı DH’sindeki şu sözleri örnek verilebilir:

“Derste zıplayan top gibi ele avuca sığmayan bu çocuklar ne tatlı, ne şirin varlıklar. Teneffüste gelip bacaklarına sarılan, tuvalete tek gidemeyen, fermuarını çekemeyen, evde-komşuda gördüğümüz çocuklar. Ayy canlarım ya, ben sizi başka tanımıştım. Siz ne tatlı tatlıymışsınız. Hadi derse girelim. Bu da ne, ama siz tek tek çok tatlıydınız, ne zaman birleşip voltran oldunuz.”

Sınıf yönetimi sorunlarına başka bir örnek ise “öğretmenin sorunlu öğrencilerle ilgilenirken diğerleriyle ilgilenememesi”ne ilişkindir. Bu sorununu “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir öğretmen hikâye çemberinde şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Böyle sınıfta en problemlilerin problemlerini gidermeye çalıştım. En problemlili öğrenci tipleri mesela ailesi boşanmış, aileler yıkılmış veya çocuk bir akrabasında kalıyor. Çeşitli problemleri var hayatta. Onları da çözmeye çalıştım. Sorunlarını çözmeye çalıştım. Sonra 1 sene geçti bir sene sonrasında şunu fark ettim ben o problemlilerle uğraşırken başarılı öğrencileri unuttum aslında ben yani başarılı öğrencileri çok iyi bir hedefe getirebilirdim. Onun eksikliğini gördüm.”

Özellikle deneyim yılı az olan ve öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı bir sorunun ise öğretmenin “sınıfa ilk defa girdiğinde ne yapacağını bilememesi”ne ilişkin olduğu belirlenmiştir. Bu durum “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Tuğba öğretmenin şu sözlerinde görülebilmektedir:

“Okulda ilk gün bakıyorum herkese hani ne yapacağım şimdi hani öğrenciler sırada geçecekler şimdi ne yapacağım, nereye gideceğim. Öğrenciler 30-35 kişi bana bakıyor, 5.sınıf öğrenciler hangisine bakacağıma şaşırımdım. Öyle

yaşamıştım işte ilk ama halbuki staj yaptım danışman öğretmenimle. Tek başına kalınca çok farklı oluyor...”

Öğretmenlerin mesleğin çalışma koşulları, ekonomik getirileri ve toplumdaki konumu ile ilgili sorunlarını dile getirdikleri mesleki statü kategorisinde yer alan kodlara ve kodlama yoğunluklarına Tablo 37’de yer verilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlik Mesleği Genelinde Mesleki Statü Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde	113
Kategori: Mesleki statü	9
Kodlar:	
Öğretmenlik mesleğine yönelik saygınlığın azalması	3
Öğrenciyle ilgili en küçük bir sorunda öğretmenin suçlanması	3
Öğretmen maaşlarının düşük olması	2
Sosyal hayatta öğretmenlere yönelik ayrıcalıklardan yararlanamama	1

Örneğin, “öğretmenlik mesleğine yönelik saygınlığın azalması” sorununa yönelik Salih öğretmen şunları dile getirmiştir:

“Öncelikle eğitim sistemi içerisinde öğretmen rolünün itibarını çok düşüğünü ve bunu değiştirmeye yönelik bir samimi bir niyetin olmadığını düşünmekteyim... Eğitim sisteminin temel direği olan öğretmenlik, bireylerin zihnindeki saygın konuma getirilmelidir.”

Öğretmenlerin dile getirdiği, başka bir sorun ise “maaşlarının düşük olması”na yöneliktir. Nitekim bu sorunu “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Ayşe öğretmen şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Dünyanın hiçbir yerinde bu kadar az maaş alan öğretmen grubu yoktur.”

Rol çatışmasıyla ilgili sorunların sadece BT branşı özelinde karşılaşılmadığı ve diğer öğretmenlerin de karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Rol çatışması ile ilgili sorunlar Teblo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlik Mesleği Genelinde Rol Çatışması Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde	113
Kategori: Rol çatışması	6
Kodlar:	
Okul yöneticilerinin öğretmenden etik dışı talepleri	4
Öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale edilmesi	2

Dikkat çeken diğer bir sorunun öğretmenin verdiği öğrenci notlarına diğer öğretmenler tarafından müdahale edilmesine ilişkin olduğu söylenebilir Nitekim bu sorunda etik ve ahlak dışı davranışlar sergilendiği dikkati çekmektedir. Örnek olarak bu sorun, Ayşe öğretmenin şu sözlerinde görülebilmektedir:

“...Öğretmen arkadaşım, bir öğretmen arkadaşının şifresini beynine kazımış, kızının öğretmenin... biri 80 bilmem ne, biri 82, notları böyle. Kadın akşam giriyor kendi evinden, kendi kızının notlarını 100,100 yapıyor. Hani o kadar tatminsiz ki... arkadaş ertesi gün, notlarla ilgili bir sıkıntı oluyor, giriyor... Kadın diyor ki aa değişiklik yapılmış nasıl oldu falan anlamıyor doğal olarak, düzeltiyor, demek ki yanlış girdim diyor. Akşam öbürü bir daha değiştiriyor...”

Öğretmenlerin dile getirdiği tüm branş öğretmenlerinin meslekte karşılaşabileceği bir başka sorun ise veli baskısı ve zorbalığına yöneliktir (Tablo 39).

Tablo 39

Öğretmenlik Mesleği Genelinde Veli Baskısı ve Zorbalığı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde	113
Kategori: Veli baskısı ve zorbalığı	6
Kodlar:	
Velilerin çocuklarını-çocuğun gereksinim ve isteği dışında- kursa göndermekle ilgili baskısı	2
Velilerin çocuklarını yüksek not almadığında kızması	1
Velilerin başka öğrencilere şiddet uygulama eğilimi	1
Velilerin okul yöneticilerini aşağılaması	1
Velilerin okul yöneticilerinin arabasına zarar vermesi	1

Örnek olarak “Velilerin başka öğrencilere şiddet uygulama eğilimi” sorununa yönelik “Heybemde Mesleki Anılar” atölyesine katılan Serkan öğretmenin hikâye çemberindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

“Şimdi ufak tefek oluyor çok değil. Geçen hafta bir veli geldi. Bir öğrencimizin velisi işte bizim eski öğrencilerden. Yeğenini yani dayısı oluyor işte yeğnini dövmüşler geldi hesap sormaya biz farkına varamadık başta ben de nöbetçiyim geldi eleman içeriye girdi. Çıktı yukarıya sınıf basmaya sınıfa gidiyor. O sıra bir öğretmen tutmuş falan biz çekildik falan ne oldu falan dedik. İşte gelmiş öğrenciyi dövcek falan ben bunu müdür yardımcısının odasına aldım. Dedim sen kimsin benim öğrencimi dövüyorsun dedim. Bu okul sınırları içerisinde o öğrenci benimdir. Senin öğrencinde benimdir. Kimse benim öğrencime dokunamaz.”

Öğretmenin bu sorun karşısında öğrencisine yönelik korumacı bir yaklaşım davranışı sergilediği görülmektedir.

Son olarak, özellikle doğuda görev yapan öğretmenlerin toplumsal koşullar (Tablo 40) ve altyapı eksiklikleri (Tablo 41) konusunda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 40

Öğretmenlik Mesleği Genelinde Toplumsal Koşullar Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde	113
Kategori: Toplumsal koşullar	7
Kodlar:	
Terör-çatışma olaylarının olması	4
Taşınmalı eğitimin olması	2
Okul yemek firmalarının sıkıntılı olması	1

Örneğin, Serkan öğretmen terör konusundaki sıkıntısını şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Bu grupta en kötü durumlara belki ben düştüm. Ben bazı şeyleri de söylemiyorum yani çapraz atışta da kaldık o şekilde. O çok kötü durumlardı, hiç anlatmıyorum. Ne yaşadığımı falan da fazla söylemem...”

Tablo 41

Öğretmenlik Mesleği Genelinde Altyapı Bağlamında Dile Getirilen Sorunlar

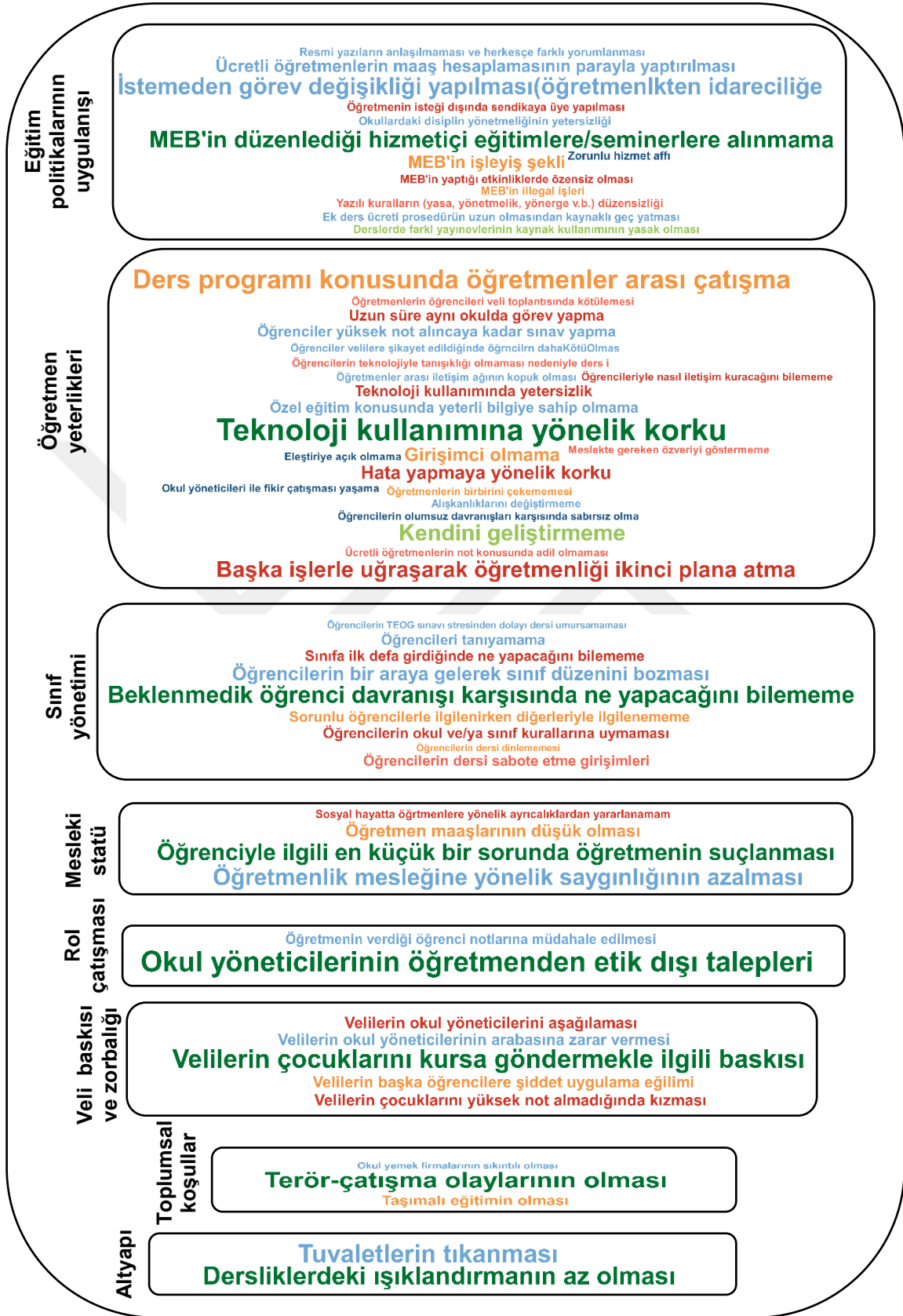
	KY
Tema 1: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	525
Alt Tema 2: Öğretmenlik mesleği genelinde	113
Kategori: Altyapı	2
Kodlar:	
Dersliklerdeki ışıklandırmanın az olması	1
Tuvaletlerin tıkanması	1

Serkan öğretmen okuldaki altyapı ile ilgili yaşadığı sıkıntılar konusunda ise şunları dile getirmiştir:

“...Yöneticilikte sendikalı olduk mecburen... O zamanlar bir de Eğitim Bir-Sen yönetiminde. Şöyle olaylar gördüm affedersiniz tuvaletler tıkanmış. Çok sıkıntılı bir dönemdi o dönem. Bir hafta tuvaletler tıkalı olduğu için bizim bodrum katta da dersliklerimiz vardı ışıklandırma da çok az. Çok çektik ya. Şimdi tuvalete gidiyor çocuk. Tuvaletin suyu bodrum kata veriyor. Çocuklar o suyun içinde yürüyor. Tuvaleti yasakladık. Tuvalete gidecek bu çocuk nasıl olacak. Yani ben oraya vidanjör makinesi getirmek için beni Eğitim Bir-Sen’li yaptılar...”

Bu sorunun diğer bir yandan eğitim politikasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenin istemeden o dönem aktif olan bir sendikaya üye yapıldığı dikkati çekmektedir.

Ek olarak, öğretmenlik mesleği genelindeki sorunlarla ilgili bulgular sunulurken tablolara ek olarak kod bulutları oluşturulmuştur (Şekil 12).



Şekil 12. Öğretmenlik mesleği genelinde kategori bazında öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlarla ilgili kod bulutları

Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara önerdikleri çözümler. İkinci tema altında öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara uygulayamadıkları fakat önerdikleri çözümlere yer verilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak “*eğitim politikalarının uygulanışı, öğretim programı, rol çatışması, bireysel ve toplumsal değer algısı, öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi, altyapı, mesleki statü, veli baskısı ve zorbalığı, toplumsal koşullar ve özel okul uygulamaları*” kategoriler yer alırken; öğretmenlerin bu sorunlara önerdikleri çözümler incelendiğinde ise sadece “*eğitim politikalarının uygulanışı, mesleki statü ve öğretmen yeterlikleri*” kategorilerinin ortaya çıkması dikkati çekmektedir (Tablo 42).

Tablo 42

Öğretmenlerin Mesleki Yaşamda Karşılaşılan Sorunlara Önerdikleri Çözümler

			KY	
Tema 2: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara önerdikleri çözümler			19	
Kategoriler:	Alt kategoriler:	Kodlar:		
Eğitim Politikalarının uygulanışı	-	Öğretmenlere mesleki gelişimi konusunda destek verilmesi	4	10
		Kodlama-robotik eğitime önem ve destek verilmesi	3	
		Akademik araştırmalara ve kaynaklara önem verilmesi	1	
		Mesleki olarak kendini geliştirmesi için öğretmenlere farklı bölgelerde çalışacakları rotasyon getirilmesi	1	
Mesleki statü	-	Öğretmenlik mesleğinin saygın konuma getirilmesi	2	5
		Öğretmenlere güvenilmesi	1	
		Öğretmenlerin gelirlerinin artırılması	1	
		Derslerinin önemine yönelik farkındalık oluşturulması	1	
Öğretmen yeterlikleri	Mesleki Beceri - Öğrenme ortamları oluşturma	Öğrencilere sorumluluk verme	2	4
		Öğrencilere keyif alacakları ortam sağlama	1	
		Öğrencilere etkin olacakları ortam sağlama	1	

Öğretmenlerin çözüm önerilerine ilişkin bulgular sunulurken tablonun yanı sıra kod bulutundan da yararlanılmıştır (Şekil 13).



Şekil 13. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara kategori bazında önerdikleri çözümlerle ilgili kod bulutları

Şekil 13'te görüldüğü gibi çözüm önerisi olarak daha çok öğretmenlere mesleki gelişimleri için teknoloji konusunda hizmetçi eğitim verilmesi, öğretmenlik mesleğinin saygın konuma getirilmesi ve öğrencilere sorumluluk verilmesi konularına değinildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin önerdikleri bu çözüm önerileri ile mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar arasındaki ilişki incelendiğinde bu çözüm önerilerinin; öğretim programının yetersiz olması, öğretmenlik mesleğine yönelik saygınlığın azalması, dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi, derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması, öğrenciyle ilgili en küçük bir sorunda öğretmenin suçlanması ve okullardaki disiplin yönetmeliğinin yetersizliği sorunlarından hareketle getirildiği söylenebilir. Örneğin “öğretmenlik mesleğine yönelik saygınlığın azalması” sorunu ve buna soruna yönelik olarak getirilen “öğretmenlik mesleğinin saygın konuma getirilmesi” ve “öğretmenlere güvenilmesi” çözüm önerilerine ilişkin “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Salih öğretmen odak grup görüşmesinde şunları söylemiştir:

“...Öncelikle eğitim sistemi içerisinde öğretmen rolünün itibarını çok düşüğünü ve bunu değiştirmeye yönelik bir samimi bir niyetin olmadığını düşünmekteyim. Durum o kadar vahimdir ki veliler öğretmenleri, öğrencilerinin düşmanı olarak görmeye başlamışlardır. Çocuklarının söyledikleri her şeyin yüzde yüz doğru olduğunu düşünerek en küçük bir

sıkıntıda öğretmeni suçlamaya ve hatta cezalandırabilmek içine yapabilecekleri her şeyi yapmaya çalışmaktadırlar. Bu algının öncelikli olarak değişmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel direği olan öğretmenlik, bireylerin zihnindeki saygın konuma getirilmelidir. Öğretmene güven olmadan eğitim ilerleyemez...”

Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara uyguladıkları çözümler. İkinci tema altında öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara uygulayamayıp önerdiklere çözümlere yer verilirken, üçüncü tema altında uyguladıkları çözümlere yer verilmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği uyguladıkları çözümlere ilişkin kodlar “*öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi, altyapı ve rol çatışması*” olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır (Tablo 43).

Tablo 43

Öğretmenlerin Mesleki Yaşamda Karşılaşılan Sorunlara Uyguladıkları Çözümlere İlişkin Kategoriler ve Kodlama Yoğunlukları

	KY
Tema 3: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözümler	218
Kategoriler:	
Öğretmen yeterlikleri	168
Sınıf yönetimi	10
Altyapı	32
Rol çatışması	6

Tablo 43 incelendiğinde öğretmenlerin sorunlar karşısında daha çok öğretmen yeterlikleri konusunda çözüm uyguladıkları görülmektedir. Öğretmen yeterlikleri konusunda uygulanan çözümlerin ise tutum ve değerler yeterlik alanında olduğu belirlenmiştir (Tablo 44).

Tablo 44

Sorunlara Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Konusunda Uyguladıkları Çözümler

		KY				
Tema 3: Öğretmenlerin sorunlara uyguladıkları çözümler		218				
Kategori: Öğretmen yeterlikleri		168				
Alt kategoriler: Kodlar:						
Tutum ve Değerler	Kişisel ve mesleki gelişim	Araştırıp yeni bilgiler öğrenme	22	83	134	
		Kendini geliştirme	20			
		Teknolojiyle/alanla ilgili gelişmeleri takip etme	13			
		Alanıyla/gelişimiyle ilgili yayınları okuma	9			
		Yeni yazılımlar öğrenme	3			
		Yeniliklere açık olma	3			
		Öğrenmeye açık olma	3			
		Alandaki iyi kişileri seçip takip etme	2			
		Akranları ile fikir alış verişinde bulunacakları etkinliklere katılma	2			
		Tüketici toplumdaki üreticiye geçmek için çabalama	2			
		Lisansüstü eğitime devam etme	1			
		Alanla ilgili derneklerde aktif olma	1			
		Bilgi birikimini arttırmaya çalışma	1			
		Açık fikirli olma	1			
	Öğrenciye yaklaşım	Öğrencilerde farkındalık oluşturma	Öğrencilerde farkındalık oluşturma	18	28	
			Öğrencilerine değer verme	3		
			Öğrencilere rehber olma	2		
			Öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusunda çaba gösterme	2		
			Öğrencilerini daha iyi anlamak için onlara daha çok vakit ayırma	2		
			Öğrencileri akranlarının yanında takdir etme	1		
	İletişim ve işbirliği	Derslerinin önemine, içeriğine yönelik farkındalık oluşturma	Derslerinin önemine, içeriğine yönelik farkındalık oluşturma	12	20	
			Tecrübeli öğretmenlerle fikir alış-verişinde bulunma	3		
			İletişim becerilerini güçlü tutma	2		
			İdarenin ve velilerin olumsuz tavır ve yargılarına önem vermeme	1		
			Veli toplantılarında yapıcı bir tavır sergileme	1		
			Veli şiddetine karşı öğrenciyi koruma altına alma	1		
	Milli, manevi ve evrensel değerler	Öğrencilerine toplumsal ve ahlaki kuralları öğretme	3			

Tablo 44 (Devam)

Sorunlara Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Konusunda Uyguladıkları Çözümler

Alt kategoriler:	Kodlar:	KY	
Mesleki Beceri	Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	Farklı öğretim yöntem-teknikleri deneme	5 19 23
		Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorunlarına çözüm bulma	3
		Öğrencilere akranlarından öğrenmeye teşvik etme	3
		Derslerin güzel ve verimli geçmesine yönelik etkinlikler hazırlama	3
		Öğrencilerin derse bağlanmalarını/sürece dâhil olmalarını sağlama	2
		Ders anlatım yöntemini öğrencilerin seviyesine uygun seçme	2
		Öğrencilerin anlamadığı konularda sabırla yardımcı olma	1
	Eğitim öğretimi planlama	Kendi ders içeriğini oluşturma	5 8
		Okul-ders saati dışı etkinlik yapması	3
	Öğrenme ortamları oluşturma	Öğrencide birbirlerine karşı saygılı olma kültürünü, ortamını oluşturma	1 2
	Öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde etkinlikler hazırlama	1	
Ölçme ve değerlendirme	Notlandırma konusunda öğrencilerine yönelik adil olma	3 5	
	Yazılı sınav yerine uygulamaya dayalı değerlendirme	2	

Tablo 44'te görüldüğü gibi uygulanan çözümlerin daha çok mesleki gelişim kategorisinde yoğunlukta olduğu dikkati çekmektedir. Mesleki gelişim ile ilgili olarak öğretmenlerin daha çok araştırıp yeni bilgiler öğrenme, kendini geliştirme ve teknolojiyle/alanla ilgili gelişmeleri takip etme adına adımlar atarak sorunlara bu şekilde çözüm buldukları belirlenmiştir. Örneğin, Hayaller ve Gerçekler atölyesine katılan Bahar ve İlhan öğretmen şunları dile getirmişlerdir:

Bahar: "Bilgisayar üzerinde olan arızanın kaynağını bilmiyorsam araştırdım öğrendim, gerektiğinde de tamir ettim. Çalışmayan bilgisayarları çalışır halde tutmaya gayret ettim."

İlhan: "Aldığım öğretmen eğitimi ile mesleki hayatımı devam ettirmem özellikle bizim bölümümüz için pek yeterli değil. Kendimi geliştirmedığım sürece hep eksik kalacağımı bildiğim için sürekli olarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum."

BT öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadığı sorunlara yönelik uyguladıkları çözümlere Tablo 45'te yer verilmiştir (Tablo 45).

Tablo 45

Sorunlara Yönelik Sınıf Yönetimi Konusunda Uyguladıkları Çözümler

	KY
Tema 3: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara uyguladıkları çözümler	218
Kategori: Sınıf yönetimi	10
Kod	
Kendi kurallarını koyarak tutarlı olma	6
Sınıf kuralları koyma	1
Oturma planı oluşturma	1
Sınıf içinde gözlem notu tutma	1
Bilgisayarlara kontrol programı kurma	1

Örneğin, “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan ve “İlkelerden Ödün Vermemek” başlıklı dijital hikâyesinde Mahir öğretmen kurallar edinmeye ve tutarlı bir şekilde uygulanması gerektiğine ilişkin şunları dile getirmiştir:

“İlkeler edinmenin önemini ve bu ilkelerden ödün vermemeyi tecrübelerimle öğrendim...Ben ilkeler edinmenin önemini öğrencilerime sene başında sınıf kurallarını oluşturduğumuzda anlatırım. Bu kuralların bir kere bile ihmal edilmesiyle sonucunun acı olabileceğini anımı anlatarak söylerim...”

Ek olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştığı sorunlar karşısında özellikle mesleğin ilk yıllarında öğrencilere şiddet uygulama ve bağırma gibi uygun olmayan davranışlar da sergilediklerine yönelik ifadeleri dikkati çekmiştir. Bununla ilgili olarak Mahir öğretmen hikâye çemberinde şunları dile getirmiştir:

“...Mesela ilk yıllarda öğretmenliği de tabii bilmiyoruz, danışmanlarımız da yok... İlk başta bir zaman geçti sabır taşıyor, çözüm bilmiyorsunuz, ben böyle ufaktan vurmaya başlamıştım. Çok hafiften ama. Böyle uyarıyordum küçük. İşte kulak çekme gibi. Sonra zaman geçti baktım ki şiddetim artmış... Sonra bir gün bir olay oldu ama çok fena bir olaydı... Vurdum gerçekten ama çok iyi bir tokat attım. Tokat attım, baya canım acıyor. Yani iki türlü canım acıdı hem elim acıdı hem yüreğim acıdı. Bu çocuk okuldan kaçtı gitti... Ondan sonra ben çok vicdan azabı yaşamaya başladım. Hep kabus gibi öğrenci karşıma geliyordu böyle. Sonra dedim ki bunun sebebi ne? Ben küçük küçük başladım aslında bu dayak işine. Önceden hafiften vururum diye başladım. Sonra şiddet, doz arttı. Sonra baktım ki kendime engel olamıyorum o şeyde, ondan sonra bıçak şeyi gibi kestim ben... Bıraktım. Yanlış, gerçekten yanlış bir şey.

Çocuğu düzeltmeyeceği gibi, çözüm de olmuyor. Sonra farklı arayışlar içine girmeye başladım. Dedim ki ben yanlış yapıyorum. Bu benim yanlışım. Bu benim acizliğimi gösterir. Dayak şeyinden çıktım. Yalnız şunu söyleyeceğim neden anlattım bunu? Öğretmenliğe girerken biz hep günlük gülüstanlık gördük ortamı. Girdiğimizde bambaşka çocuklar var önümüzde... Öğrencilerime de onu diyorum yani siz sınıfla baş başa kalmadıkça öğretmenlik yapmayacaksınız. Şuan kendinizi öğretmen gibi düşünmeyin. Çok kolaymış öğretmenlik gibi de gelmesin size. Çok farklı durumlarla da karşılaşacaksınız...”

BT öğretmenlerinin branşları özelinde mesleki yaşantıda karşılaştığı rol çatışması ve altyapı sorunlarına yönelik uyguladıkları çözümlerin altyapı ile ilgili olduğu belirlenmiş ve bu kodlara Tablo 46’da yer verilmiştir.

Tablo 46

Sorunlara Yönelik Altyapı Konusunda Uyguladıkları Çözümler

	KY
Tema 3: Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara uyguladıkları çözümler	218
Kategori: Altyapı	32
Kod	
Laboratuvar oluşturma ve bilgisayar bulma konusunda girişimlerde bulunma	11
Bozuk bilgisayarları işler duruma getirme, lab'a çeki düzen verme	7
Altyapı gereksinimleri için zamanından fedakârlık yapması	11
Altyapı gereksinimleri için maddi gelirden fedakârlık yapması	3

Örneğin Elazığ’da gerçekleştirilen “Heybemde Mesleki Anılar” atölyesine katılan Serkan ve Eren öğretmen hikâye çemberinde altyapı konusunda yaşadıkları sorunlara nasıl çözüm yolu bulduklarına ilişkin şunları dile getirmişlerdir:

Serkan: “Bilgisayar öğretmeni olarak atandım. Laboratuvar yok. Hiçbir şey yok. O zamanlar bizim sınıftan Şırnak’ta Milli Eğitimde çalışıyor. Neyse orada görürdüm onu laboratuvar nasıl olacak falan, bir yan binada odun ambarı mı ne varmış. O odun ambarındaki odunları çıkarttık. Orayı laboratuvar yaptık. Peki, bilgisayarlar yok nasıl yapacağız. Emre de sağ olsun çok yardımcı oldu. Dedi ki belki yapabiliriz ama bir tane iki tane bilgisayar. Tabi ben Emre’nin yanına daima gidip geliyorum. Bilgisayarla ilgili sıkıntılar falan olduğunda yardım ediyorum falan filan derken Milli Eğitimdeki kişileri tanımaya başladık. Çevremiz genişleyince bilgisayar sayımız artmaya başladı. Yani ne kadar çok

iş yaparsam o kadar bir bilgisayar geliyordu. 10 tane bilgisayarın üzerine çıkarttık bilgisayarı. O köy okuluyla öyle bir mazimiz vardı işte.”

Eren: *“Van da sürekli elektrik internet gidiyor. Sebep kabloları çalıyorlar. Belki Doğu da çalışan hocalar. 1 ay internet yok, ne ile internet yapıyoruz?! VİNN’larımız var, kendi kişisel VİNN’larımız, faturasını da cebimizden ödüyoruz.”*

Öğretmenlerin rol çatışması ile ilgili sorunlara yönelik uyguladıkları çözümlerin de BT branşı özelinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, kendilerinden teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmalarını ve dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği sorunları karşısında her istenilen işi yapmayarak ve zamanla hayır diyebilmeyi öğrenerek (KY: 6) sorunlara çözüm bulduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin “Bilişim Öğretmenlerinin Travertenleri” atölyesine katılan Melih öğretmen hikâye çemberinde;

“...şimdi mesela bir matematik öğretmeni elinde sadece kalemi var derse giriyor, bir Türkçe öğretmeni kalemi var derse giriyor, bir de elinde kitap varsa, yoksa o da yok yani. Şimdi bizim sınıfta 20 tane bilgisayar var. Öğretmen bilgisayarı var, okulda bir sürü tahta var, idarede bir sürü bilgisayar var. Bütün sorunlar bizi buluyor. Derste öğrenci gönderiyorlar, gelsin. Ben ders işliyorum, matematik öğretmeni öğrenci gönderiyor, gelsin diyor bana diyor. Tahtada şu sorun var, sesi çıkmıyor, şurası bozuk, burası bozuk, müdür bir şey yapamıyor, beceremiyor, hemen nöbetçiyi gönderiyor, çabuk gelsin... Ben dersi böldürmüyorum. Selam gönderiyorum, müsait olduğum bir zaman geleceğim de diyorum, gönderiyorum geri. İlk zamanlar gidiyordum ama. İlk zamanlar bilmiyorsun, tecrübesizsin. Mesleğe ilk başladım hemen çağırdılar, tahtada bir şey anlatıyorsam da o anda bırakıp gidiyordum mesela. Gidilmesi gerektiğini sanıyordum. Sonradan baktım ki gidilmese de oluyormuş. Şimdi öğrenci geldi mi oğlum selam söyle, öğretmen müsait olduğu zaman, boş olduğu zaman bakacakmış de diyorum, gönderiyorum...”

ifadeleri ile dersin bölünmesi sorununa yönelik nasıl çözüm yolu bulunduğunu dile getirmiştir. Öğretmenin ifadelerinde kendi branşını diğer branşlarla karşılaştırdığı ve bu sorunun sadece BT özelinde olduğu da görülmektedir.

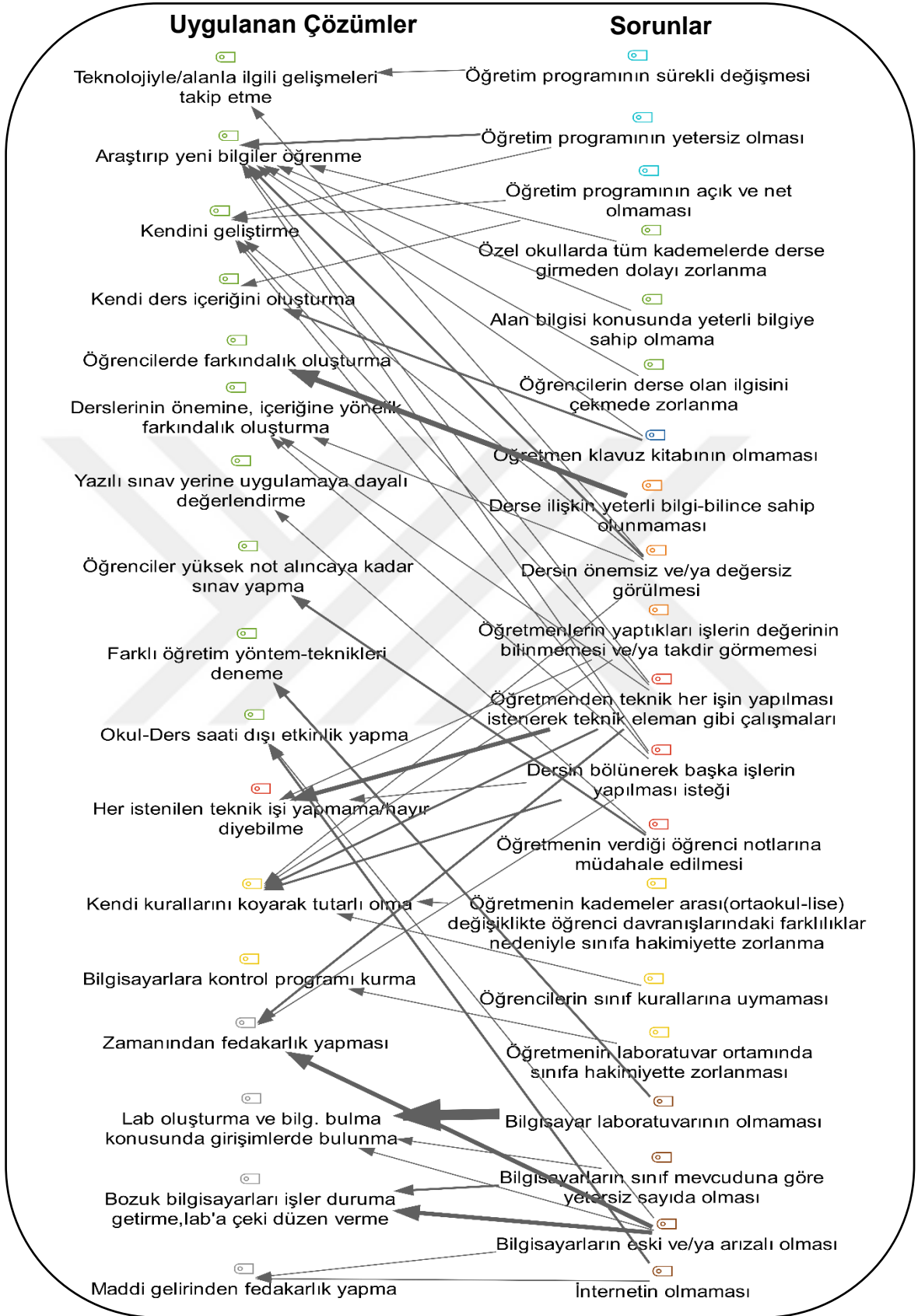
Ek olarak, kategoriler bazında uygulanan hangi çözümlerin yoğunlukta olduğunun izlenmesini kolaylaştırmak amacıyla kod bulutları oluşturulmuştur (Şekil 14).



Şekil 14. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara kategori bazında uyguladıkları çözümlerle ilgili kod bulutları

Ek olarak, tema 1’de yer alan öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar ile tema 3’te yer alan bu sorunlara yönelik uyguladıkları çözümler arasındaki ilişkiler incelenerek kod-ilişki haritaları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunlara yönelik uyguladıkları çözümler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için iki tane kod-ilişki haritası oluşturulmuştur. Bu kod-ilişki haritalarından birisi öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştığı BT özelindeki sorunlarla bunlara yönelik uyguladıkları çözümler arasındaki ilişkiyi (Şekil 15); diğeri öğretmenlik mesleğindeki sorunlarla bunlara yönelik uygulanan/önerilen çözümler arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Şekil 16).





Şekil 15. Öğretmenlerin BT özelinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik uyguladıkları çözümler arasındaki ilişki

Şekil 15'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin BT özelinde karşılaştığı sıklıkla dile getirdikleri sorunlardan biri olan “teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak” sorununa ilişkin “kendini geliştirme, araştırıp yeni bilgiler öğrenme, ideallerinden-ilkelerinden ödün vermeme ve kendi kurallarını koyarak tutarlı olma” gibi farklı kategorilerde yer alan çeşitli çözümlerin uygulandığı ortaya çıkmıştır. Örneğin “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir öğretmenin hikâye çemberinde dile getirdiği rol çatışmasıyla (kırmızı renk) ilgili “teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak” ve “dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği” sorunları karşısında uyguladığı çözümlerden birinin sınıf yönetimi (sarı renk) kategorisinde yer alan “kendi kurallarını koyarak tutarlı olma” diğerinin de öğretmen yeterlikleri (yeşil renk) kategorisinde mesleki gelişim alt kategorisinde yer alan “araştırıp yeni bilgiler öğrenme” ile ilgili olduğu şu sözlerinde görülebilmektedir:

“...Yani dedim ya ideallerinden ödün vermeyecek... Az önce eklediğim şey mesela ben dersimden ödün vermek istemem çıkmam da dersimden. Bunun için de sözüm var bu hafta. Bunu söylemek gerekiyor. Belki de o yüzden dersimizi değersiz görüyorlar. Ben şunu diyorum ben her şeyi yaparım. Bende çözümsüz bir şey yok. Araştırırım öğrenmeye çalışırım. Ama bu benim ders saatimde olmaz. Ders saatim yani nasıl ki matematik dersindeki matematik öğretmeni çıkmıyorsa ben de çıkmam. Onun dışında ama her şeyi de yaparım gerçekten de. Geçen hoparlör bozulmuştu. Hoparlör dediğiniz basit hocam dedi çalışmıyor. Getirin dedim. Yaptım bana da bir tecrübe katıyor. Açtım içini baktım transistor bozulmuş hocam. Güç şeyi var ya o bozulmuş. Onu çıkartıp... Yaptım. Bir tane adaptör buldum. 6 voltluk. Onu bağladım hoparlör çalıştı.”

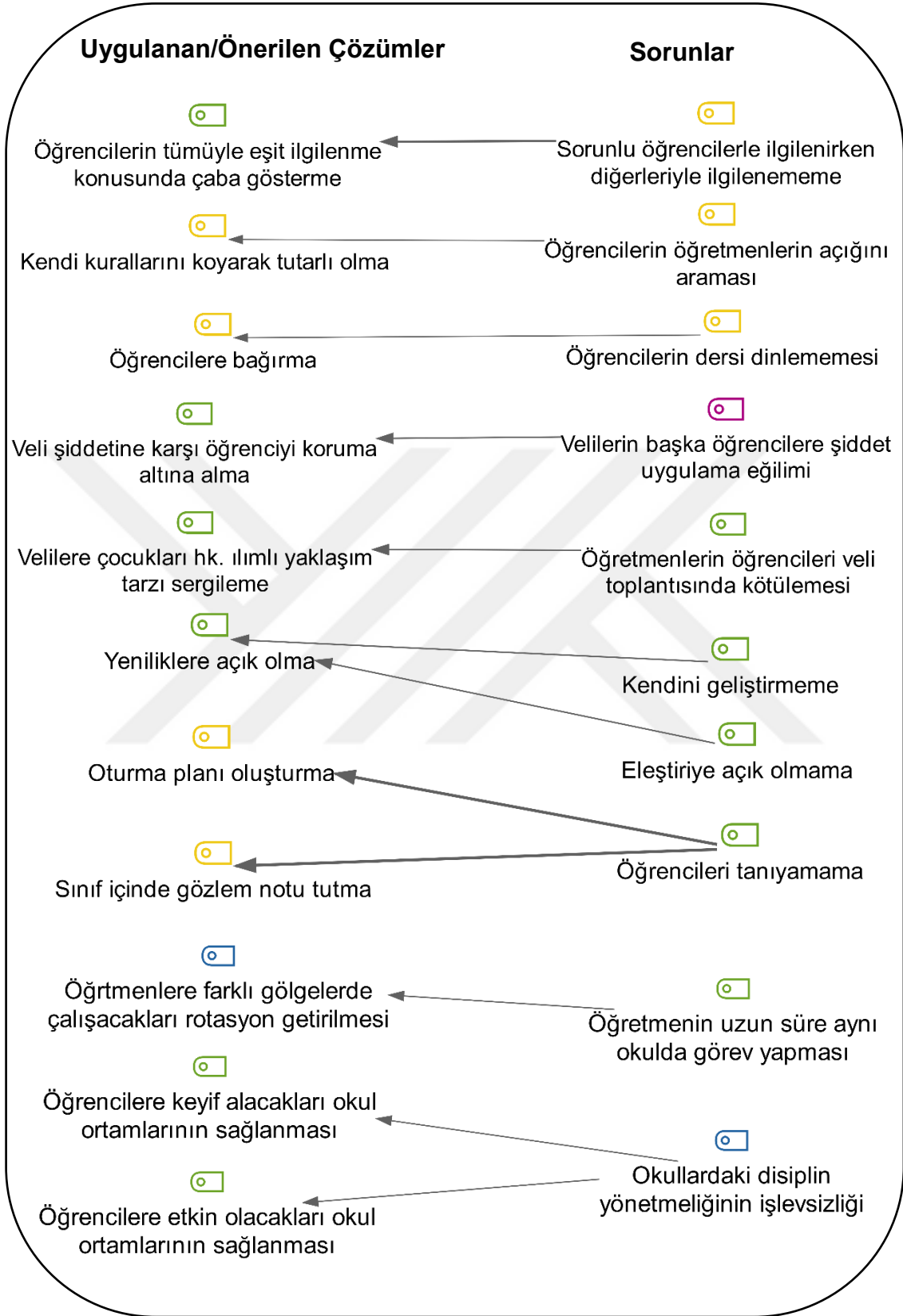
Başka bir örnekte de Çanakkale’de gerçekleştirilen “Bilişimcinin Arka Bahçesi” atölyesine katılan Figen öğretmenin “Taşıma Bilgisayar ile Değirmen Dönmez” başlıklı DH’snde;

“...Bilgisayar laboratuvarı olmayan bir okulda bu dersi anlatmak, öğrencilere soyut gelen programlamayı somutlaştırarak araç ve gereçlerin olmaması en büyük sorunlardan birisidir. Çalıştığım ortaokulda sadece etkileşimli tahta var. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersini anlatabileceğim bir laboratuvar veya laboratuvara dönüştürebileceğim bir sınıf yok. Programlama eğitimi ile öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılığının artabileceğini, işbirlikli çalışma

becerilerinin gelişebileceğini biliyordum. Dünyada programlama eğitiminin çok küçük yaşlara inmesi ancak okulumdaki fiziksel imkânların kötü olması beni rahatsız ediyordu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi akademisyen hocalarımdan, rektörlükten okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan eski kullanmadıkları dizüstü bilgisayarları istedim. Beni kırmayıp verdiler. Bu bilgisayarları çalıştığım okula götürdüm ancak boş bir sınıf olmadığı için her hafta ders saatinde bilgisayarları sınıfa taşımak, sıra düzenini ona göre ayarlama zorundaydım. Dizüstü bilgisayarları olan öğrenciler de bilgisayarlarını okula getirdiklerinde sorunu bir nebze çözebilmiştim. Tabii ki her öğrenciye bir bilgisayar düşünüyordu ama en azından deneyerek öğrenebilecekleri bir ortam oluşturabilmiştim. Çoğu zaman grup çalışması yaptırmayı tercih etmek zorunda kaldım. Şarjı biten bilgisayarların ara kablolar ile şarjda bağlanması, sınıfta tek bir priz olması gibi sıkıntılarla dolu bir eğitim-öğretim dönemi geçirdim. Şimdi okula bilgisayar laboratuvarı kurulabilmesi için gerekli yerlere müracaatlar yapıyorum...”

ifadeleri ile bilgisayar laboratuvarı olmaması sorununa yönelik nasıl çözüm yolu bulunduğu görülebilmektedir.

Şekil 15’te görüldüğü üzere BT özelindeki sorunlar ile bunlara yönelik uygulanan çözümler çeşitlenirken, öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştığı öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunları ile bunlara yönelik uyguladıkları çözümlerin daha sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır (Şekil 16). Bu durumun öğretmenlerin tümünün branşının BT olması ve söylemlerinin kendi branşları özelinde yoğunlaşmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.



Şekil 16. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genelinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara uyguladıkları/önerdikleri çözümler arasındaki ilişki

Şekil 16'dan hareketle sorunlar ve uygulanan çözümlere örnek olarak "Tecrübe En İyi Öğretmendir" atölyesine katılan öğretmenler arasında geçen aşağıdaki diyaloga yer verilebilir. Aşağıda, daha mesleğin ilk yıllarında olan Tuğba öğretmenin kendini yetersiz gördüğü alanların olduğunu ve Mahir öğretmenin de aynı konuda sıkıntı yaşadığını dile getirmesi ile mesleki yaşantıda 19. yılında olan Melek öğretmenin deneyimlerinden hareketle bu konularda uyguladığı çözümü öğretmen arkadaşlarına öneri olarak sunması görülebilmektedir.

"Tuğba: ben şuan şu konuda yeterliyim desem doğru olmaz. Şey de eksik hissediyorum şimdi konuşunca da gözümde canlanıyor öğrencileri tanıyıp onlara göre davranmak mesela bir sınıfa giriyorum şuan bir yerde görsem bu benim öğrencim diyemeyeceğim. Hani yüzünü tanıyamayacağım öğrencilerim var. Daha çok ders anlatmaya odaklıyım şuan. Hani onu halledeyim daha sonra bir yerlere geleyim o konuda eksikliğim var...."

Mahir: Düşününce yetersiz olduğum konu şu Tuba Hocam gibi benim hafızam zayıftır. Sima ben de tanıyamıyorum ben isim ezberleyemiyorum mesela çok az nadir öğrenebiliyorum. Mesela sürekli bir öğretmen öğrenebiliyorken 30 kişilik sınıfın isimlerini, söyleyebiliyorken, ben bir dönem boyunca söyleyemediğim oluyor. O yüzden mesela benim bir sınıfa uzun süre girmem gerekiyor onlara hitap edebilmem için. Bu benim eksikliğim aslında eksik görüyorum o konuda. İsimle hitap etmek tabi ki şeyi çok artırıyor, sınıf içinde iletişimi de artırıyor. Benim eksikliğim o."

Melek: Bir şey önerebilir miyim? Naçizane. Şimdi ben de çok fazla sınıfa giriyorum. Çocuğu burada gördüğümde ismini hatırlayamayabilirim. Ama oturma planı yapıyorum ve orda her geldiklerinde aynı yere oturuyorlar. Bu hem sınıf kontrolü hem o bilgisayarda bir şey olduğunda hangi çocuk orda oturmuş vs. bu anlamda kontrol sağlıyor. Hem de oradan bakarak söylüyorum. Ve gerçekten bazen o kadar çok şaşırıyorlar ki el kaldırıyor. Evet Ayşe hani oğlum kızım evladım kelimelerini çok kullanamamaya çalışıyorum. Ama bazen şöyle diyorum kime söylüyorum diyorum hepsi böyle dönüp bakıyor. Ama Ayşe kapıyı açar mısın? Ahmet yazıcı açık mı? Bu çok işe yarıyor."

Mahir: Ya bende öyle çok hitap etmiyorum da genel de soruyorum böyle ismin neydi."

Melek: Tabi ki sorulabilir ama oturma planı o anlamda biraz işi kolaylaştırıyor. Orda şey de işaretlenebiliyor mesela kimi öğrenci çok hızlı kiminin öğrenme algısında sıkıntı var. Kimi hareketli kimi çok içine kapanık. Ben hemen oturma planını her ders başında açarım, ders içinde oraya not alırım... Diyelim ki metin ekleme yaptı ben hemen oraya not alabiliyorum. H+ yazıyorum mesela. Hızlı gibi.

Mahir: Bilgisayar başında yapıyorsunuz.

Melek: Hayır. Kağıt kalemle, bilgisayarımın yanımda masam, mutlaka defteri imzalarken kağıt çıkartıyorum o da hep açık oluyor. Benim hep orda bir de öğrencilerde baktığında görmesin diye kendi anlayacağım kısa kodlarımda vardır. Mesela ha+ hareketli demektir ha- çok sakin demektir. H+ hızlı yapıyor demektir Y yavaş yapıyor demektir. BD koyarım. Hep bireysel dönüt istiyorum. Y koyarım mesela yardım ihtiyacı var hep gibi. Bunlar çok işe yarıyor.

Tuğba: Hımm. Yazdım. Güzel. Teşekkür ederiz.”

Bu konuşmalardan hareketle sorunlara çözüm bulunmasının yanısıra tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenler arasında fikir alış verişi olduğu ve tecrübesiz öğretmenlerin tecrübeli öğretmenin deneyimlerinden, önerilerinden yararlandıkları, tecrübeli öğretmenin diğer öğretmenlere yararlı bilgiler sunduğu söylenebilir.

Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları. Dördüncü tema altında mesleki yaşamın öğretmenlere dört kategoride ortaya çıkan katkılarına yer verilmiştir (Tablo 47).

Tablo 47

Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkılarına İlişkin Kategoriler ve Kodlama Yoğunlukları

	KY
Tema 4: Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları	127
Kategoriler:	
Öğretmen yeterlikleri	111
Altyapı	6
Mesleki statü	5
Yönetmelik destek	5

İlk olarak öğretmen yeterlikleri ele alındığında, öğretmenler daha çok mesleki yaşamın kendilerine mesleki gelişim konusunda katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bununla ilgili kodlamalara Tablo 48’de yer verilmiştir.

Tablo 48

Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkıları

			KY				
Tema 4: Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları			127				
Kategori: Öğretmen yeterlikleri			111				
Alt Kategoriler:		Kodlar:					
Tutum ve Değerler	Kişisel ve mesleki gelişim	Çeşitli kurslara/ seminerlere katılma	19	51	104		
		Teknik işlerden anlama	8				
		Disiplinler arası çalışmalara yer verme	6				
		İletişim becerilerinin güçlenmesi	5				
		Çeşitli yarışmalara katılma	4				
		Sürekli araştırarak kendilerini güncel tutabilme	3				
		Gözlem becerilerinin güçlenmesi	2				
		Öğrencilerinden öğrenme	1				
		Öğrencilerinin anlayacağı tarzda anlatmayı öğrenme	1				
		Olaylara farklı pencerelerden bakabilme	1				
		Günlük hayattaki olaylara eğitsel açıdan yorumlayabilme	1				
		Öğrenciye yaklaşım	Öğrencilerine bir şeyler katıyor-öğretiyor olma	Öğrencilerin ilgisini çekme	28	50	
				Öğrencilerden pozitif dönütler alma	5		
				Öğrencilerden vakit geçirme	4		
Öğrencileriyle vakit geçirme	4						
Çocukları/öğrencileri sevmeye	3						
Öğrenci psikolojisini çözümleyebilme	2						
Öğrencilerle duygusal bağ kurma	2						
Öğrencilerinin problemlerini çözme	1						
Tutum ve Değerler	İletişim ve işbirliği	Sorun olduğunda öğrenciye davranış şeklini iyi belirleme	1	3			
		Velileri tanıyarak ona göre yaklaşım sergileme	1				
		Daha tecrübeli öğretmenlerin bilgilerinden yararlanma	1				
Mesleki Bilgi	Alan bilgisi	Okul yöneticilerinden bilmediği işlerin nasıl yapılacağı konusunda bilgi edinme	1				
		Alan bilgisi konusunda bilgi ve donanıma sahip olma	4	7			
	Alan eğitimi bilgisi	Öğretim yöntemi konusunda bilgi ve donanıma sahip olma	3				

Tablo 48’de görüldüğü üzere öğretmenler tarafından en çok dile getirilen katkının “öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma” ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, bu katkıya ilişkin “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir ve Melek öğretmen hikâye çemberinde şunları dile getirmişlerdir:

Murat: “...Bir öğrencim video üzerinde hocam ben senarist olacağım şey yönetmen olacağım diyordu, böyle onunla ilgili bana da geldiğinde küçük videolar yapıyordu. Movie makerda çalışıyordu. Sonra dedim ki bu sana dar gelecek. İşte sonra sony Vegas’a geçti. Vegas’tan yapmaya başladı. İşte yeşil perde olaylarına falan girdi. Her yaptıkça bir şeyler yapmaya çalışıyor sonra zaten ben bile ona yetemez oldum gerçekten. Zaten benim alanım değil videolarla uğraşmak ben sadece yol gösterdim. O yola girdi çocuk... Katıldığı Google’ın şu anda bir projesi var ya unuttum ismini, Keşfet projesine bir video çekmiş okuluna 10 bin liralık galiba bir teknoloji hediye çeki kazandırmış. Ben o kadar mutlu oldum anlatamam size. Yani orda ismim geçmedi ama ben şunu biliyorum çocuk benle beraber başladı kendini geliştirdi ve ben çok mutlu oldum mesela o çocuğun bu hediye çeki kazanmasına. Şuan çocuk şeyde çalışıyor, böyle klipler çekiyor yerel sanatçılara falan...”

Melek: “...çocuklarla veya ortaokul lise düzeyindeki öğrencilerle birlikte olmak, onların hayatına bir şey katıyor olmak, sadece teknik olarak değil, çok tarifsiz ve keyifli bir duygu. Verdiği manevi tatmin çok yüksek...”

Kişisel ve mesleki gelişim bağlamında mesleki yaşamın öğretmenlere sağladığı en çok dile getirilen katkının ise çeşitli kurslara/seminerlere katılmalarına ilişkin olduğu belirlenmiştir. Örneğin öğretmenler;

- Bahar “işaret dili, çatışma çözme ve iletişim”,
- Ayşe “yaratıcı drama, Adobe indesign, Adobe illüstratör, Autocad”,
- Salih “ilk yardım”,
- Umut “satranç”,
- Mahir “hizmetiçi eğitim”
- Melek “çoklu zeka”
- Figen ve Özay “Ardiuno”

- Osman “Eğitim Teknolojileri Zirvesi”
- Rafet “Python, Youtuberlık”
- Hasan “sınıf yönetimi”
- Eren “bilgi güvenliği, ağ güvenliği”
- Serkan “oyun”
- Arzu “Temel eğitim, hazırlayıcı eğitim, Fatih projesi eğitimde teknoloji kullanımı, etkileşimli tahta kullanımı, özel eğitim hizmetleri”

v.b. bir çok farklı konu ve alanda kurslara, seminerlere ve hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını dile getirmişlerdir.

Mesleki gelişim konusunda dikkat çeken bir diğer katkının ise teknik işlerden anlamalarını sağlmasına yönelik olduğu söylenebilir. Bu katkının arkasında aslında birinci tema altında yer alan bir sorun olarak görülen öğretmenlerin teknik eleman gibi çalışmaları yatmaktadır. Fakat ğretmenlerin bir kısmının bu sorunu aynı zamanda kendilerine katkı sağlayan bir durum olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Örneğin Haluk ğretmen bu duruma ilişkin şunları dile getirmiştir:

“...Zaten biz bilgisayar öğretmenleri bütün işleri yapıyoruz. Zil bozulur biz gideriz falan... Aslında bunları bilmekte güzel bir şey...”

Kişisel ve mesleki gelişime başka bir örnek de “iletişim becerilerinin güçlenmesi”ne sağlmasına yönelik “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Bahar ğretmenin “BT Yalan Oldu” başlıklı DH’nde yer alan şu sözleri verilebilir:

“Mesleki deneyimim süresince anlayıştan uzak yöneticiler biraz işimi zorlaştırdı ancak iletişim becerileri konusunda ne öğrendiysem yine de onların yarattığı gerginlik nedeniyle öğrendim...”

Bahar ğretmenin bu söylemlerinde iletişim becerisinin gelişiminin arkasında okul yöneticileri ile arasında geçen “okul yöneticilerinin anlayışsız davranması” sorunu yatmaktadır. Fakat ğretmenin bu sorunu bir dezavantaj gibi görmeyip avantaja dönüştürdüğü dikkati çekmektedir.

Mesleki yaşamın öğretmenlere diğer katkılarının ise daha az kodlama yoğunluğunda olan altyapı, mesleki statü ve yönetsel destek bağlamında olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 49, 50, 51).

Tablo 49

Altyapı Bağlamında Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkıları

	KY
Tema 4: Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları	127
Kategori: Altyapı	6
Kodlar:	
Malzeme taleplerinin okul yönetimi tarafından karşılanması	3
Özel okul altyapı olanakları ile istediklerini yapabilme	3

Örneğin “Bilişimcinin Arka Bahçesi” atölyesine katılan Osman öğretmen hikâye çemberinde altyapı olanaklarının mesleki yaşamına katkısına ilişkin şunları dile getirmiştir:

“Mesela ben hiç KPSS’ye girmedim, hiç atanmayı düşünmedim. Başka işler yapmak istiyordum. Özel okulu da düşünüyordum, sırf bu istediğimize erişebilme imkanından dolayı...Ne istersek var, ben bu yüzden burada çalışıyorum. Hele ben geldikten sonra istediğim her şeyi aldılar, her şeyi. Bütün bilgisayarları baştan aşağıya sıfırladık, interneti yeniledik, bir sürü robotik malzeme... Yeni bir sınıf yapılıyor şuan. 2.bir sınıf vermişler, orayı da yeniden düzenliyorlar işte robotik sınıfı olarak. İmkanlarım çok iyi benim.”

Osman öğretmenin bu altyapı olanaklarının özel okulda çalışıyor olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Devlet okullarında ise altyapı konusunda bazı okul yöneticilerinin öğretmenlere hiç destek sağlamadığı bazılarının ise özel okullardaki kadar olmasa da ellerinden geleni yaptıkları belirlenmiştir. Örneğin devlet okulunda çalışan Figen öğretmen bu duruma ilişkin şunları dile getirmiştir:

“...Bu bilgisayarlarla ilgili bir sorun çıktığında hemen söylüyorum benim şuna ihtiyacım var, buna ihtiyacım var. Mesela klavye ihtiyacım var dedim, bir sürü q, f klavye var. Tamam alalım ama kim bir yazıcı firması yazıcı satan bir adamdan eski kalmış eski püskü klavyeler gelecek sanıyorum, ben günlerdir bunu bekliyorum, öyle bir yerden çıkma gelecek sanıyorum. Günlerdir bunu bekliyorum. Destek alıyorum ama çok değil.”

Mesleki statü bağlamında öğretmenler, mesleki yaşamın çalışma koşullarının rahat olması ve sosyal yaşamda kendilerine saygılı ve ayrıcalıklı davranılması konusunda katkıların olduğunu dile getirmişlerdir (Tablo 50).

Tablo 50

Mesleki Statü Bağlamında Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkıları

	KY
Tema 4: Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları	127
Kategori: Mesleki statü	5
Kodlar:	
Çalışma koşullarının rahat olması (tatil, mesai saati açısından)	3
Sosyal hayatta öğretmenlere saygılı ve ayrıcalıklı davranılması	2

Bu duruma örnek olarak Melek öğretmenin şu sözlerine yer verilebilir:

“...Ben mesela öğretmenliğe başlarken toplumda sosyal statü anlamında hiçbir beklentim yoktu. Hani fikir sahibi olup olmamakla ilgili değil. O benim için çok büyük bir önem teşkil etmiyordu. Ben bir gün tapuya gittim. Tapuda bir işim vardı. Dedim ki ne kadar sürer dedim. Ne iş yapıyordunuz dedi adam, derse yetişeceğimde o yüzden soruyorum dedim. Ne iş yapıyorsunuz dedi. Öğretmenim dedim, hemen kağıt getirdi. Hocam tamam siz bunu yazın gidin dedi. Öğretmen olmak ne güzel bir şeymiş dedim. Ya da farklı bir şey söyleyeceğim kardeşim Balıkesir’de askerlik yapıyordu yıllar önce. Yemin törenine gittik oradan yer ayırtmıştık girdik annemle ve daha yeni başlamışım öğretmenliğe işte o partileri falan yaptığımızın birkaç ay sonrası dedim ki ne yapacağız falan acemi bir kız çocuğu orda. Hoca hanım buyurun yemek yiyin önce, ramazandı ondan sonra odanıza geçersiniz dedi, odanız hazırlasın dedi.”

Okul yöneticilerinin öğretmenlere katkılarına ilişkin ortaya çıkan kodlar ise Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Yönetsel Destek Bağlamında Mesleki Yaşamın Öğretmenlere Katkıları

	KY
Tema 4: Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları	127
Kategori: Yönetsel destek	5
Kodlar:	
Veliyle olan sorunların çözümünde okul yönetiminden destek bulma	2
Diğer öğretmenlerle olan sorunların çözümünde okul yönetiminden destek bulma	2
Öğretmenin LÜ eğitimi için uygun ders programı yapılması	1

Örneğin doktora yapan İhsan öğretmen yönetsel destek konusunda şunları dile getirmiştir:

“...mesleki gelişimi için lisansüstü yapan öğretmenlere kolaylık göstermekte, ders programlarını uygun olarak hazırlamaktadır. Bana da bu konuda oldukça yardımcı olmaktadır.”

Ek olarak, mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları ile ilgili bulgular sunulurken tabloların yanı sıra kod bulutlarından yararlanılmıştır. Buradan hareketle kategoriler bazında ayrı ayrı kod bulutları oluşturulmuştur. Her bir kategorideki büyük ve kalın kod ise kodun kodlama yoğunluğunu göstermektedir (Şekil 17).



Şekil 17. Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları

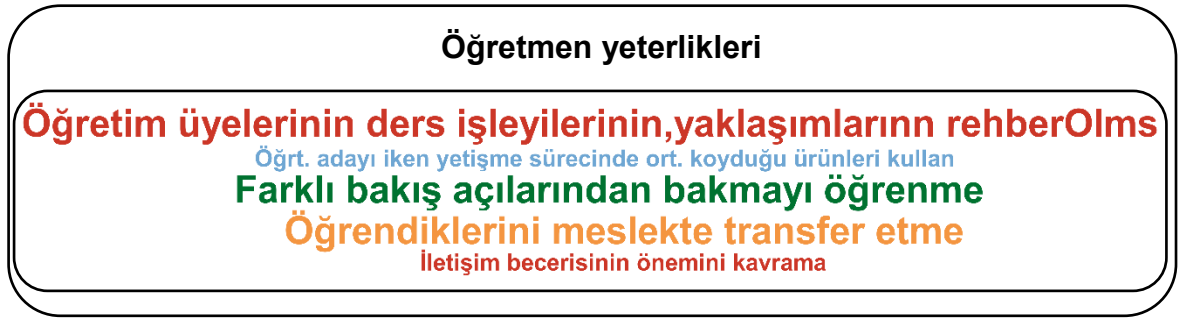
Öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmenlere katkıları. Beşinci tema altında öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmenlere katkılarına yer verilmiştir. Bu katkıların sadece öğretmen yeterlikleri bağlamında olduğu belirlenmiştir (Tablo 52).

Tablo 52

Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Öğretmenlere Katkıları

			KY
Tema 5: Öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmenlere katkıları			8
Kategori: Öğretmen yeterlikleri			8
Alt Kategoriler: Kodlar:			
Mesleki Bilgi	Alan bilgisi	Öğrendiklerini meslekte transfer etme	2 4
		Farklı bakış açılarından bakmayı öğrenme	2
Mesleki Beceri	Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	Öğretmen adayı iken yetiştirme sürecinde ortaya koydukları ürünleri mesleki yaşantıda kullanma	2 3
		Öğretim üyelerinin ders işleyişlerinin, yaklaşımlarının rehber olması	1
Tutum ve Değerler	İletişim ve işbirliği	İletişim becerisinin önemini kavrama	1

Öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmenlere katkıları ile ilgili bulgular sunulurken tablo 52'nin yanı sıra kod bulutundan da yararlanılmıştır (Şekil 18).



Şekil 18. Öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmenlere katkıları

Tablo 38 ve Şekil 18'de görüldüğü üzere, öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmenlere katkılarından birinin “farklı bakış açılarından bakmayı öğrenme” konusunda olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin bu durumu “Hayaller ve Gerçekler”

atölyesine katılan Salih öğretmen odak grup görüşmesinde şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Özellikle bölüm açısından ben çok memnunum, niçin diyeceksiniz. Hem sayısal bir bölüm hem sözel bir bölüm. Eğitimde sözel bölümle sayısal bölümü birleştiren bakış açısını çok ilerleten, çağdaş olarak yani çağın getirdiği her şeyi görebilmenizi sağlayacak hem uzaksal olarak yani etraftaki toplumu görmek incelemek açısından geniş bir yelpaze veriyor bize öyle mezun olduğumuzu düşünüyorum. Yani hem psikoloji biliyoruz hem sınıf yönetimi biliyoruz hem insan ilişkilerini öğrendik hem sayısal anlamda kendimizi geliştirme imkanı bulduk. O yüzden bir daha okusam bir daha okurdum ve yine bu fakülteden mezun olmak isterdim yani...”

Salih öğretmenin yukarıdaki söylemlerinde öğretmen yetiştirme sürecinin katkısı ile ilgili olarak farklı bakış açılarından bakmayı öğrenmenin yanı sıra bölümün sözel ve sayısal alanı birleştirmesi ve yeniçağın getirdiği şeyleri görebilmeyi sağlama konusunda da katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar.

Altıncı tema altında öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kendileri öğrenciyken fark edemedikleri fakat öğretmenliğe başladıktan sonra mesleki yaşamda fark ettikleri sorunlara yer verilmiştir (Tablo 53). Bu sorunların öğretim programı yetersizlikleri ve öğretim elemanlarının yetersizliklerinden kaynaklı olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir.

Tablo 53

Öğretmenlerin Öğretmen Yetiştirme Süreci ile ilgili Fark Ettikleri Sorunlar

		KY
Tema 6: Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar		112
Kategoriler: Kodlar:		
Öğretim programı	Gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi	34 83
	Alınan eğitimle öğretmenlik yaşantısının (teori-uygulama) farklı olması	18
	Teknik eğitimlerin yetersizliği	12
	Alan bilgisi derslerinin yetersizliği	9
	Öğretim programlarındaki değişimlerin yetersiz olması	4
	Mezuniyet sonrası olası farklı çalışma alanlarından bahsedilmemesi	2
	Akademik araştırmaların yetersizliği	1
	Branşa özgü sınıf yönetimi derslerinin verilmemesi	1
	Ders saatinin az olması	1
	Lisansüstü derslerin yetersizliği	1
Öğretim elemanı yeterlikleri	Öğretmenlik hayatını, sınıf ortamını, uygulamayı bilmemeleri	11 29
	Yeterli bilgi ve birikime sahip olmamaları	8
	BÖTE çıkışlı olmayanların alana uzak olmaları	5
	Kuram ve uygulama bağını kurmamaları	2
	Bildiklerini aktaramamaları	2
	İletişim becerilerinde yetersiz olmaları	1

Tablo 56'da görüldüğü gibi öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili sorunların daha çok öğretim programının yetersizliklerinden kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kategoride en yüksek kodlama yoğunluğunun “gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi”ne ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunla ilgili olarak odak grup görüşmelerinde “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Melek öğretmen, “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan İlhan öğretmen ve “Heybemde Mesleki Anılar” atölyesine katılan Arzu öğretmen şunları dile getirmiştir:

Melek: “...bunun gibi birçok şeyle karşılaşacağımızı biz eğitim fakültesinde bilmiyoruz. Zaten üniversitelerle okullar arasında en büyük uçurumda bu. Üniversiteler hep teoriye odaklandığı için, pratik sadece haftada bir iki kere staja gidip derse girip çıkmakla olmuyor. Bunu veremiyor üniversiteler...”

İlhan: *“Almış olduğumuz eğitim uygulamadan çok uzaktı. Dört yıllık eğitimin ardından sınıfta öğrencilerle yalnız kaldığım anda hiçbir şey öğrenmemiş gibi hissetmişim...”*

Arzu: *“Daha iyi bir eğitim almak isterdim...Alan konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum ki öyle. Donanım ve yazılım konusunda çok bilgim olmadı. Uygulamalar yeterli gelmedi bana. Özellikle donanımsal sorunları çözmeyi meslekte yaşaya yaşaya öğrendim ve hala öğreniyorum. Yazılımda hiç ilerletemedim kendimi...”*

Program yetersizlikleri kategorisinde dile getirilen başka bir sorun ise “alınan eğitimle öğretmenlik yaşantısının (teori-uygulama) farklı olması”na ilişkindir. Örneğin, “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir öğretmen bu durumu şu sözleriyle ifade etmiştir:

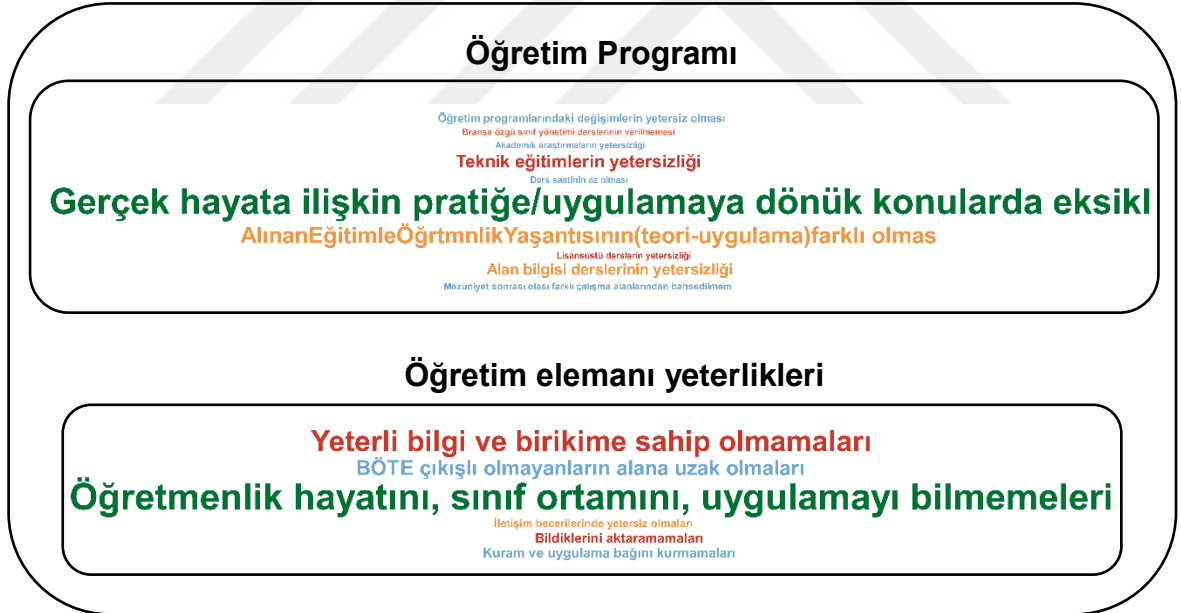
“...Öğrendiklerinizle öğretmenlik bambaşka. Gerçekten öyle, bize hep ütopya eğitim sisteminden sanki yola çıkarak eğitim verdiler. Bir ütopyaya doğru gitmek için eğitim aldık. Ama gerçekten farklı. Öyle şeylerle karşılaşıyoruz ki!”

Öğretmen yetiştirme süreci sorunlarının sadece program yetersizlikleri ile sınırlı kalmadığı beraberinde öğretmen elemanlarının yetersizliklerinin de olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının yetersizlikleri bağlamında ise “öğretim elemanlarının öğretmenlik hayatını, sınıf ortamını, uygulamayı bilmemeleri” sorunu dikkat çekmektedir. Bu soruna örnek olarak Melek öğretmenin hikâye çemberindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

“Bakın çok basit bir örnek; bizde laboratuvar yapıliyordu, bir ara biz baraka gibi bir yerde ders yapıyorduk. Fiziksel imkanı çok iyi bir okul değiliz biz, bakmayın 30 bilgisayar var ama nasıl biliyor musunuz, şuradan örnek göstereceğim. Yeni laboratuvar yapılmış çok küçük bir yere laboratuvar yapıldı, şu kadar, iki klavyenin arası ve bunu yapan şey bir akademik danışmanımız bizim, yani bu böyle olsun diye. 5 masa koyup ya da 5 bilgisayar koyup da rahat çalışılabilecekken rahat yani bu kadar da değil şu kadar en fazla, demiş ki yok 6 tane bilgisayarı koyalım böyle de kullanılabilir. Yani anlatabildim mi? Uygulama ve teori arasında ki fark, demin yapmış olmak için yapmak dedik ya, üniversiteler de benim gördüğüm de yaşadığım da o, yapmış olmak için biraz ve ben iddia ediyorum ki ses kaydına da hani

duyarlarsa da umarım ciddiye alırlar 100 öğretim görevlisinden 15 tanesi gelmez. Deseniz ki lütfen her hafta 1 saat gelin benim şu sınıfta gözlemleyin, dönem içinde ya da yılda bir kere de ders anlatın. İlk iki derste çocuklar yapay bir ortam olduğu için çok sessiz kendi oldukları gibi davranmazlar, sakın davranırlar sessiz davranırlar. 3. veya 4. Haftadan sonra o kişi de ortamın bir parçası olduğu için asıl o zaman gerçek hallerini gösterirler. İlk hafta da o sınıfa dayanamayan bir öğretim görevlisi 3. Hafta da orada hayatta durmaz. Ama dışarıdan çocuk şöyle yani Piaget'in ilkelerini görüp de şu dönemde şu özellikler var bu dönemde bu özellikler var, işte senaryo temelli öğrenme şöyledir öğretim materyali böyle hazırlanır. Bunlar teorik bilgiler ya da bu çalışmayı yapacağın grup gibi daha suni bir grup olacak... O yüzden biz öyle çıkıp sonra böyle oluyoruz.”

Ek olarak, tema ile ilgili bulgular sunulurken tabloların yanı sıra kod bulutlarından yararlanılmıştır. Buradan hareketle kategoriler bazında ayrı ayrı kod bulutları oluşturulmuştur (Şekil 19).



Şekil 19. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar

Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlara önerdikleri çözümler. Son olarak yedinci tema altında öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kendileri öğrenciyken fark edemedikleri fakat öğretmenliğe başladıktan sonra mesleki yaşamda fark ettikleri sorunlara yönelik önerdikleri çözümlere yer verilmiştir. Çözüm önerilerinin; öğretim programlarında, öğretmen

yetiştirme sürecinde yapılması ve öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimi ile ilgili yapması gerekenler olmak üzere üç kategoride toplanmıştır (Tablo 54).

Tablo 54

Öğretmenlerin Öğretmen Yetiştirme Sürecindeki Sorunlara Önerdikleri Çözümler

		KY
Tema 7: Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlara önerdikleri çözümler		36
Kategori	Kod	
Öğretim programı	Eğitimin uygulama ağırlıklı olması	6 30
	Gerçek mesleki yaşantılara ilişkin video/DH izletme	6
	Programın teknolojik gelişmelere uygun şekilde güncellenmesi	4
	Farklı okul ve kademelerde okul uygulaması yapılması	3
	Okul uygulamasının yaygınlaştırılarak tüm sınıflara yayılması	3
	Okul uygulamasında okullarda daha fazla gözleme yer verilmesi	3
	BT konusundaki derslerin ağırlığının artırılması	2
	Eğitimin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini içermesi	1
	Sınıf yönetimi ve öğretim tasarımı derslerinin branşa özgü düzenlenmesi	1
	Okul uygulaması döneminin verimli geçirilmesi, öğrencinin daha aktif kılınması	1
Öğretmen yetiştirme süreci	Öğretmen adaylarının üniversiteye girerken sınava ek olarak psikolojik, diksiyon, iletişim vb. özelliklerine bakılması	2 5
	Eğitim fakültelerine yüksek puan alan öğrencilerin seçilmesi	1
	Tüm üniversitelerde ders içeriklerinde birliğin sağlanması	1
	Öğretim elemanlarının sahaya inmeleri/gerçek okul ortamını görmeleri gerektiği	1
Öğretmen adayları	Kendilerini mesleki açıdan geliştirme	1 3
	Alanla ilgili gündemi yakından takip etme	1
	Alanla ilgili etkinliklere katılma	1

Tablo 57’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci sorunlarına yönelik olarak daha çok öğretim programlarında yapılması gerekenler konusunda çözüm önerisi getirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu kategoride daha çok dile getirilen önerilerin;

- eğitimin uygulama ağırlıklı olması,
- gerçek mesleki yaşantılara ilişkin video/DH izletilmesi,
- programın teknolojik gelişmelere uygun şekilde güncellenmesi, ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çözüm önerilerinden “eğitimin uygulama ağırlıklı olması”na ilişkin odak grup görüşmelerinde “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Salih öğretmenin ve “Bilişimcinin Arka Bahçesi” atölyesine katılan Özay öğretmenin şu ifadeleri örnek verilebilir:

Salih: “...Öğretim programının yapısı bizlerin nasıl birer öğretmen olacağımızı belirleyen önemli bir öğedir. Bu nedenle öğretim programlarını kuramsal temelde kalmaması gerektiğini uygulamaya dönük olması gerektiğini düşünmekteyim. Özellikle öğretmenlik gibi insanla doğrudan iletişim içerisinde olan bir mesleğin sadece kuramsal bilgilerin öğrenilmesi ile yapılabileceğini düşünmüyorum. Kuramsal bilgilerin yapay yada gerçek ortamlarda uygulanması gerektiğini yada gerçek uygulama örneklerinin kullanılması gerektiğini düşünüyorum....”

Özay: “Eğitim bilimleri üzerine olan derslerin çoğu kağıt üstünde kaldı yani çünkü orada uygulamaya yönelik bir şey göremiyorsun tecrübe kazanamıyorsun. Öğretmenlik tecrübesi kazanacak şeylerin daha fazla olması gerekiyor.”

Bu ifadelerden hareketle, verilen kuramsal eğitimin zayıflığının uygulamada yetersiz kalınması; uygulamadaki eksikliğin de kuramı besleyememe sorununu beraberinde getirdiği söylenebilir. Kuram ve uygulamanın birbirini etkilediği ve döngüsel bir birbirini besleme durumunun olduğunun göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilebilir.

Programın teknolojik gelişmelere uygun şekilde güncellenmesi çözüm önerisine ilişkin “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Bahar öğretmen

“Öğretim programlarının teknolojik gelişmelere uygun şekilde güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.”

şeklinde ifadelerine yer verirken; “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Mehtap öğretmen de

“Elbette yetersiz ve ihtiyacı karşılamayacak nitelikte bir eğitimdi. Özellikle alan bilgisi konusunda aldığımız dersler. Mezun olup atandığımda üniversitede aldığım alan bilgisi derslerinden hiçbir içeriği kullanmadım çünkü artık ihtiyacı karşılayacak nitelikte değildi oldukça geride kalmıştı. Bence üniversitelerde verilen eğitim, Meb'in müfredatının bir kaç yıl önünden gitmeli.

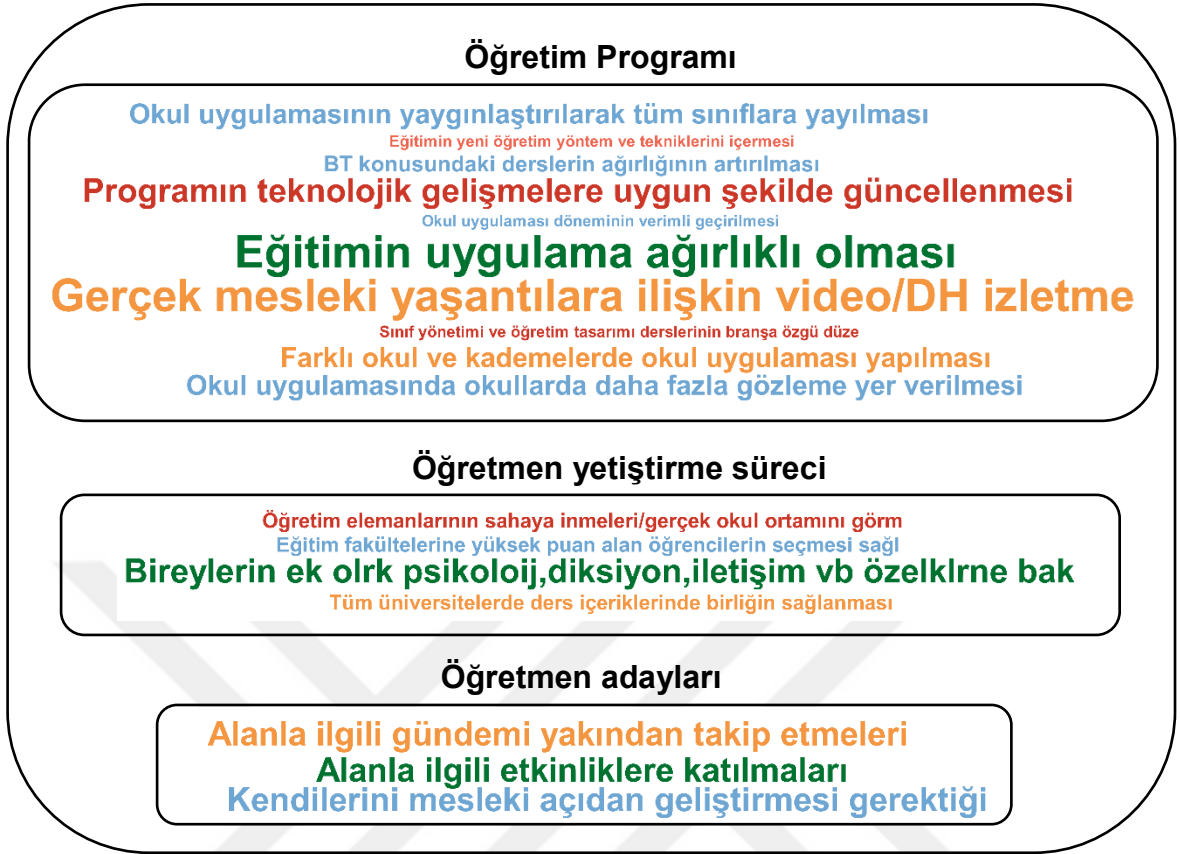
Elbette her konu üniversitede dört dörtlük öğretilemez. Ama en azından kullanımı muhtemel program yada içerikler hakkında bilgi sahibi olmak bile yeterli olacaktır. Şöyle bir örnekle açıklayayım bu durumu. Üniversitede Scratch programını duymadım bile ancak atandığımda Meb okullarının çoğunda scratch anlatılıyordu...”

dile getirmiştir.

Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili yapılması gerekenler kategorisinde öğretmenlerin üniversiteye alınmasıyla ilgili olarak “bireylerin sınava ek olarak psikolojik, diksiyon, iletişim vb. özelliklerine bakılması” çözüm önerisinde Mahir öğretmen şunları dile getirmiştir:

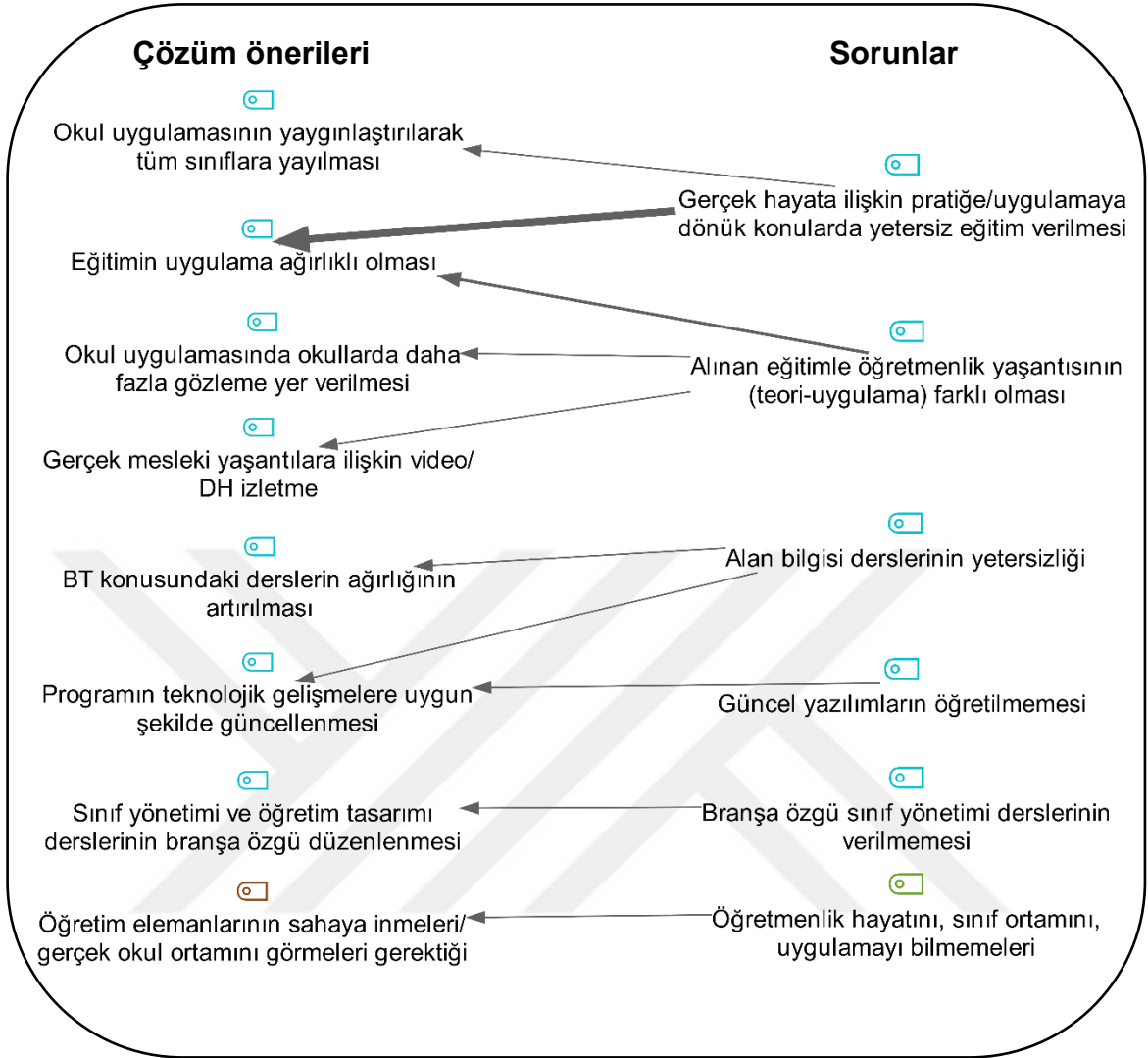
“Bence öğrencileri seçerken yani ÖSS sınavında sadece teste dayalı olmayıp mülakatın olması gerektiğini düşünüyorum ben. Öğrenci seçerken çünkü iletişim bilgisinin kuvvetli olması gerekiyor, birkaç özelliğinin olması gerekiyor öğretilmekte...”

Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlara önerdikleri çözümler ile ilgili bulgular sunulurken tabloların yanı sıra kod bulutundan da yararlanılmıştır (Şekil 20).



Şekil 20. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlara önerdikleri çözümler

Ek olarak, öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar ile bu sorunlara önerdikleri çözümler arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkiler incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlardan sadece programın yetersizlikleri kategorisi ile önerdikleri çözümler arasından öğretim programlarında yapılması gerekenler gerekenler kategorisi arasında ilişki ortaya çıkmıştır. Bu ilişkilerin incelenmesini kolaylaştırmak amacıyla kod-ilişki haritası oluşturulmuştur (Şekil 21).



Şekil 21. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar ve bu sorunlara önerdikleri çözümler arasındaki ilişki

Şekil 21’de görüldüğü gibi örneğin, “gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi” sorununa yönelik “okul uygulamasının yaygınlaştırılarak tüm sınıflara yayılması” ve “eğitimin uygulama ağırlıklı olması” çözüm önerilerinin getirildiği ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Mehtap öğretmen odak grup görüşmesinde şunları dile getirmiştir:

“Üniversitede verilen eğitimde uygulama üzerine çok az duruluyor. Yani 4. sınıfın 2. dönemi hariç aldığınız eğitim hep teorik. Ama bizim çalışma alanımız bol bol uygulama alanı gerektiren bir branş. Öğretmen olarak yetişiyoruz o yüzden 2. sınıftan itibaren uygulamaya dayalı eğitim almamız gerekliydi bence. Öğrencilerimizle 2. sınıfta buluşmalıydık yani...”

Öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlardan hareketle mesleki anlayışları ve bu anlayışlarında rol oynayan durumlar. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları durumlar ortaya konulduktan sonra bu durumlardan hareketle mesleki anlayışlarının nasıl olduğu irdelenmiştir. Mesleki kendini anlamının beş bileşeni (öz-imağ, öz-saygı, görev algısı, iş motivasyonu ve gelecek bakış açısı) altında öğretmenlerin mesleki anlayışlarının nasıl olduğu ve bu anlayışlarında rol oynayan mesleki yaşamlarında karşılaştıkları durumlar ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kendini anlama süreçlerinde öz-imağları. İlk olarak öğretmenlerin öz-imağları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öz-imağlarının daha çok kendini geliştiren, araştıran, öğrenmeye açık ve çabalayan bir öğretmen olduklarına yönelik olduğu dikkati çekmiştir. Bu öz-imağlar ve kodlama yoğunlukları tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

Öğretmenlerin Öz-İmajları ve Kodlama Yoğunlukları

Öz-imagları:	KY
Kendini geliştiren	27
Çabalayan	21
Araştıran	20
Öğrenmeye açık	17
Kendini yetersiz/eksik gören	14
Öğrencilerin sorunlarını çözen	7
Öğrencilerine değer veren	5
Öğrencilerini evladımış gibi gören	5
Öğrencilerine rehberlik yapan	5
Bilgilerini aktaran	5
Öğrencilerini iyi gözlemleyen	3
İdealist	3
Öğrencilerini arkadaşısı gibi gören	3
Yeniliğe açık	3
Öğrenmeye çalışan bireylere yardımcı olan	3
Öğrencilerine yol gösteren	2
İlkeleri/kuralları olan	2
Keşfetmeyi seven	1
Öğrencilerinin duygusal yönlerine önem veren	1
Disiplinli	1
Sabırlı	1

Öğretmenlerin söylemlerinden hareketle bu öz-imagları belirlenirken bazı öz-imaglarının şekillenmesinde mesleki yaşamda karşılaştıkları durumların rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu öz-imagları ve öz-imaglarının şekillenmesinde rol oynayan durumlar irdelenerek sırayla aşağıda verilmiştir.

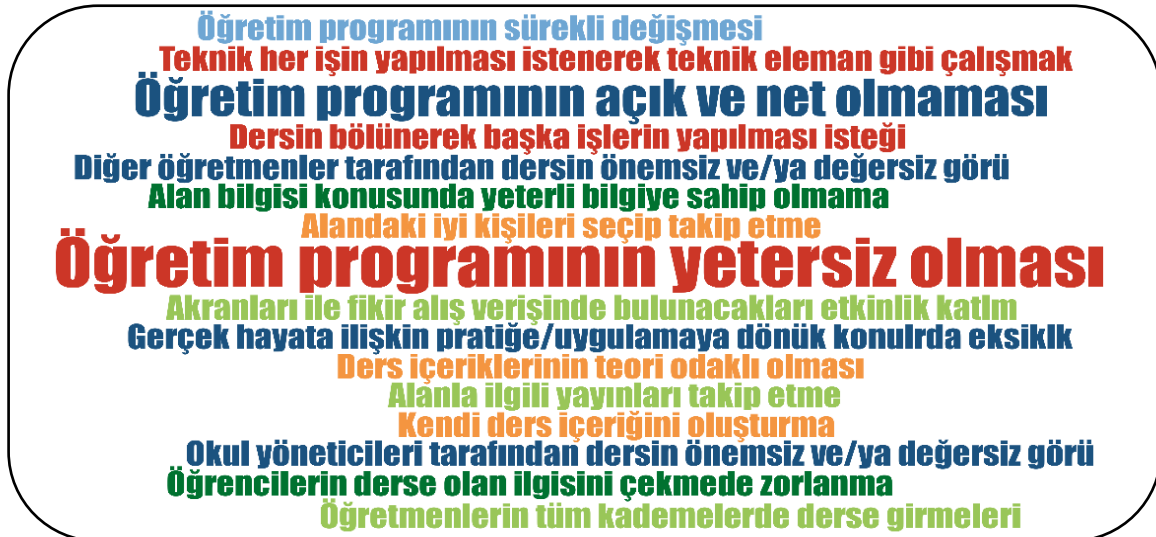
Tablo 56'da görüldüğü üzere öğretmenlerin kendilerini daha çok geliştiren bir öğretmen olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu öz-imagında rol oynayan durumlar ise Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Öğretmenlerin Kendini Geliştiren Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar

Öz-İmajında rol oynayan durumlar:	KY
Öğretim programının yetersiz olması	3
Öğretim programının açık ve net olmaması	2
Öğretim programının sürekli değişmesi	1
Öğretmenlerin tüm kademelerde derse girmeleri	1
Öğrencilerin derse olan ilgisini çekmede zorlanma	1
Diğer öğretmenler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
Alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	1
Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	1
Dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	1
Alanla ilgili yayınları takip etme	1
Alandaki iyi kişileri seçip takip etme	1
Akranları ile fikir alışverişinde bulunacakları etkinliklere katılma	1
Kendi ders içeriğini oluşturma	1
Gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi	1
Ders içeriklerinin teori odaklı olması	1
Öğrencilerin sorularına cevap verilemediğinde saygınlığın azalması	1

Öğretmenlerin kendini geliştiren öz-İmajlarında rol oynayan durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 56'nın yanı sıra kod bulutu da oluşturulmuştur (Şekil 22).



Şekil 22. Öğretmenlerin kendini geliştiren öz-İmajlarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

Öğretmenlerin kendini geliştiren öz-imağlarının şekillenmesinde mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözümlerin, öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunların ve daha çok da mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunların rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin Eda öğretmenin kendini geliştiren bir öğretmen olmasında, mesleki yaşamda farklı kademelerde derse girmesi, öğrencilerin derse olan ilgisini çekmede zorluk yaşama, teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak, öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak da ders içeriklerinin teori odaklı olması, gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi, v.b. sorunların rol oynadığı belirlenmiştir. Örneğin “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Eda öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Kendimi alanım da yetersiz görüyor aldığım eğitimin teorikte kaldığını düşünüyordum. Anasınıfından 6. Sınıfta dahil olmak üzere 7 kademeye ders veriyordum. Dersimiz Milli Eğitim’de sadece 5. ve 6. Sınıflarda olduğu için diğer kademeleri hiç düşünmemiştim. Yaş grubu büyüdükçe çocukların ilgisini çekmek zor oluyor, müfredat yetersiz geliyordu. Sürekli araştırmak yeni şeyler keşfetmek kendimi yenilemek zorundaydım. Bunun dışında bir Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak her türlü teknik desteği sağlamalı elektronik her aletten anlamalı, diğer öğretmen arkadaşlara destek olmalı, afiş tasarlamalı, gerekirse fotokopilere bile yardımcı olmalıydım. Üniversite eğitimim boyunca etkileşimli tahtaları bir veya iki defa kullanmıştık, şimdi benden her sorununu çözmek bekleniyor hatta diğer öğretmen arkadaşlara kullanımı hakkında seminer vermem gerekiyordu. Çoğu şeyi iki yıllık öğretmenlik hayatım da kendi çabalarımla öğrendim. Bazen bir sorunun nedenini bulmak için saatlerce araştırma yaptım... Dersimin öğretmenler ve idareciler tarafından bile gereksiz görülmesi, şuanda gündemde çokça yer verilen kodlama ve robotik eğitimimizin yetersiz olması, bir öğretmenden çok teknik eleman olarak görülmek, dersteyleken bile basit bir sorunda aranıp çağırılmak gibi nedenler beni yorsa da alanımda iyi olmak için çabaladığım çocuklara kattığım en ufak bir bilgide bile mutlu olduğum onların zevkle derse geldiği her gün bana bir şeyler kattı ve iki yıllık meslek hayatımda daha yolun çok başında olduğumu vazgeçmemem gerektiğini ve bir eğitimci olarak öğrenmenin kendini geliştirmenin sonu olmadığını öğrendim.”

Eda öğretmenin söylemlerinde görüldüğü üzere kendini geliştiren öz-imağının yanı sıra araştıran, kendini yetersiz/eksik gören öz-imağlarının olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin birden fazla öz-imağa sahip olduğu ve bunlar arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bir diğer öz-imağları çabalayan bir öğretmen olmalarına ilişkindir. Bu öz-imağlarının şekillenmesinde, mesleki yaşamla ilgili karşılaştıkları sorunların, katkıların ve öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunların rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 57).

Tablo 57

Öğretmenlerin Çabalayan Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar

Öz-imağında rol oynayan durumlar:	KY
Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	4
Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	2
Öğretmenden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	1
Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
Diğer öğretmenler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
Öğrenciler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
İnternetin olmaması	1
Bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yetersiz sayıda olması	1
Öğretim programının yetersiz olması	1
Teknik anlamda yetersiz eğitim verilmesi	1
Dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	1
Bilgisayar laboratuvarının olmaması	1
Laba bilg. bulma konusunda girişimlerde bulunma	1
Kendi ders içeriğini oluşturma	1

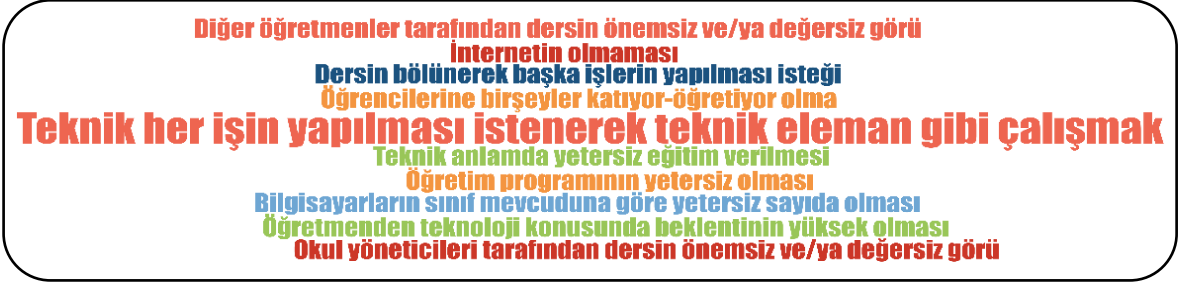
Öğretmenlerin çabalayan öz-imağına ilişkin “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Haluk öğretmenin şu ifadeleri örnek verilebilir:

“Bilgisayar bilimleri haftasındayız. Okulda internet yok bilgisayarlarımız yetersiz. Dünyadaki bütün çocuklar o hafta kodlama yapıyor. Dedim ki benim çocuklarım neden eksik kalsın. Gittim bir internet kafeye anlaştım. Fiyatta da indirim yaptı bana. Dedim ki ben çocuklara anlatacağım, onlar burada ödev yapacaklar. Çocuklardan hiçbir ücret talep edilmeyecek...”

Haluk öğretmenin bu söylemlerinde mesleki yaşamda karşılaştığı altyapı eksikliği sorunlarına karşı nasıl çabalayarak çözüm yolu bulduğu görülmektedir. Bu

durum, öğretmenlerin hem çabalayan bir öğretmen olarak öz-imaıyla hem de daha iyi bir öğretmen olarak yapabileceklerini gösterdiği için görev algısı ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin çabalayan öz-imaılarında rol oynayan durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 43'e ek olarak Şekil 23'de yer alan kod bulutu oluşturulmuştur.



Şekil 23. Öğretmenlerin çabalayan öz-imaılarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

Çabalayan öz-imaıya başka bir örnek olarak Eda öğretmenin şu sözlerine yer verilebilir:

“...ya mesleğin daha çok başındayım ama gerçekten hani çabalıyorum bunun için, yani bir öğretmenin bana sorduğu en ufak bir soruyu bile ben kendim özel hayatımda araştırıyorum ona cevap verinceye kadar onu yapıncaya kadar uğraşıyorum. Yani hani mesleğim için çabaladığımı düşünüyorum. Hani başta evet severek okumadım severek başlamadım ama hani mesleğimde iyi olmak için çalışıyorum yani hani hiçbir şey boş geçmiyor, en ufak bir sorunlarında bile yardımcı olmaya çalışıyorum, hem ben de öğrenmiş oluyorum...”

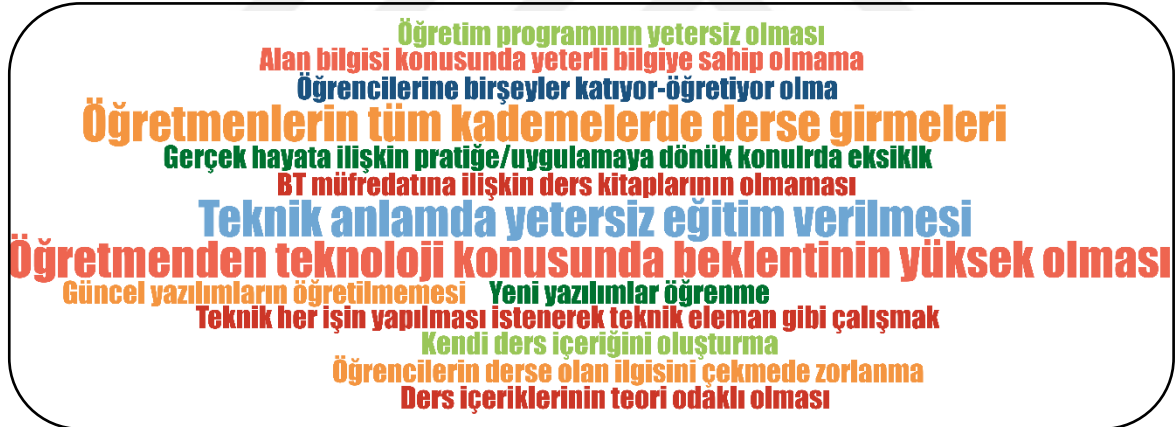
Eda öğretmenin bu söylemlerinde çabalayan öz-imaının yanı sıra araştıran öz-imaı da ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin dikkat çeken öz-imaılarından biri de araştıran bir öğretmen olmalarına ilişkindir. Araştıran öz-imaılarının şekillenmesinde ise mesleki yaşamla ilgili karşılaştıkları sorunların, uyguladıkları çözümlerin, katkıların ve öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunların rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 58, Şekil 24).

Tablo 58

Öğretmenlerin Araştıran Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar

Öz-imagında rol oynayan durumlar:	KY
Öğretmenlerin tüm kademelerde derse girmeleri	2
Öğretmenlerden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	2
Teknik anlamda yetersiz eğitim verilmesi	2
Öğretim programının yetersiz olması	1
Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	1
Öğrencilerin derse olan ilgisini çekmede zorlanma	1
Alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	1
Ders içeriklerinin teori odaklı olması	1
Gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi	1
Güncel yazılımların öğretilmemesi	1
Yeni yazılımlar öğrenme	1
Kendi ders içeriğini oluşturma	1
Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	1



Şekil 24. Öğretmenlerin araştıran öz-imaglarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

Araştıran bir öz-imaja sahip olan “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan ve “BÖTE Mezuniyeti” başlıklı DH’sinde Melike öğretmenin öz-imagının şekillenmesinde rol oynayan “öğretim programının yetersiz olması” sorunu ve bu soruna yönelik uyguladığı çözüm olan “kendi ders içeriğini oluşturma” durumuna yönelik ifadeleri şöyledir:

“...Belli bir müfredatın olmayışı başta çok zor diye düşünsem de bu aslında bir avantaj olarak bana geri döndü. Bilgisayarsız kodlama etkinlikleri,

kodlama etkinlikleri derken kendi müfredatımı oluşturmaya başladım hem de kendimi de geliştirme fırsatı buldum. Sürekli çalışma, araştırma yapmak bazen bunaltsa da, bu süreçte sizi en motive edici olan şeyin öğrencilerin verdiği tepkiler olduğunu gördüm... Şuan hala araştırma yapıyorum sanırım yapmaya da devam edicem işin aslı bu mesleği seviyorum o yüzden hep öğrenmeye devam edicem.”

Melike öğretmenin bu söylemlerinde araştıran bir öz-imağın yanı sıra öğrenmeye açık oluşu da ortaya çıkmıştır. Tablo 59’da da öğretmenlerin öğrenmeye açık öz-imağlarının şekillenmesinde rol oynayan durumlara yer verilmiştir.

Tablo 59

Öğretmenlerin Öğrenmeye Açık Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar

Öz-imağında rol oynayan durumlar:	KY
Öğretim programının yetersiz olması	2
Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	2
Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	2
Diğer öğretmenler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
Dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	1
Yeni yazılımlar öğrenme	1
Kendi ders içeriğini oluşturma	1
Güncel yazılımların öğretilmemesi	1

Tablo 59’da ve araştıran öğretmenlerde de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenmeye açık bir öz-imağlarının şekillenmesinde mesleki yaşamla ilgili karşılaştıkları sorunların, uyguladıkları çözümlerin, katkıların ve öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunların rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin araştıran öz-imağlarında rol oynayan durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 59’a ek olarak Şekil 25’de yer alan kod bulutu oluşturulmuştur.

Dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği
Güncel yazılımların öğretilmemesi
Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak
BT müfredatına ilişkin ders kitaplarının olmaması
Kendi ders içeriğini oluşturma
Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma
Yeni yazılımlar öğrenme
Öğretim programının yetersiz olması
Diğer öğretmenler tarafından dersin önemsiz ve/ya değersiz görü
Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/ya değersiz görü

Şekil 25. Öğretmenlerin araştıran öz-imaglarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

Öğretmenlerin araştıran, çabalayan, kendini geliştiren, v.b. şeklindeki öz-imaglarının yanı sıra kendini yetersiz/eksik gören bir öz-imaglarının da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öz-imaglarının şekillenmesinde ise mesleki yaşamla ilgili karşılaştıkları sorunların ve öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunların rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 60).

Tablo 60

Öğretmenlerin Kendini Yetersiz/Eksik Gören Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar

Öz-imagında rol oynayan durumlar:	KY
Alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	3
Öğretmenlerin tüm kademelerde derse girmeleri	2
Öğrencilerin derse olan ilgisini çekmede zorlanma	1
Öğretim programının yetersiz olması	1
Ders içeriklerinin teori odaklı olması	1
Gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi	1
Alan bilgisi derslerinin yetersizliği	1
Öğretim programının sürekli değişmesi	1
Teknolojinin gelişimi	1

Kendini yetersiz/eksik gören bir öz-imaja sahip olan ve bu imajında rol oynayan sorunlara ilişkin “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan ve “BÖTE Mezunu Olmak” başlıklı DH’sinde Eda öğretmen bu durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

“...Kendimi alanım da yetersiz görüyor, aldığım eğitimin teorikte kaldığını düşünüyordum. Anasınıfından 6. Sınıfta dahil olmak üzere yedi kademeye

ders veriyordum. Dersimiz Milli Eğitim’de sadece 5. ve 6. Sınıflarda olduğu için diğer kademeleri hiç düşünmemiştim...”

Kendini yetersiz/eksik gören bir başka öğretmene örnek olarak Eda öğretmenle aynı atölyeye katılan İhsan öğretmenin hikâye çemberindeki şu sözlerine yer verilebilir:

“...ben kendini geliştirmeye çalışan, kendini hiçbir zaman doyuma ulaştırmış görmeyen, hep eksik gören, kendimi hep eksik görüyorum...”

İhsan öğretmenin bu söylemlerinde hem kendini eksik/yetersiz gören hem de kendini geliştiren bir öz-ımaja sahip olduğu dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin öz-ımaajlarının bir kısmının ise öğrencileriyle ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 61).

Tablo 61

Öğretmenlerin Öğrencileriyle İlgili Olan Öz-İmajları ve Bu Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar

Öz-ımaajları:	Öz-ımaajlarında rol oynayan durumlar:	KY	
Sorunlarını çözen	Sorunlu öğrencilerle ilgilenirken diğerleriyle ilgilenememe	2	7
	Öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusunda çaba gösterme	2	
Değer veren	Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	2	5
	Sorunlu öğrencilerle ilgilenirken iyilerle ilgilenememe	1	
Evladıymış gibi gören	Sorunlu öğrencilerle ilgilenirken iyilerle ilgilenememe	1	5
	Öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusunda çaba gösterme	1	
Rehberlik yapan	Öğretim programının yetersiz olması	1	5
	Velilerin derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olmaması	1	
	Öğrencilerin derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olmaması	1	
	Velilerin çocuklarına teknoloji kullanımında yasak koyması	1	
İyi gözlemleyen	Sorunlu öğrencilerle ilgilenirken iyilerle ilgilenememe	1	3
	Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	1	
	Öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusunda çaba gösterme	1	
Yol gösteren	Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	1	2

Tablo 61’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili öz-ımaajlarının şekillenmesinde daha çok mesleki yaşamda karşılaştıkları sınıf yönetimi, öğretmen yeterlikleri konusundaki sorunların, uyguladıkları çözümlerin ve katkıların rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin “sorunlu öğrencilerle ilgilenirken diğerleriyle ilgilenememe” konusunda sorun yaşayan ve bu sorunu çözmek adına “öğrencilerin

tümüyle eşit ilgilenme konusunda çaba gösterme”ye çalışan Melek öğretmenin şu ifadelerinde öğrencilerini evladıymış gören bir öz-imaşa sahip olduğu belirlenmiştir:

“Demin hata yapmaktan korkuyoruz dedik ya aslında onu da kodla da birleştirdik ama bu sürekli döngü, hatalarından ders çıkar, atılımda bulun. Yani duygusal olarak da teknik olarak da bizim mesleğimiz daha doğrusu hayat biçimimiz de bu, hayat biçimimizin özü bu. Ben o yüzden çok mutluyum çocuklarla evet. Yanlış yaptığım ne var mesela duygusal olarak sessiz olanları gözden kaçırabildiğimi görüyorum. Hani onların daha fazla irdelemeye çalışıyorum. Beceri olarak kötülere eğilmekten iyileri ilerletemiyoruz çok fazla. Bunu bende yaşıyorum ve bunun çözümü nedir on parçaya bölünemiyorum ama farkına vardıkça bir çocuğu da fark etsem bir çocuğa daha bir öneride bulunsam diyorum evet bu bir kardır. Hani yıldızlarını atmış ya adam hepsini atamam ama bir tanesini bile atsam hayatını kurtarmış olurum. Bunun gibi biraz, onun bende sıkıntısını yaşıyorum çünkü çok hareketli olumsuz davranışları olan çocuklara o kadar fazla eğilmek zorunda kalıyoruz ki sınıf düzenini korumak adına orada arka planda kalan çocuğu gözden geçiriyoruz. İki öğrencim vardı aynı isimde çok yıllar önce. Neydi isimleri Bora. Biri çok sakin çok düzgün bir çocuk, diğeri çok hareketli bir çocuk. Ve bir süre sonra fark ettik ki biz ŞÖK’lerde konuşurduk şube öğretmenler kurulunda iyi olan Bora öbür Bora’yla aynı sınıfta olmaktan çok mutsuz. Çünkü hep Bora diyoruz o çocuk sanıyor ki ona söylüyoruz. Böyle gözler parlıyor, evet öğretmenim beni fark etti. Hâlbuki öbür Bora’yı uyarıyoruz orada. Yani çok acı aslında. Düşünüyorum benim çocuğum böyle hisseder işte. Annelik o anlamda, çocuğum olarak da bakıyoruz. Ben önceden hepsine öğrencim derdim şimdi diyorum ki anne babalarını da, onlar önce benim çocuğum sonra benim için öğrenci onlar. Mesela dışarıda nöbet tutuyorum üstünde hırkası yok çocuğun t-shirt ile çıkmış yani belki ilk zamanlara çıkmış diye bilirdim. Bilmiyorum ama şimdi diyorum ki bu benim çocuğum olsa ister istemez gidip çağırıyorum öyle çalışmaya başlıyorum git diyorum üstünü giyin gel. O an onun onu giymesi sağlıklı olması bilgisayarda tıklamayı öğrenmesinden daha önemli çünkü çocuk önce fiziksel olarak duygusal olarak sağlıklı, huzurlu ve güvenli olmalı ki öğrenme sonrasında gelsin.”

Öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili öz-imagları ve bu öz-imaglarında rol oynayan durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 61'e ek olarak Şekil 26'da yer alan kod bulutları oluşturulmuştur.



Şekil 26. Öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili olan öz-imagları ve bu öz-imaglarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutları

Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlardan hareketle şekillenen bir diğer öz-imagın da ilkeleri/kuralları olan bir öğretmen olmalarına ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 62).

Tablo 62

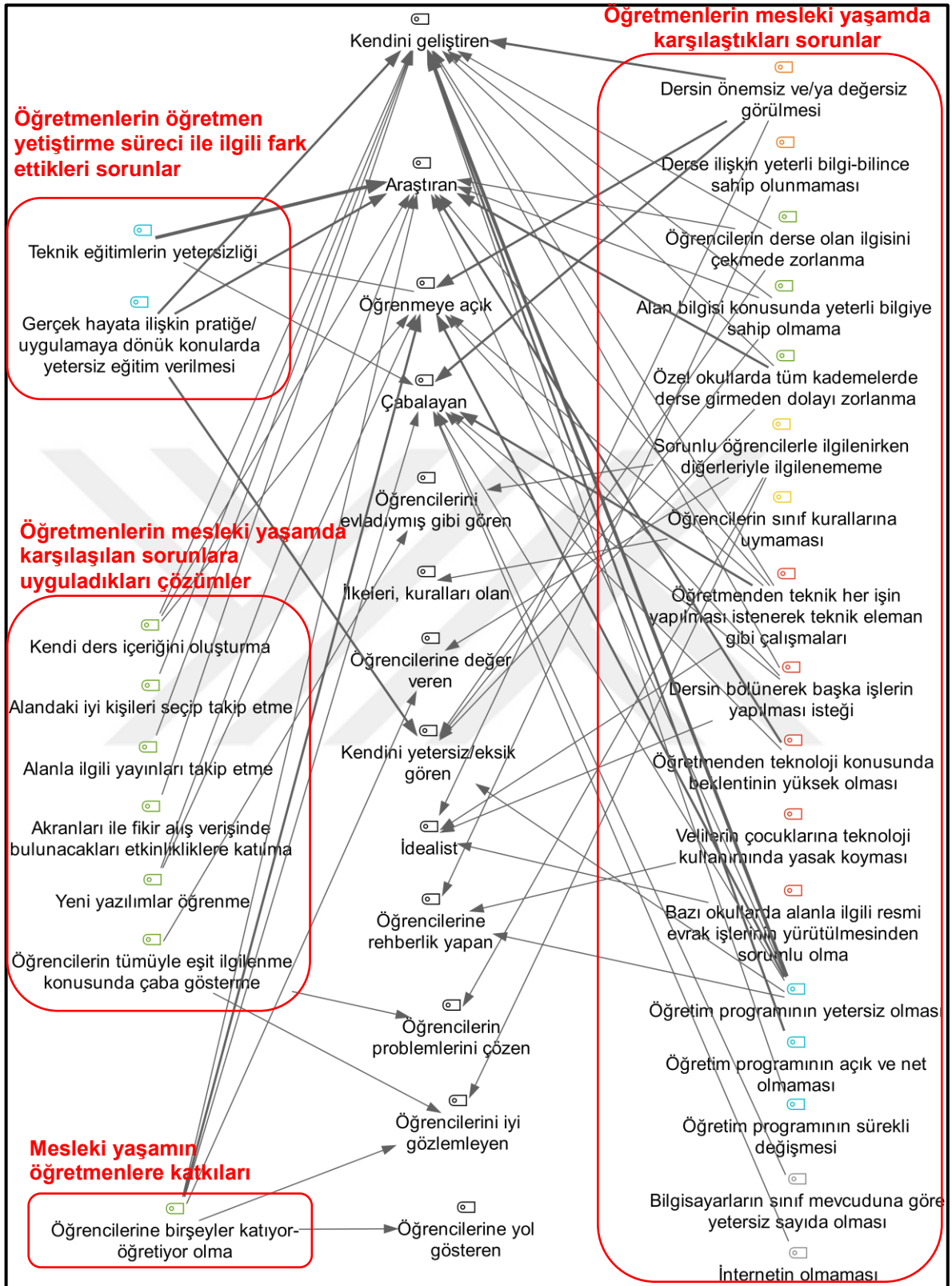
Öğretmenlerin İlkeleri/Kuralları Olan Öz-İmajlarında Rol Oynayan Durumlar

Öz-İmajında rol oynayan durumlar:	KY
Öğrencilerin sınıf kurallarına uymaması	1

İlkeleri/kuralları olan bir öz-İmaja sahip olan ve bu İmajında rol oynayan soruna İlişkin “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir öğretmen “İlkelerden Ödün Vermemek” başlıklı DH’sinde bu durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben ilkeler edinmenin önemini öğrencilerime sene başında sınıf kurallarını oluşturduğumuzda anlatırım. Bu kuralların bir kere bile ihmal edilmesiyle sonucunun acı olabileceğini anımı anlatarak söylerim. Kurallarımızdan biri de BT sınıfına su ve içecek girmemektir. BT sınıflarının bir kısmı zeminden elektrik enerjisini aldığı için özellikle bu sınıflarda daha dikkatli olmak gerekli. En ufak bir ihmalin sonucunu ben çok iyi bildiğimden öğrencilerim de bilsin isterim. Farz edin ki şişeniz patladı ve döküldü. Ya da ağzı açık kaldı şeklinde örneklerimi sıralarım. Bu kuralları oluşturduğumuz, üzerinde hem fikir olduğumuz günün ikinci ders saatinde yerde bir miktar su gördüm. Neler oluyor derken bir öğrencinin sırt çantasında bir pet şişe olduğunu, pet şişenin kapağının tam kapanmayıp dışı atlattığını ve suyun dökülerek yerdeki enerji boşluklarına doğru aktığını gördüm. Hemen suyu beraber sildik. Daha bir ders önce anlattıklarımın sonra bu olayın yaşanmasından dolayı her ne kadar üzülsem de haklı bir gurur yaşıyordum. Öğrencide ise bir mahcubiyet tabi ki. En önemlisi dersi yaşayarak tecrübe eden öğrenci aldı. Günün sonunda bir acı yaşamamıştık ama hiçbir zaman yaşanmayacağı anlamına da gelmez. Siz siz olun ilkelerinizden bir kere bile olsun ödün vermeyin...”

Ek olarak, öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları hangi durumların öğretmenlerin hangi öz-İmajlarının şekillenmesinde rol oynadığına İlişkin genel bir çerçeve çizmek amacıyla İlişki haritası oluşturulmuştur (Şekil 27).



Şekil 27. Öğretmenlerin öz-imajlarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Şekil 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öz-imajlarının şekillenmesinde daha çok mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunların, bu sorunlar arasından da öğretim

programının yetersiz olması, teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak, dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği gibi durumların rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Yoğunlukta olan bu durumların da öğretmenlerin kendini geliştiren, araştıran, öğrenmeye açık, çabalayan ve kendini yetersiz/eksik gören öz-imaglarının şekillenmesinde rol oynadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kendini anlama süreçlerinde öz-saygıları.

Mesleki kendi anlamanın ikinci bileşeni olan öz-saygıya ilişkin öğretmenlerin daha çok kendilerini değerli gördükleri buna takiben ise yetersiz ve yeterli gördükleri, mücadele sonrasında yılma-bıkkınlık yaşadıkları ve zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca meslekte korku, tedirginlik, baskı, yorgunluk yaşadıkları olumsuz durumlar bulunurken; kısmen de mutlu oldukları durumların bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu öz-saygıları ve kodlama yoğunlukları tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63

Öğretmenlerin Öz-Saygıları ve Kodlama Yoğunlukları

Öz-saygıları:	KY
Kendilerini değerli görme	36
Kendilerini yetersiz/zayıf görme	27
Mücadele sonrasında yılma, bıkkınlık yaşama	17
Kendilerini yeterli/güçlü görme	17
Mutlu olma	15
Zorlanma	12
Baskı hissetme	6
Kendilerini değersiz görme	5
Yorulma	5
Korkma	5
Tedirginlik yaşama	1

Öğretmenlerin bu öz-saygılarının şekillenmesinde ise bazı durumların rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Tablo 47'de yer alan öz-imaglarında rol oynayan durumlar sırasıyla aşağıda ele alınmıştır. İlk olarak en dikkat çeken öz-saygı olan öğretmenlerin kendilerini değerli görmesinde rol oynayan durumlar ortaya konmuştur (Tablo 64).

Tablo 64

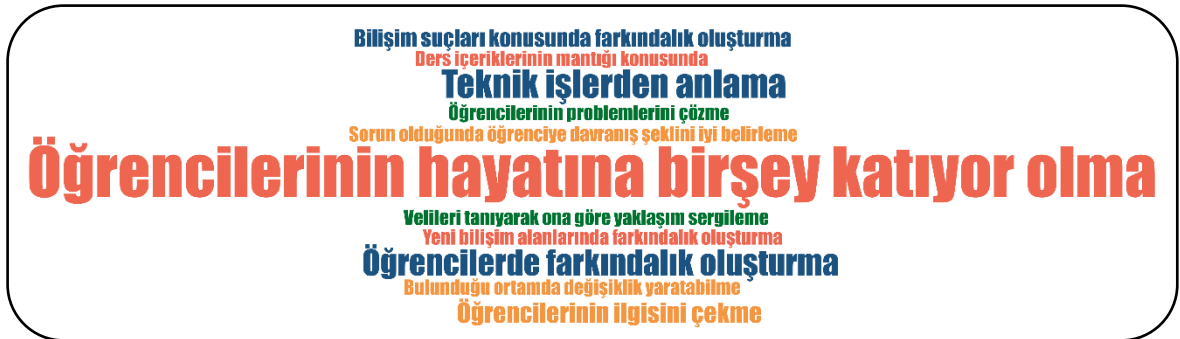
Öğretmenlerin Kendilerini Değerli Görmeleriyle ilgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar

Öz-saygısında rol oynayan durumlar:	KY
Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	14
Öğrencilerde farkındalık oluşturma	9
Teknik işlerden anlama	6
Öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yaklaşma	3
Öğrencilerinin problemlerini çözme	1
Sorun olduğunda öğrenciye davranış şeklini iyi belirleme	1
Velileri tanıyarak ona göre yaklaşım sergileme	1
Velilerden pozitif dönütler alma	1

Tablo 64’te görüldüğü üzere öğretmenlerin kendilerini değerli görmesinde mesleki yaşamın onlara olan katkılarına ilişkin durumların ve bu durumlar arasından da “öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma”nın rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Örnek olarak “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Melek öğretmenin odak grup görüşmesindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

“...Onun da hayatında bir yere dokunmuş oldum. İşte niye öğretmenlik yapıyorum ilk sordun ya sen, onu düşündüm evet hayatlarına dokunmak için yapıyorum çünkü bu insan psikolojisi bana kendimi değerli hissettiriyor. Onlar da bir iz bırakmak, hani bir ufak ışık yakmak...”

Öğretmenlerin kendilerini değerli görme öz-saygılarında rol oynayan durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 67’nin yanı sıra kod bulutu da oluşturulmuştur (Şekil 28).



Şekil 28. Öğretmenlerin kendilerini değerli görme öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

Öğretmenlerin dikkat çeken öz-saygılarından biri de kendilerini yetersiz/zayıf görmelerine ilişkindir. Öğretmenlerin bu öz-saygılarının şekillenmesinde ise mesleki yaşamda karşılaştıkları daha çok öğretmen yetersizlikleri, sonrasında derse ilişkin algılar bağlamındaki sorunlarının rol oynadığı belirlenmiştir (Tablo 65, Şekil 29).

Tablo 65

Öğretmenlerin Kendilerini Yetersiz/Zayıf Görmeleriyle İlgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar

Öz-saygısında rol oynayan durumlar:	KY
Alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	11
Laboratuvar ortamında sınıfa hâkimiyette zorlanma	6
Öğrencileri tanıyamama	2
Öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında sabırsız olma	1
Özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	1
Derse ilişkin yeterli bilgi-bilince kişilere ulaştıramama	1
Eğitim bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	1
Öğretim programının sürekli değişmesi	1
Teknolojinin gelişimi	1
Öğrenci psikolojisine göre hareket etme	1



Şekil 29. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz/zayıf gören öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

Örneğin alan bilgisi konusunda kendilerini eksik gören “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Mehtap ve Melike öğretmen şunları dile getirmiştir:

Mehtap: “...öğreteceğim konu alanındaki eksikliklerim öğretmenlikte zayıf yanımdır sanırım...”

Melike: “...mesela ben kendimde bilgisayar atölyesinde sınıfın tamamında hâkimiyet konusunda hala yetersiz görüyorum bazen. Çünkü benim çalışma ortamım şey: sandalyeler tekerlekli, döner sandalyeler ve küçük sınıflarla çalıştığım için ondan çok hoşlanıyorlar hani ben mesela başta diyorum hani

bilgisayar sınıfının kuralları bunlardır her hafta küçük bir hatırlatma yapsam bile bu çocuğun hoşuna gittiği için tam o esnada itekleyip kaçıyor mesela. Yani sınıf hakimiyeti konusunda küçük olduğu için durup ta ona kızmaya zaten öyle bir şey yokta hani böyle hadi onu şey yapmayalım derken bile ben yine arkamı dönüyorum hop itekliyor atölyenin içinde, oluyor yani. Hâkimiyet konusunda hala tam değilim, eksikliğim var yani...”

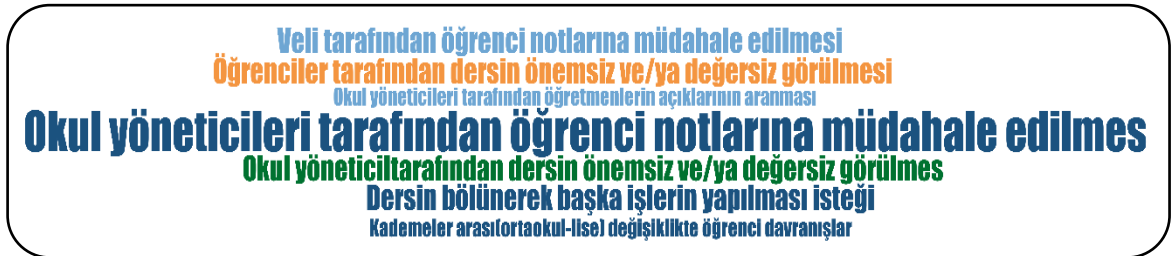
Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları rol çatışması, değer algısı ve sınıf yönetimi bağlamındaki sorunların, öğretmenlerin bir süre bu sorunlarla mücadele ettikten sonra yılma, bıkkınlık yaşamalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 66).

Tablo 66

Öğretmenlerin Mücadele Sonrasında Yılma, Bıkkınlık Yaşamayla İlgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar

Öz-saygısında rol oynayan durumlar:	KY
Okul yöneticileri tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	5
Veli tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	3
Okul yöneticileri tarafından dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	3
Öğrenciler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	2
Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	2
Kademeler arası(ortaokul-lise) değişiklikte öğrenci davranışlarındaki farklılıklar	1
Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin açıklarının aranması	1

Öğretmenlerin mücadele sonrasında yılma, bıkkınlık yaşamayla ilgili olan öz-saygısında rol oynayan durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 69'a ek olarak Şekil 30'da yer alan kod bulutu oluşturulmuştur.



Şekil 30. Öğretmenlerin mücadele sonrasında yılma, bıkkınlık yaşayan öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

Öğretmenin verdiği notlara müdahale edilmesi sorununun, öğretmenin mücadele sonrasında yılma, bıkkınlık yaşamalarına ilişkin öz-saygısının

şekillenmesinde rol oynayan duruma örnek olarak “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Umut öğretmenin hikâye çemberindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

“...notları değiştiriyorlar ve nerden değiştirmişler biliyor musunuz? Umut bunları bulur biz kendi bilgisayarımızdan kendi şeyimizden değiştirmeyelim, benim bilgisayar laboratuvarının anahtarını ben öğleden sonra çıktıktan sonra gitmişler, benim bilgisayarını açıp oradan 100, 100, 100 yapmışlar...50 tane soru verip bunlardan 20’sini sorup çocukların yüksek not alması ve çocukları bomboş o yıl mezun eden öğretmen iyi öğretmen oluyor, sen hakkıyla dersi işleyip iyi sınav yaptığın zaman çocuklar gerçekten sene sonunda bir şeyler öğrenmiş ama notları birazcık düşükse sen kötü öğretmensin, bunlardan artık illallah ettiğim için idareciliğe geçtim, bıktım....artık açıklama yapmaktan bıktım hepsi birde not hastası...birileri bana notum diye bıdı bıdı yapacak mı, velisi öğrencisi öğretmeni idarecisi, artık onları düşünmek istemiyorum...”

Öğretmenlerin kendilerini yetersiz/zayıf görmelerinin yanısıra yeterli/güçme görmelerini ilişkin öz-saygılarının olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu öz-saygılarında ise mesleki yaşamın öğretmenlere mesleki gelişim ve beceri gelişimi bağlamlarındaki katkılarının rol oynadığı belirlenmiştir (Tablo 67, Şekil 31).

Tablo 67

Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli/Güçlü Görmeleriyle ilgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar

Öz-saygısında rol oynayan durumlar:	KY
Öğretim yöntemi konusunda bilgi ve donanıma sahip olma	6
Alan bilgisi konusunda bilgi ve donanıma sahip olma	5
Öğrenci psikolojisini çözümlenebilme	2
Gözlem becerilerinin güçlenmesi	2
İletişim becerilerinin güçlenmesi	2

İletişim becerilerinin güçlenmesi
Öğrenci psikolojisini çözümlenebilme
Gözlem becerilerinin güçlenmesi
Alan bilgisi konusunda bilgi ve donanıma sahip olma
Öğretim yöntemi konusunda bilgi ve donanıma sahip olma
Ders anlatımı
Geri bildirim verme

Şekil 31. Öğretmenlerin kendilerini yeterli/güçlü gören öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

Öğretmenlerin kendilerini yeterli/güçme görmelerine ilişkin öz-saygıya örnek olarak Melek öğretmenin şu ifadelerine yer verilebilir:

“...Bir çocuğu çözmek, analiz etmek olsun ya da öğrenci psikolojisi ya da sosyolojik anlamda yeterli olduğumu düşünüyorum. Velilerden aldığım geri dönütler de bu yönde.”

Öğretmenin bu söylemlerinde velilerden aldığı dönütün önemi görülmektedir. Nitekim öz-saygıya ilişkin alanyazındaki açıklamalarda başkalarından gelen geri bildirimlerin de önemine dikkat çekilmektedir (Kelchtermans, 1993, 1996, 2003, 2005, 2007, 2009).

Öğretmenlerin zorlanmalarıyla ilgili öz-saygılarının şekillenmesinde ise öğretmen yetersizlikleri, rol çatışması, eğitim politikalarının uygulanışı ve öğretim programı ile ilgili mesleki yaşantıda karşılaştıkları sorunların rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 68, Şekil 32).

Tablo 68

Öğretmenlerin Zorlanmalarıyla İlgili Olan Öz-Saygısında Rol Oynayan Durumlar

Öz-saygısında rol oynayan durumlar:	KY
Laboratuvar ortamında sınıfa hâkimiyette zorlanma	5
Öğretmenlerin tüm kademelerde derse girmeleri	2
Öğretmenlerden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	2
Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	1
Öğretim programının açık ve net olmaması	1
Teknolojik gelişmelere yakından takip edememe	1

Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak
Öğretmenlerin tüm kademelerde derse girmeleri
Laboratuvar ortamında sınıfa hakimiyette zorlanma
Teknolojik gelişmelere yakından takip edememe
Öğretmenlerden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması
Öğretim programının açık ve net olmaması

Şekil 32. Öğretmenlerin zorlanma bağlamındaki öz-saygısında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutu

“Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Eda öğretmenin meslekte zorlanmasına ilişkin öz-saygısı ve bu öz-saygısında rol oynayan durumlarına örnek olarak hikâye çemberinde dile getirdiği aşağıdaki ifadelerine yer verilebilir:

“...Kendimi çok eksik hissediyorum ve laboratuvar da sınıf yönetimi kurmakta zorluk çekiyorum...Bir Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak her türlü teknik desteği sağlamalı elektronik her aletten anlamalı, diğer öğretmen arkadaşlara destek olmalı, afiş tasarlamalı, gerekirse fotokopilere bile yardımcı olmalıydım. Üniversite eğitimim boyunca etkileşimli tahtaları bir veya iki defa kullanmıştık, şimdi benden her sorununu çözmem bekleniyor hatta diğer öğretmen arkadaşlara kullanımı hakkında seminer vermem gerekiyordu. Çoğu şeyi iki yıllık öğretmenlik hayatım da kendi çabalarımla öğrendim. Bazen bir sorunun nedenini bulmak için saatlerce araştırma yaptım bazen başka Bilişim Öğretmeni arkadaşlarımdan yardım aldım. Bazen de saatlerce basit bir afiş tasarımı için uğraştım yaptıklarım beğenilmedi tekrar tekrar değiştirmek zorunda kaldım. Öğretmenliği hep sevdim fakat alanım beni çok zorladı...”

Öğretmenlerin daha az yoğunlukta kodlanan öz-saygıları Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69

Öğretmenlerin Mutlu Olma, Baskı Hissetme, Kendilerini Değersiz Görme, Yorulma, Korkma ve Tedirginlik Yaşama ile ilgili olan Öz-Saygılarında Rol Oynayan Durumlar

Öz-saygıları:	Öz-saygılarında rol oynayan durumlar:	KY	
Mutlu olma	Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	12	15
	Öğrencileriyle vakit geçirmek	2	
	BT'nin öneminin anlaşıldığını görme	1	
Baskı hissetme	Okul yöneticileri tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	5	6
	Veli tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	1	
Kendilerini değersiz görme	Öğrenciler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	3	5
	Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1	
	Okul yöneticileri tarafından dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	1	
Yorulma	Diğer öğretmenler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1	5
	Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1	
	Öğretim programının yetersiz olması	1	
	Okul yöneticileri tarafından dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	1	
	Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	1	
Korkma	Yıllık sözleşme imzalanmasından dolayı işsiz kalma korkusu	3	5
	Öğretmenlerin tüm kademelerde derse girmeleri	1	
	Alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	1	
Tedirginlik yaşama	Öğretmenden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	1	1

Tablo 69'da görüldüğü üzere öğretmenlerin bu öz-saygılarında rol çatışması, eğitim politikalarının uygulanışı, değer algısı bağlamında mesleki yaşantıda karşılaştıkları sorunların rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu öz-saygılarında rol oynayan durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 70'e ek olarak Şekil 33'te yer alan kod bulutu oluşturulmuştur.



Şekil 33. Öğretmenlerin daha az dikkat çeken öz-saygıları ve bu öz-saygılarında rol oynayan durumlarla ilgili kod bulutları

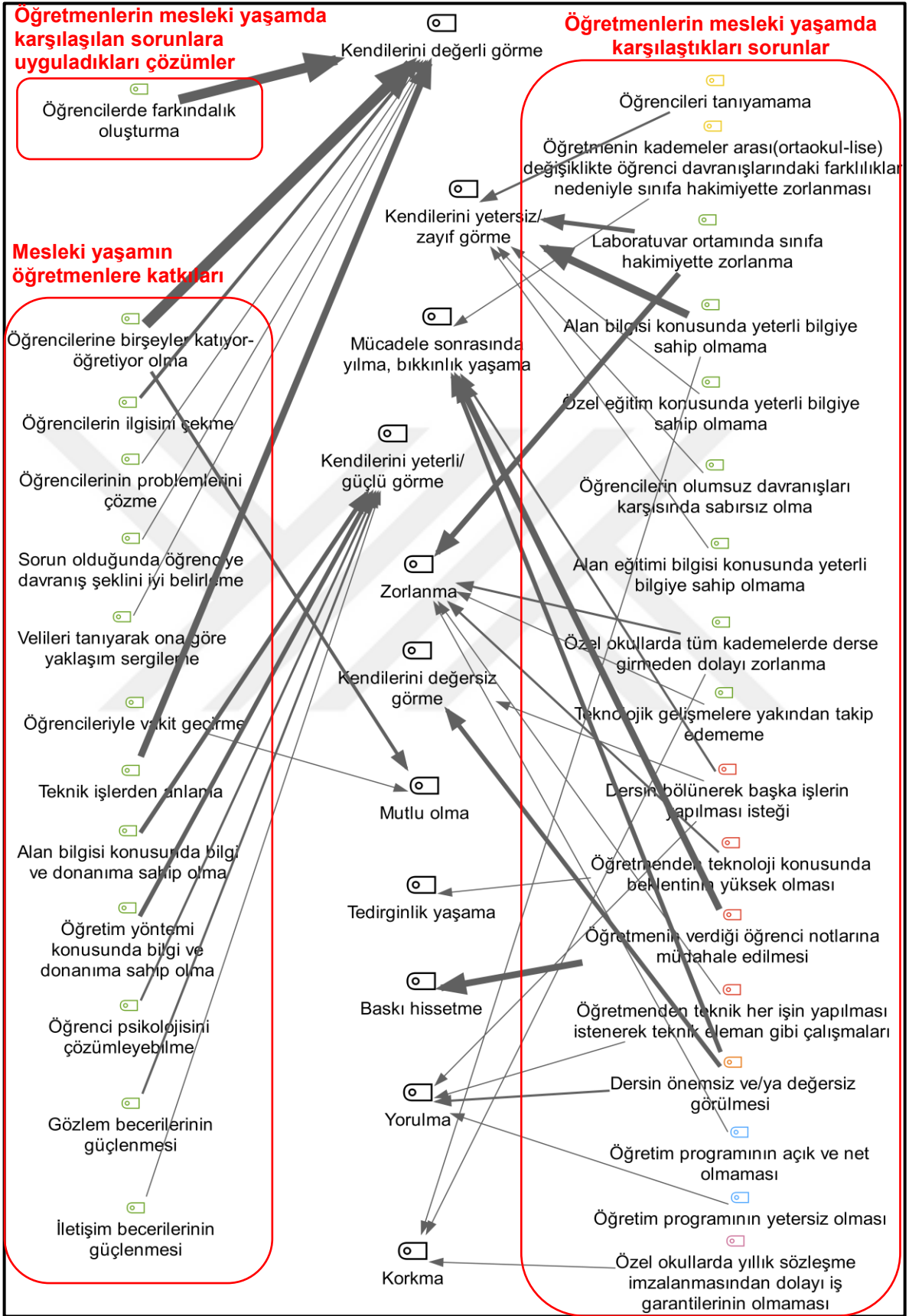
Örneğin Eda öğretmenin “Böte Mezunu Olmak” başlıklı DH’sinde yer verdiği aşağıdaki ifadelerinde bir yandan hem yorulma hem de mutlu olmasına ilişkin öz-saygısı diğer yandan da bu öz-saygılarında rol oynayan farklı durumlar görülebilmektedir:

“...Dersimin öğretmenler ve idareciler tarafından bile gereksiz görülmesi, şuan da gündemde çokça yer verilen kodlama ve robotik eğitimimizin yetersiz

olması, bir öğretmenden çok teknik eleman olarak görölmek, dersteyken bile basit bir sorunda aranıp çağırılmak gibi nedenler beni yorsa da alanımda iyi olmak için çabaladığım çocuklara kattığım en ufak bir bilgide bile mutlu olduğum, onların zevkle derse geldiği her gün bana bir şeyler kattı...”

Ek olarak, öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları hangi durumların öğretmenlerin hangi öz-saygı/larının şekillenmesinde rol oynadığına ilişkin genel bir çerçeve çizmek amacıyla ilişki haritası oluşturulmuştur (Şekil 34).





Şekil 34. Öğretmenlerin öz-saygılarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Şekil 34'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin öz-saygılarında rol oynayan durumların daha çok derslerinin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi, öğretmenin verdiği notlara müdahale edilmesi ve dersin bölünmesi gibi durumlardan kaynaklandığı dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kendini anlama süreçlerinde görev algıları.

Öğretmenlerin daha iyi bir öğretmen olmaları için mesleki kendi anlamının üçüncü bileşeni olan görev algılarında, öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözümlerin ve mesleki yaşamın katkılarının rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 70).

Tablo 70

Öğretmenlerin Daha İyi Öğretmen Olmak İçin Görev Algılarında Rol Oynayan Durumlar

Daha iyi öğretmen olmak için uğraşlarında rol oynayan durumlar:	KY
Kendini geliştirme	23
Araştırıp yeni bilgiler öğrenme	22
Çeşitli kurslara/seminerlere katılma	16
Teknolojiyle/alanla ilgili gelişmeleri takip etme	15
Zamanından fedakârlık yapması	9
Velileri bilinçlendirme	6
Disiplinler arası çalışmalara yer verme	6
Bozuk bilgisayarları işler duruma getirme, lab'a çeki düzen verme	5
Öğrencilerinde farkındalık oluşturma	5
Okuma seçimlerini alanı ve gelişimi yönünde seçme	5
Bilgi birikimini arttırmaya çalışma	5
Alanla ilgili yayınları takip etme	4
Yeni yazılımlar öğrenme	4
Yeniliklere açık olma	4
Farklı öğretim yöntem-teknikleri deneme	4
Sabırlı olma	4
Okul-ders saati dışı etkinlik yapması	3
Öğrenmeye açık olma	3
Öğrencilerine yönelik adil olma	3
Öğrencilerine toplumsal ve ahlaki kuralları öğretme	3
Alandaki iyi kişileri seçip takip etme	3
İletişim becerilerini güçlü tutma	3
Öğrencilerin sorunlarına çözüm bulma	3

Tablo 70 (Devam)

Öğretmenlerin Daha İyi Öğretmen Olmak İçin Görev Algılarında Rol Oynayan Durumlar:	KY
Öğrencilerine değer verme	3
Akranları ile fikir alış verişinde bulunacakları etkinlik katılma	3
Öğrencileri ile güzel ve verimli ders saati geçirme	3
Labaratuvar oluşturma ve bilgisayar bulma konusunda girişimlerde bulunma	3
Öğrencilere akranlarından öğrenmeye teşvik etme	2
Tecrübeli öğretmenlerle fikir alış-verişinde bulunma	2
Öğrencilerin derse bağlanmalarını/sürece dâhil olmalarını sağlama	2
Öğrencilere rehber olma	2
Öğretim becerilerini güçlü tutma	2
Lisansüstü eğitime devam etme	2
Tüketici toplumdan üreticiye geçmek için çabalama	2
Öğrencilerinin ilgi alanlarını keşfetme	2
Alanla ilgili derneklerde aktif olma	1
Öğrencilerini hem duygusal hem fiziksel olarak güvene alma	1
Öğrencilerini daha iyi anlamak için onlara daha çok vakit ayırma	1
İdarenin ve velilerin olumsuz tavır ve yargılarına önem vermeme	1
Öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusunda çaba gösterme	1
Sınıf içinde gözlem notu tutma	1
Öğrencide birbirlerine karşı saygılı olma kültürünü oluşturma	1
Sınıf kuralları koyma	1
Maddi gelirinden fedakârlık yapması	1
Öğrencilerle duygusal bağ kurma	1

Öğretmenlerin daha iyi öğretmen olmaları için uğraşlarında rol oynayan durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 71'in yanı sıra kod bulutu da oluşturulmuştur (Şekil 35).



Şekil 35. Öğretmenlerin daha iyi öğretmen olmalarına ilişkin görev algılarında rol oynayan durumlarına ilişkin kod bulutu

Tablo 71 ve Şekil 35'te görüldüğü üzere öğretmenlerin daha iyi öğretmen olmak için öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi ve altyapı konularına önem verdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin daha iyi öğretmen olmak için mesleki gelişim konusunda daha çok kendilerini geliştirdikleri ve araştırıp yeni bilgiler öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin bu duruma ilişkin “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan İlhan öğretmen şunları ifade etmiştir:

“...Kendimi geliştirmedığım sürece hep eksik kalacağımı bildiğim için sürekli olarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”

Ek olarak, öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar karşısında pes etmeyerek kendilerini geliştirdikleri yani daha iyi bir öğretmen olmak için uğraştıkları görülmüştür. Bu duruma örnek olarak “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Eda öğretmenin “Böte Mezunu Olmak” başlıklı DH’sindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

“Dersimin öğretmenler ve idareciler tarafından bile gereksiz görülmesi, şuan da gündemde çokça yer verilen kodlama ve robotik eğitimimizin yetersiz olması, bir öğretmenden çok teknik eleman olarak görülmek, dersteyken bile basit bir sorunda aranıp çağırılmak gibi nedenler beni yorsa da alanımda iyi olmak için çabaladığım çocuklara kattığım en ufak bir bilgide bile mutlu olduğum onların zevkle derse geldiği her gün bana bir şeyler kattı. Ve iki yıllık meslek hayatımda daha yolun çok başında olduğumu vazgeçmemem gerektiğini ve bir eğitimci olarak öğrenmenin kendini geliştirmenin sonu olmadığını öğrendim.”

Öğretmenlerin daha iyi öğretmen olmak adına yaptıkları uğraşları arasında maddi-manevi fedakarlıkları da dikkati çekmektedir. Örneğin yetersiz altyapı eksikliği sorunları karşısında yılmayıp okuldaki altyapıyı iyileştirme çabaları, okulders saati dışında öğrencilerine altyapısı olan bir yer ayarlayarak etkinlik yapmaları, bu etkinlikleri yapabilmek için maddi giderleri kendilerinin karşılaması gibi durumların olduğu belirlenmiştir. Bu duruma örnek olarak “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Haluk ve Mahir öğretmenin hikâye çemberindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

Haluk: “Geçen sene kodlama dersinde çocukların internet kafede kodlama yapmaları için, bir saatlik kodlama eğitimi var biliyorsunuz, oraya gönderdim. Bileti ben kendim verdim, öğrencilere durumları olmadıkları için...okulda bilgisayarlarımız çok eski internetimiz yok. Sadece akıllı tahtalarda var. Bina fiziki koşullar çok kötü. Ondan dolayı evlerinde ya da internet kafe de yapmak zorunda kaldık...İnternet kafeciyle anlaştım. Benim öğrencimin olduğu zaman kimse almıyor içeri...”

Mahir: “Bir de şey diyecektim ben başarılı olan öğrenciler dedik ya ben hep onu düşündüm, başarısızlıkla nasıl şey yapacağım daha da üst seviyeye çıkartırım diye düşündüm...lisesinde çalışırken afiş hazırladım, okul gazetesi okul dergisi çıkartmak için öğrenciler aranıyor diye birçok yere de astım. İşte grafik konusunda kendine güvenen video hazırlayan fotoğraf çekebilen veya insan ilişkilerinde çok iyi olan öğrencileri bekliyorum dedim. Ben öğrenci seçmedim asla. Dedim ki öğrenciler kendileri gelsin. Hiçbir şekilde şeyde bulunmadım. Hani bunu alıyorum şunu alıyorum demedim. Öğrenciler gelmeye başladı zamanla oturduk konuştuk. Sen ne yapabilirsin yapabilir misin falan diye kendimize bir grup oluşturduk öyle yedi sekiz kişilik bir gruptu...Teneffüslerde bir 10 dakika toplanalım diyordum. Toplanıyorduk. İşte okul çıkışında 15 20 dakika görüşüyorduk falan. Sonra şunu fark ettim. Öğrenciler zaten istekli bir şeyler yapmak istiyorlar zaten başarılılar. Onlara bu şekilde desteklerle öğrenci daha iyi yere geliyor.”

Diğer bir yandan öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar karşısında görev algılarını sorguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görev algılarını sorgulamalarında rol oynayan durumlar Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71

Öğretmenlerin Görev Algılarını Sorgulattıran Durumlar

Görev algılarını sorgulattıran durumlar:	KY
Dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	3
Okul yöneticileri tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	1
Veli tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	1
Velilerin çocuklarına teknoloji kullanımında yasak koyması	1

Öğretmenlerin görev algılarını daha çok “dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi” sorunu karşısında sorguladıkları görülmüştür. Örnek olarak Eda öğretmenin şu ifadelerine yer verilebilir:

“...bu robotik kodlama şeyi çocukların kafasında onlar direk bunu oynadıkları oyunlar gibi bir oyun tasarlamak istiyorlar ya da direk böyle hackerlik, böyle şeyler yok hocam, şimdi kodlamada şey mi yapacağız, bana şunu hacklemeyi öğret, böyle. Hani scratch’i gösterdiğimde bu ne hocam, oyun. Orada ben diyorum ki scratch’i oynayacağız yine diyorum ki oyun değil bu...ben bazen soruyorum çocuklara kodlama dersinde ne yaptınız falan diyorum, scratch oynadık, böyleler hani onu atamadık yani bilmiyorum bizde mi bir eksiklik var, ben bunu bir türlü, yani ben kendimde görüyorum eksikliği bu süreç içeriğinde hani dedim ki ben yapamıyorum o zaman çünkü milyon tane öğretmen var demek ki bir şekilde dersler ilerliyor ben mi yapamıyorum acaba dedim, ben bölümümü değiştirmeyi düşündüm bu alanımı değiştirmeyi düşündüm yani...”

Eda öğretmenin bu söylemlerinin görev algısıyla ilişkili olmasının yanısıra iş motivasyonu ve gelecek bakış açısıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim bu durumun işlerinden soğumasına neden olduğu ve gelecek bakış açısını da etkileyerek bölüm değiştirmeyi düşünmesine neden olduğu dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin zamanla daha sabırsızken sabırlı olma, şiddet uygularken uygulamamaya yönelik bazı görev algılarının değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır (Tablo 72).

Tablo 72

Öğretmenlerin Görev Algısının Zamanla Değişim Gösterdiği Durumlar

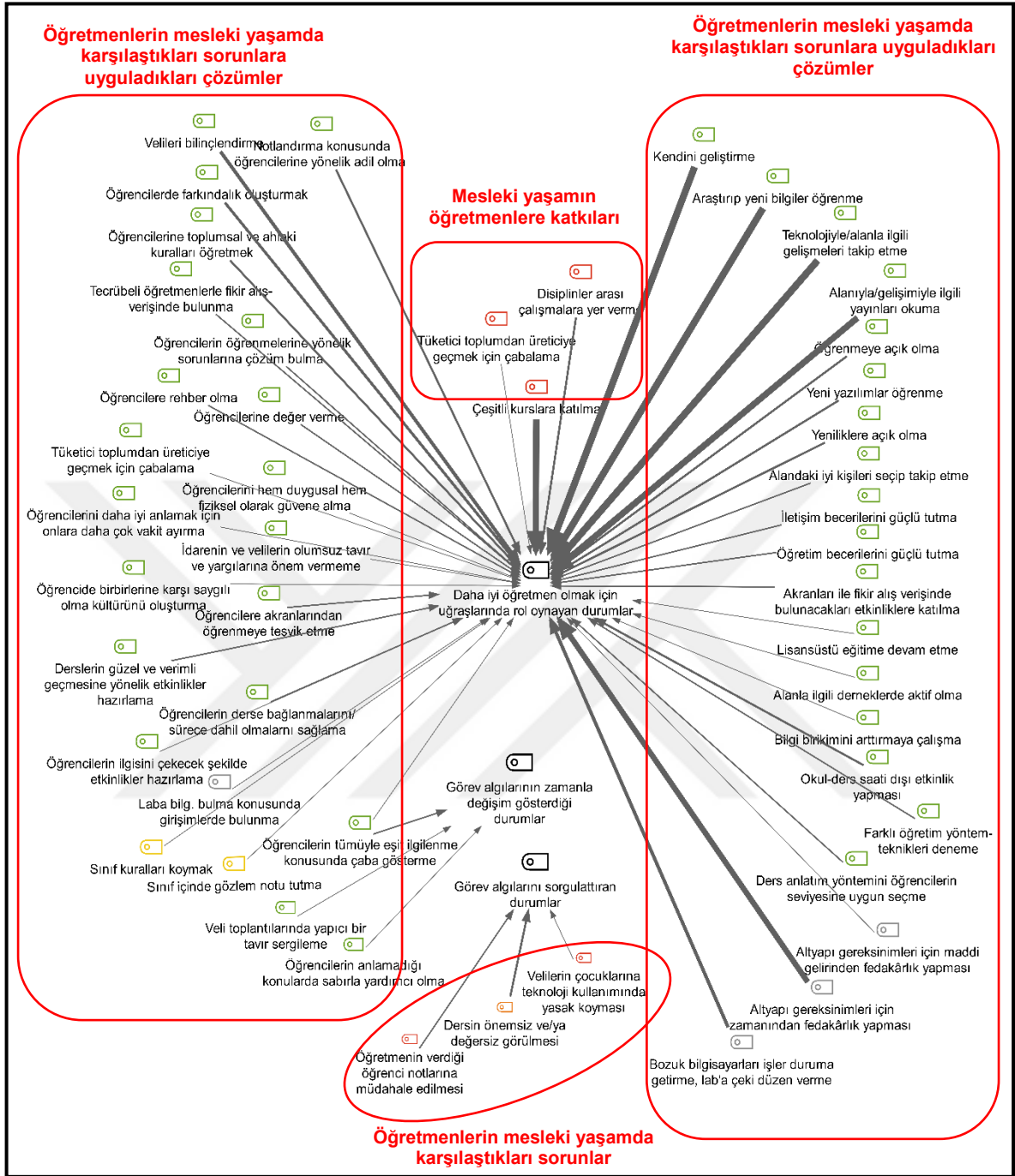
Görev algısının zamanla değişim gösterdiği durumlar:	KY
Öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusunda çaba gösterme	2
Öğrencilerin anlamadığı konularda sabırla yardımcı olma	1
Öğrencilere şiddet uygulama	1
Velilere çocukları hk. ılımlı yaklaşım tarzı sergileme	1

Örneğin “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Mahir öğretmenin aşağıdaki ifadelerinde, öğretmenlik yaşamının başlarında sorunlu öğrencilerle ilgilenirken diğerleriyle ilgilenememe sorununa yönelik kendi görev algısını

sorgulayarak zamanla öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusundaki çabası ile ilgili durum görülmektedir:

“İlk başladığım, hani çok idealist olarak başlıyoruz ya, heyecanla başlıyoruz, böyle sınıfta en problemlilerin problemlerini gidermeye çalıştım. En problemlili öğrenci tipleri mesela ailesi boşanmış, aileler yıkılmış veya çocuk bir akrabasında kalıyor. Çeşitli problemleri var hayatta. Onları da çözmeye çalıştım. Sorunlarını çözmeye çalıştım. Sonra bir sene geçti, bir sene sonrasında şunu fark ettim, ben o problemlilerle uğraşırken başarılı öğrencileri unuttum aslında ben yani başarılı öğrencileri çok iyi bir hedefe getirebilirdim. Onun eksikliğini gördüm dedim ki ya demek ki bir tarafa yığılmayacağız. Yani bütün enerjimizi sadece bir tarafa değil sınıfın hepsine eşit vermemiz gerekiyor demek ki, yoksa başarılı öğrenciyi bir yere çıkartamıyorsunuz. Ona bir şeyler vermeyince tabii çıkamaz kendisi, onu yönlendiremiyorsunuz ben bunu şeyini tecrübelendim. O zaman iyi bir tecrübe oldu şuanda sadece tek bir öğrenciyeye tek bir profille ilgilenmiyorum hepsine onu göstermeye çalışıyorum...”

Ek olarak, öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları hangi durumların öğretmenlerin hangi görev algılarının şekillenmesinde rol oynadığına ilişkin genel bir çerçeve çizmek amacıyla ilişki haritası oluşturulmuştur (Şekil 36).



Şekil 36. Öğretmenlerin görev algılarında rol oynayan durumlarla ilgili ilişki haritası

Şekil 36'da görüldüğü üzere öğretmenlerin görev algılarında daha çok öğretmen yeterlikleri (yeşil renk) bağlamında mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözümlerin rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin daha iyi bir öğretmen olmak için neler yaptıkları incelendiğinde ise daha çok kendilerini geliştirdikleri, araştırıp yeni bilgiler öğrendikleri, teknoloji ile ilgili gelişmeleri takip ettikleri, çeşitli kurslara katıldıkları, zamanlarından fedakarlık

yaptıkları, velileri bilinçlendirdikleri ve öğrencilerde farkındalık oluşturdukları belirlenmiştir. Ek olarak, mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözümler bağlamında görev algılarının zamanla değişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar karşısında ise görev algılarını sorguladıkları dikkati çekmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kendini anlama süreçlerinde iş motivasyonları.

Mesleki kendi anlamının dördüncü bileşeni bağlamında öğretmenlerin iş motivasyonlarının şekillenmesinde rol oynayan; işlerini seçmeye, işlerini devam ettirmeye ve işlerinden soğutan-işlerini bırakmaya iten durumlar irdelenmiştir. İlk olarak işlerini seçmeye iten durumlar irdelendiğinde öğretmenlerin daha çok kişisel ilgilerinin ve sevdikleri durumların ön planda olduğu ve bunların yanısıra öğretmen yetiştirme sürecinin de katkısının olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 73).

Tablo 73

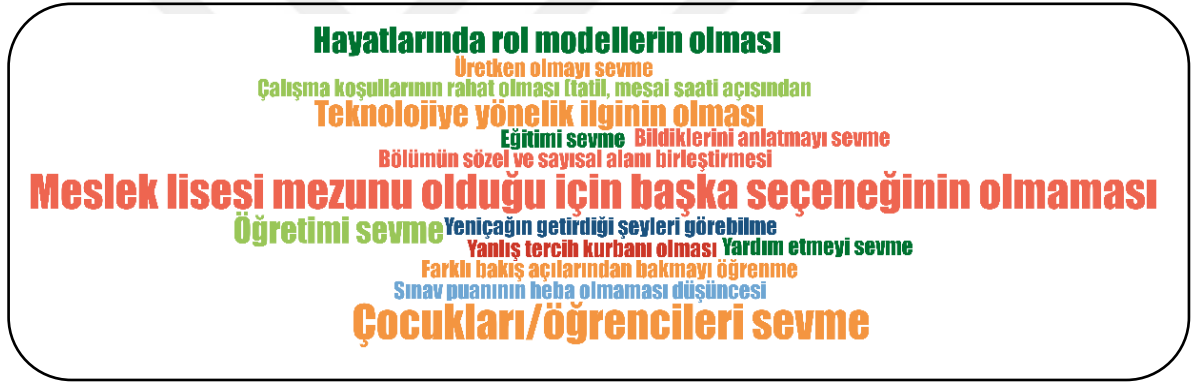
Öğretmenlerin İş Motivasyonlarında İşlerini Seçmeye İten Durumlar

İşlerini seçmeye iten durumlar:	KY
Meslek/Teknik lise mezunu olduğu için başka seçeneğinin olmaması	11
Çocukları/öğrencileri sevme	5
Hayatlarında rol modellerin olması	3
Teknolojiye yönelik ilginin olması	3
Öğretimi sevme	3
Öğretmenliğin devlete bağlı garanti iş olarak görülmesi	3
Çalışma koşullarının rahat olması (tatil, mesai saati açısından)	2
Başkalarının tavsiyesi etmesi	2
Eğitimi sevme	1
Bildiklerini anlatmayı sevme	1
Üretken olmayı sevme	1
Farklı bakış açılarından bakmayı öğrenme	1
Bölümün sözel ve sayısal alanı birleştirmesi	1
Yeniçağın getirdiği şeyleri görebilme	1
Yardım etmeyi sevme	1
Sınav puanının heba olmaması düşüncesi	1
Yanlış tercih kurbanı olma	1
Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	1
Öğretmenliği saygın bir meslek olarak görme	1

Öğretmenlerin niçin bu mesleği seçtiklerine ilişkin örnek olarak “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Melek öğretmenin odak grup görüşmesindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

“...1. Neden öğretmenlik okudum? 2. Neden öğretmen oldum? Çünkü öğretmenlik okuyup bizim bölümümüzde öğretmen olmaya da bilirsin, iş alanı çok geniş. Ben niçin önce öğretmenlik okumak istedim? Çünkü Anadolu Teknik Lisesinde bilgisayar bölümü okuyordum. Bilgisayarla uğraşmayı evet çok seviyordum. Ama insanlarla bir arada olmayı da çok seviyordum. Öğretmenlerim evet, bana rol model oldu biraz.”

Öğretmenlerin iş motivasyonlarında işlerini seçmeye iten durumlara durumlara ilişkin bulgular sunulurken Tablo 58’in yanı sıra kod bulutu da oluşturulmuştur (Şekil 37).



Şekil 37. Öğretmenlerin iş motivasyonlarında işlerini seçmeye iten durumlara ilişkin kod bulutu

Ek olarak, tablo 73 ve Şekil 37’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini/işlerini seçmeye iten durumlar arasında kişisel ilgilerinin, sevdikleri durumların ve öğretmen yetiştirme sürecinin katkısının olmasının yanı sıra öğretmenliği önemsemeksizin bir meslek sahibi olmak için sınav puanlarının boşa gitmemesi, okuduğu lise türünden dolayı başka seçeneklerinin olmaması ve yanlış tercih yaptıkları düşüncesiyle bu mesleği seçtikleri dikkati çekmektedir. “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan İhsan öğretmenin aşağıdaki ifadeleri bu duruma örnek olarak verilebilir:

“Ben niye öğretmen oldum? ortaokulu bitirdiğimde ilk defa bilgisayar gördüm o zaman bir fuarda, ortada o zamanki adı power point miydi bilmiyorum sunum slayt gösterisi çalışıyordu bilgisayarların ekranlarında, o çok hoşuma

gitti. Sonra Anadolu öğretmen lisesini kazandım bir de Anadolu meslek lisesinde bilişim teknolojileri bölümünü kazanmıştım... o zaman ki düşüncem öğretmen olmak değildi ama biz lisede okurken meşru 28 şubat kararları diye bir şey vardır, o oldu ben lisede okurken, o nedenle de meslek lisesini bitirmiş bir kişi öğretmenlik yazdığı zaman ek puan alıyordu başka bir şey yazdığı zamansa tam tersi düşüyordu başka bölümü kazanamıyordu.”

İhsan öğretmenin bu söylemlerinden hareketle bu mesleği bu şekilde seçmesinin arkasında eğitim politikasının yer aldığı yani sistemselsel bir sorunun yattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin işlerini devam ettirmelerinde, mesleki yaşamın ve öğretmen yetiştirme sürecinin katkılarına ve mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara uyguladıkları çözümlere ilişkin durumların rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 74).

Tablo 74

Öğretmenlerin İş Motivasyonlarında İşlerini Devam Ettirmeye İten Durumlar

İşlerini devam ettirmeye iten durumlar:	KY
Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	15
Öğrencilerden pozitif dönütler alma	7
Çocukları/öğrencileri sevme	7
Öğrencileriyle vakit geçirme	3
Öğrencilerine öğretmeyi öğretebilme	3
Öğrencilerle duygusal bağ kurma	2
Araştırıp yeni bilgiler öğrenme	2
Öğrenmeye açık olma	2
Çalışma koşullarının rahat olması (tatil, mesai saati açısından)	1
Günlük hayattaki olaylara eğitsel açıdan yorumlayabilme	1
Bölümün sözel ve sayısal alanı birleştirmesi	1
Farklı bakış açılarından bakmayı öğrenme	1
Yeniçağın getirdiği şeyleri görebilme	1
Velilerden pozitif dönütler alma	1

Bulguların sunulmasında Tablo 74'e ek olarak kod bulutu da oluşturulmuştur (Şekil 38).

Öğrencilerle duygusal bağ kurma
Çocukları/öğrencileri sevme
Öğrenmeye açık olma Yeni çağın getirdiği şeyleri görebilme
Öğrencileriyle vakit geçirme
Öğrencilerden pozitif dönütler alma
Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma
Araştırıp yeni bilgiler öğrenme Farklı bakış açılarından bakmayı öğrenme
Öğrencilerine öğretmeyi öğretebilme
Günlük hayattaki olaylara eğitsel açıdan yorumlayabilme
Öğrencileriyle vakit geçirmek
Bölümün sözel ve sayısal alanı birleştirmesi
Çalışma koşullarının rahat olması (tatil, mesai saati açısından)

Şekil 38. Öğretmenlerin iş motivasyonlarında işlerini devam ettirmeye iten durumlara ilişkin kod bulutu

Öğretmenlerin bu mesleği devam etmesini sağlayan, motive olmalarına sağlayan durumların başında öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olmaları, öğrencileri/çocukları sevmeleri ve öğrencilerden pozitif dönütler almaları olduğu dikkati çekmektedir. Bu duruma örnek olarak “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Mehtap öğretmenin “Artık Branşımı Seviyorum” başlıklı DH’sindeki aşağıdaki ifadelerine yer verilebilir:

“...bir öğrencimle yaşadığım olay branşımı sevmeye başlamamda katkı sağladı. Bir derste anlattığım Pivot programı bir öğrencimin çok dikkatini çekti. Hikâyesini kendisinin yazdığı çizgi filmini tasarladı Pivot’ta. Bilgisayara merakını arttırdı sanırım bu durum. Öğretmenim ben programcı olmak istiyorum dedi sonra. Kodlamayı öğrenebileceği program isimlerini istedi benden. Üniversitede bana öğretilen kadarıyla birkaç program ismi söyledim. Başlarda geçici bir merak sandım öğrencimin ilgisini. Sonraları daha sık gidip gelmeye başladı yanıma ve kodlamayla ilgili daha çok sorular sormaya başladı. Onun merakı beni de araştırma yapmaya yöneltti. Artık öğrencim için kodlama öğrenilebilecek siteler araştırmaya başladım. Öğrendiğim kadarını ona öğretmeye çalıştım. Ona yazılı kaynaklar bulmak için araştırma yaptım. Sanırım öğrencim sayesinde branşımı sevmeye başladım. Bir bireyin yaşamına dokunabilmek, anlattıklarınızın bir öğrenci tarafından dikkate alınması ve belki onun gelecekte yapmak istediği mesleği bulmasında rolünüzün olması öğretmenlik mesleğini kutsal kılan durumlardan birkaçı sanırım. Öğrencimin merakı bana şunu gösterdi. Bilgisayarı sevmiyor olsam bile öğrencime faydalı olma isteği, çok sevmediğim bir alanı bile bana sevdirdi. Ben öğretmen olduğum için mutluyum ve artık bilgisayar öğretmeni olduğum için de eskisi kadar mutsuz değilim.”

Mehtap öğretmenin bu söylemlerinde iş motivasyonunun yanısıra öz-imaaj, öz-saygı ve görev algısıyla ilgili bulguların yer aldığı ve bu bileşenlerin birbiriyle ilişkili olduğu dikkati çekmektedir. Nitekim Mehtap öğretmenin bu söylemlerinden hareketle onun araştıran ve öğrencilerine değer veren bir öz-imaaja sahip olduğu, öz-saygısına ilişkin öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olmasıyla mutlu olduğu ve daha iyi öğretmen olmak için ise öğrencisi için araştırıp yeni bilgiler öğrendiği, öğrenmeye açık olduğu ve kendini geliştirdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar karşısında ise işlerinden soğudukları ve/veya işlerini bırakmalarına neden olabildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 75).

Tablo 75

Öğretmenlerin İş Motivasyonlarında İşlerinden Soğutan ve/veya İşlerini Bırakmaya İten Durumlar

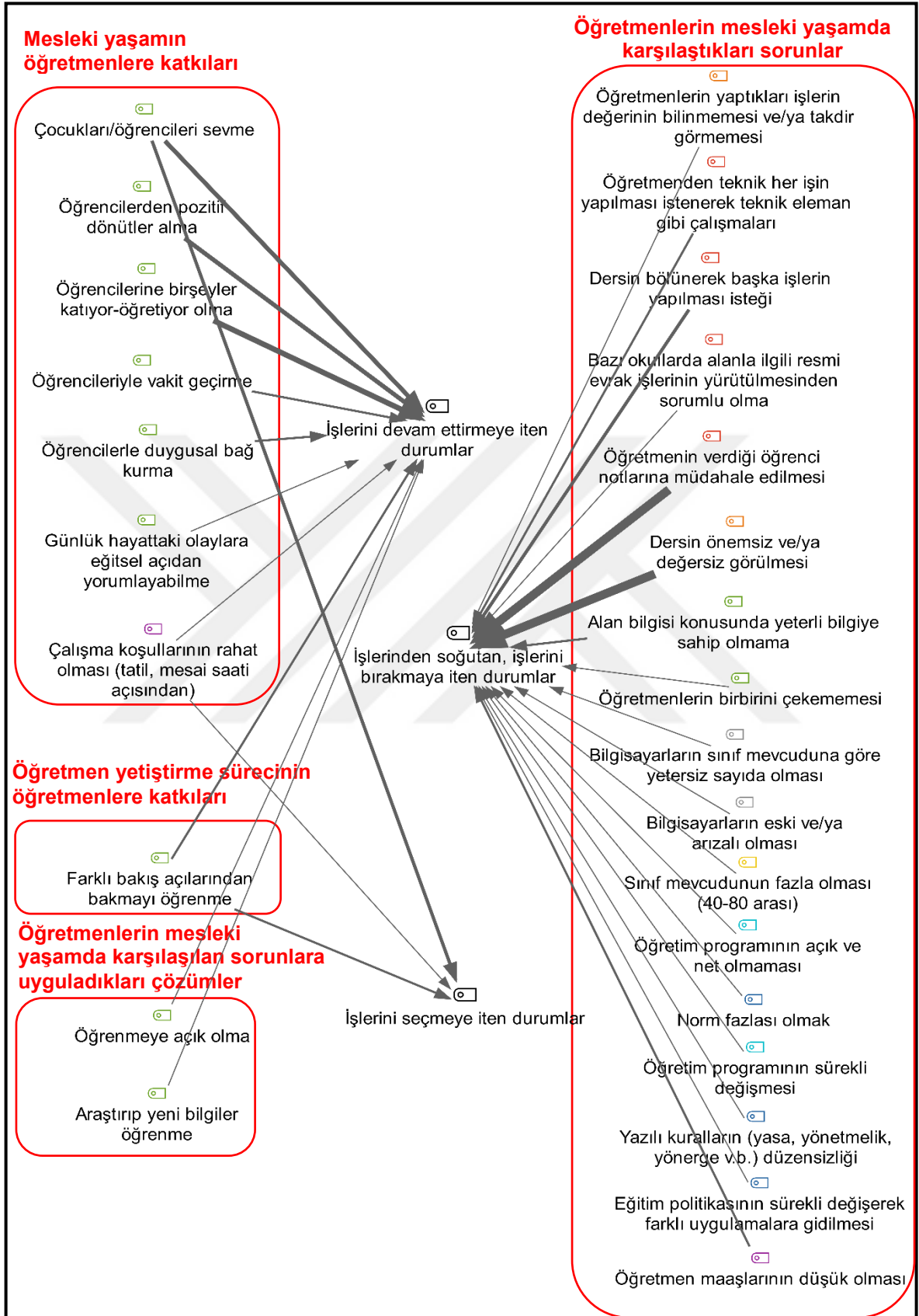
İşlerinden soğutan, işlerini bırakmaya iten durumlar:	KY
Okul yöneticileri tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	9
Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	8
Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	6
Okul yöneticileri tarafından dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	4
Sınıf mevcudunun fazla olması (40-80 arası)	3
Bilgisayar laboratuvarının olmaması	3
Öğrenciler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	2
Alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	2
Öğretmen maaşlarının düşük olması	2
Veli tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	2
Öğretmenlerin yaptıkları işlerin değerinin bilinmemesi ve/veya takdir görmemesi	2
Bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yetersiz sayıda olması	2
Bilgisayarların eski ve/veya arızalı olması	2
Öğretim programının açık ve net olmaması	1
Norm fazlası olmak	1
Eğitim politikasının sürekli değişerek farklı uygulamalara gidilmesi	1
Öğretim programının sürekli değişmesi	1
Yazılı kuralların (yasa, yönetmelik, yönerge v.b.) düzensizliği	1
MEB'in alanla ilgili evrak işleri	1
Öğretmenlerin birbirini çekmemesi	1
Veli tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	1

Tablo 75'te görüldüğü üzere öğretmenlerin işlerinden soğumalarında ve/veya işlerini bırakmalarında; daha çok rol çatışması ve eğitim politikalarının uygulanışı sonrasında ise değer algısı, öğretmen yeterlikleri, altyapı ve sınıf yönetimi sorunlarının rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar arasında ise daha çok okul yöneticileri tarafından öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale edilmesi ve derslerinin önemsiz-değersiz görülmesi dikkati çekmektedir. Bu durumlara örnek olarak “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Umut öğretmenin hikâye çemberindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

“Benim idareciliğe geçmemin iki tane nedeni var. Birincisi derslerimin sürekli bölünmesi; wordde şunu yazar mısın, excelde bunu yapar mısın, şunu istediler milli eğitim müdürlüğünden şunu hazırlar mısın. Eve iş götürmeler 28 saat derse gir, teneffüste diğer bilgisayarlarla uğraş, akıllı tahta ve diğer akıllı tahtadan önce bütün sınıflarda bilgisayar vardı onların internete girmemesi vs onlarla uğraş elinde sürekli bir şarjlı tornavida orayı sök burayı tak elinde sürekli onunla uğraş, internet kablosu yap birinci nedeni bu. İkinci nedeni de dersin gereksiz anlamsız ve 100 düşmesi gerektiğine inanılması... ..50 tane soru verip bunlardan 20'sini sorup çocukların yüksek not alması ve çocukları bomboş o yıl mezun eden öğretmen iyi öğretmen oluyor, sen hakkıyla dersi işleyip iyi sınav yaptığın zaman çocuklar gerçekten sene sonunda bir şeyler öğrenmiş ama notları birazcık düşükse sen kötü öğretmensin, bunlardan artık illallah ettiğim için idareciliğe geçtim, bıktım... Bu yıl şunu öğrendim, ...notları değiştiriyorlar...ve nerden değiştirmişler biliyor musunuz? Umut bunları bulur biz kendi bilgisayarımızdan kendi şeyimizden değiştirmeyelim benim bilgisayar laboratuvarının anahtarını ben öğleden sonra çıktıktan sonra gitmişler benim bilgisayarını açıp oradan 100, 100, 100 yapmışlar...”

Umut öğretmenin bu söylemlerinde iş motivasyonunun yanı sıra gelecek bakış açısıyla da ilgili bulguların yer aldığı ve bunların birbiriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim mesleki yaşantıda karşılaştıkları bu sorunlar karşısında meslekten soğuduğu idareciliğe geçtiği ve sonraki yıllarında da bu şekilde devam edeceği dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin işlerinden soğutan ve/veya işlerini bırakmaya iten durumlara ilişkin bulguların sunulmasında Tablo 60'ın yanısıra kod bulutu da oluşturulmuştur (Şekil 39).



Şekil 40. Öğretmenlerin iş motivasyonlarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Şekil 40'ta görüldüğü üzere öğretmenlerin iş motivasyonlarının şekillenmesinde daha çok mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunların rol oynadığı ve bu sorunların öğretmenlerin işlerinden soğumasına ve/veya bırakmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır. Sonrasında ise mesleki yaşamın ve öğretmen yetiştirme sürecinin katkılarının ve mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözümlerin işlerini/mesleklerini seçmelerinde ve devam ettirmelerinde rol oynadığı belirlenmiştir. Renk kodlamaları incelendiğinde ise iş motivasyonlarında daha çok öğretmen yeterlikleri (yeşil) ve rol çatışması (kırmızı) konularındaki durumların rol oynadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kendini anlama süreçlerinde gelecek bakış açıları. Mesleki kendi anlamının beşinci ve son bileşeni olan gelecek bakış açısına ilişkin ise öğretmenlerin meslekte yapmak istedikleri değişikliklerin, mesleki kaygılarının, mesleki beklentilerinin ve bireysel beklentilerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Şekil 41).



Şekil 41. Öğretmenlerin gelecek bakış açıları

İlk olarak öğretmenlerin yapmak istedikleri mesleki değişiklikler ele alınarak bu gelecek bakış açılarındaki rol oynayan durumlar ortaya konmuştur (Tablo 76).

Tablo 76

Öğretmenlerin Yapmak İstedikleri Mesleki Değişikliklere İlişkin Gelecek Bakış Açıları

İstenen mesleki değişiklikler:	Gelecek bakış açılarında rol oynayan durumlar:	KY
Branş değişikliği isteme	Öğrenciler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	2 18
	Okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
	Veliler tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
	Okul yöneticileri tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	1
	Norm fazlası olmak	1
	Dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	1
	Öğretmenlerden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	1
	Öğretmenlerin yaptıkları işlerin değerinin bilinmemesi ve/veya takdir görmemesi	1
	Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	1
	Öğrencilerin derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olmaması	1
Velilerin derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olmaması		1
	Öğretmen olarak da değil de idareci olarak devam etme	1 9
	Eğitim politikasının sürekli değişerek farklı uygulamalara gidilmesi	
	Veli tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	
	Öğretmenlik mesleğine yönelik saygınlığın azalması	
Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak		
Erken emekliliği düşünme	Dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1
	Okul yöneticileri tarafından öğrenci notlarına müdahale edilmesi	1 7
	Formatör olmak	1
Meslek değiştirme	Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmak	1
	Veliler tarafından dersin önemsiz-değersiz görülmesi	1 6
	Teog'da BT konusunun çıkmaması	1
	Öğretmenlerin yaptıkları işlerin değerinin bilinmemesi/takdir görmemesi	1
	Öğretmen maaşlarının düşük olması	1

Tablo 76'da görüldüğü üzere öğretmenlerin gelecek bakış açılarının şekillenmesinde rol oynayan durumların daha çok mesleki yaşamda karşılaştıkları rol çatışması, değer algısı ve eğitim politikalarının uygulanışı sorunlarıyla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, tabloda listelenen sorunlardan bir çoğu ile karşı karşıya kalan öğretmenlerden biri olan "Bilişimcinin Yolculuğu" atölyesine katılan ve özel okulda görev yapan Eda öğretmen bu sorunlar karşısında gelecekte branş değişikliği istemesine ilişkin şunları ifade etmiştir:

“...göreve başladığımda kesinlikle bir öğretmen olarak öğretmenden çok onun teknik destek elemanı olarak görülüyoruz bu beni çok rahatsız ediyor, her konuda evet bende bundan çok rahatsızım televizyonundan tutun da telefon, her konuda daha bugün bile yine toplantıdayız yine toplantıdan sonra hani benim işim var çıkmam gerekiyor, birisi getirmiş telefonla alakalı bir şey soruyor çıkmam gerekiyor, hocam bir bakın hani yani o kadar saçma sapan sorular geliyor ki hani anlatmaya çalışıyorum, hani benimle alakası olan bir şey değil bu, hani ben bilmiyorum bakın, ben o telefonu bile kullanmadım hiç hayatımda ama o zamanda bilmeyince şu tavır oluyor sen nasıl bilgisayar öğretmenisin nasıl teknoloji öğretmenisin böyle oluyor ya bana, en çok bu konuda şikâyetçiyim. Çocuklar bile sürekli dersimiz önemsiz görüyor. Beni zaten meslekten soğutan en önemli şey bu yani çocukların gözünde o derste sürekli oyun oynamalılar, benim onlara gösterdiğim her her ne olursa olsun önemsiz... bu ne işimize yarayacak... kodlamaya giriyorum olmuyor, Word excel gösteriyorum olmuyor, dikkatlerini çekecek başka bir şey yapıyorum olmuyor...acaba bende mi sıkıntı var diye düşündüm, inanın bu yüzden dedim ki ben bunu yapamıyorum sanırım ben hani bilgisayar benim alanım benim şeyim değil, seviyorum öğrencileri seviyorum okulda olmayı çok seviyorum, hani meslek olarak öğretmenliği çok seviyorum ve hani çok özeniyorum matematik öğretmenine fen bilgisi öğretmenine İngilizce olsun onlara çok sınıf öğretmenlerine çok özeniyorum o yüzden hani dedim ki en azından hani benim şu anda yapabileceğim tekrar 4 yıllık fakülte şu an okuyamam kazanıp ta ama dedim ki açıktan çocuk gelişimi okuyup en azından belki ana sınıfı öğretmeni olurum yardımcı öğretmen olayım ama hani bu şeyi görmeyeyim bu muameleyi görmeyeyim...”

Formatör öğretmen olmasından dolayı erken emekliliği düşünen “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Ayşe öğretmen ise şunları dile getirmiştir:

“... akıllı tahtada bozukluk olur duracaksın. Ya formatör olunca da hani okulun ikinci memuru gözüyle bakıldığı için o da apayrı bir sıkıntı yani. Aman hocam yemin ederim yıldım ya emekliliğimi verseler...”

Öğretmenlerin gelecek bakış açılarına ilişkin bir diğer bulgu ise mesleki kaygılarının olmasına yöneliktir. Bu kaygılarının bazılarının şekillenmesinde mesleki yaşamda karşılaştıkları durumların rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 77).

Tablo 77

Öğretmenlerin Mesleki Kaygılarına ilişkin Gelecek Bakış Açıları

Mesleki kaygıları:	Gelecek bakış açılarında rol oynayan durumlar:	KY
Teknoloji konusunda dünyada söz sahibi olunamayacağı kaygısı	TEOG'da BT konusunun çıkmaması Dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	1 3 1
İleride derse ihtiyaç duyulup duyulmama konusunda kaygı	-	3
İleride teknolojiyle arasının nasıl olacağı konusunda kaygı	-	2
Özelde çalıştığı için işinin devamlılığı konusunda kaygı	-	1

Örneğin “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan “Gelecek Bilişim’de!” başlıklı DH’sinde Umut öğretmen, teknoloji konusunda dünyada söz sahibi olunamayacağı kaygısını ve bunun altında yatan nedenleri şu şekilde ifade etmiştir:

“...Teknolojiyi çok seven ve belki de dünyada hiçbir ülkede olmayan bir potansiyele sahip olan pırl pırl çocuklarımızın hepsi Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal bilgiler dersleri konularını ezberleyip sınava hazırlanmak zorundalar. Onların sahip olduğu resim, müzik ve teknoloji potansiyellerini hiçbir zaman açığa çıkaramayacağız. Örneğin bir teknolojik aletin yada popüler bir uygulamanın üzerinde asla Türk Malı yazmayacak çünkü bilişim teknolojileri dersinin konuları TEOG, KPSS vb. sınavlarda çıkmıyor. Uzun yıllar boyunca küçücük bir çip için Avrupa ülkelerine milyonlarca dolar ödemeye devam edeceğiz. Hiçbir zaman teknolojiye ve dolayısıyla dünyada söz sahibi olamayacağız. Gelecek bilişimde ama belki gelecekte...”

Kaygı konusuna başka bir örnek olarak, ileride derse ihtiyaç duyulup duyulmama ve teknolojiyle arasının nasıl olacağı konusunda kaygı yaşayanlardan biri olarak “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Eda öğretmenin odak grup görüşmesindeki şu ifadelerine yer verilebilir:

“Ben aslında hep gelecekte bilişim olarak kaygılıyım. Yani şöyle kendi açımdan, acaba yaşım ilerledikçe hala bu teknolojiyle aram nasıl olacak ben bunu çok merak ediyorum. Yani ne bileyim şu an genciz, hayatımızda başka şeyler ön plana çıkınca ya da teknoloji ilerledikçe gerçekten derse ihtiyaç duyulacak mı? Nasıl olacak? Bunu merak ediyorum, bu konuda endişeliyim.”

Öğretmenlerin gelecek bakış açılarına ilişkin diğer bulgular ise bireysel ve mesleki beklentilerinin olmasına yöneliktir (Tablo 78).

Tablo 78

Öğretmenlerin Bireysel ve Mesleki Beklentilerine İlişkin Gelecek Bakış Açıları

Öğretmenlerin beklentilerine ilişkin gelecek bakış açıları:		KY	
Bireysel beklentileri	Hatalarından ders çıkararak ilerleyen birey	1	7
	Sistemden yorulmuş bir birey	1	
	Enerjisi azalan bir birey	1	
	Diğer öğretmenlerin gelişimine yardımcı olan birey	1	
	Öğretmenlik mesleğini yaşamıyla bütünleştiren birey	1	
	Deneyimle zorlukların, sorunların üstesinden gelen birey	1	
	Daha toleranslı, sabırlı bir öğretmen olmak	1	
	Adını duyuran, başarılı, örnek bir birey	1	
	Öğrencilerinde iz bırakan bir birey	1	
	Saygın bir birey	1	
Mesleki beklentileri	Dersin önemini bilmesini bekleme	3	4
	Daha adil, adaletli, güven duygusu içinde bir meslek hayatı	1	

Öğretmenlerin geleceğe ilişkin beklentilerinin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlardan hareketle oluştuğu ve bu beklentilerinin de daha çok dersin önemini bilmesine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin olarak “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan Ayşe öğretmen “Merhaba” başlıklı DH’sinde şunları dile getirmiştir:

“Son derece idealistçe başladığım öğretmenlik hayatıma pek çok açıdan sıkıntı yaşayarak devam ettim. Beklentim tecrübelerimi paylaşıp dersimin kıymetinin bilindiği bir eğitim süreci yaşamaktır...”

Mesleki beklentilere başka bir örnek olarak “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Mehtap öğretmenin odak grup görüşmesindeki şu sözlerine yer verilebilir:

“...Her öğrencime olmasa da iki öğrencime bir bilgisayarın düştüğü sınıfta ders anlatacağımı düşünüyordum ancak şu an öğrencilerim dört kişilik gruplarla oturuyor bilgisayarlara. Okul idaresi tarafından önemseneneceğimi düşünüyordum ancak idarenin bana bakışı "akıllı tahta tamircisi" , "yazıcı sorunlarını çözücü". Elbette beklentilerim karşılanmadı. Karşılanacağını da sanmıyorum. Belki zamanla kendimi yeterince geliştirdiğim de okulda daha

etkin bir rol üstlendiğimde okul idaresi tarafından da önemsenir bir duruma gelirim...”

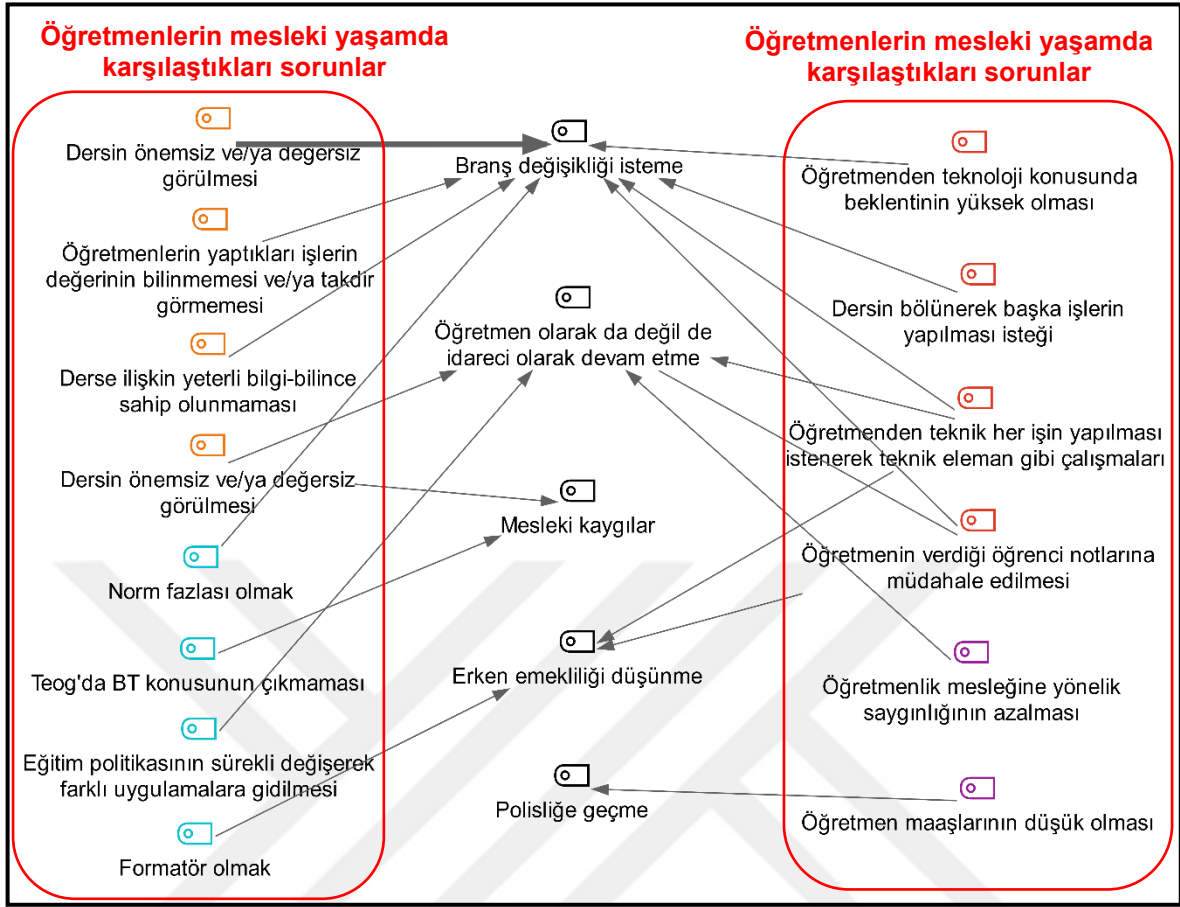
Gelecekte kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin gelecek bakış açıları olan bireysel beklentilerine örnek vermek gerekirse, gelecekte diğer öğretmenlerin gelişimine yardımcı olan bir birey olmayı bekleyen “Hayaller ve Gerçekler” atölyesine katılan İlhan öğretmen şunları dile getirmiştir:

“...öğretmenleri eğitim içerisine daha çok çekmeyi, kendilerini geliştirmesi açısından teşvik etmeyi vs. bu tarz görevlerde bu tarz şeyi kendime görev edinmek istiyorum aslında, idare kısmı da olabilir...”

Gelecekte kendini daha toleranslı, sabırlı bir öğretmen olarak gören “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Melek öğretmen ise şunları ifade etmiştir:

“Ben herhalde daha toleranslı, daha sabırlı olacağım çünkü şimdi kendime bakıyorum da gün geçtikçe grafiğimde o anlamda bir artış görüyorum. Sabır aralığım daha genişliyor. Toleranslarım daha artıyor. Beklentilerimin niteliği çocuklardan daha fazla değişiyor...”

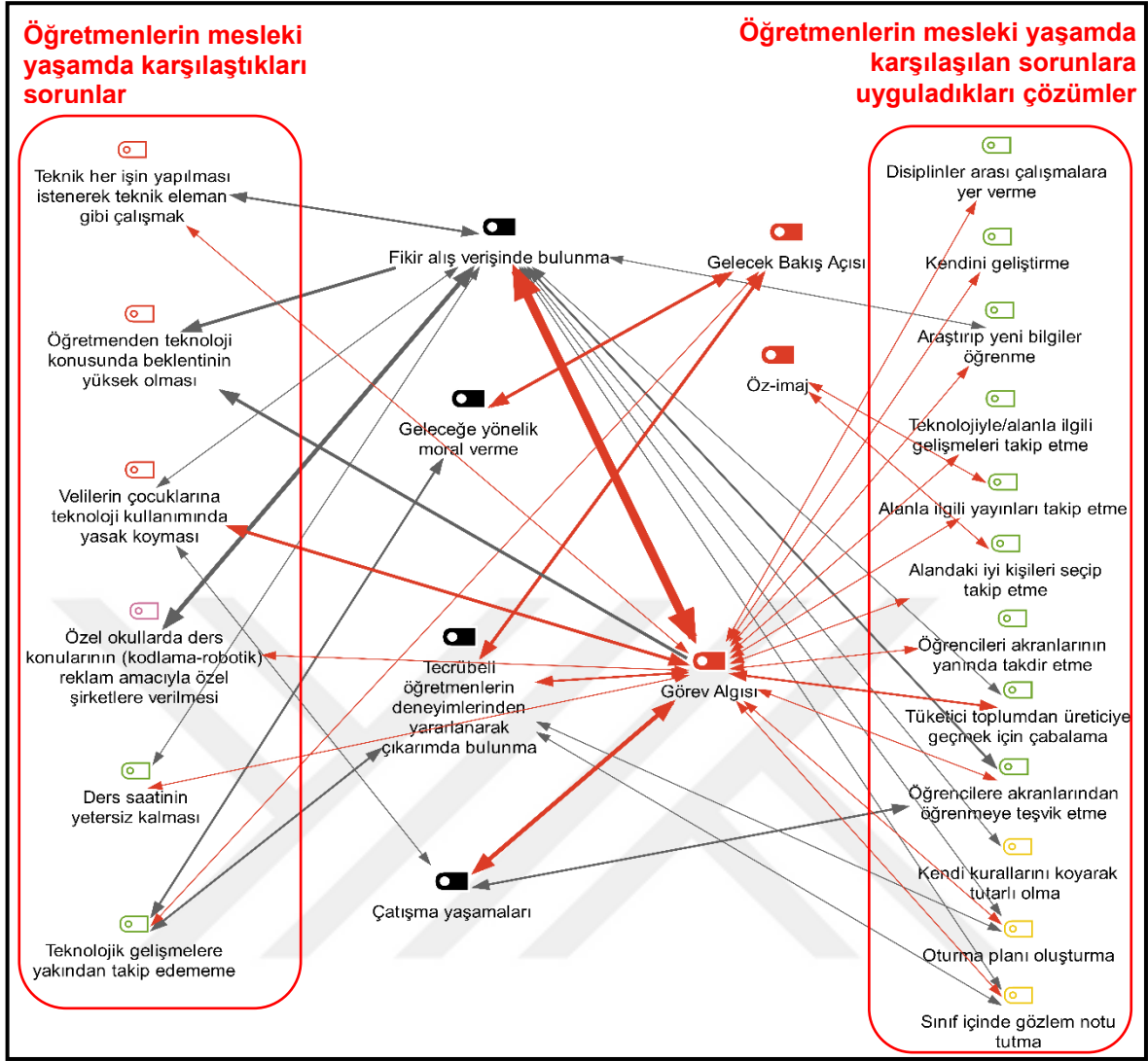
Ek olarak, öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları hangi durumların öğretmenlerin hangi gelecek bakış açılarının şekillenmesinde rol oynadığına ilişkin genel bir çerçeve çizmek amacıyla ilişki haritası oluşturulmuştur (Şekil 42).



Şekil 42. Öğretmenlerin gelecek bakış açılarındaki rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Şekil 42’de görüldüğü üzere öğretmenlerin gelecek bakış açılarının şekillenmesinde daha çok mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunların rol oynadığı ve bu sorunların da öğretmenlerin gelecekte çeşitli değişiklikler istemelerine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Renk kodlamaları incelendiğinde ise gelecek bakış açılarının şekillenmesinde daha çok bireysel ve toplumsal değer algısı (turuncu), rol çatışması (kırmızı) ve öğretim programı (turkuaz) konularındaki durumların rol oynadığı görülmektedir.

Ek olarak, öğretmenlerin DHAA sürecindeki mesleki anlayışları irdelendiğinde, mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar ve uyguladıkları çözümler konusunda birbirleriyle fikir alışverişinde buldukları, geleceğe yönelik moral verdikleri, zaman zaman çatışma yaşadıkları ve tecrübesiz öğretmenlerin de tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak çıkarımda buldukları ortaya çıkmıştır (Şekil 43).



Şekil 43. Öğretmenlerin DHAA sürecinde mesleki anlayışlarını şekillendirme durumları

Şekil 43'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki anlayışlarında daha çok öğretmen yeterlikleri (yeşil) konusundaki mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözümlerin rol oynadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev algılarına yönelik birbirleriyle fikir alış verişinde buldukları ve birbirlerine akıl verdikleri ve/veya öneride buldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin, "Bilişimcinin Yolculuğu" atölyesine katılan ve odak grup görüşmesinde Melike ve İhsan öğretmen arasında geçen aşağıdaki diyalogda Melike öğretmenin dile getirdiği diğer öğretmenlerin teknoloji konusunda beklentisinin yüksek olması sorunu karşısında daha deneyimli olan İhsan öğretmenin verdiği akıl ve öneriler aynı zamanda daha iyi bir öğretmen olmak için görev algısına ilişkin neler yapılması gerektiğine ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“Melike: ...Mesela ben bilgisayar öğretmenliğini isteyerek okudum. Şu an ki işimden de memnunum arkadaşların değil ama ortak sorunlarımız şu; benim mesela müdüriyetle değil ama öğretmenlerin bakış açısından bizden çok şey beledikleri...”

İhsan: ...Arkadaşların anlattıklarının hepsini ben yaşadım... Öğretmen olarak yeterli olduğunuzda öğrencilerle yaptığınız çalışmalarda yeterli olduğunuz da veli de destekliyor, böyle olunca ne işe yarıyorsun işte bari teknik işlerde bir işe yara gibisinden bakış açısı azalır. bu da sürekli okumanızı okumayı gerektiriyor. Şimdi sosyal medya bu anlamda bizi baya rahatlattı. bizim yaptığımız iş ile ilgili İngilizce kaynakları takip etmemiz gerekiyor ben öyle yapıyorum. Twitter bana bu bağlamda çok katkı sağlıyor, birkaç isim var ama işte dediğim gibi kendi alanımızdan olan birkaç akademisyen var yurt dışından bulduğum Onlardan proje konusu veriyorum çocuklara oyun yaptırıyorum. okulun kültürü değişiyor ben kendim bulduğum okulun kültürünü değiştiriyorum yani hep öyle söyleniyor bana farklı yerlerden de hep tekliflerde gelmeye başlıyor o zaman, önce bu adam ne yapıyor diye bakılıyor sonra işte gel il milli eğitim müdürlüğünde proje yap, gel işte TÜBİTAK'ta çalış öyle teklifler geldi bana, sonra okulda izin alman gerekiyor aman hocam ya sen işini hallederiz işte olur o yönde rahatlıyorsunuz. Yani ne kadar kendimizi meslek anlamda geliştiresek o kadar arkanız sağlam oluyor, öğrenci de veli de sizi destekliyor.”

Başka bir örnek olarak, her iki öğretmenin de daha iyi bir öğretmen olmak için çabaladığı fakat bazı nedenlerden dolayı sınıf yönetimi konusunda akran destekli öğretim/öğrenme konusunda aralarında yaşadıkları çatışma, fikir alış verişinde bulunma ve görev algılarını şekillendirmeye çalışma durumlarına ilişkin “Tecrübe En İyi Öğretmendir” atölyesine katılan Haluk ve Melek öğretmenin hikâye çemberindeki şu diyaloglarına yer verilebilir:

“Haluk: ben başarısız öğrencileri nasıl motive ettiğimi anlatayım biraz. Şimdi 25 kişilik bir sınıf olduğu için bütün herkesin bilgisayarda ayrı ayrı sıkıntısı oluyor. Onun için zaman kaybediyorum. Beş kişi yapıyor hadi arkadaşlarınıza yardımcı olalım, hep birlikte bu şekilde süreyi biraz daha kısaltıyoruz. Ama kesinlikle siz yapmıyorsunuz anlatıyorsunuz. Bu beş öğrenci öğretmenlik yeteneğini kazanmış oluyor ve biz daha kısa sürede bir yol katetmiş oluyoruz.

Böyle bir çözüm bulduk.

Tuğba: Akran eğitimi

Melek: Peki yapamayan öğrencilerin sen neyi yapamadıklarını görüp test edebiliyor musun?

Haluk: Genel olarak geziyorum hocam. Tabi ki sizin gibi ayrıntısıyla test etmek çok zor ama bu sefer şu kadar ilerlemek var biraz daha fazla ilerlemek var. Ben algıladığını anladığını düşünüyorum. Tabi ki tespit edemiyorum.

Melek: Tabi ki bir çözüm her ortamda doğru çözüm olmayabilir. Yani haddime düşmez. Eleştirmek için söylemiyorum. Benim de mesela sınıflarım 25-26 kişilik ben diyorum ki hiçbir şekilde kimse kimseye yardım etmeyecek. Ve mutlaka her şeyin sebebini de açıklarım ben. Çünkü arkadaşın yanlış duymuş olabilir sen ona sorduğunda sana yanlış öğretmiş olabilir bu senin durumun için geçerli değil ve ben senin neyi yapmadığını göreyim ki belki orada bilmediğin bir şey var. Benim onu sana anlatmam gerekiyor. Tabi benim şartlarım aynı fiziksel olarak hepsi eşit şartlara sahip. Hepsinin ekranını görüyorum vs bu yüzden ben mesela kimseye yardım ettirmiyorum. Ama şu oluyor mesela bazı öğrenciler bu yıllarca görüp gözlemlediğim çocuklar onları çok iyi bilen birinin yanına oturtuyorum o bilen de genelde kendine güvenmeyen tiplerden seçiyorum ki anlatarak bir şeyi daha iyi yapsın, kendine güveni gelsin diye diyorum ki mesela sadece Tuğçe sadece yardım edebilir. Tuğçe sen işini bitirdikten sonra Hatice'ye göstereceksin ama fare ve klavyeye dokunmak yok parmağınla ekranda komutları göstereceksin. Mesela bu şekilde akran öğretimini ikili şekilde kullanıyorum.

Haluk: Sözüünü kesiyorum hocam komutları göstermek yerine benim uyguladığım taktiği uygulatmaya çalışıyorum.

Melek: Mesela

Haluk: Örneğin nasıl söyleyebilirim while döngünü anlatmak mesela döngüleri anlatmak çocuk gösteriyor şunlardan fazla fazla koyarsan çok fazla yer kaplar. Bunu ne yapabiliriz. Çocukta aynı şekilde benim gibi anlatıyor arkadaşına. Çünkü o alıyor benden. O şekilde anlattığı için eksik kalan yanlarının daha az olduğunu düşünüyorum.

Melek: Çok zaman kazandırır gerçi evet.

Haluk: Zaman kazandırıyor evet bir de bilgisayarlar çok eski illaki bazılarının sıkıntıları çıkıyor. Onlarla uğraşmak ayrı bir dert yani bir de bununla

uğraşırsam herhalde sadece kısa bir yazı yazdırabilirim bütün herkese.

Melek: Tabi.”

Bir diğer örnek olarak, hem daha az deneyimli/tecrübeli olmalarından hem de teknolojik gelişmelere yakından takip edememe konusunda kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklı gelecek bakış açılarında ileride teknolojiyle arasının nasıl olacağı konusunda kaygı yaşayan “Bilişimcinin Yolculuğu” atölyesine katılan Mehtap, Gamze ve Melike öğretmene karşılık olarak daha tecrübeli olan İhsan öğretmenin söylemleri ile öğretmenlere geleceğe ilişkin moral vermesi ve gelecek bakış açılarını şekillendirmesine ilişkin öğretmenler arasında geçen diyalog şu şekilde verilebilir:

“Mehtap: ...bende hep gelecekte acaba kendimi o zamana kadar yetiştirebilecek miyim, o kadar geliştirebilecek miyim, yakalayabilecek miyim teknolojiyi hep o korku var.

Gamze: teknolojiyi yakalamak zor aslında çünkü tam bir şeyi öğreniyoruz, bir programı daha üstü çıkıyor.

Mehtap: işte daha üstü çıkıyor.

Melike: işte yaş ilerledikçe zorlaşıyor

İhsan: bu çalışma size bu anlamda biraz moral vermedi mi?

Emine: verdi tabi ki

Mehtap: evet tabi ki

İhsan: ben devam ediyorum mesleğe bir sıkıntı yaşamadığımı söyledim, demek ki çok ta sıkıntı yaşanmadan devam ediliyor... hani şöyle, şimdi arkadaşların paylaştığı şeyleri bende yaşadım. Benimde gündemim onlardı, gündemim değişmiş onu fark ettim ya benim gündemim de farklı konular var şimdi ama eskiden gündemim arkadaşlarımla aynıydı demek ki diyorum zamanla kişi bazı şeyleri artık kanıksıyor bir şekilde kendince ona yönelik tedbirler geliştiriyor artık dikkati başka tarafa yöneliyor. Başka şeyler onun gündemini oluşturmaya başlıyor...

Gamze: ...şu anlamda mesela hocamızla konuşunca mesela hocamız ne dedi “ben gençken sizin yaşlarınızdayken hani bende bunları yaşadım” mesela ben bunu duyduğuma sevindim hani demek ki ileride bunları aşabileceğim...gelecek bakış açımı, mesleki anlayışımı evet evet olumlu yönde değiştirdi yani...”

DHAA sürecine yönelik öğretmenlerin görüşleri ve araştırmacının gözlemleri. Öğretmenler katıldıkları DHAA süreci sonunda sürecin mesleki açıdan katkılarına ve DHAA sürecini nasıl bulduklarına ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine ilişkin kodlamalar ve kodlama yoğunlukları Tablo 79'da verilmiştir.



Tablo 79

DHAA Sürecine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Kategoriler:	Kodlar:	Kod	
Mesleki katkılar	Akranlar arası bilgi alış-verişi	58	154
	Farklı mesleki yaşantıları görme	17	
	Geçmiş, anıları düşünmek ve yapılanları gözden geçirmek	9	
	Mesleki sorunlara cevap bulma	7	
	Mesleki sorunları paylaşma	7	
	Mesleki konularda akranları ile sohbet ve dertleşme	7	
	Mesleki konularda akranları ile kendini kıyaslama	6	
	DH oluşturarak üretici olma	6	
	Öğrendiklerini derslerine entegre etmeyi düşünme	5	
	Akranlarının mesleki sorunları karşısında empati kurma	5	
	Ortak mesleki sorunlarındaki farklı bakış açılarını görme	4	
	Tecrübeli öğretmenlin deneyimlerinden yararlanma ve/veya çıkarımda bulunma	3	
	Ortak sorunlarının olduğunu fark etme	3	
	Aynı mesleki yaşantılara farklı açılardan bakma	2	
	Birbirlerinin DH'lerini meslekte kullanmak isteme	2	
	Akranları ile bir araya gelme	2	
	Mesleki gelişime yönelik birbirlerine yeni fırsatlar sunma	2	
	Yıllar geçtikçe mesleki gündeminin değiştiğini fark etme	1	
	Yaşanmış olaylardan ders çıkarma	1	
	Geleceğe yönelik mesleki konularda farklı bakış açıları kazanma	1	
	Yeni meslektaşlar kazanma	1	
	Mesleki konularda geçmişteki hatalarını irdeleme	1	
	Kendilerini meslekte yalnız görmeme	1	
	Mesleklerine yönelik motivasyonu artırma	1	
Mesleklerine yönelik yardımlaşma	1		
Mesleki olarak yapıp-yapmaması gereken şeyleri anlamayı sağlama	1		
DHAA süreci	Keyifli, eğlenceli	11	28
	Yararlı	7	
	Rahatlatıcı	4	
	Verimli	3	
	Zorlu	2	
	İçten, samimi	1	

Ek olarak, DHAA sürecine yönelik araştırmacının gözlem notlarından hareketle süreçte yaşanan zorluklara, sorunlara ve süreçteki katılımcı davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Tablo 80'de verilmiştir.

Tablo 80

DHAA Sürecine Yönelik Araştırmacının Gözlemleri

Kategoriler:	Kodlar:	KY
DHAA'larda katılımcılar	Birbirleriyle süreçte içeriklerini (hikâye, görsel, ses, müzik), düzenlemeye yönelik fikir alış verişinde bulunmaları	23 77
	İşbirlikli çalışmaları	18
	Yeni programlar (ses, video, görsel düzenleme için) öğrenmeleri	18
	Görsel ve müziklerin bulunmasında telif haklarına dikkat etmeleri	13
	Eksikliklerini (hikâye, ses kaydı) fark etmeleri	3
	Ses kaydı yaparken ve düzenlerken hikâyede değişikliğe gitmeleri	2
DHAA'larda yaşanan zorluklar	Ses kaydı	12 28
	Telif haklarına uygun içerik bulma	9
	Görsellerin hazırlanması	3
	Araştırmacının süreçte kendi çalışmasına odaklanamaması, bölünme	2
	Hikâyeyi kısaltma	2
DHAA'larda yaşanan sorunlar	DH'de kullanılan içeriklerde telif haklarına dikkat etmeme	9 11
	Evde çalışıp dosyalarını atölyeye eksik getirme	2

DH'lerin Öğretmen Adayları Tarafından Alımlanması

Öğretmenlerle yürütülen DHAA'lerinde ortaya çıkan ve her bir öğretmenin kendi mesleki yaşantısına dair anlatmış olduğu toplamda 28 DH'nin öğretmen adayları tarafından nasıl alımlandığına dair bulgular dört alt başlık altında açıklanmıştır. Buna göre bulgular;

1. DH'lerde öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken durumlar,
2. Öğretmen adaylarının DH'ler ile durumlar arasında kurduğu ilişki,
3. Öğretmen adaylarının mesleki anlayışları ve bu anlayışlarının DH'lerde dikkatlerini çeken durumlarla ilişkisi,
4. Öğretmen adaylarının DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımının kendilerine sunduğu fırsatlarla ilgili görüşleri

olarak düzenlenmiştir.

DH'lerde öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken durumlar. DHAA'lar ile ilgili bulgularda öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlar yedi tema altında toplanmıştı. DH'lerin öğretmen adayları tarafından alımlanması

sürecinde bu temalardan üçünde dile getirilen bazı durumların öğretmen adaylarının dikkatini çektiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra öğretmen adaylarının, öğretmenlerin öz-imaaj, özsaygı gibi mesleki anlayışlarına ilişkin anlatılarına da dikkat ettikleri ve DH'lerinin teknik özelliklerini eleştirdikleri belirlenmiştir. DH'lerde öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken durumlara ilişkin temalar ve kodlama yoğunlukları Tablo 81'de verilmiştir.

Tablo 81

DH'lerde Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Durumlar

Temalar:	KY
Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	66
Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara uyguladıkları çözümler	52
Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları	17
Öğretmenlerin mesleki anlayışları	46
DH'lerin teknik özellikleri	7

Tablo 81'de yer alan temaların her birine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğretmenler, eğitim politikalarının uygulanışı, öğretim programı, rol çatışması, bireysel ve toplumsal değer algısı, öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi, altyapı ve özel okul uygulamaları ile ilgili sorunları dile getirirken; öğretmen adaylarınca bu sorunlar içinden altyapı, rol çatışması, bireysel ve toplumsal değer algısı, eğitim politikalarının uygulanışı, sınıf yönetimi ve okul yöneticilerine yönelik algı ile ilgili olanların dikkatlerini çektiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dikkatini çeken sorunlarla ilgili kadegori, kod ve kodlama yoğunlukları Tablo 82'de verilmiştir.

Tablo 82

Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Sorunlar

Kategoriler:	Kodlar:	KY	
Altyapı	Bilgisayar laboratuvarının olmaması	17	27
	Altyapı eksikliği	8	
	İnternetin olmaması	2	
Rol çatışması	Öğretmenden teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmaları	13	23
	Öğretmenden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	6	
	Dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği	3	
	Öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale edilmesi	1	
Bireysel ve toplumsal değer algısı	Dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi	4	7
	Öğretmenlerin yaptıkları işlerin değerinin bilinmemesi ve/veya ta	2	
	Derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması	1	
Eğitim politikalarının uygulanışı	Teog'da BT konusunun çıkmaması	4	8
	Öğretmen klavuz kitabının olmaması	2	
	Öğretmenlerin branş dışı derse girmeleri	1	
Sınıf yönetimi	Öğrencilerin bir araya gelerek sınıf düzenini bozması	1	
Okul yöneticilerine yönelik algı	Okul yöneticilerinin insafsız olması		1

Kodlama yoğunluklarına göre, öğretmen adaylarının daha çok öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları altyapı ve rol çatışması ile ilgili sorunlara dikkat ettiği belirlenmiştir. Örneğin öğretmen adayları, bilgisayar laboratuvarının olmaması sorunuyla ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Reyhan: “...laboratuvar mesela hazır bekliyor ama gidiyorsun hiçbir şey yok...”

Osman: “...Birisi hiç bilgisayar olmayan yerlere atanıp sıkıntı çekmiş.”

Kodlama yoğunluğu fazla olan diğer bir sorunun ise öğretmenden teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu duruma örnek olarak Umay'ın aşağıdaki ifadelerine yer verilebilir:

“...Diğer öğretmenlerin bu sorunları yaşamayıp kendilerinin teknik eleman gibi görülmeleri, bunlar bir sorundu... Okulun web sitelerini yaptırmaları, mesela bir tanesinde bilerek ders saatlerinde fazla ara bırakıp, boş zamanlarında bilgisayarları tamir edersin diye müdürün bilinçli olarak böyle yapması hoş değil yani...”

DH'lerde öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar kadar bu sorunlara yönelik uyguladıkları çözümlerin de öğretmen adaylarının dikkatlerini çektiği görülmüştür (Tablo 83).

Tablo 83

Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Çözümler

Kategoriler:	Kodlar:	KY
Öğretmen yeterlikleri	Araştırıp yeni bilgiler öğrenme	14 27
	Kendini geliştirme	6
	Kendi ders içeriğini oluşturma	3
	Farklı öğretim yöntem-teknikleri deneme	3
	Derslerinin önemine, içeriğine yönelik farkındalık oluşturma	1
Altyapı	Laboratuvar oluşturma ve bilgisayar bulma konusunda girişimlerde bulunma	11 12
	Bozuk bilgisayarları işler duruma getirme, lab'a çeki düzen verme	1
Sınıf yönetimi	Kendi kurallarını koyarak tutarlı olma	4 7
	Sınıf kuralları koyma	3
Öğretmen özellikleri	Pes etmeyişleri, çabaları	4 6
	Sabırlı olma	2

Çözümler konusundaki kodlama yoğunlukları, öğretmen adaylarının daha çok öğretmenlerin mesleki gelişim ve laboratuvar oluşturma konusunda uyguladıkları çözümlere dikkat ettiklerini işaret etmektedir. Öğretmen adayları bu çözümlerle ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Umay:

“Lab ortamı olmayan okulda hocanın öğrencilerin merak ve ilgisini çekecek etkinlikleri bulup, bunları önceden araştırıp sadece tek bir akıllı tahtadan öğrencileri yine derse katmaya çalışması benim hoşuma gitti.”

Reyhan:

“Zor şartlarda da imkanlarımızı kendimiz yaratmalıyız. Onu anladım. Çünkü hepsi imkan yokken laboratuvar oluşturanlar olmuş, bir şeyler öğretmek için çabalamışlar.”

DHAA'larda mesleki yaşamın öğretmenlere “öğretmen yeterlikleri, altyapı, mesleki statü ve yönetsel destek” olmak üzere dört kategoride katkılarının olduğu

ortaya çıkmıştı. Alımlama sürecinde ise öğretmen adayları tarafından DH’lerde sadece öğretmen yeterlikleri ve altyapı ile ilgili bazı katkıların dikkat çektiği ortaya çıkmıştır (Tablo 84).

Tablo 84

Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Katkılar

Kategoriler:	Kodlar:	KY
Öğretmen yeterlikleri	Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	10 15
	Çocukları/öğrencileri sevme	2
	Velilerden pozitif dönütler alma	2
	Çeşitli kurslara/ seminerlere katılma	1
Altyapı	Özel okul altyapı olanakları ile istediklerini yapabilme	2

Öğretmen adaylarının, mesleki yaşamın öğretmenlere, öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma ile ilgili katkısına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Buna örnek olarak Ömür’ün şu ifadelerine yer verilebilir:

“Biri şey demişti, bir insanın hayatına dokunabilmek diye yani ben de böyle tanımlayabilirim sanırım. Bir şeyler öğretmek paylaşmak onlara bildiğini aktarmak onların da onu aldığını görmek yani o bilgiyi sen veriyorsun. Onlar senin sayende onu öğreniyorlar ve hayatlarına geçiriyorlar. Bence bu güzel bir duygu.”

Öğretmenlerin mesleki anlayışlarının da, öğretmen adaylarının dikkatlerini çektiği belirlenmiştir (Tablo 85). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin bu anlayışlarını bazen DH’lerdeki anlatımlardan hareketle doğrudan bazen de çıkarım yaparak ulaştığı anlaşılmıştır.

Tablo 85

Öğretmen Adaylarının Dikkatlerini Çeken Öğretmenlerin Mesleki Anlayışları

Kategoriler:	Kodlar:	KY	
Öz-ımağ	Çabalayan	4	5
	Araştıran	1	
Öz-saygı	Kendilerini yetersiz/zayıf görme	3	5
	Mutlu olma	2	
Görev algısı	Araştırap yeni bilgiler öğrenme	14	24
	Kendini geliştirme	6	
	Farklı öğretim yöntem-teknikleri deneme	3	
	Laboratuvar oluşturma ve bilgisayar bulma konusunda girişimlerde bulunma	1	
İş motivasyonu	İşlerinden soğuma, işlerini bırakmayı düşünme	4	5
	İşlerini devam ettirme durumları	1	
Gelecek bakış açısı	Teknoloji konusunda dünyada söz sahibi olunamayacağı kaygısı	5	7
	Öğretmenin okul yöneticiliğine geçiş yapmış olması	2	

Örnek olarak kodlama yoğunluğu en fazla olan öğretmenlerin araştırıp yeni bilgiler öğrenmesi ve kendini geliştirmesine yönelik uğraşlarına ilişkin durumun öğretmen adaylarından Reyhan'da nasıl bir izlenim oluşturduğuna ilişkin şu ifadelere yer verilebilir:

“Eksik oldukları konularda araştırma yapmışlar kendilerini geliştirmişler, çocuklarla beraber onlarda gelişmiş bu ilgimi çekti benim açıkçası...”

Osman ise dikkatini çektiği duruma ilişkin şunları dile getirmiştir:

“Var birkaç tane vardı, okulda öğrenmedim, burada gelip öğrendim, arduino için söylemişti. Öğrencilerim söyledi, ben de araştırıp öğrendim, onların desteğiyle demişti.”

Bir öğretmenin gelecek bakış açısının Demir'de nasıl bir izlenim oluşturduğuna ilişkin ise şu ifadelere yer verilebilir:

“...bilgisayarın diğer derslere göre daha düşük seviyede olduğunu anlatan. Çok karamsar bir hocaydı, şey diyordu, hiç üretemeyeceğiz diye. Orada şey yazmıştı, bilişim gelecekte gibi. Sonunda da şey yazıyordu, bilişim gelecekte belki de gelecekte... Öyle bir şey yazıyordu. Videonun sonuna doğru çok karamsar olmaya başlamıştı. Böyle hiçbir şey öğretemeyeceğiz, yapamayacağız. O da çok karanlığa düşürüyor insanı. Hiç üretemeyeceğiz

böyle olduğu sürece dedi. Ben de düşündüm geleceği çok değişecek gibi durmuyor, hiçbir şey üretemeyeceğiz gibi geliyor. Öyle bir izlenim bıraktı bende...”

Diğer bir yandan her ne kadar DH'lerin doğasında amatörlük vurgulansa da; öğretmen adaylarının DH'lerin teknik özelliklerini eleştirdiği ve BT öğretmenlerin hazırladıkları DH'lerin “BT öğretmenlerine yakışır” (KY: 7) nitelikte bulmadıkları belirlenmiştir.

Örneğin Hale bu konu hakkında şunları dile getirmiştir:

“...konu başlıkları olarak güzeldi ama videoların ses kaliteleri ve görüntüleri beni çok rahatsız etti. Bununla birlikte odaklanmak, konunun kendisine odaklanmak ciddi zor oldu benim için. Görseller vs. kötüydü gerçekten ama başlıkları ilgi çekici buldum... Hani bir de bilgisayar öğretmeni olunca bu videoyu hazırlayanlar biraz garipsedik sanıyorum.”

Umay ise şunları dile getirmiştir:

“...video hazırlama işi konusunda bence görseller yetersiz kalıyordu. Yani bir bilgisayar öğretmeninden daha afilli bir video beklersin ama basit kalmıştı bence.”

Ek olarak, DH'lerde anlatılan bazı durumlar karşısında öğretmen adaylarının kendi içlerinde ve birbirleri arasında çatışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Tablo 86).

Tablo 86

Öğretmen Adaylarının DH'lerden Hareketle Çatışma Yaşama Durumları

Kategori	Alt kategoriler:	Kodlar:	KY
Mesleğe ilişkin çatışma yaşamaları	Bireysel/ Kendi içlerinde	Yaşadıkları sorunlar, zorluklar karşısında pes edip etmeme	2 3
		Öğretmenliğe iyimser bakıp bakamama	1
	Birbirleri arasında	Derslere her zaman hazırlıklı gidip gitmeme	2 6
		Araştırmak, kendilerini geliştirmek zorunda olup olmama	2
		Çocukları sevip sevmeme	1
		DH'lerin teknik açıdan profesyonelce olup olmaması	1

Kiraz öğretmenlerin yetersiz oldukları noktada araştırıp yeni bilgiler öğrenerek kendilerini geliştirmelerine ilişkin şunları ifade etmiştir:

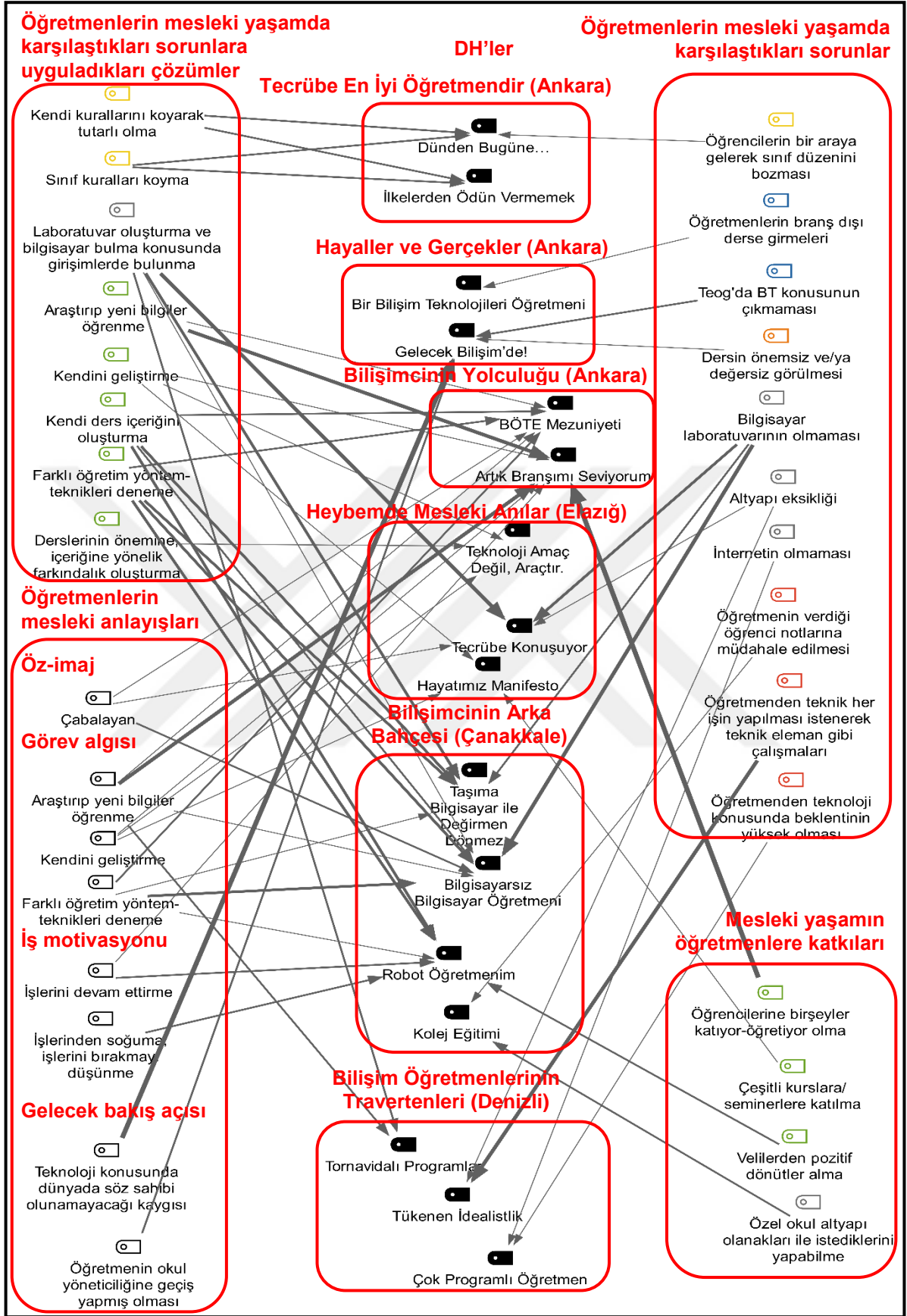
“... Bir yerde şey oldum kendimi iyi hissettim. Hani bende kendimi yeterli hissetmiyorum onlar da kendilerini yetersiz hissediyorlarmış. Biraz yakınlık duydum ama bir süre sonra ara vermişler birçok zorluğu aşmışlar. Araştırdım çok vakit harcadım ama artık araştırmayı da seviyorum öğrenmeyi de seviyorum ve bundan zevk duyuyorum zevk alıyorum. Hani orda ben kendimi yakın hissettim içime bir umut doğdu. Ben de araştırıyorum falan filan diye...”

Kiraz'ın bu söylemi doğrultusunda katılımcılar arasında çatışma yaşanmıştır. Bu söyleme Mehmet şu şekilde karşılık vermiştir:

“Ben de orda kendimi kötü hissettim. Dedim ki niye bir matematik öğretmeni Türkçe öğretmeni araştırmak zorunda değil de ben araştırmak zorundayım.”

Verilen örneklerden hareketle öğretmen adaylarının aynı durum karşısında farklı görüşlere sahip olması ve çatışma yaşamaları bu sürecin aslında ne kadar bireysel olduğunu, DH'lerin kişilerce farklı yorumlamalara açık olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının DH'ler ile durumlar arasında kurduğu ilişki. Bu başlık altında, öğretmen adaylarının bir önceki başlık altında verilen DH'lerde dikkatlerini çeken durumların hangilerini, hangi DH ile ilişkilendirdiği ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarına 28 DH sunulmuş fakat öğretmen adayları bu DH'lerden 16'sındaki durumlarla ilgili konuşmuşlardır (Şekil 44).



Şekil 44. DH'lerde öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken DH'ler ve durumlara yönelik ilişki haritası

Şekil 44'te ilişki okları incelendiğinde öğretmen adaylarının daha çok;

- BÖTE Mezuniyeti (Melike öğretmen, Bilişimcinin Yolculuğu atölyesi, Ankara),
- Artık Branşımı Seviyorum (Mehtap öğretmen, Bilişimcinin Yolculuğu atölyesi, Ankara),
- Tecrübe Konuşuyor (Serkan öğretmen, Heybemde Mesleki Anılar atölyesi, Elazığ),
- Bilgisayarsız Bilgisayar Öğretmeni (Elif öğretmen, Bilişimcinin Arka Bahçesi atölyesi, Çanakkale),
- Taşıma Bilgisayar ile Değirmen Dönmez (Figen öğretmen, Bilişimcinin Arka Bahçesi atölyesi, Çanakkale) ve
- Robot Öğretmenim (Osman öğretmen, Bilişimcinin Arka Bahçesi atölyesi, Çanakkale)

DH'lerindeki durumlarla ilgili konuştukları görülmektedir. Örneğin "Bilişimcinin Arka Bahçesi" isimli DHAA'ya katılan ve "Bilgisayarsız Bilgisayar Öğretmeni" başlıklı DH'sinde Elif öğretmen, bilgisayar laboratuvarının olmamasından ve bu sorun karşısında bilgisayarlı etkinlikler hazırlamak gibi çözümler ürettiğini, çabaladığını dile getirmiştir. Nitekim öğretmenin bu anlattıklarının öğretmen adaylarının dikkatlerini çektiği ortaya çıkmıştır. Örneğin bu durumla ilgili öğretmen adayları şunları dile getirmiştir:

Umay: *"Lab ortamı olmayan okulda hocanın öğrencilerin merak ve ilgisini çekecek etkinlikleri bulup, bunları önceden araştırıp sadece tek bir akıllı tahtadan öğrencileri yine derse katmaya çalışması benim hoşuma gitti."*

Hale: *"Onlar daha çok elinden geleni yapmış profili oluşturmuşlardı bence kendileri için hani, olabildiğince şöyle yaptık, böyle ama şöyle gibi cümleler var... Çabalayan bir kitle vardı...Teknik olarak mekan, fiziksel yetersizlikleri doldurmaya yönelik ve işte söyleyenler vardı, bilgisayarlı kodlama vs. yaptım, yapmaya çalıştık falan gibi şeyler söyleyenler vardı hem ders içerisinde hem de ders dışı çevre anlamında iki türlü de ellerinden geleni yapmışlar gibi..."*

Başka bir örnekte de "Bilişimcinin Arka Bahçesi" isimli DHAA'ya katılan ve "Robot Öğretmenim" başlıklı DH'de özel okulda görev yapan Osman öğretmenin

işinden ayrılmak istemesi ve velilerden pozitif dönütler alması sonucu mesleğine devam etmesine yönelik mesleki anlayışı, öğretmen adaylarının dikkatini çekmiştir. Bu duruma ilişkin de öğretmen adaylarının şu ifadelerine yer verilebilir:

Osman: “...Mesela birisi neredeyse işten çıkacakmış özel okulda çalışıyormuş. Yanına destek aldıktan sonra devam etme kararı almış...”

Ufuk: “Benim aklımda şey kaldı, dönem sonu okuldan ayrılmak için sözleşip ciddiye alınmayan, çünkü hem sevilen, hem de veliler tarafından okuldan ayrılması istenmeyen bir hoca vardı. Hocanın hayali dışarıda bir robotik kursu açmak ve sahibi olmak... Yani kendi işinin patronu olmak istiyordu. Onu videoda söylememişti ama bundan muzdarip olduğu belliydi. Birinin altında çalışmak istemediği çok belliydi. En sonunda muhtemelen velilerin baskısına da dayanamayan müdür, bir tane daha öğretmeni işe alıyor ve hocaya istediği boş zamanı veriyor... Burada şeyi görüyorsun, konu dışı olacak ama Arsenal’de Suarez takımdan ayrılacaktı taraftar bir maçta Suarez’i aşırı desteklediği için kalmaya karar verdi. Suarez bir yıl sonra Barselona’ya rekor bir ücretle transfer oldu. O başarı aslında taraftara aitti. Bu da veliye ait bir başarı. Sonuçta işini düzgün yapan insanlar, biraz da şansı yaver gittiğinde fark edilebilir. O insana şey inancı veriyor... Bir yerlerde işini doğru yapmaya çalışan, azmeden insanlar, bir şekilde emeğinin karşılığını alıyorlar. Benim için bu süper bir örnek oldu. Herkesin başın gelecek diye bir şey yok, ütöpik bir durum bu ama herhangi bir meslek kolunda umarım önümüzdeki meslek hayatında bir dönemde yaşamak isterim böyle bir şey.”

Öğretmen adaylarının mesleki anlayışları ve bu anlayışlarının DH’lerde dikkatlerini çeken durumlarla ilişkisi. Öğretmen adayları, izledikleri DH’lerde anlatılan durumlardan hareketle kendi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması süreçlerinde karşılaştıkları durumları gözden geçirmişlerdir. Öğretmen adaylarının hem kendi süreçlerine ilişkin dile getirdiklerinden hem de DH’lerde dikkatlerini çeken durumlara ilişkin dile getirdiklerinden hareketle mevcut ve geleceğe yönelik mesleki anlayışlarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Mesleki kendini anlamanın beş bileşeni (öz-ımağ, öz-saygı, görev algısı, iş motivasyonu ve gelecek bakış açısı) altında önce öğretmen adaylarının mesleki anlayışlarının nasıl olduğu ve sonrasında bu anlayışlarının DH’lerde dikkatlerini çeken durumlarla ilişkisi irdelenmiştir.

Öğretmen adaylarının öz-imagları. Öğretmen adayların öz-imaglarının daha çok çabalayan, araştıran ve ilkeleri/kuralları olan bir öğretmen olmaya yönelik olduğu dikkati çekmiştir. Bu öz-imaglar ve kodlama yoğunlukları tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87

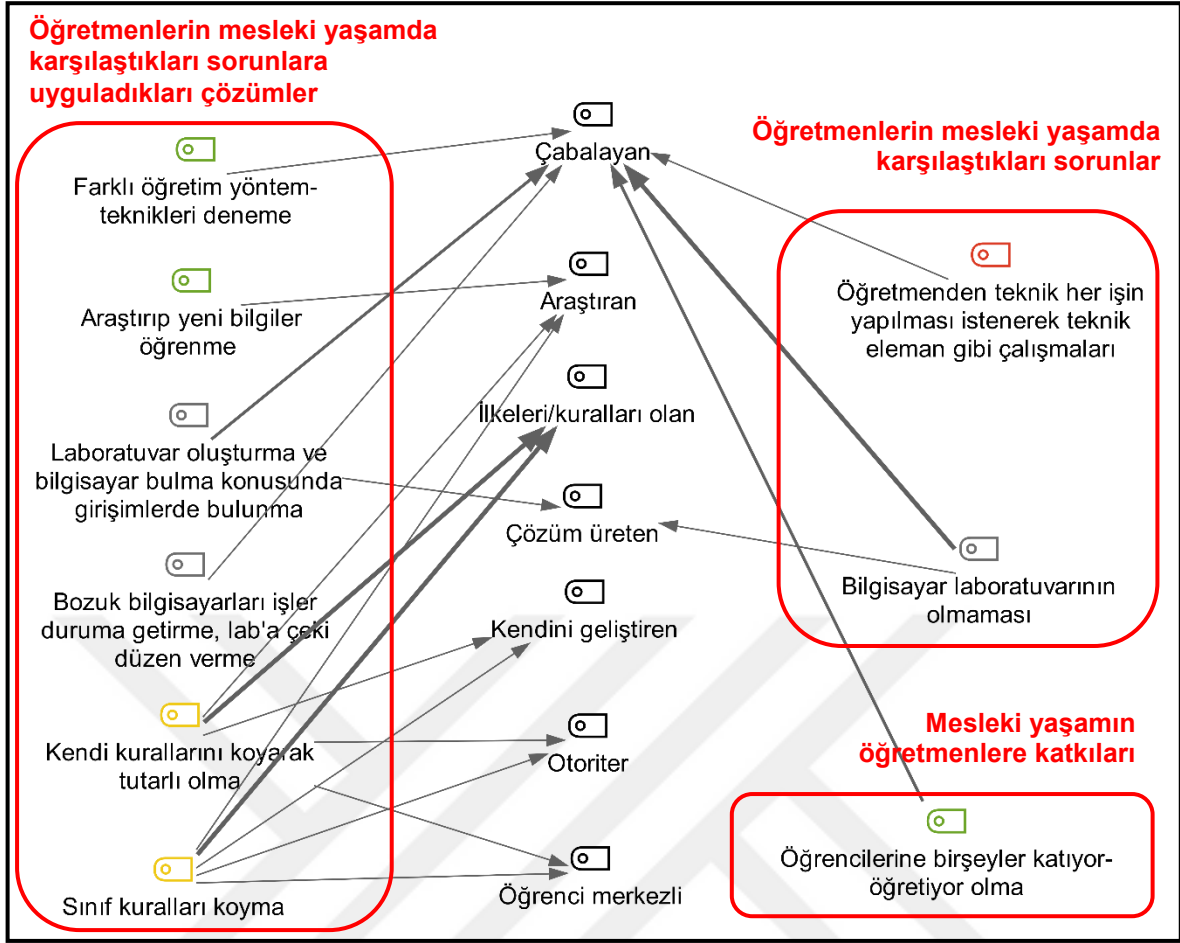
Öğretmen Adaylarının Öz-imagı

Öz-imagları:	KY
Çabalayan	7
Araştıran	3
İlkeleri/kuralları olan	3
Disiplinli	1
Yol gösteren	1
İdealist	1
Çözüm üreten	1
Derslerine hazırlıklı/çalışarak giden	1
Kendini geliştiren	1
Otoriter	1
Öğrenci merkezli	1
Öğrencilerini arkadaşı gibi gören	1
Öğrencilerine sevdiğini hissettiren	1

Örneğin, Mehmet ilkeleri/kuralları olan bir öğretmen adayı olarak öz-imagına ilişkin şunları ifade etmiştir:

“Ben izlediğim kadarıyla Ahu’nun o etkilendiği iyimser öğretmen dediği var ya. Ona hiç yakın hissetmemiştim. Ona dediniz ya şimdi çok kuralcı şu an çok yakın hissediyorum. Çünkü ben şu an staja giderken bile stajdayken bile Ömür uyardı mesela beni video falan çekiyoruz ya çok sertsin diyor mesela. Sakin ol biraz dedi. Çünkü ben gerçekten herkes susacak otorite olacak ortada. Beni dinleyecekler. Beni dinleyecekler, bilgisayara dönün dediğimde tak dönecekler hemen yazacaklar falan.”

Mehmet’in ifadesinde aynı zamanda izlediği DH’lerdeki öğretmenlerden birine kuralları olması açısından kendini nasıl yakın hissettiği görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının izledikleri DH’lerde dikkatlerini çeken durumlardan hareketle öz-imaglarına ilişkin kendilerini bir öğretmen olarak nasıl gördükleri incelenmiş ve Şekil 45’teki ilişki haritası oluşturulmuştur.



Şekil 45. Öğretmen adaylarının öz-imajlarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Örneğin “Heybemde Mesleki Anılar” atölyesine katılarak “Tecrübe Konuşuyor” başlıklı DH’sinde Serkan öğretmen köy okulunda çalıştığı dönemdeki altyapı eksikliklerine, bilgisayar laboratuvarının olmamasına ve bu soruna yönelik kendi girişimleri ve çabası ile okulun bodrum katındaki depoyu nasıl laboratuvara dönüştürdüğüne değinmiştir. Öğretmen adaylarından Demir ise bu durum karşısında etkilenip, kendini o öğretmenin yerine koymuş, kendisiyle özdeşleştirmiş ve buradan hareketle geleceğe yönelik öz-imajını şöyle dile getirmiştir:

“Diğer hoca gibi bir tane odayı bilgisayarları kurup orayı bir lab sınıfı olarak yöneten biri olabilirim... Çabalayan olabilirim yani bir şeyler üretmek için...”

Öğretmen adaylarının öz-saygıları. Mesleki kendi anlamının ikinci bileşeni olan öz-saygıya ilişkin öğretmen adaylarının daha çok kendilerini değerli ama yetersiz gördükleri bunlara takiben ise korku ve kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının bu öz-saygıları ve kodlama yoğunlukları tablo 88’de verilmiştir.

Tablo 88

Öğretmen Adaylarının Öz-saygıları

Kategoriler:	Kodlar:	KY	
Meslekte kendilerini yeterli/güçlü görme	Öğrencilerle iletişim	5	11
	Sınıf yönetimi	3	
	Alan bilgisi konusunda bilgi ve donanıma sahip olma	3	
Kendilerini yetersiz/zayıf görme	Alan bilgisi konusunda bilgi ve donanıma sahip olma	3	7
	Sınıf yönetimi	2	
	Kaynaştırma öğrencilerine yaklaşım	1	
	MEB'in alanla ilgili evrak işleri	1	
Korkma	Öğretmenden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	1	2
	Öğrenciyle ilgili en küçük bir sorunda öğretmenin suçlanması	1	
Kaygı	Sınıf yönetimi	2	2

Örneğin Kiraz, kendini yeterli ve yetersiz gördüğü durumlara ilişkin öz-saygısını yönelik olarak şunları dile getirmiştir:

“Öğrencilerle ilişki bakımında iyi olacağımı ama bilmiyorum teknik alanda ben de biraz yetersiz kalabilirim hani araştırma yapmam gerekebilir ve hani onlar bunu yapmışlar öğrenerek birçok şeyi yapmışlar orada çalışmam gerekir. Ama öğrencilerle ilişkim sınıf içindeki şeyim yani yönetimim iyi olur diye düşünüyorum.”

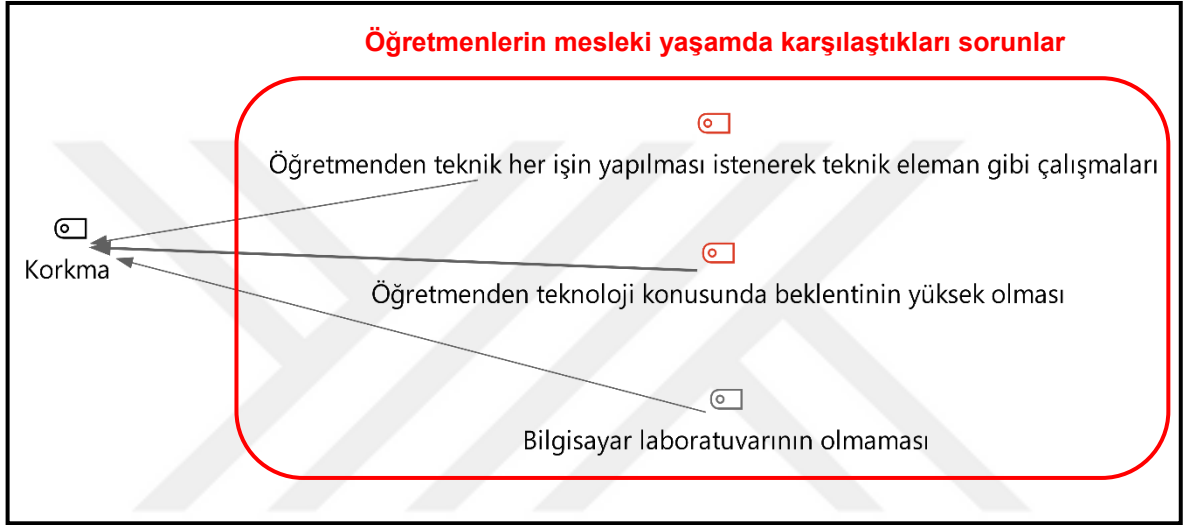
Kiraz'ın yukarıdaki ifadesinde, öz-saygısının yanısıra görev algısına yönelik de anlayışı görülmektedir. Yetersiz gördüğü durumdan dolayı daha iyi öğretmen olabilmek için yetersiz olduğu alanda araştırma yapacağını dile getirmiş. Aynı zamanda bu anlayışında izlediği DH'lerdeki öğretmen davranışlarının rol oynadığı söylenebilir.

Başak bir örnekte Demir ise şunları dile getirmiştir:

“...Güçlü yanlarım şey çocuklarla iletişimim iyi olduğunu düşünüyorum. Bu şeyde de ilk stajda da ilk dönemde de gerçekleştirdim hani öğrenciler bilgisayar öğretmenim diye hitap ediyor. Hani bir şey soruyorlar bilgisayarla alakalı. Çok şeyle alakalı soru sormadılar gerçi ne denir ders programı ile ilgili. Mesela scratch görüyorduk onlarla ilgili sorular soruyorlardı ama böyle

teorik bir şeyler sormuyorlar genelde bilgisayar üzerine bilgisayarda şu sorun var. Nasıl hallederim falan diye söylüyordum çözümünü sonra başka bir çocuk geliyordu mesela diyordu bunun bir sorununu çözmüştünüz diyordu diğer öğrenci geliyordu. Bu sefer o başka bir şey söylüyordu yani iletişimin kuvvetli olduğunu biraz sezdim...”

Ek olarak, öğretmen adaylarının öz-saygıları konusunda, öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlardan hareketle korku yaşadıkları görülmüştür (Şekil 46).



Şekil 46. Öğretmen adaylarının öz-saygılarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Örneğin, Mehmet izlediği DH'lerden hareketle yaşadığı korkuyu şu sözleriyle dile getirmiştir:

“...Ben müdür bana geldiğinde bana sorduğu zaman afiş yap falan filan dediğinde ben ona hayır diyebilir miyim? Yani desem ne der acaba ne yapar, nasıl bir yaptırım uygular? Müdür adam sonuçta yani, her şeyi yapabilir. Müdürün yetkisi gerçekten çok fazlaymış yani onu sonradan öğrenebildim. Her şeyi isteyebilir, ama afiş yapmayı da bilmiyorum. Yaparım desem çok uzun zamanımı alacak. Önce öğrenmem lazım ki sonra yapayım. Yaparım desem ne olur ne olmaz onu bilmiyorum. Ben de kalırım yani orada...Dediğim gibi korktum...”

Öğretmen adaylarının görev algıları. Daha iyi bir öğretmen olmak için yapılması gerekenleri kapsayan mesleki kendi anlamının üçüncü bileşeni olan

görev algısına ilişkin öğretmen adaylarının anlatılarından hareketle Tablo 89’da yer alan kodlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 89

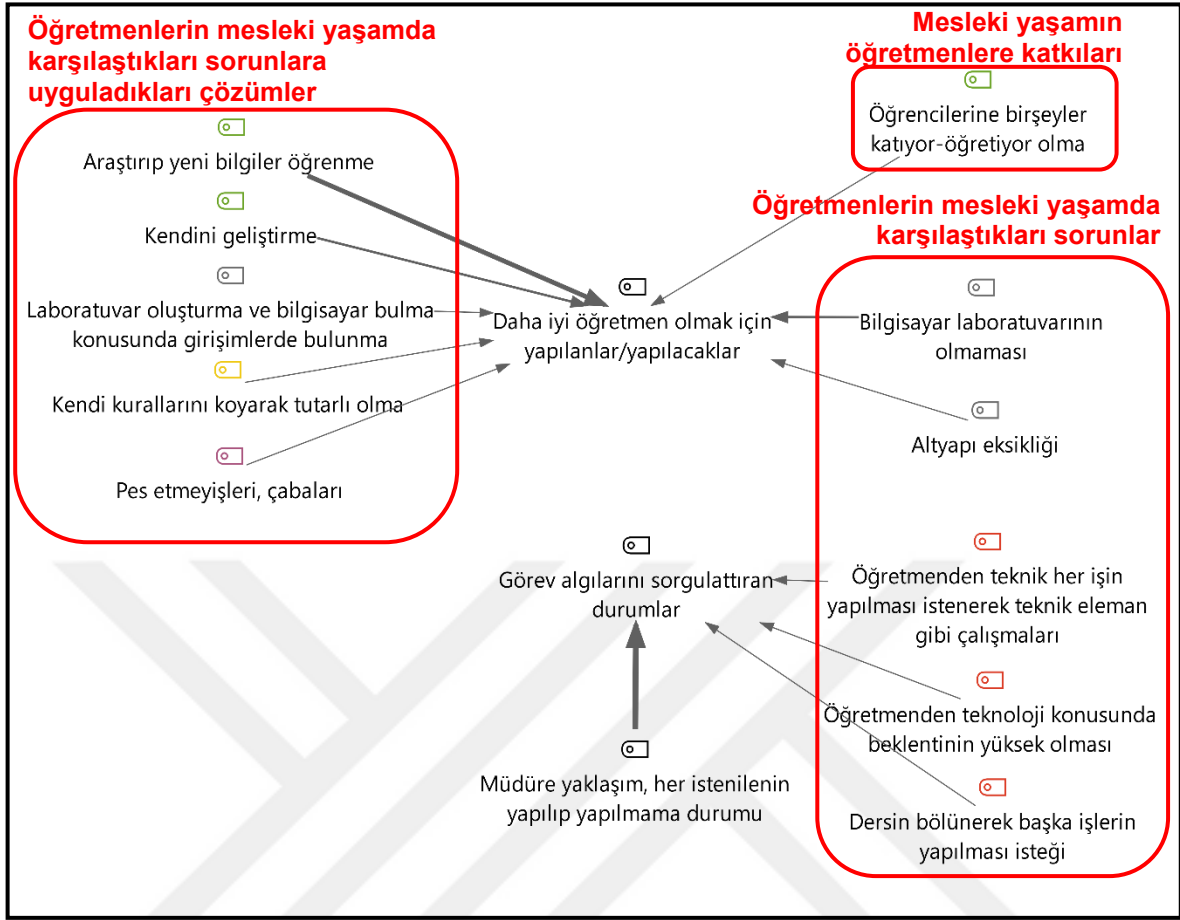
Öğretmen Adaylarının Görev Algıları

Kategoriler:	Kodlar:	KY
Daha iyi öğretmen olmak için yapılması gerekenler	Araştırıp yeni bilgiler öğrenme	3 12
	Öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusunda çaba gösterme	2
	Kendi kurallarını koyarak tutarlı olma	2
	Öğrencileri tanıma	2
	Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler hazırlama	1
	İyi bir rol-model olma	1
	Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	1
Görev algılarını sorgulattıran durumlar	Yaş ilerledikçe derse yeteri kadar hazırlanıp hazırlanamama	1

Örneğin öğretmen adaylarından Osman, öğrencilerin tümüyle eşit ilgilenme konusundaki anlayışına ilişkin şunları dile getirmiştir:

“Bence bir çok özellik vardır. Benim için en önemli özellik sınıfta herkesin eşitliğini sağlama... Bu sınıf yönetimine de giriyor biraz birileriyle konuşursan diğer öğrencilerin hakkını yiyor mu muhabbeti bana göre yiyor. O yüzden o sınıfı bir şekilde benim şey yapmam lazım konuşan öğrenciyi bir şekilde engellemem gerekiyor. Ve bunu bağıra çağıra kızarak ceza vererek değil de iyi bir şekilde başarıp bunu öğrenciye iyi bir şekilde aktarabilen öğretmen bence iyi bir öğretmendir. Yani bence bir çok özelliği var en önemlisi bu...”

Öğretmen adaylarının, görev algılarına yönelik anlayışlarında rol oynayan ve görev algılarını sorgulamalarına neden olan DH’lerde dikkatlerini çeken durumlarla kurdukları ilişkilere Şekil 47’de yer verilmiştir.



Şekil 47. Öğretmen adaylarının görev algılarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Örneğin öğretmen adaylarından Hale'nin görev algısına yönelik anlayışına ilişkin şu ifadeleri verilebilir:

“...bence şey güzeldi hani en çok o dikkatimi çekti hani bu bilgisayarsız kodlamaya yönelmeleri, hani bu yaş kitle olarak, bizden epey büyükler hani, yeni mezun 2009 mezunuyum gibi bir şeyler söyleyenlerde vardı ama mesela bir tanesi sesinden anladığım kadarıyla yaşı var yani epey tecrübeli biri ve bilgisayarsız kodlamadan haberi var hani gerçekten kendilerinin geliştirmeye açık olmaları zaten, direk öğrenciye yansıyacak bir şeydir, bu da iyi öğretmen yapan etkenlerden biri bence, alanına hakim olmak, yenilikleri bilmek...”

Başka bir örnek olarak Osman şunları dile getirmiştir:

“... Orada bir öğrenci oturuyorsa bir şey vermek zorundasınız. Ama imkanınız olmayabilir. Bilgisayarınız olmayabilir. Hiçbir şeyiniz olmayabilir. Kendi

bilgisayarını getirmeniz gerekebilir. Dışarıdan bilgisayar toplayabilirsiniz belki o köyde kasaba da bir kullanılmayan bilgisayarı toplayıp bir lab yapmaya çalışabilirsiniz. Bununla da ilgili videolarda vardı demek ki olabiliyor. Küçük bodrum katında 8-9 bilgisayarda olsa toplama yapmış sonuçta orada ki ... başarmış yani. O benim gözümde iyi bir öğretmen.”

Öğretmen adaylarının iş motivasyonları. Mesleki kendi anlamanın dördüncü bileşeni olan iş motivasyonu bağlamında öğretmen adaylarının işlerini seçmeye, işlerini devam ettirmeye ve işlerinden soğumaya-işlerini bırakmaya iten durumlar irdelenmiştir (Tablo 90).

Tablo 90

Öğretmen Adaylarının İş Motivasyonları

Kategoriler:	İş motivasyonlarında rol oynayan durumlar:	KY
İşlerini seçme	Çocukları/öğrencileri sevme	1
İşlerini devam ettirme	Öğrencilerine birşeyler katıyor-öğretiyor olma	1
İşlerinden soğuma, işlerini bırakma	Öğretmenden teknoloji konusunda beklentinin yüksek olması	4 8
	Teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmaları	2
	MEB'in alanla ilgili evrak işleri	1

Öğretmen adaylarından Remzi'nin işini devam ettirmesinde rol oynayan durum ve bu iş motivasyonuna yönelik anlayışı şu ifadelerinde görülebilmektedir:

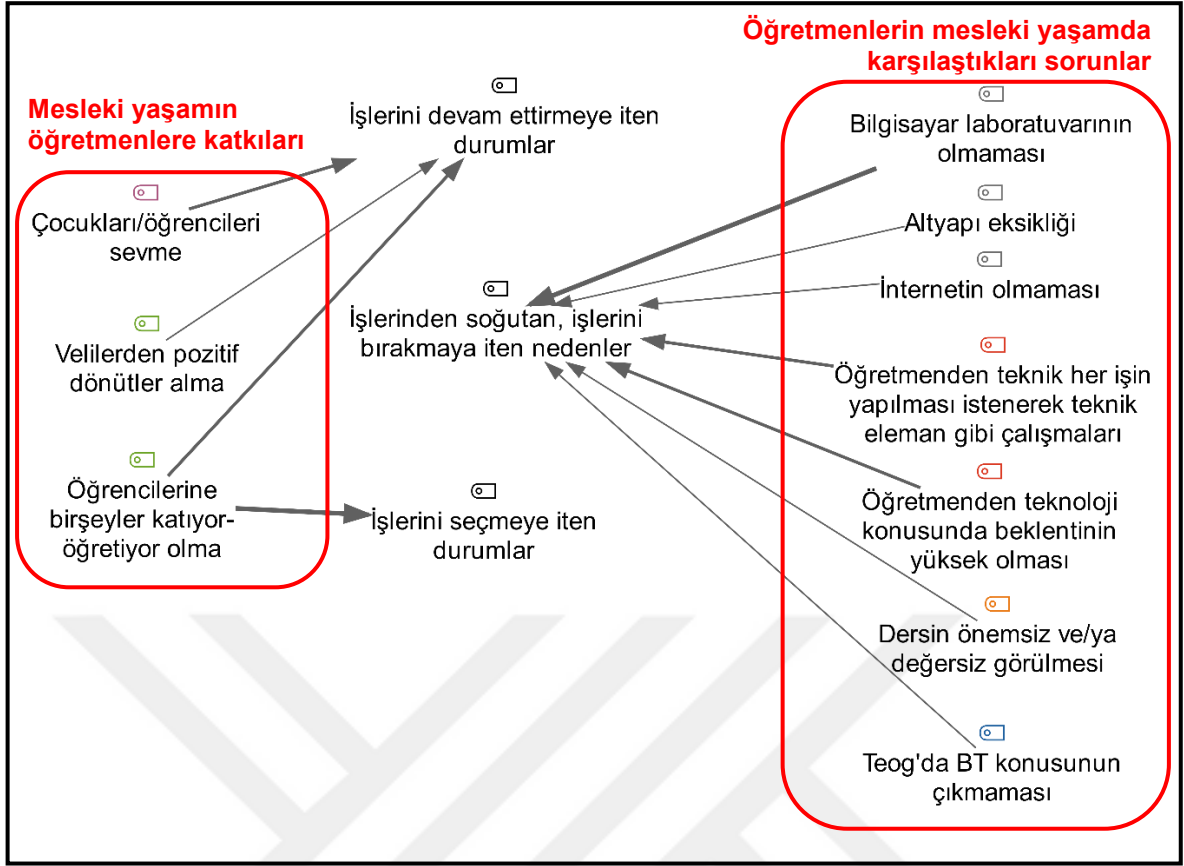
Remzi:

“Benim mesleğe devam etmek için en büyük motivasyonum derslerde bazı öğrenciler oluyor ya kendileri hem bilgisayar hem programlama dersinde iyisi var. O ilgilerini artırıp ilerde bir bilgisayar mühendisi yazılım mühendisi falan oldukları duyarsam bu benim çok hoşuma gider yani. Onların ilgilerini arttırıp bilgisayar alanında ilerlemelerini sağlayıp benim motivasyonum olabilir.”

İşlerini bırakmaya neden olan bir duruma örnek olarak da Mehmet'in şu ifadeleri örnek verilebilir:

“...Bir de o evrak işi beni çok yorar. Onlar çok yoğun olursa bırakabilirim.”

Öğretmen adaylarının, iş motivasyonlarına yönelik anlayışlarında rol oynayan DH'lerde dikkatlerini çeken durumlarla kurdukları ilişkilere Şekil 48'de yer verilmiştir.



Şekil 48. Öğretmen adaylarının iş motivasyonlarında rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Öğretmen adaylarından Osman'ın izlediği DH'lerde dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi ve Teog'da BT konusunun çıkmaması sorunlarının iş motivasyonuna ilişkin anlayışına nasıl yansıdığı şu ifadelerinde görülebilmektedir:

Osman:

“Verilen değer beni olmamaya itiyor yani siz orada öğretmensiniz velilerin gözünde ama bilgisayar öğretmeni sınavda çıkmayacak... Bu veli kısmında da öyle öğrenci kısmında da öyle. İdari kısmında da öyle. Bu bir önyargı bunu yıkması gereken yine bizleriz öyle bir şey göstermeliyiz ki yıkılmamalı falan ama ben şuan o deneyimde değilim ve bu beni gittiğim zaman bu zorlukla karşılaşacağım için beni bu meslekte olmamaya iten bir neden.”

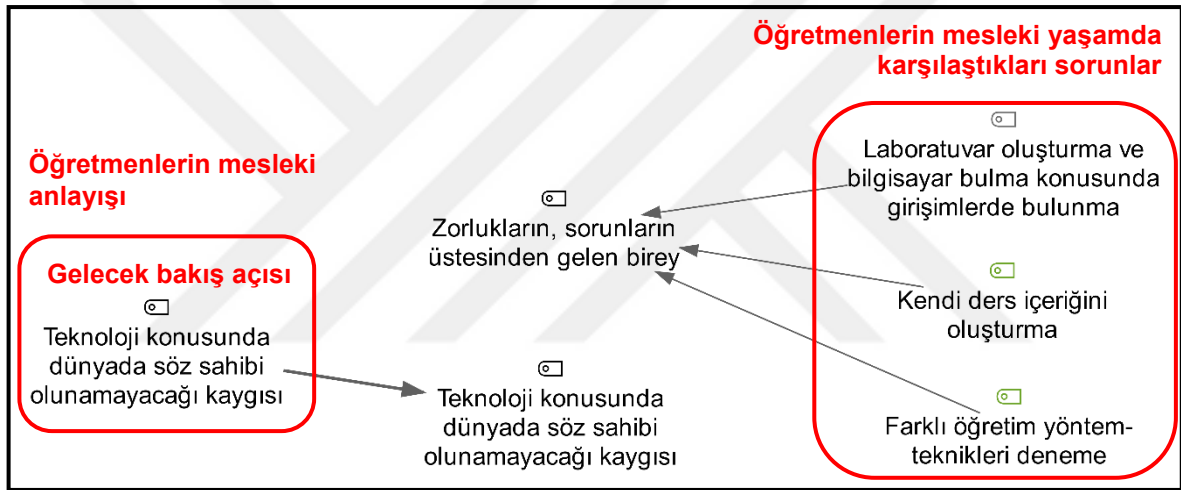
Öğretmen adaylarının gelecek bakış açıları. Mesleki kendini anlamanın son bileşeni altında, öğretmen adaylarının geleceğe ilişkin bakış açılarını yansıtan nasıl bir birey olacakları, kaygıları, beklentileri ve umutlarına ilişkin kodlamalar Tablo 91'de verilmiştir.

Tablo 91

Öğretmen Adaylarının Gelecek Bakış Açısı

Gelecek Bakış Açıları:	KY
Zorlukların, sorunların üstesinden gelen birey	2
Teknoloji konusunda dünyada söz sahibi olunamayacağı kaygısı	2
Eğitim sisteminin değişmesi gerektiği	1
Dersin öneminin bilinmesini bekleme	1
Kodlama dersinin gelmesi	1
Atanma umudu	1

Öğretmen adaylarının, gelecek bakış açılarına yönelik anlayışlarında rol oynayan DH'lerde dikkatlerini çeken durumlarla kurdukları ilişkilere Şekil 49'da yer verilmiştir.



Şekil 49. Öğretmen adaylarının gelecek bakış açılarındaki rol oynayan durumlara yönelik ilişki haritası

Öğretmen adaylarından Osman'ın gelecek bakış açısına yönelik anlayışında rol oynayan DH'lerdeki durumlarla ilgili olarak şu ifadelerine yer verilebilir:

“Ben bu işi yapacaksam ve atandıysam bu işte istediği kadar kötü olsun veya istediği kadar iyi olsun ben onu bir şekilde öğretmem lazım. İmkani varsa o videolardaki gibi bazı hocalar gibi atölye kurmayı denerim olmadı kendi bilgisayarımı getiririm. Bir projeksiyonla bir şeyler anlatmaya çalışırım. O da olmadı algoritma öğretmen için çeşitli oyunlar falan var. Bu bilgisayarsız bilgisayar eğitimleri dediğimiz. O algoritmik düşünme becerisini katmaya çalışırım...”

Öğretmen adaylarının DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımının kendilerine sunduğu fırsatlarla ilgili görüşleri. Öğretmen adayları, DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımının onlara çeşitli fırsatlar sunduğunu dile getirmiştir. Bunlar tablo 92'de verilmiştir.

Tablo 92

DH'lerin Öğretmen Eğitiminde Kullanımının Öğretmen Adaylarına Sunduğu Fırsatlar

Kodlar:	KY
Mesleki yaşantıda karşılaşılabilecek çeşitli durumlardan haberdar olma	15
Mesleki yaşantıdaki sorunlara nasıl çözüm yolu bulunduğu konusunda yol gösterme	5
Geleceğe yön verme	2
Eğitim bilimleri derslerinde örnek olay olarak kullanma	1

Tablo 92'de görüldüğü üzere öğretmen adayları DH'lerin daha çok öğretmenlerin mesleki yaşantıda karşılaşılabilecek çeşitli durumlardan haberdar olma konusunda fırsat sunduğunu dile getirmiştir. Öğretmen adayları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile sınırlı sayıdaki okul ortamını görebildiklerini ve bu DH'ler ile farklı yerlerde görev yapan öğretmenlerin mesleki yaşantılarından hareketle sınıf yönetimi, öğretmene yönelik davranışların nasıl olduğu, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, iyi ve kötü yanları, v.b. çeşitli durumlardan haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Hale bu duruma ilişkin şunları dile getirmiştir:

“...Yani mezun olup atanan bir kitlenin, neler olabilir sektörde, nedir durum...Tabi stajla beraber bu destekleniyor da tecrübe tabi ki farklı okullarda farklı yerlerde oraya gidenler var vs. dönen var, giden var, hani bunları dinlemek tabi ki çok şey katar yani... En olası şey, aynı ilin içerisinde 2 ya da 3 tane staj okulu olsun değiştirdik diyelim, ama burada onlarca okuldan bahsediyoruz, onlarca farklı durum tespitinden bahsediyoruz...”

Sınıf yönetiminden haberdar olma konusunda ise Mehmet şunları dile getirmiştir:

“Mesela bir tane öğretmen orada şey demişti o bu güzel cümleydi yani. Sınıf yönetimi dersi veriyorlar bize ama bilgisayar laboratuvarındaki öğretim çok daha farklı demişti yani. O yönetim dersi falan almadık biz öğrenciler evet öğretmene bakarken yönetmek çok daha kolaydı. Ama orada u şeklinde ya

da orta da masalar var onu yönetmek çok zor. Dolayısıyla öğrenciler bu dijital hikâyeyi izleyip şey yapabilirler ona daha önceden haberdar olabilirler. Mesela o öğretmen büyük ihtimalle o sınıf yönetiminin olmadığını atandıktan sonra kavrayabildi. Onu orada anlayabildi yani normal bir sınıf yöneteceğini zannediyordu bu zamana kadar. Ama öğrenciler bunun farkına varabilir yani.”

Başka bir örnek olarak, meslekte karşılaştıkları sorunlardan ve öğretmene yönelik davranışlardan haberdar olma ve kitaplarda yer almayan bilgilerin DH’lerde verilmesi konusundaki görüşleri ile Osman’ın şu ifadelerine yer verilebilir:

Osman:

“...Hiçbir ders kitabında sizi gidince teknik eleman gibi kullanacaklar, kullanmaya çalışacaklar gibi bir şey yazmaz. Ama bu tip hikâyelerde o tip noktaları görmüş oluyoruz. Şuan kötü olayları bahsettik, bir de iyi olaylar vardı. Öğrenci bir şey öğrenmek istiyordu, öğretmen o vesile ile o şeyi öğrenip atölye yapıyordu. Mesleği sevmeyen biri sevmeye başlıyordu. Bu iyi, kötü yanları görmüş olurduk yani. Kitaplarda olmayan şeyler var bu hikâyelerde... Sonuçta biz gidip sadece bir sınıfı gözlemleyebiliyoruz ama karşımıza 10-20 hikâye geldiği zaman hikâyelerde farklı sınıflarda olan insanlar olacak...Hem öğrenci tavırları, hiçbir kitapta şey yazmaz, siz gidince şöyle öğrenciler size davranacak, veliler şöyle yapacak. Çok az bilgiler var.”

DH’lerin sorunlara nasıl çözüm yolu bulunduğu konusunda yol göstermesi konusuna örnek olarak Mehmet öğretmenin şu sözleri örnek verilebilir:

Mehmet:

“Mesela bu çözüm yolu çok mantıklı geldi bana. Baktı olmuyor müdür yardımcısı oldu adam gayet mantıklı. Çok mantıklıydı gerçekten hocam gerçekten probleminden kaçmanın çok güzel bir yolunu bulmuş yani”

Öğretmen adayları DH’lerin birinci sınıfta izlettirilmesinin daha yararlı olacağını böylece geleceklerine yön verebileceklerini ve gerçek öğretmenlik yaşantısının daha erkenden öğrenilebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin bu konuda Meral şunları dile getirmiştir:

“...Birinci sınıfta izletilmeli. Kesinlikle mezun olurken şimdi gerçekleri mezun olurken öğreniyoruz. Hani birinci sınıftayken daha yolun başındayken öğrenirsek bırakma şansımız da olabilir.”

Ek olarak, öğretmen adayları DH’lerin film, video, v.b. diğer eğitsel materyallerden ayrılan özelliklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bunlar arasından en çok dile getirilen özelliğin DH’lerin kurgusal değil de gerçek olmasına yöneliktir. Örneğin Ömür, bu konudaki görüşlerini şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Gerçeklik, yaşanmışlık var DH’de. Filmlerde de var ama bilemeyiz, emin olamayız. Ama DH’de herkes kendi anlatmış yani. Herkes kendi yaşadığını, kendi hayatını anlatmış.”

Öğretmen adayları tarafından dile getirilen DH’lerin film, video, v.b. diğer eğitsel materyallerden ayrılan diğer özelliklerinin ise kısa ve öz olması, birincil ağızdan deneyim aktarımını içermesi, daha sınırlandırılmış bir konu ve amacının olması ve bilgi verici olmasına yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin Osman, DH’lerin birincil ağızdan deneyim aktarımını içermesi açısından şunları dile getirmiştir:

“Bunda direk bir yaşantı örneği görmüş oluyoruz. Bunu yaşadım birde birinci ağızdan duyuyoruz. Böyle oldu böyle hissettim o da böyle hissetti demiş oluyoruz. Kuramsal bilgilerde asla bulamayacağımız bir şey.”

Kader ise kısa ve öz olmasına ilişkin şunları dile getirmiştir:

“Bir film içerisinde birden fazla şey olabilir ama DH’nin belli bir konusu var ve o konu üzerine devam ediyor...DH’nin süre bakımından ve sınırlandırılmışlık bakımı açısından daha kısa ve öz.”

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde önce sonuç ve tartışmaya, sonrasında önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar ve tartışma, bulgulardaki başlıkları dikkate alınarak aşağıdaki başlık ve alt başlıklarda ele alınmıştır. Sırasıyla;

- DHAA süreci ve DH'lerde
 - Öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlara
 - Öğretmenlerin mesleki anlayışlarına
 - DHAA sürecine yönelik öğretmenlerin görüşleri ve araştırmacının gözlemlerine
- DH'lerin öğretmen adayları tarafından alınma sürecinde
 - DH'lerde öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken durumlara ve bu durumlar ile DH'ler arasında kurdukları ilişkiye
 - Öğretmen adaylarının mesleki anlayışlarına
 - Öğretmen adaylarının DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımının kendilerine sunduğu fırsatlarla ilgili görüşlerine

ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

DHAA Sürecinde ve DH'lerde Öğretmenlerin Mesleki Yaşantılarıyla ilgili Anlatıları ve Mesleki Anlayışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan şehirlerde, farklı okul türlerinde (özel ve devlet), farklı kademelerde görev yapan 28 BT öğretmeni ile bir yıllık bir süreçte altı farklı DHAA yürütülmüştür. Bu çalışma ile Türkiye'de eğitsel bağlamda BT branşı özelinde farklı koşullarda çalışan, farklı yeterlik ve donanıma sahip olan öğretmenlerin deneyimlerinin kendi sözleri ve sesleri ile DHAA'lar yoluyla dolaşıma girmesi için bir adım atıldığı ve alanyazına katkı sağlandığı söylenebilir. Nitekim eğitsel bağlamda DHA konusunda Türkiye'de var olan durum incelendiğinde "DHA'nın dijital kısmına odaklanıldığı, araçsal rolüne vurgu yapıldığı, yaşantıları ve deneyimleri anlamaya yönelik bir atölye çalışması olarak örgütlenmediği, atölye sürecinden daha ziyade, bireysel beceri geliştirme hedefinin ağırlıklı olduğu, DHA'nın olası rolleri arasında yansıtma ve ifade aracı olması gibi roller ifade

edilmesine rağmen hiç bir çalışmada, deneyim paylaşımına dair bileşen tanımlanmadığı” belirtilmektedir (Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli, 2018). Şimşek (2018) ise, Türkiye’de iletişim çalışmaları çalışmaları bağlamında yürüttüğü DHA çalışmaları ile toplumda sesi fazlaca duyulmayanların kendi deneyimlerinin ve sözlerinin kendi sesleri ile aktarmaya olanak sağlandığına dikkat çekmektedir. Yazar, çalıştığı gruplar bağlamında DHA’yı katılımcıların kendilerini temsili için kullanabilecekleri alternatif bir ifade aracı olarak görmektedir. Ek olarak, deneyimden gelen bilginin dolaşımına ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (Şimşek, 2018).

DHAA’lar sonunda öğretmenlerin deneyime dayalı mesleki yaşantıları ile ilgili anlatımlarından hareketle öğretmenlik mesleğinde karşılaştıkları durumlara, öğretmenlik mesleğine, öğretmenlerin mesleki anlayışına ve DHAA sürecine ilişkin çeşitli bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle ilk alt başlıkta öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlarla ilgili sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin DHAA’larda ve DH’lerde mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlar. BT öğretmenleri DHAA sürecinde ve anlattıkları DH’lerde; hem branşlarına özgü hem de tüm branş öğretmenlerini ilgilendirebilecek öğretmenlik mesleği ile ilgili mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara, bu sorunlara önerdikleri ve uyguladıkları çözümlere ve mesleki yaşamın kendilerine katkılarına ilişkin anlatımlar yapmışlardır. Buradan hareketle öğretmenlerin sorunlar karşısında pasif kalmadıkları, bir şeyleri değiştirmek istedikleri, değişimlerle ilgili konuştukları, kimi zamanda mesleki yaşamlarında bu sorunların çözümüne yönelik eyleme geçtikleri ifade edilebilir. Ayrıca, öğretmenler, öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kendileri öğrenciyken fark edemedikleri fakat öğretmenliğe başladıktan sonra fark ettikleri sorunları, bu sorunlarla ilgili çözüm önerilerini ve öğretmen adayı olarak yetişme sürecinin mesleki yaşamda kendilerine olan katkılarını dile getirmişlerdir. Bunlar arasından öğretmenlerin daha çok mesleki yaşamda karşılaştıkları BT branşı özelindeki sorunlara odaklandıkları belirlenmiştir. BT öğretmenlerinin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunların daha çok;

- teknik eleman gibi çalışmaları,
- öğrenci notlarına müdahale edilmesi,

- dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği,
- dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi,
- derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması,
- bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yetersiz sayıda olması,
- bilgisayarların eski ve/veya arızalı olması,
- bilgisayar laboratuvarının olmaması,
- öğretim programının sürekli değışmesi,
- eğitim politikasının sürekli değışerek farklı uygulamalara gidilmesi,
- alan bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları

ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazın incelendiğinde BT öğretmenlerinin mesleki yaşamda karşılaştıkları bu sorunların bir kısmının uzun süredir çeşitli araştırmalarda ortaya konulan sorunlar olduğu dikkati çekmektedir (Altun ve Ateş, 2008; Atal Köysüren ve Deryakulu, 2017; Balkı ve Saban, 2009; Çelebi Uzgun ve Aykaç, 2016; Deryakulu, 2006; Deryakulu ve Akbaba-Altun, 2014; Deryakulu ve Olkun, 2007; Erçetin ve Durak, 2017; Erdoğan, Kurşun, Tan Şişman, Saltan Gök ve Yıldız, 2010; Eren ve Uluuysal, 2012; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012; Topu ve Göktaş, 2012; Yeşiltepe ve Erdoğan, 2013). Bu sorunların, dersin başarıya ulaşmasında engel oluşturduğu ve öğretmenlerin stres yaşamalarına, yorulmalarına, tükenmelerine, duygu durumlarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu belirtilmektedir (Atal Köysüren ve Deryakulu, 2017; Deryakulu, 2006; Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012).

Öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlarla ilgili kodlamalar eğitim politikalarının uygulanışı, rol çatışması, sınıf yönetimi, v.b. kategorilere ayrılmış olsa da, bu sorunlar arasında bir ilişkinin olduğu, bir sorunun diğer sorunun kaynağı ya da sonucu olduğu dikkati çekmiştir. Örneğin, TEOG gibi sınavlarda BT branşına ilişkin herhangi bir soru maddesinin yer almaması sorununun beraberinde dersin önemsiz ve/veya görülmesini, notların yüksek olması beklentisini ve dolayısıyla öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale sorunlarını getirdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri, uyguladıkları çözümleri ve mesleki yaşamın katkıları ile ilgili dile getirdikleri durumların eğitim politikalarının uygulanışı, öğretim programı, rol çatışması, öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi, bireysel ve toplumsal değer algısı, altyapı, özel okul uygulamaları, mesleki statü, veli baskısı ve zorbalığı, yönetsel destek ve toplumsal koşullar ile ilgili olduğu ortaya çıkmış ve bulgulardaki kodlamalar bu şekilde kategorilendirilmiştir. Hangi temada hangi kategorinin yer aldığı Tablo 93'te verilmiştir.

Tablo 93

Öğretmenlerin Mesleki Yaşantılarına İlişkin Dile Getirdiği Durumlarla İlgili Temalar ve Kategoriler

Kategoriler	Temalar	Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar	Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara önerdikleri çözümler	Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlara uyguladıkları çözümleri	Mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları
Eğitim politikalarının uygulanışı		+	+	-	-
Öğretim programı		+	-	-	-
Rol çatışması		+	-	+	-
Öğretmen yeterlikleri		+	+	+	+
Sınıf yönetimi		+	-	+	-
Bireysel ve toplumsal değer algısı		+	-	-	-
Altyapı		+	-	+	+
Özel okul uygulamaları		+	-	-	-
Mesleki statü		+	+	-	+
Veli baskısı ve zorbalığı		+	-	-	-
Toplumsal koşullar		+	-	-	-
Yönetsel destek		-	-	-	+

Sonuç ve tartışmalar Tablo 97'de de yer verilen kategoriler altında sırasıyla ele alınarak alt başlıklar halinde sürdürülmüştür.

Eğitim politikalarının uygulanışı. Öğretmenlerin dile getirdiği eğitim politikalarının uygulanışı ile ilgili BT branşı özelindeki sorunların öğretmenlerin istihdamlarıyla, öğretmen atamalarıyla, BT dersiyle ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından dile getirilen BT branşı özelindeki sorunlardan birinin eğitim politikasının sürekli değişerek farklı uygulamalara gidilmesi olduğu dikkati çekmektedir. Nitekim BT dersinin tarihçesi incelendiğinde 1997 yılından bu yana dersin adı, seçmeli veya zorunlu olması, dersin okutulduğu kademe, öğretim programı, değerlendirme, dersin seçim şekli ve ders kitabının yayınlanıp yayınlanmamasına yönelik zaman içinde değişikliklere gidildiği görülmektedir (BTE Derneği, 2013; MEB, 2018a; MEB, 2018b; TTKB, 2019). Bu değişikliklerin ise bir takım sorunları beraberinde getirdiği söylenebilir. Örneğin, dersin seçmeli olması, dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi ve dersin seçilmemesi sorunlarını beraberinde getirmektedir. Alanyazından hareketle eğitim politikasının sürekli değişerek farklı uygulamalara gidilmesi sorunun sadece BT branşı özelinde olmadığı, genel bir sorun olduğu, yeni bir sorun olmadığı, yıllar önce de var olduğu ve devam eden bir sorun olduğu söylenebilir (Atal Köysüren ve Deryakulu, 2017; Tural ve Karakütük, 1991). Bu konuyla ilgili olarak ülkemizde sürekliliği olan bir eğitim politikasının yerleşemediği ve eğitim politikalarının uygulamaya aktarılmadığına ilişkin görüşlerin olduğu fakat eğitim sorunlarını çözmeye yönelik olarak kararlı bir eğitim politikasının olması gerektiği ifade edilmektedir (Tural ve Karakütük, 1991). Ek olarak öğretmen eğitiminde ki kararsız ve tutarsız uygulamaların da öğretmen niteliği açısından önemli bir tehdit oluşturduğu ifade edilmektedir (TED, 2009).

Eğitim politikasının sürekli değişerek farklı uygulamalara gidilmesi sorunun yanısıra aşağıda verilen bir takım sorunların da bir süredir devam ettiği dikkati çekmektedir:

- Ders-Öğretmen klavuz kitabının olmaması (Erçetin ve Durak, 2017)
- Mesai saatlerinin olmaması (Eren ve Uluuysal, 2012)
- BT öğretmenlerinin görev tanımının açık ve net olmaması (Eren ve Uluuysal, 2012; Erçetin ve Durak, 2017; Karal ve Timuçun, 2010)
- Dersin seçmeli olması (Altun ve Ateş, 2008; Deryakulu ve Olkun, 2007; Eyidoğan, Odabaşı ve Kılıçer, 2011; Kabakçı Yurdakul ve Kurt, 2011; Karal

ve Timuçin, 2010; Kurt ve Sular, 2011; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Seferoğlu, 2007; Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012)

Dersin seçmeli olması sorunu ele alındığında öğretmenler, dersin seçmeli olarak gözüke de bu seçim kararının öğrencilere bırakılmadığını ve okul yöneticilerin karar verdiğini dile getirmişlerdir. Nitekim alanyazında dersin seçmeli oluşu sorununun, ders seçim kararını okul yöneticilerinin verme sorununu beraberinde getirdiği fakat bu kararın öğrencilere bırakılması gerektiği ifade edilmektedir (Öztürk ve Yılmaz, 2011; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012). Ek olarak çalışmada, dersin seçmeli oluşu sorununun, dersin okul yöneticileri tarafından önemsiz ve/veya değersiz görüldüğü noktada dersin açılmaması ya da Teog'da sınavda çıkmayacağı için dersin öğrenciler ve/veya veliler tarafından önemsiz ve/ya değersiz görülmesiyle seçilmeme sorunlarını beraberinde getirdiği dikkati çekmiştir. Nitekim alanyazında da dersin seçmeli statüsünden dolayı okul yöneticileri ve veliler tarafından dersin önemsizmediği, öğretmen ve öğrenci performansının olumsuz etkilendiği, öğrencilerin derse yönelik ilgisiz tavır takındıkları ve oyun oynama dersi olarak gördükleri, sınıf yönetiminin güçleştiği, ders seçim kararının okul yöneticilerinde olduğu, teknik ve mali destek verilmediği, dersin seçilmediği; dersin seçilmemesinden dolayı öğretmenlerin norm fazlası oldukları; dersin Teog gibi sınavlarda çıkmamasından dolayı da dersin önemsizmediği belirtilmektedir (Deryakulu ve Olkun, 2007; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Seferoğlu, 2007; Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012).

Öğretmenlerin dile getirdiği bir kısım sorunların ise formatör, norm fazlası olma, normalde ataması olmayan meslek lisesine atanma, v.b. istihdamları ve atamalarıyla ilgilidir. Alanyazında da örneğin formatörlüğün BT öğretmenlerine zorunlu tutulması yönünde sıkıntılarının olduğu ifade edilmektedir (Karal ve Timuçin, 2010). Ek olarak, bu sorunlara ilişkin alanyazında formatörlük, atama ve yer değiştirmeler, norm sorunları konularında eğitim sisteminde alınan kararların öğretmenlerin duygu durumlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Atal Köysüren ve Deryakulu, 2017). Öğretmenlerin atamalarla ilgili dile getirdiği sorunlardan biri de öğretmen atamalarının yetersiz sayıda oluşuna yöneliktir. Bu durumdan dolayı öğretmenler okulda tek başlarına olduklarını, zümre öğretmen

arkadaşlarının olmadığını, okulda onlardan beklentinin yüksek olması ve teknik eleman gibi çalışmalarını nedeniyle iş yüklerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim alanyazında da çoğu okulda öğretmenlerin tek başlarına olmaları nedeniyle iş yüklerinin fazla olduğu ve bunun da yorulmalarına ve tükenmelerine neden olduğu ifade edilmektedir (Deryakulu, 2006).

Ek olarak öğretmenler, öğretmen klavuz kitabının olmaması sorunu karşısında araştırıp yeni bilgiler öğrenerek ve kendi ders içeriklerini oluşturarak çözüm yolu bulduklarını dile getirmişlerdir.

Öğretim programı. Öğretim programı konusunda BT öğretmenleri daha çok BT dersinin öğretim programının sürekli değişmesi sorununu dile getirmişlerdir. Nitekim BT dersinin tarihçesi incelendiğinde 1997 yılından bu yana öğretim programında değişikliklere gidildiği görülmektedir (BTE Derneği, 2013; MEB, 2018a; MEB, 2018b; TTKB, 2019).

Öğretmenlerin dile getirdiği bir başka sorun olan BT öğretmenlerinin öğretim programını uygulamada birliği sağlayamaması sorunun ise eğitim politikalarının uygulanışı, altyapı ve öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili sorunlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim derse ilişkin kimi yıllarda öğretmen klavuz kitabı bulunmamaktadır. Bazı okullarda da bilgisayar laboratuvarının ve internetin olmaması, bilgisayarların eski ve/veya yetersiz sayıda olması, v.b. altyapı eksikliği sorunları yer almaktadır. Bu altyapı sorunlarının da öğretim programının uygulanışında aksaklıklara neden olduğu ve öğretmenin kendi programını mevcut koşullara göre düzenleyerek uygulamasına yol açtığı söylenebilir. Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak da bir yandan BÖTE bölümlerinin öğretim programında yer alan derslerin içeriğinin uygulanmasında ve seçmeli ders havuzlarında çeşitlilik mevcuttur. Diğer yandan da BÖTE öğretim programlarında 1998 yılından bu yana değişime gidildiği görülmektedir (YÖK, 2018a; YÖK, 2018b; YÖK, 2007). Bu çeşitlilikten dolayı da öğretmen adaylarının farklı yeterlik ve donanımla mezun olduğu ve bunun da öğretmenlerin mesleğe başladıklarında farklı uygulamalara gitmesine neden olduğu söylenebilir.

Alanyazında da öğretim programının yetersiz oluşuna değinildiği ve güncellenmesi gerektiğine yönelik öneri getirildiği dikkati çekmektedir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2009; Alkan, 2009; Deryakulu, 2006; Erçetin ve Durak, 2017; Karal ve Timuçin, 2010; Kurt ve Sular, 2011; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012).

Öğretmenlerin öğretim programı konusunda dile getirdiği sorunlar karşısında pasif kalmadıkları görülmüştür. Bu sorunlara çözüm olarak öğretmenler, teknolojiyle/alanla ilgili gelişmeleri takip ettiklerini, araştırıp yeni bilgiler öğrendiklerini, kendilerini geliştirdiklerini ve kendi ders içeriklerini oluşturduklarını dile getirmişlerdir.

Rol çatışması. BT öğretmenlerinin en çok dile getirdiği sorunun rol çatışması ile ilgili olduğu dikkati çekmektedir. Rol çatışmasının, velilerin, okul yöneticilerinin, öğrencilerin öğretmene ilişkin farklı görüşlere sahip olması nedeniyle öğretmenin rolüne ilişkin algılardaki farklılıklardan ve öğretmene ilişkin beklentilerden kaynaklanan çelişkilerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Aydın, Ünal, Balcı, Koçak ve Burgaz, 1991; Brewer, & 2004; Ceylan ve Ulutürk, 2006; Fisher, 2001). Nitekim öğretmenler, okul yöneticilerinin, diğer öğretmenlerin ve velilerin kendilerinden görev tanımlarında yer almayan pek çok görev ve sorumluluğun yerine getirilmesini beklediklerini dile getirmişlerdir.

BT öğretmenlerinin rol çatışması ile ilgili yaşadığı ve en çok dile getirilen sorunlar arasında; tamirci/teknik eleman olarak görülmeleri nedeniyle kendilerinden teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmalarını, teknolojik sorunların çözümü konusunda ders dışı beklentilerin yüksek olması ve dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği yer almaktadır. Bu sorunların ise okul yöneticilerinin ve velilerin derse ilişkin algılarından kaynaklandığı yani dersi önemsiz ve/veya değersiz görmeleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Diğer bir yandan, öğretmenleri görev ve sorumlulukları dışındaki işleri de yerine getirmelerine rağmen bu yaptıkları karşılığında herhangi bir takdir görmediklerini dile getirmeleri ayrı bir sorunu işaret etmektedir. Nitekim alanyazın da bu bulguları desteklemektedir (Arıkan, 2009; Deryakulu, 2006; Erçetin ve Durak, 2017; Seferoğlu, 2007; Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012). Ek olarak rol çatışmasının öğretmenler için stres kaynağı olduğu ve mesleki tükenmişliklerine sebep olduğu belirtilmektedir (Brewer & Shapard, 2004; Fisher, 2001; Deryakulu, 2006).

Dikkat çeken bir başka sorun ise öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale yapılması konusunda olduğu söylenebilir. Öğretmenler, bu müdahalenin hem okul yöneticileri hem de veliler tarafından yapıldığını dile getirmişlerdir. Bu sorunun da dersin seçmeli oluşu, önemsiz-değersiz görülmesi, Teog gibi sınavlarda

derse ilişkin sorunun çıkmaması ve derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması sorunlarıyla yakından ilgili olduğu söylenebilir. Örneğin okul yöneticileri ve veliler ders seçmeli diye dersi önemsiz görebilmekte ve öğrencilerin zaten bilgisayar bildiklerini düşünebilmektedirler. Ek olarak, liselere geçiş sınavlarında öğrenci ders notları önemli görüldüğü için, öğrencilerin notlarının yüksek tutulmasına yönelik ilk müdahale seçmeli derslere yönelik yapılmaktadır. Öğretmenler bu müdahalenin kimi zaman baskı, kimi zaman da kendilerinden habersiz sistemlerine girerek notların doğrudan değiştirilmesi olarak karşılına çıktığını dile getirmişlerdir. Bu noktada etik ve ahlak dışı davranışların sergilendiği dikkati çekmektedir.

Öğretmenler, rol çatışması yaşadığı bu sorunlar karşısında kimi zaman her istenileni yapmayarak, zamanla hayır demeyi öğrenerek, kendi kurallarını koyup tutarlı olarak ve derslerinin içeriğine/önemine yönelik farkındalık oluşturmaya çalışarak çözüm yolu bulmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak verilen bu görevlerin onları teknolojiyle/alanla ilgili gelişmeleri takip etmeye, araştırıp yeni bilgiler öğrenmeye, kendilerini geliştirmeye daha fazla yönelttiği dikkati çekmiştir.

Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen yeterliklerin, öğrencilerin başarısında, kişiliklerinin biçimlenmesinde, v.b. açılardan öğrencilerin eğitimi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin kalitesi için önemli bir rolünün olduğu belirtilmektedir (Darling-Hammond, 2000; European Parliament, 2008; Goe, & Stickler, 2008; Leigh, & Mead, 2005; NBPTS, 2002; Rockoff, 2004; TED, 2009). Türkiye’de ise öğretmen yeterlikleri konusundaki çalışmaların 90’lı yılların sonunda başladığı ve günümüze kadar çeşitli zamanlarda çalıştaylar düzenlenerek raporların hazırlandığı görülmektedir (MEB, 2006; MEB, 2017; TED, 2009). Öğretmen yeterlikleri konusundaki son güncelleme çalışmasında her bir öğretmenlik alanı için özel alan yeterliklerini ayrı tutmak yerine genel yeterliklere yeni eklemeler (alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi) yapılarak bütünsel bir “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin oluşturulduğu belirtilmektedir (MEB, 2017). Bu kapsamda yeterliklerin, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanından oluştuğu, bu yeterlik alanlarının altında ise toplamda 11 yeterlik ve bunlara ilişkin 65 göstergenin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2017) (Tablo 94).

Tablo 94

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları ve Yeterlikleri

Yeterlik alanları:	Yeterlikler:
Mesleki bilgi	1. Alan bilgisi 2. Alan eğitimi bilgisi 3. Mevzuat bilgisi
Mesleki beceri	1. Eğitim öğretimi planlama 2. Öğrenme ortamları oluşturma 3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme 4. Ölçme ve değerlendirme
Tutum ve değerler	1. Milli, manevi ve evrensel değerler 2. Öğrenciye yaklaşım 3. İletişim ve işbirliği 4. Kişisel ve mesleki gelişim

BT öğretmenlerinin anlatımları Tablo 94'te yer alan yeterlik alanları ve yeterlikler açısından incelendiğinde öğretmenlerin BT branşı özelinde alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, kişisel ve mesleki gelişim, iletişim ve işbirliği konularında mesleki yaşamda sorunlar yaşadıkları; öğrenme ortamları oluşturma konusunda sorunlara yönelik çözüm önerilerinin olduğu; mesleki beceri ve tutum ve değerler yeterlik alanlarının tüm yeterliklerine ilişkin sorunlara yönelik uyguladıkları çözümlerin olduğu; kişisel ve mesleki gelişim, iletişim ve işbirliği, öğrenciye yaklaşım, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi konularında ise mesleki yaşamın kendilerine katkılarının olduğu belirlenmiştir (Tablo 95).

Tablo 95

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları ve Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Yaşamda Karşılaştıkları Durumların İlişkisi

Yeterlik alanı	Yeterlikler	Sorunlar	Sorunlara yönelik çözüm önerileri	Sorunlara yönelik uygulanan çözümler	Katkılar
Mesleki bilgi	1. Alan bilgisi	+	-	-	+
	2. Alan eğitimi bilgisi	+	-	-	+
	3. Mevzuat bilgisi	-	-	-	-
Mesleki beceri	1. Eğitim öğretimi planlama	-	-	+	-
	2. Öğrenme ortamları oluşturma	-	+	+	-
	3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	+	-	+	-
	4. Ölçme ve değerlendirme	-	-	+	-
Tutum ve değerler	1. Milli, manevi ve evrensel değerler	-	-	+	-
	2. Öğrenciye yaklaşım	-	-	+	+
	3. İletişim ve işbirliği	+	-	+	+
	4. Kişisel ve mesleki gelişim	+	-	+	+

Mesleki bilgi konusunda öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunun alan bilgisi konusunda kendilerini yetersiz görmelerine ilişkin olduğudur. Bu sorunun öğretmenlerin aldıkları öğretmen eğitiminin yetersizliğinden, kuram ve uygulama arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliğine ilişkin öğretmenlerin sorunları incelendiğinde bu sorunların çoğunluğunun dersin işlendiği fiziksel koşullardan kaynaklandığı görülmektedir. Örneğin laboratuvar ortamında ders işlenmesinden dolayı öğretmenin sınıfa hakimiyette zorlanması, kendini yetersiz görmesi, öğrencileri derse ilgisini çekmede zorlanması, ders saatinin yetersiz kalması ve süreyi ayarlayamamadan kaynaklı öğretim programının gerisinde kalması gibi sorunların öne çıktığı dikkati çekmektedir.

Derse ayrılan sürede planlanan uygulamaların yapılamaması sorununun, ders süresinin yetersiz olması, sınıfın kalabalık oluşu, laboratuvar ortamında sınıfa hakimiyette zorlanması ve bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yeterli sayıda

olmaması, bilgisayarların eski ve/veya arızalı olması, v.b. altyapı eksikliği sorunlarıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Nitekim alanyazında da özellikle ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklı öğretmenlerin öğretim programındaki içerikleri yetiştiremedikleri, laboratuvar ortamında sınıfa hakimiyette zorlanmalarıyla nedeniyle de zamanın yetersiz kaldığı belirtilmekte ve bu sorunlara yönelik olarak da ders saatinin artırılması gerektiğine ilişkin öneri getirildiği görülmektedir (Alkan, 2009; Aydın, 2009; Bektaş, 2006; Deryakulu, 2006; Erçetin ve Durak, 2017; Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010; Seferoğlu, 2007; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012; Taşkiran, 2006; Yaprak, 2009).

Öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgisini çekmede zorlanma sorununun, dersin seçmeli oluşu, öğretim programının yetersiz kalması ve öğrencilerin derse gereksiz ve/ya önemsiz görmesi ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim alanyazında da dersin seçmeli oluşundan kaynaklı öğrencilerin derse gereken ilgiyi göstermediği, dersten beklentilerinin düşük olduğu ve derse önemsemedikleri belirtilmektedir (Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012).

Öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlardan biri uygulamalı konuların laboratuvar olmadığından dolayı anlatılamaması ve kendilerinin bu durum karşısında öğretme-öğrenme sürecini yönetme konusunda sıkıntı yaşamalarına ilişkindir. Bu sorun, öğretmenlerin aldığı öğretmen eğitiminin yetersiz kaldığını ve kuram ve uygulamada farklıların olduğunu göstermektedir. Bu sorun karşısında öğretmenlerin öğretim programını yazıldığı gibi uygulayamadığı, gerisinde kaldığı ve kendilerinin ders içeriği oluşturarak ve farklı öğretim yöntem ve teknikleri deneyerek soruna çözüm yolu bulmaya çalıştıkları dikkati çekmektedir.

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir başka sorun ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tüm kademelerde derse girmeden dolayı zorlanmalarına ve öğretme ve öğrenme sürecini yönetmede kendilerini yetersiz görmelerine ilişkindir. Nitekim öğretmenler, ilkokul ve ortaokul kademelerine atanmalarına yönelik mezun olmakta ve buna göre eğitim almaktadırlar. Fakat özel okulları tercih eden ve/veya atanamadıkları için özel okullarda çalışmak zorunda kalan öğretmenlerin anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere tüm kademelerde derse girdikleri görülmektedir. Bu noktada öğretmenler, aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu, kendilerini yetersiz gördüklerini ve bundan dolayı da öğretme ve öğrenme sürecini yönetmede

zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Fakat bu sorun karşısında sürekli araştırarak yeni birşeyler öğrenmeye çalıştıklarını ve kendilerini geliştirdiklerini de belirtmektedirler.

Diğer bir yandan, BT öğretmenleri tüm branş öğretmenleri ilgilendiren sorunları da dile getirmiştir. Bu noktada öğretmenlerin özellikle kişisel ve mesleki gelişim konusunda yetersiz oldukları belirtilmiştir. BT öğretmenlerinin bu sorunlara önerdikleri çözümler arasında, diğer öğretmenlere teknoloji kullanımı, teknolojiyi derslerine entegre etmeleri konusunda hizmetçi eğitim verilmesine yönelik çözüm önerisinin önplana çıktığı dikkati çekmiştir. Bu önerinin ortaya çıkmasının bir yandan öğretmen eğitiminin yetersizliği, diğer yandan teknolojinin hızla gelişmesi ile ilgili olduğu ileri sürülebilir.

Ek olarak, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin,

- Öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarının düzenlenmesinde,
- Öğretmenlerin istihdamı ve yetiştirme süreçlerinde,
- Öğretmenlerin öz-değerlendirme yapmasında,
- Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenler için kişisel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve ihtiyaçlara yönelik faaliyetlerin planlanmasında,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesinde,
- öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların geliştirilmesinde ve uygulanmasında

yol gösterici olduğu belirtilmektedir (MEB, 2017). Nitekim bu çalışmada da öğretmenlerin zorlandığı, kendilerini yetersiz gördüğü yeterlik alanları belirlenmiş, sorunlar, eksiklikler ortaya konmuş ve buradan hareketle öğretmenlerin mesleki gelişimi için etkinliklerin planlanmasına ve öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili düzenlemelere gidilmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Sınıf yönetimi. Sınıf yönetimi konusunda BT öğretmenleri tarafından BT branşı özelinde en çok dile getirilen sorunlardan birinin BT sınıflarının kalabalık oluşuna yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından, öğrencilerin laboratuvar ortamında sandalyelerin tekerlekli oluşundan dolayı hareketli oluşu, bilgisayar donanım parçalarına zarar vermeleri, v.b. nedenlerden dolayı sınıf yönetiminin zaten zor olduğu; bir de buna sınıfın kalabalık oluşu eklendiğinde sınıf

yönetiminin daha da zorlaştığı, öğretim programında yer alan etkinliklerin yapılamadığı ve/veya yetiştirilemediği ve zamanın yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Ek olarak bu sorunların altyapı eksikliği sorunuyla da birleştiği ve bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yetersiz sayıda kaldığı dile getirilmiştir. Nitekim alanyazında da bu sorunların ifade edildiği görülmektedir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2009; Deryakulu ve Akbaba-Altun, 2014; Deryakulu, 2006; Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010; Keleş ve Türedi, 2011; Özoğul, 2006; Seferoğlu, 2007; Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012; Yaprak, 2009).

Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunlar karşısında laboratuvardaki bilgisayarlara kontrol programı kurarak, sınıf kuralları oluşturarak ve bu kuralların uygulanmasında kararlı ve tutarlı olarak kısmen çözüm yolu bulduklarını dile getirmişlerdir.

Bireysel ve toplumsal değer algısı. Bu değer algısının, bir mesleğe bireyin kendi verdiği değer ile toplum tarafından bir mesleğe atfedilen değeri ifade ettiği belirtilmektedir (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Bu noktada BT öğretmenleri; okul yöneticileri, veliler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından BT dersinin önemsiz ve/ya değersiz görüldüğünü, derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmadığını, ders notlarının önemsiz ve/ya değersiz görüldüğünü ve yaptıkları işlerin değerinin bilinmediğini ve/veya takdir görmediğini dile getirmişlerdir.

BT öğretmenleri tarafından en çok dile getirilen sorunlardan biri BT derslerinin okul yöneticileri, veliler, diğer öğretmenler ve öğrenciler tarafından önemsiz ve/ya değersiz görülmesine ilişkin olduğu belirlenmiştir. Bu sorunun dersin seçmeli olmasından ve Teog gibi sınavlarda BT dersine ilişkin soruların çıkmamasından kaynaklandığı ortaya çıkan bulgular arasındadır. Ek olarak dersin okul yöneticileri ve diğer öğretmenler tarafından önemsiz ve değersiz görülmesi sorununun, dersin bölünmesi sorununu da beraberinde getirdiği belirtilmektedir. Nitekim bu sorunların alanyazında da yer aldığı dikkati çekmektedir (Arıkan, 2009; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Seferoğlu, 2007; Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012).

BT öğretmenleri tarafından en çok dile getirilen sorunlardan bir diğeri ise BT dersine ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmamasına ilişkindir. Bulgulardan ve alanyazından hareketle bu sorunun arkasında yatan nedenlerin de BT bilgisinin oyun oynama ile eşdeğer tutulması, bilgisayarların oyun ve eğlence aracı olarak

görülmesi; herkes zaten bilgisayar kullanıyor, öğrenenler zaten dersi biliyor ve dolayısıyla dersin seçilmesine gerek olmadığı düşüncesinin olduğu söylenebilir (Alkan, 2009; Akbıyık ve Seferoğlu, 2009; Altun ve Ateş, 2008; Bektaş, 2006; Erçetin ve Durak, 2017; Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012; Yaprak, 2009).

Öğretmenler, bu sorunlara yönelik olarak derslerinin içeriği ve önemine yönelik bireylerde farkındalık oluşturmaya yönelik girişimlerde bulduklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında ise bu sorunlara yönelik dersin statüsünün seçmeli yerine zorunlu olması, ders saatinin artırılması ve öğretim programının güncellenmesi konusunda çözüm önerilerinin getirildiği görülmektedir (Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012).

Altyapı. Altyapı eksiliği, BT öğretmenlerinin en çok dile getirdiği sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler altyapı eksiliği ile ilgili olarak;

- bilgisayar laboratuvarının olmaması,
- bilgisayarların sınıf mevcuduna göre yetersiz sayıda olması,
- bilgisayarların eski ve/ya arızalı olması,
- laboratuvarın sınıfa dönüştürülmesi ve
- internetin olmaması

sorunlarını dile getirmişlerdir.

Alanyazında da öne çıkan sorunlardan birinin altyapı eksikliği olduğu ve bu sorunun uzun süredir devam ettiği dikkati çekmektedir (Altun ve Ateş, 2008; Bektaş, 2006; Deryakulu, 2006; Erçetin ve Durak, 2017; Karal ve Timuçin, 2010; Keleş ve Türedi, 2011; Kurt ve Sular, 2011; Seferoğlu, 2007; Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Şişman Eren ve Şahin İzmirli, 2012; Yaprak, 2009). Ek olarak, altyapı eksikliğinin öğretim programının hedeflerine ulaşamaması, zamanın yetersiz kalması, dersin verimli bir şekilde işlenememesi, öğrencilerin istenilen bilgi ve becerileri kazanamaması sorunlarını beraberinde getirdiği ifade edilmektedir (Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012).

Ek olarak, altyapı eksikliği noktasında MEB tarafından hayata geçirilen FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesinin başarılı olamadığı söylenebilir.

Çalışmada öğretmenler, bu altyapı eksikliği ile ilgili sorunların öğretim programında hedeflenenleri uygulayamama, zamanın yetersiz kalması ve zamanı iyi yönetememe sorunlarını da beraberinde getirdiğini ve bu sorunlara çözüm olarak da kendi ders içeriklerini oluşturduklarını ve öğrencileri grup şeklinde oturtuklarını ve akrandan öğrenmeye teşvik ettiklerini dile getirmişlerdir. Ek olarak, laboratuvar yoksa okuldaki kullanılmayan depo gibi yerleri laboratuvara dönüştürme konusunda çaba gösterdikleri; laboratuvara bilgisayar bulma konusunda farklı kurum-kuruluş ve kişilerle iletişime geçerek girişimlerde buldukları; ders saati dışında örneğin internet kafeye anlaşarak etkinliklerini orada yaptıklarını; eğer laboratuvardaki bilgisayarlar arızalı veya eski ise tamir ederek, yeni parçalar alarak iyileştirmeye gittiklerini ve bu süreçte hem maddi gelirlerinden hem de zamanlarından fedakarlık yaptıkları dikkati çekmektedir.

Özel okul uygulamaları. BT öğretmenlerin dile getirdiği bir takım sorunların sadece özel okullarda karşılaşılabilecek sorunlar olduğu nitekim bu sorunları da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin dile getirdiği belirlenmiştir. BT öğretmenleri, kendilerine sorulmadan kodlama-robotik, v.b ders konularının reklam amacıyla özel şirketlere verilerek ellerinden alındığını, okul yöneticilerinin bilgisayar dersini kaldırma düşüncesinin olduğunu ve kimi zamanda nitekim kaldırdığı ve ders saatlerinin bir kısmını başka derse kaydardıklarını dile getirmişlerdir. Ders saatinin başka derse kaydırılması sorununun sadece özel okullar ile sınırlı olmadığı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin de karşılaştığı bir sorun olduğu alanyazında görülmektedir (Seferoğlu, 2007). Bu sorunların okul yöneticileri tarafından dersin önemsiz ve/veya değersiz görülmesiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Mesleki statü. Öğretmenlerin mesleki statüsünün, diğer meslek gruplarına kıyasla kendilerine tanınan çalışma koşulları, ekonomik getirileri (maaşları ve diğer maddi getirileri), eğitim süreleri, saygınlıkları, toplumdaki konumları ile ilgili olduğu belirtilmektedir (ILO/UNESCO, 1966; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013; Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). BT öğretmenleri çalışmada, mesleki statüleriyle ilgili olarak bir yandan mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini diğer yandan da kendilerine sağladığı katkıları dile getirmişlerdir. Mesleki statüyle ilgili BT öğretmenlerinin dile getirdiklerinin branş özelinde olmadığı tüm branş öğretmenlerini ilgilendirebilecek meslek genelinde durumlar olduğu belirlenmiştir. İlk olarak sorunlar ele alındığında öğretmenler,

- giderek öğretmenlik mesleğine yönelik saygınlığın azaldığını, bunun yansıması olarak da örneğin öğrenciyle ilgili en küçük bir sorunda sorunun nedenini bilmeden velinin kendilerini suçladığını,
- öğretmen maaşlarının düşük olduğunu ve
- sosyal hayatta bazı yerlerde bir takım ayrıcalıklarının olmasına rağmen yararlanamadıklarını;

bu sorunlara yönelik olarak da,

- öğretmenlik mesleğinin saygın konuma getirilmesi,
- öğretmenlere güvenilmesi,
- öğretmenlerin gelirlerinin artırılması ve
- derslerinin önemine yönelik farkındalık oluşturulması

gerektiğini dile getirmişlerdir.

Mesleğin öğretmenlere sunduğu katkı konusunda ise öğretmenler, çalışma koşullarının rahat olduğunu ve sosyal hayatta öğretmenlere saygılı ve ayrıcalıklı davranıldığını ifade etmişlerdir. Bu noktada sosyal hayatta öğretmenlere davranışların farklılaştığı söylenebilir. Nitekim toplumun bazı üyeleri tarafından öğretmenin sahip olduğu ayrıcalıkların uygulanmadığı dikkati çekmektedir. Bu ayrıcalığa örnek öğretmen evlerinden yararlanma verilebilir.

Veli baskısı ve zorbalığı. Mesleki yaşamda sadece BT öğretmenlerinin karşılaşmadığı tüm öğretmenlerin karşılaştığı ve karşılaşılabileceği BT öğretmenleri tarafından dile getirilen sorunlardan biri de veli baskısı ve zorbalığına ilişkindir. Bu noktada velilerin, çocuklarına gereksinimleri ve istekleri dışında kursa gönderme ve yüksek not almaları konusunda baskı yaptıkları ve yüksek not almayınca kızdıkları; okul yöneticilerini aşağıladıkları, araçlarına zarar verdikleri ve başka öğrencilere şiddet uygulama eğiliminde oldukları dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır.

Toplumsal koşullar. Öğretmenler tarafından dile getirilen sadece BT branşına özgü olmayan tüm öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştığı bir diğer sorun ise toplumsal koşullar ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu sorunların sadece doğu bölgelerinde görev yapan öğretmenler tarafından dile getirildiği dikkati

çekmiştir. Öğretmenler, terör-çatışma olaylarının olması, taşımalı eğitimin olması ve okul yemek firmalarının sıkıntılı olması nedeniyle mesleki yaşamda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu sorunlar karşısında uygulabildikleri herhangi bir çözümün ya da çözüm önerisinin olmaması dikkat çeken başka bir husustur.

Yönetmel destek. Yönetmel destek konusu, mesleki yaşamın öğretmenlere katkıları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin anlattıklarından hareketle öğretmenlerin çoğu zaman okul yönetimiyle sorun yaşadığı fakat kısmen de olsa okul yöneticileri tarafından destek bulabildikleri söylenebilir. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretmenlere; veliyle ve diğer öğretmenlerle olan sorunların çözümünde ve LÜ eğitimi için uygun ders programlarının hazırlanmasında destek sağladığı belirlenmiştir.

Öğretmen yetiştirme süreci. Diğer bir yandan öğretmenler, DHAA'larda öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kendileri öğrenciyken fark edemedikleri fakat öğretmenliğe başladıktan sonra fark ettikleri sorunları, bu sorunlarla ilgili çözüm önerilerini ve sürecin mesleki yaşamda kendilerine olan katkılarını dile getirmişlerdir. Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunların daha çok;

- gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi
- alınan eğitimle öğretmenlik yaşantısının (kuram-uygulama) farklı olmasına

ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada, verilen kuramsal eğitimin zayıflığının uygulamada yetersiz kalınması; uygulamadaki eksikliğin de kuramı besleyememe sorununu beraberinde getirdiği söylenebilir. Kuram ve uygulamanın birbirini etkilediği ve döngüsel bir birbirini besleme durumunun olduğunun göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde ise öğretmen eğitiminde sıkça dile getirilen sorunlardan birisinin kuram ile uygulama arasında boşluk olması, bağın kurulamaması veya dengenin sağlanamamasına ilişkin olduğu görülmektedir (Allen, 2009; Allen, & Peach, 2007; Álvarez Álvarez, 2015; Anderson, & Freebody, 2012; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Ching, 2014; Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond, 2006; Hartocollis, 2005; Hascher, Cocard, & Moser, 2004; Karal ve Timuçun, 2010; Kessels, & Korthagen, 1996; Klein, 1992; Korthagen, 2001, 2007; Korthagen, & Kessels, 1999; Kwenda, Adendorff, & Mosito, 2017; NIE, 2009;

Özçınar ve Deryakulu, 2011; Shapiro, & Kilbey, 1990; YÖK, 2007; Zeichner, 2010). Oysaki kuram ve uygulama bağının, öğretmen eğitiminin temel unsurlarından biri olduğu dile getirilmektedir (NIE, 2009). Bu bağı kurmak için alanyazında çeşitli önerilerin getirildiği görülmektedir (Álvarez Álvarez, 2015; Bayram, 2012; Cannings, & Talley, 2003; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Ching, 2014; Cooper & McNergney, 1995; Darling-Hammond, 2006; Karsenti, & Collin, 2011; Kleinfeld, 1989, 1991 akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Korthagen, 2001, 2007; McIntyre, 2005; NIE, 2009; Özçınar, & Deryakulu, 2011; Richardson, & Kile, 1999; Zeichner, 2010). Bu önerilerden birinin de gerçek sınıf ortamını üniversite ortamına taşıyabilecek video gibi pedagojik araçların olduğu ve durum çalışmaları yoluyla öğretimin gerçekleştirilebileceğine ilişkindir (Bayram, 2012; Cannings, & Talley, 2003; Ching, 2014; Cooper & McNergney, 1995; Darling-Hammond, 2006; Kleinfeld, 1989, 1991 akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Kurz, Llama ve Savenya, 2004; NIE, 2009; Özçınar, & Deryakulu, 2011; Perry ve Talley, 2001). Nitekim bu çalışmada da öğretmenler, öğretmen eğitiminde gerçek mesleki yaşantılara ilişkin video izletilmesi konusunda çözüm önerisi getirmişlerdir. Buradan hareketle bu çalışmada yürütülen DHAA'larda öğretmenlerin anlatıkları DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı ile alanyazında ve bu çalışmada öğretmenlerin bahsettiği kuram ve uygulama arasındaki boşluk olması sorununa çözüm getirilmesine yönelik adım atıldığı söylenebilir.

Ek olarak öğretmenler öğretim programlarındaki değişimlerin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu noktada Türkiye'de öğretmen eğitimi konusunda sürekli geçici çözümlerle düzenlemelerin yapıldığı, öğretmen eğitimi programlarının adeta bir yaz-boz tahtasına dönüştüğü, kararsız ve tutarsız uygulamaların olduğu, yükseköğretim programlarında bir bütünlük ve standartlaşma sağlanamadığı ve bunların öğretmen niteliği açısından önemli bir tehdit oluşturduğu ifade edilmektedir (TED, 2009).

DHAA'larda öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlara ilişkin dile getirdikleri çözüm önerilerinin bir kısmının ise

- öğretim programının teknolojik gelişmelere uygun şekilde güncellenmesi
- farklı okul ve kademelerde okul uygulaması yapılması
- okul uygulamasının yaygınlaştırılarak tüm sınıflara yayılması

- okul uygulamasında okullarda daha fazla gözleme yer verilmesine

ilişkin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu önerilerinin 2018’de değişen yeni BÖTE lisans programı ile kısmen karşılık bulabileceği söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yukarıda ele alınan sorunlardan ve çözüm önerilerinden hareketle okul, üniversite, MEB, YÖK işbirliği ile öğretim programının gözden geçirilmesine, birlikte belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda programda düzenlemelere gidilmesine ve eğitim politikalarının kararlı ve tutarlı bir şekilde uygulanmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki anlayışları. Bu çalışma ile DHAA’lar öğretmenlerin kendi deneyimlerini anlamlandırmaları ve öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle mesleki yaşamda karşılaştıkları durumlar bağlamında mesleki anlayışlarının irdelenmesi açısından bir araç olmuştur. Ayrıca, DHAA’ların çeşitli açılardan mesleki kendini anlamaya katkı sağlayıcı bir fırsat sunduğu söylenebilir. Örneğin, Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çevresi ile anlamlı etkileşimleri sonucu öğretmenlerin kendi anlayışlarını anladığını ve bu anlam oluşturma sürecinin devam eden hikâye anlatımı süreci içinde ve farklı bağlamlarda, kariyer aşamalarında bir öğretmen olarak birinin hikâyesini yeniden anlatırken geliştiğini belirtmektedir. Buna ek olarak hikâyelerin, mesleki kendini anlama sürecinde, öğretmenlerin kendi anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini görmek için fırsat sunduğu; aynı zamanda mesleki gelişimlerinin bir parçası olduğu ve mesleki anlayışlarının akran gruplarında etkileşimler yoluyla geliştiği, yeniden yapılandığı ifade edilmektedir (Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016). Bunlara ek olarak, öğretmenlerin yoğun çalışma temposundan dolayı okul günlerinde çok fazla deneyim paylaşamadıkları ve mesleki gelişim için kişisel ve mesleki deneyimlere ilişkin hikâyelerin rahatça paylaşılabilmesi güvenli bir yer sunan ortamlara gereksinime ihtiyaç olduğu ileri sürülmektedir (Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016). Bu noktada DHAA’ların katılımcılar için deneyimlerini, yaşantılarını ve hikâyelerini rahatça paylaşılabilirdikleri, etkileşimler kurulabildikleri hem güvenli hem de daha zengin bir ortam sunduğu söylenebilir. Nitekim DHA sürecinde hem hikâyesini anlatan hem de diğerlerinin hikâyesini etkin bir şekilde dinleyen bireyler olarak birbirleri ile etkileşim içindedirler (Şimşek, 2018). Örneğin, hikâye çemberinde katılımcıların birbirine rahatça açılabilirdiği, eşit söz hakkının verildiği, güvenli bir ortamın oluşturulması, çemberde önemli anlatılara yer

verilmesi, hikâyelerin dijitalleştirilmesi sürecinde işbirlikli çalışmaların gerçekleştirilmesi, birlikte üretim sürecinin olması, grup içinde DH'lerin gösterimi ve dönütlerin alınması v.b. etkinliklerle akran gruplarında etkileşimlerin kurulduğu söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmada DHAA'lar ile

- hikâye çemberi, anlatılar, işbirlikli çalışmalar, DH'lerin anlatılması ve grup içi gösterim, v.b. etkinliklerle akran gruplarında etkileşimlerin kurulduğu,
- öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları önemli sorunlar ve/veya durumların belirlendiği,
- öğretmenlerin kendilerini DH'leri yoluyla yansıtabildiği,
- öğretmenlerin mesleki bağlamda hem kendilerini hem de birbirlerini anlamaları konusunda fırsat sunulduğu,

ve böylece öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlandığı söylenebilir.

Nitekim öğretmenlerin akran ağlarına katılımları ve akran grubu içindeki etkileşimleri mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak ele alınmaktadır (PISA, 2015; Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016).

BT öğretmenlerinin mesleki anlayışlarında daha çok DHAA'larda ve DH'lerde dile getirdiği mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlar arasından ise

- teknik her işin yapılması istenerek teknik eleman gibi çalışmaları
- dersin bölünerek başka işlerin yapılması isteği
- öğretim programının yetersiz olması
- öğretmenin verdiği notlara müdahale edilmesi
- derslerinin önemsiz ve/veya değersiz görülmesi,
- derse ilişkin yeterli bilgi-bilince sahip olunmaması

durumlarının rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar karşısında öğretmenlerin çabalayan, araştıran, kendini geliştiren öz-imaja sahip oldukları; öz-saygılarına ilişkin yılma-bıkkınlık yaşadıkları; iş-motivasyonu konusunda işlerinden soğudukları; görev algılarını sorguladıkları ve gelecek bakış açılarına ilişkin ise branş değişikliği isteme, idareci olarak devam etme durumlarının olduğu belirlenmiştir. Alanyazında da dersin önemsiz ve değersiz görülmesi ve dersin seçmeli oluşu sorunları

karşısında BT öğretmenlerinin mesleğine olan saygısını yitirdikleri belirtilmektedir (Öztürk ve Yılmaz, 2011).

Ek olarak, mesleki yaşamda karşılaştıkları bu durumlar karşısında öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini anlamalarına ilişkin bileşenlerin birbirleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlardan olan okul yöneticileri tarafından öğretmenin verdiği öğrenci notlarına müdahale edilmesi ve derslerinin önemsiz-değersiz görülmesi karşısında öğretmenin meslekten soğuyarak iş motivasyonunun şekillendiği ve bu sorunun aynı zamanda gelecek bakış açısını etkileyerek idareciliğe geçme ve sonraki yıllarda bu şekilde devam etmesi noktasında bu sorunların etkili olduğu belirlenmiştir. Başka bir örnek olarak, öğretmenin öğrencisiyle yaşadığı bir olay karşısında daha iyi bir öğretmen olmak için neler yapabileceğini sorgularayak görev algısını şekillendirdiği (öğretmenin anlattığı bir programın bir öğrenci tarafından dikkat çekmesi, ilerleyen zamanlarda öğrencinin daha çok ilgilenmesi, öğretmenin yetersiz kaldığı noktalarda araştırıp yeni bilgiler öğrenerek kendini geliştirerek öğrendiklerini öğrencisine aktarması ve öğrencisinin yaşamına dokunması), bu durumun aynı zamanda araştıran ve öğrencilerine değer veren bir öz-imaşa sahip olduğunu ortaya çıkardığı ve aynı zamanda mesleğine devam etmesine yönelik iş motivasyonunu ve öğrencisine birşeyler katıyor-öğretiyor olmasıyla mutlu olmasına yönelik öz-saygısını şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Nitekim alanyazında bu bileşenlerin birbiri ile ilişkili olduğunu gösteren bulgular yer almaktadır (Uitto, Kaunisto, Kelchtermans ve Estola, 2016).

DHAA sürecine yönelik öğretmenlerin görüşleri ve araştırmacının gözlemleri. DHAA'larda öğretmenler, daha çok mesleki konularda birbirleriyle sohbet ve bilgi alış-verişi yaptıklarını, dertleştiklerini, mesleki sorunlarını paylaştıklarını, farklı mesleki yaşantıları gördüklerini, kendi süreçlerini gözden geçirdiklerini, çıkarımlarda bulduklarını, sorunlarına cevap bulduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin "Bilişimcinin Arka Bahçesi" atölyesine katılan Elif öğretmen hikâye çemberinde "...Acınası haldeyiz. Çok kötü. Zaten o yüzden buraya katılmak istedim. Uzun uzun sıkıntıyı anlatmak için..." diyerek sorunlarının sese gelmesini istemiştir. Nitekim DHAA'ya gelen kişinin, sesinin duyulmasını isteyen ve sesi duyulsun istenen kişi olduğu ifade edilmektedir (Şimşek, 2018). Atölye çalışmasında grup ortamında katılımcıların hikâyelerinde olumlu duygularını dile getirdiği ve

DHA'nın deneyimleri tanımlamak, seslerini duyurmak için fırsat sunduğu ve DHA sürecinin dayanışma duygusunu geliştirdiği, birbirlerinin hikâyelerini dinleyerek empati kurmalarını ve birbirlerini anlamalarını sağladığı dile getirilmektedir (DiFulvio, Gubrium, Fiddian-Green, Lowe ve Del Toro-Mejias, 2016). Ek olarak DHA'nın bireylerin kendilerini ifade edebilme ve başkalarına ifade etmeleri için yardımcı olma ve kendi hikâyelerinden başkalarının öğrenmelerini sağlama açısından fırsat sunduğu ifade edilmektedir (Wijnen ve Wildschut, 2015).

Öğretmenler DHAA sürecine ilişkin ise süreci keyifli, eğlenceli, yararlı, rahatlatıcı, verimli, içten ve samimi bulduklarını ifade etmişlerdir. Nitekim alanyazında da benzer bulgulara değinilmektedir (Christiansen, 2010; Fokides, 2016; Willis, Frewin, Miller, Dziwa, Mavhu, & Cowan, 2014). Diğer yandan da az da olsa katılımcılar süreci zorlu bulmuş, araştırmacı da katılımcıların süreçte zorluk ve sorun yaşadığı durumların olduğunu gözlemlemiştir. En çok zorlanılan durumun ses kaydı yapma ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Ses kaydı sürecini çoğu katılımcılar kolaylaştırıcı eşliğinde, yardım alarak yapmayı tercih ederken, kimi katılımcılar da tek başlarına yapmayı tercih etmişlerdir. Ses kaydında bir yandan katılımcılar, istedikleri duyguyu yeterince veremediklerini dile getirirken; diğer yandan katılımcıların heyecanlandığı, kendi seslerini dinlediklerinde yabancı geldiği ve beğenmeyerek tekrar tekrar ses kaydı yaptıkları görülmüştür. Nitekim alanyazında da ses kaydının zorlu bir aşama olduğu ve kişinin kendi sesini dinlemesi ile mesafelenme sürecinin başladığı belirtilmektedir (Şimşek, 2018; Şimşek, 2013). Sesin, DHA'nın önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir. Nitekim sesin, anlatıcının kırılganlığının ve gücünün kanıtı olduğu; anlatıcının özünün, benzersiz karakterinin ve yaşanmış tecrübesi ile olan bağlantısının yakalanmasına, duygunun ve hikâyenin önemli noktalarının yakalanmasına fırsat sunduğu; anlatıcın güçlü olduğu tarafları ve kırılganlıklarını taşıdığı; hikâyeye anlam kattığı ifade edilmektedir (Lambert, 2010; Şimşek, 2018):

En çok zorlanılan bir diğer durum ise katılımcıların DH'lerine telif haklarına uygun görsel ve müzik bulma ile ilgili olduğudur. Bu noktada kolaylaştırıcı tarafından katılımcılara her ne kadar bilgilendirme yapılsa da süreçte kullanılan içeriklerde telif hakları konusunda dikkatsiz davranılması en sık karşılaşılan sorunlar arasında yer almıştır. Buradan hareketle DHAA'lardaki en önemli konulardan birinin etik sorumluluklar olduğu söylenebilir. Nitekim bu konuda Hikâye Merkezinin

projelerinden biri olan Silence Speaks kapsamında Lucy Harding ve Amy Hill'in 2011 yılında hazırlamış oldukları "Etik Uygulama için Kılavuz"u incelendiğinde, hikâye anlatıcılarının DH'lerinin üretimi sürecinde bilinçli seçimler yapmaları etik sorumluluk temel prensipleri arasında yer almaktadır (Lambert, 2013).

Araştırmacı gözlemlerinden hareketle, her bir DHAA sonunda atölye sürecini şematize etmiştir. DHAA süreci aşamalarının yürütülmesinde birbiriyle paralel yürüyen atölyeler olsa da farklılaşan atölyelerin de olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin "Tecrübe En İyi Öğretmendir" atölyesi üç oturumda tamamlanırken birinci oturumda hikâye çemberi oluşturulmuş, hikâyeler yazılmış ve sonrasında çemberde dönütler verilmiş; ikinci oturumda hikâyelerin tekrar üzerinden geçildikten sonra katılımcılar bir yandan ses kayıtlarını yapmışlar diğer yandan da görsellerini hazırlamışlar ve sonrasında içerikleri tamamladıktan sonra videolarını yani DH'lerini oluşturmuşlar yalnız videolarını oluştururken eksik gördükleri görsellere ilişkin tekrardan arama yapmışlar; üçüncü ve son oturumda ise videolarını oluşturmaya devam etmişler, videoların oluşturulması bittikten sonra grup içi gösterim yapılmış, dönütler alınmış ve isteyen katılımcılar tekrar videolarında düzenlemeye gitmişlerdir. Bu süreç "Bilişimcinin Yolculuğu", "Heybemde Mesleki Anılar" ve "Bilişim Öğretmenlerinin Travertenleri" atölyelerinde ise iki oturumda tamamlanırken ilk oturumda "Tecrübe En İyi Öğretmendir" atölyesinde olduğu gibi hikâye çemberi oluşturulmuş, hikâyeler yazılmış ve sonrasında çemberde dönütler verilmiş; ikinci oturumda ise diğer tüm aşamalar tamamlanmıştır. Buradan hareketle atölye aşamalarının esnek olduğu, bir sıra güdülmeyeceği, özellikle hikâyelerin dijitalleştirilmesi sürecinde görsellerin hazırlanması, ses kaydının yapılması ve videoların oluşturulması ile ilgili olarak aynı anda birden fazla aşamanın yürütülebileceği, gerektiğinde tamamlandığı düşünülen aşamaya geri dönelebileceği yani aşamalar arasında geçişkenliğin olduğu ve bu sürecin katılımcıların atölyeye ayırdığı vakit, bireylerin sahip olduğu beceriler (dijital okuryazarlık, v.b.), v.b. özellikler açısından grup dinamiğine göre farklılaştığı söylenebilir. Nitekim Şimşek'e (2013) göre DHAA sürecinin aşamaları büyük bir halkanın parçaları olarak ele alınmakta, aşamaların birbirini çizgisel değil de döngüsel bir şekilde takip ettiğine ve grup dinamiğine bağlı olarak bu aşamalar arasında bir geçişkenliğin söz konusu olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ek olarak dijital aşamaların, eş zamanlı gerçekleşebildiğine değinilmektedir (Şimşek, 2018).

DH'lerin Öğretmen Adayları Tarafından Alımlanmasına ilişkin Sonuç ve Tartışma

“DHAA'larda ortaya çıkan DH'lerin atölye içi ve dışı gösterimlerde izleyenler tarafından nasıl alımlandığına yani izlenen içerik ile izleyenin kurduğu anlamların ve ilişki setlerinin neler olduğuna dair herhangi bir çalışmanın olmadığı” belirtilmektedir (Şimşek, Usluel, Sarıca ve Tekeli, 2018). Alanyazın incelendiğinde de bu konuda uygulamaya dönük bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma ile DHAA'larda öğretmenlerin anlattıkları DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı ve öğretmen adayları tarafından alımlanması ile hem DH'lerin öğretmen adayları tarafından nasıl anlamlandırıldığı hem de öğretmen adaylarının mesleki kendini anlama süreçlerinin incelenmesi konusunda hem uygulamaya hem de alanyazına katkı sağlandığı söylenebilir.

DH'lerde öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken durumlar ve bu durumlar ile DH'ler arasında kurdukları ilişki. DHAA'lar ile ilgili bulgularda öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdikleri durumlar yedi tema altında toplanmıştı. DH'lerin öğretmen adayları tarafından alımlanması sürecinde bu temalardan sadece üçüne ilişkin durumlardan bazılarının öğretmen adaylarının dikkatini çektiği ve/veya akıllarında kaldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra DH'lerde öğretmen adaylarının dikkatini çeken diğer durumların, öğretmenlerin mesleki anlayışlarına ve DH'lerinin teknik özelliklerine ilişkin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının DH'leri teknik açıdan yetersiz bulma ve eleştirme konusunun ise öğretmen adaylarının BÖTE bölümünde öğrenim görüyor olması ve öğretmenlerin de BT branşında görev yapıyor olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri doğrultusunda teknik açıdan donanımlı olmayı önemsedikleri söylenebilir. Oysaki DH'lerin gücünün amatör bir form olmasında saklı olduğu, profesyonellik gibi bir iddiasının olmadığı, katılımcıların sıradan kişiler olabileceği, üretim yapabilmesi için gerekli teknolojiye hakim olmak zorunda olmadığı ve temel amacının birinci tekil şahıs hikâyesini kişinin kendi sesi ile dolaşıma sokmak olduğu ifade edilmektedir (Şimşek, 2018). Bu noktada öğretmen adaylarının DHA konusunda yeterli temel bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki anlayışları. DH'ler öğretmen adaylarının mesleki anlayışlarını incelemeye bir araç olmuştur. Öğretmen adayları, izledikleri DH'lerde anlatılan durumlardan hareketle kendi okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması süreçlerinde karşılaştıkları durumları gözden geçirmişlerdir. Öğretmen adaylarının hem kendi süreçlerine ilişkin dile getirdiklerinden hem de DH'lerde dikkatlerini çeken durumlara ilişkin dile getirdiklerinden hareketle anlayışlarını sorgulamışlar ve geleceğe yönelik kendi mesleki anlayışlarını dile getirmişlerdir. Nitekim alanyazında, hikâyelerin başkaları ile paylaşılması durumunda ise karşı tarafın tepkilerinin alındığı, kişilerin anlam şemaları üzerindeki yansımalarının zenginleştiği, yeni gözlerle kendilerini görmeye başladıkları ve bu şekilde DHA'nın kendini anlamayı teşvik ettiği ifade edilmektedir (Garcia ve Rossiter, 2010). Bu noktada mesleki kendini anlamanın öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreçlerini gözden geçirmelerinde, öğretmenlik uygulamalarına yön verebilmelerinde ve mesleki gelişimlerinde önemli rol oynadığı ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımının kendilerine sunduğu fırsatlarla ilgili görüşleri. DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı ile öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimlere dayalı somut örnekler sunulmuştur. Nitekim, Şimşek (2018)'in sağlık iletişimde yeni doğan işitme taraması ve erken tanı konusunda hasta, hasta yakınları ve hekimlerinin katılımları ile gerçekleştirdikleri DHAA ile bir yandan farkındalık yaratma diğer yandan da hastalar ve yakınları için yaşadıkları deneyimlerden somut, elle tutulur bir şeyler ortaya çıkarma konusunda girişimde buldukları görülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan alımlama çalışmasında, DH'ler ile farklı yerlerde görev yapan öğretmenlerin mesleki yaşantılarından hareketle sınıf yönetimi, öğretmene yönelik davranışların nasıl olduğu, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, iyi ve kötü yanları, v.b. çeşitli durumlardan haberdar olduklarını; DH'lerin mesleki yaşantıda karşılaşılabilecekleri sorunlara nasıl çözüm yolu bulabilecekleri konusunda yol gösterici olduğunu, geleceklerine yön verme konusunda yararlı olduğunu ve gerçek öğretmenlik yaşantısını daha erkenden öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle DH'lerin öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladığı ilk yıllarda yaşayabileceği gerçeklik şokunu atlatmalarında yardımcı olabileceği söylenebilir. Nitekim alanyazında gerçeklik şokunun öğretmen

eğitiminden öğretmenlik mesleğine geçište travmatik veya dramatik olabileceği ifade edilmektedir (Veenman, 1984). Bu şokun yaşanma nedenleri arasında ise kuram ve uygulama arasındaki boşluğun olması, yeterli öğretmenlik deneyimi uygulamalarının olmaması, öğretim becerilerine yönelik yeterli eğitimin verilmemesi, v.b. durumlar sıralanmaktadır (Veenman, 1984). Nitekim alanyazında da öğretmen eğitiminde sıkça dile getirilen sorunlardan birisinin kuram ile uygulama arasında boşluk olması, bağın kurulamaması veya dengenin sağlanamamasına ilişkin olduğu görölmektedir (Allen, 2009; Allen, & Peach, 2007; Álvarez Álvarez, 2015; Anderson, & Freebody, 2012; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Ching, 2014; Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond, 2006; Hartocollis, 2005; Hascher, Cocard, & Moser, 2004; Kessels, & Korthagen, 1996; Klein, 1992; Korthagen, 2001, 2007; Korthagen, & Kessels, 1999; Kwenda, Adendorff, & Mosito, 2017; NIE, 2009; Özçınar ve Deryakulu, 2011; Shapiro, & Kilbey, 1990; YÖK, 2007; Zeichner, 2010). Oysaki kuram ve uygulama bağının, öğretmen eğitiminin temel unsurlarından biri olduğu dile getirilmektedir (NIE, 2009). Bu bağı kurmak için alanyazında çeşitli önerilerin getirildiği görölmektedir (Álvarez Álvarez, 2015; Bayram, 2012; Cannings, & Talley, 2003; Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Ching, 2014; Cooper & McNergney, 1995; Darling-Hammond, 2006; Karsenti, & Collin, 2011; Kleinfeld, 1989, 1991 akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Korthagen, 2001, 2007; McIntyre, 2005; NIE, 2009; Özçınar, & Deryakulu, 2011; Richardson, & Kile, 1999; Zeichner, 2010). Bu önerilerden birinin de gerçek sınıf ortamını üniversite ortamına taşıyabilecek video, dijital durum hikâyeleri gibi pedagojik araçların olduğu ve durum çalışmaları/durum tabanlı öğrenme-öğretim yoluyla öğretim gerçeleştirebileceğine ilişkindir (Bayram, 2012; Cannings, & Talley, 2003; Ching, 2014; Cooper & McNergney, 1995; Darling-Hammond, 2006; Kleinfeld, 1989, 1991 akt. Kinzie, Hrabe ve Larsen, 1998; Kurz, Llama ve Savenya, 2004; NIE, 2009; Özçınar, & Deryakulu, 2011; Perry ve Talley, 2001). Buradan hareketle DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı ile kuram ve uygulama arasında bađ kurulmasına yönelik işlevsel bir rol oynayabileceği ileri sürülebilir.

Sonuç olarak, mesleki kendini anlama aracı olarak hem DHAA'ların hem de DH'lerin öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayıcı olduğu ileri sürülebilir. Randall (2014)'ın dile getirdiği gibi;

“Hayatlarımızı hikâye etme biçimimiz doğrudan kendimizi anlama biçimimizi etkiler; kendimizi anlama biçimimiz doğrudan davranış biçimimizi etkiler; davranış biçimimiz ise doğrudan dünyanın durumunu etkiler”.

Öneriler

Araştırmaya yönelik öneriler.

- DH’lerin öğretmen eğitiminde nasıl kullanılabileceği ve derslere nasıl entegre edilebileceği konusunda çalışmalar yürütülebilir.
- DH’lerin sınıf yönetimi, öğretmenlik uygulaması, v.b. derslerde kullanımı planlanarak, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri de alınarak DH’lerin öğretmen eğitimindeki rolünü araştırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada hem DHAA’larda öğretmenlerin hem de DH’lerin alımlanması ile öğretmen adayların mesleki anlayışları ortaya konmuştur. İlerleyen zamanlarda aynı katılımcılarla tekrar DHAA’lar yürütülerek veya alımlama veya görüşmeler yapılarak katılımcıların mesleki anlayışlarının süreçte nasıl şekillendiği boylamsal bir çalışma ile incelenebilir.
- Bu çalışmada alımlama süreci BÖTE öğretmen adayları ile gerçekleştirilerek bölüm bazında sınırlandırılmıştır. Gelecek çalışmalarda farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile alımlama çalışması gerçekleştirilebilir. Böylece DHA’nın öğretmen eğitiminde kullanımı ve eğitsel bağlamda yayılımı gerçekleştirilebilir.
- Alımlama süreci sadece öğretmen adayları ile sınırlandırılmayarak, öğretim elemanları, öğretmenler, lise öğrencileri, v.b. çeşitli grupların dâhil edildiği çalışmalar yürütülebilir.
- Öğretmenler DHAA’larda mesleki yaşantılarına ilişkin sorun odaklı anlatımlar yapmalarına rağmen bu sorunlar karşısında yılmayarak, mücadele ederek daha iyi bir öğretmen olmak için kendilerini geliştirme, araştırıp yeni bilgiler öğrenme, çeşitli kurslara katılma, v.b. davranışlar sergiledikleri dikkati çekmiştir. Bu noktada öğretmenlerin böyle davranmalarında rol oynayan değişkenlerin neler olduğu, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunun incelenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

- Öğretmenlerin DHAA'larda dile getirdikleri sorunları ilgilendiren tarafların okul yöneticisi, veli, diğer öğretmen ve öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştı. Öğretmenler DH'lerinde tarafları ilgilendiren sorunlarına değinmişlerdi. Bu sorunların taraflarca farkına varılması ve çözümüne yönelik adım atılmasına yönelik tarafların bir arada olduğu DH gösterimleri yapılarak ilgili taraflarla alımlama çalışması yürütülebilir. Ya da ilgili taraflarla DHAA'lar yürütülerek tarafların nelere değindikleri, süreçteki etkileşimleri, sürece ilişkin görüşleri, v.b. durumlar derinlemesine incelenebilir.
- Bu çalışmada DHAA'lar ile öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin dile getirdiklerinden hareketle mesleki anlayışları incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda aynı bağlamda farklı değişkenlerin incelendiği çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada mesleki kendini anlama, Kelchtermans (1993, 1996, 2003, 2005, 2007, 2009) tarafından ortaya atılan beş bileşen (öz-imaj, öz-saygı, görev algısı, iş motivasyonu ve gelecek bakış açısı) çerçevesinde ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda mesleki kimlik alanyazınından da yararlanılarak bu bileşenlere ek farklı bileşenlerin ele alındığı veya bulgulardan hareketle yeni bileşenlerin ortaya atıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada DHAA'larda öğretmenlerin mesleki yaşantılarına dair anlatılarında bir sınırlama getirilmemiştir. Gelecek çalışmalarda sadece sorunların, ikilemlerin, v.b. durumların ele alınarak bağlamın sınırlandırıldığı DHAA'lar yürütülebilir.
- Bu çalışmada Türkiye'nin İç Anadolu, Doğu Anadolu, Marmara ve Ege Bölgeleri'nde görev yapan BT öğretmenleri ile gerçekleştirilerek mesleki yaşantıda karşılaştıkları durumlar ve mesleki kendini anlama süreçleri irdelenmiştir. Karadeniz, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'ndeki şehirlerde görev yapan BT öğretmenleri ile de DHAA'lar yürütülerek çalışmanın kapsamı genişletilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yaşantıda karşılaştıkları durumlar ve mesleki anlayışları bağlamında karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada DHAA'lar BT öğretmenleri ile gerçekleştirilerek branş bazında sınırlandırılmıştır. Gelecek çalışmalarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle DHAA'lar yürütülebilir ve mesleki yaşantıda karşılaştıkları durumlar karşılaştırılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler.

- DHAA'larda üretilen DH'lerin dolaşıma girmesi amacıyla yüz yüze ve/veya çevrimiçi ortamlar oluşturulabilir. DH'ler, web ortamı oluşturularak burada yayınlanabilir ve/veya sosyal ağlarda paylaşılabilir. Ek olarak DH'lerin seminer/ konferans/ sempozyum, çalıştay v.b. etkinliklerde, öğretmenlerin kendi sınıf ortamlarında ve/veya istenen hedef kitlelerin bir araya geleceği etkinlikler düzenlenerek gösterimi yapılabilir.
- Öğretmenlerin DHAA'larda dile getirdikleri sorunları ilgilendiren tarafların okul yöneticisi, veli, diğer öğretmen ve öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştı. Öğretmenler DH'lerinde tarafları ilgilendiren sorunlarına değinmişlerdi. Bu sorunların taraflarca farkına varılması ve çözümüne yönelik adım atılmasına yönelik tarafların bir arada olduğu DH gösterimleri yapılabilir ve ilgili taraflarla DHAA'lar yürütülebilir.
- DHAA'ların yürütülmesi sürecinde, ses kaydı sürecinde mikrofonun olmaması, tüm katılımcıların bilgisayara sahip olmaması, içerikleri oluşturma ve düzenlemede kullanılacak yazılımların lisanslı olması, atölye ortamının bulunamaması v.b. çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelme adına araştırmacının çalışma ortamında altyapı ve erişim olanaklarına sahip fiziksel bir DHAA kurulabilir.

Ek olarak, analizler sonucunda, öğretmenlerin DHAA'larda daha çok bir yandan mesleki yaşamda karşılaştıkları diğer yandan da hem öğretmenlik mesleği yaparken, hem de öğretmen adayı olarak yetişme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar bağlamında anlatımlar yaptıkları dikkati çekmiştir. Buradan hareketle bu sorunların çözüme ulaştırılabilmesi için bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

- Okul yöneticileri, diğer öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından BT dersinin değersiz ve/veya önemsiz görülmesi, öğretmenlerin verdiği ders notlarına müdahale edilmesi ve ders saatinin yetersiz kalması sorunlarına çözüm önerisi olarak BT dersi seçmeli dersler kapsamından zorunlu dersler kapsamına alınabilir ve ders saati arttırılabilir.
- BT dersi uygulamalı öğretim programına sahip olmasına ve Fatih projesiyle okullara altyapı ve erişim hizmetleri sunulmasına rağmen hala okullarda bilgisayar laboratuvarının olmadığı, var olan laboratuvarların sınıflara

dönüştürüldüğü, bilgisayar sayısının yetersiz ve bilgisayarların eski ve/veya arızalı olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle okullardaki altyapı eksikliklerinin giderilmesine, özellikle uygulama yapılabilmesi için bilgisayar laboratuvarı kurulmasına, bilgisayar temin edilmesine ve iyileştirilmesine gereksinim vardır.

- Okul yöneticilerinin, diğer öğretmenlerin ve velilerin BT öğretmenlerinin teknik eleman gibi çalışmalarına neden olduğu, derslerini bölerek başka işlerin yapılmasını istediği ve teknoloji konusunda yüksek beklentiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sorunları engellemek adına BT öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının açık ve net bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir. Ek olarak, okul yöneticilerine ve diğer öğretmenlere de teknoloji konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- BT öğretmenlerinin istekleri doğrultusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesine gereksinim vardır.
- BT öğretmenlerinin dile getirdiği zümre arkadaşlarının olmaması sorunundan hareketle akranları ile bir araya gelebilecekleri yüz yüze ve/veya çevrimiçi ortamların oluşturulmasına gereksinim vardır.
- Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak BT öğretmenlerin en çok dile getirdikleri sorunların gerçek hayata ilişkin pratiğe/uygulamaya dönük konularda yetersiz eğitim verilmesi, alan bilgisi derslerinin yetersizliği, teknik anlamda yetersiz eğitim verilmesi ve güncel yazılımların öğretilmemesi konularında olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle okul, üniversite, MEB, YÖK işbirliği ile öğretim programının gözden geçirilmesine, birlikte belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda programda düzenlemelere gidilmesine ve eğitim politikalarının kararlı ve tutarlı bir şekilde uygulanmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak BT öğretmenlerin dile getirdiği sorunlardan biri de mezuniyet sonrası olası farklı çalışma alanlarından bahsedilmemesine ilişkindir. Bu soruna yönelik olarak öğretmen adaylarının ve çeşitli yerlerde görev yapan BT öğretmenlerin bir araya gelebilecekleri yüz yüze ve/veya çevrimiçi ortamlar oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Adams Becker, S., Freeman, A., Giesinger Hall, C., Cummins, M., and Yuhnke, B. (2016). *NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğrenci beklentilerine ilişkin görüşleri ve derslerde karşılaştıkları disiplin sorunları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 39-52.
- Alasuutari, P. (1999). Introduction: Three Phases of Reception Studies. Pertti Alasuutari (Der), içinde, *Rethinking the Media Audience* (s.1-21). Londra: Sage.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. England: Praeger.
- Alkan, A. (2009). *Bilişim teknolojileri dersinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri (İlköğretim II. kademe Samsun ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654. er 2008 Elsevier Ltd. All rights reserved. d
- Allen, J. M., & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on campus components of a preservice teacher education program: A student perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8(1), 23–36.
- Alterio, M., & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. London and Sterling, VA: Kogan Page.
- Altun, E., & Ateş, A. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının sorunları ve geleceğe yönelik kaygıları. *İlköğretim Online*, 7(3), 680-692.
- Álvarez Álvarez, C. (2015). Can Teachers Bridge the Theory-Practice Gap? An Ethnographic Study of a Teacher. *US-China Education Review B*, 5 (4), 233-244. doi: 10.17265/2161-6248/2015.04.002
- Andaç, F. (2014). *Öykü yazmak, hikâye anlatmak*. İstanbul: Ceres Yayınları.

- Anderson, M., & Freebody, K. (2012). Developing communities of praxis: Bridging the theory practice divide in teacher education. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(3), 359-377.
- Ang, I. (1989). Beyond self-reflexivity. *Journal of Communication Inquiry*, 13(2), 27-29.
- Arıkan, Y. D. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları ve öğretmenlik uygulaması dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Atal-Köysüren, D. ve Deryakulu, D. (2018). Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri ve Mesleki Kimlik. (Editörler: B. Akkoyunlu, A. İşman ve F. Odabaşı). *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (s. 105-117). www.tojet.net adresinden erişilmiştir.
- Atal-Köysüren, D. ve Deryakulu, D. (2017). Eğitim politikalarındaki değişimlerin Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin duyguları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 67- 87.
- Atal-Köysüren, D. (2016). *Eğitimdeki değişimlerin Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Ş. (2009). İlköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydın, M., Ünal, L. I., Balcı, E., Koçak, Y. ve Burgaz, B. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Balaman, F. (2016a). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.009>.
- Balaman, F. (2016b). Dijital öyküleme'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Current Research in Education*, 2(1), 42-52.
- Balkı, E., & Saban, A. (2009). Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin algıları ve uygulamaları: Özel Esentepe İlköğretim Okulu örneği. *İlköğretim Online*, 8(3), 771-781.

- Banks, F., Mayes, A. S., Oakes, M., & Sutton, D. (2001). Teaching early professional development: The context. In F. Banks and A.S. Mayes (Eds.), *Early professional development for teachers* (pp. 1–11). London: David Fulton Publishers and The Open University.
- Barksdale-Ladd, M. A., Draper, M., King, J., Oropallo, K., & Radencich, M. C. (2001). Four approaches to preservice teachers' involvement in the writing of case stories: a qualitative research project. *Teaching and Teacher Education, 17*(4), 417-431.
- Barksdale-Ladd, M. A., Draper, M., King, J., Oropallo, K., & Radencich, M. C. (2001). Four approaches to preservice teachers' involvement in the writing of case stories: a qualitative research project. *Teaching and Teacher Education, 17*(4), 417-431.
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *İlköğretim Online, 8*(2), 439-456.
- Bayram, L. (2012). Use of online video cases in teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1007-1011.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Bektaş, C. (2006). *İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Benjamin, W. (2012). *Son bakışta aşk* (6. baskı). N. Gürbilek (Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Berger, A. A. (2000). Media and communication research methods: an introduction to qualitative and quantitative approaches. London: Sage.
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 305-318.
- Boling, E. C. (2007). Linking technology, learning, and stories: Implications from research on hypermedia video-cases. *Teaching and Teacher Education, 23*(2), 189-200.

- Bilişim Teknolojileri Eğitimcileri (BTE) Derneği, (2013). *Türkiye’de ilk ve ortaokullarda (ilköğretim) okutulan bilişim teknolojileri derslerinin tarihi*. <http://bte.org.tr/bte-derneği/btderslerinin-tarihcesi/> adresinden alınmıştır.
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3 (2), 102-123.
- Bulca, Y., & Deryakulu, D. (2009). Tam sürüm ve kurgulanmış video-durumların voleybol oyun seti çözümüleme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-10.
- Callens, J. C., & Elen, J. (2015). Does a structured methodology support pre-service teachers more to reflect critically than an unstructured? *Reflective Practice*, 16(5), 609-622. doi:10.1080/14623943.2015.1064383
- Cannings, T., & Talley, S. (2003). Bridging the Gap between theory and practice in preservice education : the use of video case studies. In A. McDougall, J. S. Murnane, C. Stacey, & C. Dowling (Eds.), Proc. ICT and the Teacher of the Future - Selected Papers from the International Federation for Information Processing Working Groups 3.1 and 3.3 Working Conference, Melbourne, Australia. CRPIT, 23 (pp. 17e20). ACS.
- Ceylan, A., & Ulutürk, Y. H. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7 (1), 48-58.
- Cheng, M. M., Cheng, A. Y., & Tang, S. Y. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91-104.
- Ching, C. P. (2014). Linking Theory to Practice: A Case-based Approach in Teacher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 280-288.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Christiansen, E. D. (2010). Adolescent Cape Verdean girls’ experiences of violence, incarceration, and deportation: Developing resources through participatory

community-based groups. *International journal of intercultural relations*, 34(2), 127-140.

Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.

Cooper, J. M., & McNergney, R. F. (1995). Introduction: The value of cases in teacher education. *Teachers' problem solving: A casebook of award-winning teaching cases*. Boston: Allyn & Bacon, 1(10).

Couldry, N. (2008). Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. *New media & society*, 10(3), 373-391.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). USA: Sage Publications.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.

Çelebi Uzgur, B., & Aykaç, N. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ege Bölgesi örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 273-297.

Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatiminin görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çıralı, H., & Usluel, Y. K. (2015). A descriptive review study about digital storytelling in educational context. *Proceedings of EDULEARN15 Conference*, 5026-5034. ISBN: 978-84-606-8243-1

Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53 (4), 841-864.

Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1160-1172.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Davis, A., & Weinschenker, D. (2012). Digital storytelling and authoring identity. In C.C. Ching, & B. F. Foley (eds.), *Technology and identity: Research on the development and exploration of selves in a digital World* (pp.47-64). New York, USA: Cambridge University Press
- de França, D. X. (2016). From a Sense of Self to Understanding Relations Between Social Groups. In *The Social Developmental Construction of Violence and Intergroup Conflict* (pp. 35-53). Springer International Publishing.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirli, C., Kerimgil, S., & Donmuş, V. (2012). Türkiye'deki bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşleri. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 11(2), 369-388.
- Deryakulu, D. (2006). Burnout in turkish Computer Teachers: Problems and Predictors. *International Journal of Educational Reform*, 15(3), 370-385.
- Deryakulu, D., & Olkun, S. (2007). Analysis of computer teachers' online discussion forum messages about their occupational problems. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(4).
- Deryakulu, D., & Akbaba-Altun, S. (2014). Classroom Management in Middle School Computer Labs: The Turkish Experience. *Journal for Computing Teachers*, 1(1), 1-11.
- Desrochers, C. G. (2010). Faculty learning communities as catalysts for implementing successful small-group learning. In J. L. Cooper & P. Robinson (Eds), *Small group learning in higher education: Research and practice* (130-138). USA: New Forums Press.
- DiFulvio, G. T., Gubrium, A. C., Fiddian-Green, A., Lowe, S. E., & Del Toro-Mejias, L. M. (2016). Digital storytelling as a narrative health promotion process: Evaluation of a pilot study. *International quarterly of community health education*, 36(3), 157-164.

- Erçetin, S. S., & Durak, A. (2017). Ortaokullarda bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin işlenişi, yaşanan problemler ve çözüm önerileri: Öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 159-176.
- Erdoğan, M., Kurşun, E., Tan Şişman, G., Saltan, F., Gök, A., & Yıldız, İ. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: Bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri–Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 853-891.
- Eren, E., & Uluuysal, B. (2012). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri: Okul müdürü ve BT öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 152-171.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- European Parliament, (2008). *European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education*, (2008/2068(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0422+0+DOC+XML+V0//EN> adresinden alınmıştır.
- Eyidoğan, B., Odabaşı, H. F. ve Kılıçer, K.(2011). İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersinin Seçimlik Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*,2(4).
- Farouk, S. (2014). From mainstream school to pupil referral unit: a change in teachers' self-understanding. *Teachers and Teaching*, 20(1), 19-31.
- Fisher, R. T. (2001). Role stress, the type A behavior pattern, and external auditor job satisfaction and performance. *Behavioral Research in Accounting*, 13(1), 143-170.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Freidus, N., & Hlubinka, M. (2002). Digital storytelling for reflective practice in communities of learners. *ACM SIGGROUP Bulletin*, 23(2), 24-26.

- Fokides, E. (2016). Using Digital Storytelling to Help First-Grade Students' Adjustment to School. *Contemporary Educational Technology, 7*(3), 190-205.
- Gachago, D., Ivala, E., Chigona, A., & Condy, J. (2015). Owning your emotions or sentimental navel-gazing: Digital storytelling with South African pre-service student educators. *Cultural Science Journal, 8*(2), 22-42.
- Garcia, P., & Rossiter, M. (2010). Digital storytelling as narrative pedagogy. *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference, 1091-1097.*
- Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Goe, L., & Stickler L.M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of contemporary ethnography, 18*(2), 123-132.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly, 21*(1), 85–105.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for teaching, 18*(1), 69-84.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and teaching, 10*(6), 623-637. doi: 10.1080/1354060042000304800

- Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development, 66*, 1347–1359.
- Hartley, J., & McWilliam, K. (2009). Computational Power Meets Human Contact. In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp.3-15). Singapore: Wiley-Blackwell Publishing.
- Hartocollis, A. (2005). Teaching the teachers; Who needs education schools? *The New York Times*, 1–6. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2005/07/31/us/education/teaching-the-teachers-who-needs-education-schools.html>
- Hausknecht, S., Vanchu-Orosco, M., & Kaufman, D. (2016). New Ways to Tell My Story - Evaluation of a Digital Storytelling Workshop for Older Adults. *Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Education, 2*, 231-239.
- Hermes, J. (2006). Practicing Embodiment: Reality, Respect, and Issues of Gender in Media Reception. In A. N. Valdivia (Ed.), *A Companion to Media Studies* (pp. 382-398.). Oxford & Malden, MA: Blackwell.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society, 15*(4), 368-379.
- Hung, D., Tan, S.C., Cheung, W.S., ve Hu, C. (2004). Supporting problem solving with casestories learning scenario and video-based collaborative learning technology. *Educational Technology & Society, 7*(2), 120-128.
- Hunt, D. (1987). *Beginning with ourselves*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- ILO/UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Paris: UNESCO.
- Istenic Starčić, A., Cotic, M., Solomonides, I., & Volk, M. (2016). Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology, 47*(1), 29-50. doi:10.1111/bjet.12253

- İnce, Ş. (2015). The pot, the cup and the jar: Coming together in/for stories. *Cultural Science Journal*, 8(2), 9-21.
- İnceelli, A. (2005). *Dijital hikâye anlatımının bileşenleri*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(3), 132-142.
- Jenkins, T. (2015). Digital Words of Wisdom? Digital Storytelling with Older People—Ponderings of a (fairly) new PhD Research Candidate and a (growing) older Digital Storytelling practitioner. *Cultural Science Journal*, 8(2), 43-62.
- Jenlink, P. M., & Kinnuncan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 705-724.
- Kabakçı Yurdakul, I. , Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 277-301.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karabağ Sarı, Ç. (2012). *12 Eylül filmlerinin üniversiteli gençler tarafından alımlanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2016). The Investigation of Preservice Teachers' and Primary School Students' Views about Online Digital Storytelling. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 51-64. doi:10.13187/ejced.2016.15.51
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karal, H. ve Timuçin, E. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümleri mezunların sorunları ve çözüm önerileri. Panel raporu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 277-299.

- Karal, H., Reisoğlu, İ. ve Gőnaydın, E. (2010). İlkőđretim bilişim teknolojileri dersi őđretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova Őniversitesi Eğitim Fakőltesi Dergisi*, 3 (38), 46-64.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2011). The impact of online teaching videos on Canadian pre-service teachers. *Campus-Wide Information Systems*, 28(3), 195-204. doi: 10.1108/106507411111145724
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, Understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443–56.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–23.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2007). Teachers' self-understanding in times of performativity. In L.F. Deretchin & C.J Craig (Eds.), *International research on the impact of accountability systems* (Teacher education yearbook XV) (pp. 13–30). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). *The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion*. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785–810). Dordrecht: Kluwer.
- Kessels, J. P. A., & Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Kinzie, M. B., Hrabe, M. E., & Larsen, V. A. (1998). An instructional design case event: Exploring issues in professional practice. *Educational Technology Research and Development*, 46(1), 53-71.

- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. A. J. (2001, Nisan). *Linking Practice and theory: The Pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.
- Koster, B., & van den Berg, B. (2014). Increasing professional self-understanding: Self-study research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. *Studying Teacher Education*, 10(1), 86-100.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kurt, B., & Sular, E. (2011). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin meslekleri ile ilgili önyargıları. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Kurudayıoğlu, M., Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95, 74-95.
- Kurz, T. L., & Batarello, I. (2010). Constructive features of video cases to be used in teacher education. *TechTrends*, 54(5), 46-53.

- Kurz, T. L., Batarelo, I., & Middleton, J. A. (2009). Examining elementary preservice teachers' perspectives concerning curriculum themes for video case integration. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 461-485.
- Kurz, T. L., Llama, G., & Savenye, W. (2004). Issues and challenges of creating video cases to be used with preservice teachers. *TechTrends*, 49(4), 67-73.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Kwenda, C., Adendorff, S., & Mosito, C. (2017). Student-teachers' understanding of the role of theory in their practice. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (69), 139-160.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community* (4th ed.). New York: Routledge.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. California, USA: Digital Diner Press.
- Leigh, A., & Mead, S. (2005). Lifting Teacher Performance. *Policy Report*. Progressive Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491196.pdf> adresinden alınmıştır.
- Lenette, C., Cox, L., & Brough, M. (2013). Digital storytelling as a social work tool: learning from ethnographic research with women from refugee backgrounds. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 988-1005.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and teacher education*, 11(1), 63-79.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. USA, Sage Publications.
- Liu, C.-C., Chen, H. S. L., Shih, J.-L., Huang, G.-T., & Liu, B.-J. (2011). An enhanced concept map approach to improving children's storytelling ability. *Computers & Education*, 56(3), 873-884. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.029>

- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication. *Human communication research, 28*(4), 587-604. doi: 10.1017/s0958344013000268
- London, M. (2001). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lowenthal, P. (2009). Digital Storytelling in Education: An Emerging Institutional Technology? In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World* (pp. 252-259). Singapore: Wiley-Blackwell Publishing.
- Lunenberg, M., & Hamilton, M. L. (2008). Threading a golden chain: An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly, 35*(1), 185-205.
- Mackay, S., & Heck, E. (2015). Life storytelling at the ABC: Challenges of 'giving the audience a voice' in the context of public service media. *Cultural Science Journal, 8*(2), 131-149.
- Markus, H. J., & Nurius, P. S. (1984). Self-understanding and self-regulation in middle childhood. In W. A. Collins (Eds), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 147-183). Washington, DC: National Academy Press.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2001). Achieving reflective learning using storytelling pathways. *Innovations in education and teaching international, 38*(1), 63-73.
- McGee, P. (2015). *The Instructional Value of Digital Storytelling: Higher Education, Professional, and Adult Learning Settings*. USA: Routledge.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education, 19*(1), 65-79. doi:10.1007/BF03033420
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education, 35*(3), 357-382. doi: 10.1080/03057640500319065
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling-research-based practice in new media. *Visual Communication, 2*(2), 189-193.

- Meadows, D., & Kidd, J. (2009). "Capture Wales": The BBC Digital Storytelling Project. In J. Hartley, & K. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the World* (pp. 91-117). Singapore: Wiley-Blackwell Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=407> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı (Ortaokul 5 ve 6. Sınıflar)*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=374> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni": Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> adresinden alınmıştır.
- Merseth, K. (1996). "Cases and Case Methods in Teacher Education". In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.722-744). New York: MacMillan Publishing Company.
- Miles, M. B. , & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, K. A., Davis-Warra, J., Sewell, M., & Anderson, M. (2016). Indigenous ways with literacies: transgenerational, multimodal, placed, and collective. *Language and Education*, 30(1), 1-21. doi:10.1080/09500782.2015.1069836
- Miyaji, I. (2012). Effects of creating three kinds of digital storytellings on student attitude. *Journal of Modern Education Review*, 2(4), 215-223.

- Miyaji, I. (2011). Effects of creating digital storytelling by three kinds of themes. *Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education*, 531-538.
- Moodley, T., & Aronstam, S. (2016). Authentic learning for teaching reading: Foundation phase pre-service student teachers' learning experiences of creating and using digital stories in real classrooms. *Reading & Writing*, 7(1), 10-pages.
- Moore, S. (1993). *Interpreting audiences: The ethnography of media consumption*. London, UK: Sage Publications.
- Morley, D. (1980) *The Nationwide Audience: Structure and Decoding*. Londra: BFI.
- Mortari, L. (2015). Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience Emotion and Education. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 157-176.
- Mouchtari, E., Meimaris, M., Gouscos, D., & Sfyroera, M. (2015). Learning and intergenerational communication through digital storytelling in the first grades of primary school: Yesteryear Jobs. *Cultural Science Journal*, 8(2), 63-77.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), (2002). *What teachers should know and be able to do*. <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf> adresinden alınmıştır.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. USA: Sage Publications
- The National Institute of Education (NIE), Singapore (2009). A teacher education model for the 21st century. Temmuz 2018 tarihinde https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version--updated.pdf?sfvrsn=2 adresinden erişildi.
- Njeru, J. W., Patten, C. A., Hanza, M. M., Brockman, T. A., Ridgeway, J. L., Weis, J. A., ... & Hared, A. (2015). Stories for change: development of a diabetes digital storytelling intervention for refugees and immigrants to minnesota using qualitative methods. *BMC public health*, 15(1), 1311.
- Núñez-Janes, M. (2016). When ethnography relates: Reflections on the possibilities of digital storytelling. *Anthropology & Education Quarterly*, 47(3), 235-239.

- Oğuz, H. Ş. (2015). The Potential of Digital Storytelling as an Ethnographic Research Technique in Social Sciences. *Cultural Science Journal*, 8(2), 244-260.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning, and creativity*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ozkan, B. (2002). The use of video cases in teacher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 37-40.
- Özçınar, H., & Deryakulu, D. (2011). Video-durumlarda yansıma noktalarının ve tartışma gruplarında öğretmen katılımının yansıtıcı düşünmeye etkisi (The effects of reflection points in video-cases and teacher participation in online discussion groups on reflective thinking). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40(40), 321-331.
- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çaç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve Pratik*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Öztürk, H. T., & Yılmaz, B. (2011). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi'nin seçmeli statüsünün dersin pedagojik değerine yansımalarının öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12 (2), 63-821.
- Perry, G. & Talley, S. (2001). Online video case studies and teacher education: A new tool for pre-service teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(4), 6-31.
- Quaye, S. J., & Baxter Magolda, M. B. (2007). Enhancing racial self-understanding through structured learning and reflective experiences. *New Directions for Student Services*, 120, 55-66.
- Randall, W. (2014). *Bizi biz yapan hikâyeler*. Ş. S. Kaya (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık
- Reed, A., & Hill, A. (2012). "Don't keep it to yourself!": Digital storytelling with South African youth. *International Journal for Media, Technology and Lifelong*

- Learning*, 6(2), 267–278. Retrieved from <http://seminar.net/index.php/component/content/article/75-current-issue/146-dont-keep-it-to-yourself-digitalstorytelling-with-south-african-youth>
- Richardson, V., & Kile, R. (1999). The use of videocases in teacher education. In M. A. Lunderberg, B. B. Levin, & H. L. Harrington (Eds.), *Who learns what from cases and how?: The research base for teaching and learning with cases* (pp. 121e136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rosas, L. G., Vasquez, J. J., Naderi, R., Jeffery, N., Hedlin, H., Qin, F., ... & McClinton-Brown, R. (2016). Development and evaluation of an enhanced diabetes prevention program with psychosocial support for urban American Indians and Alaska natives: A randomized controlled trial. *Contemporary clinical trials*, 50, 28-36.
- Sancar, R. ve Deryakulu, D. (2018). Video-Durumlar ve Öğretmen Eğitimi. (Editörler: B. Akkoyunlu, A. İşman ve F. Odabaşı). *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (ss. 552- 572). www.tojet.net adresinden erişilmiştir.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing*, 18, 179-183.
- Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016>
- Saritepeci, M., Durak, H. (2016). Bilgi teknolojilerinin temelleri ünitesinin işlenmesinde dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrenen motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(30), 258-265.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Uwe Flick (ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170-183). Sage.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.

- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (29), 99-111.
- Serdar Tölüce, H. (2016). Using the Case Story Method in a Teacher Education Practicum: Affordances and Constraints. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1275-1295.
- Sever, T. (2014). *Dijital öykücölüğün öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerine etkisine dair bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Shulman, J. H. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education* (pp. 50–63). New York: Teachers College Press.
- Siddiqui, S. (2011). Educational leadership: Change through self understanding. *Bulletin of Education and Research*, 33(1), 21-29.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 687-704.
- Spanoudakis, M., Nakou, A., Meliadou, E., Gouscos, D., & Meimaris, M. (2015). Digital Words of Wisdom? Milia (AppleTree), An Online Platform for Digital Storytelling. *Cultural Science Journal*, 8(2), 106-130.
- Stewart, K., & Gachago, D. (2016). Being human today: A digital storytelling pedagogy for transcontinental border crossing. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 528-542. doi:10.1111/bjet.12450
- Stacey, G., & Hardy, P. (2011). Challenging the shock of reality through digital storytelling. *Nurse Education in Practice*, 11(2), 159-164. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2010.08.003
- Stenhouse, R., Tait, J., Hardy, P., & Sumner, T. (2013). Dangling conversations: reflections on the process of creating digital stories during a workshop with people with early-stage dementia. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20(2), 134-141.

- Stewart, K. D., & Ivala, E. (2017). Silence, voice, and “other languages”: Digital storytelling as a site for resistance and restoration in a South African higher education classroom. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1164-1175.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers’ lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225.
- Şakı Aydın, O. (2007). Alımlama araştırmaları ve kültürel çalışmalar geleneğinin katkısı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 119-131.
- Şerefoğlu Henkoğlu, H. ve Yıldırım, S. (2012). Türkiye’deki ilköğretim okullarında bilgisayar eğitimi: Kuram ve uygulamadaki farklılıklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 45 (1), 23-61.
- Şimşek, B. (2012). Enhancing women’s participation in turkey through digital storytelling. *Cultural Science Journal*, 5(2), 28-46.
- Şimşek, B. (2013). Hikâye anlattıran, hikâyemi anlatan, kendi hikâyesini yaratan ember: Dijital hikâye anlatımı atölyesinde birbirine karışan sesler/im. Hakan Ergöl (ed.), *Sahanın sesleri: İletişim araştırmalarında etnografik yöntem* (s. 279-308). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, B. (2014). Orada ve Burada: İki Göçmen Türk Kadından Dijital Hikâyeyle Avustralya'daki Kırk Yılı Hatırlamak. *Moment Dergi*, 1(2), 148-174. doi: <http://dx.doi.org/10.17572/mj2014.2.148174>
- Şimşek, B. (2015a). Introduction: Tomorrow’s stories to be left. *Cultural Science Journal*, 8(2), 1-8.
- Şimşek, B. (2015b) Toplumsal İermeyi Düşünmek: Çocuklardan Çocuklara Dijital Hikâyeler [Rethinking Inclusion: Digital Stories from Children For Children], *Folklore/Edebiyat*, 21 (83), 309-324.
- Şimşek, B. (2015c) Silence to Sound: Narrating the journey to sound for health communication in Turkey, *Journal of Faculty of Letters*, 32 (2), 239-248.
- Şimşek, B., & Erdener, B. (2012). Digital visual skills education for digital inclusion of elder women in the community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4107-4113.

- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., & Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (1), 158-186. doi: 10.17943/etku.332485
- Şimşek, B. (2018). *İletişim çalışmaları bağlamında dijital hikâye anlatımı: Kavramlar ve Türkiye deneyimi*. İstanbul: Alternatif Bilişim. https://ekitap.alternatifbilisim.org/dijital_hikaye_anlatimi.html adresinden alınmıştır.
- Şişman Eren, E., & Şahin-İzmirli, Ö. (2012). İlköğretim okul müdürü ve bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre bilişim teknolojileri dersinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Eskişehir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2861-2888.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2019). *Geçmişten günümüze kurul kararları ve fihristleri*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-ve-fihristleri/icerik/152> adresinden alınmıştır.
- Taşkıran, U. S. (2006). *Bilgi ve iletişim teknolojisi dersinin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla işlenmesinde karşılaşılan sorunlar (Eskişehir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Eğitim Derneği (TED), (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Adım Okan Matbaacılık, Ankara.
- Thas, A. M. K. (2015). Digital Storytelling: Resistive Stories and the “Measurement” of Change. *Cultural Science Journal*, 8(2), 89-105.
- The Merlot Elixr. (2009). Retrieved from <http://elixr.merlot.org>
- Thumim, N., & Chouliaraki, L. (2010). Legitimising the BBC in the digital cultural sphere: the case of capture wales. *Javnost-the public*, 17(2), 83-100.
- Thumim, N. (2009). ‘Everyone has a story to tell’ Mediation and self-representation in two UK institutions. *International Journal of Cultural Studies*, 12(6), 617-638.
- Topu, F. B., & Göktaş, Y. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üstlendikleri roller ve onlardan beklentiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1),
- Turgut, G., Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.

- Uitto, M., Kaunisto, S. L., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*, 75, 7-16.
- Van Galen, J. A. (2017). Agency, shame, and identity: Digital stories of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 61, 84-93.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Wijnen, E., & Wildschut, M. (2015). Narrating goals: a case study on the contribution of Digital Storytelling to cross-cultural leadership development. *Sport in Society*, 18(8), 938-951.
- Willis, N., Frewin, L., Miller, A., Dziwa, C., Mavhu, W., & Cowan, F. (2014). "My story"—HIV positive adolescents tell their story through film. *Children and Youth Services Review*, 45, 129-136. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.03.029
- Worcester, L. (2012). Reframing Digital Storytelling as Co-creative. *IDS Bulletin*, 43(5), 91-97.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012
- Yaprak, M. (2009). İlköğretim okullarında çalışan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dersin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yeşiltepe, G. M., & Erdoğan, M. (2013). İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe yönelik sorunları, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 495-530.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018a). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018b). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.
- Yugioksing, J. (2016). Communicative Method of Digital Storytelling in Mandarin for 21st Century Learners. *Chinese Studies Program Lecture Series*, 3, 1-27.
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S., & Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427-445.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers' experiences (Okul öncesi eğitiminde dijital öykü anlatımının kullanılması: Bir olgu bilim çalışması)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yürük, S. E., & Atıcı, B. (2017). Dijital Öykü Temelli Değerler Eğitimi Materyallerinin Öğrencilerin Değer Kazanımına Etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Yüzer, T. V., & Kılınç, A. G. H. (2015). Açık Öğrenme Sistemlerinde Dijital Öykülemeye Faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(23).
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99. doi: 10.1177/0022487109347671

Zeybek Kabakcı, G.,& Şimşek, B. (2015). Kültürler Arasında Göçmen Haller:
"Erasmus Maceram" Dijital Hikâyeleri. *Moment Dergi*, 2 (1), 153-185.



EK-A: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyelerinin Gerçekleştirilmesinde Kullanılan Gönüllü Katılım Formu

...../...../.....

Sayın Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL'in danışmanlığında yürütmekte olduğum "Öğretmen Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanımı ve İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması kapsamında, dijital hikâye anlatımı (DHA) atölyeleri aracılığıyla öğretmen adayları ve öğretmenlerin mesleki olarak kendini anlama sürecinin ve bu süreçte oluşturulan dijital hikâyelerin (DH) öğretmenlik eğitiminde kullanımının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu inceleme kapsamında katılımcılarla yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerine, süreçteki anlatılara, sürecin gözlemlenmesine, oluşturulan dijital hikâyelere, ilgili mülakat, görüntü ve ses kayıtlarının alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmada katılımcılara ait bilgiler gizli tutulacaktır. Katılımcılardan toplanan veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Söz konusu veri toplama araçlarının katılımcılar üzerinde hiçbir olumsuz etkisi olmayacaktır. Araştırma için gerekli etik izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır.

Çalışma gönüllü olarak katılımı gerektirmektedir. Süreçte, herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Bu bağlamda:

"Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Çalışmadan istediğim zaman ayrılabilceğimi ve kişisel bilgilerimin gizli tutularak üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacağını biliyorum. Verdiğim bilgilerin kimlik bilgilerim saklı tutularak bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılmasını kabul ediyorum."

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmacılar:

Adı, soyadı: Arş. Gör. Hatice ÇIRALI SARICA

Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL (tez danışmanı)

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Beytepe

Tel: 0 (312) 297 71 76 - 119

E-posta: haticecirali@hacettepe.edu.tr

kocak@hacettepe.edu.tr

İmza:

EK-B: Dijital Hikâyelerin Alınlanması Sürecinde Kullanılan Gönüllü Katılım Formu

...../...../.....

Sayın Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL'in danışmanlığında yürütmekte olduğum "Öğretmen Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanımı ve İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması kapsamında, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kendini anlama aracı olarak öğretmenler ile mesleki yaşantılarına ilişkin dijital hikâye anlatımı (DHA) atölyelerinin yürütülmesi ve bu dijital hikâye (DH)'lerin öğretmenlik eğitiminde kullanılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında katılımcılardan dijital hikâyeleri izlemesi beklenmektedir. Ayrıca, dijital hikâyeleri izleme öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerinin yapılmasına, sürecin gözlemlenmesine ve ilgili ses kayıtlarının alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmada katılımcılara ait bilgiler gizli tutulacaktır. Katılımcılardan toplanan veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Söz konusu veri toplama araçlarının katılımcılar üzerinde hiçbir olumsuz etkisi olmayacaktır. Araştırma için gerekli etik izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır.

Çalışma gönüllü olarak katılımı gerektirmektedir. Süreçte, herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Bu bağlamda:

"Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Çalışmadan istediğim zaman ayrılabileceğimi ve kişisel bilgilerimin gizli tutularak üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacağını biliyorum. Verdiğim bilgilerin kimlik bilgilerim saklı tutularak bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılmasını kabul ediyorum."

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmacı: Arş. Gör. Hatice ÇIRALI SARICA

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Beytepe

Tel: 0 (312) 297 71 76 - 119

E-posta: haticecirali@hacettepe.edu.tr h.cirali@gmail.com

kocak@hacettepe.edu.tr

İmza:

**EK-C: Öğretmenlerle Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi Kapsamında
Gerçekleştirilen Görüşme Protokolü**

Tarih ve Saat:

Yer:

Görüşülen kişiler:

A. Kişisel Bilgi Soruları:

1. Yaşınız?
2. Hangi üniversite, fakülte ve bölümden mezun oldunuz?
3. Yüksek lisans/doktora eğitimi aldınız mı? Aldıysanız hangi üniversite, enstitü ve bölümden?
4. Lisansüstü eğitim dışında katıldığınız kurslar ve sertifika programları var mı? Varsa neler?
5. Kaç yıldır bilişim teknolojileri öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?
6. Şehir, Hangi semtte/ilçede görev yapıyorsunuz?
7. Çalıştığınız okul devlet mi özel mi?
8. Kaç yıldır aynı okulda çalışıyorsunuz?
9. Çalıştığınız okulun kademesi nedir? (ilkokul, lise, v.b.)
10. Kaçınıcı sınıflara derse giriyorsunuz?
11. Hangi derslere giriyorsunuz?
12. Toplamda kaç saat derse giriyorsunuz?
13. Sınıf mevcutlarınız nasıl? Sınıflarınız kaçar kişilik?
14. Sınıflarınızdaki öğrenci sayıları hakkında ne düşünüyorsunuz?
15. Derslerinizi yaptığınız sınıf ortamını kısaca tanıtır mısınız?
16. Öğrencilerinizin sosyo-ekonomik durumu nasıl?
17. Öğrencilerinizin başarı profili nasıl?
18. Okul yönetiminin mesleki gelişiminize desteği konusundaki düşünceleriniz nedir?
19. DHA konusunda bilgi ve deneyime sahip misiniz?
Evet ise -> Nasıl?
20. Daha önce atölye çalışmasına katılmış mıydınız?
Evet ise -> süreç nasıldı, bilgi verebilir misiniz?

B. Mesleki Alan Soruları:

1. Öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleriniz nedir? Sizce öğretmenlik nedir?
2. Üniversitede almış olduğunuz öğretmenlik eğitimi programınızı düşündüğünüzde:
 - a. Hangi eğitim bilimleri derslerini aldınız?
 - b. Hangi alan bilgisi derslerini aldınız?
 - c. Almış olduğunuz eğitimi nasıl değerlendirirsiniz?
 - o Eksiklikler, sorunlar, gereksinimler neler?
 - d. Öğretim programlarının yapısı/örgütlenme şekli hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce nasıl? Mesleki anlayışınızı nasıl şekillendiriyor?
 - e. Edindiğiniz bilgileri uygulama ortamında yansıtanız konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - o Eksiklikler, sorunlar, gereksinimler neler?
3. Aldığınız öğretmen eğitiminin sizi zayıf ve güçlü kıldığı noktalar neler?
4. Öğretmenlik deneyiminizi göz önünde bulundurduğunuzda yaşadıklarınızın sizi zayıf ve güçlü kıldığı noktalar neler?
5. Mesleki gelişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Mesleki gelişiminiz için siz neler yapıyorsunuz?
 - b. Mesleki gelişiminiz için başkaları (okul yönetimi, MEB, v.b.) sizin için neler yapıyor?
6. Öğretmenlik sürecinizde kendinizi hangi alanlarda;
 - a. Yeterli, iyi görüyorsunuz?
 - b. Yetersiz, zayıf görüyorsunuz?
7. Öğretmenlik mesleğinden beklentileriniz neydi? Şimdi ne bekliyorsunuz? Beklentileriniz karşılandı mı? Önerileriniz?

C. Mesleki kendini anlamının alt boyutlarına ilişkin sorular:

c. 1. Öz-ııaj

1. Nasıl bir öğretmensiniz? Nasıl bir BT öğretmenisiniz?
 - a. Kendinizi bir öğretmen olarak nasıl tanımlarsınız?

c.2. Öz-saygı

1. Bir öğretmen olarak işlerinizi ne kadar iyi yaptığınızı düşünöyorsunuz?
 - a. Bir öğretmen olarak neleri iyi yaptığınızı düşünöyorsunuz?
 - b. Öğretmenlikte sizi en çok mutlu eden, tatmin eden ne/lerdir?

c.3. Görev algısı

1. Öğretmen olarak sizce yapmanız gereken temel görevler nelerdir?
 - a. Daha iyi bir öğretmen olmak için ne yapmanız gerektiğini düşünöyorsunuz?
 - b. Mesleğinizin hakkını vermek adına ahlaki bir temelde yapmanız gereken görevler nelerdir?

c.4. İş motivasyonu

1. Meslek olarak neden öğretmenliği seçtiniz? Neden öğretmen oldunuz?
2. Sizi meslekte kalmaya ya da bırakmaya iten şeyler nelerdir? Veya
 - a. Öğretmen olmak için nasıl bir çaba gösterdiniz?
 - b. Mesleğinizi sürdürmek için ortaya koyduğunuz çaba ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

c.5. Gelecek bakış açısı

1. Geleceğe ilişkin beklenti ve duygularınız nelerdir?
2. Gelecekte kendinizi nasıl bir öğretmen olarak göröyorsunuz, bununla ilgili duygularınız nasıl?

D. Dijital Hikâye Anlatımı Süreci İle İlgili Sorular:

1. DHA sürecini nasıl buldunuz? İyi giden yanlar, sorunlar, öneriler, v.b.
2. Ortaya koyduğunuz dijital hikâyeniz hakkında neler söylersiniz?
 - a. Neden bu hikâyeyi anlattınız?
- a. Başka neler yapabildiniz? Niçin?
5. Hazırladığınız dijital hikâyenin ve DHA sürecinin mesleki olarak kendinizi anlama süreci bağlamındaki rolü nedir?
6. Akranlarınızın ortaya koyduğu dijital hikâyeler hakkında neler söylersiniz?
7. Anlatılan hikâyeleri kendi öğretmenlik deneyiminizle nasıl ilişkilendirdiniz?
8. DHA sürecinde akranlarınızın
 - a. Sizdeki olumlu ya da olumsuz yansımaları/getirileri nelerdir?
 - b. Mesleki olarak kendinizi anlama süreci bağlamındaki rolü nedir?
3. Dijital hikâyenizin kimler tarafından izlenmesini istersiniz? Neden?
4. Dijital hikâyenizin hangi ortamlarda izlenmesini istersiniz? Neden?
5. Dijital hikâyeniz öğretmen eğitiminde kullanımı konusunda neler söyleyebilirsiniz? Nasıl kullanılabilir?
 - a. Dijital hikâyenizin öğretmen eğitiminde kullanımı ile kuram ve uygulama arasında nasıl bir bağ kurulacağını düşünürsünüz? Eğitim sürecinde öğrendikleriniz ve sınıfa girdiğinizde mesleğinizi yapmaya başladığınızda karşılaştıklarınız arasındaki bağ, v.b.

**EK-Ç: Öğretmen Adaylarıyla Dijital Hikâyelerin Alınlanması Kapsamında
Gerçekleştirilen Görüşme Protokolü**

Alan Araştırması Öncesi Görüşme Soruları

Tarih ve Saat:

Yer:

Görüşülen kişi/ler:

Cinsiyetleri: () Kadın () Erkek

Sınıf Düzeyi: () 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf

1. Boş zamanlarınızda neler yaparsınız?
 - a. Neler izliyorsunuz?
 - b. Neler okuyorsunuz?
 - c. Neleri takip ediyorsunuz?
 - d. Güncel olayları takip ediyor musunuz?
2. Üniversite sizin için ne anlam ifade ediyor?
3. Öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleriniz nedir? Sizce öğretmenlik nedir?
4. Öğretmenlik mesleğinizden beklentileriniz neler?
5. Bölümünüze bakış açınız nasıl?
6. Niye bu bölüme geldiniz?
7. Nasıl bir beklentiyle buraya geldiniz?
8. Bu bölüm kaçınıcı tercihinizdi?
9. Üniversitede almış olduğunuz öğretmenlik eğitimi programınızı düşündüğünüzde:
 - a. Hangi eğitim bilimleri ve alan bilgisi derslerini aldınız?
 - b. Almış olduğunuz eğitimi nasıl değerlendirirsiniz?
 - c. Yeterli durumlar, eksiklikler, sorunlar, gereksinimler, önerileriniz, v.b. durumlar neler?
 - d. Öğretim programlarının yapısı/örgütlenme şekli hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce nasıl? Mesleki anlayışınızı nasıl şekillendiriyor?
10. DHA konusunda bilgi ve deneyime sahip misiniz? Evet ise -> Nasıl?
11. Daha önce DHA atölye çalışmasına katılmış mıydınız? Evet ise -> süreç nasıldı?

Alan Araştırması Sonrası Görüşme Soruları

1. DH'leri nasıl buldunuz? DH'leri beğendiniz mi? Beğenme ya da beğenmeme sebepleriniz nelerdir? İyi yanlar, sorunlar, öneriler...
2. Sizce bu DH'ler ne anlatıyor?
3. DH'lerdeki hangi olaylar/durumlar ilginizi çekti?
4. En çok hangisi aklınızda kaldı?
5. Hangisini kendinize daha yakın buldunuz?
6. Hangisi gibi bir öğretmen olacaksınız sizce?
7. Öğretmenlik mesleğinde işe yarar mı sizce bunlar?
8. Bu DH'ler BT öğretmenlik mesleği hakkında neler söylüyor?
9. DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı konusunda neler söylersiniz?
10. Derslerde görüyorsunuz nasıl bir öğretmen olunmalı falan, kuramsal bilgileri ediniyorsunuz ama gerçek hayatta sizce bunlar yeterli olur mu? Bu nokta da eğitimde DH'lerin izlenmesi, kullanımı hk ne düşünüyorsunuz? (DH'lerin öğretmen eğitiminde kullanımı ile kuram ve uygulama arasında nasıl bir bağ kurulduğunu düşünüyorsunuz?)
11. Siz böyle bir atölye yapmak ister misiniz?
12. Siz anlatsanız neyin hikâyesini anlatırdınız?
13. Dh'lerin diğer eğitsel video, kurgusal video ya da film gibi diğer materyallerden farkı neydi? Aynı içeriklerde onları izleseydiniz nasıl olurdu, DH'lerin nasıl bir farklılığı oldu?

Mesleki kendini anlamamanın alt boyutlarına ilişkin sorular:

1. Öz-ımaı

14. Kendinizi bir öğretmen olarak nasıl tanımlarsınız?
Bu DH'lerdeki hangi öğretmene benzeyeceksiniz sizce?

2. Öz-saygı

15. Bir öğretmen olarak işlerinizi ne kadar iyi yapacağınızı düşünüyorsunuz?
16. Bir öğretmen olarak neleri iyi yapacağınızı düşünüyorsunuz?
Bu DH'lerdeki öğretmenler neler yapmış, siz hangisi gibi neler yaparsınız?

3. Görev Algısı

17. Öğretmen olarak sizce yapmanız gereken temel görevler nelerdir?
18. Daha iyi bir öğretmen olmak için ne yapmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?
Bu DH'lerdeki öğretmenler neler yapmış, siz hangisi gibi neler yaparsınız?

4. İş motivasyonu

19. Meslek olarak neden öğretmenliği seçtiniz? Neden öğretmen oldunuz?

20. Sizi meslekte kalmaya ya da bırakmaya iten şeyler neler olabilir?

Bu DH'lerdeki öğretmenler niçin öğretmenliği seçmiş ve onların meslekte kalmasına ya da bırakmasına neden olan şeyler neler? Bu bağlamda siz nasıl düşünüyorsunuz?

5. Gelecek bakış açısı

21. Geleceğe ilişkin beklenti ve duygularınız nelerdir?

22. Gelecekte kendinizi nasıl bir öğretmen olarak görüyorsunuz, bununla ilgili duygularınız nasıl?

Bu DH'lerdeki öğretmenler gelecekte kendilerini nasıl görüyorlar, siz hangisi gibi olursunuz, ne düşünüyorsunuz?

EK-D: Gözlem Formu

Katılımcı/lar:

Tarih:

Yer:

Saat:

Oda Planı:

Gözlem Notları



**EK-E: Oluşturulan Dijital Hikâyelerin Yayınlanmasına İlişkin Katılımcılardan
Alınan İzin Formu**

Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL'in danışmanlığında "Öğretmen Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanımı ve İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması kapsamında Hatice ÇIRALI SARICA'nın yürütücü ve kolaylaştırıcı olarak yer aldığı

.....
isimli dijital hikâye anlatımı atölye çalışması kapsamında dijital hikâyemi oluştururken etik-ahlaki kurallara uyduğumu, dijital hikâyemde kullandığım içeriklerin gerekli izinlerini aldığımı ve dijital hikâyemin yayınlanması, paylaşılması hususunda izin verdiğimi beyan ederim.

Dijital Hikâye Sahibinin Adı ve Soyadı:

Dijital Hikâyenin Adı:

Dijital Hikâye Sahibinin İmzası:

Tarih:

EK-F: Verilerin Kodlamasına ilişkin Uzman Görüş Formu

Değerli Hocam,

Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLU'ün danışmanlığında "Öğretmen Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanımı ve İncelenmesi" isimli doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Yürütmekte olduğum tez kapsamında, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kendini anlama süreçlerinin nasıl şekillendiğini incelemeyi amaçlamaktayım. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak öğretmenler ile mesleki yaşantılarına ilişkin dijital hikâye anlatımı atölyeleri (DHAA) yürütülmüş ve sonrasında bu dijital hikâye (DH)'lerin öğretmen adayları tarafından nasıl alımlandığının yani oluşturulan DH'lerden öğretmen adaylarının hangi anlamları, neden ve nasıl çıkardıkları incelenmiştir.

DHAA'ların yürütülmesi sürecinde her bir atölyede; öğretmenlerin anlatılarına yer verilmiş, her bir öğretmen kendi dijital hikâyesini oluşturmuş, öğretmenlerle süreç sonunda yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmış ve gözlem notları tutulmuştur. Bu veriler içerik analizi yoluyla çözümlenerek sizden incelemenizi istediğimiz kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Sizden beklentimiz; kod-kategori-tema ifadelerinin uygunluğuna ve uygun olmadığını düşündüğünüz durumlardaki önerilerinize ilişkin uzman görüşünüzü belirtmenizdir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz, saygılarımla.

Arş. Gör. Hatice ÇIRALI SARICA

Tablolardan Örnekler:

Temalar:	Tema ifadesinin uygunluğu		
	Uygun	Uygun değil	Öneri
1. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar			
2. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara getirdikleri çözüm önerileri			
3. Öğretmenlerin mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara getirdikleri çözümler			
4. Mesleki yaşamın öğretmenlere getirileri			
5. Öğretmen yetiştirme sürecinin getirileri, öğretmenlere kazandırdıkları			
6. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili fark ettikleri sorunlar			
7. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlarla ilgili çözüm önerileri			

Tema 1: Mesleki yaşamda karşılaştıkları sorunlar

Alt Temalar:	Alt Tema ifadesinin uygunluğu			Alt temanın temaya uygunluğu		
	Uygun	Uygun değil	Öneri	Uygun	Uygun değil	Öneri
1. Genel öğretmenlik bağlamında						
2. Bilişim Teknolojileri özelinde						

Alt Tema 1: Genel öğretmenlik bağlamında

Kategoriler:	Kategori ifadesinin uygunluğu			Kategorinin alt temaya uygunluğu		
	Uygun	Uygun değil	Öneri	Uygun	Uygun değil	Öneri
1. Eğitim Politikası						
2. İlişki yönetimi						
3. Sınıf yönetimi						
4. Öğretmen eksiklikleri						

Kategoriler:	Alt kategoriler:	Alt Kategori ifadesinin uygunluğu			Alt kategorinin kategoriye uygunluğu		
		Uygun	Uygun değil	Öneri	Uygun	Uygun değil	Öneri
2. İlişki yönetimi	Öğretmen-toplum ilişkisi						
	Öğretmen-okul yönetimi ilişkisi						
	Öğretmen-veli ilişkisi						
	Veli-öğrenci ilişkisi						
	Öğretmen-öğretmen ilişkisi						
3. Sınıf yönetimi	Fiziksel düzen						
	Plan-program etkinlikleri						
	Davranış düzenlemeleri						

Kategori 1: Eğitim Politikası							
Kod	Örnek Alıntı	Kod ifadesinin uygunluğu			Kodun alt kategoriye uygunluğu		
		Uygun	Uygun değil	Öneri	Uygun	Uygun değil	Öneri
Okullardaki disiplin yönetmeliğinin işlevsizliği	<i>"Öğretmenlik mesleği okullarda disiplin yönetmeliğinin yetersiz olması, arkadaşlarına zarar veren çocukların herhangi bir yaptırımla karşılaşmaması nedeniyle uyumlu çocukların zarar görmesine neden olmaktadır... Öğrenci her türlü saygısızlığı yapsa da, arkadaşlarının eğitim hakkına engel olsa da kurumda durmasını sağlamanın ötesinde başka bir işlem yapılmamaktadır. Bu durum ciddi bir sorun ve her geçen gün maalesef daha da artmakta. En önemli sorunun disiplin sorunu olduğunu düşünüyorum..."</i>						
Resmi yazıların anlaşılmasında ve herkesçe farklı yorumlanması	<i>"Hocam insan kaynakları müdürü geldi yani Türkiye'de ki şeyi atamaları yapan adam, diyor ki benim altımda ki daire başkanı bir yazı gönderiyor diyor, ya tercüman lazım 2-3 tane diyor, ya arkadaş bunu diyormuş daha şey böyle herkesin anlayacağı şekilde yazmanız mümkün değil mi? Yok hocam bu böyle olur diyormuş... sıkıntı oluyor, ilçeler farklı yorumluyor ya bazen farklı uygulamalar ortaya çıkıyor..."</i>						
Ek ders ücreti prosedürün uzun olmasından kaynaklı geç yatması	<i>"K1: Ek dersler yattı mı? K2: ben onu okulun yapıp yolladığı bir şey zannediyordum ona göre de okulun yaptığına göre de milli eğitimin, işlem alınıyor sonra da ücretlendirme yapılıyor. K1: yapıyorsun çıktısını alıyorsun raporları KBS'den, ıslak imzalı istiyorlar, ilçeye gönderiyorsun ilçe kontrol ediyor ilçedekiler onlar da maliyeye götürüyorlar K2: ek ders baya bir iş yani. K1: onun başka bir çaresini bulsalar ya..."</i>						
Ücretli öğretmenlerin maaş hesaplamasının parayla yaptırılması	<i>"...ordayken yapamayan bilişim öğretmeni ... hoca dışarıdan muhasebeci tutup maaşlarımızı hesaplatıp sonra dedi ki bize 10 lira geri verin şeye vereceğiz..."</i>						
Öğretmen maaşlarının düşük olması	<i>"Dünyanın hiçbir yerinde bu kadar az maaş alan öğretmen grubu yoktur..."</i>						

EK-G: Dijital Hikâye Oluşturmada Yararlanılabilecek Araçlar

Görsellerin Oluşturulmasında, Düzenlenmesinde Kullanılacak Araçlar

Masaüstü Yazılımları	Web Ortamları			Mobil Uygulamalar	
	Fotoğraf Düzenleme		İnfografik Oluşturma	Android Tabanlı	İos Tabanlı
Adobe Photoshop	Aviary	Befunky	Easily	Adobe Photoshop Express	Analog*
Adobe Fireworks	FotoFlexer	Canva	Piktochart	BeFunky Photo Editor	Aperture*
Adobe Illustrator	Flicker	Data Wrapper	Venngage	Lightroom	Aviary
Aviary	Phoneix	Editor.Pho.to		Pencil Sketch	Camera+*
Gimp	PicMonkey	Fotor		Picasso	Capture One
MyPaint	Pixlr	Kizoa		PicsArt	Etching*
Novelty	PiZap			PicSay	Gimp
Photoscape	Splashup			Pixlr Express	Halftone*
Picasa	SUMO Paint			PhotoComic*	Hydra Express*
TuxPaint	Ribbet			SketchBook Mobile*	iPhoto*
	Toondoo			Splice*	Lightroom*
				XnBooth	My Sketch*
				XnRetro	Pixelmator*
					PiZap
					Rays*

*Ücretli olanlar

Ücretsiz Paylaşım Açık Görsellerin Olduğu Web Ortamları ve Mobil Uygulamalar:

Web Ortamları			Mobil Uygulamalar
Burst	Gratisography	Picjumbo	Snapseed
Cupcake	istock	Pixabay	Hipstamatic
Dreamstime	Jay Mantri	Public Domain Archive	
Flaticon	Kaboompics	Realistic Shots	
Foodiesfeed	Life of Pix	Shutterstock	
Fotolia	LittleVisuals	SplitShire	
Freeimages	Magdeleine	StocksSnap	
FreeNature Stock	Negative Space	Superfamous Studios	
Freepik	MMT	The Stocks	
Freerange	Pexels	Unsplash	
Freestock	Picography	Yandex	

Ses Kayıt ve Düzenleme Araçları

Masaüstü Yazılımlar		Web 2.0 Ortamları	Mobil Uygulamalar	
			Android Tabanlı	İos Tabanlı
Accoustica	Mulab	Apowersoft	AudioBoo	FiRe 2 Field Recorder
Adobe Audition	Nero WaveEditor	Audiee	Audio Recorder	Fission*
Apowersoft	Reaper	Audio Joiner	Four Track*	Four Track*
Ashampoo Music Studio	Sound Forge Pro	Aviary's Myna	Hi-Q MP3 Voice Recorder*	Garageband*
Audio Cutter Free	Virtual Dj	Hya-Wave	HiFiCorder Lit	Hindenburg Field Recorder*
Audacity	WavePad	JamStudio	Smart Voice Recorder	Hokusai Audio Editor
Goldwave	WaveShop	JumGlue	RecForge	Multitrack DAW*
MP3 Cutter	Wavosaur	Apowersoft	Ringtone Cutter	Pocket Wavepad
MP3 Normalizer	Zortam	Tunekitten	Ringtone Maker	Recorder & Editor*
			WavePad*	Studio.HD*
			ZeoRing	Twisted Wave Audio Editor*
				VC Audio Pro*
				Voxie Pro Recorder*
				ZEDGE ToneSync

Dijital Hikâye/Video Oluşturmada, Düzenlemede Yararlanılan Masaüstü Yazılımlar

Etkileşimsiz		Etkileşimli
Adobe After Effects	Microsoft Photo Story 3	Articulate Storyline*
Adobe Edge Animate	Microsoft PowerPoint	Corona SDK*
Adobe Flash	Moglu Builder	InteractBuilder 3.0*
Adobe Photo Shop Elements	Movavi	Kwik2*
Adobe Premiere Elements 11*	OpenShot	MineCraft*
Animotica	Pro Show Gold	Moglu Builder- Viewer*
Apowersoft	Scratch	TableTide*
Avidemux	ShadowStor	StoryTec
Camtasia	Sony Vegas Movie Studio HD Platinum	
JabberStamp	Storytelling Alice	
Filmora	Video edit magic	
fDiaporama	Videopad	
Kodu	Windows Movie Maker	
	Wondershare Filmora	

Dijital Hikâye/Video Oluşturmada, Düzenlemede Yararlanılan Web Ortamları

Web Tabanlı Ortamlar			Web Tabanlı İşbirlikli Ortamlar	Sosyal Medya Platformları
Animoto	Kaltura	Simple Booklet	Fate2: Fate2	Blog
Aniboom	Kerproof	Smilebox	Our Story	Facebook
Build Your Wild Self	Kizoa	Stage'd	StoryBird	Flickr
Chogger	Little Bird Tales	Storyjumper	ThumbScribes	Podcast
ClassikTV	Mrs. P.com	Tikatok	VoiceThread	Twitter
Creaza*	My Story Maker	Voki	Wevideo	Wiki
Domo Animate	Myna	Wayang Authoring		
Filmora	Myths and Legends	Xtranormal*		
Glogster EDU	PicLits	Zooburst		
GoAnimate	Powtoon	Simple Booklet		
Grabba Beast	Projeqt			
JayCut				

Dijital Hikâye/Video Oluşturmada, Düzenlemede Yararlanılan Mobil Uygulamalar

Android Tabanlı Uygulamalar	IOS Tabanlı Uygulamalar		
Animoto Video Maker	Art Maker	Puppet Animation*	VideoGrade*
AndroVid Video Trimmer	Blurb Mobile	Puppet Pals	Vintagio*
Com-Phone Story Maker	Cartoon Studio	Qik Video	VivaVideo
Comic/Comix Maker	Cinefy	Reel Director*	Voice Thread
Comic Strip It! (lite)	Comic Book*	Socialcam	Viddy
Drawing cartoons	Comics Creator*	Sock Puppets	
Magisto	Cute CUT	SonicPics*	
Mediagram*	Doink	Splice	
Movie Aid	Doodlecast*	Storyrobe*	
Posterous	FinalCut*	Strip Designer*	
PowerDirector Video	Flipgram	Story Patch*	
Qik Video	FotoBabble	StoryKit	
Socialcam	iMovie	Story Lines	
Story Creator	I Tell A Story	StoryWheel*	
Video Maker	Magisto	Toontastic	
Viddy	Montaj	Videoliciou	

Ücretsiz Paylaşım Açık Müzik ve Seslerin Olduğu Web Sayfaları:

https://www.audioblocks.com/
https://audiojungle.net/?gclid=EAlaIqobChMIkr_h0fyu1wIVCTPTCh0_yAwcEAAAYASAAEgLI6vD_BwE
http://www.bbkagp.com/en-iyi-arka-fon-muzikleri-bedava-indir/
https://www.bensound.com/
https://cctrax.com/
http://www.danosongs.com/
https://www.dl-sounds.com/?main_page=index&cPath=52
http://www.flashkit.com/soundfx/
https://ibeat.org/
https://incompetech.com/music/
http://www.flashkit.com/soundfx/
https://freesound.org/browse/tags/sound-effects/
https://www.freesoundeffects.com/free-sounds/human-sound-effects-10037/
http://www.freesfx.co.uk/
http://freemusicarchive.org/
http://incompetech.com/music/royalty-free/collections.php
https://www.jamendo.com/
https://machinimasound.com/
http://nocopyrightsounds.co.uk/
https://noisetrade.com/
http://www.orange-freesounds.com/category/sound-effects/
http://www.pacdv.com/sounds/
https://www.partnersinrhyme.com/
http://www.purple-planet.com/home/4593438321
https://samplefocus.com/collections
https://shrecords.wordpress.com/
https://www.shutterstock.com/tr/music/
https://www.snailarts.com/free-copyright-free-music/
http://soundbible.com/
https://soundcloud.com/
https://www.soundclick.com/
http://www.soundgator.com/
http://www.soundboard.com/
https://www.youtube.com/audiolibrary/music
https://www.zapsplat.com/

EK-Ğ: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi Katılım Belgesi-1



EK-H: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesi Katılım Belgesi-2

The certificate features a yellow background with a repeating pattern of stylized hands and spirals. In the top left corner is the Hacettepe University Faculty of Communication logo. In the top right corner is the Center for Digital Storytelling logo. The central logo consists of a circle with the text 'create act change' inside, surrounded by colorful hands. Below this is the text '5th international digital storytelling conference may 8-10 2013 ankara'. The name 'Hatice Çıralı' is written in the center, followed by a paragraph stating her participation in a pre-conference workshop on May 6-7, 2013. At the bottom, there are two signatures: Joe Lambert and Dr. Burcu Şimşek, with their respective titles and affiliations.

HACETTEPE UNIVERSITY
FACULTY OF COMMUNICATION

CENTER OF DIGITAL
STORYTELLING

create
act
change

5th international
digital storytelling
conference
may 8-10 2013 ankara

Hatice Çıralı

participated in the pre-conference workshop that was held on May 6-7, 2013
at Hacettepe University, in cooperation with Center for Digital Storytelling.

Joe Lambert
Center for Digital Storytelling

Dr. Burcu Şimşek
H.U Digital Storytelling Unit

EK-I: Kendini Anlamaya İlişkin Tanımlar, Bileşenler ve Kuramsal Temel

Referans	Tanım	Boyutları/Bileşenleri/Türleri	Kuramsal Temel
Kelchtermans (1993, 1996, 2003, 2005, 2009)	Kendini anlama, zaman içinde belirli bir anda kişinin kendisi ile ilgili sahip olduğu anlayış (ürün) ve aynı zamanda bu anlayışın (ürünün) kişinin deneyimlerini ve kendisi üzerindeki etkilerini anlamlandırmasına ilişkin devam eden bir süreç anlamına gelmektedir. Mesleki kendini anlama ise bir öğretmenin, kendisi hakkında bir öğretmen olarak düşünme biçimi ile ilgili olarak deneyimlerini yorumlamasına dayanan, benlik algısını oluşturmada devam eden, dinamik bir süreç ve öğretmenin belirli bir anda kendini anlamasıdır.	Kelchtermans (2009), öğretmenlerin mesleki hikâyelerini analiz ettiğinde, öğretmenlerin kendilerini anlamalarını sağlayan beş bileşen olduğunu dile getirmiştir: 1. Öz-imağ 2. Öz-saygı 3. Görev algısı 4. İş motivasyonu 5. Gelecek bakış açısı	Yazar kendini anlamayı “kişisel yorumlayıcı çerçeve (personal interpretative framework)” bağlamında tartışmaktadır. Bu çerçevenin birbiri ile iç içe geçmiş iki alanı olduğu belirtilmektedir: 1. Öznel eğitim kuramı 2. Mesleki kendini anlama
Damon ve Hart (1982)	Kendini anlama, kişinin “ben (“I” ve “Me”)” kavramlarının toplamıdır. Kendini anlama, kişinin kendi sosyal dünyasını anlamasının önemli bir unsurudur. “me”: bireyin nesne olarak benlik anlayışıdır. Benliğin nesnel özellikleridir. Kendini anlamının nesnel özellikleri; fiziksel, aktif, sosyal ve psikolojik benliği kapsar. “I”: bireyin özne olarak benlik anlayışıdır. Benliğin öznel özellikleridir. Kendini anlamının öznel özellikleri; benliğin sürekliliğini, farklılığını, istemini ve öz yansıtmasını kapsar. Bu durumda kendini anlama, bireyin kendisi ile ilgili bilinen ve bildiği bilgi ve yansımaları kapsar.	Kendini anlama; 4 gelişim düzeyi, 4 tür benlik şeması bileşeni ve 4 tür gelişimsel değişimin kesişimlerini kapsamaktadır. Gelişim düzeyleri: 1. Bebeklik (infancy) ve erken çocukluk (childhood) 2. Orta ve geç çocukluk 3. Erken ergenlik (adolescence) 4. Geç ergenlik Benlik şemaları: 2. Fiziksel benlik 3. Aktif benlik 4. Sosyal benlik 5. Psikolojik benlik Gelişimsel değişimler: 1. Süreklilik (continuity), 2. Farklılık (distinctness) 3. İrade/istem (volition) 4. Öz yansıtma (self-reflection)	
Hunt (1987) (akt. Berry, 2009)	Kendini anlama, sürdürülebilir yansıtıcı düşünmeden gelen birikimli bir bilgelik olduğu ve kişinin güçlü-zayıf yönleri, ihtiyaçları, duyguları v.b. şeylerini kapsadığı ifade edilmektedir.		

Hart and Fegley (1995)	Tanım yok.	Kendini anlamının dört yönünü ele alırlar: 1. Kuram olarak benlik kavramı: Benliğin öznel ve nesnel özellikleri (Damon ve Hart (1982)'a göre "I" ve "me") ile ilgilidir. 2. İçerik olarak benlik kavramı: Bireyin benliğini tanımlayan fiziksel, aktif, sosyal ve psikolojik açıdan belirli içeriğin ele alınmasıdır. 3. Hiyerarşi olarak benlik kavramı: Benliğin başkalarıyla karşılaştırıldığında doğrusal yakınlığını ele alır. 4. Anlamsal/semantik alan olarak benlik kavramı: kendi-başkalarıyla olan ilişkileri birlikte düşünür ve bireyin kendisinin ve başkalarının birden çok temsilini semantik alanda nasıl sıraladığını dikkat eder.	-
London (2001) (akt. Berry, 2009)	Kendini anlama, birinin kendini mesleki olarak nasıl gördüğünü etkileyen mevcut durumların ve geçmişteki deneyimlerin nasıl tanımlandığı anlamına gelmektedir.		
Hamacek (1999) (akt. Farouk, 2014)	Kendini anlama, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirmeleri için gerçekleşmesi gereken bilgi olarak tanımlanmaktadır.		
(Farouk, 2014)	Kendini anlama, bir öğretmenin sahip olduğu kendi ihtiyaç ve isteklerine ilişkin kişisel bilgisi ve öğretmenin meslekten ayrılmasına veya kalmasına motive edebilecek eğitim ve öğretime ilişkin kişisel değerleri ve inançları anlamına gelmektedir.		Farouk (2014) tanımında iki yazarın ifadelerine dikkate alınmıştır: - Öğretmenin kendi ihtiyaç ve isteklerine ilişkin öz-farkındalığı (Hamacek, 1999), - Öğretmenin meslekten ayrılmasına veya kalmasına motive edebilecek eğitim ve öğretimin amacındaki derin inançlar (Kelchtermans, 2009, s. 262).

Markus ve Nurius (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - Gelişimin daha erken dönemlerinde kendini anlama, karakteristik özelliklere (ad, boy, erkek kardeş, vb.) ve kişinin kendi kapasitesi ve yetenekleri anlayışına dayanmaktadır. - Orta çocukluk döneminde kendini anlama, diğer insanların algılarını yansıtacak şekilde genişlemektedir. Bu dönemin önemli bir özelliği, başkalarının ihtiyaç ve beklentilerine ve onlardan gelen benlik bilgisine karşı artan bir duyarlılık/hassasiyettir. Çocuğun çabalarının çoğunluğu aidiyet yönünde (özellikle akranlarına göre) olabilir ve başardığı roller dünyasında toplumsal bir kimlik geliştirebilir (arkadaş, öğrenci, bir beyzbol takımı üyesi olma, v.b.). - Ayrıca kendini anlama; değerler, normlar, fikirler, gelecek planları ve stratejiler gibi edinilmiş özelliklere ilişkin bazı farkındalıkları da kapsamaktadır. 		
Simons ve Masschelein (2008)	Kendini anlama, belirli bir anda ve bağlamda ortaya çıkan ve giderek yaptığımız ve düşünmekte olduğumuz şeyin (belirgin) ufuk haline gelen bir görme biçimini ve konuşma biçimini ifade eder (kendimiz, başkaları ve dünya hakkında).	Kendini anlamanın 2 türüne değinmektedir. <ul style="list-style-type: none"> - Tarihsel kendini anlama: Tarihsel kendini anlama, mekânda (yer/konum ve kapsam açısından) zamanı ("tarihsel gelişim/ ilerleme/ birikim" olarak nesnelleştirilen) ayrıcalıklı kılan bir deneyim anlamına gelir. - Çevresel kendini anlama: Çevresel kendini anlama, zaman (zamanı bir ortamda 'burada ve şimdi' olarak değerlendirmek) içinde mekânı (çevre olarak nesnelleştirilen) ayrıcalıklı kılan bir deneyim anlamına gelir. 	-
Mortari (2015)	Duyuşsal kendini anlama, insanların farkındalık kazanması için kendi duygularını kavramasını sağlayan yansıtıcı bir uygulamadır.		Duyguların bilişsel teorisi ele alınmaktadır. Bu teoriye göre, duygusal bir eğitimin mümkün olabileceği çünkü duyguları, bilişsel bileşenlerini ve onları tetiklediği eylemleri belirleyerek anlayabileceğimiz belirtilmektedir.
Quaye ve Baxter Magolda (2007)	İrksal kendini anlamanın üç boyutlu karmaşık gelişme yoluyla evrimleştiği belirtilmektedir: <ol style="list-style-type: none"> (1) Bilişsel: İnançlarımız ve bilgiye bakış açımız. (2) İçsel (intrapersonal): Benlik algımız (sense of self). (3) Kişiler arası: Başkalarıyla olan ilişkimizdeki benlik algımız. 		
Miyaji (2012)	Kendini anlama, "kişinin kendini, karakterini, sevdiklerini, sevmediklerini ve benzer şeyleri anlaması ve kavraması" olarak tanımlanmaktadır.		

EK-İ: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyelerine Katılan Katılımcılara Verilen Katılım Belgesi Örneği



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

KATILIM BELGESİ

Sayın

..... tarihleri arasında gerçekleştirilen

“.....”

isimli Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesine katılmış, dijital hikâyesini başarıyla tamamlamıştır.

Arş. Gör. Hatice ÇIRALI SARICA

Atölye Yürütücüsü ve Kolaylaştırıcısı

Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL

Tez Danışmanı

EK-J: Dijital Hikâye Anlatımı Atölyelerinde Öğretmenlerin Anlatıkları

Hikâyeler

“Tecrübe En İyi Öğretmendir” Atölyesi (Ankara)

Melek öğretmen: Dünden Bugüne

23 yaşında, bir önceki gün diploma töreninde güvercinler uçurup akşamına eğlence düzenlerken, ertesi sabah 9’da kocaman bir I-mac laboratuvarında yaz eğlence okulunda eğlenmek, “bilgisayar mı yaşasın oyunu” diye çılgınlık atan, laf-söz dinlemeyen, hayır kelimesiyle tanışmamış 20 çocukla baş başa kalmak. Öğretmenlikte ilk gün. Reva mı bu? Dedim ki, kuralını koy, mesafeli ol, adım adım ilerle, her şeyi kontrol altında tut. 1. Gün, 2. Gün derken günler ilerliyor. O da ne? Derste zıplayan top gibi ele avuca sığmayan bu çocuklar ne tatlı, ne şirin varlıklar. Teneffüste gelip bacalarına sarılan, tuvalete tek gidemeyen, fermuarını çekemeyen, evde-komşuda gördüğümüz çocuklar. Ayy canlarım ya, ben sizi başka tanıdım. Siz ne tatlı tatlıymışsınız. Hadi derse girelim. Bu da ne, ama siz tek tek çok tatlıydınız, ne zaman birleşip voltran oldunuz. Ee, nolacak şimdi? Derken yaz okulu, öğretmenliğin ilk raundu bitti. Kendimce tam bir formül oluşturmuşken, o da ne, meğer bu voltranın arkasında kocaman bir dağ varmış. Tatataaaam; VELİ. Benim ortalık karıştırmaya programlanmış gördüğüm bu voltranlar; veli gözünde minik, tatlı, “ay hocam evde çok farklı, hiç böyle değil” dedikleri şirin birer kedici. Hıı, tabii, ben de öyle düşündüm. Kedi mi Kaplan mı, Veli mi Aslan mı, Sert mi Yumuşak mı derken yıllar geçti. Fark ettim ki; veli, çocuğunun korunmasını isteyen, sadece bazen yol yordam karıştıran; hassas anne-baba. Öğrenciler, aslında voltran değil; fiziksel ve ruhsal olarak savunmasız, tüm gün elimizde olan, öğretmenden başka güvenecek yeri olmayan minik insanlar. Biz mi; orası biraz karışık; yerine göre hem anne, hem baba, hem doktor, hem oyun arkadaşı, hem öğretmen... Bu rollerle tüm sorunları çözemeyiz, ama çocuğun elinden tutup o sorunun ayağına takılmasını önleyerek etrafından dolaşabiliyorsak bir şeyleri doğru yapıyoruz demektir.

Mahir öğretmen: İlkelerden Ödün Vermemek

İlkeler edinmenin önemini ve bu ilkelerden ödün vermemeyi tecrübelerimle öğrendim. Tecrübe en iyi öğretmendir derler. Eh biraz da acılı olur. Ama tecrübeyle öğrendiyse bir daha tecrübe edinmek istemezsin. Size ilkemi ve ilkemden ödün vermemle başıma gelenleri anlaticam. Bilgisayar ile çalışırken asla bir şey içmemek edindiğim bir ilkemdir. Öğretmenliğe başladığım zamanlarda ilk işim yeni bir bilgisayar almak oldu. Tabii insan alın terine daha bir özenli davranıyor. Çünkü teknoloji pahalı ve kısıtlı, almak istedikleri ise sınırsız. Günlerden bir gün okulda kişisel bilgisayarımı çalıştırıyorum. Çalıştığım konu idari işlerden bir programla alakalı. Birkaç gün üzerinde çalıştım. Canımın sıkıldığını gören bir arkadaş elinde bir çay ile geldi. Çayı alamayacağımı, çalışırken çay içmediğimi söyledim. Fakat arkadaşın ısrarı ve can sıkıntısı ile çayı yanıma aldım. Her şey sizin düşündüğünüz gibi oldu. Başarmanın sevinciyle çay döküldü. Bilgisayarın hali hiç iç açıcı değildi. Bir üzüntü bir ah kaldı. Sonrası hep keşkeler... Keşke çayı almasaydım, keşke keşke... Ben ilkeler edinmenin önemini öğrencilerime sene başında sınıf kurallarını oluşturduğumuzda anlatırım. Bu kuralların bir kere bile ihmal edilmesiyle sonucunun acı olabileceğini anımı anlatarak söylerim. Bitti

mi? Hayır. Kurallarımızdan biri de BT sınıfına su ve içeceklerle girmemektir. BT sınıflarının bir kısmı zeminden elektrik enerjisini aldığı için özellikle bu sınıflarda daha dikkatli olmak gerekli. En ufak bir ihmalin sonucunu ben çok iyi bildiğimden öğrencilerim de bilsin isterim. Farz edin ki şişeniz patladı ve döküldü. Ya da ağzı açık kaldı şeklinde örneklerimi sıralarım. Bu kuralları oluşturduğumuz, üzerinde hem fikir olduğumuz günün ikinci ders saatinde yerde bir miktar su gördüm. Neler oluyor derken bir öğrencinin sırt çantasında bir pet şişe olduğunu, pet şişenin kapağının tam kapanmayıp dişli atlattığını ve suyun dökülerek yerdeki enerji boşluklarına doğru aktığını gördüm. Hemen suyu beraber sildik. Daha bir ders önce anlattıklarımın sonra bu olayın yaşanmasından dolayı her ne kadar üzülsem de haklı bir gurur yaşıyordum. Öğrencide ise bir mahcubiyet tabii ki. En önemlisi dersi yaşayarak tecrübe eden öğrenci aldı. Günün sonunda bir acı yaşamamıştık ama hiçbir zaman yaşanmayacağı anlamına da gelmez. Siz siz olun ilkelerinizden bir kere bile olsun ödün vermeyin.

Tuğba öğretmen: Ben Öğretmenim...

Günlerden pazartesi... Okul bahçesi cıvıl cıvıl... Öğrencilerin heyecanı, öğretmenlerin ilk gün koşuşturması... Derken öğretmenlik maceramın başlangıcı olan zil çalmıştı. Zil sesi kulaklarımda yankılanırken herkes sınıflarına geçmişti. Ama ben okulun bahçesinde öylece kalakalmıştım. Şimdi gitsem çok küçük diyeceğim okul bana o gün çok büyük görünmüştü. Sanki okulun kapısından içeri girsem kaybolacaktım gibi... Bir süre öylece kaldıktan sonra kendime geldim. Evet, ben de derse gitmeliydim. Ders programına bakıp dersimin olduğu sınıfa gittim. Sınıfın kapısından içeri girdiğimde öğrencilerin hepsi meraklı gözlerle aynı anda bana bakıyorlardı. Herkes bana bakarken ben kime bakacağımı ne diyeceğimi bilemediğim için hiç kimseye bakmadan masama geçmişim. Sanırım öğrencilerimden utanmışım. Aynı zamanda da çok heyecanlıyım. Evet heyecanlıyım, acemiyim ama bu böyle devam edemezdi. Bir şeyler yapmalıyım.

Kendimi tanıtarak derse giriş yaptım. Öğrenciler merakla bana sorular sordu ben cevapladım derken ortama alışmışım. Yoklama alma, tanışma, ders hakkında bilgilendirme derken 1. Ders bitmişti. Hatta 2. Ders, 3. Ders, birinci gün, 2. Gün bitmiş 2 yıl olmuş bile. Evet ben öğretmenim. Hayalini kurduğum mesleği icra ediyorum... Sınıfa girip kapısını kapattığımız anda sadece ben ve öğrencilerim varız. O sınıf bizim yuvamız. Biz bir aileyiz. Ve benim 2 yıl içerisinde 10'dan fazla ailem oldu. Peki nasıl mı hissettiriyor öğretmenlik bana? Zaman zaman mutluluk, zaman zaman gurur, zaman zaman hüznün, üzüntü, sevinç... (İstediğim mesleği yapıyor olmak, öğrencilerimden öğrettiklerinin karşılığını almak, onlara faydalı olabildiğimi görmek, onların sevgisini hissedebilmek.. (mutluluk, gurur, sevinç)). Tecrübesizlikten dolayı kendi yaptığım hatalar ya da öğrencilerden farklı tepkiler görmek, bazı konularda yetersiz kaldığımı görmek.. (hüznün, üzüntü)) Yani kısaca bütün duyguların iç içe olduğu ama sonucunda her zaman mutluluğun olduğu bir mesleğim var. Çünkü ben öğretmenim..

“Hayaller ve Gerçekler” Atölyesi (Ankara)

Ayşe öğretmen: Merhaba

22 yıllık bilişim öğretmeniyim. Pek çok okulda öğretmenlik yaptım. İlk yıllarda laboratuvarsız okullarda, 78 kişilik mevcutlarda dersler yapmaya çalıştım. Son derece zor koşullardı ama yılmadım. Hatta inat bile ettim diyebilirim. Tüm bu aksiliklere rağmen mesleki anlamda kişisel gelişimimi hiç

ihmal etmedim. Pek çok kurs ve hizmet içi eğitimlerine katıldım. Kendimi bir alana yöneltmeye gayret ettim. Tabi Bilişim Teknolojilerinin hızına ayak uydurmak önceliği ile bu hareketleri yaptım. Çünkü hem çok hızlı hem de bir o kadar aksiyon dolu olan bir alanın içindeydim. Derslerin verimli geçmesini sağlamak adına öğrencilerimin ilgi alanlarını keşfettim. Zira derslerde kılışe bilgilerin verilmesi derse olan ilgiyi azaltmakta ve sıkılmaktaydı. Bunun en önemli nedenlerinden biri müfredatımızın teknolojinin gerisinde kalmış olmasıydı. Çocuklar zaten çok iyi bildiklerini düşündüklerinden (!) mevcut ders akışından çabuk kopuyorlardı. Bir de aileleri onların bilgisayar dâhisi olduklarına çoktan kanaat getirmişlerdi. Bu nedenle aileler çocuklarını bilişimde ya çok özgür ya da çok kısıtlama yolunu seçmişlerdi. İşte tam bu noktada çocuklara ciddi ciddi rehberlik yapmak gereğini hissettim. Bu kemikleşmiş müfredatla; özellikle günümüz bilişim suçlarından bir haber yaşayan ailelere, sosyal medyanın muhteşem büyümesine kapılmış bu gençlere, oyunların gölgesinde büyüyen çocuklara ulaşmak imkansız görünüyordu. Bunun yanı sıra bilişim mesleklerinde de yepyeni alanlar meydana gelmiş ve çocuklarımızı bu yeni alanlarda yetkin ve bilinçli bireyler yapma görevi de yine biz bilgisayar öğretmenlerinin üzerine düşmekteydi. Örneğin SEO luk, oyun kodlayıcılığı, youtuberlık, veri tabanı sistem analizciliği, web tasarımcılığı alanlarına merak büyümüştü. Özellikle youtube da kanal sahibi olmak, bloggerlık son derece gözde alanlar olmuştu. Öyleyse bende derslerimde bu konularda öğrencilere farkındalık kazandırmalıyım diye düşündüm. Bu konuları derslerim arasına ekledim ve onlara bu anlamda bir nevi bilinçlendirmeye çalıştım. Böylelikle çocuklar sosyal medya kullanımındaki sınırlarını, neyi ne kadar ve ne ölçüde paylaşması gerektiğini kavramalarını sağlayarak onları kazanmış oldum. Şimdi onlarla; youtuber olma hayallerini paylaşıyor, fotoğraf ve video paylaşımlarında onların dikkat etmesi gereken noktaları gösteriyor, onları geleceğin sanal dünyasına hazırlayarak bilinçli bireyler olmalarını sağlıyorum. Artık kendimi daha verimli buluyor, onların enerjisinden bende çok şey öğreniyorum. Laf aramızda benim de bir youtube kanalım ve blog sayfam var. Sizce bu yaklaşımla bilişim suçlarını da önlemiş olmaz mıyız? Sizce de bu yaklaşımla bilişim suçlarını da önlemiş olmaz mıyız?

Bahar öğretmen: BT Yalan Oldu

2006 yılında Bilgisayar Programcılığı bölümünü bitirdikten sonra iş hayatına başladım. 1 sene kadar web siteleri tasarladıktan sonra, web sitesi eğitimini verecek bir fırsat yakaladım. İlk defa bir öğretmenin yaptığı işi yapacaktım, tecrübesizdim, endişeliydim, heyecanlıydim. Ders saati geldiğinde, dersliğe giden koridoru ve orada yaşadığım heyecanı, aradan geçen yıllara rağmen dün gibi hatırlarım. İlk başta biraz ters gitti fakat kısa sürede işi kavradım. 4 yıl çalıştıktan sonra, ders anlatma ve öğrencilere yaklaşma konusunda tecrübem arttıkça, öğretme işini sonsuza kadar yapabileceğimi keşfettim. Lisans tamamlama sınavına girerek, eğitim fakültesinde eğitimimi tamamladım. Profesyonel öğretmenlik mesleğine başladım. Çok istedim ama atanamadım. Hemen hemen her yıl, bazen de her dönem farklı okullarda, düşük maaş karşılığında, uzun saatler çalıştım. Bilgisayar üzerinde olan arızanın kaynağını bilmiyorsam araştırdım öğrendim, gerektiğinde de tamir ettim. Çalışmayan bilgisayarları çalışır halde tutmaya gayret ettim. Hatta başka branşlarda ki öğretmenler, bilgisayarları başka amaçlarla kullandıkları için, sürekli bu işlemleri tekrarlamak durumunda kaldım. Ama yılmadım, elimden geleni her zaman yaptım. Fakat hep bir sonraki dönemin ne olacağı sorusunun cevabını veremeyerek yaşadım. Tüm bu yaşadıklarımın sonradan gördüm ki

üniversite eğitimi sırasında öğrendiğim teori ve kuramlar hayatıma devam etmek mümkün değildi. Elbet çok şey öğrenmiştim ancak her şey teoride bitmiyordu. Çünkü öğretmenlik bir gönül işi ve yaşayarak öğrenilecek bir meslekti. Gönülümü ortaya koyup öğrencilerin kalplerine dokunmaya çalıştım. İnanın onları sevdiğinizi anlıyorlar ve size aynı şekilde karşılık veriyorlar. Öğretmemiz gereken dersi, bakabildiğim kadar farklı pencereden bakmayı öğrendim. Yani bir konu için ekonomik, siyasi, tarihi, müzikal ve benzeri yönden bilgi toplayabiliyorsanız, öğrenciye daha fazla şey öğretebiliyorsunuz. Mesleki deneyimim süresince anlayıştan uzak yöneticiler biraz işimi zorlaştırdı ancak iletişim becerileri konusunda ne öğrendiysem yine de onların yarattığı gerginlik nedeniyle öğrendim. İşimi doğru biçimde yaptığıma inandığım zamana kadar denedim, yanıldım, bir daha denedim.... Açık fikirli olmalısınız, her ihtimali değerlendirmelisiniz, aksini yapıp sabit fikirli olmayın. Yaşadığınız her an bir tecrübe kazanacaksınız, bu kadar tecrübe sonunda, doğru olduğunu düşündüğünüz noktada, kararınızın arkasında durursanız, yine de eleştirenler olacaktır, çevrenizde kim ne derse desin kulak asmamayı öğreneceksiniz. Gülün geçin. Çünkü o doğruyu öğrenene kadar kolay yollardan geçmediniz. Nerden mi biliyorum, sizce...

İlhan öğretmen: İyi ki öğretmenim...

Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 2007 yılında mezun oldum. Aklımda öğretmenlik yapmaktan daha çok özel bir şirkette eğitim teknolojisi olarak çalışmak vardı. Türkiye’de ve dünyada var olan eğitim teknolojilerini araştırıp, yeni eğitim yöntem ve tekniklerinin alandaki yansımalarını gözlemlemek ve bunları eğitimcilere anlatabilmek gibi bir hedefim vardı. Yaklaşık 3 dönem süren ücretli öğretmenlik deneyiminden sonra özel bir şirkette eğitim uzmanı olarak çalışma şansını elde ettim. Burada 5 yıl süren görev sürecim boyunca ülke genelinde çalışan kamu ve özel kurumlarda görevli öğretmenlere eğitim teknolojilerini sınıf içerisinde kullanma, yeni eğitim yöntem ve tekniklerini araştırarak sınıf içi kullanıma adapte edilmesi gibi konularda eğitimler verdim. Fatih projesinde aktif rol aldım. Söz konusu beş yıl boyunca hem özel şirkette çalışmanın zorluklarını yaşadım hem de öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmenin ne kadar zor bir durum olduğunu birebir gördüm. Daha sonra kısa bir süre özel okulda eğitim koordinatörü olarak çalıştıktan sonra bir kamu kurumuna atandım. Kamu kurumunda da eğitimle ilgili bir birimde görev alarak kurumda hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulanmasında aktif roller aldım. Daha sonra açılan kurumlar arası geçiş ile Milli Eğitim Bakanlığına öğretmen olarak atandım. Aynı sektör içerisinde hem özel kurumlarda hem de kamu kurumlarında görev aldığım için kendimi şanslı hissediyor ve olaylara bakış açımın biraz daha farklı olduğunu düşünüyorum. Eğitim bir ülkenin geleceğidir ve öğretmenler bir ülkenin geleceğine yön verebilecek en kalabalık meslek grubudur. Bir derse girdiğinizde karşınızdaki öğrencilerin her biri ileride bu ülkenin geleceği olacağını unutmamak gerekiyor. Her öğrencinin derslerindeki başarı seviyesi farklı olabilir. İlerleyen yıllarda başarı seviyesiyle paralel bir meslek sahibi olabilir. Fakat hangi mesleği yaparsa yapsın öğretmenlerin bu öğrencilere ahlaki boyutta bir şeyler katması gerekiyor. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ders saatinin geç başlaması, erken bitmesi, boş günü olması, ders programının istediği gibi olmasının yerine, yeni teknolojileri dersime nasıl entegre ederim, yeni eğitim yöntemleri ile öğrencilerin dersten maksimum faydalanmasını nasıl sağlarım gibi sorularının olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans eğitiminde aldıkları mesleki eğitim ile emekli olduğunu,

derslerini ve kendileri geliştirmek için çok fazla çaba sarf etmediklerini üzülererek meslek hayatım boyunca gözlemlerdim. Lisans mezuniyetimden itibaren bugüne kadar geçirmiş olduğum yaklaşık 10 yıllık meslek hayatımda şunu rahatlıkla söyleyebilirim, iyi ki eğitim sektörünün içerisindeyim ve iyi ki öğretmenim...

Salih öğretmen: Bir Bilişim Teknolojileri Öğretmeni

2004 yılında hocalarımın bana öğrettiği bilgilerle ve bir eğitim teknoloğu olduğumu düşünerek mezun oldum. Aynı yıl atamam yapılmıştı. Artık bir öğretmendim. Öğrencilerim olacak, onlara yön verebilecek, bilgilerimi aktarabilecek ve rehber olabilecektim. Teknolojiyi amaç değil de araç olarak nasıl etkili bir şekilde kullanabileceklerini gösterebilecektim. İlk göreve başladığım okul Ankara'nın bir köy okuluymdu. Okula gittiğimde beklediğimden farklı bir ortamla karşılaşmıştım. Okulda ne laboratuvar ne de doğru düzgün çalışan bilgisayarlar vardı. Okulun müdürü de kendimi tanıttığımda ilginç bir şekilde "Hocam biz matematik öğretmeni bekliyorduk sizi beklemiyorduk" diye cevap vermişti. Evet, ilginç bir şekilde ilk verdiğim ders bilişim dersi değil matematik dersi idi. Çünkü okulumuzda sadece İngilizce, Türkçe ve benimle birlikte sadece üç branş öğretmeni vardı ve tüm dersler bu üç branş öğretmeni tarafından veriliyordu. O sene matematik, iş teknik ve bilgisayar dersleri bana düşmüştü. Bu hiçte beklediğim ve hazırlıklı olduğum bir durum değildi. Ama yapacak bir şey yoktu öğrencilerin öğretmene ihtiyacı vardı. Üç öğretmen okuldaki tüm etkinlikleri birlikte yürütüyorduk. Şimdi dönüp bakıyorum da 14 senelik öğretmenlik hayatımda kendimi en çok öğretmen hissedebildiğim seneler de bu okulda geçirdiğim iki sene olmuş. Daha sonraki zamanlarda askeri öğretmenlikte, zorunlu hizmette ve zorunlu hizmet sonrası farklı okullarda çalıştım. Bu okulların hepsi de daha büyük ve merkezi okullardı; bir yatılı bölge okulu, bir ilçe merkez okulu ve Ankara merkezinde iki okul. Bu okulların hepsinde sadece bilişim dersinde öğretmenlik yapıyordum ama öğretmen olarak görülüyor muydum? Zorunlu hizmetimi yaptığım okulumda dersin ortasında birden müdür yardımcımız içeri girdi ve "Hocam biraz aşağı odama gelebilir misin? Bilgisayarda bir sorunum var" dedi. Bende "Hocam şu an dersteyim teneffüste geleyim" şeklinde cevap verdim. Müdür yardımcımızın cevabı biraz önceki sorduğum sorunun da cevabıydı. "Hocam öğrenciler kendileri yapar sen aşağı gel." yani benim orada bulunmamın bir anlamı çok da yoktu. Ona göre öğrenciler, kendi başlarına bu dersin gereklerini yerine getirebilirlerdi ve zaten biliyorlardı da. İdarenin, diğer öğretmenlerin ve velilerin genel kanısı da bu yöndeydi. Öğrencilerimle ilişkilerim ise daha iyiydi. Bu dersin önemi konusunda sıkıntılar yaşamıyordum. Ama daha sonraki senelerde özellikle basında yer alan, yetkililerin "öğrenciler zaten biliyor" şeklindeki ifadelerinin sık sık duyulması bu durumu da değiştirmeye başlamıştı. Özellikle Ankara merkezinde göreve başladığım senelerde çalıştığım okuldaki öğrencilerde bu algı daha belirgin bir şekilde yüksekti. İşin kötüsü, bu öğrenciler bilişim teknolojileri hakkında çok daha yanlış ve karmaşık bilgilere sahiptiler. Crackli program kurmak onlar için doğal bir olaydı. En çok merak ettikleri şey arkadaşlarını bilgilerini nasıl ele geçirebilecekleriydi. Bu nedenle kendi başlarını tehlikeye sokabilecek programlar kullanmaya çalışıyor ve hatta kendi bilgilerinin başkalarını eline geçmelerine neden olabiliyorlardı. Kendimi diğer branşlara kıyasla derste işlediğim konuların neden gerekli olduğunu daha fazla açıklar ve hatta açıklamak zorunda bulmaya başlamıştım. Ama önemli değildi. Öğrencilerimin bir kısmı durumu anlamışlardı. Önemli olan da buydu.

Umut öğretmen: Gelecek Bilişim’de!

Göreve 2008 yılında Muş’un Malazgirt ilçesinin Hasretpınar köyünde başladım. Fakat bu okul dışında Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2 köy okuluna daha görevlendirildim. Böylece haftanın 5 gününü 3 farklı köy okuluna giderek 3 yıllık görev süremi tamamladım. Mesleğe ilk adımımı attığımda beklentim toplumda ve MEB camiasında bilgisayar öğretmenin daha fazla itibar göreceği ve en önemli ders olacağı idi. Fakat zaman geçtikçe hayal kırıklığına uğradım. Çünkü bilişim teknolojileri dersi önemsenmemekte ve ben öğretmenden daha çok teknik eleman olarak görülmekteydim. Bilgisayar öğretmenliğine bakış açım değişmişti. Artık ne olduğumu kesin olarak anlamıştım; ben öğretmenden daha çok okullarda bilgisayar tamiri yapması gereken, yazıcı kurulumu yapan, müdür ve müdür yardımcısının işlerini yapmak zorunda olan, akıllı tahtada açılmayan video, resim ve diğer içerikler için sınıf sınıf dolaşıp öğretmenlere yardımcı olması gereken teknik elemandım. Bu durumu görmemle birlikte kendimi yavaş yavaş okul idareciliğine yönelmiş buldum. Üniversiteden mezun olduktan 9 yıl sonra ilk defa ders çalışıp müdür yardımcılığı sınavına hazırlandım ve 2017 yılında müdür yardımcılığı görevine başladım. Her gün değişen eğitim sistemimizde bilişim teknolojileri dersine maalesef hiçbir zaman gereken önem verilmeyeceğini düşündüğüm için hayatıma idareci olarak devam etmeyi düşünüyorum. Teknolojiyi çok seven ve belki de dünyada hiçbir ülkede olmayan bir potansiyele sahip olan pırl pırl çocuklarımızın hepsi Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal bilgiler dersleri konularını ezberleyip sınava hazırlanmak zorundalar. Onların sahip olduğu resim, müzik ve teknoloji potansiyellerini hiçbir zaman açığa çıkaramayacağız. Örneğin bir teknolojik aletin yada popüler bir uygulamanın üzerinde asla Türk Malı yazmayacak çünkü bilişim teknolojileri dersinin konuları TEOG, KPSS vb. sınavlarda çıkmıyor. Uzun yıllar boyunca küçücük bir çip için Avrupa ülkelerine milyonlarca dolar ödemeye devam edeceğiz. Hiçbir zaman teknolojide ve dolayısıyla dünyada söz sahibi olamayacağız. Gelecek bilişimde ama belki gelecekte.

“Bilişimcinin Yolculuğu” Atölyesi (Ankara)

İhsan öğretmen: Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği Kişisel Gözlemlerim

Öğretmenlik mesleğine ilk adım attığım 2005 yılından itibaren her geçen gün mesleki anlamda yeni bir şeyler öğrendiğimi söyleyebilirim. Her geçen gün yenilenen bir teknolojinin öğretmeniyiz sonuçta. Belki de bu mesleğin ve bilişim teknolojileri branşının bana heyecan veren tarafı bu olsa gerek. Bir tarih öğretmeni olsam aynı tarihi anlatmaktan sıkılırdım sanırım. Bunun yanında mesleğimizin zorlayıcı tarafları da yok mu? Elbette ki var. Bunların en başında teknolojik gelişmeleri yakından takip etmemiz gerekiyor ve diğer branş öğretmenlerine ve öğrencilere bu yönde rehberlik hizmeti vermemiz gerekiyor. Bunu sağlarken kişisel gelişimimiz için kurumsal bir desteğe ise sahip değiliz. Ayrıca değişen ve gelişen teknolojiyi takip etmek sürekli zaman ayırmayı ve kendimizi güncellememizi gerektiriyor. Ayrıca bilişim teknolojileri eğitimine yönelik lisansüstü derslerin de yetersiz olduğunu, akademik araştırmaların da yeterince yapılmadığını düşünüyorum. Bunun neticesinde, dersimizin amaçları belirginleşemedi ve bilişim teknolojileri öğretmenleri olarak kendi aramızda uygulamada birliği sağlayamadık. Hangi amaçlarla bilişim teknolojileri eğitiminin verilmesi gerektiği yönünde farklı görüşler ifade edilmesine rağmen yıllardır dersin neden gerekli olduğu yönünde tartışmaların devam ettiğini görüyoruz. Bilişim teknolojileri eğitimi konusunda

öncelikli olarak yapılması gerekenin akademik araştırma bulgularının ortaya konulması olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında öğrencilerin sürece bağlanabilmelerine, angaje olabilmelerine yönelik öğretim tasarımına yönelik araştırmaların ve kaynakların artması ihtiyacı da kişisel gözlemlerin neticesinde belirtebileceğim bir eksiklik. Bilişim teknolojileri öğretmeni olarak, branşımızın oldukça hızlı değişen dinamik yapısı ile zor bir branş olduğunu ve öğrencilerin karşılarında duran ekranda bulunan çoklu ortama kapılmalarından dolayı daha farklı sınıf yönetimi teknikleri gerektirdiğini düşünüyorum. Üniversitelerde ise en azından ben lisans öğrencisi iken branşımıza özgü sınıf yönetimi teknikleri eğitimi verilmiyordu. Ben ve tanıdığım birçok arkadaşım bu nedenle yeni göreve başladığımızda bilişim teknolojileri sınıfında sınıf yönetimini sağlamak noktasında oldukça zorluk çektik. Öğrencilerin öğretmenin karşısında oturduğu ve yüz yüze iletişim halinde iken yaşanmayan sıkıntılar bilişim teknolojileri sınıflarında yaşanabiliyor. Sınıf yönetimi ve öğretim tasarımı konusunda lisans düzeyinde branşımıza özgü bir öğretim programının sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Bunun yanında öğretmen olarak bilişim teknolojileri dersini başka alanlarla ortak çalışmalar yürütürken daha anlamlı ve keyifli buluyorum. Ben bu yönde adım attığımda benimle çalışmak isteyen diğer branşlardan öğretmenler de her zaman buldum. Bunu tüm meslektaşlarıma tavsiye ederim. Sevgi ve saygılarımla.

Mehtap öğretmen: Artık Branşımı Seviyorum

Bilgisayarı ilk kez 6. Sınıfta gördüm ben. Bilişim dersinde. Dersi veren öğretmenimin “Bilgisayarlara dokunurken dikkat edin, bozarsanız parasını sizden alırız.” uyarısı beni bilgisayardan soğuttu. Öğretmen olmak hep hayalimdi ama bilgisayar öğretmenliği değildi elbette. Ancak sonrasında lisede bilgisayar bölümü ve ardından üniversitede BÖTE bölümünü kazanmış olmam bilgisayar öğretmenliğine mecbur bıraktı beni. Sonra atandım ve öğrencilerimle buluştum. Bilişim sınıfım vardı evet ama öğrencilerimin sayısı bazı sınıflarda 36 ya ulaşıyordu. Sınıfımda 11 bilgisayar vardı ve dokuz tanesi çalışır durumdaydı. Diğer üç bilgisayarı da nasıl yapılacağını öğrendikten sonra bir yakınımın da yardımıyla çalışabilir duruma getirebildim. Üç ve dört kişilik gruplarla oturuyordu öğrencilerim. Okul idaresini bunu bildirdiğimde hep yetersiz kaynaktan bahsediliyordu. İlk yılda yaşadığım tek sıkıntı bu değildi. Bilişim dersinin çok önemsenmemesi her bilişim öğretmenin yaşadığı sorun sanırım. Bunlara rağmen ders anlatmaya çalıştım. İnsan bir işi zorluk için de gerçekleştirmeye çalışınca biraz soğuyor sanırım o işten. Ben de sevmediğim bir branşta öğretmen olmuşum ve onun zorlukları beni yoruyordu. Ancak bir öğrencimle yaşadığım olay branşımı sevmeye başlamamda katkı sağladı. Bir derste anlattığım Pivot programı bir öğrencimin çok dikkatini çekti. Hikâyesini kendisinin yazdığı çizgi filmini tasarladı Pivot'ta. Bilgisayara merakını arttırdı sanırım bu durum. Öğretmenim ben programcı olmak istiyorum dedi sonra. Kodlamayı öğrenebileceği program isimlerini istedi benden. Üniversite de bana öğretilen kadarıyla birkaç program ismi söyledim. Başlarda geçici bir merak sandım öğrencimin ilgisini. Sonraları daha sık gidip gelmeye başladı yanıma ve kodlamayla ilgili daha çok sorular sormaya başladı. Onun merakı beni de araştırma yapmaya yöneltti. Artık öğrencim için kodlama öğrenilebilecek siteler araştırmaya başladım. Öğrendiğim kadarını ona öğretmeye çalıştım. Ona yazılı kaynaklar bulmak için araştırma yaptım. Sanırım öğrencim sayesinde branşımı sevmeye başladım. Bir bireyin yaşamına dokunabilmek, anlattıklarının bir öğrenci tarafından dikkate alınması ve belki onun gelecekte yapmak istediği

mesleği bulmasında rolünüzün olması öğretmenlik mesleğini kutsal kılan durumlardan birkaçı sanırım. Öğrencimin merakı bana şunu gösterdi. Bilgisayarı sevmiyor olsam bile öğrencime faydalı olma isteği, çok sevmediğim bir alanı bile bana sevdirdi. Ben öğretmen olduğum için mutluyum ve artık bilgisayar öğretmeni olduğum için de eskisi kadar mutsuz değilim.

Melike öğretmen: BÖTE Mezuniyeti

Ankara üniversitesi Böte mezunuyum. Mezun olur olmaz birçok yerde iş başvurusu yaptım. sonun da özel bir kolejde ilkokul kısmında çalışmaya başladım. İlkokul kısmıyla çalışma fikri başlangıçta zor gelmeye başlamıştı. Okuma ve yazma bilmeyen anasını ve 1. Sınıflar gözümü çok korkutsa da zaman geçtikçe dersler eğlenceli olmaya başladı. Öğretmenliğin en başında kendime bir sözüm vardı klasikleşmiş Word Excel PPT anlatmayacaktım ve derslerimi eğlenceli hale getirecek çocukların dikkatini çekecektim. İlk zamanlarımda sürekli araştırma yapıp çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlayıcı program arayışına girdim. Bu kısımda Üniversite de aldığım eğitim yetersiz geldiğini anlamaya başladım okullarda gösterilen hiçbir program öğretilmemişti ya da ben üniversite de kendimi geliştirememiştim. İlk yılım ve belli bir müfredatın olmayışı başta çok zor diye düşünsem de bu aslında bir avantaj olarak bana geri döndü. Bilgisayarsız kodlama etkinlikleri, kodlama etkinlikleri derken kendi müfredatımı oluşturmaya başladım hem de kendimi de geliştirme fırsatı buldum. Sürekli çalışma araştırma yapmak bazen bunaltsa da, Bu süreçte sizi en motive edici olan şeyin öğrencilerin verdiği tepkiler olduğunu gördüm. Onların sevgilerini göstermeleri derse ve size karşı çok istekli olmaları her gün masanız da bir not yazmaları teneffüste öğretmenler odasına gidememek, koridorda sarılmaları bu meslekte sizi motive edici şey. Şuan geçen 1.5 yılımda hala araştırma yapıyorum sanırım yapmaya da devam edicem işin aslı bu mesleği seviyorum o yüzden hep öğrenmeye devam edicem.

Gamze öğretmen: Bir Öğretmenin Kısa Hikâyesi

2016 yılında Anadolu Üniversitesi'nden mezun oldum. Öğretmenlik hayatıma özel bir okulda başladım. Okula ilk adımımı attığımda heyecanlı ve tedirgindim. Öğrencilik hayatım bitmiş iş hayatıma başlamış bulunuyordum. Öğrencilerimle tanışmadan önce okul idarecilerine kendimi tanıttım ve bana yapmam gereken işler sıralanmaya başladı. Bir bilgisayar öğretmeni şunu yapabilmeli... ile başlayan cümleler bitmiyordu. Çok fazla beklentinin olması beni biraz tedirgin etti. Öğrencilerimle daha tanışmadan bana sıralanan işlerin üstesinden gelebilir miyim diye düşünmeye başladım. Nihayet öğrencilerimle tanışma vakti geldi ve ilk dersime girdim. Karşımda heyecanla bana bakan öğrencilerimi görmek bana sıcak bir his veriyordu. Heyecanla kendimi tanıtmamı bekliyorlardı. Yeni bir öğretmenle tanışmak öğrencilerimi heyecanlandırıyordu. Bunu öğrencilerimin gözlerinden okuyabiliyordum. Tanışma bittikten sonra tedirginliğim azalmış ve biraz daha rahattım. Derslerde öğrencilerimle eğlenceli vakit geçiyor ve öğretmen olmayı seviyordum. Öğrencilerim için bazen bir öğretmen bazen bir ablaydım. Onlarla sevinip onlarla üzülüyordum. Öğrencilerim ile aramdaki bağ giderek kuvvetleniyordu. Bilgisayar öğretmeni olmam nedeni ile okulun ders dışında da beklentileri vardı. Öğretmen olmanın yanı sıra aynı zamanda okulun bir tasarımcısı, teknik elemanı ve ölçme değerlendirmecisiydim. Okulun sınav işleri, akıllı tahta sorunları, okul tasarımları, elektronik aletlerle ilgili bitmek bilmeyen sorular gibi birçok şey ile ilgileniyordum. İlk zamanlarda

sıkıntı ettiğim işlere giderek alışıyordum. Ağır gelen yüklerden sıyrılmaya başlıyor daha pozitif bakmaya çalışıyordum. Bilgisayar öğretmeni hayal ettiğimden biraz farklıydı ama öğrencilerimle geçirdiğim her dakika beni fazlasıyla mutlu ediyor, sıkıntılarımı azaltıyor ve onlarla daha çok vakit geçirebilmek iyi ki öğretmen olmuşum diyorum.

Eda öğretmen: Böte Mezunu Olmak

Öğretmenlik her zaman sevdiğim hayranlık duyduğum bir meslek olmuştu. Üniversite için tercih yaparken sadece öğretmenlik olduğu için yazmışım bu bölümü. Teknolojiye oldukça uzak olan ben nasıl sevecektim nasıl yapacaktım bilmeden büyük bir heyecanla başladım okula. 4 yıllık Üniversite eğitimim boyunca her şey gayet güzel görünüyordu okulu bitirecek hemen atanıp göreve başlayacaktım. Özelde çalışmayı neredeyse hiç düşünmemiştim. Fakat 2016 Haziranında mezun olduğum da atamalar yok denecek kadar az ve mülakat sistemine geçilmişti. Atanmak hayal olmuştu. Özelde de iş bulmak hiç kolay değildi. Şans eseri küçük bir kolejde işe başlamışım. Öğretmenlik yapacağım için çok mutluydum fakat Bilgisayar Öğretmenliği beni oldukça korkutuyordu. Kendimi alanım da yetersiz görüyor aldığım eğitimin teorikte kaldığını düşünüyordum. Anasınıfından 6. Sınıfta dahil olmak üzere 7 kademeye ders veriyordum. Dersimiz Milli Eğitim’de sadece 5. ve 6. Sınıflarda olduğu için diğer kademeleri hiç düşünmemiştim. Başlarda her seviyeye ayak uydurmak zor oluyordu ama zamanla alışmışım. İlkokul grubu çok daha zevkli geçiyordu. Yaş grubu büyüdükçe çocukların ilgisini çekmek zor oluyor. Müfredat yetersiz geliyordu. Sürekli araştırmak yeni şeyler keşfetmek kendimi yenilemek zorundaydım. Bunun dışında bir Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak her türlü teknik desteği sağlamalı elektronik her aletten anlamalı, diğer öğretmen arkadaşlara destek olmalı, afiş tasarlamalı, gerekirse fotokopilere bile yardımcı olmalıydım. Üniversite eğitimim boyunca etkileşimli tahtaları bir veya iki defa kullanmıştık, şimdi benden her sorununu çözmek bekleniyor hatta diğer öğretmen arkadaşlara kullanımı hakkında seminer vermem gerekiyordu. Çoğu şeyi iki yıllık öğretmenlik hayatım da kendi çabalarımla öğrendim. Bazen bir sorunun nedenini bulmak için saatlerce araştırma yaptım bazen başka Bilişim Öğretmeni arkadaşlarımdan yardım aldım. Bazen de saatlerce basit bir afiş tasarımı için uğraştım yaptıklarım beğenilmedi tekrar tekrar değiştirmek zorunda kaldım. Öğretmenliği hep sevdim fakat alanım beni çok zorladı. Dersimin öğretmenler ve idareciler tarafından bile gereksiz görülmesi, şuan da gündemde çokça yer verilen kodlama ve robotik eğitimimizin yetersiz olması, bir öğretmenden çok teknik eleman olarak görülmek, dersteyken bile basit bir sorunda aranıp çağırılmak gibi nedenler beni yorsa da alanımda iyi olmak için çabaladığım çocuklara kattığım en ufak bir bilgide bile mutlu olduğum onların zevkle derse geldiği her gün bana bir şeyler kattı. Ve iki yıllık meslek hayatımda daha yolun çok başında olduğumu vazgeçmemem gerektiğini ve bir eğitimci olarak öğrenmenin kendini geliştirmenin sonu olmadığını öğrendim.

“Heybemde Mesleki Anılar” Atölyesi (Elazığ)

Arzu öğretmen: Köydeyim ama Mutluyum

2009’da üniversiteden mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak için atama beklerken bu süreci özel okulda çalışarak değerlendirmek istedim. Başlangıçta acemiliğin de verdiği duygularla neyi yapıp yapmamam gerektiğini algılayamamışım. Bilgisayar öğretmeni bilinciyle derslere giriyordum. Fakat idareci ve sekreterin alanımın tanımını bilmeden ve öğrenmeden gösterdikleri

tutum beni bu okuldan yavaş yavaş soğutmaya başlamıştı. Sekreterin yazması gereken yazıyı bana getirerek “Bu yazıyı bilgisayarda yazıp getirin” deyip kağıdı elime vermesi, özel okulda işlerin farklı yürüdüğünü anlamam için yeterli oldu. Bilgisayar öğretmeni olunca bilgisayar ve elektronik ile ilgili ne iş varsa bu öğretmenin yapması gerekiyormuş gibi bir anlayış var maalesef. Belki de bu okuldaki yönetimle ilgili bir sorun vardı. O yüzden bu anlayışı tüm özel okullara genellemek istemem. Benzer bir olay da aynı okulda müdür yardımcısıyla yaşamıştım. Hafta sonu düzenlenecek “Anneler Günü” programında bilgisayar başında durmamı ve sadece müzikleri başlatmamı söyledi. Yapacağım tek şey buydu. Yani herkesin yapabileceği bir işi sırf bilgisayar öğretmeniyim diye ve özel okulda çalışıyorum diye bana yüklemesi bu okuldan ayrılmama sebep oldu. Bu olayları yaşadktan sonra devlet okuluna atanmayı, mesleğimi daha iyi ve verimli bir şekilde yerine getirmeyi sabırsızlıkla bekledim. Çok geçmeden atamam gelmişti. İlk görev yerim Elazığ’ın Kovancılar ilçesindeki bir liseydi. 3 yıl geçirdiğim bu okulda bilgisayar öğretmeni olarak güzel anlar yaşadım. Buradaki görevimle başlayan gerçek öğretmenlik hayatım gelişerek ilerledi. Mesleğimin dokuzuncu yılındayım ve Elazığ’ın Akçakiraz beldesinde bir ortaokulda çalışmaktayım ve ilk tecrübeme göre çok mutlu ve huzurluyum. Bundan sonra da öğrencilerime ve okuluma faydalı bir öğretmen olarak yoluma devam etmek istiyorum.

Bülent öğretmen: Değişim ve Gelişim için Bilişim

2008 yılı Fırat Üniversitesi Bilişim ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliğinden mezun oldum.2009’un Mart ayında Elazığ-Baskil ilçesinde öğretmenliğe başladım. Öğretmenlik mesleğimin on birinci yılı içerisindeyim. Görevime Elazığ – Merkezde devam etmekteyim. Görevimin ilk yıllarında Milli Eğitim Bakanlığının Bilişim Teknolojileri Dersinin öğretmen kılavuz kitabı olmadığından derslerde ne anlatacağım konusunda zorluklar yaşadım. Okul idareleri genellikle Bilgisayar Öğretmenlerini tamirci olarak görmektedir. Bilişim teknolojileri dersini veliler boş ders, öğrenciler ise oyun oynama dersi olarak görmektedir. Bu tür zorlukları artık çok yaşamıyorum, çünkü son iki yılda dersin öğretmen kılavuz kitabı yayımlandı, kodlama dersleri geldi. Bu gelişmeler veliler, öğrenciler ve okul idaresinin Bilişim Teknolojileri dersine bakış açısını değiştirdi. Okullardaki teknoloji sınıflarındaki Bilgisayarların eski olması da dersleri işlerken bizleri zorlandırıyor. 2011-2014 yılları arasında yatılı lisede nöbet görevi aldım. Öğrencilerle birlikte derslerden sonra etütlerde ders çalıştık, hafta sonları spor faaliyetlerinde bulunduk, birlikte yemek yedik, kitap okuduk. Öğretmenliğin ne olduğunu bu senelerde anladım. Robotik kodlamayı öğretmek için önümüzdeki yıl bir çalışma başlatmak istiyorum. Hedefim tüm öğrencilerime faydalı bir öğretmen olarak devam edebilmek...

Ali öğretmen: Teknoloji Amaç Değil, Araçtır.

2009 yılında Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünden mezun oldum. Aynı yıl Tunceli’nin en iyi devlet okullarından birine atandım. Göreve başladığımda ilk olarak Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine olan bakış açılarını öğrenmeye çalıştım. O dönem seçmeli olan ve karne notu olmayan bilişim teknolojileri dersinin çok önemsenmediğini, ayrıca öğretmenlerin derslerde teknolojiyi aktif olarak kullanmadıklarını gözlemledim. Öğrencilerim ise bilişim dersini oyun oynama saati olarak görüyorlardı. Meslektaşlarımla ile konuştuğumda bu problemin genel bir problem olduğunu herkesin aynı dertten

muzdarip olduğunu öğrendim. Okulda Bilişim teknolojileri laboratuvarı sadece bilişim ders saatlerinde kullanılıyordu. Benim için bilişim teknolojileri bir amaç değil bir araçtı ve disiplinler arası yaklaşıma göre tüm derslerde bilişim teknolojilerinin aktif olarak kullanılması gerekiyordu. Öğretmenlerde, velilerde ve öğrencilerdeki bu algıyı kırabilmek ve bilişim teknolojilerinin önemini anlatabilmek için çalışmalara başladım.

- Anasınıfı öğrencilerinin ince motor kaslarını geliştirmek için bilgisayarlara program yükleyip anasınıfı öğrencilerinin laboratuvara gelmesini sağladık. Çocuklar oyun yoluyla öğrenme ile hem daha zevk alarak öğrendiler; hemde klavye ve fareyi kullanarak parmak kaslarını geliştirdiler.

- Okuldaki tüm öğrencilerin mesleki bilgi sistemini kullanmasını sağlayarak öğrencilerin meslekleri tanımlarını ve sistemde bulunan anketler ile mesleki eğilimlerini öğrenmelerini sağladık.

- Bilgisayarlara DynEd dil öğretim programını yükleyerek çocukların etkileşimli bir şekilde yabancı dil öğrenmesini sağlamaya çalıştık.

- Öğrenciler arasında bulunan tatlı rekabetten de faydalanarak meb vitamin portalı üzerinden öğrencilerin boş zamanlarında etkileşimli bir şekilde ders çalışmalarını sağlamaya çalıştık.

- Bilişim teknolojileri dersinde çocukların gündelik hayatta gördükleri el ilanlarını, broşürleri proje ödevlerinin afişlerini beraber yapmaya çalıştık.

- Öğretmenlerin seçtikleri özel soruları tarayıcı ile taratıp öğretmenlerin sınıf bilgisayarlarına kayıt ettik. Öğretmenler bir ders saatinde daha farklı soru tipinde daha fazla soru çözme imkanı buldular.

- Okul Aile Birliği Toplantılarında velilere öğrencilerin okulda bilgisayarları hangi amaçla kullandığını ayrıntılı olarak anlatmaya çalıştık.

Yaptığımız bu çalışmalar ile öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin bilişim teknolojilerine olan bakış açıları değişmeye başladı. Artık okulda bilişim laboratuvarı tam zamanlı olarak kullanılmaya başladı. Herkes bilişim araçlarını hedefe ulaşmada olmazsa olmaz bir araç olarak görmeye başladı.

Serkan öğretmen: Tecrübe Konuşuyor

2009 yılında ilk olarak üniversiteye memur olarak atandım. Çalışmanın ilk yılında bilgi işlem daire başkanlığına bağlı bilgi işlem elemanı olarak çalışmaya başladım. Bilgi işlemin hayatımın mesleği olarak görüyordum. Yanılmışım! Rektör yardımcısının yanına çağırıp bana yönelttiği bir sorun hayatımın dönüm noktası olduğunu söyleyebilirim. Yazıcısında bir sıkıntısı olduğunu söyleyen hocamın sorunu basit bir hamle ile çözmem ve akabinde bana yönelttiği bir soru “sizde bize hiçbir şey öğretmiyorsunuz” demesi benim aslında öğretmenlik mesleğini icra etmem gerektiğini söylemesiydi. Öğrenmenin ve akabinde öğretmenin en büyük erdemlik olduğunu orda anladım. 1.5 yıl çalıştıktan sonra Şırnak'ta bir köy okuluna öğretmen olarak atandım. Şırnak'ta geçirdiğim yılların en kötü ve en iyi yıllar olduğunu anladım. Çok zor günlerdi. Ama bir o kadar da verimli yıllardı benim için. Tehlikenin kol gezdiği o dönemlerde eğitime ve teknolojiye susamış birçok öğrenciyi görünce işlerin ne kadar ciddi olduğunun farkında vardım. Özellikle tehlikeli yaşam koşullarında orda çalışmam bana ayrı bir tecrübe kattığına inanıyorum. Labarutavarı olmayan bir okula tayinimin çıkması ve okulun sobalı olması aynı zamanda çocuklarımdan bodrum kat dahil olmak üzere ders görmeleri bu zorlukların basit örnekleriydi. Uzun uğraşlar sonunda okulda depo olarak kullanılan bir yeri bilgisayar laboratuvarına çevirip 10 bilgisayarlı bir laboratuvar oluşturdu. Öğrencilerimin bilgisayarda oyun oynamaları klavyenin tuşlarına bilinçli bir şekilde basmış olmaları, paint de resim

çizimleri veya sunum hazırlamaları bende ayrı bir haz uyandırıyor. Vermiş olduğum bilgilerin ışığında geridönüt almam benim için ayrı bir mutluluk kaynağıydı. Köy okulunda bir yıl çalıştıktan sonra aynı ilde meslek lisesine görevlendirildim. Meslek lisesinin de kendine göre bazı zorlukları vardı. Daha ilk dersten öğrencilerimin seviyelerinin düşük olduğunu hemen anladım. Donanım derslerine giriyordum. Bir yıl çalıştıktan sonra öğrencilerime verimli olduğumu görmek , yıl sonunda bazı öğrencilerimin özellikle bilgisayarında çalıştığını görmek ve kendilerinden bana karşı güzel sözler sarf etmeleri benim için ayrı bir mutluluk kaynağı olduğunu söyleyebilirim. Öğretmenlik mesleğinin kolay veya basit olduğunu söyleyenlere karşıyım. Özellikle farklı coğrafyalarda farklı aile yapısına mensup insanların bulunduğu bir yerde öğretmenliğin ne kadar zor olduğunu söylemek abartısız olur. Ama bu durumdan yılmadım, sabır gösterip öğretmenliği layıkıyla elimden geldiğinin en iyisini yapmaya çalıştığımı söyleyebilirim. Öncelikle sabretmenin en büyük erdemlik olduğunu bu yıllarda öğrendiğimi söyleyebilirim.

Eren öğretmen: Hayatımız Manifesto

“Gelecek, bilişimle gelecek.” Bu söz ile matematik mi bilgisayar mı yazmalıyım ikilemi içinde geleceğimi şekillendirecek olan Böte’yi tercih ettim. 2008 yılında Fırat Böte’den mezun oldum. Bölümün ilk mezunlarındanım. Aynı yıl Van’a kadrolu öğretmen olarak atandım. Göreve başladığım ilk zamanlarda bölgesel farklılıklar kendini hemen göstermeye başladı. Gerek dil, gerekse kültürel olarak bir çok farklılıklar bulunmakta Elazığ’a göre. Bu farklılıklar derslerde de kendini gösteriyordu. Bilişimle ilgili kavramları anlatırken komik birçok ifadeler ortaya çıkıyordu J Görev yaptığım okulda bilgisayar sınıfı düzensiz, arka arkaya sıra şeklindeydi. 1 aylık bir emek sonucu sınıfı U düzenine çevirdim. Çalışmayan birçok bilgisayarı düzelttim. Bu arada velilere yönelik de kurslar düzenledim. Kısa dönem askerlikten sonra tekrar okuluma görevime devam ettim. Web tasarım işiyle bir süre uğraştım. İki firmaya web tasarım yaptım. Daha sonra yüksek lisansa ilgi duydum. Van’daki Böte hocalarının bölümle alakasız kişiler olduğunu görüp bu isteğimden vazgeçtim. 2010 yılında zorunlu hizmet affı getirilince Elazığ’a tayin hayalleri de suya düştü. Herkes yerinde kaldı çünkü. Doğuya gidince memlekete dönmek oldukça zor oluyor. Ağ güvenliği kurslarına başvurarak farklı şehirlerde kurslar aldım. Mesleki becerilerime lisanstan çok daha faydalı bilgileri 2 haftalık kurslarda öğrendim. Özellikle diğer illerden gelen BT öğretmenlerinden farklı birçok bilgi öğrendim. 2013 yılında Denizli’ye tayin istedim. 3 yıl çok verimli bir öğretmenlik geçirdim burada. Gerek arkadaşlık gerekse mesleki beceri anlamında. Robotik alanıyla burada tanıştım. Öğrencilerimle beraber arduino seti alıp devreler ve kodlarla uğraştık. Hem eğlendik hem öğrendik. Fatih eğitmeni olup görev yaptığım ilçede birçok okulda öğretmenlere seminer verdim. Bazı öğretmenlerin EBA’dan, kendi dersiyile ilgili e-içeriklerden bihaber olduğunu gördüm. Oldukça güzel geri dönütler aldım. 2014 yılında Fırat Böte’de yüksek lisansı kazandım. 2016 yılında Elazığ’a tayin olunca bu eğitime devam ettim. Tez aşamasına geçtim. Elazığ’da ilçede 1 ay çalışıp sınav ile merkezde bir ortaokula müdür yardımcısı oldum. Hem robotik kodlama çalışmalarını hem de idareciliği beraber yürütüyorum. Elazığ’da ilk defa robot yarışması düzenledik zümrelerimle. Jüride memnuniyetle görev aldım. Bir bilinç oluşturması açısından önemliydi bu gelişme. Ulusal ve yerel medyada haber oldu. Velilere ve öğretmenlere yönelik teknolojinin bilinçli kullanılması konularında seminerler verdim. Kavram yanlışlarının oldukça fazla olduğu bu alanda teknolojinin değil ekranın bağımlılığı olabileceğini göstermeye çalışıyorum.

Teknolojik yeniliklerden, geleceğe yönelik eğilimlerden haberdar olmak, bunları insanlarla paylaşmak önemli bence. İşe yarar bilgileri çevremle paylaşmaya devam ediyorum. Bilişim Teknolojilerinin öneminin geç de olsa anlaşıldığını görmek beni mutlu ediyor.

“Bilişimcinin Arka Bahçesi” Atölyesi (Çanakkale)

Elif öğretmen: Bilgisayarsız Bilgisayar Öğretmeni

2010 yılında bilgisayar öğretmenliği bölümünden mezun oldum. İlk hedefim Kpss sınavı ile bir MEB kadrosunu öğretmen olarak atanmaktı. MEB kadrosuna atanmak istememin nedenleri ise özlük haklarınızı devlette tam olarak kullanabilirsiniz, iş tanımınız bellidir, mesai saatleriniz kesindir ve bu sayede ailenize ve kendinize daha fazla vakit ayırabilirsiniz. Birde en önemlisi öğretmenlik doyumunu tam olarak bir devlet okulunda alabilirsiniz. Şimdi öğretmenlikte 6. Yılımdayım. Bu süre zarfında beni en çok zorlayan durum ise Bilişim Teknolojileri laboratuvarı olmayan bir okulda bilgisayar öğretmenliği yapmak oldu. Dersimizin içeriği itibari ile birebir bilgisayar başında uygulama yapılması gerekmektedir. Ancak laboratuvar olmaması her ne kadar dersin işleyişini zorlaştırsa da bir engel olmamalı diyerek; dersin işleyişini öğrenciler için kalıcı öğrenme sağlayacak, ilgisini çekecek etkinlikler bularak düzenledim. Sınıflarımız da bulunan akıllı tahtalardan öğrencileri tek tek kaldırarak uygulama yaptırmak, öğrencilerin ilgisini çekecek konuya uygun resim, video, eğitici oyun gibi materyaller kullanmak, yaş aralığına uygun eğitici oyunlardan yararlanmak, bilgisayarsız kodlama etkinliklerinden yararlanmak bunlardan sadece bir kaç... Hatta bahçeye çizdiğimiz şablon ile hem oyun oynuyoruz hem de kodlama mantığını kavriyoruz. Bu uğraşın en güzel dönütü ise öğrencilerinizin dersinize koşma gelmesi sanırım. Demem o ki evet bilgisayarsız bilgisayar öğretmeni olmak trajikomik olsa da bu mesleğinizi yapmanıza engel değil. Öğrencilerinize bilişim teknolojilerini sevdirmenize engel değil. Öğretmenlik iz bırakabilme mesleği umarım sizlerde iz bırakan öğretmenlerden olursunuz. Sevgilerimle...

Figen öğretmen: Taşıma Bilgisayar ile Değirmen Dönmez

21. yüzyıl da bilişim teknolojileri alanında çok hızlı değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler ile birlikte bu teknolojiler eğitim ortamında çok fazla kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu durum her okulda aynı adımlarla ilerlememiştir. Neden dersiniz? Nedenini şöyle açıklayayım: Bilgisayar laboratuvarı olmayan bir okulda bu derse anlatmak, öğrencilere soyut gelen programlamayı somutlaştırarak araç ve gereçlerin olmaması en büyük sorunlardan birisidir. çalıştığım ortaokulda sadece etkileşimli tahta var. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersini anlatabileceğim bir laboratuvar veya laboratuvara dönüştürebileceği bir sınıf yok. Programlama eğitimi ile öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılığının artabileceğini, işbirlikli çalışma becerilerinin gelişebileceğini biliyordum. Dünyada programlama eğitiminin çok küçük yaşlara inmesi ancak okulumdaki fiziksel imkânların kötü olması beni rahatsız ediyordu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi akademisyen hocalarımdan, rektörlükten okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan eski kullanmadıkları dizüstü bilgisayarları istedim. Beni kırmayıp verdiler. Bu bilgisayarları çalıştığım okula götürdüm ancak boş bir sınıf olmadığı için her hafta ders saatinde bilgisayarları sınıfa taşımak, sıra düzenini ona göre ayarlama zorundaydım. Dizüstü bilgisayarları olan öğrenciler de bilgisayarlarını okula getirdiklerinde sorunu bir nebze çözebilmiştim. Tabii ki her öğrenciye bir bilgisayar düşünüyordu ama en azından deneyerek

öğrenebilecekleri bir ortam oluşturabilmişim. Çoğu zaman grup çalışması yaptırmayı tercih etmek zorunda kaldım. Şarjı biten bilgisayarların ara kablolar ile şarjda bağlanması, sınıfta tek bir priz olması gibi sıkıntılarla dolu bir eğitim-öğretim dönemi geçirdim. Şimdi okula bilgisayar laboratuvarı kurulabilmesi için gerekli yerlere müracaatlar yapıyorum. İçinde bulunduğumuz bilgi çağının gereği olarak yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Yazılım alanında yetişmiş insan gücüne olan ihtiyacımızı Bilişim Teknolojileri dersine gereken önem ve altyapı sağlanarak mümkün olabilir. Bu nedenle çağımızın gerektirdiği teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmemiz için bu gibi sorunların bir an önce çözüme kavuşması en önemli ve acil ihtiyaçlarımızdır.

Osman öğretmen: Robot Öğretmenim

Henüz BÖTE bölümünden yeni mezun olmuşken devlet okulunda öğretmenlik yapmayı hiç düşünmemiş, tam olarak ne yapacağımı kestiremeyen bir öğretmen adayıydım. Artırılmış gerçeklik projem ile eğitim-öğretime farklı bir soluk getirmek için üretmeye çalışıyordum. Bana göre lisans mezunuysanız önünüzde 2 seçenek var: Ya paradan vazgeçmelisiniz, yada zamandan. Ben paradan vazgeçmişken önüme para kazanabileceğim bir öğretmenlik teklifi geldi. Öğretmenliğimin henüz 3. Yılındayken ilk yılıma göre daha mutlu olduğumu farkettim. Göreve başladığım ilk zamanlar çok yorucu, heyecanlı, stresli ve yoğun geçiyordu. 40 dakika öğretmen, 15 dk teknik servis, özel günlerde fotoğrafçı, mesaiden sonra araştırmacı öğrenciydim. Diğerleri mesleğime “tamirci” gözüyle bakıyordu. Dersteyken bile bozulan birşeyler için çağırılıyordum. Bunların yanısıra öğretmenlik ve öğretmek arasında gelgitler yaşıyordum. Yapmak istediklerim ve yapabildiklerim arasında çok fark vardı. Yoğun iş hayatım hedeflerim için çalışmamı engelliyordu. Henüz öğrencilerle nasıl iletişim kuracağımı, nasıl davranacağımı, nasıl bir öğretmen olacağımı bilmiyorum. Hem öğretmen taklidi yapmaya çalışıyor, hemde nasıl yapabileceğimi araştırıyor ,gözlemliyor, otorite kurmaya çalışıyordum. Anasınıfından 7. Sınıfa kadar 23 saat Robotik ve Kodlama dersine giriyordum. Bozuk bilgisayarlar, internet, ses sistemi, olmayan malzemelerle savaş veriyordum.

Aynı zamanda göz rahatsızlığı yaşıyordum. Göz doktorum sordu :”Mesleğiniz nedir? Bilgisayarla mı uğraşıyorsunuz, toz ile mi ?” Ben: “Tozlu bilgisayarlarla uğraşıyorum demiştim” daha sonrasında ömür boyu beni yalnız bırakmayacak bir göz hastalığına kavuşmuştum. Bu süreç beni çok fazla yıpratmıştı. Birinci Senenin sonunda okulun internet, bilgisayar ve diğer malzemeleri yenilemelerini sağladım. İkinci senemde eskimiş alt yapının angaryasından kurtulmuş bir nebze daha öğretmenliği nasıl daha iyi yapabileceğim konusuna odaklanmışım. Bu süreçte özel etkinlik ve günler için videolar, afişler hazırlıyor, fotoğraf çekiyor, sosyal medya ve internet sitesi ile ilgilenmeye devam ediyordum. Kunduzlarım (öğrencilerim) bana “Robot Öğretmenim” lakabını takmışlar ve bütün okula yayılmıştı. Bu durum onların üzerinde etki gösterdiğimin habercisiydi ve beni mutlu ediyordu. Etrafta sayemde dersi sevdiğini, daha çok ilgi duyduğunu söyleyen öğrenciler ve çocuklarının sevdiği bir şeyler öğrendiğini söyleyen aileler vardı. Yinede gelecek seneye baktığımda aynı süreci tekrar yaşamayı göze alamayacaktım. Kendime yeni bir plan çizip küçük bir Robotik & Maker kursu açacak, sadece öğretmeye odaklanacaktım. İkinci senenin sonuna yaklaşırken ilgililere okuldan ayrılmak istediğimi bildirdim. Okulun bitmesine kalan birkaç ayımı en iyi şekilde geçirmeye çalışıyordum. Ayrılacağımı duyanlardan geri dönütler almaya başlamıştım. Hepsi benim için çok iyi geri dönütlerdi; “Çocuğumuzu sizi çok seviyor”, “Dersinizi ipe çekiyor”, “Siz geldikten sonra çok şey öğrendik”,

“Hocam seneye de buradasınız değil mi?”, “Hocam o kadar sisteminizi kurdunuz, her şeyi iyileştirdiniz, tam meyvesini yemeye başlayacakken nereye gidiyorsunuz?” Haziran ayı geldiğinde kurucumuz ve müdürümle ayrılma konusunu yeniden konuştuk. Bu arada benim ayrılmak istediğime gerçekten inanmamışlar. Aramızda geçen konuşma bana değer verdiklerini ifade ediyordu. Konuşmanın sonunda bir öğretmen daha almaya karar verdiler. Artık yeni öğretmenimizle iş birliği içinde çalışabilir ve işime daha çok odaklanabilirdim. Ve üçüncü senemdeyim. Çok mutluyum ve daha da heyecanlı, istekli öğretmen olarak devam ediyorum. Robotik yarışmalarına hazırlanıyor, yenilikleri yakından takip edip öğrencilerime aktarabiliyorum. Altı saat derse giriyor, hafta sonları kurs veriyorum.

Özay öğretmen: Kolej Eğitimi

Meslek hayatını özel okul sektöründe başlayıp hala bu sektörde devam ettiren bir Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak, özel okullarda öğretmen olmanın insanı ne gibi farklı durumlar ile karşılaştırabileceğinden bahsetmek istiyorum. Üniversiteden Bilişim Teknolojileri Öğretmeni sıfatıyla mezun oldunuz ve önünüzde çok geniş bir çalışma alanı var, eğer öğretmenlik yapmak istiyorsanız aklınıza ilk gelen kurum tabi ki Devlet Memuru olarak bir devlet okulunda çalışmak. Açıkçası ben bu seçeneği kafamdan en başından silmiştim. Staj döneminde bulunduğum okullarda bilgisayarsız ders işleniyor, bilgisayar olan okullarda ise yetersiz donanım olması gibi sebeplerden dersler çok yüzeysel işleniyordu. Bilişim Teknolojileri dersinin müfredat içeriğinin bu imkansızlıklara bağlı olarak çok eski ve yetersiz düzeyde kalması da benim devlet okulları değil de özel okul sektöründe çalışmaya iten sebeplerden biriydi aslında. Gelelim özel okulda bu imkanların nasıl olduğuna; donanımsal imkanlar hat safhada sizi tatmin edici düzeyde hele ki bir de kurumsal bir özel okulda çalışıyorsanız dersinizde uygulayacağınız her konu için hem ders içeriği hem de ders materyali konusunda neredeyse sınırsız konumdasınız. Bu imkanlar dahilinde sürekli kendinizi geliştirme imkânınız oluyor. Kodlama, oyun tasarımı, Üç boyutlu tasarım ve Robotik gibi konulardaki içerikleri öğrenme ve öğrencilere öğretme arzusu ve bunun sonucundaki mesleki tatmin hat safhaya ulaşıyor. Aynı zamanda proje geliştirme ve yarışmalara katılma gibi birçok etkinliğin içerisinde buluyorsunuz kendinizi. Gelelim madalyonun diğer yüzüne; Özel okulların bir eğitim-öğretim kurumu olmasının yanında ticari amaç güden kurumlar olduğunu bilmek büyük önem arz ediyor. Bu açıdan baktığımızda veli ve öğrenci hizmet alan müşteri, öğretmen ve okul yönetimi hizmeti veren konumunda oluyor. Parasının karşılığını en iyi şekilde almak isteyen müşterilerin sürekli memnun edilmesi en büyük amaç haline geliyor. Şöyle bir örnek verecek olursak Türkçe, Matematik, Fen bilgisi gibi ana derslerde bu çok olmasa da Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve bizim dersimiz olan Bilişim Teknolojilerinde müşteriler tarafından bu dersler için öğrencilerin notlarının sürekli yüksek olması isteniyor. Yüksek olması derken tam 100 puandan bahsediyorum. Hocam bizim çocuk çok iyi bilgisayar kullanıyor neden notunu 95 verdiniz? Diye soran veliler ile karşılaşabiliyorsunuz. Tabi ki bu durumda okul idaresi de müşteri memnuniyeti ön planda tutulması öncelik olduğundan bizlere tüm öğrencilerin notlarına tam puan verilmesi için istekte bulunuyorlar. Bu durumda özellikle derse karşı ilgisi az öğrencilerde Nasıl olsa notlarımız 100 hocam, neden dersinizi dinleyelim ki? gibi söylemler duyabiliyorsunuz. İster istemez moraliniz bozuluyor tabi. Başka bir durum da özel sektörün fitratında olan işten çıkarılma korkusu. Piyasadaki işsiz ya da kendi mesleğini yapamayan öğretmen sayısının fazla olduğunu ve sizin yerinize hemen yeni bir öğretmen

bulabileceğin bilen yöneticiler işinizi iyi yapmazsanız maalesef kimsenin gözünün yaşına bakılmıyor. Eğer mesleğinizde sürekli kendinizi geliştirmezseniz işsiz kalmanız maalesef çok olası bir durum haline geliyor. Olumsuz yanlar kulağa pek hoş gelmiyor ama, bana sorarsanız özel bir okulda çalıştığın için pişman mısın? diye. İçtenlikle söylüyorum ki değilim. Mesleğinizi geliştirerek çok çalışırsanız hem mesleki tatmine ulaşırsınız hem de yıllarca başarılı bir şekilde kurumunuzda çalışırsınız.

“Bilişim Öğretmenlerinin Travertenleri” Atölyesi (Denizli)

Emel öğretmen: Torna Vidalı Programlar

Hayallerle başladığımız mesleklerimizde her gün yeni öğrenmeler, bazen farklı sessizlikler yaşıyoruz. Okula ilk geldiğim gün dedim, evet şuan hayalimi yaşayacağım. Ama öğretmenler odasına çıktım ki durum pek de benim tozpembe hayallerimden ibaret değilmiş. Öğretmenliğe başladığım ilk gün tüm öğretmenlerle tanışıyorum. Bu sırada öğretmenlerden biri daha adımı sormadan hocam hoş geldin, bizim tahtalarda şöyle şöyle sorunlar vardı, bir de atak programı diye bir şey koymuşlar, onda da bir sürü problem yaşıyoruz, sen artık gerisini halledersin dedi. O zaman anladım ki bilgisayar öğretmeni denilince akla hep eksik işler geliyormuş. Benim abartıyorlar diye baktığım meslek büyüklerim çok da haklıymış. Peki ya sonra? Düşen tahta tamirata, düşen kornişler, kalorifer suyunun boşaltılması, ceplerde tornavida ellerde bilgisayar... Bu sırada öğrencilerimin ilk hafta beni bulması ve hocam biz program ve arduino ile ilgileniyoruz demeleriyle de şuan mesleğimin 2.yılında sıfırdan başlamış biri olarak 2 yıl içerisinde o kocaman yürekli 2 öğrencim sayesinde ve onlardan aldığım destekle programlama ve arduinoda büyük gelişmeler göstererek projelerde seminerlerde kısa zamanda yer almaya başlamış oldum. Neredeyse her gün farklı olumsuzluklarla karşılaştığımız, meslektaşlarımız tarafından bile teknik eleman gözüyle bakıldığımız durumlar bir hayli fazla. Ama bir bireyin hayatına dokunmak, haylaz dediğimiz öğrencilerin bile ilgisini çekmek, yeni atılımlar yaptığımız zaman da tüm kötü durumları unutmak, öğrencilerimize sınıksız sarılmak, işte bugün her şeye rağmen iyi ki öğretmenim diyebilmek.

Burak öğretmen: İlk Proje Deneyimim

Marmara üniversitesi, 2006, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, kısaca BÖTE bölümünden mezun oldum. Özel sektör mü, Milli Eğitim mi derken 2007 şubat atamasıyla sözleşmeli bilişim teknolojileri öğretmeni olarak Giresun Şebinkarahisar Kız Meslek Lisesi'ne atandım. Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde evrak işlerimi hallettikten sonra iki saatlik dağ yolu sonrasında karla kaplı Şebinkarahisar ilçesine ulaştım. Okul müdürü sıcak bir karşılamayla karşıladı, bu beni çok sevindirdi ve Karla kaplı ilçede benim için güzel bir başlangıç oldu. Pazartesi günü ilk dersime başladım, sınıfta 12 tane bilgisayar bölümü öğrencisi vardı, hepsi meraklı gözlerle bana bakıyordu. Bilgisayar bölümü öğrencilerinin ilk bilgisayar öğretmeni idim. Biraz konuşmadan sonra ilk heyecanım geçti ve derslere başladık. 2008-2009 eğitim öğretim yılının başlarında okul müdürü, proje tabanlı VCR yarışmasına katılacağımızı söyledi. İl genelinde meslek liselerinin yaptığı projelerle yarışacaktık, Öğrencilerimle beraber proje fikirleri üretmeye başladık. Onlara öğrettiğim PowerPoint, Fireworks gibi uygulamaları kullanarak yapabilecekleri güzel bir proje fikri bulduk ve çalışmalara başladık. 12 öğrencimde aktif olarak proje çalışmalarına katıldılar. Yarışmadan önce projemizi tamamladık. Okul müdürüm ve iki öğrencimle beraber il merkezinde proje sunumlarının yapılacağı

okula ulaştık. Öğrencilerim ve ben çok heyecanlıydık. Öğleye doğru öğrencilerim proje sunumlarını yaptılar. Öğleden sonra sonuçları açıkladılar ve il genelinde meslek liseleri içinde projemiz ikinci olmuştu. Birçok imkanı ve öğrencisi olan meslek liseleri arasında ikinci olmak ben ve öğrencilerim için büyük bir mutluluk oldu. Mesleğimin ikinci yılında kazandığım bu deneyim benim için projelerin başlangıcı oldu, mesleğimin 12.yılındayım ve meslek lisesindeki öğretmenliği süresince öğrencilerimle beraber 4 defa proje tabanlı beceri yarışmasına katıldık ve dördünde de derece aldık. Şu an Elazığ merkezde ortaokulda görev yapıyorum. Burada ki öğretmenliğim sürecinde üç defa Tübitak 4006 bilim fuarı yöneticisi olarak görev yaptım ve yine öğrencilerimle beraber birçok sosyal projeler geliştirdik.

Hasan öğretmen: Öğretmen mi? Joker mi?

Büyük bir heyecanla başladığım öğretmenlik mesleği hayal kırıklığı almaya başladı. Branşımın olumsuz yanlarının sürekli demoralize etmesi özel okulda çalışmanın dezavantajı gibi süreci etkileyen durumların yanı sıra öğrencilerle geçirilen keyifli dakikalar. Öğretmenliğin en can sıkıcı olduğu nokta da dersin ortasında çalan kapı ve ardından öğretmenim matematik öğretmeni bilgisayarı açamadı, ders işleyemiyoruz derse başlayamıyoruz diyip tahtaya bakar mısınız sorusuyla kesilen dersimin bir diğer dersin devam ettirme çabası içinde sınıfa koşar adım gidip bilgisayarın güç düğmesine basıp sorunu çözenin verdiği mutlulukla karışık üzüntü, bıkkınlık hali. Peki ya özel günler için hazırlanacak videolar, ya da okulun web sitesinde yayınlanacak grafik tasarımlar ve bunlar gibi daha birçok iş yükü. Bilgisayar öğretmenliğinin yanı sıra teknik destek, ses sistemi kontrolcüsü, bilgisayar tamircisi ve grafik tasarımcılığı gibi birçok mesleği yapmanın yoruculuğu... Her şey bir kenara öğrencilerle yapılan etkinliğin keyifli ve eğlenceli olması tüm olumsuzlukların, bir kenara bırakılıp hep birlikte dersten mutlu ayrılmak sanırım bu meslekte altıncı yılım olmasının en büyük sebebi...

Melih öğretmen: Tükenen İdealistlik

Büyük umutlarla girdiğim üniversiteyi bitirmiş artık öğretmen olmuşum. 2005 yılında Denizli Fatih İlköğretim Okulunda göreve başladım, kısa süre sonra Diyarbakır Ergani'ye atandım. Giderken çok tedirgindim ancak çalışmaya başlayınca, çok güzel anılarım ve tecrübem oldu. Mesela ilçede bir bilgisayar dersini o yıl yapıyorduk, 70 kişilik sınıflar vardı. Öğrenciler hayatında ilk defa bilgisayar dersi görüyordu, ardından Zonguldak Ereğli'ye atandım. Denize yakın köy okuluydu. Bilgisayar laboratuvarı yoktu. 20 kişilik sınıfta tek bilgisayarla ders yapıyorduk. Tüm bu olumsuzluklar beni yavaş yavaş öğretmenlik mesleğinden soğutmaya başlamıştı. İki buçuk yılın ardından Denizli'ye tekrar döndüm. Merkezde gözde okullarında çalıştım. Öğretmenliğin yanında farklı işlerde de çalıştım. Bunları yapmamın birinci nedeni öğretmenliğin ilk yıllarında karşılaştığım sorunlar ve öğretmenlikten soğumam oldu. Genel olarak yönetilmeyi sevmeyen bir yapım var, müdürlerle aram çalıştığım tüm okullarda kötüydü. Bunun ana nedeni müdürlerin Bilişim Teknolojileri öğretmenini öğretmenden öte teknisyen gibi görmesi. Bununla ilgili çok kötü örneklerim vardır. Örneğin müdürüm 18 ders saatimi arada 14 saat boşluk bırakarak 32 ders saatine dağıtmıştı. Bunun nedenini sorduğumda "boş derslerde bilgisayarı tamir edersin" diye bilinçli yaptığını söyledi. Bu müdürle son görüşmem olmuştu.

Geriye dönüp baktığımda iyi ki öğretmenlik mesleğini seçmişim diyemiyorum. Stajyer öğrencilere mümkün olduğunca mesleğin olumlu yönlerini anlatmaya çalışıyorum.

Önder öğretmen: Çok Programlı Öğretmen

Ocak ayında mezun olup, 2 ay sonra da Eskişehir Sivrihisar ilçesinde teknik meslek lisesinde göreve başladım. İlk dersime cumartesi günü, yanlış duymadınız, bir tatil gününde başladım. Karşımda amcalar, liseyi bitirmiş gençler vardı. Şaka gibi değil mi? Sonradan anladım ki bunlar dışarıdan teknik lise diploması almaya gelen öğrencilermiş. Zor bir süreçti ama ilçede iyi bir çevre edindim, hakkını vermem lazım. Daha sonraki süreçte, çağımız internet çağı, okulumuz da çağa ayak uydursun düşüncesiyle idarecinin “Ömer hocam okulumuzun internet alt yapısını yapın ” demesi, elime kablo ve matkabı vermesi, beni derin düşüncelere sevk etti. Ama ben bunu üniversitede görmemiştim. O zaman anladım ki üniversitede gördüklerimle öğretmenlik yaşamı aynı değilmiş. Öğrencilerimle beraber işe koyulduk. İnternet alt yapısını yaparken başımdan geçen bir olayı anlatmadan geçemeyeceğim. Öğrencinin bir tanesini dolabın üzerine çıkarttım, eline de matkap verdim. Sonra hatırladığım, öğrencinin ve dolabın üzerime geldiği... Çok şükür ki bu kazayı küçük çiziklerle atlattık. Çok beğenilmiş olmalı ki daha sonraki süreçte ilçede başka bir okulda internete koşturduk. Bunun haricinde her bilgisayar öğretmenin karşılaşıcağı sorunlarla karşılaştık. Örneğin, “Hocam bilgisayarım yavaşladı format atar mısınız?”, “Hocam internet yok.”, “Hocam telefonuma mesaj gelmiyor.”, “Hocam bilgisayar garip garip siteleri açıyor.”, “Hocam akıllı tahta çalışmıyor.” gibi. Son olarak da şuanda Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevlendirdiği kitap yazma komisyonunda görev yapmaktayım.

Rafet öğretmen: İhtiyaç Olmak

Mesleğimin 4.yılında öğrencilerimin sürekli olarak bilgisayar gerçek hayatta ne işimize yarayacak sorularına maruz kalıyordum. Bu sorunu günlük hayatlarında ihtiyaç haline gelerek çözmeyi planladım. Bunu da diğer dersleri Bilişim Teknolojileri dersine entegre ederek gerçekleştirmeyi düşündüm. Konu hakkında diğer öğretmen arkadaşlar ile görüştüğümde matematik öğretmeni öğrencilere açığı konusunu aktarmakta sıkıntı çektiğinden bahsetti. Öğrencilere bunu ihtiyaç haline getirmeyi amaçlayarak bilişim dersinde oyun yaptırmaya, bu oyunun da açılı kullanacak bir oyun olan punk oyunu olarak belirledik. Çocuklar oyundaki topun açısını hesaplamayıp sonuçları gördüklerinde açığı konusunu kendileri öğrenmeye çabaladı. Aynı şekilde müzik öğretmenimizin nota vuruşlarındaki farklılıkları aktarmadığını anlattığında okulumuzda bulunan n-botlar ile notaları basit olan arkadaşım eşek şarkısını programladık. Ama vuruşları farklı yaparak parçanın ne kadar kötü hale gelebileceğini gördüler. Daha sonra ise kendileri farklı parçaları notaları ve vuruşları bularak kendileri yaptı, bir kısmı da notaları buldu vuruşları dinleyerek deneyerek devam etti.

EK-K: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433 - 1543

24 Nisan 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 10.04.2017 tarih ve 912 sayılı yazınız.

Enstitünüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Hatice ÇIRALI SARICA**'nın **Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL** danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretmen Eğitiminde Dijital Hikaye Anlatımının Kullanımı ve İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **11 Nisan 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-L: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03/05/2019



Hatice ÇIRALI SARICA

EK-M: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

06/05/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Öğretmenlerin Dijital Hikâye Anlatımı Üzerinden Mesleki Kendini Anlayışları ve Öğretmen Adaylarınca Alınması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
06/05/2019	297	670069	03/05/2019	%5	1125757063

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Hatice ÇIRALI SARICA

Öğrenci No.: N13248896

Ana Bilim Dalı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Programı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL

EK-N: Thesis/Dissertation Originality Report

06/05/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Computer Education and Instructional Technology

Thesis Title : Teachers' Professional Self-Understanding and Its Reception by Prospective Teachers through Digital Storytelling

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
06/05/2019	297	670069	03/05/2019	%5	1125757063

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Hatice ÇIRALI SARICA
Student No.: N13248896
Department: Computer Education and Instructional Technology
Program: Computer Education and Instructional Technology
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Prof. Dr. Yasemin KOÇAK USLUEL

EK-O: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

03/05/2019



Hatice ÇIRALI SARICA

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

