

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İNANÇLARI, MESLEKİ İNANÇLARININ**  
**KAYNAKLARI VE MESLEKİ İNANÇLAR TEMELİNDE**  
**ÖĞRETMEN TİPLERİNİN BELİRLENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**EMEL BAYRAK ÖZMUTLU**

**Ankara, Haziran, 2018**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İNANÇLARI, MESLEKİ İNANÇLARININ**  
**KAYNAKLARI VE MESLEKİ İNANÇLAR TEMELİNDE**  
**ÖĞRETMEN TİPLERİNİN BELİRLENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**EMEL BAYRAK ÖZMUTLU**

**DANIŞMAN: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ**

**Ankara, Haziran, 2018**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Emel BAYRAK ÖZMUTLU

.....'ın hazırladığı  
"Öğretmenlerin Mesleki İnançları Mesleki İnançlarının Kaynakları ve Mesleki İnançlar Temelinde Öğretmen Tiplerinin Belirlenmesi

başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından ..... Eğitimde Program Geliştirme ..... Anabilim  
Eğitim Programları  
Dalı/..... Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

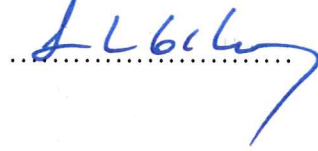
Başkan

Prof. Dr. Salihattin GELBAL



Üye

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ



Üye

Doç. Dr. Fatma MIZIKACI



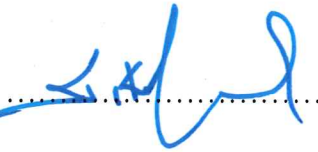
Üye

Doç. Dr. Mustafa SEVER



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye KURUYER



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 21/05/2018 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

**ETİK BİLDİRİM**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

  
Emel BAYRAK ÖZMUTLU

## ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İNANÇLARI, MESLEKİ İNANÇLARININ  
KAYNAKLARI VE MESLEKİ İNANÇLAR TEMELİNDE ÖĞRETMEN  
TİPLERİNİN BELİRLENMESİ

Bayrak Özmutlu, Emel  
Doktora, Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ  
Haziran, 2018, xvii + 325 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki inançlarını sistemli bir biçimde incelemeyi sağlayacak kategorik yapılara ulaşmak; bu kategorik yapılar temelinde mesleki tipler tanımlamak, mesleki inançların kaynaklarını belirlemek; bu kaynakların öğretmenlerin branş, hizmet yılı ve mesleki tiplerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden temel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki inançlarının ne olduğunu anlamak, açıklamak bunlara ilişkin temel örüntülere ulaşmak amaçlandığından temel araştırma yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur. Araştırma verileri, Ordu ilinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde yirmi farklı okulda görev yapan yirmi branştan toplam altmış öğretmenden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bireyselleştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Araştırma verileri Max QDA programında analiz edilmiştir. Veri analizinde sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada mesleki inançlar öğretmen, öğrenci, öğretme ve öğrenme süreci, program ve öğretim ortamı temaları altında sınıflanmıştır. Öğretmen teması mesleki nitelik, mesleki farkın nedenleri, mesleki algı, meslek bilgisi, öğretmen eğitimi, mesleki motivasyon, mesleki rol, mesleki değişim ve mesleki gelişim kategorilerinden; öğrenci teması öğrenciyi tanımlama biçimi, öğrenciden beklentiler ve zorlayan öğrenci özellikleri kategorilerinden; öğretme ve öğrenme süreci teması öğretim yaklaşımı, öğrenme sorumluluğu, öğrenme süreci ihtiyaçları ve içeriği düzenleme kategorilerinden; program teması öğrenme gereksinimleri, planlama ve öğrenmenin göstergeleri kategorilerinden; öğretim ortamı teması öğrenme ortamı, disiplin anlayışı ve sınıf yönetimi kategorilerinden oluşmaktadır. Yirmi iki kategori altında, mesleki inançların yansıttığı bakış açılarına dayanan toplam seksen üç alt kategori belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında yapılan analizlere dayalı olarak içerik ve

norm odaklı, iletişim ve rehberlik odaklı, zihin odaklı olarak adlandırılan üç mesleki tip belirlenmiştir. Her mesleki tipin yirmi iki kategoride sahip olduğu bakış açıları belirlenmiştir. Araştırmanın son alt problemi kapsamında öğretmenlerin ifadelerine dayalı olarak mesleki inançlara kaynaklık eden değişkenlerin öğretmenlerin hizmet yılı, branş ve mesleki tiplere göre gösterdiği dağılım incelenmiştir. Dört kategori ve ondört alt kategori altında incelenen mesleki inançlara kaynaklık eden değişkenlerin genel dağılımı incelendiğinde, öğretmenlik deneyimi değişkeninin mesleki inançlara kaynaklık oranı %55, deneyimin yaşandığı koşullar değişkeninin mesleki inançlara kaynaklık oranı %6.1, bireysel yaşantılar değişkeninin mesleki inançlara kaynaklık oranı %30.4, öğretmen eğitimi değişkeninin mesleki inançlara kaynaklık oranı %8.5 olarak bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen eğitimi, mesleki inanç, mesleki inanç kaynakları, mesleki tip

## SUMMARY

### DETERMINATION OF THE TEACHERS PROFESSIONAL BELIEFS, PROFESSIONAL BELIEFS' SEOURCES AND TEACHER TYPES ON THE BASIS OF PROFESSIONAL BELIEFS

Bayrak Özmutlu, Emel  
Doctoral Dissertation in Curriculum Development  
Thesis Supervisor: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ  
July, 2018, xvii + 325 pages

The aim of this research is to reach a categorical structure that will enable to systematically examine teachers beliefs; defining teacher types on the basis of these categorical structures, determining the sources of teacher beliefs; how these sources are distributed according to the branch, service years and types of teachers. A basic research methodology, which is a qualitative research model, has been adopted in the research. Basic research method was adopted this research because of that understand, explain and arrives the foundation pattern teachers' beliefs. The research data were obtained from a total of sixty teachers from twenty branches working in twenty different schools in pre-school, primary school, junior high school and high school level in Ordu province. Semi-structured interview form and individualized scale were used as data collection tool. Research data were analyzed in the Max QDA program. Continuous comparison method was used for data analysis. Teacher beliefs are classified under the theme of teacher, student, teaching and learning process, curriculum and teaching environment. Teacher thema includes; professional qualification, causes of professional difference, professional perception, professional knowledge, teacher education, professional motivation, professional role, professional change and professional development categories. Student thema includes; student identification style, student expectations and student characteristics categories. Teaching and learning thema includes; teaching approach, learning responsibility, learning process necessity and content constitution categories. Curriculum thema includes, learning requirement, planing and learning indicator categories. Teaching environment thema includes, ideal learning environment, discipline approach and classroom management categories. Under the twenty-two categories, eighty-three sub-categories have been described based on approaches reflected by teachers beliefs. Based on the analyzes made within the scope of the second sub-problem

of the research, three teacher types have been described. These are, content and norm oriented teacher type, communication and guidance oriented teacher type, and mind oriented teacher type. The approach that each teacher types have in twenty two categories have been described. In the last sub-problem of the research, the distribution of the factors which are the sources of teacher beliefs based on the teachers' expressions according to the service years, branches and professional types are examined. Teacher beliefs sources are examined under four categories and fourteen subcategories. The source rate of the teacher experience factor 55%, the source rate of the experience factor 6.1%, the source rate of the individual experiences factor 30.4%, and the source rate of the teacher education factor 8.5%.

**Key Words:** Teacher education, teachers' beliefs, sources of teachers' beliefs, professional types



## ÖNSÖZ

Eğitim öğretim hizmetinin niteliğini artırma konusunda en önemli bileşen öğretmendir. Öğretmeni dikkate almayan hiçbir iyileşme girişimi amacına ulaşamayacaktır. Bu nedenle öğretmen eğitimcileri ve politika yapıcılar isabetli kararlar alabilmek için öğretmenlerin düşünme ve karar alma yolları konusunda üst düzey farkındalığa sahip olmak zorundadırlar. Öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamaları üzerinde etkili olan unsurlara ilişkin farkındalık seviyesi yüksek olduğunda, öğretmen eğitimi ve eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğini artırma girişimlerinin başarı şansı yüksek olacaktır. Bu farkındalığı artırma konusunda bilimsel araştırmalar önemli işlev üstlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki karar ve uygulamalarının nedenlerine ilişkin öngörüyü artırma amacını taşıyan bu araştırmanın öğretmen eğitimi ve eğitim öğretim hizmetlerinde iyileştirme girişimlerine rehberlik etmesi umulmaktadır.

Bu çalışmanın tohumları, Prof. Dr. Fatma BIKMAZ hocamızdan alma şansına sahip olduğum “Öğretmen Eğitimi Programlarında Yeni Yönelimler” dersinde atılmıştır. Bizi her hafta çok değerli eserler ile buluşturan derslerinde akademik okuma, soru sorma, sorgulama, tartışma, analiz etme, fikir geliştirmeyi öğreten hocamın dersleri olmasaydı, bu araştırma da olmazdı. Bu çalışmayı yöntemsel olarak yapabilecek yeterlik seviyesine ulaşmam Doç. Dr. Mustafa SEVER sayesinde olmuştur. Nitel araştırma paradigması ile bizi buluşturmanın yanında zihnimi hiç deneyimlemediğim fikir, kuram, düşünme süreçleri ile buluşturarak üst düzey donanım ve zekâsını bizim gelişimimize sunan hocam olmasa, bu araştırmayı gerçekleştirmem mümkün olmazdı.

Doktora eğitimim sürecinde, sadece bir araştırmacı olarak değil bir öğretmen eğitimcisi olarak çok yönlü gelişimimi destekleyen, ders alma şansına sahip olduğum Prof. Dr. M. A. KISAKÜREK, Prof. Dr. F.Dilek GÖZÜTOK, Doç. Dr. Fatma MIZIKACI başta olmak üzere Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin değerli öğretim üyelerine teşekkürlerimi bir borç bilirim . Bunun yanında aynı dönemde öğrenci olmaktan sonsuz mutluluk duyduğum, gelişimime en az hocalarım kadar destek olan doktora dönem arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Çalışmama katılarak saatlerini bana ayıran değerli öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmam sürecinde bana her konuda bana güvenen ve destek veren bölüm başkanım Doç. Dr. Gökhan ÖZSOY'a ve

Dr. Öğt. Üyesi Hayriyegül KURUYER'e, doktora tezım sürecinde adeta kendini kopyalayarak iki kişi gücünde çalışan, esprileri ile hayatımın rengi dostum Arş. Gör. S. Nur ERGAN'a, araştırmamın grafik tasarımları konusunda destek veren ve her zaman bana güvenle gülümseyen eşim Dr. Öğr. Üyesi Aytaç ÖZMUTLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

17.05.2018

Emel BAYRAK ÖZMUTLU



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ONAY .....	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖZET .....	iv
SUMMARY .....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvi
BÖLÜM 1 .....	1
1.1. Giriş .....	1
1.1.1. Mesleki İnançların İşlevleri .....	6
1.1.2. Mesleki İnançlar ve Öğretmen Eğitimi Programları .....	9
1.1.3. Mesleki İnanç Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Açısından Doğurguları 12	
1.1.4. Mesleki Tipler .....	17
1.1.5. Mesleki İnançların Kaynakları .....	24
1.1.6. İlgili Araştırmalar.....	28
1.1.7. Problem Durum.....	39
1.1.8. Amaç.....	42
1.1.9. Önem.....	42
1.1.10. Sayılıtlar .....	45
1.1.11. Sınırlılıklar .....	45
1.1.12. Tanımlar .....	45
BÖLÜM 2.....	46
2.1. Yöntem.....	46
2.1.1. Araştırmanın Modeli .....	46
2.1.2.Çalışma Grubu .....	46
2.1.3. Veri Toplama Aracı.....	48
2.1.3.1.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	48
2.1.3.2. Bireyselleştirilmiş Ölçek.....	51
2.1.4. Veri Toplama Süreci .....	53

2.1.4.1.Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi.....	53
2.1.4.2. Bireyselleştirilmiş Ölçeklerin Dağıtılması .....	56
2.1.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	56
2.1.6. Araştırmanın Etik Gerekliliklerinin Yerine Getirilmesi.....	58
2.1.5. Veri Analizi .....	61
2.1.5.1. Birinci Aşama: Açık Kodlama.....	62
2.1.5.2. İkinci Aşama: Veri Setini Kategoriler Temelinde Sınıflama.....	63
2.1.5.3. Üçüncü Aşama: Kategorileri Alt Kategoriler Altından Sınıflandırma .....	64
2.1.5.4. Dördüncü Aşama: Kategorilerden Temalara Ulaşma .....	66
2.1.5.5. Beşinci Aşama: Alt Kategorileri, Mesleki Tipler Temelinde Sınıflama .....	66
2.1.5.6.Bireyselleştirilmiş Ölçeğin Analizi .....	68
BÖLÜM 3.....	70
3. Bulgu ve Yorumlar.....	70
3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	70
3.1.1.Araştırmanın Analiz Birimi: Tema.....	70
3.1.2 Araştırmanın Analiz Birimi: Kategori .....	71
3.1.3 Araştırmanın Analiz Birimi: Alt Kategori.....	76
3.2. Öğretmenlik Mesleği Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	78
3.2.1. Mesleki Nitelik Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular.....	78
3.2.2. Mesleki Farklılığın Nedenleri Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	87
3.2.3 Mesleki Algı Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	92
3.2.4 Meslek Bilgisi Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	98
3.2.5 Öğretmen Eğitimi Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	106
3.2.6 Mesleki Motivasyon Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	112
3.2.7 Mesleki Roller Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	120
3.2.8 Mesleki Değişim Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	128
3.2.9 Mesleki Gelişim Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	140
3. 3. Öğrenci Temasına Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	147
3.3.1 Öğrenciyi Tanımlama Biçimi Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular .....	148

3.3.2 Öğrenciden Beklenenler Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular.	153
3.3.3 Zorlayan Öğrenci Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	157
3.4. Öğretme Öğrenme Süreci Temasına Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	162
3.4.1. Öğretim Yaklaşımı Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	163
3.4.2. İçeriği Düzenleme Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	172
3.4.3. Öğrenme Sorumluluğu Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	179
3.4.4. Öğrenme Süreci İhtiyaçları Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	187
3.5. Öğrenme Ortamı Temasına Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	192
3.5.1. Sınıf Yönetimi Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	192
3.5.2 Disiplin Anlayışı Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	199
3.5.3 Öğrenme Ortamı Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	204
3.6. Program Temasına Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	209
3.6.1 Planlama Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	209
3.6.2 Öğrenme Gereksinimleri Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	218
3.6.3 Öğrenmenin Göstergeleri Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular	221
3.7. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	226
3.7.1 İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tip	229
3.7.2 İletişim ve Rehberlik Odaklı Mesleki Tip	238
3.7.3 Zihin Odaklı Mesleki Tip	244
3.8. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	253
BÖLÜM 4	261
4. Sonuç ve Öneriler	261
4.1. Sonuçlar	261
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	261
4.1.1.1. Öğretmen Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar	261
4.1.1.2. Öğrenci Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar	263
4.1.1.3. Öğretme Öğrenme Süreci Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar	263

4.1.1.4. Program Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar...	264
4.1.1.5. Öğretim Ortamı Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar .....	264
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	265
4.1.2.1. İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tip Özelliklerine İlişkin Sonuçlar .....	265
4.1.2.2. İletişim ve Rehberlik Odaklı Mesleki Tip Özelliklerine İlişkin Sonuçlar .....	266
4.1.2.3. Zihin Odaklı Mesleki Tip Özelliklerine İlişkin Sonuçlar .....	266
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	267
4.1.3.1. Mesleki İnanç Kaynaklarının Hizmet Yıllarına Göre Gösterdiği Dağılıma İlişkin Sonuçlar... ..	267
4.1.3.2. Mesleki İnanç Kaynaklarının Branşlara Göre Gösterdiği Dağılıma İlişkin Sonuçlar.....	268
4.1.3.3. Mesleki İnanç Kaynaklarının Mesleki Tipe Göre Gösterdiği Dağılıma İlişkin Sonuçlar.....	269
4.2 Öneriler.....	269
4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	269
4.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler .....	270
4.2.3. Öğretmen Eğitimcilerine Öneriler.....	272
4.3. Tartışma.....	273
4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Temelinde Tartışma ..	273
4.3.1.1. Öğretmenlik Mesleği Teması Temelinde Tartışma .....	273
4.3.1.2. Öğrenci Teması Temelinde Tartışma .....	375
4.3.1.3. Öğretme Öğrenme Süreci Teması Temelinde Tartışma.....	276
4.3.1.4. Program Teması Temelinde Tartışma .....	277
4.3.1.5. Öğretim Ortamı Teması Temelinde Tartışma .....	277
4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Temelinde Tartışma ....	279
4.3.2.1. İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tip Temelinde Tartışma .....	280
4.3.2.2. İletişim ve Empati Odaklı Mesleki Tip Temelinde Tartışma.....	281
4.3.2.3. Zihin Odaklı Mesleki Tip Temelinde Tartışma.....	282
4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular Temelinde Tartışma.	283

KAYNAKÇA.....	285
Ek 1: Görüşme Formu.....	315
Ek 2: Bireyselleştirilmiş Ölçek Maddeleri.....	319
Ek 3: Mesleki İnanç Kaynaklarının Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımı ..	320
Ek 4: Mesleki İnanç Kaynaklarının Öğretmenlerin Mesleki Tiplere Göre Dağılımı ....	321
Ek 5: Mesleki İnanç Kaynaklarının Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	322
Ek 6: Araştırma İzni.....	323
Ek 7: Özgeçmiş.....	324
Ek 8: Mesleki İnanç Kaynaklarının Analizinde Kullanılan Mesleki İnanç Kaynaklarının Sayı Karşılıkları.....	325

## ÇİZELGELER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Çizelge 1</b> Çalışma Grubunun Branşlara ve Kıdeme Göre Dağılımı.....	47
<b>Çizelge 2</b> Mesleki İnançların Branşlara Göre Gösterdiği Dağılım.....	63
<b>Çizelge 3</b> Mesleki İnançların Kategori Birimlerine Göre Gösterdiği Dağılım .....	64
<b>Çizelge 4</b> Mesleki İnançların Alt Kategorilere Göre Gösterdiği Dağılım .....	65
<b>Çizelge 5</b> Mesleki İnançların Temalara Göre Gösterdiği Dağılım .....	66
<b>Çizelge 6</b> Mesleki İnançların Mesleki Tiplere Göre Gösterdiği Dağılım.....	67
<b>Çizelge 7</b> Araştırmada Verilerinin Analizinde Kullanılan Temalar Ve Açıklamaları ....	71
<b>Çizelge 8</b> Araştırmada Kullanılan Tema ve Kategoriler .....	75
<b>Çizelge 9</b> Araştırmada Kullanılan Tema, Kategori Ve Alt Kategoriler.....	77
<b>Çizelge 10</b> Mesleki Nitelik Kategorisine İlişkin Bulgular.....	80
<b>Çizelge 11</b> Mesleki Farkın Nedenleri Kategorisine İlişkin Bulgular .....	90
<b>Çizelge 12</b> Mesleki Algı Kategorisine İlişkin Bulgular .....	93
<b>Çizelge 13</b> Meslek Bilgisi Kategorisine İlişkin Bulgular .....	100
<b>Çizelge 14</b> Öğretmen Eğitimi Kategorisine İlişkin Bulgular .....	106
<b>Çizelge 15</b> Mesleki Motivasyon Kategorisine İlişkin Bulgular .....	114
<b>Çizelge 16</b> Mesleki Roller Kategorisine İlişkin Bulgular .....	123
<b>Çizelge 17</b> Mesleki Değişim Kategorisine İlişkin Bulgular .....	131
<b>Çizelge 18</b> Mesleki Gelişim Kategorisine İlişkin Bulgular .....	142
<b>Çizelge 19</b> Öğrenciyi Tanımlama Biçimi Kategorisine İlişkin Bulgular.....	150
<b>Çizelge 20</b> Öğrenciden Beklentiler Kategorisine İlişkin Bulgular .....	154
<b>Çizelge 21</b> Zorlayan Öğrenci Özellikleri Kategorisine İlişkin Bulgular .....	158
<b>Çizelge 22</b> Öğretim Yaklaşımı Kategorisine İlişkin Bulgular .....	166



<b>Çizelge 23</b> İçeriği Düzenleme Kategorisine İlişkin Bulgular.....	174
<b>Çizelge 24</b> Öğrenme Sorumluluğu Kategorisine İlişkin Bulgular .....	181
<b>Çizelge 25</b> Öğrenme Süreci İhtiyaçları Kategorisine İlişkin Bulgular.....	188
<b>Çizelge 26</b> Sınıf Yönetimi Kategorisine İlişkin Bulgular .....	194
<b>Çizelge 27</b> Disiplin Anlayışı Kategorisine İlişkin Bulgular .....	200
<b>Çizelge 28</b> Öğrenme Ortamı Kategorisine İlişkin Bulgular .....	206
<b>Çizelge 29</b> Planlama Kategorisine İlişkin Bulgular.....	212
<b>Çizelge 30</b> Öğrenme Gereksinimleri Kategorisine İlişkin Bulgular .....	217
<b>Çizelge 31</b> Öğrenmenin Göstergesi Kategorisine İlişkin Bulgular .....	222
<b>Çizelge 32</b> Mesleki Tiplerin Kategoriler Alt Kategoriler Temelinde Sınıflandırılması .....	227
<b>Çizelge33</b> İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tipin Kategoriler Alt Kategoriler Temelinde Sınıflandırılması.....	237
<b>Çizelge 34</b> İletişim ve Rehberlik Odaklı Mesleki Tipin Kategoriler Alt Kategoriler Temelinde Sınıflandırılması.....	244
<b>Çizelge 35</b> Zihin Odaklı Mesleki İnanç Tipinin Kategoriler Alt Kategoriler Temelinde Sınıflandırılması.....	253
<b>Çizelge 36</b> Mesleki İnanç Kaynaklarının Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Gösterdiği Dağılım.....	256
<b>Çizelge 37</b> Mesleki İnanç Kaynaklarının Mesleki Tipler Temelinde Gösterdiği Dağılım.....	259

**ŞEKİLLER DİZİNİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1</b> Deneme Uygulaması Görüşme Kayıtlarına İlişkin Örnek Çalışma Sayfası.....	51
<b>Şekil 2</b> Mesleki İnanç Kaynaklarının Analizinde Kullanılan Çizelge Örneği .....	69



## BÖLÜM 1

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeve, ilgili araştırmalar, problem durum, amaç, önem, sayıltı ve sınırlılıklar başlıklarına yer verilmektedir.

### 1.1. Giriş

Eğitim alanında yürütülen bilimsel ve politik çalışmaların temel amacı öğretme ve öğrenme sürecinin niteliğini artırmaktır. Hangi kapsamda olursa olsun bu alandaki girişimlerin başarısı, sınıf yaşantılarında ve öğrencilerin öğrenme düzeyinde yarattığı olumlu etkiye bağlıdır. Okullarda devam eden öğretme ve öğrenme sürecinin var olan durumunu anlamayı amaçlayan araştırmalar, bu açıdan eğitim bilimlerinin önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Sözü edilen çalışma alanının bir kolunu, sınıftaki öğretimin tasarlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenin karar ve uygulamalarını inceleyen araştırmalar oluşturmaktadır. Mesleki inançlar, öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarını sistemli olarak incelemek ve anlamak için değerli bilişsel yapılardan biri olarak görülmektedir. Nitekim Pajares (1992), öğretmeni anlama yönündeki çabaların, eğitim araştırmalarının merkezini oluşturması gerektiğini ve bunun da en etkili yolunun mesleki inanç çalışmaları olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada, mesleki inançların, öğretmenin sınıf içinde aldığı karar ve uygulamaların ne olduğu ve bunların nedenlerini anlamının (Enyedy, Goldberg ve Welsh, 2005) verimli bir yolunu oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Sınıfta yürütülen öğretme ve öğrenme sürecinin niteliği, öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmen niteliğinin en önemli belirleyicisi kuşkusuz öğretmen eğitimidir. Nitelikli bir öğretmen eğitimi, öğretmenin iyi tanınmasını gerektirir (Larrivee, 2000). Öğretmene ilişkin farkındalık ne kadar yüksek olursa, öğretim yollarını etkili olarak tasarlamak için o kadar uygun kararlar alınabilir (Hamacheck, 1999). Mesleki inanç araştırmaları, öğretmene yönelik farkındalığı artırma konusunda değerli veriler sunmaktadır. Mesleki inanç araştırmalarının sağladığı veriler, öğretmen eğitimi alanında yürütülecek olan her türlü çabada rehberlik edici bilgiler sağlamaktadır. Mesleki inançlar, öğretmen eğitimi süresince geliştirilmeye çalışılan “think like a teacher/ bir öğretmen gibi düşünmek” (Hammond ve Snowden, 2007), becerisini kazandırma konusunda önemli bir araçtır. Çünkü öğretmenin nasıl düşündüğünü bilmeden, onun düşünme yollarını değiştirmek çok olası değildir. Bu nedenle mesleki inanca ilişkin çalışmalar etkili, doğru,

bilinçli öğretim karar ve uygulamalarını geliştirecek öğretmen eğitimini mümkün kılmaktadır (Levin ve He, 2008; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014).

Mesleki inançlar, öğretmeni anlama konusunda değerli psikolojik yapılardan birini oluşturmaktadır (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Bunun nedeni mesleki inancın, öğretmenin bilişsel süreçleri ile olan ilişkisidir. Calderhead'in (1996) deyişiyle mesleki inançlar, öğretmen bilişinin kavramsallaştırılmış halidir. İnançlar bireylerin amaç, tutum, karar, eylem ve tepkilerine kılavuzluk etmektedir (Bandura,1997). Bunun yanında takip eden düşünme ve bilgilenme sürecini yeniden tanımlama, bozma ya da yeniden şekillendirme konusunda etkili bilişsel filtreler olarak işlev görmektedir (Nespor, 1987). Biliş üzerinde sahip olduğu güç, mesleki inancın, davranışın en büyük yordayıcısı olarak kabul edilmesine neden olmaktadır. (Brown ve Cooney,1982). Yukarıdaki açıklamalar, mesleki inançların öğretmenin zihinsel süreçleri ve buna bağlı kararlarında ne denli etkili olduğunu göstermektedir.

Mesleki inançlar, öğretmenin öğrenciye yönelik eyleminin en temel belirleyicisidir (Nespor, 1987). Nitekim çok sayıda araştırma, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki eğitim ve sınıf içi karar ve uygulamaları üzerinde inançların etkili olduğunu dile getirmektedir (Abelson, 1979; Bandura, 1986; Brown ve Cooney, 1982; Chant, 2002; Chant, Heafner ve Benett, 2004; Chant, 2009; Clandinin, 1986; Clark ve Peterson, 1986; Cornett, 1990; Elbaz, 1983; Ernest, 1989; Goodman, 1988; Harvey, 1986; Kitchener, 1986; Lewis, 1990; Lotter, Harwood ve Bonner, 2007; Nespor, 1987; Nisbett ve Ross, 1980; Pajares, 1992; Pape, 1992; Rokeach, 1968; Ross, 1992; Ross, Cornett ve McCutcheon, 1992; Tabachnick ve Zeichner, 1984; Tatto, 1999) . Mesleki inançlar, mesleki gelişim sürecinde öğretmenin karşılaştığı durum ve olayları anlamlandırmasına temel oluşturur (Chong ve Low, 2009). Öğretimi planlama, uygulama ve yansıtma sürecinde bir çerçeve olarak kullanılır (Cornett,1990; Elbaz, 1983; Gatbonton, 2000; Marland ve Osborne, 1990; Mitchell ve Marland, 1989; Moallem, 1998; Levin ve He, 2008). Kennedy'nin (1997) de ifade ettiği gibi, inançlar öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim konusundaki yeni fikirleri değerlendirmesinde kullanılır. Kendi inançları ile uyumlu olan bilgiler yeni olan şey olarak tanımlanır ve kabul edilir. İnançları ile çelişen bilgiler teorik, çalışmaz ya da basit bir biçimde hatalı olarak kabul görür ve reddedilir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi mesleki inançlar, öğretimi planlama, uygulama ve yansıtma sürecinde bir çerçeve olarak kullanılır (Cornett,1990; Elbaz, 1983; Gatbonton, 2000; Levin ve He, 2008; Marland ve Osborne, 1990; Mitchell ve Marland, 1989; Moallem, 1998). Pajares (1992), öğretmen inançlarının öğretmenlerin derslerini planlama ve sınıf içi uygulamalarında etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle mesleki inançlar uygulanmakta olan programların en önemli yordayıcılarından biri olarak görülebilir.

Mesleki inançlar konusunda dikkate alınması gereken en önemli konulardan biri de gelişime engel olan inançlardır. Öğretmenlerin gelişimlerine engel olan inançları belirlemeksizin öğretmenden etkili yaklaşımları benimsemesi ya da deneyimini bir gelişim olanağına dönüştürmesi beklenmemelidir. Gelişime engel olan inançlara örnek olarak; iyi bir öğretmen olmanın yalnızca deneyim yoluyla gerçekleşebileceğine inanması (Richardson ve Koehler, 1988); yeteneklerine fazlaca güvenmesi (Book ve Freeman, 1986) ya da öğretimin mekanik bir bilgi aktarımı olarak görmesi (Richardson, 1996) gösterilebilir. Bu inançların, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde verecekleri karar ve yapacakları uygulamaları üzerinde yaratacağı sınırlandırıcı etki oldukça açıktır. Bu yönüyle öğretmenlerin gelişimlerine engel olan inançların belirlenerek, öğretmen eğitimi sürecinde bu inançlara odaklanması oldukça önemlidir. Nitekim araştırmalar öğretmenlerin mesleki inançlarının değişime uğrayabileceğini göstermektedir (Bıkmaz, 2006; Hollingsworth, 1989; Richardson, 1996; Zeichner ve Tabachnick, 1981).

Öğretmenlerin açık ya da örtülü inançlarına ulaşmaya olanak tanıyan nitel araştırma yaklaşımı ile yapılandırılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarına yönelik veri temelli bilgiler sağlamaktadır. Bu yönde bir çaba, öğretmenleri anlamının ve geliştirilmenin en önemli adımlarından birini oluşturmaktadır. Taşıdığı önem gereği mesleki inançlar üzerinde çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Nitekim mesleki inançlara ilişkin sınıflama çalışmasının ilk örneklerinden birini Dewey'nin (1938) gerçekleştirdiği bilinmektedir. Mesleki inançlara yönelik iki kutuplu (geleneksel, geliştirici) bir sınıflama örneğini sunan Dewey (1938)'den sonra 1970'lerde, araştırmacıların inanç kavramını çok boyutlu bir sistem içinde açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Bunun ilk örneklerinden biri olan Wehling ve Charter (1969), çalışmalarında mesleki inancı sekiz boyutta incelemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde mesleki inançların, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin niteliğini artırma, sınıfta olup bitenlere ilişkin öngörü kazandırma, uygulanmakta olan programı

yordama, her düzeyde öğretmen eğitimi programını tasarlama konusunda kılavuzluk edebilecek bilgiler sunan de bir bilişsel yapı olduğu görülmektedir.

Alanyazında inançların taşıdığı önem konusunda bir uzlaşma söz konusudur. Ancak aynı uzlaşmanın mesleki inanç kavramının tanım ve kavramsallaştırılması konusunda olduğunu söylemek oldukça güçtür. Pajares (1992)'in, inanç kavramına ilişkin yapılmış bilimsel çalışmaları incelediği makalesinde mesleki inançlar için “messy construct/ dağınık yapı” benzetmesi yaptığı görülmektedir. Ona göre inanç kavramı metinlerde kılık değiştirerek; tutum, değer, yargı, aksiyom, fikir, ideoloji, algı, kavram, kavramsal sistem, ön algı, tasarruf, örtülü teori, kişisel teori, içsel zihinsel süreçler, eylem stratejileri, uygulama kuralları, uygulama ilkeleri, bakış açısı, anlam repertuvarları, sosyal stratejiler gibi isimlerle kullanılmaktadır. Bullough'un (1994) eğretilme, imaj, ön anlamlar, bilinçaltı varsayımları ve öz anlamalar; Calderhead ve Robson'un (1991) zihinsel model ve temsiller kavramları da Pajares (1992)'nin listesine dâhil edilebilir (Ertmer, 2005).

Mesleki inanç kavramı ile eş anlamda kullanan araştırmalar incelendiğinde benzer bir tablo ile karşılaşmak mümkündür. Mesleki inançlar yerine kullanılan kavramlar; uygulamaya dayalı bireysel bilgi (Clandinin, 1986); uygulamaya dayalı argümanlar (Fenstermacher, 1986); uygulamaya dayalı teori (Cornett, Yeotis ve Terwilliger, 1990; Sanders ve McCutcheon, 1986); uygulamaya dayalı felsefe (Goodman, 1988); eylem teorisi (Marland ve Osborne, 1990), şema (Bullough ve Knowles, 1991), kavrayış (Samualewicz ve Bain, 1992; 2001) kavramları ile karşılaşmak mümkündür. Yukarıda özetlenmeye çalışılan durum Pajares'in (1992) deyimiyle zayıf kavramsallaştırma ve tanımsal problemlere işaret ediyor olsa da araştırmaların mesleki inanç kavramı konusunda bir takım ortak özelliklere ulaşmış olduğu söylenebilir. Mesleki inancın sözü edilen ortak özelliklerini; deneyime dayanma; öğretim karar ve uygulamalarına kılavuzluk etme, duygusal ve değerlendirmeye dayalı olma (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Luft ve Roehrig, 2007) olarak özetlemek mümkündür.

Bu açıklamaların ardından mesleki inanç kavramına yönelik getirilmiş olan tanımları taşıdığı ortak özelliklere göre incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Mesleki inanç tanımları incelendiğinde bunlardan bazılarının mesleki inancın, davranışlara kılavuzluk etme yönüne ağırlık verdiği görülmektedir. Bu tanımlara bakıldığında Sigel (1985) inancı, birey tarafından doğru olarak kabul edilen ve bireyin davranışlarına kılavuzluk eden deneyime dayalı olarak oluşmuş zihinsel yapılar olarak tanımlarken;

benzer bir biçimde Harvey (1986)'in bireyin düşünce ve davranışlarına kılavuzluk edebilecek doğruluğa sahip, gerçekliğe ilişkin bireysel temsiller olarak tanımladığı görülmektedir. Tanımında mesleki inancın kaynağına değinen Cornett (1990), inancı öğretmenlerin uygulamalarına kılavuzluk eden; öğretim ile ilgili olan ve olmayan deneyimlerine dayanan bir dizi sistematik yapı olarak tanımlamıştır. İnancın öğretmenin uygulamalarında kullandığı kural, ilke ve imgeleri içeren zihinsel temsiller olduğunu ifade eden Elbaz (1981) da tanımında, mesleki inancın öğretmen davranışlarına kılavuzluk etme yönünü vurgulamıştır. İnancın bireyin kendi deneyiminin ürünü olduğu vurgusunda bulunan Marland (1988) mesleki inancı, ampirik olarak desteklenmiş kendi öğretim uygulamaları konusunda bilme iddiaları olarak tanımlarken, Cochran-Smith ve Lytle (1990) inanç ve eylemin birbiri ile bütünlüğünü; inanç, uygulamanın içine gömülü kavramsal çerçeveler tanımı ile ifade etmektedir. Rokeach (1968) ise, bireyin söylediklerinden ya da yaptıklarından çıkarım yapılabilen, açık ya da örtülü önermeler tanımında inancın bireylerin davranışlarında öngörü gücüne sahip olduğunu vurguladığı görülmektedir. Benzer yaklaşımı Amarel (1976)'in tanımında da görmek mümkündür. O da inancı, bireyin dünyaya ilişkin bir yorumu ve eyleminin kestiricileri olarak tanımlamıştır.

Bazı tanımlarda inancın zihinsel yapı olma özelliğinin öne çıktığı görülmektedir. Bu tanımlar incelendiğinde, Green (1971)'in inanca yönelik, birey tarafından doğru olduğu kabul edilen önermeler olduğu tanımı karşımıza çıkmaktadır. Hermans, Van Braaki ve Van Keer (2008)'in nesne, insan, olay ve onların ilişkilerinin özelliklerinin genel bilgilerini içeren bir dizi kavramsal temsil olduğu tanımı, yine inancın zihinsel yapı olduğuna işaret etmektedir. Çalışmasında inançların bilişsel yapı olmasının yanında zihinsel süreçlerle kurduğu ilişkisine açıklık getiren Nespör (1987), inancı bireylerin deneyimledikleri olaylara dayalı hafızasının bir parçası olarak tanımlamaktadır.

İnanca yönelik tanımlar içinde Pajares (1992), Goodenough (1963) ve Borg (2001)'un inancın değerlendirme işlevine ağırlık verdiği görülmektedir. Pajares (1992) inancı, bir durumun doğruluğu ya da yanlışlığına ilişkin bireysel değerlendirmeler olarak tanımlarken; Borg (2001) inancın, bilinçli ya da bilinçsiz olarak tutulan, birey tarafından doğru olduğu kabul edilen değerlendirmeler olduğu bu nedenle de duygusal bağılıklarla dolu olduğunu ifade etmektedir. Goodenough (1963) ise inancı, geleceği değerlendirmek, kararları desteklemek, başkalarının davranışlarını değerlendirmek için kılavuz olarak kabul edilen önermeler olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımların sentezi olarak bu

araştırmada mesleki inanç, öğretmenlerin meslek hayatını oluşturan birimlere yönelik deneyimlerine dayalı çıkarımlarından oluşan, mesleki karar ve uygulamalarına kılavuzluk eden zihinsel temsiller olarak tanımlanmaktadır.

### *1.1.1. Mesleki İnançların İşlevleri*

Mesleki inanç, öğretmenlerin karar ve uygulamalarını anlama konusunda önemli bilgiler sunan bilişsel bir yapıdır. Bu özelliği nedeniyle araştırmalarda, öğretmenlerin karar ve uygulamalarının nedenlerini anlamak, yorumlamak ve bu bağlamda öngörülerde bulunmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Mesleki inanç konusunda yürütülen araştırmaların bir bölümü öğretmenlerin sınırlandırılmış bir takım konularda sahip olduğu inançlara odaklanırken; bir bölümü ise bunu bir adım öteye taşıyarak daha geniş kapsamda belirlenen mesleki inançlar temelinde öğretmenlere yönelik yaklaşım, tip ve kimlikler (Bain ve Samulowcih, 1992; Bain ve Samulowcih, 2001; Fox, 1983; Jacobs, Luijk, Garre, Muijtjens, Vleuten, Croiset ve Scheele, 2014; Lemote ve Engels, 2010; Luft ve Roherning, 1999; Meijer, Verloop ve Beijaard, 1999; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014;) tanımladığı görülmektedir.

Mesleki inançlar, öğretmenlerin düşünme, karar alma ve davranış biçimlerinin nedenlerini anlama işlevine sahiptir. Bu nedenle mesleki inanç araştırmaları, öğretmenin uygulamalarını, nasıl ve neden bu yolla karar aldığını anlamanın verimli bir yoludur (Enyedy, Goldberg ve Welsh, 2005). Nitekim alanyazın incelendiğinde mesleki inanç araştırmalarının öğretmenin düşünme ve planlama yollarını anlamak, öğretmen eğitimini daha etkili bir şekilde tasarlayabilmek için bilimsel bir ilgi uyandırdığı görülmektedir (Elbaz, 1991; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Pugach, 1992; Reynolds, 1992; Richardson, Anders, Tidwell ve Lloyd, 1991). Mesleki inanç araştırmaları, bu açıdan öğretmenlerin mesleki karar ve uygulamalarının nedenlerini anlama konusundaki öngörüyle artırması nedeniyle önemlidir. Mesleki inanç araştırmalarının, kapalı, bilinmez olan sınıfı ve öğretmen zihnini öngörülebilir hale getirme konusunda kılavuzluk edici bilgiler sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki karar ve uygulamalarının nedenlerini açıklamasına olanak veren nitel araştırma paradigmasına sahip mesleki inanç araştırmaları sayesinde, adım adım öğretmenin zihin dünyasına girmek, düşünme, karar alma ve davranışa geçme süreçlerini anlamak mümkün olabilmektedir.

Mesleki inançlar, bireylerin karşılaştığı yeni bilgi, durum ve olayları yorumlamasında bilişsel filtre işlevi üstlenmektedir (Abelson, 1979; Calderhead ve



Robson, 1991; Goodman, 1988; Nespor, 1987; Nisbett ve Ross, 1980). Thompson (1984)'a göre mesleki inançlar, öğretime ilişkin bilinçaltında tutulan genel yaklaşımın bir parçası olan soyut fikirlere yönelik, sözel ifadeler olarak düşünülebilir. Diğer bir deyişle inançlar öğretmenin program, okul, öğrenci, öğretme, öğrenme, bilgi ve eylemler konusunda yeni bilgi ve deneyimlerin yorumlanması ve meşrulaştırılmasında bilişsel ve duyuşsal filtrelerdir (Artzt ve Thomas, 1996; Lovat ve Smith, 1995).

Cochran, Smith ve Lytle (1990) mesleki inancın, öğretmenin uygulamalarının içine gömülü birbirleri ile ilişkili kavramsal çerçeve setleri olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerini sağlamak için seçtiği öğretim uygulamalarında mesleki inançlar belirleyici olmaktadır (Ferguson, 2002). Öğretmen inançları ve öğretim uygulamaları arasındaki uyumlu ilişkiyi gösteren araştırmalar bu açıklamayı desteklemektedir (Ertmer, 2005). Çok sayıda araştırma öğretmen davranışlarını anlama konusunda mesleki inançların önemi vurgulamaktadır (Calderhead, 1996; Clark ve Peterson, 1986; Kane, Sandretto ve Heath, 2002; Pajares, 1992).

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının içine gömülü inançlar, öğretmenin öğretim uygulamalarının gerekçesini oluşturduğu söylenebilir. Sözü edilen açıdan, öğretmenlerin davranışlarının nedenlerine yönelik çıkarımlarda bulunabilmek için o davranışın gözlemlenmesi yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin uygulamaları temelinde, gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler ile sınıf içi karar ve uygulamalarının nedenlerini belirlemek mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin genel mesleki rutinlerine yönelik davranışlarını gerekçelendirmede kullandığı inanç ifadeleri, öğretmenlerin karar ve uygulamalarının nedenlerini anlama konusunda aydınlatıcı bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler, öğretmene ilişkin öngörü kazanma anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarındaki farklılığın nedeninin, davranışlarını gerekçelendirmek için kullandığı inançlar olduğu düşünülmektedir.

Mesleki inançlar öğretmenin mesleki uygulamalarında neye odaklandığına işaret etmektedir. Davis ve Andrzejewski (2009)'ye göre, inançlar büyüteç üzerindeki mercekle benzer bir işlevi yerine getirmektedir. Öğretmenin neye odaklanmaması gerektiği ya da neyin önemli olduğu konusundaki değerlendirmelerine kılavuzluk etmektedir. Bu değerlendirmelerin, öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarında önemli bir belirleyici olma işlevini üstlendiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarında ya da okullarında karşılaştığı durum ve olaylarda dikkatinin nerede

olacağıının inançları tarafından belirlendiğini bilmek oldukça önemlidir. Öğretmenler, inançları temelinde farklı noktalara odaklanarak farklı gelişim olanakları ve uygulamalar içinde olacağını öngörmek zor değildir. Öğretmenin dikkat verdiği şeylere yöneleceği, o yönde gelişime eğilimli olacağı söylenebilir. Öğretmenler, mesleki odak noktalarına işaret eden inançlar temelinde sınıflandırılabilir. Mesleki inançların sahip olduğu bu işlev sayesinde mesleki inanç araştırmaları öğretmenleri anlama, yönlendirme konusunda oldukça değerli bilgiler sağlama potansiyeline sahiptir.

Diğer yandan mesleki inançlar, öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili yeni fikirleri değerlendirmesinde kullanılır (Kennedy, 1997). Buna göre kendi inançları ile uyumlu olan bilgiler yeni olan şey olarak tanımlanır ve kabul edilirken inançları ile çelişen bilgiler teorik, çalışmaz ya da basit bir biçimde hatalı olarak reddedilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler, yeni öğretim durumlarına önceki inanç ve deneyimlerine dayanarak karşılık verirler (Kagan, 1992). Bu açıdan öğretmenin yeni bilgi ve uygulamalara olan bakış açısı, onun yeniliklere ilişkin inancı ile paralel bir özellik göstereceği söylenebilir. Yeniliği, öğrenme süreci için faydalı olarak gören bir öğretmen ile gereksiz olarak gören bir öğretmen yeniliklere karşı farklı davranışlar sergileyecektir. Ertmer (2005)'in de ifade ettiği gibi öğretmenlerin inançları farklı uygulamalar ile sonuçlanacaktır. Mesleki eğitim ve gelişim süreci içinde öğretmenlerin sürekli yeni bilgiler ile karşılaştığı düşünüldüğünde, yeterlik ve gelişimlerinde mesleki inancın üstlendiği rol daha net olarak görülebilir. Öğretmenlerin bir öğretmen olarak gelişimlerine engel olabilecek mesleki inançları belirleyen araştırmalar, öğretmen eğitiminde odaklanılması gereken noktalara işaret etmesi açısından önem taşımaktadır.

Mesleki inançlar öğretmenlerin sınıftaki karar ve uygulamalarında ve buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir rol oynar (Turner, 2009). Nitekim öğretmenlerin öğretim yaklaşımının, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bu açıklamayı doğrulamaktadır (Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999). Öğretimi bilgi aktarmak olarak gören bir öğretmenin öğrencilerinin deneyimlediği öğrenme yaşantıları ile üst düzey zihinsel becerilerinde gelişim sağlamak olarak gören bir öğretmenin öğrencilerinin deneyimlediği öğrenme yaşantıları aynı

olmayacaktır. Bu açıdan, öğretmenlerin mesleki inançları temelinde sınıftaki karar ve uygulamaları ve öğrencilerin bu uygulamalar temelinde erişebildiği öğrenme olanak ve sonuçlarına ilişkin öngörülerde bulunmak olasıdır. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki karar ve uygulamaları üzerinde etki sahibi olan inançlar, öğrencilerin öğrenme biçim, düzey ve alışkanlıklarının bir görünümü olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda ifade edilenler dikkate alındığında mesleki inanç araştırmalarının öğretmen eğitimi, öğretme ve öğrenme sürecinin niteliğini artırmaya yönelik bilimsel ve politik çalışmalar konusunda önemli işlevler üstlendiği görülmektedir.

### *1.1.2. Mesleki İnançlar ve Öğretmen Eğitimi Programları*

Öğretmen eğitiminin biçimlenmesinde sosyal bağlam, politik iklim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve öğrenmeye ilişkin artan anlayış etkili olmaktadır (McDiarmid ve Bright, 2007). Öğretmen eğitiminde etkili olan yönelimler zamandizinsel olarak incelendiğinde; bunların eğitim ideolojilerinden bağımsız olmadığı (Spodek, 1974); zaman içinde bir takım yaklaşım ve görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir (Zeichner, 1983). Bu açıdan öğretmen eğitimi politika ve programları, içinde bulunulan dönemin çok boyutlu analizi ile değerlendirilmelidir. Günümüzde öğretmen eğitimi, üzerinde önemle durulan konuların başında yer almaktadır. Bunun nedeni öğretmen niteliğinin, eğitim alanında gerçekleştirilen her türde değişim ve gelişimin ön koşulu olarak görülmesidir. Öğretmeni dikkate almayan hiçbir akademik ve politik adım başarıya ulaşmadığının deneyimlenmiş olması da bu kabulde etkilidir.

Geleceğin dünyasının gerekliliklerini yerine getirebilen üst düzey zihinsel becerilerle donanmış öğrencilerin gelişimi, öncelikli olarak öğretmenlerin üst niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin nitelikli hale gelmesinde en önemli belirleyicilerden biridir. Öğretmenin uzmanlık ve etkililiğini arttırmanın eğitim reformu çabalarının başarısı için kritik önem taşıdığı kabul edilmektedir. Bu kabul, öğretmen eğitimi ile ilgili tartışmalarının gerek politik, gerek akademik gündemin ilk sıralarında yer almasına neden olmaktadır. Öğretmen eğitimi tartışmalarının neredeyse tamamı öğretmen niteliklerinin rutin bilgi aktarımı becerilerinden daha fazlasını gerektirdiği konusunda fikir birliği içindedir (Hammond, 1999). Öğretmen niteliğini artırma konusundaki çaba, öğretmen eğitimi programlarına yönelik değişim temelli bir yaklaşımın benimsenmesine neden olmuştur.

Öğretmen eğitimi alanında süren tartışmaların nitelikli öğretmen eğitiminin neden önemli olduğu ve nasıl olması gerektiği konularına odaklandığı görülmektedir. Ancak bu tartışmalar kadar önemli olan bir diğer konu da istenilen niteliklerin öğretmen ve öğretmen adaylarına nasıl kazandırılabilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin “istenilen nitelikler öğretmen adayları/öğretmenlere nasıl kazandırılabilir?” sorusunun yanıtını aramaları gerekmektedir. Bu soruya yanıt arama sürecinde, öğretmen tercih ve uygulamalarını anlamak için yapılan araştırmalar oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öğretmenleri değiştirmek için, karar ve uygulamalarının gerisinde bulunan zihinsel yapıları tanımak gerekmektedir. Bu yapılar konusunda farkındalık düzeyi ne kadar yüksek olursa, öğretmen eğitimi programları o denli isabetli uygulamalara yer verebilir. Sözü edilen farkındalık konusunda, mesleki inanç üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmalar sayesinde öğretmenin sınıf yaşantısını nasıl yapılandığı, ne tür ön görüşlerle hareket ettiği, eğitim bilimleri alanındaki bilgi ve yeniliklere nasıl yaklaştığı vb. gibi öğretmen eğitiminin etki alanına giren konularda veri temelli bilgiler elde edilebilmektedir.

Eğitim bilimleri alanında bir yandan öğretmen ve öğretmen adaylarının karar ve uygulamalarının gerisindeki bilişsel yapılara yönelik araştırmalar yürütülürken diğer yandan da bu yapıların istenilen nitelikteki uygulamalara dönüşmesi için neler yapılabileceği üzerinde durulmalıdır. Her iki yönün de birbirini beslemesi gereklilik oluşturmaktadır. Kagan’ın (1992) da ifade ettiği gibi öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının mesleki inançlarının nasıl dönüşüme uğratılacağı üzerine kafa yorması gerekmektedir. Bu süreçte, mesleki inançlar, öğretmen eğitimi konusunda atılacak adımlar konusunda kılavuzluk edici olmaktadır.

Mesleki inançlar, öğretmenlerin karar ve uygulamaları üzerinde öğretmen eğitimi sürecinde karşılaşılan bilimsel ve kuramsal bilgiden daha güçlü bir etkiye sahiptir (Pajares, 1992). Mesleki eğitim ve gelişim sürecinde elde edilen bilgiler öğretmenin sahip olduğu mesleki inançlar tarafından adeta dönüştürülüp yutulmaktadır (Kagan, 1992). Bu açıdan öğretmen eğitiminin amacı, öğretmenlerin öğretim, program, öğrenme ve bilgi konusunda örtülü ve araştırılmamış inançlarını nesnel olarak makul ve kanıtlanabilir inançlara dönüştürmelerine yardımcı olmalıdır (Fenstermacher, 1979). Bunun yolu, öğretmen adaylarının daha tutarlı bir eğitsel inanç sistemi oluşturmalarını sağlamak amacıyla var olan inançlarına ilişkin farkındalıklarını arttırmalarını sağlayacak fırsatlar yaratmaktır (Bıkmaz, 2017). Ayrıca öğretmen eğitiminde öğretmenlerin var olan

inançlarını dikkate alması, bu inançların yeterliliğine meydan okuması, incelemesi, değerlendirmesi ve yeni öğrendiklerini sahip olduğu inanç sistemleri ile bütünleştirebilmesi için geniş fırsatlar vermelidir (Kagan, 1992). Sözü edilen uygulamalar, öğretmende zihinsel dengesizlik durumları yaratmayı gerektirir. Zihinsel dengesizlik yaratmak için öğretmenlerin var olan zihinsel yapılarının bilinmesi ve ona uygun vakalar ile karşılaştırılması gerekmektedir (Zeichner, Tabachnick, 1981). Bunun yanında öğretmen adaylarının sahip olduğu inanç ve anlayışların eğitsel uygulamalarla bağlantısı ve bu değişkenlerin gelişimini etkileyen deneyimlerin neler olduğunu ortaya koyacak araştırmaların yapılması (Bıkmaz, 2017) büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına eğitim uygulamaları hakkında teorik bilgiler vermek yerine onların öğretme ve öğrenme ile ilgili inançlarını dikkate almalıdır (Bruner, 1996). Öğretmen eğitimcileri öğretmen adayları üzerindeki etkilerini en üst düzeye çıkartabilmek için öncelikli olarak mesleki inançlara odaklanmaları, istenilen gelişim ve uygulama önünde engel olan inançları değiştirmeleri gerekmektedir (Bruner, 1996; Kennedy, 1997; Zeichner ve Tabachnick, 1981). Öğretmen eğitiminin başlangıç noktası öğretmenin ön öğrenmeleri, inanç ve tutumları olmalıdır. Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin getirdiği inançları ortaya çıkarabilme, buna ilişkin farkındalık sağlayabilme, kendi inançları ile yüzleşebilme ve mücadele edebilmeyi mümkün kılan bir anlayışla yapılandırılması gerekmektedir. Nitekim Carter'ın da (1990) ifade ettiği gibi, teknik rasyonelliğe odaklanan öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki inançları görmezden gelmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının bu özelliği nedeniyle uzman öğretmenlerde bile üzerinde uzlaşmaya varılmamış inançlar etkisini sürdürmeye devam edebilmektedir. Sözü edilen durum meslek eğitimi, mesleki gelişim ve yenilik hareketlerinin amacına ulaşmasına engel olmaktadır.

Alanyazın incelemeleri, öğretmen eğitiminde mesleki inancın iki işlevinin işaret edildiğini göstermektedir. Bu işlevleri bilişsel yaklaşım ve öğretmen eğitiminin amaçları açısından ele almak mümkündür. Öğretmen eğitiminde mesleki inancın işlevine çağdaş bilişsel öğrenme kuramları temelinde bakılabilir. Çağdaş bilişsel teoriler öğrenmeyi bireyin var olan inanç ve önyargıları tarafından biçimlendirilen aktif ve yapılandırmacı bir süreç olarak görmektedir (Resnick, 1989). Öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi sürecini doğrudan etkileyecek olan inançlara sahip olduğu (Brookhart ve Freeman, 1992) bilinmektedir. Bu yönüyle mesleki inançlar öğretmenin mesleki gelişim, eğitim sürecinden ne öğrendiği ve mesleki deneyimle nasıl değiştiğini

etkilemektedir (Richardson, 1996). Özetle, çağdaş bilişsel yaklaşımın öğrenmeye ilişkin getirdiği açıklamalar, mesleki inançların öğretmen eğitimcileri tarafından dikkate alınması gereken önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Mesleki inancın öğretmen eğitiminde üstlendiği işlevlerden bir diğeri öğretmen eğitiminin amaçlarından biri olmasıdır. Bilindiği üzere öğretmen eğitiminin amaçlarından biri, öğretmenlerin mesleki inançlarında değişim yaratmaktır. Öğretim, diğer şeylerin yanı sıra, inanç sistemlerinin düzenlenmesi ve oluşturulması için yapılması gereken bir etkinliktir. Bu yönüyle mesleki inançlar, öğretmen eğitiminin odağını oluşturur. Öğretmen eğitiminden, mesleki inançların büyük bir kısmının kanıt ve akıl temelinde olmasını sağlaması beklenmektedir (Green, 1971). Öğretmenlerin inançlarını değerlendirme ve tanımlarına imkân veren bir süreç ile bu amacı gerçekleştirmek mümkündür (Fenstermacher, 1979). Bu açıdan gerek öğretmen gerekse de öğretmen eğitimcisi açısından mesleki inançların açık bir hale kavuşturulması gerekmektedir.

Özetle, öğretmen eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının araştırılmamış, gelişimi engelleyen, sorgulanmamış inançlarıyla yüzleşmesini sağlayarak gerekli dönüşümü yaratma konusunda uyarılar sağlamalıdır. Öğretmen inançlarında değişim meydana getirmeden uygulama sürecinde bir değişim beklemek doğru değildir. Okulların yeniden yapılandırılması ve düzenlenmesi girişimlerinin sürekli olarak başarısızlığa uğraması, yeni uygulamalara direnen inançlarının olduğu düşüncesini akla getirmektedir (Cuban, 1988; Goodlad, 1984, 1988; Sarason, 1990). Öğretmen eğitiminde en üst düzeyde etkin olabilmesi için sadece okul politikalarının değişimi değil aynı zamanda okul çalışanlarının da inançlarının değişmesi gerekmektedir (Ertmer, 2005). Bu noktada öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip olduğu mesleki inançların neler olduğu belirlenerek yansıttığı bakış açıları temelinde sınıflandırılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Sözü edilen sınıflamalar, öğretmen eğitimi programlarının yapılandırılmasında önemli veriler sağlayacaktır.

### 1.1.3. Mesleki İnanç Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Açısından Doğurguları

Bu başlık altında öğretmenlerin mesleki inançları üzerinde yürütülmüş önemli araştırmalara ve bu araştırma bulgularının öğretmen eğitimi açısından işaret ettiği doğurgulara yer verilmektedir. Mesleki inanç üzerinde gerçekleştirilmiş olan araştırmalardan biri McCombs'a (1997) aittir. Araştırmaya göre öğretmenler sahip olduğu inançları ne kadar iyi tanırsa uygulamalarının gelişebilme ve öğrenen merkezli

uygulamalara doğru hareket edebilme olasılığı daha da artmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmen eğitimi açısından, öğretmenlerin inançlarına yönelik farkındalığını artırma yollarını göstermenin yanında bu yönde bir çabanın öğretmenlere istenilen özelliklerin kazandırılması konusunda etkili bir adım oluşturduğunu göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir.

Hollingsworth (1989) araştırmasında program süresince, öğretmen adaylarının sahip olduğu inançların, sınıfı yorumlama ve programın içeriğini anlamlandırma konusunda bir filtre olarak hizmet ettiğini göstermiştir. Bunun yanında inançların öğretmen adayının sınıf yönetimi, konu alanı ve sınıf görevleri konusundaki gelişimlerini etkilediği ifade edilmektedir. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin program öncesinde sahip olduğu inançların, değişime aracılık ettiğini bulmuştur. Daha açık bir deyişle bir takım inançlar, öğretmenlerin değişimine olanak tanırken bir takım inançlar bu değişimlerin önüne geçmiştir. Söz konusu durum öğretmen ve öğretmen adaylarının gelişime engel yaratacak olası inançlarının belirlenmesinin öğretmen eğitimciler açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Bazı araştırmacılar, öğretmenlerin uygulamaları üzerinde yansıtıcı çalışmalar yapıldığında inançlarının değişebildiğini göstermektedir. Örneğin Luft (1999), on üç öğretmen ile 10 ay süren bir hizmet içi program ile öğretmenlerin problem çözme hakkındaki inançlarının değişimini gösteren bir çalışma yürütmüştür. Katılımcıların inanç ve davranış değişikliklerini belirlemek için odak grup görüşmeleri ve gözlem tekniklerinden yararlanmıştır. Araştırma sonrasında; örtülü inançların, yansıtma süreçleri sonrasında açık bir hale getirilebildiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, inançlarından ne kadar fazla haberdar olursa, onları sınıfta uygulamaya daha eğimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarını etkileme gücüne sahip olan örtülü inançların onlarla yürütülecek yansıtıcı çalışmalar ile açıklığa kavuşturulabileceğini göstermesi açısından öğretmen eğitimi uygulamaları için önemli bir bulgudur.

Öğretme ve öğrenmeye yönelik inançların eleştirel bir yaklaşımla ele alınması amacıyla tasarlanmış programa katılan öğretmen adaylarının inançlarında görülen değişimin araştırıldığı bir araştırma Feiman-Nemser, McDiarmid, Melnick ve Parker (1989) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, katılımcıların dönem boyunca inançlarında değişim olup olmadığı, varsa nasıl bir değişim olduğu, değişimi nelerin

etkilediği ile ilgilenmiştir. Araştırma sonrasında öğretmen adaylarının inançlarının şu dört alanda değiştiği görülmüştür. (a) Öğretimin doğası başlangıçta inandıklarından çok daha karmaşıktır; (b) öğretme ve öğrenme arasında ilişkinin varlığını anlamaya başlamışlardır; (c) öğretimleri üzerinde sınıf ve okul bağlamının farkına varmışlardır; (d) öğretmen bilgisinin doğasına ilişkin bakış açıları gelişmiştir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki inançları eleştirel olarak ele almalarına olanak tanıyan yaklaşımların, öğretmenlerin inançları üzerinde etkili olabileceğini göstermesi açısından dikkate alınması gereken bir bulgudur.

Bıkmaz (2006), fen öğretiminde öz yeterlilik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşleri adlı araştırmasında, öğrenme döngüsüne dayalı fen öğretimi yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlilik inançları ve etkili fen öğretimi yöntemine yönelik görüşleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, öğrenme döngüsüne dayalı fen öğretimi derslerinin öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlilik inançlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Richardson ve Kile (1992), öğretmen eğitime giriş dersinde geleneksel ve geleneksel olmayan öğretmen adaylarının inançlarındaki değişimi bir dönem boyunca kaydettiği video durumlar üzerinden analiz etmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının inançları, geleneksel öğrenme teorisinden, açık ve aktif öğrenme teorisine doğru değişim göstermiştir. Morine-Dershimer (1989), öğretim modelleri uygulama dersi alan sekiz öğrencisinde görülen inanç değişimini kavram haritaları ile incelemiştir. Öğrencilerin hem planlama hem de içerik konusundaki inançlarını değiştirdiğini ve lisans ile yüksek lisans öğrencileri arasında fark olduğunu bulmuştur. Bu üç çalışma, öğretmen eğitiminde mesleki inançların değişimi konusunda etkili araçlar olduğuna işaret etmesi açısından dikkate değerdir.

Yansıtıcı düşünme temelli öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin mesleki inançlarında değişim meydana getirdiğini gösteren diğer bir çalışma Korthagen tarafından gerçekleştirilmiştir. Korthagen (1988) yansıtıcı yönetime sahip olarak araştırma kapsamında geliştirilen programa gelen öğrencilerin başarılı olduğunu belirlemiştir. Öğrenme yaklaşımları programdaki amaçlar ile uyumlu olmayan çok sayıda öğrenci, bir yıl sonra programı bırakmış ya da yönelimlerini değiştirmişlerdir. Korthagen (1988), öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin içsel yönelimli ve dışsal yönelimli arasında değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Bu yönelimlerin öğrencilerin nasıl öğrendiğine ilişkin sahip olunan örtülü teori ve inançlar ile ilgili olabileceği ifade



edilmektedir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerini dikkate almaları gerektiği ifade edilmektedir. Benzer bir amaçla Bolin (1990) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma yansıtıcı öğretmen eğitimi programından bütün öğrencilerin faydalanamadığını göstermiştir. Yapılan durum çalışmasında, yansıtıcı olamayan öğretmen adayının, yansıtıcı kapasitenin gelişimine karşı direnç gösterdiği görülmüştür. Korthagen (1988) ve Bolin (1990)'in araştırmaları Hollingsworth (1989) araştırması ile benzer bir biçimde, öğretmen eğitiminde öğretmenlerin gelişimlerine engel olan inançları belirlemenin öğretmen eğitimi için son derece önemli olduğunu göstermektedir.

Holt-Reynolds (1992), araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretme, okuma ve yazmanın ilkeleri dersine kişisel hayatlarından getirdiği inançların etkisini araştırmıştır. Dokuz öğretmen adayı ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmen adaylarının, geçmiş yaşam deneyimlerinden getirdiği inançlar belirlenmiştir. Bu inançların yapılandırmacı yaklaşım ile çelişmekte olduğu ve bu çelişkinin öğretmen adayının program kapsamında öğrendiklerine karşı güvenini azaltmakta olduğu gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin beraberinde getirdiği inançlar ile çelişen bilgilerin; bilgiye duyduğu güveni olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Calderhead (1988), öğretmen adaylarının sahip olduğu inançlara bağlı olarak öğretmenlik deneyimlerinden oldukça farklı şeyler öğrenmiş olduğunu bulmuştur. Araştırma öğretmen eğitiminin, her öğretmen adayında farklı değişimleri tetiklediğini göstermektedir. Bu farklılığın önemli belirleyicilerden biri olarak öğretmenlerin inançları gösterilemektedir.

Senger (1998), araştırmasında, matematik öğretim programının değişimi sonrasında öğretmenlerin inançlarını araştırmıştır. Geleneksel yaklaşıma yakın olan ve öğretim programının gerektirdiği yaklaşıma yönelik zorluk yaşayan katılımcıları ile bir yıl süren eğitimde gözlem, yansıtıcı diyalog ve grup çalışmaları yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim boyunca kuram ve uygulamaya dayalı olarak geçirdiği değişim modellenmiştir. Mesleki gelişim ve değişim süreci: bir öğretmenin öğretim ve öğrenme hakkındaki yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili inançlarının ortaya çıkarıldığı çalışmasında Peterman (1993) ise durum çalışmasını yürüttüğü öğretmenin, öğretim ve öğrenmeyle ilgili yeni anlayışlar geliştirdiğini bulmuştur.

Blumenfeld, Kracjik, Marx ve Soloway (1994) araştırmaları kapsamında uyguladığı program ile öğretmenlerin karar, uygulama ve inançlarında değişim olduğunu

göstermiştir. Araştırma ekibi, öğretmenlerin yaşadığı değişimlerin bağlamdan ve öğretmenlerin mevcut inanç ve bilgilerinden nasıl etkilendiğini göstermiştir. Sözü edilen durum öğretmen eğitimi programlarının öğretmenler üzerinde yaratacağı etki üzerinde inançların sahip olduğu gücü görme açısından önemlidir. Munby ve Russell (1990), öğretmenlerin metaforlarını araştırarak öğretmenin bilgisinin gelişimini tanımlamıştır. Araştırma, uygulama ve teori arasındaki bağa ilişkin inançların, öğretmenin mesleki bilgisini geliştirme sürecinin her aşamasında ciddi oranda etki yarattığını ortaya koymuştur. Ross, Johnson ve Smith (1991), araştırmalarında öğretmen adaylarını yansıtıcı uygulayıcılar olarak hazırlamayı amaçlayan bir program uygulamıştır. Öğretmen adaylarının neyi nasıl öğrendiğine ilişkin çok sayıda değişken bulunmakla birlikte, öğretmen adaylarının sahip olduğu inançların en belirleyici faktör olduğu görülmüştür.

Pajares (1992), inançların bireylerin yaşamları boyunca aldığı kararların en önemli belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen inançlarına ilişkin yapılan araştırmaları incelediği makalesinde öğretmenlerin inançlarıyla planlama, öğretim kararları ve sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim inançları, öğretmen eğitimi süresince karşılaşılan bilginin edinilmesi, yorumlanması ve uygulanmasında önemli bir rol oynadığını eklemektedir.

Grossman, Wilson ve Shulman (1989), öğretmenlerin konu alanı hakkındaki inançlarının onu öğretime hazırlama konusundaki tercih yollarına etkide bulunduğunu ifade etmektedir. Richardson, Anders, Tidwell ve Lloyd (1991), okuduğunu anlama inanç ve uygulamaları üzerinde yaptığı araştırmada; öğretmenlerin öğretim ve öğrenme konusunda sahip olduğu inançların, okuduğunu anlama öğretimindeki sınıf uygulamalarını etkilediğini göstermiştir. Wilson ve Wineburg (1988), öğretmenlerin konu alanına ilişkin sahip olduğu inançların öğretimleri üzerinde güçlü bir etki yarattığını bulmuştur. Cronin (1991), konu alanına ilişkin inançların, öğretilcekler konusunda atlanması gerekenler ve belirli bir konuya ne kadar zaman ayrılacağı gibi öğretmenin günlük kararları etkilediğini bulmuştur. Clark ve Peterson (1986)'da benzer biçimde, inanç ve bireysel teorilerin, öğretmenlerin planlama, etkileşimli düşünme ve karar alma süreçleri üzerinde etki sahibi olan zengin bir birim olduğunu ifade etmektedir. Sözü edilen araştırmalar öğretmenlerin konu alanına yönelik inançlarının, öğretim kararları üzerinde sahip olduğu etkiyi göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan, öğretmen

eğitiminde konu alanının kuramsal boyutu kadar, öğretmen adaylarının konu alanına olan bakış açılarının da üzerinde dikkatle durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Mesleki inançlar öğretmenlerin karşılaştığı yeni bilgi, durum ve olayları yorumlamasında bir filtre işlevi görmekte (Abelson, 1979; Calderhead ve Robson, 1991; Goodman, 1988; Nespor, 1987; Nisbett ve Ross, 1980); sınıf uygulamalarına kılavuzluk etmekte (Calderhead, 1996; Clark ve Peterson, 1986; Kane, Sandretto ve Heath, 2002; Pajares, 1992); odak noktalarını (Davis ve Andrzejewski, 2009) ve meslek hayatlarında gösterdiği dirençlere işaret etmektedir (Kagan, 1992; Kennedy, 1997). Mesleki inançlar bu yönüyle öğretmen uygulamalarını, nasıl ve neden bu yolla karar aldığını anlama konusunda önemli bir işlev üstlenmektedir (Enyedy, Goldberg ve Welsh, 2005). Öğretmenlerin karar ve uygulamaları üzerinde sahip olduğu önem gereğince öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının daha tutarlı bir eğitsel inanç sistemi oluşturmalarını sağlamak amacıyla var olan inançlarına ilişkin farkındalıklarını arttırmalarını sağlayacak fırsatlar yaratmalıdır (Bıkmaz, 2017). Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu inançlar iyi tanınırsa, uygulamalarını geliştirebilme ve öğrenen merkezli uygulamalara doğru yönlendirebilme olasılığı arttığı bilinmektedir (McCombs, 1997). Sözü edilen durum öğretmenlerin mesleki inançlarının ne olduğu, bunların öğretim karar ve uygulamalarında ne gibi doğurgularının olabileceğinin incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

#### *1.1.4. Mesleki Tipler*

Mesleki inançları sınıflamaya dayalı olarak ele alan araştırmaları iki grup altında incelemek mümkündür. İlk grupta yer alan araştırmaların, mesleki inancı sınırlandırılmış bir takım konular temelinde ele aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ya da sınıf yönetimine yönelik inançlarını sınıflamayı amaçlayan araştırmalar bu gruba örnek olarak verilebilir. İkinci grupta yer alan araştırmalar ise birden fazla konuda belirlenen mesleki inançlara dayanarak, öğretmenlerin yaklaşım, tip ve kimliklerini tanımlama amacını taşımaktadır. Mesleki inanç araştırmaları arasında ikinci gruba giren araştırmalar bu başlık altında incelenmektedir. Bu araştırmalar bulgularını tip, kavrayış, kimlik, bireysel teori isimleri ile açıklamaktadırlar. Kavramsallaştırma konusunda farklılık taşımalarına karşın, meslek inançlar temelinde öğretmenlere ilişkin sınıflamalar geliştirmiş olmaları benzer özellikleridir.

Öğretmenlerin mesleki inançlarına dayalı sınıflamalardan biri Pratt (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlere ilişkin yaklaşımlar aktarımsal, gelişimsel, çıraklık, korumacı ve sosyal reformcu isimleri altında beş kategoride sınıflanmıştır. Aktarımsal yaklaşımda öğretmen, içerik üzerinde uzmanlaşmaya önem verir. Gelişimsel yaklaşımda öğretmen, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine odaklanır ve öğrenmeye yapılandırmacı öğrenme ilkeleri temelinde yaklaşır. Çıraklık yaklaşımında öğretmen, uygulamalarının gerçek bağlamlarında otantik görevleri destekler. Korumacı yaklaşımda öğretmen, içsel motivasyonun artırılmasına odaklıdır. Sosyal reform yaklaşımında ise öğretmen sosyal değişime odaklıdır.

Öğretmenlere yönelik sekiz farklı öğretmen tipinin tanımlandığı bir diğer araştırma Rickards, Brok ve Fisher (2005) tarafından yapılmıştır. Öğretmen tipleri incelendiğinde bunların lider öğretmen, yardımcı/arkadaş öğretmen, anlayışlı öğretmen, özgürlükçü öğretmen, belirsiz öğretmen, memnun olmayan öğretmen, kızgın öğretmen ve katı öğretmen tipleri olduğu görülmektedir. Jacobs, Luijk, Garre, Muijtjens, Vleuten, Croiset ve Scheele (2014) ise araştırmalarında beş öğretmen profili belirlemişlerdir. Bunlar; aktarımcılar, düzenleyiciler, geçişkenler, kolaylaştırıcılar ve kavramsal değişim ajanlarıdır. Aktarıcı ve düzenleyici öğretmen profili öğretmen merkezli ve daha geleneksel iken; geçişken profil her skorda eşit puana sahiptir, kolaylaştırıcılar ve kavramsal değişim ajanı tipinde ise en düşük öğretmen merkezlilik ve en yüksek düzeyde aktif öğrenme vurgusu vardır. Bir diğer araştırmada öğretmenler beş yaklaşım altında sınıflandırılmışlardır (Bruce ve Gerber, 1995). Araştırma bulgularını öğretmenlerin öğrenmeye olan yaklaşımlarına dayalı olarak açıklamak gerekirse; birinci yaklaşımda öğrenme; ölçme değerlendirme görevlerine hazırlanırken elde edilen bilgiler olarak görülür. İkinci yaklaşımda öğrenme; yeni bilgelerin kavranması, açıklanması ve uygulanması olarak görülür. Üçüncü yaklaşımda öğrenme; düşünme becerilerinin ve mantık yeteneğinin gelişimi olarak görülür. Dördüncü yaklaşımda öğrenme; uzmanlığın başlangıcı olarak yeteneklerinin gelişimi olarak görülür. Beşinci yaklaşımda öğrenme; farklı fenomenlere cevap olarak bireysel tutum, inanç ve davranışların değişimi olarak görülür. Altıncı yaklaşımda öğrenme; katılımlı bir pedagojik deneyim olarak görülür.

Akademisyenlerin öğretime ilişkin yaklaşımlarına dayalı olarak yedi farklı tip tanımlayan Samuelowicz ve Bain (2001)'in bulguları incelendiğinde: Öğretimi bilgi aktarma olarak gören öğretmen, öğretimi yapılandırılmış bilgileri aktarımı olarak gören öğretmen, öğretimi anlamayı sağlama ve kolaylaştırma olarak gören öğretmen, öğretimi

öğrencilerin uzmanlık geliştirmelerine yardım etme olarak gören öğretmen, öğretimi yanlış anlamaları düzeltme olarak gören öğretmen, öğretimi anlamı yapılandırma olarak gören öğretmen ve öğretimi bilgi üretimini yüreklendirme olarak gören öğretmen tipleri görülmektedir. Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaren (2014), öğretmenleri, mesleki inançları (bireysel teorileri) temelinde ulaştığı bir takım kategoriler temelinde sınıflandırmıştır. Bunlar değer odaklı mesleki kimlik, uygulama odaklı mesleki kimlik, öğretmen odaklı mesleki kimlik ve bağlam odaklı mesleki kimliktir. Bu kategorilere ait sahip olduğu inançlar temelinde; “bir eğitimci olarak ben” , “düzenleyici olarak ben” “yüreklendirici olarak ben” “bir toplum üyesi olarak ben” ve “karma” olmak üzere beş tip tanımlamıştır. Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000), ise öğretmenlerin mesleki kimliklerini belirlemek için geliştirdikleri ölçek ile öğretmenleri üç tip altında ele almışlardır. Bunlar, konu alanı uzmanı olarak öğretmen, pedagojik uzman olarak öğretmen, didaktik uzman olarak öğretmendir.

Akerlind (2004) ve Ashwin (2006)’nin sınıflamasına benzer biçimde öğretmenlerin öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olarak iki grupta sınıflandırıldığı başka bir araştırma Hannafin, Oliver ve Lan (1999)’a aittir. İki yaklaşım arasındaki anahtar ayrımı öğretim amaçları, öğretmen rolleri, motivasyonel yönelim, ölçme değerlendirme ve öğrenci ile etkileşim oluşturmaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşımda, öğrenci çalışmalarının temelini öğretmen tarafından oluşturulan amaçlara ulaşmak oluşturur. Öğretmen yönlendirici bir rol üstlenir, öğrencileri amaçlara ulaştıracak olan etkinlikleri kendi tasarlar, öğrenciler ile etkileşimleri kontrollüdür, not, puan gibi dışsal motivasyon öğeleri kullanır. Öğretmen, öğrencileri amaçlara ulaştıracak olan etkinlikleri düzenlemede aktif rol üstlenir. Ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin düzeylerini belirlemek için kullanır. Öğrenci merkezli yaklaşımda ise ne öğrenmesi gerektiğine öğrenci kendisi karar verir. Öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerini üstlenmelerine yardımcı olmak için bir kolaylaştırıcı olma rolünü üstlenir. Öğrenciler, akranlarıyla etkileşime girer ve öğrencilerin temel motivasyonunu arttıran, problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve senaryo tabanlı öğrenme gibi yöntemleri içeren görevler üzerinde çalışırken, birlikte öğrenirler. Bu yaklaşımda değerlendirmelerin odak noktası, öğrencilerin öğrenme ve öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmektir.

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine yönelik yaklaşımlarına dayalı başka bir sınıflamada (Gonzalez, 2011) öğretmenlerin yaklaşımlarının; öğretimi temel bilgilerin aktarımı olarak ele alan, öğretmenin anlayışının aktarımı olarak ele alan, öğrencilerin

anlayışı artırmak olarak ele alan ve öğrencilerin kavrayışını değiştirmek olarak ele alan olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Degagoa ve Kainob (2015) ise öğretmenleri öğretim yaklaşımları temelinde dört kategori altında incelemişlerdir. Bunlar, programın taleplerini yerine getirme olarak öğretim, yapılandırılmış bilgilerin öğrencilere sunumu olarak öğretim, kolaylaştırıcı olarak öğretim, öğrencilerin kavrayışını genişletmelerine yardımcı olarak öğretimdir. Gow ve Kember (1993); Kember ve Gow (1994); Larsson (1983) öğretmenleri öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak öğretimi bilgi aktarımı ve öğrenmeyi kolaylaştırma olarak görmeleri temelinde iki grupta sınıflandırırken; Fox (1983), öğretmenleri uygulamaya dayalı bireysel teorileri temelinde beş grupta sınıflandırmaktadır. Bunlar, aktarım teorisi, biçimlendirme teorisi, inşa etme teorisi, seyahat teorisi, gelişim teorisidir. Benzer bir araştırmada öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının bilgi paylaşma, yapılandırılmış bilgi yapılarını aktarma, anlamayı kolaylaştırma, kavramsal değişim/zihinsel gelişim isimleri altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Kember, 1997).

Başka bir sınıflamada Sockett (2008), öğretmen eğitime dayalı üç mesleki yaklaşım sınıflamıştır. Bunlar, akademik meslek, besleyen meslek, klinisyen meslektir. Akademik meslek, öğretmen eğitiminin temel hedeflerinin bilginin edinilmesi ve aklın yetiştirilmesi olduğu algısına dayanan bir modeldir. Bu model hem disiplini hem de öğrenmeyi vurgular. Bu modele göre, odak noktası, fikirlerin aktarılmasından ziyade fikirlerin tercümesidir. Burada ifade edilen öğretmen eğitimi anlayışı, içerik ve norm odaklı öğretmenin alan uzmanı olması gerektiği vurgusu ile benzerlik göstermektedir. Besleyen meslek, öğretmeni besleyen olarak algılar, öğretmen ve öğrenci ilişkisine odaklanır. Disiplinler, kişiler arası ilişki ile onları dolaylı yoldan beslese de daha az önemlidir. Benzer biçimde, öğretimin moral yönü vurgulanır. Sockett (2008)'in besleyen meslek anlayışı araştırmada, iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tiple yakınlık gösterdiği görülmektedir. Klinisyen meslekte öğretmen yansıtıcıdır, ortaya çıkan herhangi bir öğretim durumuna adapte olabilir ve öğretme ile ilgili bilgi ve çocukların öğrenme şeklinin anlaşılmasıyla donatılmıştır. Öğretmen, profesyonel kararlar almak ve çalışmalarını sürekli olarak yeniden düzenlemek için araştırma bilgilerini kullanır. Sockett (2008)'in klinisyen meslek olarak tanımladığı öğretmen özellikleri bu araştırmada betimlenen zihin odaklı öğretmen özellikleri ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyon kaynaklarının dört alt kategoride incelendiği araştırma (Ezer, Gilat ve Sagee, 2010) öğretmenlerin mesleklerine ilişkin sahip olduğu

farklı yaklaşımlara ışık tutmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyon kaynakları öz yeterlik, öğretme pratiğine bağlılık, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılmıştır. Prosser ve Trigwell (1999), öğretmenleri öğretim uygulamalarına yansıyan farklılıklar temelinde dört yaklaşım altında sınıflamıştır. Bunlar, öğretim ile öğrencilerin kavrayışlarını değiştirmek için yardım etmek, öğrencilerin kavrayış geliştirmeleri için yardım etmek, öğretmen bilgisi elde etmelerine yardım etmek ve plandaki bilgileri elde etmelerine yardım etmek yaklaşımlarıdır.

Öğretmenlerin yaklaşımlarını dört kategori altında inceleyen başka bir araştırmada (Prosser, Trigwell ve Taylor, 1994) sözü edilen yaklaşımlar disiplinin kavramlarını aktarma yaklaşımı, öğretmen bilgisini aktarma yaklaşımı, öğrencilerin anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olma yaklaşımı ve öğrencinin anlayışlarını değiştirmelerine yardımcı olma yaklaşımı isimleri altında sınıflandırılmıştır. Diğer bir araştırmada Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999) öğretmenleri öğretim sürecinde kullandığı stratejiler temelinde sınıfladığı görülmektedir. Bunlardan öğretmen odaklı stratejiler, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarımına dayanır. Öğretmen öğrenci etkileşimine dayalı stratejiler, öğrencinin disipline ait kavramları edinmelerine dayanır. Öğrenci odaklı stratejiler, öğrencilerin kendi kavramlarını geliştirmesine yardımcı olmaya dayanır. Öğrenci odaklı stratejiler, öğrencileri kavramlarını değiştirmeye dayanır.

Öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarının geleneksel ve modern olarak iki kategori altında sınıflandırıldığı bir araştırma Siddique ve Ikeda (2013) tarafından yapılmıştır. Geleneksel yaklaşımda, öğretim bilgi aktarımı, somut kalıp bilgiler vermek, temiz tanımlar sağlamak, doğru malumatlar vermek, önceden belirlenmiş bilgiler ile iletişim kurmak, problem çözümlerin net yollarını göstermek, bütün sınıfa tek bir uygun bir sınıf atmosferi oluşturmak, sınavlardan geçmek ve programı tamamlamaktır. Öğrenme anlayışında ise, formülleri, tanımları ve bilimsel olguları ezberleme, öğretmenin yaptıklarını tekrar etme, pasif dinleme, ustalık düzeyinde öğrenene kadar tekrar etme, problem çözmek için kesin yolları ezberleme söz konusudur. Modern yaklaşımda öğretim öğrencilerin yorum yapmasına yardımcı olmak, öğrencilerin anlamlarına kılavuzluk etmek, otantik deneyimler sağlamak, öğrencilerle etkileşim, tartışma ve işbirlikli öğrenmelerini yüreklendirmek, öğrencilerin kendi kendilerini öğrenmelerini yüreklendirmek, öğrencilerin ön öğrenmelerini dikkate almak, öğrencilerin duygularını ifade etmelerine izin vermek, öğrencilerin sonuçlar üzerinde tartışmalarına izin vermek, yeni fikirler üretmek, farklı yollar geliştirmek, öğretim deneyimlerini çeşitlendirmektir.

Öğrenme ise, bağımsız, yorum yapma, otantik deneyimleri keşfetme, akran ve öğretmenlerle tartışma, ön öğrenme ve deneyimlerle ilgili bilgiyi aramak, anlayışı geliştirmek ve düşünme yeteneğini geliştirmektir.

Gao ve Watkins, (2002) öğretmenlerin mesleki yaklaşımlarına ilişkin beş kategorili bir sınıflama geliştirmiştir. Bunlar, rehberlik yapma yaklaşımı, tutum geliştirme yaklaşımı, yetenek geliştirme yaklaşımı, sınavlara hazırlama yaklaşımı ve bilgi aktarımı yaklaşımıdır. Bilgi aktarımı yaklaşımında, öğrenme bilgi ve beceri elde etmedir. Öğrenen pasif alıcıdır. Öğretimin doğası, bilgi ve beceri ulaştırmaktır. Öğretmenin rolü kaynaklara ulaştırmaktır. Öğretimin amacı bilgi ve beceri birikimidir. Öğretim içeriği ders kitaplarından izlenebilir. Öğretim yöntemi, tek yönlü gösteridir. Sınava hazırlama yaklaşımında öğrenme sınavın gerekliliklerini edinmektir. Öğrenci başaran ve rakiptir. Öğretimin doğası sınava hazırlamak ve öğrencilere talim yaptırmaktır. Öğretmenin rolü talim ettiren ve yönlendirendir. Eğitimin amacı yüksek sınav başarısıdır. Öğretimin içeriğini, sınavların içeriği oluşturmaktadır. Öğretim yöntemi, sınıf talimi ve sınavlara etkili bir biçimde hazırlamaktır. Üçüncü yaklaşım yetenek gelişimidir. Öğrenme zihinsel yapılandırmadır. Öğrenci keşfedici, esnek ve yaratıcıdır. Öğretimin doğası öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmenin rolü, kılavuzluk etmek, lider ve kolaylaştırıcıdır. Beklenen öğretim çıktıları, anlayış, bilme, yetenek ve nasıl öğreneceğine ilişkin kavrayışını geliştirmektir. Öğretim içeriğini, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenci düzeyine uygunluk oluşturmaktadır. Bir diğer yaklaşım tutum geliştirmektir. Öğrenme iyi tutumlar kazanmaktır. Öğretimin doğası, iyi tutumları geliştirmek ve beslemektir. Öğretmenin rolü, iyi tutumlar için öğrenciye rol model olmaktır. Eğitimden beklenenler, aktif ve bağımsız öğrenenler olmalarıdır. Öğretim içeriği, öğretmenin performansında örtülüdür. Öğretim yöntemi etkileşimli, ilginç ve dolaylıdır. Son yaklaşım ise kılavuzluk etmektir. Burada öğrenme öz gelişimdir. Öğretimin doğası, iyi bir yürütme için kılavuzluk ve kolaylaştırmadır. Öğretmenin rolü rol model ve öğrencinin arkadaşı olmaktır. Eğitimin amacı, kaliteli bir insan olmaktır. Eğitimin içeriği, öğretmen davranışlarında örtülü olarak yer alan ilgili materyaller yer almaktadır. Öğretim yöntemi, arkadaşça ve etkileşimseldir.

Koballa, Graber, Coleman ve Kemp (2000)'in çalışmalarında, öğrenme ve öğretime ilişkin öğretmenlerin sahip olduğu üç farklı yaklaşım tanımlamışlardır. İlk yaklaşımda kimya öğrenme, güvenilir kaynaklardan kimya bilgisi elde etmektir. Kimya öğretmek ise kimya bilgilerini öğretmenden öğrenciye aktarmaktır. İkinci yaklaşımda kimya öğrenme,



kimya problemlerini çözmektir. Öğretme ise öğrencilere kimya problemlerini nasıl çözüleceğini öğretmektir. Son yaklaşımda kimya öğrenmek bireysel anlamları yapılandırmaktır. Kimya öğretimi ise öğrencilerle etkileşim ile gerçekleştirilir.

Dört farklı öğretmen tipinin betimlendiği bir diğer araştırmanın bulguları incelendiğinde (Lewis, Smith, McCrindle, Burnett ve Campbell, 2001): Birinci tipte öğretim, içerik ve becerilerin aktarımı; öğrenme, içerik ve becerilerin edinilmesi ve yeniden üretimi; öğretim yöntemi söyleme, verme ve tekrar etmedir. İkinci tipte, öğretim beceri ve kavrayışın geliştirilmesi; öğrenme, beceri ve kavrayışta gelişim sağlama; öğretim yöntemi, modelleme, yapılandırma, güçlendirme, kılavuzluk etmedir. Üçüncü tipte, öğretim bir öğrenen olarak öğrencinin kavrayışını kolaylaştırma; öğrenme, anlayışın gelişmesi; öğretim yöntemi öğrencilerle birlikte çalışma, yardım ederek, tartışarak, sorgulayarak, ilham vererek. Son tipte öğretim, öğrencide dönüşüm yaratma; öğrenme, öğrencinin dönüşmesi; öğretim yöntemi, öğrencilere etkinlik ve aktiviteler sağlayarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gelişim sağlamaktır.

Öğretmenlerin yaklaşımlarına yönelik bir başka sınıflamanın (Lotter, Harwood ve Bonner, 2007) şu sorular temelinde yapıldığı görülmektedir: İçeriği oluşturan öğeler süreç mi, sonuç mu? Eğitimin amacı, problem çözme becerisi geliştirmek mi, bilgi biriktirmek mi? Öğrenci, gelişebilen yetenek mi, sınırlı yetenek mi? Etkili öğretim bağımsız düşünmenin yüreklendirilmesi mi, bilgi aktarımı mı? Luft ve Roherning (2007)'in ise öğretmenlerin mesleki inançlarının yansıttığı bakış açılarına dayalı olarak geleneksel, öğretimsel, geçişken, esnek ve eleştirel olmak üzere beş başlık altında sınıflandırdığı görülmektedir. Başka bir çalışmada öğretmenlere yönelik; program, öğretim ve öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ve akranların rolü olmak üzere altı kategori temelinde gerçekçi, kavramsal ve göreceli olarak üç yaklaşım tanımlandığı görülmektedir (Olafson ve Schraw, 2006). Gerçekçi yaklaşımda program, önceden tanımlanmış bilgi temellerini ve öğrenme becerilerinin edinilmesidir. Öğretim ve öğrenme süreci, aktarımdır. Ölçme ve değerlendirme, dışsal standartlar, norm dayanaklı ölçme ve öğretmen geribildirimidir. Öğretmenin rolü, uzman ve bilgi yayandır. Öğrencinin rolü, pasif, alıcı ve öğretmen güdümüyle yönetilendir. Kavramsal yaklaşımda program, durumsal bilgi ve becerilerin edinilmesidir. Öğretim ve öğrenme süreci, işlemseldir. Ölçme ve değerlendirme, grup standartları, ölçüt temelli, öz ve akran değerlendirme olarak yapılır. Öğretmenin rolü, işbirlikli, modelleme ile öğrenmeye kılavuzluk edendir. Akranların rolü, yakınsak gelişim alanına ulaşabilmesi için işbirliği

ve model oluşturma aracıdır. Göreceli yaklaşımda program, çoğul bakış açılarına vurgu yapmak, bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamak için uyarlanan bilgilerin analizi olarak görülür. Ölçme ve değerlendirme, bireysel ölçütler, ölçüt referanslı, öz değerlendirme ile gerçekleştirilir. Öğretmenin rolü, kolaylaştırıcı ve öğrencilere aktif olarak geri bildirim sağlayandır.

Gallagher (1993)'in araştırması incelendiğinde öğretmenlerin öğretime ilişkin inançlarına dayalı olarak altı farklı bakış açısı tanımlandığı görülmektedir. Bunlar, bilimsel bilgilerin aktarımına dayalı öğretim yaklaşımı, bilimsel bilgilerin düzenlenmesine dayalı öğretim yaklaşımı, değiştirmeye odaklı etkinlik düzenlemeye dayalı öğretim yaklaşımı, kavramsal değişime dayalı öğretim yaklaşımı ve yapılandırmacı sürece kılavuzluk etmeye dayalı öğretim yaklaşımıdır. Başka bir sınıflamada da öğretmenler inançlarının yansıttığı yaklaşım temelinde geleneksel, süreçsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç kategori altında betimlenmiştir (Tsai, 2002).

#### *1.1.5. Mesleki İnançların Kaynakları*

Eğitim bilimleri alanyazınında, öğretmenlerin mesleki inançlarının ne olduğu, öğretmenin karar ve uygulamaları üzerinde ne gibi etkilerinin olduğu, taşıdığı değişim potansiyeli ve yolları konusunda sürdürülen tartışmanın yanında mesleki inançlara hangi değişkenlerin kaynaklık ettiği de bir diğer önemli konuyu oluşturmaktadır. Çünkü mesleki inanca kaynaklık eden değişkenlere yönelik çalışmalar, mesleki inancın değişim potansiyeli ve yolları konusunda yol gösterici bilgiler sunmaktadır. Mesleki inanç kaynakları, mesleki inançların istenilen özelliklere kavuşturulması yönündeki çabanın hangi değişkene yönlendirilmesi gerektiği ve bu süreçte belirleyici olan unsurun ne olduğuna yönelik öngörü gücünü artırmaktadır. Mesleki inanç kaynakları diğer yandan değişim olasılıkları açısından ele alınmalıdır. Çünkü öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık eden değişkenlerden bazıları (öğretmen eğitimi vb.) diğerlerine oranla (kişilik özellikleri, yetişme tarzı, okulların bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik özellikleri vb.) daha fazla değişim potansiyeline sahiptir. Diğer yandan bir takım mesleki inanç kaynakları öğretmen eğitiminin etki alanındayken (öğretmen eğitimi vb.) bazıları öğretmen eğitiminin etki alanının dışında (kişilik özellikleri, yetişme tarzı vb.) yer alabilmektedir. Bu açıdan mesleki inanç kaynakları, öğretmenlerin mesleki inançları ve inançların oluşum ve değişiminde öğretmen eğitiminin dolaylı ya da dolaysız rolüne ilişkin öngörüde bulunmayı sağlamaktadır.

Mesleki inançlara kaynaklık eden unsurlar, karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Çok sayıda araştırmada görüldüğü gibi kaynaklık etkileri birlikte çalışabilir (Ball ve Goodson, 1985; Bullough ve Baughman, 1993; Crow, 1987; Goodson, 1992; Knowles, 1992; Woods, 1984). Benzer bir biçimde Kennedy (1997), inançlara nelerin kaynaklık ettiğinin çok açık olmadığını, bunun yetişme tarzı, yaşam deneyimleri ya da okuldaki sosyalleşme süreçlerinin bir sonucu olabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte mesleki inançlara kaynaklık eden birimleri ayrı kategoriler altında değerlendiren araştırmalar da dikkat çekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların ilk örneklerinden biri olan Elbaz'ın (1981), mesleki inanç kaynaklarını durumsal, bireysel, sosyal, deneyimsel, teorik olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Diğer yandan Levin ve He (2008) araştırmasında inanç kaynakları aile, deneyim ve öğretmen eğitimi kategorileri altında incelenmektedir. Aile kategorisi din, yetişme tarzı, eğitim art alanı, öğrenme deneyimi alt kategorilerinden oluşmaktadır. Deneyim kategorisi öğretmenlik deneyimleri ve öğretmen gözlemleri alt kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi kategorisi okuma, dersler, çalıştaylar ve kuram alt kategorilerinden oluşmaktadır. Pitkäniemi, Karlsson ve Stenberg (2014)'in de araştırmalarında, Levin ve He (2008)'nin sınıflamasına dayalı bir uyarılma yaptığı görülmektedir. Bullough ve Baughman (1993), öğretmenin inançlarındaki değişime genel olarak yaşam deneyimi özel olarak da öğretmenlik deneyiminin kaynaklık ettiğini ifade etmektedir. Mansour (2008) ise mesleki inanç kaynaklarını resmi ve gayri resmi olarak sınıflandırmaktadır. Resmi kaynak türü, resmi eğitim yoluyla sunulmaktadır. Gayri resmi kaynak türü ise bunun dışında kalan birimlere karşılık gelmektedir. Mesleki inanç kaynakları, birbiri ile kıyaslandığında ise kişisel yaşantı ve öğrencilik yılları deneyimlerinin eğitim fakültelerinde alınan pedagojik eğitimden daha güçlü olduğu ifade edilmektedir (Brousseau, Book ve Byers, 1988).

Öğretmenlerin mesleki inanç kaynakları arasında en önemli birim, öğrencilik yılları deneyimidir. Bunun nedeni, bu deneyimin diğer deneyimlerden farklı olarak öğretme ve öğrenme sürecine yönelik doğrudan model oluşturabilecek örnekler içermesidir. Diğer bir neden ise öğretmen eğitimi süresince örtük kalan bu inançların, öğretmen adayı sınıfa girdiğinde sınıf içi uygulamalarının en güçlü belirleyicisi olmasıdır (James, 2001). Zeichner ve Tabachnick (1981), öğretmenin öğrenci iken sınıfta geçirdiği yüzlerce saatin onun inançlarını biçimlendirdiğini ifade etmektedir. Öğretmen adayı, eğitim fakültesine başlamadan önce öğrenme ve öğretim konusunda görece yapılandırılmış inanç kümesine sahiptir (Anderson, Blumenfeld, Pintrich, Clark, Marx ve Peterson, 1995; Calderhead,

1991; Holt Reynolds, 1992; Lonka, Joram ve Bryson, 1996; Wubbels, 1992; Zeichner ve Gore, 1990). Bu inançlar, onların ne öğrendiğini büyük ölçüde etkilemekte ve öğretmen eğitimi sürecinde teori ve yaklaşımlarına ilişkin duyarlılıklarının azalmasına neden olabilmektedir (Korthagen, 1988; Hollingsworth, 1989; Holt Reynolds, 1992; MacKinnon ve Erickson, 1992). Öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme konusunda anlamlı bilgi ve kavrayış yapılandırabilmelerinde en etkili yollardan biri, onların inançlarını belirlemek ve inançlarının kaynak ve doğruluğunu açıklığa kavuşturmak (Bullough ve Gitlin, 1995).

Guotao (1997), öğretmen inançlarının öğrencilik yılları boyunca şekillendiğini ve eğitim olgusu ile ilgili özellikle de kendi öğretim yeteneği ve öğrencileri ile ilgili öznel bilgileri yansıttığını ifade etmektedir. Mesleki inanç üzerinde öğrencilik yıllarının sahip olduğu kaynaklık etkisi, öğretmen eğitimi açısından önemli bir gerekliliğe ışık tutmaktadır. Bunun yanında öğretmen eğitimcilerine bunun yolunu da sunmaktadır. Özetlemek gerekirse, öğretmen adayları öğretmen eğitimine son derece oturmuş ve güvendikleri bir inanç sistemi ile başlamaktadırlar. Bu inançlara büyük oranda öğrencilik yıllarına dayanan deneyimler kaynaklık etmektedir. Sözü edilen durum, öğretmen eğitimi uygulamalarının ilk adımının öğrencilik yıllarında edinilen inançları belirleme ve bunların doğruluğu konusunda öğretmen adaylarının eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerini sağlamak olması gerektiğini göstermektedir. Aksi halde, öğretmen adayının uygulamalarına sızacak olan araştırılmamış inançlar, öğretmen eğitimi ile geliştirilmeye çalışılan uygulamaların sınıf uygulamalarına dâhil olmasını engelleyecektir.

Mesleki inanç kaynaklarında bir diğer önemli kaynak unsuru kültürdür. Bireylerin tüm yaşamı boyunca kültürel aktarım süresince edindiği inançları barındıran bir inanç sistemi geliştirdiği (Abelson, 1979; Brown ve Cooney, 1982; Eisenhart, vd., 1988; Nisbett ve Ross, 1980; Peterman, 1991; Posner, vd., 1982; Rokeach, 1968; Van Fleet, 1979) bilinmektedir. Kültür insanların kendi hayatları ve etraflarında olanları yorumlamaları konusunda bir şablon oluşturur. Kültürün sosyal olarak yapılandırılmış doğası içinde inançlar, bilgilerin filtrelenmesinde, neyin önemli olarak dikkate alınması gerektiği ya da grup için önemli olduğuna karar verilmesinde içsel bir rol oynar. Bazı inançlar doğrudan kültürden alınmıştır. Bazıları kültür tarafından düzenlenen deneyimlerle şekillendirilir.

Örneğin, her birey bir çocuk, bir ailenin üyesi, bir ebeveyn veya öğretmen olarak benzer deneyimleri paylaşır. Bu deneyimler öğretmenin eğitim sürecine yönelik inançlarını şekillendirir.

Clandinin ve Connelly (1991), öğretmenin yetiştiği kültürün, öğretmenin inançları üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. İnanç üzerine artan sayıda araştırma öğretmen inançlarının içinde yaşadığı kültürün etkilerinden haberdar olan bir çerçeve içinde ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğretmen inançları bağlamdan kopuk bir biçimde incelenemez (Mansour, 2008). Mesleki inançlar her zaman sınıf, okul, toplum ya da program gibi çeşitli seviyelerde sınırlama, imkân ya da dış etkilere doğan fiziksel bir ortam içinde bulunur.

Öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık eden bir diğer değişken, ebeveyn olma deneyimidir. Bullough ve Knowles (1991) araştırmasında, mesleğinin ilk yılını yaşayan bir öğretmenin, öğretim konusunda sahip olduğu “yetiştirme/bakım olarak öğretim” inancını benimsemesinde, ebeveyn olduğu yıllarda edindiği deneyimlerin kaynaklık ettiğini göstermektedir. Benzer bir biçimde Powell ve Birrell (1992), öğretmenlerin öğretim kavramına ilişkin inançlarının oluşmasında kendi çocukları ile olan ilişkilerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık eden değişkenlerden bir diğeri de öğretmen ya da öğretmen adaylarının öğretmenleridir. Britzman'ın (1991) iki öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği durum çalışmasında öğretmen adaylarının, öğretmen modellerinden elde edilen hem olumlu hem de olumsuz öğretmen rollerine ilişkin güçlü inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Britzman (1991), bu inançların derin bir biçimde onların sınıf davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Knowles (1992) ise aile ve öğretmenlerinin öğretmen adaylarının öğretmen rollerine ilişkin inançlarını etkilemekte olduğunu ifade etmektedir. Crow (1987) ise benzer bir biçimde öğretmen adaylarının öğretmen rol kimliklerinin gelişimiyle ilgili olarak yürüttüğü durum çalışmasında, eski öğretmen modellerinin ve erken çocukluk aile deneyimlerinin öğretmen rol kimliğini güçlü bir şekilde etkilediğini belirlemiştir.

Diğer bir kaynak olan öğretmenlik deneyimi, öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık etme konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Zeichner ve Tabachnick (1981),

üniversitede öğrenim gördüğü sürece çağdaş yaklaşımlarla uyumlu hale gelen öğretmen adayının, gerçek öğretmenlik deneyimine başladığında geleneksel görüşlere geçtiğini ifade ederek öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerin inançları üzerindeki olası olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Zeichner ve Tabachnick (1981), bu durumu okullar ve üniversitelerin çatışan taleplerinin bir sonucu olarak yorumlamaktadır. Sözü edilen durumun öğretmen eğitimi uygulamalarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi süresince çağdaş yönelimler konusunda kuramsal bir eğitim alan öğretmen, sözü edilen bilgileri kendi inanç sistemi ile yüzleşerek içselleştirme; öğrendiklerini gerçek vakaların uygulama örnekleri ile karşılaşma; kendi eğitim anlayışını yapılandırma ve bu yapılandırma sürecinde gerçek sınıf ortamlarında deneysel bir anlayışla sına fırsatı bulamadığından; öğretmen eğitiminde alınan bilgiler gerçek yaşam koşullarına direnememektedir. Öğretmen eğitimi programlarına ifade edilen değişimler yansımadağı sürece, gerek gerçek okul ortamının kendini bekleyen problemleri gerek okulların geleneksel yaklaşıma sahip kadroları mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmeni süregelen uygulamalara çekmeye devam edecektir. Mesleki deneyimin öğretmenlerin inançlarına kaynaklık etme konusunda taşıdığı bir diğer risk öğretmenin kendi deneyimini yorumlama sürecinde yalnız bırakılmasıdır. Öğretmenin deneyimine dayalı çıkarımlarından oluşan mesleki inançlar, olası hatalı düşünme süreçlerinin, bilgi eksikliklerinin ya da ön yargıların etkilerini içeriyor olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki deneyimleri konusunda yansıtıcı uygulamalar yapmak, öğretmenlerin deneyimlerini değerlendirmede kullandığı ölçütleri şeffaf ve değerlendirilebilir bir duruma kavuşturmak oldukça önemli bir gerekliliğe işaret etmektedir.

#### *1.1.6. İlgili Araştırmalar*

Alanyazın incelemeleri Türkiye’de ve dünyada mesleki inançlara ilişkin geniş bir çeşitliliği yansıtan araştırmaların olduğunu göstermektedir. Bu başlık altında sözü edilen araştırmalar arasından mesleki inançları sınıflandırmaya dayalı olarak ele alan, mesleki inanç ve uygulama arasındaki ilişkiyi ele alan ve mesleki inançları boylamsal olarak ele alan araştırmalar incelenmektedir.

##### *1.1.6.1. Mesleki İnançların Sınıflandırılmasına Dayalı Araştırmalar*

Fox (1983), araştırmasında öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine yönelik inançlarına dayanan bireysel teorilerini ortaya koyan bir model geliştirmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler temelinde dört bireysel teori belirlemiştir. Bireysel

teorilerin sahip olduğu özellikler, bir takım kategoriler temelinde tanımlanmıştır. Araştırmaya göre aktarım teorisinde bilgiye aktarılması gereken bir yapı olarak bakılır. Biçimlendirme teorisinde öğretime, öğrencileri daha önceden belirlenmiş ölçütler temelinde biçimlendirme süreci olarak bakılır. Yolculuk teorisinde, öğretim öğretmenle keşif yapma konusunda bakış açısı kazandırma sürecidir. Gelişim teorisinde öğrenenlerin zihinsel ve duygusal gelişimlerine odaklanılmıştır. Araştırmaya göre bir öğretmen hangi teoriyi benimsemişse kullandığı yöntem ve stratejileri bu yönde değişecek ve öğrencilerin tutumları da buna uygun değişim gösterecektir.

Pratt (1992) tarafından yürütülen bir araştırmada Amerika Birleşik Devletleri, Çin, Hong Kong, Kanada, Singapur'dan 253 yetişkin ve öğretmenle görüşmeler sonrasında beş tür mesleki yaklaşım belirlenmiştir: Mühendislik yaklaşımı, çıraklık yaklaşımı, gelişimsel yaklaşım, bakım yaklaşımı ve sosyal reform yaklaşımıdır. Sözü edilen yaklaşımlar öğretmen, öğrenen, içerik, bağlam açısından sahip olduğu özellikler temelinde tanımlanmıştır.

Samuelowicz ve Bain (1992)'in, akademisyenler tarafından benimsenen inançları inceledikleri araştırmalarında, Birleşik Krallık'ta yer alan uzaktan eğitim üniversitesi ile Avusturalya'da yer alan geleneksel üniversitede görev yapmakta olan fen ve sosyal bilimler alanında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin mesleki inançları araştırılmıştır. Öğretim üyelerinin sahip olduğu inançlar, öğrenme çıktıları, bilgi, öğrenci, öğretim ve içerik olmak üzere beş farklı boyutta sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin inançları: bilgi sunmak, bilgi aktarmak, anlamayı kolaylaştırmak, öğrencilerin zihinsel yapısını değiştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek olmak üzere beş farklı yaklaşımı yansıtmaktadır.

Trigwell, Prosser ve Taylor (1994) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim stratejileri ile ilgili inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının sahip olduğu inançların bilgi aktarımından kavramsal değişim yoluyla öğrenmeyi geliştirmek arasında değişim gösterdiği ifade edilmektedir.

Bruce ve Gerber (1995) araştırmalarında, öğretim üyelerinin öğrenmeye yönelik inançlarını ele almışlardır. Araştırmada öğretim üyelerinin öğrenmeye, öğretim uygulamalarının amacına ve öğrenmenin göstergesi olarak kabul edilen davranış düzeylerine yönelik inançlarına odaklanılmıştır. Öğretim üyelerinin öğrenci öğrenmelerine yönelik farklı düzeylere vurgu yapan farklı bakış açılarına sahip olduğu

görülmüştür. Öğrenmeye yönelik yaklaşımlar incelendiğinde bunların çalışma becerilerini kullanma yoluyla bilgi edinme; yeni bilgileri özümseme, açıklama ve uygulama; düşünme becerilerinin ve mantık becerisinin gelişimi; profesyonel olma konusunda yeterliklerini geliştirme, farklı fenomenlere yönelik profesyonel tutum, inanç ve davranışlarını değiştirme ve katılımlı pedagojik deneyim olduğu görülmektedir.

Simmons, vd. (1999)'nin yaptığı bir araştırmada mesleğinin başlangıcında olan öğretmenlerin öğretim felsefe algı ve inançlarının neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, mesleğinin başında olan öğretmenlerin öğretim felsefeleri, öğretme ve öğrenmenin doğası hakkındaki bilgi ve inançlarının ortaya çıkartarak detaylı bir betimleme sunulmuştur. Üç yıl süren araştırmanın bulguları, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin; konu alanı ve öğretim süreçlerine, öğretmenin sınıfta ne yapması gerektiğine, öğrencinin sınıfta ne yapması gerektiğine, öğretim felsefeleri ve kendilerini bir öğretmen olarak sınıfta nasıl gördüklerine yönelik farklı yaklaşımlara sahip olduğunu göstermiştir.

Meijer, Verloop ve Beijaard (1999) tarafından yürütülen araştırma, lise öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretimi ile ilgili uygulamaya yönelik bilgilerine odaklanmıştır. Araştırma öğretmenliğin profesyonel bir meslek olması varsayımından hareketle, öğretim konusunda öğretmenler tarafından paylaşılan bilgilere yönelik bir tanımlama getirmek amaçlanmıştır. Ancak sonuçlar, öğretmenlerin öğretim sürecinde paylaşılan bilgilerinin bir tipoloji geliştirmeyi gerekli kılacak şekilde birbirinden ayrıldığını göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecini yansıtan üç tip ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecinde kullandığı uygulamaya dayalı bireysel bilgiler temelinde geliştirilen tipoloji çalışmasında üç tip tanımlanmıştır. Bunlar; konu alanı bilgisi odaklı, öğrenci bilgisi odaklı ve öğrenci öğrenme ve anlama bilgisi odaklıdır.

Levitt (2001) tarafından yapılmış olan çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeye ilişkin inançlarını ortaya koymak ve bu inançların ne ölçüde eğitim reformları ile uyumlu olduğunu sorgulamaktır. Çalışmaya, iki okul bölgesinden on altı öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan her öğretmene programdan herhangi bir dersin anlatımına ilişkin bir video izletilmiştir. Gözlem, katılımcı öğretmen ile fen öğretimi ve öğrenimi hakkında sahip olduğu inançlara ilişkin yapılacak olan görüşmelerin bağlamı olarak hizmet etmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin fen öğretimi ve öğreniminin öğrenci



merkezli olması gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Analiz sürecinin sonrasında öğretmenlerin inançları beş yaklaşım altında sınıflandırılmıştır.

Samuelowicz ve Bain (2001) araştırmalarının amacı, 1992 yılında öğretmen inançlarına ilişkin geliştirmiş oldukları inanç boyut ve kategorilerinin yeterliliğini değerlendirmektedir. Çeşitli branşlardan 39 akademisyenle, görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümleri, sürekli karşılaştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Akademisyenlerin öğretme ve öğrenme konusundaki inançları, dokuz inanç boyutu açısından yedi farklı yönelim altında sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularının dokuz yıl önce gerçekleştirilmiş olan diğer araştırma ile örtüştüğü bulunmuştur. Ancak yeni ekleme ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Goa ve Watkins (2002) tarafından yürütülmüş olan, fen öğretmenlerinin öğretime yönelik inançları adlı araştırmada Çin'de görev yapmakta olan fizik öğretmenlerinin öğretime yönelik inançları araştırılmıştır. Araştırma, hem 18 öğretmenle yapılan görüşmeleri hem de 450 öğretmenden elde edilen anket verilerini içermektedir. Her iki veri türünün analizinden öğretmenlere yönelik beş inanç türü ve iki yönelim tanımlanmıştır. Daha önce bu alanda yapılan araştırmalarla kıyaslandığında, çok sayıda mesleki inancın evrensel olabileceği, ancak kültürlerarası açıdan bir takım farklılıklar taşıyabileceği ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, Çinli öğretmenlerin sınav performansını, iyi bir öğretimin en temel belirleyicisi olarak görmekte olduğu ve başarılı bir okul için Batı okullarındaki ile benzer bir biçimde genel kurumsal standartlara odaklandıkları görülmüştür. Çinli öğretmenler tarafından yaygın olarak kabul edilen diğer öğretim anlayışı ise sınıf öğretimine öğrencilerin iyi insan olmaya yönelik tutum ve davranışların yerleştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğidir. Buna karşın Batılı meslektaşlarının sınıf öğretiminde, sadece öğrenme konusunda kolaylık ve ilgiye odaklandıkları görülmektedir.

Tsai (2002), çalışmasında, öğretmenlerin fen öğretme, fen öğrenme ve fen bilimlerinin doğası hakkındaki inançlarını araştırmak amaçlanmaktadır. 37 Tayvanlı fen bilgisi öğretmeni ile mülakat yapılarak, öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve fen bilimleri hakkındaki inançları belirlenmiştir. Analizler sonrasında geleneksel, süreç yapılandırmacı olarak sınıflandırılmıştır. Çoğu fen öğretmeni geleneksel inançlara sahip olduğu bulunmuştur.

Porlán ve Pozo (2004), araştırmalarında, İspanya’da görev yapmakta olan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenme konusunda sahip olunan inançları tanımlama ve analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, 107 öğretmen adayı ve 158 öğretmen olmak üzere toplamda 265 kişi ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak, Porlan (1989) tarafından geliştirilmiş olan “Bilimsel ve Pedagojik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenme sürecini nasıl görmeye eğilimli olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretmeyi baskın olarak bilgi aktarma ve ulaştırma olarak gördüğü; çok az bir bölümünün inançlarının yapılandırmacı bakış açısını yansıttığını göstermiştir. Öğretmenlerin bakış açılarının öğretmen adayları ile kıyaslandığında daha büyük bir değişiklik gösterdiği görülmüştür. Her iki örneklem grubunda, en temsil edici öğrenme eğilimi, öğrenmenin anlamın benimsenmesi olarak görülmesi olmuştur. Bunu, öğretime olan teknik bakış açısı izlemiştir. Öğretmenler arasında daha çok geleneksel yöntemlerin benimsendiği görülmüştür.

Rickards, Brok ve Fisher (2004) tarafından yapılan araştırma, fen öğretmenlerinin, öğrenci ile kurduğu ilişkiye yönelik bir tipoloji geliştirme amacını taşımaktadır. Araştırma verileri “Öğretmen Etkileşimi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçeğin amacı, öğrencilerin öğretmenlerinin kendileri ile kurduğu etkileşime yönelik algılarını belirlemektedir. Araştırma sonuçları, benzer amaçlarla Hollanda’da ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılmış araştırma sonuçları ile kıyaslanmıştır. Bu amaçla, araştırma verileri ilk olarak Hollanda’da ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yürütülmüş olan araştırmaların ulaştığı sekiz profil ile uyumlu olup olmadığına bakılmıştır. Sözü edilen tipler “lider, yardımcı ve arkadaş, anlayışlı, öğrenci özgürlükçüsü, belirsiz, tatminsiz, azarlayan, katı”dır. Araştırma sonuçları, Avusturalya’daki öğretmenlerin daha otoriter, toleranslı otoriter iken Hollanda ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğretmenlerin, toleranslı, belirsiz toleranslı, agresif tipte olduğu ifade edilmiştir.

Carnell (2007) tarafından yürütölen araştırmada, öğretim üyelerinin, etkili öğretime yönelik inançları araştırılmıştır. Sekiz öğretim üyesi ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama sürecinde öykülerden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonrasında öğretim üyelerinin öğrenci öğrenmelerini destekleme konusunda üç farklı yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bunlar: diyalog yoluyla öğrenme, öğrenen topluluğu oluşturarak öğrenme ve meta öğrenmedir. Araştırmada belirlenen yaklaşımlar, yükseköğretimde hâkim olan anlayışları sunmaktadır. Bunula birlikte öğretim üyelerinin öğretimlerini

öğrenmeye nasıl dönüştürdüklerine yönelik aydınlatıcı bilgiler sağlamaktadır. Araştırma öğretim üyelerinin yaklaşımları üzerinde sosyal bağlamın önemine yönelik iç görü kazandırmakta olduğunu söylemek mümkündür. Pedagoji bilgisi, bilgi yapılandırma, öğretim ve araştırma arasındaki ilişki ve mesleki öğrenme öğretmen eğitimcilerinin fikir birliğine sahip olduğu konulardır. Diyalog ve meslektaş dayanışması her birinin yaklaşımında anahtar kavramlar olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretim üyelerinin inançlarının yansıttığı zıt görüşler için modeller oluşturulmuştur.

Levin ve He (2008) tarafından yürütülen araştırma, öğretmenlerin mesleki inançlarının onların sınıf içi uygulamaları üzerinde etkili olduğu varsayımına dayanmaktadır. Araştırmada 94 öğretmen adayından elde edilen 472 mesleki inanç ifadesi üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak öğretmen adaylarının inançlarının içerik ve kaynakları arasındaki ilişki modellenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ifade ettiği inançlar; öğretmen, öğretim, sınıf ve öğrenci kategorilerine ayrılırken mesleki inançları kaynakları aile, deneyim ve öğretmen eğitimi kategorilerinden sınıflandırılmıştır.

Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik bireysel teorileri temelinde mesleki kimliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada kimliğin çeşitli pozisyonlar arasında yapılandırıldığını kabul eden diyalojik bakış açısı benimsenmiştir. 71 öğretmen adayının uygulamaya yönelik teorileri, mesleki kimliklerinin yer aldığı pozisyonu belirlemek için kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimine büyük oranda, öğrencilerin çalışma ve öğrenme süreçlerinin nasıl destekleneceği konusuna odaklanan didaktik pozisyonda başladıklarını göstermektedir. Ek olarak öğretmen adaylarının güçlü bir biçimde öğretimin moral doğasına vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Program, okul ve toplum gibi bağlamsal konular öğretmen adaylarının en az vurgu yaptığı konular arasında olduğu görülmüştür.

Pitkaniemi, Karlsson ve Stenberg (2014) tarafından yürütülen araştırmanın sahip olduğu amaçlar iki boyutludur. İlki, Fin öğretmen adaylarının ne tür uygulamaya dayalı bilgilere sahip olduğunu tanımlamak ve bu bilgilerin öğretmen eğitiminin başında ve sonundaki benzerlik ve farklılıkları analiz etmektir. İleri bir analiz olarak da öğretmenlerin uygulamaya dayalı teorileri ile kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veriler 180 öğretmen adayından elde edilen uygulamaya dayalı teorilerine ilişkin 1052

ifadeden oluşmaktadır. Analizlerde Levin ve He'nin (2008) modeline, Fin öğretmen eğitimi bağlamına uygun kategoriler eklenerek düzenlenmiş model kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kategorik nitel veri analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara dayanarak, ilk aşama ve son aşama gruplarında inançların farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Teori kaynak ilişkisine odaklanan analizler, öğretmen eğitiminin uygulamaya dayalı teori içeriğini etkileme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. "İyi geliştirilmiş uygulamaya dayalı teori" olarak adlandırılan teorilere, öğretmen eğitiminin sona ermesinden sonra elde edilen verilerde, başlangıç evresindeki verilere göre daha sık tespit edilmiştir.

Subramaniam (2014) tarafından yürütülen araştırmanın amacı öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik inançlarını belirlemektir. Bundan hareketle ileride öğrencilerinin biyoloji öğrenimine yardım etmek için hangi stratejileri kullanacağına yönelik öngörülerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada, ortaokul biyoloji öğretmen eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının inançlarını belirlemek için çizim, öykü ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Veri analiz sonrasında üç yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlar; biyoloji öğretimi etkileşimli bir süreçtir; biyoloji öğretimi ders temelli bir süreçtir, biyoloji öğrenme görsel bir süreçtir. Üç yaklaşım tarafından desteklenen ortak tema, derslerde interaktif süreçler içinde kullanılan materyaller ve modellerdir. Bunun yanında öğretmen adaylarının, öğrencilerin biyoloji kavramlarını öğrenebilmek için referans noktasını öğrencilerin ön öğrenmeleri değil kendilerini gördükleri gözlenmiştir.

Pereira, Lopes ve Marta (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmen eğitimcilerinin sahip olduğu inançları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma 19 öğretmen eğitimcisi ile yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler, nitel veri analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonrasında mesleki kimlikler, dört kategori altında sınıflandırılmıştır. Bunlar: akademik kimlik, işbirlikli kimlik, ikili kimlik ve denetmen kimliktir. Her bir kimlik okul eğitimi, öğretmenlerin sorumlulukları konusunda farklı inançlara sahiptir. Bu kimlikler öğretmen eğitimi için önemli olarak görülen konular, kişisel değerler, meslek eğitimcisi olarak öğretmen adaylarının performanslarında gördüğü sorunlar ve geleceğin öğretmenlerine yönelik inançları temelinde benzerlik ve farklılıklar taşımaktadır. Araştırma aynı zamanda, öğretmen eğitimcilerinin kimliklerinin büyük oranda okul eğitimi alanında elde edilen deneyimlerden edinildiğini göstermektedir.

Degago ve Kaino (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Etiyopya'da yükseköğretimde öğretmenlerin ğretim kalitesini artırmak için gerekli görülenlere ilişkin inançlar araştırılmıştır. 20 ğretim yesi ile fenomenolojik bakış açısı temelinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada inançlara yönelik olarak gerçekleştirilen sınıflama bulguları, geçmiş araştırma bulgularını doğrulamaktadır. Analiz sonrasında inançların ğretmen merkezli ile öğrenen merkezli arasında hiyerarşik olarak değişim gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada ğrenen merkezli inançlara sahip eğitmenlerin, öğretimde alternatif kavramları benimsemeleri muhtemel olarak değerlendirilirken ğretmen merkezli inançlara sahip eğitmenlerin, kendi inançlarının ötesinde uygulamaları benimseme ve uygulamaları pek olası olmadığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki inançlarına odaklanan ve onlarda gelişim yaratmayı amaçlayan mesleki gelişim programlarının gerekliliğinin altı çizilmektedir.

#### *1.1.6.2. Mesleki İnanç ve Mesleki Uygulamalar Arasındaki İlişkiye Dayalı Araştırmalar*

İnançların ve aktif ğretim uygulamalarında işlevsel bir rol üstlenip üstlenmediğini sorgulama amacı ile Eley (2006) araştırmasında, öğretmenlerin belirli bir dersi planlama sürecinde kullandığı düşünme süreçlerini incelemiştir. Bu amaçla, öğretmenlerden özel tek bir dersi planlamaları istemiş ve öğretmenlerin bu süreçte kullandığı düşünme süreçlerini incelemiştir. Özellikle ğretmen tarafından benimsenen öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançların bu tek dersi planlama sürecinde herhangi bir işlevsel rol üstlenip üstlenmediği sorgulanmıştır. Araştırmanın varsayımı inançlar ya da onlarla ilişkili yapılar öğretmenin planlama sürecinde aktif bir rol stleniyorsa, ğretmen hazırlık sürecinde onu hatırlaması ve onlara ilişkin bir takım referanslar vermesi gerekir. Araştırma, planlanma sürecinde inançların tutarlı olarak kullanılmadığını göstermiştir. Katılımcıların açık çoğunluğu planlama sürecinde genel, anlayışını yansıtan inançlardan hiç bahsetmemiştir. Öğretmenler, planlama sürecinde yerel bağlamalara odaklanmışlardır. Öğretmenler planlama sürecinde düşüncelerini açıklarken, konuyla ilgili belirli ğretim eylemlerini ya da dersin sonucunda ortaya çıkabilecek ğrenci tepkilerini referans vermişlerdir. Araştırma, ğretmen inançlarının, öğretmenler tarafından daha özellikli ve bağlamsal karar verme süreçlerinde her türlü işlevsel rolü oynadığı fikrini desteklememektedir.

Lotter, Harwood ve Bonner (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada,  öğretmenin inançlarının araştırma temelli ğretim strateji kullanımları üzerindeki etkisi

araştırılmıştır. Katılımcılar araştırma kapsamında bir mesleki gelişim programına katılmışlardır. Mesleki gelişim programına dâhil olan öğretmenler sınıflarında araştırma uygulamalarını nasıl uygulayacaklarına ilişkin derinlemesine bilgi elde etmişlerdir. Öğretmenlerin, dersleri gözlemlendiğinde araştırma yöntemlerini uygulamalarını geliştirdikleri ve öz güven kazındıkları görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin sınıfta araştırma uygulamalarına kılavuzluk eden dört çekirdek inanç keşfedilmiştir. Öğretmenlerin bilime, öğrencilerine, etkili öğretim uygulamalarına ve eğitimin amacına yönelik inançlarının yüksek okul sınıflarında sunulan araştırma öğretiminin türü ve miktarını etkilemiştir. Bu araştırma bulguları, başarılı bir mesleki gelişim için sadece araştırmaya dayalı bilgilerin öğretilmesi değil aynı zamanda öğretmenlerin çekirdek inançlarının değerlendirilmesi ve onlara odaklanması gerektiğini göstermiştir.

Kreber (2010), dokuz akademisyenle yürüttüğü araştırmasında akademisyenlerin kimlikleri ile uygulamalarına yön veren pedagojik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin kendilerini bir öğretmen olarak nasıl tanımladığının pedagojik yaklaşımları üzerinde nasıl bir rol oynadığına ilişkin iç görüş kazanabilmek amaçlanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin kimlikleri, uygulamalarına yön veren pedagojik yaklaşımları ve otantikliği ile çeşitli kavramsal ilişkiler olduğunu göstermiştir. Otantikliğin, karmaşık öğrenme çıktıları kritik bir ilişkiye sahip olabileceği görülmüştür.

Ezer, Gilat ve Sagee (2010) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimine yönelik yaklaşımlarını ve bunun mesleki hayatlarına olan katkılarını adaylık dönemleri sürecinde araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma, 97 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler hem yapılandırılmış hem de açık uçlu bölümden oluşmaktadır. Araştırmada belirlenen öğretmen inançları, öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimine ilişkin beş boyut ile ilgilidir. Bunlar; öğretimin motivasyonu, öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançları, öğretmen rolleri, öğretmen eğitiminin bileşenleri ve gelişim ajanlarıdır. Öğretimin motivasyonuna ilişkin önde gelen bulgular arasında mesleğin, içsel ödül olarak algılanması yer almaktadır. Öğretme, kendini gerçekleştirme, amaç ve görev duygusu sağlama ve yaşam boyu gelişmeyi sağlama şeklinde algılanmaktadır. Öğretmenin rolü için en önemli olarak algılanan bileşen, evrensel değerler sunmaktır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin algılanmasına ilişkin bulgular yapılandırmacı yaklaşım için bir tercih ortaya koymaktadır.

Donche ve Petegem (2011), çalışmalarında öğretmen eğitimcilerinin neden bu şekilde öğrettiklerini daha iyi anlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada öğretmen eğitimcilerinin öğretmeyi öğrenmeye yönelik inançları ile öğretim stratejileri hakkındaki güncel anlayışları belirlenmiştir. Araştırma verileri, Belçika Eğitim Enstitüsü'nün 119 öğretmen eğitimcisinden toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen eğitimcilerinin öğretmeyi öğrenme ile ilgili farklı inançlara sahip olduklarını ve bu inançların öğretim stratejileri ile kısmen ilişkili olduğunu göstermektedir. Eğitimsel değişimin mevcut bağlamında, bu bireysel farklılıkların fark edilmesi ve gerekirse, öğretmen eğitimcilerinin pedagojik gelişimini artırma yolları üzerinde durmanın gerektiği ifade edilmektedir.

Tavakoli ve Azad (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İranlı lise öğretmenlerinin etkili öğretime yönelik inançları araştırılmış ve bu inançların öğretim uygulamaları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma verileri anket, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenler, “öğrenci odaklı” ve “sınav odaklı olma” inançlarının öğretim etkinliğinin en önemli göstergesi olarak belirlemişlerdir. Görüşme ve gözlem, anketin sonuçlarını doğruladığı görülmüştür. Açık bir ifadeyle, öğretmenlerin etkili öğretim anlayışı ile bunlara karşılık gelen öğretim uygulamaları arasında yüksek bir tutarlılık gözlemlenmiştir.

#### *1.1.6.3. Mesleki İnançlara İlişkin Boylamsal Araştırmalar*

Lamote ve Engels (2010) araştırmasında, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine yönelik algılarına odaklanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını lisans düzeyinde üç yıl süren bir öğretim programına katılan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Dört ölçekten oluşan veri toplama araçları öğretmen adaylarının ilk yıl, ikinci yıl ve üçüncü yıllarında doldurulmuştur. Bunlar “Öğretime Bağlılık Ölçeği, Mesleki Yönelim Ölçeği, Görev Yönelimi Ölçeği Ve Öz Yeterlilik Ölçeği”dir. Programın ilk yılının ilk ayında, öğrencilerin görev yönelimlerinde değişim gözlenmiştir. Öğrenciler, öğretmeye yönelik daha fazla öğrenci merkezli bakış açısı geliştirmişlerdir. Sınıf öğretiminde uygulamaya yönelik deneyimleri değişim göstermiştir. Öğretmen adaylarında, konuya odaklanma azalmış, sınıfta düzeni sürdürme, uzun vadeli eğitim yeterlilik hedefleri artmıştır. Çalışma yeri deneyimi kazanan öğretmen adayları deneyimi olmayan öğretmen adaylarına göre daha az gerçekçi bakış açısı geliştirmişlerdir. Mesleki kimlikler açısından öğretmen adaylarının cinsiyetleri temelinde yapılan analizin bulgularına göre, erkek öğretmen

adayları sınıf disiplinine daha fazla önem verirken kadın öğretmen adayları, daha çok öğrencilerin gelişimine odaklandıkları görülmüştür.

Rivero, Azcárate, Porlán, Pozo ve Harres (2010), çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretim yöntemleri dersinde inançlarında gözlenen değişim incelenmektedir. Öğretmen adaylarının deneyimlediği değişimi tanımlayabilmek için veriler üç kategori temelinde analiz edilmiştir. Bunlar: etkinlik kavramını nasıl anlamlandırdığı, etkinliğin düzenlenmesi sürecine yönelik inançları ve öğretim kaynaklarına yönelik inançlarıdır. Araştırma, yapılandırmacı yönelime yönelik öğretmen eğitimi kursuna katılan beş takım öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları değişim sürecinin çok farklı yollar gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin mesleki inançlarının gelişim sürecine istenmedik etkileri olan iki büyük engel inanç keşfedilmiştir. Bunlardan ilki “öğretim öğrenmenin doğrudan nedeni” olarak görülmesi; ikincisi ise “epistemolojik mutlaklık”tır. Bu çalışma öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının bir öğretmen olarak gelişiminin ne tür süreçlerden geçtiği ve olası engel inançların neler olabileceği yönünde bir takım çıkarımlarda bulunma konusunda yardımcı olmaktadır.

Cheng, Tang ve Cheng (2015) tarafında yapılan araştırma, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi süresince öğretim ve öğrenmeye ilişkin inançlarındaki değişimin incelendiği boylamsal bir araştırmadır. Öğretmen adaylarının değişimi üç farklı değişim yörüngesi altında sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi sürecinde deneyimlediği öğretim ve öğrenme yaklaşımlarında gösterdiği değişim yörüngeleri: kılavuzlu yörünge, deneyimsel yörünge ve öz kılavuzlu yörünge'dir. Araştırma sonuçları üç faktöre işaret etmektedir. Bunlar: fakülte, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik tutumları ve farklı öğrenme kaynaklarının bütünleştirebilme konusundaki yetenekleridir.

Bıkmaz (2017) araştırmasında, öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca öğretme-öğrenme anlayışları (ÖÖA) ve bilimsel epistemolojik inançlarındaki (BEİ) değişimleri ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, boylamsal araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma verileri, ÖÖA ve BEİ ölçekleri kullanılarak 41 öğretmen adayından dört yıllık bir sürede 6 farklı zamanda toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının eğitimlerinin ilk yıllarına yüksek Yapılandırmacı Öğretme Öğrenme Anlayışı (YÖÖA) ile başladıklarını ve ortalamaların zaman içinde az da olsa yükseldiğini göstermektedir. Araştırmada, YÖÖA ortalamaları



artarken, Geleneksel Öğretme Öğrenme Anlayışı (GÖÖA) ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Ayrıca, her ölçümden elde edilen BEİ ortalama değerlerinin birbirine benzer olmasının yanı sıra hemen hemen bütün ortalamaların, öğretmen adaylarının Geleneksel Bilimsel Epistemolojik İnançlar'a (GBEİ) sahip olduğunu göstermektedir. YÖÖA ve BEİ'nin bütün puanları arasında orta derecede anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının daha tutarlı bir eğitsel inanç sistemi oluşturmalarını sağlamak amacıyla var olan inançlarına ilişkin farkındalıklarını arttırmalarını sağlayacak fırsatlar yaratmalarını ayrıca, öğretmen adaylarının sahip olduğu inanç ve anlayışların eğitsel uygulamalarla bağlantısı ve bu değişkenlerin gelişimini etkileyen deneyimlerin neler olduğunu ortaya koyacak araştırmaların yapılması önerilmektedir.

### 1.1.7. *Problem Durumu*

Öğretme ve öğrenme sürecinin niteliği büyük oranda öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarına bağlıdır. Öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamaları üzerinde mesleki inançların etkili olduğu çok sayıda araştırma tarafından dile getirilmektedir (Abelson, 1979; Bandura, 1986; Brown ve Cooney, 1982; Chant, 2002; Chant, Heafner ve Benett, 2004; Chant, 2009; Clandinin, 1986; Clark ve Peterson, 1986; Cornett, 1990; Cornett ve McCutcheon, 1992; Eisenhart et al., 1988; Elbaz, 1983; Ernest, 1989; Goodman, 1988; Harvey, 1986; Kitchener, 1986; Lewis, 1990; Lotter, Harwood ve Bonner, 2007; Nesper, 1987; Nisbett ve Ross, 1980; Pajares, 1992; Pape, 1992; Ross, 1992; Ross, Tatto, 1999; Rokeach, 1968; Tabachnick ve Zeichner, 1984). Mesleki inançlar bu yönüyle, öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarını sistemli olarak inceleme, anlama ve dolayısıyla uygulanmakta olan programlara ilişkin ön görüde bulunma konusunda işlevsel bir rol üstlenmektedir. Mesleki inanç üzerinde gerçekleştirilen araştırmaların sağladığı veriler, eğitim öğretim hizmetlerinin ve öğretmen eğitiminin niteliğini artırma konusunda kılavuzluk edici bilgiler sunmaktadır.

Güncel bilişsel teoriler öğrenmeyi, bireylerin var olan anlam, inanç ve algılarından güçlü bir biçimde etkilenen aktif bir yapılandırma süreci olarak görmektedir (Resnick, 1989). Bireylerin öğrenme ortamına getirdiği inançlar, onların öğrenme sürecini etkilemektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin var olan bilgi ve inançları öğretmen eğitimi sürecinde neyi, nasıl öğrendiğini etkilemekte güçlü bir rol oynamaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin, öğrenme sürecine geçmişten getirdiği inançların ne olduğunu

bilmek öğretmen eğitimi açısından bir problem durum oluşturmaktadır. Nitekim öğretmenlerin getirdiği zihinsel yapıları dikkate almadan, sadece kuramsal bilgilerin aktarımı yoluyla devam eden öğretmen eğitimi, güncel bilişsel teorilerin açıkladığı öğrenme gereklilikleri ile çelişmektedir. Sözü edilen problem durum, öğretmenlerin mesleki inançlarını sınıflayan bu araştırma gibi bilimsel çalışmaların yapılması gerekliliğini göstermektedir.

Eğitimin niteliğini artırma konusunda her türlü girişimin başarısı öğretmenin söz konusu yeniliği sınıf uygulamalarına dâhil etmesine bağlıdır. Bilimsel yollarla etkililiği ispatlanan uygulama örnekleri ve güncel öğrenme yaklaşımlarını yansıtan öğretim programları geliştirilebilir, okulların fiziksel ve teknolojik donanımları iyileştirilebilir. Ancak bu yeniliklerin eğitim öğretim hizmetlerini iyileştirme amacını yerine getirebilmesi, öğretmenin bu yaklaşım ve uygulamaları öğretme ve öğrenme sürecine dâhil etmesine bağlıdır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin getirilen yenilikleri sınıf uygulamalarına taşıyabilmesi için bu yeniliklerin gerekliliği ve önemine ikna olması gerekmektedir. Sözü edilen durum, öğretmenlerin değişimini gerektiren yeniliklere ilişkin mesleki inançlarını belirleme amacını taşıyan bu araştırma gibi bilimsel çalışmaların gerekliliğini işaret etmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yenilikleri uygulamalarına dâhil etmesi konusunda neler yapılması gerektiğine yönelik rehberlik edici olmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarında etkili olan mesleki inançları ve onların yansıttığı bakış açılarını yorumlayıcı paradigma ile ele alan bilimsel çalışmaların sayısının yok denecek kadar az olması bir problem durum oluşturmaktadır. Bu durum Türkiye’de öğretmenlerin sınıftaki karar ve uygulamalarına ilişkin öngörünün zayıf olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla mesleki inançları yorumlayıcı paradigma temelinde ele alan bu araştırma gibi bilimsel araştırmaların yapılması bir gerekliliği oluşturmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkili olarak destekleyen mekanizmaların sistemli bir şekilde çalıştığını söylemek oldukça güçtür. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini anlamlı ve etkili şekilde destekleyebilmenin yollarını bulmak bir problem durumu oluşturmaktadır. Bu konuda ilk gereklilik öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda sahip olduğu inançları belirlemektir. Nitekim mesleki inançlar, mesleki gelişim sürecinde öğretmenin karşılaştığı durum ve olayları anlamlandırmasına temel

oluşturur (Chong ve Low, 2009). Öğretmenlerin bu konuda sahip olduğu inançlar, mesleki gelişim olanaklarından yararlanma biçim ve düzeylerinde etkili olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki inançlarını belirleyen ve inançları yansıttığı bakış açısına göre sınıflandıran bu araştırma gibi bilimsel çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır.

Öğretmen eğitimcileri öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarında etki yaratmayı amaçlamaktadır. Ancak bu konuda sahip olduğu etki hangi orandadır? Diğer yandan öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarına etki eden etmenler, hangi oranda değişime açıktır? Öğretmenlerin karar ve uygulamalarına kaynaklık eden unsurların nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemenin yolu öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarını bilmeyi gerektirir. Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları üzerinde etki yaratma sürecinde doğru kararlar alabilmek için bu araştırma gibi mesleki inanç kaynaklarını belirlemeye yönelik araştırmalar bir gereklilik oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırma, zihinlerini aktif olarak kullanabilmelerini sağlama eğitim öğretim etkinliklerinin en temel amaçları arasında yer almaktadır. Ancak eğitim sisteminin bu tür öğrenciler yetiştirme konusunda yeterli düzeyde olduğunu söylemek oldukça güçtür. Eğitim kurumlarında öğrencilerin zihinsel alışkanlık ve güçlerini istenilen düzeye ulaştıramamak, bir problem durum oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki inançları, öğretmenin öğretim uygulamalarını etkileyerek öğrencilerin öğrenme düzey ve alışkanlıkları üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme biçim ve düzeyleri konusunda sınırlandırıcı etki yaratabilecek olası bakış açılarını belirlemeyi mümkün kılan bu araştırma gibi bilimsel çalışmalar bir gereklilik oluşturmaktadır.

Eğitim öğretim alanındaki tüm girişimler öğretme ve öğrenme sürecinin niteliğini artırmak için yapılmaktadır. Eğitim bilimleri ve politikaları çalışmalarında isabetli kararlar alabilmek için karar alıcıların sınıflarda yürütülmekte olan öğretme ve öğrenme süreci konusunda öngörü gücünün yüksek olması gerekmektedir. Bunun için bu araştırma gibi sınıf içi yaşantılara yönelik öngörü gücünü artırabilecek araştırmaların yapılması bir gereklilik oluşturmaktadır.

Yukarıdaki gerekçelerden hareketle, öğretmenlerin mesleki inançlarını belirlemek, belirlenen inançlar temelinde geliştirilen sınıflamaya dayalı olarak öğretmenlerin mesleki karar ve uygulamalarına ilişkin çıkarımlarda bulunmak; mesleki inançların işaret ettiği

öğretmen özelliklerine ilişkin daha geniş bir senteze ulaşabilmek için inançların yansıttığı bakış açılarına dayalı olarak mesleki tipler tanımlamak; mesleki inançlara kaynaklık eden faktörlerin öğretmenlerin hizmet yılı, branş ve mesleki tiplerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemek bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır.

#### 1.1.8. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin mesleki inançlarını sistemli bir biçimde incelemeyi sağlayacak kategorik yapılara ulaşmak; bu kategorik yapılar temelinde mesleki tipler tanımlamak, mesleki inançların kaynaklarını belirlemek; bu kaynakların öğretmenlerin branş, hizmet yılı ve mesleki tiplerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemektir. Öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarına kılavuzluk eden mesleki inançlar üzerinde yapılacak sınıflama ile öğretmen eylemine ve uygulanan programlara ilişkin çıkarımlarda bulunmak amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

##### Araştırma Soruları

- 1\_ Öğretmenlerin mesleki inançları nasıl sınıflandırılabilir?
- 2\_ Mesleki inançların sınıflandırıldığı kategorik yapılara göre hangi mesleki tipler tanımlanabilir?
- 3\_ Mesleki inanç kaynakları ve bu kaynakların öğretmenlerin;
  - (a) branşlarına,
  - (b) hizmet yılları
  - (c) mesleki tiplerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

#### 1.1.9. Önem

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki inançlarına ilişkin bir sınıflama yapılmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin karar ve uygulamalarına kılavuzluk eden mesleki inançlar sistemli yapı içinde incelenecek; mesleki inançların sahip olduğu çeşitlilik belirlenerek; mesleki inançlar ile öğretmenlerin karar ve uygulamalarına ilişkin veriler temelinde öngörülerde bulunulacaktır.

Mesleki inançlara yönelik sınıflama, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini anlamlı ve etkili yollarla destekleme sürecine rehberlik edecektir. Çünkü araştırma bulguları, öğretmenlerin karar ve uygulamalarına yön veren inançları belirleyerek, öğretmenlerin

düşünme ve davranma biçimleri konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlayacaktır. Larrivee (2000)'nin de belirttiği gibi öğretmen eğitimi, öğretmenin iyi tanınmasını gerektirir. Öğretmene ilişkin farkındalık ne kadar yüksek olursa, öğretim yollarını etkili olarak tasarlama konusunda o denli isabetli kararlar alınabilir (Hamacheck, 1999). Mesleki inançlara ilişkin çalışmalar etkili, doğru ve bilinçli bir öğretmen eğitimi planlama konusunda klavuzluk edici bilgiler sağlayacaktır (Levin ve He, 2008; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014). Bu araştırma, öğretmenlerin karar ve uygulamalarına ilişkin öngörü kapasitesini artıracaktır. Bu açıdan, her düzeyde öğretmen eğitiminin planlanması ve yürütülmesi konusunda klavuzluk edici bilgiler sunacaktır.

Yorumlayıcı paradigmanın benimsendiği bu araştırma, öğretmenlerden elde edilen mesleki inanç ifadeleri üzerinde gerçekleştirilecektir. Bu yönüyle, öğretmenlerin değişime direnç yaratan ya da değişimini hızlandıran; güncel eğitim anlayışı ile uyuşan ya da uyuşmayan mesleki inançlarının neler olduğuna; mesleki inancın ortaya çıkaracağı olası sınıf yaşantılarının niteliğine; buna bağlı olarak öngörülen öğrenme düzeylerine ilişkin farkındalığı artıracaktır.

Bu araştırmada mesleki inançlarının kaynakları üzerinde çalışılmaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin karar ve uygulamalarında onların beyanlarına dayalı olarak hangi faktörlerin ne oranda etkili olduğu görülebilecektir. Sözü edilen oranlar mesleki inançların oluşmasında öğretmen eğitiminin sahip olduğu payı gösterecektir. Öğretmen eğitiminin mesleki inançlara kaynaklık etme oranı, öğretmen eğitimi programlarına yönelik bir değerlendirme olarak görülebilir. Öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin mesleki inançlarına yüksek oranda kaynaklık etmesi beklenmektedir. Öte yandan bu araştırmada; öğretmen eğitiminin kaynaklık etme oranı hizmet öncesi, adaylık ve hizmet içi eğitim olarak üç farklı başlık altında incelenmektedir. Böylece, öğretmen eğitiminin farklı düzeyleri konusunda değerlendirmelerde bulunabilmek mümkün olacaktır.

Araştırmada mesleki inançlara kaynaklık eden faktörlerin oranları öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenecektir. Mesleki inançlara kaynaklık eden faktörlerin oranı, öğretmenlerin karar ve uygulamalarının nedenlerine ilişkin çıkarımlarda bulunulabilmeyi mümkün kılmaktadır. Bu çıkarımlar her düzeyde öğretmen eğitiminin planlamasında klavuzluk edici bilgiler sunmaktadır. Açıklamak gerekirse mesleki inanç kaynaklarının her biri farklı değişim ve gelişim potansiyeline sahiptir. Örneğin mesleki

inanç kaynağı olarak “yetişme tarzı” ile “öğretmen eğitimi” aynı değişim potansiyeline sahip değildir. Bu açıdan, öğretmenlerin mesleki inançları üzerinde hangi kaynağın ne oranda etki sahibi olduğunu görmek, öğretmen eğitiminde hangi birimler üzerinde durulması gerektiği konusunda kılavuzluk edici bilgiler sağlayacaktır.

Bu araştırma, öğretmenlerden elde edilen mesleki inanç ifadeleri üzerinde gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin inanç içeriklerine yönelik bir takım değerlendirmelerde bulunmayı mümkün kılmaktadır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler, öğretmenlerin karar ve uygulamalarına kılavuzluk eden sorgulanmamış inançların belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Nitelikli öğretmen olmanın önünde engel oluşturan inançların ve ona kaynaklık eden birimlerin ortaya çıkarılması öğretmen eğitiminin odaklanması gereken noktalara yönelik kılavuzluk edici bilgiler sağlayacaktır. Öte yandan mesleki inançlar uygulanmakta olan programların en önemli belirleyicilerinden biri olarak görülebilir. Veriler ışığında öğretim programlarının etkililiği, öğretmen eğitimi, eğitim alanındaki yeniliklerin hayata geçmesi gibi pek çok konuda kılavuzluk edici bilgiler elde edilecektir.

Son olarak bu çalışmada, mesleki inançlar temelinde mesleki tipler belirlenecektir. Bu sayede, öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarının gösterdiği çeşitlilik karşılaştırmalı olarak incelenebilecektir. Mesleki tipler, öğretmenlerin meslek hayatını kuşatan olgulara ilişkin birbiri ile tutarlı inançların genel bir sentezidir. Öğretmenlerin sadece tek bir konuya ilişkin değil çok sayıda konuda sahip olduğu birbiri ile tutarlı inançlara ilişkin bir değerlendirmenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Böyle bir betimlemenin öğretmenlerin düşünme, karar alma ve davranış biçimlerini anlama çabasında güçlü bir ön görüş gücüne sahip olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarının olası çeşitliliği ve bu çeşitliliğin altında yatan inançlara ilişkin bir görünüm elde edilebilmektedir. Öğretmenlerin birbirinden kopuk konularda örneğin mesleklerine, sınıf yönetimine ya da ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin inançlarını belirleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bunlar öğretmenlerin mesleki tercihlerinin arkasında yatan unsurları anlama konusunda sınırlı bir bakış açısı sağlamaktadır. Mesleki tip çalışması bu sınırlılığı gidererek öğretmenin meslek hayatına ilişkin bütünsel bir bakış açısı getirmeyi hedeflemektedir.

Bu araştırmanın; öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarında etkili olduğu bilinen mesleki inançları ve bunların kaynaklarını sistemli bir biçimde inceleyerek; her

düzeyde öğretmen eğitiminin planlanması ve yürütülmesine kılavuzluk edici bilgiler sağlayacağı; öğretmenlere ve öğretim uygulamalarına ilişkin öngörüleri artıracığı; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini anlamlı ve etkili yollarla destekleyebilme konusunda rehberlik edici bilgiler sunacağı; öğretim programlarının etkililiği, öğretmen eğitimi, eğitim reformlarının hayata geçmesi gibi eğitim bilimciler tarafından çözülmeye çalışılan pek çok sorunun aydınlatılmasında bel kemiği olacak veriler sağlayacağından dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

#### *1.1.10. Sayıtlar*

Mesleki inançlar görüşme yöntemi ile belirlenebilir.

Mesleki inançlar, yansıttığı bakış açısı temelinde sınıflandırılabilir.

#### *1.1.11. Sınırlılıklar*

Bu araştırma; Ordu ilinde görev yapmakta olan çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin ifade ettiği görüşler ile,

Öğretmenlerin mesleki inanç kaynakları, bireyselleştirilmiş ölçek maddeleri ile sınırlandırılmıştır.

#### *1.1.12. Tanımlar*

**Mesleki inanç:** Mesleki inanç, öğretmenlerin meslek hayatını oluşturan birimlere yönelik (öğretmen, öğrenci, program, öğretme öğrenme süreci ve çevre), deneyimlerine dayalı çıkarımlarından oluşan, mesleki karar ve uygulamalarına kılavuzluk eden zihinsel temsillerdir.

**Mesleki tip:** Mesleki tip, öğretmenin meslek hayatını kuşatan olgulara ilişkin geliştirdiği, birbiri ile tutarlı mesleki inançların genel bir sentezidir.

## BÖLÜM 2

### 2.1. Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analizine ve araştırmanın geçerlik, güvenilirliği, etik gerekliliklerine yönelik çalışmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 2.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli içinde yer alan temel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Temel araştırma yöntemi ile ne ve nasıl sorularının cevabı araştırılır. Bir olguyu araştırırken o olgu ile ilgili gerçekliğin doğasına ulaşmayı hedefler. Temel araştırmanın amacı anlamak, açıklamak ve araştırma olgusuna ilişkin temel örüntüleri aramaktır (Patton, 2014). Temel araştırma yöntemini uygulayan araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl inşa ettiği ve deneyimlerine ne anlam kattığı ile ilgilenmektedir. İnsanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamaya çalışır. Temel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2009). Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki hayatlarını nasıl yorumladığı, mesleki dünyalarını nasıl inşa ettiği ve mesleki deneyimlerini nasıl kavradıkları üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin mesleki inançlarını anlamak ve açıklamak bu yapılara ilişkin temel örüntülere ulaşmak için bu araştırmada temel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

#### 2.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenlerin seçiminde branş ve hizmet yılı açısından geniş bir çeşitliliğe ulaşmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu çeşitlik nitel araştırmaların geçerliliğini sağlamanın bir gereğini oluşturmaktadır (Merriam, 2009). Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturacak özelliklere sahip öğretmenlerin gruba dâhil edilme oranları, hizmet yılı ve branşa göre belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu için dört düzeyden, 20 farklı okulda görev yapmakta olan 20 branştan toplam 60 öğretmen belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin belirlenmesinde kullanılan ölçütlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.



### 2.1.2.1. Hizmet Yılı

Bu ölçüt ile çalışma grubuna dâhil edilecek olan öğretmenlerin, hizmet yılı açısından eş oranda çeşitliliğini sağlamak ve bu seçimi kontrol altında tutmak amaçlanmıştır. Diğer bir deyişle, araştırmaya her hizmet yılından öğretmenin, benzer oranda katılımını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin hizmet yılları, üç grup altında sınıflandırılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin hizmet yılları; 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri aralıklarında sınıflandırılmıştır. Çalışma grubuna, her hizmet yılı aralığından 20 öğretmen dâhil edilmiştir. Bu sayede hizmet yıllarına, kategorik birimler temelinde eş katılım şansı sağlanmıştır.

### 2.1.2.2. Branş

Bu ölçüt ile çalışma grubuna dâhil edilecek olan öğretmenlerin, branşları açısından eş oranda çeşitliliğini sağlamak ve bu seçimi kontrol altında tutmak amaçlanmıştır. Çalışma grubuna 20 branştan öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Ordu il ve ilçe merkezinde okulöncesi, ilkokul, özel eğitim, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen branşlar; okul öncesi, sınıf eğitimi, özel eğitim, fen ve teknoloji, ilköğretim matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, edebiyat, tarih, ortaöğretim matematik, fizik, kimya, biyoloji, felsefe, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, İngilizce ve bilişim teknolojileridir. Bu dağılım ile gerek öğretim düzeyi gerek branşlar açısından geniş bir çeşitlilik elde edilmiştir. Branşların çalışma grubuna dâhil edilme sürecinde, bazı branşların birbirine yakınlığı dikkate alınarak sınıflandırma yoluna gidilmiştir. Bu sayede, mümkün olan en fazla sayıda branşa ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin branş ve hizmet yıllarına göre dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

### Çizelge 1

#### Çalışma Grubunun Branşlara ve Kıdeme Göre Dağılımı

Sayı	Öğretmen Branşları	1-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl ve üzeri	Toplam
1	Okul Öncesi/Özel Eğitim Öğretmeni	2	2	2	6
2	Sınıf Öğretmeni	2	2	2	6
3	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	1	1	1	3
4	Ortaokul Fen/ Matematik Öğretmeni	3	2	3	8
5	Ortaokul Türkçe/ Sosyal Öğretmeni	2	3	2	7

(devam ediyor)

Çizelge 1 devamı

6	Lise Edebiyat/ Tarih Öğretmeni	2	2	2	6
7	Lise Matematik/ Fizik Kimya Biyoloji Öğretmeni	2	2	2	6
8	Lise Felsefe/Din Öğretmeni	2	2	2	6
9	Beden/Müzik/Görsel S. Öğretmeni	2	3	2	7
10	İngilizce Öğretmeni	2	1	2	5
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>

Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin branş ve kademelere göre dağılımını gösteren Çizelge 1 incelendiğinde, her hizmet yılı kategorisinden 20 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bunun yanında on grupta toplanan yirmi branşa ait katılım oranları incelendiğinde, her birinde ortalama 6 öğretmenin bulunduğu görülmektedir.

### 2.1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, iki adet veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunlardan ilki öğretmenlerin mesleki inançlarını belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ikincisi ise öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarını belirlemeyi amaçlayan bireyselleştirilmiş ölçektir. Aşağıda her iki ölçme aracının geliştirilme sürecine ve özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 2.1.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmen inançlarını ortaya çıkarabilmek için onları görünür hale getirmek gerekmektedir. Bunun en doğru yolu ise öğretmenlerden derinlemesine veri elde etme olanağı tanıyan araştırma yöntemlerini kullanmaktır (Luft ve Roehrig, 2007). Pajares (1992) öğretmen inançlarını anlamak için onlar üzerinde derin ve kapsamlı analizler yapabilmeyi mümkün kılan araçların kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen inançlarını ortaya koymak ve anlamak için görüşme yöntemi diğer yöntemlerden daha elverişlidir. Çünkü görüşme yöntemi, öğretmenlerin inançlarına ulaşmanın yanında inançlarına ilişkin açıklamalarda bulunma olanağı da tanıdığından gözlem ve diğer veri toplama araçlarından daha etkili veriler elde edilmesini sağlar (Luft ve Roehrig, 2007; Patton, 2014).

Sahip olduğu avantajlar nedeniyle araştırmada görüşme yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu amaçla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile

öğretmenlerin inançlarını ortaya çıkarmak ve bu inançları anlamak için düşüncelerini irdelemek amaçlanmıştır. Görüşme formu geliştirme sürecinde mesleki inanç kavramının sahip olduğu temel özellikler merkeze alınmıştır. Sorularla, mesleki inancın temel özellikleri olan deneyime dayanma, öğretim karar ve uygulamalarına kılavuzluk etme, duygusal ve değerlendirmeye dayalı olma özelliklerini taşıyan zihinsel yapıları ortaya çıkarmak ve bu yapıları irdelemek amaçlanmaktadır (Luft ve Roehrig, 2007; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu on adımdan oluşan bir dizi işlemde geçilerek hazırlanmış ve bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

### *1. Görüşme formunun kuramsal dayanaklarının oluşturulması*

Görüşme formunun kuramsal dayanaklarını oluşturmak amacıyla alanyazın incelemesi yapılmıştır. Alanyazın incelemesi sonrasında görüşme formunun kuramsal dayanaklarını oluşturan kaynaklar belirlenmiştir. Bu süreçte; Elbaz (1983), He, Levin ve Li (2011), Levin ve He (2008), Meijer, Verloop ve Beijaard (1999), Pitkäniemi, Karlsson ve Stenberg (2014), Pinto (2014); Pratt (1992), Simmons, vd. (1999) çalışmalarından yararlanılmıştır.

### *2. Görüşme türünün belirlenmesi*

Araştırma amaçları, öğretmenlerin inançlarını belirlemenin yanında bu inançları daha iyi anlamak için öğretmenlerin düşüncelerini irdelemeyi gerektirmektedir. Bu durum görüşmenin seyrine göre biçimlenen, sonda sorularının kullanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle görüşme formu yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine göre hazırlanmıştır.

### *3. Alanyazında öğretmen inançlarını belirlemek için kullanılan görüşme formlarının içerik ve yapı olarak incelenmesi*

Alanyazında öğretmen inançlarını benzer yöntemler ile belirleyen araştırmalarda kullanılan görüşme formlarına ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından görüşme formlarında yer alan sorular içerik ve yapı özellikleri açısından incelenmiştir. Sözü edilen araştırmalar, aşağıda görüldüğü gibidir. Bekiroğlu ve Akkoç (2009), Canbay ve Beceren (2012), Cheng, Chan, Tang ve Cheng (2009), Fives ve Buehl (2008), Levin, He ve Li (2011), Luft ve Roehrig (2007), Pinto (2013), Simmons, vd. (1999).

#### 4. Görüşme sorularının oluşturulması

Görüşme formu geliştirme sürecinde bu aşamaya kadar araştırmacı tarafından elde edilen bilgiler sentezlenerek, görüşme soruları yazılmıştır. Bir alan uzmanı, araştırmacı ve iki öğretmenden oluşan çalışma grubu ile sorular üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuş ve ortaya çıkan görüşler ışığında sorular düzenlenmiştir.

#### 5. Birinci deneme uygulamasının yapılması

Taslak görüşme formunun deneme uygulaması farklı okul, kademe ve branşlardan on öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması; görüşme sorularının, mesleki inancın temel özelliklerini taşıyan zihinsel yapıları belirleyip belirleyemediğini sorgulamak, Ordu ilindeki okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma uygulamalarına olan bakış açılarını belirlemek ve okulların fiziksel koşullarının görüşme gerçekleştirebilmek için uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

6. İşlem: Deneme uygulaması sonrasında çalışma grubu ile görüş alışverişinde bulunulması.

Deneme uygulamalarının tamamlanmasının ardından çalışma grubuyla, veri toplama sürecinin ve görüşme sorularının değerlendirilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun yaptığı değerlendirmelerinin ardından alınan ortak kararlar çerçevesinde yürütülen çalışmalar sonrasında görüşme formu uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir.

#### 7. Uzman görüşünün alınması

Taslak görüşme formuna ilişkin görüş alınmak üzere iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir öğretmen eğitimi uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı, bir program geliştirme uzmanı olmak üzere beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alma sürecinde araştırmacı, uzmanlar ile yüz yüze görüşmüştür.

#### 8. İkinci deneme uygulamasının yapılması

Uzmanlardan alınan geribildirimlerin ardından, tez danışmanı ile birlikte sorular yeniden düzenlenmiş ve her biri farklı düzey ve branştan yedi öğretmen ile deneme uygulaması yapılmıştır.

### 9. Tez izleme komitesindeki öğretim üyelerinin değerlendirmelerinin alınması

Deneme uygulaması yapılan her öğretmenin verdiği cevapları, soru soru incelemeyi mümkün kılmak için her soru ayrı bir çalışma sayfasına kaydedilecek şekilde excell programına aktarılmıştır. Şekil 1’de excell çalışma sayfasının bir örneği görülmektedir. Tez izleme komitesinde bulunan öğretim üyeleri ile görüşme dökümleri paylaşılmıştır. Her birinden geri bildirimler alınmıştır.

A	B	C	D	E
Sorular	Cevaplar			
Soru_2_Bir öğretmen olarak sorumluluklarınızı tam olarak yerine getirdiğinizi düşündüğünüz bir gününüzü anlatabilir misiniz?	Sınıf Öğt_1 Öğrencilerimi motive ettiğim, onların öğrenebilmeleri için uygun ortamlar kurduğum, yeni bilgileri keşfetmelerine olanak tanıdığım bir gün olarak özetleyebilirim. Şu ana kadar hiçbir zaman vicdani bir yükü eve gitmedim. Çünkü her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım. Hasta da olsam, moralim bozuk da olsa mutlaka elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığımı inanıyorum. O yüzden geriye dönüp baktığımda 9 yıl içerisinde vicdani bir ağırlığım yok.			
	Meslek Dersi Öğt_1 Benim için işimden tatmin olmam çok önemli. Eve eğer mutsuz dönüyorsam bir öğrencimi uyarmışumdır. Kızmışumdur. Onu yaşamayı hiç istemiyordum. Zaten bağırıldıktan sonra, kurdıktan sonra bir anlamı yok hiçbir şeyin. Ben öğrencilerimi sıkımdan, anlatmam gerekenleri anlattığımda; onlarda öğrenme isteği uyandırdığımda rol ve sorumluluklarımı yerine getirmiş olarak hissediyordum kendimi.			
	İngilizce Ö_1 Benim için ders oyun demek. Anlatacağım her konuyu, hem öğrenebilecekleri hem pekiştirecekleri hem de benim onları değerlendirebileceğim oyunlara dönüştürdüm. Ve o yirmi dakikanın sonunda öğrenilenleri sorguluyoruz ama. Aslında tamamen onu oynama ceviriyorum. Her derse kalıp yaptım. Örneğin cenga oynuyor görünüyoruz ama az önce öğrettiğim şeyleri her pekişte kalıp ifadeleri öğrenmiş olup olmadığını kontrol ediyorum aynı zamanda da pekiştirmiş oluyorlar. Bildiklerinde oyunda daha çok zevk aldıkları için daha odaklanmış ve seri bir biçimde oynuyorlar. Bu tür etkinliklerle onların iyi öğrenmeleri sağlamak...			
	Fen Bilgisi Ö_1 İlk zamanlar planlama ve derse hazırlıklı gelme benim için en önemli sorumluluktuk. Şimdi ise o an içinde, o anın şartları içinde oradan doğan doğaçlama yaratıcı uygulamalar geliştirdiğimde kendimi iyi hissediyordum.			
	Edebiyat Ö_1 Zamanında girip çıkmak benim için önemli. Çünkü hak önemli bir şey. O yüzden haklarını yemek istemiyordum. Mesleki lisesinde öğretmenlik yaptığım için öğrencilerin dikkatleri meslek derslerinde fakat orada bir öğrencinin bile üniversite hayalleri varsa ve o derse dolu işlenmişsiz siz diyorsunuz ki tamam. Sadece öğretim değil. Teneffüslerde de öğrencilerle görüşüyorsunuz. sıkıntıları ne allevi durumları ne, birebir olarak da ilgileniyorsanız. Bir çocuğun sorunuyla yardım etmeye çalışıyorsunuz o zaman asıl oluyor. Sadece ders anlatıp çıktığınız o bir eksiklik oluyor, bu mesleği dümdüz yapıyorsunuz. Ama çocukla birebir temas kurabiliyorsanız, onlar size kendilerini anlatabilecek kadar yakın görüyorsa, ya da siz onu gerekli yerlere ulaştırabiliyorsanız. Kalacak yer problemleri var, alle problemleri var, anne baba ayrı... Siz onların dertlerini dinledikten sonra gerekli yerlere görüyorsunuz. Öylece bir sorunu halledebilirsiniz.			
	Bilgisayar Ö_1 Çok keyifli geçmeli, onların tepkileri ve meraklarını gözlemlemeliyim. Bir de onlara sadece program dayattığından değil hayatları üzerinde çok etkisi olacağını bildiğim konuları, bambaşka bir içerik ve yöntemle sunup onlardan da o dönümleri aldığımda kendimi çok iyi hissediyordum. Video izletiyordum, üzerine konuşuyorduk ve diyorum ki yeterince kafanız karıştı mı? Evet hocam... Onlara diyorum ki çok güzel bu karşın, karşından kendinizi iyi tanıyamazsınız diyorum. Onları mümkün olduğu kadar kalıp bilgilerle değil de güncel, alternatif, farklı bilgilerle karşı karşıya getirmişsem.			
	Özel Eğitim Ö_1 O gün o çocukla derse, öğrenmesi zor, belki aylarca çalışıp da onun verimin aldığımda evet o gün eve çok mutlu diyorum. Ama çocuğun o gün durgun olması, öğrenmede isteksiz olması o gününüzün kötü geçmesine neden olabiliyor.			

Şekil 1  
Deneme Uygulaması Görüşme Kayıtlarına İlişkin Örnek Çalışma Sayfası

### 10. Görüşme formuna son halinin verilmesi

Tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyelerinden gelen geribildirimler doğrultusunda görüşme formu uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu Ek 3’te verilmiştir.

#### 2.1.3.2. Bireyselleştirilmiş Ölçek

Araştırmada görüşme süreci ile belirlenen her mesleki inancın kaynağını belirlemek amaçlanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin beyanlarına dayalı olarak, mesleki inançlarına hangi değişkenin ne oranda kaynaklık ettiğini belirlemek mümkün olabilecektir. Öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarını görüşmeler süresince belirlemek mümkün değildir. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlerin ifade ettiği her inancın kaynağının ne

olduğunu sormanın görüşmenin akışını olumsuz olarak etkileme olasılığıdır. Diğeri ise öğretmenlerin ifade ettiği inançların belirlenmesinin bir analiz süreci gerektirmesidir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarını belirlemeyi mümkün kılacak bireyselleştirilmiş ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek her öğretmen için özel olarak hazırlanmıştır. Böylece her öğretmenin kendi ifade ettiği mesleki inancın kaynağını belirlemek mümkün olmuştur. Bu kapsamda, yazıya aktarılan görüşme metni, mesleki inançlar temelinde analiz birimlerine ayrılmıştır. Daha sonra her bir mesleki inancın altına bir çizelge yerleştirilmiştir. Bu çizelgede, öğretmenin mesleki inanç kaynaklarının yer aldığı 14 seçenek bulunmaktadır. Öğretmenlerden; ifade ettiği inancı benimsemesinde etkili olduğunu düşündüğü kaynağı işaretlemesi istenmiştir. Bireyselleştirilmiş ölçek örneği Ek 2’de görüldüğü gibidir.

Öğretmenlerin seçim yapmaları istenen mesleki inanç kaynakları listesinin belirlenme sürecinde alan yazın taraması yapılmış (Elbaz, 1981; Levin ve He, 2008; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014) ve uzman görüşüne başvurulmuştur. İfade edilen iki işlemin tamamlanmasının ardından, mesleki inanç kaynaklarına ilişkin listeye son şekli verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki inanç kaynakları araştırmada dört kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; mesleki deneyim, deneyimin yaşandığı koşullar, bireysel yaşantı ve öğretmen eğitimidir. Her bir kaynak öğretmenlerin inançları üzerinde farklı değişim olasılıkları ve risklerine işaret etmektedir. Bunlar sırayla ele alındığında, inanç kaynaklarından biri “öğretmen deneyimi” dir. Araştırmada bu kategori, “öğretmenlerin mesleki inançlarına öğretmenlik deneyimleri hangi oranda kaynaklık etmektedir? ” sorusunun cevabını vermektedir. Diğer bir inanç kaynağını deneyimin yaşandığı koşullar oluşturmaktadır. Araştırmada bu kategori, “Öğretmenlerin mesleki inançlarına deneyimin yaşandığı koşullar hangi oranda kaynaklık etmektedir?” sorusunun cevabını vermektedir. Diğer mesleki inanç kaynağını “öğretmenin kişisel özellikleri” kategorisi oluşturmaktadır. Araştırmada bu kategori, “Öğretmenlerin mesleki inançlarına öğretmenin kişisel özellikleri hangi oranda kaynaklık etmektedir?” sorusunun cevabını vermektedir. Son kategoriyi öğretmen eğitimi oluşturmaktadır. Araştırmada bu kategori, “Öğretmenlerin mesleki inançlarına öğretmen eğitimi hangi oranda kaynaklık etmektedir?” sorusunun cevabını vermektedir.

#### 2.1.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma problemlerinin cevaplamak için iki farklı veri setinden yararlanılmıştır. Bunlar, öğretmenlerin mesleki inançlar ve bu inançların kaynaklarıdır.

Araştırmanın ilk veri setini, “öğretmenlerin mesleki inançları” oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki inançlarını belirlemek amacıyla, araştırma kapsamında geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci veri setini “öğretmenlerin mesleki inanç kaynakları” oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarını belirlemek için bireyselleştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen her öğretmen ile veri toplama süreci, iki işlemde gerçekleştirilmiştir.

- (i) Görüşmelerin gerçekleştirilmesi
- (ii) Bireyselleştirilmiş ölçeklerin dağıtılması

##### 2.1.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Bu araştırma Ordu ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasının sürecinin ilk adım olarak Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınmıştır. Araştırma izni Ek 6’da görüldüğü gibidir. Araştırma izninin alınmasının ardından çalışma grubuna dâhil edilen 20 okul, 20 branştan 60 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenleri belirlemek için öncelikli olarak Ordu il/ilçe merkezlerinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört farklı düzeyden 20 okul belirlenmiştir. Okulların belirlenmesinde okulun bulunduğu konumun sosyo, ekonomik ve kültürel özellikleri dikkate alınmıştır. Lise düzeyindeki çalışmalar kapsamında ise Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi türlerinin her birinde görev yapan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Çalışma grubuna dâhil edilmesine karar verilen her okulun yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde; okullarında görev yapan öğretmenlerin; branşları, hizmet yılları ve mezun oldukları fakülteler konusunda bilgiler alınarak görüşme yapılabilecek olası öğretmenler yöneticilerle birlikte belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinin ardından, bu öğretmenlerin ders programları edinilerek, boş saatleri dikkate alınarak her biri için bir görüşme planı hazırlanmış ve bu plan yöneticilerle paylaşılmıştır. Yöneticilerden görüşme talep edilen öğretmenleri bilgilendirmeleri istenmiştir. Bilgilendirmeler sonrasında görüşmeye

katılmak isteyen öğretmenler ile belirlenen plan dâhilinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okulların fiziksel koşulları ölçüsünde araştırma süresince kütüphane, bireysel destek odası ve toplantı odaları araştırmacıya tahsis edilmiştir.

Görüşme sürecinde katılımcı ile araştırmacı arasında güven inşa edebilmek için bir takım adımlar izlenmiştir. Bunlardan ilki katılımcılar ile görüşme talebinin yöneticiler aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Tamamı okullarda gerçekleştirilen görüşmeler, öncelikli olarak okul yöneticilerinden alınan izin ve onay ile gerçekleştirilmesi araştırmacı ile katılımcılar arasındaki güveni sağlamlaştırmıştır. Araştırmacı ve katılımcılar arasında güven sağlayan bir diğer nokta, araştırmacının her türlü kimlik ve iletişim bilgilerini katılımcı ile paylaşmasıdır. Bunlara ek olan katılımcılar görüşme formunun geliştirme ve onaylanma süreci, görüşme formunun uygulanma esasları ve görüşme verilerinin saklanma koşulları konusunda detaylı bir biçimde bilgilendirilmişlerdir.

Görüşme sürecinin ilk adımı olarak katılımcılar görüşme formunun geliştirme ve onaylanma sürecinde ilişkin bilgiler verilmiştir. Katılımcılara bu araştırmanın, Ordu Üniversitesinde akademik personel olarak görev yapmakta olan araştırmacının, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürüttüğü doktora tez çalışması kapsamında yapıldığı ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşme süresince karşılaşılabilecek soruların, bilimsel gereklilikler uyarınca bir dizi işlemden geçerek hazırlandığı, eğitim bilim ve alan uzmanlarının görüşünde geçtiği ve öğretmenlere uygunabilirliği Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni ile onaylandığı ifade edilmiştir. Bu sürece ilişkin daha detaylı bilgi almak isteyen katılımcılar için araştırma önerisi, veri toplama aracı geliştirme süreci ve araştırma izni incelenmiştir.

Katılımcıların araştırmanın amacı ve araştırmacının kimliği konusunda bilgilendirilmelerinin ardından daha rahatladıkları gözlenmiştir. Katılımcıların bilgilendirilmelerinin ikinci adımında, görüşme sürecine ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda görüşme formunda yer alan soru sayısı, görüşmenin ortalama kaç dakika süreceği, görüşmenin kaç oturumda yapılacağı, görüşmenin tamamlanmasının ardından yapılacak doğrulama ve bireyselleştirilmiş ölçek çalışmasına ilişkin bilgiler verilmiştir. Kırk sorudan oluşan görüşme formunun her biri kırk dakikadan oluşan iki oturum altında gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Görüşme sürecinde, kendilerine bir takım sorular yönlendirileceği verdikleri cevapların sadece araştırma amacı kapsamında



değerlendirileceği, kimlik bilgilerinin kayıt altına alınmayacağı bu nedenle olabildiğince içtenlikle cevap vermeleri rica edilmiştir. Katılımcılara, görüşmenin tamamlanmasının ardından ihtiyaç duyulması halinde kendileri ile yüzyüze, telefonda ya da elektronik ortamda iletişime geçilebileceğinin bilgisi verilmiştir. Görüşmenin tamamlanmasının ardından, görüşme dökümlerinin kendilerine ulaştırılacağı, kendilerini yansıtmadığını düşündüğü ifadeleri düzeltebilecekleri ya da silebilecekleri ifade edilmiş, kendilerinin onayından geçmeyen hiçbir ifadenin araştırma kapsamına alınmayacağı belirtilmiştir. Katılımcılara, görüşme başlamadan önce sürece ilişkin sorularının olup olmadığı sorulmuş ve soruları cevaplandırılmıştır.

Katılımcıların bilgilendirilmeleri sürecinin son adımında katılımcılar görüşme sürecinin etik gereklilikleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu kapsamda katılımcıları görüşme sürecinde sahip olduğu hakların neler olduğu ve görüşmenin sonrasında kendilerinden elde edilen verilerin nasıl muhafaza edileceğine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Katılımcıların görüşme sürecinde sahip olduğu haklar kapsamında, görüşmelere katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, kararını her an değiştirebileceği, görüşmenin herhangi bir yerinde çekilebileceği ve istemediği sorulara cevap vermeyebileceği söylenmiştir. Katılımcıların kimliklerinin anonim kalacağı, kimliklerinin kayıt altına alınmayacağı ifade edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin muhafaza edilmesi ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen verilerin, araştırma süresince araştırmacının şifreli kişisel bilgisayarında depolanacağı ve verilere sadece araştırmacı ve tez komite üyelerinin ulaşabileceği ifade edilmiştir. Sözü edilen açıklamaların ardından, izin vermeleri halinde görüşmelerinin ses kaydına alınabileceği ifade edilmiştir. Ses kaydı alınmasına izin vermeleri halinde, ses kayıtlarının deşifrelerinin yapılmasının ardından silineceği açıklanmıştır. Bu açıklamalardan sonra katılımcıların tamamı ses kaydı alınmasını kabul etmiştir.

Görüşmeye katılan her öğretmenin, ders programı, telefon numarası ve elektronik posta adresi edinilmiştir. Öğretmenler araştırmacı ile bir araya gelecekleri gün ve saat konusunda bir gün önceden elektronik posta ile bilgilendirilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci, 28 hafta sürmüştür. Görüşmeler her biri kırk dakikadan oluşan bir, iki ya da üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler toplam 4.077 dakika sürmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasının sonlandırılmasında veri doygunluğu belirleyici olmuştur. Araştırmada veri toplama süreci ve analizi birlikte yürütüldüğünden araştırma verilerinin doygunluğa ulaştığı noktada veri toplama süreci

tamamlanmıştır. Veri doygunluğunun göstergesi olarak araştırma kategorilerinde, öğretmenlerin bakış açılarını temsil eden alt kategorilerin tekrara düşmesi ve yeni alt kategorilerin çıkmaması kabul edilmiştir (Şencan, 2005). Veri analizinde bu gözlemden sonra araştırmada veri toplama süreci tamamlanmıştır.

#### 2.1.4.2. Bireyselleştirilmiş Ölçeklerin Dağıtılması

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubundan elde edilen mesleki inançların kaynaklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, bireyselleştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarını belirleme sürecinde bir dizi işlem gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elden verilerin analiz birimlerine ayrılmasıdır. Her bir analiz birimi, öğretmenin bir mesleki inancının ifadesidir. Her mesleki inanç ifadesinin altına, kaynağının ne olduğunu belirleme amacı ile 14 seçenekli bir çizelge yerleştirilmiştir. Bu yolla, öğretmenin ifade ettiği her bir inancın kaynağı onların beyanlarına dayalı olarak belirlenebilmiştir. Ölçekler bireysel olduğu için araştırma kapsamına dâhil edilen 60 öğretmen için 60 bireyselleştirilmiş ölçek hazırlanmıştır. Her bir bireyselleştirilmiş ölçek öğretmenlerle yapılan görüşmeden iki hafta sonrasında kendine teslim edilmiştir. Bu süre, araştırmacının bireyselleştirilmiş ölçeği hazırlaması için gerekli olan süredir. Bireyselleştirilmiş ölçekler karton dosyalar içine zımbalanarak yerleştirilmiştir. Her bir ölçek içinde boş bir zarf bulunan kapalı bir zarf içinde araştırmacı tarafından öğretmenin kendine görev yaptığı okullarda elden teslim edilmiştir. Öğretmenlere tanınan bir haftalık süreden sonra her bir ölçek öğretmenlerden araştırmacı tarafından elden tek tek toplanmıştır.

#### 2.1.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel bir araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” gerekliliklerinin yerine getirilmesini gerektirmektedir (Linkoln ve Guba, 1985).

Nitel araştırma yöntemlerinde “inandırıcılık”, araştırmacının elde ettiği bulguların dış dünyadaki gerçek durumu yansıtıp yansıtmadığı ile ilgili bir kavramdır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı doğrulaması stratejileri önerilmektedir (Linkoln ve Guba, 1985; Meriam, 2009; Patton, 2014). Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için kullanılan stratejilerden biri uzun süreli etkileşimdir. Araştırmacının veri kaynakları ile uzun süre etkileşim içinde

olması, araştırmacının varlığından kaynaklanan olumsuz etkiyi en aza indirmek için tavsiye edilmektedir (Linkoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın veri toplama süreci, 28 hafta sürmüştür. Görüşmelerin tamamına yakını, iki ya da üç oturum halinde gerçekleştirilmiş ve görüşme sonrası gerekli görüldüğü takdirde ilgililerle tekrar iletişim kurulmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler toplam 4.077 dakika sürmüştür. Bu süreye görüşmelerin yazılı kayıtlarının katılımcılar tarafından teyit edilmesi ve bireyselleştirilmiş ölçeğin doldurulması için kullanılan süre dâhil değildir. Bu açıklamalardan da görüldüğü üzere araştırmanın inandırıcılığını sağlamak açısından, katılımcılarla uzun süre etkileşim gerekliliği yerine getirilmiştir.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmanın bir diğer yolu, katılımcı doğrulamasıdır. Araştırmada deşifre edilen görüşmeler, inanç ifadelerine göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerden görüşmelerin yazılı kayıtlarının incelemeleri ve kendilerini yansıtmadığını düşündükleri ifadeleri düzeltmeleri ya da çıkarılması için işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin onayından geçmeyen hiçbir inanç ifadesi araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamanın bir diğer yolu da katılımcıların sayı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin ayrıntılı bir biçimde açıklanmasıdır (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmanın yöntem başlığı altında kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, veri analizi adımları, analiz birimlerinin sayısal değeri ve dağılımları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu sayede araştırmanın inandırıcılığını sağlamanın aşamalarından bir diğer gereklilik yerine getirilmiştir.

Nitel araştırmada aktarılabirlik gerekliliğini yerine getirmek için ayrıntılı betimleme ve örneklem seçimi gibi stratejiler kullanılması önerilmektedir (Meriam, 2009). Ayrıntılı betimleme, araştırma kapsamında toplanan ham verinin okuyucuya yorum katmadan aktarılmasıdır (Linkoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, ayrıntılı betimleme konusunda oldukça şeffaf davranılmıştır. Bu amaçla iki yöntemden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki, bulgular bölümünde, araştırmanın tüm alt kategori kümeleri içinde yer alan inanç ifadelerini özetleyen fiil ve/veya sözcük gruplarına yer verilmesidir. Bu bölümlere, bulgular bölümünde 22 kategorinin altında yer alan 83 alt kategoriye ait tanımlayıcı alıntılar başlığı altında yer verilmiştir. Bu sayede doğrudan alıntılanma olanağı olmayan mesleki inançların neler olduğunun görülmesi kadar alt

kategorinin yansıttığı bakış açısının daha doğru biçimde anlaşılmasını sağlamak amaçlanmıştır. İkinci yöntem olarak da, bulgular bölümünde her alt kategoriye ait doğrudan alıntılarının sunulmasıdır. Her iki yöntem ile araştırmanın ayrıntılı betimleme gerekliliği yerine getirilmiştir.

Aktarılabirliği sağlamanın yollarından diğeri ise örneklem seçiminin dikkatli ve özenli yapılmasıdır. Görüşme yapılacak bireylerin seçiminde çeşitlilik sağlanması araştırmanın aktarılabirliğini arttıracaktır (Meriam, 2009). Sözü edilen çeşitlilik, çalışma grubuna dört eğitim düzeyi, 20 okul, 20 branş ve 3 hizmet yılı aralığından toplam 60 öğretmen dahil edilerek sağlanmıştır.

Nitel araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için, katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde belirtilmesi, araştırma sürecinin detaylı olarak anlatılması, veri analizinden elde edilen kavramsal çerçevenin ve varsayımların betimlenmesi, veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı olarak ifade edilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın “yöntem” ve “bulgular” bölümü, sözü edilen her bir ögenin ayrıntılı biçimde tanımlanmasına özen gösterilerek yapılandırılmıştır. Bu sayede araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmada kadlayıcı güvenilirliği çalışması kapsamında analizler tamamlanmasının ardından üç uzman ile analiz bulgu ve içeriği paylaşılmış ve araştırma verileri ile analiz bulguları arasındaki uyumu incelemesi istenmiştir. Üç uzmandan alınan değerlendirmeler araştırma verileri ve bulguları arasında tam bir uyum olduğu yönünde olmuştur.

#### *2.1.6. Araştırmanın Etik Gerekliliklerinin Yerine Getirilmesi*

Aşağıda araştırmanın etik gerekliliklerinin nasıl yerine getirildiğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

##### *2.1.6.1. Katılımcılara Araştırmanın Uygulanması Aşamasında Etik*

Katılımcılara araştırmanın uygulanması aşamasında izin ve bilgilendirme, potansiyel zararların gözden geçirilmesi ve gizliliğin korunması işlemleri takip edilmiştir (Singleton ve Straits, 2005).

###### *2.1.7.1.1. İzin ve bilgilendirme*

Bu araştırma Ordu ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmaya başlamadan önce Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Bu süreçte milli eğitim müdürlüğüne

araştırma taslağı, veri toplama araçları ve araştırmacının öz geçmişi ile bir dilekçe ile Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuştur. Araştırmaya Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gelen izin sonrasında başlanmıştır. Araştırma kapsamında ilgili makamdan alınan araştırma izni Ek 6'da görüldüğü gibidir.

#### 2.1.7.1.2. Potansiyel zararlar

Araştırmada öğretmenlerin karşılaşılabileceği olası zararların, öğretmenin araştırmaya katılımının milli eğitim müdürlüğü ve okul yöneticilerinin bilgisi ve rızası olmamasından; öğretmenin araştırmaya katılımının okula erken gelme ya da geç çıkmasının neden olabileceği özel yaşamını aksatmasından ve görüşme sürecinin araştırmacı dışındaki şahıslar tarafından öğrenilmesinden doğabileceği belirlenmiştir. Aşağıda araştırma kapsamında öğretmenin karşılaşılabileceği olası zararlara ilişkin alınan önlemlere yönelik açıklamalarda bulunmaktadır.

Öğretmenin araştırmaya katılımının milli eğitim müdürlüğü ve okul yöneticilerinin bilgisi ve rızası olmaması nedeniyle olası bir zarara uğramaması için öncelikli olarak Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Alınan bu izin öğretmenlerin bağlı olduğu kurum açısından bu araştırmaya katılmaları konusunda bilgi ve rızalarının olduğunu göstermektedir. Diğer bir adım olarak ise katılımcı öğretmenlerin, okul müdürleri ile belirlenmiştir. Bu sayede öğretmenlerin bu araştırmaya katılmaları, okuldaki yöneticilerinin bilgi ve rızası dahilinde gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin bu konuda bir zarar görmelerinin önüne geçilmiştir.

Öğretmenin araştırmaya katılımının okula erken gelme ya da geç çıkmasının neden olabileceği özel yaşamını aksatmasından doğabilecek zararların önüne geçebilmek için, öğretmenlerle görüşme saatleri öğretmenlerin boş saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin planlaması yapılırken öğretmenin okula erken gelmesi ya da geç çıkmasına neden olmayacak ara derslerindeki boşluklar seçilmiştir.

Görüşme sürecinin araştırmacı dışındaki şahıslar tarafından öğrenilmesinden doğacak zararların önüne geçebilmek için, görüşmelerin tamamı katılımcı ve öğretmene tahsis edilen bir alanda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde üçüncü bir şahıs bulunmamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtlarının hiçbir yerinde öğretmenin kimlik bilgilerine yer verilmemiştir. Ses kayıtları öğretmen ile tanışma aşaması sonlandırıldıktan sonra alınmaya başlanmıştır. Bu durum öğretmenlerle de

paylaşmıştır. Araştırmada öğretmenlere görüşme dökümlerinin ulaştırılması ve bireyselleştirilmiş ölçeğin ulaştırılmasından doğabilecek zararları önlemek için dökümlerin hiçbir yerinde öğretmenlerin isimlerine yer verilmemiş bunun yerine araştırmacı tarafından bir kodlama sistemi geliştirilmiştir. Bireyselleştirilmiş ölçekler öğretmenlere kapalı zarflar içinde, sadece araştırmacı tarafından bilinen kod ismi ile öğretmene teslim edilmiştir. Her zarfın içine bir adet boş zarf yerleştirilmiştir. Bireyselleştirilmiş ölçeği dolduran öğretmenlerin hiçbir kimlik bilgisini açıklamadan, boş zarfın içine koyarak kapatmaları istenmiştir. Bireyselleştirilmiş ölçekler öğretmenlerden kapalı zarf içinde teslim alınmıştır.

#### *2.1.7.1.3. Bilinçli rıza*

Araştırmada bilinçli rıza kapsamında her görüşmenin öncesinde; araştırmanın konusu, amacı ve araştırmadan ne gibi faydalar beklendiği açıklanmıştır. Bu kapsamda araştırma taslağı her görüşmede araştırmacını yanında bulundurulmuş incelemek isteyen katılımcılara sunulmuştur. Araştırmada katılımcıların karşılaşması olası zararlar konusunda ne gibi tedbirler alındığı açıklanmıştır. Öğretmenlerin bu konuda tereddütlerini açıkça ifade etmeleri istenerek konu ile ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Araştırmada mahremiyet ve gizlilikle ilgili alınan önlemler açıklanmıştır. Kimlik bilgilerinin tümüyle gizli tutulacağı, elde edilen verilerin araştırmacını şifreli bilgisayarında muhafaza edileceği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve istediği an geri çekilme hakkında sahip olduğu belirtilmiştir.

#### *2.1.7.1.4. Mahremiyet*

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerin tümü ses kaydına alınmıştır. Ses kaydı için öğretmenlerden izin alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacının kişisel bilgisayarında depolanmıştır. Ses kayıtlarının yazılı olarak deşifre edilmesinin ardından kayıtlar silinmiştir. Katılımcıların mahremiyetini sağlamak amacıyla görüşmeler için okul yöneticilerinden görüşmeler için uygun ortamlar sağlamaları istenmiştir. Görüşmelerin tamamı sadece katılımcı ile araştırmacının rahatsız edilmeyecekleri bir ortamda yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin üçüncü şahısların elinde geçmemesi için gerekli önlemler alınmıştır.

#### 2.1.7.1.5. Anonimlik gizlilik

Katılımcıların ve elde edilen verilerin gizliliğinin sağlanması için araştırmada katılımcıların isimlerinin belirlenmesine neden olabilecek her türlü bilgi çıkartılmış yerine kod isimleri kullanılmıştır. Araştırma raporuna dâhil edilecek olan görüşmelerin alıntılanmasında, şahısların kimliklerini deşifre edebilecek bilgilerin verilmesinden sakınmıştır.

#### 2.1.7.1.6. Sonuçların topluma etkisi

Araştırmacı elinden geldiği kadar kendi değer, inanç ve politik yaklaşımını araştırmanın veri toplama ve analiz aşamaları üzerindeki olası etkilerinin minimize etmelidir. Araştırma analizinde araştırmacının etkisinin en aza indirmek için analiz kapsamında vivo kodlar kullanılmıştır. Bu sayede araştırmanın temel analiz biriminin araştırmacının bakış açısını değil veriyi yansıtmayı amaçlanmıştır.

Araştırmacı araştırma raporunda araştırma sonuçlarının tüm olası etkilerinden söz etmeli, onların topluma faydalı olabilmesi için nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin yorumlar yapmalı, bu araştırmanın sonuçlarını kullanma olasılığı olanları bilgilendirmek için araştırma sonuçlarını nasıl kullanmaları gerektiği yönünde yönlendirilmeli, kendinden sonraki araştırmalar için önerilerde bulunmalı, sonuçların olumsuz olabilecek etkilerinin de farkında olarak muhtemel zararların önlemek üzere önlemler almalıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Sözü edilen etik gereklilik uyarınca araştırmanın topluma faydalı olabilmesi için araştırma raporunun öneriler bölümünde araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara, öğretmen eğitimcilerine ve politika yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.

#### 2.1.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada temel araştırma deseni benimsenmiştir. Temel araştırmada veri analizi, veriyi karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri belirlemeyi içerir. Bulgular, bu yenilenen kalıplar ya da türetildikleri veri tarafından desteklenen temalardır. Bütün yorum, araştırmacının, katılımcının ilgilendiği olguyu anlamasıdır (Merriam, 2009). Nitel araştırmada veri analizi; verilerin analize hazır hale getirilmesini, verilerin kodlanmasını, kodları bir araya getirecek olan temalara indirgenmesini ve son olarak verinin şekiller, tablolar ve bir tartışma halinde sunulmasını içermektedir. Nitel analizin temel unsurları: (i) araştırma verilerini anlamlı bölümlere indirgeme, (ii) bölümlere isimler verme, (iii) kodları geniş kategoriler veya temalar altında birleştirme ve (iv) veri

grafiklerinde, tablolarda, çizelgelerde karşılaştırmalar yapma, sunma ve üzerinde yorum yapmaktır (Creswell, 2015).

Analiz sürecinde MaxQDA programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen yoğun ve ayrıntılı analizler sonrasında, öğretmen inançlarının doğasına ilişkin çok sayıda önemli kavrayışa ulaşmak ve çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma analiz sürecinde, öğretmenlerle yapılan görüşmelere ait deşifreler MaxQDA programına yüklenmiştir. Analizin tamamı bu program üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri seti üzerinde gerçekleştirilen analiz aşamaları aşağıda görüldüğü gibidir.

#### *2.1.5.1. Birinci Aşama: Açık Kodlama*

Analizin ilk aşamasında veri seti üzerinde açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama, veri setini karakterize eden tema ve kategoriler kümesine indirgeme sürecidir (Creswell, 2015). Açık kodlama aşamasında tüm veri seti, satır satır okunmuştur. Bu yöntemde araştırmacı elindeki veriyi kelime kelime detaylı olarak inceler. Analizin ilk adımında satır satır analiz yapmak çok önemlidir çünkü bu şekilde yapılan analizle araştırmacı kavramları, kategorileri ve alt kategorileri kolaylıkla belirler (Güler, Halıcioğlu ve Taşgın, 2013). Bu işlemde veri, mesleki inanç ifadelerine ayrılmıştır. Bu işlem sonrasında veri setinden, 2.394 inanç ifadesi elde edilmiştir. Açık kodlama sürecinde her bir inanç ifadesi vivo kod kullanılarak kodlanmıştır.

Vivo kodlar, bizzat görüşmeye katılanların kullandıkları kelimeler kullanılarak oluşturulan kodlardır (Strauss, 1987). Bu işlemde kod ismi, inanç ifadesinin içinden seçilmektedir. Vivo kodlar, inanç ifadesinin anlamını en iyi şekilde karşılayan kelime ya da kelime gruplarıdır. Kod isimlerinin, inanç ifadelerin içinden seçilmesi, kodlama sürecine araştırmacıdan kaynaklanabilecek olası hataların önüne geçmektedir. Bu şekilde araştırmacının etkisi en alt düzeye indirgenmiştir. Araştırmada tüm analiz, bu birimler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Özetle, tüm veri seti, araştırmanın en küçük birimi olan mesleki inançlara ayrıştırılarak, taşıdığı bakış açısını yansıtan kelime ya da kelime grupları ile kodlanmıştır. Bu işlemin ardından 2.394 inanç ifadesi, vivo kod kullanılarak etiketlenmiştir. Aşağıda, mesleki inançların branşlar temelinde gösterdiği dağılım görülmektedir.



## Çizelge 2

*Mesleki İnançların Branşlara Göre Gösterdiği Dağılım*

Sayı	Öğretmen Branşları	İnanç Sayısı
1	Okul Öncesi/Özel Eğitim Öğretmeni	356
2	Sınıf Öğretmeni	243
3	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	120
4	Ortaokul Fen/ Matematik Öğretmeni	308
5	Ortaokul Türkçe/ Sosyal Öğretmeni	256
6	Lise Edebiyat/ Tarih Öğretmeni	299
7	Lise Matematik/ Fizik Kimya Biyoloji Öğretmeni	248
8	Lise Felsefe/Din Öğretmeni	213
9	Beden/Müzik/Görsel S. Öğretmeni	143
10	İngilizce Öğretmeni	208
<b>Toplam</b>		<b>2394</b>

*2.1.5.2. İkinci Aşama: Veri Setini Kategoriler Temelinde Sınıflama*

Bu aşamada gerçekleştirilen işlem, eksen kodlamadır. Eksen kodlama, kategorilerin alt kategorilerle ilişkilendirme süreci olup açık kodlama ile en ince ayrıntısına kadar parçalanmış verinin kategoriler etrafında sınıflandırma işlemidir. Eksen kodlama ile incelenen verinin daha net ve bütün halinde açıklayan kategoriler elde edilir. Eksen kodlamada amaç, alt kategorilerden özellik ve boyut olarak benzer olanların üst kategoriler etrafında birleştirilmesidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013).

Bu aşamada, kodlanmış inanç ifadelerine, “bu inanç ifadesi hangi konu ile ilgili?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin mesleki inançlarını ilgili olunan konu bağlamında sınıflandırmak amaçlanmıştır. Öğretmenin mesleki inanç ifadesini ilgili olduğu konu açısından sınıflamak çok önem taşımaktadır. Çünkü bu araştırma, öğretmenlerin, ortak konular temelinde bakış açılarının çeşitliliğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, inanç ifadeleri tekrar tekrar okunarak, ilgili olduğuna karar verilen konular temelinde sınıflandırılmıştır. Mesleki inancın ilgili olduğu konunun kapsam ve ismi analiz süresince, sürekli olarak esnek tutulmuş ve değişime açık halde bırakılmıştır. Bu aşamada kodlanmış inanç ifadelerinin her biri ilgili olduğu konu bağlamında sınıflandırılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında, kullanılan sınıflama birimi araştırmanın kategorilerini oluşturmaktadır. Aşağıdaki çizelgede, araştırmada yer alan kategoriler ve her kategori içinde yer alan inanç sayısı görülmektedir.

## Çizelge 3

*Mesleki İnançların Kategori Birimlerine Göre Gösterdiği Dağılım*

<b>Kategori</b>	<b>İnanç Sayısı</b>
Mesleki nitelik	281
Mesleki farkın nedenleri	114
Mesleki deneyim	121
Meslek bilgisi	41
Öğretmen eğitimi	90
Mesleki motivasyon	104
Mesleki sorumluluk	95
Mesleki rol	61
Mesleki değişim	47
Mesleki gelişim	162
Öğrenciyi tanımlama biçimi	71
Öğrenciden beklentiler	197
Zorlayan öğrenci	53
Öğretim yaklaşımı	180
Öğrenme sorumluluğu	147
Öğrenme süreci ihtiyaçları	43
İçerik düzenleme	76
Öğrenme gereksinimleri	170
Planlama	51
Öğrenmenin göstergeleri	91
Öğrenme ortamı	60
Disiplin anlayışı	52
Sınıf yönetimi	87
<b>Toplam</b>	<b>2394</b>

*2.1.5.3. Üçüncü Aşama: Kategorileri Alt Kategoriler Altından Sınıflandırma*

Bu aşamada, ilgili olduğu konular temelinde sınıflanmış mesleki inanç ifadeleri, yansıttığı bakış açıları temelinde sınıflanmıştır. Analiz sürecinde, yansıttığı bakış açısı açısından birlikte olmayacak kadar farklı olduğuna karar verilen mesleki inançlar için geçici alt kategoriler oluşturulmuştur. Sürekli karşılaştırma analiz yönteminin kullanıldığı bu aşama Glaser (1965) tarafından, verinin aynı kategori altında kodlanan diğer veriyle karşılaştırması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamadaki analiz, alt kategoriler değişmeyen duruma gelinceye kadar devam etmiştir. Analiz işlemi dokuz ay boyunca sürmüştür.

Analizin bu aşamasında mesleki inançlar, sahip olduğu bakış açısı temelinde herhangi bir isim verilmeden, harfler kullanılarak isimlendirilen kümeler altında sınıflandırılmıştır. Kümeler, sürekli olarak birbiri ile karşılaştırılarak gerekli görülen birleştirme ve ayırma işlemleri sürdürülmüştür. Tekrarlı okumaların ardından sınıflamanın tamamlandığına kanaat getirilene kadar isim verme işlemi gerçekleştirilmemiştir. Sınıflama işleminin tamamlanmasının ardından, sınıflama

kümelerini, kapsam olarak en iyi şekilde karşıladığı düşünülen sözcük ya da sözcük grupları kullanılarak isim verme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşama ile mesleki inançlar ilgili olduğu konular temelinde bakış açılarına göre sınıflandırılmıştır. Analizin bu aşamasından sonra mesleki inançların görünümü Çizelge 4'deki gibidir.

Çizelge 4

*Mesleki İnançların Alt Kategorilere Göre Gösterdiği Dağılım*

<b>Kategori</b>	<b>Alt Kategoriler</b>
Mesleki Nitelik	Bilme, aktarma, hükmetme, model olma, doyum alma, öz farkındalığa sahip olma, iletişim donanımlarına sahip olma, öğrenme sürecini tanılama, analiz etme, uyarılama
Mesleki Farkın Nedenleri	Doğal eğilim, sonradan edinilen kazanım
Mesleki Algı	Körelten, kutsal, sosyal, dönüştüren, yaratıcı
Meslek Bilgisi	Gerçeklik sorunu, koşul sorunu, uyarılama sorunu, kaynaklık etkisi
Öğretmen Eğitimi	Alanı bilme sorunu, akademik sorun, ulaşma sorunu, uyarılama ve yansıtma sorunu
Mesleki Motivasyon	Aktarım, otorite, meslek sahibi yapma, iletişime dayalı sevgi bağı kurma, öğrenmeyi sağlama
Mesleki Rol	Aktarıcı, ebeveyn, yol gösterici, keşfedici, öğrenme ortamı tasarlayıcısı
Mesleki Değişim	Aktarmadan öğrenmeye, kuralcılıktan esnekliğe, hayallerden gerçekliğe, reaksiyondan çözüm üretmeye, planlamadan doğaçlamaya, kendi zihninden öğrencinin zihnine
Mesleki Gelişim	Normlar, bilenler, öğrenciler, deneyimin değerlendirilmesi
Öğrenciyi Tanımlama	Uygulayıcı, duygusal desteğe ihtiyaç duyan, özerk birey
Biçimi	
Öğrenciden beklentiler	İtaat, iletişim, özerklik
Zorlayan Öğrenci	Susturma ve baş etme sorunu, ulaşma sorunu, öğrenme sorunu
Özellikleri	
Öğretim Yaklaşımı	İçerik odaklı/bilgi aktarımı; içerik odaklı/bilgi yapılandırması; iletişim odaklı; zihinsel gelişim odaklı
Öğrenme Sorumluluğu	Öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu, öğretmen kaynaklı bir otorite sorunu, öğretmen kaynaklı iletişim sorunu, öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlilik sorunu
Öğrenme Süreci	Sınırlandırılmış içerik, duygusal destek, zihinsel özelliklerine uygun etkileşim
İhtiyaçları	
İçeriği Düzenleme	Kavram verme, hayatla ilişkilendirme, zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etme
Öğrenme Gereksinimleri	Kültürel kodlar, sosyal beceriler, üst düzey zihinsel beceriler
Planlama	İçeriksel hazırlık, yönetsel hazırlık, öğrenmeyi artırıcı hazırlık
Öğrenmenin göstergeleri	Alt düzey zihinsel beceriler, yaklaşım kazanma, üst düzey zihinsel beceriler
Öğrenme Ortamı	Disiplin sorunu, iletişim sorunu, öğrenme olanağı sorunu
Disiplin Anlayışı	Riayet, uzlaşma, özgürlük
Sınıf Yönetimi	Müdahaleci, müdahaleci olmayan

#### 2.1.5.4. Dördüncü Aşama: Kategorilerden Temalara Ulaşma

Analizin dördüncü aşamasında, mesleki inanç ifadelerinin ilgili olduğu konuları temsil eden kategoriler, temalar altında birleştirilmiştir. Sözü edilen işlemi, araştırmamanın ikinci eksen kodlaması olarak ifade etmek mümkündür. Araştırmamanın analiz sürecinin ikinci adımında vivo kodlardan kategorilere ulaşmak için gerçekleştirilmiş olan bu işlem, bu aşamada kategorilerden temalara ulaşma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yukarıda da ifade edildiği gibi eksen kodlama ile incelenen verinin daha net ve bütün halinde açıklayan kategoriler elde etme sürecidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu sayede analizlerin daha anlamlı hale gelmesi amaçlanmıştır. Analiz sonrasında 22 kategorinin, ilgili olduğu bağlam temelinde sınıflandırılması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 22 kategori beş tema altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; öğretmenlik mesleği, öğrenci, öğretme ve öğrenme süreci, program ve öğretim ortamıdır.

#### Çizelge 5

##### *Mesleki İnançların Temalara Göre Dağılımı*

<b>Tema</b>	<b>Kod Sayısı</b>
Öğretmenlik Mesleği	1116
Öğrenci	321
Öğretme öğrenme süreci	446
Program	312
Öğretim Ortamı	199
<b>Toplam</b>	<b>2394</b>

#### 2.1.5.5. Beşinci Aşama: Alt Kategorileri, Mesleki Tipler Göre Sınıflama

Analizin beşinci aşamasında araştırma verileri tema, kategori ve alt kategoriler olarak sınıflandırılmış durumdadır. Bu sınıflama sonrasında öğretmenlerin öğretmenlik mesleği, öğrenci, öğretme öğrenme süreci, program ve öğretim ortamı temalarına ait 22 farklı konuda sahip olduğu 83 farklı bakış açısı belirlenmiştir. Araştırmamanın bu boyutunun analiz birimini alt kategoriler oluşturmaktadır. Alt kategoriler üzerinde yapılan analizler “alt kategoriler kendi içinde ortak bir anlayışı yansıtmakta mıdır? Alt kategoriler kendi içinde yansıttığı ortak anlayışlara göre sınıflanabilir mi?” sorusu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu sayede her biri öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı bir konuya ait bakış açılarını yansıtan alt kategoriler, benzerliklerine göre sınıflandırılmıştır. Yapılan analizler alt kategorilerin üç mesleki tip altında sınıflandırılabilceğini göstermiştir.

Mesleki tip, öğretmenlerin meslek hayatını kuşatan olgulara ilişkin geliştirdiği, birbiri ile tutarlı inançların genel bir sentezidir. Öğretmenlerin sadece tek bir konuya ilişkin değil çok sayıda konuda sahip olduğu birbiri ile tutarlı inançlara ilişkin bir değerlendirilmenin altını çizmek gerekmektedir. Böyle bir betimlemenin öğretmenlerin düşünme, karar alma ve davranış biçimlerini anlama çabasında güçlü bir ön görüş gücüne sahip olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarının olası çeşitliliği ve bu çeşitliliğin altında yatan inançlara ilişkin bir görünüm elde edilebilmektedir. Bu kapsamda araştırmada öğretmenin karar ve uygulamalarını biçimlendiren 22 farklı konuda sahip olduğu birbiri ile uyumlu mesleki inançlar temelinde üç mesleki tip tanımlanmıştır. Çizelge 6’da mesleki tiplerin sahip olduğu bakış açılarını karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Çizelge 6

*Mesleki İnançların Mesleki Tiplere Göre Gösterdiği Dağılım*

<b>Kategoriler</b>	<b>İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tip</b>	<b>İletişim ve Rehberlik Odaklı Mesleki Tip</b>	<b>Zihin Odaklı Mesleki Tip</b>
Mesleki Nitelik	Bilme Aktarma Hükmetme	İletişim yeterliklerine sahip olma	Öz farkındalığa sahip olma; öğrenme sürecini analiz etme, tanılama, uyarlama
Mesleki Farklılığın Nedeni	Doğal eğilim		Sonradan edinilen kazanım
Mesleki Algı	Körelten Kutsal	Sosyal	Dönüştüren Yaratıcı
Meslek Bilgisi	Gerçeklik Sorunu Koşul Sorunu	Uyarlama Sorunu	Kaynaklık etkisi
Öğretmen Eğitimi	Alanı bilme sorunu	İletişim sorunu	Uyarlama ve yansıtma sorunu
Mesleki Motivasyon	Aktarım Otorite	İletişime dayalı sevgi bağı kurma	Öğrenmeyi sağlama
Mesleki Roller	Aktarıcı	Ebeveyn	Keşfedici Öğrenme ortamı tasarlayıcısı
Mesleki Değişim	Hayallerden gerçekliğe	Kuralcılıktan esnekliğe Reaksiyondan çözüm üretmeye	Aktarmadan öğrenmeye Planlamadan doğaçlamaya Kendi zihninden öğrenci zihnine
Mesleki Gelişim	Normlar Bilenler	Öğrenciler	Deneyimin değerlendirilmesi
Öğrenciyi tanımlama biçimi	Uygulayıcı	Duygusal desteğe gereksinim duyan	Özerk birey

(devam ediyor)

Çizelge 6 devamı

Öğrenciden beklentiler	İtaat	İletişim	Özerklik
Zorlayan öğrenci özellikleri	Susturma ve baş etme sorunu	İletişim sorunu	Öğrenme sorunu
Sınıf yönetimi	Müdahaleci/Otorite	Müdahaleci/ İletişim	Müdahaleci olmayan
Disiplin Anlayışı	Riayet	Uzlaşma	Özgürlük
İdeal öğrenme ortamı	Disiplin sorunu	İletişim sorunu	Öğrenme olanağı sorunu
Planlama	İçeriksel hazırlık	Yönetimsel hazırlık	Öğrenmeyi artırıcı hazırlık
Öğrenme gereksinimleri	Kültürel kodlar	Sosyal beceriler	Üst düzey zihinsel beceriler
Öğrenmenin göstergeleri	Alt düzey bilişsel beceriler	Yaklaşım Kazanma	Üst düzey zihinsel beceriler
Öğretim yaklaşımı	İçerik odaklı	İletişim odaklı	Zihinsel gelişim odaklı
Öğrenme süreci gereksinimleri	Sınırlandırılmış içerik	Duygusal destek	Zihinsel özelliklerine uygun etkileşim
İçeriği yapılandırma	Kavram verme	Hayatla ilişkilendirme	Zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etme
Öğrenme sorumluluğu	Öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu	Öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu	Öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlik sorunu
	Öğretmen kaynaklı bir otorite sorunu		

#### 2.1.5.6. Mesleki İnanç Kaynaklarının Analizi

Mesleki inanç kaynaklarının analizi Max QDA programı ve excell programları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Max QDA programı, katılımcıların görüşme verilerinin analiz birimlerinin özelliklerini, çizelgeler haline getirebilmektedir. Bu çizelge, her bir analiz biriminin hangi katılımcıya ait olduğu, hangi kod sistemi içinde yer aldığını göstermenin yanında araştırmacı tarafından yeni değişkenlerin de eklenebilmesine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda programın hazırladığı çizelge excell programına aktarılabilir. Bu aşama, program tarafından hazırlanan yukarıda sözü edilen çizelge üzerinde yürütülmüştür. Sözü edilen çizelge Şekil 2’de görüldüğü gibidir. Şekilde yer alan yorum sütunu, mesleki inanç kaynaklarının sayı karşılıklarının girildiği kutucuktur. Öğretmenlerin inanç ifadelerinin çizelge halinde sunulduğu formda, her inanç ifadesinin karşısındaki kutucuğa bireyselleştirilmiş ölçek ile belirlenen mesleki inanç kaynağının rakam karşılığı yazılmıştır. Mesleki inanç kaynaklarının sayı karşılıkları EK 8’de görüldüğü gibidir. Bu işlem 60 öğretmenin 2.394 inanç ifadesinin tamamı için uygulanmıştır. Her mesleki inanç ifadesinin kaynağının girilmesinin ardından, mesleki inanç ifadeleri öğretmenleri hizmet yılı, branş ve mesleki tipler temelinde çizelgeler

halinde sınıflandırmıştır. Sınıflandırılan inanç ifadeleri excell programına aktarılmıştır. Her bir değişken ayrı bir excell sayfasına kaydedilmiştir. Ardından, mesleki inanç kaynakları; hizmet yılı, branş ve mesleki tip değişkenlerine göre gösterdiği dağılım frekans ve yüzdeler olarak özetlenmiş ve çizelge haline getirilmiştir.

Belge grubu	Yorum	Belge adı	Kod	Başla	So...	Ağ...	Öznelme	Alan	Ka...	Ya...	Oluşturma tarihi
okul öncesi özel ...	1	C1_Okul öncesi...	toplaml(zihin)DEMOKRATİK ÖZGÜRLÜK(Sınıf kurallarımız en başta belirliyoruz	64	64	0	Sınıf kurallarımız en başta belir...	346	2,17	emel	26.9.2017 09:41
türkçe sosyal	1	B2_Türkçe...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(sabırla olması gerekeni anlatmak)çözü...	90	90	0	Olabilirdiğince çözüm odaklı olm...	286	0,78	emel	8.8.2017 16:21
okul öncesi özel ...	1	A1_Okulöncesi...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(sabırla olması gerekeni anlatmak)çocuk...	17	17	0	Mesela dün bir olay yaşadım bir...	949	1,46	emel...	13.7.2017 23:57
İngilizce	1	C1_İngilizce...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(sabırla olması gerekeni anlatmak)öğren...	104	104	0	İngilizce için bilgilerimizi aktar...	1289	4,17	emel	13.8.2017 09:58
edebiyat tarih	1	C1_Edebiyat	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(sabırla olması gerekeni anlatmak)Ben k...	44	44	0	Şimdi bir kere kendi disiplini ile...	383	1,08	emel	12.8.2017 14:28
Sınıf öğretmeni	1	C1_Sınıf_Öğretme...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(sabırla olması gerekeni anlatmak)sürek...	61	61	0	Benim sınıfımda çok disiplinli pr...	628	2,25	emel	15.8.2017 16:56
fizik kimya biyol...	1	A1_L_Matematik	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(gölgemi düşürmek)Sınıf içinde dolasmak	97	97	0	Sınıf içinde dolasmak çok önem...	315	1,13	em...	12.7.2017 15:57
türkçe sosyal	1	C1_O_Türkçe...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(gölgemi düşürmek)öğrencide çok etkisi...	138	138	0	Sınıf yönetiminde birden sesimi...	77	0,20	emel	14.8.2017 16:53
fizik kimya biyol...	1	C1_Kimya...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(gölgemi düşürmek)sınıfın içinde gezin...	112	112	0	sınıfın içinde gezinme önemli	29	0,10	emel	13.8.2017 17:00
fizik kimya biyol...	1	B1_L_Matematik...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kaş göz)bağırarak zorunda kalabiliyorsun...	67	67	0	Bu her öğretmenin başına gely...	413	1,93	emel	17.9.2017 07:15
okul öncesi özel ...	1	C1_Özel eğitim	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kaş göz)göz kontağı	77	77	0	göz kontağı. Çocukla göz konta...	301	0,79	emel	9.8.2017 14:37
Sınıf öğretmeni	1	C2_Sınıf_öğretme...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kaş göz)İletişimde bakışlar bile yeter	91	91	0	Sınıfta öğrencilerle kurulan İlet...	60	0,20	emel	20.10.2017 16:06
bilisim	1	B1_bilisim...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kaş göz)Beden dili burada etkili oluyor	97	97	0	Beden dili burada etkili oluyor ...	395	1,48	emel	21.7.2017 16:22
fizik kimya biyol...	1	A1_L_Matematik	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kaş göz)Göz teması önemli.	97	97	0	Göz teması önemli. Mesela kon...	163	0,59	emel	4.9.2017 16:07
felsefe_din	1	C1_Din...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kaş göz)beden dilini kullanırım	88	88	0	Ben genelde beden dilini kullan...	508	2,19	emel	12.8.2017 08:24
türkçe sosyal	1	B1_Türkçe...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kaş göz)duruş kesinlikle önemli	92	92	0	Tabi ki mükemmel gitmiyor her...	62	0,20	emel	9.8.2017 10:32
felsefe_din	1	B1_Din...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kna/pazarlık/pazarlıklarla	93	93	0	Bağırduğumuz çağırduğumuz oluyo...	401	1,54	emel	26.7.2017 18:23
Sınıf öğretmeni	1	B1_Sınıf_öğretme...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kna/pazarlık)sınıf yönetimi/davranışçı y...	104	104	0	Öğrencilerin ders işleyişini boza...	524	1,76	emel	8.8.2017 10:40
Sınıf öğretmeni	1	B1_Sınıf_öğretme...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kna/pazarlık)sınıf yönetimi/davranışçı y...	105	105	0	Şimdi örneğin, derse katılmay...	139	0,47	emel	8.8.2017 10:40
Sınıf öğretmeni	1	B1_Sınıf_öğretme...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kna/pazarlık)sınıf yönetimi/davranışçı y...	106	106	0	Davranış problemleri gösteren...	95	0,32	emel	8.8.2017 10:40
okul öncesi özel ...	1	B1_Özel_Eğitim...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kna/pazarlık)Yıldız tabloları kullanıyoruz...	87	87	0	Yıldız tabloları kullanıyoruz ilk...	387	0,75	emel	8.8.2017 07:20
edebiyat tarih	1	A1_Tarih	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kural otorite baskı)sınıf yönetiminin ko...	38	38	0	Özellikle bu yaş grubunu 40 da...	436	1,64	emel	21.9.2017 13:17
fen ve teknoloji	1	C1_Matematik...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kural otorite baskı)şartlarını ilk derse b...	79	79	0	Baştan şartlarını ilk derse başla...	475	1,50	emel	22.10.2017 18:47
felsefe_din	1	C_Felsefe...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kural otorite baskı)At sahibine göre kiş...	67	67	0	At sahibine göre kişner. Kesinli...	61	0,12	emel	17.8.2017 11:07
edebiyat tarih	1	C1_Tarih...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kural otorite baskı)şene başında tavrımı...	90	90	0	Çocuk seni tanıdıkça senin ne is...	545	1,48	emel	16.8.2017 16:34
edebiyat tarih	1	C1_Tarih...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kural otorite baskı)öğrenciyle yüz göz o...	91	91	0	Bu hemen olmaz. Sınıf yönetim...	495	1,34	emel	9.9.2017 14:24
edebiyat tarih	1	C1_Tarih...	toplaml(zihin)ÖĞRENCİ/BİÇİMLENDİREN(kural otorite baskı)Benim kendime has ...	18	18	0	Benim kendime has kurallarım ...	35	0,09	emel	16.8.2017 14:57

Şekil 2

Mesleki İnanç Kaynaklarının Analizinde Kullanılan Çizelge Örneği

## BÖLÜM 3

### 3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Analiz toplam, 2.394 mesleki inanç ifadesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analiz birimi olan mesleki inançlar tema, kategori ve alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır. İnançlar, ilgili olduğu konulara göre kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Diğer bir deyişle kategoriler, içerdiği ortak konu bakımından bir araya gelen inançlara verilen isimdir. Kategoriler altında toplanan, aynı konuyla ilgili inançlar, bakış açısı farklılıkları temelinde alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu sayede öğretmen eyleminin en önemli belirleyicilerinden biri olan (Ernest, 1989; Pajares, 1999; Nespor, 1985) mesleki inançlara ilişkin araştırma verileri temelinde bir sınıflama elde edilmiştir. Açık bir ifade ile araştırmada öğretmenlerin beş tema altında sınıflanan, yirmi iki konuda (kategori), seksen üç farklı bakış açısı (alt kategori) belirlenmiştir. Aşağıda analizin sınıflama birimleri olan tema, kategori ve alt kategorilere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

##### 3.1.1. Araştırmanın Analiz Birimi: Tema

Mesleki inanç analizinde en genel sınıflama, temalar altında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada temalar, mesleki inançların ilgili olduğu konuyu tanımlayan en genel sınıflama birimi olarak kullanılmıştır. Başka bir ifade ile temalar, inancın öğretmenin meslek hayatının hangi noktası ile ilgili olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğretmen inançları 5 tema altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; öğretmenlik mesleği, öğrenci, program, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenme ortamıdır. Temalar altında hangi inançların yer aldığını incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Buna göre, öğretmenlik mesleği teması altında öğretmenlerin bir meslek olarak öğretmenlik olgusuna ilişkin sahip olduğu inançları; öğrenci teması altında öğretmenlerin öğrenci olgusuna ilişkin sahip olduğu mesleki inançları; öğretme öğrenme süreci teması altında öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin sahip olduğu mesleki inançları; program teması altında öğretmenlerin program olgusu ve bileşenlerine ilişkin sahip olduğu mesleki inançları ve son olarak öğretim ortamı teması altında öğretmenlerin



öğretim ortamına ilişkin sahip olduğu mesleki inançları yer almaktadır. Çizelge 7’de araştırmının temaları ve onlara ilişkin açıklamalar görülmektedir.

Çizelge 7

*Araştırmada Verilerinin Analizinde Kullanılan Temalar ve Açıklamaları*

<b>Tema</b>	<b>Açıklaması</b>
Öğretmenlik mesleği	Öğretmenlik mesleği olgusuna ilişkin mesleki inançlar bu tema altında yer almaktadır.
Öğrenci	Öğrenci olgusuna ilişkin mesleki inançlar bu tema altında yer almaktadır.
Program	Program olgusuna ilişkin mesleki inançlar bu tema altında yer almaktadır.
Öğretme ve öğrenme süreci	Öğretme öğrenme süreci olgusuna ilişkin mesleki inançlar bu tema altında yer almaktadır.
Öğretim ortamı	Öğretim ortamı olgusuna ilişkin mesleki inançlar bu tema altında yer almaktadır.

*3.1.2 Araştırmanın Analiz Birimi: Kategori*

Kategoriler, temalardan kapsam olarak daha dar olan sınıflama birimidir. Temalar altında sınıflanan mesleki inançlar, kategoriler altında daha özelleşmiş ve dar kapsamlı konular temelinde sınıflandırılmıştır. Bu sayede mesleki inancın ilgili olduğu konu daha açık ve tanımlanabilir bir duruma kavuşmuştur. Araştırmada beş tema altında sınıflanan öğretmen inançları, yirmi iki kategoriye ayrılmıştır. Kategorilerin temalara göre dağılımına bakıldığında öğretmenlik mesleği teması altında dokuz; öğrenci teması altında üç; program teması altında üç; öğretme öğrenme süreci teması altında dört; öğrenme ortamı teması altında üç kategori olduğu görülmektedir. Aşağıda araştırmada kullanılan kategorilere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Öğretmenlik mesleği teması altında, “mesleki nitelik, mesleki farklılığın nedenleri, mesleki deneyim, meslek bilgisi, öğretmen eğitimi, mesleki motivasyon, mesleki sorumluluk, mesleki rol, mesleki değişim, mesleki gelişim” kategorileri yer almaktadır. Kategorilerin kapsamı şöyledir:

Mesleki nitelik kategorisinin içeriğini, nitelikli öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler oluşturmaktadır. Bu kategori altında, öğretmenlerin nitelikli öğretmenlerde bulunması gerektiğine inandığı özelliklerin neler olduğuna ilişkin inançları yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Nitelikli öğretmen kimdir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Mesleki farklılığın nedenleri kategorisinin içeriğini, öğretmenler arasında nitelik, uygunluk ve etkililik gibi temel farklılıkların oluşmasına neden olan etmenler oluşturmaktadır. Mesleki uygulamaları ile örnek teşkil eden öğretmenler ile örnek teşkil etmeyen özellikler gösteren öğretmenler arasındaki farklılıklara nelerin neden olduğuna ilişkin öğretmen inançları bu kategoride yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğretmenler arasında farkın nedenleri nelerdir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Mesleki deneyim kategorisinin içeriğini, öğretmen olma olgusunun kişisel hayat üzerinde yarattığına inanılan etkiler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, mesleğin kişisel hayatları üzerinde (yaratıcı, körelten, vb.) neden olduğu değişim, dönüşüme ilişkin inançlar bu kategori altında yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğretmen olmak kişisel hayatı nasıl etkiler?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Meslek bilgisi kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin uzmanlaşmaları gereken öğretmenlik meslek bilgisi türlerine ilişkin bakış açıları oluşturmaktadır. Hangi bilginin öğretmenlik mesleğinin etkili olarak yerine getirilmesi için gerekli olduğu, hangilerinin işlevsiz olduğu, kuramsal ve bilimsel bilgilerin öğretmen uygulamalarında üstlendiği işleve ilişkin değerlendirmeler bu kategori altında sınıflanmıştır. Başka bir deyişle; “Bir profesyonel olarak öğretmenin uzmanlaşması beklenen, öğretmenlik meslek bilgisi hangi sorunları taşımaktadır?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Öğretmen eğitimi kategorisinin içeriğini, ideal öğretmen eğitiminin özellikleri oluşturmaktadır. Öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda öğretmenlerin sahip olduğu inançlar bu kategori altında sınıflandırılmıştır. Başka bir deyişle; “Nitelikli bir öğretmen eğitimi neye odaklanmalıdır?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Mesleki motivasyon kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin mesleğini yerine getirme konusunda motive eden unsurlar oluşturmaktadır. Başka bir deyişle; “Mesleki uygulamalarda öğretmeni neler motive etmektedir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Mesleki rol kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin sınıfta üstlendiği roller oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde üstlendiği role ilişkin inançları bu kategoride yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğretmen sınıftaki rollerini ne olarak açıklamaktadır?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Mesleki değişim kategorisinin içeriğini, mesleki deneyimlerin öğretmenlerin düşünme ve eylem biçimlerinde meydana getirdiği değişim oluşturmaktadır. Bu kategoriye öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kendilerinde yarattığı değişime ilişkin inançları oluşturmaktadır. Başka bir deyişle; “Mesleki deneyimler öğretmenlik karar ve uygulamalarında neleri değiştirmiştir?” sorusunun cevabı bu kategoriye oluşturmaktadır.

Mesleki gelişim kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hangi unsurların kaynaklık ettiğine yönelik inançlar oluşturmaktadır. Başka bir deyişle; “Öğretmenin mesleki gelişimine neler kaynaklık etmektedir?” sorusunun cevabı bu kategoriye oluşturmaktadır.

Öğrenci teması altında “ öğrenciyi tanımlama biçimi, öğrenciden beklentile ve zorlayan öğrenci özellikleri” kategorileri yer almaktadır. Bu temada, öğretmenlerin farklı özelliklere sahip öğrencilere ilişkin inançları yer almaktadır. Bu kategorilerin kapsamı şoyledir:

Öğrenciyi tanımlama biçimi kategorisinin içeriğini, öğrenci olgusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciyi tanımlama biçimi, öğrenci olgusuna ilişkin inançları bu kategoride yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğrenci kimdir?” sorusunun cevabı bu kategoriye oluşturmaktadır.

Öğrenciden beklentiler kategorisinin içeriğini, ideal öğrenci olgusu oluşturmaktadır. Bu kategoride öğretmenlerin ideal olarak tanımladığı öğrencilerin sahip olması gereken özelliklerine yönelik inançları yer almaktadır. Başka bir deyişle; “İdeal bir öğrenci kimdir?” sorusunun cevabı bu kategoriye oluşturmaktadır.

Zorlayan öğrenci özellikleri kategorisinin içeriğini, zor öğrenci olgusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde kendini zorladığına inandığı öğrenci özellikleri bu kategori altında yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğretmeni zorlayan öğrencilerin özellikleri nelerdir?” sorusunun cevabı bu kategoriye oluşturmaktadır.

Öğretme öğrenme süreci teması altında “öğretim yaklaşımı, öğrenme sorumluluğu, öğrenme ihtiyaçları, içerik düzenleme” kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerin kapsamı şoyledir:

Öğretim yaklaşımı kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecindeki tercihlerine (yöntem, tercih, strateji) yön veren yaklaşımları oluşturmaktadır.

Başka bir deyişle; “Öğretim sürecinde hangi yöntem, teknik ve stratejileri kullanmakta ve bunları neden tercih etmektedir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Öğrenme sorumluluğu kategorisinin içeriğini, öğrenmenin bağlı olduğu koşullar oluşturmaktadır. Bu kategoride, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için nelerin gerekli ve belirleyici olduğuna ilişkin inançlar yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hangi koşullar gereklidir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Öğrenme süreci ihtiyaçları kategorisinde, öğretmenin bir öğrencinin öğrenme sürecinde gereksinim duyduğuna inandığı desteğin ne olduğuna ilişkin inançlar yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğrenme sürecinde öğrenci neye gereksinim duymaktadır?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

İçerik düzenleme kategorisini, öğretmenin öğrencilerinin zihinlerini yeni bir öğrenme için hazır hale getirme yolları oluşturmaktadır. Bu kategoride öğretmenlerin yeni bir konuya geçerken kullanmayı tercih ettiği yöntemlere ilişkin inançlar yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğretmen içeriği nasıl düzenlemektedir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Program teması altında “öğrenme gereksinimleri, planlama, öğrenmenin göstergeleri” kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerin kapsamı şöyledir:

Öğrenme gereksinimleri kategorisinin içeriğini, öğretmenin öğrencilerinin zihinsel birikim ve düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri oluşturmaktadır. Öğretmenlere göre öğrencilerin öğrenmeye gereksinim duyduğu kazanımların neler olduğu, öğrencilerden ne beklediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle; “Öğrencilerin öğrenme gereksinimleri nelerdir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Planlama kategorisinin içeriğini, ders planlarının işlevleri oluşturmaktadır. Öğretmenin planlamayı ne olarak gördüğü, faaliyetlerinde ondan ne beklediği, hangi amaç için kullandığı, onun neye hizmet ettiğine ilişkin inançları yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Planlamanın işlevi nedir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Öğrenmenin göstergeleri kategorisinin içeriğini, öğrenme için yeterli görülen davranış düzeyleri oluşturmaktadır. Öğretmen için kabul edilebilir davranış düzeyi, başka bir konuya geçme kararının gerisinde yatan inançlar bu kategori altında incelenmiştir.

Başka bir deyişle; “Öğrencide hangi davranışlar görülürse öğrenmiş olduğuna kanaat getirilir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Öğretim ortamı teması altında “öğrenme ortamı, disiplin anlayışı, sınıf yönetimi” kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerin kapsamı şöyledir:

Öğrenme ortamı kategorisinin içeriğini, öğrenme ortamından beklentiler oluşturmaktadır. Bir öğretmenin öğrenme ortamından beklentileri, var olan duruma getirdiği eleştiriler ve hayalindeki ortama ilişkin inançları yer almaktadır. Başka bir deyişle; “İdeal bir öğrenme ortamı hangi özelliklere sahiptir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Disiplin anlayışı kategorisinin içeriğini, öğrenciler ile öğretmen arasındaki mesafe, iletişim yolları ve düzeyi oluşturmaktadır. Öğretmenin öğrenci ile kurduğu ilişkinin düzeyi, türü, aldığı önlemler ve bunların nedenlerine ilişkin inançlar bu kategoride yer almaktadır. Başka bir deyişle; “Öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin sınırı nasıl olmalıdır?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Sınıf yönetimi kategorisinin içeriğini, sınıfta yaşanan olumsuz ve engelleyici durumlar karşısında başvurulan yöntemler ve bu yöntemlerin yansıttığı bakış açıları oluşturmaktadır. Başka bir deyişle; “Sınıfta istenmedik durumlar ile karşılaşıldığında ne tür önlemler almak gerekir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır. Çizelge 8’de araştırmada kullanılan tema ve kategoriler görülmektedir.

#### Çizelge 8

##### *Araştırmada Kullanılan Tema ve Kategoriler*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Öğretmenlik Mesleği	Mesleki nitelik
	Mesleki farklılığın nedenleri
	Mesleki deneyim
	Meslek bilgisi
	Öğretmen eğitimi
	Mesleki motivasyon
	Mesleki sorumluluk
	Mesleki rol
	Mesleki değişim
	Mesleki gelişim

(devam ediyor)

## Çizelge 8 devam

Öğrenci	Öğrenciyi tanımlama biçimi İdeal öğrenci özellikleri Zorlayan öğrenci
Öğretme öğrenme süreci	Öğretim yaklaşımı Öğrenme sorumluluğu Öğrenme süreci ihtiyaçları İçerik düzenleme
Program	Öğrenme gereksinimleri Planlama Öğrenmenin göstergeleri
Öğretim ortamı	Öğrenme ortamı Disiplin anlayışı Sınıf yönetimi

### 3.1.3 Araştırmanın Analiz Birimi: Alt kategori

Araştırmanın son analiz birimini alt kategoriler oluşturmaktadır. Bu boyutta ortak içeriklere sahip olan mesleki inançlar, taşıdığı farklılıklar temelinde alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Başka bir ifade ile alt kategoriler, aynı konuyla ilgili farklı bakış açıları yansıtan inançlara ilişkin bir sınıflama sunmaktadır. Aynı konuda sahip olunan ortak bakış açılarını bir araya getiren alt kategoriler, içeriğini en iyi olarak yansıtan kavramlar kullanılarak isimlendirilmiştir.

Mesleki inançlar 83 alt kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin ortak konularda sahip olduğu farklı bakış açılarını görmek mümkün olmaktadır. Şüphesiz bu bakış açıları, öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarındaki tercihlerin nedenlerini anlamaya katkı sağlayacaktır. Nitekim öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamaları ile mesleki inançların ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bu varsayımı desteklemektedir (Pajares, 1992; Ajzen, 1985; Clark ve Peterson, 1986; Calderhead, 1996; Fang, 1996; Kagan, 1992; Mansour, 2009; Nespor, 1987; Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy ve Murphy, 2001). Çizelge 9'da, araştırmada kullanılan tema, kategori ve alt kategoriler görülmektedir.

## Çizelge 9

*Araştırmada Kullanılan Tema, Kategori ve Alt Kategoriler*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Alt Kategoriler</b>
Öğretmenlik Mesleği	Mesleki Niteliklilik	Bilme, aktarma, hükmetme, model olma, doyum alma, öz farkındalığa sahip olma, iletişim donanımlarına sahip olma, öğrenme sürecini tanılama-analiz etme-uyarlama
	Mesleki Farklılığın Nedenleri	Doğal eğilim, sonradan edinilen kazanım
	Mesleki Algı	Körelten, kutsal, sosyal, dönüştüren, yaratıcı
	Meslek Bilgisi	Gerçeklik sorunu, koşul sorunu, uyarlama sorunu, kaynaklık etkisi
	Öğretmen Eğitimi	Alanı bilme sorunu, akademik sorun, ulaşma sorunu, uyarlamaya-yansıtma sorunu
	Mesleki Motivasyon	Aktarma, otorite, meslek sahibi yapma, iletişime dayalı sevgi bağı, öğrenme
	Mesleki Rol	Aktarıcı, ebeveyn, yol gösterici, keşfedici, öğrenme ortamı tasarlayıcısı
	Mesleki Değişim	Aktarmadan öğrenmeye, kuralcılıktan esnekliğe, hayallerden gerçekliğe, reaksiyondan çözüm üretmeye, planlamadan doğaçlamaya, kendi zihninden öğrencinin zihnine
Öğrenci	Mesleki Gelişim	Normlar, bilenler/uzmanlar, öğrenciler, deneyimin araştırması
	Öğrenciyi tanımlama biçimi	Uygulayıcı, duygusal desteğe ihtiyaç duyan, sorgulayıcı
	Özellikleri	İtaat, iletişim, özerklik
	Öğrenciden beklentiler	Susturma-baş etme sorunu, ulaşma sorunu, öğrenme sorunu
Öğretme Süreci	Zorlayan Öğrenci Özellikleri	Susturma-baş etme sorunu, ulaşma sorunu, öğrenme sorunu
	Öğretim Yaklaşımı	İçerik odaklı/bilgi aktarımı (bilgiyi zihinle ile buluşturmak); içerik odaklı/bilgi yapılandırması (bilgiyi zihin için uygun hale getirmek); iletişim odaklı (bilgi ile zihin arasında bağ kurmak); öğrenme odaklı (zihni öğrenme için uygun hale getirmek)
	Öğrenme Sorumluluğu	Öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu, öğretmen kaynaklı bir söz geçirme sorunu, öğretmen kaynaklı iletişim sorunu, öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlilik sorunu
	Öğrenme Süreci İhtiyaçları İçeriği Yapılandırma	Sınırlandırılmış içerik, duygusal destek, zihinsel özelliklerine uygun etkileşim Kavram temelli, psikoloji temelli, zihin temelli
Program	Öğrenme Gereksinimleri	Kültürel kodlar, sosyal beceriler, üst düzey zihinsel beceriler
	Planlama İşlevleri	İçeriksel hazırlık, yönetsel hazırlık, öğrenmeyi artırıcı hazırlık
	Öğrenmenin göstergeleri	Hatırlama, yaklaşım kazanma, üst düzey zihinsel beceriler
Öğrenme ortamı	Öğrenme Ortamı	Disiplin sorunu, iletişim sorunu, öğrenme olanağı sorunu
	Disiplin Anlayışı	Riayet, uzlaşma, demokratik özgürlük
	Sınıf Yönetimi	Müdahaleci, müdahale etmeyen

### 3.2. Öğretmenlik Mesleği Temasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu temada öğretmenlerin mesleklerine ilişkin inançları yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği teması altında yer alan inançlar dokuz kategori altında incelenmektedir. Bu kategoriler mesleki nitelik, mesleki farklılığın nedenleri, mesleki deneyim, meslek bilgisi, meslek eğitimi, mesleki motivasyon, mesleki sorumluluk, mesleki rol, mesleki değişim, mesleki gelişimdir. Bu temada yer alan inançlar üzerinde yapılan analizler ile kategorilerin içerdiği konularda öğretmenlerin kaç farklı bakış açısına sahip olduğu; bakış açısının özelliklerinin ne olduğu; bu bakış açılarının öğretmeni sınıf içi karar ve uygulamalarında hangi tercihlere yönlendirebileceği ve bu tercihlerin olası sonuçlarına ilişkin yorumlarda bulunmaktadır. Aşağıda öğretmenlik mesleği temasına ait kategori ve alt kategorilere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

#### 3.2.1. Mesleki Nitelik Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Mesleki nitelik kategorisinin içeriğini, nitelikli öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler oluşturmaktadır. Bu kategori altında, nitelikli öğretmenlerde bulunması gerektiğine inanılan özelliklerin neler olduğuna ilişkin inançlar yer almaktadır. Daha açık bir ifadeyle, “Nitelikli öğretmen kimdir?” sorusunun cevabı bu kategoriye oluşturmaktadır.

Öğretmen nitelikleri gerek politik gerek akademik metinlerde yer alan önemli konulardan birini oluşturmaktadır. Bir eğitim sisteminin niteliğinin, öğretmen niteliğinin üstünde olamayacağının fark edilişi (TEDMEM, 2014) yüksek nitelikte öğretmen yetiştirme ihtiyacını neredeyse evrensel bir arayış haline getirmiştir (Imig ve Imig, 2007). Öğretmen niteliklerini üst düzeye taşıma arayışı öğretmen eğitiminde kalite ve değişim konularını, eğitim politikalarının üst sıralarına taşımıştır. Bu çaba son otuz yılda öğretmen niteliklerine standartlar getirme, mezuniyet ve istihdamlarda standartlara dayalı sınavlar uygulama gibi eğilimleri yaratmış ve dünyanın pek çok ülkesinde öğretmen yeterlik çerçeveleri hazırlanmıştır. Nitekim Türkiye’de ilk olarak 1998 yılında YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında geliştirilen öğretmen yeterlikleri son olarak 2017 yılında güncellenmiştir. Söz konusu yeterliklerin istihdam, hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme, öz değerlendirme, performans değerlendirme vb. konularda bir referans çerçevesi olarak hazırlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2006; 2017).



Peki, tüm dünyada bir takım standartlar ile tanımlanmaya çalışılan nitelikler, öğretmene göre nelerdir? Bu nitelikler hangi bilgi, beceri ve özellikleri içermektedir? Okullarda deneyimlenen yaşantılar hangi nitelikleri ön plana çıkarmaktadır? Öne çıkan bu nitelikler öğretmenler hakkında nelere işaret etmektedir? Diğer yandan onlar, öğretmenin karar ve uygulamalarında nelerin göstergesi olarak kabul edilmelidir? Araştırmada bu kategorideki inançların, öğretmenin özellikle iki konuda aldığı kararlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki öğretmenin sınıf içi öğretim uygulamaları ikincisi ise mesleki gelişimin yönüdür. Nitelikli öğretmen özelliklerine ilişkin inançların, neden bu iki konuda alınan kararları etkilediğini şöyle açıklamak mümkündür.

Öğretmen sınıfta hangi bilgi, beceri ve tutumları kullanır ve nelere ihtiyaç duyarsa nitelikli öğretmenlik için onun önemli olduğuna inanacağı düşünülmektedir. Bu alt kategoride yer alan inançların, bu açıdan öğretmenin sınıftaki uygulamaları konusunda öngörü gücüne sahip olduğu söylenebilir. Diğer konu mesleki gelişimin yönü ile ilgilidir. Öğretmenin, ihtiyaç duyduğu niteliği geliştirmek için çaba sarf edeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla sınıfta kullanmadığı bu nedenle de ihtiyaç duymadığı bir niteliğin gelişimini gerektiren yenilik ve eğitimlere karşı direnç göstereceği söylenebilir. Dolayısıyla nitelikli olmakla ilgili gördüğü özelliği geliştirme yönünde bir eğilime sahip olacağını söylemek mümkündür. Bu açıdan araştırmada, nitelikli öğretmene ilişkin inançlar, aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının ve mesleki gelişim yönelimlerinin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Öğretmen nitelikleri kategorisinin, öğretmen eğitimi konusunda da önemli geribildirimler verdiği düşünülmektedir. Öğretmen niteliklerini üst noktalara taşıyabilmenin bir koşulu öğretmeni o niteliğin gerekliliği konusunda ikna etmektir. Diğer bir deyişle öğretmenin söz konusu niteliğin, meslek hayatına somut katkılar sağlayacağına inanması gerekir. Öğretmenin, yararlı olduğuna inanmadığı bir nitelik için değişim çabası göstermeyeceği düşünülmektedir. Şunun altını çizmek gerekir ki öğretmen nitelikleri konusunda sayısız standart oluşturulabilir ancak bunların hayata dönüşmesi öğretmenin bu niteliklere olan bakış açısına bağlıdır. Nitelikli öğretmenlikle ilgili olarak görülmeyen, meslek hayatında ihtiyaç duyulmayan özelliklerin geliştirilmesi kolay olmayacaktır. Çünkü Pajares (1999) ve Nespor (1979)'un da ifade ettiği gibi “inançlar geçerliliği deneyimlerle ispatlanmış güvenilir bilişsel yapılar olarak değişime karşı oldukça dirençlidir”

Aşağıda nitelikli öğretmen özelliklerine ilişkin sekiz alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; bilme, aktarma, hükmetme, model olma, doyum alma, öz farkındalığa sahip olma, iletişim donanımlarına sahibi olma, öğrenme sürecini analiz etme/tanımlama ve uyarlamadır. Alt kategoriler, nitelikli öğretmen özellikleri konusunda öğretmenlerin sahip olduğu bakış açısı farklılıklarını açıkça görmeyi ve karşılaştırma yapmayı mümkün kılmaktadır. Çizelge 10'da, mesleki nitelik kategorisine ilişkin alt kategoriler ve onlar içinde yer alan inançlara ilişkin alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 10

*Mesleki Nitelik Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretmen
Kategori	Mesleki Niteliklilik
	<b>Tanımlayıcı Alıntılar</b>
Bilme	Alan bilgisine sahip olmak: alan hâkimiyeti açısından iyi düzeyde olmak; alanda bilgi doygunluğuna ulaşmış olmak; hitap ettiği alanı iyi bilmek; konu bilgisi tam olmak; bilgi birikimi fazla olmak...
Aktarma	Az bilebilirim konu bu değil; alan bilgisi ikinci planda önemli olan aktarabilmek; bilgiyi belli bir prensip dâhilinde aktarabilmek; bildiklerini karşı tarafa verebilmek; çok bilgi mi? değil aktarmazsan bilginin bir önemi yok; bilgili ama aktaramıyorsa bir anlamı yok; konuyu bilmekten ziyade aktarabilmek; ne söylediği değil nasıl söylediği önemlidir...
Hükmetme	Otorite kurabilmek; disiplin sağlayabilmek; sert durmak; öğrencilerin senden çekinmelerini sağlamak; suistimale izin vermemek; öğrenci ile ilişkisinde dozu kaçırmamayı başarabilmek; sınıfa hükmedebilmek; öğrencilerin sevmelerini ama çekinmelerini sağlamak; kurallarını öğrencilerine kabul ettirebilmek; sınıfa göre değişmemek; sınıfta düzen ve disiplin sağlayabilmek; öğrencilere söz geçirebilmek; kitleyi yönetebilmek; sınıfı derli toplu tutabilmek; laçkalığa izin vermemek, öğrenciler üzerinde otorite kurabilmek; öğrenci karşısında eğilip bükülmemek; dirayetli olmak, sınıf kontrolü yüksek olmak, sınıfı çocuğa kaptırmamak ...
Model olma	İyi vatandaş olabilmek, hiçbir zaman ben dememeyi başarabilmek; topluma göre hareket edebilmek; egosunun peşinde olmamak; etik, ahlaki ve kültürel değerlere sahip olmak; öğrencilere söylediklerini uygulayabilmek; toplumu ön planda tutabilmek; toplum değerlerinin tam ve doğru bir uygulayıcısı olabilmek ...
Doyum Alma	Ders anlatırken saatine hiç bakmamak, okula severek koşarak gelebilmek; öğretmenliği bir iş olarak görmemek; öğretmenliği parası için yapmamak; öğretmenliği mecbur olduğu için değil sevdiği için yapmak; ders anlatırken mutlu olmak; mesleki hayallere sahip olmak; mesleği sahiplenmek; zil çalınca dersi bölmemek; mesleğine ilişkin heyecanını yitirmemek; öğrencileri yargılama değil değiştirme peşinde olmak; mesleki tutkulara sahibi olmak; mesleğine yönelik yüksek motivasyon sahibi olmak ...

(devam ediyor)

## Çizelge 10 devamı

Öz farkındalığa sahip olma	Her şeyi bilemeyeceğini bilmek; şimdi ve geleceği yorumlayabilmek; yanlışmışım diyebilme olgunluğuna sahip olabilmek; uygulamalarına ilişkin öz eleştiri yapabilmek; değişime ve eleştiriye açık olmak; hep öğrenen olabilmek; tamam oldum, yeterliyim dememek; kalıplardan kurtulma çabasında olmak; geçmişteki uygulamaları ile yüzleşebilmek ...
İletişim donanımlarına sahip olma	İletişim yeteneğine sahip olmak; öğrencinin halinden anlamak, empati kurabilmek; sorunları bağırmeden konuşarak çözebilmek; öğrencilerini sohbet ederek eğitebilmek; öğrencileri özel hissettirebilmek; onlarla yumuşacık konuşabilmek; öğrencileri sabırla dinleyebilmek; etkileyici konuşabilmek; öğrencileri kızmadan susturabilmek; konuşurken öğrencilerin gözlerini senden alamamasını sağlayabilmek; çözüm odaklı iletişim becerilerine sahip olmak; öğrencilerin duygularından anlayabilmek; uzlaşmacı olabilmek; öğrencilerini sözcükleri ile değiştirebilmek; mizah gücüne sahip olmak; sınıfın tümünü kucaklayan diyalog yaratabilmek; zıt görüşleri yönetebilmek; yargılamadan dinleyebilmek; güven ortamı yaratabilmek; sözcüklerle sevgisini hissettirmek, öğrenci isimlerini bilmek...
Öğrenme sürecini analiz etme, tanılama, uyarlama	Sınıf atmosferini analiz edebilmek; sınıftaki ilişki ağını çözebilmek; çocuğu çözüp her birine ayrı rota çizebilmek; öğrencileri birebir analiz edebilmek; keskin gözlemci olabilmek; önce tanılamak sonra planlayarak uygulama yapabilmek; kişilik analizi yapabilmek; ihtiyaç analizi çıkartabilmek; öğrenciye ilişkin somut verilere dayalı çıkarımda bulunabilmek; öğrencilerin kapasitelerine ilişkin çıkarımda bulunabilmek; çocuğa göre şekillenebilmek; sınıf verilerini yorumlayabilmek; hayal gücü ve çok yönlü düşünme becerisine sahip olmak; alternatifli düşünme becerisine sahip olmak; olasılıklı düşünme becerisine sahip olmak; çok boyutlu düşünme becerisine sahip olmak; spontane uygulamalar yaratabilmek; sınıf atmosferini dönüştürebilmek; analitik düşünme becerisine sahip olmak; klasik uygulamaların kabuğunu kırabilmek; kuralları yıkma cesaretini gösterebilmek; tarihsel koşulların kendisi/ öğrencileri ve eğitim sistemi üzerindeki etkilerinin farkında olmak; bilinenleri durum ve şartlara göre uyarlayabilmek; öğrenme fırsatlarını kaçırmamak; sınıfı yorumlayıp çözüm üretebilmek; öğrenme sürecini sınıftaki uyaranlara göre planlayabilmek...

Aşağıda her biri, mesleki niteliklere ilişkin farklı bir bakış açısını temsil eden alt kategorilere ilişkin açıklama ve yorumlara yer verilmektedir.

*Bilme Alt Kategorisi:* Bilme alt kategorisinde nitelikli öğretmen, alanında sağlam bir donanıma sahip olandır. Bu alt kategoride öğretmen sahip olduğu bilgi birikimi açısından değerlendirilmektedir. Özetle, öğretmenlikte alan hâkimiyetinin önemine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenden, anlatacağı konudaki bilgilerini artırma ve güncelleme amacı için çalışması beklenir. Nitelikli öğretmenlik için sadece alan bilgisinin ifade edilmesi, öğretim olgusunun, tek yönlü bir bilgi aktarımı süreci olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Alanını iyi derecede bilen ve bilgilerini güncel tutan öğretmen nitelikli olarak görülür. Çünkü öğretmen sahip olduğu içeriği anlatan (veren), öğrenciler ise verilen alan kimselerdir. Dolayısıyla öğretmen ne kadar çok şey bilirse, öğrenciler de o kadar çok şey

öğrenebilir. Alan bilgisinde artış sağlayan mesleki eğitim ve yenilikler açık olunacağı söylenebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Bilme\_A1\_ Türkçe\_1\_* Nitelikli bir öğretmenin anlatacağı şeyi çok iyi bilmesi gerekiyor. İyi biliyorsa iyi anlatabilir. Bizim işimiz sadece okulda değil. Yarın ki dersini gideceksin evde çalışacaksın. Bu yani. Ben mesela yarın fiilimsi anlatacağım. O zaman ne yapacağım? Akşam oturup fiilimsileri gözden geçireceğim. Öyle durumlar oluyor ki çocuk bazen soru soruyor, ona cevap veremiyorsun. Öğretmenliğin bitiyor yani. O yüzden bir öğretmenin alanına çok iyi hâkim olması gerekiyor.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Bilme\_C1\_ Türkçe\_3\_* Nitelikli bir öğretmen olmak için alana hâkimiyet çok önemli. Çünkü karşınızdaki talep eden çocuğu doyurmanız çok önemli. Bu aç bir bebeği doyurmakla aynı şey aslında. Siz karşınızdaki taptaze beyinin bilgi açlığını doyuracaksınız. Yanlış ürünler verirseniz hasta olur. O yüzden doğru gıdaları verebilmek için alan hâkimiyetinizin çok iyi olması gerekli.

*Aktarma Alt Kategorisi:* Aktarma alt kategorisinde nitelikli öğretmen bildiklerini aktarabilendir. Öğretmenin niteliği öğrenciye aktarabildiği bilgi miktarı ile ölçülür. Bilme alt kategorisinden farklı olarak, öğretmenin ne kadar bildiği nitelikli olmanın belirleyicisi değildir. Bu bilgiyi aktaramıyorsa ne kadar bildiğinin bir önemi yoktur. Öğretmenin, bilgiyi kendi zihninden öğrencilerine aktarılabilmenin yolları konusunda kendini eğitmesi beklenir. Çünkü sınıfta öğretmen bilgi aktaran, öğrenciler de bunu doğrudan alan kimselerdir. Dolayısıyla öğretmen bildiklerini ne kadar iyi aktarırsa öğrenci daha fazla şey bilecektir. Bu bakış açısına sahip olan bir öğretmenin aktarım becerisine katkı sağlayacağı düşünülen mesleki yenilik ve eğitimlere açık olacağı söylenebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Aktarma\_C1\_Tarih\_1\_* Üniversiteden mezun olduk tabii bilgi var. Bu bilgiyi sunabilmek önemli ne kadar bilersen bil o çocuğun seviyesine inip aktarabilmek çok ayrı...

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Aktarma\_B1\_Bilişim\_2\_* Çok bilgili olabilirsiniz ama karşınızdaki kitleye bildiklerinizden bir şey veremiyorsanız bir anlamı yok. Karşınızdaki kitleye bir şey anlatmakla görevlisiniz. Sonuçta bunu aktaramıyorsanız bir anlamı yok. Ses kaydı alarak öğrencilerinize dinletebilirsiniz. Karşıya bir şey veremiyorsanız o zaman iyi bir öğretmen değilsiniz.

*Hükmetme Alt Kategorisi:* Hükmetme alt kategorisinde nitelikli öğretmen, öğrencileri üzerinde otorite sağlayabilendir. Bu alt kategoride öğretmen, öğrenciler üzerindeki otoritesi açısından değerlendirilir. Bu bakış açısına göre öğretmen, sınıfın otorite figürü olarak görülür. Bu bakış açısına göre öğretmen otoriter olmalıdır aksi halde öğrenciler disiplini bozar ve öğretmen bildiklerini aktarabilmek için uygun bir ortam oluşturamaz. Sınıfın sessiz ve her an öğretmen kontrolünde olması beklentisi, bilgi aktarımına dayanan geleneksel öğretim özelliklerini hatırlatmaktadır. Sınıfta otorite kurarak sözünü dinletemeyenlerin bu mesleği yeterince iyi yapmayacağı endişesi

duyulur. Öğrenci ile bilginin birlikte yapılandırıldığı, çoğul seslerin olduğu sınıflar, bu anlayışta çok olası değildir. Öğretmenden, disiplin sağlama konusunda kendini eğitmesi beklenir. Sessiz, öğretmeni dinleyen, doğru zamanda konuşup doğru zamanda susan, ne zaman ne yapması gerektiği konusunda kesin sınırlara uyan öğrencilerden oluşan bir ortam kuran öğretmen niteliklidir. Çünkü ancak böyle bir ortamda nitelikli öğretim (bilgi aktarımı) gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla öğretmen öğrencileri üzerinde otorite kurabilmeli, öğrenciler de buna itaat etmelidir. Sınıfa hükmetme becerisine katkı sağlayacağı düşünülen yenilik ve eğitimlere açık olunacağı söylenebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Hükmetme\_C1\_Beden Eğitimi\_1\_* Öğretmen otoriter olacak. Öğrencinin önünde öyle eğilip bükülmeyecek. Öğrenciye göre biçimlenmeyecek. Öğrenci kendini öğretmene göre ayarlayacak. Ancak o zaman öğrenciler üzerinde öğretmenin bir etkisi olabilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Hükmetme\_C1\_Müzik\_1\_Sınıfta hâkim öğretmen* olmalı. Çocuğa kaptırmamalı. Çocuk sınıfı yönetiyorsa, o ders gitmiş demektir. O dersten hayır gelmez. Sınıfa hâkim olmalı... Yoksa çocuk hemen fark ediyor. Dur! Acaba! dersiniz o açığı hemen yakalıyor ve yüzünüze hemen söylüyor zaten.

*Model Olma Alt Kategorisi:* Model olma alt kategorisinde nitelikli öğretmen, model alınacak kişilik özelliklerine sahip olandır. Bu alt kategoride öğretmen kişilik özellikleri açısından değerlendirilir. Öğrencilerin kişilik gelişimini sağlama görevi diğer görevlerden daha öncelikli görülür. Bu anlayışta diğer üç kategoride görülen, öğretme ve bilgi aktarma anlayışından farklı olarak öğrenme ve etkileşim anlayışı ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin öğretmenini gözlemleyerek onun davranışlarına öykündüğü düşüncesi sosyal öğrenme yaklaşımını hatırlatmaktadır. Öğretmenin bilmek, aktarmak ve otorite kurmaktan önce iyi bir rol model olması gereklidir. Doğru bir kişiliğe sahip olmayan birinin bu mesleği yeterince iyi yapmayacağı endişesi duyulur. Bu alt kategoride öğretmen sosyal öğrenme sürecinin ideal tipini temsil eder. Öğretme süreci diğer alt kategorilerde olduğu gibi tek yönlü bir aktarım ile değil sosyal bağlam içinde karşılıklı etkileşim ile gerçekleşir. Öğretmenden kişiliğini toplumsal beklentiler ile uyumlu hale getirme konusunda kendini eğitmesi beklenir. Toplum tarafından meşru olarak kabul edilen özellikler ile kişilik olarak bütünleşen bir öğretmen niteliklidir. Çünkü öğrenciler sosyal bir ortam içinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak davranışları öykünerek öğrenirler. Öğrenme ortamının en temeli figürü olarak öğretmen, kişiliği yoluyla öğrenci davranışlarında niteliğin belirleyicisi olarak görülür. Öğretmenin kişilik özelliklerine katkı sağlayan eğitim ve yeniliklere açık olacağı söylenebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Model olma\_C1\_Sosyal bilgiler\_5\_* Öğrencilerime diyorum ki: “Öğretmenim siz şimdi bize bunu diyorsunuz ama siz nasılsınız

dışarıda?” diye sorabilirsiniz. Diyorum ki ben size şimdi rol yapıyor olabilirim, yalan konuşuyor olabilirim ama rol bile yapsam asla kandıramayacağım bir çevre var. Doğduğumuz köy var. Onları kandırmazsınız. Onlara sorabilirsiniz. Ekonomide örnek bir hayat yaşadım. Sıfırdan bir noktaya geldim. Ama ne yaptım? Tebeşiri alıyorum. Bak, sadece sigara içmeyerek yirmi yıldaki kârım, bak eşim de öğretmen o da sigara kullanmıyor. 35.000 lira sadece birimizin kârı çıkıyor. Çarpıcı noktalar buluyorum. Zaten o sıradan konuları asla dinlemeyeceklerdir. Çok mantıklı geliyor. “Hayat asla o kadar da zor değil benim gözümde baktığımızda.” Size bunu anlatan çocuk 10 yaşında gurbete gitti, anne baba yoktu, mercimek çorbası içecek parası dahi yoktu. Senin yaşındayken sanayide kavak ağacı soyuyordu. Hayatın zor olmadığını söyleyen çocuk da bu. Ama doğru hamleler. Doğru insanlarla olmak. Aklımızı bir an bile devre dışı bırakmamak lazım. Aklın hemen başında. Hayatın her noktasında.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Model olma* \_ C1\_Müzik\_ Eğer çocuklar size bir cevher gözü ile bakıyorsa siz de ışıltılı parlamalısınız.

*Doyum Alma Alt Kategorisi:* *Doyum alma* alt kategorisinde nitelikli öğretmen, yaptığı işten doyum alanıdır. Bu alt kategoride öğretmen, mesleki sorumluluklarına bakış açısına göre değerlendirilir. Bu bakış açısında öğretmenden, mesleğinin gereklilikleri konusunda yüksek motivasyon ve adanmışlığa sahip olması beklenir. Öğretmenliğin, sadece belli saatler içinde yerine getirilen, sınırları net olarak tanımlanmış durumları kapsayan bir meslek olarak görülmediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle de öğretmenin her durumda en iyisini yapmak için gönüllü ve istekli olması gerekmektedir. Öğretmenlik karmaşık, değişken ve çok boyutlu bir doğaya sahiptir. Dolayısıyla öğretmenden beklenen her seferinde aynı şey değildir. Bu nedenle öğretmenin bilmek, aktarmak, hükmetmek ya da model olmaktan ziyade bunları öğrenci ile paylaşmaya istekli oluşu önemlidir. Öğretmenlikle ilgili motivasyona sahip olmayıp para ya da zorunluluklar için çalışan bireylerin bu mesleği hakkıyla yapmayacağı endişesi duyulur. Öğretmenin kendini zihinsel ve duygusal olarak işine odaklama, mesleki motivasyonunu koruma üzerinde eğitmesi beklenir. Çünkü mesai saatlerine ya da sınıfa sığmayan bu mesleğin beklentileri ancak kendini adanmış ve bu işten doyum alan insanlar tarafından nitelikli olarak yerine getirilebilir. Mesleğin gerektirdiklerine olumlu yaklaşımını güçlendiren mesleki eğitim ve yeniliklere açık olunacağı söylenebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Doyum alma* \_ C1\_Müzik\_ 5\_ “Off, okula geldim lanet olsun!” demek yerine her gün severek, koşarak gelen... Okulda geçen süre konusunda bir an önce bitse de eve gitsem diye düşünmeyen. Teneffüslerinde dahi çocuk bir olan. Öğrencisi bir sıkıntı yaşadığında aile ile iletişime geçen.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik / *Doyum alma* \_ B1\_Biyoloji\_ 5\_ Sabah işe giderken: “Lanet olsun işe gidiyorum yine...” düşüncesiyle çıkmıyorum evden. Evet, bugün yine stand up tadında ders işleyeceğim bir gün. Eğleneceğim yine!” tarzıyla evden çıktığımdan derslerimin çok eğlenceli ve verimli olduğunu yaşıyorum.

*Öz Farkındalığa Sahip Olma Alt Kategorisi:* Öz farkındalığa sahip olma alt kategorisinde nitelikli öğretmen bilgi ve uygulamalarını sürekli gözden geçirendir. Bu alt kategoride, öğretmen zihinsel esneklik ve değişim kapasitesi açısından değerlendirilmektedir. Öğretmen diğer alt kategorilerde ifade edildiği gibi bir bilgi otoritesi olarak görülmemektedir. Bilginin sürekli olarak değişen bir doğaya sahip olduğu düşüncesinin benimsendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenden bilgilerini ve öğretime ilişkin bakış açılarını sürekli olarak sorgulaması, öğrenciden gelen her türlü bildirimle açık olması, yeniliğin ve gelişmenin peşinde olması beklenmektedir. Diğer alt kategorilerde olduğu gibi öğretmen bildiği, aktardığı, otoritesi ya da adanmışlığı ile değil öğrenci ile birlikte geçirdiği öğrenme deneyimi, değişim kapasitesi ve zihinsel esnekliği ile ön plana çıkmaktadır. Değişmeyen, çağı yorumlayamayan, esnemeyen, yeni fikirlere açık olmayan bir öğretmenin bu mesleği iyi yapmayacağı endişesi duyulur. Öğretmenden kendi deneyimleri üzerinde özeleştiride bulunma eylemi ile yüzleşme konusunda kendini eğitmesi beklenir. Sürekli olarak gelişen, öğrencilerinden gelen bildirimlere açık olan, bilgiye ve zihne karşı esnek yaklaşımını derinleştiren öğretmen niteliklidir. Çünkü öğretmenin anlattığı içerik ve grup sürekli dönüşüm içindedir. Öğretmen bu dönüşüme katılmadan nitelikli hale gelemez. Bunu sağlayacak şey ise öğretmenin öz farkındalığıdır. Bu farkındalık öğretmenin ihtiyaç duyduğu dönüşüme olanak tanıyacaktır. Kendine yönelik farkındalığını yükselten ve onu yeni bilgilerle karşılaştıran eğitim ve yeniliklere açık olunacağı söylenebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik /*Öz farkındalığa sahip olma*\_ C2\_Fen ve Teknoloji\_1\_ İyi bir öğretmen her şeyi bilemeyeceğini bilmeli. Bazen öğrencilerin öyle soruları oluyor, öyle açıklamalar yapıyorlar ki durup “Bu çocuk haklı olabilir mi acaba?” diye düşünüyorum. Çocuk o kadar farklı boyutta düşünmüş ki. Hemen bunu zihnimde söylediklerinin doğru olup olamayacağını test ediyorum. “Evet!” diyorum. Bilgide tek yol yok. İyi bir öğretmen bilgiye ulaşmanın birden fazla yolu olabileceğini bilmeli. Sadece kendi doğrusunu öğrencilere empoze etmemeli. Beş farklı yolla çözen öğrencinin cevabını da doğru olarak kabul etmeli bir öğretmen. İyi bir öğretmen her şeyi bilemeyeceğini bilmelidir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik /*Öz farkındalığa sahip olma*\_ B1\_ Görsel sanatlar\_ Öz eleştiri bu mesleğin temel noktası. Bu mesleğin ekseni. Öz eleştiri kendini yermek, haksızlık yapmak değil. Yeteneklerinin farkında olarak eksikliklerinin sürekli olarak kendi koyarak.

*İletişim Donanımlarına Sahip Olma Alt Kategorisi:* İletişim donanımları alt kategorisinde nitelikli öğretmen, iletişim becerilerine sahip olandır. Bu alt kategoride, öğretmenin niteliği, iletişim becerilerindeki yetkinliği açısından değerlendirilmektedir. Öğretme ve öğrenme süreci bir iletişim süreci olarak görülür. Bu sürecin niteliği de doğal olarak öğretmenin iletişim niteliklerine bağlıdır. Öğrencileri ile girdiği iletişim sürecini

doğru biçiminde yönetme becerilerinden yoksun birinin bu mesleği iyi yapmayacağı endişesi duyulur. Öğretmenlerden iletişim becerileri konusunda kendini eğitmesi beklenir. Öğrencileri ile sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilen ğretmen niteliklidir. Çünkü ğretmenin en önemli aracı iletiŐimdir. İŞi iletişime dayanır. Öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve yeniliklere açık olacağı söylenebilir.

ÖğRETMEN/ Mesleki nitelik/ *İletişim donanımlarına sahip olma\_ B1\_Tarih\_1\_...*iletişimin çok güçlü olmasđ gereken bir meslek. Hatta ğretmenliğe bence alım yapılırken en hassas davranılmasđ gereken meslek grubu olduğunu dŐunyorum. Yani gerçekten bizi böyle iletişim anlamında çeşitli testlere tabii tutulmalđ. Sonuçta 17 yıldır çalışıyorum. MeslektaŐlarımla hep bir arada oldum. KonuŐamayan çok pđsrđk, sınıfta öğrencilerin anlattđđı, biz de tanıyoruz tabii öğrenciler de anlatıyor. İki kelimeyi bir araya getiremeyen, zorlanan belki bilgi deryasđ ama ğretmenlikte iletişimin ne kadar güçlüyse o kadar iyi bir ğretmensin.

ÖğRETMEN/ Mesleki nitelik / *İletişim donanımlarına sahip olma \_ B1\_Grsel sanatlar\_ 5\_* En etkili yol iyi bir dinleyici olmak. Bazen hiç konuŐmadan, hiç yorum yapmadan dinlemeyi başarabilmek bile karşı tarafđ rahatlatıyor. Bazen karşı taraf sadece anlatarak kendi sorunlarını çözebilecek. Anlatırken de çözüm yollarını kendisi bulabiliyor. Sabırla, bıkmadan, sıkılmadan dinlemek. Kimisi on dakika, kimi yarım saat... Öğrenci bana bir Şeyler anlatma isteği olduğu sürece bende de onu dinleme isteği olacaktır.

*Öğrenciyi Analiz Etme, Tanılama ve Uyarlama Alt Kategorisi:* ğrenciyi analiz etme, tanılama ve uyarlama alt kategorisinde nitelikli ğretmen, uyarlama uzmanıdır. Bu alt kategoride ğretmen analitik, bilimsel ve yaratıcı zihinsel gücü açısından değerlendirilmektedir. Özetle ğretmen, analiz eden, tanılayan ve bu temelde yaratıcı çözümler üreten st zihinsel bilgi ve becerilere sahip olmasđ gereken bireydir. Öğretmen sınıfta, pek çok bilgisini eş zamanlı olarak kullandığı karmaşık bir sürecin içindedir. İfade edilen niteliklere göre öğretmenin, öğrencilerin bireysel anlamlarını yapılandırılmaları için uygun ortamlar kurma çabasında olmasđ gerekmektedir. Burada etkili öğretmenin, zihinsel kapasitesine, entelektüel birikimine ve yaratıcı düşünme becerisine vurgu yapılmaktadır. İfade edilen st düzey beceri ve donanımlara sahip olmayan birinin bu mesleği hakkıyla yerine getirmemesinden endişe duyulmaktadır. Bu ğretmenin kendini sınıf yaşantılarını çok yönlü, çok boyutlu, bağlamsal, esnek ve analitik bir düşünme süreci içinde yorumlama konusunda eğitmeleri beklenir. Zihnin alıŐma ilkelerini sınıftaki durumlara göre uyarlayan ğretmen niteliklidir. Çünkü ğrenme, anlamın bireysel olarak yapılandırıldığı özgün bir süreçtir ve ğretmen her birinin zihinsel, duyuşsal ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları hazırlamalđdır. Öğretmenin analitik, yaratıcı, esnek düşünme gücüne ve pedagojik alt yapısına katkıda bulunacak bilgi ve uygulamalarla karşılaştıran eğitim ve yeniliklere açık olacağı söylenebilir.



ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik/ *Öğrenciyi Analiz Etme, Tanılama ve Uyarlama\_ B1\_Özel eğitim\_1\_* Öğretmenin bilmesi gereken o çocuğu çözüp her çocuğa ayrı bir yol açma öğretisi oluşturmak. Karşı tarafın özelliklerini çözüp ona göre bir rota çizmeniz gerekiyor. O yüzden [öğrencileri] analiz edip ona [verilere] göre planlama yapmak gibi bir rolümüz var. Birebir düşünmeniz gerekiyor. Her birini ayrı olarak yorumlamanız gerekiyor. Ayşe'nin durumu farklı Ayşe'ye farklı bir şekilde okuma yazma becerisi öğretiyorsunuz. Ahmet'in durumu farklı Ahmet'e kalem tutmayı altı ay çalıştırıyorsunuz.

ÖĞRETMEN/ Mesleki nitelik/ *Öğrenciyi Analiz Etme, Tanılama ve Uyarlama\_ B1\_Biyoloji\_1\_* Sınıftaki herkes farklı. Hepsine ulaşmak. Bunun için en önemli yol göstericimiz, yaş döneminin özellikleri ve bireysel özellikleri. Öğretmenin bu ağı çözmesi gerekiyor. Onları neyin harekete geçirdiğini görmesi ve ona göre düzenlemesi gerekiyor. Bu bir kapasite, analiz ve yorum gücü. Onları tanımak sürekli deneme halinde olmak, yöntemlerini sürekli değiştirmek zorunda. Araştırmacı olmalı.

### 3.2.2. Mesleki Farkın Nedenleri Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Mesleki farklılığın nedenleri kategorisinin içeriğini, öğretmenler arasında nitelik, uygunluk ve etkililik gibi temel farklılıkların oluşmasına neden olan etmenler oluşturmaktadır. Mesleki uygulamaları ile örnek teşkil eden öğretmenler ile tersi özellikler gösteren öğretmenler arasındaki farklılıklara nelerin neden olduğuna ilişkin öğretmen inançları bu kategoride yer almaktadır. Daha açık bir ifadeyle: “Öğretmenler arasında farkın nedenleri nelerdir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır.

Öğretmenin meslek hayatı, zihinsel ve duygusal sınırlarını zorlayan durumlarla kuşatılmıştır. Bu açıdan öğretmenlik üst düzey zihinsel becerilerin eş zamanlı kullanımını gerektirir. Öğretmenlerden, sadece bir dizi beceriye sahip olmaları değil bildiklerini uyarlayan uzmanlar olmaları beklenmektedir (Hammond ve Snowden, 2007).

Yukarıdaki açıklamalar, bu mesleğin neden her öğretmenin elinde farklı şekillendiğini anlamamızı sağlamaktadır. Öğretmenler arasında görülen fark, mesleğin uyarlamayı zorunlu kılan gerekliliklerinin bir sonucudur. Fakat öğretmenler arasında farka neden olan nedir? Bu sorunun cevabı, öğretmen eğitimi için değerli bilgiler sağlayacağını düşünen eğitim bilimciler tarafından üzerinde durulan bir konudur (Goodwin, 2008). Bu sorunun, öğretmenler açısından görünümü, bu araştırmanın sorgulama alanlarından birini oluşturmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin iki bakış açısını yansıttığını göstermiştir. Araştırma verilerine dayalı olarak, öğretmenlerin bir bölümü öğretmenler arasındaki farkın doğal bir eğilim olduğuna inanırken diğer bölümü de kazanılan ve geliştirilen bir donanım olduğuna inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin bu konuda sahip olduğu inançları incelemek neden önemlidir? Öğretmenlerin bu konudaki inançları, onların hangi özelliklerine ışık tutmaktadır? Bu inançlar öğretmenin hangi karar ve uygulamaları ile ilgili olabilir? Araştırmada bu konudaki inançların öğretmen eğitimi, öğretim kavramına olan bakış açısı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda bu inançla ilgili olduğu düşünülen konular üzerinde değerlendirmeler yer almaktadır

Bu kategoride yer alan inançların, öğretmen eğitimine ilişkin bakış açısı üzerinde bir öngörü gücüne sahip olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen eğitimine karşı argümanların temel dayanağını öğretmenlik niteliklerinin doğuştan gelen bir eğilim olduğu inancı oluşturmaktadır (Murray, 2008). Esasında öğretimin doğal bir davranış olduğu inancının kökleri, insanın ilkel dönemlerine uzanmaktadır. Stephens (1967)'in doğal öğretim (spontaneous schooling) teorisine göre, öğretme insan davranış dağarcığının evrensel ve kalıcı bir özelliği olarak doğal bir davranıştır. Buna göre okulların varlığı ve öğretme davranışlarının ufak farklarla da olsa neredeyse aynı oluşu, bu doğal eğilimin bir sonucudur. Sözü edilen tarihsel bağlam öğretimin doğal bir davranış olduğu yönünde bir anlayış oluşmasına neden olmuş olabilir. Bunun yanında, öğretme eyleminin hayatın içinde bir kavram oluşu (Gilbert ve Borish, 1997) ya da pedagojik birikimi olmadığı halde etkili olduğu deneyimlenen öğretmenlerden de kaynaklanıyor olabilir (Judge, 1994). Öğretmenlik niteliklerinde doğal eğilimleri ön plana çıkaran bu argümanlar üniversite temelli öğretmen eğitiminin, insanların doğası gereği sahip olduğu öğretim becerilerinin ötesinde farklı olarak neler kazandırdığının sorgulanmasına neden olmaktadır. Doğal eğilime inanan bir öğretmenin, öğretmen eğitiminin etki ve gerekliliğine karşı şüphe ile yaklaşacağı ön görülmektedir.

Mesleki farkın nedenleri kategorisinin, öğretmenin sınıf için öğretim yaklaşımları konusunda öngörü gücüne sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen açısından, öğretim uygulamaları karmaşıktıkça onun gerektirdiği düşünülen nitelikler de farklılaşacaktır. Öğretimi sadece bilinenlerin aktarımı olarak gören bir öğretmen ile öğrencilerin kendi anlamlarını yapılandırdıkları bir süreç olarak gören bir öğretmenin bu konuya yaklaşımı bir olmayacaktır. Sınıfta üst düzey bilgi ve becerilerini kullanan bir öğretmen, öğretimin doğal bir eğilim olduğu varsayımına şüphe ile yaklaşacaktır. Nitekim yukarıda ifade edildiği gibi güncel alanyazın öğretme eyleminin son derece karmaşık ve üst düzey bilgi ve beceriler gerektiren bir eylem olduğu konusunda fikir birliğine sahiptir.

Bir öğretmenin öğretim sürecinin karmaşıklığını görmezden gelerek, onu doğal eğilimlerle açıklaması sınıfında farklılıkları dikkate almadığı; üst düzey öğrenmeler üzerinde durmadığını düşündürmektedir. Doğuştan getirilen eğilimler bu mesleği hakkıyla yerine getirmek için yeterlidir midir? Disleksi sorununu ya da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, deha öğrencilerin ya da istismara uğramış öğrencilerin öğrenme sorunları doğal eğilimlerle çözülebilir mi? Murray (2008)'a göre, insanın doğası gereği sahip olduğu öğretme biçimleri, göstermek ve anlatmakla sınırlıdır ve yalnızca öğretmen ve öğrenci ortak kültürel varsayımlar ve hedefler paylaştığında etkili olabilir. Bununla birlikte, eğitim amaçları, ezber türünde bilgi ve anlayışın ötesine geçtiğinde bu doğal öğretim biçimleri, daha az etkili ve bazen zararlı olabilmektedir. Nitekim Kantor ve Lowe (2004), bu tür sınıflarda tüm öğrencilerin üst düzey öğrenmelerinin çok ciddiye alınmadığını ifade etmektedir.

Öğretmen nitelikleri üzerinde düşünürken, öğretimin doğal eğilimlerle sürdürüldüğü dönem ile bugün arasındaki farklılıkları görememek yaygın bir düşünce hatasıdır. Tarihsel seyir içinde öğretme eyleminin koşul ve gereklilikleri büyük bir değişime uğramıştır. İlkel dönemlerde, sayıca az, benzer yaşam deneyimine sahip gönüllülere, anlat ve göster yöntemiyle devam eden öğretim ile bugün ki öğretim oldukça farklıdır. Bu dönüşümü fark etmeden, bugünün eğitim kurumlarındaki öğretimi doğal eğilimlerle açıklamak ve bu çerçevedeki uygulamaları sürdürmek ciddi pedagojik hatalara neden olmaktadır (Murray, 2008). Nitekim bu anlayış çağdaş eğitim gerekliliklerinin tersine çalışmakta (Brophy ve Good, 1986); farklı öğrencilerin zarar görmesine (Hawley ve Rosenholtz, 1984; Murray, 1996) neden olmaktadır. Çünkü öğretimi içgüdüsel bir eğilim olarak görmek insan zihni için sınırlı bir teori (Heider, 1958; Baldwin, 1980) olup eğitimde zorlu ve özgün problemlerin çözümü konularında yetersiz kalmaktadır (Murray, 2008). Çağdaş okullarda mesleğin profesyonel gerekliliklerini yerine getirmek için uzmanlık eğitimi zorunludur.

Eğitimbilimlerinde yaşanan ilerlemelere rağmen sınıfların klasik görünümünü aşamamasının nedenlerinden biri, öğretmenin bu inancına eğilmemek olabilir. Öğretmen adaylarının her şeyden önce öğretimin karmaşıklığı; doğal öğretim eğilimlerinin çağdaş okul gereklilikleri için yeterli olmadığı, bunun insan öğrenmesine ilişkin sınırlı bir yaklaşım olduğu konusunda ikna edilmesi gerekmektedir. Öğretimin doğal eğilim olduğu yönündeki inançlar, mesleki gelişime ilişkin her türlü çabaya karşı direnç oluşmasına neden olabilir.

Aşağıda mesleki farkın nedenlerine ilişkin iki alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; doğal eğilim ve sonradan edinilen kazanımdır. Çizelge 11’de, mesleki farkın nedenleri kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 11

*Mesleki Farkın Nedenleri Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretmen	
Kategori	Mesleki Farkın Nedenleri	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Alt kategoriler	Doğal Eğilim	Eğitimden ziyade_ kişinin doğuştan getirdiği özellikleriyle; nitelik bir kişilik problemidir; sorun bilmek değil kişilikle; sevmezsen, sabretmezsen olmaz; öğretmen doğudur; öğrenilecek bir şey değil içinde olmalı; tamamen duygu işi; yapı meselesi; duyguların ön planda o da eğitimle değişmez; vicdan meselesi; insanın içinde olacak; karakter meselesi; program geliştirdim, eğitim verdimle olmaz içinde olacak; bilgiyle, okumakla değişmez; eğitimden önce vicdan olacak; eğitimin etkisi yok; teorik bilgilerle olacak iş değil; yaradılış ile ilgili; gönüllülük esas; mizacın yatkınlığı gerekli; öğretme doğal bir yetenektir; meslek karakteri ile yapılır; öğretmenlik bildiklerimden ayrı bir şey; bilgi asla değil; kişiliği öğretmenliğe uygun olacak ...
	Sonradan edinilen kazanım	Aldığı eğitimle; öğrenci ihtiyaçlarını bilmekle; öğrencilerin gelişim dönem özellik ve ihtiyaçlarını bilmekle; neyi nasıl öğretmesi gerektiğini bilmekle; öğrenci davranışlarını nasıl değerlendireceğini bilmekle; öğrenme problemleri ile nasıl baş edeceğini bilmekle; kişilik değil aldığı eğitimle; pedagojik birikimiyle; güncel araştırma bulgularını takip etmekle; gönül meselesi değil profesyonel alt yapısıyla; beynin nasıl çalıştığını bilmekle; toplumun öğrenci üzerindeki etkisini yorumlayabilmekle; hangi durumda neyi kullanması gerektiğini bilmekle ...

*Doğal Eğilim Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlara göre öğretmenler arasındaki farkın nedeni, doğal eğilimlerle açıklanır. Sözü edilen inançların işaret ettiği özelliklerin, bugünün okullarının gerektirdiği karmaşık öğrenme problemlerinin üstesinden gelme konusunda ne kadar yeterli olabileceği düşündürücüdür. Bu alt kategoride, öğretmen eğitiminin içerik ve işlevinden şüphe duyulur. Çünkü öğretimde doğal eğilimlerin etkili olduğuna inanılır. Öğretmen eğitiminin en temel işlevi bu nedenle doğru kişilerin bu mesleğe seçilmesi ile ilgili olmalıdır. Öğretimi doğal eğilimlerle açıklamak, sınıftaki farklılıklar ve üst düzey öğrenmeler konusuna nasıl yaklaşıldığı konusunda şüphe uyandırıcıdır. Nitekim Kantor ve Lowe (2004), çalışmasında öğretmeyi doğal eğilim olarak gören öğretmenlerin, sınıflarında tüm öğrencilerin üst düzey öğrenmelerinin çok ciddiye almadığını ifade etmektedir. Ek olarak alanyazında bu bakış açısının çağdaş eğitim gerekliliklerinin tersine işlediği (Brophy ve Good, 1986); farklı

öğrencilerin zarar görmesine neden olduğu (Hawley ve Rosenholtz, 1984; Murray, 1996); insan zihni için sınırlı bir teori (Heider, 1958; Baldwin, 1980) olduğu ve eğitimde zorlu, özgün problemlerin çözümü konularında yetersiz kaldığı (Murray, 2008) yönünde eleştiriler görülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki farkın nedeni/ *Doğal eğilim* \_ B1\_ Tarih\_ 10\_ Öğretmen nitelikleri eğitim programlarıyla seminerlerle gelişmiyor kesinlikle... asla gerek yok. Kapalı öğrenmeye çünkü. Bu maalesef insanın karakteri, içinde olması gereken bir duygu. O yüzden diyorum ki keşke herkes öğretmen olmasa, karakterine yapısına uyanlar olsa. Çünkü bu asla onun içinde yoksa dışarıdan bir sihirli değnekle “bir program getirdim şuraya yerleştirdim” demekle olmuyor.

ÖĞRETMEN/ Mesleki farkın nedeni/ *Doğal eğilim* \_ B1\_ Özel eğitim\_ 7\_ Akademik olarak kurslara gitsinler ya da bir şeyler yapsınlar birçok yere gitsinler ama bir insanın içinde olmayınca değiştiremiyorsunuz. Ben onu gördüm. Ben bu çocuğa sarılıyorsam öpüyorsam kucaklıyorsam öbür öğretmen hiç bakmıyorsa, dokunamıyorsa ben ona eğitimle dışarıdan o duyguyu veremem. Bir şey kazandıramam. O onun içinde olacak. Vicdan olacak diyecek ki: “ben buradan evime para götürüyorum, çocuğumun rızkını götürüyorum. Ben bununla ilgilenmek buna o dersi vermek zorundayım. Bunun öz bakımıyla ilgili gerekli şeyleri yapmak zorundayım. Ben buna gerekirse sümüğünü silmek zorundayım.” diyecek. Kişiliği önemli yani.

*Sonradan Edinilen Kazanım Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlara göre öğretmenler arasındaki farkın nedeni, eğitimle elde edilen donanımla açıklanır. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, nitelikli öğretmenlik için temel bir gereklilik olarak ele alınır. Bunun yanında eğitim bilimleri, psikoloji ve beyin çalışmaları da öğretmenin mesleki gelişiminin kaynaklarını oluşturur. Öğretme, bu alandaki uzmanların da üzerinde anlaşmış olduğu gibi, üst düzey düşünme becerileri gerektiren karmaşık bir süreç olarak kabul edilir. Bu da öğretmenin bir takım bilgi ve becerilerde uzmanlaşmalarını gerekli kılar. İnsanlar doğal bir öğretim eğilimine sahip olabilirler fakat bu eğilim bugünün karmaşık sınıf gerekliliklerini yerine getirmekten uzak olduğu fark edilmiştir. Bu alt kategoride ifade edilen inançları çok çeşitli geçmiş, kültür, zekâ özelliklerine sahip öğrencilerin, belirlenen disiplinlerde kendi anlamlarını yaratabilmelerini sağlayan öğrenme ortamları oluşturabilmek için profesyonel bir eğitim zorunlu olarak görülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki farkın nedeni/ *Sonradan edinilen kazanım*\_ B1\_ Sosyal bilgiler\_ 1\_ Sonuçta bizim iyi hatırladığımız öğretmenler bizi anlayan, ihtiyaçlarımızı ve bunları nasıl giderebileceğini bilen öğretmenlerdi. Onlar bizi yönlendiren öğretmenlerimizdi. Bu da onun aldığı eğitimle alakalı. Nitelikli öğretmen olma öğrencinin ihtiyaçlarını ve bunları nasıl gidereceğini bilmekle ilgili...

ÖĞRETMEN/ Mesleki farkın nedeni/ *Sonradan edinilen kazanım*\_ B1\_ Din\_ 8\_ Öğretmenler arasındaki farkın nedeni öğretmenlik meslek bilgisi mutlaka.

Karşınızdaki hangi grupsa o çocukların psikolojisini, neyi ne zaman, ne şekilde anlatılacağı çok iyi bilinmeli. “Neye ihtiyaçları var, zihinsel olarak neyi almaya hazırlar; nasıl verilmeli?” bu konuda çok donanımlı olmaları gerekir...

### 3.2.3 Mesleki Algı Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Mesleki algı kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin meslek deneyimlerini tanımlama biçimleri (yaratıcı bir deneyim, körelten bir deneyim...) oluşturmaktadır. Daha açık bir ifadeyle bu kategori: “Öğretmenlik deneyimleri öğretmen tarafından nasıl görülmektedir?” sorusunun cevabıdır.

Meslek, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iştir (TDK, 2018). Aynı zamanda meslek, bireyin yaşamının büyük bir bölümünü oluşturur. Bu açıdan öğretmenin mesleğini nasıl gördüğü, hayatından aldığı doyum ile yakından ilişkilidir. Öğretmenin çalışma hayatı ile ilgili olumlu duygular beslemesi, bireyin meslekteki verimliliğini doğrudan etkileyen sosyal, zihinsel ve psikolojik yönleri için önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004). Öğretmenin mesleğine yönelik inançları, mesleki kimliğinin önemli bir parçasını oluşturur. Öğretmenlerin mesleki gelişim kararları, öğretim uygulamaları, değişim karşısındaki tutumları (Chong ve Low, 2008); öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama biçimleri (Felder ve Henriques, 1995); okula yönelik tutumları (Okçabol, 2000), motivasyonları ve sınıflarında üstlendiği roller üzerinde (Cohen ve Amidon, 2004) etkilidir.

Nitekim mesleki algı, pek çok ulusal ve uluslararası kuruluş (OECD, TEDMEM, GEMS), sendika ve araştırmacının öncelikli çalışma konusudur. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin saygınlık, sosyal statü, maaş yeterliliği, güven düzeyi, değer, kabul, ilgi, doyum (Gök ve Okçabol, 1998; Özpolat, 2002; TEDMEM, 2010) gibi parametrelerde büyük oranda olumsuz yönü işaret ettiğini göstermektedir. Bu durum sadece Türkiye’ye özgü değildir. ABD (Chang, 2009) Avusturalya, Çin, İngiltere (Hong, 2010) mesleği bırakma ve erken emeklilik oranlarının büyüklüğü endişe vericidir. Sözü edilen bulgular, öğretmenlerin mesleği çevreleyen koşullara ilişkin olumsuz algılarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Çünkü bu konuda yürütülmüş araştırmaların büyük bir bölümü, mesleki algıyı, öğretmenlerin kendilerini çevreleyen koşullar açısından ele almaktadır. Bu durumun mesleki algının bireysel yönünü eksik bıraktığı düşünülmektedir. Nitekim öğretmenin mesleki algısı üzerinde özerklik, itibar, kazanç ve çalışma koşulları... gibi dış faktörler kadar bireysel faktörler de etkili olmaktadır (TEDMEM, 2010). Mesleki algının bireysel yönünü, öğretmenlerin mesleği nasıl bir deneyim olarak gördüğüne yönelik

inançları oluşturmaktadır. Bu inançları incelemek, aynı zamanda öğretmenlerin dış koşullara neden farklı tepkiler gösterdiğini anlamayı kolaylaştıracaktır. Araştırmada benzer koşullar altında çalışan öğretmenlerin, mesleki deneyimlerini beş farklı açıdan gördüğü belirlenmiştir.

Özetlemek gerekirse bu kategoride, öğretmenlerin mesleki algılarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bunun için öğretmenlerin mesleki deneyimlerini nasıl gördüğüne odaklanılmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin mesleki algılarına ilişkin beş alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; körelten, kutsal, sosyal, dönüştüren, yaratıcıdır. Çizelge 12’de, mesleki algı kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 12

*Mesleki Algı Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretmen	
Kategori	Mesleki Algı	
Alt Kategoriler	Tanımlayıcı Alıntılar	
	Körelten	Gerilediğim; köreldiğim; kendimden alt düzeydekilerle çalışmak zorunda kaldığım; bıkkınlık veren; kullanmaya kullanmaya bildiklerimi unuttuğum; başka biri gibi davranmak zorunda kaldığım; yolda giden aracın tekeri gibi hissettiğim; kendime bir şey katamadığım; çobanlık yaptığımı hissettiğim; çerçeveye hapsediğim; sınırlandırıldığım; kaderimle baş başa bırakıldığım; bakıcılık yaptığımı hissettiğim; basit düşünmek zorunda kalmaktan zihinsel gerileme hissettiğim; ilişkilerimde basitleştiğim; bildiklerimin silindiği; yıprandığım; buyrulana uyguladığım; bildiklerinin üzerine bir şey katamadığım; gelişmeye zorlanmadığım; rekabet ve gelişim olanaklarının olmadığı; gelişime zorlanmadığım ve teslim olduğum bir deneyim ...
	Kutsal	Doğru yapıldığında Allah’a yaklaştıran; sürekli iyilik yapma fırsatına sahip olduğum; vicdanının geliştiği; en az hata yapma şansı olan; ahirette farklı bir hesaba tutulacağım; kapı kapandığında vicdanımla baş başa kaldığım; kötü yola sapmayacağım; kul hakkını düşünmem gerektiği; hesabını ahirette vereceğim; öbür dünyayı düşünerek davranmam gereken; Allah’ın emanetleri ile bir ömür geçirdiğim; sürekli iyilik yapma şansına sahip olduğum; yaptıklarımın hesabını ahirette vereceğimi bilmem gereken “Peygamberlik mesleği” kutsal bir deneyim ...
Sosyal	Sürekli iletişim hali içinde olduğum; pek çok insanın hayatının parçası haline geldiğim; duygusal yakınlıklar kurduğum; artan sosyal yaşam sayesinde empati duygumu geliştirdiğim; insanı anlamak, tanımak ve iletişim kurmakta ustalaştığım; sosyal açıdan zengin; bir sürü hayat tanıdığım ve dokunduğum; farklı görüşleri tanıma fırsatı bulduğum bir deneyim...	

(devam ediyor)

## Çizelge 12 devam

Dönüştüren	Değiştiğim dönüştüğüm; bir önceki yılımı beğenmediğim; sürekli öğrendiğim; bakış açımı dönüştürdüğüm; gençleştiğim; her yıl yenilendiğim; çocukların değişime zorlandığım; bilginin farklı yolları ile karşılaştığım; kendimi gördüğüm; öğreten değil öğrenen olduğum; yeni durumlar ile bilgilerimi, öğrenciye yaklaşımlarımı, kişilik özelliklerimi değiştirmek durumunda kaldığım; sürekli öğrenen olduğum; her yıl daha donanımlı gelen öğrencilere yetişmeye çalıştığım; zihin yapımı değiştiren bir deneyim .
Yaratıcı	Yeni yollar bulmaya iten; yaratıcı; ezberlerimi bozduran; her sınıfta farklı olduğum; hızlı ve doğru karar almak zorunda olduğum; olayları yorumlama ve sentez yapmamı gerektiren; ortama göre değişim gerektiren; bir konunun farklı farklı anlatımlarını tasarladığım; yaratıcı çözümler bulduğum; krizleri öğrenme fırsatına dönüştürdüğüm; doğaçlama yaptığım; aktif yaratıcı çözümler tasarladığım; duruma göre çözüm ürettiğim; her öğrenciye farklı öğretmen olduğum; kendi uygulamalarımın deneyini yaptığım; karmaşık problemlerin çözümünde ustalaştığım; çoklu bakış açıları kararlarımda kullandığım; sürekli yeniyi ürettiğim; durumdan duruma değiştiğim bir deneyim .

*Körelten Deneyim Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, öğretmenlik, körelten bir deneyim olarak görülmektedir. Bu inançların, meslekten doyum almayan bir bakış açısını dile getirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin körelmeye vurgu yaptığı noktalar; anlatılan içeriğin basitliği, yaşça kendinden küçük öğrencilerle uzun zaman iletişim kurmak zorunda kalınmasıdır. Sırayla bu başlıklara ilişkin değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Bu alt kategorinin yansıttığı bakış açısına sahip olan öğretmen, kendi kapasitesinin altında gördüğü bilgileri anlatmak zorunda olması nedeniyle, mesleki deneyimini “körelme” olarak tanımlamaktadır. Bu yorum, öğretmenin mesleğe sadece bilgi aktarmak açısından yaklaştığını düşündürmektedir. Buna göre öğretme eylemi, “üst düzeyde zihinsel becerilerin aktif olarak kullanıldığı bir çaba olmayıp, tek düze zihin kullanımı gerektiren bir bilgi aktarımıdır”. Bu durum öğretmenin öğretime ilişkin sınırlı bir bakış açısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü “bilgi basit ise onun öğretimi de basittir.” şeklinde hatalı bir çıkarımda bulunulmaktadır. Bu bakış açısı, öğretmenin mesleki uygulamalarının bir sonucu olabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmen, uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerini kullanmaktan uzak oluşu körelmeyi deneyimlemesinin nedeni olarak görülebilir. Sadece var olan bilginin tüm sınıf için aynı şekilde aktarımı söz konusudur. Bu nedenle, öğretmen anlattığı konu ölçüsünde gelişebileceğini düşünmekte, basit konuları anlatan olarak köreltiğini hissetmektedir.

Körelmenin nedeni olarak ifade edilen diğer bir nokta yaşça küçük bireylerle geçirilen sürenin fazla oluşudur. Öğrencileri ile geçirdiği sürenin fazla oluşu, öğretmeni



yetişkin iletişim sürecinden kopardığı ve daha basit düşünür hale getirdiği ifade edilmektedir. İletişim sürecinde, öğrencinin zihinsel, gelişimsel ve sosyolojik özelliklerini dikkate alarak özelleşmiş öğrenme fırsatları yaratmak, öğretmenin üst düzey donanımlara sahip olmasını gerektirmektedir. Böylesi bir tablo içinde öğretmende körelmeden ziyade bir gelişme ön görülür. Ancak böylesi bir gelişim farkındalık gerektirir. Bu alt kategoride ifade edilen durum, öğrenci ile iletişimin doğası ve gereklilikleri konusunda profesyonel bir yaklaşımın uzağında sınırlı bir bakış açısına işaret etmektedir.

ÖĞRETMEN/Mesleki algı/ *Körelten\_B1\_L\_Matematik\_1\_Sistem*, ... öğretmenden çobanlık yapmasını istiyor. Kim ne derse desin. Bu maalesef siyasete oyun olmuş. Geliyor öğrenciyi okula hapsediyorsun, bahçe nöbetçileri falan güya bilgi öğretiyoruz. Zaten almak isteyen öğrenci alıyor götürüyor. Almak istemeyen bir şey yapamıyoruz. Onlara da çobanlık yapıyoruz.

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Körelten\_C1\_Bilişim\_1\_Bize basit gelen şeyleri anlatmak zorunda kalıyoruz. Üzerine bir şey katmayınca o körelmeyi hissediyorsun. Yaptıkların belirli, öğrenci düzeyi belirli, sana verilen olanaklar, süre belirli, maddi imkânların belirli.*

*Kutsal Deneyim Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançların yansıttığı bakış açısına göre, öğretmenlik kutsal bir deneyimdir. Mesleki deneyim, kişiyi kutsal saydığı değerlere yakınlaştırma ve bu değerleri sürdürebilmesine olanak tanıyışı açısından değerlendirilmektedir. Bu mesleğin deneyimleri sayesinde kutsallığın en üst mertebesi peygamberlik ile özdeşleşim kurulur. Ahiret inancı, öğretmenin hesabını veremeyeceği eylemlerde bulunmasına engel olur. Mesleki yetki ve sorumluluk alanları, kişinin kutsal saydığı değerlerle çizilmiştir. Yani öğretmenlik bir peygamberlik mesleğidir bu nedenle de böylesi bir fedakârlık ve adanmışlık içinde yerine getirilmelidir. Mesleğin sınırlarını, kutsal sayılan değerlerle çizilen vicdan belirler.

Bu bakış açısında mesleki standartların yerini kutsal sayılan değerlerin aldığı söylenebilir. Bu durumda, mesleğin profesyonel gereklilikleri ile kutsal olduğu kabul edilen değerler ile arasında bir çelişki olduğunda öğretmenin hangi yönde hareket etmeyi tercih edeceği sorusu gündeme gelmektedir. Öte yandan, mesleğin kutsallık gibi göreceli, öznel ve profesyonel sınırlardan uzak bir ölçüt ile değerlendirilmesi düşündürücüdür. Bu bakış açısında öğretmenler vicdani değerlerine sadık kalarak mesleğinin gerekliliklerinin yerine getirdiğinde kendilerini tatmin olmuş hissederler. Ancak vicdan nedir? Vicdanın sınırlarını kim tayin eder? Vicdan ile 21. yüzyıl öğretim gereklilikleri çelişirse hangi yönde hareket edilecektir? Öğretmenlerin vicdanları konusunda farklılıklar mevcut ise

öğretmen uygulamalarındaki farklılığa rağmen her biri vicdanının rahat olduğunu ifade edecektir. Bu durumda herhangi bir sorun yok mudur?

Öğretmenlik uygulamalarını değerlendirme ölçütü olarak kullanılan vicdanın, bireyin kutsal saydığı değerler ile sınırları çizilen bir kavram oluşu öğretmenlik uygulamalarını objektif ölçütlerden ve standartlardan uzaklaştırma riski taşıdığı söylenebilir. Bunun yanında mesleği kutsal olarak tanımlayan bir öğretmen, meslekteki eleştirel yaklaşımı, kutsala karşı çıkış olarak görecektir. Böylesi bir durumda hak arama, eleştirme, standart getirme, farklı inançların eğitim sistemlerini model alma gibi durumlar kutsala karşı çıkış olarak değerlendirilerek olumsuz olarak yorumlanabilir.

Diğer yandan, bu inançlardan “meslekte kutsal bir değerlendirme mekanizması olmadığında mesleğin hakkıyla yapılamayacağı” vurgusu dikkat çekmektedir. Öğretmenliğin tek denetim mekanizmasının vicdan olarak görüldüğü dikkat çeken unsurlardandır. Öğretmenin “sınıfta istediğini yapmakta özgür olduğu ancak vicdanının bu konuda devreye girdiğini” ifade etmek, mesleki denetim mekanizması konusunda düşündürücüdür. Çünkü bu durum oldukça göreceli bir denetime işaret etmektedir. Buna göre bu öğretmenle benzer vicdan sistemine sahip olmayan bir öğretmenin sınıfta istediğini yapabileceği mi düşünülmektedir? Bu inanca sahip olan öğretmenlerin kendileri ile aynı şeye inanmayan öğretmenleri nasıl değerlendirecekleri merak konusudur.

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Kutsal*\_ A1\_Tarih\_1\_ Şu kapı kapandığında tamamen vicdanımızla baş başayız müfettiş de gelse, okul müdürü de gelse olay o değil. O kapı kapandığında “şu maç nasıldı, dizi de ne oldu?” demiyorsan işte vicdanlı olduğunun kanıtı. O yüzden iyi öğretmen bu işi hakkıyla yapan öğretmen vicdanlıdır...

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Kutsal*\_ C1\_İngilizce\_1\_ Öğrencilerin geleceği bizim elimizde peygamber mesleği bu...

*Sosyal Deneyim Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, öğretmenlik sosyal bir deneyimdir. Zengin bir sosyal ortam içinde olma, iletişim becerilerinde gelişme ve bu sayede insanlar üzerinde etki yaratabilme bu alt kategorideki öğretmenin mesleki deneyiminin odağını oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin öğrencilerini, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirme ve hayatları üzerinde etki yaratabilme fırsatı olarak gördüğü söylenebilir. Mesleki deneyim, “bireye sosyal açıdan zengin bir hayat sağlar ve bir iletişim uzmanı kılar”.

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Sosyal*\_ A1\_Sınıf öğretmeni\_1\_ Öğretmen olmak çocuklarla özel bir iletişim biçimi geliştirdiğiniz bir süreç. Çocukların her şeyi ile ilgilenmek, çocukların da her konuda öğretmenleri ile iletişime geçmekte

kendilerinde bir sıkıntı görmemeleri, rahatlıkla gelip ailelerinden söz edebilmeleri. Sadece öğretim değil, hayatlarının bir parçası olmak. Ailelerini geri çevirebildikleri bir konuda öğretmenin kırımamaları.

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Sosyal \_ B1\_Din\_4\_* Hep aynı görüş içerisinde büyüdüğümüz için, farklı görüşten insanlarla karşılaşmadığımız için öğretmen olduğunda karşılaşıyorsunuz. Zengin bir yaşantı sağlıyor. İlk zamanlar biraz ters geliyor, o zaman tavrınız farklı oluyor. Bu süreci öğretmenlikle siz de öğreniyorsunuz.

*Dönüştüren Deneyim Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, öğretmenlik dönüştüren bir deneyimdir. Sürekli öğrenen olma, deneyimine yönelik farkındalığını artırma, öğrencileri sayesinde genç ve güncel kalma, bu alt kategoride yer alan öğretmenin mesleki deneyiminin odağını oluşturur. Mesleki uygulamalarına yönelik üst bilişsel bir yaklaşıma sahip olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerini, kendi deneyimini izleyebildiği ve yeni şeyler öğrenilebildiği fırsatlar olarak gördüğü söylenebilir. Bu grupta ifade edilen deneyimler, “körelten deneyim” inancı ile zıt bir yaklaşıma işaret etmektedir. Körelten deneyimde, öğrencilerin öğretmenden daha alt düzeyde oluşunun öğretmeni körelttiği düşünülürken; bu alt kategoride öğrencilerin kendilerinden daha ileri düzeyde, genç beyinler olarak görüldüğü dikkat çekmektedir. Her sene farklı bir nesille karşı karşıya gelişin öğretmene yenilenme ve taze kalma fırsatı sağladığı ifade edilmektedir. Kendini sınırları net olarak çizilmiş mükemmel öğretmen olarak değil, sürekli değişen, değiştikçe iyileşen, öğrencileri sayesinde ileriye gidebilen bir olasılık olarak görmektedir. Bu açıdan mesleki deneyim bir gelişim fırsatıdır.

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Dönüştüren\_ A1\_Din\_1\_* Öğretmenlik her yıl değiştiğin bir deneyim. Yıllar geçtikçe öğreten değil de öğrenen olduğunuzu keşfettiğiniz bir süreç. Öğretmenliği 20 yıl yapıp ben hala bu işi tam öğrenemedim diyenler anlatılırdı bizlere. “Aman!” derdim, “ne var ki öğrenilemeyecek bu işte?”. İlk beş yıl başka, on yıl başka, on beş yıl başka... Her yıl bir şey öğreniyorsunuz. Çünkü insanla uğraşıyorsunuz. İnsanın bitmeyeceğini görüyorsunuz. Önce ben bir şey öğretiyordum konumunda hissediyordum kendimi. Şimdi ben onlardan bir şeyler öğreniyordum. İnsanı tanıyorum, kendimi tanıyorum, bu arada da onlara bir şeyler öğretmeye çalışıyorum.

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Dönüştüren \_ A1\_ Fen ve Teknoloji\_3\_* Öğretmen olmak çocuklarla iç içe olmak, sorularına cevap vermek, bulamayıp araştırmak. Her gün yeni bir sorgulama ile geliyoruz. Sen bir şey anlatıyorsun ama çocuk onu beyninde hayal dünyasında onu öyle bir şekillendiriyor ki. Sana farklı bir yorumla geliyor şaşırıp kalıyorsun. Bilginin farklı yorumları ile karşılaşıyorsunuz. Tek ve net bir cevap yok. Bu nedenle öğretmen olma sürekli değiştiğin, dönüştüğün bir deneyim.

*Yaratıcı Deneyim Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenlik, zihinsel güçleri artıran yaratıcı bir deneyim olarak görülür. Zihinsel potansiyelini

genişletme, yaratıcı ve esnek düşünme, uygulamalarına deneysel yaklaşma bu alt kategorideki öğretmenin mesleki deneyiminin odağını oluşturur. Burada öğretmenler, öğrettiği içeriğin düzeyinden ziyade öğretim sürecine odaklıdır. İçeriği, öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları temelinde uyarlamaya ne denli karmaşık üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği bilinmektedir. Bunun yanında mesleki deneyimine deneysel yaklaşım da dikkat çekicidir. Öğretmenlik, sınıfta her tür öğrenen için uygun öğrenme fırsatı oluşturmayı gerektiren bu nedenle de bilimsel, uyarlamaya dayalı, yaratıcı bir deneyimdir. Öğrenciler keşfedilmesi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları hazırlanması gereken bireyler olarak görülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Yaratıcı\_C1\_Türkçe\_1\_Esnek* olmak gerekiyor. Aslında siz yaratıcılıkla ilgili bir iş yapıyorsunuz. Performansınızın yaratıcılığa dayandığı bir iş yapıyorsunuz. O atmosfer o durum ve tablo size ne getiriyorsa senin o durumu yorumlayarak hedefi vermeniz gerekiyor.

ÖĞRETMEN/ Mesleki algı/ *Yaratıcı\_C1\_O\_Türkçe\_1* Öğretmenin en temel özelliği yaratıcılık. Yaratıcılık öğretmenin sınıfta öğrencilerine en iyi şekilde öğitebilmesinin en önemli gerekliliği. En önemli becerisi. Yaratıcılık kıvrak bir şekilde sınıfı çözümlüyor o an ne gerekiyorsa öğrencileri en etkileyecek şekilde yapabilmesinin şartı. Ancak bu hem çok iyi okumayı hem de o anı çok iyi analiz edebilmeyi gerektirir.

### *3.2.4 Meslek Bilgisi Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular*

Meslek bilgisi kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin eğitimbilimleri alanına ait kuramsal bilgilere yönelik inançları oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle “kuramsal bilgiler, öğretmenlerin mesleki gerekliliklerini yerine getirmekte üstlendiği işlevler açısından nasıl değerlendirilmektedir?” sorusunun cevabı bu kategorideki inançları oluşturmaktadır.

Öğretmen eğitimi programları, öğretmenin mesleki gerekliliklerini yerine getirebilmesi için gereksinim duyduğu bilgi ve beceriler temelinde hazırlanır. Bu açıdan öğretmenin ne bilmesi gerektiği, öğretmen eğitimcileri için temel bir sorudur. Diğer yandan öğretmenin bilmesi gerekenler sadece öğretmen eğitimcilerinin cevabını aradığı bir soru olmayıp sosyal, politik, teknolojik alanlarda meydana gelen gelişmelerle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerden beklenenlerin biçimlenmesinde sosyal bağlam, politik iklim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve öğrenmeye ilişkin artan anlayış etkili olmaktadır (McDiarmid ve Bright, 2007).

Peki, bugün öğretmenden ne bilmesi beklenmektedir? Bugün, güçlü bir öğretim çağı toplumda giderek artan bir öneme sahiptir. Öğrenme standartları her zamankinden

daha fazladır. Vatandaş olmak, hayatta kalmak ve başarılı olmak her zamankinden daha fazla bilgi ve beceri gerektirmektedir. Eğitim, hem bireyler hem de toplumların başarılı olmaları için giderek büyük bir öneme sahip olmaktadır. Öğretmen niteliklerinin öğrenci öğrenmelerinin en önemli belirleyicisi olduğu konusunda herkes fikir birliği içindedir. Öğretmenlerden beklenenler artmaktadır. Öğretmenlerden sadece kurallara riayet etmesi ve öğrencilerine faydalı bilgiler sunması değil aynı zamanda farklı gruplarda bulunan öğrencilerin de öğrenmelerini sağlaması beklenmektedir. Önceki yıllarda, öğretmenden sadece toplumun küçük bir bölümünün öğretimini gerçekleştirmesi beklenirken günümüzde bütün öğrencilere üst düzey öğrenme beceri ve performans yetenekleri kazandırmaları beklenmektedir (Hammond, 2011). Öğretmenlerin üst düzey bilgi ve beceriler ile donanmış olması gerektiği görülmektedir.

21. yüzyılda öğretmenden insanların nasıl öğrendiği, nasıl daha etkili öğretilebileceğine ilişkin bilimsel bilgileri içeren pedagojik içerik bilgisine hâkim olması; insanı anlaması; her çocuğun ruhunu anlamanın bir yolunu bulması; sınıf etkinliklerini etkili bir biçimde yapılandırma ve yönetme yeteneğine sahip olması; iyi iletişim kurması; teknolojiyi kullanması; kendisini sürekli geliştirmek için yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması beklenmektedir (Hammond, 2008). Sözü edilen nitelikler öğretmenden bilimsel bilgi birikimine sahip olmanın yanında bunları karşılaştığı durumlara hızla uyarlayabilmesinin beklendiğine işaret etmektedir. Şüphesiz çağdaş dünyanın gerekliliklerini yerine getirme konusunda öğretmenin en önemli kaynağını bilimsel bilgi ve bilimsel düşünme oluşturmaktadır.

Yukarıda özetlenen “öğretmen ne bilmeli?” sorusunun öğretmen açısından görünümü bu kategorinin temel tartışma alanını oluşturmaktadır. Öğretmenin ne bilmesi gerektiğine yönelik tartışma politik ve bilimsel gündemin ilk sıralarında yerini almaya devam ederken acaba öğretmen kendi deneyimi içinde mesleki bilgiyi nasıl değerlendirmektedir? Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının %30’unu öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri oluşturmaktadır (YÖK, 2017). Bu derslerin içeriğini büyük oranda sosyal bilim ve eğitim bilim araştırmalarına dayanan araştırma bulguları ve kuramsal çalışmalar oluşturmaktadır. Peki, öğretmenler bu bilgileri mesleki gereksinimlerini yerine getirme açısından nasıl değerlendirmektedir? Mesleki inançlar, öğretmenlerin bu bilgilere yönelik tepkileri üzerinde etkili olması nedeniyle önem taşımaktadır (Kagan, 1992). Bu açıdan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde gördüğü kuramsal bilgileri nasıl yorumladığını bilmek önemli bir gerekliliktir.

Meslek bilgisi kategorisinde yer alan inançların, öğretmenlerin mesleki gelişim, öğretmen eğitimi ve öğretim tercihleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu inançlar, öğretmen eğitimine yönelik olası önyargılarını görülerek bir takım önlemlerin alınmasında kılavuz olacaktır.

Aşağıda öğretmenlerin mesleki bilgisine yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren dört alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; gerçeklik sorunu, koşul sorunu, uyarılama sorunu, kaynaklık etkisidir. Çizelge 13’de, meslek bilgisi kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 13

*Meslek Bilgisi Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretmen	
Kategori	Mesleki bilgi	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Alt Kategoriler	Gerçeklik Sorunu	Dewey bilmek sınıfta bana bir şey katmıyor; şu şunu demiş bu bunu demişle olmuyor; teorik ile pratik uymuyor; gerçek sürprizlerle dolu onlar gibi durağan değil; onlar boş işler; yazılanlar çocuğun doğasını tam anlamıyor; yazılanları uygulamak mümkün değil; yazılanlar hayali gerçek değil; gerçeklerle çelişiyor; onlarla öğretmenlik öğrenilmez; çok kuramsal kaçıyor; önemli olan ne öğreteceğinizi tam biliyor musunuz ? budur; sınıftaki hayat kitapta anlatıldığı gibi değil; kendi bilgime güvenirim; her çocuk farklı, yazılanlar hangi birini anlayacak; sınıfa seksan onlar da yapamaz; yazılanların hiçbir faydasını görmedim; mantığa aykırı; uygulanmıyor; kağıt üzerindeki ile olmuyor...
	Koşul sorunu	Kendi çocuklarımızla çalışılırsa; bizim coğrafyamızı yansıtırsa; okullarımızda denirse; sınırlandırılmış gerçek durumlar üzerinden anlatırsa; daha dar çerçeveler sunarsa; Türkiye kırsalının sonuçları üzerinden yapılsa; bu topraklarda üretilirse; yazılanlar bu coğrafyayı anlatırsa; Milli eğitimin politikaları ile uyumlu olursa anlamlıdır ve uygulanabilir.
	Uyarılama sorunu	Yazılanları anlamam yıllarımı aldı; yıllar sonra “aa bunu demek istemiş” dedim; hayatımızla bağını kurmak için tecrübe gerek; zamanla okuduklarımı uygulamalarıma taşıdım.. Kuramsal bilginin nerede ve nasıl kullanılacağını bilirim; nasıl uyarlayacağım ile birlikte öğretilirse; uygulamadaki yansımalarını görürsem; sınıf yaşantısında o kuramın ne anlama geldiği ile birlikte görürsem anlamlı ve uygulanabilir.
	Kaynaklık etkisi	Bilime güvenmezsen bilim öğretemezsin; planlama sürecinde bilimsel verilerden yararlanmak gerekli; öğretmen eğitiminde görülen kuramlar çok önemli; bilimsel çalışmalar öğretmenle düzenli olarak paylaşılmalı; bu iş bilimsel bir alan; öğretmen sürekli olarak denemeli, araştırmalı sınıfta uygulamalı; arkadaşlarımızın geniş, bilimsel fikirlere açık olması gerekiyor; bilimden köklenmeliydik.

*Gerçeklik Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, meslek bilgisi alanını oluşturan kuramsal bilgiler öğretmene göre gerçeklik sorunu taşımaktadır. Buna göre, kuramsal bilgi, öğretmenin meslek hayatının gerçekliğini yansıtmamakta ve öğrenilmesi öğretmen için mesleki bir gereklilik oluşturmamaktadır. Bu alt kategorideki inançlara göre, mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriler kuramsal bilgi ile değil öğretmenin deneyimi ile elde edilebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenin mesleki bilgisi kendi deneyiminden gelir. Peki, bir öğretmenin mesleğini yerine getirmek için bilmesi gerekenleri sadece kendi deneyimi ile sınırlandırması nelere neden olabilir? Mesleki donanım sadece deneyim ile sağlanabilir mi? Deneyim, sınıftaki problemlerin çözümüne tek başına kılavuzluk edebilir mi?

Yukarıdaki sorular, öğretmenlerin deneyime yaptığı vurguya ilişkin bir takım sorunları gündeme getirmektedir. Bunlardan ilki öğretmenin meslek hayatının öğretici vakalar açısından taşıdığı sınırlılıktır. İkincisi, deneyimin zaman maliyetidir. Bir öğretmenin mesleki bilgisindeki gelişimini deneyime bağlaması, öğrenme olanağını vaka ile karşılaşma zamanının inisiyatifine bırakmak anlamına gelmektedir. Diğer bir sınırlılık deneyimin yorumlanmasıdır. Öğretmen kendi deneyimini, kuramsal bilgidan destek almadan, nasıl bir zihinsel süreç ile yorumlayacaktır? Bu süreç ne derecede güvenilir ve geçerli olacaktır? Öğretmenin deneyimini yorumlama biçiminde gösterdiği olası hatalı süreçler, yıllar boyu hatalı uygulamalara kaynaklık edebilir. Çünkü deneyimin eleştirisini ya da karşıtını görme olasılığı, kuramsal bilgiye olan yaklaşım tarafından engellenmiştir. Bir diğer sorun deneyimin göreceliliğidir. Göreceli çıkarımların neden olacağı çeşitlilik, eğitim uygulamalarında, ortak anlayış yoksunluğa neden olabilecektir. Son sorun, dünyadaki değişim ve dönüşümün yorumlanamayarak mesleki uygulamalar açısından zamanın dışında kalınmasıyla ilgilidir. Dünya bireyden her zamankinden daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmasını beklemektedir. Öğretmeler ise geleceğin dünyasına öğrenciler yetiştirmektedir. Böylesi bir değişim ve dönüşüm bireyleri olgulara çok sayıda bilimin aracılığıyla bakmaya zorlamaktadır.

Öğrenme olgusu, sadece eğitim bilimleri araştırmalarının değil psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi sosyal bilimlerin olduğu kadar beyin, nöroloji ve genetik araştırmalarının da çalışma alanıdır. Bu alanlardan elde edilen bilgi birikimi, her öğretmenin ortak malzemesi olan öğrenci ile ilgilidir. Bu açıdan bilimsel ve kuramsal bilgi öğretmenlerin öğrencilerine yönelik çok yönlü güncel bir bakış oluşturabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin mesleki karar ve uygulamalarına kuramsal bilginin kılavuzluk etmesi beklenmektedir.

Aksi halde okulların çağın gerisinde kalarak geleceğin dünyasına öğrenci yetiştirme misyonlarını gerçekleştiremeyeceklerdir.

Kuramsal bilginin gerçekliğini sorgulayan bir öğretmenin mesleki gelişimini sadece kendi deneyimi ile sınırlayacağı söylenebilir. Öğretmenin, gerekliliğine inanmadığı bir şey için çaba sarf etmeyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim yönündeki tercihlerini değiştirebilmek için öncelikle bilimsel ve kuramsal bilgiye olan yaklaşımını değiştirmenin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Öğrenme kavramına ilişkin yüzlerce yıldır pek çok alanda bilim insanı ve düşünce adamının çözmeye çalıştığı bu karmaşık tabloyu, öğretmenin nasıl olur da “sadece deneyim” le açıklayabildiği soru işareti oluşturmaktadır.

ÖĞRETMEN/ Meslek bilgisi/ *Gerçeklik sorunu*\_ B1\_Türkçe\_1\_ Şu şunu demiş o onu demişe olmuyor bu işler.

ÖĞRETMEN/ Meslek bilgisi/ *Gerçeklik sorunu*\_ B1\_Türkçe\_ Pedagoji dersi aldık bol bol ama ben açık söyleyeyim hiçbir faydasını görmedim. Faydasının olacağını da hiç sanmıyorum. John Dewey bilmek bana bir şey kazandırmıyor. Önemli olan yaşayarak bilmek.

*Koşul Sorunu Alt Kategorisi:* Koşul sorunu alt kategorisinde, meslek bilgisi alanını oluşturan kuramsal bilgiler öğretmene göre koşul sorunu taşımaktadır. Buna göre, kuramsal bilgiler öğretmenin içinde yaşadığı kültür ve coğrafyayı yansıtmamakta ve bilinmesi öğretmen için mesleki bir gereklilik taşımamaktadır. Bu anlayışta kuramsal bilgi ancak öğretmenin yerel koşullarını yansıttığında anlamlıdır.

Öğretmenin bilimsel bilgiyi ve insanı yorumlama biçiminin bu bakış açısı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu anlayışa sahip bir öğretmen, bilimsel bilginin genellenebilirliği, sınırlılıkları ve işlevine ilişkin nasıl bir bakış açısına sahiptir? Öznesi insan olan bilimsel araştırmaların hangi iddiaları taşımakta olduğunu düşünmektedir? Bilimsel bilgi kadar bilimsel düşünme becerilerinin işlev ve gerekliliği konusunda ne düşünmektedir? Bunun yanında, öğretmen, insanı nasıl açıklamaktadır? İnsanı açıklamak için sadece kültürel, sosyal yönleri mi dikkate almaktadır? İnsanın bir tür olarak var oluşu, diğer bir ifadeyle antropolojik kökenden gelen özelliklerini ne derecede dikkate almaktadır? Diğer yandan genetik özelliklerimizden dolayı sahip olduğumuz ortaklıklar üzerinde ne kadar durmaktadır? Kültür, dil, sosyal yapı açısından çok geniş bir çeşitlilik gösteren insan türü, fizyolojik ve genetik temelde çok küçük ayrımlara sahiptir. Bu ortaklıklar temelinde bilim, insan türüne ilişkin pek çok genellenebilir bilgiye ulaşmaktadır. Örneğin insan beyninin nasıl çalıştığı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği,



davranışlarımızın kökenleri vb. gibi pek çok konu insanoğlu için ortaklıklar taşımaktadır. Öte yandan insan kültürel, sosyal ve dil açısından farklılıklara sahiptir. Nitekim bilimsel bilgi de bunu doğrulamaktadır. Özetlemek gerekirse, bilimsel bilgi ve bilimsel süreç insan türünün taşıdığı ortaklıklar ve farklılıklar sınırlılığında bilimsel yöntemler kullanarak geçerli ve güvenilir bilgi üretme çabası içindedir.

İnsanın doğduğu coğrafyanın özelliklerini taşıyor olması, insan türüne ait olması nedeniyle sahip olduğu ortak özellikleri yok etmez. Diğer ülkelerden ya da milletlerden yapılan değerlendirmelerin hiçbir şekilde bizimle uymayacağı şeklinde bir yorum, insana ilişkin hatalı bir bakış açısıdır. İnsanın kültürel ve sosyal bir canlı oluşunun altında genetik düzlemde sahip olduğu ortaklıklar yatmaktadır. Bu açıdan insan sahip olduğu farklılıklardan daha da önce türe özgü ortaklıklara sahiptir. Bu nedenle bilim, insana ilişkin kültürden bağımsız bilimsel bilgiler ortaya çıkartabilmektedir. Bilim her şeyden önce insan türüne aittir. Sonuçlar açısından farklılıklar taşısa da sorular ve bilimsel yöntem ortaklıklar taşır. İnsanı anlama çabasını sadece kendi coğrafyasına ve kültürüne hapsetmek sınırlı bir bakış açısının ürünüdür. İnsan olmanın doğası ile çelişmektedir. Öte yandan ülkemizde eğitim bilimleri alanı yaklaşık yarım yüzyıllık bir geleneğe sahiptir. Bu açıdan ülkemize ait bilimsel bir birikime ulaşılmıştır. Bunu savunan öğretmenlere Türk eğitim araştırmalarını takip edip etmedikleri sorulduğunda olumsuz cevaplar alınmıştır. Bu durum öğretmenlerin bilimsel bilgiye gereksinim duyma ve yararlanma biçimi konusunda düşünmek gerektiğini göstermektedir.

İnsan sadece kültürel bir varlık değildir. Her türlü tanımlamadan önce insandır. İnsanın türe özgü evrensel özellikleri reddedilemez. İnsana ilişkin evrensel özellikler yadsınmamalıdır. Öğrencilerin var olan durumunu sadece kültür ve coğrafya açıklayabilir mi? Öğrencilerin sorunlarını sadece o kültürden bilim insanları çözebilir mi? Kültürel farklılıklar insanoğlunun birikimine yüz çevirmeyi mi gerektirir? Bu alt kategorinin yansıttığı bakış açısına sahip olan öğretmenlerin, mesleki gelişimleri açısından bilimsel ve kuramsal bilgi birikiminden ancak yaşadığı coğrafya dâhilinde üretildiğinde faydalanacağını söylemek mümkündür. Öğretme sürecinde karşılaştığı bilimsel, kuramsal bilgi ve uygulama örneklerini kendi şartlarına uyarlamaktan ziyade kendi koşullarına uymadığı eleştirisi ile reddedeceği düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Meslek bilgisi/ *Koşul sorunu A1\_Sosyal bilgiler\_1\_ Sonuçta öğrenciler buldukları coğrafyanın özelliklerinin yansıtıyorlar. Buradaki öğrencilerle çalışıldı mı ya da Türkiye kırsalında?*

ÖĞRETMEN/ Meslek bilgisi/ *Koşul sorunu\_A1\_Matematik\_6\_Yöntemler* var çok fazla var ama sizin girdiğiniz ortam sizin bunları kullanıp kullanmadığınızı çok etkiliyor. Bilinmesi gerekiyor evet ama hiçbir şey kitap üzerinde anlatıldığı gibi değil... Bize uymuyor...

*Uyarlama Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, meslek bilgisi alanının kuramsal içeriğinden ziyade onun öğretilme yöntemi eleştirilmektedir. Öğretmenler, bilimsel bilginin gerçekliğini ve koşullarını sorgulamamakta, sadece bu şekli ile öğretmen uygulamalarına kılavuzluk etmenin uzağında olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadeden her bilimsel bilginin öğretmen uygulamasına dönüştürülebilir bir karşılığı olması gerekliliği inancı gün yüzüne çıkmaktadır. O halde sınıfta doğrudan karşılık bulmayan bir içeriğin bilinmesi gerekmediğini düşündüğü çıkarımında bulunulabilir. Peki, öğretmenlerin ifade ettiği bu durum neye işaret etmektedir? Her bilimsel bilgi, vakalar içinde mi öğretilmelidir? Bilimsel bilgi bağlamından kopuk olduğu için mi soyut olarak değerlendirilmektedir? Her bilimsel içeriği sınıf uygulamasına dönüştürmek mümkün müdür? Gerekli midir?

Öğretmenlerin kuramsal bilgiye getirdiği bu eleştiri, öğretmen eğitiminin önemli bir eksikliğini göstermektedir. Bu eksiklik, eğitim fakültelerinin, kuramsal bilgileri transfer etme ve uyarlama konusunda öğretmen adaylarının yeterliğini geliştirmekten uzak olduğunu işaret etmektedir. Nitekim Hammond (2008), öğretmenden beklenenlerin karmaşıklaştığı yüzyılımızda, eğitim fakültelerinin bir öğretmenin bilmesi gereken her şeyi kazandıramayacağı bu açıdan beceri gelişimine önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenleri bilginin uygulayıcıları değil uyarlayıcıları olarak geliştirmek öğretmen eğitiminin öncelik amaçlarından birini oluşturmalıdır. Bu sayede öğretmen, mesleği ile ilgili bilimsel bilgilerin hangi koşullarda ve nasıl uygulanacağı konusunda uzmanlaşacaktır. Bu alt kategorinin yansıttığı bakış açısına sahip olan öğretmenlerin, kuramsal bilgi birikiminden, ancak öğretim uygulamalarına uyarlanmış olması şartıyla faydalanacağını söylemek mümkündür.

ÖĞRETMEN/ Meslek bilgisi/*Uyarlama sorunu\_C2\_L\_Matematik\_1\_* Bu sadece teorik bilgi ile olacak şey değil. O bilgileri uygulamadaki yansımaları açısından ne anlama geldiğini bilmiyoruz. O bilgilerin nasıl kullanacağımız bilmiyoruz, öğrenmiyoruz...

ÖĞRETMEN/ Meslek bilgisi/*Uyarlama sorunu\_A1\_L\_Matematik\_1\_* Üniversite sadece teorik anlamda beni yetiştirdi... Teorik olarak bildiklerimizi sınıf ortamına çok kanalize edemedik. Yani staja okullara gidiyoruz ya, farklı bir şey görüyoruz. Hocamız anlatırdı üniversitede ama sınıf ortamını keşke onun nezaretinde görseydik. Bir sürü teknikler öğrendik keşke onları uygulayabilseydik orada. Öğretmenlikte derdiniz matematik öğretmeye gelene kadar, öğrenci matematiği nasıl sevecek, nasıl

ilgisini çekeceğim hep o açıdan bakıyorum. Ama aldığım eğitim matematik ve onu nasıl anlatacağım ile ilgiliydi.

*Kaynaklık Etkisi Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride meslek bilgisi alanını oluşturan kuramsal bilginin öğretmen uygulamalarının kaynağını oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu inançlar, öğretme eyleminin karmaşık ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren bir deneyim olduğunun fark edildiğini göstermektedir. Öte yandan eğitim alanının bilimsel bir çalışma alanı olarak kabul edildiğini de yansıtmaktadır. Öğretmen mesleki gereklilikleri yerine getirme konusunda sadece kendi deneyiminin yetersiz kalacağını bilincindedir. Deneyimin, bilimsel bilgi ile besleneceğine inanmaktadır.

Dünya öğrenme, zihin, gelişim konularında her zamankinden daha fazla bilgi sahibidir. Gen haritası, beyin görüntüleme çalışmaları öğrenmeye ilişkin kavrayışı oldukça artırmıştır. Öte yandan eğitim bilimleri ve psikoloji alanında yürütülen çalışmalar, öğrenme sürecine ilişkin önemli deliller sağlamaktadır. Artan bilimsel bilginin öğretme ve öğrenme sürecine yansması ancak öğretmenler ile gerçekleşebilir. Nitekim öğrenme üzerinde öğretmen niteliklerinin taşıdığı önem, tartışmasız kabul edilen bir gerçektir. Bu noktada öğretmenin, bilimsel bilgiye kendi uygulamalarının kaynağı olarak yaklaşması beklenmektedir. Bilimsel kaynaktan soyutlanarak kendini yaşadığı çağın bilgisine kapatan bir öğretmenin, geleceğin dünyasına uyumlu bireyler yetiştirme olasılığı çok düşüktür.

Öğretmen olmak geniş çeşitlilikte bilgi ve beceri gerektirmektedir. Öğrenciler daha etkili olarak nasıl öğrenmeleri gerekiyorsa bu yönde bir hizmet alma hakkına sahiptir. Bu da öğretmenin öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve çeşitli öğrenci gereksinimlerini bilmesini gerektirir. Öğretmenin bu konuda gereksinimlerini karşılayacak olan şey ise bu alandan üretilen bilimsel bilgidir. Bu alt kategorinin yansıttığı bakış açısına sahip olan öğretmenlerin, mesleki gelişimleri açısından bilimsel ve kuramsal bilgi birikiminden faydalanacağı ve güncel yaklaşımları uygulamalarına yansıtacağı düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Meslek bilgisi /*Kaynaklık etkisi\_C2\_Felsefe\_3\_Mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmekte bilimi kullanmazsan, bilime güvenmezsen bilim öğretemezsin.*

ÖĞRETMEN/ Meslek bilgisi /*Kaynaklık etkisi\_ C2\_Sınıf öğretmeni\_5\_... annem rahatsız. Tıp fakültesine onun yanına gidiyorum. Otobüste tıp öğrencileri gidiyor. Öğrenciler hastaları, hastalarının problemlerini, gördüklerini, yaşadıklarını, sorunları, çözüm önerilerini tartışıyorlar. Bizim bu anlamda çok donanımlı olmadığımızı, bizim sadece verilen işleri yaptığımızı o gün anladım. ... Arkadaşlarımızın geniş, bilimsel fikirlere açık olması gerekiyor. Biz hiç profesyonel olmadık. Biz batılı tipi bir anlayışımız olabileceğine inandık. Arada çok uçurum*

var... İşimizi profesyonel yapmamamızdan kaynaklanıyor. İşimizin standartları yok. Bugün böyle dediğimiz yarın başka bir şey diyoruz. Standartlarımız yok. Değişkenlik gösteriyoruz. Bu nedenle karşıdaki insanda da saygı uyandırmıyoruz. Kendimizi bir yerde göremiyoruz. Bunu yaşamamak için bilimden köklenmeliydik.

### 3.2.5 Öğretmen Eğitimi Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Meslek eğitimi kategorisinin içeriğini, ideal öğretmen eğitiminin özellikleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği konusundaki bu kategori altında sınıflandırılmıştır. Daha açık bir ifadeyle: “Nitelikli bir öğretmen eğitimi neye odaklanmalıdır?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır. Öğretmen eğitiminin doğrudan öznesi olan öğretmenin öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Görev yaptığı ortamın gerekliliklerini doğrudan deneyimleyen öğretmenlerin, öğretmen eğitimine yönelik fikirleri oldukça merak uyandırmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin öğretmen eğitimine yönelik inançlarının, mesleki karar ve uygulamalarında belirleyici olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen eğitimine olan inançlarının öğretim tercihleri, mesleki gelişim yönelimleri ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerine ilişkin bakış açılarını belirlemek açısından değerli bilgiler saptamaktadır. Aşağıda öğretmenlerin öğretmen eğitimine yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren dört alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; alanı bilme sorunu, akademik sorun, ulaşma sorunu, uyarılma ve yansıtma sorunudur. Çizelge 14’de, mesleki eğitim kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 14

#### Öğretmen Eğitimi Kategorisine İlişkin Bulgular

Tema	Öğretmen	Tanımlayıcı Alıntılar
Kategori	Öğretmen Eğitimi	
Alt Kategoriler	Alanı bilme sorunu	Üniversite eğitimi alanımda uzman hale getirmeliydi; öğrencilere ne vereceksem o öğretilmeliydi; anlatacağım müfredat ne ise onunla sınırlandırılmış bir eğitim verilmeliydi; alanının düşünme ve bilgi üretme süreçleri öğretilmeliydi; çocuklarla yapılacak çalışmalara odaklı olmalıydı.
	İletişim Sorunu	Üniversite eğitimi farklı özelliklere sahip öğrencilere nasıl ulaşacağımı; nasıl ilişki kuracağımı; negatif tepkilerine nasıl karşılık vereceğimi; zekâ düzeyi farklı öğrencilere nasıl iletişim kuracağımı; bin bir travma (sarsıntı) ile okula gelen öğrencileri nasıl kazanacağımı; sınıftaki öğrencileri nasıl kontrol edeceğimi; problemlili öğrencilerle nasıl baş edeceğimi ve sözümü geçirebileceğimi; ergenlere nasıl yaklaşacağımı; koşulların öğrenciler üzerindeki olası etkilerini nasıl çözümleyeceğimi; sınıf havasını nasıl değiştirebileceğimi öğretilmeliydi.

(devam ediyor)

## Çizelge 14 devamı

Uyarlama ve yansıtma sorunu	Üniversite eğitiminde öğrendiklerimizi gerçek sınıf durumlarına uyarlanmasını; uygulamalarımız üzerinde yansıtıcı çalışmalar yapmayı; öğretmeyi öğrenme sürecine aktif katılımı; kuramsal bilgilerin gerçek vakalar üzerindeki yansımalarını; bildiklerimi uyarlamayı; bildiklerime uygulamalar ile ayna tutmayı; uygulama-uyarlama-yansıtma basamakların izleyen; yeni çözümler tasarlatmaya zorlayan; vakalarla karşılaştıran; öğrenciler üzerinde düşündüren-uygulatan-değerlendiren; bildiklerimi uygulama konusunda farklı koşullarla karşılaştıran; yansıtıcı değerlendirmelere yer veren; uygulama prensiplerinde pratiklik kazandıran; içeriği sınıf düzeyine göre uyarlama sorumluluğu verecek şekilde tasarlanmalıydı
Akademik sorun	Üniversite eğitimi mesleki bir kimlik kazandırmalıydı; mesleki öz güven kazandırmalıydı; eğitim alanının bir bilim dalı olduğunu fark ettirmeliydi; profesyonel bilgi alanını kazandırmalıydı; sadece bu mesleği icra edenlerce paylaşılan bilgi birikimini vererek mesleki kimlik kazandırmalıydı; mesleki bir bakış açısı kazandırmalıydı.

*Alanı Bilme Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen eğitimi bir alan bilme sorunu olarak görülmektedir. Buna göre nitelikli bir öğretmen eğitiminin amacı öncelikli olarak öğretmeni alanında uzman hale getirmek olmalıdır. Öğretmen eğitimi alan bilgisi sorunu olarak gören bir öğretmen, mesleki gereklilikleri ne olarak tanımlamaktadır? Neler bildiğinde ve yaptığında mesleki açıdan yeterli olduğunu düşünmektedir? Bu öğretmen mesleki gelişimi için ne tür bir çaba içinde olacaktır? Bu inanca sahip bir öğretmenin öğretim tercihleri nelerdir? Öğretmen eğitimine olan bakış açısının, yukarıda ifade edilen mesleki tercihler üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda, ifade edilen sorular çerçevesinde bir tartışma gerçekleştirilecektir.

Öğretmen eğitimi alan bilgisi olarak gören bir öğretmen, en temel öğretmen gerekliliğinin alan bilgisi olduğunu düşünmektedir. Çünkü öğretmen sorumluluğunu dersi kapsamına giren içeriği öğrencilere aktarmak olarak tanımlamaktadır. Öğretim sürecinde öğretmen kaynaklı olarak yaşanan sorunlar, öğretmenin alan bilgisindeki eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi, alan uzmanı öğretmenler yetiştirmelidir. Burada “alan bilgisi, öğretim sürecinin tüm gerekliliklerini karşılayabilir mi?” sorusunu sormanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi sadece alan uzmanlığı sorunu olarak gören bir öğretmenin, öğretim sürecini çevreleyen çok sayıda durumu nasıl yorumlayacağı merak edilmektedir. Örneğin matematiği çok iyi derecede bilmek; o konunun öğrencinin yaşamı, ön öğrenmeleri ile ilişkilendirilmesi için yeterli midir? Matematiği çok iyi derecede bilmek, içeriğin ilişkili olduğu zihinsel becerinin geliştirilebilmesi için yeterli midir? İçeriği çok iyi derecede bilmek, onun öğrencilerin

gelişim dönemi özellikleri temelinde düzenlenmesi için yeterli midir? İçeriği çok iyi derecede bilmek, içinde yaşanan toplumsal yapı temelinde düzenlenmesi için yeterli midir? İçeriği çok iyi derecede bilmek, onun zihnin çalışma ilkeleri temelinde düzenlenmesi için yeterli midir?

Öğretmen neden sınıfın pedagojik, psikolojik, sosyolojik boyutlardaki görünümü temelinde uyarlamalar gerektiren bu süreci dikkate almadan, sadece içeriğin bilinmesini yeterli görmektedir? Bu durum öğretmenin öğretim uygulamaları konusundaki tercihleri üzerinde durmayı gerektirmektedir. Bu inancın yansıttığı bakış açısına sahip bir öğretmenin öğretimi, bilginin kendi zihninden öğrencilere aktarmak olarak gördüğü söylenebilir. Bu geleneksel bilgi aktarımı anlayışıdır. Öğretmen anlatacağı konuyu bilirse onu öğrencilerine aynı şekilde aktarabilir. Ancak bu durum, insan zihninin nasıl çalıştığına yönelik nörolojik, psikolojik, pedagojik araştırma bulguları ile çelişmektedir. Öte yandan bu bakış açısına sahip olan öğretmen, alan bilgisine hâkim olduğunda mesleki gereklilikleri yerine getirme konusunda yeterli olduğuna inanacağı öngörülebilir. Bu inanca sahip olan bir öğretmen mesleki gelişimini, alan bilgisinde ilerlemesine kaynaklık edecek girişimlere yönelteceği bunun dışında kalan gelişim olanaklarını gerekli görmeyeceği düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki eğitimi/*Alanı bilme sorunu\_C1\_Müzik\_7\_* Üniversite eğitimi daha basite indirgenmeli. Daha okul eğitimine, çocuklar ile yapacağınız çalışmalara yönelik çalışmalar yapılmalı.

ÖĞRETMEN/ Mesleki eğitimi /*Alanı bilme sorunu\_B1\_Bilişim\_8\_* Öğretmen eğitiminde bir çocuk ne iş yapacaksa, çocuklara ne vermesi gerekiyorsa, bunun ders vereceği alanlar bellidir. İlkokul beşten sekize kadar. Sonuçta lisede derse giremeyecek. Ona göre bir müfredat belirlenip sadece o konuda yoğunlaşması sağlanabilir.

*Akademik Sorun Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen eğitimi “akademik” bir sorun olarak görülmektedir. Buna göre nitelikli bir öğretmen eğitiminin amacı öncelikli olarak eğitim bilimlerinin kuramsal bilgi alanında uzman hale getirmek olmalıdır. Öğretmen eğitimi mesleki bir bakış ve düşünüş alışkanlığı kazandırmalıdır. Öğretmen eğitimini akademik sorun olarak gören bir öğretmen, mesleki gereklilikleri ne olarak tanımlamaktadır? Neler bildiğinde ve yaptığında mesleki açıdan yeterli olduğunu düşünür? Bu öğretmen mesleki gelişimi için ne tür bir çaba içinde olacaktır? Bu inanca sahip bir öğretmenin, öğretim tercihleri nelerdir? Öğretmen eğitimine olan bakış açısının, yukarıda soru olarak ifade edilen mesleki tercihler üzerinde etkili olabileceği

düşünülmektedir. Aşağıda, ifade edilen sorular çerçevesinde bir tartışma gerçekleştirilecektir.

Öğretmen eğitimi akademik bir sorun olarak gören öğretmen, en temel gerekliliğin akademik birikim sahibi olmak olduğunu düşünmektedir. Öğretmen her şeyden önce, eğitim alanında uzmanlaşmış, uzmanlık bilgi ve becerisi ile donanmış bir uzmandır. Bu nedenle de öğretmen eğitimi bir uzmanlık eğitimi olmalıdır. Burada öğretmenliğin her şeyden önce bilimsel bir alan olarak kabul edildiği görülmektedir. Öğretmen, eğitim bilimleri alanının bilimsel bilgilerine hâkim olmalıdır. Bu bilimsel bir alandır ve sadece uzmanları tarafından kullanılan bilgi temeline hâkim olunması gerekir. Bu anlayışı benimseyen bir öğretmenin mesleki gelişimi için, eğitim bilimleri alanında üretilen akademik bilgilere başvuracağı, bu konudaki birikimlerini artırmaya çalışacağı söylenebilir. Kuramsal bir dayanağı olmayan uygulamaların anlamlı ve tutarlı olmayacağını düşündüğünden, kendini akademik yönde güçlendirme çabasında olacağı düşünülmektedir.

Akademik sorun yaklaşımı, 1960'lar sonrasında dünyada öğretmen eğitimi önemli ölçüde etkilemiştir. Birçok ülkede, 1960/80'li yıllar öğretmen eğitiminin üniversitelere aktarıldığı yıllar olmuştur. Fakat bu geçiş ile öğretmen eğitiminde uygulama boyutunun ihmal edildiği yönünde eleştiriler getirilmiştir. Çünkü bu öğretmen eğitimi programları büyük ölçüde kuramsal ve araştırmaya dayanmakta ve okul uygulamalarını önemli ölçüde mezuniyet sonrasına bırakmaktadır. Sözü edilen durum hiçbir öğretmenlik deneyimi yaşamamış olan öğretmen adaylarının mezun edilmesine neden olmuştur. Bu özelliğe sahip öğretmen eğitimi programlarında mezun olan öğretmen adaylarının niteliği oldukça büyük bir soru işaretidir. 1980'li yıllarda pek çok ülkenin başlattığı öğretmen eğitimi değişim hareketinin hedeflerinden bir tanesi kuram ve uygulama dengesinin sağlanması oluşturmaktadır. Bu noktada akademi ağırlıklı öğretmen eğitimi programlarına getirilen eleştiriler ne derece doğru olduğunun sorgulanması gerektiğine inanılmaktadır.

ÖĞRETMEN/ Mesleki eğitim / *Akademik sorun* \_ B1\_ Sınıf öğretmeni \_ 6\_ Üniversite eğitimi bu işin ciddiyetinin, bir kuralı olduğunun, bir ciddiyetinin olduğunun bilincine erdirir. Bu konunun bir disiplin dâhilinde bilinçli bir şekilde yapılması gerektiğini, belli yöntem ve tekniklerinin olduğunu öğretmelidir. Aslında üniversitelerde yapılan çalışmalar öğretmenin kendini yetiştirmek için bilgiye nasıl erişeceğini, bu bilginin varlığını ve bunlara nasıl ulaşabileceğini öğrendiğimiz yerdir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki eğitim / *Akademik sorun* \_ B1\_ Din\_1\_ Eğitim derslerine giren öğretmenlerim vardı. Onlardan bu işin inceliklerini öğrendim. Oradaki

hocalarımız bize görev verirlerdi konu hazırlama, anlatma, sunu yapma. Beğenirlerdi. Mesleki kimlik ve özgüven kazandırdılar.

*İletişim Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen eğitimi “ulaşma” sorunu olarak görülmektedir. Buna göre nitelikli bir öğretmen eğitiminin amacı öncelikli olarak öğrencilere ulaşma ve onlarla iletişime geçme konusunda etkili hale getirmek olmalıdır. Öğretmen eğitimi ulaşma sorunu olarak gören bir öğretmen, mesleki gereklilikleri ne olarak tanımlamaktadır? Neler bildiğinde ve yaptığında mesleki açıdan yeterli olduğunu düşünmektedir? Mesleki gelişimi için ne tür bir çaba içinde olacaktır? Bu inanca sahip bir öğretmenin, öğretim tercihleri nelerdir? Öğretmen eğitimine olan bakış açısının, yukarıda soru olarak ifade edilen mesleki tercihler üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda, ifade edilen sorular çerçevesinde bir tartışma gerçekleştirilecektir.

Öğretmen eğitimi ulaşma sorunu olarak gören bir öğretmen, mesleki gerekliliklerinin en önemli boyutunu öğrenciye ulaşma, etki yaratma, duygusal bir bağ oluşturabilme, rehberlik edebilme olarak görür. Öğretmen, öğrencilerine duygusal olarak ulaşabildiğinde, sözünü dinletebildiğinde, iletişim kurabildiğinde kendini yeterli hisseder. Burada öğretmen eğitiminin öğrenciyi tanıma, ulaşma, kontrol etme ve iletişim kurma yönlerini geliştirme gerekliliği ön planda tutulmaktadır. Öğretmenin alan hâkimiyeti ya da öğretim yeterlikleri dile getirilmemektedir. Bunun yerine iletişim kurma, rehberlik etme yeterlikleri üzerinde durulmaktadır. Bu öğretmende rehberlik yönü ağır basmaktadır. Öğretmen eğitimi öğretmenin, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmasını, ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin kişilik özellikleri, deneyimleri farklı olacağından öğretmen eğitimi bu farklılıklar ile baş edebilecek nitelikte olmalıdır. Bu bakış açısına sahip olan bir öğretmenin mesleki gelişim çabasını, sosyal ve iletişim becerilerinde gelişim sağlayabilmek oluşturacaktır. Bu açıdan öğretmenin iletişimsel gücünü artıracak her türlü etkinliğe karşı açık olacağı söylenebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki eğitim /*Ulaşma sorunu\_A1 \_ L \_ Matematik \_ 1\_*  
Öğretmenlikte derdiniz matematik öğretmeye gelene kadar, “öğrenci matematiği nasıl sevecek, nasıl iletişim kuracağım?” Ben o açıdan bakıyorum. Ama aldığım eğitim matematik ve onu nasıl anlatacağım ile ilgiliydi.

ÖĞRETMEN/ Mesleki eğitim /*Ulaşma sorunu\_A1\_İngilizce\_1\_* Öğretmen olmak bir grup üzerinde otorite kurmayı, sözünü dinlettirebilmeyi, aralarında bir düzen sağlamayı gerektiriyor. Bizler öğretmen eğitiminde gösterdikleri bilgilerle bunun ne kadarını karşılayabiliriz. Üniversitede gördüğümüz derslerin kaçınılmazda bizi bekleyen bu gerçekleri dikkate alarak hazırlanmış. Hiç biri...



*Uyarlama ve Yansıtma Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen eğitimi “uyarlama ve yansıtma” sorunu olarak görülmektedir. Buna göre nitelikli bir öğretmen eğitiminin amacı, sınıfı analiz etme, bildiklerini sınıfın gerekliliklerine göre uyarlama ve deneyimi üzerinde yansıtıcı düşünme ile kendi deneyiminden öğrenme becerileri konusunda öğretmeni uzman hale getirmek olmalıdır. Öğretmen eğitimi uyarlama yansıtma sorunu olarak gören bir öğretmen, mesleki gereklilikleri ne olarak tanımlamaktadır? Neler bildiğinde ve yaptığında mesleki açıdan yeterli olduğunu düşünmektedir? Mesleki gelişimi için ne tür bir çaba içinde olacaktır? Bu inanca sahip bir öğretmenin öğretim tercihleri nelerdir?

Öğretmen eğitiminden, sınıftaki uygulama problemleri ile baş etme ve öğrencilerin öngörülemeyen öğrenme gereksinimlerini karşılama konusunda öğretmeni uzman hale getirmesi beklenmektedir. Bu durumda öğretmen eğitimi programı, öğretmene daha fazla ve derin bilgi ulaştırmak yerine bilgiye nasıl ulaşacağını, uyarlayacağını ve kendi deneyimini nasıl araştıracağını öğretmelidir. Öğretmen eğitimi, öğretmenin uyarlama ve yansıtma becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu bakış açısına sahip bir öğretmenin mesleki gelişimi için kendini bir araştırmacı olarak geliştirme gayretinde olacağı söylenebilir. Sınıfını analiz etme, deneyimine yansıtıcı yaklaşma, belirlediği ihtiyaçlar çevresinde olanak ve kaynakları araştırma, uyarlama becerisini geliştirme çabasında olması bu bakış açısına sahip olan öğretmenden beklenir. Böyle bir öğretmenin, sınıfında güncel yaklaşımları yansıttığı; sınıfın karmaşık doğasını baskılamaya çalışmadığı, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine dikkat ederek uygulamalarını çeşitlendirdiği söylenebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki eğitim /*Uyarlama ve yansıtma sorunu\_ A1\_ Bilişim teknolojileri\_11\_* Bu alanda çalışacak kişinin yenilikleri alıp uygulayabilmesi lazım. Yeni bir şeyler tasarlattırılmalıydı bize. Bir problem verilmeliydi, ben gidip o problemi çözmeliydim. O problem ve örnek durumlar üzerinde çalışılması gerekirdi. Farklı sınıf formları oluşturabilirdik.

ÖĞRETMEN/ Mesleki eğitim / *Uyarlama ve yansıtma sorunu\_ A1\_ O\_ Matematik\_7\_* Alan bilginizi öğrenciye nasıl kazandıracağımızı öğrenmeliydik. Her konuyu sınıfın düzeyine göre ayarlamanız gerekiyor. İki sınıfım var ikisine de aynı konuyu farklı yöntemlerle anlatıyorum. Ama bunu ne kadar farkında olarak yapıyorum. İşte öğretmen eğitiminde hangi durumda ne yapılması gerektiği konusunda donanım sahibi olmalıydık. Şu an öğretmenlerin insafına kalmış durumda. Sınıfa göre de ders yapabilir. Onları baskılayıp bilgileri onlara doğrudan da verebilir. Çünkü sınıfı yönetmeyi başaramayabilir.

### 3.2.6 Mesleki Motivasyon Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Bireyleri harekete geçiren güç ve enerji olarak tanımlanan (Dörnyei ve Ushioda, 2011) motivasyon, davranış üzerinde önemli bir role sahiptir. Motivasyon insanların bir davranışa karar verme, uygulama, devam ettirme istek ve zorluğunu (Williams ve Burden, 1997) belirler. Bu açıdan eğitim ve psikoloji alanının en fazla çalışılan konularından birini oluşturmaktadır. Eğitim alanında gerek politik gerek bilimsel alanda gerçekleşen çabalar, nitelikli öğretim ve üst düzey öğrenme içindir. Bu amaç, büyük oranda öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamaları ile şekillenmektedir. Öğretmeni motive eden koşullar, bu şekillenme üzerinde önemli ölçüde belirleyicidir. Nitekim öğretmenin, kendini motive eden koşulları sürdürme eğiliminde olduğu bilinmektedir. Motivasyonun öğretmen davranışları üzerindeki etkisini konu alan pek çok araştırma, yukarıdaki varsayımı desteklemektedir. Öğretmenin motivasyonunun öğretim stilleri, tercihleri, uygulamaları (Butler ve Shibaz, 2014; Han, Yin ve Wang, 2015; Retelsdorf, Butler, Streblow ve Schiefele, 2010; Retelsdorf ve Günther, 2011; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011) ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Bu yönüyle öğretmeni nelerin motive ettiğini anlamak, öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarını anlamının etkili bir yolunu oluşturmaktadır.

Öğretmen sınıfta ne olduğunda kendini motive olmuş hissetmektedir? Motive olduğu koşullar hangi öğretim uygulamalarını işaret etmektedir? Bu uygulamalar ne ölçüde öğretme ve öğrenmenin bilimsel yönü ile uyumludur? Motive olma koşulları ne ölçüde üst düzey zihinsel becerilere odaklanmaktadır? Bu davranışlar nasıl bir sınıf atmosferi yaratır ve bunun sonuçları neler olabilir? Öğretmenin mesleki motivasyon kaynakları gelecekte mi yoksa şu anda mıdır? Öğrencilerini kendi gibi düşünenler haline getirdiğinde mi yoksa onlarda değişim ve dönüşümün yolunu açtığına mı motive olmaktadır? Öğrencilerdeki gelişme mi kendindeki gelişme mi onu tatmin etmektedir? Motivasyon kaynağını kendi mi, kurum mu, toplum mu oluşturmaktadır? Öğretmeni tatmin eden, sonuçlar mı sürecin kendisi midir? İfade edilen sorular, bu kategoriyi oluşturan inançların analizinde ve yorumlanmasında kullanılmıştır.

Bu kategoride, öğretmenleri mesleki uygulamalarında motive eden, tatmin olmuş hissettiren koşullara ilişkin inançlar yer almaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmeni motive eden koşulların, onun mesleki karar ve uygulamaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer bir neden motive olunan koşulun, davranışın temel gerekçesini oluşturmasıdır. Öğrencileri sınavlarda üst başarı sağladığında motive olan bir

öğretmen ile öğrencilerin yorum becerileri geliştiğinde motive olan bir öğretmenin sınıftaki uygulamalarının farklı olacağı düşünülmektedir. Çünkü her iki öğretmen, davranışlarının sonuçlarını farklı ölçütler ile değerlendirmektedir. Bu açıdan bu kategorinin öğretmenlerin sınıfta ağırlık verdiği uygulamaları ve bunların nedenlerini anlamayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Bilimsel çalışmalar, geçmiş uygulamalardan edinilen deneyimler, diğer ülkelerin etkili uygulamaları temelinde eğitim yaklaşımları sürekli olarak güncellenmektedirler. Program reformları ile söz konusu değişikliklerinin okullara ulaşması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarının, reform temelinde benimsenen öğretim yaklaşımları ile uyumlu olması beklenmektedir. Ancak çoğunlukla öğretmen davranışlarında beklenen değişim ve uyum görülememektedir. Öğretmenin sınıfta beklenen davranışları sergilemesini sağlamanın yolu, sadece bilme düzeyi ile ilgili bir durum değildir. Öğretmenin bir yaklaşımı bilmesi o yaklaşımı sınıfta uygulayacağı anlamına gelmemektedir. Öğretmenin değişebilmesi için daha fazlası gerekmektedir. Örneğin yaklaşımı benimsemesi, önemli olduğuna inanması, o davranışın sonuçlarının öğretmeni motive etmesi gibi. O nedenle öğretmeni sınıfta ne tür koşulların motive ettiğini bilmek, öğretmenin sınıf için karar ve uygulamalarına ilişkin ciddi bir öngörü gücü sağlayacaktır. Bunun yanında öğretmenlerin sınıf içindeki farklı uygulamalarının gerisinde yatan nedenleri görmemizi sağlayacaktır.

Mesleki motivasyon kategorisinde, öğretmenleri sınıf uygulamalarında motive eden koşullara ilişkin inançlar yer almaktadır. Mesleki motivasyonunu dışsal faktörler (ekonomik durum, meslektaşlar ile iletişim, yönetici tavırları...) ile açıklayan çok sayıda araştırmancının aksine, bu araştırmada sınıf içi yaşantılara ilişkin motivasyon kaynaklarının neler olduğu üzerinde durulmuştur. Araştırmada öğretmeni sınıf içi uygulamalarda motive eden beş farklı koşul belirlenmiştir. Bunlar “aktarma, otorite kurma, meslek sahibi yapma, sevgiye dayalı iletişim bağı geliştirme, öğrenme” alt kategorileridir. Adlarından da anlaşılacağı gibi; aktarma alt kategorisinde yer alan öğretmenler, bildiklerini aktardıklarında; otorite kurma alt kategorisinde yer alan inançlara sahip olan öğretmenler, öğrencileri üzerinde otorite kurduklarında, sözlerini dinlettirdikleri ve sınıf disiplini sağladıklarında; sevgiye dayalı iletişim kurma alt kategorisinde yer alan inançları dile getiren öğretmenler, öğrencilerine kendilerini ve derslerini sevdirdiklerinde; öğrenme alt kategorisinde yer alan inançları dile getiren öğretmenler, öğrencilerinde zihinsel gelişim sağladıkları, üst düzeyde düşünme, alışkanlık ve becerileri kazandırdıklarında motive

olmaktadır . Görüldüğü gibi, öğretmenler sınıf içinde farklı uygulamalara neden olacak farklı motivasyon kaynaklarına sahiptirler. Aşağıda öğretmenlerin mesleki motivasyona yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren beş alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; aktarım, otorite, meslek sahibi yapma, iletişime dayalı sevgi bağı kurma, öğrenmeyi sağlamadır. Çizelge 15’de, mesleki motivasyon kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 15

*Mesleki Motivasyon Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretmen	
Kategori	Mesleki Motivasyon	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Alt kategoriler	Aktarım	Vermem gerekeni verdiğimde; bildiklerimi aktardığımda; anlattıklarımında uzlaşma olduğunda...
	Otorite	Aklımdakileri gerçekleştirebildiğimde; müfredatı götürebildiğimde; öğrencilerin beni dinlemelerini sağladığımda; sınıfta planladığım adımları uygulayabildiğimde; kitapta planladığım yere gelebildiğimde, kurallarımı kabul ettirebildiğimde; sesimi kesmemeleri gerektiğim öğretebildiğimde; susturabildiğimde; sessiz ve sakin beni dinlediklerinde, sözümü geçirebildiğimde...
	Meslek sahibi yapma	Meslek sahibi olduklarını gördüğümde; önemli yerlere geldiklerini gördüğümde; güzel okulları kazandıklarını gördüğümde; hastaneye gittiğimde bir öğrencimi doktor olarak gördüğümde; üst makamlara geldiklerini gördüğümde; kapasiteleri ölçüsünde üretime katıldıklarında; sınavdaki net sayıları arttığında...
	İletişime dayalı sevgi bağı kurma	Çocukların eve gülererek gittiğini gördüğümde; onlarla mutlu ve keyifli bir gün geçirdiğimde; öğrencilerin gözleri sizin üzerinizde olduğunda; “aaa ders ne çabuk geçti” dediklerinde; üst düzey iletişim kurduğumda; eğlenerek öğrenebildiklerinde; gözlerindeki parıltıyı gördüğümde; öğrencilerle iletişime geçtiğimde; öğrenciler derste saate bakmadıklarında; sınıftan koşar gibi çıkmadıklarında; paylaşım içinde olduğumuzda; özgür ifade ortamları kurabildiğimde; pozitif enerji ortamı yarattığımda ...
	Öğrenmeyi sağlama	Bütün parmaklar havada olduğunda; zorlanan gruptaki ilerlemeyi gördüğümde; zengin öğrenme deneyimleri tasarladığımda; zihinlerine dokunduğumda; ilham verdiğimde; davranışlarındaki değişimi gördüğümde; sorduğum her soruya cevap geldiğinde; ders hedeflerine ulaştığımda; derslerimiz sonrasında ürün çıktığında; bakış açılarını etkilediğimde; o dersin öğrenildiğini gördüğümde; artık yapabildiklerini gördüğümde; araştırma alışkanlığı kazandırdığımda; zihinsel bağlantılar kurabildiklerini gördüğümde; verilenlerle yetinmeyip sorgulama içinde olduklarında; üst düzey öğrenmelere kapı açan öğrenme ortamları oluşturduğumda; zihinlerini zorlayan, açan, onları değiştiren, kalıplarını yıkan diyaloglar geliştirdiğimde; kafalarını karıştırdığımda; kafalarında soru işaretleri oluşturduğumda...

*Aktarım Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, öğretmen bildiklerini öğrencilerine aktarabildiğinde motive olmaktadır. Öğretmen kendine aktarıcı olma rolünü belirlemiştir. Mesleğinin temel sorumluluk alanını bilgi aktarmak olarak görmektedir. Bu bakış açısı öğretmenin öğretme ve öğrenme kavramını ne olarak gördüğü kadar bilgiye olan bakış açısını da göstermektedir. Öğrencilerine bildiklerini aktarma ile motive olan bir öğretmenin sınıf içi uygulamaları konusunda öngörülebilir bulunmak mümkündür.

Bilgi aktarımı ile motive olan bir öğretmenin, mesleğinin en temel sorumluluğunu bilgi aktarımı olarak gördüğü söylenebilir. Bu nedenle, sınıfta konu kapsamına giren bilgileri aktarması mesleğinin gerekliliğini yerine getirdiğini düşünmesi için yeterlidir. Bu durumda öğretmenin, aktarımı öğretim; bilinenlerin tekrar edilmesini öğrenme olarak gördüğü söylenebilir. Öğretmeni motive eden koşul öğrenme değil öğretimdir. Güncel alan yazında öğretmenin, öğretimden ziyade öğrenmeye odaklı olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bilgi aktarımı, bilindiği gibi bilmenin en alt düzeyine karşılık gelmektedir. Hatırlama ve tekrar etme davranışları bireyin öğrenmiş olduğuna kanaat getirmek için yeterlidir. Öğretim etkinliklerini aktarma düzeyinde tutan bir öğretmenin, bilmenin üst düzeyleri ile kuracağı ilişki şüphelidir. Çünkü hatırlama düzeyi ile motive olmak, öğretmeni ileri düzeylere ulaşmak için zorlamayacaktır. Aktarılanların daha üst zihinsel düzey davranışlara taşınma gerekliliği hissedilmeyecektir. Öğretmen, içeriği öğrenciye verecek ve bu nedenle işini tam olarak yaptığını hissedecek ve motive olacaktır. Öğretmenin sınıf içinde aktarmaya dayalı davranışları tekrarlama olasılığının fazla olduğu düşünülmektedir. Ona göre öğretmenin yapması gereken en temel şey, öğrencilerine vermesi gerekeni vermektir. Dersin büyük bir bölümünün öğretmenin kontrolünde, içeriğin öğrencilere doğrudan verildiği bir şekilde devam edeceği söylenebilir.

Diğer yandan öğretmenin bilgiyi, bir zihinden diğerine olduğu gibi aktarılabilen somut form olarak görmesi önemli bir noktadır. Oysa öğrenmenin bilgiyi zihinde yapılandırma süreci olduğu ve anlamın bireysel olarak oluşturulduğu çağdaş yaklaşımlar tarafından kabul edilmektedir. Bu açıdan öğretmenin bu yaklaşımının güncel yaklaşımlar ile çeliştiği görülmektedir. Peki, öğretmen neden bu inancı taşımaktadır? Mesleki gelişim süreci, öğretmeni neden öğrenmenin bilimsel yanı ile buluşturamamaktadır? Öğretmen neden bilimsel bilginin işaret ettiği doğruları kendi yaklaşımına yansıtamamaktadır? Bu sorular öğretmen eğitimcilerinin üzerinde düşünceleri gereken noktaları işaret etmektedir.

ÖĞRETMEN/Mesleki motivasyon/ *Aktarım\_B1\_Bilişim\_1\_Hakkıyla* yaptım demem için, vermem gerekeni vermişsem. Vermem gerekeni severek ve isteyerek vermişsem gönlüm çok rahat.

ÖĞRETMEN/Mesleki motivasyon/ *Aktarım\_C1\_Bilişim\_1\_ Aktarmak.* Sahip olduğum bilgiyi öğrencime aktarmak. En azından bizim anlattığımız aktardığımız bilgileri tamamen alması ve onu da unutmaması.

*Otorite ve Kurallı Uygulama:* Bu alt kategoride, öğretmenin motivasyon kaynağı, otorite kurma ve uygulamalarını planladığı gibi gerçekleştirebilmektir. Öğretmen kendisini sınıfın tek otoritesi olarak görmektedir. Bu alt kategorideki inançlar öğretmenin, öğretme ve öğrenme kavramını ne olarak gördüğü kadar bilgiye olan bakış açısının da göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Otorite alt kategorisinde öğretmenin motive olması, sınıfta otorite kurma, sözünü dinletme ve planında esnememesine bağlıdır. Bu durumda, öğretmenin sınıftaki otoritesini bozucu yöntemler, öğretmenin kontrolü dışında rahat hareket edebilmelerine neden olan yaklaşımlar öğretmenin motivasyonunu bozacaktır. Sınıftaki sessizlikten motive olan bir öğretmenin, sınıfta grup çalışması, tartışması, serbest düşünme gibi çağdaş öğretim etkinliklerine yer verip vermeyeceği tartışmalıdır. Öğretmen, çağdaş öğretim yöntemlerini “gürültülü bir sınıfta öğrenme olmaz” diyerek reddedebilir. Çünkü bu öğretmene göre öğretim bilgi aktarımı yoluyla gerçekleşir ve öğrencilerin bu süreçte sessizce öğretmenlerini dinlemeleri gerekir. Öğrenciler söylenenlere itaat etmeleri gereken, bilgiyi verildiği şekliyle alan pasif alıcılardır.

Bu alt kategoride planlanan uygulamalara sıkı sıkıya riayet etmek vurgulanmaktadır. Öğretmen, sınıfa göre şekillenmeyi değil sınıfa kendine göre şekil vermeyi istemektedir. Aksi bir durum, öğretmenin sınıf içi motivasyonunu bozmaktadır. Öğretmenin sınıfta oluşabilecek öğrenme fırsatlarına ya da problemlerine karşı esnek bir tavır takınmayacağı görülmektedir. Bu inanca sahip bir öğretmenin, planın esnek olması veya öğrenciye göre şekillenmesi gerekliliğine yönelik yaklaşımlara şüphe duyacağı söylenebilir. Motivasyon kaynağını otorite olarak gören bir öğretmenin sınıfı otoriter bir duruşla yöneteceği, sınıfa gelmeden önce planladığı kadarını verme konusunda sert bir tavır takınacağı söylenebilir. Ona göre öğretmenin yapması gereken en temel şey, sınıfın sessiz olmasını, öğretmeni dinlemesini sağlamak ve planladığı kadarını öğrencilere verme konusunda sert bir tavır takınmaktır. Dersin büyük bir bölümünün öğretmenin kontrolünde, içeriğin öğrencilere doğrudan verildiği bir şekilde devam edeceği söylenebilir.

Diğer yandan öğretmen, programın yetiştirilmesi gerekliliğine olan inancından dolayı kendi talimatlarına harfiyen uyulması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen böylesi bir gereklilikle sarmalandığı için sınıfta yapılması gereken kararların en doğru belirleyicisi olarak kendini görmektedir. Sınıftaki öğrenme yaşantısı tek taraflı ve öğretmen kontrolündedir. Çünkü sınıf öğretmenin kontrolünde olursa programın yetişebileceğine inanılmaktadır. Ancak öğrenme ne düzeydedir? Bu alt kategoride de öğretmen öğrenmeye değil öğretime odaklıdır. Öğrencilerdeki değişim değil öğretim uygulamalarını merkeze alır. Oysa çok sayıda araştırma, otoriter tutumların öğrenciler üzerinde yarattığı duygusal etkiler nedeniyle öğrenme sürecini olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir. Öte yandan öğrencilerin sessiz olması bilgiyi eleştirme, yorumlama, transfer etme, ilişkilendirme ve farklı bağlamlarda kullanma gibi ileri düzeyde zihin kullanımına olanak tanımamaktadır. Bu açıdan öğretmenin bu yaklaşımının güncel bilimsel bilgi ve yaklaşımlar ile çeliştiği görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin kendi işi ile ilgili hareket ettirici gücü bilimsel bir dayanaktan almadığı görülmektedir. Peki, öğretmen neden bu inancı taşımaktadır? Bunun nedeni olarak öğretmenin uygulamalarında somut sonuçlara tutunma gereksinimi duyma ihtiyacı gösterilebilir. Programı tamamlama ve öğrencileri susturma öğretmeni mesleki motivasyon ile ilgili somut sonuçlara ulaştırmaktadır.

ÖĞRETMEN/ Mesleki motivasyon/ *Otorite ve kurallı uygulama\_ A1\_L\_Matematik\_3\_* Günlük planlarımız oluyor ya oradaki planları eksiksiz yaptıysam. Mesela dersi ahenkli bir şekilde işleyebildiysem, sınıfta hâkimiyet, hakimiyette çok hoşuma gitmiyor da, sınıf ortamında güzel bir ders olmuşsa o gün...

ÖĞRETMEN/ Mesleki motivasyon/ *Otorite ve kurallı uygulama\_B2\_Sınıf öğretmeni\_1\_* Evde bugün bunu mutlaka yapmam lazım dediğim aklımdakileri gerçekleştirdiysem, anlatmam gerekenleri anlattıysam, müfredatı götürebildiysem o ders benim için tatmin edici oluyor. Diyorum bugün güzel geçti ya yapmak istediklerimi yaptım diyorum.

*Meslek Sahibi Yapma Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, öğretmeni motivasyonunu artıran şey öğrencilerini meslek sahibi yapmaktır. Öğretmen kendisine sınavlara hazırlama rolünü vermiştir. Mesleğinin temel sorumluluk alanını, bu rolün gereklilikleri oluşturmaktadır. Bu bakış açısı öğretmenin öğretim ve öğrenme kavramını ne olarak gördüğü kadar bilgiye olan yaklaşımını da göstermektedir.

Bu grupta öğretmeni motive eden şey, öğrenme değil sınav sonuçlarıdır. Öğrencilerinin başarılı olması, meslek sahibi olması onları tatmin etmektedir. Dolayısıyla, bunları başarabilmesine olanak tanıyan sınıf yaşantılarına izin verileceği düşünülmektedir. Motivasyon kaynağını öğrencilerin sınavlardan aldığı puanlar olarak

gören bir öğretmenin, öğrenci başarılarını ulusal sınavlarda elde edeceği sonuçlara göre değerlendireceği düşünülmektedir. Sözü edilen sınavlarda öğrencilerin yaşayacakları başarısızlık, öğretmenin motivasyonunu kıracaktır. Ancak bilindiği gibi bir öğretmenin sınıfında, meslek sahibi olamayacak akademik başarısı düşük, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri de vardır. Öğretmenin bu öğrencilere ilişkin tavrı merak edilmektedir. Öte yandan öğretmenin akademik başarıya ve sonuçlara odaklı olması, öğretimde sınav ile ilgili kazanımlara çok yer verirken sınavda yer almayan kazanımlara ağırlık vermemesine neden olabilecektir.

Diğer yandan öğretmenin mesleki tatminini yüksek risk grubundaki sınavlarda elde ettiği başarıya göre belirlemesi, sınıftaki öğrenme yaşantıları üzerinde nasıl bir etki yaratacaktır? Motivasyon ölçütü yüksek riskli sınavlardan elde edilen sonuç olarak belirlenen bir sınıfın da yüksek riskli olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin sınav başarısı ile öğretmenin motive etmesi öğrenci üzerinde olumsuz sonuçlara neden olabilir. Diğer yandan dezavantajlı grupta bulunan öğrencilerin sınıftaki konumu da düşündürücüdür. Öte yandan bu durum, sınavda çıkmayan kazanımlara önem verilmemesi, sınav dışındaki etkinliklerin zaman kaybı olarak görülmesi sonucunu doğurabilir. Bilindiği gibi yüksek riskli sınavlar çoktan seçmelidir. Bu sınavlar ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, yorum güçleri ve yaratıcılıklarının değerlendirilebilmesi çok mümkün değildir. Bu açıdan bu sınıflarda bilişsel yeteneklerin alt düzeyleri ile ilgilenildiği söylenebilir. Ancak bilinmektedir ki geleceğin dünyası öğrenciden bildikleriyle ne yapabildiğiyle ilgilenecektir. Öğrencilerin bu becerileri, eğitim kurumlarında öğrenmeleri gerekir. Nitekim okullar, öğrencilerin gelişimlerinin en esnek döneminde ciddi bir zamanını işgal etmektedir. Okulların öğrencilerin hayatlarında işgal ettiği yerin hakkını vermesi gereklidir. Ancak bu durum ülkenin değerlendirme sistemlerinin değişimini gerektirmektedir. Çünkü öğretmen bu yönelime, ölçme değerlendirme sisteminin bir sonucu olarak adeta itilmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki motivasyon/ *Meslek sahibi yapma\_C1\_Matematik\_1\_*  
Doktor olmuş öğrenciniz. Demek ki öğretmenlik buymuş diyorsunuz

ÖĞRETMEN/ Mesleki motivasyon/ *Meslek sahibi yapma\_ A1\_Okulöncesi\_5\_* En büyük hayallerimden birisi zaten ilerde hastaneye gidip kendi öğrencimi doktor olarak görmek işte ne bileyim birlikte çalışmak kendi öğrencimle. Mesela onları çok istiyorum. Atıyorum diyorum ki inşallah devletin başındakilerden biri benim çocuklarımdan biri olur. Mesela bunu çok bekliyorum.

*İletişime Dayalı Sevgi Bağı Kurma Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, öğretmenin motivasyonunu artıran sınıf içi yaşantı, öğrenciler ile sevgi bağı kurmaktır. Öğretmen



kendisi için dersi ve kendini sevdirmeye, öğrenirken eğlenmelerini sağlama rolünü belirlemiştir. Mesleğinin temel sorumluluk alanını da bu rolün gereklilikleri oluşturmaktadır. Bu bakış açısı öğretmenin öğretme ve öğrenme kavramını ne olarak gördüğü kadar bilgiye olan bakış açısını da göstermektedir. Öğrencileri ile sevgiye dayalı bir iletişim ile motive olan bir öğretmenin, öğretim uygulamalarındaki tercihleri konusunda öngörülebilir.

Bu alt kategoride yer alan inanca sahip bir öğretmeni, öğrencilerin derslerden keyif alması, öğrenciler ile arasında sevgi bağı kurması motive eder. Bu tür öğretmenlerin, sınıfta öğrencilerin duygusal durumlarında gördüğü değişimlere göre şekilleneceği söylenebilir. Öğrenciler onu seviyorsa, dersten zevk almışlarsa, mutlularsa öğretmen motive olacak ve öğrenciler ile aralarında sevgi bağı kurulmasına aracılık eden davranışları sınıfta daha çok göstermeye eğilimli olacaktır. Öğretmen davranışlarını biçimlendiren şey diğer kategorilerden farklı olarak öğrencinin tutum ve davranışlarıdır. Bu durumda merkezin öğretmenden öğrenciye doğru kaydığı söylenebilir.

Bu öğretmenin öğretim uygulamalarında, öğrencilerle iletişimini sürdürmesine aracılık eden yöntemlerin yer alacağı düşünülmektedir. Bu noktada, öğretmenin çok sert, ne pahasına olursa olsun dersi işleme ısrarında olmayacağı, öğretim kararlarında daha esnek bir tutum sergileyeceği öngörülebilir. Öğretmenin öğrencilerini duygusal olarak olumlu bir noktaya getirmenin ardından, dersinin gerekliliklerini verme çabasında olacağı düşünülmektedir. Bu bakış sahip olan öğretmen, öğretim ile ilgili sorunları duygusal destek ile açıklamaya eğilimli olacaktır. Kendinden önce onları konuşturmak, derse dâhil etmek, iletişimi tek taraflı götürmemek çabasında olacağı düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/Mesleki motivasyon/ *İletişime dayalı sevgi bağı kurma\_ B1\_Din\_8\_*  
Çocukların başka bir şeyle ilgilenmeyip, gözlerinin sizin üzerinizde olduğunu hissettiğiniz zaman. Onların gözlerine baktığımızda zaten hissedebiliyorsunuz. Bu ders de iyi geçti. Çocuklar da zevk aldılar. Yani zil çaldığında, “aaa ne kadar çabuk geçti!” dediklerinde en zevkli ders o. Güçlü bir iletişim kurduğunda aranda güçlü bir bağ oluşturabildiğin dersler verimli geçiyor.

ÖĞRETMEN/Mesleki motivasyon/ *İletişime dayalı sevgi bağı kurma\_ B1\_Biyoloji\_5\_*  
Bir kere çok iyi geçecek dersin olmazsa olmazı sınıf içerisinde ki pozitif enerji ortamı. Toplu bir şekilde 34 kişi artı siz 35 kişinin pozitif olması, siteme dâhil olması dersin içine dâhil olması.

*Öğrenmeyi Sağlama Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride, öğretmenin motivasyonunu artıran sınıf içi yaşantı, öğrenmenin sağlanmasıdır. Öğretmen, öğrencilerin zihinsel potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerine aracılık etme rolünü benimsemiştir. Mesleğinin temel sorumluluk alanını bu rolün gereklilikleri oluşturmaktadır.

Öğrencilerinin öğrenmesi ile motive olan bir öğretmenin bu tercihinin öğretim uygulamalarındaki tercihleri konusunda öngöründe bulunmayı sağlamaktadır. Bu düzeyde öğretmen öğrenme ile ilgilenir. Öğretim uygulamalarının merkezinde ne bilgi aktarımı, ne öğrenciler üzerinde otorite kurmak, ne sadece planı yetiştirmek ne de öğrencilerin kendisi ve dersine ilişkin duygusal tepkileri vardır. Öğretmen öğrencilerinin zihinsel potansiyellerini geliştirmeye odaklıdır. Diğer her türlü birim bu amaca hizmet eden araçlardır. Kendisi, içerik, sınıf yaşantıları öğrenme için bir araçtır. Öğretmenin öğrenmeye bakış açısı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenin verdiği içerik ya da öğretim uygulamaları tek başına bir motivasyon kaynağı oluşturmaz. Çünkü bu yaklaşım, yöntem ve stratejilerin tamamı birer araçtır. Öğrenci öğrenmelerine hizmet etmediği takdirde hemen değiştirilir. Önemli olan yöntemin öğrenci üzerindeki etkisidir. Bu nedenle öğretim öğrenciye göre çeşitlenen, esneyen, dönüşen bir yapıdır. Odak öğrenmedir. Öğrencileri zihinsel güçleri ile tanıştırmak, sorgulamalarını sağlamak, potansiyellerini zorladığını görmek, kendilerini keşfetmelerini sağlamak ön planda tutacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin zihinsel becerilerinin kullanımı ön plandadır. Bu öğretmenin öğrenmeyi ve başarıyı sadece sınavlarla değerlendirmeyeceği, öğrencilerin erişilerine odaklı olacağı, içeriğin öğrenciler tarafından yapılandırılmasına özen göstereceği söylenebilir. Motivasyon kaynağı öğrenme olan bir öğretmenin, mesleki gelişim yönünde öğrenmeyi artırıcı uygulamalara karşı eğilimli olacağı düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki motivasyon/ *Öğrenmeyi sağlama*\_A1\_Bilişim\_3\_ Öğrencilerle zihni zorlayan, açan, onları değiştiren, kalıplarını yıkan diyaloglar geliştirdiğinde, onların kafalarında soru işaretler oluşturmak... Tabularını yıkmak, sorgulamaya itmek... Onun farklı bir yerden bakmasını sağlamak...

ÖĞRETMEN/ Mesleki motivasyon/ *Öğrenmeyi sağlama*\_B1\_Özel eğitim\_1\_ Öğrencilerin kendi potansiyellerinin en üst noktasına ulaşabilmelerinde aracılık ettiğimi hissettiğim bir gün.

### 3.2.7 Mesleki Roller Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Rol, belirli, ayırt edici bir toplumsal konum etrafında toplanmış davranış kalıplarınıdır (Tezcan,1997). Öğretmen rolleri okul işlev ve rolleriyle yakında ilişkilidir (Bek, 2007). Bu nedenle öğretmen rolleri değişmez net sınırlar içinde ele alnamaz. Öğretime ilişkin bilimsel, politik, sosyal, ekonomik alanlarda meydana gelen değişimler, öğretmen rollerinde değişime neden olmaktadır. Öğretmen rolleri üzerinde değerlendirmelerde bulunmak, bugünün iyi anlaşılmasını gerektirmektedir. Bugün, değişim girişimlerinin öğretmeni merkeze almaması halinde başarıya ulaşamayacağı konusunda tüm eğitim

paydaşları fikir birliği içindedir. Eğitim konusundaki girişimlerin başarıya ulaşması öğretmene bağlıdır. Çünkü değişimin odağı olan sınıflar, öğretmenlerin kontrolündedir. Bu nedenle değişim öğretmenden başlamalıdır. Değişimin öğretmenle başlayacağını kabulü öğretmen rollerinde ciddi değişimlerin görülmesine neden olmaktadır.

Öte yandan toplum, öğretmen rollerinde değişime neden olan hızlı bir değişim içindedir. Öğretmen rollerindeki değişimin toplumsal nedenleri incelendiğinde; aile yapısındaki değişimlerin okullara yüklediği yeni sorumluluklar; kitlesel medyanın öğrenme aracı olma konusunda okulların tahtını sarsması; çok kültürlü sınıfların farklı eğitim modelleri gerektirmesi; eğitimin toplumsal değerinin değişmesi; öğretmene ve eğitim sistemine karşı sosyal açıdan eleştirel bakışın artması; öğretmenin sosyal statüsünün düşmesi; okulların ihtiyaçları ve mevcut kaynaklar arasındaki uyumsuzluk; sınıf ve okulda öğretmenin aşırı yük altında olması sıralanabilir (Esteve, 2000). Esteve (2000), öğretmen rollerinde yaşanan bu değişimi “rol artışı, rol güçlendirmesi ve rol genişlemesi” kategorileri altında değerlendirmektedir. İfade edilen değişimlerin, öğretmenlere ne gibi roller hazırladığı da bu konudaki diğer tartışma alanını oluşturmaktadır. Sözü edilen koşulların öğretmen için hazırladığı roller aşağıda görüldüğü gibi özetlenebilir (Esteve, 2000; Ballet, Kelchtermans ve Loughran, 2006; O’Day, 2002 Hord, 1997):

- Heterojen sınıflarda her öğrenci için en üst düzeyde öğrenme
- Politika değişimlerine hızla adapte olma
- Hesapverebilirlik
- İşbirlikçi çalışma
- Daha fazla şey bilme
- Profesyonel uyarlayıcı olma

Geçtiğimiz yirmi yıl içinde öğretmen rollerine ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen rollerinin; yönetici, gözlemci, tanılayıcı, eğitici, düzenleyici, karar verici, sunucu, iletişimci, kolaylaştırıcı, motive edici, danışman ve değerlendirici (Coheni Manion ve Morrison, 1996); bilgi sağlayıcı, rol model, kolaylaştırıcı, ulaştırıcı ve kaynak geliştirici (Harden ve Crosby, 2000); teknolojist, yönetici, tasarımcı, bilgi uzmanı, araştırmacı, kolaylaştırıcı, ulaştırıcı, danışman, öğretmen, mentor (Conelius ve Higgison, 2000); uyarıcı-ikna edici, soran katalizör, diyalog kuran, kolaylaştırıcı (Ellsworth, 1994); tasarımcı, mimar, danışman, değerlendirici, öğretmen, öğrenen,

araştırmacı, otorite, yönetici, mentor (Rodrigues, Serra, Cbat ve Guitart, 2006); kaynak sağlayıcı, öğretim uzmanı, program uzmanı, sınıf destekleyicisi, öğrenme kolaylaştırıcısı, mentor, okul lideri, veri koçu, değişim katalizörü, öğrenen (Leon, Harrison ve Killion, 2007); bilgi sağlayıcısı, anne, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve rol model (Hattingh ve Kock, 2008) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Öğretmen rollerini daha farklı bir açıdan yaklaşan Domingo (2006), öğretmen rollerini geleneksel roller (*bilginin tek kaynağı; bilgi öğretme, öğretici*) yeni roller (*bilginin çoklu kaynaklarından biri, keşfetme süreci arkadaşı; bilgi, beceri ve değerlerin öğrenilmesinde kolaylaştırıcı, öğrenen öğretmen, proaktif ajan, dönüşümün aktif katılımcısı, yeni öğretim teknolojileri uzmanı*) olarak sınıflandırmıştır. Demirbolat (2006) da benzer bir biçimde öğretmen rollerini durağan ve yenilikçi öğretmen rolleri olarak ele almıştır.

Öğretmenler mesleki rollerini ne olarak görmektedirler? Mesleklerinde geleneksel rolleri mi yoksa kendine biçilen yeni rolleri mi benimsemişlerdir? Öğretmen değişen dünya ile kendisinden beklenenlerin de değiştiğinin farkında mıdır? Yoksa ona karşı tepkili ve kabullenmeyen bir tavır içinde midir? Öğretmen rollerine yönelik mesleki inançlar, öğretmenin içinde yaşadığı dünyayı ve bunun gerekliliklerini ne kadar fark edebildiğinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Diğer yandan bu inançlar, öğretmenin sınıf içi tercihlerinin de önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Mesleki rollerinde geleneksel rolleri benimseyen bir öğretmenin kendini güncel koşullar temelinde güncellemediği düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi, her şeyden önce öğretmenlerin rollerini çağdaş dünyanın gereklilikleri ile uyumlu hale getirmelidir. Öğretmenin meslek hayatına ilişkin her türlü adımında, rolüne ilişkin inancının belirleyici olduğuna inanılmaktadır.

Aşağıda öğretmenlerin mesleki rollerine yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren beş alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; aktarıcı, ebeveyn, yol gösterici, keşfedici, öğrenme ortamı tasarlayıcısıdır. Çizelge 16'da, mesleki roller kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

## Çizelge 16

## Mesleki Roller Kategorisine İlişkin Bulgular

Tema	Öğretmen	
Kategori	Mesleki Roller	
Alt Kategoriler	Tanımlayıcı Alıntılar	
	Aktarıcı	Bilgiyi doğrudan veren; bilgiyi pekiştirmelerini sağlayan; bilgiye öğrencilerin ulaşmalarını sağlamamızı söylüyorlar ancak o zaman konu yarım kalıyor; aktarıcı pozisyonda olan; sağlam bilgi alt yapısı veren; konuları atlamadan titiz notlar tutturun; öz bilgi ile buluşturan...
	Ebeveyn	Yeri geliyor anne yeri geliyor baba olan; bazen yanlışlıkla “anne baba” diye seslenen; aileden biri; anne baba nasılsa öyle bakan; besleyen takip eden; tıpkı ebeveynleri gibi her türlü ihtiyaçlarını karşılayan; anne baba sevkatinin veren...
	Yol gösterici	Matrix’teki kâhin, yol gösteren; rehber olan; psikolojik destek veren; öğrencinin kendisini bulması için yol gösteren; öğrenciyi anahtarlar veren; bilgi açıklığını ve değerini hissettiren; seçenekler sunan; açık kapılar bırakan; yol gösteren; hayatına dokunuşlar yapan; yapamayacaklarını düşündükleri şeyler konusunda yüreklendiren; yol gösteren, ipuçları veren ...
	Keşfedici	Öğrencilerin gereksinimlerini; ilgi alanlarını; ihtiyaçlarını; duvarlarını keşfeden; çıkarım yapan; kazıcı; cevher çok derinde de olsa gören ...
	Öğrenme ortamları tasarlayıcısı	Öğrenciyi nasıl yapılacağını bulduran; senaryolar içinde hissettirmeden öğrenmelerini sağlayan; en kısa yolu gösteren; kendi öğrenme yollarını keşfedebilecekleri kapılar açan; öğrendiklerini üst basamaklarda kullanmaya zorlayan; öğrenmeyi birlikte deneyimledikleri; öğrencilerin zihinlerini bilgiyi almaya hazır hale getiren; bildiklerini sınavabilecekleri değerlendirebilecekleri öğrenme kapıları açan; araştırmaya yönlendiren; kendini ifade edebilecekleri öğrenme ortamları tasarlayan...

*Aktarıcı Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen mesleki rolünü aktarıcı olarak görmektedir. Bu alt kategoriyi ifade eden öğretmenlerin, mesleklerinde geleneksel rolleri benimsediği görülmektedir. Değişen dünyanın talepleri ile öğretmenin buluşmadığı görülmektedir. Öğretimin sadece bilgi aktarmak olmaması gerektiği, çağdaş öğretim ve öğrenme yaklaşımlarında sıkça dile getirilmektedir. Öğrenme öğrencilerin bilgiyi zihinsel olarak yapılandırdığı bir süreç olduğundan, öğretmenin öncelikli rolünün öğrenme ortamları tasarlamak olduğu Türkiye’deki öğretim programlarının tamamı tarafından benimsenen bir yaklaşımdır. Ancak eğitim kurumlarında yaşanan bu değişimin bu yaklaşımı benimseyen öğretmen tarafından benimsenmediği ve kendilerini bilgi aktarıcısı olarak görmeye devam ettiği görülmektedir.

Öğretmenin bilgi aktarma rolünü benimsemesi, sınıfta yoğun olarak anlatım yöntemini kullanacağı ve öğrencilere kendi zihnindeki bilgileri aktarma çabasında

olacağını düşündürmektedir. Bu öğretmen, öğrencileri anlattıklarını tekrar ettiğinde öğrendiklerini kabul edecek, bilginin üst düzeyde kullanımları ile ilgilenmeyecektir. Öğretmenin ders hazırlığının anlatacağı bilgilerin düzenlenmesi, kolay hatırlanabilir formlara dönüştürülmesi şeklinde olacağı düşünülmektedir. Öğretmen hazırlığı içerik hazırlığına denk görülecektir. Öğretmenin ölçme değerlendirme uygulamalarının da kısa cevaplı, boşluk doldurma ya da çoktan seçmeli testler gibi bilginin hatırlanmasına dayalı olacağı söylenebilir. Aktarma rolünü benimseyen bir öğretmen mesleki gelişim etkinliğinin amacını, alanı ile ilgili bilgi birikiminin artırma olarak görecektir ve bunun dışındaki etkinliklere dâhil olmayı gereksiz görebilecektir. Çevresindeki öğrenme olanaklarından, bu amaca hizmeti oranında yararlanacaktır.

Mesleki rol olarak aktarmayı benimseyen bir öğretmenin, çağın gerekliliklerini uygun, öğrencilerin üst zihinsel gelişimlerine olanak tanıyan öğretim uygulamalarına ne oranda yer vereceği ciddi bir soru işaretidir. Okullar, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini en üst düzeyde kullanma becerilerini geliştirdiği yerler olmalıdır. Diğer yandan okullar bir insanın hayatının ciddi bir bölümünü kapsamakta, 6 yaşından başlayan zorunlu eğitim 12 yıl sürmektedir. Bu yaş dönemleri bireyin biyolojik öğrenme olanaklarının en geniş olduğu zamanlara karşılık gelmektedir. Sadece bilgi aktarımı olarak gerçekleştirilen on iki yılın öğrenciye neler kaybettireceği üzerinde düşünmek gerekmektedir. Öğrencinin bilgi aktarımı olarak gören öğretmenler ile öğrenciler kısıtlayıcı zihin alışkanlıkları edineceklerdir. Bu durum öğrencinin bilim, teknoloji, sanat alanlarında yaratıcı uygulamalar yapma yeterliliğinden uzak olmasına neden olabilir. Yaratıcı öğrenciler, kendisine aktarmanın ötesinde roller üstlenen öğretmenler gerektirir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Aktarıcı\_A1\_Edebiyat\_3\_Konumu* anlatıyorum. Daha sonra bunları soru cevap şeklinde ilerliyorum. Onlarla testler çözdürüyorum. İşte uygulamalar yapıyoruz. Bilgiyi kendim veriyorum. Onların bunu pekiştirmelerini sağlamaya çalışıyorum. Çünkü öğrencinin araştırması gerekince bizim öğrenciler onu çok fazla yerine getiremiyorlar. Yarım kalıyor. Ya da direk öğrenciden merkeze alınca konu yarım kalıyor. Ya da çok baştan savma oluyor. O nedenle konuyu vicdanım rahat etsin diye, ben bunun öğrettim diyebilmek için ben derinlemesine veriyorum. Sonra parçaları birleştiriyorum. Yoksa yarım kalıyor. Öğrenme gerçekleşmiyor.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Aktarıcı\_A1\_Tarih\_12\_Ben bir öğretmen olarak öğrencilerimi en öz bilgi ile doğru araçlarla buluşturarak aktaran kişiyim. O bilgileri zihinlerinde kalıcı hale gelmesini sağlamaya çalışıyorum. Aktarıcıyım.*

*Ebeveyn Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen mesleki rolünü ebeveyn olarak görmektedir. Kendine ebeveyn rolü biçen bir öğretmen sınıfta neler yapar? Öğrencilerine olan bakış açısı nasıldır? Sınıfta öğrenciler ile geliştirdiği iletişim biçimi nasıldır?

Öğretim sürecinde nasıl bir bakış açısı benimsemektedir? Öğretmenin rolünü ebeveyn olarak tanımlaması, mesleğin profesyonel gerekliliklerini yerine getirmede ne tür ikilemlere neden olabilir? Öğretmen kendini sınıfta nasıl konumlandırmaktadır?

Ebeveyn rolü, öğretmenlikte oldukça yaygın görülen bir bakış açısıdır. Ancak bu ne kadar doğrudur? Öğretmenin öğrencilerine karşı sevgi beslemesi gerekmektedir. Ancak bir mesleği ebeveynlikle özdeşleştirmek öğretmeni mesleğin profesyonel gerekliliklerinden uzaklaştırma riski taşımaz mı? Öte yandan öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri ile ebeveynlik rolü ne kadar örtüşmektedir. Ebeveyn rolünü benimseyen bir öğretmen her zaman öğrenci için en iyi seçenek midir? Sorgulama bir adım daha ileriye götürüldüğünde, “hangi ebeveyn rolü” sorusunun sorulması gerekmektedir. Çocuklarının hiçbir zorlukla karşılaşmasına izin vermeyen, aşırı korumacı ebeveyn rolü mü; aşırı otoriter bir ebeveyn rolü mü? Ebeveyn rolünü benimseme, kişilik özelliklerinin, duygusal özelliklerinin herhangi bir profesyonel süzgeçten geçmeden öğrencilerine ulaşması anlamına gelmektedir ki bu oldukça düşündürücüdür. Öğretmen sorumlulukları, ebeveynlerden oldukça farklıdır. Bir ebeveynin sahip olduğu çocuk sayısı, öğretmenin öğrenci sayısından çok daha azdır. Öğretmen çok sayıda öğrenci ile eş zamanlı olarak ilgilenmesi gerekmektedir. Öte yandan öğretmen ebeveynler gibi bakım sorumluluğuna sahip değildir. Öğretmen öğrencilerinin gerekli durumlarda ihtiyaçları ile ilgilenecektir ama bu, öğretmenin temel sorumluluğu arasında değildir. Öte yandan öğretmen öğrencilerinin bir takım zihinsel, duyuşsal ve devinimsel alanda kazanımlar edinebilmeleri için profesyonel bir süreç takip etmektedir. Bu amaçla onlara zor gelebilen, istemeseler de yapmaları gereken bir takım uygulamalar yapmalarını zorunlu kılacaktır. Bu, öğretmenin öğrencisini bir ebeveyn olarak değil öğretmeni olarak görmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenin mesleki rolünü ebeveyn olarak konumlandırması, öğretmenlik için karmaşık, çelişik ve olasılıksız beklentiler oluşturarak gerçeklere odaklanma problemi yaşamasına neden olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik profesyonel gereklilikler olarak özelleşmiş bir uzmanlık mesleği olup ebeveynlikten oldukça farklı şartlara ve sorumluluklara sahiptir. Öğretmenin her şeyden önce öğrencilerle arasındaki konumu doğru olarak yapılandırabilmesi; öğretmen eğitiminin de buna rehberlik etmesi gerekmektedir.

Ebeveyn rolünün öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği önünde bir engel oluşturduğu düşünülmektedir. Öğretmenliği ebeveyn rolünde görmek, öğretmenliği üst düzey düşünme becerisi, çok yönlü bilgi birikimi gerektiren karmaşık doğasından

kopartmaktadır. Bununla birlikte ebeveynlik gibi doğuştan gelen niteliklerle açıklanabilecek bir duruma taşınmaktadır. Bu alt kategoride yer alan öğretmenin kendi için doğru olarak kabul edilen ebeveyn rollerini (ki bu fazla tolerans ya da otorite olabilir) yerine getirmesinin öğretmenlik için yeterli olduğu varsayımına sahip olduğu düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Ebeveyn\_B1\_Okulöncesi\_6\_Sınıfta* rolüm ben kendimi şey olarak görüyorum hani bir aileyiz ailenin nasıl annesi babası vardır işte organize eder, sorumluluğu vardır, bakmak zorundadır, yedirmek zorundadır, doyurmak zorundadır aynı zamanda işte diğer ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Ben kendimi bazen o modda görüyorum.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Ebeveyn\_A2\_Sınıf öğretmeni\_1\_* Öğretmenin yaklaşımı da öğretmenin anne baba gibi. Yeri geliyor anne baba gibi. Öğretmen öğrencisine o duyguyu vermesi gerekiyor diye düşünüyorum. Çocuk güven duygusunu hissetmesi gerekiyor.

*Yol Gösterici Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen mesleki rolünü yol gösterici olarak görmektedir. Kendine yol gösterici rolü biçen bir öğretmen sınıfta neler yapar? Öğrencilerine olan bakış açısı nasıldır? Sınıfta öğrenciler ile geliştirdiği iletişim biçimi nasıldır? Öğretim sürecinde nasıl bir bakış açısını benimsemektedir? Öğretmenin rolünü yol gösteren olarak tanımlaması mesleğin profesyonel uygulamasında ne tür ikilemlere neden olabilir? Öğretmen kendini sınıfta nasıl konumlandırmaktadır?

Yol gösterme rolünü benimseyen bir öğretmenin sınıfta rehberlik yönünü ağır bastığı düşünülmektedir. Bu rolü benimseyen bir öğretmenin, öğrencilerine birey olarak yaklaşacağı söylenebilir. Öte yandan öğrencilerine ilişkin iyi bir gözlemci olarak onların nerelerde, ne gibi sorunlar yaşadığını fark etmeyi, bu yönde ihtiyaç duyduğu yönlendirmeleri yapmayı sorumluluğu olarak göreceği söylenebilir. Bu alt kategoride yer alan öğretmenin öğrencilerinin tercihlerine saygılı olacağı, onlara bir rehber olarak yaklaşacağı düşünülmektedir. Öğrencilerini hayata hazırlama yönünde kendine rol biçtiği, ifadelerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öz güven kazanmaları, kendilerini bulmaları, bir takım duygusal engelleri aşabilmeleri öncelikli sorumluluğu olarak görülmektedir. Öğrenme üzerinde duygusal etmenlerin gücünün farkında olduğu bu nedenle de öğrencilerinin duygusal olarak hazır olmalarını sağlamaya öncelik vereceği düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Yol gösterici\_A1\_İngilizce\_6\_Öğretmen Matrix'teki* kahin gibi. O size kapıyı gösterir. Kapıyı açıp içeri girmek tamamen size kalmıştır.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Yol gösterici\_C1\_İngilizce\_4\_Öğrenme sürecinde* rolümüz rehberlik olmalıdır. Öğrenciye bir anahtar verebilmek.



*Keşfedici Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen mesleki rolünü keşfedici olarak görmektedir. Kendine keşfedici rolü biçen bir öğretmen sınıfta neler yapar? Öğrencilerine olan bakış açısı nasıldır? Sınıfta öğrenciler ile geliştirdiği iletişim biçimi nasıldır? Öğretim sürecinde nasıl bir bakış açısı benimsemektedir? Öğretmenin rolünü keşfedici olarak tanımlaması mesleğin profesyonel uygulamasında ne tür ikilemlere neden olabilir? Öğretmen kendini sınıfta nasıl konumlandırmaktadır?

Bu öğretmenin öğrencilerini tanıma, keşfetme bu yönde yönlendirmelerde bulunma sorumluluğu ile hareket edeceği düşünülmektedir. Öğretmen öğrenci üzerinde yapacağı her türlü çalışmadan önce onu tanıması ve bir takım özelliklerini keşfetmesi gerektiğine inanmaktadır. Bunun altında öğrencisini tanıdığı oranda, iyi bir öğretim ve rehberlik hizmeti verebileceğine inancı yatıyor olabilir. Keşfedici rol, öğretmenliğin profesyonelliğine vurgu yapmaktadır. Nitekim öğrenciyi keşfetmek, araştırma süreci bilgi ve becerisini gerektirmektedir. Bu rol öğretmenin bireyselleştirilmiş öğretim ve rehberlik rolleri için oldukça önemli bir gerekliliktir. Keşfetme rolünü benimseyen bir öğretmenin her öğrencisini gözlemlemesi ve onları anlamaya önem vermesi beklenmektedir. Öğretmenin sınıfta geçen süre içinde her öğrencisini ayrı ayrı gözlemleyerek onlar için uygun tepki biçimleri geliştirdiği düşünülmektedir. Öğretmenin kendini geliştirme sürecinde öğrencileri tanımasına aracılık edecek fırsatları değerlendireceği düşünülmektedir. Keşfedici rolünün öğretmenin çağdaş eğitim uygulamaları ile uyumlu uygulamalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Keşfedici\_B1\_Türkçe\_1\_Çok* değişik gruptan öğrenciler olduğu için. Kimi sınıf vardır iyidir derse hazır gelir onlar aktif rol alır. Kimi sınıf vardır umursamazdır, orada mecburen siz konuşursunuz orada. O nedenle öğrenciyi tanımak onları neyin harekete geçireceğini hangi noktalarda gereksinimleri var keşfetmek gerekiyor. Öğrenciyi keşfetmek ve oradan yakalamak.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Keşfedici\_C1\_Özel eğitim\_1\_Rolüm* çok katmanlı. Sen burada iyi bir de kazıcı olmak zorundasın, çok sabırlı bir kazıcı olmak zorundasın. Bazen cevher çıkmayabiliyor. O zaman da yapabilecek bir şey olmuyor. Nasıl ki madenciler maden bulamayınca madeni kapatıp başka bir yerde aramaya gidiyorsa sende öyle yapmak zorunda kalıyorsun, çok acı ama.

*Öğrenme Ortamları Tasarlayıcısı Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen mesleki rolünü öğrenme ortamları tasarlayıcısı olarak görmektedir. Kendine öğrenme ortamları tasarlayıcı rolü biçen bir öğretmen sınıfta neler yapar? Öğrencilerine olan bakış açısı nasıldır? Sınıfta öğrenciler ile geliştirdiği iletişim biçimi nasıldır? Öğretim sürecinde nasıl bir bakış açısı benimsemektedir? Öğretmenin rolünü öğrenme ortamı kurmak olarak

tanımlaması mesleğin profesyonel uygulamasında ne tür ikilemlere neden olabilir? Öğretmen kendini sınıfta nasıl konumlandırmaktadır?

Bu öğretmenin, öğrenmenin doğasına ilişkin çağdaş yaklaşıma paralel bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin sahip olduğu anlayış çerçevesinde sınıfta öğrencilerin kendi anlamlarını inşa etmeleri ve üst bilişsel beceriler geliştirebilmelerine olanak tanıyan öğrenme olanakları tasarlayacağı düşünülmektedir. Bu öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme biçimlerine uygun özelleştirilmiş önlemler alacağı düşünülmektedir. Öğrenme sürecinin bireysel ve karmaşık doğaya sahip olduğu; öğretimin de bu çeşitliliği yansıtması gerektiği inancının, öğretmenin bu rolü benimsemesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu anlayış, öğretmende eğitim alanına ilişkin derin bir kavrayışın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin öğrenme, beyin, gelişim gibi pedagojik bilimsel çabalara ilgi duyacağı ve öğrencilerinin zihinsel gelişimlerine öncelik vereceği görülmektedir. Öğrencilerin zihinsel alışkanlıkları, beceri gelişimi, bilginin kullanılması ve anlam inşa edilmesine öncelik vereceği söylenebilir. Öğretme ve öğrenme sürecinde gözlem yapan, not alan, öğrenme ortamlarını düzenleyen ve eleştiriler ışığında yeniden yapılandıran görevler yerine getireceği düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Öğrenme ortamları tasarlayıcısı\_B1\_Sınıf öğretmeni\_5* Ben programın amaçlarını bize dayatılan şekilde değil de onlarla yarattığım senaryolar içinde onlar hissettirmeden öğreten bir ortam kurucuyum.

ÖĞRETMEN/ Mesleki roller/ *Öğrenme ortamları tasarlayıcısı\_A1\_Fen ve teknoloji\_3* Ben hiçbir zaman sınıfın ortasında durup anlatan olmadım. Derste de görürsünüz. Derste anlattıklarımın çok yaptıklarını anlatırlar sizlere. Ben öğrenme ortamları tasarlarım. Bir konuyu, araştırarak başlayıp, deneylerle taçlandırıp, en son kitaba geri dönüyorlar. Bazen öğrencilerim diyor ki “öğretmenim siz hiç kitaptan okutmuyorsunuz.” Çünkü çocuklar öğretmeni kitapla bağdaştırmışlar. Bende böyle bir tanım yok. Bende çocuk araştırır, hazırlar, sunar, sonra da kendisi kitaptan farklı olarak deney hazırlar ve bize bu deneyi gösterir.

### *3.2.8 Mesleki Değişim Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular*

İçinde yaşadığımız yüzyılda öğretmenden beklenenlerin başında, sürekli değişen eğitim anlayışı ve politik beklentilere cevap olarak değişime adapte olması gelmektedir (Esteve, 2000). Öğretmen için belirlenen yeni rol değişimdir. Eğitimde iyileşme çalışmalarının başarısını, öğretmenlerin değişime adapte olma kabiliyetleri ölçüsü belirlemektedir. Bu durumda öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim çalışmalarının kritik bir rol üstlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin çağdaş eğitim yaklaşımları ile uyumlu bir şekilde değişimi öğretmenin iyi tanınmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin tanınması konusunda önemli araçlardan biri de mesleki değişim araştırmalarıdır. Bu araştırmalar

öğretmenin meslek hayatı boyunca bir takım farklı evrelerden geçtiği varsayımına dayanmaktadır. Buna göre öğretmen, mesleğe başlangıcından emekli olana dek bir takım aşamalardan geçmektedir. Bu sayede mesleki değişim çalışmalarının mesleki gelişim çalışmaları için önemli bir artalan sağladığı söylenebilir. Mesleki gelişim çalışmalarının programlanması sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim dönemlerinin önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin mesleki kademelerine ve deneyimlerine göre mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimden beklentilerinin farklılaştığı bilinmektedir.

Mesleki değişimin erken dönem modellerinden biri öğretmenin mesleki gelişimini mesleğe başlangıcından emekliliğe kadar beş aşama halinde tanımlamaktadır (Super, 1957, 1980). Bunlara bakıldığında keşfetme (Ergenlik-25 yaş), kariyer tercihlerini yapma ve kendini mesleğine hazırlama dönemi olarak ifade edilir. Deneme (25-30 yaş), sosyalleşme ve mesleki bağlılık ile karakterize edilir. Kurma (30-45 yaş), öğretmenin bireysel ve mesleki bütünleşme yaşadığı, eşsiz yeteneklerini geliştirdiği, bireysel ve mesleki öz güvenini geliştirdiği bir dönem olarak karakterize edilir. Sürdürme (45-65 yaş), mesleki ve bireysel gücün gelişiminin sürdürülmesi anlamına gelmektedir. Emekliliğe hazırlanma (65 yaş+), psikolojik değişim, talep edilen enerji ve görevin karmaşıklığına göre performansında değişim görülür (Super, 1957, 1980).

Burke, Christensen, Fessler, McDonnell ve Price (1987); Fessler (1992) mesleki değişimi yedi aşamada özetlemektedir. Meslek öncesi, belli bir mesleki role hazırlanma sürecidir. Stajyerlik, öğretmen olarak sistem içinde sosyalleşmeye başladığı ilk birkaç yılı oluşturur. Yeni öğretmenler öğrencileri, akranları ve yöneticileri tarafından kabul görmeye, günlük konuları ele almakta belli bir güven ve rahatlık yakalamaya çalışırlar. Yetenek inşa etme, öğretmenler öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Yeni materyal, yöntem ve stratejiler ararlar. Öğretmenler sıklıkla yeni fikirlere istekli olur. İlgi ve gelişim, öğretmenler işlerinde üst düzeyde yeterliğe ulaşır ve profesyonel olarak gelişime devam ederler. Durağanlık, öğretmenler mesleklerinin en üst noktasına ulaşmışlardır. Onlardan bekleneni hatta fazlasını yapmışlardır. Öğretmenler mesleki gelişim programlarına çok az değer verir ve bu programlara katılma konusunda nadiren isteklidir. Kariyer Hüsranı, öğretmenler neden hala öğretim ile meşgul olduğunu kendilerine sorarlar. Kariyer dinlenmesi, öğretmenler meslekten ayrılmaya hazırlanırlar. Bu bazıları için mutluluk verici bazıları için üzüntü vericidir. Kariyer bitişi, öğretmenin sistemden ayrılır.

Öğretmenler meslek hayatı boyunca farklı dönemlerden geçtiği varsayımına dayanan mesleki değişim araştırmaları incelendiğinde öğretmenin yaşadığı değişimi farklı açılardan ele alan sınıflamaları görmek mümkündür. Bu sınıflamaları incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Super (1957, 1980): Keşfetme, deneme, kurma, sürdürme, emekliliğe hazırlanma; Unruh ve Turner (1970): Mesleğe giriş, öz güven oluşturma, olgunlaşma; McDonald (1982): Giriş, keşfetme, deneme yanılma, profesyonel öğretim; Burden (1990), hayatta kalma, uyum sağlama, olgunlaşma; Burke (1984/1987), Fessler (1983/92): meslek öncesi, stajyerlik, yetenek inşa etme, ilgi ve gelişim, durağanlık, kariyer hüsrani, kariyer dinlenmesi, kariyer bitişi; Vonk ve Schras (1987), Fessler (1995): meslek öncesi, kapıda bekleme, mesleki gelişim, ilk profesyonel adım, yenilenen yönelimler, ikinci mesleki adım, zayıflama ve azalma; Movarach (1995): Hayatta kalma, keşfetme ve uzlaşma, uyum sağlama, kavramsal değişim, keşfetme; Fuller (1969); Gregoric (1973): Olma, gelişme, olgunlaşma, tamamen işlevsel hale gelme; Oja ve Sumulyan (1989) öz savunma, rahatlık, etik gereklilik, özerklik; Huberman (1988/89): Mesleğe giriş, dengeye ulaşma, zorluklar ve yeni ilgiler.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerinde farklı dönemlerden geçmektedirler. Bu deneyimlerin bir bölümünün, öğretmenlik deneyimi ile gelişmesi beklenir. Ancak bazı deneyimler, olması gereken dönemden sonra deneyimlenebilmektedir. Öğretmenin mesleki etkililiği üzerinde olumsuz etkiler yaratabilecek bu gecikme, öğretmen eğitiminin açıklarına işaret etmektedir. Öğretmen adayı iken geçirilmesi beklenen deneyimleri, öğretmenliğin ilk yıllarında ya da ileri yıllarında deneyimlemeleri riskli bir durumdur. Bu risklerden en kayda değeri mesleğin sonuna kadar sürebilecek hatalı uygulamalardır. Mesleki değişim kategorisi bu açıdan bir öğretmen eğitimi eleştirisi olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenin mesleki değişiminin başlangıç noktası, onun öğretmen eğitimi ile geliştiremediği yönüne işaret etmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin mesleki değişime yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren beş alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; aktarmadan öğrenmeye, kuralcılıktan esnekliğe, hayallerden gerçekliğe, reaksiyondan çözüm üretmeye, planlamadan doğaçlamaya, kendi zihninden öğrencinin zihninedir. Çizelge 17’de, mesleki değişim kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

## Çizelge 17

*Mesleki Değişim Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretmen	Tanımlayıcı Alıntılar
Kategori	Mesleki Değişim	
Alt Kategoriler	Hayallerden Gerçekliğe	Öğretmen toplumda her şeyi değiştirir sanmışız oysa bu bir iş bölümüymüş; ütopyik, gerçeklerden kopuk hayallerin yerini, var olan şartları en üst düzeyde kullanma aldı; okula kendi hayatımı yok sayarcasına adanmışım şimdi dengeye vardım; her şey olmadığımı ancak hiçbir şey de olmadığımı anladım.
	Kuralcılıktan Esnekliğe	Sinirleniyordum, kızırıyordum şimdi esneğim; müsamaha gösteremiyordum şimdi çocuktur diyorum; daha kuralcıydım zamanla kendimi yonttum; her şeyi biliyorum bu yapılacak diyordum şimdi ılımlı hale geldim; bağırarak çağıran onları aşağılayarak susturmaya çalışan bir öğretmendim; sert davranarak onların kendilerinden umudunu kesmelerine neden olduğunu zamanla anladım; sinirliydim sert çıkışlar yapıyordum; bağırarak yerine ılımlı iletişimi keşfettim....
	Reaksiyondan çözüm üretmeye	Tokat attığım öğrencim oldu şimdi bu tepkiyi asla vermem; düşünmeden hareket yerini çözüm üretmeye aldı; o tepkiler yerine şimdi farklı yollarla daha etkili olurum; çözüme odaklanmaktansa çocukla beraber dizlerimi döverdim...
	Aktarmadan Öğrenmeye	Anlat anlat bakıyorsun çocukta bir şey yok; benim bildiğimi onlar da bilsin istiyor her şeyi anlatıyorsun; ne kadar çok verirsen o kadar çok alacak zannediyorsun; ansiklopedileri yüklenmiş her şey anlatacağım zannediyorsun; bana göre harika anlatmışım bir sınav yaptım ki hiç biri yapamamış; çocukları bilgi manyağı yapmışım; bilgi yüklemeye gerek yokmuş; ne kadar çok namaz kılarsan o kadar Müslüman'sın mantığı gütmüşüz; çok şey vereyim derken zorlamışım; noktası virgülüne kadar anlatırdım; notlar çıkarır satır satır öğrencilere yazdırırdım...
	Planlamadan doğaçlamaya	Dersi zorla plana uydurma; plandan çıkınca güvensiz hissetme; plana karşı aşırı riayet gösterme; sınıfın havasını koklayamama davranışlarındansa şimdi sınıfın havasına uyan yaratıcı uygulamalar tasarlamaya daha önem veriyorum...
	Kendi zihninden öğrencinin zihnine	Benim dediğim gibi olacak ısrarcılığımın sıyrıldım; benim düşündüğüm şeklin dışında da öğrenebildiklerine ikna oldum; dediğim gibi değil dedikleri gibi olmayı öğrendim; akışına bırakabilmeyi öğrendim; kafamdakiler için onları zorlamamayı öğrendim; kendi anladığı gibi planlamaktan onların anlayabildiği gibi planlamaya geçtim; onların dilini keşfettim; öğrenci davranışlarının gerisini okumayı öğrendim; sınıf atmosferine akmayı öğrendim; öğrenci gözüyle görmeyi öğrendim; öğrenciye göre biçimlenmeyi öğrendim ...

*Hayallerden Gerçekliğe Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride mesleki değişim, mesleğin sınırlılıklarının fark edilmesi olarak gerçekleşmiştir. Mesleğe başlamadan önce etki gücü konusunda kendisinden üst düzeyde beklentilere sahip olan öğretmen, meslekte deneyim kazandıkça yapabileceklerinin sınırlı olduğunu fark ederek bu sınırla hareket etmeyi öğrenmiştir. Öğretmen adayı eğitim fakültesine başladığında ideal öğretmenliğe ilişkin

ciddi bir alt yapı ile başlamaktadır. Kısacası hayali bir öğretmenlik algısına sahiptir. Bu beklenti ve hayaller çoğunlukla yüksek bir ideali temsil ediyor olabilmektedir. Bunun nedenlerinden biri ülkemizin kuruluş dönemlerinde toplumsal dönüşüm için öğretmene biçilen rol olabilir. Öğretmen, gittiği bölgelerde dönüşümün başlatıcıları olma misyonu ile hareket etmeleri beklenmiştir. Bu beklenti toplumumuzda yaygın kullanılan “idealist öğretmen” tipini de yaratmıştır. Diğer bir neden ise model aldığı öğretmene benzeme motivasyonu da olabilir. Ancak dünya hızlı bir değişim içindedir. Bu değişim içinde okullara ve öğretmenlere biçilen misyonlar da yeniden tanımlanmaya başlamıştır. Eskiden bilginin sahibi olarak görülen öğretmen, bilginin sınırsız dolaşım olanağı bulunduğu çağımızda aynı şekilde görülmemektedir. Toplumda öğretmene karşı güven ve saygı yerini denetleme ve eleştiriye bırakmıştır.

Her şeyin hızla değiştiği günümüz koşullarında öğretmen bu değişimden en fazla etkilenenlerdendir. Bu durum öğretmenin çağın gerekliliklerini doğru olarak yorumlamasını zorunlu hale getirmektedir. Değişimin parametrelerinin neler olduğunun fark edilmesi önemli bir mesleki gereklilik ve yetkinlik alanını oluşturmaktadır. Bu çağın, politik iklimin, küresel yönelimlerin işaret ettiği rol ve sorumlulukların öğretmen tarafından doğru olarak yorumlanması önem taşımaktadır. İçinde yaşadığı dönemi doğru olarak yorumlayamayan, eski anlayışını sürdürmeye devam eden bir öğretmenin, meslekte bir çatışma yaşaması kaçınılmazdır. Bu çatışmanın küskün öğretmen, duyarsız öğretmen, memur öğretmen vb. gibi bir takım tepki biçimlerini yaratması olasıdır. Bu konuda eğitim fakülteleri önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının inanç sistemlerine odaklanmalıdır. Öğretmen adaylarına dünyayı, küresel eğilimleri, politikayı çözümlene konusunda yeterlik kazandırmalıdır. Öğretmen, zihnindeki dünya ile gerçekler dünyası arasındaki farkı öğretmen olduğunda deneyimlememelidir. Eğitim fakültelerinde deneyimlemelidir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmenliğin toplumsal, sosyal ve politik koşullarına uygun bir mesleki vizyon geliştirilmediğinde, mesleki uygulamalarının tamamını etkileyecek ciddi sorunların deneyimlenme olasılığı vardır.

Öğretmenliğin toplumsal, sosyal ve politik koşullarına uygun bir mesleki vizyon eğitim fakültesinde oluşturan bir öğretmen adayı, mesleğe gerçekçi bir bakış açısı ile başlayabilir. Aksi durumda mesleğin sınırlılıklarını tek başına ya da kendisi gibi deneyimsiz olan öğretmenlerle deneyimleyecektir. Bu duruma ilk tepki hayal kırıklığı, emeklerini sorgulama şeklinde kendini göstermektedir. Çoğunlukla ağır bir coğrafyada

mesleğe başlayan bir öğretmen, deneyimsizliği de eklendiğinde bir takım mesleki girişimlerinden beklediği geribildirim alamaması ya da okul çevresi ile olumsuz deneyimler yaşaması olağandır. Bu deneyimler sonrasında hayalleri ve yaşadıkları arasındaki uçurum bir takım engelleyici çıkarımlar yapmasına neden olabilmektedir. Ancak buradaki sorun, şartlar değişse de öğretmenin aynı düşünce sistemini devam ettirmesidir. Bu alt kategoride yer alan mesleki değişim, öğretmen eğitimi sürecinde atlatılması gereken ve mesleğe başladığında deneyimlenmesinin bir takım riskler taşıdığı bir düzey olarak değerlendirilebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim/ *Hayallerden gerçekliğe\_C2\_İngilizce\_1\_ İlk başlarda idealist oluyorsun. Zamanla mesleğinin sınırlarını keşfediyorsun. Gidebileceğinin yapabileceğinin sınırlarını daha iyi anlıyorsun. O sınırlar içinde etkili olmaya gayret ediyorsun. Her şey olmadığını görüyorsun... Hiç bir şey de değilsin. Sınırlarını keşfediyorsun.*

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim/ *Hayallerden gerçekliğe\_A1\_İngilizce\_1\_Eski halimde kendimi okula çok adamıştım. Okulun olacağı akşamlar başka hiçbir şey yapmıyordum. Bunun neden kötü olduğuna gelince bu çalışmalarınızın karşılığını görmeyince çok kötü oluyorsunuz. Karşıdaki öğrenci yine aynı. Öğrenmek istemeyen bir şekilde idare etmeye çalışan, hormonların kontrolünde... Bunun bana dönüşü pişmanlık, depresyon, niye olmuyorlar... O yüzden o biraz daha profesyonel olmasını, iş hayatı ile sosyal hayatını ayırabilmesini öğrendim. O zamanlar dersten çıkıp, çizmem vardı, bahçeyi kazıp okulda ağaç diktiğim okula kendimi çok adamıştım, çöp toplayalım. Sosyo ekonomik düzeyi düşük olduğu için daha çok kendini adıyorsun. Güzel şeyler ama sonu yok.*

*Otoriteden Esnekliğe Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride mesleki değişim, öğretmenin öğrenciler ile kurduğu iletişim ve sınıf yönetimi yeterliklerinde gerçekleşmiştir. Mesleki değişim, öğretmenin otorite algısı, sınıfla baş etme, sınıfı yönetme ve öğrencilerle kurduğu ilişkide yaşanmıştır. Mesleğe başlamadan önce öğrencilerine karşı daha otoriter bir tavır takınan öğretmen, meslekte deneyim kazandıkça öğrencilerle baş edebilmenin daha esnek yollarını keşfetmiştir.

Mesleğe başlaması ile birlikte öğretmen, kendileri ile aynı anda ilgilenilmesini bekleyen bir öğrenci grubu içinde kalmaktadır. Öğretmen eğitiminde gördüğü kuramlar, deneyimler ancak sınıfa hâkim olabilirse bir anlam ifade edecektir. Öğretmen sınıfı yönetebilme becerisi, mesleğin başlangıcında çözümlenmesi gereken en acil sorundur. Çünkü sınıfta yapacağı her şey buna bağlıdır. Sınıf susturamazsa öğrenme ortamını oluşturamaz. Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları öğrencilerin bireysel farklılıklarına, gelişim özelliklerine, öğrenme biçimlerine ilişkin bilgiler görmektedir. Ancak bu bilgiler, sınıf ortamında öğrenci özelliklerine göre uyarlanmayı beklemektedir. Bu ise mümkün olduğunca çok öğrenci ile uzman eşliğinde çalışılmasını gerektirir.

Öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde bu konuda profesyonel bir tutum ve davranış sistemi geliştirmeleri beklenir. Aksi halde öğretmen, öğrencilerine bireysel hayatlarından edindiği deneyimler paralelinde davranacaktır. Örneğin öğrencileri ile iletişim kurarken kişisel hayatında nasıl iletişim kuruyorsa aynı öğrencileri ile de gerçekleştirecektir. Ancak kişisel hayatında kullandığı davranış biçimleri, profesyonel yaşam gerekliliklerini karşılamada etkili olabilir mi? Kişisel hayatında kaç çocuk ile ne kadar süre geçirmiş ve hangi sorumluluk ve amacı taşımıştır? Öğretmenlik, uzun bir süre, belli bir yaş grubu ile bir amaç için deneyimlenen öğrenme yaşantılarını içermektedir. Öğretmenin bu durumun üstesinden gelebilmesi için özelleşmiş davranış biçimlerini kazanmış olması gerekir. Bu gereklilik de ne sadece kuramsal bir yaklaşım ne de sadece deneyim ile çözümlenebilecek bir durumdur. Bu yaklaşım örnek vakalar, gerçek ders kesitleri, uzman eşliğinde iletişim, deneyim üzerinde yansıtma gibi bir dizi uzmanlık gerektiren analiz, değerlendirme gerektirir.

Öğretmen böylesi bir eğitim sürecinden geçmediğinde ne deneyimler? Öğretmen bu durumda ilk olarak en hızlı cevap veren yollara yönelecektir. Bunlar, bağırma uç noktada ise şiddet kullanmadır. Öğretmen çok sayıda öğrenci ile baş etme konusunda gelişmiş araçları öğretmen eğitiminde elde edemediğinde, mesleki sorunlarını profesyonel olmayan yollarla çözmeye çalışabilir. Baskı ile susturulan öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini ne kadar geliştirebileceği soru işaretidir.

Bu alt kategoride yer alan öğretmenin mesleğe, sınıf yönetimi konusunda bir eksiklikle başlangıç yaptığı ancak artan deneyimi ile birlikte öğrenciler üzerinde otorite kurmanın alternatif yollarını bulduğu görülmektedir. Öğrenciyle iletişim becerileri konusundaki eksikliğini deneyim ile giderdiği görülmektedir. Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarına profesyonel bir iletişim biçimi geliştirebilmelerine destek olmalıdır. Aksi halde, öğrenci ile nasıl baş edeceğini bilmeyen ve hızlı çözüm getiren yollara başvuran öğretmenlerin yaratacağı hasarlı bir nesil ile karşı karşıya kalınabilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim / *Otoriteden esnekliğe\_A1\_Özel eğitim\_1\_ Yedi yıl önce cahildim. Gençtik yani bazen düşünüyorum o zamanları. O zamanlar kendimi bilgi birikimine sahip bir insan olarak görüyordum ama yok değilmişiz. Şimdi daha uysalım, daha mantıklı düşünüyorum. Fevri değilim, çok parlamıyorum. Onları kırmıyorum. Birlikte hareket ediyoruz.*

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim / *Otoriteden esnekliğe\_C1\_Bilişim\_1\_ İlk başladığım yıllarda biraz daha sinirliydim. Çocuklara karşı sert olabiliyordum ama onu değiştirdim diyebilirim sadece. Çocukla baş etmeyi öğreniyorsunuz, mesela onları susturmanın ya da kendinizi dinletmenin bağarmaktan değil de belki daha ılımlı iletişim de geçtiğini gibi...*



*Reaksiyondan Çözüm Üretmeye Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride mesleki değişim, öğretmenin problem çözme becerilerinde meydana gelmiştir. Mesleki değişim, öğretmenin karar verme, probleme yaklaşım biçimi, çözüm üretme yaklaşımı, soğukkanlılığı, duygularını kontrol edebilme konularında yaşanmıştır. Mesleğe başlamadan önce yaşadığı problemlere, düşünmeden reaksiyon şeklinde cevap verirken deneyim kazandıkça çözüm üretebilen bir öğretmen olmuştur.

Bilindiği gibi öğretmen olmak temelde karar alma becerisine dayalı bir olgudur. Öğretmen gün boyu iyi bir şekilde yapılandırılmamış durumlar ile karşılaşır ve bunların çözümleyerek hızlı bir şekilde en doğru olan kararı vermesi gerekir. Öğretmen öğrencilerin güvenlik problemlerinden, arkadaş ilişkilerine, aileleri ile gelişen durumlardan, sağlık sorunlarına kadar çok sayıda problem ile karşı karşıya kalır. Bu durumlar çok hızlı gelişebilir. Öğretmen kendini bir olayın içinde bulabilir. Ondan öğretmen olarak bu problemi çözmesi beklenebilir. Bu problemler bazen görünür bile olmayabilir. Öğretmenin bunu fark etmesi ve gerekenleri yapması da bu sürecin bir parçasıdır. Bu açıdan öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının karar verme başta olmak üzere zihinsel becerilerini geliştirmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Nitekim hiçbir bilgi tek başına öğretmenin yaşayacağı problemlerin çözümü için yeterli olmayacaktır.

Öğretmenden, bilgi ve becerilerini hızla sentezleyebilmesi ve uygun davranışlara dönüştürmesi beklenir. Eğer öğretmen bu tür eğitim almamışsa, meslek hayatının normal uzantıları olan problemler, hızla gelişen krizlere karşı, profesyonel bir tutum geliştiremeyecek ve hızlı duygusal tepkiler yani reaksiyonlar geliştirecektir. Oysa öğretmen, meslek hayatının normal parçaları olan bu tür durumlara karşı profesyonel bir tavır ile çözüm üreten bir profesyonel olmalıdır. Öğretmenin bu tür problemlere sıradan bir insandan farklı olarak geliştirdiği tepkiler, onun mesleki gerekliliklerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Öğretmenin her şeyden önce, duygularını kontrol etmeyi, meslek hayatının önüne çıkardığı problemlere tepki vermeden önce profesyonel bir süzgeçten geçirmeyi öğrenmesi gerekir. Öğretmenin bu deneyimleri öğretmen eğitiminde kazanması beklenmektedir. Elbette bu beceri mesleğin ilerleyen dönemlerinde gelişecektir ancak temel bir düzeyde olgunlaşmaya ulaşmamış olan öğretmenin, meslek hayatında diğer uygulamalarına yansıtacak riskler ile karşı karşıya kalacağı öngörülebilir.

Öğretmen böylesi bir eğitim sürecinden geçmediğinde ne deneyimler? Öğretmen bu durumda ilk olarak kendine en yakın olan kişiliğinin bir parçası olan bir tepki ile karşılık verecektir. Bu bağırma, şiddet uygulama, görmezden gelme... gibi reaksiyonlar olabilir. Öğretmen meslek hayatının günlük rutinler olan problemlere çözüm bulma konusunda gelişmiş araçları öğretmen eğitiminde edinemediğinde, mesleğinin gerektirdiklerini profesyonel olmayan yollarla çözmeye çalışılacaktır. Peki, öğretmen eğitiminde öğrenciler bu tür problemlerin neler olabileceği ve bunlarla nasıl baş edebileceğine yönelik bir eğitimden geçmekte midirler?

Tepki biçimleri konusunda özelleşmiş araçlara sahip olmayan bir öğretmen, ilk olarak kişiliğine en yakın olan reaksiyonu gösterir. Peki, bu reaksiyon nelere mal olabilir? Bu durum ve koşullara bağlı olarak oldukça çeşitlendirilebilir. Öğretmen problem çözme, krizle baş etme vb. gibi o an gelişen durumlarla baş etme konusunda bir yeterliğe sahip olmadan, ne derecede etkin öğrenme yaşantıları oluşturabilir? Öğretmen adaylarının kriz çözen, hızlı karar veren, problem çözen bireyler olarak gelişmeleri gerekmektedir. Bu alt kategoride yer alan öğretmen mesleğe karar verme ve problem çözme konusunda tamamlanmamış olarak başlangıç yaptığı ve daha sonra artan deneyimi ile birlikte problemlere çözüm üretme, krizleri yönetme konusunda deneyim kazandıkları görülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim/ *Reaksiyondan çözüm üretmeye\_B1\_Biyoloji\_1\_*  
Mesela şiddete karşıyım ama tokat attığım öğrencim oldu endüstri meslek lisesinde. Yapmamam gerekiyordu ama yaptım. Biyolojik bir varlıksınız, öğrenci bir anda sizi kontrolden çıkarabiliyor. Hoş değil ama neyse son 15 yıldır falan atmadım. Gençlik heyecanı diyelim. Şu an aynı durumla karşılaşsam asla aynı tepkiyi vermem. Daha farklı yollarla daha etkili olurum.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim/ *Reaksiyondan çözüm üretmeye\_C1\_Türkçe\_1\_*  
Çok idealist bir şekilde başlarsınız öğretmenliğe. O idealizmim yok olmadı. Ama gerçeklerle örtüşüp dengeli bir çizgiye ulaştı. Bu da tecrübe. Ayağınızın yere sağlam basmasını sağlayan, mizacınıza dinginlik veren... Mesleki dinginliğime ulaştım. Dingin bir insan değildim. Panik olurdum. Çözümüne odaklanmaktansa çocukla ağlayıp dizlerimi döverdim. Bunun profesyonellik olmadığını anladım.

*Planlamadan Doğaçlamaya Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride mesleki değişim, öğretmenin öğretim becerilerinde meydana gelmiştir. Mesleki değişim, öğretmenin sınıfi analiz edebilme, kazanımları sınıf atmosferinin anlık doğasına göre uyarlama, esnek olma, hızlı karar verme öğrenme fırsatlarını değerlendirebilme konularında yaşanmıştır. Mesleğin ilk yıllarında plana bir can simidi gibi tutunan öğretmen, meslekte deneyim kazandıkça esnek ve yaratıcı olma becerileri kazanmıştır.

Eğitim planlı bir etkinliktir. Planlama aşamaları eğitim alanına, bilimsel birikimin girmesine kaynaklık etmektedir. Planlamadaki her adımın bir gerekçesi vardır. Planlama öğretmenin, sınıfta gerek pedagojik gerek içeriğe yönelik hazırlık yapmasını sağlamaktadır. Plan, öğretmen için bir kılavuz olması açısından önemlidir ancak diğer yandan sınıf, her zaman öğretimin planlandığı gibi gitmesine izin vermeyebilir. Bu durumda öğretmen, planı sınıfın o an gelişen durum ve özelliklerine uygun olarak uyarlamalıdır. Bu durum özellikle de mesleğini ilk yıllarındaki bir öğretmen için çok da kolay olmayabilmektedir. Bunun başlıca nedenini öğretmenin plana aşırı bağlılığı oluşturmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenin planına olan aşırı bağımlılığı sınıfın yaşayan doğası ile uyum sağlayamamasına, derslerin rutin, esneklikten ve yaratıcılıktan uzak bir şekilde biçimlenmesine neden olabilmektedir. Öğrencilerin gereksinimleri, o an gelişen koşulların öğretmen tarafından görmezden gelinmesine neden olabilmektedir.

Öğretim uygulamalarının amacı öğrenme içindir. Öğretmenin odağının her şeyden önce öğrenci olması gerekir. Öğrenme süreci içinde o an müdahale edilmesi gereken durumlar oluşabilir. Öğrenme sürecinde öğretmenin öğrencilerine yönelik keskin bir gözlemci ve hızlı karar veren bir uzman olarak hareket etmesi gerekir. Öğrencinin o an gelişen tepkilerine hızla cevap vermesi, hata varsa düzeltmesi, eksiklik varsa gidermesi gerekmektedir. Bu sürecin adeta klinik bir süreç olarak ele alınması ve öğrencinin zihinsel durumuna ilişkin geribildirimleri aracılığıyla iletişime geçilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenin derse, sınırları katı olarak çizilmiş bir planla başlamaması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen planlı uygulamalar yapmakla birlikte sınıf içi yaşantısını, sınıfın yaşayan atmosferine uygun olarak uyarlayabilmelidir.

Bu alt kategoride öğretmenlerin mesleki değişimlerinin, plana aşırı bağlılıktan doğaçlamaya doğru gerçekteştiğini ifade etmektedirler. Peki, bu öğretmen neden bu yönde bir değişim geçirmektedir? Bu değişim süreci öğretmene ilişkin ne söylemektedir? Meslekteki bu değişim süreci, öğretmenin mesleki odağının öğrenme olduğunu göstermektedir. Öğretmenin deneyimini öğrencilerini gözleme, ihtiyaçlarını fark etme, derslerini buna göre uyarlama konusunda geliştirdiği görülmektedir. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına, yaratıcı ve esnek düşünme becerisi kazandırmalıdır. Öğretmen eğitiminde, dersi planlamayı öğretmek kadar bunun nasıl esnetileceği üzerinde de durulmalıdır.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim/ *Planlamadan doğaçlamaya\_A1\_Tarih\_1\_*  
Doğaçlama ilk başta hiç yapmadığım bir yöntemdi. İlk başta kitapta ne varsa oydu.

Yeni atandım artık üniversite öğrendiğinizle kitapta olan bambaşka... Daha yeni çömeziz ya. Eve gider gitmez anlatacağım konuya iki saat çalıştım mesela. Dersi kafadaki plana uydurmaya çalışıyorsun. Aksi olduğunda asabi oluyorsun. Gereksiz çıkışlar yapıyorsun. Çünkü konu planladığının dışına çıkarsa tehlikeli sulardasın demek. İşin içinden çıkamayabilir. Onların sorularını cevaplayamayabilirsin. Anlata anlata öğreniyorsunuz. Sonra dersi doğaçlama bile işleyebilirsiniz. Çünkü artık konu elinizde bir hamur oluyor.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim / *Planlamadan doğaçlamaya*\_ B1\_Fen ve teknoloji\_1\_ Öğretmen olma sorumluluğum ilk zamanlar planlama ve derse hazırlıklı gelmekti. Şimdi ise o an içinde, o anın şartları içinde oradan doğan doğaçlama yaratıcı uygulamalar geliştirmeyi sorumluluğum olarak görüyorum.

*Aktarmadan Öğrenmeye Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride mesleki değişim, öğretmenin öğretme ve öğrenmeye olan bakış açısında meydana gelmiştir. Mesleğin ilk yıllarında öğrenmeyi sadece bilmek, daha çok öğrenmeyi daha fazla şey bilmek olarak görmekte olduğu anlaşılmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenin, öğrencilerinin gelişim özelliklerini, hazır bulunuşluk düzeylerini, beynin çalışma ilkelerini dikkate almayarak bildiği her şeyi öğretme kaygısı ile hareket ettiği görülmektedir. Öğretmen meslekte deneyim kazandıkça gerçek öğrenmenin ne olduğuna ilişkin içsel bir farkındalık kazanmıştır.

Mesleğin ilk yıllarında içeriğin aktarımı olarak gördüğü öğretim süreci zamanla öğrencilerin zihinsel gelişimlerine doğru değişim göstermiştir. Okullarda öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri temelinde içeriğin ve o içerik temelinde bir takım becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak uygulamada, beceri gelişimi ihmal edilip, içeriğin ezberlenmesine dayanan bir öğretim gerçekleştirilebilmektedir. Bu anlayış bilginin öğrenciler tarafından kullanılmasına bakılmaksızın öğrenci tarafından ezberlenmesine dayanmaktadır. Ancak bu bilgi, öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirme; sanatsal, bilimsel ve teknolojik alanda özgün işler yapmasına yardımcı olmamaktadır. İçerik odaklı yaklaşımda, öğretmen ne kadar iyi bilirse o kadar iyi öğretebilir, öğrenci ne kadar çok hatırlarsa o kadar iyi öğrenmiştir. Bilginin herhangi bir zihinsel işlemde kullanılmasına önem verilmeden sadece hatırlanmasına dayalı bir yaklaşım, insan zihninin potansiyelleri için oldukça sınırlı bir bakış açısıdır.

Öğretimi bilgi aktarımı ile sınırlı tutan bir bakış açısını, öğrencilerin potansiyellerinin gelişimi önünde ciddi bir engel oluşturduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin zihinlerini, ezberin dışında kullanım olanakları ile tanıştırmak önemlidir. Öğrencilerin bir takım bilgileri ezberlemeleri bir gerekliliktir ancak bunun oranı üzerinde düşünmek gerekmektedir. Bu değişimi yapacak olan öğretmendir. Öğretmenin de bu değişimi

yapabilmesi için onun gerekliliğine inanması gerekmektedir. Öğretmenin öğretme ve öğrenmeye ilişkin bakış açılarında bir değişim meydana getirmeden sınıf uygulamalarında herhangi bir değişiklik beklememek gerekir. Öğretmen eğitimi bu nedenle öğretmen adaylarının öğrencilik yılları deneyimleri ile getirdiği hatalı bakış açıları üzerine eğilmelidir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim /*Aktarmadan öğrenmeye\_ A1\_L\_Matematik\_1\_ İlk* üniversiten mezun olduğunda benim bildiğim her şeyi onlar bilsin istiyor hepsini anlatasın geliyor. Ama ne kadar büyük bir yanlış aslında bu öğrenciyi daha da soğutan bir şey olduğunu anlıyorsun. Sen ne kadar çok verirsen o alacak diye bir şey yok o alacağını alıyor zaten.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim/ *Aktarmadan öğrenmeye\_ C1\_Edebiyat\_1\_ İlk* hafta anlattım. Konu sıfatlar. Sıfatları da bir anlatmışım ki altından girip üstünden çıkmışım. Neyse bir iki hafta sonra yazılı yaptık. Yazılıları bir okudum. Sıfat sorularını kimse yapamamış. Moralim bozuldu. Harika anlattım. Hocamıza söyledim. “Sen nasıl anlattın?” dedi. Gayet iyi anlattım dedim. Gittim sınıftan bir defter aldım baktı. Dedi “Hocam sen ne yapmışsın? Çocukları bilgi manyağı yapmışsın. Çocuklara bu kadar bilgi verilmez. Onların bir seviyesi var.”. Yani peki dedim ama “Onlar çok iyi dinliyordu.”. “Sen yeni gelmişsin. Dinlerler tabi. Senin kaşın nasıl gözün nasıl ona bakıyorlardı.” dedi. O da bir tecrübeydi.

*Kendi Zihninden Öğrenci Zihnine Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride mesleki değişim, öğretmenin öğretmenlik deneyiminin tümünü etkileyen bakış açısında meydana gelmiştir. Mesleki değişim, öğretmenin öğretmenliğe, öğrencilerine, öğretme eylemine, öğrenme olgusuna olan bakış açısı ile ilgilidir. Bu süreçte kendi aracılık yönünün öğretim sürecinde yarattığı etkileri fark etmiş, kendini aradan çıkartabilmiştir. Mesleğe başlamadan önce kendi öğrenme biçimi, kendi değerleri, kendi doğruları ile hareket eden öğretmen meslekte deneyim kazandıkça tamamen öğrenci ilgi, ihtiyaç, durum, düzeye göre biçimlenebilmenin yollarını keşfetmiştir.

Mesleğin ilk yıllarında öğretmen sınıfta hayatta kalma mücadelesi verirken, sürekli olarak ne yapması, ne söylemesi, nasıl disiplin kurması gerektiğine odaklanmaktan öğrencilerden gelen geribildirimlere dikkat etmeyebilmektedir. Bu, öğretmenin sınıfta ne olursa olsun kendi bildiği gibi davranmalarına neden olmaktadır. Bu durum öğretmenliğin esnek, yaratıcı ve öğrenciye göre biçimlenmesini gerektiren doğasından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu durumun öğrenme düzeyine olumsuz olarak yansıtacağı düşünülmektedir. Öğrencilere göre şekillenmeyen ve bunun öğretmen tarafından fark edilmediği bir öğretim sürecinin verim ve etkililiğine şüphe duymak gerekmektedir. Öğretmen sınıfta öz güven kazandıkça, öğrenciler üzerindeki etkisi ve sınıf hâkimiyeti konusunda ustalaştıkça öğrencilerine karşı daha duyarlı olma, değişme ve esneme davranışlarını sergileyebilir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim / *Kendi zihninden öğrencinin zihnine\_ B1\_Sosyal bilgiler\_5\_Çocukların psikolojisini anlamaya çalışıyorum. Ne düşünür, ne hisseder, ne yaparsam daha iyi anlar... Onun da annesi babası var anlamaya başladım. Biraz daha olumlu davranışlar sergiliyorum. O şekilde yani biraz daha öğrenci gözüyle görmeye başladım... Onların da insan olduğunu düşünmeye başladım. Bireysel farklılıklara önem vermeye başladım. Galiba sıra oraya yavaş yavaş geliyor... Önce baş etmeye çalışıyorsunuz sonra bireysel farklılıklar... Yöntem değiştiriyorsun bazen. İlk derste onlar anlamadıysa başka yöntemle diğer ders bir daha anlatıyorsun. O iş seni yormuyor yeter ki öğreysin diyorsun.*

ÖĞRETMEN/ Mesleki değişim / *Kendi zihninden öğrencinin zihnine\_ A1\_ İngilizce\_6\_ Öğrenciye göre biçimlenmeye çalışıyorum. Neden anlamadığını keşfetmek için kafa yoruyorum. Kendisi mi, ailesi mi, ben miyim, sosyal bir sorun mu, zihinsel bir sorun mu, duygusal bir sorun mu? Bunun için onu gözlemlerim ve ona sorular sorarım. Nerede takılmış, neresi eksik... Bunları dikkate alıp bir planlama yapınca öğrencide gerçekten ilerleme oluyor.*

### 3.2.9 Mesleki Gelişim Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim, öğretmen eğitiminin önemli bir eksenini oluşturmaktadır. Öğrenme süreci ve sonuçlarını etkileyen değişkenler arasında öğretmen niteliği ve öğretmene sunulan mesleki gelişim olanakları büyük önem taşımaktadır (İlhan, 201). Toplumun değişen gereksinimleri, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişiklikler, öğrenci profilindeki değişim, öğretme ve öğrenme konusunda değişen paradigmlar öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin temelini oluşturmaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitim kısa bir süre içinde güncelliğini yitirmektedir. Bu durum sadece lisans eğitiminden elde ettiği bilgiler ile öğretmenlik mesleğini yürütmesi mümkün değildir (MEB, 2006). Söz konusu durum nedeniyle Dünya Bankası, OECD, Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği gibi kuruluşların bir takım araştırmalar yürüttüğü bilinmektedir. Türkiye’de ise bu kapsamda, 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Kalkınma Planında, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistem yeterlik yapılandırılması, mesleki gelişim ve değerlendirme sistemi, izleme ve değerlendirme mekanizmaları konularının ele alındığı görülmektedir (DPT, 2013). Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği Komisyonu ile 2002 yılında başlatılan proje gereğince Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını başlatmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri konusunda yapılan araştırmalar, bir takım sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Mesleki gelişim kapsamında yürütülen faaliyetlerin amaçlarına ulaşamadığı, gereksinimleri karşılayamadığı ve daha nitelikli bir duruma kavuşturulması gerektiği (Kaya, Çepni ve Küçük, 2005; Özyürek, 1981; Baykan, 1987) ifade edilmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri arasında merkezi faaliyetlerin sınırlı kapasiteli ve içerik açısından ülke şartları ile uyumsuzluğu eleştirilen hedefi

olmaktadır (Uçar, 2005). Türkiye’de yürütülen mesleki gelişim çalışmalarının büyük oranda seminer veya çalıştay faaliyetlerinden oluştuğu görülmektedir. Fakat bu yöntemlerin etkilili olmadığı çok sayıda araştırma tarafından ifade edilmektedir (İlğan, 2013). Mevcut sistemin, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir.

Mesleki gelişim planlamasını doğru olarak yapabilmek için öğretmenlerin mesleki gelişimine nelerin kaynaklık ettiğinin incelenmesi önemlidir. Bu alanda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili yayınları takip ederek, tecrübeden faydalanarak, lisansüstü eğitim yaparak, kurslara katılarak hizmet içi eğitim alarak, sempozyum, seminerlere katılarak (Uştu, Taş ve Seven, 2016; Gökmenoğlu vd., 2015; Evers, Van der Heijden, Kreijns, Atay, 2003; Turhan ve Yaraş, 2013) mesleki gelişimlerini sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin gelişimlerine ilişkin kaynakların her biri öğretmenin gelişimini sağlamada farklı özelliklere sahiptir. Bu alt kategoride öğretmenlerin mesleki gelişimlerine neyin kaynaklık ettiğine ilişkin inançlar incelenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine neyin kaynaklık ettiğine ilişkin inançları, öğretmenin mesleki deneyimini nasıl yorumladığı ve deneyimlerinin ona nasıl biçim vereceğinin göstergesidir. Diğer yandan, öğretmenin meslekte nasıl bir gelişime alıştırıldığının da bir göstergesi olarak düşünülebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hiç biri okulda öğrenme kültürünün bileşenleri olan düzenli bilgi paylaşımı, birbirinin deneyiminden öğrenme gibi çalışmalardan söz etmemiştir. Öğrenme kültürünün bir parçası olan meslektaş işbirliğinin ise tesadüfi yollarla gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim kaynakları bu açıdan Türkiye’nin mesleki gelişim çalışmalarının bir görünümünü sunduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenin kendini geliştirme konusunda seçtiği kaynak aynı zamanda, onun mesleki deneyimleri sürecinde ne yönde değişeceği ve gelişeceğinin bir göstergesidir. Öğretmen neyi kaynak aldıysa onun sunduğu olanaklar imkânınca gelişecektir.

Öğretmenin mesleki gelişimde seçtiği kaynak ile geliştirmeyi amaçladığı beceri de oldukça önemlidir. Öğretmen bilgi mi beceri mi yaklaşım mı değiştirmeye odaklıdır? Gelişimi bir duruş, kişilik, fedakârlık problemi olarak mı görmektedir yoksa daha planlı bilimsel yollarla bütünsel bir gelişim olarak mı görmektedir? Bu konudaki inançlar, nitelikli öğretmenlik için gerekli olan bilgi birikimine ilişkin bakış açılarını da ortaya

koymaktadır. Öğretmen, öğretim bilgisinin karmaşık, bağlamsal doğasının ne oranda farkındadır? Aşağıda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren dört alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; Normlar, bilenler, öğrenciler, deneyimin değerlendirilmesidir. Çizelge 18’de, mesleki gelişim kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 18

*Mesleki Gelişim Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretmen	
Kategori	Mesleki Gelişim	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Alt Kategoriler	Normlar	Ne anlatıyorsam kişiliğimi ona uygun yapmaya çalıştım; kendimi hayata öğretmen olarak hazırladım bu ülkeye vefa borcum var; mesleğin gerekliliklerine göre kendimi biçimlendirdim; davranışlarıma tepkilerime hep dikkat ederim, ölçülü-saygılı olmaya çalışırım...
	Bilenler	Meslektaşlarımdan deneyimlerini dinleyerek; bizim uzmanlar gibi düşünmemiz mümkün değil ne dediklerini dinleyerek; bilgi ve kulak hırsızları olarak; kaynaklara ulaşarak; sosyal medyayı iyi kullanarak; meslektaşların etkili uygulamalarını inceleyerek; öğretmenlerimden; yaşça büyük abilerimizin sözlerini dinleyerek...
	Öğrenciler	Her sene karşıma gelen öğrencileri anlamaya çalışarak; her çocukla değişerek; onlarla birlikte çalışarak; çeşit çeşit zekayı-kışılığı gözlemleyerek; değişen malzemeye değişerek; bu olmadı bir de bunu deneyim ile; deneyerek; tepkileri gözlemleyerek; birine uyan diğerine uymaz deneye deneye; havayı koklayarak; anlattıkça gördükçe; söylediklerine değer vererek; hata yapı yapı...
	Deneyimin değerlendirilmesi	Deneyim ile bildiklerimin sentezine vararak; kafamı yastığa koyduğumda o günün genel bir analizini yaparak; sınıf deneyimini gözlemleyerek; yanıltıldığımı kabul ederek; öğrenciye kafamdaki sorularla gözlemleyerek (neden böyle davranıyor neden burada takılıyor...); ne zaman ne yaparsam ne olur?; ne mutlu ediyor ne direnç yaratıyor nerede takılıyor soruları ile; çocuğu araştırarak; daha iyi nasıl öğretilir sınıfta araştırarak; bunu daha iyi nasıl yapabiliyordum sorusunun peşine düşerek; doktorun kadavra üzerinde çalışması gibi öğrenciler üzerinde çalışarak; tüm deneyimleri birlikte yoğurup özete ulaşarak; hataları iyi değerlendirerek; her an içsel muhakeme yaparak; yansıtıcı notlar alarak; ne yapabilirim sorgulaması içinde olarak; neden olmuyor sorusunun peşine düşerek; deneyimimi araştırarak; daha fazla ne katabilirim derdinde olarak; öğrenme üzerinde kafa yorarak; uygulamam üzerinde farkındalığımı artırarak; bulaşık yıkarken bile kafan orada olarak ...



*Normlar Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenler mesleki gelişim kaynağını normlar olarak görmektedirler. Bu inancı benimseyen öğretmenler için mesleki gelişim, bir uyum sağlama sürecidir. Öğretmen olarak deneyimlediği gelişime, toplumsal normlar kaynaklık etmektedir. Öğretmen, bu normlar ile sağladığı uyum ölçüsünde geliştiğine inanmaktadır. Öğretmenlerin inanç içerikleri söz konusu normların, büyük oranda öğretmenlerin yetiştiği dönemin ve kendi öğrencilik yıllarında model alınan öğretmenlerin etkili olduğunu göstermektedir.

İdeal öğretmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin toplumsal normlar örneğin; saygın olma, uygun giyinme, hal ve hareketlerine dikkat etme, öğretmene yakışır hale gelme vb. gibi kurallar öğretmenin mesleki gelişiminin kaynağını ve amacını oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle toplumsal normlar, öğretmenin mesleki gelişim sonucunda ulaşacağı ideal özellikleri temsil etmektedir. Öğretmen için mesleki gelişim toplumsal gereklilikler ile beklenenler arasındaki uyumu artırmak, kendini bu beklentilere yaklaştırmaktır. Mesleki gelişim süreci öğretmen için toplum tarafından tanımlanan normlar ile uyum sağlamak için geçirilen değişim, dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Öğretmen bu beklentileri karakteri ile bütünleştirebildiği ölçüde gelişmiş olacağını düşünmektedir.

Bu inanca sahip olan bir öğretmen için öğretmene nitelik kazandıran özellik, sürekli dönüşüm içinde olmaktan ziyade bir takım sabit özellikleri içerir. Meslekte gelişim ideal olana adım adım yaklaşmaktır. Bu noktada öğretmenin “ideal” olarak ifade ettiği öğretmen özelliklerinin, ne derecede günümüz dünyasının öğretmen beklentileri ile paralellik gösterdiği sorusunun sorulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Diğer bir soru da öğretmenin mesleki gelişim olarak gördüğü bu uyum sürecinin, öğretmeni ne oranda nitelikli uygulamalara taşıyacağıdır? Diğer bir deyişle sözü edilen uyum sağlandığında, “öğrenci öğrenmelerini üst düzeye taşıyan öğretmen niteliklerinin gelişimi” sağlanabilecek midir? Bu öğretmen, öğrencilerini geleceğin dünyasına hazırlama yeterlikleri kazandırabilecek midir? Bu alt kategoride tartışılması gereken bir diğer bir nokta, “öğretmenlik için uygun olan normlar” kapsamına alınan özelliklerin göreceli oluşudur. Bir öğretmen takım elbise ile sınıfa gelmeyi öğretmen olma normunun ilk sırasında görebilirken diğer bir öğretmen bu giyimin öğrenciler ile oluşturacağı öğrenme yaşantılarına engel olacağını düşünerek, rahat kıyafetler giymeyi bir norm olarak kabul edebilir.

Özetlenecek olursa öğretmen mesleki gelişim kaynağı ve amacının sınırlarını daha önceden belli, değişmez bir takım kişilik özellikleri açısından ele almaktadır. Bu da öğretmenin mesleki gelişimi kişilik gelişimi ile özdeş olarak gördüğü sonucuna götürmektedir. Bu durumda ideal kişilik özelliklerine sahip olmak etkili öğretmen olmak anlamına gelir mi? Üst kişilik özellikleri sınıf içinde öğretmenin yaşadığı tüm sorunların çözümü için yeterli midir? soruları üzerinde düşünülmelidir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki gelişim/ *Normlar\_A1\_Sınıf öğretmeni\_5\_ Davranış değişikliği için örnek olmam gerekirse sürekli davranışlarıma dikkat ediyorum, davranışlarıma, tepkilerime. Yakın olduğum öğretmen arkadaşlarımla senli benli konuşmamaya dikkat ediyorum. Her geçen gün kendimi bu yönde daha gelişmiş hissediyorum.*

ÖĞRETMEN/ Mesleki gelişim/ *Normlar\_C1\_Tarih\_4\_ Ben kendimi öğretmen olarak hazırladım hayata. Dediğim gibi rahmetli babam da öğretmendi. Ben o ortamdan yetiştim. Güzel bir modelim vardı. Mesleğe babamın da çok saygısı vardı. Bir de şuna inandım: “Ben, bu devletin okullarında yetiştim iyi veya kötü. Ben bu ülkenin kaynaklarında yetiştim. Benim bu ülkeye vefa borcum var işimi düzgün yapmak zorundayım.”*

*Bilenler Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenlerin mesleki gelişim kaynağını, deneyimli ve uzman olarak görülen kişiler oluşturmaktadır. Buna göre, mesleki gelişim uyum sağlama, bilme, öykünme sürecidir. Mesleki gelişim sürecinde öğretmene, meslektaşları ve uzmanlar kaynaklık etmektedir. Öğretmen okulda ve okul dışında, öğretmenlikle ilgili olduğunu düşündüğü ve kendine rehberlik edebileceği bilgiler ile meslekte daha ehil hale geldiğine inanmaktadır.

Bu alt kategoride yer alan öğretmenlere göre öğretmenliği kendinden daha iyi bilen ve uygulayanlar vardır ve öğretmen bunları öğrendikçe daha nitelikli hale gelir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlikte deneyimli meslektaşlar ve uzmanlardan alınan destek ile gelişim sağlanabilir. Bu konuda makaleler, kılavuz kitaplar, nitelikli meslektaş uygulamaları faydalıdır. Mesleki gelişim öğretmenin uzman ve deneyimli meslektaşlar ile bilgi ve deneyim paylaşımı ile sağlanan bir dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Öğretmen bu süreçleri izlediği ölçüde gelişmiş olacaktır. Ancak burada planlı ve amaçlı bir süreç olmadığını altını çizmek gerekir. Dolayısıyla öğretmenin mesleki gelişiminin, karşısına çıkan kaynaklarla sınırlı olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişimin, uzmanların bilgi ve deneyimlerinin aktarımı ile sağlanabileceği düşüncesi uzun yıllar etkili olmuştur. Ancak, öğretmenin sorunlarına odaklanmayan, bilgi aktarımı ve deneyim paylaşımı ile gerçekleşen bu uygulamaların, öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili olmadığı deneyimlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri

dikkate alındığında bilgi ve deneyim paylaşımı ile sürdürülen bir mesleki gelişim ne kadar etkili olabilir? Öğretmenlerin ders yükleri dikkate alındığında, kendilerini geliştirmek için düzenli olarak ne kadar zaman ayırabilirler? Öğretmen, gelişim içeriğine ulaşmak, onları düzenlemek ve uyarlamak için ne ölçüde yeterli sahibidir? Öğretmen gelişiminin daha planlı ve etkili bir çaba olması gerekmektedir.

Öğretmenler, meslektaşlarının deneyimlerinin mesleki gelişime kaynaklık ettiğini dile getirmektedir. Ancak bu sadece öğretmenler arasında deneyimin paylaşılması şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretmen paylaşılan bu deneyimi sınıfında uygulayabilmek için, paylaşımdan daha fazlasına gereksinim duyar. Çünkü deneyimin paylaşılması, uygulamanın sınıfa uyarlanmasında karşılaşılabilecek çok sayıda olası soruyu cevapsız bırakmaktadır. Öğretmenlerin deneyimi görme ve eleştirel olarak inceleme fırsatı vermeyen bu uygulamaların mesleki gelişim konusunda sınırlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan bilgi aktarımı düzeyindeki paylaşımların öğretmenin mesleki gelişiminde ne denli etkili olabileceği düşünülmektedir. Burada en büyük kaygı öğretmenin geliştiğini sanması olabilir. Öğretmen uygulamalarının bilişsel, duygusal kökleri ile yüzleşmeden, yansıtıcı düşünme etkinlikleri yapılmadan mesleki gelişimin ne derecede etkili olabileceği düşünülmektedir. Aksi takdirde zihin, kendini doğrulamanın yollarını arayarak gerçek bir dönüşümün önünü kapatacaktır.

Özetlemek gerekirse öğretmenin meslekteki gelişimine kaynaklık eden birimler, planlı ve düzenli bir etkinlikler değil karşılaşmalardır. Bu da mesleki gelişimi, öğretmenin karşılaşacağı uzman ve kaynakların durumuna bağımlı kılmaktadır. Öte yandan öğretmenin bireysel gelişim çabası, öğretmenin mesleki gelişimine ayırabileceği zaman ve nitelik açısından soru işaretleri doğurmaktadır. Bir meslektaşının uygulamasını görme, analiz etme imkânı vermeyen sadece deneyimin paylaşılması şeklinde devam eden uygulamaların, öğretmenin deneyiminin ne kadar geliştirebileceği düşündürücüdür. Bu durumun mesleki açıdan geliştiğini sanma yanılığısına neden olabileceği düşünülmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki gelişim/ *Bilenler\_C1\_Okuöncesi\_1\_* Göreve ilk başladığımda en büyük şansım çok verici bir öğretmen bana rehber öğretmen oldu. Bende buna çok açılmışım ki yakasından düşmedim. O da her şeyi bizimle paylaştı sağ olsun. Hala ondan aldığım notlar duruyor. Bana bir öğretmen, öğretmenliği öğretti.

ÖĞRETMEN/ Mesleki gelişim/ *Bilenler\_B1\_Türkçe\_14\_* Bu işi ilk defa Ordu'da yapıyorum dedim. Ağrı da olmadı ne yazık ki. Orada bütün herkes benimle aynı yaş

grubundaydı. Çok örnek alacağım insan yoktu ama Ordu'ya geldiğimde bizden yaşça daha büyük ağabeylerimiz ablalarımız vardı sağ olsunlar. Bize yardım ettiler.

*Öğrenciler Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenler mesleki gelişim kaynağını, öğrencileri olarak görmektedir. Mesleki gelişimin deneme yanılma yolu ile edinilen deneyimler olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Mesleki gelişim öğretmenin öğrencileri ile geçirdiği deneyim ile sağlanmaktadır. Öğrencilerden elde edilen deneyimler, planlı bir uygulamanın denenmesi, öğrenci tepkilerinin sistemli olarak gözlenmesi ve analizi gibi bilimsel yolları içermemektedir. Bu süreç daha çok öğretmenin gündelik mesleki deneyimlerinden elde ettiği çıkarımlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin mesleki gelişimi, karşısına çıkan öğrenci özellikleri ve onlarla geçirdiği deneyimlerden elde edeceği çıkarımlara bağımlıdır. Gözlem verilerinin doğruluğunu, öğretmenin çıkarımının doğruluğunu sınavacak koşullar yoktur. Öğretmenin gözlem kayıtları olmadığından çıkarımlarının gerekçeleri de kontrol edilebilir değildir. Bu noktada öğretmenin öğrenciye ilişkin gözlem ve geri bildirimlerine ilişkin çıkarımların ne derecede geçerli, güvenilir olduğu soru işaretidir. Bunun yanı sıra çıkarımların mesleki gelişimi ne yönde etkileyeceği, öğretmenin hangi davranışlarını pekiştireceği ya da söndüreceği büyük bir sorundur. Bu kontrolsüzlük, öğretmenin meslek hayatı boyunca bir takım hatalı çıkarımlar temelinde hareket edebileceğini düşündürmektedir. Öğretmen veri toplama ve analiz sürecini geçerli ve güvenilir normlara taşımadığı sürece kendi çıkarım sürecinin insafına kaldığı söylenebilir. Öğretmene bu süreçte herhangi bir geribildirimde bulunulmaması düşündürücüdür. Bu alt kategoride ifade edilen sürecin ön yargı ve hatalardan ayıklanabilmesi için bir takım destek mekanizmalarının sürece dâhil edilmesi gerekmektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki gelişim/ *Öğrenciler\_B1\_ Özel eğitim\_7\_ Beni her çocuk değiştirmiştir. Biraz önce bahsettiğim bir tane vuran öğrencimiz vardı. Ona ben "hayır ellerini böyle yapmayacaksın!" diye uyarı verdim. Ondan bir şey öğrendim. Down sendromlularda farklı, otistiklerde farklı hepsinde farklı şeyler öğrendim... Tabi her akşam bir şeyler okuyamıyorsun. Ama çocuklar da bize öğretiyorlar.*

ÖĞRETMEN/ Mesleki gelişim/ *Öğrenciler\_B1\_ Fen ve teknoloji\_1\_ Ben öğrencilerimden çok şey öğreniyorum. Onlarla bir etkinlik yaparken başka bir etkinlik aklımıza geliyor. Onların tepkilerinden çalışmalarındaki eksiklikleri görüyorsun.*

ÖĞRETMEN/ Mesleki gelişim/ *Öğrenciler\_B1\_ Türkçe\_5\_ Havayı kokluyorum... Bizim gelişimimizde çocukların için önemli olan her şey benim için de çok önemli olmalı. Yani onun için topunun patlaması onu hıçkırıklara boğacak kadar ağlamasına neden oluyorsa empatiyi ona sunmalıyım. Dediğim gibi deneysel. Tablolardan yola*

çıkarak kişisel gelişimimizi sağlamaya çalışıyoruz. Ama bu bitecek gibi değil tabii ki...

*Deneyimin Değerlendirilmesi Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenler mesleki gelişim kaynağını, deneyimin değerlendirilmesi olarak görmektedirler. Mesleki gelişim, var olan problemlere çözüm üretmek için planlama yaparak, veri toplayarak ve yorumlayarak eylemini araştırma sürecidir. Öğretmen kendi deneyimini araştırma süreci olarak görür. Deneyimine veri olarak yaklaşır.

Öğretmen deneyim sürecini eleştirel olarak ele alır. Mesleki gelişim ancak deneyimin bilimsel yollarla analizinden elde edilen veriler ile elde edilebilir. Bu sayede, gelişigüzel deneyim, deneme yanılma değil tüm süreç öğretmenin zihnindeki problemlere yanıt aranırken elde edilir. Öğretmene nitelik kazandıran özellikleri kendi deneyimine olan bakış açısıdır. Meslekte gelişimin yolu, deneyimini bilimsel bir yaklaşım ile ele almaktır. Bu süreç planlı ve amaçlıdır. Öğretmen sınıfta var olan sorunları belirler ve bu amaçla ilgili veriler toplar, kaydeder ve analiz eder. Bu süreçte öğretmenin deneyimlerini meslektaşları ile paylaşarak gelişmesi en ideal olanıdır. Ancak okullarda böyle bir mesleki gelişim modeli henüz yerleşmediği için görüşme yapılan öğretmenlerin hiç birinde bu tür uygulamalara ilişkin bir açıklamaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenin söz konusu gelişim çabalarında yalnız olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenin sınıfta yaşanan problemlerine yönelik analitik yaklaşımı takip etse de yorumlama konusunda yalnız olduğunu göstermektedir.

ÖĞRETMEN/ Mesleki gelişim/ *Deneyimin değerlendirilmesi\_ B1\_ Okulöncesi\_ 1\_*  
Her yıl bak diyorum bu formül bu çocukta tuttu yani deneysel çalışıyoruz. Bakıyorsunuz oldu devam, olmadı başka bir yöntem. Yöntem mutlaka deniyorsunuz. Çünkü hele ki okula ilk başladığı ilk haftalar uyum süreci bizim için en büyük şey yani. Nasıl okula alıştıracağını? Korkan var, alışamayan var, annesini arayan var. Her gün farklı bir formül farklı şeyler deneyerek...

ÖĞRETMEN/Mesleki gelişim/ *Deneyimin değerlendirilmesi\_ A1\_Felsefe\_1\_*  
Öğretmenliği bir yaşam pratiğine dönüştürmediğiniz sürece hep eksik kalıyorsunuz. Yaşam pratiği için de öğrenci ile daha çok zaman geçirmemiz gerekiyor. Bize anlatıları öğrencide bulmak yerine, öğrencide gördüklerimizi anlamak için araştırma yapmak, yollar aramak gibi. Çeşit çeşit öğrenciye nasıl hitap edeceğimizin yollarını hocalarla ve okuduklarımızla tartışmak gibi.

### 3. 3. Öğrenci Temasına Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Bu temada öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin inançları yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen inançlar üç kategori altında incelenmektedir. Bunlar, öğrenciyi tanımlama biçimi, öğrencilerden beklentiler ve zorlayan öğrenci özellikleridir. Her bir kategori, öğretmenin öğrenciye olan bakış açısına ilişkin farklı bir boyutu

aydınlatan konuları içermektedir. Öğrenci teması altında sınıflanan inançlar ile öğretmenlerin öğrencilerine olan bakış açılarına, bu bakış açılarının olası sonuçlarına ilişkin öngörülerde bulunmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin öğrencilerine yönelik kaç farklı bakış açısına sahip olduğu, bunların özelliklerinin ne olduğu ve bu bakış açılarının öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarında ne gibi tercihlere yönlendirebileceği ve bunların olası sonuçlarına ilişkin yorumlar yer almaktadır. Aşağıda öğrenci temasına ait kategori ve alt kategorilere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

### *3.3.1 Öğrenciyi Tanımlama Biçimi Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular*

Öğretmen öğrencisini nasıl tanımlamaktadır? Öğretmen öğrencilerine baktığında hangi sorunlar zihninde oluşmaktadır? Öğrencilerini nasıl susturacağı mı; onlarla nasıl iletişime geçebileceği mi yoksa zihinlerini nasıl geliştireceği mi dikkatlerinin merkezinde bulunmaktadır? Öğretmenin öğrenciyi tanımlama biçimi öğrencinin zihinsel, duygusal özelliklerini nasıl ele aldığını yansıtmaktadır. Bunun da öğretmenin öğretime bakış açısı, sınıf yönetimine bakış açısı ve sınıfta pekiştireceği davranışlar üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan öğrencinin okul içi davranışlarını yorumlanmasında temel oluşturacaktır. İki öğretmenin aynı öğrenci davranışına getirdiği farklı yorumların altında bu inancın etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin eleştirel bir yaklaşıma sahip bir öğrenciyeye; öğrencisinden itaat bekleyen bir öğretmen ile sorgulama bekleyen bir öğretmen aynı şekilde yaklaşmayacaktır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilere olan bakış açılarını öğrencilerden beklentileri, öğrencilerle geliştirdiği iletişim, öğrencide geliştirmeyi hedeflediği özellikler açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmenin öğrenci olgusunu nasıl tanımladığı, onu ne olarak gördüğü, ondan ne beklediği öğretim uygulamalarının önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencilerini algılama biçimi ve onlara olan bakış açısı öğrenci davranışlarını etkileyen önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Psikoloji, pedagoji ve beyin araştırmaları kadar dünyanın ihtiyaç duyduğu beceriler öğrenciden beklenenler, ideal öğrencinin kim olduğuna ilişkin anlayışı değişime uğratmaktadır. Bu değişimin öğrencinin pasif uygulayıcılardan aktif sorgulayıcılar olması yönünde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Çünkü eğitimde geleneksel anlayışta hâkim olan öğrenci özellikleri ve beklentileri geleceğin dünyasının ihtiyaçları ile örtüşmemektedir. İtaat, sorgulamama, pasif alıcı olma rollerinin yarattığı zihin alışkanlıkları geleceğin dünyasının gereksinim duyduğu özellikler ile uyuşmamaktadır. Güneş (2009)'da ifade ettiği gibi öğrencilerin düşünen, anlayan,

sorgulayan, bilgiyi kullanan ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Güncel anlayışta vurgu bilginin aktarılmasında değil, öğrencidedir. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir (Özden, 2005).

Bilgi toplumunda öğrencilerin düşünce üretmeyi, nedensel düşünmeyi ve zihinlerini kullanmayı öğrenerek okuldan mezun olmaları beklenmektedir. Bu gereklilikler öğrenciye ilişkin bakış açısında dönüşüm anlamına gelmektedir. Ancak eğitimde sözü edilen dönüşümün öğretmenden başlaması gerekmektedir. Öğretmen itaat etme, söz dinleme, öğretmenin söylem ve uygulamalarını sorgulamama gibi geleneksel alışkanlıkları sürdürmeye devam ettiği sürece programlarda öğrencilerde geliştirilmesi vurgulanan sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünen öğrenci özellikleri baskılanacaktır. Çünkü sözü edilen özelliklerin gelişmesi için sınıflarda bu özelliklerin değerli olarak hissettirilmesi gerekir. Öğretmenin öğrenci kavramına ilişkin inançlarında dönüşüm yaratmadan eğitim süreci ile hedeflenen öğrenci özelliklerinde bir dönüşüm beklemek doğru olmayacaktır. Öğretmenlerin öğrenciye bakış açısının bilimsel ve çağdaş yönelimler ile uyumlu olması beklenmektedir. Çünkü öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamaları üzerinde öğrenciyi ne olarak gördüğünün önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Geleceğin dünyası için gereksinim duyulan öğrenci özellikleri sınıflarında özgür ifade ortamı kurabilen, öğrencilerini özerk bireyler olarak tanımlayan, kendi değerler sistemini dayatmayan, baskı kurmayan, kendi gibi olmaları için zorlayamayan, kendilerini bulmalarını teşvik eden öğretmenlerle gerçekleşebilir. Öğretmenin öğrenciye olan bakış açısı, öğrenciyi nasıl tanımladığı, ideal ve zorlayan öğrencileri nasıl gördüğü bu açıdan öğretmen eğitiminin eğilmesi gereken özellikler arasındadır. Politik metinlerde, raporlar ve programlarda öğrencinin ne olarak görülmesi gerektiğine ilişkin ne kadar düzenleme ve uygulamaya yer verilirse verilsin bunu hayata geçirecek öğretmen olacaktır. Öğretmen sınıf içinde örtülü ya da açık olarak kendi idealindeki öğrenciyi geliştirmeye çalışacaktır. Programda geliştirilmesi hedeflenen öğrenci özellikleri ile öğretmenin yerleşmiş inançları arasında bir çelişki olduğunda öğretmenin kendi inançları doğrultusunda hareket edeceği öngörülebilir. Bu açıdan öğretmenin öğrenciyi nasıl tanımladığı, bir öğrencide ne görmek istediği, hangi öğrenci davranışlarından rahatsız olduğu öğretmeni tanımanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Aşağıda öğretmenlerin öğrenciyi tanımlama biçimine yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren üç alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; Uygulayıcı, duygusal desteğe ihtiyaç duyan, özerk bireydir. Çizelge 19’da öğrenciyi tanımlama biçimi kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 19

*Öğrenciyi Tanımlama Biçimi Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğrenci	
Kategori	Öğrenciyi Tanımlama Biçimi	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Alt Kategoriler	Uygulayıcı	Biçimlendirmem gereken hamur; boş sayfa; nereye çeksem oraya giden bir yelkenli; kutsal; hayata şükretmemi hatırlatan...
	Duygusal desteğe ihtiyaç duyan	Duygusal ve bilişsel desteğe gereksinim duyan; duygularını anlamamız gereken; bizimle şarkı söylemeyi, oyun oynamayı, sohbet etmeyi arkadaş gibi olmayı isteyen; aile sıcaklığına ihtiyacı olan; öğrenmek için duygusal bağ ve iletişime gerek duyan; anlaşılmaya ihtiyaç duyan; ruhlarının okşanmasını isteyen; öğretmen ile aralarında duygusal bağlanmaya gereksinim duyan; ihtiyaçlarının bilinmesine gereksinim duyan; değer görme ihtiyacı olan; diyaloga ihtiyaç duyan; saçını okşamayı, gülümsemeni, ruhunu okşamaya gereksinim duyan bireyler ...
	Özerk Birey	Gelişim dönemi özelliklerini gösteren; her biri farklı; beklenen davranışları gösterebilmeleri için zamana ihtiyaç duyan; yaşları gereği mükemmeli bekleyemeyeceğimiz; her biri başka bir dünya; tıpkı parmak izi gibi benzersiz; kalıba sokulamayacak özgür; oldukları gibi kabullenilmesi gereken; kalıplaşmış yetişkinler ile kıyaslandığında yaratıcı; sürekli gelişen zihin, potansiyeller...

*Uygulayıcı Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan öğretmenler öğrencilerini uygulayıcılar olarak görmektedir. Öğretmen öğrencinin nasıl olması gerektiği konusunda kusursuz bilgi sahibi; öğrenci ise mutlaka bu yönde değiştirilmesi gereken biçimlenmeye uygun bir bireydir. Öğretmenin öğrencilerini, kendi istediği yönde biçimlendirebileceği bireyler olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Öğrenciden, öğretmenin söylediğini sorgulamadan kabul etmesi, buna direnmemesi beklenmektedir. Öğrenci, öğretmenden gelen etkiye karşı edilgen bir alıcı rolündedir. Öğretmen öğrencinin zihnini, boş sayfa olarak görmektedir. Öğrencinin zihinsel alışkanlıkları dikkate alınmamaktadır.

Bu bakış açısına sahip olan öğretmen öğrencisine baktığında değiştirmesi, biçim vermesi gereken, bunu yaparken hiçbir dirençle karşılaşmayacağı bireyler görmektedir. Bunun tersi bir durumla karşılaştığında uygun öğrenci formunu yakalamanın farklı yollarını arayacaktır. Peki, bu süreçte öğrenci neler kaybedecektir? Hangi kişilik ve zihin



özelliklerini feda edecektir? Öğretmenin bu bakış açısı öğrencilerin öğrenme, okul gibi kavramlara ne tür tepkiler geliştirmelerine neden olabilir? Sadece denileni uygulaması gerektiğini düşünen bir öğretmen, öğrencilerine nasıl yaklaşır; sınıfa hangi ön kabullerle gelir; ne olmaması onu sınırlendirir; öğrencilerinde hangi özelliklerin gelişmesini ister; öğrencilerini gelecekte nasıl görmektedir? Öğrenciden beklediği roller çağın ve geleceğin gereklilikleri ile ne kadar uyumludur? Söylenilenlerin edilgen uygulayıcıları olarak görülen öğrenciler ileride nasıl bireyler olur; neleri yapma neleri yapmama olasılıkları yüksektir?

Bu alt kategoride yansıtılan bir diğer bakış açısı ise öğrencilerin kutsal olarak görülmesidir. Öğrenciler emanet, melek gibi kavramlarla özdeşleştirilmektedirler. Öğrencisi ile arasındaki iletişimde öğretmenin zihninde dogmatik yargılar olduğunda ne olur? Dogmatik yargıların neden olduğu öğrenci beklentileri, öğrencinin kişilik ve gelişim özellikleri ile uyumlu değilse ne olacaktır? Öğrenciyi kutsal olarak gören bir öğretmen, öğrencinin sorgusuz sualsiz inanç sisteminin gereklilikleri ile donanması ve buna uygun olarak hareket etmesini bekler. Öğrencinin bir seçim şansı olduğuna inanılmamaktadır. Bu durumda öğrenci, kendi için çizilmiş bir beklentiler sisteminin içinde hareket etmek zorundadır. Peki, belli dini ya da etnik değerlerin bir uzantısı olarak görülen bir öğrenci nasıl gelişir? Farklı düşünme olasılıklarına ne kadar açık olur? Böyle bir öğretmen en çok neye negatif bir tepki geliştirir? Öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etmesinin baskılanması bu düşünce altında oldukça olası görülmektedir.

Bu bakış açısına sahip olan öğretmenin özgür düşünmeye olanak tanıyan öğrenme ortamları kuracağı düşünülmemektedir. Öğretmen bir takım içerikleri, sorgulanmasına izin vermeden dikte edeceği düşünülmektedir. Bu bilgi öğretmenin olmasını istediği şekil ile öğrencilerine aktarılmalıdır. Öğretmen öğrenci arasında, eş düzey söz konusu değildir. Öğrenci ya kutsallaştırılmış ya da tamamen pasifize edilmiştir. Öğrencinin kendi gelişim olasılıkları, kendi yolunu bulma konusundaki gücü yok sayılmaktadır.

Öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının değişmesi, davranışın ilişkili olduğu pek çok boyutta anlayış değişikliğini gerektirmektedir. Öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı öğrencilerin kendi yollarını inşa edebileceği, kendi kendilerine öğrenebileceği, kendilerine ait bir düşünme ve öğrenme sistemine sahip olduğu varsayımı ile hareket edilmesini gerektirmektedir. Öğrencilerinin denilenleri olduğu gibi uygulamasını bekleyen bir öğretmenin, öğrencilerinin özerk öğrenenler olma yönündeki girişimlerine

destek vermeyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini nasıl tanımladığı öğrencilerin nasıl bireyler olacağı konusunda belirleyici olabilir. Öğrencinin, öğretmenin beklentileri ile özdeşleşme olasılığı çok yüksektir. Bunun nedeni öğretmenin gerek örtülü gerek açık bir biçimde kullandığı pekiştiricilerdir. Öğrenci bunların ideal öğrenci için tek gerçeklik olarak görerek yükseltilecek değere yaklaşmak için kendini zorlayabileceği düşünülmektedir.

ÖĞRENCİ/ Öğrenciyi tanımlama biçimi/ *Uygulayıcı\_B1\_Tarih\_1\_ Kesinlikle öğrencilerime nasıl diyeyim size, çok klasik bir tabir olacak ama şekillendirebileceğim bir hamur.*

ÖĞRENCİ/ Öğrenciyi tanımlama biçimi / *Uygulayıcı\_B1\_Tarih\_3\_ Boş sayfa ya. Öğrenciyi boş bir defter olarak görebiliriz.*

*Duygusal Desteğe Gerek Sinim Duyan Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan öğretmenler öğrencilerini, duygusal desteğe gerek sinim duyan bireyler olarak görmektedir. Öğretmenin öğrencisine olan bakış açısı daha çok kendi çocuğu gibidir. Öğrencinin kendi yardım ve desteğine ihtiyaç duyduğu düşüncesi ağır basmaktadır. Öğretmen öğrencilerine daha çok duygusal bir şefkat, sevgi ve diyalogla yaklaşır. Öğrencilerini ebeveyn rolü temelinde tanımlar.

Öğrencisini bu şekilde tanımlayan bir öğretmenin öğrencilerine karşı yüksek toleransa sahip olacağı, öğrenciye sevgi göstereceği ve kucaklayıcı olacağı söylenebilir. Ancak öğretmenin bu tavrı öğrencileri üzerinde ne tür bir etki yaratacağı öngörülemezdir. Nitekim eğitim konusunda sevgi çok önemli bir bileşen olmakla birlikte tek bileşen değildir. Öğrencilerin, öğretmenlerine duydukları dünyalarını açmaktan ve öğretmenleri ile iletişim kurmaktan çekinmeyecekleri öngörülmektedir. Fakat söz edilen özelliklerin öğrencilerin geleceğin dünyasının gerek sinim duyduğu özelliklere sahip olma konusunda gereklilikleri tek başına karşılayabileceğini söylemek güçtür.

ÖĞRENCİ/ Öğrenciyi tanımlama biçimi/ *Duygusal desteğe ihtiyaç duyan \_A1\_ Okulöncesi\_1\_ Atıyorum göz teması çok kurmuyorsa ilk göz temasında şöyle bir göz kırpmak onu hemen çembere almak. Öğretmenin himayesine almak. Sonrasında da diğer o çok hareketli olana da biraz kaşını karartıp, hem “seni seviyorum ama bak bunu da görüyorum haberin olsun!” duygusunu verip ortada tutmak. Hepsinin farklı ihtiyaçları var bu yüzden farklı iletişim geliştirmek gerekiyor.*

ÖĞRENCİ/ Öğrenciyi tanımlama biçimi/ *Duygusal desteğe ihtiyaç duyan \_C1\_ Özel eğitim\_1\_ Şunu düşün kuş yuvası, ee sen yuvaya anne geldiğinde kuş ne yapıyor, yavru kuşlar, ağzını açıyor bekliyor değil mi? işte o aynı adamlar bir şey bekliyor senden, bugün ne anlatacak, ne öğretecek diye. En azından üçte ikisi. Yani bir şey bekliyor.*

*Özerk Birey Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan öğretmen, öğrencilerini “özerk birey” olarak görmektedir. Öğrenciyi tanımlamadaki odağı zihinsel potansiyele sahip olmaları, gelişim içinde olmaları ve her birinin farklı olmasıdır. Öğretmen öğrencinin nasıl olması gerektiği konusunda ideal bir tip çizmekten kaçınmaktadır. Öğrencinin kendi zihinsel potansiyelleri temelinde gelişimi söz konusudur. Öğrencilerinin kendi istediği yönde biçimlendirebileceği bireyler olarak görmemektedir. Öğrenciden sorgulaması, gerekirse direnmesi beklenmektedir. Öğretmen öğrencinin zihninin nasıl çalıştığına ilişkin bilim temelli bir farkındalığa sahiptir. Öğrenci kendi iradesi ile kendini inşa edebileceğine inanılır. Öğretmen bu süreçte kolaylaştırıcı ve rehberdir. Öğrencinin gelişimsel özellikleri ve zihinsel alışkanlıkları onların tanımlanma biçiminde dikkate alınmaktadır.

Bu alt kategoride öğrenciler, özerk bireyler olarak görülmektedir. Öğrencilerinden beklentileri gelişim dönemi özellikleri ile sınırlıdır. Öğrencinin sürekli gelişim içinde olduğu bilindiğinden, öğrenciden gelişimini aşan ahlaki ve kültürel uyum beklenmemektedir. Öğretmen öğrencisinin kendi istediği normlar temelinde hareket etmesi beklentisi içinde değildir. Öğrencinin bir seçim şansı olduğuna inanılmaktadır. Bu öğrencilerin, farklı düşünme olasılıklarına diğer alt kategorilere oranla daha fazla sahip olacağı düşünülmektedir.

ÖĞRENCİ / Öğrenciyi tanımlama biçimi / *Özerk birey\_ C1\_ Felsefe\_ 1\_ Öğrenci* bir olgunlaşma süreci içerisinde. Eğitim hayatındaki rolleri olgunlaşmanın aşamalarını ifade etmektedir. Öğrencinin belki okul hayatında en olumsuz olarak değerlendirilebilecek bir davranışı bile zaman içerisinde değişime uğrayarak zaman içerisinde o öğrencinin kişilik ve kimlik kazanmasında etkili olacaktır. Biz öğrencilerden aldıklarımızı bu açıdan hemen uygulamalarını beklersek çok yanlış olur. Bir bambu ağacının beş yıl toprakta hiçbir varlık göstermemesi onun varlığının önünde bir engel değilse öğrencinin de bu süreç içerisinde gösterdikleri olumsuz davranışları onun gelişiminin bütünü içinde incelemek gerekir.

ÖĞRENCİ / Öğrenciyi tanımlama biçimi / *Özerk birey\_ C1\_ İngilizce\_ 1\_ Nasıl* ki insanları parmak izleri farklıysa her öğrencinin de karakter özelliği, iç dünyasının farklı olduğunu düşünüyorum. Eğitimlerinin de haliyle farklı olması gerektiğini düşünüyorum. Her öğrencide birebir ayrı ele almak da çok zor ama burada öğretmenin tutumu çok önemli onları fark etmesi çok önemli. Onlarla bireysel olarak bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, onlara ona göre davranabilmesi çok önemli. Yani sevgiyle sabırla bunların altında kalkılabilir diye düşünüyorum.

### 3.3.2 Öğrenciden Beklenenler Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin zihinlerinde ideal bir öğrenci tanımı var mıdır? Öğrencilerine ilişkin bir dizi beklenti içindeler midir? Öğretmenlerin ideal öğrenciyi tanımlama biçimleri öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarında neleri etkilemektedir? Her öğretmen ideal

öğrenci konusunda benzer bakış açısına sahip midir? Araştırma, öğretmenlerin ideal öğrenci konusunda benzer bakış açılarında sahip olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bir bölümü öğrencilerinden itaat etmesini beklemektedir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin yapması gerektiğine inandığı bir dizi beklentiye sahiptir ve öğrencinin buna uymasını beklemektedir. Ancak bu beklentilerin öğrencinin gelişim dönemi özelliklerine uygunluğu dikkate alınmamaktadır. Bu özellik, öğretmenin öğrencisine açık ya da gizil yolla itaati öğreteceği anlamına gelebilir. Öte yandan öğretmenin öğretim ve disiplin anlayışında çok seslilikten yana olmayacağı düşünülmektedir. Diğer alt kategorideki öğretmenlerin ise öğrencilerinden kendilerini öğretmenlerine açmaları ve ifade etmeleri beklenmektedir. Burada öğretmenler öğrencilerinin kendilerini öğretmen için ulaşılabilir halde tutmalarını beklemektedir. Böyle bir öğretmenin, öğrencilerine açık iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğreteceği söylenebilir. Son grup ise öğrencilerinden özerklik beklemektedir. Bu gruptaki öğretmenler, ideal bir öğrenci tanımını gerçekleştirilmeyi reddetmişlerdir. Onlar, öğrencilerin kendilerini bulmalarını isteyen bunun için de sorgulayıcı olmalarını bekleyen öğretmenlerdir. Çizelge 20’de, öğrenciden beklentiler kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

#### Çizelge 20

##### *Öğrenciden Beklenenler Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğrenci	
Kategori	Öğrenciden beklenenler	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Alt Kategoriler	İtaat	Sorumluluklarını yerine getirecek; dersi dinleyecek; sözümü kesmeyecek; edepli olacak; efendi olacak; ödevlerini yapacak; öğrenciliğini bilecek; mülayim olacak; benim dediklerimi uygulasa yetecek; kuralları takip edecek onlardan beklenenler belli; ağır, sakın, uyumlu ve saygılı olacak; verdiğimi alacak; yönlendirmelerimize direnç göstermeyecek; akıllarını yerli yerinde kullanacak; davranışlarını düzeltecek; değerlerimize sahip çıkacak; yönergeleri izleyecek; hocalarının kıymetini bilecek; ne kul hakkı ne de devlet hakkı yiyecek; kendini kontrol edecek; işini iyi yapacak; karşısındakini insan olarak görecek; kültürel kimliğimize sahip çıkacak; büyüklerinin yönlendirmelerine açık olacak; makul olacak; verdiğimiz emanelere sahip çıkacak; ilkeli olacak; ön yargılardan arınmış olacak; kültürümüzü-inancımızı-değerlerimizi yaşatacak; dürüst olacak; vatana millete faydalı olacak; dersi ve öğretmenini sevecek ...
	İletişim	İletişime açık olacak; sorunlarını rahatlıkla anlatacak; sınıfta öğretmen ve arkadaşlarına kayıtsız kalmayacak; içine kapanık olmayacak; öz güvene sahip olacak; kendini açacak; ketum olmayacak; neye nasıl tepki vereğini bileceğim...

## Çizlge 20 devamı

Alt Kategoriler	Özerklik Soru soracak; beni yoracak; eleştirecek sorgulayacak; tek kaynakla yetinmeyecek; düşünecek ve düşündüklerini kolaylıkla ifade edecek; potansiyelleri üzerine çıkmaya gayret edecek; öğrenme konusunda merak-istek ve hevese sahip olacak; kendi gücünün farkında olacak; yaratıcı olacak; yorum yapacak; zekâsını disiplinli olarak kullanacak; ne istediğini bilecek...
-----------------	---

*İtaat Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride ifade edilen inançlara sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri itaat etmeleridir. Bu alt kategoride öğretmen öğrencilerine seçim şansı vermemekte, öğrencilerden sadece söylenenlere uyum göstermelerini beklemektedir. Öğretmenin beklentilerinde, öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri değil ideal toplumsal değerleri etkilidir. Öğretmen öğrencilerine yönelik olarak oluşturduğu kurallarda esnek değildir. Bu durumda öğretmenin kuralları takip edeceği ve öğrencilerini bu kurallarda uyum göstermesi ölçüsünde ödüllendireceği söylenebilir. Bu öğretmenin sınıfında kurallara uyan, öğretmenin dediklerine riayet eden, toplumsal değerlerle özdeşleşen ve bunu davranışlarında gösteren, bunları eleştirmeyen, sorgulamayan, alternatif üretmeyen öğrenciler teşvik edileceklerdir. Öğretmenin, değerlerine sorgulayıcı yaklaşan, sınıftaki disiplin yaklaşımının alternatif uygulamaları olabileceğini ifade eden öğrencileri bastırabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenin sınıfta pekiştirdiği bu değerler öğrencinin gelecek hayatında ona hangi açılardan kılavuzluk edecektir? Öğrencinin, kendileri için belirlenen sınırlar içerisinde hareket etmesi, kendilerini ifade etme ve gerçekleştirme konusunda onlara ne kadar destek olacaktır? Bu alt kategorideki öğretmen, ders anlatırken sessizce dinlenmek istemektedir. Öğretim, bilgi aktarım süreci olarak görülmektedir. Öğretmenin çağdaş uygulamaların uzağında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerini üst düzeye taşıyacağı çalışmalara ne oranda yer vereceği düşündürücüdür.

Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta, öğretmenin sınıfta değerli olarak yücelttiği özelliklere sahip olmayan öğrencilerin durumudur. Öğretmenin sınırları dışında hareket eden öğrenciler, kendilerini öğretmenin beklentileri ile uyuma zorlayarak bir takım özelliklerini yitireceklerdir. Bu özellikler kendini ifade etme, sorgulama, eleştirme, öz güven olabilir. Bu bakış açısına sahip olan öğretmenler öğrencilerin fikrini alma, kendini öğrencilerden gelen geribildirimler temelinde değiştirme gibi yollara başvurmadığı görülmektedir. Bu durumun ters yönden yansımaları ise öğretmenin değerleri

uyumlu olan öğrencilerin durumu ile ilgilidir. Uyum ve itaat becerileri ile sınıfta davranışları pekişen bir öğrencinin, bu değerler sisteminin dışında bir ortamda ne yaşayacağı merak edilmektedir? Ya da öğrendiklerini farklı yollarla yorumlamaları, problem çözmeleri, yaratıcı uygulamalar tasarımlarını gerektiren durumlarda ne yapacakları merak konusudur.

ÖĞRENCİ/ Öğrenciden beklenenler /*İtaat\_B1\_Bilişim\_1\_Benim* kurallarımın biri de ben dersi öğretirken benim sözüm kesilmeyecek. Kafanızdaki sorunun cevabını eğer veremezsem soru sorun diyorum. O sorunuzu bir kenara not alın ve bekleyin. Çocuklar dersin tam can alıcı noktasında parmak kaldırıyor. Efendim diyorsun saçma sapan bir şeyler sorduğunda filmler kopabiliyor.

ÖĞRENCİ/ Öğrenciden beklenenler/ *İtaat\_C1\_İngilizce\_1\_Ben* derste istiyorum ki dersi pür dikkat izlesin, dinlesin alacağını alsın. Kaçıracağı şeyler olur en sonunda zararlı çıkar diye düşünüyorum. Dikkati dağınık öğrenci, başkasının da dikkatini dağıtıyor, benim de konsantrasyonumu bozuyor. Bu tür öğrencilerimizi zaman zaman uyarmak ihtiyacı duyuyorum.

*Özerklik Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride ifade edilen inançlara sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri özerkliktir. Bu alt kategoride ifade edilenler öğretmen, öğrencilerinin kendilerini bulmaları ve gerçekleştirebilmeleri için seçim şansı vermektedir. Öğrencilerin okuldaki söylem ve eylemlere eleştirel bir tavır ile yaklaşması beklenmektedir. Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini onların gelişim dönemi özelliklerine göre biçimlendirmektedir. Öğrenciler fiziksel, zihinsel ve ahlaki açıdan gelişim içindedirler. Bu inanca sahip öğretmenlere göre, gelişim dönemi özellikleri öğrencilerden ne bekleneceği ve ne beklenemeyeceğini belirler. Öğretmen, öğrencisinden kendisi de dâhil pek çok şeye eleştirel, sorgulayan, alternatif üreten, yaratıcı yollar arayan bir şekilde bakmasını istemektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenin sınıfta özgür ifade ortamı yaratma çabasına olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenin sınıfında pekişen değerler öğrencinin gelecek hayatında ona hangi açılardan kılavuzluk edecektir? Bu öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinde, onları geleceğin dünyasına hazırlama düşüncesinin belirleyici olduğu düşünülmektedir. Dünya sürekli değişmektedir, öğrencilerin zihinlerin doğru ve etkili biçimde kullanmalarının yanında kendilerini ifade edebilmeleri, girişimci olabilmeleri her zamankinden daha önemlidir. Öğretmenin okuldaki sosyal ortam içinde bu becerileri edinmelerini önemli gördüğü düşünülmektedir. Aksi halde öğrencileri öğretmenin değerleri ile örülü bir sınıf ortamı içinde, geleceğin gerekliliklerinden uzak beklentiler içinde biçimlendirmek, ciddi sorunlara neden olacaktır. Öğretmen öğrencilerinden zihinsel gelişimin temel dinamikleri olan özerklik, öz güven, sorgulama gibi değerlere sahip olmalarını beklemektedir.

Bu bakış açısına sahip olan öğretmenin amacının, zihinsel becerilerde gelişim sağlamak olduğu düşünülmektedir. Sınıfta, öğrencilerin kalıp düşünme biçimlerini sorgulayıcı bir diyaloglara yer vereceği söylenebilir. Öğrencilerin soru sormalarının teşvik edileceği düşünülmektedir. Öğretmen kendini bilginin kaynağı olarak görmemektedir. Bilginin yapılandırılmasında düşünme alışkanlıkları ve kültürünün etkisinin farkında olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle zihinsel gelişime engel olabilecek yapıları sorgulama alışkanlığına sahip öğrenciler beklemektedir. Öğrenmenin bir sorgulama süreci olduğunu, bunu da ancak zihnini özerk olarak kullanabilme özelliğine sahip bireylerin yerine getirebileceğine inandığı düşünülmektedir.

ÖĞRENCİ/ Öğrenciden beklenenler/ *Özerklik\_A1\_Fen ve teknoloji\_5\_*  
Öğrencilerim öncelikle kendilerini bulsunlar. Benim istediğim gibi olmasınlar. Onların bana farklı farklı davranmasını istiyorum. Beni öğretmen olarak görüp eğer sadece o derste bana saygı gösteriyorsa ben bunu istemiyorum.

ÖĞRENCİ/ Öğrenciden beklenenler/ *Özerklik\_A1\_Okulöncesi\_1\_* Kendine münhasır olsun ya her öğrenci. Farklı olsun. Hiçbiri öyle birbirinin aynı olmasın. Hepsi uslu da olmasın hepsi yaramaz da olmasın mümkünse....

### 3.3.3. Zorlayan Öğrenci Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Öğretmenliğin zor yanlarından biri de kendini zorlayan öğrencilerle nasıl baş edebileceğini öğrenmektir. Sınıfı kontrol altına almak, öğrencilerin tamamını öğrenmeye hazır hale getirmek en az öğretim kadar önemlidir. Sınıfta çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bir takım öğrenci özellikleri öğretmen için zor öğrenci sınıflaması içine girmektedir. Her öğretmen “zor” öğrenciyi aynı şekilde mi ifade etmektedir? Araştırmada öğretmenlerin zorlayan öğrenciyi farklı tanımladığı görülmüştür. Bazı öğretmenler zor öğrenciyi disiplin sorunları temelinde ele alırken, bazı öğretmenler ise bu zorluğu iletişim açısından ele almaktadır. Son olarak bazı öğretmenler zor öğrenciyi, öğrenme açısından ele almaktadırlar.

Öğretmenlerin zorlayan öğrenciye olan bakış açıları bize ne anlatmaktadır? Öğretmenin zorlayan öğrenciyi tanımlama biçimlerinin, öğretmenin sınıfta odağının ne olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Bunun yanında bu kategoride ifade edilen inançlar, öğretmenlerin pedagojik eksikliğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Çünkü öğretmen, mesleki yeterliliği bulunmayan bir alanda zorluk yaşayabilir. Öğretmeni sınıfta disiplin sorunları mı, öğrencilerle kurduğu iletişim mi yoksa öğrenme sorunları mı zorlamaktadır? Zorlayan öğrenciye ilişkin inançların, öğretmenin sınıftaki odağının ne olduğunu, öğrencilerinde hangi davranışı geliştirmek istediğini gösterdiği düşünülmektedir. Araştırmada bir takım öğretmenlerin kendilerini zorlayan öğrencileri susturma ve baş

etme sorunu açısından ele almakta olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenin sınıftaki önceliğinin disiplin, susturma ve otorite kurma olduğunu düşündürmektedir. Buna ilişkin diğer bir olasılık ise öğretmenin öğrencileri üzerinde disiplin kurma konusunda bir takım eksikliklerinin olabileceğidir. Diğer bir grup zorlayan öğrenci olgusuna öğrenciye ulaşma, onunla iletişime geçme olarak görmektedir. Bu öğretmenlerin ise sınıftaki önceliğinin öğrencilerle iletişim kurma, sevgi bağı kurma olarak gördüğü düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin diğer bir olasılık ise öğretmenin öğrencileri ile iletişim kurma konusunda zorluklar yaşamasına neden olan eksikliklerinin olabileceğidir. Son gruptaki öğretmenlerin ise zorlayan öğrenci olgusuna öğrenme sorunu olarak yaklaştığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin sınıftaki önceliği, öğrenme ve öğrencilerin zihinsel gelişimleridir. Bu alt kategoriye ilişkin diğer bir olasılık ise öğretmenin farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek çeşitliliğe sahip öğrenme ortamları tasarlama konusunda bir takım eksikliklerinin olabileceğidir. Çizelge 21’de, zorlayan öğrenci özellikleri kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 21

*Zorlayan Öğrenci Özellikleri Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğrenci	Tanımlayıcı Alıntılar
Kategori	Zorlayan Öğrenci Özellikleri	
Alt Kategoriler	Susturma ve baş etme sorunu	Uç olan (çok bilen/az bilen); çok soru soran; başarılı olarak tabir edilen; dersi sabote eden; öğretmeni sınavan; yaramaz ve ukala; gereksiz yere şişirilmiş; başına buyruk hareket eden; öğretmenle yarışan; şiddete eğilimi olan; çok hareketli; dikkat dağınıklığı olan; öğretmen kontrolünden çıkmış; ergen; bilmiş; kendini göstermeye çalışan öğrenciler ...
	Ulaşma sorunu	Kayıtsız; iletişim güçlüğüne aşamadığım; içine kapanık; öz güven problemleri yaşayan; kendini kapatmış; ketum; neye kızar neye sevinir neye üzülür anlayamadığımız öğrenciler...
	Öğrenme sorunu	Öğrenemeyen; hızlı unutan; çok uğraşsam da sonuç alamadığım; öğrenme sorunlarını çözemediğim; yapmak isteyip de yapamayan; zeki ama zekasını etkin kullanamayan; bildiklerimin sorunlarını çözmeye yetmediği öğrenciler...

*Susturma ve Baş Etme Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlar, zorlayan öğrenciyi susturma ve baş etme sorunu açısından ele almaktadırlar. Onlara göre, zor öğrenci, öğretmenin disiplinin bozan, söz dinlemeyen öğrencilerdir. Öğrenciden kendine itaat etmesini bekleyen bir öğretmenin zorlayan öğrenciyi susturma ve baş etme sorunu açısından ele alacağı düşünülmektedir. Öğrencilerinin kendilerine itaat etmelerini,



derste sözünün kesmemelerini, “bilmişlik” yapmamalarını beklediği için bu durumu gösteren öğrencilerin kendini zorladığını ifade etmektedir. Öğretmen öğrencinin sınıfta denilenleri uygulama dışında bir hakka sahip olmadığına inanmaktadır. Ona göre sınıfın tek hâkimi kendisidir. Bu nedenle öğrencilerinin kendine itaat etmesini hakkı olarak görmektedir. Bunun aksi öğretmenin hakkının ihlal edilmesi onun zorlanması olarak görülmektedir. Özellikle küçük yaş grupları için hareket etmenin bir ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Bunun yanında öğrenme sürecinde bireyin kendini ifade etmek istemesi ve soru sorması oldukça normal tepkiler olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin sınıftaki hareketlerini değerlendirmek için onların gelişim dönemi özelliklerinin dikkate alınması gerekir.

Bu alt kategoride bir diğer itaat sorunu, çok zeki olarak değerlendirilen ve öğretmene sürekli sorular soran öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler dersin akışını bozmak, öğretmeni sıkıştırmak ve konuyu dağıtmak ile eleştirilmektedir. Belli bir içeriğin öğrenciye aktarımı ile yapılan bir eğitim ortamında bu durumun olağan olduğu düşünülmektedir. Zekâ, ilgi ve yetenek açısından oldukça farklı çeşitlilikteki öğrencilerin özellikleri dikkate almayan bir öğrenme ortamında, öğrendiklerini ileri düzeye taşımaya çalışan öğrencilerin sorunlu olarak görülmesi olağandır. Bu öğrencilerin öğretmen ile çatışma yaşaması ve öğrencinin bir takım tepki ve direnç davranışları geliştirmeleri de olasıdır.

Bu sınıfta öğrencilerin hangi zihinsel alışkanlıkları gelişebilir? Bu sınıfın gereklilikleri ile biçimlenmiş bir öğrenci, zihnini yaratıcı ve etkin kullanımını gerektiren bir öğrenme ortamı ile karşılaştığında nasıl tepkiler verir? Kendini özgürce ifade edebilir mi? Öte yandan gösterdiği uyum becerisi ile bu sınıfta yüceltilen bir öğrenci, kendisinden daha yaratıcı ve esnek düşünmesi ve kendini özgürce ifade edebilmesi istendiğinde de aynı takdiri alabilecek midir?

İdeal öğrencinin kim olduğu, öğrencinin hangi durumlarda ideal ya da zorlayan öğrenci olarak kabul edileceği sosyal sınıf, kültür açısından değişkenlik göstermektedir. Ancak okullar öğrencileri olabildiğince geleceğin dünyasının özellikleri temelinde hazırlamalıdır. Öğretmenin öğrencinin nasıl olması gerektiğine ilişkin inançlarını kendi inanışları, kişilik özellikleri ve yetişme tarzı değil geleceğin dünyasının gereklilikleri temelinde oluşturmalıdır. Bu nedenle öğretmenin bakış açılarına etki eden inançlara ilişkin bir farkındalık kazanarak gerekli içsel dönüşümü yaşaması beklenir. Aksi halde

öğrencilerini gelecek hayatına hazırlamak bir yana doğal yeteneklerini köreltme riski söz konusudur.

ÖĞRENCİ/ Zorlayan öğrenci özellikleri/ *Susturma ve baş etme sorunu\_A2\_ Sınıf öğretmenliği\_1\_ Hareketli ve çok konuşan öğrenciler. O zaman bütün sınıfın dikkati dağılıyor. Beni konuşturmayan öğrenci beni yoruyor.*

ÖĞRENCİ/ Zorlayan öğrenci özellikleri/ *Susturma ve baş etme sorunu\_A2\_ İngilizce\_1\_ Çok bilen öğrenciler çok zorluyor. Bir de en alt seviye, ilgisiz grup. Çok bilen meraklı öğrenciler çok soru soruyor mecburen öğrenmek araştırmak çocuğu tatmin etmek zorundasın. Alt grup hiçbir şey istemiyor onları katmak için bir şey yapıyorsun bu kez üst seviye sıkılıyor. Yani aslında tutturmak çok zor.*

*Ulaşma Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlar, zorlayan öğrencilerinde ulaşma sorununa işaret etmektedir. Onlara göre, zor öğrenci iletişime açık olmayan, ulaşılmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerinin kendilerini öğrencilere açmaları, kendilerini tanıtmaları, bilinir kılmaları beklenmektedir. Kendini iletişime açmayan öğrencinin kendini zorladığını ifade etmektedir. Bu ifadelerden öğretmenin sınıfta öğretim uygulamalarına ilişkin öngöründe bulunmak mümkündür. Öğretmenin öğrencilerini kişilik, duygusal ve zihinsel özellikleri açısından tanımaya ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Ona göre sınıf, öğrenci ve öğretmenin yakın iletişim geliştirdiği, duyguların ön planda olduğu bir aile ortamıdır. Dolayısıyla öğrenci öğretmen ile açık iletişim kurmalıdır. Bunun aksi, öğretmenin inandığı öğretim uygulamalarını gerçekleştirmesine engel olur ve öğretmeni zorlar.

Öğretmenin zorlayan öğrenciyi, ulaşma sorunu olarak ifade etmesi bu konuda eksikliği olduğuna işaret ediyor olabilir. Bir takım öğrenciler iletişime kapalı olabilir. Bunlarla iletişime geçmek özelleşmiş adımlar ve bir takım eğitim süreçlerini gerektirir. Bilindiği gibi öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına öğrencilerle birebir çalışma fırsatı sağlamamaktadır. Öğretmen bu durumda ideal bir iletişime ilişkin birikimlerini deneyim yolu edinmektedir. Ancak söz konusu durum, olası hatalar içeren çıkarımlar barındırıyor olabilir. Bu açıdan öğretmen, öğrencileri ile doğru bir yol bulma konusunda bir eksikliğe sahip olabilir.

Zorlayan öğrenci alt kategorisinde bir diğer iletişim sorunu, kayıtsız olarak ifade edilen amaçları olmayan öğrenci grubuna karşılık gelmektedir. Öğretmen bu öğrencilerini derse motive edememektedir. Sözü edilen bakış açısı öğretmenin öğrencileri dersi ile ilgili motive etme, hayatları ile ilişkilendirme konusunda eksikliği olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim öğrenciler kendi hayatları ile ilişkisini kurmadığı konulara direnç gösterebilmektedir. Bu aynı zamanda öğrencinin aile, akran ya da öğretmeni ile

yaşadığı olası bir soruna karşı geliştirilmiş bir tepki biçimi de olabilir. Kısacası öğretmen gerek pedagojik gerekse de psikolojik açıdan öğrencilerinin öğrenmeye karşı geliştirdiği dirençleri tanılamak ve sorunları gidermek için profesyonel adımlar atabilmelidir. Sözü edilen bilgi ve becerilerde görülen eksiklik öğretmen için zorlayan durumun iletişim sorunu olmasına zemin hazırlamış olabilir.

ÖĞRENCİ/ Zorlayan öğrenci özellikleri/ *Ulaşma sorunu\_A1\_ Fizik\_ 11\_ Mesela şöyle söyleyeyim, en olumsuz hissettiğim şey çocukların kayıtsız kalmalarına çok üzülüyorum. Sınıfta bir grup dersten kopmadan dinlese 3, 4 kişi o bana yetiyor. Ama çocuklar kayıtsız olmasın. Onlara bir şey yapamıyorsun.*

ÖĞRENCİ/ Zorlayan öğrenci özellikleri/ *Ulaşma sorunu\_B1\_ Fen ve teknoloji\_ 1\_ Beni en çok zorlayan öğrenciler ketum öğrencilere tahammül edemiyorum. Yanlış da olsa konuşturabilmeliyiz öğrenciyi. Öz güveni az olan öğrenci konuşmuyor. Bence sınıf içi etkileşim en çok da bunu sağlamalı. Öğrencilerin özgüvenlerini kırmadan konuşabilmelerini sağlamalıdır. Benim de bilmediğim şeyler var. “Ben de yeni yeni pek çok şeyi öğreniyorum” diyorum bu öğrencilerime. Bütün bunları yapmama rağmen dönüt alamadığımda çok zorlanıyorum.*

*Öğrenme Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançları ifade eden öğretmenler, kendilerini zorlayan öğrencileri öğrenme sorunu açısından ele almaktadırlar. Onlara göre, zor öğrenci öğrenme güçlüğüne aşamadığı, unutmama probleminin ya da akademik başarısızlığının önüne geçemediği öğrencilerdir.

Öğretmenin öğrencilerle yaşadığı sorunu bir öğrenme sorunu olarak görmesi iki noktanın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bunlardan ilki, öğretmenin sınıftaki önceliğinin öğrenme olmasıdır. Diğerisi ise öğretmenin öğrenmeyi sağlama konusunda birtakım olası eksikliklerinin olmasıdır. Çünkü öğretmen, öğrencilerinin öğrenme problemlerini çözemediğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenin öğrenme için etkin yollar inşa etme konusunda sorunlar yaşamasına neden olan eksikliklere sahip olduğu yönünde yorumlanabilir.

Bu alt kategorideki öğretmenler öğrenemeyen, çabuk unutan, çalışmasına karşın yapamayan öğrencilerin kendini zorladığını ifade etmektedir. Bu ifadelerden öğretmenin sınıfta öğrenme sorununa takıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfta deneyimlediği öğrenme sorunları ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte öğrenme sorunları, öğrencinin farklı ilgi, yetenek ve zekâ düzeyindeki öğrencilerle baş etme konusunda yeterli donanıma sahip olmamalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Öğrenme sorunlarının üstesinden gelebilme için öğretmenin kişisel çabalarının etkisiz kalması halinde öğrencilerin kaderinin ne olacağı düşündürücüdür. Öğretmenin birikimi normal

öğrenenler için yeterli olurken dezavantajlı öğrencilere yetmemesi öğretmen eğitimi konusunda ciddi bir soruna ışık tutmaktadır.

Sınıf geniş çeşitlilikte sosyal, kültürel farklılıkları yanında ilgi, yetenek ve zekâ açısından farklılıklara sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler farklı öğrenme alışkanlıklarına ve motivasyonlarına sahiptirler. Öğretmen, öğrencinin bu farklılıklarını doğru olarak tanıyıp öğrenme ortamını olabildiğince zenginleştirebilmelidir. Sözü edilen zenginlik, öğretmenin pedagojik birikimi ve yetenekleri ölçüsünde gerçekleşebilecektir. Bu açıdan sınıfta tek tip yöntem takip eden, öğrencilerinin artalanlarına uygun öğrenme yaşantıları tasarlayamayan bir öğretmenin sınıfında öğrenme problemleri yaşanması olasıdır. Öğretmenin ifade ettiği zorluk, öğretmende böylesi bir eksikliğe işaret ediyor olabilir.

Sınıfta kendini zorlayan öğrenci özelliklerine, öğrenme açısında yaklaşan bir öğretmenin sınıftaki önceliğinin öğrenme olduğu söylenebilir. Böyle bir öğretmenin yaşadığı problemler öğrenme konusunda pedagojik birikim açısından sorunlara işaret etse de öğretmenin bu fark edişinin mesleki gelişim sürecini tetikleyeceği düşünülmektedir. Bu öğretmenin, öğrencileri ile yaşadığı öğrenme sorunlarının üstesinden gelme arayışı içinde olacağı söylenebilir. Bunun yanında öğretmenin sınıfında öğrenim gören öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmelerine öncelik vereceği düşünülmektedir.

ÖĞRENCİ/ Zorlayan öğrenci özellikleri / *Öğrenme sorunu\_ C1\_ O\_ Türkçe\_ 1\_*  
Beni en çok zorlayan öğrenci bilgiyi öğrenemeyen ve unutan öğrenciler. Öğretim olarak zorlayan öğrenciler var. Çocuk metni okuyor anlamıyor bir türlü. Bir türlü çözemedim.

ÖĞRENCİ/ Zorlayan öğrenci özellikleri / *Öğrenme sorunu\_ A1\_ İngilizce\_ 12\_* Beni yaramazlardan daha zorlayanlar yapmak isteyip de yapamayanlar. Derste başarı göstermek isteyen, çok çalışan ama başarı alamayanlar beni çok rahatsız ediyorlar. Onlar çalışıyorlar. Tembel dediğin adama “çalışın” diyoruz ama çalışan adam yapamıyor. Bu beni çok huzursuz ediyor. Benim yüzümden mi; kapasitesi eksik demek istemiyorum. Adam çalışıyor, gayret ediyor. Bu öğrenciler en büyük vicdani yüküdür benim için.

### **3.4. Öğretme Öğrenme Süreci Temasına Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular**

Bu temada öğretmenlerin, öğretme öğrenme sürecine ilişkin inançları yer almaktadır. Bu temada yer alan inançlar dört kategori altında incelenmektedir. Bu kategoriler, öğretim yaklaşımı, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme süreci ihtiyaçları, öğrenme sorumluluğudur. Öğretme ve öğrenme süreci teması altında sınıflanan inançlar üzerinde gerçekleştirilen analizlerle; öğretmenlerin öğretim yaklaşımı, içeriğin düzenlenmesi,

öğrenme süreci ihtiyaçları, öğrenme sorumluluğu konularında kaç farklı bakış açısına sahip olduğu, bunların özelliklerinin ne olduğu, bu bakış açılarının öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarında hangi tercihlere yönlendirebileceği ve bu tercihlerin olası sonuçlarına ilişkin yorumlarda bulunmaktadır. Aşağıda öğretme öğrenme sürecine ait kategori ve alt kategorilere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

#### *3.4.1. Öğretim Yaklaşımı Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular*

Öğretme ve öğrenme süreci eğitim amaçlarına nasıl ulaşılabileceğinin belirlendiği bir program boyutudur. Öğretme öğrenme yaşantıları hem öğrencinin hem de öğretmenin program içindeki rollerinin belirlendiği ve somut olarak ortaya konulduğu bir aşamadır. Diğer yandan konu içeriklerinin belirlenmesi, konu alanlarının öğrenme yaşantılarına dönüştürülmesinde kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikleri belirlenerek uygun öğrenme stilleri ve modellerinin seçilmesi ve uygulanmasıdır. Bu süreçte öğretmenin sınıfta hangi rolleri yerine getireceği, ne tür sorumlulukları olduğu, istenilen öğrenmeleri en üst seviyede meydana getirebilmek için öğrencilere ne gibi yaşantılar sunulacağı belirlenmesi gerçekleştirilir. Öğretmenin bu sorulara verdiği yanıtlar, sınıf yaşantısının niteliğini, öğrenmenin düzeyini, öğrencilerin zihinsel alışkanlıklarını, öğrenmenin deneyimlenme biçimini belirlemektedir. Bir sınıfta bulunan öğrencilerin her birinin geçmiş yaşantıları, hazır bulunuşluk seviyeleri, ilgileri, istekleri, motivasyon durumları, algı düzeyleri, öğrenme stilleri ve hızları farklıdır. Öğretmenden, bu farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin en üst düzeyde öğrenebileceği stiller, stratejiler ve modeller oluşturmaları beklenmektedir. Öğretmenin bu süreci yapılandırmasında bu sürecin birimlerine ilişkin inançları etkili olmaktadır.

Öğrencilerin zihinsel kapasitelerini en üst seviyeye çıkartacak uygulamaların nasıl olması gerektiği; öğretim kararları ve eğitim bilimleri ile ilgili bir konudur. Ancak öğretim kararları çok sayıda alandan etkilenmektedir. Bu kararlar üzerinde öğrenme teorisi, politik metinler, ekonomik gereklilikler, uluslararası rekabet, teknoloji etkili olmaktadır.

Öğrenenlerin en üst seviyeye çıkmasını sağlayacak öğretim uygulamalarının nasıl olması gerektiği büyük oranda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilimsel bilgi birikimi ve felsefi yaklaşımlar tarafından biçimlenmektedir. Shunck (2010)'un da ifade ettiği gibi çağdaş öğrenme teorilerinin kökleri çok eskilere uzanır. Çağdaş araştırmacılar tarafından sorulan soruların büyük bölümü yeni değildir. Felsefi açıdan bakıldığında

öğrenme; bilginin kökeni, doğası, sınırları ve yöntemlerini inceleyen bilgi felsefesi başlığı altında tartışılmaktadır. Öğrenme teorisinin felsefi köklerini, “akılcılık” ve “deneycilik” oluşturmaktadır. Psikolojik köklerini ise 20. yüzyıl başında öğrenme teorisini etkileyen iki temel akım olan “yapısalcılık” ve “işlevselcilik” oluşturmaktadır. Bunun yanında eğitimin politik ve ekonomik bir alan olduğunu da dikkate almak gerekir. Bu nedenle öğretim uygulamaları üzerinde iç ve dış politik yönelimler ve ülkelerin ayakta kalmak için gereksinim duyduğu yetişmiş insan özellikleri de etki sahibidir.

Bugün öğretim uygulamalarına yön veren en güçlü yönelim yapılandırmacı öğrenme kuramıdır. Bu nedenle öğretmenlerin inançlarını incelemeden önce yapılandırmacı öğrenme kuramına bakmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılandırmacılık bir bilgi kuramı, öğrenmenin doğasına ilişkin felsefi bir açıklamadır (Simpson, 2002). Yapılandırmacılık, bireylerin öğrendiği ya da anladığı şeylerden daha fazlasını yapılandırdığını, şekillendirdiğini öne süren fizyolojik ve felsefi bir düşüncedir (Burning, vd., 2004). Öğrenme bilişin bir ürünü olup (Simpson, 2002), bağlamlar içinde gerçekleşir. Yapılandırmacılık için temel varsayım, insanların etkin öğrenenler olması ve bilgiyi kendileri için oluşturmalarıdır (Geary, 1995). Glasersfeld (1997)'e göre de yapılandırmacılık iki temel ilkeye dayanmaktadır. Bunlar bilginin edilgin olarak alınamadığı ve anlamlandırılan organizma tarafından yapılandırıldığıdır. Bir diğeri ise bilişin metafizik gerçekliğin anlaşılmasına değil uyum sağlamaya ve yaşantı dünyasının örgütlenmesine hizmet ettiği (Sanemoğlu, 2015).

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme sürecinde düşünen organizmanın, kendi yaşantısına dayalı olarak bildiği şeyleri yapılandırmaktan başka seçeneği yoktur. Zihnin çalışma şekli budur. Yaşantı esas olarak öznedir ve bir kişinin yaşantısı bir başkasının yaşantısına benzemeyeceği, bu nedenle bilme yolunun bir başkasının bilme yolu ile aynı olmayacağı kabul edilir. Kişi bireysel yaşantısının sınırlarını aşamaz. Bu durumda sosyal etkileşimlerin biçimlendirici etkisini göz ardı etmek, görmezden gelmek mümkün değildir. Bir insan bir şeyin nasıl oluştuğunu sadece kendi yaptığı şeylerle bilebilir (Sanemoğlu, 2015).

Öğretmenin öğretim yaklaşımı nasıl olmalıdır? Öğretmen ne tür bir öğretim yaklaşımı sergilediğinde öğrencilerin zihinsel ve ruhsal gelişimleri konusunda şüpheler ortadan kalkabilir? İlk olarak öğretimin amacı öğrenme olduğuna göre, öğrenme de bir zihin etkinliği olduğuna göre öğretimin temel referans noktasının insan beyninin öğrenme

ilkeleri olması beklenmektedir. Bu durumda öğretmenden, öğrenmenin felsefi, psikolojik, pedagojik, nörolojik köklerinden temellenen bir yaklaşıma sahip olması ve öğretim uygulamalarını da bu anlayış çerçevesinde yapılandırması beklenmektedir. İnsanın bilgi elde etmede iki kaynağı olan akılcılık ve deneycilik ile kendi anlayışını inşa etmesi beklenir. Aksi halde öğretmenin uygulamaları sorgulanmamış, ezber kalıpların ötesine gidemeyecektir. Özetle öğretmenin, öğrenme teorisi ve deneyiminin sorgulaması ile yapılandığı bir öğretim yaklaşımına sahip olması beklenir. Öte yandan öğretmenlerin öğretim uygulamalarının, güncel yönelimleri yansıtabilmesine olanak tanıyan bir esneklik ve deneysellik içermesi beklenmektedir.

Öğrenme teorisinin kaynaklarından beslenmeyen, sorgulama ve gelişim olanaklarına sahip olmayan, bunun yerine görülen ve olagelen uygulamaların tekrarını içeren öğretim uygulamalarının sonuçları oldukça düşündürücüdür. Öğrencilerin zihinsel gelişime en açık, ruhsal gelişime en duyarlı olduğu yıllarını, zihinsel becerilerini keşfetme ve tanıma ile geçirmek yerine, yarının dünyasına hizmet etmeyecek bilgilerin ezberlenmesi ile geçirmeleri, öğrenmeyi sadece sınav için gerekli görmeleri, otoriter sınıf atmosferlerinde kendilerini ifade olanağı bulamamaları oldukça düşündürücüdür. Okullar, öğrencilerin yaşamlarında kapladığı alanın hakkını vermelidir. Okullar, zihinsel gelişim sağlama işlevini yerine getirmelidir. Bunun yolu, öğretim uygulamalarını çağdaş anlayışlar çerçevesinde sürekli olarak güncellemektir. Sorgulanmamış alışkanlıklardan temellenen kapalı devre öğretim uygulamaları, zihnin çalışma ilkeleri ile örtüşmemesi nedeniyle zihinsel gelişimi destekleyemeyecektir. Bu yaklaşımın öğrenme çıktıları, toplumun gerek gördüğü insan yeterliklerini karşılamayacaktır. Bireylerin, serbest dolaşım içinde bulunan bilgiye sahip olması değil bilgiye nasıl ulaşacağı ve ne yapabileceği daha önemli bir hale gelmiştir. Bu durum, geleneksel anlayış içinde bilgi aktarımı ile gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının işlevini yitirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim yaklaşımı kategorisinde, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının ne olduğu ve bunların nedenlerine ilişkin inançları yer almaktadır. Bu kategoride öğretmenlerin öğretim uygulamalarını anlamak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve buna ilişkin inançlarının işaret ettiği öğretim yaklaşımları taşıdığı benzerlikler temelinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama sonrasında öğretmenlerin öğretim yaklaşımları dört alt kategori altında sınıflandırılmıştır. Bunlar: “bilgiyi zihinle buluşturmak”, “bilgiyi zihin için uygun hale getirmek”, “bilgi ile zihin arasında bağ kurmak” ve “zihni bilgi için uygun hale getirmek” tir.

“İçerik odaklı bilgi aktarımı ve bilgi yapılandırması” alt kategorilerinde öğretmenler, içeriği öğrencilerin zihinlerine olduğu gibi aktarma amacını taşımaktadır. Öğrencilerin sözü edilen bilgileri keşfetme, transfer etme, yaratıcı ve deneysel durumlar içinde bilgiyi yorumlama uygulamalarından söz edilmez. Sadece bilgi biriminin öğrenci tarafından hatırlanma düzeyinde öğrenilmesi söz konusudur. Ancak bu iki alt kategori, bu amacı farklı yöntemlerle gerçekleştirmektedirler.

“İletişim odaklı ve zihinsel becerilerin gelişimine odaklı” alt kategorilerinde ise, öğretim yaklaşımı büyük oranda yapılandırmacı kuramın varsayımları ile örtüşen uygulamaları içermektedir. Öğrencilerin kendi bilgilerini inşa edebileceği öğrenme ortamlarının tasarlanması amaçlanmaktadır. Ancak bu iki alt kategoride kullanılan yöntemler farklılık göstermektedir. “İletişim odaklı” alt kategorisinde öğretmenlerin daha çok sosyal etkileşimsel bir yönelim gösterirken; “zihinsel becerilerin gelişimine odaklı” alt kategorisinde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel gelişimlerini artırmak amacıyla doğru ve etkili öğrenme ortamları tasarlaması söz konusudur. Çizelge 22’de öğretim yaklaşımı kategorisine ait alt kategoriler ve tanımlayıcı alıntılar görülmektedir.

## Çizelge 22

### Öğretim Yaklaşımı Kategorisine İlişkin Bulgular

Tema	Öğretme	Öğrenme Süreci
Kategori	Öğretim yaklaşımı	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Alt Kategoriler	İçerik odaklı/bilgi aktarımı	Bilgiyi mümkün olan en öz şekle getirerek veriyorum; kitaplarının altını çizdiriyorum; kısa kısa notlar tutturuyorum; dersi anlatıyorum ve slayt gösteriyorum; can alıcı kritik yerleri veriyorum; adım adım konuyu öğrenciye veriyorum; tanımları defterlerine yazdırıyorum; tanım-pekiştirici örnek uygulamalar yaptırıyorum; ben merkezdeyim; formülü tahtaya yazıyorum ona bakarak uygulattırıyorum; adım adım anlatıyorum ve nasıl çözüleceğini gösteriyorum; kitabı takip ediyorum işlenmemiş yer bırakmamaya çalışıyorum; bol bol, düzenli aralıklarla tekrar yaptırıyorum ...
	İçerik odaklı/bilgi yapılandırması	Ders kitaplarını interaktif uygulamayla daha iyi anlayacakları forma dönüştürüyorum; bütün detaylarından ayıklanmış basitleştirilmiş çizimler kullanıyorum; drama yaptırıyorum; görselleştiriyorum; hikâyeleştiriyorum; bellek destekleyiciler kullanıyorum; şarkılar besteliyorum; belgesel, görsel ve videolardan yararlanıyorum; konunun kurallarını hikâyeler içine kodluyorum; somutlaştırıyorum; oyunlaştırıyorum; şiirler-mekânsal kodlama- analogilerden yararlanıyorum ...

(devam ediyor)



## Çizelge 22 devamı

İletişim odaklı	“Bu konuda ne öğrenebiliriz?” diyerek konuşturuyorum; beyin fırtınası kullanıyorum; sohbetlerle hissettirmeden bildiklerini aktive ediyorum; akranları ile ilişki kurduruyorum; “arkadaşına bak bakalım, sor bakalım” diyorum; öğrencilerin birbirlerinden öğrenebileceği diyaloglar oluşturuyorum; konuşa konuşa yavaş yavaş yapamayacaklarını düşündükleri becerilere yaklaşıyorum; alt gerekliliklerini tamamlaya tamamlaya ilerliyorum; “acaba bir de böyle mi düşünsen?” şeklinde bireysel diyaloglar oluşturuyorum; bilgi ile çocuk arasında bağ kuruyorum; konu üzerinde düşündürücü diyaloglar oluşturuyorum; karşılıklı tartışma ortamları kuruyorum; “Alper sen buna böyle demiştin hatırlıyor musun?; Melis bunu sen kesin biliyorsundur...” gibi bildirimler kullanıyorum; “Bu sahnede en zor durum nedir? Sen olsan ne yapardın? Hangisinin durumu daha zor?” gibi diyaloglar oluşturuyorum...
Zihinsel gelişim odaklı	Öğrenciyi işin içine sokuyorum; yaşayarak öğrenmelerini sağlıyorum; hayatın içine katılmalarını sağlıyorum; hayatın içinde öğrenmesi gerektiğine inanıyorum; öğrenme sürecine dâhil ediyorum; kendi deneyimlerini yaşamalarına izin veriyorum; laboratuvar uygulamaları yaptırıyorum; proje çalışmaları yaptırıyorum; deney tasarlatıyorum; analiz ve sentez düzeyine çıkartıcı çalışmalara yer veriyorum; bilginin kullanımını farklı ortamlarda test etmeye zorluyorum; sorunlardan söz ederek buluşa yönlendiriyorum; okulu hayata taşıyorum; akıllarındaki tasarlamalarını istiyorum; akıl yürütmelerini istiyorum; ipuçları kullanıyorum; konuyu araştırarak başlayıp deneyle taçlandırıyorum; araştırma- deney- günlük- sunu olmak üzere dört adım kullanıyorum; kendi ifadelerini kullanarak bilgiyi derinleştirmelerini sağlıyorum; ben bir şey öğretmiyorum onlar keşfediyor; hep kapıyı açık bırakıyorum yol gösteriyorum; asla tam vermiyorum; deneyleri yorumlatıyorum; disiplinler arası çalışmalar yaptırıyorum; problem temelli çalışmalar kullanıyorum ...

*İçerik Odaklı Bilgi Aktarımı Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlar öğretim uygulamalarında öğretmen merkezli ve içerik odaklı yaklaşımı yansıtmaktadır. Öğretmenin öğretim uygulamalarında temel amacı bilgiyi zihin ile buluşturmadır. Öğretim uygulamaları öğrencilerine aktarması gereken bilgileri organize etmek, basit hatırlanabilir birimlere bölmek, öğrencilerin bu bilgileri aynı şekilde zihinlerine almasını sağlamaktır. Bu nedenle öğretmen, anlatacağı içeriği öğrencilerin düzeyine uygun hale getirecek bir biçimde basitleştirme ve özetleme işlemlerini, hazırlığı olarak görür. Bu işlemlerle bilgi giderek bağlamından kopartılarak küçültülür. Çünkü zihnin sınırlı bir ezberleme kapasitesine sahiptir. Bilgi hatırlanabilir düzeye gelir ancak bağlamdan giderek uzaklaşmıştır. Sözü edilen durum akla yatkın bilginin ilkeleri ile çelişmektedir. Morin (2013)’e göre bağlamından kopuk bilgi, dünyayı anlamak konusunda yetersiz kalmaktadır. Gittikçe daha küçük bir alana odaklanan bilgi birimleri bütüne karşı körlük oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bilgi birimlerini, onu oluşturan problem, düşünsel ve bilimsel süreçten çıkararak; özetleyerek, küçülterek sunması anlamlı öğrenme önündeki

en önemli engellerden biridir. Anlamli öğrenme yoksa içsel motivasyon, merak, sanatsal, felsefi, sosyal, bilimsel alanlarda üretim de yoktur.

“Bilişsel evrim giderek daha soyutlaşan bilgilerin ortaya konulması yönünde değil, tersine bağlamların içine oturtulması yönünde ilerler” insan zihni, bilgiyi bağlama kavuşturduğunda anlamlandırır (Bastein, 1992). Banstein’e göre, bilişsel işlevin etkililiğinin temel koşulu bilgiyi bağlam içine yerleştirmedir. Ancak sözü edilen yaklaşım bunun tam tersi yönde bir uygulamaya işaret etmektedir. Bu durum, öğretim uygulamalarında bilginin bütün, bağlam, çok boyutluluk ve karmaşıklığının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Aksi halde uzmanlık artacak ama bilgelik gelişmeyecektir. İnsan zihni bilgileri bir bağlam ve bütün içinde anlamlandırmaya eğilimlidir. Eğitimin insanın bu yatkınlığını geliştirmesi beklenir (Morin, 2013). Bu noktada öğretimin bağlamdan ve bütünden kopuk olarak öğrencilere sunulması hem öğrenmenin işlevi hem de insan zihninin çalışma ilkeleri ile uyumlu değildir. Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmenin bilgiye olan yaklaşımını değiştirmeden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının varsayımlarına ya da buluş yolu stratejilerine yönelmesini beklemek doğru olmayacaktır.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ *İçerik Odaklı Bilgi Aktarımı*\_B1\_ Bilişim\_1\_ Konumu slayt üzerinden anlatırım. Öğrencilerden ben ders anlatırken beni bölmelerini söylerim. Çünkü ders anlatımın bozulduğunda konu bütünlüğü dağılıyor. Benim anlatmak istediklerime engel oluyor. Konu bütünlüğü bölündükten sonra konsantre olamıyorum.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ *İçerik Odaklı Bilgi Aktarımı*\_C1\_ Matematik\_1\_ Ben tanım yapıyorum deftere yazdırıyorum. Müfettiş dedi ki “sen öyle yazdıramazsın sen sınıfta tartışma açarsın. O kendisi yazar. Eve gidince akıllı öğrenci ders notunu kendisi tutar.”. Ben düşündüm “Bu yanlış söyledi!” dedim. Çünkü fen lisesinde olabilir bu ama burada olmaz. Uygulamaya başladım ama olmadı. Tanım vereceksiniz, pekiştirici örnekler ve daha sonra uygulama.

*İçerik Odaklı/ Bilgiyi Yapılandırması Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenin öğretim yaklaşımı içerik odaklıdır. Fakat içeriğin öğretiminde, diğer alt kategoriden farklı yöntemler kullanılmaktadır. Diğer alt kategoride düz anlatım, yazdırma gibi yöntemler kullanılırken bu alt kategoride öğretmenin uygulamalarına daha güncel yöntem ve teknikleri dâhil ettiği görülmektedir. Bu alt kategoride öğretmenin uyguladığı yöntemler her ne kadar güncel olsa da uygulamaları içerik merkezlidir. Uygulamalarda içeriğin bir problem etrafında yapılandırılması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları çerçevesinde programın şekillendirilmesi söz konusu değildir. Bu nedenle öğretmenler güncel yöntem ve teknikleri kullanmaları, yaklaşımlarının güncel olması anlamına gelmediği görülmektedir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ İçerik odaklı/ Bilgi yapılandırması \_B1\_Biyoloji\_ 1\_ Doğru hafıza tekniklerini vermektan geçiyor. Benim öğrencilerime vermeye çalıştığım metotlardan birisi de budur. Örneğin canlıları türden âleme kadar sınıflandırınız diyorum. Tür cins takım sınıf şube âlem diye bunun basit kodlamasını öğretmiştik sınıfta. “Türkiye Cumhuriyeti futbol takımı sahasında şut attı.” diye. Bu her birinin baş harfini sembolize ediyor. Bunu öğrenen öğrenci bir daha unutmuyor. Ben hafıza tekniklerine merak salmıştım okudum araştırdım. İskambil kâğıtlarına kodluyor adam. Sonra bir bakıyor da hepsini hatırlıyor. O adamın metotlarını okudum öğrendim derslerde yeri geldiğinde anlattım. Bu tür şeyleri öğrencilere dedim ki sizler de üretin. ...Okulda öğretmenler odasında diğer arkadaşlarla paylaştım dedim ki sizlerde yaptırın bakın akıl almaz işler çıkacak. Coğrafya öğretmenimiz gitmiş şiirler yazın demiş sınıfta. Getirdi bana okudu, o kadar güzel şeyler var ki. “Ayağında kundura Rusya’dadır tundra” aklımda kalmış. Öğrenci yazmış. Bu tür şeyler öğrencilerde akılda kalıcılığı artırıyor. Mutlaka ve mutlaka kodlama yapması lazım.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ İçerik odaklı/ Bilgi yapılandırması \_C2\_Fen ve teknoloji\_1\_ Bütün detaylarından ayıklanmış, basitleştirilmiş çizimler çok etkilidir. Hem görselleştirme hem de drama çok önemli. Çocuğa soyut olarak verdiğimiz bilgiyi görmesi lazım. Sürtünme kuvvetini, mitoz mayoz bölünmenin her biri harekete dönüşebilir... Bezen şarkılar besteliyoruz. Öğrencim dedi ki soruyu şarkıdan yaptığını söyledi. Bezen kendimiz o an beste yapıyoruz.

*İletişim Odaklı Öğretim Yaklaşımı Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan öğretmenlerin öğretim yaklaşımları, bilgi ile zihin arasında bağ kurmaktır. Bu alt kategoride yer alan öğretmenlerin sınıfta tek düze içerik aktarımına dayalı bir öğretmen rolünü yerine getirmez. Öğretmen daha çok kurduğu iletişim ile öğrencilerin ilgisini çekmek, ön öğrenmeleri harekete geçirmek, öğrencilerin zihinsel yapı ve alışkanlıklarını anlamak, öğrencileri doğru öğrenme yollarına yönlendirmek, düşündürücü diyaloglar yaratmak, neden ve nasıl öğreneceklerinin yollarını açmak amacındadır. Öğretmenin bu yaklaşımı, sosyal yapılandırmacı kuramı hatırlatmaktadır. Burada söz edilen tam bir örtüşme değildir. Vygotsky sosyal açıdan anlamlı etkinliklerin insan bilinci üzerinde olumlu etkileri olduğuna vurgu yapmaktadır (Bredo, 1997; Akt: Shunk, 2010). Çevredeki kişilerle olan etkileşimler gelişim süreçlerini harekete geçirir ve bilişsel büyümeyi hızlandırır. Ancak etkileşimler, çocuklara bilgi vermek gibi geleneksel durumda faydalı değildir. Bunun yerine çocukların tecrübelerini bilgi ve kişiliklerine bağlı olarak dönüştürürler ve zihinsel kalıplarını anlarlar (Schunk, 2009).

Vygotsky sosyal ortamın öğrenme için çok önemli olduğunu ve sosyal etkileşimin öğrenme tecrübelerini değiştirdiğini düşünmüştür. Sosyal etkinlik bilinçteki değişiklikleri açıklamaya yardımcı olan, davranışla zihni birleştiren psikolojik bir teori oluşturur (Kozulin, 1986; Wertsch, 1985; Akt: Schunk, 2009). Yakınsak gelişim alanı, çocukları kendi kendilerine ne yapabildiği ile başkalarının yardımı ile yapabildiği arasındaki farktır.

Bu nedenle yetişkinler ve akranlarla bu amaçla girilen sosyal etkileşim bilişsel gelişimi artırır (Meece, 2002). Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrenmenin her bireyde eşsiz bir yapı içinde gerçekleştiğinin, bilişsel şemaların bir zihinden diğerine olduğu gibi aktarılamadığının bilincindedir. Öğretmenler, öğrenciler ile dersin gereklilikleri arasında iletişim ve sosyal etkileşime dayalı bir bağ kurmaktadır.

Bu öğretmenin mesleki rolünü öğrenciler ile bilgi arasında bir bağ kurmak olarak gördüğü söylenebilir. Öğretmen öğrencilerinin ilgileri çekme, motivasyonlarını artırma, bilişsel yapılarını ortaya çıkarma gibi öğrenme gerekliliklerini sınıfta oluşturduğu iletişim ve etkileşim ile gerçekleştirir. Buna karşılık olarak öğrencinin rolü, öğretmen ile etkileşime geçmek ve etkileşimi sürdürmektir. Öğretmenin iletişime kapalı olan öğrencileri ile bu yöntemi nasıl devam ettirdiği düşündürücüdür. Öğretmenin sınıfta yarattığı iletişime sadece belli öğrencilerin katılma, öğretmenin ise bütün öğrencileri ile bu diyalogu yaratacak zamanı bulamama olasılığı vardır. Bu gibi durumlarda işbirlikli gruplar kurma, akran öğretimi gibi uygulamalardan söz edilmemesi dikkat çekicidir. Sözü edilen durumlarda öğretmenlerin nasıl çözümlere yöneldiği başka bir araştırmamanın konusudur. Ancak öğretmenin öğrencileriyle bireysel iletişim kurmaya, yakınsak gelişim alanlarını desteklemeye eğilimli olduğu düşünülmektedir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ *İletişim odaklı\_ A1\_ Din\_ 1\_ Öğrenci ile hocanın aynı seviyede olduğu, karşılıklı sohbet tarzında...* Karşılıklı sohbet edeceksin ki karşıdaki onu senden almış olmayacak, kendisi onu yaşayacak. Düşünecek, cevap verecek, oradan sana bir şey söyleyecek.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ *İletişim odaklı\_ A1\_L\_ Matematik\_ 1\_ Eskiden öğretmen bilginin kaynağıydı. Şimdi biraz aracılık yapmak zorundayız, sevdirmek zorundayız. İlgi çekici hale getirmek durumundayız. Çünkü sadece öğretmenler veriyor öğrenciler öğrenmiyor. Kitaplardan da öğrenmiyor. Teknoloji de geliştiği için. Sınıf ortamında da akıllı tahtadan bir video açtığımızda öğrenci oradan o bilgiyi çok rahat elde edebilir. Öğretmenin ve konuya ilgisini çekmesi gerekiyor o aradaki iletişim belki. Bilgi ile öğrenci arasındaki kablo gibi...*

*Zihinsel Becerilerin Gelişimine Odaklı Öğretim Yaklaşımı Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan öğretmenlerin öğretim yaklaşımları, zihni öğrenme için uygun hale getirmektir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha iyi öğrenenler olabilmeleri için zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenme ortamları yaratmaktır. Bu yaklaşıma sahip olan öğretmen, öğrenme ortamı kurucusu olma rolünü yerine getirmektedir. Öğrencilerin kendi anlamlarını inşa etmeleri için uygun öğrenme ortamları oluşturma amacı ile hareket etmektedir. Öğretmen, öğrencilerinin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine odaklanmıştır. Bu nedenle öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil edilmesini

önemsemektedir. Ona göre öğrenci, ancak aktif olduğunda öğrenmeyi deneyimlemektedir. Öğretmen problem durum, proje, deney tasarlatma gibi üst düzey düşünmeye becerilerini kullanmaya zorlayan öğrenme ortamları sağlamaktadır. Bu nedenle bu alt kategoride yer alan öğretmenlerin önceliğinin öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişimi olduğu söylenebilir.

Sözü edilen yaklaşımın, yapılandırmacı öğrenme kuramın varsayımları ile örtüştüğü görülmektedir. Yapılandırmacılığa göre bilgi nakledilmez, yapılandırılır. Bu nedenle de bilgi aktarımında bulunmak, öğrencilerin deneyimlemeden sadece usluca oturup öğretmenlerini dinlemeleri sağlamak doğru bulunmaz. Bu yolla ezberlenen bilgiler bağlamdan kopuk, hayatla ilişkili olmadığı için de herhangi bilimsel ya da sanatsal üretime dâhil edilmez.

Yapılandırmacı anlayış ile düzenlenen öğrenme ortamlarında öğrenenler kendi öğrenme ortamlarını geliştirmede aktif rol almalıdır (Fosnot 1996; Jonassen, Peck ve Wilson 1999). Bu alt kategoride de öğrencilerin deney tasarlama, proje yürütme, problem çözme süreçleri içinde bilgiye ulaşma süreçlerine dâhil olduğu görülmektedir. Öğretmen öğrencilerin sorularını yöneltmelerine, kendi hipotezlerini oluşturmalarına, kendilerini denemelerine izin verdiği görülmektedir. Bu adımlar sayesinde öğrenciler sadece bilimsel bilgiler ile değil bilimsel süreçler ile de tanışmış olmaktadır. Bu durum öğrencilere bilgi üretme süreçlerini kullanma ve öğrendiği bilgileri bu açıdan değerlendirme yeterliği sağlayacaktır. Bu sayede kendilerine iletilen bilgilerin kaynağına, nasıl elde edildiğine ilişkin sorgulamaya dayalı eleştirel bir yaklaşım geliştirebilecektir.

Yapılandırmacı anlayış ile düzenlenen öğrenme ortamlarında, öğrenme için hatalar olması gerektiği ve hataların küçümsenmemesi, onlardan kaçınılması gerektiği ifade edilir (Fosnot 1996; Jonassen, Peck ve Wilson 1999). Öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilecek olası kavram yanılgılarını düzeltebilmenin tek yolu, öğrencilerin yaptıkları hatalardır. O nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde hata yapmaları öğrenme sürecinin en önemli adımlarından birini oluşturur. Bu alt kategoride öğrencilerin hata yapmaktan korkmadığı bir öğrenme ortamı yaratmaktan söz edilmektedir.

Yapılandırmacı anlayış ile düzenlenen öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak açık uçlu, gerçekçi araştırmalar, anlamlı içerikler verilmelidir. Yansıtma öğrenme konusunda değerli görülür. İletişim, sosyal etkileşim düşünmeyi iletir. Bu nedenle sınıf; öğrenenlerin ilgi alanlarına hitap edecek etkinliklerinin

yapıldığı, konuşmaların olduğu, yansımaların paylaşıldığı yer olarak görülmelidir. Öğrenme; zihinsel yapıların gelişimiyle ilerler, öğrenenlerin anlamlandırma çalışmalarıyla oluşur, deneyimlerin tekrar genellenmesi, önceki yapıların yeniden organize edilmesiyle gerçekleşir (Fosnot 1996; Jonassen, Peck ve Wilson 1999). Bu gereklilikler ile paralel olarak bu alt kategoride öğretim sürecinin temel bir soru, durum, konu, problem ile başladığı ve öğrencilerin cevap geliştirme sürecinde yardımcı olarak rol aldığı görülmektedir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ *Zihinsel becerilerin gelişimine odaklı\_B1\_Fen\_1\_* Öğrenci yapacak, yaşayacak, görececek, uygulayacak. Bunun için proje görevi olarak onlara deney yaptırırım. “Aklında bir tasarla bakalım. Bu konuda ne yapabilirsin, bana ne sunabilirsin?” diye. “Bana bu konuyu ispatlayacak bir deney üretebilir mi?” diye.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ *Zihinsel becerilerin gelişimine odaklı\_B2\_Fen\_1\_Fen* bilgisi dersine giren konuları üzerinde deney tasarlamadan, bilgiyi içselleştirmesi mümkün olamıyor. Çocuk yapmadan algılayamıyor. Örneğin, “Renkleri ayıran prizmadır.” diyoruz. “Işık renklere ayrılır.” diyoruz. “Hadi o zaman ilgili malzemeleri kullanarak ışığı renklere ayırın” dediğimde kalıyorlar. Uygulamadıkları hiçbir bilgiyi gerçek yaşama uyarlayamıyorlar. Bilgi düzeyindeki bilgileri evet tekrar edebiliyorlar ama bunu yaşantılarında kullanamıyorlar.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğretim yaklaşımı/ *Zihinsel becerilerin gelişimine odaklı\_B1\_Biyoloji\_1\_Akıl* yürütmelerini isterim olayı direkt vermek yerine onların bulması için ipuçları veririm. O mantıkla gelindiğinde daha akıllarında kalıyor, öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışırım.

#### 3.4.2. İçeriği Düzenleme Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Öğretme ve öğrenme sürecinin en önemli boyutlarından birisi içeriktir. İçerik düzenleme, içerik öğelerinin, kazanımların elde edilmesine uygun bir şekilde düzenlenmesi olarak ele alınabilir. Öğretmenin içeriği düzenleme konusunda sahip olduğu yeterlik ve yaklaşım öğretim süreci niteliğinin belirleyicisidir. Öğrencilerin bir derste başarısız olması ve olumsuz tutum geliştirmesinin altında yatan sebeplerden birisinin, öğretmenin içeriği yapılandırma şekli (Yiğit, Devecioğlu ve Ayvacı, 2002) olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenin içeriği düzenlemeden önce: “*Bu içerik hangi kazanım ile ilgili; ilgili kazanım hangi bilişsel düzeyde; kazanımın işaret ettiği içerik türü hangisi ya da hangileri; içerik türlerinin öğretiminde nasıl bir sıra izlenmeli?*” sorularına cevap vermesi gerekir. Öğretim kararlarında içeriğin sadece anlam açısından ele alıp yapısal özelliklerini dikkate almamak, önemli bir eksikliğe işaret etmektedir. İçerik, öğretmen için sadece bilgi değildir. İçeriği öğretme ve öğrenme sürecine taşıırken onun anlam, tür ve kazanıma dayalı ilişkilerini dikkate almak gerekir. Sözü edilen analizi

gerçekleştirmeden içerik düzenlemek ya da içeriği ders kitaplarında olduğu haliyle kullanmak öğretim konusunda düşülebilecek önemli bir yanılgıdır.

Diğer yandan içerik ile ilgili ayrıntılı kararların, büyük oranda öğretmene bırakıldığı bilinmektedir. Öğretmenler eğitim programındaki çerçeve içeriğe belli bir esneklikte bağlı kalmak koşulu ile hangi bilgiyi, hangi sırada vereceği, kaç örneğin yeterli olacağı, bilginin sıralanış şekli... gibi kararları kendi deneyimlerine dayalı olarak alırlar. Bu kararlar aynı konuyu öğretiyor olsalar bile öğretmenden öğretmene büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Bu süreçte öğretmene en yakın kaynak ders kitapları olmaktadır. Ancak ders kitaplarında içeriğin hangi türe ait olduğuna ve hangi kazanım ile ilgili olduğuna, hangi zihinsel becerilerin geliştirmeyi amaçlandığına ilişkin açıklamalar yer almamaktadır. Öğretmenin böyle bir durumda yönlenebileceği bir diğer kaynak öğrenme kuramları olabilir. Ancak her iki kaynak da öğretmene içeriğin düzenlenmesi konusunda tek başına yeterli olmanın uzağındadır. Bu durumda öğretmen, ders amaçları kapsamına giren içeriğin düzenlenmesinde tamamen kendi doğruları, deneyimleri ve inançları ışığında hareket etmektedir. Ancak öğretmenin bu konuda ne kadar yeterli olduğu soru işareti oluşturmaktadır.

İçeriğini düzenlenmesinde en doğru yaklaşım öğrencinin bilgiyi doğru, tam, daha kalıcı ve daha az yanlışla transfer yapabilecek düzeyde öğrenebilmesini sağlamaktır. Bunun yolu ise içeriği, analitik bir yaklaşımla ele almaktır. İçeriğin türü kendi başına öğrencinin bir takım düşünme becerileri ile ilgilidir. Örneğin içerik birimleri olan olgu, işlem, kavram ve ilkeler insan zihninin farklı zihinsel becerilerinin ürünü olup öğrencilerde farklı düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bunun yanında her türün zorluk düzeyi de bir değildir. Bu açıdan öğretme ve öğrenme süreci farklı uygulamalar gerektirmektedir. Öğretmenin bu konuda yeterliğe sahip olmaması içeriğin düzenlenmesinde ders kitaplarına bağımlı bir süreç izlemelerine neden olmaktadır. İçeriği düzenleme konusunda yeterli hale gelmeyen bir öğretmenin nitelikli uygulamalar gerçekleştirmesi mümkün görünmemektedir.

Öğretmenlerin içerik düzenleme konusunda sahip olduğu inançları belirlemek için yeni bir konunun öğretimine nasıl başladığı, içeriği öğrenciye uygun hale getirmek için nasıl bir düzenleme yaptığını öğrenmek amaçlanmıştır. Öğretmenin bu ilk adımının onun içerik düzenleme konusundaki bakış açısına ilişkin ipucu vereceği düşünülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin içeriği düzenleme biçimine yönelik inançlarının yansıttığı bakış

açılarını gösteren üç alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; kavram verme, hayatla ilişkilendirme, zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etmedir. Çizelge 23’de içeriği yapılandırma kategorisine ait alt kategoriler ve tanımlayıcı alıntılar görülmektedir.

### Çizelge 23

#### İçeriği Düzenleme Kategorisine İlişkin Bulgular

Tema	Öğretme	Öğrenme Süreci
Kategori	İçeriği Düzenleme	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Alt Kategoriler	Kavram verme	Kavramdan başlarım; önce kavramın tanımını veririm....
	Hayatla ilişkilendirme/ İkna etme	Neden öğrenmelerin gerektiğine ikna ediyorum; öğreneceklerinin günlük hayatında nasıl ve nerede kullanacağını açıklıyorum; konuyla öğrencinin hayatı arasında bağ kuruyorum; konunun ihtiyaçları olduğuna ikna ediyorum; ön yargı/ gereksiz görme gibi öğrenme engellerini ortadan kaldırıyorum; gündelik hayat ile bağdaştırıyorum; kavramdan tanımdan önce hayattaki yerini gösteriyorum; hayatta ne işlerine yarayacağını elle tutulur delillerle gösteriyorum; konunun günlük hayatla ilişkisini veriyorum ...
	Zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etme /Ön öğrenmelerle ilişkilendirme	Zihinleri o konuyu öğrenme için nelere gereksinim duyuyorlarsa o şekilde öğretiyorum; zihinde konu ile ilgili ağı harekete geçiriyorum; zihinde konuların ön gerekliliklerini tamamlıyorum; konuları birbirini destekler şekilde veriyorum; konuyu verirken gelecek öğrenmelerin temelini atıyorum; konuları transferi sağlayacak şekilde örgütlüyorum; planlamayı ön test verilerine dayalı olacak şekilde gerçekleştiriyorum; ön öğrenmeleri harekete geçiriyorum; eksik ve hatalı ön öğrenmelerle başlıyorum; üst zihinsel becerilere taşıyacak uygulamalara yer veriyorum; aşama aşama hedefe yaklaşıtıyorum; dersleri birbirine yaklaşıtıyorum ...
	Zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etme/ Sorgulama	Temel bir soru ile başlıyorum; sorgulamalarla zihinsel yapılarını harekete geçiriyorum; soru sorarak ve sorgulatarak giriş yapıyorum; bir problemle başlatıp sorgulamalarını sağlıyorum...
	Zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etme/ Tümdengelim	Önce çerçeveyi çiziyorum sonra içeriğini doldürüyorum; ayrıntılarla boğuşmam bütünü gösteriyorum; şema içinde tüm konuların birbiri ile ilişkisini gösteriyorum; sene başında tüm konuları birbiri ile bağlantısını kurabileceği şekilde gösteriyorum sonra o bağlantılardan gidiyorum; tümünden gelim çok mantıklı; her konunun bütün içinde nerede yer aldığını gösteriyorum ...

*Kavram Verme Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlar içeriğin, kavramsallaştırılmış bilgi temelinde düzenlendiğine işaret etmektedir. Bir ders içeriği oluşturan konu alanı; olgu, kavram, ilke ya da uygulamalardan oluşmaktadır. Bu içerik



birimleri içinde kavram, ortak özellikleri paylaşan ve aynı isimle tanımlanan semboller, olaylar ve nesnelere grubudur. Kavramlar nesne, olay ve durumların belli özelliklerinin dikkate alınarak sınıflandırılması ile oluşturulur. Bu açıdan kavramlar, insanın bilgi elde etme yollarından, sınıflama zihinsel becerisinin ürünü olup aynı zamanda bu becerinin gelişimine de hizmet eder. Bir konu alanına ait kavramların bilinmesi oldukça önemlidir. Ancak bir konu alanının öğretimine kavram ile başlamanın ne derecede doğru olduğu tartışmalıdır? Gestalt kuramı temelinde açıklanan beynin bir takım çalışma ilkeleri, öğretime kavram ile başlamanın doğru bir uygulama olmadığını düşündürmektedir. Diğer yandan kavram ile başlanması halinde ise kavram öğretimi uygun bir takım gereklilikler taşır. Öğretmenlerin kavram öğretimi için içeriği nasıl organize ettiği de ikinci probleme işaret etmektedir.

Kavram öğretimi sadece kavramın tanımını vermekten ibaret değildir. Matorella, kavram öğretiminin öncelikli adımının kavram analizi olduğunu ifade etmektedir. Bu analizde belirlenmesi gerekenler; kavramın tanımı, kavram şeması, kavramın ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, kavramın örnekleri, kavrama ait olmayan örneklerdir. Ancak, görüşmelerde öğretmenlerin hiç birinin kavram analizinden söz etmediği görülmüştür. Öğretmenlerin konu kapsamına giren kavramların, tanımlarını söyleme ya da yazdırma ile yetindiği görülmektedir. Kavram öğretimini sadece tanım ile gerçekleştirmek, pedagojik eğitim almayan bir bireyin de başvuracağı bir davranış düzeyi olarak görülmektedir. Bu mesleği bir uzman olarak yürütmek bir takım özelleşmiş bilgi ve becerilerin kullanımını gerektirir. Örneğin bu bağlamda öğretmenin bir içeriği sadece anlam bakımından değil içerik türü açısından analiz edebilmesi; içeriği oluşturan olgu, kavram, ilke ve uygulamaları ayırt edebilmesi; hangi içerik türünün içeriğe ilk adım için uygun olduğunu bilmesi; seçtiği içerik türünün taşıdığı özelliklere uygun düzenleyebilmesi gerekir.

Kavramlar bilginin yapı taşıdır. Her ne kadar özerk bir yapı ortaya koysalar da kavramlar bir örüntü içinde yer almaktadır. Öğretmenin kavramın içinde yer aldığı bağlamı göstermeden, sadece kavramın tanımını vermesi konular ilerledikçe anlamlı öğrenme önünde bir engelle dönüşecektir. Öğretimi, bütünden değil parçadan yapılandırma bireyin zihninin çalışma ilkeleri açısından bir takım soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu noktada, Gestalt kuramcılarının açıklamalarına bakmak yararlı olacaktır. Buna göre, bütün parçaların toplamında daha fazladır ve birey bütün parçalarına ayırıştırarak değil, bütünlük içinde algılar (Sanemoğlu, 20105). Buna göre öğretmenin

kavramları, ilgili konu alanı içindeki yerini gösterecek kavram haritası, kavram ağı gibi araçlar kullanarak yapılandırması, zihnin çalışma ilkeleri ile daha uyumlu olacaktır. Öğretmenin yeni bir konunun öğretimine kavramın tanımını vererek başlaması zihnin çalışma ilkeleri ile ne derecede uyumludur? Öte yandan öğretmenler kavram öğretimine ilişkin özelleşmiş adımları kullanmayıp sadece tanım verme yolunu takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ İçeriği düzenleme/ *Kavram verme*\_Görsel sanatlar\_3\_ İçeriğin öğretimine kelimedenden başlarım. Tanımını veriyorum, yazdırıyorum.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ İçeriği düzenleme/ *Kavram verme*\_A1\_Edebiyat\_1\_ Tanım yapıyorum. Onu defterlerine yazdırıyorum.

*Hayatla İlişkilendirme- İkna Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen içeriği öğrencilerin çevresel koşulları temelinde düzenlemektedir. Bu alt kategoride öğretmen içeriği, öğrencilerin hayatı ile ilişkilendirmektedir. Burada öğrenciler ile içerik arasında bir bağ kurma çabası dikkat çekmektedir. Bir önceki alt kategoriden farklı olarak disiplinin yapısına dayanan bir bakış açısında ziyade öğrencilerin gereksinimleri temelinde biçimlenen bir bakış açısı görülmektedir. Öğretmenin öğrencilerin duygusal olarak kendilerini öğrenmeye hazır hissetmelerinin öğrenme açısından önemli olduğuna inandığı görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin içeriği neden öğrenmeleri gerektiği konusunda ikna olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Okullar, öğrencileri bilimin farklı alanlarında branşlaşmış çok sayıda ders ile karşılaştırmaktadır. Sözü edilen dersler ile öğrenci hayatları arasında bağ kurulmadığı takdirde anlamlı bir öğrenme gerçekleşmemektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencileri günlük yaşamda karşılaşılabileceği problemlere mantıklı ve yapıcı çözümler üretebilmelerini sağlayacak beceriler kazanmalarının da önüne geçmektedir. Hem bu amacın gerçekleşebilmesi hem de anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenilen konuların günlük yaşam ile bağının kurulması önemlidir. Bilimsel bilgiler günlük yaşamla ilişkilendirildiğinde öğrencilerin konuya olan ilgisinin arttığı, öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleştiği ifade edilmektedir (Whittelegg ve Parry, 1999). Nitekim öğrencilerin, bazı derslerde başarısız olmalarının nedenleri arasında, konularının soyut ve karmaşık olmasının yanında, öğretim programı içerisinde konuların içeriğinin soyut olarak sunulması gösterilmektedir (Üstün, Yıldırğan ve Çeğiç, 2001). Öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılması hem bilginin kalıcılığı hem de öğretimin başarısı açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenin içeriği düzenlemede benimsediği bakış açısı, öğrencilerin motivasyonunu artırma ve anlamlı öğrenmelere ulaşma konusunda olumlu sonuçları olacaktır. Bu alt kategoride yer alan ifadelerin, bir sonraki ilişkilendirme kategorisinden ayrıldığı nokta, öğrencileri konuya ilişkin sahip olduğu anlamları ortaya çıkarma konusunda uyguladığı yöntemdir. Bu alt kategoride öğretmenlerin öğrencilerin anlamalarını ortaya çıkarma çabası görülmektedir. Öğrencileri konunun ne kadar önemli olduğu ve hayatları ile nasıl ilişkili olduğu konusundaki açıklamalar öğretmenin kendi güdümündedir. Öğretmenin kullandığı yöntemin öğrencileri ikna edip etmemesi öğretmen ile öğrenci arasındaki uyuma bağlıdır.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ İçeriği düzenleme / *Hayatla ilişkilendirme\_ B1\_ Fen teknoloji\_ 1\_ Çocuk* bunu ben nerede kullanabilirim anlamalı. Bu kazandırıldığında, çocuk okulda öğrendiklerini evde kullandığında, deney yaptığında, gözlemlediğinde çocuklar okula o kadar hevesle gelip size o bilgileri paylaşmak istiyorlar ki...

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ İçeriği düzenleme / *Hayatla ilişkilendirme\_ B1\_ Tarih\_ 1\_ Ben* diyorum ki “Yavrum” diyorum “illa dış işleri bakanı olmaya, siyasetçi, politikacı olmaya gerek yok. Ülke yönetmeye gerek yok. Emin olun bir sevgiliniz olduğunda, anne baba olduğunuzda aslında bir çekirdek aile bile bir devlet yönetmektir.” derim. Vallahi öyle. Siyaset sadece parti yönetmekle olmaz. Evlilikte de öyle bir anneyle çocuk arasında da siyaset var. O yüzden diyorum ben arkadaş ortamında sevileyim... Dersimizle ilgili öyle yerlerden örnekler veriyorum ki günlük yaşantıdan “mesela senin sevgilin olsa politik olmak zorundasın” diyorum. Örnek veriyorum. “Tarih sana ne zaman lazım olmaz? Bana bunu söyle. O zaman o konuyu öğrenme diyeyim!” diyorum. “Hocam ben ormana giderim. Tek başıma yaşarım.” diyor. “Tamam, o zaman diyorum. Gerçi orada ateş yakmak, mücadele vermek için de eski insanlar ne yapmış bakmak lazım.” diyorum. Yani öyle. Onların ilgisini çekecek şeylerle öğretmeye çalışıyorum.

*Zihnin Öğrenme İlkelerine Uygun Hareket Etme Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen içeriği öğrencilerin zihinsel özelliklerini dikkate alarak düzenlemektedir. Öğretmenler, ilişkilendirme ile yapılandığı içeriğin öğretiminde sorgulama stratejilerinden yararlanmaktadır. Öğretmenin içeriği öğrencinin ön öğrenmeleri ile yeni konu arasında ilişki kuracak şekilde örgütlediği görülmektedir. Bu alt kategoride söz edilen bakış açısı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ifade edilen zihnin çalışma ilkeleri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenmenin kalıcı olması için öğrencilerin bildiği diğer kavramlarla yeni bilgi arasında ilişki kurması gerekmektedir. Öğrenme, öğrencinin yeni öğrendiği bilgiler ile mevcut bilgileri arasında aktif bir şekilde yeni bağlar oluşturması temeline dayanır (Hewson ve Hewson, 1984). Öğrenme her öğrencinin yeni ve eski arasında bağları kendince kurduğu bireysel bir olaydır ve bireyin temeldeki bilgisinde bir eksiklik ya da yanılğı varsa bu durum yeni bilgilerin doğru olarak

öğrenilmesini de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenin içeriğin düzenleme sürecinde bu gereklilikleri dikkate alması büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında öğretmenin içeriği düzenlemede sorgulayıcı stratejiler kullandığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre “*sözcükler ile bilgi verilmez sözcükler sadece iyi bir yönlendiricidir*” (Sanemoğlu, 2015). Bu açıdan öğretmen, ön öğrenmeleri harekete geçirme konusunda en iyi araçlardan biri olan sorular ile öğrencileri sorgulamaya itmektir. Bu yolla öğrencilerin konu ile ilgili var olan şemalarına ulaşma ve olası öğrenme engellerini keşfetme şansına sahip olması mümkün olacaktır.

İçeriği düzenlemede başvurulan bir diğer strateji içeriğin parçadan ziyade bütünden hareketle örgütlenmesidir. Yeni bir konu alanına giriş yapmak için içeriği bütünden parçaya örgütlemek, öğrencilerin konunun anlamlı bütünü görmelerini sağlamaktadır. Öğretmenin bu bakış açısı, Gestalt kuramcılarının açıkladığı zihnin çalışma ilkeleri ile uyumludur. Bir konu alanı olgu, kavram, ilke ve uygulamalardan meydana gelen bir ağ olarak ifade edilebilir. İçeriği oluşturan konular bu ağın içinde disiplinin düşünme sistemi ile uyumlu bir şekilde yer almaktadır. Bir disiplinle ilgili içerik bilgisi kadar onun düşünme ve bilgi üretme süreçlerinin öğrenilmesi önemlidir. Bu da o disipline ait sorgulama, bilgi üretme yollarına hâkim olmayı gerektirir. Öğretmenin konu alanını birbirinden kopuk bilgi birimleri olarak vermesi bu amacın gerçekleştirilmesini engeller.

Bu alt kategoride içerik düzenlemede kullanılan ilişkilendirme ve bütünsel yaklaşım, öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeye ulaşabilmesini sağlayacaktır. Ön öğrenmeler ile yeni öğrenilecek bilgiler arasında anlamlı ilişki kurmasına olanak tanınması, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde olumlu etkileri olacaktır. Örneğin bilgiyi ilişkilendirme, sınıflandırma, somutlaştırma gibi zihinsel becerileri geliştirebilmek mümkün olacaktır. Diğer yandan, kavram yanlışlarının görülebilmesi sağlanacaktır. Bu yol öğrencinin içerik kadar disiplinin düşünme, sorgulama ve bilgi üretme süreçlerinin de içselleştirmesini sağlayacaktır.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ İçeriği düzenleme/ *Zihnin öğrenme ilkeleri \_ ilişkilendirme\_ B2\_ Fen ve teknoloji\_ 1\_ Öncelikle öğrencinin ilkokuldan getirdiği yanlış ve eksik öğrenmeleri belirlenmeli. Bunun için de bir değerlendirme yapılarak o eksiklikler tamamlanmalı. Bu eksiklikler devam ettiği sürece öğrenciye buluş yolu, deney yaptırmak gibi üst düzey düşüncelerine imkân verecek uygulamalar yaptırmamız mümkün olmaz.*

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ İçeriği düzenleme/ *Zihnin öğrenme ilkeleri \_ ilişkilendirme\_ A1\_ Bilişim\_ 1\_ Öğrencilerin ön öğrenmelerini dikkate alıyorum. Bunun yanında konuya olan yaklaşımlarını da belirliyorum. Çünkü sadece zihinsel*

olarak ne bilip bilmedikleri değil ne hissettikleri de belirleyici olacaktır. Bu değerlendirmeler benim o konudaki tüm planlama sürecimi belirliyor.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ İçeriği düzenleme / *Zihnin öğrenme ilkeleri\_sorgulama\_A1\_ Fen ve teknoloji\_3\_* Ders problemle başlar. Eğer ilk bilgi verirseniz benim burada bir rolüm kalmaz ki. Problem verilir, çocuk kendi çapında sorgulamaya girer. Bulamadın mı? Kendine bir şeyler katmaya çalış. Kendi hayal gücünden bana çiz. Çizebilirsin. Işık dediğimde, el feneri çiziyorsan. Bu farklı bir şey benim için. Her hafta soru cümlesi ile bitiyor bizde. Konuyu da söylemiyorum. Konumuz bu demiyorum mesela. Önce soru cümlesini yazıyorum çocuk oradan “Konumuz galiba ışık!” diyor.

### 3.4.3. *Öğrenme Sorumluluğu Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular*

Öğretmenin, öğrenme konusunda kimi sorumlu olarak gördüğüne ilişkin inançları bu kategoride yer almaktadır. Bu inançlar, öğretmenin öğrenme sorunlarına yönelik bakış açısının bir görünümü olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenler arasında öğrencilerin öğrenme düzeyleri konusunda kendilerini sorumlu gören öğretmenler kadar diğer etmenleri kendinden daha güçlü olarak görenler de vardır. Öğretmenlerin bu konudaki inançlarının, sınıf içi karar ve uygulamaları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Mesleki uygulamalarının etkisine ilişkin öğretmenlerin sahip olduğu inançların öğrenme çıktılarını değerlendirme biçimlerini etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğrenme sorumluluğu olgusu alanyazında “denetim odağı” ismiyle tartışılmaktadır. Denetim odağı, Rotter (1978)’in toplumsal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu kuram davranışsal ve bilişsel kuramı bağdaştırmaktadır. Denetim odağı, bireyin davranışlarının başarılı ya da başarısızlığına ilişkin beklentisi ile ilgilidir (Dönmez, 1983). Bu kavram, “İçten Denetimlilik” ve “Dıştan Denetimlilik” olarak ifade edilen kişilik eğilimlerini betimlemektedir. İçten denetimli kişilik eğilimi, kendi hayatlarında kontrol gücü hisseden, davranışlarında sorumluluk üstlenen bireylerdir. Dıştan denetimli kişilik eğilim, davranış sonuçlarını şans, şanssızlık, rastlantılar, kader, diğer insanlar gibi kendi dışındaki unsurlara bağlı olduğunu hisseden ve davranışlarında az sorumluluk alan bireylerdir (Aslan, 2006).

Spector (1997) içten denetimli bireyleri dıştan denetimlilere göre daha yüksek motivasyon, iş doyumuna sahip ve daha düşük düzeyde tükenme gösteren bireyler olduğunu ifade etmektedir. İçten denetimli bireyler sorunlarını daha kolay kabul etme, sorun çözümünde daha etkili yollar seçme ve seçtiği çözüm yollarında istikrarlı olma özellikleri göstermektedir. Ayrıca içten denetimli bireyler, dıştan denetimlilere oranla sorun çözümünde çevresel uyaran ve ipuçlarını kolay algılayıp değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Rotter (1978), Lefourt (1976), Phares (1976), Gilmore (1978), Nowicki ve

Strickland (1973) gibi konu ile doğrudan ilgili araştırmacılar içten denetimli olmanın insanların başarılı ve mutlu bir yaşam sürmelerinde etkili olduğu görüşünü beslemektedir (Dönmez, 1983).

Öğretmenlerin denetim odağı ile bir takım diğer değişkenler arasındaki ilişkisini inceleyen, Janzeb, Becken ve Hritzut (1973) araştırmasında; içten denetimli öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme durumları konusunda daha fazla sorumluluk aldığı, sınıfta daha fazla kontrol sahibi olmayı dilediğini; dışsal denetimli öğretmenlerin ise başarıyı talih, şans ve güçlü dış faktörlere bağlamaya daha eğilimli olduğunu göstermektedir. Brookover ve Lezotte (1979), okul personelleri ile yaptığı görüşmede, az etkili olan okulların daha az sorumluluk almaya daha etkili olan okulların daha fazla sorumluluk almaya yönelimli olduğunu göstermektedir. Guskey (1981)'ya göre mesleğinde yeterlik algısı olumlu olan öğretmenler, öğrencinin hem başarısı hem de başarısızlığından kendisini sorumlu tutarken, yeterlik algısı düşük öğretmenler ise öğrencinin başarısızlık durumlarını kendisi dışındaki nedenlerle açıkladığını ifade etmektedir.

Peki, bireyin iç ya da dış denetim odaklı hale gelmesinde neler etkilidir? Denetim odağının içte ya da dışta olması bir öğrenme sorunu olarak kabul edilmektedir. Çünkü davranışları arasında nedensellik ilişkisi kurma olanağına sahip ortamların, içten denetimli olma olasılığını artırdığı bilinmektedir (Barker, 1968). Dıştan denetimlilerle kıyaslandığında içten denetimliler, kendilerini daha olumlu değerlendirmektedir (Killmer ve Howel, 1974); daha uyumlu davranışlar göstermekte (Hung, 1977; Lefourt, 1976; Pharese, 1976); mesleklerini daha fazla sevmekte (Lester ve Genz, 1978) ve (Frantz, 1980) daha verimli olmaktadır (Dönmez, 1983).

Öğrencilerin öğrenme düzeylerinde hangi etmenler rol oynamaktadır? Öğrenmeme nedenlerinin gerisinde öğretmenin uygulamaları mı yoksa diğer etmenler mi ağır basmaktadır? Öğretmen niteliği diğer tüm etmenleri değiştirebilir mi? Öğretmenler öğrencilerin öğrenme düzeyleri konusunda kendilerine ne kadar sorumluluk yüklemektedir? Öğrenmenin gerekliliklerini nasıl tanımlamaktadır? Öte yandan öğretmenin öz sorumluluk alması mesleki uygulamalarında neleri değiştirmektedir? Öğrenme düzeyinde sorumluluğu kendinde gören bir öğretmen ile sorumluluğu daha çok kendi dışındaki kaynaklarda gören bir öğretmenin mesleki kararları nasıl farklılaşır? Bu iki öğretmen, öğrenci başarısızlığını nasıl yorumlar? Öğrencilerin yaşadığı öğrenme

güçlükleri ile baş etmek için ne tür uygulamalara başvurur? Hangisinin mesleki gelişim çabasında olma olasılığı daha yüksektir? Hangisi deneyimine daha deneysel yaklaşma eğilimi gösterecektir?

Bu kategori, öğretmenin mesleki sorumluluklarını tanımlama biçimini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, “*öğrenci istemedikçe biz bir şey yapamayız*” diyen bir öğretmen, öğrencileri motive etme sorumluluğunu kendinde görmemektedir. “*Öğrenci hazır gelecek*” diyen bir öğretmen öğrencilerinin ön öğrenme gerekliliklerini tamamlamayı sorumluluğu olarak görmemektedir. “*Öğrenci istemedikçe bir şey yapmıyorsun ne istediğini bilecek*” diyen bir öğretmenin öğrencilerin ilgi ve isteklerini keşfetmeyi sorumluluğu olarak görmemektedir. Öğretmenin sorumluluğu olarak görmediği durumları sınıf içi uygulamalarına dâhil etmeyeceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu konuda sahip olduğu inançları incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrenme sorumluluğuna yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren dört alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu, öğretmen kaynaklı bir otorite sorunu, öğretmen kaynaklı iletişim sorunu, öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlilik sorunudur. Çizelge 24’te öğrenme sorumluluğu kategorisine ait alt kategoriler ve tanımlayıcı alıntılar görülmektedir.

#### Çizelge 24

##### *Öğrenme Sorumluluğu Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretme	Öğrenme Süreci
Kategori	Öğrenme sorumluluğu	
Tanımlayıcı Alıntılar		
Sorumlu tutan		
Alt Kategoriler	Öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu	Bireysel çabaları olmadan olmuyor; almaya açık olmadıklarında olmuyor; merak etmeden olmuyor; ihtiyaç hissetmeden olmuyor; benim çabamdan çok öğrencinin çabası gerekiyor; asıl öğrenme sorumluluğu onda; dirayet gösterecek kendini disipline edecek; ihtiyaç olarak hissedecek; iş öğrenciye düşüyor; öğrenme öğretmenin değil öğrencinin sorumluluğu; çeşmenin önündeki kabın ağzı kapalı ise ne yaparsan yap olmuyor; öğrenmeye hazır olacak bu öğretmenin elinde değil; öğrenci istekli olduğunda bitiyor; karşı tarafın sizden talebi olmayınca bir şey yapamıyorsunuz; ben sana hükmedemem sen ne kadar istersen o kadar öğrenirsin; dışarıdan yapılabilecek bir şey değil; kapı kilitliyse ulaşamıyorsun; öğrenci istekli olduğunda yetiyor; ilgi olacak zorla olmuyor; kendi takiplerini kendileri yapmaları gerekir
		(devam ediyor)

## Çizelge 24 devamı

Sorumluluk alan	
Öğretmen kaynaklı bir otorite sorunu	Sınıfta düzen olmadan olmuyor; çocuğa nerede duracağını öğretmeden olmuyor; sınıftaki düzen sağlamanın yolunu bulmadan olmuyor; her şeyden önce sınıfta disiplin sağlaman gerekiyor; sınıf kuralları olacak ve takibi sağlayınca oluyor; sınıfı kontrol altına almadan devam etmen gerekiyor....
Öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu	Kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmak gerekiyor; kendini sevdirmen gerekiyor; çocuğun kendine öz güvenini körüklemen gerekiyor; dikkatini çekip kendini sevdirmen gerekiyor; aferin demek desteklemek gerekiyor; çocuk size inanınca oluyor; iyi yanlarını yakalayıp yüceltmen gerekiyor; öğrenciyi sevmek ve övmekten geçiyor; öğrenci ile çatıştığın gün çocuğa vereceğin bir şey kalmıyor; öğrencinin arkasında durmak gerekiyor; birey yerine koymak gerekiyor; sadece “sen değerlisin” bilgisini yüklemen gerekiyor; kişilik özelliklerinin baskılamaman, zedelememen, desteklenmen gerekiyor; yapamadıklarını değil yapabildiklerine odaklanman gerekiyor; korkutmamak gerekiyor; özgür ve destek veren ortamlar kurmak gerekiyor; sevmek, dokunmak, şakalaşmak gerekiyor; sevgi bağı kurmak gerekiyor; karşılıklı sevgi olunca akademik başarı kendiliğinden geliyor .
Öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlilik sorunu	Sınıfın profilini belirlemek için çalışmak gerekiyor; sınıftaki tüm seviyeleri dikkate alan bir sarmal yapı için dersi kurgulamak gerekiyor; önce öğrenme üzerindeki blokları kaldırmak gerekiyor; öğrencinin o anki frekansını yakalayabilmek gerekiyor; en basit uygulamaları bile ön test son test verileri temelinde planlamak gerekiyor; öğrencilerin zihinsel yapılarını keşfetmek gerekiyor; nerede tıkanı- nerede eksikliği var analiz etmek gerekiyor; sınıfın canlılığına dahil olmak gerekiyor; zihnin durum ve ihtiyaçlarına uygun olarak- somutlaştırma- görselleştirme- geniş çeşitlilikte materyaller tasarlamak gerekiyor; öğrencinin öğrenme özelliklerini tanımak gerekiyor; önce öğrencinin ne istediğini ve öğrenebilmek için neye ihtiyacı olduğunu anlamak gerekiyor; her birine uygun planlamalar yapmak gerekiyor; geçmiş bilgilerinin öğrenerek planı ona göre yapmak gerekiyor; öğrencilerin zihin seviyelerine inmek gerekiyor; zihinsel empati kurmak gerekiyor; öğrenmediğinde ihtiyaçlarına uygun farklı uygulamalar yaratmak gerekiyor; öğrencilerin bilgiyi kendilerinin bulmalarını sağlamak gerekiyor; öğretim sürecinde öğrenme biçimlerini dikkate almak gerekiyor; öğrencilerin ilgi ihtiyaçlarına göre şekillenmek gerekiyor; yaş döneminin özelliklerini dikkate almak gerekiyor...

*Sorumlu Tutan Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenler, öğrenme sonuçlarına karşı “sorumlu tutan” bir bakış açısı benimsemişlerdir. Bu öğretmene göre öğrenme sorumluluğu öğretmenin değil öğrencinin sorumluluğundadır. Açıklamak gerekirse öğrenme için çaba göstermesi gereken, öğrendiklerini pekiştirmesi gereken, öğrenmeye hazır olarak gelmesi gereken, öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmesi gereken, zihnini açması gereken, istemesi gereken, talep etmesi gereken, öğrenmelerini derinleştirmesi gereken öğrenci olarak görülür.



İçinde yaşadığımız dönemin en belirgin özelliği bilginin serbest dolaşım olanağına sahip olmasıdır. Birey sadece ekran başında herhangi bir alanda uzmanlaşacak kadar ya da bir dil öğrenebilecek kadar bilgiye erişebilmektedir. Pek çok kütüphane kaynaklarını internet erişimine açmakta, üniversiteler açık dersler vermekte, müzeler ve sanat galerileri sanal olarak ziyaret edilebilmektedir. Öğrenmek isteyen bir birey, sayısız öğrenme kanalı ile donatılmış durumdadır. Dünyanın bilgiye ulaşma konusunda ulaştığı nokta okulların bireyi bilgilendirme konusunda tek kaynak olduğu günleri geride bırakmıştır. Bu durumda ne öğrenmek istediğini bilen, öğrenmeye açık, motivasyona sahip olan bireyler öğrenmek istediği her konuda bilgiye ulaşabilecek olanaklara sahiptir. Tüm bu gelişmeler dikkate alındığında bu alt kategoride öğrenme için gerekli özelliklere sahip olan öğrencilerin, kendi kendilerine öğrenebileceğini öngörmek çok zor değildir. Bu noktada öğretmenin görevi fiziksel, ruhsal ve bilişsel olarak tamamen öğrenme için uygun olan öğrencinin öğrenmesini sağlamak mı yoksa öğrenciyi fiziksel, ruhsal ve bilişsel olarak öğrenmeye hazır hale getirmek mi? sorusunu sormanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenmenin, hazır bireylerle başarılı olabildiğini düşünmek ne kadar doğrudur? Bu durumda öğretmenin sadece bir grup öğrencinin öğretmeni olacağı söylenebilir. Ancak bilindiği gibi sınıflarda çok sayıda farklı özelliklere sahip öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bir bölümü öğrenmeye kapalı, isteksiz, başarısızlık duygusu geliştirmiş olabilir. Öğretmenin dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkisi küçümsenebilir mi? Okullar sadece bir grup öğrenci için değil toplumun geniş çeşitlilikteki öğrencilerinin kendi potansiyelleri ölçüsünde en üst noktaya getirmek içindir. Bu düşünceye sahip öğretmenlerin sınıflarındaki dezavantajlı öğrencilerin durumu oldukça merak uyandırıcıdır. Bu öğrenciler ile ilgilenilmemesi, oldukları hale bırakılması öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı tutumlarında nasıl bir etki yaratacağı düşündürücüdür?

Öğrenmeyi büyük oranda öğrencinin sorumluluğu olarak gören bir öğretmenin, dersi öğrenmeye hazır olan bireylerle devam ettirme olasılığı yüksektir. Bir diğer sorun ise öğretmenin kendini öğrenme konusunda herhangi bir problem yaşamayan öğrencilerden elde ettiği başarı ile değerlendirmesidir. Şöyle ki öğretmenin öğrenebilme için şart koştuğu hazır olma, istekli olma, meraklı olma, ön gerekliliklere sahip olma, ne istediğini bilme... gibi özellikler öğrenme güçleri fazla olan öğrencilerde görülen özelliklerdir. Bu da bu öğrencilerin kolay öğrenebilmesini, kısa sürede kavrayabilmesine olanak tanımaktadır. Öğretmen mesleki yeterliliğini bu öğrenciler ile gösterdiği ilerleme ile ölçmesi sakıncalıdır. Çünkü bu öğrencilerin öğrenebilmesi çok üst düzeyde bir öğretim niteliği

gerektirmemektedir. Bir öğretmenin niteliğinin dezavantajlı öğrenciler üzerinde yarattığı gelişim üzerinde değerlendirmelidir. Aksi halde öğretmenin işlevinin ne olduğunu sorgulamanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu / Öğrenci Kaynaklı bir tercih sorunu\_ C1\_Tarih\_5\_ Asıl öğrenme sorumluluğu onda. Dirayet gösterecek, kendisini disipline edecek, çaba gösterecek. Onların çabası olmadan biz ne yaparsak boş.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu / Öğrenci Kaynaklı bir tercih sorunu\_ C1\_Matematik\_1\_ Anlamli ve kalıcı öğrenme öğretmenin değil öğrencinin sorumluluğundadır. Bir defa tekrar edilip pekiştirme uygulama yapılmak zorunda. Uygulama ve yorum yapılacak. Bir kaynaktan değil beş kaynaktan olacak ama benzer sorular çözülmeyecek.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu / Öğrenci Kaynaklı bir tercih sorunu\_ C1\_Din\_6\_ Eğer çeşmenin önüne konan kabın eğer kapağı açılmıyşsa su ne kadar akarsa aksın o kap dolmuyor.

*Sorumluluk Alan Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen öğrenme gerekliliklerinde sorumluluk alan bir bakış açısı benimsemiştir. Bu öğretmene göre öğrenmenin nitelik ve düzeyi öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen, öğrencilerini ruhsal ve bilişsel olarak öğrenmeye hazır hale getirme sorumluluğunu almaktadır. Öte yandan bu öğretmenlerin iç denetim odağına sahip olduğu söylenebilir. Denetim odağı kavramı, bireylerin yaşadığı olayların sorumluluğunu, kime ve neye yüklediğine ilişkin algıları açıklamakta kullanılan bir kavramdır. Kurama göre; iç denetim odaklı bireyler, yaşadıkları olayların ortaya çıkışı ve gelişiminde kendi iradelerinin belirleyici bir rol oynadığına inanırlarken; dış denetim odaklı bireyler; bunun tam tersine yaşadıklarının (şans, şanssızlık, kader, başka insanlar vb. gibi) kendisi dışlarındaki güçlerin etkisiyle oluştuğuna inanmaktadırlar (Solmuş, 2004). Bu öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme durum ve düzeyleri konusunda sorumluluk almaları onların içten denetimli olduğunu göstermektedir. Dıştan denetimlilerle kıyaslandığında içten denetimlilerin mesleklerini daha fazla sevmekte (Lester ve Genz, 1978) ve daha verimli (Frantz, 1980) olduğu ifade edilmektedir.

Bu bakış açısına sahip olan öğretmenler mesleki uygulamalarının sonuçlarını kendi uygulamalarının bir geribildirimi olarak görmektedir. Bu nedenle yaşadığı olumsuz sonuçlarda kullandığı yöntem ve/veya benimsediği bakış açısında değişime gitmesi olasıdır. Bu da öğretmenin mesleki gelişimi anlamına gelmektedir. Diğer yandan öğrencilerin öğrenme durumlarını öğrenme gereksinimlerinin bir göstergesi olarak görerek, öğrenme yaşantılarını çeşitlendireceği düşünülmektedir. Öğretmenin kendini değerlendirme ölçütü öğretim uygulamaları değil öğrenme çıktılarıdır. Araştırmada

sorumluluk alan bakış açısına sahip olan öğretmenlerin öğrenme gereksinimleri konusunda farklı bakış açılara sahip olduğu görülmektedir. Aşağıda sırayla bu bakış açılara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

*Öğretmen Kaynaklı Bir Otorite Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategori altında öğretmenlerin öğrenmenin gereklilikleri konusunda ayrıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü, öğrenmenin öğretmen sorumluluğunda olan bir “söz geçirme sorunu” olduğunu ifade etmektedir. Bu öğretmenler öğrenmenin meydana gelebilmesinin öğrencileri üzerinde disiplin kurarak, sözünü dinlettirebilmek olduğuna inanmaktadırlar. Öğrenmenin, öğretmenin öğrencileri üzerinde kurduğu disiplin ve otoriteye bağlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre öğrenci davranışlarının, kontrol edilmesi gerekir. Öğrenciler serbest kaldığında yönelimleri ders işlemek ve düzensizlikten yanadır. Öğrenme disiplinli bir ortamda gerçekleşir. Bu nedenle de öğretmenin öğrenme sürecindeki en önemli sorumluluğu disiplini sağlamaktır. Bu öğretmenin tercih edeceği öğretim uygulamalarının daha çok öğretmen merkezli olacağı düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerin aktif olarak derse dâhil olmasını gerektiren klasik disiplin yaklaşımının hâkim olduğu sınıflar için çok uygun olmadığı bilinmektedir. Bu öğretmenin öğrenmeyi bilme ve kavrama düzeyinde tutması da oldukça olasıdır.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu / *Öğretmen kaynaklı bir otorite sorunu\_ C1 \_ Tarih\_1\_ Sınıfta düzen olamayınca bir şey veremezsiniz. Ağzınızı açıp çocuğa: “Yapma yavrum!” diyeceksiniz. O nerede duracağını bilecek. Sınıfa girince belli kuralların olacak. Dersi seçtiğin an bir giriş yaparsın. O düzeni kendiniz sağlayacaksınız. Sınıf düzenini Ahmet Mehmet okul müdürü sağlayamaz. Siz sağlamakla yükümlüsünüz. 40 dakika her gün siz birliktesiniz. Onun yöntemini bulacaksınız. Yoksa o sınıftan bir şey beklemeyin.*

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu / *Öğretmen kaynaklı bir otorite sorunu\_ C1\_ Özel eğitim\_1\_ Öncelikle ne geliyor sınıf düzeni, sınıf disiplini, sınıf hâkimiyeti. Ben sınıfa ne kadar hâkim olursam o kadar verim alırım sınıftan.*

*Öğretmen Kaynaklı Bir İletişim Sorunu:* Bu alt kategoride öğretmenler öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini daha çok psikolojik ihtiyaçları temelinde ele almaktadır. Öğretmen öğrencilerinin kendilerini sevdiğinde, kendilerini güvende hissettiğinde öğrenebileceğini düşünmektedir. Bu alt kategoride öğretmenler öğrenmenin gerekliliğini özgür ifadeye olanak tanıyan, sevgi ve destek ortamı yaratmak olarak ifade etmektedirler. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öncelikli olarak yapabileceğine inanması gerekir. Bunu sağlayacak olan ise öğretmendir. Bunun için de öğretmen öğrencilerinin başarılarını desteklemesi, öğrencilerin hata yapmaktan korkmayacağı özgür ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratması gerekir. Bu öğretmenler öğrenme için

psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını temel bir gereklilik olarak görmektedirler. Ancak öğrencilerin yapabileceğine inanması öğrenme için yeterli midir? Öğretmenini ve dersi sevdiğinde öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelinebilir mi? Öğrenmenin önündeki tek engel psikolojik gereklilikler midir? Öğrenebileceğine inanan ve özgür bir öğrenme ortamına sahip olan her birey öğrenebilir mi? sorularının üzerinde durulması gerekmektedir. Öğretmen öğrenmeyi sadece sevgi, destek ve özgür iletişim ortamlarına bağlamasının sınırlı bir bakış açısı olduğu düşünülmektedir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu/ *Öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu\_C2\_Sınıf öğretmeni\_1\_* Öğrencilerin öğrenebilmeleri için kendilerini özgürce ifade edebiliyor olmaları gerekir. Bunun için de öğrenme ortamının güvenli olması gerekir. Ortam güvenli ise çok rahat kendilerini ifade edebiliyorlar. Çocuklarımızın başaramadıkları değil de başardıkları ile ön planda tutuyoruz. Başarabileceklerine inanıyorsak, çocuk da size inanıp güveniyorsa, sizinle iletişim kurup çok rahat soru sorabiliyorsa oluyor zaten... Bunu sağlayan da sağlamayan da öğretmendir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu \_ *Öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu\_C2\_L\_Matematik\_1\_* Benim ilk amacım kendimi sevdirmek. Öğrenciye kendimi sevdirmiyorum. Bu şekilde çocuk matematiği seviyor. Bu şekilde matematiğe kazandırdığım baya bir öğrencim var. Eğer sevdirmiyorsan çocuk hiç sevmese dahi sırf seni sevdiği için dersi de sevmeye başlıyor.

*Öğretmen Kaynaklı Pedagojik Yeterlilik Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğrenmeyi öğretmen sorumluluğunda ve öğrenme gerekliliğini “yöntem/öğrenciye göre biçimlenme” sorunu olarak gören öğretmen inançları yer almaktadır. Burada öğretmenler öğrencilerin öğrenme için iki kaynaktan söz ettiğini ifade etmek mümkündür. Bunlar: öğrenciye ilişkin çok boyutlu bir analiz ve zihnin çalışma ilkelerine ilişkin felsefi ve bilimsel birikimdir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin nasıl öğrendiği, zihnin nasıl çalıştığına ilişkin çalışmaların, sınıfta bulunan öğrencilerin gereksinimleri temelinde uyarlanması gerekli görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerin analiz ederek öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme yaşantıları tasarlama, esneme, yaratma ve düzenleme işlemlerini yerine getirmelidir.

Bu alt kategoride yer alan öğretmenler, öğrenmenin zihinde gerçekleşen eşsiz bir süreç olduğunun farkındadır. Bu nedenle öğrenme gerekliliğini, öğrencinin zihinsel frekansına girebilmek olduğuna inanmaktadırlar. Bu da zihinsel empati gerektirir. Öğretmenin, öğrenciyi çok boyutlu olarak tanınması ve bireysel farklılıklar temelinde şekillenmesi söz konusudur. Öğrenmenin gerçekleşmesi için her şey bir araçtır. Sadece birey, bireyin eşsiz zihin özellikleri vardır. Diğer her şey durumdan duruma değişebilen bir gerekliliktir. Bu öğretmenlerin zihnin çalışma ilkeleri konusunda güncel

yaklaşımlardan haberdar olduğu ve öğretme sürecinde zihin gereksinimlerini temel aldığı görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerine göre biçimlenmeyi gerekli görmektedir. Burada öğretmenin sorumluluğunun çok yönlü olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenin başlangıç noktası öğrencilerin zihinleridir. Öğretmenin iç denetimli olması, öğrenme sorumluluğunu öğretmenin yeterlikleri ölçüsünde değerlendirmesi öğretmenin sürekli değişim ve gelişim çabasında olacağını düşündürmektedir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu \_ *Öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlilik sorunu\_C1\_Türkçe\_1\_Siz 7.* Sınıfa gireceksiniz. Yedinci sınıf müfredatı bu, al buradan başla anlatmaya. Böyle bir şey olamaz. Bir kere sınıfların hazır bulunuşluk düzeyleri çok önemli. Sizin mutlaka çocuğa en basit uygulamalarda bile ön test son test uygulamaları temelinde planlamanızı yapmanız gerekiyor. En basit kazanımda bile öğrencinin düzeyini belirlemeniz gerekiyor. Eğer eksiklikler varsa bunlar tespit etmek gerekiyor. Bunları telafi etmeniz gerekiyor ki sizin zemininiz sağlam olacak. Ondan sonra yürüyün.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme sorumluluğu\_ *Öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlilik sorunu\_C1\_Türkçe\_5\_ Zihinsel yapılarını keşfetmekten geçiyor. “Nerde tıkanı, nerede eksikliği var?” bunları fark etmek gerekiyor. Bu ihtiyaçlarını sınıfta gideremezsek bile ödev ya da bireysel çalışmalara yer vermek zorundayız.*

#### 3.4.4. Öğrenme Süreci İhtiyaçları Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Bu kategori, öğrenme sürecinde öğrencilerin neye ihtiyaç duyduğuna ilişkin öğretmen inançlarından oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin, öğrenme güçlüklerini giderme yollarına ilişkin inançlar yer almaktadır. Bu kategoride yer alan inançların, öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni öğretmenin sınıfta, öğrencilerinin gereksinim duyduğuna inandığı ihtiyacı karşılama eğiliminde olmasıdır. Bu eğilim ise öğretmenin sınıftaki uygulamalarını biçimlendirecektir. Öğretmen, sınıfta öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini gözlemlemektedir. Gözlemlerinden elde ettiği çıkarımlarda bu kategoride yer alan inançların da etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen gözlemleri sonrasında öğrencilerinin basitleştirilmiş bilgiye gereksinim duyduğunu düşünebileceği gibi drama yöntemine gereksinim duyduğunu da düşünebilir. Bu çıkarımlar, öğretmenin bir sonraki adımı üzerinde belirleyici olacaktır.

Öğrenme süreci ihtiyaçları kategorisi üç alt kategoride incelenmektedir. Bunlar; “sınırlandırılmış içerik, duygusal destek ve zihinsel özelliklerine uygunluk” tur. Sınırlandırılmış içerik alt kategorisi, içerik odaklı öğretim yaklaşımını yansıtmaktadır. Buna göre öğrenci, öğrenme sürecinde özetlenmiş, kalıp hale getirilmiş, basitleştirilmiş bir içeriğe gereksinim duymaktadır. Çünkü bu öğretmen için öğrenme, içeriğin zihne

olduğu gibi alınması anlamına gelmektedir. Duygusal destek alt kategorisinde ise öğrencilerin, duygusal desteğe gereksinim duyduğuna inanılmaktadır. Burada öğrencilerin duygusal gereksinimleri, diğer gereksinimlerinden daha baskın görülür. Son olarak öğretmenler öğrencilerin zihnin özelliklerine uygun öğrenme ortamlarına gereksinim duyduğuna inanmaktadırlar. Buna göre öğrenme, zihinde gerçekleşen bu nedenle de onun özellikleri ile biçimlenmesi gereken bir süreçtir. Aşağıda alt kategoriler ve ona ilişkin açıklayıcı alıntılara yer verilmektedir. Çizelge 25’de, öğrenme süreci ihtiyaçları kategorisine ilişkin alt kategoriler ve bunlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 25

*Öğrenme Süreci İhtiyaçları Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğretme	Öğrenme Süreci	Tanımlayıcı Alıntılar
Kategori	Öğrenme süreci ihtiyaçları		
Alt Kategoriler	Sınırlandırılmış içerik	Sınavda çıkacak konuları tekrar etmeye; sınırlandırılmış net bilgilere; kesin bilgilere; neyi nasıl yapacakları konusunda net yönergelere; kalıba sokmaya; kafasını karıştırmayacak bilgilere; ucu kapalı bilgilere; ne soracaksan aynısını görmeye gereksinim duyuyorlar.	
	Duygusal destek	Anlaşılmaya; öğretmenin ona gösterdiği tepkinin altındaki nedenleri bilmeye; duygusal destek görmeye; öğrenme sürecinde ve sonucunda dışlanmamaya ve yargılanmamaya; arkadaşları ile kıyaslanmamaya; yakın iletişime; değer görmeye; sevmeye; rezil olmamaya; ilgi görmeye; hatalarını yüzüne vurulmamasına; birey olarak değer görmeye... gereksinim duyuyorlar.	
	Zihinsel özelliklere uygunluk	Öğrenmesini kolaylaştıracak uygulamalara; öğrenmenin ne demek olduğunu yaşayarak deneyimlemeye; merak duygularının uyandırılmasına; öğrenme sürecinde rehber; konu ile zihin arasında bağ kurulmasına; öğrenme özelliklerine uygun öğrenim görmeye; zihinsel özelliklerine uygun öğretim uygulamalarına; derslere uygun yöntem ve ortamlara ... gereksinim duyuyorlar.	

*Sınırlandırılmış İçerik Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlar, öğrencilerin öğrenme süreci gereksiniminin sınırlandırılmış içerik olduğuna işaret etmektedir. Buna göre öğrenme sürecinde öğrenciler, basit, özet, kalıp, sınırlandırılmış bir içeriğe gereksinim duymaktadırlar. Öğrenme süreci gereksinimini sınırlandırılmış içerik olarak gören bir öğretmenin, ders içeriğini öğrenciler için kolay hatırlanabilir bir biçime getirerek aktarma çabasında olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenin bu konudaki bakış açısından, öğrenmeyi, bilgi birimlerinin depolanması olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Buna göre öğrenciler, öğrenme sürecinde bir takım

bilgileri zihinlerine olduğu gibi alma amacını taşımaktadırlar. Öğretmen öğrencilerinin bu sürecini kolaylaştırması gerekir. Bunun yolu içeriğin bağlamdan kopuk, sınırlı, kapalı bir halde öğrencilere verilmesidir. Öğretmenin öğrenme sürecinde öğrencilerini kolay ezberlenebilir bilgi birimlerle buluşturacağı söylenebilir. Peki, öğretmenlerin öğrenme sürecine yönelik bu bakış açısı ne gibi sonuçlara neden olabilir? Böyle bir öğrenme deneyimi yaşayan öğrenciler ne tür zihinsel alışkanlıklar kazanır; öğrenme kavramını nasıl anlamlandırır? Anlamli öğrenmeye ulaşabilir mi; öğrendiklerini problem çözümü sürecinde ve/ya sanatsal, bilimsel, sosyal bir üretim sürecinde transfer edebilir mi?

Öğretmenin öğrencilerin kafasının karışmaması için “içeriği basitleştirme, bağlamdan koparma” eğiliminin öğrencileri öğrenme sürecinde pasif bir konuma taşımaktadır. Bu bakış açısında öğrenme bir ihtiyaçtan doğmamaktadır. Öğrenciler kendi öğrenme sürecini tasarlama, belli bir problemin çözümü için bilgiye ulaşma, bilgiyi seçme, düzenleme ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme konusunda yeterliliğe sahip olarak görülmemektedirler. Bunun yerine öğrencilerden her adımı dikte edilen, katı bir plana sahip öğretim sürecinin adımlarını uygulamaları, kendileri için özetlenmiş bilgileri ezberlemeleri beklenmektedir. Öğrenci öğrenme sürecinde hiçbir sorunu çözmek zorunda kalmamaktadır. Öğrenmenin ihtiyaçtan doğmayışının bireyi, dış motivasyon kaynaklarına bağımlı hale getireceği düşünülmektedir. Çünkü bilginin bağlamından kopartılarak bu denli sınırlandırılmış bir şekilde verilmesi, onun anlamlılığını da sınırlayacaktır. Öğretmen için öğrenme, kendi ders içeriğine ilişkin bilgi yapılarının öğrencinin zihnine aktarılmasıdır. Öğrencilerin sınırlandırdığı bilgi yapılarının tamamının eksiksiz bir şekilde hatırlamasının ya da bu doğrultuda hazırlanmış sınavlarda başarılı olmasının neye hizmet ettiği oldukça düşündürücüdür. Böylesi bir öğretim sürecinin sonrasında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişip gelişmeyeceği şüphelidir. Öğrenciler tarafından ezberlenen bilgilerin sanatsal, bilimsel ya da sosyal bir üretim sürecine hizmet etmeyeceği düşünülmektedir.

*ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme süreci ihtiyaçları/ Sınırlandırılmış içerik/ yönerge\_B1\_Edebiyat\_1\_ Öğrencilerin sınırlandırılmaya ihtiyacı oluyor. Daha net bilgiler vermek gerekiyor. Özellikle sınavlarımızda böyle sorular soracaksak. Sınırlandırıyoruz, netleştiriyoruz... Mesela bir şiir sorduk ölüm de var aşk da var şiirde. Yani buna karar veremeyebilir. Netliğe çok önem veririm. Kesin olmayan şeyler rahatsız eder. Bunu da yansıtmaya çalışıyorum. Mesela tema, konu, ana fikir meselemiz var. Ben öğrencilerin bunu nasıl bulacaklarını çok net olarak sınırlandırırım. Öğrenciler bu net ifadeleri ister, kalıp ister. Edebiyat dersi de olsa o netliği bırakmıyoruz. Yoksa kafaları karışıyor.*

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme süreci ihtiyaçları/ *Sınırlandırılmış içerik/yönerge\_B1\_Edebiyat\_1* Öğrenciler sınırlandırılmış kalıplar, netleştirilmiş bilgilere ihtiyaç duyuyorlar. Onlardan istediklerimiz bir plana dayandırılmalı. Ben öğrencilerime bir hikâye inceleme planı, bir şiir inceleme planı, bir teknik üzerinden gitmelerini öğretmeye çalışıyorum. Çocuk bu tekniği öğrendikten sonra birçok eseri kendi kendine değerlendirebilir.

*Duyusal Destek Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlar, öğrencilerin öğrenme süreci gereksiniminin duygusal destek olduğuna işaret etmektedir. Buna göre öğrenciler, öğrenme sürecinde her şeyden önde duygusal gereksinimlerinin karşılanmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Duygusal açıdan kendini güvende ve güçlü hisseden bir öğrenci öğrenme sürecinin karşısına çıkaracağı zorlukların üstesinden gelebilir. Bu nedenle öğretmenin görevi, öğrencisinin duygusal dünyası ile empati kurarak buna göre ihtiyaçlarını karşılamaktır. Öğrenme süreci gereksinimini bu yönde yorumladığı için öğretmenin sınıfta öğrenciye iletişim yoluyla destek olma çabasında olacağı düşünülmektedir.

Bu bakış açısına göre, öğrenmenin bireyin duygu dünyası tarafından yoğun bir biçimde belirlenen bir süreç olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenin görevi öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşayacağı olası olumsuz duyguların etkilerini hissetmemelerini sağlamak ve onları duygusal açıdan kuvvetlendirmek olarak görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerini anlamak, psikolojik gereksinimlerini dikkate almak gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin hata yapabileceği, kendilerini rahatlıkla ifade edebileceği bir öğrenme ortamı yaratılmasını gerekli görmekteyiz. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyacını duygusal destek olarak gören bir öğretmenin, her şeyden önce sınıfta iletişime dayalı, özgür ve barışçıl bir öğrenme ortamı oluşturmaya öncelik vereceği düşünülmektedir. Öte yandan öğrencilerinin öğrenme sürecinde duygusal desteğe gereksinim duyduğunu düşünmek doğru ama eksik bir bakış açısı olarak değerlendirmektedir. Duygusal desteğin, öğrencinin öğrenme sürecindeki tek gereksinimi olmadığı düşünülmektedir. İletişime geçmeyi reddeden, özel öğrenme güçlüğü olan, dikkat süresi kısa olan... öğrencilerin, öğrenme süreci gereksinimlerini sadece duygusal destek karşılayabilir mi? Duygusal destek, öğrencilerin zihinsel özelliklerini ve olanaklarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine tek başına yardımcı olabilir mi? Öğrenme gereksinimini duygusal destek olarak gören bir öğretmenin, öğrenme sürecine onların duygusal gereksinimlerini gidererek başlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu adımın tek başına yeterliliği sorgulanmalıdır.



ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme süreci ihtiyaçları/ *Duygusal destek\_ C1\_Sosyal bilgiler\_1\_ Kendi yollarını bulma girişimlerinde arkalarına baktıklarında gururla onlara baktıklarımızı görmek istiyorlar.*

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme süreci ihtiyaçları/ *Duygusal destek\_ C1\_O\_ Matematik\_5\_ Zaten zihne dokunma işimiz. Ama duyguya dokunmak da çocuk kendine yakın kendinden birisi olsun istiyor. Ona değer verilmesini, her öğrenciye birebir değer bekliyor. Başarılı öğrenci seviliyor biz sevilmiyoruz dememeleri için zayıf öğrenciyle de ayrı bir iletişim kurmaya çalışıyoruz. O önemli. İletişim kurunca çocuk biraz daha farklı davranıyor.*

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme süreci ihtiyaçları/ *Duygusal destek\_ C1\_Kimya\_1\_ En çok ihtiyaç duydukları şey sevmek. Bize çok fazla gösterilemedi. Biz sürekli olarak arayış içindeydik. Ben öyleydim. Sevgi ve ilgi gösterdiğinde geri dönüş yapıyorlar. Bir şekilde kazanıyorsunuz.*

*Zihinsel Özelliklerine Uygun Etkileşim Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlar, öğrencilerin öğrenme süreci gereksiniminin zihinsel özelliklerinin dikkate alınması olduğuna işaret etmektedir. Buna göre öğrenme zihinde meydana gelmektedir ve bu nedenle de zihnin öğrenme özellikleri ile uyumlu olmalıdır. Bu inanca sahip bir öğretmenin, öğrenme konusundaki kuramsal, felsefi ve deneyime dayalı bilgiler temelinde öğrenme ortamları tasarlama çabasında olacağı düşünülmektedir.

Bu bakış açısında öğrenme, zihinsel gereksinimler temelinde biçimlendirilmesi gereken bir süreç olarak ele alınmaktadır. Nitekim öğrenme süreci gereksinimleri, öğrencilerin zihinsel özellikleri açısından değerlendirilmektedir. Bu alt kategoride öğretmenin temel varsayımının “*Öğrenme süreci zihinde gerçekleşir ve öğrenci zihninin çalışma ilkelerine uygun olarak tasarlanmış öğrenme ortamlarına gereksinim duymaktadır.*” olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin, öğrencilerinin bireysel bakış açılarını oluşturma çabasında olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen öğretim sürecine, her bir öğrencisinin eşsiz olduğu ve aynı zamanda zihnin bir takım çalışma ilkelerinin olduğunun farkındalığı ile yaklaştığı görülmektedir. Bu öğretmenin, öğrencilerin zihinsel gereksinimleri temelinde bir öğrenme ortamı tasarlama çabasına olacağı öngörülmektedir. Öğretmenin bu yöndeki çabasının öğrencilerinin kendilerini keşfetme, kendi öğrenme özelliklerine uygun zihin alışkanlıkları edinme ve zihinsel becerilerini üst düzeye çıkarma gayretinde olacağı düşünülmektedir.

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme süreci ihtiyaçları/ *Zihinsel özelliklere uygun etkileşim\_ B1\_ Sınıf öğretmeni\_1\_ Öğrencilerin bizden beklentileri zihinsel özelliklerine uygun bir öğrenim görmek.*

ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ/ Öğrenme süreci ihtiyaçları/ *Zihinsel özelliklere uygun etkileşim\_ B1\_ Bilişim\_1\_ Öğrenme sürecinde öğrencilerin sorabilecekleri, rahatlıkla fikir yürütebilecekleri bir ortam, ihtiyaç duyduklarında ellerinden tutacak bir yardımcı ama sonra tabii onu yalnız bırakmak kaydıyla.*

Öğrenme sürecine girmiş bir öğrenci, gücü kırılmadan, ihtiyaç duyduğu akademik ve psikolojik desteği görmek ister. Zaten belli bir eşiği geçtikten sonra yardımcıya da ihtiyacı kalmayacaktır.

### 3.5. Öğrenme Ortamı Temasına Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Bu temada öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin inançları yer almaktadır. Öğrenme ortamı temasında yer alan inançlar üç kategori altında incelenmektedir. Bu kategoriler, sınıf yönetimi, disiplin anlayışı ve ideal öğrenme ortamıdır. Her bir kategori, öğretmenin öğrenme ortamına ilişkin inançlarını farklı bir konu temelinde ele almaktadır. Öğrenme ortamı teması altında sınıflanan inançlar üzerinde gerçekleştirilen analizlerle, öğretmenlerin sınıf yönetimi, disiplin anlayışı ve ideal öğrenme ortamı konularında hangi bakış açılarına sahip olduğu, bu bakış açılarının öğretmeni, sınıf içi karar ve uygulamalarında hangi tercihlere yönlendirebileceği ve bu tercihlerin olası sonuçlarının neler olabileceğine ilişkin yorumlarda bulunmaktadır. Aşağıda öğrenme ortamı temasına ait kategori ve alt kategorilere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

#### 3.5.1. Sınıf Yönetimi Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Sınıf yönetimi, öğretmen tarafından yapılandırılan öğrenme ortamının önemli bir bileşenidir. Sınıf yönetimine bakış açısı, öğretmenin öğrenme ortamının kaynaklarından nasıl yararlanacağını belirler. Buna sınıftaki fiziksel kaynaklar kadar insan kaynakları da dâhildir. Bir eğitim kurumunda hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin, sınıf donanımı hangi düzeyde olursa olsun öğretmen tarafından uygulanan sınıf yönetimi yaklaşımı öğrenme ortamının niteliğinin belirleyicisi olacaktır. Tertemiz (2001)'in de ifade ettiği gibi sınıf yönetimi, öğretmen otoritesinin sınıfa hâkimiyetinden daha fazlasını ifade etmektedir. Sınıf yönetimi, sınıftaki kontrolün nasıl sağlandığı kadar öğrenme ortamında öğrenme olanaklarının nasıl yaratıldığı ile ilgilidir. Bu nedenle de sınıftaki başarının en önemli koşulu olarak ifade edildiği görülmektedir (Aytekin, 2000; Özdemir, 2004). Diğer yandan sınıf yönetimi öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde, kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmelerinde bir araç olarak görülür (Aydın, 2007).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmelerini sağlayacak sınıf ortamları yaratma ve geliştirmeye yönelik kural, kavram ve ilkeler kümesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2007). Nitelikli bir öğretmen, öğrenme ve öğretmeye ilişkin tüm donanımlarının yanında yönetim donanımlarına da sahip olmalıdır (Saritaş, 2003). Etkili bir öğretme ve öğrenme süreci için öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri ve

kaynakları sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme, yönlendirme yani yönetme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Demirtaş, 2005).

Sınıf yönetimi öğrencileri, öğretim uygulamaları için hazır hale getirmeyi amaçlamaktadır. Peki, her öğretmen için öğretime hazır olma koşulları aynı mıdır? Öğretmenlerin öğretim uygulamalarında farklılıklar, sınıf yönetimi uygulamalarına da yansımaktadır. Çünkü sınıf yönetimi öğrenmenin ne olduğu, öğretimin nasıl olması gerektiği ve öğrencinin nasıl ele alındığına ilişkin inançların bir sentezi olarak öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarında kendini göstermektedir. Örneğin, Akgün (2005), yapılandırmacı yaklaşım ile demokratik, çoklu bakış açıları geliştiren, iyi yetişmiş, problem çözme becerileri gelişmiş öğrencilerin, kendi düşüncelerini, kendi haklarını savunabilen, örgütlenebilen öğrenciler olacağını ifade etmektedir. Bu durumda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun sınıf yönetimi, geleneksel sınıflardakinden farklı olacaktır. Çünkü bir yaklaşımda sınıf yönetimi açısından sorun olarak görülerek bastırılan bu özellik, diğerinde geliştirilmek istenen özelliği oluşturmaktadır.

Brophy (1988)'e göre sınıf yönetimi, sınıfta gerçekleşen tüm öğrenme faaliyetlerini, sosyal etkileşimleri ve öğrenci davranışları dâhil sınıfta gerçekleşen faaliyetleri gözlemek ve denetlemek için öğretmenin bütün çabalarını tanımlamayan oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır. Sınıf yönetimi temel olarak bir karar alma sürecidir. Çünkü sınıf ortamında çok boyutlu, eş zamanlı, hızla gelişen ve sonucu önceden tam olarak kestirilemeyen olaylar meydana gelir (Doyle, 1986). Bu süreç öğretmenin o an aldığı kararlar ile biçimlenmektedir. Verimli bir eğitim ortamı oluşturmak için öğrencilerin nasıl ve kimlerle birlikte oturacağından derslerin saatlerinin nasıl ayarlanacağına; materyallerin nasıl düzenleneceğinden her öğrencinin katılımının nasıl sağlanacağına kadar pek çok kararı alması gerekir (Emmer ve Gerwels, 2005).

Alanyazın incelendiğinde farklı sınıf yönetimi yaklaşımları olduğu dikkat çekmektedir. Özetle bakıldığında Wragg (1993) 'ın, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını yedi başlık altından incelediği görülmektedir. Bunlar: otoriter, serbestçi anlayış, davranış yönlendirme, insanlar arası ilişkiler, bilimsel, sosyal sistem ve folklor'dür. Levin ve Nolan (1991) ise sınıf yönetimi yaklaşımlarını müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olmak üzere üç başlık altında incelemektedir. Başar (2001) tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört sınıf yönetimi yaklaşımı tanımlamaktadır. Martin, Linfoot ve Stephenson (1999) öğretmenlerin

istenmedik davranışları yönetmek için kullandığı stratejileri dört başlık altında gruplandırmıştır. Bunlar, olumlu stratejiler, fiziksel olmayan ceza, başka bir personele gönderme, okul dışı profesyonel yardım almadır. Wolfgang ve Glickman (1980) ise öğrencilerin gelişiminin psikolojik temellerine ve öğretmenlerin yönetim ile ilgili inançlarına dayanarak üç farklı psikolojik düşünce modeli geliştirmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren üç alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; müdahaleci/otorite, müdahaleci/iletişim, müdahaleci olmayandır. Çizelge 26'da, sınıf yönetimi kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

### Çizelge 26

#### *Sınıf Yönetimi Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğrenme Ortamı	
Kategori	Sınıf Yönetimi	Tanımlayıcı Alıntılar
Alt Kategoriler	Müdahaleci <i>Kural, otorite, baskı</i>	Gözümün onun üzerinde olduğunu fark ettiririm; sesimi yükseltirim; sınıf içinde gezinirim; bakışlarımı ona dikerim; göz kontağı kurmaya çalışırım; beden dilini kullanırım; duruşumu kullanırım; susturup devam ederim; susup yaramazlık yapan öğrenciye kilitlenirim; pozitif ayrımcılık yaparım; bağırdığım çağırdığım olur; beni dinlerseniz ben de şunu yapmanıza izni vereceğim gibi pazarlık ifadeleri kullanırım; dersin başında tavrımı, kurallarımı net olarak koyarım; öğrenci ile yüz göz olmam; bağırmam gerektiği yerde bağırırım; bazen gözlerini korkutmak gerekir; yılın en başında yılanın başını ezer gibi olumsuz davranışların üstesinden gelirim; şartlarımı ilk başta koyarım; kurallara uyma konusunda sert davranırım; ilk önce uyarma sonra bağırma en son idareye şikâyet edeceğimi söyleyerek ve notla tehdit ederim.
	Müdahaleci <i>Sabırla olması gerekeni anlatma</i>	Sürekli olarak doğru olanın ne olduğunu anlatırım; hatalı davranışlarından ders almaları için ders çıkarabilecekleri hikayeler anlatırım; büyüklerine uymaları ve aksini yapmamaları konusunda açıklamalarda bulunurum; sabırla hata yaptıklarını empati yoluyla fark ettirmeye çalışırım...
	Müdahaleci olmayan <i>Öğrenci ihtiyaçlarına göre biçimlenme</i>	Sınıftan gelen sesler aslında öğretmen için bir uyarı niteliğindedir; sınıfta yaşanan disiplin problemlerini yöntemimin uygun olmadığı bir çağrısı olarak görürüm; konuşmalarını sıkılmış oldukları şeklinde yorumlar çözüm bulurum; sınıfta onların hareket etme, gezinme, konuşma hakları var bu nedenle onların bu haklarına saygılıyım; öğrencilerin ihtiyaçlarını görmezden gelmem; doğalarının dışında davranmalarını beklemem; yorulduklarını anladığımda sevebilecekleri bir etkinlik yaptırırım...

*Müdahaleci Alt Kategorisi/Kural, Otorite, Baskı:* Bu alt kategoride yer alan öğretmenler, sınıfta görülen olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için öğrenciye müdahalede bulunmak gerektiğine inanmaktadırlar. Müdahaleci sınıf yönetimi bakış açısının davranışçı yaklaşım ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin sağlamak için tercih ettiği yöntemlerde davranışçı yaklaşımın temel varsayımları görülmektedir. Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımına göre öğretmen öğrenci davranışlarını kontrol etmeyi sorumluluğu olarak görür. Bu nedenle, öğretmen sınıf içi davranışlara yönelik kuralları kendisi oluşturur, beklentilerini açık ve anlaşılır şekilde belirtir ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için ödül ve zorlayıcı gücü kullanır. Müdahaleci bakış açısı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaz (Levin ve Nolan, 1991).

Bu bakış açısına göre öğrenciler, kurallara uymaya zorlanmalıdır. Bunun nedeni öğrencilerin sınıf kuralları oluşturma ve izleme yeterliğine sahip olmamasıdır. Ceza olumsuz davranıştan kaçınmayı; olumlu pekiştirmeler ise olumlu davranışı kuvvetlendirmeyi sağlar. Öğrenciler okula sosyal ve akademik becerilerden yoksun olarak gelir. Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etme becerisi olmadığı için öğretmenler olumlu ve olumsuz pekiştireçler kullanarak öğrencilerin davranışlarını değiştirmelidirler (Axelrod, 1977).

Müdahaleci sınıf yönetimi bakış açısında; öğrencinin davranışını kendi kontrol etme yeterliliği, özerkliği ve sorumluluğuna sahip olmadığı düşünülmektedir. Öğrenciye davranışçı yaklaşımın varsayımları ile paralel bir anlayışla müdahalede bulunulduğu görülmektedir. Sınıfta disiplin sağlama sorumluluğu öğretmenindir. Öğretmen kuralları koymas, bunlara öğrencilerin uymaları konusunda istikrarlı olması beklenir. Burada iki temel sorun gündeme gelmektedir. Bunlardan ilki, sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışının, sadece öğretmenin sınıfta oluşturacağı kurallarla ortadan kaldırılıp kaldırılamayacağıdır. Sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışları öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerini dikkate almayan öğretim yöntemlerinden kaynaklanıyor olamaz mı? Öğretmenin derste öğrenci katılımına dikkat etmemesi ya da öğrencilerin dikkat sürelerinin aşılması disiplin sorunlarının nedenini oluşturuyor olamaz mı? Öğretmen tüm bu olasılıkları dikkate almadan öğrencileri bastırma yolunu tercih ettiğinde neler olabilir? Öğrencilere özerk tercihler yapma olanağı tanımayan bir öğrenme ortamı onların zihinsel becerilerinin ve kişiliklerinin gelişimine nasıl bir etkide bulunur? Bu ortam onlar için

verimli, etkili, kendilerini ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı olarak algılanabilir mi? Bir diğer sorun ise böyle bir öğrenme ortamının öğrencilere neler kaybettireceğidir. Burada ilk sorun öğrencinin özgür bir ortamda kendi davranış sorumluluğunu üstlenmemesidir. Bu durum kuralların çok net olarak tanımlanmadığı ya da ciddi bir otoritenin olmadığı ortamlarda bireylerin belli bir öz kontrol içinde hareket etmemeleridir. Bu bakış açısı altında öğrenim görmeye alışmış olan bireylerin, doğru davranmak için her zaman birilerinin kuralları hatırlatmasını ya da yaptırım uygulamasını bekleyeceği düşünülmektedir. Bu da bireylerin doğru davranmak için her zaman birilerinin kontrolüne ihtiyaç duyacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, eğitim kurumlarının bireyleri eğitme konusunda üstlendiği rol konusunda düşündürücüdür. Eğitim süreci öğrencileri özerk öğrenenler ve davranışlarının sorumluluğunu alan bireyler olabilmelerini sağlamalıdır. Bunun yerine sadece denileni uygulayan öğrenciler olmalarını beklemek bireysel bir var oluş gösterme ve kendilerini gerçekleştirme süreçlerini engelleyebilir. Böyle bir bireyin geleceğin dünyasında kendini var edebilmesinin oldukça güç olacağı düşünülmektedir.

ÖĞRENME ORTAMI/ Sınıf Yönetimi/ *Müdahaleci \_ otorite/baskı\_ C1\_ Tarih\_ 1\_* Öğrenciyle yüz göz olduğun an bitti. ... “otur yerine” dediğin an oturacak. Eğer oturamayacaksan onu hiç demeyeceksin.

ÖĞRENME ORTAMI/ Sınıf Yönetimi/ *Müdahaleci \_ otorite/baskı\_ C1\_ Beden eğitimi\_ 1\_ Dersin başında öğrencilerin hareketlerinden az çok neler olabileceğini seziyorsunuz. Bunun önüne geçmek için bunlardan bir iki tane seçiyorsun. Sonra onlara bir ayar veriyorsun. Ondan sonra bir bakmışsın hepsi kontrol altında.*

ÖĞRENME ORTAMI/ Sınıf Yönetimi/ *Müdahaleci \_ otorite/baskı\_ B1\_ Türkçe\_ 1\_ Biraz sertim ama bilmiyorum değişik de sevgi saygıları var. Onu da yapmak gerekiyor bazı sınıflarımız 33 kişi bağırarak gerekiyor, kontrol etmek için... Tabi ki mükemmel gitmiyor her şey ama duruş kesinlikle önemli. İlk önce uyarma sonra bağırma sonra idareyle tehdit etme, kademe kademe. Çok şükür bu zamana kadar ciddi bir sıkıntı yaşamadım. Ben rahatım biraz o konuda.*

*Müdahaleci Alt Kategorisi/ Sabırla Olması Gerekeni Anlatma:* Müdahale alt kategorisinin diğer bir boyutunu, sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışlarına iletişim yolu ile müdahale edilmesi gerektiğine yönelik inançlar oluşturmaktadır. Bu sınıf yönetimi anlayışında da müdahale vardır ancak müdahale yöntemi farklıdır. Öğretmen öğrencilerinde gördüğü olumsuz davranışları düzeltmek için ikna/ nasihat yolunu tercih etmektedir. Öğretmen sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışların nedeni olarak kendi öğretim uygulamalarını değil, öğrencinin doğru olanın ne olduğu konusunda ikna edilmemesini görmektedir. Bu nedenle öğrencinin doğru olanın ne olduğu konusunda bilgilendirilmesi ve olumsuz davranışları konusunda uyarılmaları gerektiğine inanılmaktadır.

ÖĞRENME ORTAMI/ Sınıf Yönetimi/ *Müdahaleci\_Sabırla olması gerekeni anlatma\_* Benim sınıfımda çok disiplin problemi olmuyor. Ben sürekli olarak anlatıyorum sabırla... Bir şeyi yapıyorsunuz neden yapıyorsunuz. Bunun nedeni birilerinin size aferin demesi için değil, annenizin size kızacağı için değil. Ödevinizi yapıyorsunuz, öğretmeniniz size kızacağı için değil. Yapmanız gerektiği için. Zaman zaman da karşılaşıyoruz. Sınıf sütün liman olsa dışarıdan biri gelse sınıftaki düzen bozulur. O anda karmaşanın olması gerekmez. Okuma kitapları vardır. Onunla ilgilenebilir. Her durumda nasıl davranmaları gerektiğini anlatıyoruz. Öğretmem gereken konuları her türlü öğretim ama her şeyden önce bunu vermem lazım.

*Müdahaleci Olmayan Alt Kategorisi:* Müdahaleci olmayan alt kategorisinde sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışları, öğretmenin sınıftaki uygulamalarını değiştirmesi gerektiğini gösteren bir uyarı olarak kabul edilir. Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi bakış açısı insancıl (hümanist) ya da öğrenci merkezli olarak da bilinen felsefi ve psikolojik anlayışın varsayımları ile benzerlik göstermektedir. İnsancıl düşünceye göre birey, dışardan gelen uyarıcıların pasif alıcısı değil; duyan, düşünen, hisseden, yaratan, kendi amaçlarını algılayan ve bu amaçları içsel potansiyelini kullanarak ve keşfederek başaran kişidir (Hanif, Nawaz ve Tanveer, 1979). Başka bir deyişle insancıl akım her çocuğun içsel bir usa sahip olduğuna ve bu içsel usun çocuğu kişisel gelişmeye yönlendirdiğine inanmaktadır (Calloway, 1986). Burada insan davranışının gerisinde karmaşık zihinsel süreçler olduğu kabul edilir. İnsan davranışı sadece basit bir koşullanmanın sonucu olarak görülmez. Bireyler içinde bulunduğu ortamın açık ve örtülü mesajlarını yorumlayarak nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin çıkarımlarda bulunabilirler. İstenmeyen davranışların altında sadece öğretmenin otoritesi ya da öğrencinin o davranışın gerekliliği konusunda ikna olması yoktur. Wolfgang, (1999)'ın da ifade ettiği gibi bu davranışlar bir takım duygusal ve sosyal gereksinimlerin karşılanmamasının sonucunda doğan tepkisel davranışlar olabilir.

Öğretmenin olumsuz davranışa tepkisel müdahalede bulunması durumu daha da kötüleştirebilir. Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu zihinsel ve duygusal yapı gereği sınıf yönetimi, öğretmenin değişimini gerektirir. Çünkü problemleri davranış öğrenme ortamında öğrencinin zihinsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanmadığında ortaya çıkar. Bu da öğrencinin değil öğretmenin değişimini gerektirir. Bu bakış açısına sahip olan öğretmen bu nedenle öğrencilerin olumsuz davranışlarının bir takım ihtiyaçlarının karşılanmaması nedeniyle oluştuğu varsayımı ile hareket eder. Sınıfta meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenin kendi deneyimini sorgulayıcı bir yaklaşım ile ele almasına neden olur. Öğretmenin sınıf yönetimi uygulamaları bu nedenle öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıcı önlemler almakla ilgilidir. Öğretmen, istenmeyen davranışların

öğretim yöntemlerinden ya da öğrenme ortamının karmaşık sosyal ilişkilerin örtülü ya da açık mesajlarından kaynaklandığının bilincindedir. Bu nedenle öğretmen sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışlarının basit koşullanma süreçleri ile çözümlenemeyeceğinin farkındadır. İnsan davranışının daha karmaşık bir süreç olduğunun bilinciyle hareket eder.

Bu bakış açısına sahip olan öğretmenler sınıflarına gelen öğrencilerin sorumlulukları kadar hakları ve ihtiyaçları olduğunu düşünür. Sınıfta yaşanan sorunların kaynağını öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmaması olarak görür. Bu nedenle sorun çözmede ilk olarak “öğrencinin bu davranışı göstermesine neden olan nedir?” sorusuna verdiği cevaba göre kendini biçimlendirir. Eğer soruna öğrencilerin dinleme sürelerini aşan öğretim sürecinin neden olduğunu düşünüyorsa, ders dışı bir takım etkinliklere yer verebilir; konuyu anlamayan bir gruptan kaynaklandığını düşünüyorsa, dersi farklı öğrenci gruplarının gereksinimlerini dikkate alarak tekrar yapılandırır, öğrencilerin daha aktif olma gereksinimi duyduğunu düşünüyorsa sınıf gereklilikleri temelinde planını yeniden yapılandırır. Sorun öğretim değil sınıftaki sosyal ilişki açısından da kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda öğretmen sorun yaratan davranışın gerisinde gizlenmiş olan sosyal ya da duygusal gereksinimi fark ederek sınıf ikliminde gerekli değişimleri yapma yoluna gider. Her durumda öğretmen öğrenciden gelen davranış sorunlarını sınıfta bir şeylerin yolunda gitmediğinin sinyalleri olarak görür ve bunu gidermek için kendinde bir değişime gider.

Öğretmen öğrencilerini bir tepki ya da otorite figürü ile bastırma, korkutma ya da nasihat ile susturmak istememektedir. Sınıflarda bu yöntemler ile sınıf hâkimiyeti sağlama görünürde işe yarayabilir ancak otorite ortadan kalktığında ne olacağı ciddi bir sorundur. Diğer yandan insanı baskılama yolu ile bir takım davranışları koşullamaya çalışmak öğrencilerde negatif duyguların gelişmesine neden olabilir. Öğretmen bu nedenle öğrencilerin öz iradeleri ile bir öğrenme ortamında, bir sosyal ortamda nasıl davranmaları gerektiğini bilmelerini ister.

Öğrenme süreci sınıf ortamında gerçekleştiği hali ile karşılıklı etkileşim süreci içinde gerçekleşmelidir. Öğretmen bu süreci dikte edemez. Sadece bu süreci öğrenci açısından kolaylaştırabilir. Öğrenci tamamen özgür olduğu, rahatlıkla soru sorabildiği, fikirlerini paylaşabildiği bir ortamda öğrenme deneyimini yaşaması gerekir. Öğrenci, sınıfta itaat eden değil, bir takım hak ve özgürlükleri olan, tercih şansı olan bir bireydir. Öğrenme sürecinin tamamen öğretmen kontrolünde ve öğrencilerin de öğretmene itaat etmesi şeklinde gerçekleştiğine inanılmamaktadır. Bu nedenle de sınıf yönetiminde öğrencilerin



özgürlük alanları, bireysel farklılıkları ve tercihleri temele alınır. Öğrencilerin zihinlerini aktif kullanabilmeleri ve özerk öğrenenler olabilmeleri sınıf kültürü içinde verilir. Bu nedenle sınıf yönetiminde müdahale gerekiyorsa bu öğrenci değil öğretmen olmalıdır. Öğretmen öğrenci davranışlarının gerisindeki ihtiyaçları fark ederek buna göre öğretim karar ve uygulamalarında değişime gitmelidir. Öğrenci bir robot değildir. Sınıfta bir takım demokratik hakları vardır ve öğrencilere sınıfta verilen bu haklar öğrencinin gelecek hayatında demokratik değerlerle donanmasını ve davranışları üzerinde öz kontrol oluşturabilmesini sağlar.

ÖĞRENME ORTAMI/ Sınıf Yönetimi/ *Müdahaleci olmayan\_C2\_Sınıf öğretmeni\_1\_* Sınıfta yaşanan disiplin problemleri gibi durumlar, kullandığım yöntemin onlara uygun olmadığı bir çağrısı aslında. Onların öğrenme biçimlerine çok uygun olmadığı bir göstergesi aslında. Onlar diyor ki “öğretmenim bizi de gör, bizim de anlayabileceğimiz bir dilde konuş.” demek. Ben öyle görüyorum.

ÖĞRENME ORTAMI/ Sınıf Yönetimi/ *Müdahaleci olmayan\_A1\_Sınıf öğretmeni\_1\_* Sınıfta beklemediğim dersin işleyişini bozan durumlar genelde ilginin dağılmasına dayalı konuşmalar oluyor. Bu durum, aslında, süre ve mekânın dersin ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmamış olmasından kaynaklanıyor. Bu da çok normaldir diyorsunuz. Kırk dakika yetişkinler için bile çok fazla bir süre olabiliyor. Belki içeriğin hafifletilip, sürenin de uyarlanabilmesi gerekiyor. Her dersin mutlaka kırk dakika olması mı gerekir? Böyle bir şart neden var?

### 3.5.2 Disiplin Anlayışı Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Öğretmenin sınıf yönetimine yönelik bakış açısı ile yakından ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kategori, disiplin anlayışıdır. Disiplin anlayışı kategorisi öğretmenin, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını nasıl yorumladığı, öğrenciden beklediği davranışların neler olduğu ve nasıl müdahale edilmesi gerektiğini düşündüğüne ilişkin inançlardan oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin disiplin anlayışına ilişkin inançları üç alt kategori altında sınıflandırılmıştır. Bunlar: “riayet”, “ikna” ve “demokratik özgürlük”tür. Riayet alt kategorisinde, öğretmenin öğrencinin nasıl olması gerektiğine ilişkin net sınırları olduğu ve öğrenciyi bu duruma getirme konusunda sert ve tavizsiz bir yol izlenmesi gerektiğine inandığı görülmektedir. Öğrencilerden beklentilerde, onların gelişim dönemi özellikleri ya da kişisel tercihleri ile uyum dikkate alınmamaktadır. “Uzlaşma” alt kategorisinde, öğretmenin disiplin anlayışı öğrenci ile uzlaşmadır. Öğretmen öğrencilerinin farklı bireyler olduğunu, farklı gereksinimleri olduğunu kabul etmekte ancak öğrenci olmaları gereği bir takım sorumlulukları olduğunu da düşünmektedir. Öğretmen bu noktada, öğrencilerin ihtiyaçları ile sorumlulukları arasındaki uyumu sağlamak için uzlaşma rolünü yerine getirmesi gerektiğine inanmaktadır. Özgürlük alt kategorisinde ise öğretmen, öğrencilerinin hak ve özgürlükleri

olduğuna inanmaktadır. Öğrencilerinin başkalarının haklarına zarar vermediği sürece özgür olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin disiplin yaklaşımına ilişkin alt kategori ve açıklayıcı alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir. Çizelge 27’de, disiplin anlayışı kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

### Çizelge 27

#### *Disiplin Anlayışı Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğrenme Ortamı
Kategori	Disiplin Anlayışı
Tanımlayıcı Alıntılar	
Alt Kategoriler	Riayet Öğrencilerimde ağırlık görmek isterim; nasıl hareket edeceklerini bilecekler; uygun kıyafetle gelecek; öğrencilere iyi görünmek için onların seviyelerinde davranmak doğru değil onlar doğrunun ne olduğunu bilmiyor; öğrenci ile arkadaş olunmaz sınırimi bilecek; öğrenci ile aranda her zaman korunması gereken bir sınır olacak; öğrenciler hoş görünmek için laubali davranışlara girilmeyecek; öğretmenin otoritesi olacak; öğrenciler şefkat ve merhamet gösterebiliriz ama bir sınır olacak; öğrenci öğretmenin gözünün üzerinde olduğunu bilecek; bir iki ciddi ceza versen sorunlar çözülür yaptırımımız olacak; kurallar tavizsiz uygulanacak; acı da olsa bazen travma yaşatacak; dersi anlatırken beni bölmeyecek sorusunu not alacak ben anlatmadıysam bana soracak; öğretmen biraz asık suratlı olacak; bizi sadece öğretmen olarak bilecek; masanın yanına çok yaklaşamayacak; benimle burun buruna sohbet etmeyecek...
	Uzlaşma Her biri farklı, sularına gitmek gerek; olabildiğince çözüm odaklı hareket etmek gerek; problemlili bir durumla karşılaştığında stratejik hamleler yapmak gerek; bireysel ikna ve uzlaşma yolunu takip etmek gerek; ne yapıp ne edip öğrenci ile karşı karşıya kalmamak gerek; bazen yapman gereken sadece elinizi omzuna atmaktır; öğrenci ile çatışmadan bir orta yolu bulmak gerek; öğrenci ile zıtlaşmamak gerek ...
	Özgürlük Demokratik ve özgür bir öğrenme ortamı yaratmak; isteyen uyuyabilir isteyen beni dinlemeyebilir sadece arkadaşını engellemek kaydıyla; onlar robot değiller sınıfta tercihleri olmalı; arkadaşlarının öğrenme haklarına saygılı olmak kaydıyla özgür hareket edebilirler; birbirlerine zarar vermedikleri sürece istediklerini yapabilirler; çocukları özgür bırakmaktan yanayım; tırmanmak ve dans etmek istiyorsa sınıfta bunu yapabilmeli onlardan öğrenebilecekleri şeyler var ...

*Riayet Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride ifade edilen disiplin bakış açısı, öğretmenin katı kural ve beklentilerine uymaları gerektiği yönündedir. Bu alt kategoride öğretmenin öğrencilerine ilişkin net sınırlarla belirlenmiş beklentileri vardır. Öğrenciden bu davranışları görmeyi beklemektedir. Öğrenciler, öğretmenle onun çizdiği sınırlar çerçevesinde hareket edebilirler. Öğretmen, kurallarının tavizsiz bir şekilde uygulanması gerektiğinin altını çizmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında aşılmaması gereken sınırlar vardır. Bu sınırlar aşıldığı an, öğretmen öğrencileri üzerinde disiplin kuramaz. Bu nedenle

sınıfta önceliği öğrencilerle arasındaki mesafeyi bozmamaktır. Bu nedenle sınıfta öğrencilerle kurduğu ilişkinin öğretmen tarafından sınırları çizilmiş bir şekilde devam edeceği öngörülebilir. Öğretmen, öğrencileri onunla iletişim kurarken sınırlarını bildiğinde, ondan çekindiğinde öğrencileri üzerinde disiplin sağladığına inanır. Öğrenciler üzerinde disiplin sağlamak, öğrencilere net sınırlar koymayı ve bu sınırlara uyma konusunda tavizsiz davranmayı gerekli kılar. Öğretmenin öğrenci ile yakın ilişki kurması gereksiz yakınlık olarak görülür ve onaylanmaz.

Disiplin anlayışı riayet olan bir öğretmenin sınıf yönetimi bakış açısında müdahaleci bakış açısına sahip olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin öz kontrole sahip olmadığı bu nedenle de bu sınırların öğretmen tarafından konulması gerektiğine inanılmaktadır. “*Öğrencilere iyi görünmek için onların seviyelerinde davranmak doğru değil, onlar doğrunun ne olduğunu bilmiyor*” ifadesi bu bakış açısını göstermektedir. Burada öğretmen kendisi tarafından çizilen sınırlar içinde öğrencisinin hareket etmesine izin vermektedir. Öğretmenin bu sınırı aşan durumlarda, müdahale edeceği öngörülebilir. Böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin nasıl bir sınıf ortamında öğrenim görmek istediğini dile getirme hakkı olacağı şüphelidir.

Öğrencilerden öğretmene itaat etmeleri, öğretmenin çizdiği sınırlara riayet etmeleri beklenmektedir. Ancak burada öğretmenin çizdiği kuralların çağdaş öğrenme yaklaşımları ve öğrenmeye ilişkin bilimsel veriler ile çelişmesi halinde ne olacağı düşündürücüdür. Öğrencinin kendini özgür olarak ifade edebilmesi, öğretmene çekinmeden soru sorabilmesi, öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olabilmesi, öğretim sürecine eleştirel yaklaşması öğretmenin sınırları kapsamına girdiğinde ne olacaktır? Öğrenmenin doğasının gerektirdiği davranışlar, öğretmenin disiplin anlayışı nedeni ile bastırıldığında ne olacağı merak edilmektedir. Öğretmen, sadece kendi sınırlarına uymadığı için öğrencilerin özerk öğrenenler olarak gelişmelerine engel olabilir mi? “*Dersi anlatırken beni bölmeyecek- sorusunu not alacak ben anlatmadıysam bana soracak...*” inancına sahip bir öğretmenin öğrenmenin doğasından kaynaklanan gereklilikleri disiplin sınırlarının içine aldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerden çağdaş ve bilimsel uygulamaları sınıflarına taşımalarını beklemeden önce öğretmenlerin bu yaklaşımların gerektirdiği uygulamalara ilişkin inançlarını belirlemenin önceliğini ortaya koymaktadır. Disiplin anlayışını, riayet olarak konumlandıran bir öğretmenin sınıfında özerk öğrenen olma zihinsel becerisini geliştirme çabasında olacağına karşı şüphe duyulmaktadır.

ÖĞRENME ORTAMI/ Disiplin anlayışı/ *Riayet\_C1\_ Beden eğitimi\_1\_ Kesinlikle öğretmenin bir yaptırımını olmalı. Bu şimdi, bir takım olaylar oluyor. Bütün okullar için de geçerlidir. Ne yapıyorsun? Uyarıyorsun ama bir iki tane ciddi anlamda bir ceza versen bunu bir okul bilse. Ha diyeceksiniz ki afiş yapmak iyi bir şey mi? Ama bir şekilde, koca bir gruba hitap ediyorsun, iki bin kişilik bir grup. Yeri geliyor daha kalabalık... Sonuçta o kalabalığa bir şey yaptırman gerekiyor. Bunu da onu es geçiyorsun bunu es geçiyorsun bu sefer çocuğa karşı bir otoriten kalmıyor. “Ne olur ki, en fazla ne olabilir ki?” diyorlar.*

ÖĞRENME ORTAMI/ Disiplin anlayışı/ *Riayet\_B2\_Fen ve teknoloji\_3\_ Delinemez kurallarım var. Kurallarımdan asla taviz vermiyorum.*

*Uzlaşma Alt Kategorisi:* Bu alt kategorideki inançlar, kurallar ile öğrenci ihtiyaçları arasında uzlaşmaya işaret etmektedir. Bu alt kategoride öğretmen öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçları konusunda duyarlı bir bakış açısına sahiptir. Öğrenci ile uzlaşmanın yollarını bulma arayışındadır. Nitekim: “*öğrenci ile çatıştığın an ona verebileceğin hiçbir şey kalmamıştır.*” ifadesi öğretmenin öğrenci ile arasındaki ilişkiye önem verdiğini göstermektedir.

Öğretmenin öğrenciler ile kurduğu ilişkide çok net tanımlanmış sınırları yoktur. Ancak öğretmen öğrencilerine bir takım gereklilikleri kabul ettirme çabasındadır. Ancak bunu riayet alt kategorisinde olduğu gibi tavizsiz uygulamalar yoluyla değil uzlaşma yoluna giderek yapmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sorunlar iletişim süreci ile çözülür. Öğretmenin disiplin anlayışında rehberliğin ağır bastığı görülmektedir. Bu öğretmenler, öğrencilerin duygu dünyalarına karşı hassastırlar. Öğrencilerin rencide olmaması, sevgilerini kaybetmemek oldukça önemlidir. Öğretmen, öğrenme ortamının gereklilikleri ile öğrencinin ihtiyaçları arasında uzlaşmanın bir yolunu bulan iletişim uzmanı olarak görülebilir. Öğretmen bir şekilde öğrenci ile uzlaşmanın bir yolunu bulmalı ve öğrencinin bir takım kurallara riayet etmesini sağlamalıdır. Öğretmen öğrencisi ile sevgi ve saygıya dayalı iletişim bağı kurabildiğinde, öğrencisi ile çatışmadığında disiplin yaklaşımına uygun olarak hareket etmiş olur. Bu nedenle öncelik, öğrencilerle arasında iletişim bağıdır. Öğretmenin öğrenciyi karşısına alması, tavizsiz bir şekilde dediklerini uygulamalarında ısrarcı olması ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almaması onaylanmaz. Bu bakış açısında öğrencilerin davranışları üzerinde kontrol kurmanın yolunun iletişimden geçtiğine inanılır. Böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin nasıl bir sınıf ortamında öğrenim görmek istediklerini dile getirme haklarının olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan özerk öğrenenler olma ve kendilerini gerçekleştirme yolunda destekleneceğini söylemek mümkündür.

ÖĞRENME ORTAMI/ Disiplin anlayışı/ *Uzlaşma\_C1\_Türkçe\_1\_ Kesinlikle sınıf içinde negatif bir diyaloga girmeden çocukla bireysel olarak görüşmeniz gerekiyor. Öğretmen arkadaşlara hep söylediğim bu. Arkadaşlarının yanında davranışı olumsuz olsa bile, yüksek sesle bağırdığımızda ezilen olmamalıyım mantığı ile tepki gösterebiliyor. Olabildiğince çözüm odaklı olmak gerekiyor. Çocuğun söylediği ya da yaptığı bir şeyi şahsına bir hakaret olarak algılama. Çocuklar küfredebilir, hakaret edebilir. Sen profesyonel bir öğretmensen bunu yaşamazsın. Yaşadın diyelim, bunların hiçbirini bunu şahsi bir mevzuya dönüştürmemeli.*

ÖĞRENME ORTAMI/ Disiplin anlayışı/ *Uzlaşma\_C1\_Tarih\_1\_ Öğrenciyle karşı karşıya gelmeyecek pozisyon belirlemen lazım. Öğrenciyle yüz göz olmayacaksın. Bunun sistemleri vardır. Yeri geldiğinde iki elini omzuna attığın zaman “Ne haber, nasıl gidiyor?” dediğin zaman bu iş çözülür. Yani gönlünü alabilirsin ya da “sen bunu yanlış yapıyorsun, yapmayacaksın?” dediğinde senin tavrını bilince de çocuk. Severek de olabilir. Ben gerçekten karşı karşıya gelmedim. Bir şekilde çözdüm. İdareye de yansıtmadım.*

*Özgürlük Alt Kategorisi:* Özgürlük alt kategorisinde yer alan inançlar öğrenme ortamının öğrencilere demokratik özgürlük sağlaması gerektiğine işaret etmektedir. Bu alt kategoride öğretmenin öğrencilerine ilişkin net sınırlarla belirlenmiş beklentileri yoktur. Öğrenciler ve öğretmen aynı ortamı paylaşan eş haklara sahip bireylerdir. Her bir birey diğerini rahatsız etmediği sürece dilediği gibi davranabilir. Öğretmen tavizsiz uygulanan kurallara karşıdır. Sınıf kuralları birlikte belirlenir. Öğretmen tarafından oluşturulmuş ve öğrencinin uyması gerektiği konusunda bir zorlama ya da uzlaşma söz konusu değildir. Öğretmen ve öğrenci sınıf kuralları konusunda eş söz söyleme hakkına sahiptir. Burada öncelik öğrencilerin herkesin hakkına saygı duyması ve kuralların zorunluluk değil bir gereklilik olduğunun benimsenmesidir. Kurallar kimse tarafından dikte edilmez. Kurallar üzerinde tartışılabilir, eleştiri getirilebilir ve değiştirilebilir. Bu nedenle disiplin anlayışı yeniden yorumlanmaya açıktır. Öğretmen; öğrencileri herkesin hakkına dikkat ederek davrandığında, kuralların gerekliliği konusunda herkes hemfikir olduğunda ve kurallar üzerinde yeniden yorumlama ve değişimde bulunulabildiğinde disiplin anlayışı ile uyumludur. Öğretmenin, öğrencinin demokratik özgürlüklerine karşı davranışlarda bulunması onaylanmaz.

Disiplin anlayışı özgürlük olan bir öğretmenin sınıf yönetimine yöneik bakış açısı, öğrencilerin ihtiyaçları temelinde biçimlenir. Bu anlayışta yukarıdaki anlayış ile paralel olarak öğrencilerin sınıfta hak ve özgürlükleri vardır ve sosyal bir ortamda olmaları gereği sınıfta bulunan diğer bireylerin haklarını kısıtlamamak şartı ile özgürdürler. Bu bakış açısında, bireylerin davranışı üzerine baskı kurmanın doğru bir yol olmadığı kabul edilir. Öğrenci her şeyden önce bir takım gereksinimleri olan bireydir. Her zaman aynı şekilde davranması beklenen bir robot değildir. Sınıfta bir takım kuralları sorgulamadan olduğu

gibi davranması beklenmemelidir. Öğrenme ortamında demokratik özgürlük, diğer yandan sınıfta öngörülemeyen bazı öğrenme fırsatlarının doğmasına neden olabilir. Öğrencinin sınıfta kendini özgürce ifade edebilmesi hak olarak görülür. Bu olanaklara sahip öğrencinin ileride çalıştığı ortamı daha verimli, insancıl, demokratik hale getirme konusunda sorumluluk alabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmen öğrencilerine sınıfın tek sahibinin kendi olmadığını, sınıfın istendik bir öğrenme ortamı olmasının kendi ellerinde olduğu bilinci ile hareket etmektedir. Bu da bireyin yaşadığı ve çalıştığı ortama karşı aidiyet ve sorumluluk duygusu ile yaklaşmasını sağlayacaktır. Bu açıdan öğrencilerde demokratik davranışların yerleşmesinde, öğretmenin bu disiplin yaklaşımının etkili olduğuna inanılmaktadır.

ÖĞRENME ORTAMI/ Disiplin anlayışı/ *Özgürlük\_B1\_Okulöncesi\_3* Ben kuralcı bir öğretmen değilim asla. Ben çocukları özgür bırakmaktan yanayım... Birbirlerinin hakkına müdahale edemeyecek kadar özgür bırakırım. Her şeyi yapabilir sınıfta. Oynayabilir, zıplayabilir ama kendilerine başkasına zarar vermeyecek nitelikte. Çocuk buraya tırmanmak istiyorsa müdahale etmem. Çocuk o deneyimi yaşamak istiyor. Elinden tutar tırmandırırım sonra birlikte ineriz aşağıya. Ben bu felsefeyle bakıyorum. O çocuk ne bileyim sırada dans etmek istiyor. Ona ben engel olmam. Tırmanmak istiyor. Çocuğun kas gelişimi için gerekli değil mi bu? Evet, bırakın tırmansın... Başkasına ve kendine zarar vermediği sürece benim sınıfımın çocukları her şeyi yapabilirler.

ÖĞRENME ORTAMI/ Disiplin anlayışı/ *Özgürlük\_B1\_Tarih\_5* Özgürlükçü bir öğretmenim. “Şu an kapalıyım kafamı şöyle koyup sevgilimi düşünmek istiyorum; şu an kafamda başka bir şey var” dersin tamam özgürsün. Ya da çok geç yatmışsa “kendimi durduramıyorum çok uykuya ihtiyacım var hocam” arkada uyumasına da izin veriyorum. “Çivi gibi böyle oturtursun, sağ sola dönmeyeceksin...”. Ben ders anlatırken o bana gaddar geliyor. Kendimden nefret ettiriyor. Anlayışlı olduğunuz sürece anlayış görüyorsunuz. Hep dedim ya kendinizi sevdireceksiniz önce. O an sorunlarına anlayış göstereceksin ki emin olun o sizin için elinden geleni yapıyor. Sevme bile “Öğretmenim geldi. Düzenli olmam lazım. Onu üzmemem” duygusuna sahip oluyor.

### 3.5.3 Öğrenme Ortamı Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

İdeal öğrenme ortamı hangi özelliklere sahip olmalıdır? Öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen, zengin sosyal yaşantılar sağlayan, psikolojik açıdan sağlıklı ve geleceğin dünyası ile baş edebilecek üst düzeyde zihinsel becerilerle donanmalarını sağlayan bir öğrenme ortamı nasıl olmalıdır? Öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği benimsenen bakış açısına göre değişkenlik göstermektedir. Sıraların arka arkaya sıralandığı bir öğrenme ortamı ile hareketli sıraların sürekli yer değiştirdiği bir sınıfta benzer öğretme ve öğrenme deneyimlerinin benimsendiğini söylemek oldukça güçtür. Öte yandan öğrenme ortamlarının gelişen teknolojiye oldukça etkilendiği de bilinmektedir. Peki, öğretmen ideal öğrenme ortamına hangi açıdan yaklaşmaktadır. Öğrenme ortamına ilişkin getirdiği eleştiri ya da beklentiler öğrenme ortamının hangi özelliğine odaklanmaktadır.

Öğretmenin öğrenme ortamına olan bakış açısının, sınıf içi karar ve uygulamalarının gerisindeki mekanizmaları anlama konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sınıf, ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir (Çalık, 2003). Eğitim ilgili en küçük birimden en büyük birime kadar gösterilen tüm çaba öğrenme ortamının niteliğini artırmak ile ilgilidir. Buna tüm eğitim harcamaları, öğretmen eğitimi ve program geliştirme süreci de dâhildir. Bütün çalışmalar öğrenme ortamının, farklı öğrenen özelliklerine hitap eden zengin uyaranlarla donanmış; zihinlerini etkin kullanan, sağlıklı bireyler yetişmesine olanak tanıyan özelliklere sahip olması içindir. Diğer yandan öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği, benimsenen bakış açısına göre değişkenlik göstermektedir. Örneğin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre sınıf, bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin, öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Şaşan, 2002). Ancak öğrenme ortamında sözü edilen özellikler, büyük oranda öğretmenin tercihleri ile şekillenmektedir.

Öğretmenin öğrenme ortamına olan bakış açısı, öğretmenin ideal bir öğrenme ortamını nasıl ele aldığını görünür kılacaktır. Çünkü görüşmelerde öğretmenlerin, ideal öğrenme ortamını farklı açılardan ele aldığı fark edilmiştir. Bir takım öğretmenler ideal öğrenme ortamını, sınıfın disiplin ve düzeni açısından ele almışlardır. Diğer bir grup öğretmenin ideal öğrenme ortamına iletişim olanakları ve düzeyi temelinde yaklaşmıştır. Son olarak bazı öğretmenler ise ideal sınıf ortamını, öğrencilerin öğrenme olanakları, öğrenme yaşantıları temelinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ideal öğrenme ortamını tanımlama biçimleri, öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarındaki farklılıklarla ilgili olabilir.

Öğretmenlerin öğrenme ortamını tanımlama biçimi ne ile ilgilidir? Öğrenme ortamını disiplin sorunu olarak gören bir öğretmen ile iletişim problemi olarak gören bir öğretmenin sınıf içinde sınıf yönetimi, öğrenci ile kurduğu iletişim, disiplin yaklaşımı ve sınıftaki öncelikleri açısından farklılıklar göstereceği düşünülmektedir. Çizelge 28'de, öğrenme ortamı kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

## Çizelge 28

*Öğrenme Ortamı Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Öğrenme Ortamı
Kategori	Öğrenme Ortamı
Tanımlayıcı Alıntılar	
Alt Kategoriler	<p>Disiplin sorunu</p> <p>Öğrencilerin belli kurallar sistemi içinde hareket ettiği; saygılı bir iletişimin kurulabildiği; herkesin sınırını bildiği; sessiz; öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken herkesin sessiz olduğu; bilgi alış verişinde bulunurken dikkat dağıtan şeylerin olmadığı; anlattıklarım bittiğinde soru sorulduğu; neyi ne zaman sormaları gerektiğini bilen; kuralların ve rollerin net bir biçimde tanımlandığı; kuralların istisnasız uygulandığı bir ortam .</p>
	<p>İletişim sorunu</p> <p>Çocukların ürettikleri çalışmalarla dolu; herkesin kendisini rahat bir biçimde ifade edebildiği; bilginin doğduğu, büyüdüğü, farklı noktalara kaydırıldığı; etkileşimli masaların olduğu; birbirlerini görebildikleri-iletişim kurmalarına imkân tanıyan U masaların yer aldığı; etkin diyalogu mümkün kılan fiziksel donanımlara sahip ; gruplar halinde birlikte çalışabildikleri; çocukların iletişim ihtiyaçlarını dikkate alan; kendilerini rahat rahat ifade edebildikleri; eğlendikleri, etkileşim kurabildikleri; pozitif/ destekleyici, hata yapmaktan korkmadıkları; derse aktif olarak dâhil oldukları; etkileşimli; herkesin söz aldığı, derse katıldığı; öğretmenle rahat iletişim kurabildikleri; birbirlerine soru sorabildikleri; birbirlerinden öğrendikleri; katılımcı seslerle dolu; herkesin birbirini gördüğü bir ortam.</p>
	<p>Öğrenme Olanığı Sorunu</p> <p>Öğrendiklerini uygulayabilecekleri; gözlem-deney ve araştırma yapmaya imkan tanıyan; hayatla bağlarını kopartmamış; zengin öğrenme deneyimleri sağlayan; bilgiye rahat ulaşabilecekleri; öğrenme merakı uyandıran; disiplinlerin gerektirdiği çalışmaları yapabildikleri; öğrencilere zengin öğrenme olanakları sunan; yaratıcılıklarını geliştiren; sanatsal faaliyetlerde bulunabilecekleri; öğrendiklerinin yaşam ile bağını kurabilecekleri; kendi kendine öğrenebilecekleri; kendi öğrenme biçimlerini keşfettikleri; uyarılar açısında zengin; atölye, laboratuvar, kütüphane bölümlerine sahip bir ortam....</p>

*Disiplin Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen, öğrenme ortamının gerekliliklerini disiplin sorunu olarak ele almaktadır. İdeal öğrenme ortamını öğrencilerin kurallara riayeti, sınıfın sessizliği açısından tanımlanmaktadır. Öğretmen ideal öğrenme ortamını tanımlamak için çok sayıda değişken arasından neden disiplini seçmiştir? Öğretmenin ideal öğrenme ortamını disiplin açısından ele alması, öğretmenin hangi özelliğine işaret etmektedir? Öğretmenin ideal öğrenme ortamını disiplin açısından açıklaması, öğrenme ortamındaki önceliğinin sınıf içi disiplin olduğunu göstermektedir. Sessiz bir sınıfın öğretmen için ideal öğrenme ortamı oluşu onun öğretim uygulamaları konusunda öngöründe bulunabilmeyi sağlamaktadır. Sessiz bir sınıf, öğretmenin bilgi aktardığı, öğrencilerin ise öğretmeni sessiz bir şekilde dinlediği geleneksel öğrenme ortamını işaret etmektedir. Nitekim çağdaş yaklaşımların işaret ettiği öğrenme



ortamlarının sessiz olması mümkün ve istendik değildir. Bu açıdan öğrenme ortamını disiplin sorunu olarak gören bir öğretmenin, öğretim uygulamalarında geleneksel yaklaşımı benimseyeceği söylenebilir.

ÖĞRENME ORTAMI/ İdeal öğrenme ortamı/ *Disiplin sorunu\_ C1\_ Tarih\_ 1\_*  
Benim gibi öğrencilerimin de kurallar sistemi içinde hareket ettikleri bir öğrenme ortamı. Saygılı bir iletişim kurulacak. Herkes sınırını bilmeli. Eğer ortam yüz göz olduğu an biter. Dengeyi korumak gerek. Bu size bağlı.

ÖĞRENME ORTAMI/ İdeal öğrenme ortamı / *Disiplin sorunu\_ B1\_ Bilişim\_ 1\_*  
Sessiz, disiplinli, öğrencilerin ne zaman neyi sormaları gerektiğini bildikleri bir öğrenme ortamı oluşturulmalı.

*İletişim Sorunu Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen, öğrenme ortamını iletişim açısından ele almaktadır. İdeal öğrenme ortamını öğrencilerin öğrenme ortamında çok yönlü iletişim olanağına sahip olması, ortamın gerek fiziksel gerek sosyal açıdan öğrencilere çok yönlü iletişim olanağı sağlaması açısından tanımlanmaktadır. Öğretmen ideal öğrenme ortamını tanımlamak için neden çok sayıda değişken arasından iletişimi seçmiştir? Öğretmenin ideal öğrenme ortamını iletişim açısından ele alması, öğretmenin hangi özelliğine işaret etmektedir? Öğretmen ideal öğrenme ortamını iletişim açısından açıklaması, öğrenme ortamındaki önceliğinin sınıf içi iletişim olduğunu göstermektedir. Buna göre sınıf, öğrencinin öğretmeni ve akranları ile iletişim içinde olabildiği, soru sorabildiği, bir birileri ile fikirlerini paylaşabildiği bir ortam olmalıdır. Çoklu iletişim olanaklarının olduğu bir sınıf, öğretmenin öğrencileri ile birlikte öğrenmeyi deneyimlediği; öğrencilerin merak, heyecan gibi duygusal özelliklerine önem verildiği; öğrencilerin soru sormaktan, kendini ifade etmekten çekinmedikleri; sınıftaki iletişim ortamının bir öğrenme aracı olarak kullanıldığı bir ortamdır. Nitekim çağdaş yaklaşımlar da bu özellikleri desteklemektedir.

ÖĞRENME ORTAMI/ İdeal öğrenme ortamı / *İletişim sorunu\_ C1\_ İngilizce\_ 1\_*  
İdeal bir öğrenme ortamında U şekli oturma tarzı olmalı. Her taraftan öğretmeni daha rahat görüyor ve birbirleri ile ilgileri fazla oluyor. Ama arka arkaya oturduklarında birbirleri ile ilgileri daha az oluyor.

ÖĞRENME ORTAMI/ İdeal öğrenme ortamı / *İletişim sorunu\_ A1\_ Din\_ 1\_* Daha oval, dairesel, herkesin birbirini gördüğü, konuşanların birbirlerini takip edebildiği, bilginin top bilgi ortada döndüğü böyle ortamlar kurulmalı. Sınıfta akıllı tahtalar çok elzem değil bence bunlar daha önemli. Sınıfta insani ilişkiler daha önemli. Diğerlerini telafi edebiliriz. Onları bir şekilde idare edebiliriz. Ama onları bir şekilde anlamamız, öğrencinin birbirine değer vermesi, kendilerinin bir bütünü tamamladıklarını hissetmeleri, özgüven ve mutluluk için... Önce bunların sağlanması lazım. Diğerlerini yaparız çok sorun değil.

*Öğrenme Olanağı Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmen, öğrenme ortamının gerekliliklerini öğrenme olanağı açısından ele almaktadır. İdeal öğrenme ortamını

öğrencilere sunduğu öğrenme olanağı açısından tanımlanmaktadır. Öğretmen ideal öğrenme ortamını tanımlamak için çok sayıda değişken arasından neden öğrenme olanağını seçmiştir? Öğretmenin ideal öğrenme ortamını öğrenme olanağı açısından ele alması, öğretmenin hangi özelliğine işaret etmektedir? Öğrenmenin nasıl olduğuna ilişkin öğretmenin bakış açısının, öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğine ilişkin gereklilikleri belirlediği düşünülmektedir. Bu alt kategoride öğretmenin ideal öğrenme ortamını, öğrenme olanağı açısından açıklaması, önceliğinin öğrenme olduğunu göstermektedir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenebilmelerini, öğrenmeyi öğrenebilmelerini, kendilerini keşfedebilmelerini, zihinsel kapasitelerini üst düzeyde kullanabilmelerini diğer tüm değişkenlerden daha fazla önemsendiği düşünülmektedir. Üst düzeyde zihinsel becerileri harekete geçiren bir sınıfın, öğretmen için ideal öğrenme ortamı olduğunun ifade edilmesi, öğretim uygulamaları koşunda öngörüle bulunabilmeyi sağlamaktadır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ön planda tutulduğu bir sınıfta, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat verileceği düşünülmektedir. Nitekim ideal öğrenme ortamını tanımlama “*kendi öğrenme biçimlerini keşfettikleri*” ifadesi öğretmen için öğrenme kadar öğrenme biçimine de önem verildiğini göstermektedir. Öğretmenin açıklamalarından sınıfın öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine dikkat edilerek biçimlendirilmesi gerektiğine inanıldığı görülmektedir. Öğrenme ortamının öğrenci merkezli, öğrenci kontrollü, esnek yapıları ve yüksek etkileşimli olmasına işaret edilmektedir.

ÖĞRENME ORTAMI/ İdeal öğrenme ortamı / *Öğrenme Olanacağı Sorunu \_ C2\_ Sınıf öğretmeni \_ 1 \_* Öğrendiklerinin karşılıklarını okul bahçesinde yaptıkları gözlem, uygulamalarla görebilecekleri şekilde düzenlenmiş. Az katlı, geniş, öğrencilere seçenekler sunan, gözlem ve deney yapabilmesine, araştırma yapmasına olanak tanıyan, hayatla bağlarını koparmayan sınıflar.

ÖĞRENME ORTAMI/ İdeal öğrenme ortamı / *Öğrenme Olanacağı Sorunu \_ B2\_ Fen\_ 1\_ Sınıftaki oksijen oranı düşerse öğrenme gerçekleşmez. Sıcakta çok öğrenme olmaz. Hafif serin ve havalandırılmış olması gerekir. Yoksa dersten kopar. Kesinlikle fiziksel ortam olarak tam olmalı. Eğer sınıfının camları açılmayan bir sınıfta öğretmenseniz, isterseniz süpermen olun, öğrencileriniz çok nitelikli olsun bir faydası olmayacaktır.*

ÖĞRENME ORTAMI/ İdeal öğrenme ortamı / *Öğrenme Olanacağı Sorunu \_ B1\_ Sınıf öğretmeni \_ 5\_ Örneğin masa sandalye olmasa, yerde minderler, küçük çalışma alanları, kil çalışması, el sanatları, tiyatro köşesi, kukla gösterisi ile akıllı tahta ve bilişim çalışmalarının yapılacağı yerler, deney köşeleri, matematik çalışmalarının yapılacağı alan, Türkçe köşesi edebi eserlerin yer aldığı yerler, tavandan sarkan evren uzay boşluğu ...*

### 3.6 Program Temasına Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Bu temada öğretmenlerin programa ilişkin inançları yer almaktadır. Program temasında yer alan inançlar üç kategori altında incelenmektedir. Bu kategoriler “planlama, öğrenme gereksinimleri, öğrenmenin göstergeleri” dir. Program teması altında sınıflanan inançlar üzerinde gerçekleştirilen analizlerle öğretmenlerin planlama, öğrenme gereksinimleri, ölçme ve değerlendirme konularında kaç farklı bakış açlarına sahip olduğu, bunların özelliklerinin ne olduğu, bu bakış açılarının öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarında hangi tercihlere yönlendirebileceği ve bu tercihlerin olası sonuçlarına ilişkin yorumlarda bulunmaktadır. Aşağıda program temasına ait kategori ve alt kategorilere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

#### 3.6.1 Planlama Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Planlama, bir takım amaçlara ulaşmak için gelecekte uygulanacak bir dizi kararı hazırlamayı gerektiren bir süreçtir (Ergen, 2013). Öğretim etkinliklerinin amacına ulaşması, bu etkinliklerin planlı olarak hazırlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Öğretmenlerin çalışmalarını planlamaları, bu planlama için özel bir uğraş göstermeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin plan yapmaları, çalışmalarını sistemli olarak yürütebilmeleri için gereklidir. Plan, önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynaklardan yararlanılacağı, elde edilen başarıların nasıl değerlendirileceği gibi konuların önceden tasarlanıp, kâğıt üzerinde saptanmasıdır (Küçükahmet, 2014). Eğitim öğretim konusunda yapılan her türlü bilimsel ya da politik çalışma sınıflardaki öğrenme yaşantılarının niteliğini artırmak içindir. Öğretmen planları bunun giriş yolu olarak görülebilir. Öğretmen planı ister yazılı ister zihinsel olarak yapılandırılan sınıfta uygulayacaklarının bir ön görünümünü sunacaktır. Öğretmen sahip olduğu pedagojik bilgi ve beceri olanağınca planlamasını yapılandıracaktır. Bu durumda planlar sınıf içi öğretme ve öğrenme yaşantılarının önemli bir göstergesi olacaktır.

Planlama her şeyden önce öğretmenin hazırlığıdır. Küçükahmet (2014)’e göre öğretimin planlanması, öğretmenin eğitim öğretimde neyi, niçin, nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak verimini artırır. Öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin dikkate alınarak zaman ve süresinin düzenlenmesini sağlar. Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme ve öğretme süreçleri ile araç gereçlerin seçilmesini, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girilmesini sağlar. Görüldüğü gibi planlama, öğretmenin işinin

ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenin en temel yükümlülükleri arasında görülmekte ve öğretmenlerin mesleki yeterlik ve niteliklerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. İyi bir planlamanın nitelikli öğretimin bir gereği olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmen denetiminde yıllarca öğretmenlerin planlarının incelenmesi büyük yer tutmuştur. Plan öğretim uygulamalarının bir yansıması olarak kabul edilmektedir.

2005 yılına kadar plan yasal bir sorumluluk olmuştur. Bu tarihten sonra 2551 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergesi”nin “Ders Planı” başlıklı 12. maddesine göre: “Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılır” ibaresi öğretmenler için planın zorunlu olarak görülmediği bir dönemin başlangıcı olmuştur. Her ne kadar kılavuz kitaplarda yer alan planların dışında bir plan uygulanacak ise öğretmenin ona uygun bir planlama yapması gerekir ibaresi yer alsa da görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı “artık plan kalktı!” ifadesini kullanmışlar, planın artık zorunlu olmadığını ifade etmişlerdir. Burada ifade edilen plan öğretmenlerin geleneksel öğretim formatına karşılık gelmektedir.

Geleneksel öğretim planlamanın kökleri Tyler (1949)’ın çalışmasına kadar takip edilebilir. Onun program yaklaşımı dört bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar: amaçları netleştirme, amaçlara ulaştıracak olan öğrenme deneyimlerini seçme, öğrenme deneyimlerini düzenleme ve öğrenme deneyimlerinin etkililiğini değerlendirmedir. Tyler, amaçları diğer tüm birimlere kılavuzluk eden bir ölçüt olarak görür. Tyler’den sonra onun işaret ettiği bölümlerden oluşan çok sayıda plan modeli ortaya çıkmıştır (Freiberg ve Driscoll, 2000). Görünürde bu yapı öğretim uygulamalarını planlamanın ve denetlemenin en makul yoludur. Fakat bu planların çoğu, varlığını haklı gösteren idealleri ve teorileri somutlaştıramayan bir şablon olmaktan öteye geçememişlerdir. Bu şablonlar, öğretmenin neyi planladığını dikkate alma konusunda yanılgıya düştüğü (John, 2006; Maroney ve Searcey, 1996) yönünde eleştirilmektedir.

Planlama konusunda gerçekleştirilen çok sayıda araştırma, uygulamanın planlamada olduğu gibi yürümediğini göstermiştir. Nitekim öğretmenlerin planlama uygulamalarına ilişkin yapılan çok sayıda araştırma, amaçları netleştirmenin öğretim planlarının sanıldığı gibi merkezi bir elemanı olmadığını göstermektedir (Peterson vd., 1978; Zahorik, 1970; Yinger, 1980). Planlama yaparken diğer birimlere, amaçtan daha fazla öncelik verildiğini bulmuşlardır. Zahorik (1990), öğretmenlerin %51’inin ilk kararının içerik ile ilgili

olduğunu bulmuştur. Bu kısa özetle de görüldüğü gibi amaç odaklı plan, öğretmenlerin planlama etkinliklerini açıklamamaktadır. Hatta öğretimi bir dizi amaca sınırlandırmakta ve yapılandırmacı, yaratıcı program materyallerinden doğabilecek daha zengin beklentileri engellediği (John, 2006) yönünde eleştirilmektedir. Maroney ve Searcy (1996) ise olaya daha farklı yaklaşarak sözü edilen durumun planlama biçiminden değil nasıl yapılması gerektiğine ilişkin doğru bir eğitim görülmemesinden kaynaklandığını ifade etmektedir.

Peki, öğretmen için plan nedir? Plan öğretmen için hangi işlevi yerine getirmektedir? Planlamanın işlevi ders kitaplarındaki bilgilerin yerlerini göstermek mi; şubeler arasında aynı yerde olmayı sağlamak mı; öğrencilerle baş etmeyi sağlamak mı; sınıfa sağlam ve emin bir halde girmeyi sağlamak mı; kendisini profesyonel olarak görmek mi yoksa öğrenmeyi artırmak mı? Planlama içerik düzenleme midir; sınıf içindeki iletişim, yönetim ve güven ile ilgili bir düzenleme midir yoksa temel olarak öğrenme ile ilgilidir midir? Plan öğretmen için neyi temsil etmektedir?

Bu cevaplar öğretmenin bir plandan ne beklediğini etkileyen sorulardır. Öğretmen bir plandan anlatacağı içeriğin sırası ve düzenini doğru olarak göstermesini bekleyebilir, ya da sınıfta yapması gerekenleri sıralayarak öğretmenin öğrenciler karşısında güven içinde dersini işlemesini ve bu yolla sınıfta disiplin sorunlarının önüne geçmeyi düşünebilir ya da öğrencilerin öğrenmeleri artırıcı bir etkisi olabileceğini düşünüyor olabilir. Peki, öğretmenlerin planlama konusunda sahip olduğu farklar, neyin göstergesidir? Öğretmenler neden plana farklı anlamlar yüklemektedirler? Öğretmenin planda gördüğü işlevin, sınıfta en önem verdiği şey olduğu düşünülmektedir. Eğer bir öğretmen sınıfta içerik öğretimine önem veriyorsa, planlamadan içerik düzenlemesini beklediği düşünülmektedir. Eğer öğretmen, öğrencilerinin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeye odaklı ise planın etkili öğrenme ortamları tasarlama sürecine kılavuzluk etmesi gerekmektedir. Kısaca plan öğretmenin kılavuzudur. Öğretmen kılavuzundan ne bekliyorsa sınıfta onu uyguladığı, çünkü ona gereksinim duyduğu düşünülebilir. Bu açıdan öğretmenin plana yüklediği işlev, öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarında neye ağırlık verdiğinin bir göstergesi olarak ele alınmalıdır.

Planlama öğretim programlarının sınıfta hayat bulmasını sağlayacak olan giriş mekanizmasıdır. Öğretmenin planında yer almayan hiçbir yenilik, sınıftan içeri girmeyecektir. Planlama, sadece yazılanları değil; öğretmenin gerek zihinsel gerek

materyal açısından hazırlıklarını içine almaktadır. Bu açıdan öğretmenin gelişimi, öğretimin iyileştirilmesi, öğrenme ortamlarının etkili hale getirilmesi konusunda gerçekçi adımlar öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin anlayış değişimi ile ilgili olacaktır. Plana ilişkin bakış açısı bu açıdan öğretmenin sınıf uygulamalarının bir göstergesi olacaktır.

Aşağıda öğretmenlerin planlamaya yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren üç alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; İçeriksel hazırlık, yönetsel hazırlık, öğrenmeyi artırıcı hazırlıktır. Çizelge 29’da, planlama kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 29

*Planlama Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Program	
Kategori	Planlama	Tanımlayıcı Alıntılar
Alt Kategoriler	İçeriksel hazırlık	Test kitaplarından yararlanırım; ders kitabından konuya bakarım; 1-2 kaynaktan bol örnek toplarım; plan olmasa derine kaçabilirsin; neyi ne kadar vereceğimi ayarlamak; dijital soru bankası oluşturdum hafta hafta ayırdım; yazılı bir şey değil ders notları şeklinde; girdiğim sınıflar arasında dengeyi korumak için notlar alırım; kimde neredeyim bilmem gerek; kimde gaza kimde frene basacağım plan yaparım; her sınıfta aynı yerde olmak için notlar alırım; geride miyim; ileride miyim; kitap bitecek mi bunu için plan yaparım; ne anlattım kimde nerede kaldım notlar alırım ...
	Yönetsel hazırlık	Ben ne yapacağım dediğin an disiplin bozulur; ne yapacağımı bilmezsen sınıfta kopukluk olur; plan olmazsa sınıfa hâkim olamazsın, çuvallarsın; yol kazası riskini azaltır; sınıfta öğretmen güven verir, ne yapacağımı bilir duraksamazsın...
	Öğrenmeyi artırıcı hazırlık	Planlama olmazsa öğrenme yavaşlar; nasıl farklı şeyler söyleyebilirim; gelecek hafta bununla ilgili nasıl bir yol takip edebilirim; ders öncesinde o derste ve sonrasında ne yapacağım; ne isteyeceğim; her şey çok net olmalı bunu plan sağlar... Bu işin bilimsel yanını dersimize aktarmanın yolu; eğitim alanındaki yenilikler planla derse girer; plandaki her bölümün bilimsel bir dayanağı var onlar boşuna değil; bu işin profesyonel yanı bakıcıdan farkım planlarım...

*İçeriksel Hazırlık Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlara göre, planlamanın işlevi, anlatılacak içeriğe ilişkin hazırlık sağlamaktır. Burada planlama anlatılacak olan içeriğin gözden geçirilmesi, özetlenmesi, derlenmesini içine alır. Bu alt kategoride yer alan öğretmene göre, anlatılacak konuya ilişkin ders kitabı ve kaynak kitapların okunması ve özetlenmesi planlama için yeterlidir. Öğretmen planlama kapsamında anlatılacak içeriğin kazanımlarına, zihinsel becerilerine, kullanılacak yöntem

ve tekniklere, ölçme değerlendirme uygulamalarına ya da diğer disiplinlerle kuracağı ilişkiye ilişkin çalışmalardan söz etmemektedir. Bu durum öğretmenin öğretmeyi bilgi aktarma süreci olarak gördüğünü düşündürmektedir. Peki “ne” anlatılacağına belirlenmesi o içeriğin öğrenme için uygun bir forma dönüşmesi anlamına gelmekte midir? Öğrenme için “ne öğreteceğim?” sorusuna cevap vermek yeterli midir? Bu alt kategorideki ifadeler, içeriğin nasıl öğretileceği sorusunu yanıtsız bırakmaktadır. Çünkü öğretmenin ifade ettiği hazırlık öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin herhangi bir veri sağlamamaktadır. Öğretmenin odağının öğrenmeden ziyade öğretimde olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin nasıl öğreneceğine değil; öğretmenin ne vereceğine odaklanan bir bakış açısından söz etmek mümkündür.

Öğretmenin planlamaya ilişkin inançlarının onun sınıfta ne tür uygulamalara yer verdiğine ilişkin ipucu sağlamanın yanında okul dışı çalışmaları ve bu çalışmaların öğretimde nasıl bir gelişim sağlayacağına ilişkin önemli ipuçları sağladığı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle planlama etkinliği öğretmenin günlük çalışma rutini olması nedeniyle bu sürece dâhil olan çalışmalar öğretmenlerin, mesleki alanda nasıl bir gelişim göstereceğinin göstergesi olarak görülebilir. Bu durumda planlamayı içeriksel hazırlık olan bir öğretmenin, okul dışı rutinini konu alanı çalışmaları oluşturacağından, sadece anlattığı konuda derinleşeceği öngörülebilir.

PROGRAM/ Planlama/ *İçeriksel hazırlık\_A1\_L\_Matematik\_1\_* Derse hazırlanırken muhakkak okul kitabına bakıyorum.

PROGRAM/ Planlama/ *İçeriksel hazırlık\_B1\_Türkçe\_3\_* Fiiller konusu Türkçede ağırdır. O konuya geçeceğim zaman bir, iki kaynaktan yararlanıp en azından güzel bol örnek adına bir hazırlık aşaması oluyor.

*Yönetimsel Hazırlık Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlara göre, planlamanın işlevi, öğretmene yönetimsel hazırlık sağlamaktır. Planlama, öğretmenin sınıfta kuracağı iletişim ve etkileşim sürecinde kontrolü kaybetmemesini ve yapılacak etkinliklerin sıra ve düzeni konusunda rehberlik etmesini sağlamalıdır. Öğretmen planlama etkinliğini sınıfta yapılacak olan eylemlerin sıralanmasına kılavuzluk edici olarak görmektedir. Buna göre öğretim süreci, öğretmen ve öğrencinin bir dizi eylemini içine almaktadır. Sınıftaki çok sayıda farklı tür ve amaçtaki eylemin sıralanması öğretmenin planını oluşturur. Öğretmen, sınıfta bu eylemleri bir sıra içinde gerçekleştirmesi gerektiğine inanmaktadır. Planlamanın öğretmene bu eylem sıraları konusunda rehberlik etmesi beklenmektedir. Bu sayede öğretmen sınıf hâkimiyetini sağlayacak ve güven duyacaktır. Öğretmene göre öğretim ve öğrenme süreci bir dizi

etkinliğin belli bir sırada aksamadan seri akışını gerektirir. Öğretmen bu akışın doğru ve sorunsuz bir şekilde devam etmesini sağlamalıdır. Öğretmenin sınıfta hayatın tek düze anlatım olarak görmediği iletişim odaklı bir öğretim anlayışı benimsediği anlaşılmaktadır.

PROGRAM/ Planlama/ *Yönetimsel hazırlık \_C1\_ Okulöncesi\_1\_Plan* şunun için gerekli sınıfa girip: “Ben ne yapayım?” demek insana zaman kaybettiriyor. Öğretmenin hazırlıksız gelmesi sınıfın kontrolünü de kaybettirir. Ne yapacağını bilmeyen öğretmen çocuklara ne yaptıracağını bilemediği için sınıfta da bir kopukluk olacaktır.

*Öğrenmeyi Artırıcı Hazırlık Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan inançlara göre, planlamanın dersteki işlevi, öğrenmeyi artırmaktır. Öğretmen için planlama; öğrencilerden geribildirim ile beslenen, değişen, yeni yollar içeren, çoklu ve süreğen zihinsel bir etkinliktir. Planlama bağlantısal, bağlamsal ve dönüşen bir yapıyı işaret etmektedir. Ona göre planlama zihinsel olarak sürekli devam eder. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine odaklıdır.

Buna göre planlamanın işlevi ne sadece içerik düzenleme ne de sadece etkinlik sırasına karar vermektir. Öğrenmeyi sağlamak ve derinleştirmek söz konusudur. Öğretim tek bir yol, tek bir süreçten ziyade alternatif yollara ve çeşitliliğe sahip olmalıdır. “*Ben zihin olarak sürekli olarak derse hazırlanıyorum. Nasıl farklı şeyler söyleyebilirim diye düşünüyorum. Kafamda hep. Bu hafta giderken gelecek hafta nasıl bir yol izleyeceğim var. Dinlenmek için gitmiyorum. Çünkü yorulmuyorum. Fiziki olarak yorulabilirim ama beyin olarak kesinlikle yorulmuyorum.*” Öğretmen öğretim uygulamalarında, öğrenme ortamları tasarlama sürecine işaret etmektedir “*o konuyu nasıl daha ilgi çekici bir halde işleyebilirim, farklı hangi örnekleri verebilirim, ne tür sorular sorabilirim hayatları ile nasıl ilişkilendirebilirim, sıkılmamalarını nasıl sağlarım, her birinin öğrenme yolu farklı... birini bir sorudan, birini gösterdiğiniz bir resimden, öbürünü verdiğiniz bir araştırma ödevinden yakalarsın... bunun yollarını bulmak için sürekli düşünmek, gözlemlemek, denemek...*”

Bu alt kategoride yer alan öğretmen için planlama, kazanımların öğrenme olanakları temelinde çok boyutlu olarak yapılandırılmasıdır. Öğrenme yaşantılarının öğrenci düzey, ihtiyaç ve özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi söz konusudur. Çünkü öğretmenin ifade ettiği hazırlık kapsamında öğrencilerin ön öğrenme düzeyleri, olası kavram yanılgıları ya da hayatları ile ilişkilendirme gibi çalışmalardan söz edilmektedir. “*Önce öğrencinin ne bildiğine bakarım. Öğrencinin o konuda nabzını bir yoklarım. Plan bundan sonra biçimlenir...*” ifadeleri bunu göstermektedir.



Planlama, öğrenme olanakları üzerinde düşünmek, öğrenme sürecini çeşitlendirmek olarak görülmektedir. Planlama denilen hazırlık öğrenmeye odaklıdır. Öğrenme bireysel bir zihinsel yapılandırma süreci olduğundan, öğretmen uygun öğrenme olanakları tasarlamalıdır. Öğretim içerik aktarımı değildir. Sınıfa hâkim olmak, planlananları belli bir sıra ile yapmak öğrenmeyi garanti altına almaz. “Siz ne anlatırsanız anlatın onlar kendi olanakları ölçüsünde anlayacaklar. Bu nedenle, sürekli olarak soru sormak, düzeylerini ve ne zaman daha iyi öğrenebildiklerini tasarlamak gerek... Sürekli düşünüyorsun kafan sürekli meşgul...” Öğretmenin öğrencilerin bireysel özellikleri ile uyumlu öğrenme yaşantıları tasarlama çabasında olduğunu görülmektedir. Bu öğretmenin, okul dışı zamanını öğrenme olanaklarını artırma yollarını arayarak geçireceği düşünülmektedir.

PROGRAM/ Planlama/ A1\_Sınıf öğretmeni\_6\_Bu iş bir bilim. Ne yaparsak ne gibi sonuçlar doğurur, nelere sebep oluruz? Ne öğrenmeyi artırır, ne öğrenme güçlüklerini azaltır, ne öğrencilerimiz için iyidir ne kötüdür? Buna ilişkin pek çok çalışma var. Planlama sınıfına bunları uyarlamak. Bunları bilmek, öğrenmek ve uyarlamak hatta yeni bilgiler üretmek en üst sınır olarak gösterebilirim.

PROGRAM/ Planlama/ A1\_1\_İngilizce\_6\_Öğrenciye göre biçimlenmeye çalışıyorum. Neden anlamadığımı keşfetmek için kafa yoruyorum. Kendisi mi, ailesi mi, ben miyim, sosyal bir sorun mu, zihinsel bir sorun mu, duygusal bir sorun mu? Bunun için onu gözlemleri ve ona sorular sorarım. Nerede takılmış, neresi eksik... Bunları dikkate alıp bir planlama yapınca öğrencide gerçekten ilerleme oluyor.

PROGRAM/ Planlama/ C1\_Felsefe\_5\_Planlamada önemli olan o gün ki konuyu öğrenciye en iyi şekilde nasıl kazandırabilirim? Öğrencide bu konuda bir yaklaşım nasıl oluşturabilirim? Sorularının cevabını bulmaktır.

### 3.6.2 Öğrenme Gereksinimleri Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Eğitim sistemine yön veren, yetiştirilmek istenen insan tipidir (Erdem, 2006). Toplumlardaki eğitim sisteminin görevi, o toplumun gereklerine uygun tipte insanlar yetiştirmektir. Milli Eğitim Temel kanunu (MEB Mevzuat Bankası, 2010), Türk eğitim sisteminin felsefesini ve bu doğrultuda, yetiştirilecek insan modelinin özelliklerini ortaya koymaktadır. Ancak bu kanununun temel ve vazgeçilmez nitelikleri\hedefleri korunarak, Türk eğitim sistemi felsefesinin ve yetiştirilmesi istenilen insan tipinin güncellenerek yenilenmesi gerektiği açıktır. Eğitim sisteminin 21. yüzyılın beklentilerini karşılayabilen bireyler yetiştirebilmesi bu değişime bağlıdır (Tutkun, 2010). Bu çerçevede, günümüzde öne çıkan anlayış, eğitimin sadece devletin geleceği için değil, bireylerin en üst düzeyde gelişimi amaçlamasıdır (Özden, 1998).

İnsanlar tarihte eşi görülmemiş bir öğrenme olanağı ile kuşatılmış durumdadırlar. Okullar öğrenciyi çevreleyen öğrenme olanaklarından sadece biridir. Okullar, çağın

gerekliliklerini yerine getirememesi halinde, giderek daha az etkili konuma gelecektir. Bu gereklilikleri karşılayabilmek için ilk adım program amaçlarıdır. Öğrenciler okullarda bugün taşıdığı gelişim özellikleri ve gelecekte bir yetişkin olarak yaşayacağı geleceğin beklentileri ile uyumlu beceriler kazanmalıdır. Fakat okullar değişen eğitim anlayışının gerektirdiği öğrenme düzeyine ulaşmakta güçlük çekmektedirler. Eğitim programlarının dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönelmesi gerekmektedir (Doğan,1997). Sadece geçmiş referans olarak yüceltilen bir takım özelliklerin, bir dizi bilginin öğrenciye aktarıldığı ve ezberletildiği sınırlı anlayışın değişmesi gerekmektedir. Bilgi çağında “bilgili” olmanın anlamı, öğrenme kapasitesini geliştirmek, bilgiyi kullanabilmek, yeni beceriler kazanmak ve bunu sürekli bir davranışa dönüştürmektir.

Bu kategoride öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerine ilişkin inançları yer almaktadır. Öğrenme gereksinimleri, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan var olan durumlarına ilişkin eleştirel bir değerlendirmesi olarak düşünülmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerinde eksik gördüğü özellikler nelerdir? Öğretmenlerin öğrencilerinde eksik olarak gördüğü bu özellikler neye işaret etmektedir? Bu özellikler ne oranda geleceğin dünyası gerektirdiği beceriler ile ilgilidir? Ne oranda geçmişten gelen değerlerin benimsenmesi ile ilgilidir? Öğrencilerinin geçmişte kendilerinin gibi olmayışını eleştiren bir öğretmen ile öğrencilerinin esnek ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayışını eleştiren ve bunu öğrenme gereksinimi olarak gören bir öğretmenin, sınıf içi karar uygulamalarının aynı olmadığı düşünülmektedir.

Diğer bir tartışma konusu bu kategorideki inançların güncel öğretim yaklaşımları ile ne kadar uyumlu olduğudur. Öğrencilerin “çok soru sorarak dersi bölme” özelliklerini eksiklik olarak gören bir öğretmen ile “özgüven ve bilişsel esnekliğe sahip olmaması” nı eksiklik olarak gören bir öğretmenin öğretim tercihlerinin bir olmadığı düşünülmektedir. Bu kategoride değerlendirmesi gereken diğer konu, öğrencide eksiklik olarak görülen bir özelliğin öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerine ne kadar uygun olduğudur. Öğretmenlerin gelişim dönemi özelliklerinin bir sonucu olan bir takım davranışlarını eleştirmeleri oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin ifade ettiği her gereksinim, kendi içinde önemli olsa da okulların geleceğin dünyası ile uyumlu amaçlara sahip olması gerektiği bir gerçektir. Bu açıdan, öğretmenlerin öğrenme gereksinimi olarak üst düzey zihinsel becerilerin gelişiminin dile getirmeleri beklenmektedir. Öğretmenin öğrenciden beklentilerini kendine göre değil değişen dünyanın beklentilerine göre, sabitlikten yana

değil değişimden yana, riayetten yana değil eleştirel düşünmeden yana olması daha makul görülmektedir. Aksi halde, okulda yıllarına geçirmiş ancak değişen dünyanın gereklerini yerine getirmeyen bireylerden oluşan bir tüketim toplumuna dönüşme olasılığımız çok yüksektir. Aşağıda öğretmenlerin öğrenme gereksinimlerine yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren üç alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; kültürel kodlar, sosyal beceriler, üst düzey zihinsel becerileridir. Çizelge 30'da, öğrenme gereksinimleri kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 30

*Öğrenme Gereksinimleri Kategorisine İlişkin Bulgular*

Tema	Program	
Kategori	Öğrenme Gereksinimleri	Tanımlayıcı Alıntılar
Alt Kategori	Kültürel kodlar	Kendi kültürlerini bilmiyorlar; kültürlerine yakışmayan davranışlar içindeler; kültürlerini bilmeden bomboş geliyorlar; kültür açısından dev bir boşluk var; kültürümüzü yitirmememiz lazım; kültürümüzden uzak durmamalıyız; kültür eksikliği var; kendi kültürlerini bilmiyorlar...
	Sosyal beceriler	Yaşayarak hata yaparak öğrenebilirler ancak öz güvenleri yok; hata yapmaktan korkuyorlar; kendilerini kilitliyorlar; okulun büyük bir bölümünün öz güven problemi var; ellerinden oyuncakları alınmış gibi ürkek davranıyorlar; denemeden ben yapamam diyorlar; güzel ifadeler, farklı kelimeler kullanamıyorlar; anlıyor ama anladığını karşı tarafa anlatamıyorlar; oturup çocuklarla konuşulmuyor; nerede nasıl davranacaklarını bilmiyorlar; insanlara nasıl hitap etmesi gerektiğini bilmiyorlar ...
	Üst düzey zihinsel beceriler	Analitik düşünme; farklı bakma; düşünme, gözlem yapma ve doğru karar verme; kitap okuyarak zihinsel becerilerini geliştirme; hayal gücünü kullanma; zihinlerini etkin kullanma alışkanlığı kazanma; zihinlerini zorlamaya gereksinimleri var... Araştırma; bilgiye ulaşma; bildiklerini tanımlanmamış durumlara aktarma; kalıp düşünceleri yıkma; bilginin doğruluğunu sorgulama; eleştirel düşünme; kendi düşünme biçimini oluşturma; tez antitez sentez döngüsünü kurmaya gereksinimleri var... Öğrenmenin ne demek olduğunu neden öğrendiklerini öğrenme; kendi öğrenme yollarını keşfetme; nasıl öğreneceklerini öğrenme; ezberlemenin öğrenme olmadığını deneyimlemeye gereksinimleri var... Öğrenmeye tepki geliştirmişler; merak etmeye; öğrendikleri ile hayatı arasında bağ kurmaya; öğrenmeyi sınava bağlamamaya; öğrendiklerini hayatlarında kullanmaya; bilgiye güvenmeye gereksinimleri var...

*Kültürel Kodlar Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenler öğrencilerin öğrenme gereksinimini, kültürel kodlar olarak görmektedir. Öğrencilerin öğrenme gereksinimleri geçmişten gelen değerler sisteminin benimsenmesi açısından ele almaktadır. Öğrencilerin öğrenme gereksinimini kültürel değerler olarak gören bir öğretmen, öğrencilerinin kendi kültürünün gerektirdiği norm ve değerlerle donanmış olmasını önceliği olarak görmektedir. Öğrencilerinin özgür düşünen bireyler olarak kültürün geliştiricileri olarak görülmesi yerine daha çok kabul ve riayete vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenin kültürel değerler kapsamına neleri dâhil ettiği sorgulanmalıdır. Nitekim kültür gibi geniş bir alanda öne çıkan değerlerin öğretmenin kişisel değerleriyle paralellik göstermesi olasıdır. Bu durumda “kültürel değer sistemi” adı altında, “öğretmenin değer sistemi” tartışılıyor olabilir. Peki, bu değerler sistemi hangi oranda öğrenciler için doğru bir referans noktası olarak kabul edilebilir. Öğrencilerde öğrenme gereksinimi olarak gösterilen özellikler, geleceğin dünyasının beklentileri ile ne derecede uyumludur? Değişen dünyanın beklentileri dikkate alındığında dayatılan değerler sistemini sorgulamadan devam ettirmeleri değil karşılaştığı değerler sisteminin sorgulayıcılar ve yorumlayıcıları olmalarının daha anlamlı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerinin öğrenme gereksinimini kültürel kodlar olarak gören bir öğretmenin derslerinde, ders dışı etkinliklerde, öğrencilerle geliştirdiği öğrenme ortamlarında benimsediği kültürel kodlara ilişkin açıklamalarda bulunacağı düşünülmektedir. Kültürün taşıyıcıları olarak gördüğü öğrencilerinden, kendisi ile aynı kültürel değerleri benimsemesi ve onları davranış olarak uygulamasını beklemektedir. Ancak bilindiği gibi, öğrencilerin bilişsel özellikleri kadar ahlaki değerleri de gelişimsel özellikler göstermektedir. İdeal kültürel değerlerle donanık olma beklentisi, öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemi özellikleri için uygunluğu önemlidir. Diğer yandan bu öğretmenlerin, bir takım değer yargılarına ilişkin eleştirel yaklaşımı kabul etmeyeceği öngörülebilir. Öğretmenin bu özelliği öğrencilerde riayet etme alışkanlığına neden olabilir.

PROGRAM/ Öğrenme Gereksinimleri / *Kültürel kodlar\_ B2\_ Görsel sanatlar\_ 10\_*  
Bizim neslimize göre eksilen çok şeyler var. Kültürümüzden giden, unuttuğumuz, dolayısıyla bize yakışmayan şeyler var. Yeni nesil böyle olmamalı... Bu nesil kendi kültürünü bilmeden bomboş geliyorlar. Büyük bir boşluk var. O yüzden çok üzgünüm. Biz aslında eğitmemiz lazım toplumumuzu örnek olmamız lazım. Bizim kültürümüz çok güzel bir kültür ve bunu yitirmememiz lazım. Bunları değiştirmek isterdim. Bilgi birikimi vermek lazım. Kültür aktarılmıyor. Ben liselerin önünden geçerken utanıyorum. O çocukların kılık kıyafeti, saçlarındaki boyalar, ağzındaki küfürler...

PROGRAM/ Öğrenme Gereksinimleri / *Kültürel kodlar\_ C1\_ Tarih\_ 1\_ Kültür* eksikliği var.

*Sosyal Beceriler Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimini sosyal beceriler, iletişim gücü ve özgüven olarak görmektedir. Öğrencilerin öğrenme gereksinimleri bugün ve gelecek açısından ele almaktadır. Öğrencilerinin eksikliğini sosyal ve iletişimsel beceriler olarak gören bir öğretmen, öğrencilerinin özgüven sahibi olma, kendilerini doğru etkili bir yolla ifade edebilme, sosyal yaşam becerilerine sahip olma becerilerini önceliği olarak görmektedir. Bu öğretmen öğrencilerin sadece derslerde değil okul dışı hayatta da kendini gösterebilmesini istemektedir. Öğrencilerin özgüven sahibi, ne istediğini bilen, kendini ifade edebilen sosyal ortamlarda, rekabet gerektiren ortamlarda öz güvenlerini kaybetmemelerini önemli görmektedir. Bu başı açısına sahip olan öğretmenler, okulun bugün ki durumunu öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişim sağlayamama yönünden eleştirmektedir. Bu açıklamada bulunan öğretmenlerin büyük bölümünün sanat ve beden eğitimi öğretmeni oluşu dikkat çekicidir. Bilindiği gibi Türkiye'deki okulların büyük bir bölümü sosyal etkinlik, spor ve sanat etkinlikleri için çok elverişli mimari özelliklere sahip değildir. Öğrenciler zamanlarının büyük bölümünü sınıflarda hareketsiz ve sınırlı sosyal paylaşım içinde geçirmektedir. Buna kendilerine riayet bekleyen, yaş dönemi özelliklerini dikkate almayarak öğrencilerden bir yetişkin gibi hareket etmesini bekleyen öğretmen ve yönetici tutumları eklendiğinde, öğrenciler düşünme, hissetme, sorgulama, katılma, öz güven duyma özelliklerini yitirebilmektedirler. Bu öğretmenler okulların öğrenciler için sanatsal ve spor ve sosyal açıdan daha zengin bir yaşantı sağlaması gerektiğini göstermektedir.

PROGRAM/ Öğrenme Gereksinimleri / *Sosyal beceriler\_ C1\_ Beden eğitimi\_ 1\_* Her şey özgüven. Okulun büyük bir çoğunluğunda öz güven problemi var. Baktığımızda size çok normal ve rahat görünüyorlar. Ama sen onları müsabık ortamda gör. Aynı çocuklar elinden oyuncağı alınmış, ürkek korkak. Ama bakıyorsun ki onu sahadan al normal okul bahçesine bırak ne kadar rahat bir hal alıyor. Orada senin çok özgüvenli dediğin çocuğun orada dünyası farklı oluyor.

PROGRAM/ Öğrenme Gereksinimleri / *Sosyal beceriler\_ C1\_ Görsel sanatlar\_ 14\_* Sabah okula geliyorlar, okulda çıkıyorlar etüt. Sosyal anlamda çok zayıf yetişiyorlar. Sosyal anlamda kendilerini ifade etmelerine fırsat kalmıyor. Sosyal bir hayatları olmadığı için nerede nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Çocuğu bir sinemaya gittiğinde bir kafeye götürdüğünde nasıl davranması gerektiğini bilmiyor. Orda nasıl oturması gerektiğini, insanlara nasıl hitap etmesi gerektiğini bilmiyor. Sosyal anlamda çok ciddi eksiklikleri var.

*Üst düzey zihinsel beceriler alt kategorisi:* Bu alt kategoride öğretmenler öğrencilerin öğrenme gereksinimini, üst düzey zihinsel beceriler olarak görmektedir. Öğrencilerin öğrenme gereksinimleri bugün ve gelecek açısından ele almaktadır. Öğrencilerinin

öğrenme gereksinimlerini üst düzey zihinsel beceriler olarak gören bir öğretmen, öğrencilerinin zihinlerini etkin olarak kullanmalarını önceliği olarak görür. Öğretim uygulamalarında odağı içeriğin aktarımı değil zihinsel becerilerin gelişimidir. Giderek artan ve asla ezberlenemeyecek olan bilgi birikimine günümüzde ulaşmak oldukça kolaydır. Zor olan bu bilgi içinden ihtiyacı olanı seçebilmektir. Bu işlem ise öğrencinin zihinsel becerilerinin gelişmiş olmasını gerektirir. Zihinsel becerilerde gelişim sağlayan bir öğrenci hayatın karşısına çıkardığı her türlü problemle baş edebilir duruma gelir. Okulların sorumluluğu ise tam olarak öngörülemeyen geleceğin dünyasında yaşayacak olan öğrencilerde bu becerileri geliştirmektir. Bu açıdan bu öğretmenin öğrencilerini geleceğin dünyasına hazırladığının farkında olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin üst düzey zihinsel beceriler geliştirmelerine olanak tanıyan uygulamalara yer verdiği düşünülebilir. Öğrencilerin zihinsel becerilerinde gelişim gereksinimi olduğunu düşünen bir öğretmen, öğretim uygulamaları da buna uygun bir görünüme sahip olacaktır.

Bilindiği gibi okullar geleceğin dünyasına öğrenci yetiştirmektedir. Bu nedenle okullar öğrencileri, yetişkinlik döneminde ihtiyaç duyacağı özelliklere uygun olarak hazırlanmalıdır. 21. yüzyıl becerileri genel olarak, öğrencilerin bilgi çağında başarılı olabilmeleri için geliştirmeleri gereken üst düzey becerileri ve öğrenme eğilimlerini ifade etmektedir. Söz konusu becerilerin sınıflarda yer alabilmesi okulların, öğretmenlerin bu beceriler ile eşgüdümlü hareket edebilmelerini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin derinlemesine düşünme, sorunları yaratıcı biçimde çözümlenme, takım halinde çalışabilme, farklı araçları kullanarak anlaşılabilir biçimde iletişim kurabilme, sürekli değişen teknolojileri öğrenme ve çok büyük bir bilgi yığınıyla başa çıkabilme becerilerini kazanmak durumundadır. Dünyanın değişen koşulları öğrencilerin esnek, gerektiğinde inisiyatif ele alabilen, yeni ve işe yarar ürünler ortaya koyabilen bireyler olmalarını gerektirmektedir. 21 yüzyıl becerilerinin öğrencilerin bilgi ile ne yaptığını ve bildiklerini otantik bağlamlar içinde nasıl kullandıkları ile ilgilenmektedir. Öğrencilerin zihinsel beceri gelişimine odaklanmak bir bakış açısı sorunu olarak görülmelidir. Öğrenciler bu becerilerde gelişim gösterdikçe, öğrendiklerini benzersiz durumlara transfer edebilecek, geleneksel olmayan çözüm yolları üretebilecek, daha iyi sonuçlara ulaştırabilecek daha iyi sorular sorabileceklerdir. Bu çıktılar 21. yüzyıl becerileri ile örtüşmektedir. Dünya hızla değişmektedir ve eğitimciler geleceğin dünyasının gerekliliklerine cevap vermek zorundadırlar.

PROGRAM/ Öğrenme Gereksinimleri/ *Üst düzey zihinsel beceriler\_ B2\_ Fen ve teknoloji\_ 1\_Çocuk yordama yapamıyor, analiz yapamıyor, yorumlayamıyor.* Okuldaki bilgiyi günlük yaşamda uygulaması lazım bu bağlantıyı küçük yaşlarda kuramazsanız ortaokulda lisede bu çocuğu kurtaramayız. Özel derse mahkûm ederiz. Çok iyi soru çözer ama bilgiyi hiçbir zaman içselleştiremez.

PROGRAM/ Öğrenme Gereksinimleri/ *Üst düzey zihinsel beceriler\_A1\_Bilişim teknolojileri\_3\_ Çok fazla bilgi var programda. İhtiyacım olanı oradan alabilmeli, ihtiyacım olan bilginin doğruluğunu sorgulamalı. Eleştirel düşünebilmelidir. Doğrunun göreceli olduğunu, kişiden kişiye değişebildiğini görebilmeli. Bu fen bilimlerinde de sosyal bilimlerde de olabilir. Sosyal bilimlerde örneğin bir olay anlatılıyor ancak o bilgide, tek taraf açısından mı anlatılıyor? Çünkü iki taraftan da dinlemeden o konu hakkında yorum yapmaman gerekir. Yanlı olur çünkü. Düşünsünler... Ancak bu sorgulamalar ile kendi düşünce biçimini oluşturabilirsin. Bir yerde bir şey okuyorsun etkileniyorsun, sonra onun bir antitezini gördüğümde yeni fikir oluşuyor.*

### 3.6.2 Öğrenmenin Göstergeleri Kategorisine Ait Mesleki İnançlara İlişkin Bulgular

Öğrenmenin göstergeleri kategorisinin içeriğini, öğrenme için yeterli görülen davranış düzeyleri oluşturmaktadır. Öğretmen için kabul edilebilir davranış düzeyi, başka bir konuya geçme kararının gerisinde yatan inançlar bu kategori altında incelenmiştir. Daha açık bir ifadeyle: “Öğrencide hangi davranışlar görülürse öğrenmiş olduğuna kanaat getirilir?” sorusunun cevabı bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan inançlar, öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarını belirlemenin yanında öğretim uygulamaları ile ulaşması olası en üst bilişsel düzeyin ne olduğu konusunda da fikir vereceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yeni bir konuya geçme kararında, öğretim programlarında yer alan kazanım düzeylerinin belirleyici olması beklenir. Ancak öğretmenlerin sınıf içi kararlarında program amaçlarından ziyade ders kitaplarının belirleyici olduğu bilinmektedir. Davranışın düzeyini gösteren kazanımlar yerine ders kitaplarını referans alan bir öğretmenin, ölçme ve değerlendirme kararlarını nasıl vereceği oldukça düşündürücüdür. Bu iki kaynak geliştirilmesi gereken bilişsel düzey konusunda oldukça belirsizdir. Nitekim araştırmada bu durum gözlenmiştir. Görüşme yapılan hiçbir öğretmen yeni bir konuya geçme kararını program kazanımlarına göre verdiğini ifade etmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yeni bir konuya geçme kararını birbirinden farklı bilişsel düzeylerde verdiği görülmüştür. Bu düzey öğretmenin öğrencilerinden beklentileri ile ilgilidir. Bu beklentilerin, öğrencilerin zihinsel alışkanlıklarının yerleşmesinde etkili olduğuna inanılmaktadır.

Öğretmen yeni bir konuya geçme kararını ne zaman verir? Öğrencilerde hangi özellikleri görmesi gerekir? Bu özellikler hangi bilişsel düzeye aittir? Öğretmenin alt

bilişsel düzeyi öğrenme için yeterli sayması ve yeni bir konuya geçmesi ne gibi sonuçlara neden olabilir? Öğrencilerin öğrendiğine karar vermek için öğrencinin hatırlama düzeyini yeterli gören bir öğretmen ile problem çözme düzeyini yeterli gören bir öğretmenin öğrencileri, zihinsel alışkanlıklar açısından bir olabilir mi? Okullarda gerçekleştirilen öğretimin niteliği konusunda oldukça önemli olan bu konunun üzerinde durulmadığı dikkat çekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin öğrendiğine kanaat getirebilmek farklı bilişsel düzeyler ifade ettiği görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin öğrenmenin göstergelerine yönelik inançlarının yansıttığı bakış açılarını gösteren üç alt kategoriden oluşan sınıflama görülmektedir. Bunlar; alt düzey zihinsel beceriler, yaklaşım kazanma, üst düzey zihinsel becerilerdir. Çizelge 31’de, öğrenmenin göstergeleri kategorisine ait alt kategoriler ve onlara ilişkin tanımlayıcı alıntılar yer almaktadır.

Çizelge 31

*Öğrenmenin göstergeleri kategorisine ilişkin bulgular*

Tema	Program	
Kategori	Öğrenmenin göstergeleri	Tanımlayıcı Alıntılar
Alt Kategoriler	Alt düzey zihinsel beceriler Hatırlama	Anlattıklarımın $\frac{3}{4}$ 'ünü hatırlıyorsa; 10 tane sorunun 5'ini cevaplarsa; soru sorduğumda cevap verirse; anlattıklarımı tekrar ederse; dediklerimi hatırlarsa; hatırlamaya dayalı küçük sınavlarda başarı gösterirse; tekrar edebilirse taklit edebilirse; konuyla ilgili belli bir noktaya değinebilirse; söylediklerimi hatırlayabilirse...
	Yaklaşım kazanma	Milli reflekslere sahipse; Cumhuriyet değerlerine sahip çıkarsa; konuya ilişkin bir yaklaşım sergilerse...
	Üst düzey zihinsel beceriler Gerekçelendirme Transfer Uyarılma/ Çıkarım Sorgulama	Bilgiyi farklı alanlarda kullanırsa; öğrendiklerini diğer bilgiler ile ilişkilendirebilirse; transfer ederse; farklı alan ve zamanlarda kullanabilirse; bağlantı kurarsa; bir sonraki konu ile bağdaştırabilirse; var olan bilgi ile öğrendikleri arasında bağ kurabilirse; öğrendiklerini doğru yerde ve doğru zamanda kullanabilirse; temel kavramlar arasında bağ kurabilirse; öğrendiklerinin günlük hayatla ilişkisini kurabilirse; fizik ilkelerine gündelik hayattan örnekler verebilirse; hayata transfer edebilirse ... Çıkarımda bulunursa; kendince bir senteze ulaşabilirse; anladıklarını kendi cümleleri ile ifade edebilirse; farklı bağlantılar kurup yorum yapabilirse; bir ürün ortaya koyarsa; fikir üretebilirse; yorum yapabilirse... Farklı sorular sorarsa; benim dediğim ile kalmayıp sorgularsa... Öğrendiğini öğretebilirse; çözümün nedenleri konusunda karşı tarafı ikna edebilirse...



*Alt Düzey Zihinsel Beceriler Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan öğretmenler öğrencilerin öğrendiğine kanaat getirebilmek için görmeleri gereken bilişsel düzey hatırlamadır. Öğretmenin öğrenme sınırının hatırlama olması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanabilme olasılığı bakımından oldukça düşündürücüdür. Öğrendiğini düşünmek için hatırlama düzeyini yeterli gören bir öğretmen, öğrencileri söylediğini tekrar ettiğinde ya da yaptığını uyguladığında öğrenme için yeterli görece ve öğrenmelerini daha üst düzeye taşıma konusunda bir çaba içinde olmayacaktır. Bu kategoride yer alan inancı benimseyen bir öğretmenin içerik aktarımına dayalı bir yöntem tercih edeceği düşünülmektedir. Ölçme değerlendirmede ise geleneksel ölçme değerlendirme yöntemini benimseyeceği söylenebilir. Hatırlamaya hizmet eden sorular öğretmenin öğrenme düzeyini ölçme konusunda yeterli olarak görülecektir.

Bilginin kavramsal düzeyde bilinmesi öğrenme için yeterli midir? Hatırlama düzeyi bilgi birimlerinin hatırlanması o bilginin ileri düzeyde kullanımının temel bir gerekliliği olsa da o bilginin transfer edilmesi, disiplinler arası kullanılması, problem çözme sürecinde ya da bir üretime dâhil edilmesi söz konusu olmayacaktır. Bireyin ilgili birime ilişkin kavramsal düzeyde bilgi sahibi olması ve o bilgiyi farklı düzeylerde kullanmaya zorlanmaması bilginin öğrenci tarafından üretim amaçlı kullanılmasına hizmet etmeyecektir. Bilgi zihinde hatırlanabilen birimler olarak bir süre hatırlanacak ve kullanılmadığında unutulacaktır. Öğrenmeyi bekleyen böylesi bir süreç için yıllar süren eğitim etkinliği anlamsız bir çaba olarak görülebilir. Öğrenme ne içindir? Öğrenme, bireyler öğrendiğini hayatında karşılaştığı problemlerin çözümünde ve/veya akademik, bilimsel ve sanatsal üretim sürecinde kullanabilmesi, fark edilemeyen problem ve çözümler üretebilmesi ve kendi zihin olanaklarını keşfedebilmesi için gereklidir. Ancak sözü edilen kullanım alanları üst düzey düşünme becerilerine işaret etmektedir. Sözü edilen becerilerin gelişimi özelleşmiş bir eğitimi gerektirmektedir. Öğrenme düzeyini hatırlama düzeyinde tutup öğrencilerde yaratıcı üretimler beklemek oldukça mantıksız bir beklentidir. Öğrencilerin öğrendikleri ile ne yapabildiği okullarda verilen eğitimin niteliği ile ilgilidir. Bildiklerini hatırlamalarını yeterli gören bir eğitim sisteminde öğrencilerin çok konuda az düzeyde malumat sahibi bireyler olacağı öngörülebilir. Öğretmenlerin öğrenme için yeterli gördüğü bilişsel düzeyi hatırlama olarak görmeye devam ettikçe okullarda meydana gelen öğrenmelerin niteliğinin değişebileceği düşünülmemektedir.

Öğrenme bir konu alanı hakkında bilgilerin tuğla gibi birikimi ile gerçekleşmemektedir. Ancak öğretim bu varsayım üzerinde temellendiğinde ne olur? Bu

öğretim anlayışını deneyimleyen öğrenciler bilişsel esneklik, yaratıcılık, problem çözme, olasılıklı düşünme becerileri edinebilirler mi? Bilgi değişmez bir yapı gibi tekrar edildiğinde öğrenildiğini düşünmek, öğrenmeye ilişkin oldukça sınırlı ve geleneksel bir algıdır. Öğretmenlerin öğrenme konusuna, güncel araştırma ve yaklaşımlar çerçevesinden yaklaşması gerekmektedir. Aksi halde öğrenciler geleceğin dünyasının kendilerinden beklentilerini nasıl karşılayabileceklerdir? Öğrenmenin farklı yüzlerini ve boyutlarını deneyimleyebilmeleri öğretmenin neyi hedeflediğine bağlıdır. Eğitim hayatı boyunca zihin kapasitesinin alt potansiyelleri ile meşgul edilmiş ve bu yolla başarıyı deneyimlemiş bir öğrenci üst zihinsel gereklilikler ile karşılaştığında kendini zihinsel olarak yetersiz hissedebilecektir. Oysa bu sonuç yıllarca dikte edilen eğitim sisteminin bir ürünüdür. Bu durumun öğrencinin hayatında ne gibi olumsuzluklara neden olabileceği konusunda düşünülmesi gerekir. Okulların öğrencilerin hayatında kapladığı alanın hakkını vermesi beklenmektedir.

PROGRAM/ Öğrenmenin göstergeleri/ *Hatırlama\_B2\_Sınıf öğretmeni\_1\_* Anlattıklarım ile ilgili soru sorduğumda cevap vermesi lazım. Öğrenip öğrenmediğini bundan anlarsın. Dersin sonunda soru sorarım. Anlattıklarımı tekrar edebildiyse, ifade edebildiyse, doğru cevap verebildiyse öğrenmiştir benim için. Başka ne beklenir ki...

PROGRAM/ Öğrenmenin göstergeleri/ *Hatırlama\_B1\_Sosyal bilgiler\_1\_* Dediklerimi hatırlaması gerekli. Bu şekilde. Dersimiz bugün bitti mesela. Sonraki derste ne kadar hatırlıyorlar diye sorular sorarım o şekilde.

*Yaklaşım Kazanma Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan öğretmenler öğrencilerin öğrendiğine kanaat getirebilmek için öğrencilerinin kişiliklerine yansıyan bir değişim görmeyi beklemektedirler. Öğretmenin öğrencinin öğrendiğine kanaat getirmesi için öğretmenin dersi kapsamında öğrettiği değerler ile öğrenci arasında bir uyumun gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğretmenin öğrendiğini düşünmek için öğrencilerin kişiliklerine yansıyan bir değişim olarak görmelerine ilişkin yaklaşım sadece tarih ve din öğretmenlerinde gözlenmiştir.

PROGRAM/ Öğrenmenin göstergeleri / *Yaklaşım kazanma\_ C1\_ Tarih\_ 1\_ Milli* reflekslerine bakarsın, Cumhuriyet'in değerlerine ne kadar sahip çıkıyor bakarsın...

PROGRAM/ Öğrenmenin göstergeleri / *Yaklaşım kazanma\_ B1\_ Din\_ 4\_* Anlattıklarımızı hal halinde görmemiz gerekir. Cuma namazında gördüğümde, mescitte gördüğüm, dürüstlüğünü doğruluğunu gördüğümde, selam verdiğimde, önemli gün ve gecelerde mesaj gönderiyorsa dersimde öğrenme meydana gelmiştir diyebilirim.

*Üst Düzey Zihinsel Beceriler Alt Kategorisi:* Bu alt kategoride yer alan öğretmenler, öğrencileri bilgiyi uyarladığı, transfer edebildiği, çıkarımda bulunduğu ve sorguladığında

öğrenmiş olduğuna kanaat getirmektedirler. Öğretmenin öğrenmenin göstergesi olarak ifade ettiği bilişsel düzey, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme tanımı ile uyumludur. Öğretmenin öğrenme için “*bilgiyi farklı alanlarda kullanırsa; öğrendiklerini diğer bilgiler ile ilişkilendirebilirse; transfer ederse; farklı alan ve zamanlarda kullanabilirse; bağlantı kurarsa; bir sonraki konu ile bağdaştırabilirse; var olan bilgi ile öğrendikleri arasında bağ kurabilirse*” koşulları, öğretmenin öğrenmeye bilişsel yaklaşımını göstermektedir. Öğrenmeyi bilginin zihinde yapılandırıldığı bir süreç olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen, öğretim sürecinde öncelikli olarak öğrencilerin ön öğrenmelerini harekete geçirme, olası yanlışları belirleme ve düzeltme, öğrenilenlerin ön öğrenmelerle ilişki kurma adımlarını uyguladığı görülmektedir. Öğretmenin zihnin çalışma ilkeleri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenin öğrenme için çizdiği sınırı üst düzey düşünme becerileri olarak belirlemesi, sınıfta onu bu becerileri geliştirme çalışmalarına yönlendirecektir. Öğrencilerinin bilgiyi tekrar etmelerine değil o bilgi ile ne yaptıklarına odaklanacağı öngörülmektedir. Bu nedenle öğretmen, ölçme aracı olarak portfolyo, proje, performans ödevleri vb. gibi alternatif ölçme araçları kullanacaktır denilebilir. Çünkü öğretmenin öğrenme için gerekli gördüğü beceriler, ifade edilen ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirir.

Geleceğin dünyasında başarılı bireyler olabilmeleri bilişsel esneklik, yaratıcılık, problem çözme, olasılıklı düşünme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin öğrenme düzeyine bu gereklilik çerçevesinde ele alması gerekir. Aksi halde öğrencilerin geleceğin dünyasının beklentilerini karşılayabilmesi çok olası görülmemektedir. Öğrenmenin farklı yüzlerini ve boyutlarını deneyimleyebilmeleri öğretmenin öğrencilerinde öğrenme ile neyi değiştirmeyi hedeflediği ile ilgilidir. Öğrendiklerinin ileri kullanımı, yorumu konusunda sürekli bir arayışa zorlayan bir öğretmen, öğrenciyi zihinsel potansiyelinin farklı yönleri ile karşılaştıracaktır. Eğitim hayatı boyunca zihin kapasitesinin üst potansiyellerini kullanmaya yönlendirilmiş bir birey, karmaşık durumlarla karşılaştığında yeterlik gösterebilecektir.

PROGRAM/ Öğrenmenin göstergeleri / *Üst düzey zihinsel beceriler* \_ B1\_ Biyoloji\_ 1\_ Öğrencinin öğrendiklerini doğru yerde doğru zamanda kullandığını görmem lazım. Hayatta karşılaştığı bir durumu, bir olayı ya da bir sonucu bildikleri aracılığıyla yorumlaması gerekir. Bunda öğrencinin o bilgiye ilişkin derin bir kavrayışa ulaştığı anlaşılır. Öğrendiğini kendi zihinsel üretiminin malzemesi haline dönüştürmesi lazım.

PROGRAM/ Öğrenmenin göstergeleri / *Üst düzey zihinsel beceriler* \_ A1\_ Fizik\_ 14\_ Matematiksel çözümden ziyade günlük olayların içinde yorumlamalı. Günlük hayattan bir örnek verdiğinde: “Hocam şu da olabilir mi, hocam bu da olabilir mi?” gibi bir tepki verdiği zaman bitmiştir. Öğrendikleri o zaman birleşiyor... Günlük hayatla birleştiriyorsa, günlük hayatta o fizik yasasını görebiliyorsa gerçek anlamda öğrenmiştir.

### 3.7. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki inançları temelinde geliştirilen mesleki tiplere ilişkin bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Araştırma verileri üzerinde yapılan ilk analizde mesleki inançlar tema, kategori ve alt kategoriler temelinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama sonrasında öğretmenlerin öğretmenlik mesleği, öğrenci, program, öğretme öğrenme süreci ve öğretme öğrenme ortamı temalarına ait yirmiiki kategoride sahip olduğu seksenüç farklı bakış açısı belirlenmiştir. Araştırmanın bu boyutunda ise analiz birimini ilk analizden elde edilen alt kategoriler oluşturmaktadır. Alt kategoriler üzerinde yapılan analiz sürecinde “alt kategoriler kendi içinde ortak anlayışı yansıtmakta mıdır? Alt kategoriler kendi içinde yansıttığı ortak anlayışlar temelinde sınıflanabilir mi?” sorusu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu sayede her biri öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı bir konuya ait bakış açılarını yansıtan alt kategoriler benzerlikleri temelinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama ile yirmiiki kategoride seksenüç farklı bakış açısı temelinde sınıflandırılmıştır. Yapılan analiz alt kategorilerin üç mesleki tip altında sınıflandırılabileceğini göstermiştir. Sınıflama sonrasında her mesleki tip yirmiiki kategoride konuda sahip olduğu bakış açılarını gösterecek şekilde betimlenmiştir.

Mesleki tiplere yönelik bulgu ve yorumlara geçmeden önce mesleki tip kavramının ne olduğu ve hangi açıdan önem taşıdığına değinmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Mesleki tip, öğretmenin meslek hayatını kuşatan olgulara ilişkin geliştirdiği, birbiri ile tutarlı inançların genel bir sentezidir. Öğretmenlerin sadece tek bir konuya ilişkin değil çok sayıda konuda sahip olduğu birbiri ile tutarlı inançlara ilişkin bir değerlendirmenin altını çizmek gerekmektedir. Böyle bir betimlemenin öğretmenlerin düşünme, karar alma ve davranış biçimlerini anlama çabasında güçlü bir ön görü gücüne sahip olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarının olası çeşitliliği ve bu çeşitliliğin altında yatan inançlara ilişkin bir görünüm elde edilebilmektedir. Öğretmenlerin birbirinden kopuk konularda örneğin mesleklerine, sınıf yönetimine ya da ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin inançlarını belirleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bunlar öğretmenlerin mesleki tercihlerinin gerisinde yatan mekanizmaları anlama konusunda sınırlı bir bakış açısı sağlamaktadır. Mesleki tip

çalışması bu sınırlılığı gidererek öğretmenin meslek hayatına ilişkin bütünsel bir bakış açısı getirmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda araştırmada öğretmenin karar ve uygulamalarını biçimlendiren yirmiiki kategoride sahip olduğu birbiri ile uyumlu mesleki inançlar temelinde üç mesleki tip tanımlanmıştır. Çizelge 32’de, mesleki tiplerin sahip olduğu bakış açılarını karşılaştırmalı olarak gösteren çizelge görülmektedir.

Çizelge 32

*Mesleki Tiplerin Kategoriler Alt Kategoriler Temelinde Sınıflandırılması*

<b>Kategoriler</b>	<b>İçerik ve Norm Odaklı</b>	<b>İletişim ve Rehberlik Odaklı</b>	<b>Zihin Odaklı</b>
Mesleki Nitelik	Bilme Aktarma Hükmetme	İletişim donanımlarına sahip olma	Öz farkındalığa sahip olma Öğrenme sürecini analiz etme, tanılama, uyarlama
Mesleki Farklılığın Nedeni	Doğal eğilim		Sonradan edinilen kazanım
Mesleki Algı	Körelten	Sosyal	Dönüştüren Yaratıcı
Meslek Bilgisi	Gerçeklik Sorunu Koşul Sorunu	Uyarlama Sorunu	Kaynaklık etkisi
Öğretmen Eğitimi	Alanı bilme sorunu	İletişim sorunu	Uyarlama ve yansıtma sorunu
Mesleki Motivasyon	Aktarım Otorite	İletişime dayalı sevgi bağı kurma	Öğrenmeyi sağlama
Mesleki Roller	Aktarıcı	Ebeveyn	Keşfedici Öğrenme ortamı tasarlayıcısı
Mesleki Değişim	Hayallerden gerçekliğe	Kuralcılıktan esnekliğe Reaksiyondan çözüm üretmeye	Aktarmadan öğrenmeye Planlamadan doğaçlamaya Kendi zihninden öğrenci zihnine
Öğrenciyi Tanımlama Biçimi	Uygulayıcı	Duygusal desteğe gereksinim duyan	Özerk birey
Öğrenciden Beklentiler	İtaat	İletişim	Özerklik
Zorlayan Öğrenci Özellikleri	Susturma ve baş etme sorunu	İletişim sorunu	Öğrenme sorunu
Sınıf Yönetimi	Müdahaleci/otorite	Müdahaleci/İletişim	Müdahaleci olmayan
Disiplin Anlayışı	Riayet	Uzlaşma	Özgürlük
Öğrenme Ortamı	Disiplin sorunu	İletişim sorunu	Öğrenme olanağı sorunu
Öğrenme Gereksinimleri	Kültürel kodlar	Sosyal beceriler	Üst düzey zihinsel beceriler
Öğrenmenin Göstergeleri	Alt düzey bilişsel beceriler	Yaklaşım Kazanma	Üst düzey zihinsel beceriler

(devam ediyor)

## Çizelge 32 devamı

Öğretim Yaklaşımı	İçerik odaklı	İletişim odaklı	Zihinsel gelişim odaklı
Öğrenme Süreci Gereksinimleri İçeriği Düzenleme	Sınırlandırılmış içerik Kavram verme	Duygusal destek Hayatla ilişkilendirme	Zihinsel özelliklerine uygun etkileşim Zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etme
Öğrenme Sorumluluğu	Öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu Öğretmen kaynaklı bir otorite sorunu	Öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu	Öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlik sorunu

Çizelgede 32’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki inançları temelinde üç farklı mesleki tip tanımlanmıştır. Yapılan analiz, alt kategorilerin üç farklı bakış açısı yansıtacak şekilde birbirinden ayrıldığını göstermektedir. Buna göre araştırmada sınıflanan mesleki tipler, “içerik ve norm odaklı mesleki tip”, “iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tip” ve “zihin odaklı mesleki tip”tir. Mesleki tipler öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamaları üzerinde sahip olduğu etki çok sayıda araştırma tarafından dile getirilen mesleki inançlar temelinde oluşturulmuştur. Bu açıdan mesleki tiplerin; öğretmenlerin sınıf içindeki karar ve uygulamalarının neler olduğu ve bu karar ve uygulamaların nedenleri ve kaynakları hakkında öngörü sağlayacağı düşünülmektedir. Aşağıda mesleki tiplerin hangi inanç kategorileri yer aldığına ilişkin açıklamalarda bulunmaktadır.

### 3.7.1 İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tip

İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tipin yirmiiki kategoride hangi bakış açılarına sahip olduğuna özetle bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. İçerik ve norm odaklı öğretmene göre, öğretmene meslekte nitelik kazandıran özellikler bilme, aktarma ve hükmetmedir. Öğretmenler; meslekte görülen farkın nedenini doğal eğilimler ile açıklar, mesleki deneyimlerin kendileri üzerindeki etkilerini körelten ve kutsal olarak tanımlar, mesleki alan bilgisini “gerçeklik” ve “koşul” sorunu açısından eleştirir. Öğretmenler, öğretmen eğitime ilişkin eleştirilerinde, alanında uzman hale getirmesi konusuna yoğunlaşmaktadır. Mesleki motivasyon kaynağını, bilgi birikimini aktarma ve öğrenciler üzerinde otorite kurma oluşturmaktadır. Mesleki rolünü, aktarıcı olarak tanımlar. Mesleki değişiminin hayallerden gerçekliğe doğru gerçekleştiğini ifade eder. Mesleki gelişiminin kaynağını normlar ve bilenler oluşturur. Öğrenciyi tanımlama biçimi uygulayıcıdır. Öğrenciden beklentileri, öğretmene itaat etmesidir. Zorlayan öğrenci özelliklerini, “susturma/ baş etme sorunu” temelinde ele alır. Sınıf yönetimi müdahalecidir. Disiplin

anlayışı riayete dayanır. İdeal öğrenme ortamını disiplin sorunları temelinde açıklar. Planlamayı, içeriksel hazırlık olarak görür. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini kültürel kodlar olarak görür. Öğrenmenin göstergelerini, alt düzey bilişsel düzeyler açısından ele alır. Öğretim yaklaşımı, içerik odaklıdır. İçeriği, öğrencinin zihni ile buluşturan ya da bilgiyi zihin için uygun hale getiren yöntemlerden yararlanır. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini, sınırlandırılmış içerik olarak düşünür. Öğrencilerin zihinlerini hazır hale getirmek için kavramsal tanımları kullanır. Öğrenmenin gerçekleşmesini öğrenci kaynaklı bir tercih ya da söz geçirme sorunu olarak tanımlar. Aşağıda içerik ve norm odaklı mesleki tipin, 22 kategoride gösterdiği özellikler detaylı olarak ele alınmaktadır.

Nitelikli öğretmenlik için gerekli olan beceriler alan bilgisi, aktarma ve hükmetmedir. Alanı iyi derecede bilen, aktarabilen ve bilgilerini aktarabileceği sessiz bir sınıf atmosferi sağlayan öğretmen nitelikli olarak görülür. Çünkü öğretmen, sahip olduğu içeriği aktaran (veren), öğrenciler ise verilen alan kimselerdir. Dolayısıyla öğretmen ne kadar çok şey bilir ve bu aktarımı sağlayacak sessiz bir sınıf ortamı oluşturabilirse; öğrenciler o kadar çok şey bilir. Öğretmen sınıfın otorite figürüdür. Öğretmen otoriter olmalıdır çünkü öğretmen tarafından benimsenen bilgi aktarımına dayalı öğretim ortamı sessiz bir sınıf gerektirir. Bu tipte öğretmenler *meslekteki farklılığın nedenini* doğal eğilim ile açıklarlar. Bu durum, öğretmen eğitiminin içerik ve işlevinden şüphe duyulduğunu düşündürür. Öğretimi doğal eğilimlerle açıklamak, öğretim sürecine karmaşık bir süreç olarak değil öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir süreç olarak görüldüğünün bir göstergesidir.

Mesleki deneyimlerini, körelten bir deneyim olarak açıklar. Bunun nedenini, öğretim içeriğinin basitliği ve öğrencilerinin yaşça kendinden küçük olması olarak ifade eder. Öğretmenin mesleki deneyime bu şekilde yaklaşması öğretimi üst düzeyde zihinsel becerilerin aktif olarak kullanıldığı bir çaba olarak değil tek düze zihin kullanımı gerektiren bir bilgi aktarımı olarak gördüğünü göstermektedir. Bu öğretmenin, “bilgi basit ise onun öğretimi de basittir.” çıkarımında bulunduğu görülmektedir. Mesleki körelmenin bir diğer nedeni olarak, yaşça kendinden küçük öğrenciler ile geçirilen sürenin fazla oluşu gösterilmektedir. Oysa öğrenci ile iletişim süreci onun zihinsel, gelişimsel ve sosyolojik özelliklerini dikkate aldığı özelleşmiş diyaloglar yaratmayı içerdiğinde son derece geliştirici bir etkinliktir. Bu dikkate alındığında öğretmende bir körelmeden ziyade bir gelişim olması beklenir. İfade edilen bu durum öğretmenin öğrenci ile iletişimin doğası

ve gereklilikleri konusunda profesyonel bir bakış açısının uzağında sınırlı bir bakış açısına işaret etmektedir. Öğretmenin köreldiğini hissetmesi, öğretme eyleminin karmaşık bir zihinsel etkinlik olduğunun farkında olunmamasından kaynaklanmaktadır.

Meslek bilgisini oluşturan kuramsal bilgiler gerçeklik sorunu taşımak ile eleştirilmektedir. Buna göre, kuramsal bilgi, öğretmenin meslek hayatının gerçekliğini yansıtmamakta ve öğrenilmesi öğretmen için mesleki bir gereklilik oluşturmamaktadır. Mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriler kuramsal bilgi ile değil öğretmenin deneyimi ile elde edileceğine inanılmaktadır. Öğretmenin mesleğini yerine getirmek için bilmesi gerekenleri, sadece kendi deneyimi ile sınırlandırması bir takım sınırlılıklar taşımaktadır. Bunlar öğretmenin deneyiminin öğretici vakalar açısından sınırlı oluşu, deneyimden öğrenmenin zaman maliyetinin yüksek oluşu, deneyimin yorumlanması ile elde edilen çıkarımların güvenilirlik ve geçerlilik sorunu taşımasıdır. Söz konusu sorunlar, öğretmenin yıllar boyu hatalı uygulamalarına kaynaklık edebilir.

Meslek bilgisi, koşul sorunu açısından eleştirilmektedirler. Fakat bilimsel bilgileri koşul sorunu ile eleştirmek sınırlı bir bakış açısıdır. İnsanın doğduğu coğrafyanın özelliklerini taşıyor olması, insan türüne ait olması nedeniyle sahip olduğu ortak özellikleri yok etmez. Diğer ülkelerden ya da milletlerden yapılan değerlendirmelerin hiçbir şekilde bizim koşullarımız ile uymayacağı yorumu insana ilişkin hatalı bir bakış açısıdır. İnsanın kültürel ve sosyal bir canlı oluşunun altında genetik düzlemde sahip olduğu ortaklıklar yatmaktadır. Bu açıdan insan sahip olduğu farklılıklardan da önce türe özgü ortaklıklara sahiptir. Bu sayede bilim, insana ilişkin kültürden bağımsız, bilimsel bilgiler ortaya çıkartabilmektedir. Bu alt kategorinin yansıttığı bakış açısına sahip olan öğretmenlerin, mesleki gelişimleri açısından bilimsel ve kuramsal bilgi birikiminden ancak yaşadığı coğrafya dâhilinde üretildiğinde faydalanacağını söylemek mümkündür. Öğretme sürecinde karşılaştığı bilimsel, kuramsal bilgi ve uygulama örneklerini kendi şartlarına uyarlamaktan ziyade kendi koşullarına uymadığı eleştirisi ile reddedeceği düşünülmektedir.

Öğretmen eğitimi, alanı bilme sorunu olarak görülmektedir. Buna göre nitelikli bir öğretmen eğitiminin amacı, öğretmeni alanında uzman hale getirmek olarak görülür. Çünkü öğretmenin asıl işi dersi kapsamına giren içeriği öğrencilere aktarmaktır. Öğretmen eğitimi sadece alan uzmanlığı sorunu olarak gören bir öğretmenin, öğretim sürecini pedagojik, psikolojik, sosyolojik boyutlarda uyarlama gerektiren bu süreç olarak



dikkate almadığını düşündürmektedir. Öğretim, bilginin kendi zihninden öğrencilere aktarmak olarak görülmektedir. Bu öğretmen, alan bilgisine hâkim olduğunda mesleki gereklilikleri yerine getirme konusunda da yeterli olduğuna inanacaktır.

Motivasyon kaynağı öğrencilerine bildiklerini aktarabilmektir. Bu durumda öğretmenin, aktarımı öğretim; bilinenlerin tekrar edilmesini öğrenme olarak gördüğü söylenebilir. Öğretmeni motive eden koşul öğrenme değil öğretimdir. Bilgi aktarımı, bilmenin en alt düzeyine karşılık gelmektedir. Öğretim etkinliklerini aktarma düzeyinde tutan bir öğretmenin, bilmenin üst düzeyleri ile kuracağı ilişki şüphelidir. Çünkü hatırlama düzeyi ile motive olmak öğretmeni ileri düzeylere ulaşmak için zorlamayacaktır. Bu durumda öğretmenin sınıfta aktarmaya dayalı öğretim yaşantılarına ağırlık vereceği öngörülebilir.

Diğer motivasyon kaynağı, otorite kurma ve uygulamalarını planladığı gibi gerçekleştirebilmektir. Öğretmen kendisini, sınıfın tek otoritesi olarak görmektedir. Öğretmenin sınıf otoritesini bozan yöntemler ve öğretmenin kontrolü dışında rahat hareket edebilmelerine neden olan yaklaşımlar öğretmenin motivasyonunu bozacaktır. Sınıftaki sessizlikten motive olan bir öğretmenin, sınıfta grup çalışması, tartışması, serbest düşünme gibi çağdaş öğretim etkinliklerine yer verip vermeyeceği tartışmalıdır. Bu durumda öğretmenin sınıfta oluşabilecek öğrenme fırsatlarına ya da problemlerine karşı esnek bir tavır takınmayacağı görülmektedir. Motivasyon kaynağını otorite olarak gören bir öğretmenin sınıfı otoriter bir duruşla yöneteceği, sınıfa gelmeden önce planladığı kadarını vermek konusunda sert bir tavır takınacağı söylenebilir. Bu uygulamalar öğrencilerin ileri düzeyde zihin kullanımına olanak tanımamaktadır. Bu açıdan öğretmenin bu bakış açısının güncel bilimsel bilgi ve yaklaşımlar ile çeliştiği görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin işi ile ilgili hareket ettirici gücü bilimsel bir dayanaktan almadığı görülmektedir.

Mesleki rolünü aktarıcı olarak görmektedir. Öğretmen bilgi aktarma rolünü benimsemesi, sınıfta yoğun olarak anlatım yöntemini kullanacağını, öğrencilere kendi zihnindeki bilgileri aktarma çabasında olacağını göstermektedir. Bu öğretmen, öğrencileri anlattıklarını tekrar ettiğinde öğrendiğini kabul edecek, bilginin üst düzeyde kullanımları ile ilgilenmeyecektir. Öğretmenin ders hazırlığı, anlatacağı bilgilerin düzenlenmesi, öğrencilerin zihinlerinde kolay hatırlanabilir formlara dönüştürülmesi şeklinde olacağı düşünülmektedir. Öğretmen hazırlığı içerik hazırlığına denk

görülebilecektir. Mesleki rol olarak aktarmayı benimseyen bir öğretmenin çağın gerekliliklerini yerine getiren, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini üst düzeye taşıyabilen öğretim uygulamalarına ne oranda yer vereceği ciddi bir soru işaretidir. Öğrenmeyi bilgi aktarımı olarak gören öğretmenler aracılığıyla öğrenciler, kısıtlayıcı zihin alışkanlıkları edinecekleri ön görülmektedir.

Mesleki değişim, mesleki sınırlılıkların fark edilmesi olarak gerçekleşmiştir. Mesleğe başlamadan önce etki gücü konusunda gerçeklikten uzak beklentilere sahip olan öğretmen, meslekte deneyim kazandıkça yapabileceklerinin sınırlı olduğunu fark ettiğini dile getirmektedir. Çoğunlukla ağır bir coğrafyada mesleğe başlayan bir öğretmen, deneyimsizliği de eklendiğinde bir takım mesleki girişimlerinden beklediği geribildirim alamaması ya da olumsuz deneyimler yaşaması normal bir durumdur. Ancak buradaki en büyük sorun öğretmenin bu yıllarda yaşadığı deneyimler sonrası geliştirdiği genellemeleri şartlar değişse de aynı düşünce sistemini devam ettirmesidir.

Mesleki gelişim kaynağını, normlar olarak görmektedir. Bu inancı benimseyen öğretmenler için mesleki gelişim, bir uyum sağlama sürecidir. Öğretmen olarak deneyimlediği değişim ve gelişime toplumsal normlar kaynaklık etmektedir. Öğretmen bu normlara uyumu ölçüsünde geliştiğine inanmaktadır. Öğretmen mesleki gelişim kaynağı ve amacının sınırlarını daha önceden belli, değişmez bir takım kişilik özellikleri açısından ele almaktadır. Bu durum, öğretmenin mesleki gelişimi kişilik gelişimi ile özdeş olarak gördüğü sonucuna götürmektedir. Ancak ideal kişilik özelliklerine sahip olmak etkili öğretmen olmak anlamına gelir mi? Eğitim alanında küresel ve ulusal düzeyde yapılan yenilik hareketleri, program değişiklikleri, öğretme ve öğrenme konusunda sahip olunan bilimsel birikim ile öğretmenlik beklentilerinin sürekli olarak yeniden tanımlandığı dünyamızda bu görüş ne denli örtüşmektedir?

Öğrencilerini uygulayıcılar olarak görmektedirler. Öğretmen, öğrencinin nasıl olması gerektiği konusunda kusursuz bilgi sahibi; öğrenci ise mutlaka bu yönde değiştirilmesi gereken biçimlenmeye uygun bireyler olarak tanımlanır. Öğrencilerini kendi istediği yönde biçimlendirebileceği bireyler olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Öğrenciden öğretmenin söylediklerini sorgulamadan kabul etmesi, buna direnmemesi beklenmektedir. Öğretmen öğrencinin zihnini boş sayfa olarak görmektedir. Zihinde öğretmenden gelecek olan bilgilerin öğrenilmesine engel olacak yapılar göz ardı edilmektedir. Öğrencinin zihinsel alışkanlıkları dikkate alınmamaktadır.

Öğrencilerinden beklentileri, itaat etmeleridir. Bu alt kategoride ifade edilenler öğretmenin öğrencilerine seçim şansı vermemesi ve öğrencilerden sadece söylenenlere uyum göstermelerinin beklenmesidir. Öğretmenin öğrencilerden beklentilerini onların gelişim dönemi özellikleri değil ideal toplumsal değerler oluşturmaktadır. Bu öğretmenin sınıfında kurallara uyan, öğretmenin dediklerine riayet eden, toplumsal değerlerle özdeşleşen, öğretmenin değerleri ile özdeşleşen ve bunu davranışlarında gösteren, bunları eleştirmeyen, sorgulamayan, alternatif üretmeyen öğrenciler teşvik edileceklerdir. Öğretmenin değerlerine sorgulayıcı yaklaşan, sınıftaki disiplin yaklaşımının alternatif uygulamaları olabileceğini ifade eden öğrencileri bastırabileceği düşünülmektedir. Öğrenmenin karşılıklı etkileşim ve diyalog süreci olduğu, öğrencinin bilgileri zihninde yapılandığı, öğrencilerin öğrenme sürecinde soru sorma, kendini ifade etme fırsatları verilmesinin altını çizen çağdaş uygulamalardan uzak bir bakış açısı olduğu görülmektedir. Bu durumun ters yönden yansıması ise öğretmenin değerleri ile tam bir örtüşme içinde olan öğrencilerin durumu ile ilgilidir. Uyum ve itaat becerileri ile sınıfta davranışları pekişen bir öğrencinin, bu değerler sisteminin dışında bir ortamda ne yaşayacağı merak edilmektedir? Ya da öğrendiklerini farklı yollarla yorumlamaları, problem çözmeleri, yaratıcı uygulamalar tasarlamalarını gerektiren durumlarda aynı başarıyı sürdürüp sürdüremeyeceği merak konusudur.

Zorlayan öğrenci özelliklerini susturma ve baş etme sorunu açısından ele almaktadır. Onlara göre zor öğrenci, öğretmenin disiplinini bozan, söz dinlemeyen öğrencilerdir. Ona göre sınıfın tek hâkimi kendisi olduğundan, tüm öğrencilerinin kendine itaat etmesini beklemektedir. Bunun aksini hak ihlali edilmesi olarak görmektedir. Bu alt kategorideki bir diğer itaat sorununu, çok zeki olarak değerlendirilen ve öğretmene sürekli sorular soran öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler dersin akışını bozmak, öğretmeni sıkıştırmak ve konuyu dağıtmak ile eleştirilmektedir. Bu durum, belli bir içeriğin öğrenciye aktarımı olarak yapıldığı bir eğitim ortamının olağan bir sorunu olduğu düşünülmektedir. Zekâ, ilgi ve yetenek açısından oldukça farklı öğrencilerin gelişim ve zihin özelliklerini dikkate alınmadığı bir ortamda öğrendiklerini ileri düzeye taşımaya çalışan bir öğrencinin sorunlu olarak görülmesi olasıdır. Bu sınıfta hangi zihinsel alışkanlıkların gelişebileceği düşündürücüdür.

Sınıfta görülen olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için öğrenciye müdahalede bulunmak gerektiğine inanmaktadır. Müdahaleci sınıf yönetimi bakış açısında; öğrencinin davranışını kendi kontrol etme yeterliliği, özerkliği ve sorumluluğuna sahip

olmadığı düşünülmektedir. Öğrenciye davranışçı yaklaşımının varsayımları ile paralel bir anlayışla müdahalede bulunduğu görülmektedir. Sınıfta disiplin sağlama sorumluluğu öğretmenindir. Öğretmen kuralları koyması, öğrencilerin kurallara uymaları konusunda istikrarlı olması beklenir. Ancak sınıfta görülen olumsuz davranış sadece öğretmenin sınıfta oluşturacağı kurallarla ortadan kaldırılabılır mi? Sınıfta görülen olumsuz davranış öğrencinin gelişim dönemi özelliklerini dikkate almayan öğretim yöntemlerinden kaynaklanıyor olamaz mı? Öğretmen tüm bu olasılıkları dikkate almadan öğrencileri bastırma yolunu tercih ettiğinde neler olabilir? Öğrencilere özerk tercihler yapma olanağı tanımayan bir öğrenme ortamı, onların zihinsel becerilerinin ve kişiliklerinin gelişimine nasıl bir etkide bulunur? Bu ortam onlar için verimli, etkili, kendilerini ifade edebileceği bir öğrenme ortamı olabilir mi? Bir diğer sorun ise sürekli kontrol edilen bir ortam öğrencinin özgür bir ortamda kendi davranış sorumluluğunu üstlenmemesine neden olabilir. Böyle bir bireyin, geleceğin dünyasında kendini var edebilmesi oldukça güç olacaktır.

Disiplin anlayışı riayete dayanmaktadır. Öğretmenin öğrencilerine ilişkin net sınırlarla belirlenmiş beklentileri vardır. Öğretmen ve öğrenci arasında aşılması gereken sınırlar vardır. Sınıfta önceliği, öğrencilerle arasındaki mesafeyi bozmamaktır. Sınıfta öğrencilerle kurduğu ilişkinin, öğretmen tarafından sınırları çizilmiş bir şekilde devam edeceği öngörülebilir. Öğretmenin kuralları ile çağdaş öğrenme yaklaşımları ve öğrenmeye ilişkin bilimsel verilerin çelişmesi halinde ne olacağı düşündürücüdür. Öğrenme ortamının gereklilikleri, disiplin sorunu olarak ele alınmaktadır. Buna göre öğrencilerin, kurallar dâhilinde hareket etmeleri, öğrenme ortamında diğer tüm değişkenlerden daha önceliklidir. Sessiz bir sınıf, öğretmenin bilgi aktardığı, öğrencilerin ise öğretmeni sessiz bir şekilde dinlediği geleneksel öğrenme ortamını işaret etmektedir. Ancak, çağdaş yaklaşımların işaret ettiği öğrenme ortamlarının sessiz olması mümkün ve istendik değildir. Bu açıdan öğrenme ortamını disiplin sorunu olarak gören bir öğretmenin öğretim uygulamalarında geleneksel yaklaşımı yansıttığı söylenebilir.

Planlama, öğretmene içerik konusunda hazırlık ve kontrol sağlar. Burada planlama hazırlıkları, içeriğin hazırlanması anlamında kullanılmaktadır. Öğretmen anlatacağı dersin kazanımları, zihinsel becerileri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme uygulamaları ya da diğer disiplinlerle kuracağı ilişki ile ilgili bir hazırlıktan söz etmemektedir. Bu durum öğretmenin öğretimi bilgi aktarma olarak gördüğünü düşündürmektedir. Öğretmen planlamayı, içeriğin bulunduğu kaynaklardan bilgileri bir

araya getirmek olarak anlamlandırmaktadır. Öğretmenin odağının, öğrenmeden ziyade öğretimde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme gereksinimini, kültürel kodlar olarak görmektedir. Öğrencilerinin eksikliğini kültürel değerler olarak gören bir öğretmen, öğrencilerinin kendi kültürünün gerektirdiği norm ve değerlerle donanmış özelliklere sahip olmasını önceliği olarak görür. Öğrencilerin özgür düşünme, kendi yollarını bulma, kendi kültürlerini keşfetme özelliklerinden çok riayet etmelerine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerde aranan bu özelliğin geleceğin dünyasının beklentileri ile ne derecede uyumlu olduğu düşünülmelidir. Değişen dünyanın beklentileri dikkate alındığında var olan kültürün yorumlayıcıları olmalarının daha anlamlı olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerinden ideal kültürel değerlerle donanık olma beklentisinin öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri için uyumlu olup olmadığı sorgulanmalıdır. Öğretmenin bu özelliği öğrencilerde sorgulama yerine riayet etme alışkanlığını geliştireceği öngörülebilir.

Öğretmenler yeni bir konuya geçme kararını vermek için öğrencilerinde hatırlama düzeyindeki kazanımları görmeleri yeterli olarak görülmektedir. Öğrendiğini düşünmek için hatırlama düzeyini yeterli gören bir öğretmen, öğrencilerinin anlatılanları tekrar etmesini yeterli görecektir ve öğrenmeyi daha üst düzeye taşıma konusunda bir çaba içinde olmayacaktır. Bu öğretmenin sınıfta içeriğin öğrencilere aktarıldığı bir yöntem tercih edeceği düşünülmektedir. Bilgi birimlerinin hatırlanması önemli olsa da o bilginin problem çözme sürecine ya da bir üretime dâhil edilmesi olası görülmemektedir. Böyle bir öğrenmeyi deneyimleyen öğrenciler bilişsel esneklik, yaratıcılık, problem çözme, olasılıklı düşünme becerilerinin ne düzeyde gelişebileceği büyük bir sorundur. Eğitim hayatı boyunca zihin kapasitesinin alt potansiyelleri ile meşgul edilmiş ve bu yolla başarıyı deneyimlemiş bir öğrenci üst zihinsel gereklilikler ile karşılaştığında kendini zihinsel olarak yetersiz hissedebilecektir.

İçerik kavramsallaştırılmış bilgi temelinde düzenlemektedir. Bir konu alanının öğreniminde, kavramların bilinmesi oldukça önemlidir. Ancak konuya kavram ile başlanması beynin bir takım çalışma ilkeleri açısından düşündürücüdür. Öte yandan kavram öğretimi sadece kavramın tanımının verilmesinden daha ileri öğretim süreçlerini gerekli kılmaktadır. Ancak, görüşmelerde içeriğin öğretimine kavram ile başladığını ifade eden öğretmenlerin hiç biri kavram analizinden söz etmemiştir. İçeriğin öğretimine

kavramı ile başladığını ifade eden öğretmenlerin, kavram analizinden söz etmemeleri öğretmenin pedagojik birikimi konusunda düşündürücüdür. Öğretmenin kavramın içinde yer aldığı bağlamı vermeden sadece kavramı vermesi öğrencilerin kavramın içinde yer aldığı bütün görmelerine engel olmaktadır. Öğretimin bütünden değil parçadan yapılandırması zihnin çalışma ilkeleri açısından bir takım soru işaretlerinin doğmasına neden olmaktadır. Öğretmenin kavramları, ilgili konu alanı içindeki yerini gösterecek kavram haritası, kavram ağı gibi araçlar kullanmasının zihnin çalışma ilkeleri ile daha uyumlu olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme sorumluluğu, öğretmende değil öğrencidedir. Öğrenme için çaba göstermesi gereken, öğrendiklerini pekiştirmesi gereken, öğrenmeye hazır olarak gelmesi gereken, öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmesi gereken, istemesi gereken, talep etmesi gereken, öğrenmelerini derinleştirmesi gereken öğrencidir. Öğretmenin öğrenme için uygun olan öğrencinin öğrenmesini sağlamak mı yoksa öğrenciyi fiziksel, ruhsal ve bilişsel olarak hazır hale getirmek midir? sorusunu sormanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi sınıflarda çok sayıda farklı özelliklere sahip öğrenci bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin sınıflarında öğretmenin şartlarına sahip olmayan öğrencilerin durumu oldukça merak uyandırıcıdır. Bu öğrenciler ile ilgilenilmemesi onların okula ve öğrenmeye karşı tutumlarında nasıl bir etki yaratacağı düşündürücüdür.

Öğretim uygulamalarında öğrencilerine aktarması gereken bilgileri organize etmek, basit hatırlanabilir birimlere bölmek, öğrencilerin bu bilgileri aynı şekilde zihinlerine almasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle içeriği öğrencilerin düzeyine uygun hale getirecek bir biçimde basitleştirme ve özetleme işlemleri, öğretmen hazırlığı olarak görülür. Bu işlemlerle bilgi giderek bağlamından kopartılarak küçültülür. Çünkü zihin sınırlı bir ezberleme kapasitesine sahiptir. Bilgi hatırlanabilir düzeye gelir ancak bağlamdan giderek uzaklaşmıştır. Sözü edilen durum akla yatkın bilginin ilkeleri ile çelişmektedir. Bağlamından kopuk bilgi içinde dünyayı anlamak gittikçe daha güçleşmektedir. Öğretmenler bilgi birimlerini onu oluşturan problem, düşünsel ve bilimsel süreçten çıkarıp özetleyerek ve küçülterek sunması anlamlı öğrenme önündeki en önemli engellerden biridir. Anlamlı öğrenme yoksa içsel motivasyon, merak, sanatsal, felsefi, sosyal, bilimsel alanlarda üretim de yoktur.

Öğrencilerin öğrenme süreci gereksinimlerini, sınırlandırılmış içerik olarak görmektedirler. Buna göre bilgi ne kadar basit, özet, kalıp, sınırlandırılmış olursa öğrenci

için öğrenme o kadar kolay olmaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinin her adımında bilgilendirilmesi, bilginin kolaylaştırılmış bir şekilde sunulması, kafalarının karışmaması gerekliliği ifadeleri öğrencilerin ne denli pasif olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, kendi öğrenme sürecini yönetme konusunda yeterliliğe sahip olarak görülmemektedir. Bunun yerine öğrenciler her adımı dikte edilen, planlı bir öğretim sürecinin adımlarını uygulamaları, kendileri için özetlenmiş bilgileri almaları beklenmektedir. Öğrenci öğrenme sürecinde hiçbir sorunu çözmek zorunda kalmamaktadır. Böylesi bir öğretim sürecinin sonrasında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişip gelişmeyeceği şüpheli olup bu bilgilerin herhangi bir sanatsal ya da bilimsel bir üretim sürecine hizmet edip edemeyeceği düşündürücüdür.

### Çizelge 33

#### *İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tipin Kategoriler Alt Kategoriler Temelinde Sınıflandırılması*

<b>Kategori</b>	<b>İçerik ve Norm Odaklı</b>
Mesleki Niteliklilik	Bilme Aktarma Hükmetme
Mesleki Farklılığın Nedeni	Doğal eğilim
Mesleki Algı	Körelten Kutsal
Meslek Bilgisi	Gerçeklik Sorunu Koşul Sorunu
Öğretmen Eğitimi	Alanı bilme sorunu
Mesleki Motivasyon	Aktarım Otorite
Mesleki Roller	Aktarıcı
Mesleki Değişim	Hayallerden gerçekliğe
Mesleki Gelişim	Normlar Bilenler
Öğrenciyi tanımlama biçimi	Uygulayıcı
Öğrenciden beklentiler	İtaat
Zorlayan öğrenci özellikleri	Susturma ve baş etme sorunu
Sınıf yönetiminin kontrol öznesi	Müdahaleci
Disiplin Anlayışı	Riayet
İdeal öğrenme ortamı	Disiplin sorunu
Planlama	İçeriksel hazırlık
Öğrenme gereksinimleri	Kültürel kodlar
Öğrenmenin göstergeleri	Alt düzey zihinsel beceriler
Öğretim yaklaşımı	İçerik odaklı
Öğrenme süreci gereksinimleri	Sınırlandırılmış içerik
İçeriği yapılandırmak	Kavram verme
Öğrenme sorumluluğu	Öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu Öğretmen kaynaklı bir söz geçirme sorunu

### 3.7.2 İletişim ve Rehberlik Odaklı Mesleki Tip

İletişim ve rehberlik odaklı mesleki tipin yirmibir kategoride hangi bakış açılarına sahip olduğuna özetle bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. İletişim ve rehberlik odaklı mesleki tipe göre nitelikli öğretmen, iletişim yeterliklerinde donanım sahibidir. Mesleki deneyimini, sosyal bir deneyim olarak tanımlar. Eğitim fakültelerinde gördüğü öğretmen eğitimini, öğretmen adayında iletişim becerilerini geliştirme yönünde eleştirir. Mesleki motivasyonunu, öğrencilerle aralarında iletişime dayalı sevgi bağı kurması oluşturur. Mesleki rolünü, ebeveyn olarak görür. Mesleki değişimini kuralcılıktan esnekliğe, reaksiyondan çözüm üretme yönünde gerçekleştiğini ifade eder. Mesleki gelişim kaynağı olarak, öğrencilerini ve onlarla geliştirdiği iletişimi görür. Öğrenciyi, duygusal desteğe gereksinim ihtiyacı duyan olarak tanımlar. Öğrenciden beklentisi, iletişime açık olmasıdır. Zorlayan öğrenci özelliklerini, iletişim sorunları temelinde tanımlar. Sınıf yönetiminde müdahaleci bir bakış açısına sahiptir. Bu süreçte iletişim ve ikna yolunu kullanır. Disiplin anlayışı, uzlaşmaya dayalıdır. İdeal öğrenme ortamını, iletişim sorunu temelinde tanımlar. Planlamanın işlevini, öğrencilerle kuracağı iletişim trafiğini yönetme ve bu süreç ile baş etme açısından tanımlar. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini, sosyal beceriler temelinde ele alır. Öğrenmenin göstergesi olarak, yaklaşım değişimini görür. Öğretim yaklaşımı, iletişim odaklıdır. Öğrenciler ile yarattığı iletişim süreci ile bilgi ile zihin arasında bağ kurmayı sağlayan yöntemler kullanır. Öğrencilerin öğrenme süreci gereksinimlerinin duygusal destek olduğuna inanır. Öğrencilerin zihinlerini hazır hale getirmek için içeriği hayatla ilişkilendirir ve neden öğrendikleri ve öğrenebilmeye muktedir oldukları konusunda ikna eder. Öğrenmenin gerçekleşmesini, öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu olarak görür. Aşağıda iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tipin, 20 kategoride gösterdiği özellikler detaylı olarak ele alınmaktadır.

Nitelikli öğretmenin, iletişim yeterlikleri konusunda donanım sahibi olması gerekir. Öğretim sürecinin niteliği, öğretmenin iletişim niteliklerine bağlı olarak görülür. Öğretmen, öğrencileri ile girdiği iletişim ve etkileşim sürecini, doğru biçimde yönetme becerisine sahip olmalıdır. Öte yandan öğretmen, sosyal öğrenme sürecinin ideal tipini temsil eder. Öğretme süreci içerik ve norm odaklı mesleki tipte olduğu gibi tek yönlü bir aktarım ile değil sosyal bağlam içinde karşılıklı etkileşim ile gerçekleşir. Öğretmenin kişiliği, öğrenci davranışlarında niteliğin belirleyicisi olarak görülür. Mesleki deneyim, sosyal bir deneyim olarak ifade edilir. Zengin bir sosyal ortam içinde olma, iletişim



becerilerinde gelişme ve bu sayede insanlar üzerinde etki yaratabilme bu alt kategorideki öğretmenin mesleki deneyiminin odağını oluşturmaktadır. Bu anlayışta, içerik ve norm odaklı mesleki tipte görülen öğretme ve bilgi aktarma anlayışından farklı olarak öğrenme ve etkileşim anlayışı ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu bakış açısı, sosyal öğrenme ve sosyal yapılandırıcılık yaklaşımını hatırlatmaktadır.

Öğretmen eğitimi, “iletişim” sorunu olarak görülmektedir. Buna göre nitelikli bir öğretmen eğitiminin amacı, öğrencilere ulaşma ve onlarla iletişime geçme konusunda etkili hale getirmek olmalıdır. Öğretmen eğitimini iletişim sorunu olarak gören bir öğretmen, mesleki gerekliliklerinin en önemli boyutunu öğrenciye ulaşma, etki yaratma, duygusal bir bağ oluşturabilme, rehberlik edebilme olarak görür. Buna karşın öğretmenin alan hâkimiyeti ya da öğretim yeterlikleri dile getirilmemektedir. Öğrenmenin belirleyicisi olarak öğrencinin öğretmenini sevmesi ve iyi bir iletişim kurulması görülmektedir. Bu bakış açısına sahip olan bir öğretmenin mesleki gelişim çabası, sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde gelişim sağlayabilmek oluşturacaktır. Bu açıdan öğretmenin iletişimsel gücünü artıracak her türlü etkinliğe açık olacağı söylenebilir.

Öğretmenin motivasyonu sınıf içi yaşantı, öğrenciler ile sevgi bağı kurmayı artırmaktadır. Öğretmen dersi ve kendini sevdirmeye, öğrenirken eğlenmelerini sağlama rolünü benimsemiştir. Mesleğinin temel sorumluluk alanını da bu rolün gereklilikleri oluşturmaktadır. Bu tür öğretmenlerin sınıfta, öğrencilerin duygusal durumlarında gördüğü değişimlere göre şekilleneceği söylenebilir. Öğrenciler onu seviyorsa, dersten zevk almışlarsa, mutlularsa öğretmen motive olacak ve öğrenciler ile aralarında sevgi bağı kurulmasına aracılık eden davranışları sınıfta daha çok göstermeye eğilimli olacaktır. Öğretmen davranışlarını biçimlendiren şey diğer kategorilerden farklı olarak öğrencinin tutum ve davranışlarıdır. Bu durumda merkezin öğretmenden öğrenciye doğru kaydığı söylenebilir. Bu öğretmenin öğretim uygulamalarında daha çok öğrencilerle iletişimini sürdürmesine aracılık eden yöntemlerin yer alacağı düşünülmektedir. Bu noktada, öğretmenin çok sert, ne pahasına olursa olsun dersi işleme ısrarında olmayacağı, öğretim kararlarında daha esnek bir tutum sergileyeceği öngörülebilir.

Mesleki rol ebeveyn olarak görülmektedir. Ebeveyn rolü, öğretmenlikte oldukça yaygın görülen bir bakış açısıdır. Ancak öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri ile ebeveynlik rolünün ne kadar örtüştüğü büyük bir soru işaretidir. Öğretmenin sorumlulukları ebeveynden oldukça farklıdır. Öğretmenin mesleki rolünü ebeveyn olarak

konumlandırmasının öğretmenlik için karmaşık, çelişik ve olasılıksız beklentiler içerdiği düşünülmektedir. Ebeveyn rolünün öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği önünde bir engel oluşturduğu düşünülmektedir. Öğretmenliği ebeveyn rolünde görmek öğretmenliğin üst düzey düşünme becerisi, çok yönlü bilgi birikimi gerektiren karmaşık doğasından kopartmaktadır. Bununla birlikte ebeveynlik gibi doğuştan gelen niteliklerle açıklanabilecek bir duruma taşımaktadır. Bu türden bir düşüncenin öğretmenliğin tüm profesyonel birikiminden ve bilimsel bir çaba oluşundan mesleği uzaklaştırdığı, mesleği doğası ile örtüşmeyen bir role odakladığı düşünülmektedir.

Mesleki değişiminin öğrenci ile iletişim ve yönetme becerilerinde otoriteden esnekliğe doğru gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenin mesleki değişimi öğrencileri ile kurduğu iletişim becerisinde yaşanmıştır. *Mesleki gelişim kaynağını* öğrenciler olarak görmektedir. Öğretmen öğrencilerden aldığı geri bildirimler ölçüsünde geliştiğine inanmaktadır. Bu alt kategoride ifade edilen inançlara göre öğretmen planladıklarının öğrenciler üzerindeki etkisini gözleyerek ve bundan dersler çıkararak gelişebilir. Mesleki gelişim; öğrenciler ile iletişim içinde olmak, onları gözlemek ve anlamaya çalışmaktır. Mesleki gelişim, öğretmenin öğrencileri ile geçirdiği etkileşim ile sağlanan dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Ancak burada öğrencilerle planlı bir uygulamanın denenmesi, öğrenci tepkilerinin sistemli olarak gözlenmesi ve analizi gibi bilimsel bir yol takip edilmemektedir. Bu süreç daha çok öğretmenin gündelik mesleki deneyimlerinden elde ettiği çıkarımlarından oluşmaktadır. Bu noktada öğretmenin mesleki gelişiminin, karşısına çıkan öğrenci özellikleri, onlardan elde edilen veriden ulaşılabilecek çıkarıma bağımlıdır. Gözlem verilerinin doğruluğu, öğretmenin çıkarımının doğruluğu, geri bildirim öğretmenin sandığı şeyle ilişkili olup olmadığını sınavacak koşullar yoktur. Öğretmenin gözlem kayıtları olmadığından çıkarımlarının gerekçeleri de kontrol edilebilir değildir.

Öğrenciyi duygusal desteğe gereksinim duyan bireyler olarak görmektedir. Öğretmenin öğrencisine olan bakış açısında, onun yardım ve desteğine ihtiyaç duyduğu düşüncesi ağır basmaktadır. Öğretmen öğrencilerine daha çok duygusal bir şefkat, sevgi ve diyalogla yaklaşır. Bu öğretmenin öğrencilerine karşı yüksek toleranslı olacağı, öğrenciye karşı sevgi göstereceği ve kucaklayıcı olacağı söylenebilir. Nitekim eğitim konusunda sevgi çok önemli bir bileşen olmakla birlikte tek bileşen değildir. Öğrencilerinin duygusal gereksinimlerine öncelik veren onları destekleyen bir öğretmenin öğrencileri ile yakın iletişim kurmaya önem vereceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin duygu dünyalarını açmaktan ve öğretmenleri ile iletişim kurmaktan çekinmeyecekleri öngörülmektedir. Fakat söz edilen özelliklerin, öğrencilerin geleceğin dünyasının gereksinim duyduğu özelliklere sahip olma konusunda gereklilikleri tek başına karşılayabileceğini söylemek güçtür.

Zorlayan öğrencileri iletişim sorunu açısından ele almaktadırlar. Onlara göre, zor öğrenci, kendini iletişime açmayan, ulaşılmayan özelliklere sahiptir. Öğrencilerinin kendilerini öğretmene açmaları, kendilerini tanıtmaları, bilinir kılmaları beklenmektedir. Öğretmenin öğrencilerini kişisel, duygusal ve zihinsel özellikleri açısından yakından tanımaya gerek duyduğu görülmektedir. Ona göre sınıf öğrenci ve öğretmenin yakın iletişim geliştirdiği, duyguların ön planda olduğu bir aile ortamıdır bu nedenle de öğrenci öğretmen ile açık iletişim kurmalıdır. Aksi halde öğretmenin inandığı öğretim uygulamalarını gerçekleştirmesine engel olur ve öğretmeni zorlar.

Sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışlarına iletişim yolu ile müdahale edilmesi gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerinde gördüğü olumsuz davranışları düzeltmek için ikna/ nasihat yolunu tercih etmektedir. Öğretmen sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışların nedeni olarak, kendi öğretim yaklaşımını değil; öğrencinin doğruya ikna edilmemelerini görmektedir. Bu nedenle öğrencinin doğru olanın ne olduğu konusunda bilgilendirilme, olumsuz davranışları konusunda uyarılmaları gerektiğine inanılmaktadır.

Disiplin anlayışı uzlaşmaya dayanmaktadır. Bu alt kategoride öğretmen öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçları konusunda duyarlı bir bakış açısına sahiptir. Öğrenci ile uzlaşmanın yollarını bulmanın arayışındadır. Öğretmenin öğrenciler ile kurduğu ilişkide çok net tanımlanmış sınırları yoktur. Ancak öğretmen öğrencilerine bir takım gereklilikleri kabul ettirme çabasıdadır. Ancak bunu riayet alt kategorisinde olduğu gibi tavizsiz uygulamalar yoluyla değil iletişim ile uzlaşma yoluna giderek yapmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sorunlar iletişim süreci ile çözülür. Öğretmenin disiplin anlayışında rehberliğin ağır bastığı görülmektedir. Öğretmen, öğrenme ortamının gereklilikleri ile öğrenci ihtiyaçları arasında uzlaşma sağlamanın bir yolunu bulan iletişim uzmanı olarak görülebilir. Böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin nasıl bir sınıf ortamında öğrenim görmek istediğini dile getirme, tercihleri ve özgürlük alanlarına ilişkin yorumlarda bulunma ya da öğretmeni bu yönde eleştirebilme haklarının olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin özerk öğrenenler olma ve kendilerini gerçekleştirme yolunda destekleneceğini söylemek mümkündür.

Öğrenme ortamı gereklilikleri, iletişim sorunu temelinde ele alınmaktadır. İdeal öğrenme ortamını öğrencilerin çok yönlü iletişim olanaklarına sahip olması açısından tanımlanmaktadır. Öğretmenin öğrenme ortamındaki önceliğinin sınıf içi iletişim olduğu görülmektedir. Çoklu iletişim olanaklarının olduğu bir sınıf, öğretmenin öğrencileri ile birlikte öğrenmeyi deneyimlediği, öğrencilerin duygusal özelliklerine önem verildiği, soru sormaktan, kendini ifade etmekten çekinmediği, sınıftaki iletişim ortamının bir öğrenme aracı olarak kullanıldığı bir ortamdır.

Planlama, öğretmenin öğrenciler ile kuracağı iletişim ve etkileşim sürecinde kontrolü kaybetmeme ve sınıfta yapılacak etkinliklerin sıra ve düzeni konusunda rehberlik etmedir. Öğretmene göre sınıf bir dizi etkinliği belli bir sırada, aksamadan, seri bir akışını gerektirir. Öğretmen bu akışın doğru ve sorunsuz bir şekilde devam etmesinin sağlayıcısı olmalıdır. Öğretmenin sınıfta sadece tek düze anlatım yapmadığı bu ifadelerden anlaşılmaktadır. Öğretmenin planlamanın gerekliliği konusunda sınıfa hâkimiyeti dışında bir açıklamada bulunmaması düşündürücüdür. Öğretmen planın işlevini öğrenme yaşantıları açısından ele almamaktadır. Plan, öğretmenin ne yapacağı konusunda bir sıra, düzen ve güven verme işlevine sahiptir. Bu durumda öğretmen ne yapacağını biliyorsa kendini derse hazır hissedecektir.

Öğrencilerin öğrenme gereksinimi sosyal beceriler, iletişim gücü ve özgüven olarak görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme gereksinimleri bugün ve gelecek açısından ele alınmaktadır. Bu öğretmen öğrencilerinin sadece derslerde değil okul dışındaki hayatta da kendilerini gösterebilmesini istemektedir. Öğrencilerin özgüven sahibi, ne istediğini bilen, kendini ifade edebilen sosyal ortamlarda özellikle rekabet gerektiren ortamlarda öz güvenlerini kaybetmemelerini önemli görmektedir. Burada öğretmenler öğrencilerin hayattan izole, sadece ders ve kitaplara gömülü kalmalarını, hayattan uzaklaşmalarını eleştirmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin öğrendiğine kanaat getirebilmek için öğrencilerinin kişiliklerine yansıyan bir değişim görmeyi beklemektedirler. Öğretmenin öğrencinin öğrendiğine kanaat getirmesi için öğretmenin dersi kapsamında öğrettiği değerler ile öğrenci arasında bir uyumun gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu öğretmenin öğrencilerin sosyal yaşamlarına, kişiliklerine yansımaya bir öğrenmeyi anlamlı bulmadığı çıkarımına işaret eder.

İçeriğin öğretimine içerik ile öğrencinin hayatı arasındaki ilişkiyi göstererek başladığı görülmektedir. Burada öğrenciler ile içerik arasında bir bağ kurma çabası dikkat çekmektedir. Bir önceki alt kategoriden farklı olarak disiplinin yapısına dayanan bir bakış açısından ziyade öğrencilerin gereksinimleri temelinde biçimlenen bir bakış açısı görülmektedir. Öğretmenin öğrencilerin duygusal olarak kendilerini öğrenmeye hazır hissetmelerinin öğrenme açısından önemli olduğuna inandığı görülmektedir. Bu nedenle önce öğrencilerin bu içeriği neden öğrenmeleri gerektiği konusunda ikna olmaları gerektiğini düşünmektedir. Bu durum öğretmenin içeriği düzenleme sürecinde, disiplinin gerekliliklerinden ziyade, öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini dikkate aldığını göstermektedir.

Öğrenmenin gerekliliğini özgür ifadeye olanak tanıyan, sevgi ve destek ortamı yaratmak olarak ifade etmektedir. Öğrencinin öncelikli olarak öğrenebileceğine inanması gerekir. Bunun için de öğretmen öğrencilerin başarılarının destekleneceği, öğrencilerin hata yapmaktan korkmayacağı özgür ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmalıdır. Öğrenmede psikolojik gereklilikleri öncelikli görmektedir. Öğretmenin öğrenmeyi sadece sevgi, destek ve özgür iletişim ortamlarına bağlamasının sınırlı bir bakış açısına olduğu düşünülmektedir. Öğretmen sınıfta bir iletişim ortamı yaratan ve sürdüren bir roldedir. Öğrenmenin her bireyde eşsiz bir yapı içinde gerçekleştiğinin, bilişsel şemaların bir zihinden diğerine olduğu gibi aktarlamadığının bilincinde olunduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrenciler ile dersin gereklilikleri arasında iletişim ve sosyal etkileşime dayalı bir bağ kurmaktadır. Bu açıdan Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramının varsayımlarına yakınlık görülmektedir.

Öğretim yaklaşımı öğrenciler ile bilgi arasında bir bağ kurmak olarak görülmektedir. Öğretmen öğrenme gerekliliklerini öğrenci ile oluşturduğu iletişim ve etkileşim ile karşılar. Buna karşılık olarak öğrencinin rolü, öğretmen ile etkileşime geçmek ve etkileşimi sürdürmektir. Öğretmenin iletişime kapalı olan öğrencileri ile bu yöntemi nasıl devam ettirdiği düşündürücüdür. Öğretmenin öğrenme için sınıfta yarattığı iletişime sadece belli öğrencilerin katılımı ve bütün öğrencileri ile bu diyalogu yaratacak zamanı yakalayamama olasılığı vardır. Bu gibi durumlarda işbirlikli gruplar kurma, akran öğretimi gibi uygulamalardan söz edilmemesi dikkat çekicidir. Sözü edilen yetersizlik durumlarında, öğretmenlerin nasıl çözümlere yöneleceği bilinmemektedir.

Öğrenme süreci gereksinimleri duygusal destek olarak görülmektedir. Öğrencilerin hata yapabilecekleri kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratılması gerekli görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyacını duygusal destek olarak gören bir öğretmen, her şeyden önce sınıfta iletişime dayalı, özgür ve barışçıl bir öğrenme ortamı oluşturmaya öncelik vereceği düşünülmektedir. Öte yandan öğrencilerinin öğrenme sürecinde duygusal desteğe gereksinim duyduğunu düşünmeleri doğru ama eksik bir bakış açısı olduğu düşünülmektedir. Duygusal desteğin tek başına öğrencinin öğrenme gereksinimini karşılamak için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

#### Çizelge 34

#### *İletişim ve Rehberlik Odaklı Mesleki Tipin Kategoriler Alt Kategoriler Temelinde Sınıflandırılması*

<b>Kategori</b>	<b>İletişim ve Rehberlik Odaklı</b>
Mesleki Nitelik	İletişim yeterliliğine sahip olma
Mesleki Farklılığın Nedeni	-
Mesleki Algı	Sosyal deneyim
Meslek Bilgisi	Uyarılma sorunu
Öğretmen Eğitimi	İletişim sorunu
Mesleki Motivasyon	İletişime dayalı sevgi bağı kurma
Mesleki Roller	Ebeveyn
Mesleki Değişim	Kuralcılıktan esnekliğe Reaksiyondan çözüm üretmeye
Mesleki Gelişim	Öğrenciler
Öğrenciyi Tanımlama Biçimi	Duygusal desteğe gereksinim duyan
Öğrenciden Beklentiler	İletişim
Zorlayan Öğrenci Özellikleri	İletişim sorunu
Sınıf Yönetimi	Müdahaleci/ İletişim
Disiplin Anlayışı	Uzlaşma
İdeal Öğrenme Ortamı	İletişim sorunu
Planlama	Yönetimsel Hazırlık
Öğrenme Gereksinimleri	Sosyal beceriler
Öğrenmenin Göstergeleri	Yaklaşım kazanma
Öğretim Yaklaşımı	İletişim odaklı
Öğrenme Süreci Gereksinimleri	Duygusal destek
İçeriği Düzenleme	Hayatla ilişkilendirme
Öğrenme Sorumluluğu	Öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu

#### 3.7.3 Zihin odaklı mesleki tip

Zihin odaklı mesleki tipin yirmiiki kategoride hangi bakış açılarına sahip olduğuna özetle bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Zihin odaklı mesleki tipe göre nitelikli bir öğretmen öğrenme sürecini analiz etme/ tanılama/ uyarılma yeterliklerine sahip olmalıdır. Öğretmenler arasında farklılığın nedenini, sonradan edinilen kazanımlar

açısından ele alır. Mesleki deneyimini dönüştüren ve yaratıcı bir deneyim olarak görür. Öğretmenlik meslek bilgisinin mesleki deneyimin kaynağı olarak görür. Eğitim fakültelerinde görülen öğretmen eğitime getirdiği eleştiriler uyarılma ve yansıtma sorunudur. Mesleki motivasyonu, öğrenmenin gerçekleşmesi oluşturur. Mesleki rolünü, keşfedici ve öğrenme ortamı tasarlayıcısı olarak görür. Mesleki değişiminin, kendi zihninden öğrenci zihnine doğru gerçekleştiğini ifade eder. Mesleki gelişime, deneyimin değerlendirilmesi kaynaklık etmektedir. Öğrenciyi tanımlama biçimi özerk bireydir. Öğrenciden beklentisi özerk bireyler olmasıdır. Zorlayan öğrenci özelliklerini öğrenme sorunu temelinde ele alır. Sınıf yönetiminde müdahaleci olmayan bir bakış açısını benimser. Disiplin anlayışı, özgürlüğe dayalıdır. İdeal öğrenme ortamını öğrenme olanağı sorunu açısından ele almaktadır. Planlamanın işlevini, öğrenmeyi artırmak olarak açıklar. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin üst düzey düşünme becerileri olarak görür. Öğrenmenin göstergelerini, üst düzey düşünme becerilerini kazanma olarak ifade eder. Öğretim yaklaşımı, zihinsel gelişim odaklıdır. Öğrencilerin zihnini öğrenme için uygun hale getirme amacını taşıyan yöntemler kullanır. Öğrenme süreci gereksinimlerini, zihinsel özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları deneyimlemek olarak görür. Öğrencilerin zihni hazır hale getirmek için, zihnin çalışma ilkelerine uygun olarak hareket eder. Öğrencilerin öğrenmelerini, öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlik sorunu olarak görür. Aşağıda iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tipin, 22 kategoride gösterdiği özellikler detaylı olarak ele alınmaktadır.

Öğretmeni nitelikli hale getiren özellikler analiz etme, tanılama ve yaratıcı çözümler üretmektir. Öğretmenlik pek çok bilginin eş zamanlı olarak kullanımını gerektiren karmaşık bir meslektir. Zihin odaklı mesleki tipte öğretmen, öğrencilerin bireysel anlamlarını yapılandırmaları için uygun ortamlar kurma çabasındadır. Bu nedenle de öğretmenin zihinsel kapasitesine, entelektüel birikimine ve yaratıcı düşünme becerisine vurgu yapılmaktadır. Buna göre zihnin çalışma ilkelerini sınıftaki durumlara göre uyarlayan öğretmen niteliklidir. *Öğretmenler arasındaki farkın nedeni* sonradan edinilen donanımdır. Öğretme, üst düzey düşünme becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu da öğretmenin bir takım bilgi ve becerilerde uzmanlaşmalarını gerekli kılar. İnsanlar doğal bir öğretme eğilimine sahip olabilirler fakat bu eğilim bugünün nitelikli sınıf gerekliliklerini yerine getirmekten uzaktır.

Öğretmenlik deneyimi, dönüştüren ve yaratıcı bir deneyim olarak görülür. Sürekli öğrenen olma, deneyimine yönelik farkındalığını artırma, öğrencileri sayesinde genç ve

güncel kalma, zihinsel potansiyelini genişletme, yaratıcı ve esnek düşünme, uygulamalarına deneysel yaklaşıma bu alt kategoride yer alan öğretmenin mesleki deneyiminin odağını oluşturur. Burada öğretmenler, öğrettiği içeriğin düzeyinden ziyade öğretim sürecine odaklıdır. İçeriği, öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları temelinde uyarlamanın ne denli karmaşık üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği bilinmektedir. Bunun yanında mesleki deneyimine deneysel yaklaşım da dikkat çekicidir. Öğretmenlik, sınıfta her tür öğrenen için uygun öğrenme fırsatları oluşturmayı gerektiren bu nedenle de bilimsel, uyarlamaya dayalı, yaratıcı bir deneyimdir. Öğrenciler keşfedilmesi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları hazırlanması gereken bireylerdir.

Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenlik uygulamalarının kaynağını oluşturmaktadır. Dünya öğrenme, zihin, gelişim konularında her zamankinden daha fazla bilgi sahibidir. Gen haritası, beyin görüntüleme çalışmaları öğrenmeye ilişkin kavrayışı oldukça artırmıştır. Öte yandan eğitim bilimleri ve psikoloji alanında yürütülen çalışmalar öğrenme sürecine ilişkin önemli deliller sağlamaktadır. Artan bilimsel bilginin öğretme ve öğrenme sürecine yansımalarının kendileri aracılığıyla olacağının farkındadır. Bu nedenle bilimsel bilgiyi kendi uygulamalarının kaynağı olarak görmektedir. Bilimsel kaynaktan soyutlanarak kendini yaşadığı çağın bilgisine kapatan bir öğretmenin, geleceğin dünyası için bireyler yetiştiremeyeceğine inanılmaktadır. Bu öğretmenlere göre öğrenciler daha etkili olarak nasıl öğrenmeleri gerekiyorsa bu yönde bir hizmet alma hakkına sahiptir. Bu da öğretmenin öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve çeşitli öğrenci gereksinimlerini bilmesini gerektirir. Öğretmenin bu konuda gereksinimlerini karşılayacak olan kaynak ise bilimsel bilgidir. Bu alt kategorinin yansıttığı anlayışa sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından bilimsel ve kuramsal bilgi birikiminden faydalanacağı öngörülebilir.

Öğretmen eğitimi, uyarlama ve yansıtma sorunu olarak görülmektedir. Buna göre nitelikli bir öğretmen eğitiminin amacı; sınıfı analiz etme, bildiklerini sınıfın gerekliliklerine göre uyarlama ve deneyimi üzerinde yansıtıcı düşünme ile kendi deneyiminden öğrenme becerileri konusunda öğretmeni uzman hale getirmektir. Öğretmen eğitiminden, sınıftaki uygulama problemleri ile baş etme ve öğrencilerin öngörülemeyen öğrenme gereksinimlerini karşılama konusunda uzman hale getirme beklenmektedir. Bu durumda öğretmen eğitimi programı, öğretmene daha fazla ve derin bilgi ulaştırmak yerine bilgiye nasıl ulaşacağını, uyarlayacağını ve kendi deneyimini nasıl



araştıracağını öğretmelidir. Böyle bir öğretmenin öğretiminde güncel yaklaşımları yansıttığı; sınıfın karmaşık doğasını baskılamaya çalışmadığı, tüm öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine dikkat ederek uygulamalarını çeşitlendirdiği söylenebilir.

Öğretmenin motivasyon kaynağı, öğrenmeyi sağlama olarak görülür. Öğretmen öğrencilerin zihinsel potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerine aracılık etme rolünü benimsemiştir. Öğretmen öğrencilerinin zihinsel potansiyellerini geliştirmeye odaklıdır. Öğrencilerin, öğrenme yaşantıları aracılığıyla bireysel anlamlarını yapılandırmalarına odaklıdır. Bu nedenle öğretmenin verdiği içerik ya da öğretim uygulamaları tek başına bir motivasyon kaynağı oluşturmaz. Çünkü bu bakış açısı, yöntem ve stratejilerin tamamı öğrenme için bir araçtır. Öğrenmeye hizmet etmediği takdirde hemen değiştirilir. Önemli olan yöntemin öğrenci üzerindeki etkisidir. Bu nedenle öğretim, öğrenciye göre çeşitlenen, esneyen ve dönüşen bir yapıdır. Odak, öğrenmedir. Bu öğretmenin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme gayretinde olacağı söylenebilir. Öğrencileri her şeyden önce zihinsel güçleri ile tanıştırmak, sorgulamalarını sağlamak, potansiyellerini zorladığını görmek, kendilerini keşfetmelerini sağlamak, öğrenme içeriğinden ziyade sürecine ve kendi zihinlerine odaklanmak ön planda tutulmaktadır. Motivasyon kaynağı öğrenme olan bir öğretmenin, mesleki gelişim yönünde öğrenmeyi artırıcı uygulamalara karşı eğilimli olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında güncel eğitim politikaları ve öğrenme yaklaşımları ile uyumlu bir yol izleyeceği söylenebilir.

Mesleki rolünü, keşfedici olarak görmektedir. Bu öğretmenin öğrencilerini tanıma, keşfetme bu yönde yönlendirmelerde bulunma sorumluluğu ile hareket etmektedir. Öğretmenin öğrenci üzerinde yapacağı her türlü çalışmadan önce onu tanıması ve bir takım özelliklerini keşfetmesi gerektiğine inanmaktadır. Bunun altında öğrencisini tanıdığı oranda ona iyi bir öğretim ve rehberlik hizmeti verebileceğine inancı vardır. Keşfedici rolü, öğretmenliğe ilişkin profesyonelliğe vurgu yapmaktadır. Nitekim keşfetmek bilimsel araştırma süreçlerini ve bilimsel bilgi birikimini gerektirmektedir. Bu rol öğretmenin bireyselleştirilmiş öğretim ve rehberlik rolleri için oldukça önemli bir gerekliliktir. Keşfetme rolünü benimseyen bir öğretmenin, her öğrencisini gözlemlemesi ve onları anlamaya önem vermesi beklenmektedir. Öğretmenin sınıfta geçen süre içinde her öğrencisini ayrı ayrı gözlemleyerek onlar için uygun tepki biçimleri geliştirdiği düşünülmektedir.

Bu mesleki tipi karşılayan diğer mesleki rol öğrenme ortamları tasarlayıcısıdır. Bu öğretmenin öğrenmenin doğasına ilişkin çağdaş yaklaşımla paralel bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin kendi anlamlarını inşa etmeleri ve üst bilişsel beceriler geliştirebilmelerine olanak tanıyan öğrenme olanakları tasarlayacağı düşünülmektedir. Bu öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme biçimlerine uygun özelleştirilmiş önlemler alacağı düşünülmektedir. Öğrenme sürecinin bireysel ve karmaşık doğaya sahip olduğu; öğretimin de bu çeşitliliği yansıtması gerektiği inancının öğretmenin bu rolü benimsemesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu anlayış öğretilerde eğitim alanına ilişkin derin bir kavrayışın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin öğrenme, beyin, gelişim gibi pedagojik bilimsel çabalara ilgi duyacağı ve öğrencilerinin zihinsel gelişimlerine öncelik vereceği görülmektedir. Öğrencilerin zihinsel alışkanlıkları, beceri gelişimi, bilginin kullanılması ve anlam inşa edilmesine öncelik vereceği söylenebilir.

Mesleki değişim, öğretmenin öğretmenlik deneyiminin tümünü etkileyen bakış açısında meydana gelmiştir. Bu süreçte kendi aracılık yönünün öğretim sürecinde yarattığı etkileri fark etmiş kendini aradan çıkartabilmiştir. Mesleğe başlamadan önce kendi öğrenme biçimi, kendi değerleri, kendi bakış açıları, kendi doğruları ile hareket eden öğretmen meslekte deneyim kazandıkça tamamen öğrenci ilgi, ihtiyaç, durum, düzeyine biçimlenebilmenin yollarını keşfetmiştir. Öğretmenler mesleklerine başladığında odağı kendi üzerinde olmaktadır. Bu durum öğretmenliğin esnek, yaratıcı ve öğrenciye göre biçimlenmesine engel olmaktadır. Öğretmen sınıfta öz güven kazandıkça, öğrenciler üzerindeki etkisi ve sınıf hâkimiyeti konusunda ustalaştıkça öğrencilerine karşı daha duyarlı, onları gözleme ve onlara göre değişme ve esneme davranışlarını sergileyebilmektedirler. Bu durum öğretmenin mesleki öz güven kazandığının ve ustalaştığının bir göstergesidir.

Mesleki gelişim kaynağını, deneyimin değerlendirmesi oluşturmaktadır. Mesleki gelişim var olan problemlere çözüm üretmek için planlama yapmayı, veri toplamayı ve yorumlamayı gerektiren bir araştırma sürecidir. Öğretmen deneyimine, veri olarak yaklaşır. Mesleki gelişim ancak deneyimin bilimsel yollarla analizini gerektirir. Bu sayede, gelişigüzel deneyim, deneme yanılma değil tüm süreç öğretmenin zihnindeki problemlere yanıt aranırken elde edilir. Öğretilere nitelik kazandıran özelliği, kendi deneyimine olan bakış açısıdır. Bu süreç planlı ve amaçlı bir süreçtir. Öğretmen sınıfta var olan sorunları belirler ve bu amaçla ilgili veriler toplar, kaydeder ve analiz eder. Bu

noktada öğretmenin deneyimlerini meslektaşları ile paylaşarak gelişmesi en ideal olanıdır. Ancak okullarda böyle bir mesleki gelişim modeli henüz yerleşmediği için görüşme yapılan öğretmenlerin hiç birinde bu tür uygulamalara ilişkin bir açıklamaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenin söz konusu gelişim çabalarında yalnız olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenin probleme bakış açısı, veri toplama ve analiz süreçlerinde bilimsel yolları takip etse de yorumlama konusunda sahip olduğu kaynaklara bağımlı olduğunu göstermektedir.

Öğrencileri özerk bireyler olarak görmektedirler. Bu öğretmenlerin öğrencileri tanımlamalarındaki temel nokta öğrencileri zihinsel bir potansiyel olduğu; gelişim içinde olduğu ve her birinin farklı bir dünya olduğudur. Öğretmen, öğrencinin nasıl olması gerektiği konusunda ideal bir tip çizmekten kaçınmaktadır. Öğrencilerini, kendi istediği yönde biçimlendirebileceği bireyler olarak görmemektedir. Öğrenciden, öğretmenin söylediğini sorgulaması gerekirse direnmesi beklenmektedir. Öğrenci, öğretmenden gelen etkiye karşı etkin olarak karşılık veren sorgulayıcı rolündedir. Öğretmen, öğrencinin zihninin nasıl çalıştığına ilişkin bilim temelli bir farkındalığa sahiptir. Öğrencinin kendi iradesi ile kendini inşa edebileceğine inanılır. Öğretmen bu süreçte kolaylaştırıcı ve rehberdir. Öğrencinin gelişimsel özellikleri ve zihinsel alışkanlıkları onların tanımlanma biçiminde dikkate alınmaktadır. Öğretmen öğrencisine baktığında ilham vermesi, geliştirmesi, potansiyellerini ortaya çıkarması gereken bireyler görmektedir. Öğrencilerinden beklentileri gelişim dönemi özellikleri ile sınırlıdır. Öğrencinin sürekli gelişim içinde olduğu bilindiğinden, öğrenciden gelişimini aşan ahlaki ve kültürel uyum beklenmemektedir. Öğrencinin bir seçim şansı olduğuna inanılmaktadır. Bu öğrencilerin, farklı düşünme olasılıklarına diğer alt kategorilere oranla daha fazla sahip olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerinden beklentileri özerkliktir. Onlara göre öğrenciler fiziksel, zihinsel ve ahlaki açıdan gelişim içindedirler ve bu gelişim dönemi özelliklerinin özellikleri çerçevesinde hareket etmektedirler. Bu özellikler onlardan ne bekleneceği ve ne beklenemeyeceğini sınırını oluşturur. Kurallar birlikte oluşturulur ve esnektir. *Zorlayan öğrencileri* öğrenme sorunu açısından ele almaktadırlar. Onlara göre, zor öğrenci öğrenme güçlüğüne aşamadığı, unutma problemine ya da akademik başarısızlığının önüne geçemediği öğrencilerdir.

Sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışları, öğretmenin sınıftaki uygulamalarını değiştirmesi gerektiğini gösteren bir uyarı olarak kabul edilir. Çünkü problemlı davranış öğrenme ortamının öğrencinin zihinsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanmadığında ortaya çıkar. Öğretmen bu nedenle öğrencilerin olumsuz davranışlarını öğrencilerinin bir takım ihtiyaçlarının karşılanmamasının nedeniyle olduğu varsayımı ile hareket eder. Sınıfta meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenin kendi deneyimini sorgulayıcı bir bakış açısı ile ele almasına neden olur. Öğretmenin sınıf yönetimine bakış açısı bu nedenle öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıcı önlemler almakla ilgilidir.

Disiplin anlayışı, özgürlüğe dayalıdır. Öğretmenin öğrencilerine ilişkin net sınırlarla belirlenmiş beklentileri yoktur. Öğrenciler ve öğretmen aynı ortamı paylaşan eş haklara sahip bireylerdir. Her bir birey diğerini rahatsız etmediği sürece dilediği gibi davranabilir. Öğretmen tavizsiz uygulanan kurallara karşıdır. Sınıf kuralları birlikte belirlenir. Öğretmen ve öğrenci sınıf kuralları konusunda eş söz söyleme hakkına sahiptir. Burada öncelik öğrencilerin herkesin hakkına saygı duyması ve kuralların zorunluluk değil bir gereklilik olduğunun benimsenmesidir. Kurallar üzerinde tartışılabilir, eleştiri getirilebilir ve değiştirilebilir. Bu nedenle disiplin anlayışı, yeniden yorumlanmaya açıktır. Bir öğretmenin, öğrencinin demokratik özgürlüklere karşı davranışlarda bulunması onaylanmaz.

Öğrenme ortamının gereklilikleri, öğrenme olanağı sorunu temelinde ele alınır. İdeal öğrenme ortamını, öğrencilere sunduğu öğrenme olanakları açısından tanımlanmaktadır. Buna göre bir öğrenme ortamının; öğrencilerin öğrenebilmelerini, öğrenmeyi öğrenebilmelerini, kendilerini keşfedebilmelerini, zihinsel kapasitelerini üst düzeyde kullanabilmelerini sağlaması diğer tüm değişkenlerden daha fazla önemsemektedir. Öğrencinin bilgi ile karşılaşması kadar öğrenme sürecinin kendisine ilişkin bir deneyim kazanması önemlidir. Nitekim ideal öğrenme ortamını tanımlama konusunda “kendi öğrenme biçimlerini keşfettikleri” ifadesi öğrenme çıktıları kadar öğrenme biçimine de işaret etmektedir. Öğrenmede tek kaynak olarak kendini görmemektedir. Bunun yanında tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine inşa edilir. Bu inançlar öğretmenin öğrenmeyi, bilgileri üst üste yığma değil anlamlandırma, var olan ve yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma süreci olarak gördüğü anlamına gelmektedir. Öğrenme ortamı öğrencilerin; bireysel ihtiyaçlarına,

güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine dikkat edilerek biçimlendirilir. Öğrenme ortamının öğrenci merkezli, öğrenci kontrollü, esnek yapılı ve yüksek etkileşimli olmasına işaret edilmektedir. Öğrenmenin nasıl olduğuna ilişkin sahip olunan bakış açısı öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğine ilişkin gereklilikleri belirlemektedir.

Planlamanın amacı öğrenmeyi artırmaktır. Plana ilişkin hazırlıklar ve plandan beklentiler öğrenmeye odaklıdır. Öğretmen planlama etkinliklerini, öğrencilerden geribildirim ile beslenen, yeni yollar içeren, çoklu, sürekli olarak devam eden zihinsel bir etkinlik süreci olarak görmektedir. Planlama bağlamsal ve dönüşen bir yapıyı işaret etmektedir. Ona göre planlama zihinsel olarak sürekli devam eder. İçerik, öğrenme süreci, etkinliklerin tamamında öğrenme sürecine katkısı oranında planlama içinde düşünülür. Planlama ile ifade edilen şey öğrenme olanakları üzerinde düşünmek, öğrenme sürecini çeşitlendirmektir. Ders hazırlığını öğrenmeyi artırıcı bir çaba olması gerektiğini düşünen bir öğretmenin, öğrenme ortamı hazırlama, öğrenme olanaklarını çeşitlendirme konusunda ehil hale geleceği düşünülmektedir.

Öğrenme gereksinimi üst düzey zihinsel becerilerdir. Öğrencilerinin zihinlerini etkin olarak kullanmaları önceliğidir. Bu öğretmen okulların temel sorumluluğunu öğrencilerin zihinsel becerilerinde gelişim sağlamak olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin zihinsel becerilerinde gelişim gereksinimi olduğunu düşünen bir öğretmenin, öğretim uygulamalarının buna uygun bir görünüme sahip olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrendiğine kanaat getirebilmek için öğrencilerinin öğrendiklerini üst zihinsel becerilere taşımaları gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin öğrendiklerini sadece hatırlamaları değil başkalarına anlatabilme, transfer edebilme, bilgiyi uyarlama, çıkarımda bulunma ve sorgulama becerilerini göstermeleri gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenin öğrenciden beklentileri, öğrencinin zihin alışkanlıklarının yerleşmesinde etkili olacaktır. Öğrencilerinin öğrendiklerinin ileri kullanımı, yorumu konusunda sürekli bir arayışa zorlayan bir öğretmen, sınavlarında öğrenciyi zihinsel potansiyelinin farklı yönleri ile karşılaştıracaktır. Eğitim hayatı boyunca zihin kapasitesinin üst potansiyelleri ile meşgul edilmiş bir öğrenci üst zihinsel gereklilikler ile karşılaştığında yeterli gösterecektir.

İçeriği düzenleme sürecinde öğrencinin ön öğrenmeleri ile yeni konu arasında ilişki kurma temelinde hareket ettiği görülmektedir. Öğrenmenin kalıcı olması için öğrencilerin

bildiği diğer kavramlarla yeni bilgi arasında ilişki kurmasının önemli ve gerekli bir durum olduğu söylenebilir. Öğrenme, öğrencinin yeni öğrendiği bilgiler ile mevcut bilgileri arasında aktif bir şekilde yeni bağlar oluşturması temeline dayanır (Hewson ve Hewson, 1984). Bu nedenle öğretmenin içeriğin düzenleme sürecinde bu gerekliliği dikkate aldığı görülmektedir. Bu sayede öğrencinin bilgiyi ilişkilendirmesi, sınıflandırması, somutlaştırması mümkün olabilecektir. Öğretmenin içeriği düzenlemede kullandığı ilişkilendirme ve bütünsel yaklaşımını anlamlı öğrenmeyi gerçekleştireceği düşünülmektedir.

Öğrenme gerekliliğini, zihnin öğrenme gereksinimleri olarak görmektedir. Öğretme, öğrenciyi tanımayı ve buna göre biçimlenmeyi gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle reçeteler yoktur. Öğrenmenin gerçekleştiği eşsiz zihin özelliklerinin keşfedilmesi ve onun gereklilikleri temelinde biçimlenmenin dışında bir öğrenme gerekliliği yoktur. Bunun dışında her şey araçtır. Burada öğretmenin sorumluluğunun çok yönlü olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenin başlangıç noktası öğrencinin zihnidir. Bu öğretmenin öğrenmeyi zihinsel becerilerinde gelişme olarak ele alacağı, öğrencilerin erişilerini dikkate alacağı düşünülmektedir. Öğretmenin iç denetimli olması, öğrenme sorumluluğunu öğretmenin yeterlikleri ölçüsünde değerlendirmesi öğretmenin sürekli değişim ve gelişim çabasında olacağını düşündürmektedir.

Öğretim yaklaşımları, zihni bilgi için uygun hale getirmektir. Diğer bir ifadeyle öğretim yaklaşımı, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenme ortamları yaratmak ve öğrencilerin gelişimlerini desteklemektir. Öğretmen her şeyden önce öğrenme ortamı kurucusudur. Öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil edilmesini önemsemektedir. Ona göre öğrenci ancak aktif olarak öğrenme yaşantısı içinde öğrenmeyi deneyimlemektedir. Öğretmen probleme dayalı öğrenme, proje, deney tasarlatma gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına olanak tanıyan öğrenme ortamları, olanakları sağlamaktadır. Bu nedenle bu alt kategoride yer alan öğretmenlerin önceliği öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişimine odaklanmış olduğu söylenebilir. Gelişen zihin beceri ve alışkanlıkları ile zihin neyi nasıl öğrenebileceği konusunda ehil hale gelecektir.

Öğrenme gereksinimlerini öğrencinin zihinsel özellikleri oluşturur. Öğrencinin öğrenme sürecinde zihninin nelere gereksinim duyduğuna yönelik bilimsel çalışmaların bulguları ile paralel bir görüş sergilemektedir. Öğrenme süreci, zihinde gerçekleştiğinden

öğrenci zihni çalışma ilkelerine uygun öğrenme ortamlarına gereksinim duymaktadır. Öğretmen bilgi aktarmaktan ziyade, bilgiye ulaşmayı sağlayan, öğrencileri soru sormaya, kendi fikirlerini formüle etmeye ve sonuçlar çıkarmaya teşvik eden kişidir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine, her birinin zihninin eşsiz olduğu ve aynı zamanda zihnin bir takım çalışma ilkelerinin olduğunun farkındalığı ile yaklaştığı söylenebilir.

### Çizelge 35

#### *Zihin Odaklı Mesleki İnanç Tipinin Kategoriler Alt Kategoriler Temelinde Sınıflandırılması*

<b>Kategori</b>	<b>Zihin Odaklı</b>
Mesleki Nitelik	Öz farkındalığa sahip olma Öğrenme sürecini analiz etme, tanılama, uyarılma
Mesleki Farklılığın Nedeni	Sonradan edinilen kazanım
Mesleki Algı	Dönüştüren Yaratıcı
Meslek Bilgisi	Kaynaklık etkisi
Öğretmen Eğitimi	Uyarılma ve yansıtma sorunu
Mesleki Motivasyon	Öğrenme
Mesleki Roller	Keşfedici Öğrenme ortamı tasarlayıcısı
Mesleki Değişim	Aktarmadan öğrenmeye Planlamadan doğaçlamaya Kendi zihninden öğrenci zihnine
Mesleki Gelişim	Deneyimin değerlendirilmesi
Öğrenciyi Tanımlama Biçimi	Özerk birey
Öğrenciden Beklentiler	Özerklik
Zorlayan Öğrenci Özellikleri	Öğrenme sorunu
Sınıf Yönetiminin Kontrol Öznesi	Müdahaleci olmayan
Disiplin Anlayışı	Özgürlük
İdeal Öğrenme Ortamı	Öğrenme olanağı sorunu
Planlama	Öğrenmeye artırmak için hazırlık
Öğrenme Gereksinimleri	Üst düzey zihinsel beceriler
Öğrenmenin Göstergeleri	Üst düzey zihinsel beceriler
Öğretim Yaklaşımı	Zihinsel gelişim odaklı
Öğrenme Süreci Gereksinimleri	Zihinsel özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları
İçeriği Düzenleme	Zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etme
Öğrenme Sorumluluğu	Öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlik sorunu

### 3.8. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin mesleki inançlarının kaynaklarına ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki inançlarının yanı sıra bu inançlarının kaynaklarının ne olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ifade ettiği her inancın kaynağının ne olduğu öğretmenlerin beyanlarına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla bireyselleştirilmiş ölçeklerden yararlanılmıştır.

Ölçek aracılığıyla elde edilen veriler, öğretmenlerin hizmet yıllı, branşı ve inanç tiplerine göre gösterdiği dağılım betimleyici istatistiklerden yararlanılarak özetlenmiştir.

Mesleki inançlar, birey tarafından doğru olarak kabul edilen ve onların davranışlarına kılavuzluk eden deneyime dayalı zihinsel yapılardır (Sigel, 1985) Mesleki inançların, öğretmenlerin sınıftaki karar ve uygulamaları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Ernest, 1989; Pajares, 1992; Nespor, 1985). İnanç olarak ifade edilen olgunun doğasını anlamak için onun kaynaklarına inmek gereklidir (Calderhead, 1996). Bu açıdan öğretmenlerin mesleki inançlarının kaynaklarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Mesleki inanç kaynakları, öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarının oluşmasında etkili olan unsurlar olarak incelenmeye değerdir. Eğitim alanında yapılan bütün girişimler sınıftaki öğretimin niteliğini artırmak içindir. Bu dikkate alındığında, sınıf öğretiminin en önemli bileşeni olan öğretmen uygulamalarında etkili olan inançların kaynaklarını belirlemek oldukça önem taşımaktadır. Bu bilgiler politika yapıcılara ve öğretmen eğitimcilerine öğretmenlerin karar ve uygulamalarının gerisinde yatan mekanizmaları görme olanağı tanıyacaktır.

Öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamaları üzerinde öğretmenlik deneyimleri mi, kişilik özellikleri mi, öğretmenliğin deneyimlendiği sosyal çevre mi, öğretmen eğitimi mi etkilidir? Peki, bunlar ne anlama gelmektedir? Mesleki inançlar üzerinde öğretmen deneyiminin etkili olması ile öğretmen eğitiminin etkili olması arasındaki fark nasıl yorumlanmalıdır? İnanç kaynakları arasında öğretmen eğitimcileri için dikkate alınması gereken hangi farklılıklar vardır? Hangi kaynak, öğretmen eğitimcileri için değiştirilebilir olası taşıırken; hangileri öğretmen eğitimcilerinin etki alanının dışındadır? Hangi kaynağın değişim potansiyeli daha yüksek iken; hangi kaynak değişim potansiyeli taşımadığı için daha risklidir? Öğretmenlerin inanç kaynakları, hangi oranda öğretmen eğitimi ve/veya politik düzenlemelerle kontrol altına alınabilir? Diğer yandan, değişim olası taşıyan inanç kaynağının etkisi ne orandadır? Öğretmen eğitimi programları ve bu konudaki politik düzenlemeler bu oran ile ne kadar uyumludur? Bu sorulara getirilen cevaplar nitelikli öğretmen eğitimi planlaması konusunda ciddi veriler olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle inanç kaynakları öğretmende değişim yaratmak için dikkate alınması gereken önemli bir noktadır.

Öğretmenlerin mesleki inanç kaynakları araştırmada dört kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; mesleki deneyim, deneyimin yaşandığı koşullar, bireysel yaşantı ve öğretmen



eğitimidir. Her bir kaynak öğretmenlerin inançlarına etki etme konusunda farklı değişim olasılıkları ve riskleri taşımaktadır. Bunlar sırayla ele alındığında, inanç kaynaklarından biri “öğretmen deneyimi” dir. Öğretmenlik deneyiminin mesleki inanç kaynağı oluşu, orta düzeyde riskli bir durum olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni Türkiye’de öğretmenlerin, mesleki deneyimlerine dayalı olarak geliştirdiği inançlar konusunda yalnız olmalarıdır. Daha açık bir ifadeyle Türkiye’deki öğretmenler, mesleki deneyimlerinden elde ettiği çıkarımlarının ne olduğu ve bunun neden olduğuna ilişkin sistemli bir yansıtma ve tartışma olanağına sahip değildir. Türkiye’deki okullar, öğretmenlerin kendi ve meslektaşlarının deneyimlerini araştırma yoluyla gelişim sağlama kültürüne sahip değildir. Bu nedenle mesleki deneyimlerin kaynaklık ettiği inançlar, incelenmemiş olması nedeniyle hata içerme olasılığı taşımaktadır.

Diğer bir inanç kaynağını deneyimin yaşandığı koşullar oluşturmaktadır. Deneyimin yaşandığı koşullar kategorisi öğretmen üzerinde şartların algılanan etkisinin bir göstergesi olarak ele alınmalıdır. Bu inanç kaynağının değişim olasılığı, öğretmen eğitiminden ziyade politik ve ekonomik düzenlemeleri gerekli kılmaktadır. Bu açıdan öğretmen eğitimcilerinin etki gücünün düşük olduğu alandır. Dolayısıyla, bu oranın yüksek oluşu öğretmen nitelikleri açısından bir risk taşımaktadır.

Diğer mesleki inanç kaynağını “öğretmenin kişisel özellikleri” kategorisi oluşturmaktadır. Bu kategori altında öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenleri, aile değerleri ve öğrenme biçimi seçenekleri yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki inancının oluşmasında bu kategorinin etkili olması öğretmen seçiminin önemini gündeme getirmektedir. Öğretmen inançları, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden büyük oranda etkileniyorsa öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine seçiminde kişilik özelliklerine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

Son kategoriye öğretmen eğitimi oluşturmaktadır. Öğretmen eğitiminin öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarına olan etkisi diğer kaynak kategorilerine oranla en fazla istenilendir. Çünkü öğretmen eğitiminin kaynaklık ettiği inançların büyük oranda öğrenme teorisini yansıtan, güncel ve araştırılmış olma özelliklerine sahip olma olasılığı daha yüksektir. Öğretmen eğitiminin hedeflerinden birinin, öğretmenlerin mesleki inançları üzerinde etki oranının fazla olmasını sağlamak olmalıdır.

Aşağıda öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarının hizmet yıllarına, branşlarına ve mesleki tipe göre gösterdiği dağılıma ilişkin bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

### Çizelge 36

#### *Mesleki İnanç Kaynaklarının Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Gösterdiği Dağılım*

<b>Kaynak</b>	<b>0-9 yıl</b>	<b>10-19 yıl</b>	<b>20-30 yıl</b>	<b>Ortalama</b>
<b>Yüzde</b>				
Öğretmenlik deneyimleri	48.6	57.9	58.5	55
Deneyimin yaşandığı koşullar	6.6	3.2	8.5	6.1
Bireysel yaşantılar	33.3	30.4	27.7	30.4
Öğretmen eğitimi	11.5	8.5	5.4	8.5

Öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarının hizmet yıllarına göre dağılımının incelendiği Çizelge 36'da, tüm hizmet yılları gruplarında mesleki inanç kaynaklarının yarısından fazlasını öğretmenlik deneyimlerinin oluşturduğu görülmektedir. Hizmet yılı arttıkça, öğretmenlik deneyiminin kaynaklık oranını da artmaktadır. Öğretmenlik deneyimlerinin hizmet yılı 0-9 yıl olan öğretmenlerdeki kaynaklık oranı %48.6, 10-19 yıl olan öğretmenlerdeki kaynaklık oranı %57.9, 20-30 yıl olan öğretmenlerdeki kaynaklık oranı ise %58.5 olduğu görülmektedir. Hizmet yılı 10'u geçtiğinde mesleki deneyimin kaynaklık oranının %10 oranında arttığı ancak aynı artışın 20 yıldan sonra gerçekleşmediği görülmektedir. Bu durum mesleki deneyimin öğretmen deneyimi üzerindeki etkisinin ilk 10 yılın ardından yavaşladığını düşündürmektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlik deneyiminin mesleki inançların yarısından fazla bir oranda kaynaklık ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki inançları üzerinde mesleki deneyimin kaynaklık etkisinin 10 yılı aşan hizmet yılından sonra artması dikkat çekicidir. Bu bulgular, öğretmenin değişim kapasitesi konusunda öğretmenlik deneyiminin sahip olduğu gücü göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenin değişimi, mesleki deneyimlerini yorumlama biçimindeki değişimle sağlanabilir. Araştırmanın ortaya koyduğu bu gerçek, öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin ne denli önemli bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki inançlarına mesleki deneyimden sonra en fazla kaynaklık eden değişkenin bireysel yaşantılar olduğu görülmektedir. Öğretmenleri, öğrenme biçim ve alışkanlıkları, aile değerleri ve kişilik özelliklerinden oluşan bu kategoride öğrenme biçimleri ve kişilik özelliklerinin kaynaklık oranını daha ağır bastığı görülmektedir. Tüm

hizmet yılı kategorilerinde bireysel yaşantılar kategorisinin mesleki inançlara kaynaklık oranı yaklaşık 1/3'dir. İnanç kaynağı olarak, bireysel yaşantıların oranının hizmet yılı arttıkça az da olsa azaldığı görülmektedir. Hizmet yılı temelinde bu kategorinin kaynaklık oranının fazla değişiminde bu kategoride yer alan özelliklerin değişime dirençli olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bireysel yaşantıların mesleki inançlara 1/3 oranında kaynaklık etmesi ve değişime dirençli özellikler olması nedeniyle eğitim fakültelerine öğrenci alımında bu özellikleri dikkate almanın gerekli olabileceği söylenebilir. Bunun yanında bulgular, öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının öğrenme biçim ve alışkanlıklarına ve bunların öğretim uygulamaları üzerindeki gücüne ilişkin farkındalıklarını artırıcı uygulamalar yapmanın gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Mesleki inançlara kaynaklık oranında bireysel yaşantılar kategorisinden sonra deneyimin yaşandığı koşullar kategorisinin geldiği görülmektedir. Bu kategorideki verileri, öğretmenin mesleki inançlarında çevrenin kaynaklık oranının bir göstergesi olarak ele almak gerekmektedir. Deneyimin yaşandığı koşullar kategorisi, mesleki inançlara 1/10'den az bir oranda kaynaklık etmektedir. Deneyimin yaşandığı koşulların oranı, hizmet yılı 0-9 yıl olan öğretmenlerde 6.6; 10-19 yıl olan öğretmenlerde 3.2; 20-30 yıl olan öğretmenlerde 8.5'dir. Deneyimin yaşandığı koşullarının hizmet yılı yüksek ve düşük olan öğretmenlerin mesleki inançlarına diğer gruba göre çevre koşullarından daha fazla kaynaklı ettiği görülmektedir. Deneyimin yaşandığı koşulların, mesleki inançlara kaynaklık oranlarının çok yüksek olmadığı söylenebilir.

Mesleki inanç kaynakları içinde en düşük oran öğretmen eğitime aittir. Öğretmen eğitimi hizmet yılı 0-9 yıl olan öğretmenlerin mesleki inançların %11.5'ine, 10-19 yıl olan öğretmenlerin %8.5'ine, 20-30 yıl olanların %5.4'üne kaynaklık ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça öğretmen eğitiminin payının düşmesi dikkat çekicidir. Ek-5'de verilen tabloda da görülebileceği gibi öğretmen eğitimi kategorisi hizmet öncesi, stajyerlik ve hizmet içi öğretmen eğitimi aşamalarından oluşmaktadır. Öğretmen eğitiminin bu üç dönemi içinde en düşük oran, stajyerlik dönemi daha sonra da hizmet içi eğitime aittir. Bu iki öğretmen eğitimi aşamasında hizmet yılları açısından neredeyse bir farklılık yoktur. Stajyerlik ve hizmet içi eğitimin öğretmen eğitimi kategorisi içindeki oranı her üç hizmet yılı için de 1/10'luk bir dilime karşılık gelmektedir. Bu oran tüm inanç kaynakları içinde 1/100'dir. Stajyerlik ve hizmet içi eğitim mesleki inançlara 1/100 oranında kaynaklık etmektedir. Hizmet öncesi eğitim

kaynağı ise eğitim fakültesinde görülen dersler ve uygulama dersleri olarak iki ayrı başlık altında incelenmektedir. Hizmet yılı 0-9 yıl olan öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleki inançlarına kaynaklık oranı 10-20 hizmet yılından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu da hizmet öncesi eğitimde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin, mesleki inançlar üzerindeki etkisinin son on yılda daha da güç kaybetmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sözü edilen oranlar öğretmenlerin karar ve uygulamaları üzerinde öğretmen eğitimi faaliyetlerinin etkisinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitiminin amacı dikkate alındığında araştırmanın gösterdiği oranlar oldukça düşündürücüdür.

Ek 6'da verilen tabloda da görülebileceği gibi öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarının branşlara göre dağılımının incelendiğinde, mesleki deneyimin en fazla tarih ve edebiyat branşına (%68.4) kaynaklık ettiği görülürken en az oranda Türkçe ve sosyal bilgiler branşına (%41.4) kaynaklık ettiğini göstermektedir. Buna karşın öğretmen eğitiminin tarih ve edebiyat branşındaki mesleki inançlara kaynaklık oranının %0 olduğu görülmektedir. Benzer durumu, diğer branşlarda da görmek mümkündür. Örneğin, öğretmenlik deneyimlerinin mesleki inançlara kaynaklık oranı ikinci sırada olan felsefe ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarında (56.8), öğretmen eğitiminin kaynaklık oranı %3.2 ile tarih ve edebiyat branşlarından sonra en düşük ikinci orana sahiptir. Yine öğretmenlik deneyimi kaynaklık oranı ile üçüncü sırada olan fizik, kimya, biyoloji ve matematik branşlarının, öğretmen eğitiminde de en düşük orana sahip üçüncü branş olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlik deneyimindeki kaynaklık oranı, tersi oranda öğretmen eğitimindeki kaynaklık oranında gözlenmiştir. Öğretmenlik deneyimindeki kaynaklık oranında ilk üç sırada yer alan branşlar öğretmen eğitiminde son üç sırada yer almaktadırlar. Tablodaki bir diğer çarpıcı nokta, her üç branşın da orta öğretim alan öğretmenleri oluşudur.

Deneyimin yaşandığı koşulların en fazla İngilizce (%12.8) ve beden/müzik ve görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki inançlarına kaynaklık ettiği (%9.1) görülmektedir. Buna karşın çevresel koşulların özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerini (%1.7) en az düzeyde kaynaklık ettiği görülmektedir. Mesleki inançlara bireysel yaşantıların kaynaklık oranının en fazla Türkçe ve sosyal bilgiler branşında (% 46.1) olduğu, bunu sınıf (%35.4) ve bilişim teknolojileri (%36.7) branşının izlediği görülmektedir. Öğretmen eğitimi kategorisinin en yüksek oranda kaynaklık ettiği branşların okul öncesi ve özel eğitim (%18.3) sınıf öğretmenliği (%11) olduğu, en düşüklerinin ise (tarih/edebiyat (%0), din ve felsefe (%3.2),

fizik, kimya, biyoloji, matematik(%6)) ortaöğretim alan öğretmenlerinin olduğu görülmüştür. Bunun nedenini öğretmen eğitimi programlarının niteliği ile açıklamak mümkündür. Sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda Türkiye'nin köklü bir geçmişe sahip olmasının bu oranda etkili olduğu söylenebilir. Okul öncesi ve özel eğitim öğretmen eğitimi programlarının bu oranda etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan orta öğretim alan öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programlarının uygulanmasında alan dersleri ile eğitimbilimleri dersleri arasında bir dengenin sağlanmamış olmasının bu sonuçlarda etkili olduğu düşünülmektedir. Ortaöğretim alan öğretmenlerinin stajyerlik eğitiminin kaynaklık etkisinin %0 olması oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarının branşlara göre dağılımına ilişkin tablo Ek 3'de görüldüğü gibidir.

### Çizelge 37

#### *Mesleki İnanç Kaynaklarının Mesleki Tipler Temelinde Gösterdiği Dağılım*

<b>Kaynak/alt kategori</b>	<b>İçerik ve Norm Odaklı</b>	<b>İletişim ve Empati Odaklı</b>	<b>Zihin Odaklı</b>	<b>Ortalama</b>
Öğretmenlik deneyimlerim	57.2	54.4	51.9	55
Deneyimin yaşandığı koşullar	6	6.2	6	6.1
Bireysel yaşantılar	30	32.1	29.3	30.4
Öğretmen eğitimi	6.8	7.3	11.3	8.5

Öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarının mesleki tiplere göre dağılımının incelendiği Çizelge 37'de, öğretmenlik deneyimlerinin en yüksek oranda kaynaklık ettiği mesleki tipin, norm odaklı mesleki tip (%57.2) iken, en düşük oranda zihin odaklı mesleki tip (%51.9) olduğu görülmüştür. Bu oranlar mesleki deneyimin içerik ve norm odaklı öğretmenlerin inançlarına en yüksek oranda kaynaklık ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden elde ettiği inançlara ilişkin yansıtıcı çalışma yapmanın ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden kaynaklanan inançlarında değişim yaratmak yansıtıcı düşünme çalışmalarını gerektirmektedir. Bu öğretmenlerin uygulamalarının %60 oranında kendi deneyiminden elde ettiği çıkarımlar olduğu düşünüldüğünde öğretmenin deneyimini yorumlama biçimlerini değiştirmenin öğretilerde ne denli büyük bir değişimi tetikleyebileceğini göstermektedir. Bu veriler içerik ve norm odaklı eğitimden zihin odaklı uygulamalara geçişin, öğretmenlerin deneyimini yansıtma, değişimi deneyimi

üzerinde yapılandırmalarına olanak tanıyan bir okul kültürü yaratma ile mümkün olabileceğini göstermektedir.

Bireysel yaşantıların en yüksek oranda iletişim odaklı mesleki tipe (%32.1) kaynaklık ederken en düşük oranda zihin odaklı öğretmene (%30) kaynaklık ettiği görülmüştür. Bunun yanında iletişim odaklı öğretmenlerin bu seçimlerinde büyük oranda öğrenme biçimi ve kişilik özelliklerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Öte yandan zihin odaklı öğretmenin kendi öğrenme biçimi ve kişilik özelliklerinin öğretmenin mesleki inançlarına daha az oranda kaynaklık ettiği görülmektedir. Deneyimin yaşandığı koşulların öğretmenlerin mesleki inançlarına her üç mesleki tipte %6 oranlarında kaynaklık ettiği görülmektedir. Analizlerin gösterdiği rakamlar, deneyimin yaşandığı koşullarında her üç mesleki tipteki oranının %10'un altında olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmen eğitimcileri açısından sevindirici bir durumdur. Çünkü deneyimin yaşandığı koşullar öğretmen eğitiminin etkisinin olmadığı tek kaynağı oluşturmaktadır.

Öğretmen eğitimi en yüksek oranda zihin odaklı öğretmenlere (%11.3) kaynaklık ederken en düşük oranda içerik ve norm odaklı öğretmenlere (%6.8) kaynaklık etmektedir. Öğretmen eğitiminin mesleki inançlara daha fazla kaynaklık etmesinin öğretmenlerde zihin odaklı inançların yerleşmesinde etkili olabileceği düşünülebilir. Bu durum öğretmen eğitiminin öğretmenlerin inançları üzerinde daha güçlü etkiler yaratabilecek niteliklere kavuşturulmasının gerekliliğini göstermektedir.

## BÖLÜM 4

### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; (i) öğretmenlerin mesleki inançlarının sınıflamasından elde edilen sonuçlar; (ii) mesleki inançlar temelinde geliştirilmiş olan mesleki tiplerin özelliklerine ilişkin sonuçlar; (iii) öğretmenlerin, mesleki inanç kaynaklarının oranlarına ilişkin sonuçlardır. Aşağıda, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

##### *4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada öğretmenlerin mesleki inançları beş tema, 22 kategoride 83 alt kategori altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki inançları; öğretmenlik mesleği, öğrenci, program, öğretme ve öğrenme süreci, öğretim ortamı temaları altında incelenmiştir. Bu başlık altında yer alan araştırma sonuçları, mesleki inanç temaları temelinde sunulmaktadır.

##### *4.1.1.1. Öğretmenlik Mesleği Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar*

Öğretmenlik mesleği teması altında; mesleki nitelik, mesleki farklılığın nedenleri, mesleki deneyim, meslek bilgisi, öğretmen eğitimi, mesleki motivasyon, mesleki rol, mesleki değişim ve mesleki gelişim kategorilerine ulaşılmıştır.

Mesleki nitelik kategorisinin içeriğini, nitelikli öğretmenlerin sahip olması gerektiğine inanılan özellikler oluşturmaktadır. Bu kategoride sekiz alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; bilme, aktarma, hükmetme, model olma, doyum alma, öz farkındalığa sahip olma, iletişim donanımlarına sahip olma ve öğrenme sürecini tanılama, analiz etme, uyarlamadır.

Mesleki farklılığın nedenleri kategorisinin içeriğini, öğretmenler arasında nitelik, uygunluk ve etkililik gibi farklılıkların oluşmasına neden olan etmenlere ilişkin mesleki

inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride iki alt kategori belirlenmiştir. Bunlar, doğal eğilim ve sonradan edinilen kazanımdır.

Mesleki deneyim kategorisinin içeriğini, öğretmen olmanın kişisel hayat üzerindeki etkisine ilişkin inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride altı alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; körelten deneyim, kutsal deneyim, sosyal deneyim, dönüştüren deneyim ve yaratıcı deneyimdir.

Meslek bilgisi kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin uzmanlaşmaları beklenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride dört alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; gerçeklik sorunu, koşul sorunu, uyarlama sorunu ve kaynaklık etkisidir.

Öğretmen eğitimi kategorisinin içeriğini, ideal öğretmen eğitiminin özelliklerine ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride dört alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; alanı bilme sorunu, akademik sorun, iletişim sorunu, uyarlama ve yansıtma sorunudur.

Mesleki motivasyon kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirme konusunda motive eden unsurlara ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride beş alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; aktarım, otorite, iletişime dayalı sevgi bağı kurma ve öğrenmeyi sağlamadır.

Mesleki rol kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin sınıfta üslendiği rollere ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride altı alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; aktarıcı rolü, ebeveyn rolü, keşfedici rolü ve öğrenme ortamı tasarlayıcısı rolüdür.

Mesleki değişim kategorisinin içeriğini, mesleki deneyimlerin öğretmenlerin düşünme ve eylem biçimlerinde meydana getirdiği değişime ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride altı alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; hayallerden gerçekliğe, kuralcılıktan esnekliğe, reaksiyondan çözüm üretmeye, aktarmadan öğrenmeye, planlamadan doğaçlamaya ve kendi zihninden öğrencinin zihninedir.

Mesleki gelişim kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin meslek içinde gelişimlerine hangi unsurların kaynaklık ettiğine yönelik mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride dört alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; normlar, bilenler, öğrenciler ve deneyimin değerlendirilmesidir.



#### 4.1.1.2. Öğrenci Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar

Öğrenci olgusuna ilişkin mesleki inançlar, öğrenci teması altında yer almaktadır. Öğrenci teması altında öğrenciyi tanımlama biçimi, öğrenciden beklentiler ve zorlayan öğrenci özellikleri kategorilerine ulaşılmıştır.

Öğrenci özellikleri kategorisinin içeriğini, öğrenci olgusuna ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; uygulayıcı, duygusal desteğe ihtiyaç duyan ve özerk bireydir.

İdeal öğrenci özellikleri kategorisinin içeriğini, ideal öğrenci özelliklerine ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; itaat, iletişime açıklık ve özerklidir.

Zorlayan öğrenci özellikleri kategorisinin içeriğini, zor öğrencinin özelliklerine ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; susturma ve baş etme sorunu, iletişim sorunu ve öğrenme sorunudur.

#### 4.1.1.3. Öğretme Öğrenme Süreci Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar

Öğretme öğrenme sürecine ilişkin mesleki inançlar öğretme ve öğrenme süreci teması altında yer almaktadır. Öğretme öğrenme süreci teması altında öğretim yaklaşımı, öğretim koşulları, öğrenme ihtiyaçları ve içeriğin düzenlenmesi kategorilerine ulaşılmıştır.

Öğretim yaklaşımı kategorisinin içeriğini, öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecindeki tercihlerine yön veren yaklaşımlar oluşturmaktadır. Bu kategoride dört alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; içerik odaklı/bilgi aktarımı; içerik odaklı/bilgi yapılandırması; iletişim odaklı ve zihinsel gelişim odaklı alt kategorileridir.

Öğrenme sorumluluğu kategorisinin içeriğini, öğrenme sorumluluğunun kime ait görüldüğüne ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu, öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu ve öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlilik sorunudur.

Öğrenme süreci gereksinimleri kategorisinin içeriğini, öğrencilerin öğrenme sürecinde gereksinim duyduğu desteklere ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu

kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; sınırlandırılmış içerik, duygusal destek ve zihinsel özelliklerine uygun etkileşimdir.

İçeriği düzenleme kategorisinin içeriğini, yeni bir öğrenme için içeriğin nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; kavram verme, hayatla ilişkilendirme/ikna etme ve zihnin öğrenme ilkelerine uygun hareket etmedir.

#### *4.1.1.4. Program Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar*

Program olgusuna ilişkin mesleki inançlar program teması altında yer almaktadır. Program teması altında öğrenme gereksinimleri, planlama ve öğrenmenin göstergeleri kategorilerine ulaşılmıştır.

Öğrenme gereksinimleri kategorisinin içeriğini, öğrencilerin öğrenmeye gereksinim duyduğu alanlara ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; kültürel kodlar, sosyal beceriler ve üst düzey zihinsel becerilerdir.

Planlama kategorisinin içeriğini, ders planların işlevine ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; içeriksel hazırlık, yönetsel hazırlık ve öğrenmeyi artırıcı hazırlıktır.

Öğrenmenin göstergeleri kategorisinin içeriğini, öğrenme için yeterli görülen davranış düzeylerine ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; alt düzey zihinsel beceriler, yaklaşım kazanma ve üst düzey zihinsel becerilerdir.

#### *4.1.1.5. Öğretim Ortamı Temasına Ait Mesleki İnanç Sınıflamasına İlişkin Sonuçlar*

Öğretim ortamı olgusuna ilişkin mesleki inançlar öğretim ortamı teması altında yer almaktadır. Öğretim ortamı teması altında öğrenme ortamı, disiplin anlayışı ve sınıf yönetimi kategorilerine ulaşılmıştır.

Öğrenme ortamı kategorisinin içeriğini, öğrenme ortamının sahip olması gereken özelliklere ilişkin mesleki inançlar oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; disiplin sorunu, iletişim sorunu ve öğrenme olanağı sorunudur.

Disiplin anlayışı kategorisinin içeriğini, öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafe, iletişim yolları ve düzeyin nasıl olması gerektiğine ilişkin mesleki inançlar

oluşturmaktadır. Bu kategoride üç alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; riayet, uzlaşma ve özgürlüktür.

Sınıf yönetimi kategorisinin içeriğini, sınıfta yaşanan olumsuz ve engelleyici durumlar karşısında başvurulan yöntemler ve bu yöntemlerin yansıttığı yaklaşımlar oluşturmaktadır. Bu kategoride iki alt kategori belirlenmiştir. Bunlar; müdahaleci ve müdahaleci olmayandır.

#### 4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

##### 4.1.2.1. İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tip Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Nitelikli öğretmen, alanına hâkim, bildiklerini aktaran ve sınıfa hükmedebilendir. Öğretmenlerin mesleklerinde gösterdiği farkın nedenini, doğal eğilimlerle açıklar. Öğretmenlik, körelten ile kutsal bir deneyim olarak görür. Mesleki alan bilgisini, gerçeklik ve koşul sorunu açısından eleştirmektedir. Öğretmen eğitimine getirdiği eleştiriler, alanında uzman hale getirme konusundadır. Mesleki motivasyon kaynağını, bilgi birikimini aktarma ve öğrenciler üzerinde otorite kurma oluşturmaktadır.

Mesleki rolünü, aktarıcı olarak tanımlar.

Mesleki değişimini, hayallerden gerçekliğe doğru gerçekleştiğini ifade eder.

Mesleki gelişiminin kaynağını, normlar oluşturur.

Öğrenciyi, uygulayıcı olarak tanımlar.

Öğrenciden beklentileri, öğretmene itaat etmesi olarak ifade eder.

Zorlayan öğrenci özelliklerini, susturma ve baş etme sorunu temelinde ele alır.

Sınıf yönetiminde müdahaleci bir bakış açısını yansıtır.

Disiplin anlayışı, riayete dayanır.

İdeal öğrenme ortamını, disiplin sorunları temelinde açıklar.

Planlamayı, içeriğin hazırlığı olarak görür.

Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini, kavramsal bilgiler ve kültürel kodlar olarak açıklar.

Öğrenmenin göstergelerini, alt zihinsel beceriler düzeyinde kabul eder.

Öğretim yaklaşımı, içerik odaklıdır.

Öğretim sürecinde, içeriğin doğrudan aktarımına dayalı yöntemlerden yararlanılması gerektiğine inanır.

Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini, sınırlandırılmış içerik olduğunu düşünür.

Öğrencilerin zihinlerini hazır hale getirmek için kavram tanımlarını doğrudan veren yöntemlerin kullanılması gerektiğini açıklar.

Öğrenmeyi öğrenci kaynaklı bir tercih sorunu olarak görür.

#### 4.1.2.2. İletişim ve Rehberlik Odaklı Mesleki Tip Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Nitelikli öğretmen, iletişim yeterlikleri konusunda donanım sahibi olduğuna inanır.

Öğretmenliği, sosyal bir deneyim olarak tanımlar.

Öğretmen eğitimini, öğretmen adayında iletişim becerileri geliştirme yönünde eleştirir.

Mesleğinde motivasyon kaynağını, öğrencilerle iletişime dayalı sevgi bağı kurmak olarak ifade eder.

Mesleki rolünü, ebeveyn olarak açıklar.

Mesleki değişimini kuralcılıktan esnekliğe, reaksiyondan çözüm üretme yönünde gerçekleştiğini ifade eder.

Mesleki gelişim kaynağı olarak, öğrencilerini ve onlarla geliştirdiği iletişimi görür.

Öğrenciyi, duygusal desteğe gereksinim ihtiyacı üzerinden tanımlar.

Öğrenciden beklentisini, iletişime açık olması olarak ifade eder.

Zorlayan öğrenci özelliklerini, iletişim sorunları temelinde tanımlar.

Sınıf yönetiminde iletişim kurma ve ikna etmeye dayanan müdahaleye dayanan bir bakış açısına sahiptir.

Disiplin anlayışı, uzlaşmaya dayalıdır.

İdeal öğrenme ortamını, iletişim sorunu temelinde tanımlar.

Planlamanın işlevini, öğrencilerle kuracağı iletişimi yönetme olarak görür.

Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini, sosyal beceriler temelinde ele alır.

Öğrenmenin göstergesi olarak, öğrencinin yaklaşım kazanmasını görür.

Öğretim yaklaşımı, iletişim odaklıdır.

Öğrencilerin öğrenme süreci gereksinimlerinin, duygusal destek olduğuna inanır.

Öğrencilerin zihinlerini hazır hale getirmek için içeriği hayatla ilişkilendirme ve neden öğrendikleri konusunda ikna etme yollarını kullanılması gerektiğine inanır.

Öğrenmenin gerçekleşmesini, öğretmen kaynaklı bir iletişim sorunu olarak görür.

#### 4.1.2.3. Zihin Odaklı Mesleki Tip Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Zihin odaklı mesleki tipe göre nitelikli bir öğretmen, öğrenme sürecini analiz etme, tanılama ve uyarılma yeterliklerine sahip olmalıdır.

Öğretmenler arasında farklılığın nedeni, sonradan edinilen kazanım olarak açıklar.

Mesleğini, dönüştüren ve yaratıcı bir deneyim olarak görür.

Öğretmenlik meslek bilgisini, mesleki deneyimin kaynağı olarak görür.

Öğretmen eğitimini, uyarlama ve yansıtma becerisi edindirme açısından eleştirir.

Mesleki motivasyon kaynağını, öğrenmenin gerçekleşmesi olarak açıklar.

Mesleki rolünü, keşfedici ve öğrenme ortamı tasarlayıcısı olarak görür.

Mesleki değişiminin, kendi zihninden öğrenci zihnine doğru gerçekleştiğini ifade eder.

Mesleki gelişimine, deneyiminin değerlendirmesi kaynaklık etmekte olduğuna ifade eder.

Öğrenciyi, özerk birey olarak tanımlar.

Öğrenciden beklentisini, özerk bireyler olması olarak açıklar.

Zorlayan öğrenci özelliklerini, öğrenme sorunu temelinde ele alır.

Sınıf yönetiminde müdahaleci olmayan bir bakış açısını benimser.

Disiplin anlayışı, demokratik özgürlüğe dayalıdır.

Öğrenme ortamını, öğrenme olanağı sorunu açısından ele almaktadır.

Planlamanın amacını, öğrenmeyi artırmak olarak açıklar.

Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini, üst düzey düşünme becerileri olarak görür.

Öğrenmenin göstergelerini, üst düzey düşünme becerileri olarak görür.

Öğretim yaklaşımı, zihinsel gelişim odaklıdır.

Öğrenme süreci gereksinimlerini, zihinsel özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları deneyimlemek olarak görür.

Öğrencilerin zihnini hazır hale getirmek için zihnin çalışma ilkelerine dayanan uygulamalarda bulunulması gerektiğini ifade eder.

Öğrenmeyi, öğretmen kaynaklı pedagojik yeterlik sorunu olarak görür.

#### *4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar*

##### *4.1.3.1. Mesleki İnanç Kaynaklarının Hizmet Yıllarına Göre Gösterdiği Dağılıma İlişkin Sonuçlar*

Mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı hizmet yılı 0-9 yılları arasında olan öğretmenlerde %48.6; hizmet yılı 10-19 yılları arasında olan öğretmenlerde %57.9; hizmet yılı 20-30 yılları arasında olan öğretmenlerde %58.5'tir.

Deneyimin yaşandığı koşullar değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı hizmet yılı 0-9 yılları arasında olan öğretmenlerde %6.6; hizmet yılı 10-19 yılları arasında olan öğretmenlerde %3.2; hizmet yılı 20-30 yılları arasında olan öğretmenlerde %8.5'tir.

Bireysel yaşantılar değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, hizmet yılı 0-9 yılları arasında olan öğretmenlerde %33.3; hizmet yılı 10-19 yılları arasında olan öğretmenlere %30.4; hizmet yılı 20-30 yılları arasında olan öğretmenlere %27.7'dir.

Öğretmen eğitimi değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, hizmet yılı 0-9 yılları arasında olan öğretmenlerde %11.5; hizmet yılı 10-19 yılları arasında olan öğretmenlerde %8.5; hizmet yılı 20-30 yılları arasında olan öğretmenlerde %5.4'tür.

#### *4.1.3.2. Mesleki İnanç Kaynaklarının Branşlara Göre Gösterdiği Dağılıma İlişkin Sonuçlar*

Mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, Türkçe ve Sosyal Bilgiler branşında %41.4; sınıf öğretmeni branşında %47.7; okul öncesi ve özel eğitim branşında %53.2; beden, müzik ve görsel sanatlar öğretmeni branşında %56.6; fen-teknoloji ve matematik branşında %55.3; İngilizce branşında %52.2; edebiyat ve tarih branşında %68.4; din ve felsefe branşında %56.8; bilişim ve teknoloji branşında %45; fizik, kimya, biyoloji ve matematik branşında %60.9'dur.

Deneyimin yaşandığı koşullar değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, Türkçe ve sosyal bilgiler branşında %5.9; sınıf öğretmeni branşında %6.1; okul öncesi ve özel eğitim branşında %1.7; beden, müzik ve görsel sanatlar öğretmeni branşında %9.1; fen ve teknoloji ve matematik branşında %4.3; İngilizce branşında %12.8; edebiyat ve tarih branşında %2.7; din ve felsefe branşında %5.6; bilişim ve teknoloji branşında %7.5; fizik, kimya, biyoloji ve matematik branşında %6.8'dir.

Bireysel yaşantılar değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, Türkçe ve sosyal bilgiler branşında %46.1; sınıf öğretmeni branşında %35.4; okul öncesi ve özel eğitim branşında %27; beden, müzik ve görsel sanatlar öğretmeni branşında %27.2; fen ve teknoloji ve matematik branşında %33.9; İngilizce branşında %24.6;

edebiyat ve tarih branşında %28.9; din ve felsefe branşında %34.2; bilişim ve teknoloji branşında %36.7; fizik, kimya, biyoloji ve matematik branşında %26.2'dir.

Öğretmen eğitimi değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, Türkçe ve sosyal bilgiler branşında %6.6; sınıf öğretmeni branşında %11; okul öncesi ve özel eğitim branşında %18.3; beden, müzik ve görsel sanatlar öğretmeni branşında %7; fen ve teknoloji ve matematik branşında %6.6; İngilizce branşında %10.5; edebiyat ve tarih branşında %0; din ve felsefe branşında %3.2; bilişim ve teknoloji branşında %10.8; fizik, kimya, biyoloji ve matematik branşında %6'dır.

#### *4.1.3.3. Mesleki İnanç Kaynaklarının Mesleki Tipe Göre Gösterdiği Dağılıma İlişkin Sonuçlar*

Mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, zihin odaklı mesleki tipe %51.9; iletişim odaklı mesleki tipe %54.4; içerik ve norm odaklı mesleki tipe %57.2'dir.

Deneyimin yaşandığı koşullar değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, zihin odaklı mesleki tipe %6; iletişim odaklı mesleki tipe %6.2; içerik ve norm odaklı mesleki tipe %6'dır.

Bireysel yaşantılar değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, zihin odaklı mesleki tipe %29.3; iletişim odaklı mesleki tipe %32.1; içerik norm odaklı mesleki tipe %30'dur.

Öğretmen eğitimi değişkeninin öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı, zihin odaklı mesleki tipe %11.3; iletişim odaklı mesleki tipe %7.3; içerik norm odaklı mesleki tipe %6.8'dir.

## **4.2 Öneriler**

### *4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

Bu araştırmada belirlenen mesleki tip özelliklerine dayalı olarak, “mesleki tip ölçeği” geliştirilebilir.

Bu araştırmada belirlenen mesleki tip özelliklerine dayalı olarak geliştirilen “mesleki tip ölçeği” ile öğretmenlerin, mesleki tiplerini tanılama amacını taşıyan tarama türü araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmenlerin, mesleki tipleri ile bir takım değişkenlerin ilişkisini ve/veya yordayıcılığını belirleyen nicel araştırmalar desenlenebilir.

Bu araştırmada belirlenen mesleki tip özelliklerini sınamak ve genişletmek için gözlem ve klinik görüşmelere dayalı araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmen adaylarının, mesleki inanç kaynaklarını, belirlemeyi amaçlayan araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmen adaylarının, mesleki inanç ve kaynaklarını belirleme amacını taşıyan araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmen adaylarının, mesleki tiplerini belirleme amacını taşıyan araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki tiplerindeki değişimi boylamsal olarak inceleyen araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki inançlarının, öğretmenlik uygulaması dersindeki planlama ve uygulamalarına nasıl yansıdığını inceleyen araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki inançlarının, okul deneyimi dersindeki öğretmen ve öğrenci gözlemlerine nasıl yansıdığını inceleyen araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmenlerin inançları ile öğrencilerinin zihinsel alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar desenlenebilir.

Öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile mesleki inançları arasındaki ilişkiyi ve yordayıcılığı belirleyen araştırmalar desenlenebilir.

#### *4.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler*

Mesleki deneyim, mesleki inançlara %55 oranında kaynaklık etmektedir. Bu oran, öğretmenin gelişimi konusunda, mesleki deneyimin sahip olduğu yüksek potansiyeli göstermektedir. Politika yapıcılar, hizmet içi eğitimi bu yüksek potansiyel üzerine inşa etmelidir. Öğretmenlerin mesleki deneyimi, mesleki gelişiminin kaynağı haline getirilmelidir. Bunun yolu, öğretmenlerin düzenli olarak deneyimlerini ve deneyimlerini yorumlama biçimlerini meslektaşları ile paylaşmasıdır. Her okul, öğretmenin deneyimini



ve deneyimine bakış açısını şeffaf hale getirecek “katılımlı eleştirel bir tartışma ortamı” yaratmalıdır. Her okul, öğretmenin gelişim sorumluluğunu üstlenmelidir. Öğretmen, kendi deneyimine ve meslektaşlarının deneyimine karşı “şeffaf ve eleştirel yaklaşım” kazanmalıdır. Her okulda benzer adımlar atılması için gerekli yasal düzenlemeler yerine getirilmelidir. Bunun için okullarda ortam, ekipman ve zaman ayarlaması yapılmalıdır. Bu sayede öğretmen kendi deneyimini yorumlama sürecine ilişkin farkındalık kazanacak; hatalı uygulamaların kökenini oluşturan hatalı çıkarımlarını ve bu çıkarımların nedeni olan hatalı yorumlama süreçlerini fark edecek; eleştirel değerlendirme ortamından gelen geri bildirimler ile zenginleşecek; mesleki deneyimine yönelik şeffaf ve eleştirel bir tavır geliştirebilecektir.

Bireysel yaşantıların mesleki inanca kaynaklık oranı %30.4’tür. Bu nedenle öğretmen adayları, eğitim fakültelerine kabulde bireysel özelliklerine dayalı bir ön elemenden geçmelidir. Bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı bu araştırmada belirlenen mesleki tip özelliklerine dayalı olarak, Türkiye genelinde öğretmenlerin mesleki tiplerini tanılama çalışması yapmalıdır. Yapılan tanılama, eğitim öğretim hizmetlerinin planlanmasında politika yapıcılar tarafından değerlendirmeye alınmalıdır.

Politika yapıcılar bu araştırmanın ortaya koyduğu mesleki inançlar arasından Milli Eğitimin Amaçları, öğretim programlarının sahip olduğu felsefe ile çelişenleri belirleyerek sözü geçen inançları değişimi için neler yapılabileceği konusunda girişimlerde bulunmalıdır.

Hizmet içi eğitim (%0.8) ve stajyerlik dönemi eğitimi (%0.46) mesleki inançlar üzerindeki kaynaklık oranı en düşük olanlardır. Bu oranı yükseltme girişiminde politika yapıcıların, hizmet içi eğitim ve stajyerlik dönemi eğitimini planlama ve yürütme sürecinde öğretmen inançları konusunda yapılmış araştırma bulgularından yararlanmalıdırlar. Bu araştırma verileri, politika yapıcıların öğretmenlerin bakış açıları konusunda farkındalığını artırarak ve planlanmalarında isabetli kararlar olasılığını artırabilir.

Hizmet içi eğitimlerin planlanmasında mesleki tipler dikkate alınmalıdır. Bu sayede, eğitimin etkililiğini artırma yönünde isabetli kararlar alma olasılığı artabilir.

#### 4.2.3. Öğretmen Eğitimcilerine Öneriler

Mesleki inançlar üzerinde öğretmen eğitimi en düşük kaynaklık oranına (%8.46) sahiptir. Bu durum öğretmen eğitiminin, öğretmen inançları üzerinde zayıf bir kaynaklık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen eğitiminin adayların mesleki inançlarına kaynaklık etkisini artıracak ve tutarlı bir inanç sistemi oluşturmalarını sağlayacak uygulama modelleri geliştirmelidir.

Öğretmen eğitimcileri, adayların öğretmen eğitimi süresince gelişimini engelleyen olası inanç ve düşünme biçimlerinin belirlemeli ve öğretmen eğitiminin bu verilere dayalı olarak planlanmasına olanak tanıyan düzenlemeler yapmalıdır.

Öğretmen eğitim programlarının değerlendirmesi sürecine, öğretmen adaylarının mesleki inançlarında gözlenen değişimleri boylamsal olarak belirleyen araştırma bulguları dâhil edilmelidir.

Öğretmen adaylarının çağdaş bilimsel uygulamalarla tutarlılık göstermeyen inançları tanılanmalı ve öğretmen eğitimi sürecinin planlanmasında bu tanılama bulguları dikkate alınmalıdır. Bu yönde bir çaba öğretmen eğitiminin mesleki inançlar üzerindeki etkisini artırabilir.

Bu araştırmanın bulgularından biri olan meslek inanç sınıflaması, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde dikkate alınmalıdır.

Bu çalışmada, öğretmen eğitimi değişkeninin tarih/edebiyat branşındaki öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık etmediği, din ve felsefe branşındaki öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı %3.2, fizik, kimya, biyoloji, lise matematik branşındaki öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranının %6 olduğu görülmektedir. Bu nedenle ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında öğretmen adaylarının mesleki inançları üzerinde kaynaklık oranının artıracak düzenlemelere gidilmelidir.

Ortaöğretim alan öğretmenlerinin stajyerlik eğitimi ve uygulama derslerinin kaynaklık etmediği görülmektedir. Bu veriye dayanarak ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının inanç sistemleri üzerindeki kaynaklık etkisini artıracak düzenlemelere gidilmelidir.

### 4.3. Tartışma

Alan yazın incelendiğinde mesleki inanç üzerinde çok sayıda araştırma yürütülmüş olduğu görülmektedir. Bu araştırmaları iki grup altında incelemek mümkündür. İlk grupta yer alan araştırmalar, mesleki inancı sınırlandırılmış bir takım konular temelinde ele almaktadır. Örneğin sadece öğretmenin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ya da sınıf yönetimine yönelik inançlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalar bu gruba örnek olarak verilebilir. İkinci grupta yer alan araştırmalar ise birden fazla konu kapsamında belirlenen mesleki inançlara dayalı olarak öğretmenlerin yaklaşım, tip, teori ve kimliklerini tanımlama amacını taşımaktadır. Bu araştırma mesleki inanç araştırmaları arasından ikinci grupta yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki inançları temelinde mesleki tipler tanımlanmıştır. Sözü edilen araştırmalar, öğretmenlerin düşünme, karar alma ve davranış biçimlerini anlama konusunda diğer gruba giren araştırmalara göre daha güçlü ön görüşler getirebilmektedir. Bunun nedeni öğretmenin mesleki inançlarının yansıttığı bakış açılarına ilişkin çok yönlü ve bütünsel bir bakış açısı getirmesidir. Aşağıda bu araştırma ile benzer amacı taşıyan araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulguları birlikte ele alınmaktadır.

#### 4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi Temelinde Tartışma

Bu başlık altında, araştırma bulgularının ne anlam ifade ettiği kategoriler temelinde açıklanmakta, bu araştırmanın mesleki inancı incelemek için kullandığı kategoriler, diğer araştırma bulgularıyla taşıdığı benzerlik ve farklılıklara dayalı olarak incelenmektedir.

##### 4.3.1.1. Öğretmenlik Mesleği Teması Temelinde Tartışma

Öğretmenlik mesleği temasına ait bulgular, bu tema kapsamına giren kategorilerde öğretmenlerin kaç farklı bakış açısına sahip olduğu, bu bakış açılarının öğretmenin mesleki karar ve uygulamalarında ne gibi tercihlere yönlendirebileceği ve bu yönelimlerin olası sonuçlarına ilişkin öngörü sağlamaktadır. Araştırma bulgularının ne anlam ifade ettiğini kategoriler temelinde değerlendirmek gerekirse: Mesleki nitelik kategorisinden elde edilen bulgular, öğretmenin sınıf içi öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimi yönünde aldığı karar ve uygulamaların; mesleki farklılığın nedenleri kategorisinden elde edilen bulgular, öğretmenin meslek eğitimi, öğretme ve öğrenme olgusuna ilişkin yaklaşımının; mesleki algı kategorisinden elde edilen bulgular, öğretmenin mesleğin sunduğu deneyim ve koşulları yorumlama ve değerlendirme biçiminin; meslek bilgisi ve meslek eğitimi kategorilerinden elde edilen bulgular, mesleki

gelişim yönelimleri ve öğretmen eğitimini değerlendirme biçiminin; mesleki motivasyon kategorisinden elde edilen bulgular, öğretmenin sınıfta sergilediği öğretim uygulamalarını değerlendirmede kullandığı ölçütün; mesleki roller kategorisine ilişkin bulgular, öğretmenin içinde yaşadığı dünyanın talepleri ile mesleği arasındaki ilişkiyi nasıl yorumladığının; mesleki değişim ve mesleki gelişim kategorisindeki bulgular, öğretmenin mesleki deneyimini nasıl yorumladığı ve deneyimlerinin ona nasıl biçim verdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiş ve bulgular bu anlamlar temelinde yorumlanmıştır.

Mesleki inanç üzerinde yürütülmüş araştırma bulguları incelendiğinde, bu araştırma ile benzer bir biçimde “öğretmenlik mesleği” temasının kullanıldığı araştırmalar olduğu görülmüştür. Aşağıda “öğretmenlik mesleği” teması içinde yer alan kategorileri analiz birimi olarak kullanan araştırmalar görülmektedir. Bunlar: Öğretmenlik mesleği (Calderhead, 1996; Ezer, Gilat ve Sagee, 2010; Fox, 1983; Gürbüz Türk ve Şad, 2009; Porlan ve Martin, 2004; Pratt, 1992); mesleki motivasyon (Cuban, 1983; Gonzalez, 2011; Hannafin, Oliver ve Lan, 1999; Jonassen, 2000; Pedersen ve Liu, 2003; Samulewicz ve Bain, 1992; Samulewicz ve Bain, 2001); mesleki gelişim (Ezer, Gilat ve Sagee, 2010; Levin ve He, 2007; Samulewicz ve Bain, 1992; Samulewicz ve Bain, 2001) öğretmen rolleri, (Bekiroğlu ve Akkoç, 2009; Cuban, 1983; Dall’Aba, 1990; Degao ve Kainob, 2015; Ezer, Gilat ve Sagee, 2010; Hannafin, Oliver ve Lan, 1999; Levin ve He, 2007; Luft ve Roherning, 2007; Martin ve Balla, 1990; Olafson ve Schraw, 2006; Parpala, Lindblom Ylanne, 2007; Samulewicz ve Bain, 1992; Samulewicz ve Bain, 2001; Sıddique ve Ikeda, 2013); mesleki sorumluluklar (Boz, 2008; Degao ve Kainob, 2015; Gürbüz Türk ve Şad, 2009; Levin ve He, 2007; Pedersen ve Liu, 2003); öğretmen yeterlikleridir (Levin ve He, 2007).

Yukarıda sözü geçen araştırmaların mesleki inancı en fazla öğretmen rollerine dayalı olarak incelediği görülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlik mesleğini sadece; mesleki motivasyon, rol, sorumluluk ve çok az sayıda mesleki gelişim ve öğretmen yeterlikleri açısından ele almıştır. Bu araştırma tarafından incelenen mesleki farklılığın nedenleri, meslek bilgisi, meslek eğitimi, mesleki değişim, mesleki gelişime ilişkin inançların sınıflandırıldığı araştırmalara rastlanmamıştır. Araştırmada öğretmenlik mesleği teması, dokuz kategori temelinde ele alınmıştır. Bu sayede öğretmenlerin bakış açılarını daha hassas ölçekte incelemenin daha olası olduğu düşünülmektedir.

#### 4.3.1.2. Öğrenci Teması Temelinde Tartışma

Öğrenci temasına ait bulgular, tema kapsamına giren kategorilerde öğretmenlerin kaç farklı bakış açısına sahip olduğu, bu bakış açılarının öğretmeni mesleki karar ve uygulamalarında ne gibi tercihlere yönlendirebileceği ve bu yönelimlerin olası sonuçlarına ilişkin öngörü sağlamaktadır. Araştırma bulgularının ne anlam ifade ettiğini kategoriler temelinde değerlendirmek gerekirse: Öğrenciyi tanımlama biçimi kategorisinden elde edilen bulgular, öğretmenin sınıf içi öğretim uygulamaları, sınıf yönetimine bakış açısı ve öğrencinin davranışlarını yorumlamada kullandığı ölçütün; öğrenciden beklentiler ve zorlayan öğrenci özellikleri kategorisinde yer alan bulgular, öğretmenin ideal öğrenci özelliklerini nasıl ele aldığı, öğrencisinde görmek istediği ve sınıfta pekiştirdiği davranışların bir göstergesi olarak kabul edilmiş ve bulgular bu anlamlar temelinde yorumlanmıştır .

Mesleki inanç üzerinde yürütülmüş araştırma bulguları incelendiğinde, bu araştırma ile benzer bir biçimde “öğrenci” temasını kullanan araştırmalar olduğu görülmüştür. Aşağıda “öğrenci” teması içinde yer alan kategorileri analiz birimi olarak kullanan araştırmalar görülmektedir. Bunlar öğrenen/öğrenci rolleridir (Calderhead, 1996; Dall’Aba; 1990; Gonzalez, 2011; Gürbültürk ve Şad, 2009; Kember, 1998; Levin ve He, 2007; Lotter, Harvord ve Bonner, 2007; Olafson ve Schraw, 2006; Pratt, 1992; Samulewicz ve Bain, 1992; Simmons, 1999; Parpala ve Lindblom Ylanne, 2007; Sıddique ve Ikeda, 2013).

Yukarıda geçen araştırmaların, tamamı öğrenci olgusunu, öğrenci rolleri açısından ele almıştır. Bu bakış açısı öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamaları konusunda önemli veriler sağlasa da “roller” dışında kalan konuların da araştırılması gerekmektedir. Öğrenci olgusunun farklı yönlerine ait mesleki inançları belirlemek öğretmenin bakış açısını anlama konusunda anahtar bir öge olabilir. Nitekim öğretmen tarafından öğrencinin nasıl tanımlandığı, ne olarak görüldüğü, öğrenciden ne beklendiği öğretmenin karar ve uygulamalarının önemli belirleyicileri olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenciye olan bakış açısını diğer araştırmalar tarafından incelenmemiş olan öğrenciyi tanımlama biçimi, zorlayan öğrenci özellikleri kategorileri temelinde incelenmiştir. Bu yönüyle öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarını anlama konusunda, diğer araştırmalardan daha hassas bir görüşe sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.3.1.3. Öğretme Öğrenme Süreci Teması Temelinde Tartışma

Öğretme ve öğrenme süreci temasına ait bulgular, tema kapsamına giren kategorilerde öğretmenlerin kaç farklı bakış açısına sahip olduğu, bu bakış açılarının öğretmeni mesleki karar ve uygulamalarında ne gibi tercihlere yönlendirebileceği ve bu yönelimlerin olası sonuçlarına ilişkin öngörü sağlamaktadır. Araştırma bulgularının ne anlam ifade ettiğini kategoriler temelinde değerlendirmek gerekirse: Öğretim yaklaşımı, zihni hazır hale getirme, öğrenme süreci ihtiyaçları kategorilerinde yer alan bulgular, öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerini uygulamaya nasıl dönüştürdüğü, öğretim programını nasıl yorumladığı ve uyguladığının; öğrenme sorumluluğu kategorisinde yer alan bulgular, öğretmenin sınıfında yaşanan öğrenme sorunlarına yönelik bakış açısının bir göstergesi olarak kabul edilmiş ve bulgular bu anlamlar temelinde yorumlanmıştır .

Mesleki inanç üzerinde yürütülmüş araştırma bulguları incelendiğinde, bu araştırma ile benzer bir biçimde “öğretme öğrenme süreci” temasının kullanan araştırmalar olduğu görülmüştür. Aşağıda “öğretme öğrenme süreci” teması içinde yer alan kategorileri analiz birimi olarak kullanan araştırmalar görülmektedir. Bunlar görüldüğü gibidir: Öğretim modeli, öğrenme modeli, öğretme ve öğrenme süreci (Porlan ve Martin, 2004; Samulewicz ve Bain, 1992, Samulewicz ve Bain, 2001); öğretim ve öğrenme yaklaşımları (Andersen ve Krogh, 2010; Biggs, 1990; Boz, 2008; Burnett ve Campbell, 2001; Calderhead, 1996; Degagoa ve Kainob, 2015; Ezer, Gilat ve Sagee, 2010; Gonzalez, 2011; Gürbüzürk ve Şad, 2009; Levin ve Wadmany, 2006; Levin ve He, 2007; Lewis, Simith, McCrindle, Pedersen ve Liu, 2003; Lotter, Harvord ve Bonner, 2007; Luft ve Roherning, 2007; Olafson ve Schraw, 2006; Parpala ve Lindblom Ylanne, 2007; Tsai, 2002; Siddique ve Ikeda, 2013;); öğretim kararları (Luft ve Roherning, 2007); öğrenme teorisi (Biggs, 1990; Porlan ve Pozo, 2010); öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkinin nasıl algılandığı (Martin ve Balla, 1990); öğrenme ve öğretme stratejileri (Uzuntiryaki, Boz, Kirbulut ve Bektaş, 2009); öğretim etkinlikleridir (Bekiroğlu ve Akkoç, 2009).

Yukarıda da görüldüğü gibi diğer temalar ile kıyaslandığında en detaylı olarak öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin inançların incelendiği görülmektedir. Araştırmaların bu çalışma kapsamında incelenen öğrenme sorumluluğu, öğrenme gereksinimleri ve zihni hazır hale getirme yollarına ilişkin incelemelerin oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Oysa öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine yönelik yaklaşımlarının gerisinde çok bileşenli bir yapı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de öğretme ve öğrenme sürecinin

geniş bir bakış açısı içinde irdelenmesi gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecini anlama konusunda bu araştırmada irdelenen konuların rehberlik edici olacağı düşünülmektedir.

#### 4.3.1.4. Program Teması Temelinde Tartışma

Program temasına ait bulgular, tema kapsamına giren kategorilerde öğretmenlerin kaç farklı bakış açısına sahip olduğu, bu bakış açılarının öğretmeni mesleki karar ve uygulamalarında ne gibi tercihlere yönlendirebileceği ve bu yönelimlerin olası sonuçlarına ilişkin öngörü sağlamaktadır. Araştırma bulgularının ne anlam ifade ettiğini kategoriler temelinde değerlendirmek gerekirse: Planlama kategorisine ilişkin bulgular, öğretmenin sınıf içi öğretim uygulamaları, programı yorumlama biçimi, sınıftaki öncelikleri ve sınıfta yarattığı öğrenme olanaklarının; öğrenme gereksinimleri kategorisine ilişkin bulgular, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan var olan durumlarını değerlendirme ölçütlerinin; öğrenmenin göstergeleri kategorisine ilişkin bulgular, öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye bakış açısı, öğretim uygulamaları ile ulaşılması olası en üst bilişsel düzeyin bir göstergesi olarak kabul edilmiş ve bulgular bu anlamlar temelinde yorumlanmıştır.

Mesleki inanç üzerinde yürütülmüş araştırma bulguları incelendiğinde, bu araştırma ile benzer bir biçimde “program” temasını kullanan araştırmalar olduğu görülmüştür. Aşağıda “program” teması içinde yer alan kategorileri analiz birimi olarak kullanan araştırmalar görülmektedir. Bunlar görüldüğü gibidir: Öğretme amaçları (Andersen ve Krogh, 2010; Bekiroğlu ve Akkoç, 2009; Biggs, 1990; Cuban, 1983; Dall’Aba, 1990; Degaoa ve Kainob, 2015; Hannafin, Oliver ve Lan, 1999; Jonassen, 2000; Parpala ve Lindblom Ylanne, 2007; Samulewicz ve Bain, 1992; Samulewicz ve Bain, 2001; Sıddique ve Ikeda, 2013); program (Gürbüz Türk ve Şad, 2009; Sıddique ve Ikeda, 2013), ölçme ve değerlendirme (Bekiroğlu ve Akkoç, 2009; Cuban, 1983; Hannafin, Oliver ve Lan, 1999; Jonassen, 2000; Luft ve Roherning, 2007; Olafson ve Schraw, 2006; Parpala ve Lindblom Ylanne, 2007; Porlan ve Pozo, 2010; Pratt, 1992); planlamadır (Pedersen ve Liu, 2003).

#### 4.3.1.5. Öğrenme Ortamı Teması Temelinde Tartışma

Öğrenme ortamı temasına ait bulgular, tema kapsamına giren kategorilerde öğretmenin kaç farklı bakış açısına sahip olduğu, bu bakış açılarının onu mesleki karar ve uygulamalarında ne gibi tercihlere yönlendirebileceği ve bu yönelimlerin olası sonuçlarına ilişkin öngörü sağlamaktadır. Araştırma bulgularının ne anlam ifade ettiğini

kategoriler temelinde değerlendirmek gerekirse: Sınıf yönetimi, disiplin anlayışı ve öğrenme ortamı kategorilerine ilişkin bulgular, öğretmenin öğrenme ortamının kaynaklarından nasıl yararlandığı, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını nasıl yorumladığı, öğrenciden beklediği davranışların neler olduğu ve bunlara nasıl müdahale ettiği; öğrencilerle kurduğu etkileşim türü, düzeyi ve sınıfta yarattığı öğrenme olanaklarının bir göstergesi olarak kabul edilmiş ve bulgular bu anlamlar temelinde yorumlanmıştır.

Mesleki inanç üzerinde yürütülmüş araştırma bulguları incelendiğinde, bu araştırma ile benzer bir biçimde “öğrenme ortamı” temasını kullanan araştırmalar olduğu görülmüştür. Aşağıda “öğrenme ortamı” teması içinde yer alan kategorileri analiz birimi olarak kullanan araştırmalar görülmektedir. Bunlar; sınıf yönetimi (Sıddique ve Ikeda, 2013), bağlam (Pratt, 1992); öğrenme çevresi (Uzuntiryaki, Boz, Kirbulut ve Bektaş, 2009); öğrenme ortamı ve atmosferi (Bekiroğlu ve Akkoç, 2009; Parpala, Lindblom Ylänne, 2007); öğrenci ile etkileşimidir (Boz, 2008; Cuban;1983; Hannafin, Oliver ve Lan, 1999; Jonassen, 2000).

Alanyazın incelemeleri sonrasında ilgili araştırmalar tarafından incelenen ancak bu araştırmada yer almayan konular olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamına dâhil edilmeyen konular aşağıda görüldüğü gibidir. Konu alanı (Calderhead, 1996; Fox, 1983); bilginin doğası (Andersen ve Krogh, 2010; Bıkmaz, 2011; Biggs, 1990; Kember, 1998; Pedersen ve Liu, 2003; Porlan ve Martin, 2004; Porlan ve Pozo, 2010; Samulewicz ve Bain, 1992; Samulewicz ve Bain, 2001; Tsai, 2002), ebeveyn (Gürbüzürk ve Şad, 2009); akranlarının rolüdür (Olafson ve Schraw, 2006). Araştırmaya dâhil edilmeyen kategorilerin büyük bir bölümünün öğretmenlerin branşlarına ilişkin epistemolojik inançlardan oluştuğu görülmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar içinde, mesleki farklılığın nedenleri, mesleki deneyim, meslek bilgisi, meslek eğitimi, mesleki değişim, mesleki gelişim, ideal öğrenci özellikleri, zorlayan öğrenci özellikleri, öğrenme sorumluluğu, öğrenme ihtiyaçları, zihni hazır hale getirme, öğrenme gereksinimleri, planlama işlevi konularında öğretmenlerin mesleki inançlarının sınıflandırıldığı araştırmalara rastlanmamıştır. Sözü edilen konular öğretmenlerin sınıf içi karar ve uygulamalarını anlamının önemli yönlerini oluşturmaktadır. Bu yönlerin dışarıda bırakarak yapılan incelemeler öğretmenleri anlama konusunda sınırlı bir bakış açısı getirebilecektir. Öğretmenlerin istenilen niteliklere



ulaştırılan öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi öğretmene ilişkin çok yönlü bir betimlemeyi gerektirmektedir.

#### 4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi Temelinde Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki inançları temelinde içerik ve norm odaklı, iletişim ve rehberlik odaklı ve zihin odaklı olmak üzere üç mesleki tip betimlenmiştir. Mesleki tipler öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarının nedenlerini anlama konusunda kritik bir öneme sahip olan inançların bir sentezidir. Öğretmenin mesleki kararlarının gerisinde, meslek hayatını kuşatan birimlere yönelik birbiri ile uyumlu ve kararlarını destekleyen bir inanç sistemi bulunduğu düşünülmektedir. Mesleki tipler, geniş bir araştırma bulgusunun işaret ettiği, öğretmenin mesleki karar ve uygulamalarına yönelik öngörüye sahip ve bir biri ile uyumlu kavram setleri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin, 22 kategoride sahip olduğu, 83 alt kategori mesleki tipler temelinde sınıflandırılmıştır. Mesleki tipler öğretmenlere yönelik ifade edilen sorular temelinde bir betimleme sunmaktadır. Öğretmenler “mesleki nitelikleri hangi düzeyde tanımlamaktadır; öğretmenler arasında görülen farkın kaynağını ne olarak açıklamaktadır; öğretmen olma deneyiminin kişisel hayat üzerindeki etkisini nasıl görmektedir; mesleki bilgiyi hangi açılardan eleştirmektedir; nitelikli bir öğretmen eğitiminin neye odaklanması gerektiğine inanmaktadır; meslekte motive eden unsurlar nelerdir; mesleki rollerini ne olarak açıklamaktadır; mesleki deneyiminin düşünme ve eylem biçimlerinde meydana getirdiği değişimi nasıl ele almaktadır; mesleki gelişimine kaynaklık eden unsurları ne olarak açıklamaktadır; öğrenciyi tanımlama biçimi nasıldır; öğrenciden ne beklemektedir; zorlayan öğrenci özelliklerini nasıl tanımlamaktadır; sınıf yönetiminin kontrol öznesini kim olarak görmektedir; disiplin anlayışını açıklarken neye dayandırmaktadır; ideal öğrenme ortamını hangi temelde ele almaktadır; planlamanın işlevini ne olarak görmektedir; öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini ne olarak açıklamaktadır; öğrencinin öğrendiğine kanaat getirebilmek için görmesi gereken davranış düzeyi nedir; öğretme öğrenme sürecindeki tercihlerine (yöntem, tercih, strateji) yön veren bakış açıları nelerdir; öğrencilerin öğrenme süreci gereksinimlerini ne olarak görmektedir; öğrencilerin zihnini hazır hale getirme yolları nelerdir; öğrenme sorumluluğunu kimde görmektedir?” . Mesleki tipler, yukarıda soruların yansıttığı bakış açıları temelinde bir betimleme sunmaktadır. Aşağıda mesleki tiplerin özellikleriyle benzer araştırma bulguları karşılaştırılmalı olarak incelenmektedir.

#### 4.3.2.1. İçerik ve Norm Odaklı Mesleki Tip Temelinde Tartışma

Araştırmada betimlenen mesleki tiplerden biri içerik ve norm odaklı mesleki tiptir. Aşağıda içerik ve norm odaklı mesleki tipin taşıdığı özelliklerle benzer araştırma bulguları bu araştırma bulguları ile karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Mesleki inançları yansıttığı bakış açıları temelinde sınıflayan araştırma bulguları incelendiğinde, içerik ve norm odaklı mesleki tipin sahip olduğu özellikleri kendi kavramsal sistemi içinde farklı isimler altında yapılandırmış olan araştırmalar olduğu görülmektedir. Her araştırma, mesleki inançların yansıttığı ortak bakış açılarını farklı kavramsal isimle adlandırmıştır.

Aşağıda, içerik ve norm odaklı mesleki tip ile benzer özellikleri yansıtan araştırma bulguları görülmektedir. Aktarımsal yaklaşım (Pratt, 2002); öğretmen merkezli yaklaşım (Akerlind, 2004; Ashwin, 2006; Cuban, 1983); katı öğretmen tipi (Hannafin, Oliver ve Lan, 1999); aktarıcı ve düzenleyici öğretmen rolü (Rickards, Brok ve Fisher, 2005); malumat aktarımı olarak öğretim (Boulton ve Lewis, 2001; Bruce ve Gerber, 1995; Fox, 1983; Gonzalez, 2011; Gow ve Kember, 1993; Koballa, Graber, Coleman ve Kemp, 2000; Martin ve Balla, 1991; Samuelowicz ve Bain, 1992); yeni bilgilerin kavranması olarak öğrenme (Jacobs, Luijk, Garre, Muijtjens, Vleuten, Croiset ve Scheele, 2014); konu alanı uzmanı olarak öğretmen (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000); bilgi merkezli ortam, değerlendirme merkezli ortam (Fisher ve Rush, 2008); programın taleplerini yerine getirme olarak öğretme, yapılandırılmış bilgilerin öğrencilere sunumu olarak öğretme (Degagoa ve Kainob, 2015); bilgi aktarımı, kavram edinme olarak öğrenme (Trigwell ve Prosser, 1996); bilgi paylaşma, yapılandırılmış bilgi yapılarını aktarma (Kember, 1997); dışsal beklentileri yerine getirebilmek için daha fazla bilgi biriktirme, kavram biriktirme amacını taşıyan öğrenme (Prosser, Trigwell ve Taylor, 1994); akademik meslek (Socket, 2008); yapılandırılmış bilgi yapılarını aktarma (Kember, 1997); mesleğe ilişkin dışsal motivasyon kaynakları, öğrenmeye geleneksel yaklaşım (Andersen ve Krogh, 2010; Ezer, Gilat ve Sagee, 2010; Siddique ve Ikeda, 2013; Tsai, 2002); geleneksel, öğretimsel mesleki tip (Luft ve Roherning, 2007); bilimsel bilgilerin aktarımı olarak öğretme (Gallagher, 1993); mühendislik anlayışı (Pratt, 1992) araştırmalarında açıklanan özelliklerin içerik ve norm odaklı mesleki tiplerle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Yukarıda sayılan ilgili araştırma bulguları ile içerik ve norm odaklı mesleki tipin benzerlik gösterdiği kategori ve alt kategoriler görüldüğü gibidir: Mesleki nitelik kategorisinin, “bilme, aktarma, hükmetme”; öğretmen eğitimi kategorisinin “alanı bilme sorunu”; mesleki roller kategorisinin, “aktarıcı”; planlama kategorisinin, “içeriksel hazırlık”; öğrenmenin göstergeleri kategorisinin, “alt düzey bilişsel düzeyler(hatırlama); öğretim yaklaşımı kategorisinin, “içerik odaklı” alt kategorilerinin yukarıda sayılan araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür .

#### 4.3.2.2. İletişim ve Rehberlik Odaklı Mesleki Tip Temelinde Tartışma

Araştırmada betimlenen mesleki tiplerden biri iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tiptir. Bu mesleki tip araştırma kapsamında incelenen. Aşağıda iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tip özellikleriyle benzer araştırma bulguları bu araştırma bulguları ile karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Mesleki inançları yansıttığı bakış açıları temelinde sınıflayan araştırma bulguları incelendiğinde, iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tipin sahip olduğu özellikleri kendi kavramsal sistemi içinde farklı isimler altında yapılandırmış olan araştırmalar olduğu görülmektedir.

Aşağıda, iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tip ile benzer özellikleri yansıtan araştırma bulguları görülmektedir. Korumacı yaklaşım (Pratt, 2002), anlayışlı ve arkadaşça öğretmen özellikleri (Rickards, Brok ve Fisher, 2005); değer odaklı ve pedagojik etkileşim odaklı öğretmen (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaren, 2014); pedagojik uzman olarak öğretmen (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000); öğrenci merkezli ortam (Fisher ve Rush, 2008); besleyen meslek eğitimi (Socket, 2008); mesleki motivasyon kaynakları olarak öz-yeterlik, öğretme pratiğine bağlılık ve içsel motivasyon (Ezer, Gilat ve Sagee, 2010); öğrenmeyi motive etme, etkinliği yüreklendirmeyi sağlayan kişilerarası ilişkiler kurma (Dunkin, 1991); aktif öğrenmeyi yüreklendirme (Martin ve Balla, 1991); beceri ve kavrayışın geliştirilmesi olarak öğretim (öğretmen ve öğrenci odaklı); besleme anlayış (Pratt, 1992) araştırmalarında açıklanan özelliklerin iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tiplerle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Yukarıda sayılan ilgili araştırma bulguları ile iletişim ve rehberlik odaklı mesleki tipin benzerlik gösterdiği kategori ve alt kategoriler görüldüğü gibidir: Mesleki nitelik kategorisinin “iletişim yeterlikleri donanımına sahip olma”; öğretmen eğitimi kategorisinin “ulaşma sorunu”; mesleki motivasyonu kategorisinin “iletişime bağlı sevgi bağı”; mesleki roller kategorisinin “ebeveyn”; öğrenciyi tanımlama biçimi kategorisinin

“duygusal desteğe gereksinim duyan”; öğrenmenin göstergeleri kategorisinin “yaklaşım değişimi”; öğretim yaklaşımı kategorisinin “iletişim odaklı”; öğrenme süreci gereksinimleri kategorisinin “duygusal destek” alt kategorilerinin yukarıda sayılan araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür .

#### 4.3.2.3. Zihin Odaklı Mesleki Tip Temelinde Tartışma

Araştırmada betimlenen mesleki tiplerden biri zihin odaklı mesleki tiptir. Aşağıda zihin odaklı mesleki tip özellikleriyle benzer araştırma bulguları bu araştırma bulguları ile karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Mesleki inançları yansıttığı bakış açıları temelinde sınıflayan araştırma bulguları incelendiğinde, zihin odaklı mesleki tipin sahip olduğu özellikleri kendi kavramsal sistemi içinde farklı isimler altında yapılandırmış olan araştırmalar olduğu görülmektedir.

Aşağıda, zihin odaklı mesleki tip ile benzer özellikleri yansıtan araştırma bulguları görülmektedir. Gelişimsel yaklaşım (Pratt, 2002); öğrenci merkezli yaklaşım (Cuban, 1983); Hannafin, Oliver ve Lan (1999), liderlik rolü (Rickards, Brok ve Fisher, 2005); kolaylaştırıcı ve kavramsal değişim ajanı rolü (Jacobs, Luijk, Garre, Muijtjens, Vleuten, Croiset ve Scheele, 2014); düşünme becerilerinin ve mantık yeteneğinin gelişimi olarak öğrenme, katılımlı bir pedagojik deneyim olarak öğretim (Bruce ve Gerber, 1995); öğrencilerin uzmanlık geliştirmelerine yardım etme, yanlış anlamaları düzeltme, anlamı yapılandırma ve bilgi üretimini yöreklendirme (Samuelowicz ve Bain, 2001), didaktik öğretmen tipi (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaren, 2014); pedagojik uzman kimliği (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000); öğrenci merkezli ortam yaratma rolü (Fisher ve Rush, 2008); öğrenci merkezli yaklaşım (Akerlind, 2004; Ashwin, 2006); öğretimle öğrencilerin anlayışını artırma amacı (Gonzalez, 2011); inşa etme, seyahat, gelişim bireysel teorileri (Fox, 1983); öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmalarını kolaylaştırma rolü (Kember, 1997); öğrenmenin göstergesi olarak üst düzey zihinsel becerileri gerekli görme (Samuelowicz ve Bain, 1992), anlamı yeniden üretme, düşünme yollarını değiştirme amacı güden öğretim (Samuelowicz ve Bain, 2001); klinisyen meslek (Socket, 2008); kavramsal değişim ve zihinsel gelişim olarak öğretim (Gallagher, 1993; Kember, 1997); öğrencinin dönüşüm amacını taşıyan öğretim, öğrenci anlayışının geliştirilmesi amacını taşıyan öğretim (Boulton ve Lewis; 2001); modern yaklaşım (Siddique ve Ikeda, 2013); yapılandırmacı yaklaşım (Boz, 2008; Andersen ve Krogh, 2010; Gallagher, 1993); esnek ve eleştirel mesleki tip (Luft ve Roherning, 2007); keşif

tabanlı öğretim yaklaşımı (Smith ve Neale, 1991); gelişimsel yaklaşım (Pratt, 1992) araştırmalarında açıklanan özelliklerin zihin odaklı mesleki tipe benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Yukarıda sayılan ilgili araştırma bulguları ile zihin odaklı mesleki tipin benzerlik gösterdiği kategori ve alt kategoriler görüldüğü gibidir: Mesleki nitelik kategorisinin “öz farkındalığa sahip olma, öğrenme sürecini analiz etme/tanımlama/uyarlama”; öğretmen eğitimi kategorisinin “uyarlama ve yansıtma sorunu”; mesleki motivasyonu kategorisinin “öğrenme”; mesleki roller kategorisinin “keşfedici, öğrenme ortamları tasarlayıcısı”; öğrenciyi tanımlama biçimi kategorisinin “etken, sorgulayıcı”; öğrenmenin göstergeleri kategorisinin “üst düzeyde düşünme becerileri”; öğretim yaklaşımı kategorisinin “zihinsel gelişim odaklı”; öğrenme süreci gereksinimleri kategorisinin “Zihinsel özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları” alt kategorilerinin yukarıda sayılan araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür .

#### *4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Temelinde Tartışma*

Mesleki inanç kaynaklarını öğretmenlerin ifadeleri temelinde belirleyen araştırmalardan biri Levin ve He (2008)'ye aittir. ABD’de öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarını ile yapılan araştırma, öğretmen adaylarının mesleki inanç kaynaklarını aile artalanı ve öğrencilik deneyimleri, öğretmenlik gözlem ve deneyimleri ve öğretmen eğitimi olmak üzere üç kategori altında incelemiştir. Pitkäniemi, Karlsson ve Stenberg (2014), aynı amaç için Levin ve He (2008)'nin kullandığı kategoriler temelinde geliştirdiği bir uyarlamayı kullanmıştır. Her iki araştırma da öğretmen adaylarının mesleki inanç kaynaklarını bu araştırma ile benzer bir biçimde belirlemiştir. Biri ABD (Levin ve He, 2008) diğeri ise Finlandiya’da (Pitkäniemi, Karlsson ve Stenberg, 2014) yapılmış olan bu iki araştırma, Türkiye’de mesleki inançlara kaynaklık eden değişkenlerin oranlarını bu iki ülke ile kıyaslama olanağı sunmaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde aile artalanı, öğrencilik yılı deneyimleri ABD’de %35 iken Finlandiya’da bu değişkene karşılık gelen inancın kaynaklık oranı Finlandiya’da bu oran %34.9’dur. Türkiye’de bireysel yaşantılar kategorisi altında incelenen bu mesleki inanç kaynağının oranının %30.4 olduğu görülmüştür. Oranların her üç ülkede birbirine yakın olduğu dikkat çekicidir. Öğretmenlik deneyim ve gözlemleri değişkeni öğretmen adaylarının inançlarına Amerika Birleşik Devletleri’nde %35 oranında kaynaklık ederken Finlandiya’da bu oran %32.4’e düşmektedir. Aynı değişkenin Türkiye’deki öğretmenlerin

mesleki inançlarına olan kaynaklık oranı %55'e yükseldiği görülmektedir. Öğretmenlik deneyiminin kaynaklık oranını Amerika Birleşik Devletleri ve Finlandiya'da birbirine yakın değerlere sahip iken Türkiye'de bu oran %20'den daha fazla bir farka işaret etmektedir. Söz konusu değerleri, öğretmen eğitiminin kaynaklık oranı incelendiğinde daha doğru yorumlamak mümkün olabilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitiminin mesleki inançlara kaynaklık oranı %31'i gösterirken, Finlandiya'da bu oran %25.3'e gerilemektedir. Öğretmen eğitiminin Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki inançlarına kaynaklık oranı %8.5'tur. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki inançlarına öğretmen eğitiminin kaynaklık oranının, mesleki deneyim tarafından doldurulduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen eğitiminin kaynaklık oranının yaklaşık 1/3 oranında bir fark oluşu oldukça düşündürücüdür. Ancak her iki araştırmanın öğretmen adayları ile yapıldığının altını çizmek gerekmektedir. Her iki ülkede benzer bir araştırma öğretmenlerle yürütülmesi halinde oranların Türkiye'deki oranlara daha yakın bir görünüm alacağı düşünülmektedir. Öte yandan bu farkı sadece öğretmen eğitimi programlarının niteliği ile açıklamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Her üç ülkede öğretmen olmanın sosyal, ekonomik ve kültürel koşulları birbirinden oldukça farklıdır. Türkiye'de öğretmen eğitimi programları ile geliştirilmeye çalışılan öğretmen nitelik ve değerleri ile Türkiye'deki okulların koşullarının uyuşmaması bu oranın nedenleri arasında yer alıyor olabilir.

Öğretmen eğitiminin öğretmenlerin mesleki inanç kaynaklarına olan etkisi diğer kaynak kategorilerine oranla en fazla istenilendir. Çünkü öğretmen eğitiminin kaynaklık ettiği inançların büyük oranda öğrenme teorisini yansıtan, güncel ve araştırılmış olma özelliklerine sahip olma olasılığı daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen eğitiminin hedeflerinden birinin, öğretmenlerin mesleki inançları üzerinde etki oranının fazla olmasını sağlamak olmalıdır. Diğer yandan öğretmenlik deneyiminin mesleki inanç kaynağı oluşu, orta düzeyde riskli bir durum olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni Türkiye'de öğretmenlerin, mesleki deneyimlerine dayalı olarak geliştirdiği inançlar konusunda yalnız olmalarıdır. Türkiye'deki okullar, öğretmenlerin kendi ve meslektaşlarının deneyimlerini araştırma yoluyla gelişim sağlama kültürüne sahip değildir. Bu tür bir kültürü oluşturacak, resmi uygulamalar bulunmamaktadır. Bu nedenle mesleki deneyimlerin kaynaklık ettiği inançlar, incelenmemiş olması nedeniyle hata içerme olasılığı taşımaktadır.

## KAYNAKÇA

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3(4), 355-366.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behaviour. J. Kuhl ve Beckman, J. (Eds.). *Action control: from cognition to behaviour* (s.11-39). New York: Springer-Verlag.
- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.
- Anagün, S. Ş., Yalçınoğlu, P. ve Ersoy, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının yapılandırıcılık açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Anders, P. ve Richardson, V. (1991). Research directions: Staff development that empowers teachers' reflection and enhances instruction. *Language Arts*, 68(4), 316-321.
- Andersen, H. M. ve Krogh, L. B. (2010). Science and mathematics teachers' core teaching conceptions and their implications for engaging in cross-curricular innovations. *Nordic Studies in Science Education*, 6(1), 61-79.
- Andersen, H. M., ve Krogh, L. B. (2010). Science and mathematics teachers' core teaching conceptions and their implications for engaging in cross-curricular innovations. *Nordic Studies in Science Education*, 6(1), 61-79.
- Anderson, L. M., Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Clark, C. M., Marx, R. W., ve Peterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles. *Educational Psychologist*, 30(3), 143-157.
- Artzt, A. F. ve Armour Thomas, E. (1996). *Evaluation of instructional practice in the secondary school mathematics classroom*. Annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashwin, P. 2006. Variation in academics' accounts of tutorials. *Studies in Higher Education*, 31(6), 651-65.

- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumunu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Axelrod, S. (1977). *Behavior Modification for the Classroom Teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.). (s. 71-81). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baldwin, A. (1980). *Theories of child development* (2. Baskı). New York: John Wiley
- Ball, S., ve Goodson, I. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. S. Ball ve I. Goodson (Eds.) *Teachers' lives and careers* (s. 1-26). London: Falmer.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., ve Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a schotarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12(2), 209-229.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology*. Stanford: Stanford University Press.
- Barnett, C., ve Sather, S. (1992). Using case discussions to promote change in beliefs among mathematics teachers. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Bastein, C. (1992). *La decalage entre logique et connaissance*, *Courrier du CNRS*, no:79, Sciences cognitives,
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Baykan, S., Güngen, Y. ve Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 233-240.
- Becker, B., Kennedy, M., ve Hundesmarck, S. (2003). Conceptualizations of teacher qualification: An overview of the past six decades. Communities of scholars, research, and debates about teacher quality. *American Educational Research Association (AERA)*.



- Beijaard, D., Verloop, N., ve Vermunt J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Biggs, J. B. (1990). *Teaching design for learning. A keynote discussion*. Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, 6-9, Griffith University, Brisbane.
- Bıkmaz, F. (2017). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançlarının araştırılması: Boylamsal bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 183-196.
- Bıkmaz, F. (2006). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları ve Etkili Fen Dersine İlişkin Görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 34-44.
- Blumenfeld, P.C., Kracjik, J.S., Marx, R.W., ve Soloway, E. (1994). Lessons learned: How collaboration helped middle-grade science teachers learn project-based instruction. *Elementary School Journal*, 94(5), 539-551.
- Bolin, F. (1990). Helping student teachers think about teaching: Another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 10-19.
- Bolívar, A., ve Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *School Field*, 4(3), 339-355.
- Book, C., ve Freeman, D. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47-51.
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., ve Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11(1), 35-51.
- Boz, N. (2008). Turkish pre-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 65-80.
- Bredo, E. (1997). Handbook of academic learning. Phye G. D. (Ed.) *The social construction of learning* (s. 3-45). California: Academic Press. Inc.

- Britzman, D. (1991). *Student makes student: A critical study of learning to teach*. New York: SUNY Press.
- Brookhart, S. M., ve Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brookover, W. B., ve Lezotte, L. W. (1979). *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*. Occasional Paper. Institute for Research on Teaching.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brophy, J., ve Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (s.328-375). New York: Macmillan.
- Brousseau, B., Book, C., ve Byers, J. (1988). Teachers beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Brown, C. A., ve Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Bruce, C., ve Gerber, R. (1995). Towards university lectures' conceptions of student learning. *Higher Education*, 29(4), 443-458.
- Bruner, Jerome. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Bullough R. V., ve Baughman, K. (1993). Continuity and change in teacher development: First year teacher after five years. *Journal of Teacher Education*, 44(2), 86-95.
- Bullough, R. V. and Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121-140.
- Bullough, R. V., ve Gitlin, A. (1995). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York: Garland.

- Bullough, R. V., Jr. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197- 224.
- Burden, P.R. (1990). Handbook of research on teacher education. W.R. Houston (Ed.) *Teacher development* (s. 311-328). New York: MacMillan.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H., ve Price, J. R. (1987). *The teacher career cycle: Model development and research report*. American Educational Research Association, Washington.
- Burke, P.. J. Fessler, F. ve Christensen, J. (1984). *Teacher career stages: Implications for staff development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Burns, C., ve Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 35-49.
- Bussis, A. M., Chittenden, E. A., ve Amarel, M. (1976). *Beyond surface curriculum: An interview study of teachers' understandings*. USA: Westview Press.
- Butler, R., ve Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65, 41-53.
- Calderhead, J. (1988). Knowledge structures in learning to teach. In Calderhead, J. (Ed.) *Teachers' professional learning* (s. 51-64). London: Falmer Press.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. D. C. Berliner ve R. C. Calfee (Eds.) *Handbook of educational psychology* (s. 709-725). New York: Macmillan.
- Calderhead, J., ve Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Canbay, O., ve Beceren, S. (2012). Conceptions of teaching held by the instructors in English language teaching departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 71-81.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chant, R. H. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: Experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(4), 516–540.
- Chant, R. H. (2009). Developing involved and active citizens: the role of personal practical theories and action research in a standards-based social studies Classroom. *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 181–190.
- Chant, R. H., Heafner, T. L., ve Bennett, K. R. (2004). Connecting personal theorizing and action research top reserves teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 25-42.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y., ve Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Chong, S. and Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching-formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Taylor ve Francis.
- Clandinin, D. J., ve Connelly, F. M. (1991). Narrative story in practice and research. D. A. Schon (Ed.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. (s. 258–281). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 364–385.
- Clark, C. M., ve Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. ve Lytle, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-10.
- Cochran-Smith, M., ve Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 3, 1050-1093.

- Cohen, J. H., ve Amidon, E. J. (2004). Reward and punishment histories: A way of predicting teaching style? *The Journal of Educational Research*, 97(5), 269-280.
- Cornbleth, C., ve Ellsworth, J. (1994). Teachers in teacher education: Clinical faculty roles and relationships. *American Educational Research Journal*, 31(1), 49-70.
- Cornett, J. W., Yeotis, C., ve Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74(5), 517-529.
- Creswell, J. W., ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Cronin-Jones, L. (1991). Science teachers' beliefs and their influences on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235-250.
- Crosby, R. H. J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer- the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Crow, N. (1987). *Socialization within a teacher education program*. (Unpublished doctoral dissertation.). Utah: University of Utah.
- Cuban, L. (1983). How did teachers teach, 1890-1980. *Theory into Practice*, 22(3), 159-165.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines*. New York: Teachers College Press.
- Çalık, T. (2003). *Sınıf Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çepni, S., Kaya, A. ve Küçük, M. (2005). Fizik Öğretmenlerinin Laboratuvarlara Yönelik Hizmet İçi İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 181-196.
- Dall'Alba, G. (1990). *Foreshadowing conceptions of teaching*. Higher Education Research and Development Society of Australasia, Griffith University, Brisbane.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers for the next century: Rethinking Practice and policy. G. A. Griffin (Ed.). *The education of teachers: The 98th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1*. (s. 221-256). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.

- Darling-Hammond, L., ve McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81- 92.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, 2(1), 91-100.
- Darling-Hammond, L., ve Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., ve Vasquez Heilig, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*. 13(42), 1-28
- Darling-Hammond, L., ve Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational researcher*, 31(9), 13-25.
- Davis, H., ve Andrzejewski, C. (2009). Teacher beliefs. *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia (PCL)*, 2, 909-915.
- Degago, A. T., ve Kaino, L. M. (2015). Towards student-centred conceptions of teaching: the case of four Ethiopian universities. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 493-505.
- Demirbolat, O. A. (2006). Education faculty students’ tendencies and beliefs about the teacher’s role in education: A case study in a Turkish University. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 334-347.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Ed.) *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, IL: Henry Regnery.
- Doğan, H. (1997). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-26.

- Domingo, Z. T. (2006). *Changing Educational Environment and Teachers' New Roles in the information Society: Profiles and contexts in the use of ICT in Teacher Training and Professional Development*. Seminar-Worshop on Educational Technology, ICT Professional Development and Teacher Training, Seventh Programming Cycle of APEID Activities.
- Donche, V., ve Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222.
- Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 37-47.
- Dörnyei, Z., ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. Baskı.). New York: Longman.
- DPT, (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014- 2018)*. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: processes and products. *Higher Education*, 20(1), 47-66.
- Dunkin, M. J. (1991). Orientations to teaching, induction experiences and back ground characteristics of university lecturers. *The Australian Educational Researcher*, 18(1), 31-52.
- Dunn, K. E., ve Rakes, G. C. (2011). Teaching teachers: An investigation of beliefs in teacher education students. *Learning Environments Research*, 14(1), 39-58.
- Eisenhart, M., Shrum, J., Harding, J., ve Cuthbert, A. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Croom helm curriculum policy and research series. New York: Nichols.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214.

- Elliot, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education*. (s. 15-19). London: Falmer Press.
- Emmer, E. T., ve Gerwels, M. C. (2005). *Establishing Classroom Management for Cooperative Learning: Three Cases*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, University of Texas at Austin.
- Enyedy, N., Goldberg, J., ve Muir Welsh, K. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68–93.
- Erçetin, Ş., ve Özdemir, M. C. (2004). *Sınıf yönetimi*. Asil Yayın Dağıtım LTD: Ankara.
- Erdem, A. R. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda etkili eğitim-öğretim ve sınıf yönetimi*. Anı yayıncılık: Ankara.
- Ernest, P. (1988). *The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics*. 6th International Congress of Mathematical Education, Budapest.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-34.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.
- Esteve, J. M. (2000). Culture in the school: Assessment and the content of education. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 5-18.
- Evers, A. T., Van der Heijden, B. I., ve Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36-55.
- Ezer, H., Gilat, I., ve Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391- 404.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65.



- Feiman-Nemser, S., MCDiarmid, G. W., Melnick, S., ve Parker, M. (1989). Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course (Report No. 89-1). East Lansing, MI: Michigan State University. *National Center for Research on Teacher Education*.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6(1) , 157- 185.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s.37-49). New York: Macmillan.
- Fessler, R., Burke, P., ve Christensen, J. (1983). *Teacher career cycle model: A framework for viewing teacher growth needs*. Annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Fessler, R., Christensen, J.C. (1992). Summary and synthesis of career cycle model. Fessler, R., Christensen, J. C. (Eds.). *The teacher career cycle* (s. 249-268). Boston: Allyn and Bacon.
- Ferguson, C. (2002). Using the revised taxonomy to plan and deliver team-taught, integrated, yhematic units. *Theory into Practice*, 41(4), 238–243.
- Fischler, H. (1994). Concerning the difference between intention and action: Teachers' conceptions and actions in physics teaching. Carlgren, I., Handal, G., ve Vaage, S. (Eds.). *Teachers' minds and action: Research on teachers' thinking and practice* (s. 165–180). London: Falmer Press.
- Fisher, A., ve Rush, L. (2008). Conceptions of learning and pedagogy: developing trainee teachers' epistemological understandings. *The Curriculum Journal*, 19(3), 227-238.
- Fives, H. ve Buehl, M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134–176.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. Fosnot, C. T. (Ed.) *Constructivism: Theory, perspectives, and praetice* (s. 9- 33). New York: Teachers College Press.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163.

- Frantz, R. S. (1980). The effect of early labor market experience upon internal-external locus of control among young male workers. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(3), 203-210.
- Fessler, R. (1995) Dynamics of career stages. Guskey, T. R., ve Huberman, M. (Eds). (s. 171- 192). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, F., ve Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Gallagher, J. J. (1993). *Six views of teaching science: An invitation to reflection and discussion*. East Lansing: Michigan State University, College of Education, National Center for Research on Teacher Learning.
- Gao, L. ve Watkins, A. (2002). Conceptions of teaching held by school science teachers in P. R. China: Identification and cross-cultural comparisons. *International Journal of Science Education*, 24(1), 61–79.
- Gatbonton, E. (2000). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Canadian Modern Language Review*, 56(4), 585-616.
- Geary, D. C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50(1), 24- 37.
- Gilmore, T.M. (1978). Locus of control as a mediator of adaptive behavior in children and adolescents. *Canadian Psychological Review*, 19, 1-26.
- Glaserfeld, V. E. (1997). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Goodenough, W. (1963). *Cooperation in change*. New York: Russell Sage Foundation.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospectus for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. L. (1988). School-university partnerships for educational renewal: Rationale and concepts. K. A. Sirotnik ve J. I. Goodlad (Eds.). *School-university partnerships in action: Concepts, cases and concerns*. (s. 3-31). New York: Teachers College Press.

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' perspective. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32.
- Gow, L., ve Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-23.
- Gök, F., ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Ankara: Eğitim Sen Yayıncılık.
- Gökmenoğlu, T., Beyazova, G., ve Kılıçoğlu, A. (2015). Mesleki Gelişim: Öğrenen olarak öğretmen eğitimcileri. *İlköğretim Online*, 14(2), 574- 592.
- Graber, K. C. (1996). Influencing student beliefs: The design of a "high impact" teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 451- 466.
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Gregorc, A. F.. (1973). Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, 57(377), 1-8
- Grossman, P., ve Wilson, S. ve Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (s. 23-36). New York: Pergamon Press
- Guba, E., ve Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/The New Developments In Teaching of Turkish and Constructivist Approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

- Gürbüztürk, O., ve Şad, S. N. (2009). Student Teachers' Beliefs about Teaching and Their Sense of Self Efficacy: A Descriptive and Comparative Analysis. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 201-226.
- Hamacheck, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. Lipka, R. P., ve Brinthaupt, T. M. (Eds.). *The role of self in teacher development* (s. 189–225). New York: State University of New York Press.
- Han, J., Yin, H., ve Wang, W. (2015). Exploring the relationship between goal orientations for teaching of tertiary teachers and their teaching approaches in China. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 1–11.
- Hannafin, M., Land, S., ve Oliver, K. (1999). Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory 2. Reigeluth, C. M. (Ed.). *Open learning environments: Foundations, methods, and models* (s.115-140). New York: Routledge.
- Harrison, C. and Killion, J. (2007) Ten Roles for Teacher. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54(4), 143-159.
- Hattingh, A., ve De Kock, D. M. (2008). Perceptions of teacher roles in an experience-rich teacher education programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 321-332.
- Hawley, W. D., ve Rosenholtz, S. (1984). Good schools: A synthesis of research on how schools influence student achievement. *Peabody Journal of Education*, 4(1), 1-178.
- He, Y., Levin, B. B., ve Li, Y. (2011). Comparing the content and sources of the pedagogical beliefs of Chinese and American pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 155-171.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., ve Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers and education*, 51(4), 1499-1509.

- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160- 189
- Hollon, R. E., ve Anderson, C. W. (1987). *Teachers' beliefs about students' learning processes in science: Self-reinforcing belief systems*. Annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Office of Educational Research and Improvement: U.S. Department of Education.
- Hoy, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20(2) , 119-132.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Record*, 91(1), 31-57
- Hung, Yu yih. (1977). Internal-external locus of control and adjustment problems among junior highschool students. *Bulletin of Educational Psychology*, 10, 107-122.
- Imig, D. G., ve Imig, S. R. (2007). Quality in teacher education: Seeking a common definition. Cochran Smith, M., Feiman Nemser, S., McIntyre, D. J., ve Demers, K. E. (Eds.). *Handbook of teacher education* (s. 95-112). NewYork: Routledge.
- Isikoglu, N., Baştürk, R., ve Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.

- İlgan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.
- Jacobs, J. C., van Luijk, S. J., Galindo-Garre, F., Muijtjens, A. M., van der Vleuten, C. P., Croiset, G., ve Scheele, F. (2014). Five teacher profiles in student-centred curricula based on their conceptions of learning and teaching. *BMC Medical Education, 14*(1), 220-230.
- Janzen, H.L. Beeken, D.,ve Hritzuk,J. (1973). Teacher attitudeas a function of locus of control. *Alberta Journal of Educational Research, 19*(1), 48-54.
- Judge, H., Lemosse, M., Paine, L. ve Sedlak, M. (1994). *The university and the teachers: France, the United States, England. Oxford Studies in Comprative Education*. United Kingdom: Triangle Journals Ltd.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*(1), 65-90.
- Kane, R., Sandetto, S. ve Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research, 72*(2), 177–228.
- Kantor, H. ve Lowe, R. (2004). Reflections on history and quality education. *Educational Researcher, 33*(5), 6-10.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction, 7*(3), 255- 275.
- Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. Dart, B., ve Boulton-Lewis, G. (Eds.). *Teaching and Learning in Higher Education*. (s. 1-25). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Kember, D. ve Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of Higher Education, 65*(1), 58-74.
- Kennedy, M. (1999). A test of some common contentions about educational research. *American Educational Research Journal, 36*(3), 511–541.

- Kennedy, M. M. (1997). *Defining an ideal teacher education program*. Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education
- Killmann, P.R. ve Howell, R. J. (1974). Effects of structure of marathon group therapy and locus of control on therapeutic outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 912.
- Kitchener, K. S. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and measurement. Mines, R. A., ve Kitchener, K. S. (Eds.). *Adult cognitive development: Methods and models* (s. 76-91). New York: Praeger.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustration from case studies. Goodson, I. F. (Ed.) *Studying teachers' lives* (s. 99-152). London: Routledge.
- Koballa Jr, T., Graber, W., Coleman, D. C., ve Kemp, A. C. (2000). Prospective gymnasium teachers' conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22(2), 209-224.
- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. J. Calderhead (Ed.). *Teachers' professional learning* (s.35-50). Philadelphia: Falmer Press.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 41(3), 264- 274.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- Küçükahmet, L. *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lamote, C. ve Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science*, 12 (4), 355-365.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lester, D. ve Genz, J. L. (1978). Internal external locus of control, experience as a police officer, and job satisfaction in municipal police officers. *Journal of Police Science and Administration*, 6(4), 479-81.
- Levin, B. and Y. He. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68.
- Levin, J., ve Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management: A hierarchical approach*. USA: Prentice Hall.
- Levin, T., ve Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157-181.
- Levitt, K. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1–22.
- Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper ve Row.
- Linkoln, Y. S. ve Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.
- Lonka, K., Joram, E. ve Bryson, M. (1996). Conceptions of learning and knowledge: Does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21(3), 240-260.
- Lotter, C., Harwood, W. S. ve Bonner, J. J. (2007). The influence of core teaching conceptions on teachers' use of inquiry teaching practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1318-1347.
- Lovat, T. J. ve Smith, D. (1995). *Curriculum: Action on reflection revisited*. Australia: Social Science Press.
- Luft, J. A. (1999). Teachers' salient beliefs about a problem solving demonstration classroom inservice program, *Journal of Science Teacher Education*, 36(2), 141-158.
- Luft, J. A. ve Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38- 63.



- MacKinnon, A. ve Erickson, G. (1992). The roles of reflective practice and foundational disciplines in teacher education. T. Russell, ve H. Munby (Eds.). *Teachers and Teaching: From classroom and reflection* (s. 192–210). London: Falmer.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48.
- Marland, P. (1988). Teachers' practical theories: Implications for preservice teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education ve Development*, 1(2), 15-23.
- Marland, P. ve Osborne. B. (1990). Classroom Theory, Thinking, and Action. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 93–109.
- Martin, A. J., Linfoot, K. ve Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347-358.
- Martin, E. ve Balla, M. (1990). *Conceptions of teaching and implications for learning*. Annual conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Griffith University, Brisbane.
- Martin, E. ve Ramsden, P. (1992). An expanding awareness: How lecturers change their understanding of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 15, 148-155.
- McDiarmid, G. W. ve Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 3, 134-156.
- McDonald, F. J. (1982). *A theory of the professional development of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- MEB, (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

- MEB EARGED. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaptıkları mesleki seminer çalışmalarının değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Meece, J. L. (2002). *Child and adolescent development for educator's* (2. Baskı.). New York: McGraw- Hil.
- Meijer, P., Verloop, N. ve Beijaard. D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15 (1), 59–84.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (çev. Turan, S.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hannafin, M., Land, S. ve Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. *Instructional-Design Theories And Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, 2, 115-140.
- Mevarech, Z. R. (1995). Teachers' paths on the way to and from the professional development forum T. Gusky, M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (s.151-170). New York: Teachers College Press.
- Miller, K. K. ve Gonzalez, A. M. (2010). Domestic and international service learning experiences: A comparative study of pre-service teacher outcomes. *Issues in Educational Research*, 20(1), 29-38.
- Mitchell, J. ve Marland, P. (1989). Research on teacher thinking: The next phase. *Teaching and Teacher Education*, 5(2), 115-128.
- Moallem, M. (1998). An Expert Teacher's Thinking and Teaching and Instructional Design Models and Principles: An Ethnographic Study. *Educational Technology Research and Development*, 46(2), 65–78.
- Morin, E. (2010). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Morine Dershimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, 40(3), 46-52.

- Munby, H. ve Russell, T. (1992). Transforming chemistry research into chemistry teaching: The complexities of adopting new frames for experience. T. Russell ve H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. (s. 90-123). London: Falmer Press.
- Murray, F. B. (1996). *The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers. The Jossey-Bass Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Murray, F. B. (2008). The role of teacher education courses in teaching by second nature. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 3, 1228-1246.
- NCTL. (2013). Report on research into maths and science teaching in the Shanghai region. National College for School Leadership, “<https://www.gov.uk/government/publications/report-on-research-into-maths-and-science-teaching-in-the-shanghai-region>” adresinden 20.03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nisbett, R. ve Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S. ve Mayes, J. (2005). Teachers’ beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571.
- Nowicki, S. ve Strickland, B.R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 40(1), 148-154.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan.
- OECD, (2009). *The professional development of teachers. Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.

- Ogan Bekiroğlu, F. ve Akkoç, H. (2009). Pre-service teachers' instructional beliefs and examination of consistency between beliefs and practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(6), 1173-1199.
- Oja, S. N. ve Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental process*. London: The Falmer Press.
- Okçabol, R. (2000). *Öğretmende aranan nitelikler ve yeni YÖK modeli*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale.
- Olafson, L. ve Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International journal of educational research*, 45(1-2), 71-84.
- Olson, J. K. (1988). *School world/micro-worlds: Computers and culture of the school*. Elmsfold: Pergamon Press, Inc.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri, öğretmen, öğrenci ve veli algılarına göre: Zonguldak örneği* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkinliği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. No:102
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pape, S. L. (1992). Personal theorizing of an intern teacher. *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*. AERA Annual Meeting, Chicago.
- Parpala, A., ve Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 355-370.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün, S. ve Demir, S. B., Çev.). Ankara: PegemA Akademi.

- Pedersen, S. ve Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57–76.
- Pereira, F. Lopes, A., ve Marta, M. (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational research*, 57(4), 451-469.
- Peterman, F. (1993). Staff development and the process of changing: A teacher's emerging beliefs about learning and teaching. Tobin, K. (Ed.), (s. 227- 245). *The practice of constructivism in science education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterman, F. P. (1991). *An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control: A personality determinant of Behavior*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Pitkaniemi, H., Karlsson, L. ve Stenberg, K. (2014). The relationship between Finnish student teachers' practical theories, sources, and teacher education. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 129- 141.
- Porlán, R. ve Del Pozo, R. M. (2004). The conceptions of in-service and prospective primary school teachers about the teaching and learning of science. *Journal of science teacher education*, 15(1), 39-62.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. ve Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Powell, R. ve Birrell, J. (1992). *The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers*. Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Direction for Adult and Continuing Education*. 93, 5-16.

- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Pugach, M. C. (1992). Uncharted territory: Research on the socialization of special education 33 teachers. *Teacher Education and Special Education*, 1(5), 133- 147.
- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 1-11.
- Resnick, L. (1989). Introduction. Resnick, L. (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (s. 1-24). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Retelsdorf, J. ve Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1111-1119.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L. ve Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and instruction*, 20(1), 30-46.
- Richardson, V. (1994). The consideration of beliefs in staff development. Richardson, V. (Ed.). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, V. (1994). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. ve Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 2(8), 559-586.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In John Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (s. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.

- Rickards, T., Den Brok, P. ve Fisher, D. (2005). The Australian science teacher: A typology of teacher–student interpersonal behaviour in Australian science classes. *Learning Environments Research*, 8(3), 267-287.
- Rivero, A., Azcárate, P., Porlán, R., del Pozo, R. M. ve Harres, J. (2011). The progression of prospective primary teachers' conceptions of the methodology of teaching. *Research in Science Education*, 41(5), 739-769.
- Rodriguez, M. E., Serra, M., Cabot, J. ve Guitart, I. (2006). *Evolution of the Teacher Roles and Figures in E-learning Environments*. Advanced Learning Technologies, Sixth International Conference, Kerkrade, Netherlands.
- Rokeach, M. (1968). *Belief, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rommetveit, R. ve Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge Press.
- Ross, D., Johnson, M. ve Smith, W. (1991). *Developing a professional teacher at the University of Florida*. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Ross, E. W., Cornett, J. ve McCutcheon, G. (Eds.). (1992). *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*. USA: SUNY Press.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17(1), 51- 65.
- Rotter, J.B. (1978). Generalized expectancies for problem solving and psycho therapy. *Cognitive Therapy and Research*, 2(1), 1-10.
- Samuelowicz, K. ve Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher education*, 41(3), 299-325.
- Samuelowicz, K. ve Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher education*, 24(1), 93-111.
- Sanders, D. P. ve McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 50-67.

- Sarıtaş, M. (2003). *Öğretmen Veli Görüşmelerinin Yönetimi ve Sınıf Yönetimi Ders Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Şahin, M. Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Senger, E. S. (1998). Reflective reform in mathematics: The recursive nature of teacher change. *Educational Studies in Mathematics*, 37(3), 199-221
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siddique, M. N. A. ve Ikeda, H. (2013). Science teachers' beliefs teaching and learning at secondary schools in Benglaesh. *GSE Journal of Education*, ISSN 2289- 3970, 37-63.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. Sigel, I. E. (Ed.). *Parental beliefsystem: The psychological consequences for children*. (s. 345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simmons, P., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, R., Craven, J., Tillotson, J., Brunkhorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J., Duggan-Haas, D., Parker, J., Cajas, F., Alshannag, Q., McGlamery, S., Krockover, J., Adams, P., Spector, B., La-Porta, T., James, B., Rearden, K. ve Labuda, K. (1999). Beginning Teacher: Beliefs and Classroom Actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930-954.
- Singleton, R. A., Straits, B. C. ve Straits, M. M. (2005). *Approaches to Social Sciences*. Oxford University Press.
- Socket, H. 2008. The moral and epistemic purposes of teacher education. Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts. M. Mochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, and K. E. Demers (Eds.). (s. 45-65). London: Routledge.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktörlük kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35), 196-205.



- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, cause and consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Spodek, B. (1974). Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. ve Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.
- Stephens, J. (1967). *The processes of schooling*. N.Y.: Holt, Rinehart, Winston.
- Strauss, A. ve Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Strauss, S. ve Ziv, M. (2004). Teaching: Ontogenesis, culture, and education. *Cognitive Development*, 19, 451–456.
- Subramaniam, K. (2014). Prospective secondary mathematics teachers' pedagogical knowledge for teaching the estimation of length measurements. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(2), 177-198.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. Harper, New York.
- Şahin, E., Işıksal, M. ve Ertepinar, H. (2010). In-service elementary school teachers' beliefs in science teaching practices. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 296- 306.
- Tabachnick, B. R. ve Zeicher, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tatto, M. T. (1999). The Socializing Influence of Normative Cohesive Teacher Education on Teachers' Beliefs about Instructional Choice. *Teachers and Teaching*, 5(1), 95–118.
- Tavakoli, M. ve Baniasad-Azad, S. (2017). Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: a mixed-method approach. *Teachers and Teaching*, 23(6), 674-688.

- TEDMEM (2014). *Öğretmen Göziyle Öğretmenlik Mesleği*, TEDMEM, Rapor Dizisi: 3, Ankara: TED Yayınları.
- TEDMEM (2014). *Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: TED Yayınları.
- Telman, N. ve Ünsal. P. (2004). *Çalışanların memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon yayıncılık
- Tertemiz, N. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Sınıf Yönetimi*. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. (s. 127–146). New York: Macmillan.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Trigwell, K. Prosser, M., ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993- 1016.
- Unruh, A. ve Turner, H. E. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-106.

- Uzuntiryaki, E., Boz, Y., Kirbulut, D. ve Bektas, O. (2010). Do pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism in their teaching practices? *Research in Science Education*, 40(3), 403-424.
- Üstün, P., Yıldırğan, N. ve Çeğiç, E. (2001). *Fen bilgisi eğitiminde model kullanma ile öğretimin başarıya etkisi*. Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi.
- Van Fleet, A. (1979). Learning to teach: The cultural transmission analogy. *Journal of Thought*, 14, 281-290.
- Varrati, A. M., Lavine, M. E. ve Turner, S. L. (2009). A New Conceptual Model for Principal Involvement and Professional Collaboration in Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(2), 480- 510.
- Virtanen, V. ve Lindblom-Ylänne, S. (2010). University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. *Instructional Science*, 38(4), 355-370.
- Vonk, J.H.C. ve Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110
- Wehling, L. ve Charters, W. (1969). Dimensions of teacher beliefs about the teaching process. *American Educational Research Journal*, 6(1), 7-29.
- Whitelegg, E. ve Parry, M., 1999. Real Life Contexts for Learning Physics: Meanings, Issues and Practice. *Phys Education*, 34(2), 68-72.
- Williams, M. ve Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.
- Wilson, S. M. ve Wineburg, S. S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89(4), 525-539.
- Wolfgang, C. H. ve Glickman, C. D. (1980). *Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Wood, T., Cobb, P. ve Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study. *American Educational Research Journal*, 28(3), 587-616.

- Woods, P. (1984). Teacher, self and curriculum. I. Goodson ve S. Ball (Eds.). *Defining the curriculum: Histories and ethnographies*. (s. 1-26). London: Falmer Press.
- Wragg, E. C. (1993). *Class Management*. Roudledge, London.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137- 150.
- YanezPinto, N. (2014). *Personal practical knowledge of graduate Spanish-teaching assistants: An issue of experience*. Georgia State University.
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175- 191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, R. (2001). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yiğit, N., Devocioğlu, Y. ve Ayvacı, H. Ş. (2002). *İlköğretim fen bilgisi öğrencilerinin fen kavramlarını günlük yaşamdaki olgu ve olaylarla ilişkilendirme düzeyleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTU, Ankara.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.
- Zeichner, K. ve Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (s. 329-348). New York: Macmillan
- Zeichner, Kenneth M. ve Tabachnick, B. Robert. (1981). Are the effects of university teachereducation 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 249- 372.
- Zhu, Z. ve Fan, X. (2012). Reflections on Teachers' Conceptions of Teaching: A Case Study. *Chinese Education ve Society*, 45(4), 42-55.

## Ek 1: Görüşme Formu

### GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, Ankara Üniversitesi, Eğitimde Program Geliştirme Doktora Programında yürütülmekte olan “Öğretmenlerin mesleki inançlarının tür ve kaynaklarının belirlenmesi” adlı doktora tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki inançlarının tür ve kaynaklarını belirlemektir. Bu amaçla, görüşme formu ile elde edilecek veriler ışığında öğretmenlerin mesleki inanç türlerinin özelliklerinin belirlendiği bir tip sınıflaması ve mesleki inanç kaynaklarının ve mesleki inançların branş, hizmet yılı ve mezun olunan fakülte temelinde sınıflandırılacağı bir model geliştirilecektir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Her bölümde meslek hayatınızda aldığınız karar ve uygulamalarınıza yön veren inançları belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Her bölüm yaklaşık 40 dakika sürmektedir. Görüşme ile elde edilen veriler anonim kalacak ve kimliğiniz kayıt altına alınmayacaktır. Veriler, araştırma süresince araştırmacının şifreli kişisel bilgisayarında depolanacak ve bunlara sadece araştırmacı ve tez komitesi üyeleri ulaşabilecektir. İzin vermeniz halinde görüşme ses kaydına alınacaktır. Ses kaydı, deşifrelerin ardından silinecektir.

Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Kararınızı her an değiştirebilir, görüşmenin herhangi bir aşamasında çekilebilir, istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilirsiniz. Araştırmaya katılmama tercihiniz ya da çekilme kararınız kimse ile paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya katılımınız ile öğretmen eğitimi alanına sağlayacağınız katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Emel BAYRAK ÖZMUTLU  
Ordu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi  
506 325 6443

#### Genel bilgiler

Meslekte kaçınıcı yılınız?

Hangi üniversite, fakülte ve bölümden mezun oldunuz?

1\_ Öğretmen olmanın nasıl bir deneyim olduğunu anlatabilir misiniz?

2\_ Neden öğretmen olmayı tercih ettiniz?/Bir tercih şansınız olsa yine bu mesleği seçer miydiniz?

3\_ Bir öğretmen olarak sorumluluklarınızı tam olarak yerine getirdiğinizi düşündüğünüz bir gününüzü anlatabilir misiniz?

4\_ Bir öğretmen olarak rol ve sorumluluklarınıza nasıl bir sınır çizdiniz?/ Rol ve sorumluluklarınız nerede son buluyor?

5\_ Nasıl bir öğretmen olmaya çalışıyorsunuz?/ Sınıftaki davranışlarınızı genel olarak açıklayabilir misiniz?

6\_ Mesleğinizde rol model aldığınız bir öğretmen var mı? Özelliklerinden bahsedebilir misiniz?

7\_ Bir öğretmen toplumdaki diğer bireylerden farklı olarak hangi özelliklere sahiptir?

8\_ Siz bu özellikleri nerede ve nasıl kazandınız? Değerlendirebilir misiniz?

9\_ Sınıf içi uygulamalarınızda öğrencilerinize cevap veremediğiniz, ihtiyaçlarını karşılayamadığınızı düşündüğünüz anlar oluyor mu? / Bu olayları anlatabilir misiniz? Nedenleri nelerdi?

10\_ Genel olarak değerlendirdiğinizde sizin ve diğer öğretmenlerin mesleki gelişim için en çok nelere gereksinimleri olduğunu gözlemliyorsunuz?

11\_ Sizi en çok zorlayan öğrenci kimdir? Özellikleri nelerdir?

12\_ En rahat çalıştığınız öğrenciler kimlerdir? Özellikleri nelerdir?

13\_ Çalışmaktan çok zevk aldığınız öğrencileriniz kimlerdir? Özellikleri nelerdir?

14\_ Size göre ideal bir öğrenci nasıl olmalıdır?

15\_ Siz nasıl bir öğrenci olmaya çalışıyordunuz?

16\_ Öğrenme sürecinde öğrencilerinizi genel olarak değerlendirebilir misiniz?

a\_ Nelerden hoşlanıyorlar, nelerden sıkılıyorlar?

b\_ Öğrencilerinizin öğrenme sürecindeki beklenti ve ihtiyaçlarının neler olduğunu gözlemliyorsunuz?

c\_ Öğrencilerinizin tümünü düşündüğünüzde, dersinizi planlarken ve uygularken hangi öğrenci özelliklerini dikkate alıyorsunuz?

17\_ Öğrencilerinizin yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmelerine /öğrenmelerine yardımcı olan etkili olduğunuzu düşündüğünüz yollar nelerdir?/Öğrenciler için anlamlı ve kalıcı öğrenme nasıl sağlanabilir?/ Neden?

18\_ Öğrencilerinizde neleri değiştirmek/geliştirmek istiyorsunuz?

19\_ Öğrencilerinizin hangi konularda öğrenme gereksinimlerinin fazla olduğunu gözlemliyorsunuz?

20\_ Öğrencilerinizde yaratmak istediğiniz değişim ve gelişimi ders içeriğiniz karşılayabiliyor mu?

21\_ Öğrencilerinizde yaratmak istediğiniz değişim ve gelişimi yaratabilmek için ders içeriğini nasıl düzenliyorsunuz?

22\_ Derslerinizde öğrencilerinize hangi özellikleri kazandırmaya çalışıyorsunuz?

23\_ Eğitim öğretim amaçlarınızı gerçekleştirebilmek için dersinizin içeriği yeterli mi?/İçeriğe neler eklenebilir/ çıkartılabilir?

24\_ Ders öncesinde hazırlık yapıyor musunuz? Nasıl?

25\_ Planlarınızı sınıfta uygulayabiliyor musunuz?/ Uygulayamadığınızda nedenleri neler oluyor?/ Bunlar nasıl telafi ediliyorsunuz?

26\_ Sınıfınızda tam öğrenmeyi yakalayabilmek için dersinizi nasıl işliyorsunuz?/ Hangi yöntem ya da yöntemleri kullanmayı tercih ediyorsunuz?

27\_ Farklı gereksinimleri, öğrenme özellikleri ve öğrenme düzeyleri olan öğrencilere ulaşmak için neler yapıyorsunuz?/ Neden?

28\_ Nasıl işlenmiş bir ders sizi tatmin eder?/ Sizin için ideal bir dersin özellikleri nelerdir?

29\_ Öğrencilerinizin bir konuyu anlayıp anlamadığına nasıl karar veriyorsunuz?

30\_ Öğrencilerinizin bir konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için neler yapıyorsunuz?

31\_ Sınıfınızda öğrenmenin meydana geldiğini nasıl anlıyorsunuz?/ Yeni bir konuya geçmeye nasıl karar veriyorsunuz?

32\_ Değerlendirmede etkili olan yollar nelerdir?/ Aksaklıklar oluyor mu? Oluyorsa bunları nasıl gideriyorsunuz?

33\_ Sınıfta beklemediğiniz/ ders işleyişini bozan durumlarla karşılaşıyor musunuz? Bunlar nelerdir?/ Bunlara nasıl müdahale ediyorsunuz? /Örnek verebilir misiniz?

34\_ Sınıf düzenini sağlamak için neler yapıyorsunuz?

35\_ Her yönüyle iyi bir şekilde düzenlenmiş bir sınıfı tanımlayabilir misiniz?

36\_ Sınıfınızda nasıl bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışıyorsunuz? / Bunun için neler yapıyorsunuz?

37\_ Size “iyi ki öğretmenim!” dedirten olaylar/yaşantılar oldu mu? Açıklayabilir misiniz?

38\_ Size “keşke öğretmen olmasaydım!” dedirten olaylar/yaşantılar oldu mu? Açıklayabilir misiniz?

39\_ Sınıf içi performansınızı, hangi unsurlar etkiliyor/belirliyor?

40\_ Mesleki deneyimleriniz öğretmenlik anlayış ve uygulamalarınızı nasıl etkiledi?



## Ek 2: Bireyselleştirilmiş Ölçek

İnanç

ifadesi.....

.....

.....

**Lütfen, yukarıdaki inancı benimsemenizde en belirleyici olan etkeni tablodan işaretleyiniz.**

Öğretmenlik deneyimlerim	Öğretmenlerim (ilkokul, ortaokul, lise öğretmenlerim)	
Kendi öğrenme biçimim, öğrenme alışkanlıklarım	Aile değerlerim (Dini inançlar, örf ve adetler)	
Kişisel yaşamım (Ebeveyn olmak, kişilik özelliklerim)	Eğitim fakültesinde gördüğüm dersler	
Eğitim fakültesindeki uygulama dersleri	Hizmet içi eğitim	
Stajyerlik dönemi eğitimi	Öğretmenlik yaptığım çevrenin sosyo ekonomik kültürel koşulları	
Yasa/yönetmelik/mevzuatlar/programlar (Bir üst düzeye geçişte kullanılan sınav sistemi/ sınıf geçme sistemi)	Mesleğimin toplumsal statüsü	
Eğitim paydaşlarının yaklaşımları İdare ( )- Veli ( )- Merkez ve yerel idareler ( )	Diğer:.....	

**Ek 3: Mesleki İnanç Kaynaklarının Öğretmenlerin Branşlarına Göre Gösterdiği Dağılım**

<b>Kaynak kategori</b>	<b>Kaynak alt kategori</b>	<b>T/S</b>	<b>S</b>	<b>OÖ/ÖE</b>	<b>İ</b>	<b>FK BM</b>	<b>F/M</b>	<b>F/D</b>	<b>E/T</b>	<b>B</b>	<b>BMR</b>
<b>Deneyim</b>	<b>Öğretmenlik deneyimlerim</b>	<b>41.4</b>	<b>47.7</b>	<b>53.2</b>	<b>52.2</b>	<b>60.9</b>	<b>55.3</b>	<b>56.8</b>	<b>68.4</b>	<b>45</b>	<b>56.6</b>
Deneyimin yaşandığı koşullar	Öğretmenlik yaptığım çevrenin SEK koşulları	3.1	2.9	0.8	3.4	3.6	0.7	1.4	2	3.3	2.8
	Yasa/yönetmelik /mevzuatlar/prog	0.4	0.4	0	2.5	1.6	2	0.5	0	3.3	2.1
	Mesleğimin toplumsal statüsü	0.4	1.7	0.6	3.4	1.2	1.3	1.9	0.3	0	0
	Eğitim paydaşlarının yaklaşımları	1.6	0.8	0.3	1	0	0	1.9	0	0.8	2.8
	Diğer	0.4	0.4	0	2.5	0.4	0.3	0	0.3	0	1.4
	<b>Deneyimin yaşandığı koşullar toplam</b>	<b>5.9</b>	<b>6.1</b>	<b>1.7</b>	<b>12.8</b>	<b>6.8</b>	<b>4.3</b>	<b>5.7</b>	<b>2.7</b>	<b>7.4</b>	<b>9.1</b>
<b>Bireysel yaşantılar</b>	<b>Öğretmenlerim</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1.1</b>	<b>5.4</b>	<b>3.6</b>	<b>2</b>	<b>0.9</b>	<b>2.4</b>	<b>5</b>	<b>0.7</b>
	Öğrenme biçim ve alışkanlıklarım	16.4	12.8	5.9	5.4	10.5	17.1	14.1	9.8	22.5	12.6
	Aile değerlerim	0.8	0	0.3	3.4	0.8	1.31	9.4	6.7	0.8	1.4
	Kişisel yaşamım/kişilik özelliklerim	26.9	20.6	19.7	10.3	11.3	13.5	9.9	10.1	8.3	12.6
	<b>Bireysel yaşantılar toplam</b>	<b>46.1</b>	<b>35.4</b>	<b>27</b>	<b>24.5</b>	<b>26.2</b>	<b>33.9</b>	<b>34.3</b>	<b>28.9</b>	<b>36.6</b>	<b>27.3</b>
<b>Öğretmen eğitimi</b>	<b>Eğitim F. gördüğüm dersler</b>	<b>5.1</b>	<b>8.2</b>	<b>9.3</b>	<b>9</b>	<b>3.6</b>	<b>3</b>	<b>1.8</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>0</b>
	Eğitim F. uygulama dersleri	1.2	2	7.6	0.5	2	1.3	0	0	0	3.5
	Hizmet içi eğitim	0.3	0.4	0.3	0	0.4	1.3	1.4	0	0.8	3.5
	Stajyerlik dönemi eğitimi	0	0.4	1.1	1	0	1	0	0	0	0
	<b>Eğitim toplam</b>	<b>6.6</b>	<b>11</b>	<b>18.3</b>	<b>10.5</b>	<b>6</b>	<b>6,6</b>	<b>3.2</b>	<b>0</b>	<b>10.8</b>	<b>7</b>

**Ek 4: Mesleki inanç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki tiplerine göre gösterdiği dağılım**

		İçerik ve Norm Odaklı	İletişim ve Rehberlik Odaklı	Zihin Odaklı
Deneyim	Öğretmenlik deneyimlerim	<b>57.2</b>	<b>54.4</b>	<b>51.9</b>
Deneyimin yaşandığı koşullar	Öğretmenlik yaptığım çevrenin sosyo ekonomik kültürel koşulları	2.1	2.3	2.3
	Yasa/yönetmelik/mevzuatlar/programlar	1.2	1	0.9
	Mesleğimin toplumsal statüsü	1.1	2.1	1.5
	Eğitim paydaşlarının yaklaşımları	1	0.2	0.7
	Diğer	0.6	0.6	0.6
	<b>Deneyimin yaşandığı koşullar toplam</b>	<b>6</b>	<b>6.2</b>	<b>6</b>
Bireysel yaşantılar	Öğretmenlerim	1.9	3.1	2.4
	Öğrenme biçim ve alışkanlıklarım	11.4	8.3	14.5
	Aile değerlerim	3.8	3.3	1
	Kişisel yaşamım/kişilik özelliklerim	12.9	17.4	11.4
	<b>Bireysel yaşantılar toplam</b>	<b>30</b>	<b>32.1</b>	<b>29.3</b>
Öğretmen eğitim	Eğitim F. gördüğüm dersler	4.1	4.3	7.3
	Eğitim F. uygulama dersleri	1.9	2.1	2.2
	Hizmet içi eğitim	0.7	0.9	0.9
	Stajyerlik dönemi eğitimi	0.1	0	0.9
	<b>Eğitim toplam</b>	<b>6.8</b>	<b>7.3</b>	<b>11.3</b>

**Ek 5: Mesleki inanç kaynaklarının öğretmenlerin hizmet yıllarına göre gösterdiği dağılım**

<b>Kaynak/ kategori</b>	<b>Kaynak/alt kategori</b>	<b>0-9 yıl</b>	<b>10-19 yıl</b>	<b>20-30 yıl</b>
1_Deneyim	<b>1.Öğretmenlik deneyimlerim toplam</b>	<b>48.6</b>	<b>57.9</b>	<b>58.5</b>
2_Deneyimin yaşandığı koşullar	2.a_Öğretmenlik yaptığım çevrenin SEK koşulları	2.6	1.5	2.6
	2.b_Yasa/yönetmelik/mevzuatlar/programlar	1.5	0.6	1.1
	2.c_Mesleğimin toplumsal statüsü	1.2	1	2.3
	2.d_Eğitim paydaşlarının yaklaşımları	1	0	1.1
	2.e_Diğer	0.3	0.1	1.4
	<b>2.toplam_Deneyimin yaşandığı koşullar toplam</b>	<b>6.6</b>	<b>3.2</b>	<b>8.5</b>
3_Bireysel yaşantılar	3.a_Öğretmenlerim	2.6	2.5	2.2
	3.b_Öğrenme biçim ve alışkanlıklarım	14.1	15.2	7.8
	3.c_Aile değerlerim	2	1.7	3.8
	3.d_Kişisel yaşamım/kişilik özelliklerim	14.6	11	13.9
	<b>3.toplam_Bireysel yaşantılar toplam</b>	<b>33.3</b>	<b>30.4</b>	<b>27.7</b>
4_Öğretmen Eğitim	4.a_Eğitim F. gördüğüm dersler	9	3.1	3.4
	4.b_Eğitim F. uygulama dersleri	1.5	3.3	1.3
	4.c_Hizmet içi eğitim	0.4	1.5	0.5
	4.d_Stajyerlik dönemi eğitimi	0.6	0.6	0.2
	<b>4.toplam_Öğretmen eğitimi toplam</b>	<b>11.5</b>	<b>8.5</b>	<b>5.4</b>

**Ek 6: Araştırma İzni**

T.C.  
ORDU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389/44/10460544  
Konu : Araştırma İzni

29.09.2016

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13).  
b) Emel ÖZMUTLU'nun 26.09.2016 tarihli başvurusu.

Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma görevlisi Emel ÖZMUTLU'nun hazırladığı "Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Tür, Kaynak ve Öğretim Yaklaşımları Bakımından Betimlenmesi" konulu tez çalışması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup; uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu çalışmanın Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma görevlisi Emel ÖZMUTLU tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilimiz ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda uygulanması , uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü çalışma evraklarının kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

Serdar YURDABAKAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
29.09.2016

Dr. Şaban KARATAŞ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aydın AKTAŞ  
2016.09.29

Saray Mah. Ulu Konaş Cad. No:5 52089 ORDU  
Telefon : (0 452) 223 16 29 / (401) Faks : (0 452) 225 01 44  
e-posta: arge52@meb.gov.tr Elektronik Ağ: http://ordu.meb.gov.tr

Bilgi  
Aydın AKTAŞ  
Memur

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9c05-ffa5-3da0-a216-f28a kodu ile teyit edilebilir.

**Ek: 7 Özgeçmiş**

Adı ve Soyadı : Emel BAYRAK ÖZMUTLU

Doğum Tarihi : 25.01.1984

İletişim Bilgileri : Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi/ Ordu

E-Posta Adresi : emelbayrakozmutlu@gmail.com

Öğrenim Durumu :

<b>Derece</b>	<b>Bölüm/Program</b>	<b>Üniversite</b>	<b>Yıl</b>
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2004
Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2012
Doktora Eğitimi	Eğitim Programları	Ankara Üniversitesi	2018

İş Deneyimi :

<b>Unvan</b>	<b>Görev Yeri</b>	<b>Yılı</b>
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2004-2013
Arş. Gör.	Ordu Üniversitesi	2015-...

**Ek: 8 Mesleki İnanç Kaynaklarının Analizinde Kullanılan Mesleki İnanç Kaynaklarının Sayı Karşılıkları**

1	Öğretmenlik deneyimlerim
2	Öğretmenlerim
3	Öğrenme biçim ve alışkanlıklarım
4	Aile değerlerim
5	Kişisel yaşamım/kişilik özelliklerim
6	Eğitim fakültesinde gördüğüm dersler
7	Eğitim fakültesindeki uygulama dersleri
8	Hizmet içi eğitim
9	Adaylık dönemi eğitimi
10	Öğretmenlik yaptığım çevrenin sosyo ekonomik kültürel koşulları
11	Yasa/yönetmelik/mevzuatlar/programlar
12	Mesleğimin toplumsal statüsü
13	Eğitim paydaşlarının yaklaşımları
14	Diğer