

**ADAY ÖĞRETMENLERİN İLK YIL MESLEKİ DENEYİMLERİNİN
HAMMERNESS, DARLING-HAMMOND VE BRANSFORD'UN ÖĞRETMEN
EĞİTİMİ MODELİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ:
BİR ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

Onur ERGÜNAY

Eskişehir 2018

**ADAY ÖĞRETMENLERİN İLK YIL MESLEKİ DENEYİMLERİNİN
HAMMERNES, DARLING-HAMMOND VE BRANSFORD'UN ÖĞRETMEN
EĞİTİMİ MODELİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ:
BİR ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

Onur ERGÜNAY

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2018**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1409E381 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Onur ERGÜNAY'ın "Aday Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un Öğretmen Eğitimi Modeli Bağlamında İncelenmesi: Bir Çoklu Durum Çalışması" başlıklı tezi 14.12.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Üye : Prof.Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU

Üye : Prof.Dr. Zeki ARSAL

Üye : Doç.Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Üye : Yard.Doç.Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

ADAY ÖĞRETMENLERİN İLK YIL MESLEKİ DENEYİMLERİNİN HAMMERNES, DARLING-HAMMOND VE BRANSFORD'UN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODELİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: BİR ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

Onur ERGÜNAY

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2018

Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu araştırmada öğretmenlikte ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşayan aday öğretmenlerin öğretmen vizyonlarındaki değişimlerin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi ve bu dönemde karşılaştıkları sorunlarla sorun kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 2014-2015 öğretim yılında Eskişehir ilinde göreve başlayan üç aday öğretmen araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Veriler bir öğretim yılı boyunca yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, katılımcı gözlemler ve bir açık uçlu anket yoluyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma süresince araştırmacı tarafından araştırma günlükleri yazılmıştır. Verilerin analizinde ikinci düzey tümevarım analizi kullanılmıştır. Öncelikle her aday öğretmenden elde edilen veriler birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş, daha sonra üç aday öğretmene ilişkin sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda üç aday öğretmenin genel öğretmen vizyonlarında, mesleğe yönelik anlayışlarında, kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarında, öğretim uygulamalarında ve eğilimlerinde değişimler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üç aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri süresinde sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kurumsal işleyiş, öğretim programı/materyali, öğrenci ve kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, Öğretmen vizyonu, Öğretmen eğitimi modeli, İlk yıl mesleki deneyim, Çoklu durum çalışması.

ABSTRACT

EXAMINING THE FIRST YEAR TEACHING EXPERIENCES OF BEGINNING TEACHERS WITH HAMMERNESSESS, DARLING-HAMMOND VE BRANSFORD TEACHER EDUCATION MODEL: A MULTI-CASE STUDY

Onur ERGUNAY

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2018

Supervisor: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGUZEL

The present study examines both the changes in beginning teachers' visions with regard to Hammerness, Darling-Hammond and Bransford teacher education model and the sources of challenges they faced with during their first year of teaching. The research design of the study was a multi-case study. Three beginning teachers who started teaching in public schools in Eskisehir, Turkey at the beginning of 2014-2015 schooling year was selected as participants through purposeful sampling. The data were collected through semi-structured and unstructured individual interviews, participant observations, and a questionnaire that included open-ended questions during 2014-2015 schooling year. In addition, research logs were also kept by the researcher throughout the study. Inductive analysis was used to analyse the collected data. After the data from each participant were analysed independently, they were compared with each other. The study revealed several changes in beginning teachers' visions. The changes vary in their overall teacher visions, understandings, conceptual and practical tools, practices and dispositions. Moreover, the study revealed that the beginning teachers faced with a lot of challenges based on classroom management, pre-service teacher education, organizational procedures, curriculum/instructional materials, students' characteristics, and personal/professional development during their first year of teaching.

Keywords: Teacher education, Teacher vision, Teacher education model, First year teaching experience, Multiple case study.

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora öğrenimimin başından itibaren birlikte çalışmaktan keyif aldığım, doktora tez sürecinde konu seçiminden tezin sonlandırılmasına kadar bir danışmanın nasıl liderlik edeceğini bana gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e çok teşekkür ederim.

Doktora sürecimin başından itibaren disiplini ve özenli çalışmanın önemini yansıtan değerli hocam Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a çok teşekkür ederim. Tez İzleme Komitelerini bir kaygı ortamından çıkarıp önerileriyle hem verimli hem de keyifli toplantılara çeviren değerli hocalarım Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ'e ve Yard. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na da teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin savunma jürisinde bulunmayı kabul edip önerileriyle tezimin niteliğine katkı yapan değerli hocalarım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'ya ve Prof. Dr. Zeki ARSAL'a teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca doktora sürecimin her aşamasında bana desteklerini esirgemeyen tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Hem doktora tez sürecinde hem de diğer araştırma projelerinde bir dost olarak katkısını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili arkadaşım Arş. Gör. Dr. Seray TATLI DALIOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora öğrenim sürecimin tamamında bana destek olan dostlarım Yard. Doç. Dr. Murat BURGAC'a, Fikret KONCA'ya, Yard. Doç. Dr. Mecit ASLAN'a, Öğr. Gör. Hakan YILDIRIM'a ve Okt. H. Mustafa DÖNMEZ'e çok teşekkür ederim.

Araştırmada ilk yıl mesleki deneyim sürecinin yoğunluğuna rağmen bu araştırmada katılımcı olarak yer alan üç öğretmene çok teşekkür ederim. Ayrıca okullarda araştırma yapmama izin veren Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, araştırmamı destekleyen Anadolu Üniversitesine ve bana rahat bir çalışma ortamı sunan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölüm Başkanlığına teşekkür ederim.

Yaşamımda fedakârlığını unutamayacağım annem Ayşe ERGÜNAY'a, çalışma disiplini ve özeni bana kazandıran ilk öğretmenim ve babam Asım ERGÜNAY'a, bana her zaman bir telefon uzaklığında olan abim Umut ERGÜNAY'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

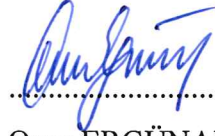
Son olarak yaşamımın zenginlikleri olan ve her zaman yanımda olan aşklarım eşim Deniz ERGÜNAY ile kızım Irmak ERGÜNAY'a minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Onur ERGÜNAY

Eskişehir 2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Onur ERGÜNAY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1. Öğretmen Vizyonu	10
1.2. Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford Öğretmen Eğitimi Modeli	14
1.3. Araştırmanın Amacı	21
1.4. Araştırmanın Önemi.....	21
1.5. Sınırlılıklar.....	23
2. ALANYAZIN	25
2.1. Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Doğrultusunda Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler Sunmaya Odaklı Araştırmalar.....	25
2.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Üzerindeki Etkilerine Odaklı Araştırmalar	33
2.3. Öğretmenlerin Meslekteki İlk Yıllarında Karşılaştıkları Sorunlara Odaklı Araştırmalar.....	35
2.4. İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Niteliklerindeki Değişimlere Odaklı Araştırmalar	37
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Deseni	39

	<u>Sayfa</u>
3.2. Katılımcılar.....	41
3.2.1. Mısra öğretmen	44
3.2.2. Nazım öğretmen	45
3.2.3. Ekin öğretmen	46
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	47
3.3.1. Veri toplama yöntemleri.....	49
3.3.1.1. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler.....	49
3.3.1.2. Açık uçlu anket	54
3.3.1.3. Katılımcı gözlemler	54
3.3.1.4. Yapılandırılmamış bireysel görüşmeler	57
3.3.1.5. Araştırma günlükleri	59
3.3.2. Verilerin analizi.....	60
3.3.2.1. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler.....	61
3.3.2.2. Açık uçlu anket	63
3.3.2.3. Katılımcı gözlemler	63
3.3.2.4. Yapılandırılmamış bireysel görüşmeler	63
3.3.2.5. Araştırma günlükleri	64
3.4. Araştırmada İnanırcılık	64
3.4.1. Güvenilirlik.....	65
3.4.2. Aktarılabirlik	67
3.4.3. Tutarlık	67
3.4.4. Onaylanabilirlik	67
3.5. Araştırmada Etik	68
3.6. Araştırmacı Rolü.....	69
4. BULGULAR.....	72
4.1. Mısra Öğretmene İlişkin Bulgular	72
4.1.1. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular	72
4.1.1.1. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde genel öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular	73
4.1.1.2. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde mesleğe yönelik anlayışlarındaki değişime ilişkin bulgular.....	77

4.1.1.3. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişime ilişkin bulgular	87
4.1.1.4. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretim uygulamalarındaki değişime ilişkin bulgular	93
4.1.1.5. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde eğilimlerindeki değişime ilişkin bulgular.....	98
4.1.2. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlara ve sorun kaynaklarına ilişkin bulgular	106
4.1.2.1. Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar.....	107
4.1.2.2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar.....	109
4.1.2.3. Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar	111
4.1.2.4. Öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlar	114
4.1.2.5. Öğrenci kaynaklı sorunlar.....	115
4.1.2.6. Kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar	116
4.2. Nazım Öğretmene İlişkin Bulgular	117
4.2.1. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular	117
4.2.1.1. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde genel öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular	118
4.2.1.2. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde mesleğe yönelik anlayışlarındaki değişime ilişkin bulgular...	122
4.2.1.3. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişime ilişkin bulgular	132
4.2.1.4. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretim uygulamalarındaki değişime ilişkin bulgular	139
4.2.1.5. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde eğilimlerindeki değişime ilişkin bulgular.....	146
4.2.2. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynaklarına ilişkin bulgular	157
4.2.2.1. Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar.....	158
4.2.2.2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar.....	160
4.2.2.3. Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar	161
4.2.2.4. Öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlar	164

	<u>Sayfa</u>
4.2.2.5. Öğrenci kaynaklı sorunlar.....	165
4.2.2.6. Kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar	166
4.3. Ekin Öğretmene İlişkin Bulgular	167
4.3.1. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular	168
4.3.1.1. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde genel öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular	169
4.3.1.2. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde mesleğe yönelik anlayışlarındaki değişime ilişkin bulgular... 173	173
4.3.1.3. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişime ilişkin bulgular	182
4.3.1.4. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretim uygulamalarındaki değişime ilişkin bulgular	185
4.3.1.5. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde eğilimlerindeki değişime ilişkin bulgular.....	190
4.3.2. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynaklarının ilişkin bulgular	195
4.3.2.1. Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar.....	196
4.3.2.2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar.....	199
4.3.2.3. Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar	200
4.3.2.4. Öğrenci kaynaklı sorunlar.....	204
4.3.2.5. Kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar	206
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	209
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	209
5.1.1. “İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin vizyonlarındaki değişimler nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlar ve yorumlar	209
5.1.2. “İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynakları nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlar ve yorumlar.....	234
5.2. Öneriler	242
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	242
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	245
KAYNAKÇA.....	248

EKLER
ÖZGEÇMİŞ

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 3.1. Katılımcılara ilişkin bilgiler	43
Çizelge 3.2. Uzman görüşü formu.....	51
Çizelge 3.3. Mesleki deneyim başında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	52
Çizelge 3.4. Eğitim öğretim yılı sonu katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	53
Çizelge 3.5. Eğitim öğretim yılının I. döneminde gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler	56
Çizelge 3.6. Eğitim öğretim yılının II. döneminde gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler	57
Çizelge 3.7. Gözlemler sonrası aday öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelere ilişkin bilgiler	59
Çizelge 3.8. Araştırma günlüklerine ilişkin bilgiler	60
Çizelge 3.9. Nitel Araştırmalarda İnanırcılık	64
Çizelge 5.1. Üç aday öğretmenin genel öğretmen vizyonlarındaki değişimler	209
Çizelge 5.2. Üç aday öğretmenin mesleğe ilişkin anlayışlarındaki değişimler	213
Çizelge 5.3. Üç aday öğretmenin kuramsal ve uygulama araçlarındaki değişimler.....	219
Çizelge 5.4. Üç aday öğretmenin öğretim uygulamalarındaki değişimler	225
Çizelge 5.5. Üç aday öğretmenin eğilimlerindeki değişimler	229
Çizelge 5.6. Üç aday öğretmenin karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynakları	235

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Öğretmen eğitimi aşamaları	3
Şekil 1.2. Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un (2005) Öğretmen Eğitimi Modeli	15
Şekil 3.1. Araştırma odağı ve araştırma durumları.....	40
Şekil 3.2. Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler ve aşamalar.....	41
Şekil 3.3. Araştırmada veri toplama süreci.....	48
Şekil 4.1. Mısra öğretmenin vizyonundaki değişimler.....	73
Şekil 4.2. Mısra öğretmenin karşılaştığı sorunlar.....	107
Şekil 4.3. Nazım öğretmenin vizyonundaki değişimler	118
Şekil 4.4. Nazım öğretmenin karşılaştığı sorunlar	158
Şekil 4.5. Ekin öğretmenin vizyonundaki değişimler.....	169
Şekil 4.6. Ekin öğretmenin karşılaştığı sorunlar.....	195

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Mısra öğretmenin öğretim yaptığı bir dersliğin planı.....	45
Görsel 3.2. Nazım öğretmenin öğretim yaptığı bir dersliğin planı	46
Görsel 3.3. Ekin öğretmenin öğretim yaptığı bir dersliğin planı	47
Görsel 4.1. Etkileşimli tahtada elektronik sunu kullanımı	91
Görsel 4.2. Etkileşimli tahtada kısa video kullanımı	92
Görsel 4.3. Anne rolü eğilimi.....	99
Görsel 4.4. Aktif öğrenci rolü eğilimi-öğrenci sunumu 1	101
Görsel 4.5. Aktif öğrenci rolü eğilimi-öğrenci sunumu 2	101
Görsel 4.6. Aktif öğrenci rolü-öğrencilerin teneffüste sunum hazırlıkları.....	103
Görsel 4.7. Ders kitabındaki açıklamaları öğrencilere yazdırma	124
Görsel 4.8. Sınıfta etkinlik planlama.....	140
Görsel 4.9. Sınıfta etkinlik planlama.....	140
Görsel 4.10. Etkinlik değerlendirmede çalışma kağıdı kullanma	143
Görsel 4.11. Öğrencilerin açıklamaları not almaları	151
Görsel 4.12. Öğrencilerin alıştırmaları tahtada çözmeleri	152
Görsel 4.13. Ekin öğretmenin uzun makarna çubuklarını öğrencilere dağıtımı	171
Görsel 4.14. Ekin öğretmenin sınıf tabanındaki kareleri kullanması.....	175

1. GİRİŞ

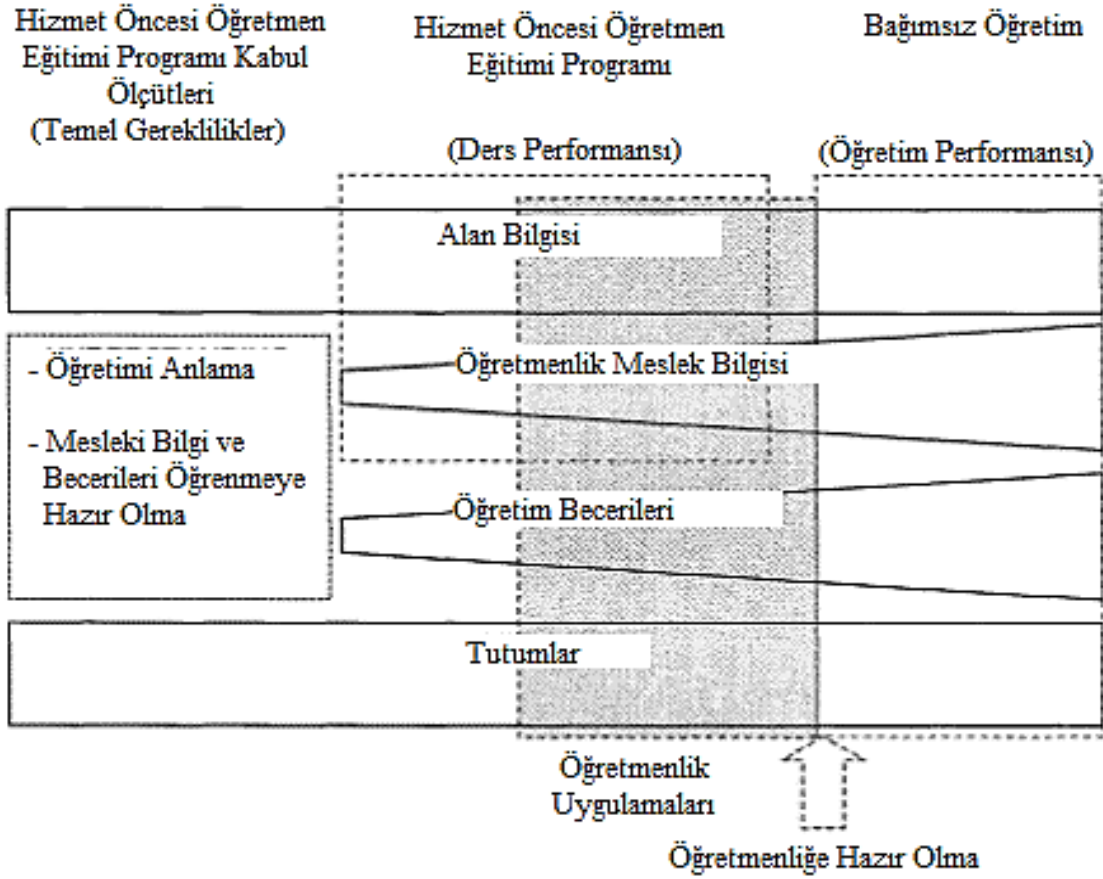
Eğitim programlarının etkili bir biçimde uygulanması ve geliştirilmesi, nitelikli eğitim sistemlerinin oluşturulmasında önemli unsurlar olarak düşünülebilir. Nitelikli eğitim sistemlerine sahip ülkelerin toplumsal ve ekonomik gelişmişliklerinin yüksek düzeyde olması eğitim sistemleri ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki kurulabileceğini göstermektedir (Sağlam, 2011). Öğretmenler de programların uygulanmasında rol alarak nitelikli eğitim sistemlerinin oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenciler üzerinde uzun süreli etkileri olmakta ve öğrenme süreçlerine doğrudan etki yapmaktadırlar (Cochran-Smith, 2004; Darling-Hammond, 2006a; Stronge, 2007). Day (1999) yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrenmeye odaklı bir toplum hedefini gerçekleştirmede en önemli varlıkların öğretmenler olduklarını belirtmiş bu süreçte hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimindeki niteliğin öğrencilerinin başarıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin daha yüksek niteliklere sahip olarak yetiştirilmesinin öğrenme süreçlerinin daha etkili ve eğitim sistemlerinin daha nitelikli olmalarına katkı yapacağı öngörülebilir. Örneğin uluslararası değerlendirmelerde başarı gösteren ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerindeki ortak özelliklerin yüksek nitelikte öğretmen yetiştirilmesine önem verme ve öğretmen eğitimine daha fazla kaynak aktarma olduğu belirtilmektedir (Darling-Hammond ve Lieberman, 2012; Darling-Hammond, 2006b). Bu durum öğretmen eğitimine önem verilmesinin, ülkelerin gelişmişliklerine ve eğitim sistemlerinin daha nitelikli olmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Öğretmen eğitimi eğitim bilimleri alanında önemli ve güncel bir çalışma konusu olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 2013; Zgaga, 2013). Calderhead ve Shorrock (1997) öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların artmaya başladığını ve uluslararası dergilerde ve ulusal/uluslararası konferanslarda bu konuda yapılmış araştırma bulgularının paylaşıldığını ifade etmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalarda öğretmen eğitimindeki sorunların yaygın bir araştırma odağı olduğu görülmektedir. Örneğin Loughran, Brown ve Doecke (2001) öğretmen eğitiminde kuramsal bilgiler ile uygulamalar arasındaki kopukluğun önemli bir sorun olduğu sonucuna ulaşmış ve günümüzdeki öğretmen eğitimi programlarının, nitelikli öğretmen yetiştirmede yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmen eğitimi programlarının “romantik bir geçmiş ya da zaman kaybı” (s. 22) olması yerine öğretmenlerin temel mesleki bilgilerini oluşturma ve mesleki öğrenmelere hazırlama işlevinin olması

gerekliliği vurgulanmıştır (Loughran, Brown ve Doecke, 2001). Aubusson ve Schuck (2013) ise öğretmen eğitimindeki sorunlar arasında öğretmen niteliğinin dūřuk olmasına bağlı olarak, uygulanmakta olan öğretmen eğitimi modellerine yönelik memnuniyetsizliği ifade etmişlerdir. Bu sorunun nedeni olarak da kuramsal bilgilerin öğretmen adaylarına aktarılmasına dayalı modellerin, öğretmenlerin uygulamada başarılı olması için yeterli olmaması gösterilmektedir.

Yukarıdaki grūřlerle benzer doğrultuda Darling-Hammond (2006a, 2006b, 2010) kuram ve uygulama ile üniversite ve okullar arasındaki ilişkilerde kopukluk bulunmasını öğretmen eğitimindeki sorunlar arasında açıklamıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarına ilişkin eleştirilerin program sūrelerinin yetersizliğine, programdaki kuramsal ve uygulama dersleri arasındaki kopukluğa ve hizmet öncesi eğitimdeki uygulamalarla öğretmenlikteki uygulamaları arasındaki tutarsızlığa yönelik olduğunu vurgulamıştır. Bu sorunlara ilişkin olarak Feiman-Nemser (2001) öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sonunda mesleki bilgi ve beceri alanlarını ilişkilendirmede sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunun nedenleri olarak ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi sūrecindeki derslerle öğretmenlik uygulamaları arasında ilişki kurulamaması, alan bilgisine daha fazla önem verme, yeterli dūzeyde mesleki anlayışlar geliştirememe ve sonuç olarak kuramsal bilgilerle uygulamalar arasında ilişki kurulamamasını ifade etmiştir.

Öğretmen eğitimi sorunlarına ilişkin yukarıdaki grūřler incelendiğinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile öğretmenlikteki uygulamaları arasındaki kopukluğun önemli bir öğretmen eğitimi sorunu olduğu görülmektedir. Bu kopukluğu öğretmen eğitiminde yaşanılan sorunlar arasında ifade eden birçok araştırmacı, öğretmen eğitiminin sadece üniversitelerde yürütülen bir sūre olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmacılardan Casey (2005) öğretmen eğitimi sūrecindeki aşamaları üç boyutlu olarak açıklamıştır (şekil 1.1).



Şekil 1.1. Öğretmen eğitimi aşamaları

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi, Casey (2005) öğretmen eğitimi sürecini hizmet öncesi eğitime kabul ölçütleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı ve bağımsız öğretim dönemi olmak üzere üç aşamalı olarak açıklamıştır. Bu modelde hizmet öncesi eğitime kabul sürecinde öğretimi anlama ile mesleki bilgi ve becerileri öğrenmeye hazır olma ölçütlerinin temel gereklilikleri oluşturduğu görülmektedir. Öğretimi anlama boyutu hizmet öncesi öğretmen eğitimine giriş sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve anlayışlarını kapsamaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimine kabul ölçütleri aşamasında yer alan diğer boyut ise bu adayların mesleki bilgi ve becerileri öğrenmeye hazır olma durumlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimine kabul sürecinde bu durumlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu temel gerekliliklere sahip öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında öğrenim görmeleri modeldeki ikinci aşamayı oluşturmaktadır. Bu aşama öğretmen adaylarının alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik dersler aldıkları, öğretim becerilerini ve mesleğe yönelik tutumlarını

geliştirdikleri ve öğretmenlik uygulamaları yaptıkları bir süreç olarak açıklanmıştır. Programın sonunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır oldukları kabul edilmekte ve üçüncü aşamaya geçtikleri görülmektedir. Bağımsız öğretim olarak ifade edilen üçüncü aşama ise öğretmenliğe başlama ve gerçek öğretim performansını kapsamaktadır. Modelde aşamalar arasındaki geçişlerin önemi de vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tamamlanması sonrası bağımsız öğretim aşamasına geçiş dönemi olması nedeniyle öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olarak vurgulanmıştır.

Öğretmen eğitimi sürecinde sürekliliğin vurgulandığı diğer bir görüş de Ingvarson, Beavis ve Kleinhein (2007) tarafından ifade edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmen eğitimi süreçlerine ilişkin algılarına odaklanan araştırmalarında, öğretmen eğitimi sürecinin, öğretmen eğitimi öncesi edinilmiş özellikler ve geçmiş yaşantılar, hizmet öncesi eğitim ve öğretmenlikteki ilk yıl deneyimleri olmak üzere üç aşamayı kapsadığını belirtmişlerdir. Ayrıca her aşamanın birbirini tamamlayıcı biçimde yürütülmesinin ve özellikle ilk yıllardaki mesleki deneyimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimi süreci, Feiman-Nemser (2001) tarafından da hizmet öncesi, uyum süreci ve sürekli mesleki gelişim olmak üzere üç aşamalı bir şekilde açıklanmıştır. Bu çerçevede hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin imge ve inançlarının oluşturulduğu, alan bilgilerinin geliştirildiği, öğrenci ve öğrenmeye yönelik anlayışların kazandırıldığı bir dönem olarak betimlenmiştir. Bu dönemde gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin bir başlangıç birikimi oluşturmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu birikimin de daha sonraki mesleki öğrenmelere yön verebileceği ifade edilmiştir. Feiman-Nemser'in (2001) çerçevesindeki ikinci aşama öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarındaki deneyimlerini kapsayan uyum süreci olarak adlandırılmıştır. Bu aşama mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem öğretim yaptığı hem de öğretmeyi öğrenmeye çalıştığı bir dönem olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu dönemin mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yoğun bir dönem olduğu ve bu süreçteki deneyimlerinin sadece öğretmenliğe devam edip etmemelerini değil nasıl bir öğretmen olacaklarını da etkilediği ifade edilmiştir (Feiman-Nemser, 2001).

Yukarıdaki görüşlerde öğretmen eğitiminin sürekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrası ilk yıl mesleki deneyim döneminin de öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemli bir aşama olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrası mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde, yoğun bir süreci tam olarak yürütebilmelerinin çok mümkün olmadığı ve uygulamada sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Kosnik ve Beck, 2009). Benzer biçimde Fantilli ve McDougall (2009) da meslekteki ilk yılların genellikle öğretmenlerin kariyerlerinin en zor yılları olduğunu, öğretmenler için aşırı derecede yoğun geçtiğini vurgulamış ve bu süreçte öğretmenlerin çok fazla zaman ve çaba harcadıklarını belirtmiştir. Calderhead ve Shorrock (1997) ve Wanzare (2007) de öğretmenlerin çoğunun mesleki deneyimlerinin ilk yıllarında zorluklar yaşadıklarını ifade edip, bu dönemdeki uygulamalara odaklanan araştırmaların yapılmasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca bu dönemde yaşanan deneyimler, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yaşamlarının tamamını etkileyebileceği ifade edilmektedir (Fantilli ve Mcdougall, 2009; Loughran, Brown ve Doecke, 2001; Kane ve Francis, 2013; Wanzare, 2007). Bu doğrultuda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin algıladıkları sorunların, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Black, 2003). Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerine yönelik görüşler incelendiğinde bu dönemin öğretmen eğitiminin önemli bir aşaması olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen eğitimi sürecinin önemli bir aşaması olarak düşünülen öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilen birçok uluslararası ve ulusal çalışmanın konusu olmuştur. Alanyazında bu döneme odaklanan araştırmalar incelendiğinde aşağıdaki boyutlar altında toplandıkları görülmektedir:

- Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler sunmaya odaklı araştırmalar
- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri üzerindeki etkilerine odaklı araştırmalar
- Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlara odaklı araştırmalar
- İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmenlerin mesleki niteliklerindeki değişimlere odaklı araştırmalar

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin incelendiği birçok uluslararası çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin incelenmesi ve bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır (Battle, 2008; Black, 2003; Ewing ve Smith, 2003; Heath, 2015; Lebel, 2010; Loughran, Brown ve Doecke, 2001; Moore-Hayes, 2008; Pikula, 2015; Scruggs-Williams, 2003; Thompson, 2010; Zhang, 2007). Bu araştırmaların sonuçlarında hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretim becerilerinin geliştirilmesine ve öğretimde teknoloji kullanımına daha fazla önem verilmesi, sınıf yönetimine yönelik daha uygulamalı bir öğretimin yapılması, öğretmenlik uygulamalarının daha etkili gerçekleştirilmesi ve deneyimler yoluyla öğrenmeye yönelik uygulamaların yapılmasına yönelik önerilerin sunulduğu görülmektedir.

Bu dönemdeki deneyimlerin incelenmesine dayalı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik önerilerin sunulduğu araştırmalara ulusal alanyazında da ulaşılmıştır (Cihan, 2016; Çakmak, 2013; Ergenekon, 2005; Güvendir, 2017; Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Kozikoğlu, 2016; Öztürk, 2016; Öztürk ve Yıldırım, 2014; Salı, 2008; Sarı, 2011; Toker-Gökçe, 2013). Öğretim becerileri ve sorunlarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi, sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamalarına daha fazla önem verilmesi ile okullardaki kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirme yapılması ulaşılan birçok ulusal çalışmada önerilmiştir.

Öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinin incelendiği araştırmalar arasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin bu dönemdeki deneyimleri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Bu boyuta odaklı uluslararası araştırmalar incelendiğinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında üst düzey alan bilgisi ile alan öğretimi bilgisi kazandırılmasına ve öğretim becerilerinin uygulamaya dayalı olarak öğretilmesine önem verilen programların, öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinde daha etkili olduğu görülmektedir (Bielicki, 2014; Harris, 2009; Ingvarson, Beavis ve Kleinhenz, 2007; Pettway, 2005; Robertson, 2011). Bununla birlikte sınıf yönetimi, özel eğitim, değerlendirme süreçleri ve kurumsal işleyiş boyutlarında yeterli düzeyde öğretim sunulmayan programların, öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmaktadır.

Bu boyuta yönelik gerçekleştirilmiş iki ulusal çalışmaya ulaşılmıştır (Kılıçkaya, 2012; Kızıldağ, 2007). Kılıçkaya'nın (2012) araştırmasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında davranış yönetimine ilişkin kuramsal bilgilerin yeterli düzeyde

kazandırıldığı, ancak aynı boyuta ilişkin uygulamaya yönelik bilgilerin ise yeterli düzeyde kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Kızıldağ'ın (2007) çalışmasında ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yapılan öğretim teknolojilerine yönelik bir uygulamanın mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin incelendiği uluslararası ve ulusal çalışmaların odaklandığı diğer bir konu ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları olmuştur. Uluslararası alanyazında bu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara odaklı araştırmalar incelendiğinde sınıf yönetimi, fazla iş yükü, öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik uygulama yapma, zaman yönetimi, yetersiz kurumsal destek gibi sorunların vurgulandığı görülmektedir (Bingley, 2015; Confait, 2015; Meister ve Melnick, 2003; Wanzare, 2007). Ulusal çalışmalarda da benzer şekilde fazla iş yükü, yetersiz kurumsal destek ve sınıf yönetimi sorunlarının yaşandığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Boyraz, 2007; Özgün, 2005; Öztürk, 2008).

Yapılan alanyazın taramasında ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmenlerin bazı mesleki niteliklerindeki değişimlere odaklanan araştırmalara da ulaşılmıştır. Clark'ın (2009) çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sonunda genel öğretmenlik yeterliklerinde eksiklik hissetmeye başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Wasserman'ın (2011) çalışmasında ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu dönemde öğrenci özelliklerini dikkate almaya ve deneyimlerden öğrenmeye önem vermeye doğru bir yönelim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İlk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretmenlerin mesleki niteliklerinde değişime odaklanan ulusal çalışmalar incelendiğinde, Akdağ'ın (2012) çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve ailelerle iletişim boyutundaki kaygılarında azalma olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan diğer ulusal çalışmada ise Bümen ve Ercan-Özaydın (2013) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri sonunda özyeterliklerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki özetlenen uluslararası ve ulusal çalışmalar öğretmen eğitimi alanında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin önemli bir araştırma odağı olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitimi sürecinde ilk yıl mesleki deneyimlerin önemine ilişkin olarak Loughran, Brown ve Doecke (2001) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri yoluyla öğrendiklerinin

birbirinden bağımsız düşünölemeyeceğini ve bu iki süreç arasında ilişkiler kurulmasının öğretmenler, öğretmenlik mesleği ve eğitim bilimi alanı için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminin mesleki değerler, bilgiler ve uygulamalara ilişkin bir zemin oluşturduğunu, ancak gerçek sınıf ortamlarında yürütölen öğrenme-öğretme süreçlerini tam olarak yansıtamadığını belirtmişlerdir (Loughran, Brown ve Doecke, 2001).

Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi eğitim ve ilk yıl deneyimlerinin önemi Feiman-Nemser (2001) tarafından da vurgulanmıştır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının mesleki eğilimlerini, hedeflerini ve tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarını kapsayan bir öğretmenliğe “başlangıç repertuarı” (s. 1081) oluşturduklarını ifade eden Feiman-Nemser (2001), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştiren yoğun ve biçimlendirici bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Uluslararası alanyazındaki duruma benzer şekilde son yıllarda öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerine yönelik çalışmaların Türkiye’deki öğretmen eğitimi araştırmalarında da odaklanılan bir boyut olduğu ifade edilebilir. Türkiye’deki nitelikli öğretmen yetiştirme sorununa ilişkin Siyaset, Ekonomi ve Toplum Vakfı (SETAV) raporunda Özoğlu (2010) Türkiye’de öğretmen eğitimi sürecine yönelik olarak bazı öneriler sunmuştur. Bu raporda ifade edilen bir öneride öğretmen eğitimi sürecinin yaşam boyu öğrenme bağlamında hizmet öncesi öğretim dönemiyle sınırlandırılmaması gerektiği belirtilmiş ve öğretmenlerin okullardaki deneyimlerinin de öğretmen eğitimi bağlamında incelenmesi vurgulanmıştır. Bu öneri Darling-Hammond (2006), Feiman-Nemser (2001) ve Loughran, Brown ve Doecke’nin (2001) öğretmen eğitiminin mesleki deneyimlerle birlikte devam edip sürekliliğin sağlanması görüşünü desteklemektedir.

Benzer doğrultuda Yıldırım (2013) Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen eğitimi programlarında elde edilen bilgi ve becerilerin öğretmenliğe başladıktan sonraki performansları üzerindeki etkilerini inceleyen az sayıda araştırma yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimleri sürecindeki öğretmenlik performanslarının öğretmen niteliğinin gerçek göstergesi olduğunu belirtip mesleki deneyimlerin önemini vurgulamıştır. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003) da Türkiye’de öğretmenlerin tamamladıkları hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki derslerin kendilerini okullardaki mesleki deneyimlere hazırlamada

yetersiz kalabileceği ve mesleki deneyimlerin incelenmesine yönelik araştırmaların önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Türkiye'deki öğretmen eğitimine ilişkin belirtilen yukarıdaki görüşler öğretmen eğitiminin hizmet öncesi dönemle sınırlı olmaması ve öğretmenlerin okullardaki mesleki deneyimlerine odaklanılması yönünde bir yönelimi yansıtmaktadır. Bu yönelimin uluslararası alanyazında ve uygulamalarda vurgulanan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanma yönelimiyle benzer doğrultuda olduğu görülmektedir (Calderhead ve Shorrock, 1997; Casey, 2005; Darling-Hammond, 2006; Ewing ve Smith, 2003; Hammerness, 2006; Ingvarson, Beavis ve Kleinhein, 2007; Loughran, Brown ve Doecke, 2001; Wanzare, 2007).

Kosnik ve Beck (2009) de öğretmen eğitimi sürecinde öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin önemini vurgulamışlardır. Bu kapsamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler doğrultusunda öğretmen eğitimi sürecine ilişkin yedi önceliği ortaya koymuşlardır. Bu öncelikler planlama, ölçme değerlendirme, sınıf düzeni, kaynaştırma eğitimi, konu alanı ve öğretmenlik meslek bilgisi, mesleki kimlik ve son olarak öğretmen vizyonu olarak adlandırılmıştır. Bu kavramlar arasında öğretmen vizyonunun diğer önceliklerin bir araya getirilmiş şekli olarak öğretmen eğitimi sürecinde önemli bir boyut olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen vizyonu kavramına ilişkin olarak Kosnik ve Beck (2009) öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmen vizyonlarında değişimlerin olabileceğini ve bu değişimlerin öğretmenlerin gelecek yıllardaki mesleki uygulamalarını etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öğretmen eğitimi alanında önemli bir araştırma odağı olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de öğretmen eğitimi sürecindeki uygulamalar incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin ülke genelinde yapılan merkezi sınavlardan elde ettikleri puanlarına göre üniversitelerin eğitim fakültelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yerleştirildikleri görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlik mesleğine yönelik herhangi bir giriş özelliği dikkate alınmamaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına başlayan öğretmen adayları program boyunca alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisine yönelik derslere devam etmektedirler. Bu süreçte ayrıca Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri de yer almaktadır. Bu derslerde öğretmen adayları okullarda gözlem ve uygulama yapma olanağına sahip olmaktadırlar. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programını başarıyla tamamlayan

öğretmen adayları ülke genelinde merkezi olarak yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan yeterli puan aldıkları takdirde devlet okullarında öğretmenliğe başlayabilmektedirler. Ataması yapılan ve ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşayan öğretmenler aday öğretmenler olarak tanımlanmaktadır ve bu öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinden Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü sorumludur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Bu dönemde gerçekleştirilen performans değerlendirmesi ve sınavlarda başarılı olan aday öğretmenler adaylık sürecini tamamlayıp öğretmen olarak atanmaktadır.

İlgili alanyazındaki çalışmalar ve uygulamadaki süreç dikkate alındığında hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrasındaki aşama olan öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin öğretmen eğitiminde önemli bir dönem olduğu görülmektedir. Bu yoğun dönemde aday öğretmenlerin mesleki niteliklerinde değişimler olabileceği öngörülebilir. Bununla birlikte uluslararası ve ulusal çalışmalarda ise bu süreçte ortaya çıkan değişimlere odaklanan az sayıda araştırmaya olduğu görülmektedir (Akdağ, 2016; Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013; Clark, 2009; Wasserman, 2011). Bu çalışmalarda mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde genel öğretmen yeterlikleri, özyeterlikleri, mesleğe yönelik tutumları, sınıf yönetimi uygulamaları ile öğretim yöntem ve teknik seçimleri gibi çeşitli özelliklerindeki değişimlere odaklanılmıştır. Bu özellikler öğretmen eğitimine ilişkin alanyazında ifade edilen öğretmenlerin vizyonlarıyla ilişkilendirilebilecek boyutlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmen vizyonlarıyla ilişkilendirilebilecek bütün özelliklerindeki değişimlerin incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu süreçte öğretmen vizyonlarındaki değişimlerin kapsamlı bir şekilde incelenebilmesi için kavramın nasıl tanımlandığı ve hangi bileşenleri kapsadığının açıklanması gerekmektedir.

1.1. Öğretmen Vizyonu

Öğretmen vizyonu birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Feiman-Nemser (2001) öğretmen vizyonunu öğretmenlerin mesleki öğrenme ve uygulamalarına esin kaynağı olup rehberlik etmesi amacıyla oluşturulması gereken etkili öğretime ve ileri derecede mesleki sorumluluklara ilişkin güçlü imgeler olarak açıklamıştır. Kennedy (2006) birçok mesleki yükümlülüğü aynı anda yerine getirmekle uğraşan öğretmenlerin karmaşık öğretim süreçlerini yürütebilmeleri için bir öğretmen

vizyonu oluşturmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu vizyonu ise sadece inançlara dayalı bir anlamdan çok gerçekçi amaç ve yönelimleri içeren ve bunlara yönelik eylemleri kapsayan bir kavram olarak açıklamıştır. Benzer şekilde Kosnik ve Beck (2009, s. 167) de öğretmen vizyonunu “Yapmamız gereken; öğretmen adaylarının teorik ama somut, idealist ama gerçekçi, kapsamlı ama seçici ve bütünlük bir öğretim vizyonu geliştirmelerine yardımcı olmaktır” şeklinde gerçekçi olma durumuna vurgu yaparak açıklamıştır.

Kosnik ve Beck (2009) öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceklerine yönelik doğru ve etkili kararlar verebilmeleri için öğretim hedeflerine, ilkelerine ve uygulamalarına ilişkin kapsamlı ve bütünlük anlayışlara gereksinim duyduklarını belirtip bu anlayışların vizyon kavramıyla tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen vizyonunu hem teori hem uygulamayı kapsayan geniş fikir, ilke ve imge ağları olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte iyi bir öğretmen vizyonunun oluşturulmasının karmaşık ve zor bir iş olduğu vurgulamışlar ve öğretmen vizyonunun bileşenlerini 10 madde şeklinde açıklamışlardır (Beck ve Kosnik, 2014):

1. Öğrencilerin akademik, sosyal, duyuşsal, politik, kültürel, estetik, fiziksel, vb. gelişimlerine de katkı sağlayan ‘engin bir öğretmen rolü’
2. Dünyayı anlama ve bir yaşam biçimi geliştirmeye dönük olarak ‘öğrenmeleri yaşamla ilişkilendirme’
3. Temel hedefleri belirleyip hangi alana ve konuya ne kadar ağırlık verileceğiyle ilişkili olarak ‘öğrenmeleri öncelik sırasına koyma’
4. Temalar, konular ve fikirler arasında bütünlüğe dayalı olarak ‘öğrenmeyi bütünlükleştirme’,
5. Öğrencilerin farklı yetenek, gereksinim ve ilgilerine göre ‘öğrenmeyi bireyselleştirme’,
6. Öğrencilerin öğrenme özerkliklerini geliştirmelerine destekleyerek ‘öğrenci tercihi’ne önem verme
7. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğrenmelerine ilişkin olarak ‘işbirliği ve birlikte öğrenme’
8. Güvenli ve sosyal bir sınıf topluluğu, samimi ve destekleyici öğrenci-öğretmen ilişkilerine yönelik olarak ‘sınıf topluluğu ve öğretmen öğrenci ilişkileri’
9. Akademik programda ve sınıf ortamında ‘kaynaştırma ve eşitlik’
10. Okulda ve okul dışında öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ‘iş-yaşam dengesi’ (Beck ve Kosnik, 2014, 16).

Beck ve Kosnik’in (2014) öğretmen vizyonunun hangi boyutları kapsadığına ilişkin açıklamaları bu kavramın tanımlanmasına katkı sağlamıştır. Hammerness (2006) da kavramın karmaşıklığını ifade etmiş ve ayrıntılı olarak bu kavramı açıklamıştır. Göreve yeni başlayan dört öğretmenin ilk yıl deneyimleri süreci içerisinde öğretmen

vizyonlarını inceleyen Hammerness (2006) öncelikle öğretmen vizyonunun ne olduğu sorusuna yönelik görüşlerini aşağıdaki şekilde ortaya koymuştur:

Öğretmenler sınıfta neler yapabildiklerini, öğrencilerle nasıl etkileşime girebileceklerini ve kendileri ile öğrencilerin neleri başarabileceklerini hayal ederler. Sınıftaki etkinlikleri, tartışmaları ve projeleri zihinlerinde canlandırırlar. Kendilerinin ve öğrencilerinin ne tür öğrenme ortamlarında-sınıfın düzenlenmesi, okul türü ve hatta hayallerini destekleyebilecek topluluk türü gibi-çalışabileceklerini resmederler. Bu ideal sınıf uygulamalarına ilişkin imgeleri 'öğretmenlerin vizyonları'dır. Bunlar öğretmenlerin geleceğe ilişkin umutlarını şekillendirir ve yaşamlarında ve işlerinde önemli bir rol oynarlar (Hammerness, 2006, 1).

Vizyon kavramının bu tanımında öğretmenlerin uygulamalarını belirlemede ve gelecekteki uygulamalarının yanında mesleki yaşamlarındaki yönelimlerini de etkileyen bir boyutu olduğu vurgulanmıştır. Hammerness (2006) öğretmen vizyonu kavramının öğretim felsefesi ya da öğretim yaklaşımı gibi kavramlarla ilişkilendirildiğini, ancak onlardan farklı olarak öğretmenlerin uygulamaları ve duyuşsal sorumluluklarını içeren canlı imgeleri yansıttığını ifade etmiştir. Ayrıca Hammerness (2006) vizyon kavramının kapsamını ve öğretmen eğitimi süreçlerindeki önemine ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Bir öğretmen eğitimi programı, öğretim vizyonunu sadece mesleki uygulama olarak geliştirirse, öğretimin dar ve teknik bir iş olduğu görüşünü destekleme riskini taşır. Ya da bir program sadece sosyal ve ahlaki vizyona odaklanırsa, mezunların öğretim anlayışları ideoloji ve retorik düzeyinde kalabilir. Bununla birlikte bir program daha geniş sosyal değerleri kapsayan bir öğretim vizyonuyla birlikte, bu vizyonun işe koşulması için gerekli olan mesleki uygulamalar vizyonunu da geliştirirse, öğretmen adayları hem öğretimin teknik boyutta düşünüldüğü görüşüne karşı bir koruma kazanmış hem de ulaşabileceklerini umduğumuz öğretmen potansiyelini edineceklerdir (Hammerness, 2014, 121).

Öğretmen vizyonu oluşturmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemi araştırmacılar tarafından vurgulanan bir boyuttur. Kosnik ve Beck (2009) hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarının vizyonlarının geliştirilmesi yerine birçok öğretim stratejisinin, etkinliğin, ipuçlarının, programlara ilişkin bilgilerin aktarılmasının ve öğretim materyallerine odaklanılmasının nitelikli öğretmen vizyonlarının geliştirilmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen vizyonu Darling-Hammond ve Baratz-Snowden'in (2005) editörlüğünü yaptığı "The National Academy of Education Committee on Teacher Education (NAEd)-Ulusal Eğitim Akademisi Öğretmen Eğitimi Komitesi" araştırma raporunda da odaklanılan temel kavram olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenliğe yeni

başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim dönemlerini tamamladıktan sonra nasıl bir öğretmen vizyonuna sahip olmaları gerektiğine yönelik araştırmada yeni öğretmenlerin hangi bilgilere gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ayrıca bu bilgileri edinebilmeleri için hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ne tür uygulamalar yapılması gerektiği betimlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgiler vizyon kavramıyla ilişkilendirilerek öğretme ve öğrenmeyi anlamaya yönelik bir çerçeve ortaya konmuştur. Bu çerçevede, öğretmenlerin vizyonlarının geliştirilmesi temel alınmıştır. Öğretmen vizyonunu oluşturan üç boyut ise öğrenciyi tanıma bilgisi, alan ve program bilgisi ile alan öğretimi bilgisi olarak belirtilmiştir.

Çerçevedeki ilk boyut olan öğrenciyi tanıma bilgisi öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve öğrenme geçmişlerine yönelik bilgileri kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin içinde buldukları sosyal çevrenin özelliklerini dikkate alma ve öğrenme süreçlerini nasıl yönettiklerine ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Çerçevede öğretmen vizyonu ile ilişkilendirilen ikinci boyut olarak ise alan ve program bilgisidir. Bu boyut, öğretmenlerin öğretecek konu alanına ve eğitim programlarındaki hedeflere ilişkin bilgilerini kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin programlara ilişkin vizyonlarının oluşturulması gerektiği ve bu program vizyonunun neyi niçin öğretmeleri gerektiğine ilişkin kararları için gerekli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen vizyonu ile ilişkilendirilen üçüncü boyut ise alan öğretimi bilgisini kapsamaktadır. Bu boyutun özel eğitim yöntemleri, öğretimde ve değerlendirmede bireysel farklılıkları dikkate alma ve sınıf yönetimi bilgilerini içerdiği belirtilmiştir.

NAEd öğretmen eğitimi çerçevesinde öğretmen vizyonlarıyla ilişkilendirilen öğrenciyi tanıma, alan, alan öğretimi ve program bilgisi birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarında da yer almaktadır. Bununla birlikte bu boyutların öğretmen vizyonu ile ilişkilendirilmiş olması öğretmen eğitiminde vizyon kavramını merkeze alan farklı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Yukarıda açıklanan öğretmen eğitimi çerçevesinde öğretmen eğitiminde öğretmen vizyonunun geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulamalarına dayalı bir sürecin yürütülmesi ve öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenmeye odaklı bir vizyona sahip olmalarına önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

NAEd raporunda öğretmen vizyonunu merkeze alan bir öğretmen eğitimi modeli de sunulmuş ve modelin öğretmen eğitimi süreçlerinde temel alınabileceği belirtilmiştir. Ayrıca Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) bu öğretmen eğitimi

modelini detaylı olarak açıklamışlar ve modelin öğretmen eğitimi araştırmalarında kuramsal çerçeve olarak kullanılabilir bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir.

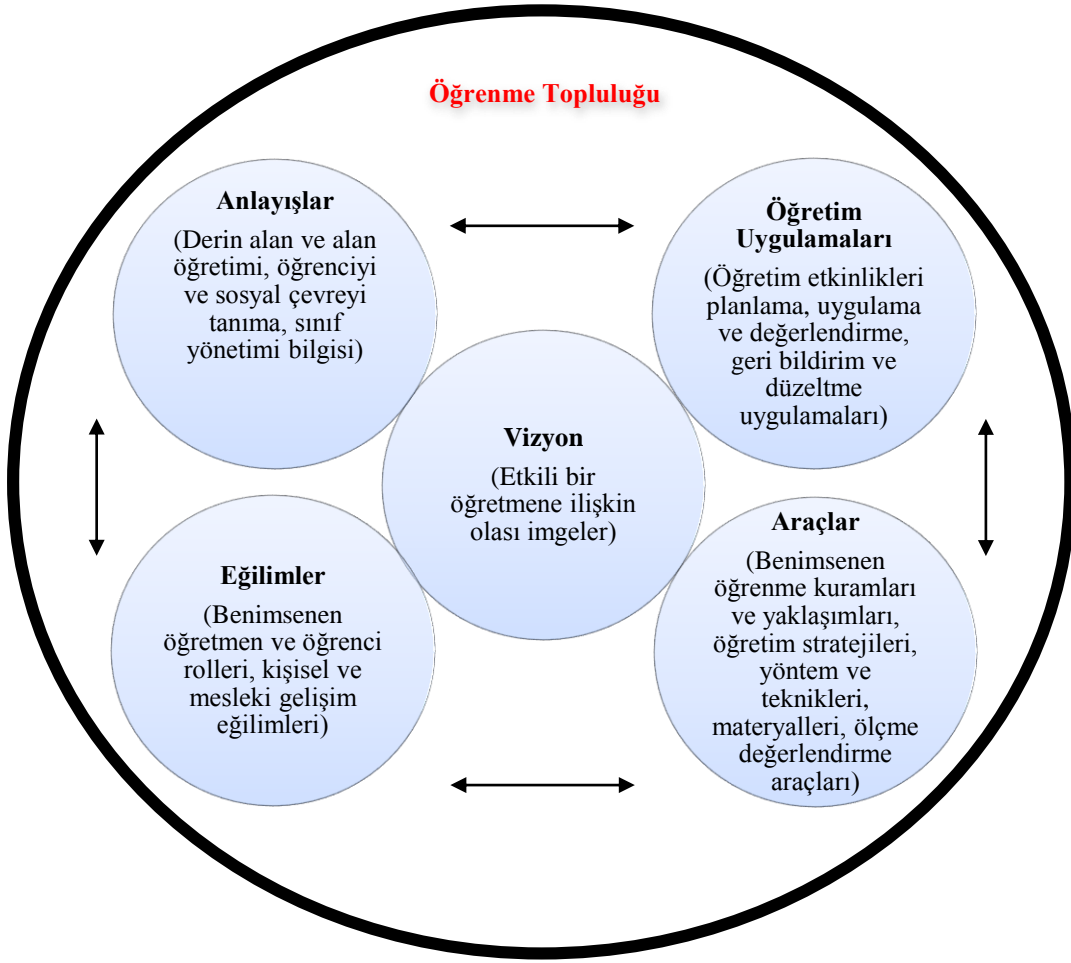
1.2. Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford Öğretmen Eğitimi Modeli

Öğretmen eğitiminde sürekliliği vurgulayan Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kolaylaştırmaya yönelik üç temel ilkeyi açıklayarak öğretmen eğitimi süreçlerinin nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin bir çerçeve ortaya koymuşlardır:

1. Öğretmen adayları sınıflarına öğrenmenin nasıl işlediğine ilişkin ön algılarıyla gelirler. Gözlemlerine bağlı olarak geliştirdikleri bu ön algılar, ne öğreneceklerini belirler. Eğer bu algıları dikkate alınmaz ise, yeni kavram ve bilgileri yorumlamada başarısız olabilirler ya da onları sadece sınavlarda başarılı olmak için öğrenebilirler. Böylece sınıf dışında eski ön algılarına dönebilirler.
2. Öğretmenler, öğrendikleri bilgileri öğrenme ortamlarında uygulayabilmek için (i) yüksek düzeyde kuramsal bilgi temeline sahip olmalı, (ii) deneyimlerini kavramsal bir çerçeve bağlamında anlamalı ve (iii) bilgiyi, hatırlamayı ve uygulamayı kolaylaştırıcı biçimde düzenlemelidirler.
3. Öğretmenlerin, öğretime yönelik üst bilişsel bir yaklaşıma sahip olmaları, sınıflardaki karmaşıklığı anlamalarına ve bununla başa çıkabilmelerini sağlayacak analizleri yapabilmelerine katkı sağlayacaktır. Böylece mesleki öğrenmeleri daha verimli olacaktır (Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, 2005, 366).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenmelerine önem veren üst bilişsel bir yaklaşıma sahip olmaları gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Bu üst bilişsel yaklaşımın öğretmenlerin mesleki deneyimlerini daha etkili bir şekilde anlamalarına ve mesleki öğrenmelerini daha verimli hale dönüştürmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) öğretmenlik için gerekli bilgi, beceri ve tutumların sadece hizmet öncesi eğitimde tam olarak geliştirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitiminde başarılı olmak için bu eğitimin yaşam boyu öğrenme temeline dayandırılması gerektiğini ve öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının çalışacakları okullarda kendi deneyimlerinden yararlanarak öğrenmelerinde sürekliliği sağlayacak içerik ve stratejilere odaklanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda öğretmen eğitiminin tüm aşamaları arasında sürekliliğin vurgulandığı ve deneyimlerden öğrenmeye odaklı öğretmen vizyonu oluşturmayı temele alan bir öğretmen eğitimi modeli ortaya koymuşlardır (Şekil 1.2).



Şekil 1.2. Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un (2005) Öğretmen Eğitimi Modeli

Şekil 1.2 incelendiğinde öğretmen vizyonunun önerilen öğretmen eğitimi modelinin merkezinde yer aldığı görülmektedir. Diğer dört boyut ise hem öğretmen vizyonu hem de birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca modelin kapsadığı beş boyutun da bir öğrenme topluluğu ortamı içerisinde yer aldığı görülmektedir. Modelin genel olarak açıklaması Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) tarafından aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

Bu çerçeve yeni öğretmenlerin, öğretmeyi öğrenmeyi; kendi uygulamalarına ilişkin bir vizyon, öğretme, öğrenme ve öğrencilerle ilgili anlayışlar, bu bilgileri nasıl kullanacaklarına yönelik eğilimler, niyet ve inançlarına dayalı hareket etmelerini sağlayacak uygulamalar ve çabalarını destekleyecek araçlar geliştirmelerini sağlayan bir toplulukta gerçekleştirdiklerini göstermektedir (Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, 2005, 366).

Modelin açıklaması incelendiğinde mesleki deneyimlerin bir öğrenme topluluğu içerisinde gerçekleştiği ve bu topluluk içerisindeki etkileşimlerin öğretmenlerin vizyonlarını oluşturmada etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu topluluk hem hizmet öncesi öğretmen eğitimi hem de öğretmenliğe başlangıç sonrası görev yapılan okullardaki diğer öğretmenleri içermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminde öğrenim gördükleri fakültelerde görev yapan öğretim elemanları ve birlikte öğrenim gördükleri öğretmen adayları hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki öğrenme topluluğunu oluşturmaktadır. Öğretmenliğe başladıktan sonra ise öğrenme topluluğu, öğretmenin görev yaptığı kurumlardaki diğer öğretmen ve yöneticileri içermektedir. İki dönemde de içinde bulunulan öğrenme topluluğunun öğretmenlerin vizyonlarını oluşturmada ve geliştirmede etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Merkezinde bir öğretmen vizyonu oluşturma bulunan modelin kapsadığı alt boyutlar Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) tarafından detaylı olarak açıklanmıştır. Bu öğretmen eğitimi modelinde beş bileşenin bulunduğu ve bu boyutların birbirleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Modelin merkezinde genel öğretmen vizyonu bulunmakta ve diğer bileşenlerin hem birbirleriyle hem de öğretmen vizyonu ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Modelde yer alan her boyuta ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

Genel Öğretmen Vizyonu (Vision): Modelin merkezinde öğretmenlerin vizyonları bulunmaktadır. Modelde vizyon kavramı öğretmenlerin zihinlerindeki iyi öğretmen tanımına yönelik olası imgeler olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmen vizyonu öğretmenlerin hedefleri, nereye ulaşmak istedikleri ve öğrencilerini hedeflere nasıl ulaştırabileceklerine yönelik genel anlayışları olarak açıklanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen vizyonu öğretmenlerin “iyi bir öğretmen neler yapar?” sorusuna yönelik genel görüşleri, bakış açıları ve imgeleri olarak açıklanabilir.

Modelde öğretmen vizyonu kavramı, modelde bulunan diğer bileşenlerle ilişkilendirilen bir kavram olarak açıklanmıştır. Bu ilişki öğretmen vizyonu kavramının merkezde olduğu ve diğer bileşenlerin değişimlerle paralel şekilde gelişen bir boyut olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda genel öğretmen vizyonu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki uygulamalarını etkileyen ilişkin genel bakış açılarını, eğitim programlarının uygulanmasına ilişkin genel anlayışlarını ve zihinlerindeki ideal öğretmen imgelerini kapsamaktadır.

Vizyon kavramının tanımlanmasında geleneksel olarak adlandırılan öğretmen eğitimi programlarının aşırı şekilde kuramsal boyutta oldukları, bu süreçteki derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesine önem verilmediği ve bu nedenle uygulama boyutunda yetersiz kaldıkları belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitimi sürecinde yetiştirilecek öğretmenlerin uygulamaya dönük öğretmen vizyonlarının oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu vizyonlarının sadece hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemiyle sınırlandırılmayacağı belirtilmiş ve öğretmen eğitimi sürecinin ilk yıl mesleki deneyim süreciyle de devam ettirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak genel öğretmen vizyonu kavramının, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olabilmek için nasıl bir bakış açısına sahip olmaları ve bu süreçte hangi uygulamaları gerçekleştirmeleri gerektiğine ilişkin kapsayıcı bir kavram olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmen vizyonu kavramının daha iyi anlaşılması için bu kavramla ilişkilendirilen ve modelde yer alan diğer bileşenler de açıklanmıştır.

Anlayışlar (Understanding): Modelde vizyonu etkileyen ilk boyut öğretmenlerin mesleğe ilişkin anlayışları olarak ifade edilmiştir. Bu anlayışların öncelikle yüksek düzeyde alan bilgisini, alan öğretimi bilgisini ve öğretmenlik meslek bilgisini kapsadığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimini yapacakları disipline ilişkin zengin ve bütüncül bir kavramsal çerçeveye sahip olmalarının önemi vurgulanmıştır. Bu çerçevenin sadece kuramsal boyutta kalmaması ve uygulamalarıyla bütünleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve hazırbulunuşluklarını belirlemeye yönelik anlayışlara sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu gerekliliğinin ise öğretmenlerin içinde buldukları sosyal çevre ve görev yaptıkları kurumlardaki işleyişe ilişkin bilgilerinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Anlayışlar boyutunda vurgulanan diğer bir bileşen ise öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileridir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarının öğretmenlik deneyimleri sürecinde önemli olduğu belirtilmiş ve bu boyuta yönelik çözüm odaklı anlayışlar geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Modelde öğretmenlerin mesleğe ilişkin anlayışlarının uygulamaya yansıtılması için öğretmenlerin çeşitli araçlara gereksinim duydukları belirtilmiştir. Bu nedenle mesleğe ilişkin anlayışlar boyutuyla ilgili açıklamalar sonrasında bu anlayışların uygulamaya dönüştürülmesinde kullanılacak araçlar açıklanmıştır.

Araçlar (Tools): Öğretmenlerin mesleğe ilişkin anlayışlarını uygulamaya dönüştürmede araçlar geliştirmeleri gerektiği ve bu araçların neler olduğu da modelde

açıklanmıştır. Öğretmenlerin anlayışlarını uygulamaya yansıtma kullandıkları kaynaklar olarak da ifade edilen araçlar kuramsal ve uygulamaya dönük araçlar olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

Modelde kuramsal araçların öğretmenler tarafından benimsenen öğrenme kuramlarını ve öğretmeye ilişkin fikirleri kapsadığı açıklanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin hangi öğrenme kuramı ya da kuramlarını benimsediklerinin ve uygulamalarında yansıttıkları kuramsal araçlarını oluşturmaktadır. Benimsedikleri kuramsal araçlarının içinde buldukları sosyal çevreye göre farklılık gösterip göstermediği ve hangi temel öğrenme ilkelerini dikkate aldıkları da öğretmenlerin vizyonlarındaki kuramsal araçlar kapsamında değerlendirilmektedir.

Öğretmen vizyonlarında uygulamaya dönük araçlar ise öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yaklaşımı ve stratejilerini, tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri, kullandıkları öğretim materyallerini ve ölçme değerlendirme araçlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini kullanıp kullanmadıkları, öğretim yöntem ve teknikleri kullanmada çeşitlilik sağlayıp sağlamadıkları, öğretim materyali boyutunda tercih ettikleri ders kitapları ve yardımcı kaynakları ile ölçme değerlendirme süreçlerinde tercih ettikleri değerlendirme türleri öğretmenlerin uygulamaya dönük araçları kapsamında açıklanmıştır.

Modelde araçlar boyutunun öğretmenlerin mesleğe ilişkin anlayışlarının öğretim uygulamalarına dönüştürülmesinde önemli olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları mesleğe ilişkin anlayışlarını, benimsedikleri kuramsal ve uygulamaya dönük araçları kullanarak öğretim uygulamalarına dönüştürdükleri ifade edilmiştir. Böylece modelde öğretmen vizyonu ile ilişkilendirilen üçüncü boyut olarak öğretim uygulamaları açıklanmıştır.

Öğretim Uygulamaları (Practices): Öğretim uygulamaları, öğretmenlerin anlayışlarının kuramsal ve uygulamaya dönük araçlar yoluyla öğretim etkinliklerine dönüştürülmesi olarak açıklanmıştır. Bu boyutta öğretmenlerin hangi tür öğretim etkinliklerini tercih ettikleri, bu etkinlikleri nasıl planladıkları ve uyguladıkları yer almaktadır. Ayrıca etkinlik planlama ve uygulama süreçlerinde hangi ölçütleri dikkate aldıkları ve bu ölçütlere göre ne tür değişiklikler yaptıkları da bu boyut kapsamında yer almıştır.

Öğretmenlerin vizyonlarında öğretim uygulamalarının kapsadığı diğer boyut ise etkinlik değerlendirme olarak açıklanmıştır. Öğretmenlerin etkinliklerin ne kadar etkili

olduğuna ilişkin gerçekleştirdiği özetleme, soru-cevap gibi uygulamalar etkinlik değerlendirme boyutu kapsamında yer almaktadır.

Öğretim uygulamalarında yer alan son boyut ise öğretmenlerin etkinlikler sürecinde hangi geri bildirim ve düzeltme uygulamalarını tercih ettikleridir. Bu boyutta öğretmenlerin geri bildirim ve düzeltmede hangi tür geri bildirim ve düzeltme tercihlerini yansıtıtđı yer almaktadır.

Eğilimler (Dispositions): Modelde ğretmen vizyonuyla ilişkilendirilen dördüncü boyut ise eğilimler olarak ifade edilmektedir. Eğilimler ğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine, öğrencilere ve ğretmen rollerine yönelik temel düşünceleri ve bu doğrultudaki uygulama alışkanlıklarını kapsamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerinin toplumdaki, okullarındaki, sınıflarındaki ve öğrencileriyle iletişimlerinde rollerini nasıl benimsediklerine ilişkin eğilimleri ğretmen rollerini oluşturmaktadır. Bu rollerine ilişkin düşünceleri ve bu düşüncelerini ne kadar uygulamaya yansıtıtları ğretmen vizyonlarını oluşturan bir boyut olarak ifade edilmektedir.

Eğilimler altında belirtilen diğer bir boyut ise öğretmenlerin öğrencilere yönelik rollere bakış açısı olarak açıklanmıştır. Bu boyut öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerden hangi görevleri yapmalarını istedikleri, onlarla iletişimde öğrencileri hangi boyutta konumlandırđıklarını kapsamaktadır.

Modelde eğilimler başlığı altında açıklanan diğer boyut ise öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik düşünce ve uygulamalarıdır. Bu boyut öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik ne tür planlamalar yaptıkları, bu planlarını hangi ölçüde gerçekleştirdiklerini kapsamaktadır.

Modelde açıklanan bütün boyutlar incelendiğinde ğretmen vizyonunun öğrenme topluluğu içerisinde oluştuğu anlaşılmaktadır. ğrenme topluluklarının ise ğretmen adayları ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimi meslektaşları ile birlikte çalıştıkları ortamları ve hizmet öncesi ğretmen eğitimi programlarını yürüten ğretmen eğitmcileriyle ğretmen adaylarının bir arada buldukları öğrenme ortamları kapsadığı vurgulanmıştır. Bu nedenle hizmet öncesi ğretmen eğitimi programlarının okullardaki uygulamalarla güçlü bir şekilde ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yukarıda zellikleri sunulan ğretmen eğitimi modelinde, ğretmen vizyonunu oluşturan dört boyut öğretmenlerin mesleğe ilişkin bilgilerine dayalı oluşturdukları anlayışları, anlayışlarını uygulamaya dönüştürmede kullandıkları kuramsal ve uygulamaya dönük araçları, anlayış ve araçlarını birleştirerek oluşturdukları ğretim

uygulamaları ile öğrenci ve öğretmen rollerine, kişisel ve mesleki gelişime yönelik eğilimleri olarak açıklanmaktadır. Modelin içeriği incelendiğinde öğretmen eğitimine ilişkin birçok boyutu kapsadığı ve bu boyutların öğretmen vizyonu ile ilişkilendirilerek açıklandığı görülmektedir.

Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) tarafından tasarlanan bu modelde öğretmen eğitiminde sürekliliğin sağlanması vurgulanmaktadır. Modelde hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğretmenlerin kendi deneyimlerinden öğrenmelerine yönelik bir öğretmen vizyonu oluşturmalarına önem verilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitiminde oluşturulan öğretmen vizyonlarının, öğretmenlerin mesleğe başlamaları sonrası da izlenmesinin ve vizyonlarındaki yönelimlerin incelenmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde oluşturmaya başladıkları öğretmen vizyonlarının geliştirilmesinde önemli bir dönem olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda modelin Grossman, Smagorinsky ve Valencia'nın (1999) öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde edindikleri bilgi, beceri ve tutumlarını, okullardaki deneyimleriyle nasıl tamamladıklarının incelenmesine yönelik araştırmalara olanak sağlayacağı belirtilmektedir (Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Dolayısıyla öğretmenlikte ilk yıl mesleki deneyim sürecinin bu model bağlamında izlenmesinin öğretmen vizyonlarındaki olası değişimin bütüncül bir şekilde incelenmesine olanak sağlayacağı ifade edilebilir.

Uluslararası ve ulusal alanyazında öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerine yönelik araştırmalar incelendiğinde Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un (2005) öğretmen eğitimi modelinde yer alan öğretim uygulamaları, öğretmen rolleri, sınıf yönetimi gibi boyutlara ilişkin birçok bulgu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu modeldeki boyutların tamamının dikkate alınıp ve öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin vizyonlarının bütüncül bir yaklaşımla incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Öğretmen vizyonu kavramına ilişkin olarak uluslararası alanyazında birçok tanımlama olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ulusal alanyazında bu kavrama ilişkin kapsamlı bir tanımlama ya da çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu doğrultuda mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde vizyonlarının incelendiği bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Öğretmenlerin ilk yıl mesleki

deneyimlerinin, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrası öğretmenlerin vizyonları üzerinde etkileri olabileceği (Fantilli ve McDougall, 2009; Sherff ve Daria, 2010) dikkate alındığında ulusal alanyazında bu konuda bir eksiklik olduğu görülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmen vizyonlarındaki değişimlerin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi ve bu dönemde karşılaştıkları sorunlarla sorun kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin vizyonlarındaki değişimler nelerdir?

1.1. İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin genel öğretmen vizyonlarındaki değişimler nelerdir?

1.2. İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin anlayışlarındaki değişimler nelerdir?

1.3. İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde, aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişimler nelerdir?

1.4. İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde, aday öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki değişimler nelerdir?

1.5. İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde, aday öğretmenlerin öğretmen ve öğrenci rolleri, kişisel ve mesleki gelişime yönelik eğilimlerindeki değişimler nelerdir?

2. İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynakları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri uluslararası ve ulusal alanyazında birçok araştırmanın odağı olmuş ve öğretmen eğitimi programlarındaki eksikliklere yönelik bulgulara ulaşılmasına katkı sağlamıştır. Bu araştırmaların büyük bir kısmında hizmet öncesi eğitim programlarında uygulamaya dayalı öğretmen eğitimi eksikliği ve sınıf yönetimi uygulamalarında eksiklik gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin vizyonlarında ortaya çıkacak olası değişimlerin belirlenmesinin hizmet öncesi öğretmen

eğitimi programlarındaki eksikliklerin belirlenmesine yardımcı olacağı düşünölmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının çıktıları olarak düşünöldüğünde aday öğretmenlerin okullardaki performansları bu programlarının nitelik göstergelerinden biri olarak değerendirilebilir. Bu öğretmenlerin yaşadıkları sorunların ve vizyonları bağlamında mesleğe ilişkin anlayışlarındaki, öğretmenlik uygulamalarındaki ve mesleğe ilişkin eğilimlerindeki değişimlerin belirlenmesinin hem hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklerin planlanmasında hangi boyutların dikkate alınması bağlamında öğretmen eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan öğretmen eğitimi modelinde öğretmen vizyonu ve mesleki deneyimlerin öğretmen eğitimindeki önemi vurgulanmaktadır. Uluslararası ve ulusal alanyazında öğretmen vizyonu ve araştırmada kuramsal çerçeve olarak kullanılan öğretmen eğitimi modeli temel alınarak öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu bağlamda araştırmanın modelin uygulamadaki yansımaları göstermesi bakımından ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Ulusal alanyazına ilişkin olarak ise araştırmanın bu öğretmen eğitimi modelinin ve öğretmen vizyonu kavramının ulusal düzeyde tanıtımına ve daha iyi anlaşılmasına katkı yapacağı düşünölmektedir. Ayrıca uluslararası alanyazında ortaya konulan bir öğretmen eğitimi modelinin Türkiye'deki öğretmen eğitimi sistemi içerisindeki görüntüsünün belirlenmesi modelin ulusal düzeyde tartışmaya açılmasına katkı sağlayabilir. Ek olarak modele dayalı olarak ulusal düzeyde gerçekleştirilen çalışmanın modelin kapsamını genişletebilecek bulguların elde edilmesine katkı yapabileceği düşünölmektedir.

Aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve yaşadıkları sorunların belirlenmesi, Türkiye'deki öğretmen eğitimi sistemi içerisinde yer alan birçok paydaşın bu sürece ilişkin bilgi sahibi olmasına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve kaynaklarına, öğretmen vizyonlarında hissettikleri eksiklikler ile vizyonlarını oluşturan bileşenlerdeki değişimlere ilişkin bulguların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde dikkate alınabilir. Böylece hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarıyla öğretmenlik performansı arasındaki kopukluk sorununun çözümüne katkı sağlanabileceği düşünölmektedir.

Öğretmen eğitimi sistemi içerisinde diğer bir paydaş olan Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının taşra teşkilatlarındaki yöneticiler aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerinden sorumludur. Bu kapsamda aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimlere ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin araştırma sonuçlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen aday öğretmenlerin uyum programlarının ve mesleki gelişim etkinliklerinin daha ön görülebilir sorunlara yönelik planlanmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarının öğretmen adayları ve aday öğretmenler için de önemli sonuçlar ortaya çıkarması beklenmektedir. İlk yıl mesleki deneyim sürecine ilişkin sonuçların öğretmen adaylarının ve aday öğretmenlerin mesleğe başladıklarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin daha fazla bilgi sahibi ve daha hazırlıklı olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Böylece araştırma sonuçları aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecindeki öğretmenlik performanslarının daha etkili olmasına katkı sağlayabilir. İlk yıl mesleki deneyimlerin öğretmenlerin gelecekteki öğretmenlik performanslarını ve mesleki gelişim süreçlerini de etkileyen önemli bir dönem olduğu dikkate alındığında, bu dönemdeki öğretmenlik performanslarının daha etkili olmasına katkı yapabilecek araştırmanın öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca sürdürecekleri mesleki gelişim süreçlerinin de daha etkili olmalarına katkı yapacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada aşağıdaki sınırlılıklar bulunmaktadır:

- Çoklu durum çalışması araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcıları 2014 – 2015 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde göreve başlayan üç aday öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada çeşitli veri toplama araçları kullanılarak üç aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmen vizyonlarında gerçekleşen değişimler ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlar boylamsal ve derinlemesine bir şekilde incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan sonuçlar üç aday öğretmenin deneyimleriyle sınırlıdır ve bu süreci yaşayan tüm aday öğretmenlere genellenebilir özellikte değildir.
- Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, gözlemler ve açık uçlu anket yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle araştırma

sonuçları katılımcıların görüşmelerde ve açık uçlu anketlerde belirttikleri görüşleri ile yapılan gözlemlerde tespit edilen bulgularla sınırlıdır.

- Araştırmanın katılımcılarından ikisi Türk Dili ve Edebiyatı, biri ise İlköğretim Matematik öğretmenidir. Ayrıca bir katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak yüksek lisans öğrenimini sürdürmektedir. Öğretmenlik alanı ve lisansüstü öğrenim durumu bakımından katılımcılar arasında farklılık olması araştırmadaki sınırlılıklar arasındadır. Üç aday öğretmene ilişkin ulaşılan sonuçların karşılaştırılmasında bu sınırlılık dikkate alınmalıdır.

2. ALANYAZIN

Öğretmen eğitimi sürecinin önemli bir aşaması olarak değerlendirilen öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri hem uluslararası hem ulusal birçok araştırmanın odağında yer almıştır. Araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında ulaşılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine odaklanan uluslararası ve ulusal çalışmaların dört başlık altında toplandığı görülmüştür:

- Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler sunmaya odaklı araştırmalar
- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri üzerindeki etkilerine odaklı araştırmalar
- Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlara odaklı araştırmalar
- İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmenlerin mesleki niteliklerindeki değişimlere odaklı araştırmalar

Bu bölümde uluslararası ve ulusal alanyazında öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyim süreçlerine odaklanan araştırmalar dört başlık altında özetlenmiştir.

2.1. Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Doğrultusunda Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler Sunmaya Odaklı Araştırmalar

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerine odaklı araştırmalar incelendiğinde uluslararası ve ulusal birçok araştırmada bu dönemdeki mesleki deneyimler doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler sunulduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında ulaşılan bir araştırmada Loughran, Brown ve Doecke (2001) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine ilişkin algılarını incelemişlerdir. Bu amaçla 22 yeni öğretmenle görüşme yapılmış ve bu görüşler doğrultusunda öğretmen eğitimi programlarına ilişkin öneriler sunulmuştur. Bu önerilerde öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve sınıf yönetimi boyutlarında daha çok uygulama yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen eğitimi programlarıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimler yoluyla öğrenmeleri arasında bir bağ kurulması gerektiği önerilmiştir.

Diğer bir çalışmada Ewing ve Smith (2003) anket ve görüşmeler yoluyla Sydney Üniversitesindeki öğretmen eğitimi programlarını tamamlayan ve mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmen eğitimi programlarını etkili olarak algıladıkları, ancak eğitim bilimi alanındaki gelişmeler doğrultusunda öğretmen eğitimi programlarının öğretimde teknoloji kullanımı konusunda güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Scruggs-Williams (2003) da aynı konuya yönelik araştırmasında öğretmenliğe yeni başlayan sekiz öğretmenle görevdeki ilk yılları boyunca görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulguları bu öğretmenlerin edebiyat öğretimi, kompozisyon öğretimi, pedagoji ve öğretim uygulamaları konusunda eksiklikler hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında bu konulara ilişkin uygulamaların artırılması önerisini sunmuştur.

Black (2003) ise mesleğe yeni başlayan 183 öğretmenden elde ettiği görüşler doğrultusunda bu öğretmenlerin teknoloji uygulamaları, öğrenci yeterliklerini değerlendirme, mesleki gelişim ve çevreyle etkileşim konularında sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında bu sorunlarla baş etmeye yönelik uygulamaların yapılması gerektiğini önermiştir.

Zhang (2007) da 2003-2004 eğitim döneminde 113 ve 2004-2005 eğitim döneminde ise 139 mesleğe yeni başlayan öğretmeni ilk yıl mesleki deneyimleri süresince gözlemiştir. Gözlemlerini planlama-hazırlık, sınıf atmosferi, öğretim uygulamaları boyutlarında gerçekleştiren Zhang (2007) yeni öğretmenlerin bu dönemde baskı hissettiklerini ve kaygı gibi sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca yeni öğretmenlerin ilk yıldaki deneyimlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimleri için büyük derecede öneme sahip olduğunu belirtip hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının okullardaki uygulamaları sırasında mesleki öğrenmelerine nasıl devam edebilecekleri ve etkili bir öğrenme-öğretme sürecini nasıl yürütebileceklerine ilişkin nitelikli bir şekilde hazırlanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Moore-Hayes (2008) da mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik çalışmasında bu öğretmenlerin mesleğe hazır olma durumlarını incelemiştir. Bu kapsamda 350 yeni öğretmenin mesleki yeterlik inançlarını ölçek yoluyla belirlemiştir. Araştırma sonunda yeni öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları, sınıf yönetimi, teknolojiye uyum ve öğretim uygulamaları boyutlarında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında özel eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin

uygulamaların arttırılması, teknoloji kullanımına önem verilmesi ve öğretim becerilerinin uygulamalı olarak öğretilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Battle (2008) da farklı alanlarda öğretmenliğe yeni başlayan 191 öğretmenin mesleğe hazır olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin hazır olma durumları genel olarak yüksek çıkmıştır. Ancak diğer çalışmalara benzer biçimde sınıf yönetimi, disiplin, özel eğitim gibi konularda zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinde daha fazla öğretmenlik uygulaması ve teknolojik hazırlık yapılmasını önermişlerdir.

Diğer bir çalışmada Thompson (2010) mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin mesleğe hazır olma durumlarını incelemiş, yaşadıkları sorunları ortaya koymuş ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik önerilerde bulunmuştur. Bir öğretmen eğitimi programını tamamlayarak öğretmenliğe yeni başlayan 13 öğretmenden elde edilen görüşlere dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada ölçme değerlendirme uygulamaları, disiplin sorunlarıyla baş etme, ailelerle iletişim, güven ve iş yükü konularında öğretmenlerin sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenler bu boyutlardaki eksikliklerinin büyük oranda hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki yetersizlikten kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında sınıf yönetimine ilişkin daha fazla uygulama yapılması ile ailelerle ve yöneticilerle iletişime yönelik uygulamaların arttırılması önerileri sunulmuştur.

Lebel (2010) de mesleğe yeni başlayan dokuz öğretmenin katılımcı olduğu çalışmasında öğretmenlerin Ontario (Kanada) eyaletinde Fransızca konuşulan bölgedeki okullarda yaşadıkları sorunları araştırmışlardır. Çalışma sonunda asimilasyonla ilişkili kimlik politikası, sınırlı kaynaklar, örtük Fransızca programının olumsuz etkileri, Fransızca konuşulan bölgeye özgü sorunlar ve öğretmen eğitimindeki sorunlara yönelik tutumlara ilişkin beş sorun alanı belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişime ilişkin sorunlar olarak yeni öğretmenlerin tamamının ilk yıl deneyimlerini çok önemli ve değerli olarak vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar araştırma verileri içerisinde birçok kez “bize bunu fakültede öğretmemişlerdi” ifadesine rastladıklarını belirterek hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile okullardaki uygulamalar arasındaki kopukluğu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme süreçlerini çeşitlendirebilme ve mesleğe başlama sürecinin psikolojik sorunlarıyla başa çıkma

boyutları için hizmet öncesi öğretmen eğitiminde etkili uygulamalar yapılması önerilmiştir.

Başka bir araştırmada ise Heath (2015) öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminin son yılında öğrenim görmekte olan altı öğretmen adayının, öğretmen eğitimlerine ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise ilk yıl mesleki deneyimlerine dayalı olarak bu öğretmen adaylarından gönüllü olan birinden tamamladığı öğretmen eğitimi programına ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgular öğretmenlerin ilk mesleki deneyimlerinde öğrencileri benimseme, sınıf yönetimi becerileri, kurumsal işler ve zaman yönetimi ile alan bilgisi boyutlarında eksiklik hissettiklerini göstermiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen eğitimi programlarına yönelik dört öneri sunulmuştur. Bu öneriler daha fazla saha deneyimlerinin planlanması, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi gibi çeşitli bileşenlerin daha bütünlük olmaları, saha deneyimlerine yönelik olarak yansımalarına önem verilmesi ve son olarak danışman öğretim elemanları ve öğretmenler tarafından yürütülen etkinliklerin sadece değerlendirme amacıyla yapılmaması şeklinde ifade edilmiştir.

Diğer bir araştırmada Pikula (2015) altı mesleğe yeni başlayan öğretmenin ilk yıl deneyimlerine dayalı olarak öğretmen eğitimi süreçlerine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenler genel olarak öğretmen eğitimi programlarının daha çok işbirliğine, etkileşime dayanması gerektiğini ve gerçek öğrenme ortamlarında uygulama yapma olanaklarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler çalışma ortamlarında kendilerini yeterli düzeyde hazır hissetmediklerini belirtip hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde öğretmenlik deneyimi olan nitelikli öğretim elemanları tarafından yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki uygulamaları sonrasında diğer öğretmen adaylarıyla birlikte işbirliği içerisinde yansıtma yapmaya gereksinim duyduklarını belirtmeleridir.

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik önerilerin sunulduğu araştırmalara ulusal alanyazında da rastlanmıştır. Bu dönemde aday öğretmen olarak tanımlanan öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin incelendiği tez araştırmasında Ergenekon (2005) öğretmenliğe yeni başlayan aday zihin engelliler öğretmenlerinin ilk yıl deneyimleri sürecinde yaşadıkları mesleki sorunlara ve bu sorunların çözümlerine odaklanarak hizmet öncesi öğretmen

eğitimi programlarına yönelik öneriler geliştirmiştir. Çalışmada 17 aday zihinsel engelliler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış gürüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların yeni çevreye alışma, kurumdaki çalışanlar ve ailelerle iletişim kurma ve işbirliği içinde çalışma, sınıf yönetimi ve son olarak da öğretim süreçlerini planlama ve yürütme boyutlarında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlara ilişkin olarak aday öğretmenlerin işe uyumlarına destek olacak programların planlanmasına, öğretmen eğitimi programlarının bu sorunlar dikkate alınarak geliştirilmesine ve eğitim ortamlarının etkililiğine yönelik öneriler sunulmuştur. Öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler bu programlara yeni içeriklerin eklenmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda sınıf yönetimi derslerinin daha uygulamalı olarak yürütülmesi, öğretimin planlanması ve yürütülmesine ilişkin derslerde öğretmen adaylarının farklı performans, yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik bilgi ve becerileri edinmelerine odaklanılması, aile eğitimi derslerinde uygulamaya ağırlık verilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki kurumsal işleyişe yönelik bilgilerin verilmesi önerilmiştir.

Salı (2008) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında da öğretmenlikte ilk yıllarını deneyimleyen İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler sunulmuştur. Bu kapsamda meslekte ilk yıllarını deneyimleyen 104 İngilizce öğretmeninden anket yoluyla gürüş alınmıştır. Ayrıca yedi öğretmenden gürüşmeler, sınıf içi gözlemler ve günlükler yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları İngilizce öğretmenlerinin mesleki yaşamlarının ilk yıllarında sınıf yönetimi, dil öğrenme-öğretme süreçleri ve mesleki destek alma boyutlarına ilişkin sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Sınıf yönetimi boyutuyla ilişkili olarak sınıfta disiplini sağlama, öğretimi planlama, dersi yürütme, öğretmen rolünü belirleme ve bireysel farklılıklarla başa çıkma sorunları araştırma bulgularında yer almaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olarak ise öğretmenlerin genel olarak teorik bilgilerle uygulamalar arasında bağlantı kuramama, öğrencilerin dil yeterliliğindeki sorunlar, öğrenci motivasyonunun düşük olması gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuç bölümünde hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenler için bir yol haritası hedefi oluşturması önerisi sunulmuştur. Bu yolda öğretmenlerin zorluklarla karşılaşabileceğine ilişkin bir programın uygulanması gerekliliği ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde gerçek sınıf ortamlarından alınmış problem durumlarının

incelenmesi ve öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında uygulamalar yapmalarına olanak verilmesinin etkili olabileceği de önerilmiştir.

Sarı (2011) da tez çalışmasında mesleğe yeni başlayan 529 aday sınıf öğretmenin sorunlarına ilişkin görüşlerini anket yoluyla edinmiştir. Aday öğretmenler yöneticilerden ve diğer meslektaşlarından mesleğe uyum sürecinde yeterli desteği görmediklerine ilişkin eğilim göstermişlerdir. Ayrıca öğrenci motivasyonunu artırma ve öğretim materyali eksikliği de öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlar olarak vurgulanmıştır. Belirlenen diğer bir sorun ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirmede eksiklik olmasıdır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kurumsal işleyişe ilişkin konuların yer alması önerilmiştir. Ayrıca genel olarak aday öğretmenlerin eksiklik hissettikleri alanlarda yaz dönemlerinde seminer çalışmalarının düzenlenmesi önerisi sunulmuştur.

Lisansüstü tezler dışında ulusal alanyazındaki makalelerde de öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik önerilerin sunulduğu araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Korkmaz, Saban ve Akbaşı (2004) göreve yeni başlayan 247 aday sınıf öğretmenin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini anket yoluyla almışlardır. Araştırma sonunda aday öğretmenlerin kurumsal işleyişe, sosyal çevreye ve öğretmenlik rolüne uyum sağlama ile öğretim etkinliklerini planlama ve uygulamada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda aday öğretmenlerin öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğretmenlik yapmaya hazır hale getirilmesi ve göreve başladıktan sonra rehber öğretmen, deneyimli öğretmenler ve yöneticiler tarafından desteklenmeleri önerilmiştir.

Toker-Gökçe (2013) de mesleğe yeni başlayan 95 aday sınıf öğretmenin ilk yıl deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini anket yoluyla almıştır. Araştırmada aday öğretmenlerin gezi, gözlem, deneyler yoluyla, proje yoluyla, buluş yoluyla ve teknoloji destekli öğretim yapmada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri bir sonraki derslere hazırlama, pekiştirme, öğretimde öğrenci özelliklerini dikkate alma, olumsuz davranışları düzeltme boyutlarında da sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonunda bu sorunların kaynağının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki eksiklikler olabileceği belirtilmiştir ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının daha özenli yürütülmesi önerilmiştir.

Diğer bir araştırmada Çakmak (2013) mesleğe yeni başlayan 25 aday öğretmenin ilk yıl deneyimlerine ilişkin görüşlerini almıştır. Katılımcı öğretmenlerin çoğu bu süreci yorucu, zor ve yoğun bir dönem olarak tanımlamış ve birçok sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar sınıf yönetimi, öğretme becerileri ve değerlendirme boyutları olarak belirlenmiştir. Hizmet öncesi eğitim programının etkililiğine ilişkin ise katılımcılar bu programların kuramsal bilgilere dayalı olarak yürütülmesinin ve öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olmaları konusunda eksiklik hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmen eğitimi programlarında öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim bilgi ve becerileri boyutunda daha yüksek nitelikte öğretim yapılması vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenliğe geçiş süreci olan ilk yıl mesleki deneyimlerine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde önem verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Öztürk ve Yıldırım (2014) çalışmalarında göreve yeni başlayan 465 aday öğretmenin tamamladıkları hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına ilişkin görüşlerini anket yoluyla almışlardır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin tamamladıkları hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili kanun ve yönetmeliklere yönelik bilgilendirme, öğretim programlarını tanıtmaya, mesleki gelişimlerini destekleyecek kaynak sağlama, mesleki sorunlarla başa çıkma, öğretimi planlama, değerlendirme ve öğrencilere rehberlik etme boyutlarında kendilerini yeterli düzeyde hazırlamadıkları görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Cihan'ın (2016) doktora tez çalışmasında farklı öğretmenlik alanlarında mesleğe yeni başlayan dört aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri incelenmiş ve bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının kendilerini öğretmenliğe hazırlama durumuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada veriler bireysel görüşmeler, ders gözlemleri ve belge incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada aday öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında edindikleri mesleki bilgi ve becerileriyle gerçek okullardaki ortamlar arasında tutarsızlık olduğuna, bu doğrultuda aday öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik uygulamalarının daha uzun ve daha verimli olarak gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik görüşleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme boyutlarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında önem verilmesi gereken konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2016) ise öncelikle köy ve kasabalarda göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve sosyal çevrelerine ilişkin yaşadıkları güçlükleri incelemiştir. Bu kapsamda 210 aday öğretmenin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri bir anket yoluyla elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin en çok karşılaştıkları güçlükler iş yükü, sosyal statü ve öğretmen kimliği, amirlerle ilişkiler ve sınıf yönetimi olarak belirlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme ile rehber öğretmen, diğer öğretmenler ve velilerle iletişimde de güçlüklerle karşılaştıkları araştırma bulguları arasındadır. Araştırmada ilk yıl mesleki deneyim sürecinde aday öğretmenlerin diğer öğretmenlerden ve yöneticilerden destek almaları, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik uygulamalarının daha özenli şekilde yürütülmesi ve daha verimli hale getirilmesi önerileri sunulmuştur.

Kozikoğlu (2016) doktora tez çalışmasında aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinde karşılaştıkları güçlükler belirlenerek hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki eksikliklere yönelik çıkarımlar sunulmuştur. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Nicel veriler 942 aday öğretmenden ölçek yoluyla, nitel veriler ise 33 aday öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama ile meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde düşük düzeyde; sınıf yönetimi, fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler ile okulların fiziki olanaklarındaki eksikliklere bağlı olarak ise orta düzeyde güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri aday öğretmenlerin tamamladıkları hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını kendilerini öğretmenliğe hazırlamada yeterli olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Bununla birlikte görüşmelerden elde edilen veriler aday öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programların kendilerini öğretmenliğe hazırlamada yeterli olarak değerlendirmediklerini göstermiştir. Görüşmelerde aday öğretmenler hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olduklarını ve programların kuram ağırlıklı olduğunu vurgulamışlardır.

Güvendir (2017) de 30 İngilizce öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorunları incelemiş ve bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik önerilerde bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri açık uçlu anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin sosyal çevreye ilişkin sorunları farklı bir sosyo-kültürel ortamda çalışma, fiziki olanakların yetersizliği, iletişim eksikliği, güvenlik ve ekonomi yönetimi olarak belirlenmiştir.

Kurumla ilişkili sorunlar ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, materyal eksikliği, disiplin, öğrenci önyargıları ve devamsızlığı ile öğretmen ve yöneticilerin tepkisizlikleri olarak belirlenmiştir. Katılımcılar hizmet öncesi öğretmen eğitimi programına ilişkin düşüncelerini belirtirken öğretmen eğitimi programlarının okullardaki öğretmenlik uygulamalarına hazırlayıcı olmaması sorununu da vurgulamışlardır.

2.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Üzerindeki Etkilerine Odaklı Araştırmalar

Öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine yönelik uluslararası ve ulusal alanyazındaki araştırmaların odaklandığı ikinci boyut hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaları kapsamaktadır. Uluslararası alanyazındaki araştırmalardan birinde Pettway (2005) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendi öğretmen eğitimi programlarının yeterliliğine ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Alabama'daki 608 öğretmenden anket yoluyla toplanan verilerden ulaşılan bulgular öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleğe ilişkin bilgilerinde eksiklik hissetmediklerini göstermiştir. Katılımcı öğretmenler mesleki olarak kendilerini güçlü hissetmelerinin nedenlerini ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde üst düzeyde alan bilgisi sunulması ve ilgi gösterilmesi, planlama öğretimine önem verilmesi ve öğrenme-öğretme stratejilerinin öğretim elemanları tarafından uygulama örnekleri sunularak öğretilmesi olarak belirtmişlerdir.

Diğer bir araştırmada Ingvarson, Beavis ve Kleinhenz (2007) Avustralya'nın Victoria eyaletinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin tamamladıkları hizmet öncesi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini almışlardır. 1147 öğretmenden alınan görüşler bu öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yüksek düzeyde alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisi öğretilmesine önem verdiklerini göstermiştir. Alan ve alan öğretimi bilgisi kazandırmaya daha fazla önem verilen öğretmen eğitimi programlarını tamamlayan öğretmenlerin kendilerini öğretmenliğe daha hazır hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Harris (2009) Amerika Birleşik Devletleri'nde göreve yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrasında şehir merkezinde öğretmenlik yapmaya hazır olma durumlarına ilişkin algılarını incelemiştir. Şehir merkezinde öğretmenliğe başlayan sekiz öğretmenden görüşmelere yoluyla elde edilen veriler bu öğretmenlerin hizmet

öncesi öğretmen eğitim programlarının kendilerini şehir merkezinde öğretmenlik yapmaya yeterli düzeyde hazırlamadığı algısına sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç yapılan gözlemlerle de desteklenmiştir. Öğretmenlerin özellikle sosyal çevreye ve kurumsal işleyişe uyum, öğrenci hazırbulunuşluklarına ilişkin yüksek beklentiye sahip olma boyutlarında yetersizlik algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Robertson (2011) tarafından yapılan araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarının etkililiğini nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin kendilerini en eksik hissettikleri konuların değerlendirme süreçleri, özel eğitim, yazma öğretimi ve disiplin olduğu belirlenmiştir.

Bielicki'nin (2014) New York'un kırsal bölgelerinde öğretmenliğe yeni başlayan beş öğretmenin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları ile iş memnuniyeti ve devamlılığı arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Çalışmada öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimini, deneyim ve iyi planlama gerektiren zor bir boyut olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğretmenler sınıf yönetimi bilgilerine ilişkin olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde kuramsal bilgilere odaklanması nedeniyle uygulama boyutunda eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ulusal alanyazındaki araştırmalarda da hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine etkisine odaklanan araştırmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda katılımcıları aynı öğretmen adayları olan ve bu öğretmen adaylarını öğretmenlikteki ilk yıllarında izlemeye odaklanan iki boylamsal tez çalışmasına ulaşılmıştır. Kızıldağ (2007) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde İngilizce öğretmenlerinin dersin akışını bozan davranışlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının son sınıfında öğrenim görmekte olan 14 İngilizce öğretmen adayından biyografi formu, "vignette" tekniği, görüşme, video kaydı ve günlükler yoluyla veriler toplanmıştır. Sonraki yıl bu öğretmenlerden Adana ve çevresinde öğretmenliğe başlayan dördünden aynı konuya yönelik olarak görüşme, video kaydı ve günlükler yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylığından öğretmenliğe geçiş sürecindeki görüşler boylamsal olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları aday öğretmenlerin dersin akışını bozan davranışlara ilişkin kuramsal bilgileri hizmet öncesi eğitimleri sonrasında yeterli

düzeyde edindikleri, ancak bu kavramlara ilişkin terimleri kullanmada ve hangi durumlarda hangi stratejii kullanacakları konusunda eksiklik hissettiklerini göstermiştir.

Kılıçkaya (2012) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde de İngilizce öğretmenlerinin öğretmen adayı olarak katıldıkları bilgisayar destekli dil öğretimi eğitimlerinin dil öğretimine başladıklarındaki etkisi araştırılmıştır. Öncelikle 30 öğretmen adayından anket, günlük, eleştiri yazısı ve ders planı yoluyla veriler toplanmıştır. Sonraki yıl bu katılımcılar arasından devlet ve özel okullarda öğretmenliğe başlayan 15 öğretmenden anket, günlük ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminde aldıkları bilgisayar destekli dil öğretimi uygulamalarının öğrenme öğretme süreçlerini etkili yürütmelerine önemli katkılar yaptığı ortaya konmuştur.

2.3. Öğretmenlerin Meslekteki İlk Yıllarında Karşılaştıkları Sorunlara Odaklı Araştırmalar

Öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine yönelik uluslararası ve ulusal araştırmaların odaklandığı üçüncü boyut ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar olarak görülmektedir. Uluslararası alanyazında ulaşılan bir çalışmada Meister ve Melnick (2003) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 273 öğretmenin görüşlerini almışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama ve davranışlarını yönetme, zaman yönetimi ve fazla iş yükü olarak belirlenmiştir.

Wanzare (2007) alanyazın taramasına dayalı olarak yaptığı araştırmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların 10 başlık altında toplanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu başlıklar iş yükünün fazla olması, mesleki destek eksikliği, gerçeklik şoku, disiplin sorunları, kişisel ve mesleki isteklerin fazla olması, sınıf yönetimi sorunu, yalnız bırakılma, öğrenci ve aile isteklerinin fazla olması, rol beklentileri ve kaynakların kısıtlı olması olarak açıklanmıştır.

Bingley'in (2015) çalışmasında da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğilimleri boyutlarında yaşadıkları sorunlara odaklanılmıştır. Bu kapsamda Kaliforniya'da öğretmenliğe başlayan ve farklı öğretmenlik alanları olan 14 ortaokul öğretmeniyle yaşadıkları sorunlara yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlikte uzmanlık sürecine geçişlerinde

kişiler arası iletişim becerilerinin eksikliğini ve eğitime ayrılan yetersiz fonların ortaya çıkardığı sorunları deneyimledikleri belirlenmiştir.

Uluslararası alanyazında ulaşılan diğer bir çalışmada Confait (2015) mesleğe yeni başlayan üç Fen Bilimleri öğretmeninin etkili öğretim uygulamalarında karşılaştıkları güçlükleri incelemiştir. Araştırmada veriler üç katılımcı öğretmen ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler, belge incelemesi ve gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda üç katılımcının ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları güçlükler meslektaşlarıyla etkili öğretim yaklaşımlarına yönelik bilgi paylaşmada yetersiz hissetme, sınıf yönetiminde öğrencilerin ilgisizlikleri ile olumsuz davranışları ve okulların başarı beklentileri doğrultusunda öğretmen merkezli olmaya yönelme olarak belirlenmiştir.

Ulusal alanyazında da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesine yönelik araştırmalara ulaşılmıştır. Özgün'ün (2005) tez çalışmasında 144 aday okul öncesi öğretmenin iş memnuniyeti boyutunda karşılaştıkları sorunlara odaklanılmıştır. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin bürokratik işlerden dolayı eğitime ilişkin işlerine yeterince zaman ayıramadıkları ve mesleki gelişimlerinin kurumları tarafından yeterince desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada aday öğretmenlerin ilk yıllarında kurumsal işleyişe ilişkin destek alması ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Diğer bir tez çalışmasında Öztürk (2008) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında karşılaştıkları uyum sorunlarına odaklanmıştır. Bu kapsamda 465 öğretmenden anket yoluyla görüş alınmıştır. Çalışmada öğretmenlerin büyük bir oranda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini kendi öğretmen yeterliklerini geliştirmede yetersiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar iş yüklerinin fazla olması, öğrencilikten öğretmenliğe geçiş sürecindeki kimlik karmaşası, kurumsal ilişkiler ve sınıf yönetimine ilişkin sorunlar olarak belirlenmiştir.

Boyraz (2007) da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları disiplin sorunlarını ve nedenlerini araştırmıştır. Bu kapsamda 186 öğretmenin görüşleri anket yoluyla alınmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin disiplin sorunlarına ilişkin karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin derslerde izin istemeden konuşmaları, verilen ödevleri yapmamaları, kavga etmeleri olarak belirlenmiştir. Bu sorunların nedenleri olarak ise ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliği, aile içi problemler, kitle iletişim

araçlarının olumsuz etkileri, öğrencilerin içinde buldukları yaşın gelişim özelliklerinin etkileri vurgulanmıştır.

2.4. İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Niteliklerindeki Değişimlere Odaklı Araştırmalar

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecine yönelik bazı araştırmalarda ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çeşitli mesleki niteliklerindeki değişimlere odaklanıldığı belirlenmiştir. Hem uluslararası hem ulusal alanyazında bu boyuta odaklı araştırmaların diğer üç boyutla karşılaştırıldığında daha az sayıda oldukları görülmektedir. Bu boyuta odaklı uluslararası alanyazında ulaşılan bir araştırmada Clark (2009) Utah'da öğretmenliğe yeni başlayan 123 öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri süresinde öğretmen yeterliklerindeki değişime odaklanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların ilk yıl deneyimleri sonunda etkili öğretmen olma boyutunda genel olarak eksiklik hissetmeye başladıkları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenliğe hazırlama boyutunda yeterli olmadığı vurgulanmıştır.

Uluslararası alanyazında ulaşılan diğer çalışmada Wasserman (2011) öğretmenliğe yeni başlayan matematik öğretmenlerinin ilk yıldaki öğretmenlik başarısını nasıl tanımladıklarını ve bu başarının kaynaklarını nasıl açıkladıklarını incelemiştir. Öğretmenler uygulamaya dönük becerileri, tartışma, soru sorma, çevreye uyum, işbirliği gibi özelliklerini hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte sınıf yönetimi ve öğretim yöntem tekniklerini belirlemede öğrenci özelliklerini dikkate alma gibi özelliklerini ise iş yerinde deneyimle öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcı öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde sınıf yönetimi ve öğretim yöntem tekniklerini belirlemede öğrenci özelliklerini dikkate alma boyutlarında değişim yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal alanyazında da öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde yaşanan değişime odaklanan iki araştırmaya ulaşılmıştır. Akdağ (2012) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasının ilk aşamasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğrenim görmekte olan 25 okul öncesi öğretmen adayı ile kariyer algıları, beklenti ve kaygılarına yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında aynı öğretmen adaylarından devlet okullarında öğretmenliğe başlayan 16 öğretmenle birinci dönem ve ikinci dönem sonunda olmak üzere aynı boyutlara yönelik olarak iki görüşme daha

gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları tarafından hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde belirtilen sınıf yönetimi ve ailelere iletişim konusundaki kaygıların ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde bekledikleri kadar fazla hissedilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir çalışmada ise Bümen ve Ercan-Özaydın (2013) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına fakültede öğrenime başladıkları ilk yıldan itibaren her yıl öğretmen özyeterlik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulamışlardır. Boylamsal olarak gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adaylarına öğretmenlikteki ilk yıllarının sonunda aynı ölçekler uygulanmış ve öğretmen adaylarının gelişimleri izlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri sonunda öğretmen özyeterliklerinin anlamlı bir şekilde arttığı, mesleğe yönelik tutumların da anlamlı olmasa da bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, verilerin toplanması ve analizi süreci, araştırma inandırıcılığı, araştırma etiği ve araştırmacı rolüne ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel ve sınırları belirlenmiş bir durumun ya da birçok durumun, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanarak incelendiği araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Durum çalışmalarında olay, program, olgu ya da bireyler olabileceği belirtilmiştir (Merriam, 2009). Çoklu durum çalışmaları ise belirlenen bir araştırma odağıyla ilişkili birden çok durumun incelenip belirlenen araştırma konusuna yönelik detaylı çıkarımların yapılabileceği araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2012; Stake, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014). Araştırmada konu edilen durum aday öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinde öğretmen vizyonlarında gerçekleşen olası değişimlerin ve bu öğretmenlerin karşılaştıkları sorun ve sorun kaynaklarının boylamsal olarak incelenmesidir. Bu durumun incelenmesi için belirlenen araştırma deseninin tercih edilmesinde araştırma amacına ve temel alınan öğretmen eğitimi modeline uygunluğu olmak üzere iki ölçüt dikkate alınmıştır.

Araştırma deseninin belirlenmesinde ilk ölçüt araştırma amacına uygunluk olmuştur. Aday öğretmenlerin öğretmen vizyonlarındaki değişimlerin ve yaşadıkları sorunların belirlenmesi için bu süreci yaşayan aday öğretmenlerin deneyimlerinin uzun süreli olarak incelenmesinin araştırma sorularını yanıtlamada etkili olacağı düşünülmüştür. Böylece ilk yıl mesleki deneyim süreci ve öğretmen vizyonu araştırma odaklarını oluşturmuştur. Bu süreci yaşayan üç aday öğretmen ise araştırmanın durumları olarak belirlenmiştir (Şekil 3.1).



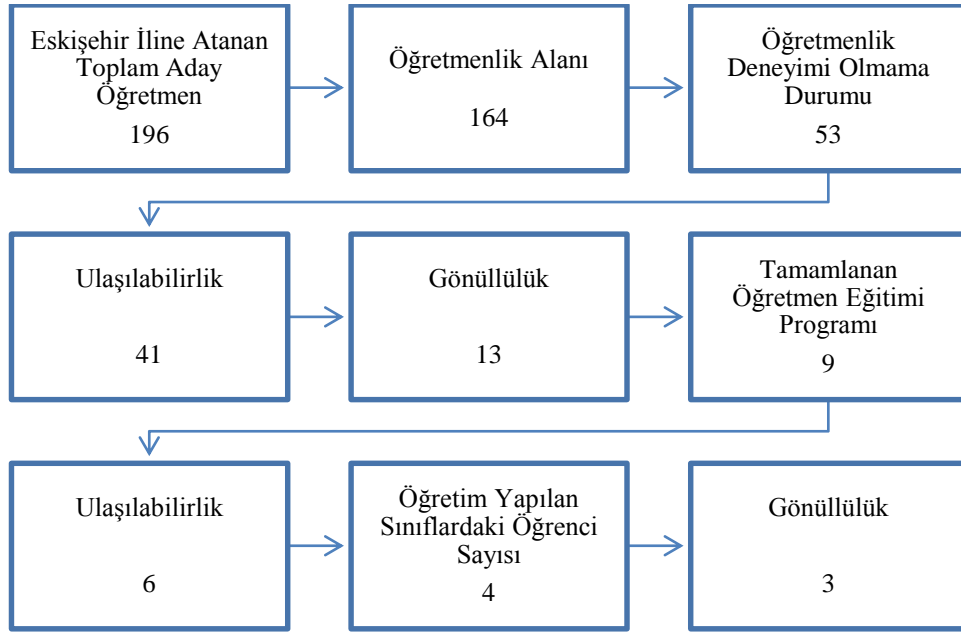
Şekil 3.1. *Araştırma odağı ve araştırma durumları*

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi üç aday öğretmen araştırmadaki durumlar olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda her aday öğretmen ayrı bir durum olarak değerlendirilmiş ve öğretmen vizyonlarındaki değişimler ile yaşadıkları sorunlar birbirlerinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra üç öğretmenin vizyonlarındaki değişimler ve yaşadıkları sorunlar birbirleriyle karşılaştırılarak açıklanmıştır.

Araştırma deseninin belirlenmesindeki ikinci ölçüt ise temel alınan öğretmen eğitimi modeline uygunluğudur. Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford’un (2005) öğretmen eğitimi modelinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrasında öğretmenlerin okullardaki uygulama ve deneyimlerinin öğretmenlerin vizyonları üzerinde etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca modelde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamlardaki ilk yıl deneyimlerinin uzun süreli ve detaylı bir şekilde incelenmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu tür bir inceleme için süreci yaşayan aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin çalışmaya başladıkları okullarda uzun süreli olarak incelenmesi gerekmektedir. Araştırmada tercih edilen çoklu durum çalışması deseninin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford’un (2005) öğretmen eğitimi modelinde vurgulanan boyutların incelenmesine uygun olduğu düşünülmüştür.

3.2. Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde çoklu durum çalışmalarında yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Punch, 2005). Bu süreçte öğretmenlik alanı, öğretmenlik deneyimi olmama durumu, ulaşılabilirlik, tamamlanan öğretmen eğitimi programı, öğretim yapılan sınıflardaki öğrenci sayısı ve gönüllülük ölçütleri dikkate alınmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler ve aşamalar Şekil 3.2’de sunulmuştur:



Şekil 3.2. Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler ve aşamalar

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde öncelikle 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Eskişehir iline ilk ataması gerçekleştirilen aday öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle eğitim öğretim dönemi başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin ilk atama süreci izlenmiştir. Atanma süreci sonrası ilk atama olarak Eskişehir iline ataması yapılan öğretmenlerin alanlarını, atandıkları kurumları ve sayılarını gösteren belgeye ulaşılmıştır. Belgede verilen bilgilere göre, Eskişehir iline ilk atama olarak atanan toplam 196 öğretmenin olduğu tespit edilmiştir. Öncelikle hizmet öncesi eğitim süreçlerinin ve yapılacak görevlerin farklılık göstermesi nedeniyle özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler ve meslek dersi öğretmenleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle ilk ataması yapılan üç özel eğitim öğretmeni, sekiz rehber öğretmen ve 21 meslek lisesi öğretmeni araştırmaya dahil

edilmeyerek araştırma kapsamında ulaşılabilecek toplam 164 aday öğretmen olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde daha önce özel eğitim kurumlarında ya da devlet okullarında uzun süreli deneyimler elde edilmemesi ikinci ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütle ilişkili olarak araştırmacı tarafından doğrudan ve dolaylı olarak ulaşılan toplam 111 aday öğretmenin atama öncesi özel kurumlarda ya da devlet okullarında belirli sürelerde çalışmış oldukları tespit edilmiştir. Bu aday öğretmenler de çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Böylece ulaşılabilecek öğretmen sayısı 53'e düşmüştür. Bu aday öğretmenlerden 12'si ile doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kurulamamıştır. Ulaşılan 41 aday öğretmene öncelikle yüz yüze ya da telefon aracılığıyla araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu öğretmenlerle mesleki deneyimlerinin ilk ayında vizyonlarına ilişkin görüşmeler yapılması planlanmıştır. İlk iletişim kurulduğunda görüşme için gönüllü olan aday öğretmenlerden 18'i görüşmelere katılmamışlardır. Sonuç olarak deneyim başında görüşmelere toplam 23 aday öğretmen katılacaklarını belirtmişlerdir. Bu aday öğretmenlerle mesleki deneyimlerinin ilk ayında öğretmen vizyonlarını belirlemeye yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde aday öğretmenlere araştırmanın sonraki süreci hakkında bilgilendirme yapılmış ve planlanan durum çalışmasına katılmaya gönüllü olma durumları sorulmuştur. 13 aday öğretmen araştırmanın sonraki sürecine katılmaya gönüllü olduklarını bildirmişlerdir.

Katılımcıları belirlemede diğer bir ölçüt olarak eğitim fakültesi mezunu olma durumu dikkate alınmıştır. Bu durumun ölçütlerden biri olmasının nedeni Türkiye'de öğretmen yetiştirme işlevinin ilgili yasalarla bu fakülteler tarafından gerçekleştirilmesidir. Bu fakülte mezunları dışında çeşitli sertifika ya da tezsiz yüksek lisans programları mezunları da öğretmen olarak atanıyor olsalar da bu aday öğretmenlerin lisans eğitimlerinin öğretmen yetiştirme işlevinin olmaması dikkate alınarak araştırma kapsamına alınmamışlardır. Bu doğrultuda gönüllü olan 13 aday öğretmenden eğitim fakültesi mezunu olmayıp pedagojik formasyon sertifikası almış dört aday öğretmen araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Diğer dokuz gönüllü aday öğretmen arasından üçü ise araştırmaya katılmaya çok istekli olmalarına rağmen görev yaptıkları ilçelerin il merkezine yaklaşık 90 km uzaklıkta olması ve yoğun kış koşullarında ulaşımın sıkıntılı olacağı göz önünde bulundurularak araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Geri kalan altı aday öğretmen arasından iki aday öğretmen ise küçük bir ilçede görev yapmaları ve

bu nedenle sınıflarındaki öğrenci sayılarının çok az olduğu için katılımcılar arasına alınmamıştır. Böylece araştırma kapsamında ulaşılabilecek dört aday öğretmen belirlenmiştir. Çoklu durum çalışmalarında katılımcıların tek bir birey ya da ayrı ayrı birkaç bireyden oluşabileceklerini belirtilmiştir (Creswell, 2012). Bu durumun araştırmada derinlemesine analiz yapılmasına olanak sağlayacağı da öngörülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda geri kalan dört aday öğretmen araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından bu dört aday öğretmenle tekrar iletişim kurulmuş, kendilerine araştırma amacı ve süreci hakkında daha detaylı bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına yönelik sözlü ve yazılı onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan ayrılmak istediklerini belirtmeleri halinde araştırma kapsamından çıkarılacakları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Sonrasında veri toplama sürecine ilişkin planlama yapılmış ve zaman çizelgesi hazırlanmıştır. Bu zaman çizelgesi katılımcılara iletilmiş ve uygun olduklarına ilişkin onayları alınmıştır. Ancak veri toplama sürecinin başında, katılımcılardan biri özel nedenlerden dolayı araştırmada yer almaktan vazgeçtiğini belirttiği için araştırma kapsamına alınmamıştır. Sonuç olarak araştırmada üç katılımcının yer almasının, araştırmada daha derinlemesine sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Böylece katılımcıların geri kalan üç aday öğretmenden oluşmasına karar verilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla her katılımcı için takma ad kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Çizelge 3.1’de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. *Katılımcılara ilişkin bilgiler*

Katılımcı Aday Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Alanı	Okul Bölgesi	Okul Türü
Mısra	Kadın	24	Türk Dili ve Edebiyatı	Şehir Merkezi	Anadolu Lisesi
Nazım	Erkek	24	Türk Dili ve Edebiyatı	Şehir Merkezi	Anadolu Lisesi
Ekin	Kadın	24	İlköğretim Matematik	İlçe Merkezi	Ortaokul

Araştırmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde göreve başlayan ve ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşayan aday öğretmenler Mısra, Nazım

ve Ekin'dir. Mısra ve Nazım öğretmen şehir merkezinde bulunan bir anadolu lisesine atanmış aynı okulda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olarak göreve başlamışlardır. Ekin öğretmen ise ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulda İlköğretim Matematik öğretmeni olarak göreve başlamıştır.

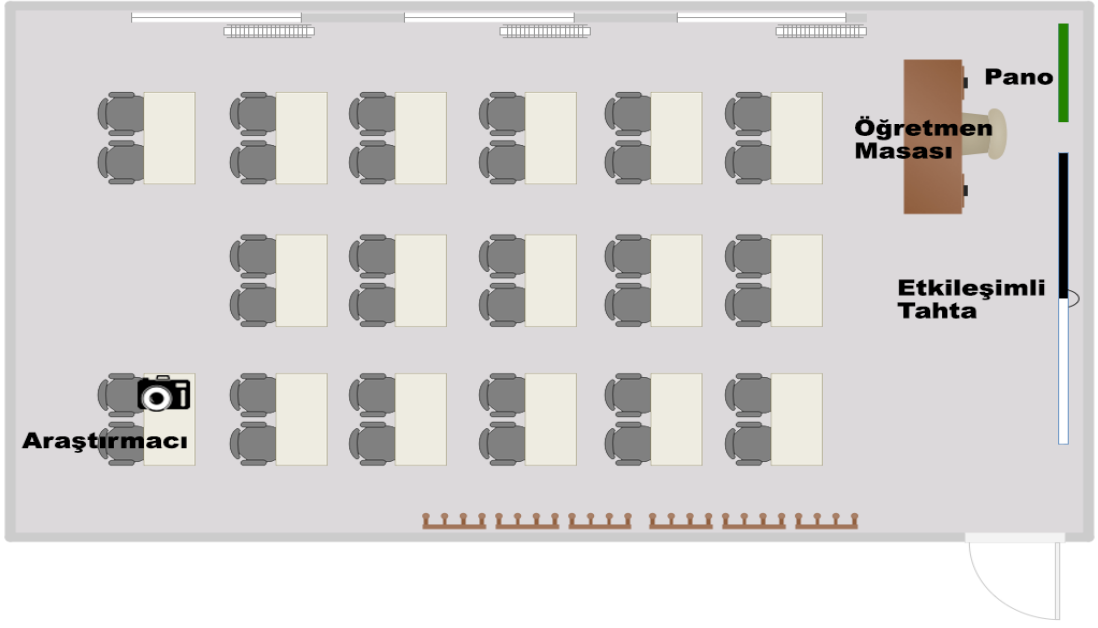
Araştırmanın katılımcılarını oluşturan üç aday öğretmene ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Mısra öğretmen

Mısra öğretmen, 2014 yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programından mezun olmuştur ve KPSS sınavından atanmaya yeterli puan alarak Eskişehir il merkezinde bulunan bir anadolu lisesine atanmıştır. Araştırmaya katılım sürecinde Mısra öğretmenle ilk iletişim, kendisiyle aynı okulda görev yapmakta olan bir öğretmen aracılığıyla kurulmuştur. Mısra öğretmen, deneyim başında kendisiyle yapılan görüşmede, araştırmanın gözlem sürecine katılmaya gönüllü olduğunu belirtmiştir. Araştırma amacı ve kapsamına ilişkin bilgilendirme sürecinde, araştırmanın veri toplama sürecinde sürekliliği sağlayacağı yönünde bir izlenim göstermesine bağlı olarak katılımcılardan biri olarak seçilmiştir.

Mısra öğretmen, eğitim öğretim dönemi boyunca 9 ve 12. sınıflarda Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerini yürütmüştür. Ayrıca bu sınıflardan birinin sınıf rehber öğretmenidir. Haftalık ders saati dönem içerisinde ders programı değişikliklerine göre farklılık göstermiş olsa da, genel olarak 20-25 ders saati arasında olmuştur. Dersini yürüttüğü sınıflarda ortalama öğrenci sayısı 9. sınıflarda 30-35, 12. sınıflarda ise 25-30 olarak gözlenmiştir.

Mısra öğretmenin görev yaptığı okul Eskişehir il merkezinde bulunan bir anadolu lisesidir. Okul binasında toplam 40 derslik vardır ve genel olarak sınıflarda 25-35 öğrenci bulunmaktadır. Tüm dersliklerde etkileşimli tahtalar bulunmaktadır. Okulda yaklaşık olarak 65 öğretmen görev yapmaktadır. Gözlem yapılan dersliklerin tamamı aynı oturma düzeninde düzenlenmiştir. Bir dersliğe ait plan aşağıda sunulmuştur (Görsel 3.1):



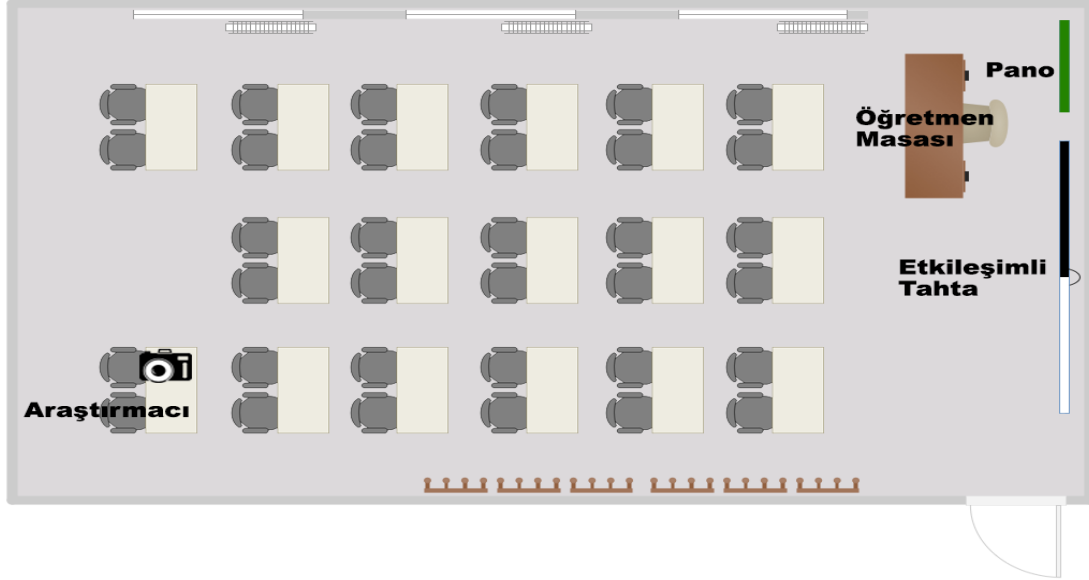
Görsel 3.1. Mısra öğretmenin öğretim yaptığı bir dersliğin planı

3.2.2. Nazım öğretmen

Nazım öğretmen, 2013 yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü tamamlamış, ancak mezun olduğu yıl KPSS sınavından yeterli puanı alamadığı için ataması gerçekleştirilmemiştir. Mezun olduktan sonra bir yıl boyunca KPSS sınavına hazırlanmış ve 2014 yılında atanmaya yeterli bir puan alarak Eskişehir ili şehir merkezinde bulunan bir anadolu lisesine Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak atanmıştır. Nazım öğretmen, Mısra öğretmenle aynı okula atanmıştır. Dolayısıyla okulun fiziki olanakları ve dersliklerle ilgili Mısra öğretmene ilişkin bölümde sunulan bilgiler, Nazım öğretmen için de geçerlidir. Nazım öğretmenle kurulan ilk iletişim de Mısra öğretmen gibi, Nazım öğretmenin görev yaptığı okulda görev yapan bir öğretmen aracılığıyla kurulmuştur. İlk görüşmede katılımcıya araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduğuna ilişkin onam formu imzalatılmıştır. Böylece araştırmaya dahil edilen diğer bir aday öğretmen de Nazım öğretmen olmuştur.

Nazım öğretmen 2014-2015 eğitim-öğretim dönemi boyunca 10, 11 ve 12. sınıfların Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerini yürütmüştür. Mısra öğretmenle aynı şekilde bir sınıfın sınıf rehber öğretmenidir ve sınıflarında genellikle 25-35 öğrenci bulunmaktadır. Haftalık ders saati, eğitim öğretim dönemi içerisinde değişiklik göstermekle birlikte, genel olarak Mısra öğretmen gibi haftada 20-25 ders saati olmuştur.

Nazım öğretmenin öğretim yaptığı dersliklerden birinin planı aşağıda sunulmuştur (Görsel 3.2).



Görsel 3.2. Nazım öğretmenin öğretim yaptığı bir dersliğin planı

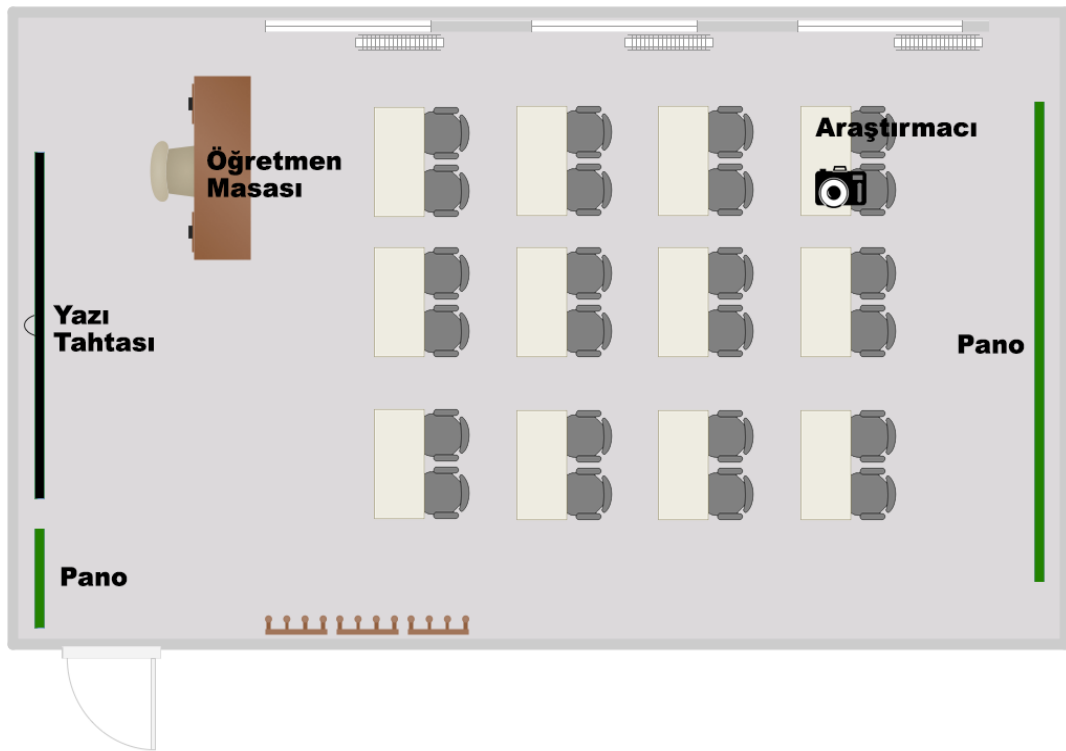
3.2.3. Ekin öğretmen

Araştırmanın üçüncü katılımcısı olan Ekin öğretmen 2014 yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinden mezun olmuştur. Mezuniyet alanı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'dır ve aynı yıl 2014-2015 eğitim öğretim yılının başında Eskişehir iline bağlı bir ilçe merkezinde bulunan bir ortaokula İlköğretim Matematik Öğretmeni olarak atanmıştır. Ekin öğretmen aynı zamanda Matematik Eğitimi yüksek lisans programında öğrencidir ve lisansüstü eğitime devam etmektedir. Ekin öğretmenle ilk iletişim, aynı programda lisansüstü öğretime devam bir öğretmen aracılığıyla kurulmuştur. Kendisiyle gerçekleştirilen ilk görüşmede araştırmaya katılmaya gönüllü olmuş ve bu süreçte sürekliliği sağlayacağı düşünüldüğünden araştırmanın üçüncü katılımcısı olmasına karar verilmiştir.

Ekin öğretmenin görev yaptığı okul Eskişehir il merkezine yaklaşık 65 km mesafede bulunan ve 15000 kişinin yaşadığı bir ilçede bulunmaktadır. Okulun öğrencileri, hem ilçe merkezinde yaşayan hem çevre köylerde yaşayan ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Çevredeki köylerde yaşayan ailelerin çocukları okul servisi aracılığıyla okula gelmektedir ve okul taşınmalı eğitim veren bir devlet ortaokuludur.

Okulda yaklaşık olarak 20 öğretmen görev yapmaktadır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında Ekin öğretmenle birlikte dört aday öğretmen daha bu okula atanmıştır.

Okul binası üç kattan oluşmaktadır ve binada toplam 21 derslik bulunmaktadır. Sınıflarda genellikle 25-30 öğrenci olduğu gözlenmiştir. Dersliklerde etkileşimli tahta bulunmamaktadır. Sadece bazı dersliklerde projeksiyon cihazı bulunduğu gözlenmiştir. Ekin öğretmen eğitim öğretim dönemi boyunca 5, 6 ve 8. sınıfların Matematik derslerini yürütmüştür. Haftalık ders saati genel olarak 20-25 ders saati olmuştur. Ekin öğretmenin öğretim yaptığı dersliklerden birinin planı Görsel 3.3'te sunulmuştur.

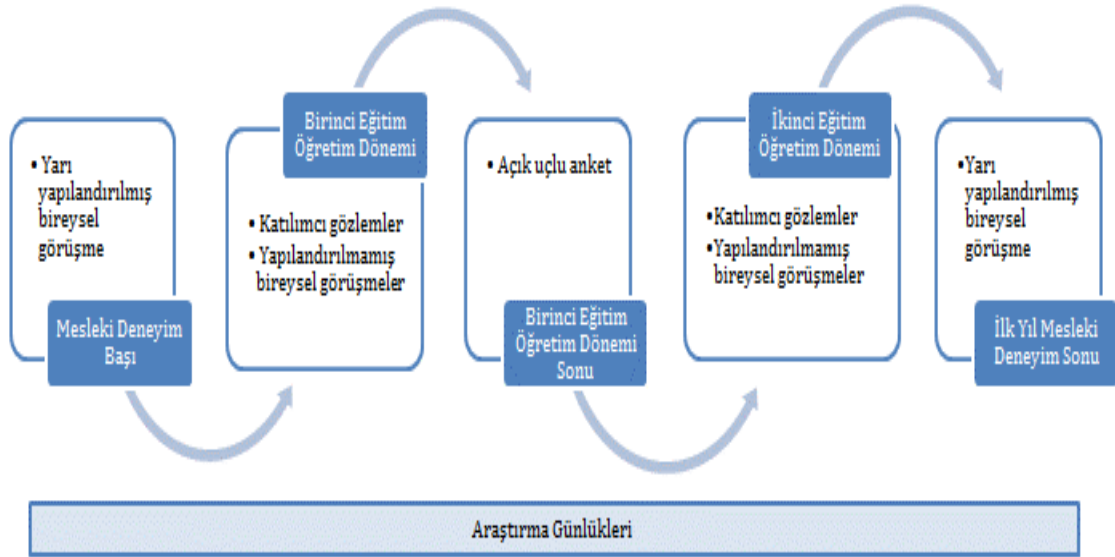


Görsel 3.3. Ekin öğretmenin öğretim yaptığı bir dersliğin planı

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Durum çalışmalarında gözlem, görüşme belge incelemesi gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak zengin ve birbirini destekleyebilecek veri çeşitliliğine ulaşma hedeflenmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014). Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, açık uçlu anket, katılımcı gözlemler ve yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından araştırma günlükleri yazılmıştır. Araştırmanın planlanması aşamasında öğretmenlerin de yansıtıcı günlükler yazmaları da düşünülmüştür. Ancak

aday öğretmenlerin veri toplama sürecinin başında öğretmen günlüklerini yazmaya zaman ayıramadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle aday öğretmenlerin yansıtmalarının her gözlem sonrası yapılan görüşmelerle elde edilmesine karar verilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasına ilişkin süreç Şekil 3.3’te sunulmuştur:



Şekil 3.3. Araştırmada veri toplama süreci

Şekil 3.3’te gösterilen ve beş aşamadan oluşan veri toplama süreci, araştırmadaki üç katılımcı için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda veri toplama süreci katılımcıların mesleki deneyimlerine başladıkları ilk ayda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle başlamıştır. Bu görüşmelerin ardından üç aday öğretmenin sınıflarında birinci eğitim öğretim döneminin sonuna kadar gözlemler gerçekleştirilmiş ve her gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Birinci eğitim-öğretim dönemi sonunda uygulanan açık uçlu anket sonrasında veri toplama süreci ikinci eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilen gözlem ve yapılandırılmamış görüşmelerle devam etmiştir. Araştırmada veri toplama süreci her katılımcıyla ilk yıl mesleki deneyim sürecinin sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle sonlandırılmıştır. Ayrıca bu sürecin tamamında araştırmacı tarafından araştırma günlükleri yazılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde çoklu durum çalışmalarına uygun bir süreç yürütülmüştür. Çoklu durum çalışmalarında toplanan verilerin analizinde öncelikle her bir durumun araştırma kapsamında yer alan diğer durumlardan bağımsız olarak kendi

içerisinde betimlenmesi ve analizinin gerçekleştirilmesi, sonrasında durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenerek durumlar arası karşılaştırmaların yapılması ve sonuçlara ulaşılması öngörülmektedir (Creswell, 2013; Yin, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada ayrı durumlar olarak değerlendirilen üç katılımcıdan elde edilen veriler öncelikle birbirlerinden bağımsız bir şekilde analiz edilmiştir. Daha sonra her bir durum için ortaya çıkan analizler diğer durumlarda elde edilen analizlerle karşılaştırılmış ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

3.3.1. Veri toplama yöntemleri

Bu bölümde araştırmada kullanılan her bir veri toplama yöntemine ve sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler açıklanmıştır.

3.3.1.1. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler

Araştırmada her katılımcıyla iki yarı yapılandırılmış bireysel görüşme gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan araştırma odağına ilişkin derinlemesine bilgi alma amaçlanmıştır. Görüşmeler yoluyla veri toplama nitel araştırmalarda en yaygın biçimde kullanılan veri toplama yöntemi olarak görülmektedir (King ve Horrocks, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcılardan belirlenmiş bir konu hakkında derinlemesine bilgi alma amacıyla gerçekleştirilen ve gerektiğinde araştırmacı tarafından daha derinlemesine bilgi almak amacıyla anahtar soruların da sorulabileceği görüşme türleridir (Adıgüzel, 2016).

İlk görüşmeler her katılımcıyla mesleki deneyimlerinin başında öğretmen vizyonlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlk yıl mesleki deneyimlerinin sonunda da her katılımcıyla kendi öğretmen vizyonlarını belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İki görüşme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.1.1. Mesleki deneyim sürecinin başında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında katılımcı üç aday öğretmenden göreve başlayıp ilk mesleki deneyimlerini yaşadıkları sürecin başında yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Bu görüşmelerde mesleki deneyimlerinin başında katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin vizyonları

belirlenmiştir. Görüşmeler öncesi hazırlık sürecinde Adıgüzel'in (2016) önerdiği yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler için sekiz adımdan oluşan hazırlık aşamaları izlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından araştırmada kuramsal çerçeve olarak belirlenen öğretmen eğitimi modelinin boyutları dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. İkinci adım olarak uzman görüşü alma gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle bir uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form araştırma amacı ile kullanılan öğretmen eğitimi modelinin açıklamalarını içeren bir yönerge ve her bir boyut için hazırlanan oluşturulan görüşme sorularını kapsamaktadır. Ayrıca her görüşme sorusu için uzman değerlendirmesi için "Uygun", "Uygun değil" ve "Açıklamalar" bölümü olarak üç alan boş bırakılmıştır. Uzman değerlendirme formu dört uzmana e-posta yoluyla gönderilmiştir. Uzmanlardan biri tez izleme komitesinde yer alan ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Doçent Doktor unvanıyla görev yapan bir öğretim üyesidir. Görüş alınan diğer uzman da tez izleme komitesinde yer almakta ve aynı üniversitenin Eğitim Fakültesinde Yardımcı Doçent Doktor olarak görev yapmaktadır. Bu uzmanlardan öğretmen eğitimi ile nitel araştırmalar konusundaki deneyimleri ve araştırmada kullanılan öğretmen eğitimi modeline ilişkin bilgi sahibi olmaları nedeniyle görüşme sorularına ilişkin görüş alınmıştır. Görüş alınan üçüncü uzman da, aynı fakültede öğretim elemanı olarak görev yapmakta ve eğitim programları ve öğretim alanında doktora unvanına sahiptir. Öğretmen eğitimi ve nitel araştırmalar alanında uygulama ve araştırma deneyimi olması nedeniyle uzman olarak görüşüne başvurulmuştur. Görüşme sorularına ilişkin görüşü alınan dördüncü uzman ise eğitim programları ve öğretim alanında bilim uzmanıdır ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumda rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırma yapılacak kurumda uzun süredir görev yapıyor olması, görevi gereği öğretmenlerle uzun süreli etkileşimde bulunmuş olması ve bu alanda bilim uzmanı olması nedeniyle görüşme sorularına ilişkin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü almada kullanılan formun yapısı Çizelge 3.2'de gösterilmiştir:

Çizelge 3.2. Uzman görüşü formu

Görüşme Boyutları ve Soruları

	Uygun	Uygun değil	Açıklama
Uygulamaya Dönük Araçlar			
B.2. Uygulamalarınızda kullanmayı düşündüğünüz öğretime ilişkin araçlar nelerdir?			
- Uygulamalarınızda kullanmayı düşündüğünüz öğretim stratejileri nelerdir?			
- Uygulamalarınızda kullanmayı düşündüğünüz yöntem ve teknikler nelerdir?			
- Derslerinizde ne tür materyaller kullanmayı düşünüyorsunuz? Niçin?			
- Hangi değerlendirme araçlarını kullanmayı düşünüyorsunuz?			
- Kullanmayı düşündüğünüz diğer öğretim materyallerinden bahsedebilir misiniz?			

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi uzmanlara gönderilen formda uzmanlardan her maddenin ait olduğu görüşme boyutuna uygunluğuna ilişkin görüşü ve gerekirse açıklaması istenmiştir. Dört uzman tarafından sunulan öneriler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir.

Hazırlık aşamasının üçüncü ve dördüncü adımlarında sırasıyla uzman görüşleri sonrası oluşan görüşme sorularını içeren görüşme rehberi ve katılımcı onam formu hazırlanmıştır. Bu adımlardan sonra araştırma kapsamında ulaşılan katılımcılarla tekrar iletişim kurulup görüşme zamanı ve yeri birlikte belirlenmiştir. Ortak görüşme zamanı ve yeri belirlendikten sonra araştırmacı tarafından kayıt araç gereçleri hazırlanmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilecek görüşmeler öncesi son olarak aynı ilde göreve başlayan bir aday öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede amaç soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğinin denetlenmesi ve ortalama görüşme süresinin belirlenmesi olmuştur (Adıgüzel, 2016). Pilot görüşme sonrası görüşme sorularının amaca yönelik olma durumu araştırmacı ve danışmanı tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Uygun görülen değişiklikler yapıldıktan sonra görüşme formunun son biçimi belirlenmiş (EK-1) ve görüşmelere hazırlık aşaması tamamlanmıştır. Katılımcılarla mesleki deneyim başı

gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere ilişkin bilgiler Çizelge 3.3'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.3. *Mesleki deneyim başında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler*

Katılımcı Aday Öğretmen	Tarih / Saat	Görüşme Yeri	Katılımcının Öğretmenlik Alanı	Görüşme Süresi
Pilot Görüşme	18.10.2014 / 10.30	Araştırmacının odası	İngilizce	44.09
Ekin	07.11.2014 / 15.00	Araştırmacının odası	İlköğretim Matematik	46.33
Nazım	09.11.2014 / 16.00	Araştırmacının odası	Türk Dili ve Edebiyatı	01.01.45
Mısra	21.11.2014 / 14.15	Katılımcının görev yaptığı okulun memur odası	Türk Dili ve Edebiyatı	35.08

Mesleki deneyim sürecinin başında yapılan görüşmeler Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretmen atamaları genellikle öğretim yılı öncesinde Ağustos-Eylül aylarında gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın yapıldığı 2014-2015 öğretim yılında ise öğretmen atamaları gecikmeli olarak Ekim ayında yapılmıştır. Ataması yapılan öğretmenlerin görevlerine başlamaları da Ekim-Kasım aylarına kadar devam etmiştir. Eskişehir iline atanan aday öğretmenlere ulaşma ve veri toplama sürecinin planlanması sonrası deneyim başı görüşmeler Kasım ayında gerçekleştirilebilmiştir. Ayrıca Nazım ve Mısra öğretmenin göreve başladıkları okulda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni fazlalığı olduğundan okul yönetimi tarafından göreve başladıkları Ekim ayında kendilerine ders görevlendirmesi yapılmamıştır. Bu süreçte ikisi de aday öğretmen olarak öğrenci devamsızlıklarını e-okul sistemine kaydetme gibi idari görevleri yapmakla görevlendirilmişlerdir. Kasım ayı içerisinde okul yönetimindeki değişiklik olmasıyla birlikte kendilerine ders görevlendirilmesi yapılabilmektedir. Görüşmeler öncesi katılımcılardan ad-soyadı, cinsiyet ve tamamladıkları öğretmen eğitimi programlarına ilişkin bilgilerine yönelik olarak hazırlanmış genel bilgi anketini doldurmaları istenmiştir (EK-2).

3.3.1.1.2. İlk yıl mesleki deneyim süreci sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler

Araştırma kapsamında katılımcıların ilk yıl mesleki deneyimleri sonunda mesleğe ilişkin vizyonlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla eğitim öğretim yılının

sonunda katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler deneyimlerinin başında gerçekleştirilen çerçeveye benzer şekilde aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin vizyonlarına odaklı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda eğitim öğretim yılının başında kullanılan görüşme formu araştırmacı ve danışman öğretim elemanının tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve görüşme soruları aday öğretmenlerin eğitim öğretim yılı içerisindeki yaşantılarına yönelik görüşlerini ifade edebilecekleri bir biçime dönüştürülmüştür (EK-3). Ayrıca bu görüşmelerde katılımcıların ilk yıl mesleki dönemi sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik bir soru sorulmuştur.

Görüşmelerin planlanması aşamasında öncelikle katılımcılarla iletişim kurulmuştur. Görüşme tarihleri için eğitim-öğretim dönemi sonunda yürütülen seminer çalışmaları dönemi seçilmiştir. Bu süre içerisinde öğretmenlerin yılsonu çalışmalarını tamamlamış olmaları nedeniyle onlara daha kolay ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim-öğretim döneminin son haftasında yayımlanan genelge ile öğretmenlerin seminer çalışmalarını istedikleri illerdeki okullarda yapmaları duyurulmuştur. Bu durumda aday öğretmenlerin de seminer çalışmalarında farklı illere gitme olasılıkları nedeniyle üç katılımcıyla tekrar iletişim kurulmuştur. Mısra öğretmenin seminer çalışmasını farklı bir ilde yapmayı planladığı öğrenilmiştir. Bu nedenle Mısra öğretmenle yapılacak görüşme seminer çalışmaları öncesinde gerçekleştirilmiştir. Ekin ve Nazım öğretmen seminer çalışmalarını kendi okullarında gerçekleştirdikleri için görüşmeler bu dönemde yapılmıştır. Yapılan görüşmelere ilişkin bilgiler Çizelge 3.4'te sunulmuştur:

Çizelge 3.4. *Eğitim öğretim yılı sonu katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler*

Katılımcı Aday Öğretmen	Tarih / Saat	Görüşme Yeri	Katılımcının Öğretmenlik Alanı	Görüşme Süresi
Mısra	10.06.2015 / 12.00	Katılımcının görev yaptığı okulun kütüphanesi	Türk Dili ve Edebiyatı	45.57
Nazım	15.06.2015 / 13.00	Katılımcının görev yaptığı okulun kütüphanesi	Türk Dili ve Edebiyatı	01.07.27
Ekin	18.06.2015 / 10.15	Katılımcının görev yaptığı okulun toplantı odası	İlköğretim Matematik	33.45

3.3.1.2. Açık uçlu anket

Araştırmada katılımcılardan eğitim öğretim yılının ilk dönemi sonunda açık uçlu anket yoluyla veri toplanmıştır (EK-4). Açık uçlu anketler nitel araştırmalarda kullanabilecek veri toplama yöntemleri arasında ifade edilmektedir (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Aday öğretmenlerin tatilde oldukları için farklı illerde bulunmaları, birinci öğretim dönemine ilişkin genel değerlendirme yaparken daha fazla zamana gereksinim duyabilecekleri ve kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlama olmak üzere üç ölçüte bağlı olarak veri toplama sürecinde açık uçlu anket tercih edilmiştir. Anket iki temel soruyu içermektedir. İlk soru aday öğretmenlerin mesleki deneyimleri sürecinde birinci dönem yaşadıkları sorunlar ve bu sorunları çözme yollarına yönelik olmuştur. İkinci soru ise aday öğretmenlerin birinci öğretim dönemi boyunca mesleki deneyimlerinden neler öğrendiklerine ve bu süreçte mesleğe ilişkin vizyonlarındaki değişikliklere odaklıdır.

Araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından hazırlanan açık uçlu sorular eğitim öğretim yılının ilk dönemi sonunda (22.01.2015) e-posta yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. Ayrıca aday öğretmenlere telefonla ulaşılarak ankete ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Aday öğretmenlerden anketteki soruları ikinci dönemin ilk haftası sonuna kadar (13.02.2015) yanıtlayarak geri göndermeleri istenmiştir. Katılımcılar belirtilen tarihe kadar ankette yer alan soruları yanıtlamışlar ve araştırmacıya geri göndermişlerdir.

3.3.1.3. Katılımcı gözlemler

Araştırmada katılımcıların öğretmen vizyonlarındaki olası değişimleri ve karşılaştıkları sorunları daha derinlemesine incelemek amacıyla katılımcı gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Bu şekilde katılımcıların belirttikleri görüşlerin buldukları ortamda nasıl yansıdığı belirlenmesi amaçlanmıştır (Glesne, 2010; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Gözlemler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Gözlem yapılacak ders ve gözlem zamanları katılımcıların uygun olduğu saatler dikkate alınarak belirlenmiş ve katılımcıların onay vermesi sonrası yapılmıştır. Gözlemler üç katılımcı aday öğretmenin öğretim yaptıkları sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreci öncesi araştırmanın kuramsal çerçevesi ve araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından bir gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formunun araştırmanın amacına uygunluğuna

ilişkin olarak iki alan uzmanından görüş istenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda gözlem formunun son hali oluşturulmuştur (EK-5).

Gözlem sürecinde verilerin daha sonra da ulaşılabilirliğini sağlamak amacıyla video kaydı yapılmıştır. Gözlem süreci öncesinde katılımcı öğretmenler gözlemlerin amacına ilişkin olarak bilgilendirilmiş ve onam formu aracılığıyla kendilerinden gerekli izin alınmıştır.

Gözlem süreci iki boyutlu olarak planlanmıştır. Birinci eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilen gözlemlerin birinci dönemin sonuna kadar her hafta sürdürülmesi amaçlanmıştır. Ancak kış koşulları nedeniyle il çapında okulların bazı günler kapatılması ve yol durumunun uygun olmaması, okullarda yapılan ortak yazılı sınavların gerçekleştirildiği haftalarda katılımcıların ve sınıfların gözlem için uygun olmaması gibi nedenlerle bazı haftalar gözlem yapılamamıştır. Örneğin dördüncü gözlem haftasında gözlem yapılamamıştır. Bu durumun nedeni araştırma günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Geçen hafta Mısra öğretmen Pazartesi, Salı ve Çarşamba günleri izinliydi. Perşembe günü ise yılbaşı tatiliydi. Gözlemimi Cuma günü yapmayı planlıyordum ama Başbakanlık genelgesiyle yılbaşı tatili hafta sonuyla birleştirilerek Cuma günü de tatil yapıldı. Bu nedenle geçen hafta Mısra öğretmenin sınıfında gözlem yapamadım (Araştırma günlüğü, Mısra, 1. dönem 5. gözlem haftası, 05.01.2015).

Araştırma günlüğünde ifade edildiği gibi dördüncü gözlem haftasının ilk üç günü katılımcının izinli olması, son iki günün ise yılbaşı nedeniyle tatil olması nedeniyle gözlem gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle Mısra öğretmen birinci öğretim döneminde altı hafta gözlenebilmiştir.

Sonuç olarak eğitim öğretim yılının birinci döneminde Mısra, Nazım ve Ekin'in sınıflarında toplam 23 ders saati gözlem yapılmıştır. Birinci dönem gözlem sürecine ilişkin bilgiler Çizelge 3.5'te sunulmuştur.

Çizelge 3.5. *Eğitim öğretim yılının I. döneminde gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler*

Katılımcı Aday Öğretmen	Tarih / Saat / Sınıf	Gözlem Süresi
Ekin	08.12.2014 / 13.00 – 13.40 / 5-B	40'
	08.12.2014 / 13.50 – 14.30 / 5-C	40'
	15.12.2014 / 08.40 – 09.20 / 5-A	40'
	15.12.2014 / 09.30 – 10.10 / 8-C	40'
	22.12.2014 / 13.50 – 14.30 / 5-C	40'
	22.12.2014 / 14.40 – 15.20 / 5-A	40'
	29.12.2014 / 13.50 – 14.30 / 5-C	40'
	29.12.2014 / 14.40 – 15.20 / 5-A	40'
	08.12.2014 / 07.50 – 08.30 / 11-G	40'
Nazım	08.12.2014 / 08.40 – 09.20 / 11-G	40'
	08.12.2014 / 09.30 – 10.10 / 10-C	40'
	15.12.2014 / 12.35 – 13.15 / 11-G	40'
	15.12.2014 / 13.25 – 14.05 / 12-K	40'
	22.12.2014 / 09.30 – 10.10 / 10-C	40'
	14.01.2015 / 09.30 – 10.10 / 12-F	40'
Mısra	09.12.2014 / 07.50 – 08.30 / 12-H	40'
	11.12.2014 / 07.50 – 08.30 / 9-G	40'
	16.12.2014 / 07.50 – 08.30 / 12-H	40'
	17.12.2014 / 07.50 – 08.30 / 9-F	40'
	24.12.2014 / 07.50 – 08.30 / 9-F	40'
	05.01.2015 / 11.10 – 11.50 / 9-I	40'
	05.01.2015 / 12.35 – 13.15 / 9-I	40'
16.01.2015 / 07.50 – 08.30 / 9-H	40'	

Çizelge 3.5'te görüldüğü gibi birinci dönem yapılan gözlemler 08.12.2014-16.01.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırasında kamera kaydı yapılmış ve araştırmacı tarafından gözlem formu kullanılarak gözlem notları alınmıştır.

Birinci dönemin sonuna kadar gerçekleştirilen gözlemler sonunda katılımcı öğretmenlerin mesleğe ilişkin vizyonlarının uygulamalarına nasıl yansıdığına ilişkin olarak birçok veri elde edilmiştir. Birinci dönem yapılan gözlemler sonrası araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından üç aday öğretmenin sınıflarında ikinci dönem boyunca da aralıklı olarak gözlemlere devam edilmesi planlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından birinci öğretim dönemindeki veri yoğunluğu dikkate alınarak veri doyumu ulaşıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacının ikinci öğretim döneminde de sık bir biçimde katılımcıların sınıflarında gözlem yapmasının katılımcıların rahatsızlık duyma olasılığı dikkate alınarak ikinci öğretim dönemindeki gözlemlerin daha az sıklıkla yapılması uygun bulunmuştur. Böylece hem katılımcıların

öğretmen vizyonlarındaki değişimlerin ve karşılaştıkları sorunların incelenmesine devam etme hem de katılımcıların gözlenme durumuna bağlı olarak hissedebilecekleri kaygının önlenmesi sağlanmıştır. Bu doğrultuda ikinci öğretim döneminde gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler Çizelge 3.6’da sunulmuştur.

Çizelge 3.6. *Eğitim öğretim yılının II. döneminde gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler*

Katılımcı Aday Öğretmen	Tarih / Saat / Sınıf	Gözlem Süresi
Ekin	23.02.2015 /13.00 – 13.40 / 5-A	40'
	26.03.2015 /13.00 – 13.40 / 5-C	40'
	15.04.2015 /13.00 – 13.40 / 5-C	40'
	27.05.2015 /13.00 – 13.40 / 5-A	40'
Nazım	23.02.2015 /09.30 – 10.10 / 11-B	40'
	16.03.2015 /09.30 – 10.10 / 11-B	40'
	13.04.2015 /09.30 – 10.10 / 11-B	40'
	11.05.2015 /09.30 – 10.10 / 11-B	40'
Mısra	23.02.2015 /10.20 – 11.00 / 9-I	40'
	16.03.2015 /10.20 – 11.00 / 9-I	40'
	13.04.2015 /10.20 – 11.00 / 9-I	40'
	12.05.2015 /10.20 – 11.00 / 9-I	40'

Çizelge 3.6’da görüldüğü gibi ikinci dönem her aday öğretmenin sınıflarında toplam 12 gözlem yapılmıştır. Bu süreçte katılımcılar, Şubat-Mayıs ayları arasında her ay bir gözlem olmak üzere dört ders saatinde gözlenmiştir.

3.3.1.4. Yapılandırılmamış bireysel görüşmeler

Araştırma kapsamında gözlem süreci boyunca her gözlem sonrası katılımcılarla yapılandırılmamış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin amacı aday öğretmenlerin gözlem yapılan derslere ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini ifade ederek mesleki deneyimlerine ilişkin yansıtma yapmalarını sağlamak olmuştur. Bu görüşmelerin gözlemler yoluyla elde edilen verilerin daha derinlemesine incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme soruları araştırmacı tarafından gözlem sırasında alınan gözlem notları ve bir önceki gözlem sonrası araştırmacı tarafından yazılan araştırma günlükleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Böylelikle aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin bakış açıları ve değerlendirmeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle her

görüşmede farklı sorular yer almıştır. Mısra öğretmenle gerçekleştirilen bir yapılandırılmamış görüşmeden yapılan alıntı aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: 5 Ocak 2015. Mısra hocam, az önce iki tane sınıfınızı gözlemledim aynı ders aynı sınıfta. Öncelikle ilk dersle ilgili sorayım. Sınav sonrası notları okudunuz ve sınav kağıtlarını dağıttınız. Bu geribildirimleri sürekli yapıyor musunuz?

Mısra Öğretmen: Her sınıfta yapıyorum, nerede ne yanlış yaptıklarını görsünler istiyorum. Çünkü puanı e-okuldan öğreniyorlar ama yanlış yaptığı soruyu bilmediği için onu doğru zannetmeye devam ediyor. Bu yüzden görsünler istiyorum.

Araştırmacı: Şimdiye kadar yararını gördünüz mü?

Mısra Öğretmen: Bir sonraki sınavda aynı soruyla karşılaştıklarında doğru yaptıklarını görüyorum (Mısra öğretmen, 05.01.2015 tarihli gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Alıntı yapılan yapılandırılmamış görüşmede araştırmacı ilk olarak sınıfta gözlediği bir geribildirim uygulamasına yönelik katılımcıdan görüş istemiş ve katılımcı da bu uygulamayı yapmadaki amacını açıklamıştır. Araştırmacı ikinci soruda katılımcının uygulamanın yararlı olup olmadığına ilişkin görüşünü almıştır. Görüşmedeki iki soruyla katılımcının sınıftaki bir uygulamasının nedenine ve yararına ilişkin görüşünü öğrenmeye yardımcı olmuştur. Başka bir ifadeyle sınıfta yapılan gözlemlerdeki uygulamaların amacı ve yararına ilişkin derinlemesine bilgiye ulaşmaya olanak sağlamıştır.

Görüşmeler gerçekleştirilen gözlemlerin hemen sonrasında aday öğretmenlerin okullarında gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci dönem üç aday öğretmenle gözlemler sonrası gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerin tarihi ve sürelerine ilişkin bilgiler Çizelge 3.7’de sunulmuştur:

Çizelge 3.7. Gözlemler sonrası aday öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı Aday Öğretmen	I. Dönem		II. Dönem	
	Tarih	Görüşme Süresi	Tarih	Görüşme Süresi
Ekin	08.12.2014	02.16	23.02.2015	02.02
	15.12.2014	04.40	26.03.2015	04.11
	22.12.2014	04.58	15.04.2015	04.58
	29.12.2014	04.54	27.05.2015	02.00
Nazım	08.12.2014	04.08	23.02.2015	07.52
	15.12.2014	04.07	16.03.2015	19.37
	22.12.2014	11.24	13.04.2015	09.12
	14.01.2015	04.57	11.05.2015	12.17
Mısra	09.12.2014	04.13	23.02.2015	05.44
	11.12.2014	03.22	16.03.2015	09.48
	16.12.2014	04.17	13.04.2015	09.23
	17.12.2014	03.03	12.05.2015	05.11
	24.12.2014	04.06		
	05.01.2015	02.11		
	16.01.2015	05.55		

Çizelge 3.7’de görüldüğü gibi birinci dönem 15, ikinci dönem ise 12 yapılandırılmamış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında da ses kaydı alınmıştır.

3.3.1.5. Araştırma günlükleri

Araştırmada veriler yaklaşık 10 aylık bir dönemde farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin tamamında araştırmacı tarafından araştırma günlüğü tutulmuştur. Bu günlüklerin araştırmacının sürece ilişkin kendi yansıtmalarını yapmaya yardımcı olacağı, zaman yönetimine katkı yapacağı ve sonraki aşamalara ilişkin fikirlerin oluşmasına olanak sağlayacağı düşünülmüştür (Alaszewski, 2006; Ekiz, 2003; Silverman ve Marvasti, 2008). Araştırmacı tarafından tutulan günlüklere ilişkin bilgiler Çizelge 3.8’de sunulmuştur.

Çizelge 3.8. Araştırma günlüklerine ilişkin bilgiler

Tarih	Günlük Konusu	Günlük Sayısı
18.10.2014 – 21.11.2014	Mesleki deneyim başı her görüşme sonrası yazılan günlükler	3
30.11.2014	Mesleki deneyim başı görüşmeler sonrası yazılan genel günlük	1
06.12.2014	Birinci dönem gözlemler öncesi yazılan genel günlük	1
08.12.2014 – 16.01.2015	Birinci dönem her gözlem sonrası yazılan günlükler	13
23.02.2015 – 27.05.2015	İkinci dönem her gözlem sonrası yazılan günlükler	12
09.06.2015	Eğitim öğretim yılı sonu görüşmeler öncesi yazılan genel günlük	1
10.06.2015 – 18.06.2015	Eğitim öğretim yılı sonu her görüşme sonrası yazılan günlükler	3
30.07.2015	Eğitim öğretim yılı sonu görüşmeler sonrası yazılan genel günlük	1

Çizelge 3.8’de görüldüğü gibi araştırma boyunca toplam 35 adet günlük yazılmıştır. Araştırma günlükleri araştırma sürecinde gelişen olayların kayıt altına alınarak unutulmamasını sağlamıştır. Ayrıca uzun veri toplama sürecinin daha sistemli ve yönetilebilir olmasına katkı sağlamıştır.

3.3.2. Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda bireylerin ya da grupların toplumsal ya da bireysel sorunlara yükledikleri anlamların belirlenmesine odaklanma ve bu sorunlara yönelik kuramsal çerçevelerin varsayım ve kullanımlarının dikkate alınarak araştırma sorularının incelenmeye başlanması önemli görülmektedir (Creswell, 2013). Bu durum nitel durum çalışmaları için de geçerli görülmektedir. Nitel durum çalışmalarında odaklanılan olguya ilişkin verilerin belirlenen kuramsal bir çerçeve doğrultusunda toplanması, analizi ve verilerden ortaya çıkan yeni bilgilerle geliştirilmesinin yararlı olacağı vurgulanmaktadır (Merriam, 2009; Simons, 2009). Araştırmada verilerin toplanması ve analizi sürecinin tamamında alanyazın taraması sonucunda kuramsal çerçeve olarak belirlenen öğretmen eğitimi modelinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda yeni temaların keşfedilmesine çalışılmıştır. Bu veri analiz yöntemi Anadon ve Savoie-Zaj (2009’dan aktaran Adıgüzel, 2016, s. 32) tarafından ikinci düzey tümevarım analizi olarak açıklanmaktadır. Bu yöntemde araştırmacının kuramsal dayanaklar ile verilerin ön analizine dayalı olarak belirlediği temalar doğrultusunda öngörülerde bulunması ve verilerden gelen kod ve temalarla bu temaların zenginleştirilmesinin araştırmacılara daha sistemli ve derinlemesine analiz yapma olanağı

sağladığı belirtilmiştir (Adıgüzel, 2016). Bu analiz türü Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından da bir içerik analizi türü olarak tanımlanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde belirlenen öğretmen eğitimi modelinin alt boyutlarına ilişkin temalar belirlenmiş ve veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından alınan notlar ve tutulan günlüklerden yararlanılarak taslak bir tema ve kod listesi oluşturulmuştur. Bu liste araştırma verilerinden elde edilen yeni kod ve temalardan yararlanılarak daha kapsamlı bir yapıya dönüştürülmüştür. Verilerden elde edilen kod ve temalarla, var olan kuramsal bilgilere ve uygulamalara yararlı olacak bulguların elde edileceği düşünülmüştür (Boeije, 2010).

Çoklu durum çalışmalarında her durumun öncelikle birbirlerinden bağımsız olarak betimlenmesi, daha sonra durumlar arası karşılaştırmaların gerçekleştirilmesi ve son olarak araştırma odağına ilişkin genelleme ve çıkarımların yapılması ön görülmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014). Çalışmada birbirlerinden bağımsız olarak görülen her aday öğretmene ilişkin veriler ayrı ayrı çözümlendikten sonra aralarında karşılaştırmalar yapılmış ve durumlar arasında ortaya çıkabilecek benzerlikler ya da farklılıkların belirlenmesi düşünülmüştür. Her aday öğretmenin farklı bir çevre içerisinde yer alması ve sınıflarında farklı öğrencilerin bulunması durumuna bağlı olarak bu karşılaştırmalarda daha geniş bir çevreye ilişkin kuramsal bir genelleme amaçlanmamıştır. Sadece veri elde edilen üç aday öğretmenin vizyonlarındaki değişime ilişkin ortak ve farklı çıkarımların olup olmadığı incelenmiştir (Simons, 2009). Bu tür bir karşılaştırmaların yapılmasındaki amaç araştırmada odaklanılan süreçlerin ve sonuçların daha derin bir şekilde görülebilmesi, farklı koşullarda nasıl sınırlandıklarının anlaşılması ve böylece daha ayrıntılı betimlemeler ile daha güçlü açıklamaların geliştirilmesi olarak ifade edilebilir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Bu süreçte araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin gerçekleştirilen analizler aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.1. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler

Mesleki deneyim başında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde izlenen süreç aşağıda açıklanmıştır:

1. Veri analizi sürecine görüşmelerle birlikte başlanmıştır. Bu bağlamda her görüşme sonrası araştırmacı tarafından araştırma günlüğü yazılmıştır. Günlüklerde araştırmacı hem görüşme sırasında gözlediği sözel olmayan davranışlara hem de aday öğretmenlerin vizyonlarına ilişkin görüşlerini özetlemeye odaklanmıştır. Ayrıca

araştırma günlükleri süreç boyunca araştırmacının araştırmaya ilişkin düşüncelerinin gelişimine katkı yapmış, araştırmacının yansımalarını daha sistemli biçimde yapmasına ve tezin raporlaştırılmasında sürece ilişkin detaylı bilgilere rahatlıkla ulaşılmasına olanak sağlamıştır (Silverman ve Marvasti, 2008).

2. Görüşmelerin yapılması ile birlikte görüşme ses kayıtlarının yazılı hale dökümüne başlanmıştır. Ses kayıtlarının dökümü üç görüşme tamamlandıktan sonra devam etmiş ve üç görüşmeye ait ses kayıtlarının dökümü tamamlanmıştır. Araştırma dökümlerinin ses kayıtlarıyla tutarlığı araştırmacı tarafından dökümler tamamlandıktan sonra bir kez daha kontrol edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı ses-yazı tutarlığına odaklanmış ve yazım hatalarını düzeltmiştir.

3. Görüşmelerin ses kayıtları ve dökümleri kontrol edildikten sonra iki veri seti de bilgisayar veri işleme dosyası olarak kaydedilmiştir ve kodlamaya hazır hale getirilmiştir.

4. Verilerin kodlanması öncesi araştırmada kuramsal çerçeve olarak belirlenen öğretmen eğitimi modelinin alt boyutları kullanılarak başlangıç temaları oluşturulmuştur. Başlangıç temalarından oluşan bu yapı, analizlerin odağını belirlerken aynı zamanda verilerin detaylı incelenmesi sonucu ortaya çıkan veriler de ilgili temaların altına eklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu işlemin araştırmacının daha sistemli ve derinlemesine bir analiz yapmasına olanak sağlayacağı düşünülmüştür (Adıgüzel, 2016).

5. Yukarıda ifade edilen biçimde oluşturulan kod listesi doğrultusunda üç görüşmenin dökümü araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bu işlem sonrası yapılan kodlamaları içeren dökümler ayrıca Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora unvanına sahip ve nitel araştırma konusunda deneyimli olan bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Öğretim üyesi araştırmanın amacı ve kullanılan öğretmen eğitimi modeli hakkında bilgilendirilmiştir. Bu öğretim üyesinden yapılan kodlamaların ve temaların doğruluğunu kontrol etmesi istenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalarla öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalar arasında tutarlık incelenmiş ve kodlamaların inandırıcılığı tespit edilmiştir. Böylece deneyim başı gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerinin analiz süreci tamamlanmıştır. Her katılımcıyla yapılan görüşmelere ilişkin dökümler üzerinde yapılan kodlama ve temalar ilişkin örnekler EK-6a, EK-6b ve EK-6c'de sunulmuştur.

Araştırma kapsamında üç katılımcıyla eğitim öğretim döneminin sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde de benzer aşamalar izlenmiştir.

3.3.2.2. Açık uçlu anket

Katılımcıların açık uçlu anketteki sorulara verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından görüşmelerin analizinde kullanılan tema ve kod listesi doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların ankete verdikleri yanıtlarda öğretmen vizyonlarındaki değişimlere ve karşılaştıkları sorunlara yönelik belirttikleri görüşler incelenmiştir. Daha sonra bu görüşler kodlanmış ve araştırmanın kuramsal çerçevesinde yer alan temalar altında toplanmıştır. Yapılan kodlamaları ve temalandırmayı içeren dökümler de yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki kodlamaları inceleyen öğretim üyesine gönderilmiş ve kodlamaların doğruluğunu kontrol etmesi istenmiştir. Belirttiği görüşler incelenerek yapılan kodlamaların inandırıcılığı sağlanmıştır.

3.3.2.3. Katılımcı gözlemler

Gözlemlerden elde edilen verilerin analiz sürecinde gerçekleştirilen aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

1. Gözlem sürecinde görüşme süreçlerinde olduğu gibi araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Günlükler araştırmacının gözlemler sırasında edindiği ilk izlenimlerini yansıtmıştır. Verilerin kodlanması sürecinde gerektiğinde bu günlüklerden yararlanılmıştır.

2. Gözlem kayıtları üç ayrı bilgisayar veri depolama aygıtına kaydedilerek analiz aşamasına hazır hale getirilmişlerdir. Bu süreçte öncelikle her katılımcıdan elde edilen gözlem kayıtları tarih, zaman ve sınıf özelliklerine göre sınıflandırılmıştır.

3. Sınıflandırılan gözlem kayıtları araştırma odağı dikkate alınarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Bu doğrultuda görüşmelerin analizlerinde elde edilen kod listesinden yararlanılmıştır. Ancak kod listesinde bulunmayan durumlarda yeni kodlar listeye eklenmiştir. Kodlama sürecinde gözlem formları üzerinde alınan notlardan da yararlanılmış ve katılımcıların öğretmen vizyonlarında ortaya çıkan değişimlere ve karşılaştıkları sorunlara odaklanılmıştır.

3.3.2.4. Yapılandırılmamış bireysel görüşmeler

Yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen veriler de araştırma kapsamında oluşturulan taslak tema ve kod listesi doğrultusunda analiz edilmiş ve aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişime ilişkin görüşlerini yansıtarak araştırma sorularının yanıtlanmalarına katkı sağlamıştır.

3.3.2.5. Araştırma günlükleri

Araştırmacı günlükleri yazarken araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan öğretmen eğitimi modelinin alt boyutlarını dikkate almış ve bu boyutlardaki değişimlere ilişkin ilk izlenimlerini kayıt altına almıştır. Böylece günlükler verilerin ilk analizlerini oluşturmuştur.

Araştırma günlükleri toplanan diğer verilerden farklı olarak kodlanmamış ve temalar altında sınıflandırılmamıştır. Bu veriler araştırmacının sürece ilişkin yansıtma içeriklerini içermekte ve diğer veri toplama araçlarından elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.4. Araştırmada İnanırcılık

Bir araştırmanın niteliğini belirlemede, araştırma süreci boyunca yürütülen çalışmalarda özenli olmanın önemli olduğu ve bu durumun araştırmada inanırcılık düzeyi yüksek bulgulara ulaşılmasına olanak sağlayacağı belirtilmektedir (Saumure ve Given, 2008; Golafshani, 2003). Araştırmada inanırcılık kavramı nicel araştırma süreçlerinin niteliğini belirlemede kullanılan dört kavramın nitel araştırma desenlerindeki karşılıklarını içermektedir. Bu bağlamda nitel araştırmalarda inanırcılık, Guba (1981) ile Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından açıklanmıştır (Çizelge 3.9):

Çizelge 3.9. Nitel Araştırmalarda İnanırcılık

Nitel Araştırmalarda İnanırcılığa İlişkin Alt Boyutlar	Nitel Araştırmalarda İnanırcılığı Arttırma Amacıyla Kullanabilecek Yöntemler
Güvenilirlik	✓ Uzun süreli etkileşim
	✓ Derinlemesine gözlem
	✓ Uzman incelemesi
	✓ Çeşitleme
	✓ Gerekçeleri yeterli materyal toplama
	✓ Katılımcı teyidi
Aktarılabirlik	✓ Ayrıntılı betimleme
	✓ Amaçlı örnekleme
Tutarlık	✓ Binişik yöntemler kullanma
	✓ Tutarlık incelemesi
Onaylanabilirlik	✓ Çeşitleme
	✓ Teyit/Yansıtma incelemesi

(Kaynak: Guba, 1981 ve Yıldırım ve Şimşek, 2011'den uyarlanmıştır.)

Araştırmanın veri toplama ve analizi sürecinde araştırmanın inanırcılığını arttırma kapsamında aşağıdaki tedbirler alınmış ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Güvenilirlik

Araştırmada güvenilirliğe ilişkin olarak aday öğretmenlerin atanmalarından itibaren onlarla iletişim kurulmuş ve mesleki deneyimlerinin başında yapılan görüşmelerle veri toplama süreci başlamıştır. Ayrıca katılımcılardan öğretim yılının ilk dönemi sonunda deneyimlerine ilişkin değerlendirmeleri açık uçlu anket yoluyla elde edilmiştir. Son olarak öğretim yılı sonunda katılımcılarla ilk yıl mesleki deneyimlerine ilişkin değerlendirmelerine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla öğretim yılı boyunca etkileşim sürmüş ve birinci dönem sonuna kadar her hafta, ikinci dönem ise her ay ders gözlemleri yapılmıştır. Yapılan her gözlem sonrası aday öğretmenlerle gözlem yapılan derslere yönelik yansıtılmalarına ilişkin yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri boyunca araştırmacı araştırma ortamında yer almış ve bu deneyimleri boyunca etkileşimi sürdürmüştür.

Araştırma kapsamında katılımcıların sınıflarında öğretim yılının ilk döneminde 23 ders saati, ikinci döneminde 12 ders saati olmak üzere toplam 35 ders saati gözlem yapılmıştır. Böylece aday öğretmenlerin vizyonlarına ilişkin görüşmelerde belirttikleri görüşlerinin uygulamadaki yansımaları ve süreç içerisinde vizyonlarında gerçekleşen değişimleri daha derinlemesine inceleme olanağı sağlanmıştır.

Araştırmada kuramsal çerçevenin oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analizleri süreçlerinde araştırmacı sürekli olarak danışman öğretim üyesinin görüşlerini almış ve araştırma sürecinde alınan tüm kararlarda ortak bir süreç yürütülmüştür. Ayrıca doktora tez sürecinde her altı ayda Tez İzleme Komitesi toplanmış ve araştırmacı tarafından o tarihe kadar gerçekleştirilen çalışmalar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu toplantılarda araştırmacının sonraki aşamalarında yapılması planlanan çalışmalar hakkında da bilgilendirme yapılmış ve komitenin bu konudaki önerileri alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları oluşturulduktan sonra öncelikle danışman öğretim üyesi tarafından incelenmiş ardından eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmış ve nitel araştırma deneyimleri olan alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra oluşturulan veri toplama araçları tekrar danışman öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve onayı alındıktan sonra araştırma sürecinde kullanılmıştır.

Araştırmanın veri kaynaklarının ve veri toplama yöntemlerinin belirlenmesinde çeşitleme yapılmıştır. Veri kaynaklarının çeşitlenmesine ilişkin olarak Eskişehir ilinin

farklı bölgelerinde göreve başlayan aday öğretmenlere ulaşılmış ve araştırmaya dahil edilme sürecinde görev yapılan bölge, öğretmenlik alanı, öğretim kademesi gibi ölçütlere göre çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama yöntemlerinde de çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplanırken sürece yarı yapılandırılmış görüşmelerle başlanmıştır. Daha sonra aday öğretmenlerin sınıflarında ilk yıl mesleki deneyimleri boyunca gözlemler gerçekleştirilmiş ve her gözlem sonrası gözlenen derse yönelik yansıtmalarına ilişkin yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Ek olarak öğretim yılının ilk dönemi sonunda aday öğretmenlerden ilk dönem deneyimlerine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla açık uçlu bir anketi yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca öğretim yılı sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimler belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından araştırma günlüğü tutulmuştur. Bu günlükler araştırmacının araştırma sürecinde verileri yorumlamasına ve sonraki aşamaları planlamasına yardımcı olmuştur.

Araştırma kapsamında kullanılan bütün veri toplama araçları araştırmanın kuramsal çerçevesi ve araştırma amacı doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu durum verilerin toplanması ve analizleri sürecinde toplanan verilerin araştırma odağının dışına çıkmamasına yardımcı olmuştur. Böylece veriler araştırma amaçları doğrultusunda toplanmış, analiz edilmiş ve bu şekilde gerekçelendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında katılımcıların belirttikleri görüşleri sürekli olarak kendilerine teyit ettirmeye çalışılmıştır. Bu şekilde katılımcıların belirttiği görüşlerin araştırmacı tarafından farklı ya da yanlış yorumlanmasının önlenmesi amaçlanmıştır. Gözlemlere ilişkin olarak ise her gözlem sonrası gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde aday öğretmenlerin gözlem sırasında gerçekleştirdikleri uygulamaların nedenleri sorulmuş ve bu konuda aday öğretmenlerin uygulamalarındaki gerekçeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda katılımcı aday öğretmenlerin görüş ve uygulamalarına ilişkin onaylarının alınması amaçlanmıştır. Veri toplama süreci sonunda aday öğretmenlerle yapılan tüm görüşmelerin ses kayıtları ve gözlem videoları kendileriyle paylaşılmıştır.

3.4.2. Aktarılabirlik

Araştırmada aktarılabirlik ölçütü kapsamında verilerin ayrıntılı bir biçimde sunulmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların sunumunda katılımcılardan elde edilen görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilerek detaylı betimleme yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın yöntem bölümünde araştırma sürecine ilişkin detaylı açıklamalar yapılmış ve araştırma kapsamında gerçekleştirilen bütün çalışmalar ayrıntılı bir biçimde sunulmaya ve gerekçeleriyle açıklanmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirlik ölçütü kapsamında araştırmacının katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda detaylı olarak açıklanan birçok ölçüte dayalı olarak katılımcılar belirlenmiş ve araştırma bulgularının bu ölçütlere uygun bir araştırma ortamında ve benzer özellikteki katılımcılardan elde edilen veriler boyutunda benzerlik gösterebileceği öngörölmüştür.

3.4.3. Tutarlık

Araştırmada tutarlık ölçütü kapsamında bütün veri toplama araçları araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak oluşturulmuştur. Bu şekilde araştırma kapsamında toplanan tüm veriler araştırma odağı çerçevesinde elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında aynı amaca yönelik araçların kullanılması toplanan verilerin analizinde de araştırma odağı çerçevesinde hareket edilmesine ve bulgulara ulaşmada farklı türdeki verilerin birbirlerini destekler durumda yorumlanabilmesine olanak sağlamıştır.

Kullanılan veri toplama araçlarının aynı olması aynı katılımcıdan farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizleri arasında ve farklı katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde karşılaştırmalar yapma olanağı sağlamıştır.

3.4.4. Onaylanabilirlik

Araştırmada onaylanabilirlik ölçütüne ilişkin olarak araştırma sürecinin planlanmasında, veri toplama araçlarının oluşturulmasında, verilerin toplanmasında, verilerin analiz öncesi düzenlenmesinde, verilerin analizinde, araştırma bulgularının ve bulgulara dayalı yorumların oluşturulmasında araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından şeffaf olma ilkesi esas alınmıştır. Bu duruma bağlı olarak araştırma verileri ve analizleri komite toplantıları dışında da incelenmek istenildiğinde Tez İzleme Komitesi'ne sunulmuştur. Araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından yazılan

araştırmacı günlükleri de süreç boyunca gerçekleştirilen çalışmaların kayıt altına alınmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca elde edilen verilerin tamamı araştırmacı tarafından üç farklı veri depolama aracında kaydedilmiştir. Kopyalanıp saklanan veriler öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları ve yazılı dökümlerini, gözlemlerin video kayıtlarını, gözlemler sonrası gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerin ses kayıtları ve yazılı dökümlerini, birinci dönem sonunda aday öğretmenler tarafından yanıtlanan açık uçlu anketleri ve araştırmacı tarafından yazılan tüm araştırma günlüklerini içermektedir. Video ve ses kayıtları dışındaki tüm verilere ek olarak gözlemler sırasında kullanılan gözlem formları ve tutulan saha notlarıyla birlikte tüm verilerin çıktıları alınmış ve düzenlenerek saklanmıştır.

3.5. Araştırmada Etik

Nitel araştırmaları planlama ve desenleme süreçlerinde araştırmacılar araştırma sürecine ilişkin etik konuları dikkate almalı ve bu konulara yönelik önlemler planlamalıdır (Creswell, 2013). Araştırma sürecinin tamamında etik ilkelere bağlılık konusunda özen gösterilmiş ve bu kapsamda aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Araştırma deseni oluşturulup veri toplama araçları geliştirildikten sonra, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan araştırmanın etik ilkelere uygunluğu konusunda onay alınmıştır. Bu onay sonrası Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden aday öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda veri toplamak için Anadolu Üniversitesi aracılığıyla araştırma izni alınmıştır (EK-7).
- Araştırmaya katılan aday öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve bu sürece katılmaları konusunda gönüllülükleri esas alınmıştır. Bu kapsamda veri toplama süreci öncesinde her katılımcının sözlü ve yazılı onayı onam formu aracılığıyla alınmıştır (EK-8).
- Gözlem verilerinin toplanması sürecinde, aday öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticileri ile iletişim kurulmuştur. Bu konuda okul yöneticileri de, araştırma izni ve gözlem süreci hakkında sözlü olarak bilgilendirilmişlerdir.
- Araştırma sürecinde katılımcılara ilişkin elde edilen tüm bilgi ve veriler gizlilik ilkesine bağlı olarak farklı veri depolama araçlarında saklanmıştır. Bu bilgi ve veriler araştırmacı, danışman öğretim üyesi ve Tez İzleme Komitesi üyeleri dışındaki kişilerle paylaşılmamıştır.

- Verilerin analizleri ve yorumlanması sürecinde farklı bakış açılarının da araştırma raporunda yer almasına özen gösterilmiştir.
- Araştırmanın raporlaştırılmasında, katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla gerçek adlar yerine kod adlar kullanılmıştır.
- Araştırma raporunun son şeklinin katılımcı öğretmenlerle ve araştırmada veri toplanan kurumlarla paylaşılması planlanmaktadır.

3.6. Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacıların uzaktan ve ikincil kaynaklar kullanarak veri toplaması yerine araştırma konusuyla ilgili alanda zaman geçirmesi, alanı yakından tanınması ve katılımcılarla yakın iletişim kurması önemli olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmacı katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunmuştur. Bu süreçte katılımcılarla görüşmeler ve katılımcıların sınıflarında gözlemler yapmıştır. Böylece sürece katılımcı olarak dahil olmuştur. Bu durum araştırma konusunun derinlemesine incelenebilmesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacının kendi görüşlerini araştırmada elde edilen verilerden ayrı tutamaması durumunun araştırma sonuçlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu konuda Yin (2014) durum çalışmalarında araştırmacıların, araştırmadaki rollerinde dikkat etmeleri gereken boyutları iyi sorular sorma, iyi dinleyiciler olma, yeni durumlara hazırlıklı olma, araştırma odağına bağlı kalma ve yansız olma olarak açıklamıştır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Veri toplama sürecinde gerçekleştirilen görüşmelerdeki soruların belirlenmesinde ve sorulmasında katılımcıların yönlendirilmesinde kaçınılmıştır. Böylece araştırmacının görüşlerinin katılımcıların ifadelerini etkilememesine çaba gösterilmiştir.
- Katılımcılarla hem görüşmelerde hem de görüşme dışındaki etkileşimlerde etkin dinlemeye önem verilmiştir. Katılımcılar dışında gözlemler sırasında sınıflarda bulunan öğrencilerin ifadeleri de önemli görülmüş ve gözlemler sırasında öğrencilerin önemli görülen ifadeleri de gözlem formu üzerinde not alınmaya çalışılmıştır. Bu şekilde veri kaybı azaltılmaya çalışılmıştır.
- Veri toplama bir eğitim öğretim süresi boyunca sürmüştür. Bu süre içerisinde birçok beklenmedik durum ortaya çıkmıştır. Araştırmada katılımcı olmaya gönüllü olan bir aday öğretmenin gözlemler öncesi araştırmaya katılmaktan vazgeçmesi,

gözlem yapılması planlanan günlerde hava koşulları nedeniyle okulların tatil edilmesi ya da okullarda farklı sosyal etkinliklerin yapılması gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Bu tür beklenmedik durumlar karşısında araştırmacı tarafından yeni planlamalar yapılmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde katılımcılar yaşadıkları ilk yıl deneyim sürecine ilişkin birçok sorunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşmelerdeki ifadelerine bağlı olarak araştırmanın ikinci sorusu oluşturulmuştur. Böylece araştırma sürecinde ortaya çıkan beklenmedik bir durum değerlendirilerek araştırmanın kapsamı geliştirilmiştir.

- Araştırmanın desenlenmesi ve verilerin toplanması sürecinde araştırmanın kuramsal çerçevesi olarak belirlenen öğretmen eğitimi modelinin boyutlarına bağlı kalmıştır. Böylece veri toplama araçları geliştirilirken, verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde araştırma odağından uzaklaşılması önlenmiştir. Ayrıca durum çalışması olarak desenlenen araştırmada, durumları etkilememe amacıyla katılımcıların veri toplama süreçlerinde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulmamasına dikkat edilmiştir. Bu konuda katılımcıların istekleri olduğunda araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve kapsamı hatırlatılarak veri toplama süreci tamamlanincaya kadar çözüm önerisi sunulmamıştır. Veri toplama sürecinin son aşaması olan öğretim yılı sonu görüşmeler sonrasında üç katılımcıya da araştırmacı tarafından öğretmen vizyonlarına yönelik geri bildirimler verilmiş ve yaşadıkları sorunlara yönelik öneriler sunulmuştur.

- Araştırmanın tüm aşamalarında araştırmacı yansız olma ilkesine bağlı kalmaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerde araştırmacı tarafından herhangi bir değişiklik yapılmamıştır ve bu süreç danışman öğretim üyesi ve doktora tez izleme komitesinin denetiminde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada etik konulara önem verilmiş ve bu konuda birçok önlem alınmıştır. Bu önlemler araştırma etiği bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Durum çalışmalarına ilişkin yukarıdaki önlemlerin dışında nitel araştırmaların yansıtılabilirlik özelliği bağlamında araştırmacıların kendi iş ve kültürel deneyimleri ile araştırma geçmişlerine ilişkin bilgilendirme yapmaları da önemli olarak görülmektedir (Creswell, 2013). Araştırmacı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Bu görevinden önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında 10 yıl İngilizce öğretmeni olarak görev yapmıştır. Araştırmacı 10 yıllık öğretmenlik deneyimi süresinde birçok öğretmen adayına danışman

öğretmen olarak rehberlik yapmış ve bu süreçte öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimleri yakından gözleme olanağına sahip olmuştur. Bu süre araştırmacının okullardaki örgütsel yapıya ilişkin deneyim sahibi olmasını ve kurumlardaki yöneticiler ile katılımcılarla daha iyi iletişim kurmasını sağlamıştır.

Ayrıca araştırmacı ilk göreve başladığı yıl bu araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yaşadıkları süreci doğrudan kendisi de yaşamış ve bu süreçteki yaşantıları araştırma konusunun belirlenmesinde önemli bir etken olmuştur. Araştırmacı bütün iş deneyimini araştırmanın gerçekleştirildiği ilde elde etmiştir. Bu durum sosyal ve çevresel koşullara yönelik bilgi birikiminin yüksek düzeyde olmasına olanak sağlamış ve katılımcılara ulaşma sürecini kolaylaştırmıştır.

Araştırmacı tez araştırması öncesinde doktora öğrenimi süresinde nitel araştırma süreçlerine ilişkin dersler almıştır. Ayrıca sadece nitel verilere dayalı ve bir bölümü nitel verilere dayalı bilimsel araştırma projelerinde görev almıştır. Bu araştırma projelerinde verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması sürecine katılarak bu alandaki becerilerini geliştirmiştir. Böylelikle nitel araştırma süreçlerine ilişkin deneyim sahibi olmuştur. Son olarak araştırmacı veri analizleri öncesi nitel verilerin analizinde bilgisayar programlarının kullanılmasına yönelik bir eğitime katılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Nitel araştırmalarda bulguların betimlenmesinde araştırmacının öncelikle elde edilen verileri okuyuculara yorumsuz olarak sunması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım, 2011, s. 89). Bulguların sunumunda bu ölçüt dikkate alınmış ve bulguların ayrıntılı bir biçimde yorumsuz olarak betimlenmesine dikkat edilmiştir. Öncelikle üç katılımcı adaya ilişkin bulgular birbirinden bağımsız olarak açıklanmıştır. Üç katılımcıdan elde edilen bulguların karşılaştırılması ise sonuç ve tartışma bölümünde sunulmuştur.

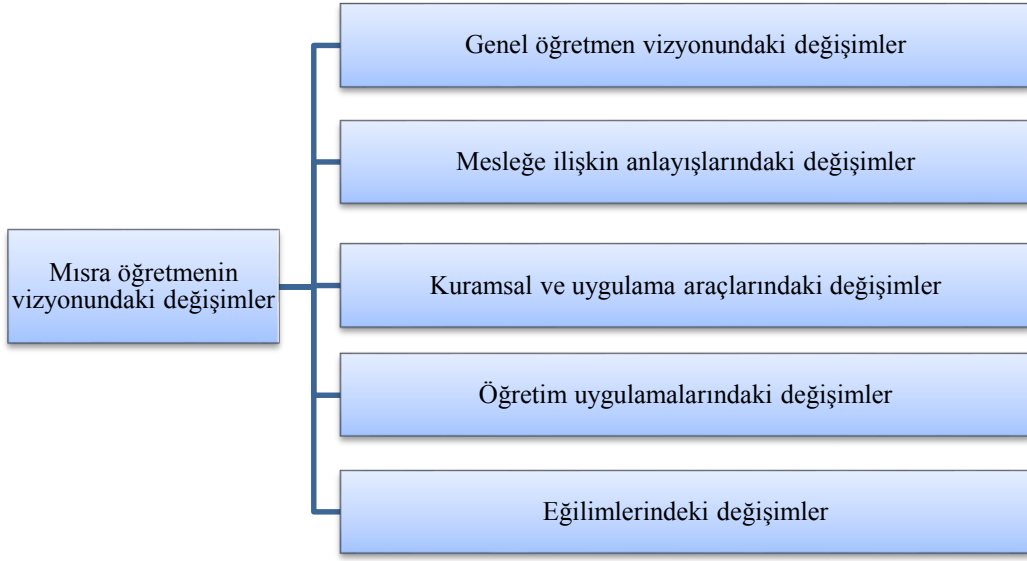
4.1. Mısra Öğretmene İlişkin Bulgular

Araştırmanın üç katılımcısından biri olan Mısra öğretmeninden elde edilen bulgular bu bölümde iki ana başlık altında sunulmuştur. Öncelikle birinci araştırma sorusuna ilişkin olarak Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonunda gerçekleşen değişimlere ilişkin bulgular sunulmuştur. Daha sonra katılımcının aday öğretmenlik sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynaklarına yönelik ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular

Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin olarak Mısra öğretmenin ilk yıl deneyim sürecinde öğretmen vizyonundaki değişime odaklanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle Mısra öğretmenin deneyim başı belirlenen öğretmen vizyonu temel alınmış ve ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde bu vizyondaki değişimler incelenmiştir. Katılımcının öğretmen vizyonundaki değişimleri belirlemede deneyim başı yarı yapılandırılmış görüşme, birinci ve ikinci öğretim döneminde gerçekleştirilen gözlemler, birinci dönem sonunda katılımcının yanıtladığı açık uçlu anket ve ilk yıl mesleki deneyim sonunda katılımcıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmacı günlüklerinden ise ulaşılan bulguları desteklemek amacıyla yararlanılmıştır.

Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonunda beş boyutta değişim olduğu belirlenmiştir. Araştırmada Mısra öğretmenin genel öğretmen vizyonunda, mesleğe ilişkin anlayışlarında, kuramsal ve uygulama araçlarında, öğretim uygulamalarında ve eğilimlerinde değişim yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Şekil 4.1).



Şekil 4.1. *Mısra öğretmenin vizonundaki değişimler*

Mısra öğretmenden elde edilen verilere analizi sonucunda elde edilen bulgular öğretmen vizonunun alt boyutları altında açıklanmış ve ilgili alıntılar kullanılarak bu bölümde sunulmuştur.

4.1.1.1. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde genel öğretmen vizonundaki değişime ilişkin bulgular

Mısra öğretmen deneyim başında öğretmenlik mesleğini tanımlarken öncelikle ailede başlayan eğitimi tamamlama işlevini vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğretmenliğin annelik gibi bir işlevi olduğunu ifade etmiştir. Görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenler ablanız yaşında da olabilir ama anneniz yerindedir diyorum. Ben öğretmenliği okulda ailenin uzantısı olarak görüyorum hep. Ailenin eksik bıraktığını tamamlayan, yanlış yaptığını düzeltmekle görevli olduğumuzu düşünüyorum, çünkü burası milli eğitim camiası. Öğretimden daha fazlasını yapmakla sorumluyuz bence (Mısra Öğretmen, Deneyim başı[DB] görüşme).

Genel öğretmen vizonuna ilişkin olarak Mısra öğretmenin belirttiği diğer bir görüş de öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme ve onlara sevgi temelli yaklaşma olmuştur. Bu duruma ilişkin olarak ifade edilen görüş aşağıdaki şekildedir:

Sevgiye o kadar çok ihtiyaçları var ki görmeniz lazım. Onu sevdiğinizi gözünüzden anladığı zaman, dediğim gibi ismini söylediğiniz zaman, o kadar çok şey ifade ediyor ki. Türk toplumunda maalesef şimdi şey var, bir sıkıntı var. Artık aileler çocuklarına sevgi

göstermiyorlar. Okul da bunun uzantısı. Disiplin sağlamak için sevgi esirgeyerek bu disiplini sağlayabileceklerini düşünüyorlar. Bence yanlış düşünüyorlar. Sevgiye ihtiyaçları var. Sevdiğiniz zaman, onlar da sizi seviyorlar. Sevgiyle halledileceğini düşünüyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin vurguladığı diğer bir görüş ise içeriğin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmesi olmuştur. Bu doğrultuda Mısra öğretmen öğrenme ortamındaki yaşantıların öğrenciler için işlevsel olması gerekliliğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Mesela onların hayatında kalıcı olacak şeyleri seçmek istiyorum. Bazı kuru bilgiler var. O kuru bilgileri, evet, bir süreliğine öğrenmeleri gerekiyor. Öğrensinler diye ben gayret de ediyorum ama onları... Daha fazla kalacak bir şey varsa, bundan 20 yıl sonra kullanabilecekleri bir şey varsa, onları kullanabilsinler istiyorum. Çünkü bir sayısalcı da mesela, öyle bir önyargıları var. Sayısal bölüme gidenler edebiyatla ilgilenmez çünkü onunla alakası yoktur. Ben onlara diyorum ki hep, Mehmet Akif veterinerdi ve sayısalcıydı. Bununla bir alakası yok. Onların hayatına pratik olarak bir şekilde dönsün istiyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin genel öğretmen vizyonuna ilişkin olarak ifade ettiği başka bir görüş de eleştirel düşünme ve sorgulama yapmaya önem vermesidir. Bu konuda kendi öğrenciliğinde etkili öğretmen olarak değerlendirdiği bir öğretmeni tanımlarken aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Mesela, her dersin başında bir hikaye ya da bir gazete haberi getirirdi mesela. Dersle alakalı olmayabilirdi, güncel olabilirdi. Onunla bize mutlaka beyin fırtınası yapmamızı isterdi. Çözüm bulmamızı isterdi, yorum yapmamızı isterdi. Edebiyatla alakalı olamayabilirdi ama gündemden haberdar olalım isterdi. Sosyal meseleler hakkında fikir yürütelim isterdi (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Belirttiği görüşler doğrultusunda Mısra öğretmenin deneyim başı dönemde öğretmenliğin işlevini ailedeki davranış eğitimi tamamlama, öğrencilerle iletişimde sevgi ve ilgi temelini esas alma, öğrenme ortamlarındaki içeriğin günlük yaşamdaki işlevselliğine önem verme ve öğrencileri eleştirel düşünme ve sorgulamaya yönlendirme olarak algıladığı belirlenmiştir.

Mısra öğretmenin genel öğretmen vizyonunda deneyim başındaki görüşmede ifade ettiği öğrencilerle ilgili olma ve bir anne rolü yansıtmaya yönelik vizyonunda ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde bir değişim belirlenmemiştir. Bu boyuta ilişkin olarak öğrencileriyle ilgili bir öğretmen vizyonu yansıtması bütün gözlemlerde sürmüştür. Örneğin birinci öğretim döneminde ilk gözlem haftasında yapılan ikinci gözlemde Mısra öğretmenin ders arasında da öğrencilerle zaman geçirdiği ve onlarla hem derslerle hem

de yaşamlarıyla ilgili konuşmalar yaptığı gözlenmiştir (1. Dönem 2. Gözlem, 11.12.2014). Bu durum ikinci gözlem haftasında da gözlenmiştir. 16.12.2014 tarihinde yapılan gözlem sonrası yapılan görüşmede Mısra öğretmen öğrencileriyle iletişimine yönelik soruları yanıtlarken aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

En başında da dediğim gibi, hep diyorum onlara, ablanız yaşıdayım ama anneniz yerindeyim diye. Onlar da sağ olsunlar bir sorunları, bir sıkıntıları olduğunda geliyorlar. Bir de bu sınıfın sınıf öğretmeniyim. Biraz böyle anne tavuk gibi sürekli arkalarından koşturuyorum. Napıyosun, ne ediyosun, diye soruyorum. Tepelerindeyim. Biraz bıktılar benden (1. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.12.2014).

Sorusu olan oluyor. Ben bazen birisini çekiyorum, aklımda olanı ne yapıyorsun ne ediyorsun gel bana bir anlat diyorum. Sohbet ediyorum. Bahçeye çıkıyorum hemen etrafıma üşüşüyorlar. İyi oluyor yani sohbet ediyoruz (1. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.12.2014).

Mısra öğretmenin öğrencilerle ilgili olma vizyonu ikinci öğretim dönemindeki gözlem ve görüşmelerde de görülmüştür. Örneğin ikinci öğretim döneminde yapılan üçüncü gözlem sonrası görüşmede Mısra öğretmenin sınıf dışında öğrencilerle iletişimine yönelik bir soruya verdiği yanıt aşağıdaki gibidir:

Onda annelik rolüm egemen çünkü çocuklarla ilgileniyorum, sorunları olduğu zaman ya da durgun gördüğüm zaman bilgisayar bağımlılığı olduğunu fark ettiğim çocukları, arkadaşlarıyla dışarıya çıkması konusunda ikna. Onlarla bir dışarıya çıkıyoruz. O anlamda, sınıf dışında iletişimimizi devam ettiriyoruz (2. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Mısra öğretmen öğrencilerle ilgili olmaya yönelik vizyonunu ilk yıl mesleki deneyimi sonunda yapılan görüşmede de belirtmiştir. Bu boyuta ilişkin belirttiği iki görüş aşağıdaki gibidir:

Sene başında galiba annelik diye tanımlamıştım. Hala aynı düşüncedeyim ama biraz dengeli olmak gerektiğini anladım. O annenin, babanın disiplininin harmanlanması gerektiğini düşünüyorum çünkü sabır mesleği aslında. Hani bize öğretilen klasik tabir vardı, eğitim bir süreçtir. Ben bazen hevesle her şeyin bir anda olup bitmesini ya da bir anda bütün değişiklikleri görmek istiyorum, ama bunların mümkün olmadığını anladım. Biraz daha beklemek gerektiğini anladım (Mısra Öğretmen, Deneyim sonu[DS] görüşme).

Çocuklara aynı oranda sevgi ve şefkatle yaklaşmak gerektiğini düşünüyorum. Bunun birçok kapıyı açtığını zannediordum ama zannetmekle kalmayıp tecrübe ettim. Bunun dışında, ben belki disiplin noktasında sıkıntı yaşamış olabilirim merhametten dolayı. Merhametli olmak lazım ama bazen otoriteyi öğrenciye hissettirmek gerektiği sonucuna vardım (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmenin görüşleri incelendiğinde deneyim başında belirttiği öğrencilerle ilgili olmaya yönelik öğretmen vizyonunu ilk yıl deneyimi sonunda da vurguladığı görülmektedir. Bununla birlikte ilk yıl deneyim sonunda öğrencilerle ilgili olmaya ek olarak disiplinli ve sabırlı olma özelliğini de vurgulamıştır. Bu doğrultuda otoriteyi öğrenciye hissettirme gerekliliğini belirtmiştir. İfade ettiği görüş deneyimlerinin etkisiyle öğretmen vizyonunda disipline önem vermeye ve otoriter olmaya doğru bir yönelim olduğunu göstermektedir. Bu değişim ikinci dönemin üçüncü gözlemi sonrası yapılan görüşmede Mısra öğretmen tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Sevgi ağırlığının yanında, disiplini de biraz daha ön plana çıkarmaya karar verdim. Maalesef çocuklar her zaman sevgiden anlamayabiliyorlar. En azından disipline bakış açım biraz daha genişledi. Biraz daha olumsuz bakıyordum ama biraz ihtiyaç hissettim (2. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Bu görüşmede Mısra öğretmen disiplinli ve otoriter olmaya yönelik bir değişim yaşadığını ifade etmiştir. Bu değişimi bir genişleme olarak tanımlamış ve nedeni olarak öğrencilerin sadece sevgi temelli bir yaklaşıma alışkın olmamalarını belirtmiştir.

Mısra öğretmenin genel öğretmen vizyonunda yaşadığı sorunları çözmeye odaklı olmaya doğru bir yönelim belirlenmiştir. Bu yönelimin sorunlarla karşılaşmaya başladıkça ortaya çıktığı görülmüştür. Deneyim başındaki görüşmede sorunlara ilişkin detaylı ifadeler kullanmamıştır, ancak gözlemler başladığında davranış yönetimi ve öğrencilerin derslere ilgisiz olmaları sorunları gözlenmiştir. Bununla birlikte Mısra öğretmenin bu sorunlara çözüm bulmaya çalıştığı gözlenmiştir. Örneğin birinci öğretim döneminde beşinci gözlem haftası 05.01.2015 tarihinde yapılan yedinci gözlemde sınıfta öğrencilerin dersle ilgilenmemeleri ve ders dışında kendi aralarında konuşmaları sorunu karşısında önce sözlü uyarılarda bulunduğu gözlenmiştir. Bu uyarılarla sorunu çözemediği ve öğrenci davranışlarını değerlendirmede kullanacağını duyurmuştur. Bu uygulamasının da sorunu çözmediği gözlenmiştir, ancak sorun çözmeye odaklı bir genel öğretmen vizyonu olduğu gözlenmiştir. Gözlem sonrası yapılan görüşmede sorunları çözmeye yönelik genel vizyonunu aşağıdaki şekilde vurgulamıştır:

Mısra: Bu sınıf çok zorluyor beni. Çok seviyorum aslında ama bilmiyorum, onlara olan sevgimi mi suistimal ediyorlar. Bir de çok fazla hareketli öğrenci, aynı sınıfta toplanmış tesadüf olarak. Onlarla baş etmekte çok zorlanıyorum.

Araştırmacı: Derste bu sorunu çözeceğim dediniz. Bir planınız var mı?

Mısra :Henüz yok, çok uzun bir düşünme yapmam lazım çünkü beni çok zorluyorlar. Bir de beş saat giriyorum derslerine, o yüzden bir çözüm bulmak zorundayım (1. dönem 7. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 05.01.2015).

Mısra öğretmen gözlem sonrası yapılan görüşmede yaşadığı soruna yönelik çözüm bulmaya çalışacağını ifade etmiş ve bu konuda sorun çözmeye odaklı bir vizyonu olduğunu yansıtmıştır. İkinci öğretim döneminde davranış yönetimi ve öğrenci ilgisizliği sorunlarına ilişkin olarak öğrencilere daha fazla sorumluluk vererek onların daha aktif olmalarını sağlayarak sorunları çözmeye odaklandığı gözlenmiştir. Bu durum ikinci öğretim döneminin ilk gözleminde (9. Gözlem, 23.02.2015) fark edilmiştir. Bu derste öğrenciler daha önce belirledikleri destan örneklerini sınıfta arkadaşlarına anlatmışlardır ve belirlenen başlıklar kullanılarak destanların analizleri yapılmıştır. Böylece öğrencilerin aktif katılımı gerçekleşmiştir. Bununla birlikte Mısra öğretmen değerlendirmede öğrenci davranışlarını dikkate almaya devam etmiştir ve ders sırasında olumsuz davranış gösteren öğrencilere eksi verdiğini duyurmuştur. Bu eksileri öğrenci başarılarını belirlemede dikkate alacağını belirtmiştir.

4.1.1.2. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde mesleğe yönelik anlayışlarındaki değişime ilişkin bulgular

Mesleğe ilişkin anlayışlar kapsamında Mısra öğretmenin alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi, okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgisi, öğrenciyi tanıma bilgisi ve sınıf yönetimi bilgisinde ilk yıl mesleki deneyimleri sürecindeki değişimler incelenmiştir. Mısra öğretmenin deneyim başında alan bilgisi boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde öncelikle bir öğretmen olarak üst düzey alan bilgisine sahip olmanın önemini vurguladığı anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretim programındaki alan bilgisinden daha fazla bilgiye sahip olması gerektiğini ve bu bilgileri de öğrencilere aktarması gerektiğini aşağıdaki görüşü ifade ederek vurgulamıştır:

Lise hazırlık kitaplarının ötesinde daha fazla şey bilmeli, öğrenciden daha fazla şey bilmeli. Çünkü öğrenci o bilgiye, o test kitabından ulaşabilir zaten biz bir adım önde olmak zorundayız...Zaten öğretmenlikte hepsini kullanamıyorsunuz, müfredat bunu gerektiriyor ama ben bunun dışına çıkmaya çalışıyorum. Çünkü müfredattakiyle yetinmenin öğrenciye faydası olduğunu düşünmüyorum, daha fazlasını vermeye çalışıyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin üst düzey alan bilgisine önem vermesi araştırmacı tarafından tutulan günlükte de yer almaktadır. Araştırma günlüğünde bu bulguya ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Alan bilgisi konusunda kendisini geliştirmeye çalıştığımı ve lisans eğitimi sonrası kendini donanımlı olarak gördüğümü belirtti. Bu bağlamda, lisans eğitimi yeterli düzeyde

gördüğünü belirtti. Öğrenme öğretme süreçlerinde edindiği alan bilgisinin çok sınırlı bir boyutunu kullandığını, yine de daha geniş bir bilgi birikimine sahip olmasının, kendisini öğretmen olarak daha güçlü hissettirdiğini vurguladı (Mısra Öğretmen, DB görüşme sonrası araştırma günlüğü).

Yukarıdaki görüş Mısra öğretmen üst düzey alan bilgisine sahip olmanın öğretmenlik için önemli olduğunu vurguladığını, bu doğrultuda kendi alan bilgisi yeterliği konusunda donanımlı olduğunu ve sürekli olarak kendini geliştirmeye çalıştığını göstermektedir.

Mısra öğretmen alan bilgisi yeterliği boyutunda tamamladığı hizmet öncesi eğitim süreci ve bu süreçteki öğretim elemanlarına yönelik olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşüne ilişkin ifadesi aşağıda sunulmuştur:

Dediğim gibi, hocalarımız çok donanımlı insanlardı. Ben de çok sevdiğim için sürekli gayret ettim, hala da ediyorum. Lisans eğitimiyle ilgili bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mesleğe ilişkin anlayışlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde Mısra öğretmenin alan bilgisine ve bu bilgilerin yüksek düzeyde olmasına önem veren bir anlayışa sahip olduğu görülmüştür. Bir öğretmen olarak kendi alan bilgisinin yeterli düzeyde olmasının nedeni olarak da hizmet öncesi eğitim sürecinin ve bu süreçteki öğretim elemanlarının etkili olmasını görmektedir.

Mesleğe ilişkin anlayışların alan bilgisi boyutunda Mısra öğretmen deneyim başı görüşmede bir eksiklik hissetmediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretim yılı boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerde alan bilgisi boyutunda eksiklik hissetmeye başladığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin ikinci öğretim döneminde 11. gözlem (13.04.2015) sonrası yapılan görüşmede Mısra öğretmen alan bilgisinde eksiklik hissetmeye başladığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Bence bir durağanlaşma dönemine girdiğimi düşünüyorum, çünkü sürekli milli eğitim müfredatı çevresinde öğrencilerin seviyesine yönelik anlattığım için kendi akademik bilgilerimin, yavaş yavaş zayıfladığımı düşünmeye başladım. Bu da benim hiç hoşuma gitmedi. O yüzden bir silkelenmeye başladım. Zaten gelecek sonbahar döneminde yüksek lisansa başvurmayı düşünüyorum. Kendimi harekete geçirmeye karar verdim çünkü aynı şeyi farklı sınıflarda anlatmak bir şekilde insanı kalıplaştırıyor, bilgileriniz kısıtlanıyor (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Mısra öğretmen yukarıdaki ifadesinde alan bilgisi boyutunda bir ‘durağanlaşma’ hissettiğini belirtmiş ve bu durumun nedeni olarak öğretim programına bağlı olarak sürekli öğrenci seviyesinde bilgileri kullanmak durumunda kalması şeklinde açıklamıştır.

Böylece alan bilgisi boyutunda eksiklik hissetmeye başladığını vurgulamıştır. Ayrıca bu eksikliği nedeniyle lisansüstü eğitime başlama planı yaptığını ifade etmiştir.

Mısra öğretmen alan bilgisi boyutunda eksiklik hissetmeye başladığını öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de ifade etmiştir. Bu boyuta ilişkin olarak aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Alan bilgisi konusunda gerileme olduğunu, alan öğretimi konusunda ilerleme olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilere üniversitede aldığımız alan eğitiminin onda biri kadar bile bilgi aktarmıyoruz onların seviyesine uygun olması için. Bu da benim aynı bilgileri tekrarlama. Bazı bilgilerin körelmesine sebep olduğunu fark ettim. Bunu telafi etmek için tekrar ben bir gayrete geldim (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmen öğretim yılı sonunda da alan bilgisi boyutunda eksiklik hissettiğini vurgulamıştır. Bu durumun nedenini 11. gözlem sonrası görüşmede belirttiği gibi, öğrenci seviyesinin üzerindeki bilgileri kullanmamaları olarak ifade etmiştir.

Deneyim başında yapılan görüşmede Mısra öğretmenin alan öğretimi bilgisine ilişkin görüşleri incelendiğinde hizmet öncesi eğitim sürecinde “Öğretmenlik Deneyimi” dersinin alan öğretimi bilgisine olumlu katkı sağladığını vurguladığı görülmektedir. Bu boyuta ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur:

İlk derse girdiğimde, dizlerimin bağının çözüleceğini, sesimin titreyeceğini, hiçbir şey anlatamayacağımı zannediyordum ama öyle olmadı. Staj eğitimi, bu anlamda çok faydalı oldu. Geçen yıl ben stajıma muntazam devam ettim. O yüzden ilk derse girdiğimde, bu okulda en azından birkaç yıllık öğretmenmiş gibi rahattım (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

“Öğretmenlik Deneyimi” dersinin olumlu etkisini belirtmekle birlikte Mısra öğretmen bu boyuttaki yeterliğini dersin genel yapısından çok ders kapsamında kendi bireysel ilgisi ve çalışmalarının etkisini de vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin görüşü şu şekildedir:

Bu, biraz öğrenciyle alakalı. Şimdi mütevazı olayım ama birçok arkadaşım stajına devam etmedi. Staj okulundaki öğretmenler de maalesef, bunu hiçbir şekilde onaylamıyorum, ama anlayış gösterdiler. İlk hafta gidip tanıştılar, işte belgeler imzalandı sanırım daha sonra staj okuluna gitmeyen öğrenciler vardı. Ben ısrarla bir sene boyunca KPSS’ye hazırlanmama rağmen devam ettim. Öğrencilere ders anlattım, sınav yaptım, sınavlarını okudum. Bu anlamda bana ciddi anlamda yardımcı oldu. En azından bir adım önde olduğumu hissettim. O staj eğitiminin çok faydası olduğunu düşünüyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmen “Öğretmenlik Deneyimi” dersinin yükümlüklerini bireysel olarak yerine getirdiğini ve bu derse önem verdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte staj yapılan okullardaki danışman öğretmenlerin ve staj yapan öğretmen adaylarının süreci etkili yürütmediklerini belirtmiştir. Kendisinin bu sürece önem vermesinin öğretmenlik

sürecinde olumlu katkısının olduğunu belirtmiştir.

Alan öğretimi bilgisi boyutunda Mısra öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerde de olumlu yönde bir değişim olduğu belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde etkinliklerde çeşitlilik sağlamadığı gözlenmiştir. Gözlem yapılan derslerin öğretmenin konuyu sunması ve örnek vermesiyle başladığı, daha sonra öğrencilerden örneklerin alınmasıyla devam ettiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin araştırma günlüğünde belirtilen ifadeler aşağıdaki şekildedir:

Alan öğretimi konusunda, önceki derslerde olduğu gibi açıklama ve örnek verme dışında bir uygulama yapmaması, bu konuda uygulamaları çeşitlendirme konusunda bilgi eksikliği olduğuna ilişkin değerlendirmeme neden oluyor (1. dönem 6. gözlem sonrası araştırma günlüğü, 05.01.2015).

İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde Mısra öğretmenin alan öğretimi bilgisinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Örneğin etkinlik çeşitliliği boyutunda ikinci öğretim döneminde yapılan ilk gözlemde (9. Gözlem, 23.03.2015) öğrencilerin ders içeriğine ilişkin araştırma yapmış oldukları ve ders süresince hazırladıkları konuları diğer arkadaşlarına anlattıkları gözlenmiştir. Bu tür bir etkinlik birinci öğretim döneminde gözlenmemiştir. Bu durumun nedeni gözlem sonrası görüşmede Mısra öğretmene sorulmuş ve aşağıdaki yanıt alınmıştır:

Birinci dönem biz zaten hep bi karmaşayla, konuları yetiştirmeye geçti. Ben onların derslerine epey geç girdiğim için. Şimdi, daha işte on beş tatilde kendimi değerlendirdim, daha sakın kafayla düşünüyorum. Şimdi daha teorik bilgileri benim verip o bilgilerin ışığında, o özellikleri o metnin içinde kendilerinin bulması ya da dil bilgisi işlediğim sınıflarda ben özellikleri veriyorum, bir kaç örnek çözüyorum, sonra onların kendilerinin çözmesini istiyorum. Artık daha öğrencinin kendisinin bulmasını, kendisinin bilgiyi özümsemesini istiyorum. Çünkü hazır bilgi çok kafada kalıcı olmuyor (2. dönem 9. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 23.02.2015).

Mısra öğretmenin görüşü incelendiğinde öğrencilerin kendilerinin keşfetmelerinin daha etkili olduğuna ilişkin bir anlayışa doğru yöneldiği görülmektedir. Bu doğrultuda kuramsal bilgileri kendisinin sunması ve daha sonra öğrencilerin keşfetmelerine doğru bir yönlendirme yaptığını belirtmiştir. Bu durumun sınıftaki uygulamalarına yansımaları alan öğretimi bilgisinde bir gelişme olarak belirtilebilir.

Alan öğretimi bilgisi boyutunda sınıftaki etkinliklerde çeşitliliğin olması ikinci öğretim döneminin son gözleminde de görülmüştür. 12.05.2015 tarihinde yapılan 12. gözlemde ders boyunca video izletme, öğrencilerin hazırladıkları konulara ilişkin sunum yapmaları, öğrencilerin sınıf önünde gösteri yapmaları gibi farklı etkinliklerin kullanıldığı

ve çeşitliliğin sağlandığı gözlenmiştir. Bu duruma ilişkin görüşleri sorulduğunda Mısra öğretmen aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Çok şükür bir yol kat ettiğimi düşünüyorum. Biraz fazla hareketli bir sınıftı, sene başından beri sıkıntılı ders işliyoruz aslında. Çok fazla hareketliler, çok fazla ders içinde dersi kaynatmaya yönelik teşebbüslerde bulunuyorlar. Bizim derslerimizde ister istemez bazen yazdırmam gerekiyor. Bazen benim anlatmam gerekiyor ama artık bunu daha kontrollü şekilde yapıyorum. Haftanın belli bir zamanında yazıyoruz, belli bir zamanında ben anlatıyorum, belli bir zamanında onlar anlatıyorlar. Video izliyoruz, akıllı tahtadan uygulamalar açıyoruz, onları yapıyorlar. Farklı yollar deneyerek orta yolu bulmayı deniyorum (2. dönem 12. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 12.05.2015).

Yukarıdaki görüşünde Mısra öğretmen öğrenci özelliklerini dikkate alarak etkinliklerde çeşitliliğe önem verdiğini belirtmiştir. Alan öğretimine ilişkin anlayışındaki bu gelişmenin nedeni olarak ise deneyimleri yoluyla öğrenmeyi vurguladığı görülmektedir. Mısra öğretmen alan öğretimine ilişkin anlayışında deneyimleri yoluyla gelişme gösterdiğini öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Alan öğretiminde, sene başında da belirtmiştim, üniversitede bu anlamda iyi bir eğitim verilmediğini. Sadece teoriden ibaret kaldığını düşünüyorum eğitim bilimlerinde ama sene içinde yaşadıklarımı, dediğim gibi iyi ve kötü anlamdaki tecrübeler, alan öğretiminde de çok katkıda bulundu. Öğrenciye bilgiyi nasıl vermem gerektiğini, bilgiyi almadığı zaman hangi yolları denemem gerektiğini öğrendim. Çünkü alan eğitimi de, kitaplardan öğrenilecek bir şey olduğunu zannetmiyorum çünkü öğrenci profili sürekli değişiyor, teknolojik gelişmeler sürekli değişiyor. Bundan beş altı yıl önce akıllı tahtalar yoktu, tablet yoktu dersin içerisinde bunu kullanma gibi bir ihtimal yoktu. Bize bunun eğitimi verilmedi ama bu gelişmelere okulun içinde bizzat muhatap olunca, ben de ayak uydurmaya, gayret etmeye çalıştım. Alan eğitimi, öğretimi anlamında ilerlediğimi düşünüyorum...Derste mesela, ben bir arkadaşına anlatır gibi anlatıyordum. Sonra öğrencilerimin bunu sorduğum sorularla, yaptığım tekrarlarla ya da sınav neticesinde çözemedikleri sorulara baktığımda, yazdırdığım yazılara baktığımda, geri dönüşlerde sıkıntı yaşadım. Farklı yollar denemem gerektiğini, sadece benim anlatmam gerektiğini, mesela sunuş, buluş yoluyla bunların arasındaki farkı kitabi olarak biliyoruz ama aradaki farkın ne kadar faydalı olduğunu bizzat tecrübe etmem gerekiyordu. Ben de öğrencilerin kendilerinin daha aktif katıldığı, bazı bilgilerinazardan vermek yerine onların kendilerinin keşfetmelerinin sağlandığı, öğrenmenin yanında biraz eğlenceli bir şekilde harmanladığımızda daha kalıcı olduğunu fark etmeye başladım. Onların da fikirlerini alarak, zaman içerisinde sene sonuna kadar sürekli değiştirmeye çalıştım. Aynı tarzda işlememeye gayret ettim (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmenin alan öğretimi bilgisine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu boyutta gelişim gösterdiğini vurguladığı görülmektedir. Bu gelişimin temel nedeni olarak ise

deneyimlerini belirtmiştir. Deneyimleri yoluyla öğrenci özelliklerini dikkate alması gerektiğini öğrendiğini ve etkinliklerini bu doğrultuda uygulamaya başladığını vurgulamıştır.

Okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgisi boyutunda Mısra öğretmenin anlayışında öğretim yılı boyunca herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Bu boyuta ilişkin olarak Mısra öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede göreve yeni başlayan bir aday öğretmen olarak eksiklik hissettiğini ama zaman geçtikçe okulu ve sosyal çevresini daha iyi tanıyacağını vurgulamıştır. Bu boyuta ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Çevreyle ve velilerle çok iletişime geçemedim çok yeni olduğum için. Çevreyle bilgilerim de eksikliklerim var...Sınıf öğretmeni olduğum sınıf var, onlarla birlikte artık veli toplantıları. Veliler aracılığıyla çevreyi ve öğrencileri, o şekilde tanımaya çalışacağım, biraz da zamanla olacak bir şey diye düşünüyorum. Bir anda çevreyi ve öğrencileri tanımak pek mümkün olmuyor (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmen okul ve sosyal çevreyi tanımada yeterli düzeyde olmadığını ifade etmekle birlikte veli toplantıları aracılığıyla zamanla bu boyuta ilişkin bilgilerini arttıracığını belirtmiştir. Bu anlayışını öğretim yılı boyunca yapılan gözlem sonrası görüşmelerde ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de belirtmiştir. Okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim boyutunda Mısra öğretmenin deneyim başında diğer öğretmenlerle etkileşime girmediği gözlenmiştir. Bu durum araştırma günlüğünde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Okul ve çevre bilgisi konusunda görüşmemizde çok fazla bilgiye sahip olmadığını ifade etmişti. Okuldaki gözlemim sırasında, öğretmenler odasına hiç girmediğini fark ettim. Ya memur odasında ya da kütüphanenin yanında tam olarak ne odası olduğunu henüz öğrenemediğim küçük bir odada, bir kadın öğretmenle zaman geçiriyor (1. dönem 1. gözlem sonrası araştırma günlüğü, 09.12.2014).

Mısra öğretmenin diğer öğretmenlerle çok fazla iletişim kurmama eğilimi öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak öğretmenler odasını çok fazla kullanmadığı gözlenmiştir (1. Dönem 8. Gözlem, 16.01.2015). Mısra öğretmene ayrıca okulundaki diğer Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle iletişimlerine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verdiği yanıt aşağıdaki sunulmuştur:

İşin açıkçası, ben çok fazla içli dışlı değilim. Bu anlamda çok bilgi paylaşmıyoruz. Sadece ortak sınavları birlikte, ortak görüş belirtiyoruz. Bunun dışında çok fazla iletişim halinde değiliz (2. dönem 12. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 12.05.2015).

Mısra öğretmen yapılan son gözlem sonrası görüşmede de diğer öğretmenlerle iletişim kurmama anlayışını açık bir şekilde belirtmiştir. Bu konuda okuldaki diğer Türk

Dili ve Edebiyat öğretmenleriyle ortak çalışma gerektiren ortak sınav hazırlama gibi işlerde iletişim kurduğunu vurgulamıştır. Bu anlayışında öğretim yılı boyunca herhangi bir değişim görülmemiştir.

Benzer doğrultuda Mısra öğretmenin öğrencileri tanıma bilgisinde de öğretim yılı boyunca herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Deneyim başı yapılan görüşmede Mısra öğretmenin öğrencileri tanıma boyutuna önem verdiği belirlenmiştir. Mısra öğretmenin bu boyuta ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Mesela sınıf öğretmeni olduğum bir sınıf var. Onlar için bir dosya var üç yıldır tutulan ve ben onlar için yapılan otobiyografiler, tanıma formları var. Ben onların hepsini tek tek okudum öğrencileri tanımak için. Öğrencilerin bile benden beklemediği bir şey, onların neyi sevdiğini, birkaç ay olmasına rağmen, okulun çevresini bilmiyorum ama çocuk nasıl bir çevrede yetiştiğini biliyorum. Çocukların özel hayatındaki problemleri, o otobiyografilerden okudum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüşünde Mısra öğretmenin öğrencileri tanıma boyutunda öğrenci dosyalarında bulunan otobiyografiler ve tanıma formları kullanarak öğrenciler hakkında daha fazla bilgi edindiğini göstermektedir ve bu durum onları tanıma bilgisini olumlu yönde etkilemiştir. Mısra öğretmenin öğrenciyi tanımaya önem vermesi yapılan bütün gözlemlere yansımıştır ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de bu doğrultuda görüş bildirmiştir. Mısra öğretmenin öğretim yılı sonunda belirttiği iki görüş aşağıda sunulmuştur:

Öğrencileri sürekli hem eğitsel anlamda hem kişisel anlamda çok fazla gözlemliyorum. Sohbet anlamında konuşup onun arka planında durumlarını anlamaya çalışıyorum. Bu anlamada da yaptığım şeylerde, onları göz önünde bulunduruyorum. Mesela iki öğrencimiz vardı, sürekli sene boyunca uyudular. Bütün derste uyuyorlarmış. Biz onlarla sohbet etmeye başladık. Ben onların sıralarını en öne çektim. Önce mırın kırım ettiler ama sonra kendi istekleriyle ben söylemeden gelip oturdular. İkinci dönemde benim dersimde bir kere bile uyumadılar. Otuzdan yukarı çıkmıyordu, sınıfın en yüksek notunu aldı öğrencilerden birisi. Ben de ona göre bazen, öğrenci arkada oturuyorsa mesela, bazı öğrencinin dikkatini dağıtmaz, arkadan da dinleyebilir ama bazı öğrenci arkadan ders dinleyemez. Bunu fark etmek lazım. Ya da bazı öğrencinin disiplinle üstünde bir otorite kurmak lazım, ama bazı öğrenciye daha samimi yaklaşım irtibat kurmak lazım. Derslerde de bu şekilde. Bazı öğrenciler verdiğiniz bilgiyi almaya alışkınlar, bazıları kendileri bilgiyi bulmaya daha yatkınlar bunları biraz gözlemlemek gerektiğini düşünüyorum... Çocukların yetiştiği çevreyi anlamaya, tanımaya çalıştım. Çünkü çocuğun profilini hazırlayan biraz da çevresel faktörler. Bir köydeki öğrenci profiliyle buradaki aynı değil. Ben onların yaşadığı şartları anlamaya ve yaşam şartları içerisindeki psikolojisine göre onlarla irtibat kurmaya gayret ettim çünkü

hepsinin aile profili farklı, yaşadıkları sıkıntılar, ekonomik farklılıkları var. Bunları göz önünde bulundurmaya çalıştım (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Deneyim başında öğrencileri tanımaya önem verdiğini belirten Mısra öğretmen öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de benzer anlayışa sahip olduğunu belirtmiştir. Böylece bu anlayışında bir değişim olmadığını yansıtmıştır.

Sınıf yönetimi bilgisi Mısra öğretmenin mesleğe ilişkin anlayışlarında değişim yaşadığı bir boyut olarak belirlenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Mısra öğretmen sınıf yönetimi boyutunda öncelikle hizmet öncesi eğitimde öğrendiği uygulamaları öğretmenlik deneyiminde kullandığını ifade etmiştir:

Sınıf yönetimiyle ilgili üniversitede eğitim bilimleri dersinde aldığımız bazı şeyler vardı, tavsiyeler, birkaçını da uyguluyorum. Öğrencinin gözüne bakarak konuşmak, ismini öğrenmek. Çok şükür hafızam kuvvetlidir. Bir kere söylüyor ve unutmuyorum. Onu ikinci kere öğrenciye söylediğimizde, ciddi anlamda iletişim kurabiliyoruz. Bunu önemsemiyoruz ama çocuk için çok önemli ismiyle hitap etmek (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra: Dediğim gibi bazı şeyler hatırlıyorum. Mesela işte bir öğrenci konuştuğu zaman onu uyarmak yerine gidip omzuna dokunmak gibi, öğrenciyle ne çok yakın ne çok uzak mesafede olmak, göz teması kurmak gerektiği.

Araştırmacı: Peki bunlar işe yarıyor mu?

Mısra: Bence yarıyor. Yani hatırladığım kadarını uygulamaya çalışıyorum ben (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmen görüşmede sınıf yönetimine ilişkin uygulamalarından örnekler vermiş ve bu uygulamalarına bağlı olarak sınıf yönetiminde yeterli hissettiğini vurgulamıştır. Sınıf yönetimiyle ilişkili olarak Mısra öğretmen zaman yönetiminde eksiklik hissettiğini de vurgulamıştır:

Ben çocuklara doyamıyorum herhalde. 40 dakika bana az geliyor ama çocuklara da çok geliyor çünkü bu yaşta kıpır kıpırlar sırada 40 dakika oturmak zor geliyor belki. Biz de otursak bize de zor geliyordu öğrenciyken (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Sınıf çok kalabalık olduğu zaman işte dediğim gibi çocuklar bazen çok gürültü çıkarabiliyorlar onları susturmaktan ders anlatmaya vaktimi azaltıyorlar maalesef. Dediğim gibi çok kalabalıklar hangi birine yetişeceğimi şaşırıyorum. Zaten 40 dakika çok çabuk geçiyor. O sırada bir zaman sıkıntısı yaşıyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin görüşleri iki nedene bağlı olarak zaman yönetiminde eksiklik hissettiğini göstermektedir. Bunlar öğrencilerin davranış sorunlarıyla ilgilenmeye zaman ayırma ve sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması olarak görülmektedir.

Mısra öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin belirttiği diğer bir görüş ise uygulamalarında diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları olmasıdır. Bu konuda aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Onun dışında öğretmenler burada, birtakım herkes kendi tecrübesinden bahsediyor ama sanırım herkesin öğretmenlik anlayışı farklı. Mesela sınıf çok ses çıkardığı zaman bazı öğretmenler öğrencilerin notla korkutulmasından bahsediyorlar ama ben buna yanaşmıyorum. Girdiğim sınıflara diyorum ki ben bazı şeyleri tüccar gibi yürütmek istemiyorum diyorum. Bazı şeyleri hatır-gönül ilişkisiyle yürütelim diyorum. Ben sizi notla korkutmak istemiyorum diyorum. Ben sıkıntı çıkarmam siz de bana derste çıkarmayın diyorum. Birlikte güzel işleyelim diyorum. Çok şükür büyük bir sıkıntı yaşamıyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

İfadesinde görüldüğü gibi Mısra öğretmen bazı öğretmenlerden farklı olarak öğrenci davranışlarını yönetmede not vermeyi bir tehdit olarak kullanmadığını vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin görüşleri genel öğretmen vizyonunda belirttiği öğrencilerle ilgili olma vizyonu ile tutarlı görünmektedir.

Sınıf yönetimi bilgisi boyutunda Mısra öğretmenin vizyonunda belirlenen ilk değişim sınıf yönetiminde yeterli hissetme durumundan eksiklik hissetme durumuna yönelme olarak belirlenmiştir. 16.01.2015 tarihinde yapılan birinci dönemin sekizinci gözlemi sonrası görüşmede Mısra öğretmen sınıf yönetimi bilgisi boyutunda eksiklik hissettiğini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Benim girdiğim tek 12. sınıf ve sınıf öğretmeni olduğum bir sınıf. Onları bırakmaya karar verdim. Öğretmenlik hayatımda pes ettiğim ilk nokta, onlar olacak galiba sınıf yönetimi anlamında, şahsi bir şey değil. 12. sınıf olmanın verdiği bir sorumsuzluk var üstlerinde, ders dinlemiyorlar. Bu da benim bütün motivasyonumu kırıyor. Aslında en iyi benim dersimde olduklarını söylüyorlar. Bir de diğer hocaların dersindeki halimizi görseyiz diyorlar ama ben bu şekilde yapamıyorum. Onlar TM [Türkçe-Matematik] sınıfı ve edebiyat onlarda LYS [Lisans Yerleştirme Sınavı]'de çıkacak en ağırlıklı ders. Ben köşeme çekilip onlara kendi halinde durma, film izlemek istiyorlar sürekli. Bu fırsatı veremem, vicdanım rahat etmiyor. Onlar da şanslarını çok zorluyorlar. Eğer onları bırakabilirsem bırakmak istiyorum (1. dönem 8. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.01.2015).

Mısra öğretmen yukarıda sunulan görüşünde sınıf yönetimi sorunu yaşadığını ve bu sorunu çözmede başarılı olamadığını belirtmiştir. Bu nedenle belirttiği sınıfın derslerine devam etmemeyi düşündüğünü ifade etmiştir.

Mısra öğretmenin sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunda eksiklik hissetmeye başladığı ikinci dönem yapılan gözlemlerde de görülmüştür. İkinci dönem

yapılan ilk gözlem olan dokuzuncu gözlem sonrası yapılan görüşmede aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Hiç bir şeyin zannettiğim kadar kolay olmayacağını anladım. En basit şey sınıf yönetimi, fakat mesela bu sınıf okulda bana en çok sıkıntı çıkaran sınıf. Zorlanıyorum. O yüzden artı eksi çizelgeleri hazırlamak zorunda kaldım. Müspet ve menfi davranışlarını ödüllendirmek ya da eksiyle değerlendirmek durumunda kalıyorum. Çünkü sınıftaki değerlendirmeyi tamamen sözlü bir şekilde sağlayabileceğimi düşünmüştüm ama çocuklar o geleneğin içinde yetiştikleri için, onu ister istemez istiyorlar. Öyle bir yaptırıma gitmek zorundaydım (2. dönem 9 gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 23.02.2015).

Sınıf yönetimine ilişkin bu görüşünde Mısra öğretmen bu sorunu çözmeye yönelik artı-eksi uygulaması yapmaya başladığını ifade etmiştir. Bu durum yapılan gözlemlerde fark edilmiş ancak öğrenciler tarafından fazla dikkate alınmadığı gözlenmiştir (9. gözlem, 23.02.2015). Mısra öğretmenin bu uygulaması birinci dönem yapılan gözlemlerde görülmemiştir. Bu uygulamayı kullanmasının nedenini sınıf yönetiminde zorlanması olarak açıklamıştır.

Mısra öğretmenin davranış yönetimine yönelik ikinci öğretim döneminde kullanmaya başladığı diğer bir uygulama ise davranış sorunu olan bazı öğrencileri görmezden gelmesi olmuştur. Bu uygulaması dokuzuncu (23.02.2015) ve 11. gözlemlerde (13.04.2015) gözlenmiştir.

Davranış yönetimine ilişkin diğer bir bulgu Mısra öğretmenin öğrencilerin davranışlarını, ölçme değerlendirmede kullanma anlayışında görülmüştür. Deneyim başında yapılan görüşmede bu boyutta diğer öğretmenlerden farklı olarak olumlu ya da olumsuz davranışları ölçme değerlendirmede kullanma anlayışı olmadığını ifade etmiştir. Bu anlayışı birinci öğretim dönemindeki ilk iki gözlem (09.12.2014 ve 11.12.2014) sırasında gözlenmiştir. Bu anlayışa sahip olduğunu 11.12. 2014 tarihinde ikinci gözlem sonrası yapılan görüşmede kendisi de “Ben onları notla tehdit etmiyorum” şeklinde ifade etmiştir. Deneyim başındaki görüşmede ve ilk iki gözlemlerde belirlenen bu anlayışında üçüncü gözlemlerde bir değişim olduğu gözlenmiştir. Gözlenen derste Mısra öğretmenin sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerine eksi verip bu durumu değerlendirmede kullanacağını duyurduğu görülmüştür. Görüşme sonrası yapılan görüşmede bu uygulamasına ilişkin görüşü sorulduğunda aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir:

Onlara dedim ki, mesela yanındaki konuşursa sana da eksi veriyorum. Aslında o eksilerin benim nezdinde hiç bir değeri yok. Not olarak bir şey yapmayacağım da, biraz gözlerini korkutmak için (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 17.12.2014).

Mısra öğretmen kullandığı bu uygulamayla olumsuz öğrenci davranışlarını değerlendirmede dikkate alacağını duyurduğunu ancak bu uygulamayı öğrencilerin gözlerini korkutmak için kullandığını ifade etmiştir. Bu uygulamayla karşılaştığı davranış yönetimi sorununu çözmeyi amaçladığını vurgulamıştır. Kullandığı artı-eksi uygulaması diğer gözlem yapılan derslerde de gözlenmiştir ve öğretim yılı sonuna kadar devam ettiği görülmüştür.

4.1.1.3. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişime ilişkin bulgular

İlk yıl mesleki deneyim sürecinde Mısra öğretmenin hem kuramsal hem uygulamaya dönük araçlarında değişimler belirlenmiştir. Bu değişimler benimsenen öğrenme yaklaşımında, tercih edilen öğretim stratejilerinde, kullanılan yöntem ve tekniklerle, öğretim materyallerinde ve uygulanan ölçme değerlendirme araçlarında gözlenmiştir.

Benimsenen öğrenme yaklaşımıyla ilgili olarak Mısra öğretmenin deneyim başında yapılan görüşmede yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir anlayışı yansıttığı belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin ifade ettiği görüş aşağıdaki gibidir:

Ben KPSS'ye çalışırken bu kuramları epey gördük. Yapılandırmacılık aslında benim tasvip ettiğim bir kuram çünkü öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum. Öğrenci hazır bilgiyi belli bir süre sonra mutlaka unutuyor. Onu yaşayarak deneyerek kendisi bizzat bir şey yapıp öğrenirse unutmuyor. Mutlaka hafızasında bir yerde bir yer edindiğini düşünüyorum. Direk öğrenciye sunum şeklinde sadece bilginin aktarımının doğru olduğunu düşünmüyorum. Bunu herhangi bir şekilde tek bir kitap da yapabilir. Ders kitabından daha fazlası olması lazım (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmen yukarıda sunulan görüşünde benimsediği öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca öğrenciye bilgilerin doğrudan aktarılmasının yararlı olmayacağını belirtmiştir.

Mısra öğretmen deneyim başında benimsediği öğrenme yaklaşımına ilişkin olarak ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verdiğini vurgulamıştır. Uygulamalarında öğrencilerin farklı öğrenme tercihleri olabileceğini ve bu tercihlerine yönelik olarak etkinlik çeşitliliğine önem verdiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Farklı zeka türlerinde öğrenme çeşitlerinden bahsedilir ya. Belki bir öğrenci işitsel olarak dinlemesi gerekir. Yazdırıyorum, okutuyorum, konuşturuyorum elimden geldiği kadar (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

İlk yıl mesleki deneyim sürecinde benimsenen öğrenme yaklaşımındaki değişim incelendiğinde, birinci öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde Mısra öğretmenin, öğretmen merkezli bir yaklaşımı yansıttığı gözlenmiştir. Deneyim başında yapılandırmacı anlayışı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediğini vurgulayan Mısra öğretmenin birinci öğretim dönemi boyunca bilgi aktarmaya ve öğrencilerin bu bilgileri ezberlemesine önem veren bir yaklaşımı yansıttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte 16.01.2015 tarihinde yapılan birinci öğretim yılının son gözleminde Mısra öğretmenin öğrencilerden dersin konusuyla ilgili örnekler vermelerini istediği ve bu örnekleri tahtaya yazarak kullandığı gözlenmiştir. Bu uygulama öğretmenin öğrenci merkezli bir yaklaşıma doğru yönelimi olarak görülmüştür. Bu yönelim ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde daha belirgin olarak gözlenmiştir. Örneğin 23.02.2015 tarihinde yapılan ikinci öğretim döneminin ilk gözlemi olan dokuzuncu gözleminde öğrencilerin dersin konusuna ilişkin kendi hazırladıkları sunumları sınıfta sundukları gözlenmiştir. Benzer şekilde 13.04.2015 tarihinde yapılan 11. gözleminde de öğrenci merkezli bir yaklaşım gözlenmiştir. Bu derste öğretmen hikayeler okumuş ve öğrenciler bu hikayelere ilişkin notlar alıp daha sonra bu notlarını sınıfta paylaşmışlardır. Gözlem sonrası yapılan görüşmede Mısra öğretmen alan öğretiminde gelişme hissettiğini belirtmiş ve bu gelişimi açıklarken öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir yönelimi olduğunu vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Ben anlatıyorum. Şimdi dilbilgisinde bazı şeyleri anlatıyorum. Öğrencinin onu anladığını zannediyorum. Sonra sınavlardan ve ödevlerden onu anlamadığını düşünüyorum. Akıllı tahtayı da aktif kullanmaya başladım. Özellikle dil anlatım dersinde ‘vitamin’i kullanıyorum. Orada öğrenci geliyor, kendisi çözüyor. Kendisi bir şeylerle ilgilendiği zaman, soruyu bizzat kendisi çözdüğü zaman, doğru ya da yanlış olduğunun anında dönütünü aldığı zaman daha iyi anlıyor. Birinci dönem yazdırıyordum bazı şeyler ama iki saat olduğu için çok kısıtlı bir vakitti. Pratiğe çok vakit kalmıyordu. Artık yazdırma işini bıraktım, fotokopi veriyorum bol bol. Soru çözmeye başladık yoksa yazdırmakla öğrenilmiyor teorik şeyler. Pratik yapmak gerekiyor (2. dönem 11 gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Mısra öğretmenin 11. gözlem sonrası yapılan görüşmede belirttiği görüşleri öğrenci merkezli yaklaşımın etkili olduğunun farkına vardığını göstermektedir. Bu bağlamda birinci dönem uyguladığı kitaplardan bilgileri okuması ve öğrencilerin yazması türü etkinliklerin etkili olmadıklarının farkına vardığını belirtmiştir. Bu uygulamaların yerine öğrencilerin etkin bir şekilde kendilerinin uygulama yaptıkları etkinliklerin öğrenme

süreçlerinin etkililiğini arttırdığını vurgulamıştır. Bu görüşleri benimsediği öğrenme yaklaşımında bir değişimin olduğunu göstermektedir.

İlk yıl mesleki deneyim sürecinde Mısra öğretmenin uygulamaya dönük araçlarında da değişimlerin olduğu belirlenmiştir. Tercih edilen öğretim stratejisi boyutunda Mısra öğretmen deneyim başında öğretim stratejileri belirlemede öğrenci ve dersin özelliklerini dikkate aldığını belirtmiştir. Bu boyutta sunuş ve buluş yoluyla öğretimi kullanmaya çalıştığını ifade etmiştir:

İşte o da mesela, harmanlamak gerektiğini düşünüyorum. Yani yeri geldiğinde ben sunmalıyım, yeri geldiğinde öğrenci kendi bulmalı ama benimki daha edebiyat dersi, biraz daha sanata dayalı. Pozitif bilim olmadığı için çok fazla buluş yoluyla bir şey yapamıyor ama yine de ben öğrencilerin gayret ederek kendi keşfedecekleri bir şey varsa onu yapmaya gayret ediyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Belirtilen görüşte Mısra öğretmen kendi alanının buluş yoluyla öğretim kullanmaya çok uygun olmadığını vurgulamış ama bu stratejiyi kullanmaya çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca öğretim stratejilerini etkili kullanmada deneyimlerin önemini vurguladığı görülmektedir. Araştırmada Mısra öğretmenin birinci öğretim dönemi boyunca sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda kullandığı yöntem ve tekniklerin birinci öğretim dönemi boyunca düz anlatım, örnek verme ve soru-cevap şeklinde olduğu gözlenmiştir. Hem kullandığı öğretim stratejisi hem de yöntem ve teknikler birinci dönemin sonuna kadar birbirleriyle tutarlı bir biçimde devam etmiştir.

İkinci dönem yapılan ilk gözlemlerle birlikte, hem kullanılan öğretim stratejisinde hem de yöntem ve tekniklerde değişim gözlenmeye başlanmıştır. Örneğin, 23.02.2015 tarihinde yapılan ikinci dönemin ilk ders gözlemi olan dokuzuncu gözlemlerde öğrencilerin gruplar halinde derste sunmak için hazırladıkları sunuları sınıfta sundukları gözlenmiştir. Bu sunuları hazırlamak için öğrencilerin araştırma yaptıkları ve sunu ürünlerini oluşturdukları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenin araştırma yoluyla öğretim stratejisinde bulunan aşamaları kullanmaya yöneldiğini göstermiştir. Ayrıca bu derste ilk kez öğrencilerin grup çalışması yaptıkları ve sınıfta sunum yaptıkları da gözlenmiş ve yöntem teknik kullanımındaki değişim belirlenmiştir. Araştırma yoluyla öğretim stratejisinde kullanılan bazı etkinliklerin 12.05.2015 tarihinde yapılan öğretim yılının son ders gözleminde de kullanıldığı gözlenmiştir. Bu derste de öğrenciler öncelikle konuyla ilgili yedi dakikalık bir video izlemişlerdir. Bu videoya ilişkin açıklamalardan sonra öğrenciler önceden belirlenmiş gruplar halinde derste sunmak üzere hazırlamış oldukları sunularını arkadaşlarına sunmuşlardır. Sunularını hazırlamada araştırma yaptıklarını

yansıtmışlar ve arkadaşlarını da araştırdıkları konularla ilgili bilgilendirmişlerdir. Bu bağlamda öğrenci merkezli yaklaşıma doğru gözlenen değişimin öğretim stratejileri kullanmayı da etkilediği belirlenmiştir.

Mısra öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede yöntem teknik belirlemede öğrenci özelliklerini dikkate aldığını belirtmiştir. Bu boyutta sınıftaki öğrencilerin istekleri ve eğilimlerini dikkate aldığını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Biraz sınıfın atmosferine göre hangi sınıf hangi etkinliğe daha uygun. Bir sınıf o şiiri dinlemek istiyor, bir sınıf onu okumak istiyor. O biraz öğrencilerin karakterini tanımakla ilgili (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Ancak bu boyuta ilişkin yöntem ve teknikleriyle ilgili açıklayıcı ifadeler kullanmadığı görülmüştür. Bu boyuta ilişkin olarak deneyim başı görüşmede sadece ders dışında öğrencileri okumaya yönlendirmek amacıyla kütüphanede okuma saatleri uygulaması yaptığını “Çocuklara kütüphanede okuma saati yaptırıyorum bazen” (Mısra Öğretmen, DB görüşme) şeklinde belirtmiştir. Ayrıca Mısra öğretmenin yöntem teknik belirlemeye yönelik belirttiği görüşü birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde yansıtmadığı belirlenmiştir.

İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde ise yöntem teknik belirlemede öğrenci özelliklerini dikkate alma ve çeşitliliğe önem verme yönünde bir değişim gözlenmiştir. Düz anlatım, örnek verme ve soru-cevap tekniklerinin kullanıldığı birinci öğretim dönemi sonrasında ikinci öğretim döneminde öğrencilerin sunu hazırlamaları ve sınıfta sunmaları, konulara ilişkin rol yapma etkinlikleri, öğrencilerin sınıfta konulara ilişkin tartışmalar yapmaları, grup çalışması etkinlikleri gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması bu boyutta bir değişim yönelimi olduğunu göstermektedir.

Uygulamaya dönük araçlara yönelik Mısra öğretmenin kullandığı öğretim materyallerindeki değişimler de incelenmiştir. Deneyim başındaki görüşmede Mısra öğretmen materyal kullanımında öğrenci özelliklerine önem vereceğini belirtmiş, ancak kullanacağı öğretim materyallerine ilişkin detaylı açıklamalar yapmamıştır. Birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde Mısra öğretmenin öğrenci özelliklerine göre materyal kullanmaya ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Mısra öğretmenin çoğunlukla ders kitabı, yardımcı kaynak kitaplar ve yazı tahtası kullandığı gözlenmiştir. Bunların dışında bazı derslerde etkileşimli tahtada hazırlamış olduğu elektronik sunuları kullandığı gözlenmiştir (Görsel 4.1).



Görsel 4.1. *Etkileşimli tahtada elektronik sunu kullanımı*

Görsel 4.1’de 09.12.2014 tarihindeki ilk gözlemde Mısra öğretmenin dersin konusuyla ilgili bir elektronik sunu yaptığı görülmektedir. Bir sonraki hafta 16.12.2014 tarihindeki gözlem sonrası yapılan görüşmede Mısra öğretmen bu derste kullandığı sunu materyalinin hazırlanmasına yönelik soruyu “Kendim hazırlıyorum” diyerek yanıtlamıştır.

İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde ise Mısra öğretmenin materyal çeşitliliğine daha fazla önem verdiği gözlenmiştir. Bu dönemde yazı tahtası, etkileşimli tahta, ders kitabı ve kaynak kitapların yanında etkileşimli tahtada kısa videolar izletmesi, bazı derslerde ders içerikleriyle ilişkili hikayeler içeren kitaplar okuması bu boyutta materyal çeşitliliğine doğru bir değişimi göstermiştir. Kısa video izletilen bir derse ilişkin görsel aşağıda görülmektedir (Görsel 4.2):



Görsel 4.2. *Etkileşimli tahtada kısa video kullanımı*

Görsel 4.2, 12.05.2015 tarihinde yapılan öğretim yılının son gözlemine aittir. Mısra öğretmen öğrencilerin kendi sunumlarını yapmaları ve rol oynamaları öncesi dersin konusuyla ilgili bir kısa videoyu izletmiştir.

Uygulamaya dönük araçları kapsamında Mısra öğretmenin ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin vizyonundaki değişimler de incelemiştir. Bu boyuta ilişkin olarak deneyim başında yapılan görüşmede Mısra öğretmen “merhametli” olmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin ifadesi aşağıda sunulmuştur:

Değerlendirme aşamasında işin açıkçası biraz merhametli olmaya çalışıyorum çünkü çocuklardan mükemmel bir başarı beklemek doğru değil şu aşamada, çünkü o zaman mükemmel bir eğitim vermemiz gerekiyor öncelikle (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Ölçme değerlendirme konusunda “merhametli” olma durumunu yürütülen öğrenme öğretme süreçlerindeki eksiklikler nedeniyle öğrencilerden yüksek başarı beklenilmemesi gerektiği görüşüyle açıkladığı görülmüştür. Bu doğrultuda ölçme değerlendirme boyutunda öğrencilerden yüksek düzeyde başarı beklentisinin olmadığını vurgulamıştır. Araştırmada bu durumun birinci öğretim dönemi sonuna kadar devam ettiği belirlenmiştir. Dönem sonunda yapılan 16.01.2015 tarihli görüşmede de bu vizyonunu Mısra öğretmen aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Çok sıkıntılıydılar aslında ve sınav haftasında derslerine girmiştim. Çok stres yaşıyorlardı çünkü ilk sınav notları çok kötüydü. Ben herhalde onları anlayışla karşıladım. Notlarını elimden geldiğince iyi vermeye çalıştım. Sınav notlarını biraz insaflı okumaya gayret ettim. Bu da onları sanırım biraz rahatlattı. Karşılıklı bir güven oluştu. Şu an gayet iyi gidiyoruz... Ben dokuzuncu sınıflara biraz insaflı davrandım aslında. Çünkü benim girdiğim bütün sınıflar, bu şekilde sene başından beri iki üç öğretmen değiştirdiler ve liseye yeni geçtiler. Birçok dersle karşılaştılar, uyum süreci yaşıyorlar. Zaten birçok dersten çok zorlandılar. Eğer ben onlara bire bir dersteki performans notlarını verseydim çok düşük alacaklardı. Zaten sıkıntılı bir süreç yaşadık. O yüzden ben, birinci notlarını soru çözdürüp o sorulara tam puan vererek, ikinci notlarını da yüksek not vererek telafi ettim (1. dönem 8. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.01.2015).

Mısra öğretmenin birinci öğretim dönemi sonunda belirttiği görüşleri incelendiğinde öğrencilerin birçok sorunları olduğunu belirtmiş ve bu nedenle değerlendirmede yüksek notlar kullanma yönelimi olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca aynı gün yapılan gözlemde performans notlarını yazılı sınav notlarından daha yüksek verdiğini öğrencilere de duyurmuştur. Bununla birlikte ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde Mısra öğretmenin değerlendirme boyutunda daha düşük notlar vermeye yöneldiği gözlenmiştir. Bu değişimi kendisi de 16.03.2015 tarihinde gerçekleştirilen 10. gözlemde öğrencilere açık bir şekilde duyurmuştur. Benzer doğrultuda öğretim yılı sonunda 12.05.2015 tarihinde yapılan 12. gözlemde de artı-eksi verme uygulamasını sıkı bir şekilde kullandığı ve bu konuda öğrencileri sözel olarak uyardığı gözlenmiştir. Bu durum dikkate alındığında Mısra öğretmenin ölçme değerlendirme araçları boyutunda not verme konusunda yüksek not verme eğiliminden daha düşük beklentiye doğru bir değişim yaşadığı ve değerlendirmeyi davranış yönetiminde kullanmaya doğru bir değişimin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.1.4. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretim uygulamalarındaki değişime ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında ilk yıl mesleki deneyim süreci boyunca Mısra öğretmenin öğretim uygulamalarındaki değişim incelenmiştir. Öğretim uygulamaları kapsamında Mısra öğretmenin etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirmeleriyle geri bildirim ve düzeltme uygulamalarında değişimler olduğu belirlenmiştir.

Etkinlik planlama ve uygulama boyutunda deneyim başında yapılan görüşmede Mısra öğretmenin planlama yapmaya önem verdiği belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Yazarak hazırlıyorum. Sınıfın düzeyini düşünüyorum. Nerede kalmıştık diye düşünüyorum, araştırıyorum. Mesela bu konuda bir fıkra, bir anekdot var mı? Onlara dinletebileceğim, gösterebileceğim belgeseller var mı? İzletmek istiyorum çünkü. Bu şekilde onları yazıyorum, tek tek not ediyorum, sınıfa geldiğimde de yaptıklarımı işaretliyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin görüşü incelendiğinde planlama sürecini yazılı olarak yaptığı ve bu süreçte öğrenci özelliklerini dikkate almaya eğilimi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde Mısra öğretmenin öğrenci özelliklerini dikkate alma eğilimi belirlenmemiştir. Uygulanan etkinliklerde öğretim programında bulunan içeriğin öğretmen tarafından düz anlatım ve örnek verme teknikleriyle aktarılması gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde ise öğrenci özelliklerini dikkate alma durumunun sınıftaki uygulamalara yansıdığı belirlenmiştir. Örneğin 13.04.2015 tarihinde yapılan ikinci öğretim döneminin üçüncü gözleminde Mısra öğretmenin etkinlik planlama ve uygulamada öğrenci özelliklerini dikkate aldığı gözlenmiştir. Bu derste öğretmenin konuyla ilgili bir hikaye okuyarak öğrencilerin ilgilerini çektiği ve ders boyunca öğrencilerin istekli görüldükleri gözlenmiştir. Gözlem sonrası yapılan görüşmede Mısra öğretmen etkinlik planlama ve uygulamaya yönelik soruya verdiği yanıtta öğrenci özelliklerine verdiği önemi aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Önceleri bize üniversitede nasıl öğretiliyse, o şekilde anlatmaya çalışıyordum. Şimdi öğrencilerin öğrenme şeklini öğrendikçe artık onların diline hitap etmeye başladım ya da onların seviyesine inmeye başladım (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Mısra öğretmen öğrenci özelliklerine verdiği önemi 12.05.2015 tarihinde yapılan son ders gözlemi sonrası ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerde de ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Öğrencileri aktif olarak derse katmak istiyordum. Biraz daha eğlenceli hale getirmek istiyorum. Çünkü ders sırasında sıkıldıkları zaman, eğlenceyi farklı şekilde gideriyorlar. Bunu derste gidermelerini amaçladım. Belli aşamada da sağladığımı düşünüyorum (2. dönem 12. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 12.05.2015).

Ben plan yapıyordum, öğretmen dosyamda da vardı. Her gün plan yapıyordum. Hangi sınıfta nerede kaldığımı, neleri işleyeceğimi not edip sonra da bir ders boyunca ne anlatacağımı, hangi etkinlikleri yapacağımı yazıyordum. Onlara olabildiğince uymaya çalışıyordum. Bu da, öğrencilerin hazırbulunmuşluk derecesi benim için önemliydi (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmenin son ders gözlemi sonrası yapılan görüşmede ve öğretim yılı sonunda belirttiği görüşleri incelendiğinde etkinlik planlama ve uygulamada öğrenci

özelliklerine daha fazla önem verdiğini vurguladığı görülmektedir. Ayrıca bu özellikleri dikkate alarak daha etkili uygulamalar gerçekleştirdiğini de vurgulamıştır. Bu durum ikinci öğretim döneminin son iki gözleminde de araştırmacı tarafından gözlenmiştir ve 12.05.2015 tarihinde yapılan ikinci öğretim döneminin son gözlemi sonrası araştırmacı tarafından yazılan günlükte aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğretim uygulamaları boyutunda, derse hazırlıklı bir şekilde geldiği açıktı. Etkinlikler arası geçişlerde sorun yaşanmadı. Materyal olarak öğrencilere izleteceği bir video hazırlamış, ardından da sunumlarını yapacaklarını duyurdu. Planının uygulanması boyutunda yaklaşık 7 dakika videoyu izlettikten sonra, konuya ilişkin açıklamalar yaptı öğrencilere. Öğrenciler sunumlarını yaptıktan sonra, daha önceden hazırlanmış öğrenciler sınıf önünde oyunlarını oynadılar. Etkinliğin etkililiğini ölçmede, önceki derste işlenen konuların başlıklarını tahtaya yazarak özelliklerini sıralamalarını istemesi olumluydu. Öğrenciler çok ilgili şekilde, birçok özellik sıraladılar. Önceki derslerdeki amaçlara büyük oranda ulaşıldığı izlenimi yansıdı (Mısra Öğretmen, 12. gözlem sonrası araştırma günlüğü, 12.05.2015).

Araştırmacı tarafından günlükte de ifade edildiği gibi öğretim yılının son gözleminde Mısra öğretmenin etkinlik planlama ve uygulamada etkili olduğu görülmektedir. Bu boyutta Mısra öğretmenin yöntem teknik ve materyal çeşitliliğini sağladığı görülmektedir. Böylece etkinlik planlama ve uygulamada daha etkili olmaya doğru bir değişim tespit edilmiştir.

İlk yıl mesleki deneyimi sürecinde Mısra öğretmenin vizyonunda etkinlik değerlendirme boyutuna ilişkin bir değişimin olduğu da belirlenmiştir. Bu boyutla ilgili olarak deneyim başında yapılan görüşmede Mısra öğretmen etkinlik değerlendirmede konulara ilişkin alıştırmaları kullandığını “Birinci ders konuyu anlatıyorum bazı sınıflarda. İkinci ders onlara yaprak test getiriyorum dağıtıyorum, çözdürüyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme)” şeklinde belirtmiştir. Mısra öğretmenin deneyim başında belirttiği görüşünü birinci öğretim döneminde yansıttığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda, 09.11.2014 tarihinde yapılan birinci gözlemde dersin sonunda konuya ilişkin sorular sorarak, 11.12.2014 tarihindeki ikinci gözlemde ise konu testleri kullanarak etkinlik değerlendirme yaptığı gözlenmiştir. Benzer şekilde 16.12.2014, 17.12.2014, 24.12.2014 tarihlerinde yapılan üç, dört ve beşinci gözlemlerde dersin sonunda öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını doğrudan onlara soru sorarak değerlendirme yaptığı gözlenmiştir. Bu uygulamanın etkinlik değerlendirme boyutunda etkili olmadığı gözlenmiştir. Birinci öğretim döneminde yapılan diğer üç gözlemde ise etkinlik değerlendirmeye ilişkin herhangi bir uygulama gözlenmemiştir.

İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde ise Mısra öğretmenin etkinlik değerlendirme uygulamalarında değişim olduğu belirlenmiştir. Bu gözlemlerde öğrenciler sunumlarını yaparken kısa notlar alma ve ödev kullanma (23.02.2015), kısa sınav kullanma (16.03.2015) ve etkinliğin konusuna yönelik sorular sorma (13.04.2015 ve 12.05.2015) kullanarak bütün derslerde etkinlik değerlendirme yaptığı gözlenmiştir. Bu uygulamaları etkinlik değerlendirmeye önem vermeye ve bu uygulamalarında çeşitliliği sağlamaya doğru bir değişim olduğunu göstermiştir.

İlk yıl mesleki deneyimi sürecinde Mısra öğretmenin öğretim uygulamalarına ilişkin değişimin belirlendiği diğer bir boyut ise geri bildirim ve düzeltmelerine yöneliktir. Mısra öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede geri bildirim uygulamalarına ilişkin “Aferin diyorum. Sınıf içi alkış diyoruz. Liseyiz ama dokuzuncu sınıflara giriyorum. Yüksek not alanları alkışlıyoruz sınıfça, tebrik ediyoruz (Mısra Öğretmen, DB görüşme)” görüşünü belirtmiştir. Bu görüşü doğrultusunda Mısra öğretmenin deneyim başında geri bildirim uygulaması olarak sözlü pekiştireç kullanmaya ve sınıf içerisinde öğrencilerin birbirlerine olumlu geri bildirim vermelerine yöneldiği belirlenmiştir. Benzer doğrultuda Mısra öğretmen düzeltme boyutunda da akran düzeltmeyi tercih ettiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Mesela çocuğa soruyu yöneltiyorum. O soruyu, onun okumasını istiyorum. Bilmiyorum diyor. Ben çaktırmadan başka öğrenciye pas atıyorum. Şu aşamada biraz görmezden gelmeyi tercih ediyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde geri bildirim ve düzeltme boyutundaki değişim incelendiğinde deneyim başında yapılan görüşmede akran düzeltme kullanmaya yönelik görüş bildirmesine rağmen birinci öğretim dönemi boyunca ilk beş ders gözleminde öğretmen düzeltmeyi sıklıkla kullandığı tespit edilmiştir. Akran düzeltmeyi ise ilk kez 05.01.2015 tarihinde yapılan yedinci gözlemde kullandığı belirlenmiştir. Bu derste öğretmen yazılı sınavda yapılan yanlışları kendisi açıklarken bir soruya verilen yanlış yanıtı sınıftaki başka bir öğrencini düzeltmesini istemiştir. Bu uygulama bir sonraki hafta (16.01.2015) yapılan sekizinci ders gözleminde de gözlenmiş ve bir öğrencinin yaptığı hataya diğer öğrenciler alay eder bir tavırla yaklaşmışlardır. Bu nedenle öğrencilerin yazılı sınavda yaptığı bir hatayı kendisi düzelterek açıklamıştır. İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde de Mısra öğretmenin öğretmen düzeltme kullandığı gözlenmiştir (23.02.2015 ve 13.04.2015). Bununla birlikte sadece 16.03.2015 tarihli 10. gözlemde öğrenciler hata yaptıklarında ipuçları sunarak kendilerinin düzeltme

yapmalarına yönlendirme yapmıştır. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede ise akran düzeltmeye yönelik olumsuz görüşünü ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Direk cevabı kendim vermek yerine ya da başka bir öğrenciye sorup cevabı almak yerine bunun söz alan öğrenciyi zedeleyeceğini düşünüyorum. Biraz daha yaklaşıyorum, doğru cevabı bulmaya yaklaşırsa cevabı veriyorum. Eğer çok zorlanıyorsa, veremiyorsa, ben veriyorum. Onun cümleleriyle başlayıp devam ettiriyorum ki, belli bir noktada bir şey ifade ettiğini düşünsün diye. Geri dönütsüz hiç geçmedi (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Öğretim yılında boyunca yapılan gözlemlerde tespit edilen ve öğretmenin yukarıda belirttiği görüş incelendiğinde Mısra öğretmenin deneyim başında belirttiği akran düzeltmeyi tercih etme eğiliminde bir değişim olduğu ve bu uygulamayı kullanmaya yönelik olumsuz görüşe yöneldiği görülmektedir. Bununla birlikte Mısra öğretmenin deneyim başında ifade etmemiş olmasına rağmen geri bildirim vermeye önem vermeye başladığı da görülmektedir. Bu boyuta ilişkin aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

Ben zaten mutlaka öğrenciye geri dönüt veriyorum. Performans notu anlamında da, sınav notu anlamında da mutlaka sınav kağıtlarını dağıtıyorum. Kendilerinin yanlışlarını görmelerini, nerede yanlış yaptıklarını görmelerini istiyorum. Aldıkları nottan ziyade çünkü önemli olan, neyi doğru, neyi yanlış bildikleri. Performans ödevlerinde de ben yanlış yaptıkları yerleri yazıyordum. Bu benim için müthiş zaman kaybı oluyordu ama ben teker teker yanlışları yazıyordum... Yılbaşından beri sabit bir şekilde devam ediyorum. Kitap okudukları zaman kitapla ilgili bir değerlendirme yazısı yazıyorlar. Ona falan da not yazıyorum esprili bir şekilde. Bir kere işim vardı yazamadım. Sınıfa ödevlerini dağıtırken hepsi geldiler, 'hocam bana küsmüsünüz, niye yazmadınız?' Yani o geri dönütü onlar da istiyorlar. Yanlışlarını biliyorlar ve ben zaman içinde yanlışlarının azaldığını fark ediyorum, çünkü mesele not alması değil, sınava girmesi değil. Bizim için amaç sınavmış gibi görünüyor ama bizim için asıl olanın bilgiyi öğrenmektir. Öğrenci neyi öğrenip öğrenmediğini o geri dönütlerle anlıyor. Sınava hazırlanırken değil, sınavdan sonra alması gerekiyor. Bu geri dönütler bu anlamda şart. Yıl boyu sabit bir şekilde geri dönütler verdim (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmenin öğretim yılı sonundaki görüşmede belirttiği görüşleri geri bildirim vermeye önem vermeye doğru bir yönelimi olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu yöneliminin 'yılbaşından itibaren' olduğunu belirterek vizyonundaki değişimi ne zaman yaşadığına ilişkin bilgi verdiği görülmektedir.

4.1.1.5. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde eğilimlerindeki değişime ilişkin bulgular

Araştırmada Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde eğilimlerindeki değişimler de incelenmiştir. Bu kapsamda Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinin başında belirlenen öğretmen rolü, öğrenci rolü, mesleki ve kişisel gelişimine yönelik eğilimleri öğretim yılı boyunca incelenmiş ve bu eğilimlerindeki değişim belirlenmiştir.

Öğretmen rolüne yönelik eğilim boyutunda Mısra öğretmenin deneyim başı yapılan görüşmede ilgili bir öğretmen olarak “anne” rolünü benimseme eğilimi olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin ifade ettiği görüşler aşağıdaki şekildedir:

Annedir. Aslında bana diyorlar. Hocam diyorlar, siz ablamız yaşındasınız. Ben de diyorum, ablanız yaşında olabilirim ama anneniz yerindeyim. Onlara hep evlatlarım diye sesleniyorum. Hoşlarına gidiyor, seviniyorlar. Biraz beni anne gibi görüyorlar sıkıntılarını anlatıyorlar... Sıkıntılarını dinliyorum. Onlara çok şefkatli davranıyorum. Bazen dozunu kaçırabiliyorlar. Fazla şefkatliyim. Kendilerine yakın, sıcak görüyorlar (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

İfadelerde görüldüğü gibi Mısra öğretmen rolünü annelik olarak açıklamıştır. Bu rolünü açıklarken öğrencilerin sorunlarını dinleyen, onlara şefkatle yaklaşan ve öğrencilerin yakın hissettikleri bir rolü vurgulamıştır. Mısra öğretmenin öğretmen rolüne yönelik eğilimi öğretim yılında yapılan ilk gözlemlerde de görülmüştür. Örneğin 09.11.2014 tarihinde yapılan ilk gözlemde dersin başında oturma sırasında uyuyan bir öğrenciye yaklaşarak neden uykulu olduğunu sormuş ve sorununu anlamaya çalışmıştır. Bu derste ayrıca öğrencilere öğütler verdiği bir bölümde “benim için çalışın yoksa üzüleceğim” diyerek ilgili bir anne rolünü yansıttığı gözlenmiştir. Anne rolünü benimsediğini 16.12.2014 tarihinde gerçekleştirilen gözlem sonrası görüşmede de aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

En başında da dediğim gibi, hep diyorum onlara ablanız yaşındayım ama anneniz yerindeyim diye. Onlar da sağ olsunlar bir sorunları, bir sıkıntıları olduğunda geliyorlar. Bir de bu sınıfın sınıf öğretmeniyim. Biraz böyle anne tavuk gibi sürekli arkalarından koşturuyorum. ‘Napiyosun, ne ediyosun’ diye soruyorum. Tepelerindeyim. Biraz bıktılar benden (1. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.12.2014).

Mısra öğretmenin anne rolü 24.12.2014 tarihinde yapılan beşinci gözlemde de görülmüştür. Örneğin bu derste de dersin başında uyuduğunu fark ettiği bir öğrenciye yaklaşıp “Yektacım, uyan hadi paşam” diyerek bir anne gibi ilgilendiği gözlenmiştir (Görsel 4.3).



Görsel 4.3. *Anne rolü eğilimi*

Anne rolü 05.01.2015 tarihinde yapılan gözlemden de yansımıştır. Bu derste Mısra öğretmen öğrencilerin davranış sorunlarına ilişkin uzun konuşmalar yaparak onlara öğütler vermiştir.

İkinci öğretim döneminde Mısra öğretmenin öğretmen rolüne ilişkin eğilimlerinde bazı değişimler gözlenmiştir. Örneğin 16.03.2015 tarihinde yapılan 10. gözlemden öğretmenin ses tonunun sertleştiği gözlenmiş ve ilgili bir anne rolünden daha sert ifadeler kullanan bir anne rolüne doğru bir değişim gözlenmiştir. Bu değişim 13.04.2015 tarihinde yapılan bir sonraki gözlemden de görülmüştür. Gözlem sonrası yapılan görüşmede kendisine bu durum sorulduğunda aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Çocukların çok aktif olduğunu fark ettim. O yüzden sevgi ağırlığının yanında, disiplini de biraz daha ön plana çıkarmaya karar verdim. Maalesef çocuklar her zaman sevgiden anlamayabiliyorlar. En azından disipline bakış açım biraz daha genişledi, biraz daha olumsuz bakıyordum ama biraz ihtiyaç hissettim (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Mısra öğretmenin yukarıda görüşünde sevgi ve ilginin yanında disiplinin de olması gerektiğini belirterek öğretmen rolüne ilişkin vizyonunda değişim olduğunu vurgulamıştır. Bu değişime ilişkin diğer bir bulgu da öğretim yılı sonu yapılan görüşmede bulunmaktadır:

Sene başında galiba annelik diye tanımlamıştım. Hala aynı düşüncedeyim ama biraz dengeli olmak gerektiğini anladım. O annenin, babanın disiplininin harmanlanması gerektiğini düşünüyorum (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmen öğretim yılı sonunda öğretmenlik işlevini tanımlarken anne rolüne ek olarak baba rolünün de olması gerektiğini ifade etmiştir. Belirttiği görüşte baba rolünü disiplini sağlama olarak yorumladığı görülmektedir. Sonuç olarak öğretim yılı sonunda ilgili olma ve disipline önem verme arasında dengeyi sağlayan bir öğretmen rolü vizyonunu yansıtmıştır.

Araştırmada Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğrenci rollerine yönelik eğiliminde de değişim olduğu belirlenmiştir. Deneyim başı görüşmede öğrencilerin toplumsal görev ve sorumluluklarını vurgulayan Mısra öğretmenin öğretim yılı boyunca bu rolüne vurgu yaptığı gözlenmiştir. Gözlem yapılan derslerde sıkça bu yönde öğütler verdiği ve bu sorumluluklara ilişkin açıklamalar yaptığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf içerisindeki rollerinde birinci öğretim yılında yapılan gözlemlerde öğrenciler öğretmenlerinin konulara ilişkin açıklamalarını dinleyen ve defterlerine bu açıklamaları yazan öğrenci rolünde gözlenmişlerdir. Gözlemler sonrası yapılan görüşmelerde de Mısra öğretmen bu öğrenci rolünü benimsediğini vurgulamıştır. Örneğin 11.12.2014 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede Mısra öğretmen aşağıdaki ifadeyi kullanmıştır:

Bu sınıf benim numune sınıflarımdan birisi. Çok sessizler ama kendi içlerine kapanma gibi değil, sessizce dersi dinliyorlar ve mesela biz çoğu zaman müzik açıyoruz, birlikte kompozisyon yazıyoruz. Müzik eşliğinde çok güzel kompozisyon yazıyorlar, ilgileniyorlar dersle, bu sınıf o yüzden iyi. Şimdi mesela derste sabahın ilk saati olunca bazen zorlanıyorlar. Ders programımız değişti ama yine de gayet iyi dinlediler (1. dönem 2. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 11.12.2014).

11.12.2014 tarihinde yapılan bu gözlemlerde öğrencilerin sessizce öğretmenin açıklamalarını dinlediği görülmüş ve bu durum gözlem sonrası yapılan görüşmede Mısra öğretmen tarafından olumlu bir durum olarak belirtilmiştir. Birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde öğretmenin açıklamalarını dinleyen ve defterlerine yazan öğrenci rolü eğilimi gözlenmiştir. Bununla birlikte 05.01.2015 ve 16.01.2015 tarihlerinde yapılan birinci öğretim döneminin altı, yedi ve sekizinci gözlemlerinde öğrencilerin açıklamalara ilişkin örnekler verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin önceki derslerdeki sessiz durma ve açıklamaları dinleme rollerinden farklı olarak daha aktif oldukları bir rol üstlendiklerini göstermektedir.

Öğrenci rolü boyutunda ikinci öğretim döneminde ise öğrencilerin daha aktif oldukları gözlenmiştir. Bu bulguya ilişkin olarak 23.02.2015 tarihinde yapılan ikinci öğretim döneminin ilk gözlemi olan dokuzuncu gözlemde, öğrencilerin konuya ilişkin hazırladıkları sunumları yaptıkları gözlenmiştir (Görsel 4.4 ve 4.5).



Görsel 4.4. Aktif öğrenci rolü eğilimi-öğrenci sunumu 1



Görsel 4.5. Aktif öğrenci rolü eğilimi-öğrenci sunumu 2

Mısra öğretmen öğrencilerin aktif olmalarına ilişkin eğilimini 16.03.2015 tarihinde yapılan 10. gözlem sonrası görüşmede de belirtmiştir. Bu eğilimine ilişkin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Kendim sürekli sözel bir şekilde anlatım yaptığım zaman sıkılmaları zaten normal. Ama onu yapmıyorum. Sürekli onları aktif kılmaya çalışıyorum. İlgilerini çekmek için her türlü görsel, video, her türlü materyalleri kullanıyorum. Bizzat onları aktif kılmaya çalışıyorum ama bu sınıfta bir türlü başarılı olamıyorum (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.03.2015).

Öğretmenin görüşmede belirttiği ifadeler öğrencilerin aktif olmasına yönelik eğilimini göstermektedir. Bu doğrultuda materyal çeşitliliğine önem verdiğini ve birinci öğretim döneminde yaptığı gibi sürekli olarak kendisinin anlatım yapmadığını belirtmiştir. Aktif öğrenci rolü 13.04.2015 tarihinde yapılan 11. gözlemden de görülmüştür. Bu derste öğrenciler sunum yapmamışlardır, ancak öğretmenin açıklamalarını defterlerine yazmak yerine öğretmenin anlattığı hikayelere ilişkin not almaya çalışmışlardır. Daha sonra aldıkları notları arkadaşlarıyla paylaşarak aktif öğrenci rolü üstlenmişlerdir. Bu gözlem sonrası yapılan görüşmede öğrenci rollerine ilişkin görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Tabi ki ideal bir öğrenci zannedilenin aksine, böyle sessiz sedasız oturan, hiçbir şeye karışmayan bir öğrenci değil. Tabi aktif olmalı. Kendi haklarını savunan, kendini ifade etme gücüne sahip olan öğrenci olmalı ama öğretmenin daima saygı ve sevgi çerçevesinin sınırlarını aşmaması gerektiğini ve sorumluluk duygusunun önümüzdeki nesilde çok eksik olduğunu fark ettim. Sorumluluk duygusuna sahip olması gerektiğine inanıyorum çünkü sorduğunuz zaman hep kendilerini yetişkin gibi büyük gibi görmelerine rağmen asla sorumluluk altına girmekten ya da kendilerine verilen görevin hakkını vermek noktasında sıkıntı çektiklerini düşünüyorum. Öğrencilere biraz sorumluluk duygusu aşılamamız gerektiğini düşünüyorum (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Mısra öğretmenin belirttiği görüşler dikkate alındığında sessiz öğrenci rolü yerine aktif katılım gösteren bir öğrenci rolü eğilimi tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca sorumluluk duygusuna sahip öğrenci rolüne yönelik eğilimini de vurguladığı görülmüştür. Bu öğrenci rolü 12.05.2015 tarihinde yapılan öğretim yılının son gözleminde de fark edilmiştir. Son gözlemden öğrenciler araştırma yapıp hazırladıkları sunumlarını sınıfta arkadaşlarına sunmuşlardır. Ayrıca konuya ilişkin rol yapma etkinliği gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Aktif rolleri doğrultusunda öğrencilerin ders öncesi

teneffüste sunumlarına hazırlık yaptıkları araştırmacı tarafından gözlenmiştir (Görsel 4.6).



Görsel 4.6. *Aktif öğrenci rolü-öğrencilerin teneffüste sunum hazırlıkları*

Mısra öğretmen öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede öğrenci rolüne ilişkin eğilimini detaylı bir şekilde ifade etmiştir. Görüşmede belirttiği ifade aşağıdaki gibidir:

Günümüz öğrenci anlayışı, benim çok istediğim öğrenci değil. Ben öğrencilerin sınava odaklı olduğunu, öğrenme sürecinden çok, aldıkları notlarla ilgilendiklerini, mekanik bir öğrenci anlayışından hoşlanmıyorum, bunu da istemiyorum. Öğrencilerime de yeri geldiğinde söyledim. Aldığınız notları önemsemeyin, bir şeyleri öğrenemeye çalışın. Bir şeyler öğrenince gözünüzde bir sevinç hissedeyim. Sınavları boş verin. Benim için öğrencinin yüksek not alması çok bir şey ifade etmiyor. Ben öğrencinin aldığı nottan, öğrenciyi değil kendimi sorguluyorum. Sınav analizleri yapıyoruz sınavlardan sonra, öğrencileri değil kendimi değerlendiriyorum. Bu sınav kağıtlarından, senin eksiklerini görmem lazım. Bu anlamda, başarılı öğrenciyi ön plana çıkarıyorum, başarılı öğrenciye daha çok destek veriyorum değil, aksine başarısız öğrenciyi daha çok destekliyorum. Belli bir sorumluluk anlayışı katması lazım öğrenciye istediğimiz profilde. Tabi ki bir de kişisel anlamda daha saygılı olmaları lazım. Hal ve hareketlerini kontrol edebilmesi lazım. Bir de gençler bizim geleceğimiz. Biraz sorumluluk sahibi olsunlar, büyük hayalleri olsun istiyorum (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Yukarıda sunulan görüş incelendiğinde Mısra öğretmenin sadece sınavlara ve başarıya odaklanan öğrenci rolü yerine sorumluluk sahibi ve saygılı olan bir öğrenci rolü eğilimi olduğu görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin var olan durumlarından memnun olmadığını da belirtmiştir.

Eğilimlerle ilgili diğer bir boyutu ise Mısra öğretmenin mesleki gelişime ilişkin görüşleri oluşturmuştur. Bu konudaki görüşleri incelendiğinde Mısra öğretmenin deneyim başında yapılan görüşmede mesleki gelişime önem verme eğiliminin olduğu görülmektedir. Bu eğilimini yansıtan ifadeleri aşağıdadır:

Memur zihniyetine olmamalı bence. Yani sadece maaş karşılığı bu işi yaptığını düşünmemeli. Yeri geldiğinde maaşı devlet veremeyecek durumda da olabilir ama bu işi gönüllü olarak yapabilecek nitelikte bir insan olmalı... Kendini sürekli geliştirmeli. Lise hazırlık kitaplarının ötesinde daha fazla şey bilmeli, öğrenciden daha fazla şey bilmeli, çünkü öğrenci o bilgiye o test kitabından ulaşabilir zaten. Biz bir adım önde olmak zorundayız. Lisans eğitiminin bitmesiyle bizim eğitim hayatımız bitmiyor, bunu unutmamak gerekiyor... Ben kendimi bu anlamda geliştirmeye, derslerime gayret göstermeye çalıştım. Şimdi hala devam ediyorum. Lisans eğitiminin bitmesiyle bitecek bir eğitim hayatı değil. Geliştirmek lazım çünkü edebiyatta da yeni araştırmalar yapılıyor, onları takip etmeye çalışıyorum. Elimden geleni yapıyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin mesleki gelişime ilişkin görüşleri incelendiğinde öncelikle nitelikli olmayı vurguladığı görülmektedir. Ayrıca bir öğretmenin sürekli olarak mesleki gelişim süreci içinde olmasını da belirtmiştir. Bu doğrultuda hizmet öncesi eğitim sonrası mesleki gelişim sürecinin önemini vurgulamış ve bu süreçte kendi alanına ilişkin güncel alanyazını izlemeye çalıştığını belirtmiştir. Son olarak Mısra öğretmen mesleki gelişiminin bir parçası olarak lisansüstü eğitime başlama planının olduğunu da belirtmiştir.

Mesleki gelişime yönelik eğilim boyutunda Mısra öğretmenin deneyim başında vurguladığı mesleki gelişime önem verme ve alanına ilişkin okumalara yapmayı öğretim yılı boyunca devam ettirdiği ve karşılaştığı sorunların çözümüne odaklandığı belirlenmiştir. Birinci öğretim döneminin son gözlemi sonrası 16.01.2015 tarihinde yapılan görüşmede mesleki gelişime ilişkin eğilimlerine yönelik soruyu aşağıdaki ifadeyle yanıtlamıştır:

Orta öğretim yönetmeliğini okumayı düşünüyorum. O yönetmeliği bir kere daha okumam gerektiğini düşünüyorum. Dediğim gibi, kendime bir değerlendirme yapacağım çünkü o değerlendirmeye göre kendi eksiklerimi tamamlamayı düşünüyorum. Özellikle sınıf yönetimi konusunda 12. sınıfları bırakabilir miyim, bırakamaz mıyım bilmiyorum ama

birakamama ihtimaline karşı yeni çözümler aramak zorundayım çünkü sınıf öğretmeniyim ve bu bana büyük bir vicdani yük veriyor. Onu halletmek istiyorum (1. dönem 8. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.01.2015).

Mısra öğretmenin belirttiği görüş incelendiğinde sorunlara çözmeye odaklı bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda yaşadığı sorunlara yönelik okuma yapmayı planladığını belirtmiştir. Benzer şekilde 23.02.2015 tarihinde ikinci öğretim döneminin ilk gözlemi sonrası yapılan görüşmede de öğrenci gelişimine yönelik kitaplar okumayı planladığını belirtmiştir. Araştırmada Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde mesleki gelişimine yönelik eğiliminde herhangi bir değişimin olduğu bulgusuna ulaşamamıştır.

Araştırmada eğilimlerle ilgili son boyut olan kişisel gelişime yönelik değişim de incelenmiştir. Mısra öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede öğrencilerini daha iyi tanımak ve anlamak amacıyla gelişim psikolojisine yönelik okumalar yaptığını belirtmiştir. Bu görüşe ilişkin ifadesi şu şekildedir:

Lise öğretmeni olduğum için biraz ergenlik psikolojisiyle ilgili araştırıyorum çünkü pratikte de ihtiyacım oluyor bazen. Ergenlik tamamen farklı bir dönem. Çocuklar farklı bir algıya sahip. Bu anlamda kendimi geliştirmeye çalışıyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Görüşmede belirttiği gibi Mısra öğretmen öğrencileri daha iyi tanıma ve uygulamada gereksinim duyması nedeniyle mesleki gelişiminin bir parçası olarak ergenlik psikolojisine yönelik araştırmalar yaptığını belirtmiştir. Belirttiği görüş kendisine araştırmacı tarafından kendi kişisel gelişimine yönelik görüşlerini belirtmesi için sorduğu soruya yanıt olarak verilmiştir. Başka bir ifadeyle kişisel gelişime ilişkin görüşleri sorulduğunda mesleki gelişime ilişkin örnekler vermiştir. Bu durum Mısra öğretmenin kişisel gelişim ve mesleki gelişime yönelik eğilimlerini birbirleriyle bütünleşik olarak algıladığı görüşünü yansıtmaktadır. Mısra öğretmenin deneyim başında kişisel gelişime ilişkin belirttiği diğer görüşler müzik aleti çalma, hat kursuna başlama ve yabancı dil öğrenme isteği olarak belirlenmiştir.

Mısra öğretmenin kişisel gelişim eğilimindeki değişim incelendiğinde öğretim yılı içerisinde yaşadığı sorunların çözümüne yönelik okumaları sürdürdüğü ve bu eğiliminde herhangi bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Mısra öğretmenin deneyim başında yapılan görüşmede belirttiği müzik aleti çalma, farklı alanlarda kurslara başlama ve yabancı dil öğrenme gibi etkinliklere katılma eğilimini ilk yıl mesleki deneyimi boyunca gerçekleştiremediği görülmüştür. Öğretim yılı boyunca bu etkinliklere

zaman ayıramadığı gözlenmiştir. Bu duruma ilişkin belirttiği bir görüş aşağıda sunulmuştur:

Maalesef şu an hiçbir şey yok. Hiçbir şeye vakit ayıramıyorum zaten. Sürekli ödev okuma, derse hazırlanma. Yani ilk senem olunca. Bir derste konu nasıl anlatılır, yani nasıl anlatılır biliyorum da, o konunun ne kadarının öğrenciye verilmesi gerektiğini bilmiyorum. Mesela masalın tüm açılımını, teferruatını biliyorum ama öğrenciye hepsini vermemek gerekiyor. O yüzden sürekli bir derse hazırlık içerisindeyim. Kendime hiç vakit ayıramıyorum kişisel anlamda (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.03.2015).

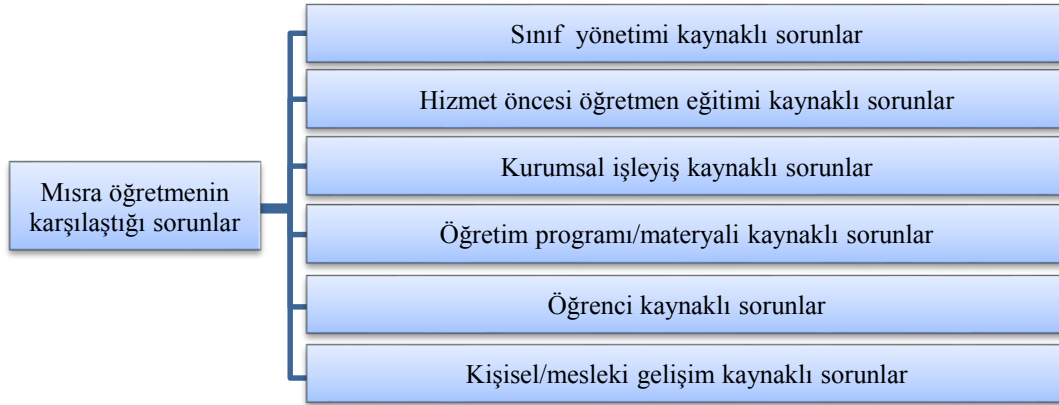
Mısra öğretmenin belirttiği görüş incelendiğinde kişisel gelişimine zaman ayıramadığını belirttiği görülmektedir. Bu durumu öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Hiç kendime vakit ayıramadım. Dil kursuna gitmek istiyordum, judoyla falan ilgilenmek istiyordum ama hiçbirine vakit ayıramadım. Doğru dürüst kitap bile okuyamadım. Dediğim gibi, bazı eksiklerimi tamamlamak için sürekli koşturdum (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmenin belirttiği görüşler kişisel gelişime zaman ayıramadığını göstermektedir. Bu durumun nedenini ise öğretmenlikte ilk yılını yaşıyor olması buna bağlı olarak derse hazırlık sürecinin çok yoğun olması ve mesleğine ilişkin eksikliklerini tamamlamaya çalışması olarak belirtmiştir.

4.1.2. Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlara ve sorun kaynaklarına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki dönemi sürecinde yaşadığı sorunlara ve sorun kaynaklarına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda deneyim başında yapılan görüşmede, öğretim yılı boyunca yapılan gözlem ve gözlem sonrası görüşmelerde, birinci öğretim dönemi sonunda verilen açık uçlu ankette ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede belirttiği görüşlerden yararlanılmıştır. Mısra öğretmenin öğretim yılı boyunca birçok sorunla karşılaştığı gözlenmiş ve bu sorunları görüşmeler ve açık uçlu ankete verdiği yanıtlarda belirtmiştir. Bu doğrultuda Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştığı sorunlara ilişkin temalar Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. *Mısra öğretmenin karşılaştığı sorunlar*

Şekil 4.2’de görüldüğü gibi Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde yaşadığı sorunlar altı tema altında toplanmıştır. Mısra öğretmenin bu temalar arasında sınıf yönetimi kaynaklı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı, kurumsal işleyiş kaynaklı, öğretim programı/materyali kaynaklı ve öğrenci kaynaklı sorunları öğretim yılı boyunca yaşadığı görülmüştür. Kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar ise deneyim başı görüşmede bir sorun olarak belirtilmemiş ancak öğretim yılı sürecinde bu boyuta ilişkin sorunların da Mısra öğretmen tarafından yaşandığı tespit edilmiştir.

4.1.2.1. Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar

Mısra öğretmenin sınıf yönetimi kaynaklı yaşadığı sorunlar zaman yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere iki boyutta belirlenmiştir. Zaman yönetimi sorunu deneyim başında yapılan görüşmede Mısra öğretmen tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Sınıf çok kalabalık olduğu zaman, işte dediğim gibi çocuklar bazen çok gürültü çıkarabiliyorlar, onları susturmaktan ders anlatmaya kalan vaktimi azaltıyorlar maalesef. Dediğim gibi çok kalabalıklar, hangi birisine yetişeceğimi şaşırıyorum. Zaten 40 dakika ve çok çabuk geçiyor, o sırada bir zaman sıkıntısı yaşıyorum (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede sınıftaki öğrenci sayılarının yüksek olması ve çok gürültü yapmaları nedeniyle onları susturmakla uğraşmaya çok zaman harcadığını belirtmiştir. Bu nedenle ders saatinin çabuk bittiğini ve zaman yönetiminde sorun yaşadığını vurgulamıştır. Görüşmede ders saatinin geçtiğini belirtmesine rağmen 09.12.2014 tarihinde yapılan birinci öğretim döneminin ilk gözleminde ders bitiş zili çalmadan önce etkinlikleri bitirdiği ve son beş dakikada

öğrencileri serbest bırakarak sessiz durmalarını istemesi gözlenmiştir. 24.12.2014 tarihinde yapılan birinci öğretim döneminin beşinci gözleminde ise yazılı sınavlar öncesi konuları tamamlayamama sorunu yaşadığını öğrencilere söyleyerek ders boyunca okuduğu açıklamaları defterlerine yazmalarını istediği gözlenmiştir.

Zaman yönetimi sorunu ikinci öğretim döneminde 23.02.2015 tarihinde yapılan dokuzuncu gözleminde de gözlenmiştir. Bu derste de etkinlikler ders bitiş zili çalmasına 10 dakika kala tamamlanmıştır. Öğrencileri yine serbest bırakıp sessizce beklemelerini istediği görülmüştür.

Sınıf yönetimi kaynaklı tespit edilen diğer bir sorun alanı ise davranış yönetimi sorunları olmuştur. Bu boyutta deneyim başı görüşmede herhangi bir soruna ilişkin görüş belirtmemesine rağmen öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde davranış yönetimi sorunları yaşadığı gözlenmiştir. Özellikle birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerin tamamında sürekli olarak derse katılmayan ve kendi aralarında konuşan öğrencileri sözlü olarak uyardığı ve ilk gözlenen dersten itibaren olumsuz davranışları takip edip bu öğrencilere eksi vererek değerlendirmede kullanacağını duyurduğu görülmüştür. Ayrıca bu sorunlar olduğunda duygusal konuşmalar yaparak öğrencilerin olumsuz davranışlarının kendisini üzdüğünü belirtmiştir. İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde de eksi verme uygulamasına devam etmiştir. Birinci öğretim döneminden farklı olarak ise olumsuz davranış gösteren öğrencileri görmezden gelmeyi de denediği görülmüştür.

Mısra öğretmen öğretim yılı boyunca yaşadığı bu soruna ilişkin görüşlerini öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de belirtmiştir. Bu soruna ilişkin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Çocuklara aynı oranda sevgi ve şefkatle yaklaşmak gerektiğini düşünüyorum. Bunun birçok kapıyı açtığını zannedyordum ama zannetmekle kalmayıp tecrübe ettim. Bunun dışında, ben belki disiplin noktasında sıkıntı yaşamış olabilirim merhametten dolayı. Merhametli olmak lazım ama bazen otoriteyi öğrenciye hissettirmek gerektiği sonucuna vardım... Dört dörtlük diyemem ama sene başından beri çok yol kat ettiğimi düşünüyorum bu anlamda. Sadece sınıfın birinde biraz sıkıntılar, o da çok fazla sohbet etmeye meyilli, çok eğlenceli öğrencilerin olduğu bir sınıf. Onun dışında biz sohbet ediyoruz, ondan sonra derse geçişi sağlayabiliyoruz. Ben bunu kendim için başarı olarak görüyorum çünkü beklemiyordum. Çocuklarla baş edemeyeceğimi, sohbetten kurtulup hiç ders işleyemeyeceğimizi düşünüyordum ama zannettiğim kadar korkutucu olmadı. Tabi ki sene başında eksiklerim hatalarım oldu ama sene sonuna kadar aşama kaydettiğimi düşünüyorum. Biz çocuklarla yeri geldi bir dinlenme esnası yaşadık. İki büyük insan gibi ciddi meseleler konuşabildik.

Dersimize geçmemiz gerektiğinde anladılar, geçebildik. Ben bunu, kendim için bir kazanım olarak görüyorum ama tabii ki dört dörtlük değil ve her sınıf için farklı, her öğrenci için farklı yöntem denemek lazım. Bu da zaman içinde gelişecek (Mısra Öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin davranış yönetimine ilişkin öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede belirttiği görüşler incelendiğinde yaşadığı sorunun farkında olduğu ve bu sorunun çözümüne yönelik uygulamalar denediği görülmektedir. Ayrıca yaşadığı deneyimlerin önemini vurguladığı ve zamanla bu boyuta ilişkin yeterliklerini geliştireceğine ilişkin umutlu olduğu da anlaşılmaktadır.

4.1.2.2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar

Mısra öğretmenin yaşadığı sorunlara ilişkin diğer bir sorun alanı ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminden kaynaklanan sorunlar olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Mısra öğretmenin uygulama eksikliği, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini ilişkilendirme, kurumsal işleyiş ve materyal kullanımı bilgisine ilişkin bilgilendirme ile staj uygulamalarının denetimi boyutlarında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eksiklikler gördüğü belirlenmiştir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulama eksikliği olduğu ikinci öğretim döneminde 13.04.2015 ve 12.05.2015 tarihlerinde 11. ve 12. gözlemler sonrası ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerde Mısra öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin belirtilen görüşler aşağıda sunulmuştur:

Alan öğretimi anlamında yol kat ettiğimi düşünüyorum çünkü bize hep akademik, edebiyata dair bir şeyler anlatıldı ama nasıl öğretilceği, dil bilgisinin nasıl öğretilceği ya da şiir konusunun nasıl öğretilceği konusunda bize bilgi verilmedi. Bu anlamda, üniversite eğitiminin eksik kaldığını düşünüyorum. Biraz tecrübeyle bazı şeylerin gelişeceğini düşünüyorum, o yüzden önceleri bize üniversitede nasıl öğretiliyse, o şekilde anlatmaya çalışıyordum. Şimdi öğrencilerin öğrenme şeklini öğrendikçe artık onların diline hitap etmeye başladım ya da onların seviyesine inmeye başladım (2. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Edebiyat anlamında çok iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Edebiyat öğretimi anlamında eğitimin eksik kaldığını düşünüyorum. Bu da sene başından bu yana tecrübelerle biraz, belki can sıkıntılarıyla ama tecrübelerle gelişti (2. dönem 12. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 12.05.2015).

Alan öğretiminde, sene başında da belirtmişim üniversitede bu anlamda iyi bir eğitim verilmediğini. Sadece teoriden ibaret kaldığını düşünüyorum eğitim bilimlerinde ama sene içinde yaşadıklarım, dediğim gibi iyi ve kötü anlamdaki tecrübeler, alan öğretiminde de çok katkıda bulundu. Öğrenciye bilgiyi nasıl vermem gerektiğini, bilgiyi almadığı zaman hangi

yolları denemem gerektiğini öğrendim. Çünkü alan eğitiminin de kitaplardan öğrenilecek bir şey olduğunu zannetmiyorum (Mısra Öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmenin görüşmelerde belirttiği görüşler incelendiğinde hizmet öncesi eğitiminde uygulamaya yönelik eğitim almadığını ve bu nedenle alan öğretimi boyutunda sorunlar yaşadığını belirttiği görülmektedir. Bu boyutta deneyimleri yoluyla geliştiğini de vurgulamıştır.

Benzer şekilde hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde alan bilgisine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında bir kopukluk olduğu da Mısra öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu soruna ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Üniversitedeki öğretmenlerimiz kendi derslerini, edebiyat eğitimi vermeye gayret ediyorlardı. Eğitim bilimleri hocası, kendi eğitim bilimi derslerini veriyorlardı. Sınıf yönetimi dersinden bahsediyorlardı ama eğitim bilimi hocası edebiyat kökenli olmadığı için bunun öğretimi konusunda bir eksiklik vardı (Mısra öğretmen, DB görüşme).

Dürüst olmak gerekirse üniversitede o anlamda bir eğitim gördük diyemem. Yani formasyon derslerimiz vardı, eğitim derslerimiz vardı, edebiyat anlamında ders gördük ama bu ikisinin kesişim kümesinin çok fazla oturtulduğunu düşünmüyorum. O konuda sıkıntı yaşadığını düşünüyorum (Mısra öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin öğretim yılı başında belirttiği görüşler incelendiğinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde alan bilgisine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin dersler arasında ilişkilendirme olmadığını vurguladığı görülmektedir. Bu durumu iki alan arasında bir kesişim kümesinin oluşturulmamış olması olarak açıklamıştır.

Araştırmada hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı belirlenen diğer bir sorun alanı ise okullardaki kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirmede eksiklik olmasıdır. Bu konuda Mısra öğretmen aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Üniversitede verilen eğitimin eksik noktası mesela, işle ilgili bize hiçbir bilgi verilmedi. Benim dönemimdeki not sistemiyle, öğrenci öğretmen münasebetiyle olmuyor. Ne bir not vermeyi bilerek geldim buraya, ne yıllık planın günlük planın ne olduğunu bilmek noktasında sıkıntı yaşayarak geldim. Hepsine birden hakim olmaya çalışırken büyük bir enerji kaybı oldu (Mısra öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmenin öğretim yılı sonunda belirttiği görüşleri okullardaki not sistemi ile yıllık ve günlük planlama süreçlerindeki belgelerin düzenlenmesine ilişkin hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde yeterli düzeyde bilgilendirilmediği yönündedir. Bu nedenle kurumsal işleyişle ilgili sorunlar yaşadığını ve bu süreçte enerji kaybı hissettiğini belirtmiştir.

Mısra öğretmenin hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki eksiklikten kaynaklandığını düşündüğü diğer bir sorun alanı ise materyal kullanmadaki eksikliği olarak görülmektedir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Akıllı tahtayı kullanmaya gayret ediyorum. Akıllı tahta kullanımı konusunda bir eğitim almadık üniversitede ve hani tahtalar geldiğinde sanırım okulda var olan öğretmenlere bir eğitim verildi. Tam bilmiyorum ama ben olmadığım için tamamen kendi çabamla deniyorum. EBA diye bir tane site var. Şimdi onu biraz keşfetmeye çalışıyorum (Mısra öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda görüş doğrultusunda Mısra öğretmenin özellikle teknolojiyle ilgili materyalleri kullanmada bilgi eksikliği hissettiği ve bu durumun nedenini hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki eksiklikle ilişkilendirdiği görülmektedir. Çalıştığı kurumda da bu materyallere ilişkin verilen eğitimlere katılmadığını ve bu materyalleri kullanmayı deneyimle öğrenmeye çalıştığını vurgulamıştır.

Mısra öğretmenin hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı olarak algıladığı diğer bir sorun alanı ise bu dönemde yürütülen öğretmenlik staj uygulamalarının yeterli düzeyde denetlenmemesi olarak belirlenmiştir. Bu boyuta ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Bu biraz öğrenci ile alakalı. Şimdi mütevazı olmayayım ama bir çok arkadaşım stajına devam etmedi. Staj okullarındaki öğretmenler de maalesef buna her zaman anlayış gösterdiler, hiç tasvip etmiyorum. İlk hafta gidip tanıştılar. İşte belgeler imzalandı. Sanırım daha sonra staj okuluna bir daha hiç gitmeyen öğrenciler vardı (Mısra öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda görüş incelendiğinde Mısra öğretmen hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde yürütülen öğretmenlik staj uygulamalarının yeterli düzeyde denetlenmediğini belirtmiştir. Bu süreçlerde okullardaki rehber öğretmenlerin de staj uygulamalarına yeterli önemi vermediklerini bir sorun olarak vurgulamıştır.

4.1.2.3. Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar

Araştırmada Mısra öğretmenin kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar yaşadığı da belirlenmiştir. Bu tema altında kurumsal işleyişten memnun olmama, üniversiteler ve okullar arasında işbirliği eksikliği, olumsuz aday öğretmen algısı ve diğer öğretmenlerden farklı görüşlere sahip olmak üzere dört sorun alanı olduğu tespit edilmiştir.

Mısra öğretmenin öğretim yılı içerisinde kurumsal işleyişten memnun olmadığına ilişkin görüşler belirttiği görülmüştür. Bu soruna ilişkin bir görüş aşağıda sunulmuştur:

Sınav analizi yapmamızı istediler, bu bana çok mantıksız geldi çünkü ben zaten bir sınav yaptığım zaman o sınıfta hangi konunun eksik kaldığını, zaten çok net bir şekilde anlıyorum.

Üstelik motamot incelenecek bir şey olduğunu da zannetmiyorum. Tamamen külfet olduğunu düşünüyorum çünkü çok vaktimi alıyor. Ben o vakitte derse hazırlanıyorum, gece bir öğrenci kadar oturup not çıkarıyorum, özet çıkarıyorum, neyi anlatıp neyi anlatmayacağıma karar veriyorum. Yani benim için vakit, yemek yemek bile lüks haline gelmişken şu sıralar, bu tür şeyler bana evrak işleri olarak geliyor. Manasız buluyorum. Performans ödevleri konusunda da biraz zaman olarak sıkıştırıldık. Kapatılacak pazartesi dediler ama bugün Cuma, hala kapatılmamış. Ben onun stresiyle kar tatilinde kesinlikle tatil yapmadım. İki gün boyunca performans ödevi okudum ve not hazırladım. O yüzden çok sıkıntı yaşadım (1. dönem 8. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.01.2015).

Yukarıda görüş incelendiğinde Mısra öğretmenin ölçme değerlendirme işlemlerine ilişkin istenen sınav analiz belgelerini gereksiz bulduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden istenen çalışmaların zamanlamasından memnun olmadığını da belirtmiştir.

Kurumsal işleyişten memnun olmama durumunu birinci öğretim dönemi sonunda açık uçlu anketteki yanıtlarında da vurgulamıştır. Ankette belirttiği görüşler aşağıdaki gibidir:

İlk dönem süresince yaşadığım en büyük sıkıntı, göreve başladıktan iki hafta sonra yönetmelik gereği derse giremeyeceğimin söylenmesi ve derslerimin alınmasıydı. Sanırım hayatımın da en zor zamanlarından biriydi (Mısra öğretmen, açık uçlu anket, 20.01.2015). Yönetmelik, bir insanın hayallerini yıkmak, şevkini kırmak amacıyla bilhassa düzenlenmemişse sanırım amacını aşmıştı. Bu duruma bir anlam veremiyordum ve kanunların insanların menfaati için düzenlendiğinden şüpheye düşüyordum. Üstelik işin en mantıksız tarafı ise, ilimize yeni atanan öğretmenlerden sadece benim ve okulumuzdaki diğer meslektaşımın yönetmeliğin muhatabı olmamızdı. Konuştuğum hiçbir öğretmen, atandığı ilk yıl böyle bir şey yaşamamıştı ve piyango bize vurmuydu. Yönetmelik sadece bizim için düzenlenmemişse, bu işte ters giden bir şeyler olmalıydı (Mısra öğretmen, açık uçlu anket, 20.01.2015).

Birinci öğretim dönemi sonunda verilen açık uçlu ankete verdiği yanıtta Mısra öğretmen öğretim yılı başında yönetmelikle ilgili yaşadığı sorunu ifade etmiştir. Kendisine okulda göreve başlayan diğer aday öğretmenle birlikte derslere girmeyeceğinin söylenmesini bir sorun olarak belirtmiştir. Bu durumu hayatının en zor anlarından biri olarak ifade etmesi ve yönetmeliğin hayallerini yıktığını vurgulaması bu durumu kurumsal işleyişten memnun olmama sorunu olarak algıladığını göstermiştir.

Mısra öğretmenin belirttiği kurumsal işleyişe ilişkin diğer bir sorun ise, Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında işbirliği eksikliğinin olmasıdır. Bu soruna ilişkin aşağıdaki ifadeleri belirtmiştir:

Milli eğitimin aslında dediğim gibi biraz üniversiteler ile iş birliği içinde olması gerektiğini düşünüyorum, özellikle stajyerlik. Öğretmenlerin sürekli denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bir öğretmenin stajyerliği kalktıktan sonra da kendi haline bırakılmaması gerektiğini düşünüyorum. Sürekli bir öğrenci gibi denetlenmesi gerektiğini, değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini düşünüyorum. Beklentilerim bunlar (Mısra öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmenin yukarıda sunulan görüşleri incelendiğinde atanma ve göreve başlama sonrasında üniversiteler ve çalıştığı kurum arasında işbirliği olmamasını bir sorun olarak ifade etmiştir. Bu doğrultuda aday öğretmenlik dönemi ve sonrasında üniversitelerden destek alınması beklentisini vurgulamıştır.

Mısra öğretmenin vurguladığı diğer bir sorun alanı ise çalıştığı kurumda hissettiği olumsuz aday öğretmen algısı olmuştur. Bu soruna ilişkin aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

Derse girmedığım süreçte okuldaki bazı idari işler sorumluluğumuza verildi. Gelen evrak kaydı yapmak, sisteme günlük öğrenci devamsızlıklarını girmek, öğrenci raporları sisteme girmek vesaire. Birincil vazifem olan öğretmenlik yerine bu tür işleri yapmak yaşadığım sıkıntı ve üzüntüyü katlandırdı. Artık bütün günüm memur odasında bu tür evrak işlerini yapmak ile geçiyordu. İşin daha da vahimi ise, okuldaki pek çok öğrencinin beni memur sanması, bana “memur abla” diye hitap etmesiydi (Mısra öğretmen, açık uçlu anket, 20.01.2015).

Birinci öğretim dönemi sonunda belirtilen yukarıda görüşler incelendiğinde Mısra öğretmenin aday öğretmen olması nedeniyle kendisine okul yönetimine ilişkin belge işlemleri için görevler verildiği görülmektedir. Öğretmen olarak bu görevleri yapmaması gerektiğini vurgulamış ve bu görevleri yapması sonucu öğrencilerin de kendisini okulda çalışan bir memur olarak algıladıklarını bir sorun olarak ifade etmiştir.

Mısra öğretmenin kurumsal işleyişe ilişkin belirttiği dördüncü sorun alanı ise okuldaki diğer öğretmenlerle yaşadığı görüş farklılıklarıdır. Bu soruna ilişkin belirttiği bir görüş aşağıda sunulmuştur:

Onun dışında öğretmenler burada bir takım kendi düşüncelerinden bahsediyor bana ama herkesin öğretmenlik anlayışı farklı. Mesela sınıf çok ses çıkardığı zaman bazı öğretmenler öğrencilerin notla korkutulmasından, bir şekilde onların notla yola geleceğinden bahsediyorlar ama ben buna yanaşmıyorum ve girdiğim sınıflara diyorum ki, ben bazı şeyleri tüccar gibi karşılıklı yapmak istemiyorum, bazı şeyleri hatır gönül ilişkisi ile yürütelim diyorum. Ben sizi notla korkutmak istemiyorum, ben sıkıntı çıkarmam diyorum. Siz de bana derste sıkıntı çıkarmayın, birlikte güzel işleyelim diyorum. Çok şükür büyük bir sıkıntı da yaşamadım, bu yaşta normal biraz gürültücü oluyorlar ama biz anlaşıyoruz (Mısra öğretmen, DB görüşme).

Mısra öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede öğrencilerle iletişim boyutunda diğer öğretmenlerin uygulamalarından farklı düşündüğünü belirtmiştir. Bu durumu bir sorun olarak vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılacak notlarla tehdit edilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

4.1.2.4. Öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlar

Araştırmada Mısra öğretmenin öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlarla da karşılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sorunlar ders kitabının yeterli düzeyde olmaması ve öğretim programının yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Mısra öğretmen ders kitaplarının yetersiz olduğunu aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

Ders kitabını kullanmadık. Bu bir eksikliği galiba. Ders kitabının çok fazla benim de, öğrencilerin de seviyesine uygun olduğunu düşünmüyoruz. Benim seviyeme uygun değil derken benim öğretim tarzıma uygun değil. Öğrencilerin de kitaptaki cümlelerin, ifadelerin öğrencilerin seviyesine çok da uygun olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler soruda ne anlatmak istediğini anlamakta sıkıntı yaşıyorlar çünkü benim öğrencilerim neredeyse hepsi dokuzuncu sınıf öğrencisi. Bazı hiç kitap bile okumayan öğrenciler, cümleleri anlamakta sıkıntı çekiyorlar. Kitaptan çok fazla işlemedim. Belki seneye kitabı da ders içerisine katmak doğru olacak. Bazı materyalleri ben birkaç kaynağı birleştirdim, not olarak verdim. Bazen öğrenciler kendileri araştırdılar. Onun dışında tahtayı sık sık kullandık. Kendim powerpoint sunular hazırladım onları sundum. Vitamin ve EBA'daki şeyleri kullanmaya gayret ettik (Mısra öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmenin öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede ifade ettiği görüşler incelendiğinde ders kitaplarının hem kendi öğretim yöntemlerine hem de öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını belirttiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ders kitabını çok fazla kullanmadığını belirtmiştir. Bu durum öğretim yılı boyunca yapılan bütün gözlemlerde tespit edilmiştir. Mısra öğretmenin hazırladığı sunuları ve farklı kaynakları kullandığı öğretim yılı boyunca da gözlenmiştir.

Mısra öğretmenin öğretim programı/materyali kaynaklı diğer bir sorun alanı ise programın yetersizliği yönündeki görüşüdür. Bu görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Kesinlikle bilginizi tam kullanamıyorsunuz çünkü müfredat buna izin vermiyor ama ben dışına çıkmaya çalışıyorum. Çünkü müfredattakiyle yetinmenin, öğrencilere çok faydası olacağını düşünmüyorum. Daha fazlasını vermek istiyorum (Mısra öğretmen, DS görüşme).

Mısra öğretmen öğretim yılı yapılan görüşmede öğretim programının alan bilgisini tam olarak kullanmasına olanak vermediğini ifade etmiş ve öğrencilere daha fazla bilgi

aktarılması gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde de bu yönelimi gözlenmiştir. Mısra öğretmenin gözlem yapılan derslerde dersin içeriğini genişleterek aktarmaya çalıştığı görülmüştür.

4.1.2.5. Öğrenci kaynaklı sorunlar

Mısra öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde yaşadığı sorunlar arasında öğrenci kaynaklı sorunlar da bulunmaktadır. Bu temaya ilişkin öğrenci hazırbulunuşluklarında, ilgilerinde ve sorumluluklarında eksiklik olmak üzere üç sorun alanı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğuyla ilgili olarak deneyim başı yapılan görüşmede Mısra öğretmen aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Öğrencilerin aslında tam da sınav haftalarına denk gelmiştim. Sınav bir anlamda bu hazırbulunuşluğu elime verdi ve çok ciddi anlamda sorunlar olduğunu fark ettim. Ben mesela biraz daha idealist düşünüp çocuklara edebiyat, şiir sevgisi vereceğimi düşünürken çocukların temel Türkçe kurallarıyla ilgili hem yazım hem konuşma anlamında çok sıkıntıları olduğunu düşünüyorum. Tahmin ettiğimden birkaç adım daha geriden başlamam gerektiğini fark ettim (Mısra öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Mısra öğretmenin öğrenci hazırbulunuşluklarını beklediği düzeyde bulmadığını vurguladığı görülmektedir. Bu konuda beklentilerini sınavlarını değerlendirene kadar yüksek düzeyde tuttuğunu ama sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin temel bilgilerinin eksikliğini fark ettiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu bir sorun alanı olarak vurgulamıştır.

Öğrenci kaynaklı diğer bir sorun alanı olarak öğrencilerin ilgisizliği 09.12.2014 tarihinde yapılan birinci gözlem sonrası yapılan görüşmede de Mısra öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Ben aslında çok daha farklı planlıyorum ama 12. sınıflarda umursamazlık var, kendilerini salmışlar. Önceden aslında sözlü anlatıyordum. Şimdi artık gözlerinde, kulaklarında ne kalırsa diye slaytla gösteriyorum. Münazarayla yaptırıyorum. Biraz uygulamaya geçirdim dikkatlerini çekmek için. Sıkıntılı olduğumuz bir sınıf dediğim gibi üstlerinde umursamazlık var. Planlarımızı her zaman tam gerçekleştiriyemiyorum ama bugün konumuzu işledik (1. dönem 1. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 09.12.2014).

Birinci öğretim döneminin ilk gözlemi sonrası belirtilen yukarıdaki görüş doğrultusunda Mısra öğretmenin özellikle son sınıf öğrencilerinin derse yönelik ilgisizliğini bir sorun olarak tanımladığı görülmektedir. Bu soruna ilişkin daha fazla

uygulama yaptırmaya başladığını ama öğrencilerin ilgisizliği nedeniyle sorunu yaşamaya devam ettiğini belirtmiştir.

Mısra öğretmenin öğrencilerin sorumluluk sahibi olmamalarına ilişkin görüşleri de tespit edilmiştir. Örneğin ikinci öğretim döneminde 11. gözlem sonrası yapılan görüşmede Mısra öğretmen aşağıdaki görüşünü belirtmiştir:

Sorumluluk duygusunun önümüzdeki nesilde çok eksik olduğunu fark ettim. Sorumluluk duygusuna sahip olması gerektiğine inanıyorum çünkü sorduğunuz zaman, hep kendilerini yetişkin gibi büyük gibi görmelerine rağmen asla sorumluluk altına girmekten ya da kendilerine verilen görevin hakkını vermek noktasında sıkıntı çektiklerini düşünüyorum. Öğrencilere biraz sorumluluk duygusu aşılamamız gerektiğini düşünüyorum (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Yukarıda görüş dikkate alındığında Mısra öğretmenin öğrencilerin sorumluluk alma boyutunda eksikliklerinin olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu soruna ilişkin olarak öğretmenlerin sorumluluk verme rollerini de vurgulamıştır.

4.1.2.6. Kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar

Araştırmada toplanan veriler incelendiğinde Mısra öğretmenin kişisel ve mesleki gelişime ilişkin sorunları da vurguladığı görülmektedir. Bu boyutta temel sorun olarak kişisel ve mesleki gelişime yeterince zaman ayıramadığını vurgulamıştır.

Mısra öğretmen deneyim başı görüşmede ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde kişisel gelişimine yönelik birçok etkinliğe yönelmek istediğini belirtmesine rağmen öğretim yılı boyunca bu boyuta yönelik yeterli zamanının olmadığını vurgulamıştır. Kişisel gelişme zaman ayıramama durumuna ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ailemin yanına gitmek istiyorum, aylardır göremedim. Bir de kitap okumak istiyorum. Aylardır doğru düzgün kitap da okuyamadım. Üzülüyorum bu yüzden kitap okumak istiyorum (1. dönem 8. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.01.2015).

Maalesef şu an hiçbir şey yok. Hiçbir şeye vakit ayıramıyorum zaten. Sürekli ödev okuma derse hazırlanma. Yani ilk senem olunca. Bir derste konu nasıl anlatılır, yani nasıl anlatılır biliyorum da, o konunun ne kadarının öğrenciye verilmesi gerektiğini bilmiyorum. Mesela masalın tüm açılımını teferruatını biliyorum ama öğrenciye hepsini vermemek gerekiyor. O yüzden sürekli bir derse hazırlık içerisindeyim. Kendime hiç vakit ayıramıyorum kişisel anlamda (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.03.2015).

Hiç kendime vakit ayıramadım. Dil kursuna gitmek istiyordum, juduyla falan ilgilenmek istiyordum ama hiçbirine vakit ayıramadım. Doğru dürüst kitap bile okuyamadım. Dediğim gibi bazı eksiklerimi tamamlamak için sürekli koşturdum (Mısra öğretmen, DS görüşme).

Yukarıda görüşler doğrultusunda Mısra öğretmenin hem birinci öğretim döneminde hem ikinci öğretim döneminde kişisel gelişime zaman ayıramama sorunu yaşadığı görülmektedir. Bu durumu öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de vurguladığı anlaşılmaktadır. Yaşadığı sorunun nedeni olarak ise öğretmenlikte ilk yıl deneyimini yaşıyor olması ve derslerle ilgili ödev okuma, hazırlık yapma gibi işlerin yoğunluğunu belirtmiştir.

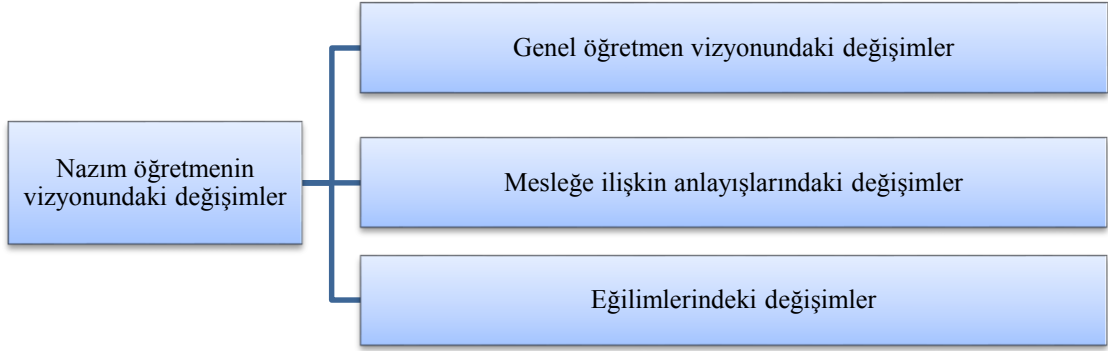
4.2. Nazım Öğretmene İlişkin Bulgular

Araştırmanın üç katılımcısından biri olan Nazım öğretmene ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular açıklanmıştır. İkinci olarak ise bu süreçte Nazım öğretmenin karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynaklarına ilişkin bulgular verilmiştir.

4.2.1. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular

Araştırmada Nazım öğretmenle deneyim başında yapılan görüşme sonrası bu öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimini yaşadığı öğretim yılı boyunca öğretmen vizyonundaki değişimlere odaklanılmıştır. Bu doğrultuda birinci ve ikinci öğretim döneminde yapılan ders gözlemleri, her gözlem sonrası yapılan yapılandırılmamış görüşmeler, birinci dönem sonunda uygulanan açık uçlu anket ve öğretim yılı sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme Nazım öğretmenin vizyonundaki değişimleri belirlemek için veri sağlamıştır. Bulgulara ulaşmada ayrıca araştırmacı tarafından araştırma sürecinde tutulan araştırma günlükleri de bulguları desteklemek için kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretmen vizyonunda üç boyutta değişim olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. *Nazım öğretmenin vizyonundaki değişimler*

Şekil 4.3'te görüldüğü gibi Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde genel öğretmen vizyonunda, mesleğe ilişkin anlayışlarında ve eğilimlerinde değişimler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üç boyutla ilişkili olarak belirlenen değişimlere ilişkin bulgular bu bölümde sırayla sunulmuştur.

4.2.1.1. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde genel öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular

Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde genel öğretmen vizyonundaki değişim incelendiğinde, öğretim yılı boyunca deneyim başında belirttiği vizyonunu yansıttığı, ancak bu vizyonunda bazı değişimler yaşadığı belirlenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Nazım öğretmen, öğretmenlik mesleğini tanımlarken, hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminin kendisinin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlik mesleğini nasıl tanımlarım? Bu soruya cevap vermek, çok klasik bir soru oldu ama cevap vermek de kolay değil aslında. Aslında genelde ülkemizde öğretmenliği idealist yani belli bir gerçekten ilkokulda, ortaokulda, lisede hedef haline getirmiş kişi sayısı az. Genelde üniversite puanı eğitim fakültesine yetip gidiyor ve büyük bir KPSS engelini aşıp giden var. Ekmek kapısı, tabi ki her işin para kazanması, insanı geçindirmesi şart ama işte bir şeyi olmalı. Benim açıkçası benim de öyle olmuştu. XXX eğitim fakültesine gittiğimde okulu bırakıp başka bir bölüme geçmeyi düşünüyordum. Sonra sonra hocalarımızın da sayesinde, edebiyat alanı ve öğretmenlik mesleğini sevdim. Daha sonra sevdim diyebilirim. Şimdiki konumum nerede? Şu an Milli Eğitim Bakanlığında geldim Eskişehir'e. Karmaşık bir sisteme düştüm, bir geçiş sürecinde şu an. O yüzden biraz bunaldığımı hissettim. Bu mesleğe bakış açımı değerlendirme fırsatım şu an için olmadı açıkçası (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda sunulan görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin hizmet öncesi öğretmen eğitimine girişte öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açısının bir meslek edinme olduğu görülmekte iken hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğretim elemanlarının da etkisiyle öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaya başladığı görülmektedir.

Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyonuna ilişkin vurguladığı diğer bir boyut ise öğrenci özelliklerine önem vermesi olmuştur. Bu boyuta ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Onları farklı kılan özellikleri hocam, öğrenciyi dikkate alması, mizahı bir dil kullanması vardı. Böyle tamamen somurtkan değil öğrenciyi ismiyle hitap eden. Bu çok klasik bir şeydir ama çok önemli bir şeydir bu. Biz son sınıfta bile, biz öğretmenler, profesörler ismimizle hitap edildiğini duyduk. Yirmi dört yaşında koca adamız ama insanın yine de onuru okşanırdı ve onu daha çok dinlerdiniz ve benim hocamın, hala görüştüğüm hocam var bir tane XXXX'da. Kendisi başka bir boyutla bakardı (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda sunulan görüşte Nazım öğretmen yaşamında değerli gördüğü öğretmenlerin ayırt edici özelliklerini belirtmesi istendiğinde öğrencileri dikkate alma ve mizah kullanma özelliklerini vurgulamıştır. Bu doğrultuda genel öğretmen vizyonunda öğrenci özelliklerine önem verme ve mizah kullanmayı benimsediği görülmektedir. Bu vizyonunu yansıtan diğer bir ifadesi de aşağıda sunulmuştur:

Hocam şunu hatırlıyorum. Ben, hiç unutmadığım bir şey, basit gibi görünebilir ama insanın içinden çıkmıyor. Matematik öğretmenim vardı 8. sınıfta. Daha ortaokulda XXXX hoca. Aynı zamanda müdür yardımcısı. Matematiğimize giriyordu. Birkaç yıl geçti ondan sonra bir okulda işimiz olmuştu. Gördüm, 'hocam nasılsınız' dediğimde hiç cevap vermedi. Yüzüme bile bakmadı. Bu sonra, ben onu öğretmen evinde görüyorum arada gittiğimde memlekete. Ben selam, şey yapmam mesela hiç. Asla insanın içinden çıkmıyor. Normal hayatta da o ağabeyliği, artık diyeyim, göstermesi lazım (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin öğrencileriyle ilgili olan öğretmenlere değer verdiği görülmektedir. Bu doğrultuda genel öğretmen vizyonunda öğrencileriyle ilgili olan bir öğretmen rolünü yansıttığı belirlenmiştir. Nazım öğretmenin bu görüşüyle öğrencilerle okul dışında da iletişim kurma özelliğini vurguladığı görülmektedir. Bu özelliğe ilişkin diğer bir ifadesi de aşağıda görülmektedir:

Yine matematikçi vardı lisede. Hatta memlekette komşum sayılır, görüşürüz. Normal hayatta selam vermesi, seni insan yerine koyması. Hani mesela hoca profesyonelce yaklaştığında dersi biter gider, sokakta selam vermez, selam almaz ama bu hocam sokakta selam verirdi. Mesela dediğim, daha önce bahsettiğim hocam, öğrencileri hafta sonu toplar. Yurt vardı zaten

evinde pasta yedirirdi, film izlettirirdi. Ölü Ozanlar Derneği izletmişti mesela (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmen ideal olarak tanımladığı kendi öğretmenin de öğrencileriyle okul dışında zaman geçirme ve iletişim kurma özelliğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda kendi genel öğretmen vizyonunu da yansıtmıştır.

Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyonuna ilişkin belirttiği diğer bir özellik ise farklı bakış açılarına önem vermesi olarak belirlenmiştir. Bu vizyonuna ilişkin ifade ettiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Hocam benim ilk eğitimim, bir kısım lise eğitimimin bir kısmını imam hatip lisesinde yaptım. Daha sonra düz liseye geçtim, o zaman katsayı engeli vardı. Bu hocamız, meslek dersi hocasıydı onun hani genel klasik anlayışla İslam'a bakış değil de farklı boyutlarda bakardı. Yani daha gerçekçi daha menkı tarzı değil de biraz özele, bilimsel özeline girdik ama o benim çok dikkatimi çekti. Mesela diyelim bu hocamız din konusunda değil, edebiyatta olsaydı farklı görebilirdim ve ona öyle yaklaşırdım. Bunun dine bakışı normal halktan daha farklı olduğu için biraz (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin belirttiği görüş doğrultusunda kendi ortaöğretim döneminde farklı bakış açısı yansıtan bir öğretmenin bu özelliğini olumlu olarak vurguladığı görülmektedir. Bu nedenle genel öğretmen vizyonunda farklı bakış açılarına yönelik olumlu tutuma sahip olma özelliği bulunduğu ifade edilebilir.

Nazım öğretmenin deneyim başında belirlenen genel öğretmen vizyonunda ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde bazı değişimlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Nazım öğretmen öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunda olumlu yönde bir değişim yaşadığını öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Ben kendi bölümüme, edebiyata zaten ilgiliydim fakat farklı alanlara ilgim vardı, iktisat, işletme tarzı bölümler. Fakat sonra üniversite sınavındaki performansım veya başka şeyler araya girip edebiyat öğretmeni olarak yolum, yani çok da bilinçli seçtiğimi söyleyemem. Ben üçüncü sınıfta bölümümü sevmeye başladım. Şunu fark ettim, meslekte de öyle oldu. İlk başta bu kadar seveceğimi tahmin etmiyordum fakat şimdi öğrencilerle aramızdaki bağ, o duygusallığı perçinledi. Çok isteyerek gelmedim ama sonradan bağlandım (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmenin öğretim yılı sonunda belirttiği görüş incelendiğinde öğrencilerle etkileşimini arttırdıkça mesleğine yönelik tutumunda olumlu yönde bir değişim yaşadığı görülmektedir. Bu boyuta ilişkin mesleğine çok isteyerek başlamadığını, ancak öğretmenlik deneyimini yaşadıkça mesleğine bağlandığını belirtmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinin de genel vizyonunda

öğretmenliğe ilişkin olumlu tutum geliştirmesine destek verdiğini belirttiği düşünüldüğünde, Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyonunda hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle gelişen mesleğe yönelik olumlu tutumunun ilk yıl deneyimleriyle birlikte arttığı ifade edilebilir. Bu bulguya ilişkin Nazım öğretmenin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Artık deneyimlediğime göre, bunu inanarak söylüyorum. Hatta seneye de bu şekilde davranmaya çalışacağım. Ben okulun aslında öğretmeden çok eğitim olduğuna, hani çocuklar, ben üniversite sınavına hazırlanıncaya kadar derslerde çok anlayamıyordum. Ya hocalardan, ya bizim ilgisizliğimizden ama hocalarımızın bize verdiği ufuk bizi etkiledi. Ben de öğrencilerime ufuk vereceğim. Onlara sanat, edebiyat, insanlık sevgisi kazandırmak amacım. Tabi ki üniversiteye yönelik hazırlayacağız ama onları ilk planda tutuyorum. Şimdi benim için önemli olan eğitim. İstemediğiniz zaman zaten anlatamıyorsunuz fakat benim ilgi çekici bir şey söylemem. Deneme konusunu işledim 11. sınıflarda Montaigne, Nurullah Ataç'tan şeyler okudum. Dostluk adına bir şeyler okudum. Dostlukla ilgili bir şey duyuyor çünkü hayatlarında o var ve ilgi duyarak dinliyorlar. Ufuk verdiğime inanıyorum. Bir kişi bile olsa benim için kardır. Mesela mizah anlayışlarının gelişmesi için uğraştım. Seneye daha çok bu konuyla ilgileneceğim... Okulumuz, büyük hocalarımla aram iyi, herhangi bir içimde bir şey yok. Fakat şunu gözlemledim. Bilmiyorum ben de öyle olur muyum? Öğrencileri beğenmem gibi şeyler var. Mesela salak, geri zekalı diyen öğretmen var öğrencilere. Bundan çok rahatsız oluyorum. Bizim okulda öğrencilerin maalesef hedefleri çok yüksek değil. Öğretmenler öğrencileri beğenmiyorlar ama eğer o dünyevi gözle bakarsak, öğrenci de sana der ki sen de öğretmen olmuşsun, daha büyük şeyler var diyebilir. İşte o empati yok öğretmenlerimizde, küçük görüyorlar. Salak, geri zekalı asla demedim öğrencime. Bir öğrencime sadece salakça bir hareketti dedim. Onda da çok pişman oldum. Hatta üzülüm tekrar gittim yanına, onardım hatamı. Öğrenciye bence saygı duyulmalı (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmenin öğretim yılı sonunda belirttiği görüşler incelendiğinde ilk yıl deneyimleriyle birlikte öğrencilerde olumlu davranış geliştirmeye önem vermeye yönelik bir değişim olduğu görülmektedir. Bu boyuta ilişkin olarak bilgi öğretiminden çok öğrenci davranışlarına odaklanılmasına yönelik görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca genel öğretmen vizyonunda ilk yıl deneyimleriyle birlikte öğrenciye saygılı olmanın önemini vurgulamıştır. Deneyim başında yapılan görüşmede bu vizyona ilişkin herhangi bir vurgu yapmayıp öğretim yılı sonunda bu boyutu vurgulaması genel öğretmen vizyonunda bu doğrultuda bir değişim olduğunu göstermektedir. Bu değişim ikinci öğretim döneminde 23.02.2015 ve 13.04.2015 tarihlerinde yapılan gözlemlerde de

görülmüştür. Gözlem sonrası yapılan görüşmelerde de Nazım öğretmen tarafından aşağıdaki ifadelerle belirtilmiştir:

Yani öğrenci gözüyle, daha anlayışlı olmayı öğrendim. İlk başlarda fevri davranabiliyordum belki ama öğrenciye küsmemek. Gerçekten bunu yapabilen öğretmenler vardır herhalde. Bilmiyorum yani ama küsmememiz lazım. Hani bir dersteyse, ben mesela sinirlendiğim o sınıfa, şey davranacağım bundan sonra artık. Daha sert gireceğim işte, o olmamalı yani. Biraz spontan gelişmeli. Sınıfa ve öğrenciye bir derste olup biten, ne varsa diğer derse taşınmamalı yani (2. dönem 1. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 23.02.2015).

Doğal olarak şuna inanırım kimse okumak, herkes başarılı olmak zorunda değildir. Akademik başarıyı üstte tutan, onu önemseyen birisi değilim açıkçası. Çok fazla öğrenciye müdahale etmeyen birisiyim. Genel olarak hayatımda da öyledir. Burada da öyle. Sınıfın ortamını çok fazla bozmuyorsa, çok fazla olağan dışı durum yoksa, açıkçası öyle şunu yapmamalılar diye gayret edeyim ben de pek yok. Ama şu ara elimden geldiğince örnek olabiliyorsam, hayat tarzıyla örnek olabileyim. Bazen onu fark edebiliyorum. Öğrencilerin örnek aldığını hissedebiliyorum. ‘Vay bel!’ dediklerini duyuyorum. Hoca böyle yapıyor, biz de böyle. Onu hissedebiliyorum. Benim amacım böyle zaten (2. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

İkinci öğretim döneminde yapılan iki görüşme sonrası Nazım öğretmenin belirttiği görüşler birlikte dikkate alındığında öğretmenin öğrencilerle iletişimde saygıya dayalı bir vizyonu yansıttığı ve olumlu davranış geliştirmede model olmaya önem verdiği görülmektedir. Öğretim yılı başında yapılan görüşmede ve birinci öğretim yılındaki gözlem ve görüşmelerde bu vizyona yönelik herhangi bir bulguya ulaşılamaması, Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyonunda öğrenciyle iletişimde saygı temelli ve olumlu davranış geliştirmeye önem vermeye doğru bir yönelme olduğunu göstermiştir. Bu değişimin nedeni olarak ise Nazım öğretmen hem ikinci öğretim yılında yapılan hem de öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerde mesleki deneyimlerinin etkisi olduğunu belirtmiştir.

4.2.1.2. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde mesleğe yönelik anlayışlarındaki değişime ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında Nazım öğretmenin deneyim başında belirttiği görüşler doğrultusunda mesleğe ilişkin anlayışları belirlenmiştir. Daha sonra ilk yıl mesleki deneyim sürecinde bu anlayışlarındaki değişim incelenmiştir.

Nazım öğretmenin deneyim başında elde edilen görüşleri incelendiğinde alan bilgisine önem veren bir anlayışa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Edebiyat, sadece birçok kitap okursunuz belki ama şöyle bir şey var. Sabahtan akşama kadar Tarkan, Müslüm Gürses bilmem başka bir şey dinlediğinizde müzikten anlıyor olmazsınız. Sadece onu dinlersiniz, müzikten anlayabilmeniz için müziğin bütün boyutlarına hakim veya bir bakışınız, kendinize has bir bakışınız, yanlış da olsa olması lazım. Bizi bu konuda edebiyat hocalarımız üniversitedeki onlar verdi. Bu birkaç saatlik, belki bir cümleyle o kadar şeyimizi açtılar ki (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş doğrultusunda Nazım öğretmenin alan bilgisinin önemini vurguladığı görülmektedir. Bu anlayışını müzik alanından verdiği örnekle ifade etmiş ve alana hakim olmanın önemini bu şekilde vurgulamıştır. Belirttiği görüş incelendiğinde aynı zamanda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretim elemanlarının alan bilgisi kazandırmada olumlu etkilerinin olduğunu da belirttiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının alan bilgisi düzeylerinin yüksek olmasının kendisinin alan bilgisini geliştirmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretim elemanlarının kendisinin alan bilgisine katkısını aynı görüşmede başka ifadelerle de aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Şimdi çok bolca üniversite açılıyor ama hoca yok, ama biz de hoca boldu. Yani halk edebiyatına her yıl bambaşka hocalar girerdi ve hepsi alanında kendini kanıtlamış insanlardı. Onların verdiği birkaç saatlik eğitimin bile bize öyle bir ufuk açtığını sonradan fark ettik KPSS'ye çalışırken... Ben bunu hayattım boyunca hayatıma, alanıma, öğretmenliğime, insanlığıma, belki her zaman öğretmen olmayacağım. Başka hayat ne getirir bilemeyiz ama böyle görünüyor. Onların bu işi beni yolumu gösterecek diye düşünüyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmen yukarıdaki görüşlerinde de hizmet öncesi eğitimde öğretim elemanlarının alan bilgisine katkısını ifade etmektedir. Bu konuda öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin olumlu yönde bir anlayışa sahip olduğu ve bu durumun kendisi için ufuk açıcı olduğunu vurgulamıştır.

Deneyim başında yapılan görüşmede alan bilgisine önem veren bir anlayışa sahip olduğunu vurgulayan Nazım öğretmen bu boyuta ilişkin bilgileri bakımından kendisini yeterli hissettiğini de aşağıdaki görüşüyle belirtmiştir:

Gelişmemiz lazım ama şu anda ders verme konusunda, zaten girdim derslerime. Az da olsa giriyoruz zaten, yani sonuçta bir buçuk iki ay olmuş ama eksik olup yani öyle bir yetersizliğim yok (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda görüldüğü gibi Nazım öğretmen alan bilgisine ilişkin soruda bu konuda herhangi bir eksiklik ya da yetersizlik hissetmediğini açıkça belirtmiştir. Araştırmada elde

edilen veriler incelendiğinde deneyim başında yapılan görüşmede alan bilgisine önem veren ve bu boyutta bilgi eksikliği hissetmediğini vurgulayan Nazım öğretmenin alan bilgisi boyutunda ilk ders gözleminden itibaren eksiklik hissettiği gözlenmiştir. Bu boyutta Nazım öğretmenin öğrencilerin konulara ilişkin sorularını yanıtlamada zorlandığı gözlenmiştir. Bu eksiklik gözlem sonrası yapılan görüşmelerde ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede kendisi tarafından de ifade edilmiştir. Bu nedenle ilk yıl mesleki deneyim sürecinde Nazım öğretmenin alan bilgisi boyutunda yeterli hissetme durumundan eksiklik hissetme durumuna doğru bir değişim yaşadığı araştırmada ulaşılan bulgulardan biri olmuştur.

Nazım öğretmen öğretim yılı boyunca bazı gözlemlerde de alan bilgisi konusunda eksiklik yansıtmıştır. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci öğretim döneminin birinci, ikinci ve üçüncü gözlemlerinde Nazım öğretmen ders boyunca ders kitabı ve başka bir kaynak kitaptan konuya ilişkin açıklamaları okuyarak öğrencilere yazdırmıştır (Görsel 4.7).



Görsel 4.7. *Ders kitabındaki açıklamaları öğrencilere yazdırma*

Öğrencilere konuya ilişkin açıklamaları yazdırma sürecinde Nazım öğretmenin birçok kez duraksadığı ve açıklamaların ders kitabındaki yerlerini bulmaya çalıştığı gözlenmiştir. Açıklamaların bulunduğu yerleri bulamadığı zamanlarda kaygılı görünmesi

alan bilgisi boyutunda eksiklik hissettiğini göstermiştir. Bu boyuttaki eksikliği gözlem sonrası yapılan görüşmede de aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Açıkçası ben alan bilgim konusunda eksiklik hissediyorum mutlaka. Zaten kendimizi tam hissetmemiz durağanlığa yol açar. Ama yine de mesela anlattığım kitaplar hakkında daha çok bilgili, yazarlar hakkında daha çok bilgili olsaydım, daha iyi olurdu diye düşünüyorum (1. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 08.12.2014).

Yukarıda ifadeler incelendiğinde gözlem sürecinde Nazım öğretmenin alan bilgisi boyutunda hissettiği eksikliğin kendisi tarafından da belirtildiği görülmektedir. Bu boyuttaki eksiklik 22.12.2014 tarihinde yapılan ders gözleminde de gözlenmiştir. Nazım öğretmen gözlem yapılan ders boyunca konuya ilişkin tanımları ders kitabından sesli bir şekilde okuyarak öğrencilerin yazmalarını istemiştir. Benzer durum ikinci öğretim döneminde 13.04.2015 tarihinde yapılan ders gözleminde de gözlenmiş ve gözlem sonrası yapılan görüşmede Nazım öğretmen ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde alan bilgisi boyutunda yeterli düzeyde bir gelişme gösteremediğini de “açıkçası bu sene kendimi, bu konuda var olan bilgilerim, çok bu sene için söylüyorum, geliştirdiğimi söyleyemem (2. Dönem 10. Gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015)” şeklinde ifade etmiştir. Alan bilgisinde eksiklik hissetme bulgusu Nazım öğretmenle öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de elde edilmiştir. Nazım öğretmenin bu görüşmede ifade ettiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Bizim okulumuz, öğretmeni yoran bir kişilikleri yok. Zorlamıyorlar, o yüzden bizi çalıştırmadılar. Çok fazla zorlayan bir öğrenci olmayınca, eksik hissetmedim ama eğer 10. sınıf Türk edebiyatına girseydim zorlanabilirdim. Çünkü eski divan edebiyatı konu veya 9. sınıfın edebi sanatları. Ona da denk gelmedim. Yani denk gelebileceğim, zorlanacağım şeyler bana verilmedi. Eğer o sınıflara girseydim zorlanırdım. 9. sınıftan bir öğrenci geldi, edebi sanat sorusu sordu, zorlanmıştım (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin alan bilgisi boyutunda eksiklikleri olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda alanının farklı derslerini yürütmesi durumunda alan bilgisi boyutunda zorluklarla karşılaşabileceğini ifade etmiş ve öğretim yılı içerisinde bir öğrencinin sorusunu yanıtlamada zorlandığını belirtmiştir.

Araştırmada Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde alan öğretimi bilgisindeki değişimler de incelenmiştir. Deneyim başı görüşmede Nazım öğretmen alan öğretimi bilgisinde eksiklik hissettiğini vurgulamıştır. Bu durumun nedeni olarak ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki eksiklikleri ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Hocam açıkçası hani üniversitelerdeki eğitim yine dediğim gibi, eğitim bilimleri dersleri oluyor üniversiteler de ama onlar ne kadar sağlıklı veriliyor bu tartışılır. Yine ufuk açıcı eğitim bilimleri hocalarımız oldu, onları hala unutamam. Unutamadığım hocaların dersleri var ama yine çok kötü geçen, yine aslında suçu kendimize bulmalıyız. Öğrencilerin savsaklaması burada var. Öğrenci savsaklayınca hocanın yapacağı pek bir şey olmuyor artık. O yüzden artık edebiyat nasıl öğretilir konusunda çok bir şeyimiz olmadı diyebilirim... Ben şunu söyleyeyim hocam. Açıkçası bize hocalarımız, tabi ki bize ışık oldular ama artık oradaki Prof'lar, Yar.Doç'lar, Doç'lar edebiyat eğitimiyle pek ilgilenmiyorlar, işin edebiyat kısmındalar... Genelde edebiyatçı, daha entelektüel açıdan, hani sizi çocuklara bunu öğretin, şöyle öğretin diyen yok. Sadece sana şey yapıyor, kitabı veriyor, bunu okuyun. Tamam okuyalım, güzel ama o da genelde, hani benim bahsettiğim eğitimle değil de, kendi edebi kişilik şeylerle ilgili. Bu da size belki çok faydası olur, sizi daha aydın biri yapabilir belki ama öğrencilerinize katkısı olur mu o tartışılır (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmen hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik belirttiği yukarıdaki görüşlerde bu dönemde öğretim elemanlarının alan öğretimi boyutuna yeterli düzeyde odaklanmadıklarını vurgulamıştır. Bu bağlamda alan bilgisi boyutunda hissettiği yeterliği alan öğretimi boyutunda hissedemediği görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak ise hizmet öncesi dönemde öğretim elemanlarının alan bilgisine odaklanmalarını ve alan öğretimi boyutuna yeterince önem vermediklerini belirtmiştir.

Alan öğretimi bilgisinde eksiklik hissetme boyutuyla ilgili olarak Nazım öğretmenin belirttiği diğer bir görüş ise staj uygulamalarına yöneliktir. Hizmet öncesi dönemde gerçekleştirilen staj uygulamalarına yönelik Nazım öğretmenin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Hocam o çok faydalı bir şey tabi ama genelde işler, bu bizim de tabi şeyimiz. Normalde benim bildiğim ilk dönem altı saat sanırım haftalık girme saatimiz. İkinci dönem on iki saat haftalık. Hocanın işte sizin verdikleri, hocaya onunla birlikte girmek zorundasınız. O da ek ders ücreti alıyor zaten. Genelde bu benim bildiğim yüzde 95 gidilmiyor. Bir kere iki kere gidiliyor sonra işte işin prosedür olarak imzası geliyor (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmen staj uygulamalarının çok etkili olmadığını vurgulamıştır. Bu durumun nedeni olarak ise öncelikle staj yapması gereken öğretmen adaylarının bu sürece gerekli önemi vermemesini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının staj uygulamalarını gerektiği şekilde yapmamaları durumu, bu uygulamaların denetimi boyutunda da eksiklikler olabileceğini göstermektedir.

Araştırmada Nazım öğretmenin deneyim başında vurguladığı alan öğretimi bilgisinde eksiklik hissetme durumunun öğretim yılı boyunca devam ettiği belirlenmiştir. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde etkinlik çeşitliliği sağlanmadığı ve derslerde

konuya ilişkin kavramların öğrencilerin defterlerine yazdırıldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte 11.05.2015 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede, gözlem yapılmayan derslerde kullandığı farklı yöntem tekniklere ilişkin soruyu yanıtlarken ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede aşağıdaki görüşleri gibi ifade etmiştir:

Başka yöntem teknik açıkçası yok. Şunu yaptım, siz onu görmediniz. Video kısa film izlettim, birkaç iyi güzel filmlerden. Mesela biz Milli Eğitim Bakanlığının açmış olduğu bir yarışma, değerlerle ilgili bir yarışma. Onda birincilik kazanmış bir lise öğrencisinin kısa filmi vardı değerlerle ilgili. ‘Bakış açısı’ adlı film. Onu izlettim. (?)adlı bir Arjantin öyle zekice işlenmiş. On dakikalık kısa filmler var, ‘Baba ile Kız’ adlı Hollanda yapımı bir kısa film. Bu etkileyici sanatsal filmler, öğrencinin zekasına da hitap eden böyle filmler izletip, bunlar hakkında yorum yapmalarını veya yazmalarını istedim. Bir şey düşündüm. 10. sınıflarda yapacağım bunu. Karikatürler var yazısız, zekayı kullanmayı gerektiren. Oradaki mesajı bulmaya yönelik, onları dağıtıp renkli bastıracağım. Özellikle orijinal nasılsa onu vereceğim. Ne anladıklarını yazdıracağım. Benim açıkçası başka yöntem olarak şey yok. Görsel olarak ve şey sıkıntısı yaşıyorum, bazen yapamıyorum onu. Tabi okul yönetimi de haklı çocuklar youtube’den çok farklı yerlere girebiliyor ama bizi de etkiliyor. Ben, elimde de birikmiş arşiv olmadığı için direk internetten bulmak zorundayım. İnternet olmuyor bazen. Bazen yönetim bazı siteleri yasaklayabiliyor. O yüzden çok canım yanyor bazen. Kullanırsam youtube ve o görsel karikatürleri kullanıyorum veya tablo yorumlattırıyorum (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 11.05.2015).

Edebiyatta ben, seneye de bunu yapacağım bol bol pratik yapmaya çalışacağım. Bu sene yaptım kısa film izletip, kendi fikirlerini sordum. Deneme yazdırdım (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmenin belirttiği yukarıdaki görüşler incelendiğinde alan öğretimi boyutunda yöntem teknik çeşitliliğine yönelmeye çalıştığı görülmektedir. Bu doğrultuda kısa filmler izletip karikatürler gösterip öğrencilere bu materyallere ilişkin yorumlar yaptırması ve denemeler yazdırması alan öğretimi boyutunda gelişim göstermeye yönelik eğilimini göstermektedir. Ayrıca belirttiği görüşlerin ikinci öğretim döneminin son gözlemi sonrası ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmeye ait olması alan öğretimi bilgisi boyutunda değişim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda alan öğretimi bilgisi boyutunda deneyimleri yoluyla olumlu yönde bir değişim olduğu görülmektedir.

Mesleğe ilişkin anlayışlarla ilgili olarak odaklanılan diğer bir boyut ise okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgisine yöneliktir. Bu boyutta Nazım öğretmenin anlayışında büyük bir değişim gözlenmemiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Nazım öğretmenin bu boyuta ilişkin sosyal çevreyi tanımaya önem vermesi ve çevreyi tanımada

öğrencilerden bilgi alma olmak üzere iki özelliğini vurguladığı belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Ben ilk geldiğimde buraya, Pazar günü geldim. Atama kararnamesi Pazartesi çıkacaktı, Pazar günü geldim. İşleri halletmek için arkadaşım ile gittik. O biliyor Eskişehir'e ilk defa gelmiş biri olarak. Okulumuz şehrin dışında XXXXX. Oraya gittim, okul kapalı. Belki açıktır, hizmetli falan vardır diye düşündüm ama yokmuş zaten kimse. Ona rağmen gittim, çevresine sordum, orada bayanlar oturuyormuş, çünkü o okulu en iyi onlar bilir. Belki içerideki öğretmen, öğrenci farklı şeyler söyleyebilir ama sosyal çevresi hakkında iyi, ister istemez insan duyuyor bir şeyler kulaktan, ama şeyi söyleyeyim hocam. Bunu şey yapmanın en iyi yolu derse girmek ve öğrencilerle görüşmek. Dışarıdan duyma bilgiler insanın işine yaramıyor, insan şaşırıyor. Stajyerlik yaptığımız üniversite son sınıfta XXXX lisesine gittim. O okul, şöyle böyle çok pistir, diye duyuyorsun. Saygısızdır ama girdim hiç öyle bir şey görmedim. Saygısızlık da görmedim. Bunu size en iyi verecek, sınavtaki öğrenciler, onlarla ilişkide baba ne iş yapıyor? Bazen özeline girebiliyorsunuz. Nerelisiniz, ne yapıyorsunuz, bilmem ne. En iyi hocam, bence ne öğretmen, ne oradaki çevre. Bunu en iyi verecek öğrenciler (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin yukarıda verilen görüşleri incelendiğinde öncelikle sosyal çevreyi tanımaya önem verdiği görülmektedir. Atama kararnamesi okula ulaşmadan önce okulun binasına gidip çevredeki insanlardan okul hakkında bilgi almaya çalışması bu boyuta verdiği önemi göstermektedir. Bununla birlikte Nazım öğretmen hizmet öncesi dönemdeki staj uygulamasındaki deneyimine bağlı olarak sosyal çevreyi tanımada etkili yöntemin öğrencilerden bilgi almak olduğunu da vurgulamıştır. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerde Nazım öğretmenin bu boyuta ilişkin anlayışını yansıttığı görülmüştür.

Nazım öğretmen öğrenciyi tanıma bilgisine ilişkin anlayışında sınıflardaki öğrencileri grup olarak tanımaya önem verdiğini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

İlk başta tanıyorsun, isim, soy isim, ilerde ne olmak istediğini soruyorsunuz. Açıkçası, hani, üniversiteyle bağlandırmadığımız zamanda istediğiniz kadar hazırbulunuşluk konusunda eğitim alın diyelim üniversitede ama onun zamanı. Bu sefer devletin, zamanımız var mı o da var. Sonuçta sizin girebileceğiniz Türk dili edebiyatı ve dil anlatım dersini ortalama Türkiye'de sizin girebileceğiniz saatin toplamı beş saat. Hani genellikle diyorum sözel sınıf olur o ayrı. Beş saat içinde de, ders mi anlatayım, şunu mu yetiştireyim, çocukları tek tek tanıyayım mı? Bu biraz zor. Onu bence artık sınıfın ortamına bakarak kolektif bir şekilde, bütünsel olarak bakmak gerektiğini düşünüyorum. Onun için zamanımızın olacağını düşünmüyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin görüşmede belirttiği görüş incelendiğinde öğrenciyi tanıma boyutunda zamanla ilgili bir kaygısının olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin hazırbulunuşlukları boyutunda yeterli zamanının olmadığını belirtmiş ve bu boyutta öğrencileri tanımaya yönelik çalışmalar yapmasının dersinin akışını zaman boyutunda olumsuz etkileyebileceğine ilişkin kaygısını yansıtmıştır. Bu nedenle öğrenciyi tanıma ve hazırbulunuşluk boyutunda bireysel farklılıklar yerine sınıfların grup olarak özelliklerini dikkate alma anlayışını yansıtmıştır.

Araştırmada Nazım öğretmenin öğrenciyi tanıma bilgisi boyutundaki değişim incelendiğinde birinci öğretim döneminde öğrencileri tanımaya çalıştığı gözlenmiştir. Bu boyutta 08.12.2014 tarihinde yapılan ilk gözlemlerde Nazım öğretmenin bazı öğrencilerin adlarını yanlış kullandığı gözlenmiştir. Bu durum öğrencileri tanımada eksikliği olduğunu göstermiştir. 15.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü ve beşinci gözlem de ise öğretmenin öğrenci adlarının çoğunu doğru kullandığı gözlenmiştir. 22.12.2014 tarihinde yapılan altıncı gözlemden itibaren ise bütün öğrencilere adlarıyla hitap ettiği gözlenmiştir. Bu durum öğretim yılının sonuna kadar devam etmiştir.

Bu boyutta Nazım öğretmenin öğrenci hazırbulunuşluğuna önem vermeye doğru bir yönelimi olduğu belirlenmiştir. Birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde sadece 15.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü gözlemlerde dersin başında öğrencilerin içeriğe ilişkin neler bildiklerini sorarak öğrenci hazırbulunuşluklarını belirlemeye yönelik uygulama yaptığı gözlenmiştir. Bu dönemde gözlem yapılan diğer altı derste ise öğrenci hazırbulunuşluklarını belirlemeye yönelik herhangi bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte ikinci öğretim döneminde yapılan tüm gözlemlerde dersin başında ya da içeriğe ilişkin açıklamalar yaparken öğrencilerin konuya ilişkin var olan bilgilerini belirlemeye yönelik sorular sorduğu gözlenmiştir. Bu durum Nazım öğretmenin ikinci öğretim döneminde öğrenci hazırbulunuşluklarına daha fazla önem vermeye başladığını ve bu boyutta bir değişimin olduğunu göstermiştir. Ancak öğrenci hazırbulunuşluklarını belirlemeye yönelik öğrencilerin neleri bilip bilmediklerini sorma dışında herhangi bir uygulamaya rastlanmamıştır.

Mesleğe ilişkin anlayışlarıyla ilgili olarak Nazım öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin anlayışı da öğretim yılı boyunca incelenmiştir. Bu boyutta deneyim başındaki görüşmede belirttiği sınıf yönetimi bilgisinde eksiklik hissetme durumunun öğretim yılı boyunca sürdüğü gözlenmiştir. Özellikle öğretim yılının birinci döneminde yapılan gözlemlerde sınıf yönetimi konusunda öğrencilerin derse ilgilerini çekmede zorluk

yaşadığı ve bu soruna yönelik sözlü uyarıyı birçok kez kullandığı gözlenmiştir. Ayrıca birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü gözlemede derse ilgi göstermeyen bir öğrenciye önce “dinle lan bi!” diyerek sözlü uyarı yapmıştır. Derse ilgi göstermeksizin çevresinde oturan öğrencilerle dersle ilgili olmayan konuşmalar yapmaya devam eden bu öğrenciye ikinci uyarı olarak “bi daha idareye göndereceğim” ifadesini kullanmıştır. Bu durum dışında öğrencilerin bir kısmının derse ilgisizliği görüldüğünde öğretmen masasına sert bir şekilde vurarak ya da ilgisiz öğrencilerle göz teması kurarak sorunu çözmeye çalıştığı gözlenmiştir. Sınıf yönetimine ilişkin bu uygulaması sonraki hafta 22.12.2014 tarihinde yapılan altıncı ders gözleminde de gözlenmiştir. Bu derste de öğrencilerin derse ilgisiz oldukları durumlarda sık sık öğretmen masasına tahta kalemiyle sert bir şekilde vurarak ve sözlü olarak onları uyardığı gözlenmiştir.

İkinci öğretim dönemindeki gözlemlerde de benzer sorunların olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ikinci öğretim dönemindeki gözlemlerde ses tonunun daha etkili bir biçimde kullandığı gözlenmiştir. Bütün gözlemlerde sözlü uyarılar kullandığı görülmüştür. Ancak bu dönemdeki uyarılarını sınıftaki bütün öğrencilere yapmak yerine, çoğunlukla dersle ilgilenmeyen öğrencilere bireysel olarak yaptığı gözlenmiştir. Birinci öğretim döneminden farklı olarak 16.03.2015 tarihinde yapılan dokuzuncu gözlemede derse ilgi göstermeyen öğrencilere konuya ilişkin sorular yönelterek onların ilgilerini çekmeye çalışması gözlenmiştir. Aynı derste konuyla ilgili anlattığı hikayelerin ve kendi anılarının öğrencilerin ilgisini çekmede etkili olduğu da gözlenmiştir. Konuyla ilgili ilgi çekici hikayeleri kullanmayı öğretim yılının son gözlemi olan 11.05.2015 tarihindeki gözlemede de kullandığı görülmüştür. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Nazım öğretmen öncelikle öğretim yılı boyunca yaptığı uygulamaları açıklamıştır. Bu boyuta ilişkin belirttiği görüş aşağıda verilmiştir:

Sınıfta en hakim olduğum zamanları şöyle tanımlayabilirim. Öğrencilerin ilgisini çeken olaylar anlattığımda edebiyatla ilgili, dille ilgili, o zaman sınıfta susun demiyordum. Sınıfta otoriter bir kişiliğim yok, o yüzden zorlandığım zamanlar oldu. Videolarda karşılaşırsanız herhalde, susturamadığım zamanlar oldu, fakat o aynı sınıfta böyle bir konu anlattığımda, o zaman susun demeye ihtiyaç duymadım. Şuna inanıyorum, istediğiniz kadar otoriter olun, bilginiz yoksa o sınıfa hakim olamıyorsunuz (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmenin öğretim yılı sonunda belirttiği görüşler öğretim yılı boyunca yaptığı uygulamalarla tutarlı olmuştur. Yapılan gözlemlerde belirlenen hikaye ve anılar kullanma uygulamasının öğrencilerin ilgisini çekmede etkili olduğu bulgusunu Nazım öğretmen de görüşmede vurgulamıştır. Ayrıca Nazım öğretmen otoriter bir rolü

yansıtmadığını ve böyle bir rolü yansıtmamasına bağlı olarak daha çok zorlandığını vurgulamıştır. Bu boyutta yüksek düzey alan bilgisine sahip olmanın sınıf yönetiminde etkili olabileceği görüşünü de ifade etmiştir. Nazım öğretmen görüşmede otoriter bir rolü yansıtmaya yönelik planlamasını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Hem öğretmenin bilgi düzeyi olması lazım, hem aktaracağı bilgi. Bu konuda çok önemli. Bir de ben tatlı yüzlü olduğum için sanki onun dezavantajını görüyorum. Ondan bazen sert mi olsam diye düşündüğüm oluyor (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıda görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin aynı görüşmede otoriter olma rolüne yönelik eğilimin ve yüksek düzeyde alan bilgisine sahip olmanın önemini vurguladığı görülmektedir. Ayrıca otoriter olmaması nedeniyle birçok sorunla karşılaşmış olmasını ifade etmesi bu yöneliminin nedenine ilişkin bir bulgudur. Öğretim yılı boyunca yapılan ders gözlemleri ve görüşmelerden elde edilen veriler bir arada değerlendirildiğinde Nazım öğretmenin sınıf yönetimi boyutunda karşılaştığı zorluklara bağlı olarak sınıf yönetimi uygulamalarında değişiklikler yaptığı ve bu doğrultuda mesleğe ilişkin anlayışlarında sınıf yönetimi bilgisinde de bir değişim yaşandığı belirlenmiştir.

Sınıf yönetiminin diğer bir boyutu olan zaman yönetiminde öğretim yılı boyunca yapılan bütün gözlemlerde Nazım öğretmenin deneyim başında yapılan görüşmede vurguladığı eksiklik gözlenmiştir. Zaman yönetimi boyutunda Nazım öğretmenin sorun yaşamasının nedenleri incelendiğinde öğrencileri sözlü olarak uyarma süreçlerinin uzun sürmesi ve öğrencilerin konuyla ilgili ya da ilgisiz bütün sorularını uzun açıklamalar yaparak yanıtlamaya çalışması olarak gözlenmiştir. Bu bulguya ilişkin olarak ikinci öğretim döneminde 13.04.2015 tarihinde yapılan 10. gözlem sonrası araştırmacı tarafından yazılan araştırma günlüğünde belirtilen ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Zaman yönetimi boyutunda öğrencilerin her sorusuna ayrıntılı yanıtlar vermeye çalışması, dersin odağından ayrılmalarına neden oluyor ve ders planlandığı şekilde istenilen sürede bitmiyor (2. dönem 10. gözlem sonrası araştırma günlüğü, 13.04.2015).

Nazım öğretmen zaman yönetimi bilgisi boyutunda hissettiği eksikliği öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Onuncu sınıfların dil anlatımda çok zorlandım. Çocuklar nefret ediyor dilbilgisinden. Direk yazdırsam zaman çok yetiyor ama çocukların anlamasını istiyorum. Zaman yetmiyor. Hemen anlatayım, dinleyen dinlesin olayına girersen, zaman yetiyor. Ben onu yapmadığım için yetiştiremediğim konular oldu (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıda belirttiği görüşte Nazım öğretmen zaman yönetiminde karşılaştığı zorluğunu nedeni olarak öncelikle öğrencilerin ilgisizliğini vurgulamıştır. Ayrıca bütün

öğrencilerin ders kazanımlarını edinmesine çalışmasının da zaman yönetimindeki sorunun nedenlerinden biri olduğunu belirtmiştir.

4.2.2.3. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişime ilişkin bulgular

Nazım öğretmenin öğretim yılı boyunca kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişim, araştırmada incelenen diğer bir alan olmuştur. Bu doğrultuda öğretim yılı boyunca Nazım öğretmenin benimsediği öğrenme kuram ve yaklaşımlarına, tercih ettiği öğretim stratejilerine, uyguladığı yöntem ve tekniklere, kullandığı öğretim materyallerine ve ölçme değerlendirme araçlarına odaklanılmıştır. Ancak bu boyutta herhangi bir değişim yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nazım öğretmenin deneyim başında belirttiği görüşler doğrultusunda benimsediği kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Kuramsal araçlarıyla ilgili olarak benimsediği öğrenme yaklaşımı sorulduğunda aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Öğrenme kuramlarıyla ilgili hocam, şeyden ders aldık. Üniversitede aldık, KPSS'ye çalışırken. Çalışıyorsunuz zaten ama hani benim, şunu söyleyeyim ben size, öğrenme öğretme kuramları, rehberlik, yine KPSS'ye çalışırken. Açıkçası KPSS'ye çalışmak benim ufkumu açtı. Baykuş, tilki, bilmem Roe'nun pencereleri, şu, bu, onu size bakış açısı gerçekten kazandırıyor ama öğrenme teorisi konusunda artık KPSS'nin ve hocalarında yapacağı bir şey yok. Belli bir noktadan sonra artık sizin kendinizi geliştirmeniz lazım. Öğrenme kuramı şeyleri okuyabilirsiniz. Bizim mesela edebiyat teoremi diye bir kitap var meşhur, yabancı edebiyat bilimcinin yazdığı, yine öğrenme öğretme kuramı içinde olan. Berna Moran'ın Türk eleştirmenlerinden romana bakış gibi kitaplarından. Artık gidip adam sana zorla okutamaz ancak sınavda onu da ezberler geçersin belki. Ama artık bunu hayata yaymak, sürekli kendimizi yenilememiz lazım (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Deneyim başında belirttiği görüşler incelendiğinde Nazım öğretmen hizmet öncesi eğitim döneminde öğrenme kuramlarına ilişkin dersler aldığını ancak bu konuda KPSS sınavına hazırlık döneminin yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu kuramların uygulamalarında yansıtma durumuna ilişkin deneyimle gelişeceğini vurguladığı görülmektedir. Deneyimleriyle geliştireceği kuramsal araçlar boyutunda uygulamaya önem vermesi de vurguladığı diğer bir görüştür. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşü aşağıda sunulmuştur:

Çocukların teorisinden daha çok, hani bu belki size klasik öyle derler ama ben onu hep uygulamaya çalışıyorum. Ben buna hep inanıyordum zaten. Bunun için bir eğitim almaya

gerek yok. Çocuk, yani tarih konusunda da, ben baktım mesela hocalarımızın hazırladığı ortak sınav olunca, yani ben tarihçi olsam gerçekten onu sormayacaksın. Onu soracaksın yani ikinci Kosova savaşının yılı değil de, daha farklı bir şekilde uğraşırđım onunla. Edebiyatta benim isteğim kendilerini, dil anlatımda da öyle. Dilekçe konusu oldu mesela. İŖe yarasın hocam. Ben çocuklara beş altı tane dilekçe yazdırdığımı hatırlıyorum. Hani sağ üst köşeye tarih, sağ alt köşeye adres değil de, onu yazarak. Diyorum ki bir de, gelmediği için izin kâğıdı değil de, bambaşka bir dilekçe yazın diyorum. O yönde işe yararsın (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin kuramsal araçlar boyutunda dilekçe yazdırma örneği vererek yaşama dönük uygulamalar yaptırmaya önem verdiği görölmektedir. Ayrıca yazılı sınav soruları hazırlama boyutuna ilişkin verdiği örnekle de, öğrencilerin bilgileri ezberlemesine odaklanmadığını vurgulamıştır.

Öğrenme yaklaşımları boyutunda öğretim yıl boyunca yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin genel olarak alana ilişkin bilgileri aktarmaya önem veren ve bu doğrultuda derslerde konuya ilişkin uzun açıklamalar yapıp öğrencilere yazdıran bir öğretmen vizyonu olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğretmen merkezli bir yaklaşımı uyguladığını yansıtmıştır. Sadece 16.03.2015 tarihinde yapılan dokuzuncu ve 11.05.2015 tarihinde yapılan on birinci gözlemlerde öğrencilerin dinledikleri ve yazdıkları açıklamalara ilişkin kendi deneyim ve görüşlerini paylaştıkları gözlenmiştir. Bu durum süreklilik göstermediği için bir değişim olarak görölmemiştir. Öğrenme yaklaşımlarında bir değişimin olmadığı bulgusu Nazım öğretmenin kendisi tarafından da öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede belirtilmiştir:

O tanımları biliyordum da unuttum. Baştan beri aynı fikirdeydim. Sunum yapmak, öğrenciye ufuk vermek. Nasıl başladysam, hedef hep aynıydı. Benim tarzımda değişiklik olmadı. Hiçbirini tam uygulayamadım. Pratik, yazı yazdırmak. Bunu yaptıracağım seneye. Genelde aynıydı. Kitap okudum, çocuklar dinledi. Özellikle deneme konusunda. Bu devam edecek (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin benimsediği ve uyguladığı öğrenme yaklaşımında bir değişim yaşamadığını belirttiği görölmektedir. Nazım öğretmen, öğretmen vizyonunun kuramsal araçlara ilişkin boyutuyla ilgili olarak “baştan beri aynı fikirdeyim” ve “nasıl başladysam, hedef hep aynıydı” ifadelerini kullanarak bu boyutta herhangi bir değişim olmadığını vurgulamıştır.

Nazım öğretmenin deneyim başında yapılan görüşmede uygulamaya dönük araçlarına ilişkin belirttiği görüşler incelendiğinde sunuş yoluyla öğretim stratejisini benimsediği görölmüştür. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Sadece edebiyat değil matematik, bunun hepsine uygulandığını düşünseniz, öğrencinin zamanı kalmayacak. Ben bazı şeylerin direk sunuş yoluyla, bazı şeylerin de okulda, ona inanıyorum. Hocanın girip gerçekten ilk bilgiyi onun vermesi gerektiğini düşünüyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmen sunuş yoluyla öğretimin gerekli olduğuna ilişkin görüşünü belirtmiştir. Bu stratejiyi tercih etme nedeni olarak ise zaman boyutundaki sınırlılığı vurgulamıştır. Ayrıca bazı bilgilerin okulda öğretmen tarafından aktarılması gerektiğine ilişkin görüşünü belirtmiştir.

Deneyim başında öğretim stratejilerine ilişkin Nazım öğretmenin belirttiği diğer bir görüş ise, araştırma yoluyla öğretim stratejisine yönelik olumsuz görüşüdür. Bu öğretim stratejisine yönelik belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Hocam sunuş, buluş yolu. Şimdi buluş yolunu biliyoruz. Öğrenciye kalıyor. Siz sadece ona rehber oluyorsunuz. Ben bu konuda, öğrencilere de suç atmak istemiyorum. Türkiye gibi bir yerde bir sürü ders var, sınav var. Şimdi ben desem ki cumhuriyet dönemi şiirinde şunun kitaplarını okuyacaksınız, bileceksiniz, derse hazırlıklı geleceksiniz. Bu ütopyik bir hayal olur (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüşü incelendiğinde Nazım öğretmenin buluş yoluyla öğretimi tercih etmediğini belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte açıklamasını yaptığı ve tercih etmediği stratejinin tam olarak buluş yoluyla öğretim stratejisini yansıtmadığı görülmektedir. Nazım öğretmen öğrencilerin kendilerine verilen konularla ilgili araştırma yapmaları uygulamasını açıklayarak araştırma yoluyla öğretim stratejisini anlatmıştır. Bu stratejiyi kullanmayı ise tercih etmediğini belirtmiştir. Bu tercihinin nedeni olarak öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasını ifade etmiştir. Nazım öğretmen ayrıca öğretim stratejisi tercihinde diğer meslektaşlarının görüşlerinin de etkili olduğunu belirtmiştir. Bu duruma ilişkin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Size örnek vereyim. Benim geçen sene atanan arkadaşım vardı. Okulu bitirir bitirmez atandı. Benim gibi bekleme süresi olmadı. Hemen uygulamaya çalışmış bu okulda KPSS’de çalıştığı, okulda gördüğü şeyleri. Bu buluş yoluyla dediğiniz gibi demiş. Şu parçaya çalışıp gelin. Yapacaklarını zannetmiş, bir bakmış olacak gibi değil, artık sunuşa geçmiş (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde bir önceki yıl öğretmenliğe başlamış bir arkadaşının görüşlerinden etkilendiğini ve öğretim stratejisi tercihinde bu arkadaşının deneyimlerinden etkilendiği ifade edilebilir. Bununla birlikte arkadaşının denediği ve etkisiz olduğunu açıkladığı stratejinin araştırma yoluyla öğretim stratejisinin bazı aşamaları ile benzerlik gösterdiği, ancak Nazım öğretmenin bu stratejiyi buluş

yoluyla öğretim olarak tanımladığı görülmektedir. Nazım öğretmenin görüşleri incelendiğinde öğrencilere öğrenme sorumluluğu verilmesine yönelik olumsuz tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanmayı benimsediğini vurgulamıştır.

Araştırmada Nazım öğretim stratejilerine ilişkin vizyonunda, öğretim yılı boyunca herhangi bir değişime yönelik bulguya ulaşılamamıştır. Deneyim başı yapılan görüşmede sunuş yoluyla öğretim stratejisini benimsediğini ve araştırma yoluyla öğretim stratejisine yönelik olumsuz bir tutuma sahip olduğunu belirten Nazım öğretmenin, öğretim yılı boyunca gözlem yapılan tüm derslerinde sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde konularla ilgili günlük yaşamdan örnekler verilmesi ya da hikayeler paylaşılması sunuş yoluyla öğretim stratejisinin daha ilgi çekici ve etkili biçimde yürütülmesine olanak sağlamıştır. Bu uygulamalar devamlılık sağlamadığı için Nazım öğretmenin vizyonunda öğretim stratejisi tercihinde bir değişimin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deneyim başında yapılan görüşmede Nazım öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknikler boyutunda öğrenci merkezli bir yaklaşımı tercih etmediği ve anlatım tekniğini kullandığı belirlenmiştir. Kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin sorulara verdiği yanıt aşağıda sunulmuştur:

Hocam, açıkçası klasik yöntem kullanıyorum. Hani bu anlatım boyutu var. Öğrenciye zaten soru cevap yapıyorum. İsmiyle seslenmeye çalışıyorum. İsmi hemen öğrenmeye çalışıyorum hepsini. Hani bu belki eksiklik teknoloji kullanma konusunda, işte eksiklik dediğim bu. Ama hocam, ben hani oturup sürekli akıllı tahtayla uğraşmayı da, hani alıyorum kalemi elime, bir şey olursa yazıyorum. Belki hani zaman konusunda biraz kısıtlanma olsa da, ben her şeyde klasik yöntem kullanıyorum. Onun daha faydalı olacağını düşünüyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin kendisinin 'klasik' olarak nitelendirdiği anlatım tekniğini kullandığı görülmektedir. Ayrıca teknoloji kullanmada eksiklik hissettiğini belirterek soru cevap tekniğini de kullanmayı tercih ettiğini vurgulamıştır. Bu tekniğe ilişkin belirttiği diğer bir görüş ise şu şekildedir:

Soru cevap, en çok zaten oluyor veya öğrenci yanlış olsa da fikrini soruyorum. Sence bu niye böyle yapmış tarzında, neden bu şiiri yazmış bu yazar ve şunu kullanıyorum özellikle. Tebeşir değil de artık sınıflarda beyaz tahta var. Normal mürekkepli kalemle yazılıyor. Öğrencilerin bu çok hoşuna gidiyor. Bizim bile hoşumuza gidiyor, çok zevk veriyor insana. Öğrenciyi çağırıp hadi şu cümleyi sen yaz, şu şiiri sen yaz bakalım diyebiliyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin deneyim başında soru cevap tekniğini kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Bu tekniği kullanmada sorularını sözlü olarak yönelttiğini belirtmiştir. Ayrıca tebeşir yerine beyaz tahta kalem kullanmanın ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Bu ifadesi öğretim materyali kullanmadaki tercihleri hakkında bilgi sunmuştur ve yazı tahtasını öğrencilerin konuya ilişkin örnekleri yazmalarında kullandığını göstermiştir.

Kullandığı öğretim materyalleri boyutunda deneyim başında vurguladığı diğer bir tercihi ise çalışma kağıtları kullanması olmuştur. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Hocam, en güzel yöntem bence, hani hocalarımız bazen akıllı tahta şu işe yarıyor, bir şiir oluyor mesela. Siz hepsini tek tek tahtaya yazarsanız zaman gidiyor ama bence çocuğun elinde bir kağıt olmalı. Yani fotokopi diyeyim ben size. Yani Necip Fazıl'ın bir şiirini alıp, 'Kaldırımlar' şiirini baskı, çocuklara dağıtıp üzerinde çalıştırabiliriz. Akıllı tahta tamam güzel bir şey ama öğrencinin elinde o materyal, hani ders kitaplarında her şey olmaz. O mümkün değil, hacim olarak da yetmez. Sizin vereceğiniz örnekleri çoğaltıp, ben öyle yapmaya çalışıyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda sunulan görüşü doğrultusunda Nazım öğretmenin çalışma kağıdı kullanmayı tercih ettiği ifade edilebilir. Bu durumun nedenini ise öğrencilerin bu kağıtlar üzerinde çalışmalarının etkileşimli tahta üzerinde görmelerinden daha etkili olduğuna ilişkin görüşüdür. Ayrıca çalışma kağıtları kullanarak ders kitaplarındaki içeriğin genişletilerek sunulmasına olanak sağladığını vurgulamıştır.

Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin düz anlatım ve soru cevap tekniklerini kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim materyali boyutunda ders kitabı ve kaynak kitaplara ek olarak, bazı derslerde çalışma kağıtları kullandığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda Nazım öğretmenin deneyim başındaki görüşmede belirttiği yöntem teknik ve öğretim materyali tercihinde öğretim yılı boyunca bir değişim belirlenmemiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de Nazım öğretmen aşağıdaki görüşünü ifade etmiştir:

Yok hocam. Ben bu konuda gelenekselim. Ufuk açmak için, benim onu konuşmam lazım, örnek olmak lazım. Nasıl örnek oldum? Bu çocukları buraya (okul kütüphanesi) göndererek. Kendi hayatımda belki meziyetlerim varsa çöpe atarım dedim mesela. Bunu öğretmeye çalıştım. Bu tür şeyleri yapmaya çalıştım, bir kişi bile olsa... Kitap kullandım. Kitap okudum. Fotokopi kullandım. Bir parça internette buldum, fotokopi çektim. Az da olsa video. Bir de test dağıttım (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan öğretim yılı sonunda belirttiği iki görüş incelendiğinde öğretim yılı boyunca kullandığı yöntem ve teknikle öğretim materyalleri tercihlerinde bir değişimin olmadığını kendisinin de vurguladığı anlaşılmaktadır. Yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşünde Nazım öğretmenin detaylı bir görüş ifade etmediği görülmektedir. Bu boyuta ilişkin uygulamalarını geleneksel olarak tanımlamış ve bu kavramı derste kendisinin anlatım yapması olarak açıklamıştır. Öğretim materyaline ilişkin öğretim yılı sonunda belirttiği görüşünde ise deneyim başında belirttiği ve öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde belirlendiği gibi ders kitabı ve çalışma kağıdı kullandığını vurgulamıştır. Ayrıca bazı derslerinde video izlettiğini belirtmiştir ancak yapılan gözlemlerde bu uygulamaya rastlanmamıştır.

Uygulamaya dönük araçlara ilişkin diğer bir boyut olan ölçme değerlendirme araçlarında Nazım öğretmen öncelikle okulda gerçekleştirilen ortak yazılı sınavlara ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir. Bu konuda ifade ettiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Ben şeye karşıyım aslında, ortak sınav olmasına. Hani öğretmenler, beraber gidelim, bir soru hazırlıyor. Bunu öğrencilere göstermemiştim ama niye sordunuz, çıkaralım. Öğretmenler mecburen bir ortak soru hazırladıkları için bu çok sıkıntılara yol açıyor. Bence her öğretmen, kendi sınıfında özgürce soru hazırlayıp kendi yapmalı, kendi okumalı diye düşünüyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda görüşünde Nazım öğretmen açık bir şekilde okulda yapılan ortak yazılı sınavlara ilişkin olumsuz görüşünü belirtmiştir. Yapılan ortak sınavların sınıflar arasındaki tutarlılığı sağlamayı amaçladığını, ancak bu durumda kendi sınıflarında ders esnasında içeriğin farklı boyutlarına ilişkin yapılan yorumların ölçülmesinde sorunlar çıkabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle her öğretmenin kendi sınıfları için yazılı sınavlar hazırlaması gerektiğini belirtmiştir. Görüşmede Nazım öğretmen yazılı sınav hazırlama boyutuna yönelik tercihinin görüşünü de aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Hocam ben çok soru sormaya, ezbere karşıyım. Mesela yorum soruları düşünüyorum. Bir şiir verip, bunun hakkında ne hissettiniz, diye sormayı düşünürüm (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda ifadesi incelendiğinde Nazım öğretmenin kuramsal araçlara ilişkin benimsediği ezbere önem vermeyen yaklaşımı doğrultusunda yazılı sınavlarda da ezbere yönelik sorular tercih etmediğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin içeriğe ilişkin yorumlarına yönelik sorular kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Nazım öğretmenin vizyonundaki bu durum performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerine de yansımıştır. Performans değerlendirme boyutundaki görüşü aşağıda sunulmuştur:

Sınıfta hal ve hareketlere zaten meşhur ama hani çocuk şunu ezberlemedi, onu değerlendirmek istemem. Benim için değerli olan, bazı şu etkinlikleri düşünüyorum ama bir parça verip bunu devam ettirin veya düzeylerine uygun bir makale verip değerlendirin. Siz ne düşünüyorsunuz, doğru veya yanlış fark etmez. Hangisi en güzel ifade kullanmış, hangisi kendini en güzel anlatabilmişse ona göre arada. Hani gidip de kendini ifade edemedi diye çok kötü not verilmez. Onları geliştirmek açısından, ufak tefek farklılıklarla belki onu notlayabiliriz (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin performans değerlendirme boyutunda belirttiği görüş incelendiğinde diğer görüşlerinde belirttiği doğrultuda öğrencilerin bilgileri ezberlemesi yerine sunulan içeriğe ilişkin değerlendirme yapmalarına önem verdiği görülmektedir. Bu değerlendirmelerini de performans değerlendirmede kullanabileceğini vurgulamıştır. Bu boyutta öğrenci davranışlarını da dikkate alacağını vurguladığı görülmektedir.

Nazım öğretmenin deneyim başı yapılan görüşmede belirttiği ölçme değerlendirme uygulamalarında, öğretim yılı boyunca bir değişim belirlenmemiştir. Bu uygulamalarda yazılı sınavların dışında performans değerlendirme boyutunda öğrencilerin davranışlarını dikkate alacağı vurgusunu öğretim yılı boyunca yansıtmıştır. Bu doğrultuda performans değerlendirme boyutunda, öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılma durumlarını dikkate aldığı belirlenmiştir. Nazım öğretmen öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de bu boyuta ilişkin iki görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Artık spontane mi geldi aklıma bilmiyorum. Bu dergi hala var dedim. Onu çektirenlere 5-10 puan fazla vereceğim dedim. Verdim de zaten. Sonra bu kalanlarla ilgili aklıma geldi. Şimdi çocuklar kültürü solusun, o ortama girip çıksınlar. Bizim derdimiz bu zaten. Sınavdan zaten geçeceklerdi ama böyle yaparak o içlerindeki kıvılcımı, bir şey uyandırdık. Aklıma geldi mesela, sportif faaliyetlerde olan öğrencilerime, münazaraya katılan öğrencilerime, resim sergisinde resmi olan öğrencime, müzikle ilgili bir şeyler yapan öğrencime, okulda 29 ekim, 19 Mayıs gibi törenlerde görev alan, şiir okuyan öğrencilerime 100 verdim hepsine. Hatta daha fazla sosyal olan öğrencilerime, iki tane 100 verdim. Bazı hocalarımız vermiyor. Öğretmenlerin destek olması lazım. Şiir dinletimiz oldu, hep gittim. Öğrencileri desteklemek lazım... Zaten yazılı yapıyoruz. Onlar haricinde, ilkinde performans görevi veriyoruz. Ona göre verdim. İkincisini de kendim verdim. En büyük şey benim için, faaliyetlere katılmasıydı benim için. Onlara çok destek verdim. Bunu kullandım (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Nazım öğretmenin öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılma durumlarını ölçme değerlendirmede dikkate almayı vurguladığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Nazım öğretmenin, bu boyuta ilişkin uygulamalarında bir değişimin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.1.4. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretim uygulamalarındaki değişime ilişkin bulgular

Öğretim uygulamaları boyutunda Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki tercihleriyle kullandığı geri bildirim ve düzeltmelerdeki değişimler incelenmiştir. Etkinlik planlama boyutunda Nazım öğretmen deneyim başı yapılan görüşmede hazır yıllık planlar kullandığını ve planlama sürecine yeterince zaman ayırmadığını belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Hocam, bunun şeyi zaten, hani bu plan konusunda zaten internetten indirilip yapılıyor, biliyorsunuz. Türkiye’de bir yerde yapılıyor. Aslında o planı öğretmen değiştirebilir aslında... Hocam, dediğim gibi her şey oldu bittiye geliyor aslında. O da bizim tembelliğimiz olabilir. İnşallah o tembelliği atarız. Şimdilik yeni atandığım için daha başka işler de oldu. O yüzden onunla çok ilgilenemedim. Bana internette olan, indir olayı oluyor. Yıllık plan öylece geçti diyelim. Müdür imzaladı. Ne oldu ama artık şimdilik kısa vadede günlük planlarımız şey olabilir... Hocam, baktığım zaman açıkçası şimdiye kadar çok bir şey yapamadım ama ilerde olsun 15-20 dakika da olsa bakması lazım öğretmenin (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde yıllık planlamada internet kaynaklarından elde ettiği yıllık planları kullandığı görülmektedir. Bu durumun nedeninin ise kendi ifadesiyle ‘tembellik’ ve aday öğretmen olarak yapması gereken diğer işler nedeniyle yeterince zaman ayıramaması olarak açıklamaktadır.

Nazım öğretmenin deneyim başında vurguladığı etkinlik planlama yapmama durumu öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan ikinci gözlemlerde Nazım öğretmenin yoklama aldıktan sonra öğretmen masasındaki yıllık plana ve ders kitabına baktığı gözlenmiştir. Bu sürede derste yapacağı etkinliğe ilişkin bir planlama yaptığı gözlenmiştir (Görsel 4.8).



Görsel 4.8. *Sınıfta etkinlik planlama*

Gözlem sırasında Nazım öğretmen etkinliğe ilişkin planlamasını yaparken öğrencilerin kendi aralarında sohbet ettikleri ve öğretmenlerinin planlamasını bitirmelerini beklediği görülmüştür. Benzer durum ikinci öğretim döneminde de görülmüştür. Bu dönemde 16.03.2015 tarihinde yapılan dokuzuncu gözleme ait bir görsel aşağıda sunulmuştur (Görsel 4.9):



Görsel 4.9. *Sınıfta etkinlik planlama*

16.03.2015 tarihinde yapılan gözleme ait Görsel 4.9’da görüldüğü gibi Nazım öğretmenin içeriğe ilişkin açıklamaları yazdırırken ders kitabında hangi konuda olduklarını bulmak için uğraştığı gözlenmiştir. Bu durum etkinlik planlamaya ilişkin ders öncesi bir çalışma yapmadığını ve planlamaya önem vermediğini göstermiştir. Nazım öğretmen, etkinlik planlamaya ilişkin vizyonunu 13.04.2015 tarihinde yapılan onuncu gözlem sonrası görüşmede de belirtmiştir. Bu görüşmede ifade ettiği görüş aşağıdaki gibidir:

Geçen Cuma günü son ders, genç kalemler dergisinde kalmıştım. Unutmayayım diye oraya alt başlık attırılmıştım. Çocuklara ‘nerede kalmıştım’ diye sorunca direk söylediler. Zaten müfredata bakıyorum, öyle çok programlı şekilde gittiğim söylenemez. Yazdırırken siz de videoda kaydetmişsinizdir, bir cümle görüyorum. O cümleye yorum yapılması gerekiyorsa yapıyorum. Mesela normalde, o maddelerin hepsini bitirebilirdim ama ikinci, üçüncü maddede kaldık çünkü araya şeyler girdi. Normalde belki anlatılmıyordur bilmiyorum ama ben ihtiyaç duydum ona (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Nazım öğretmen görüşmede etkinlikleri uygulamada planlı olmadığını açıkça belirtmiştir. Etkinlik planlamaya ilişkin bu durumunu öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede aşağıdaki görüşlerini ifade ederek vurgulamıştır:

Ben çok planlı değilim. Mesela müfredatta ne yazıyor, mesela milli edebiyat dönemi. O dönemin şairlerinden şiir alıyordum. Beş on dakika içerisinde onu okuyordum veya dağıtıyordum. 12. sınıflara test biriktiriyordum. 12. sınıflarda zaten müfredata bakmadım üniversiteye yönelik olduğu için... Günlük plan hiç hazırlamadım. Kendi kafamda çok yaptım. Müfettiş gelecekti. Aday öğretmenlere hazırla dediler. Tek o zaman hazırladım (Nazım öğretmen, DS görüşme)

Nazım öğretmenin öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede belirttiği görüşler incelendiğinde yıl boyunca yazılı plan yapmadığını vurguladığı görülmektedir ve bu durum etkinlik planlama yapmaya önem vermediğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Deneyim başı yapılan görüşme, öğretim yılı boyunca yapılan gözlemler ve gözlemler sonrası görüşmeler ile öğretim yılı sonunda yapılan görüşmeden elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde Nazım öğretmenin etkinlik planlama boyutuna ilişkin vizyonunda ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde bir değişim yaşanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Deneyim başında yazılı plan yapmama ve etkinlik planlamaya önem vermeme durumu öğretim yılı boyunca devam etmiş ve öğretim yılı sonunda da Nazım öğretmen tarafından vurgulanmıştır.

Nazım öğretmenin etkinlik planlamaya ilişkin vizyonu etkinlik uygulama sürecini de etkilemiş ve bu boyutta da Nazım öğretmenin vizyonunda bir değişim belirlenememiştir. Nazım öğretmen deneyim başı görüşmede etkinlik uygulama boyutuna ilişkin sorunlar yaşadığını ve “Hocam, öğreneceğim daha şeyler var diye düşünüyorum, daha uygulamalar, pratikler” ifadesini kullanarak mesleki deneyimlerin önemini vurgulamıştır. Bu doğrultuda derslerde öğrenme hedefleriyle ilgili olmayan birçok konuşmanın yapılmasına olanak sağladığı gözlenmiştir. Örneğin, öğretim yılının birinci döneminde 08.12.2014 tarihinde ve ikinci öğretim döneminde 16.03.2015 ve 13.04.2015 tarihlerinde yapılan gözlemlerde de görülmüştür. Yapılan gözlemlerde, Nazım öğretmen öğrencilerin dersin konusuna ilişkin sordukları soruları açıklarken güncel olaylarla ilişkilendirmeye çalıştığı ve kendi anılarını anlattığı gözlenmiştir. Bu durum gözlenen derslerde öğretmen öğrenci etkileşiminin ders odağından ayrılmasına neden olmuştur. Bir gözlem sonrası yapılan görüşmede bu durum kendisine sorulduğunda Nazım öğretmen aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Hocam şunu söyleyeyim, normal hayatımda da, öğretmenlik dışında da ben sohbet etmeyi seven biriyim. Doğaçlama. Zaten muhabbetin iyisi doğaçlama olanıdır yani. Açıkçası planlamadım. Yani çoğu şeyi planlamıyorum. Şimdi kitabı açıyorum. Gördünüz. Maddelere mecbur biraz bakmak zorundayız. Mesela motamot yazdırmıyorum zaten. Kendi yorumlarım oluyor yazdırdıklarım. Mesela bu Bayram Bilge Tokel. O röportaj olayına gireceğim hiç aklımda yoktu ama bir anda çıktı. Nerden çıktığını tam şimdi hatırlamıyorum. Neydi, sohbet ederken entel görünme. Fecr-i Ati'nin çok entelektüel bir topluluk, belki de üst sınıftan bakan, üst kattan bakan bir topluluk olduğunu açıklarken aklıma o geldi ve direkt onu anlattım. Yoksa ben planlayıp anlatsam o kadar iyi olmaz ama şöyle bir plan tabi ki oluyor. Ana taslak var zaten. Şunu yapıcım diyorum. Mesela sizin derse girerken ben bir gün önceden ben bunu yapıcım, hatta bir iki gün önceden diyeyim. Benim bu sınıfla en son dersim Cuma. Haftaya bunu yapacağız dedim çocuklara fakat teknik sebeplerden dolayı. Yapamazsam ne yapacağım dedim, yine Fecr-i Ati'den devam ederim dedim. Böyle onlar planlanmıyor (2. dönem 9. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.03.2015).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde etkinlik uygulama boyutunda doğaçlama bir süreç yürüttüğünü ifade ettiği görülmüştür. Bu doğrultuda etkinlik uygulamayı sohbe benzetmiştir. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin etkinlik uygulama boyutunda planlama yapmamasına bağlı olarak bir değişimin yaşanmadığı anlaşılmaktadır.

Nazım öğretmenin etkinlik planlama ve uygulamada hissettiği eksikliklerin etkinlik değerlendirme boyutuna da yansdığı görülmektedir. Etkinlik değerlendirmeye ilişkin

deneyim başında yapılan görüşmede “Şu ana kadar onu hocam, fırsatım olmadı diyebilirim” ve “Yok, onu hiç aklıma gelmedi” ifadelerini kullanarak bu boyutla ilgili herhangi bir uygulama yapmadığını belirtmiştir. Bu görüşleri etkinlik değerlendirme boyutuna yönelik farkındalığında eksiklik olduğunu göstermiştir.

Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde ise Nazım öğretmenin etkinlik değerlendirmeye yönelik bazı uygulamaları gözlenmiştir. Örneğin birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan beşinci gözlemde etkinlik değerlendirme kapsamında öğrencilere dersin konusuna ilişkin alıştırma soruları içeren bir çalışma kağıdı dağıtmış ve ders bu soruların yanıtlanmasıyla tamamlanmıştır (Görsel 4.10).



Görsel 4.10. *Etkinlik değerlendirmede çalışma kağıdı kullanma*

Birinci öğretim döneminde 22.12.2014 tarihinde yapılan altıncı gözlemde de etkinlik değerlendirme boyutuna ilişkin bir uygulama gözlenmiştir. Bu gözlemde konunun bir bölümünün anlatımı sonrası Nazım öğretmen öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını sormuştur. Ancak öğrencilerin yanıt vermesini beklemeden konunun diğer bölümünü anlatmaya devam ettiği gözlenmiştir. Bu durum etkinlik değerlendirme boyutuna ilişkin bir girişimde bulunduğunu ancak bu uygulamayı tamamlamadığını göstermiştir.

İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerin sadece birinde etkinlik değerlendirme uygulaması gözlenmiştir. 13.04.2015 tarihinde yapılan 10. ders gözleminde Nazım öğretmen önceki haftalarda işlenen konulara ilişkin sorular sorarak öğrencilerin bu konulara yönelik öğrenmelerini değerlendirmeye çalışmıştır. Bununla birlikte bu uygulama çok kısa sürmüştür.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede aynı boyuta ilişkin sorulan soruya verdiği yanıtta Nazım öğretmen bu boyuta ilişkin farkındalığında eksiklik olduğunu aşağıdaki şekilde vurgulamıştır:

Araştırmacı: Sınıfta planladınız, uyguluyorsunuz. Uygulama sırasında öğrenciler hedefe ulaştı mı, ulaşmadı mı, bu boyutta öğrencileri nasıl değerlendirdiniz?

Nazım: Bu nasıl gözlemlenir bilmiyorum. Ben bir kere dedim öğrencilerime, benim bir cümlem bile sizin aklınızda, hayatınız boyunca kalacaksa, bu beni mutlu eder. Ama bir öğrencim, hocam sizi dinlemeyi çok seviyorum diye. İnşallah bir şeyler kalır akıllarında. Bilmiyorum bu şey olur mu? Hedefime ulaşmış mıyım? (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin etkinlik değerlendirme boyutundaki farkındalığının yüksek olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinlik değerlendirme boyutuna yönelik soruda bu boyutta bilgi eksikliğinin olduğunu ifade etmiş ve gerçekleştirdiği uygulamaların bu kapsama girip girmediğinden emin olmadığını vurgulamıştır.

Etkinlik değerlendirme boyutuna ilişkin toplanan tüm veriler incelendiğinde Nazım öğretmenin deneyim başında yansıttığı bu boyuta yönelik farkındalığındaki eksikliğin ilk yıl mesleki deneyimi boyunca ve öğretim yılı sonunda da olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta birkaç etkinlik değerlendirme girişimi dışında herhangi bir uygulamanın gözlenmemesi ve yapılan görüşmelerde de bu konuda eksiklik hissettiğini ifade etmesi Nazım öğretmenin etkinlik değerlendirme boyutuna yönelik farkındalığındaki eksikliğin, ilk yıl mesleki deneyimleri sonunda devam ettiğini göstermiştir.

Öğretim uygulamaları kapsamında Nazım öğretmenin geri bildirim ve düzeltmeleri boyutunda değişimin olup olmadığı da araştırma kapsamında incelenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Nazım öğretmen geri bildirim boyutunda sözlü pekiştirme ve ödül kullandığını belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Ben onu, bravo diyorum, aferin, daha çok bravo kullanıyorum. Kendisini şey hissetmesin diye çocuk tebrikler, aferin diyorum. Çok güzel, nereden biliyorsun tarzı veya çok az da belki çikolata, bunu bilene çikolata hesabı yapıyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Düzeltilme boyutunda ise Nazım öğretmen öğretmen düzeltme ve akran düzeltme kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Önce soruyorum, hata yaptı mı? Olsun, korkmayın, burada not vermiyoruz. Korkacak bir şey yok. O, onu yapamadı mı, diğerine geçiyorum. Hadi Ali yanlış yaptı, düzelt. O da olmazsa, birkaç kişiye daha soruyorum. O olmazsa artık söylüyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme). O soruyu başka birine, dinle bak. Hadi bak, bu doğru cevap verecek. Özellikle o yanlış yapınca, özellikle istekli öğrenciler artık benim için ön plana geçiyor (Nazım öğretmen, DB görüşme).

İlk yıl mesleki deneyimi sürecinde Nazım öğretmenin geri bildirim ve düzeltme tercihlerinde de bir değişim belirlenmemiştir. Nazım öğretmenin geri bildirim olarak öğretim yılı boyunca sözlü pekiştirici kullandığı tespit edilmiştir. Bu uygulaması birinci öğretim döneminde 15.12.2014, 22.12.2014 ve 14.01.2015 tarihlerinde gözlenmiştir. Bu gözlemlerde yönelttiği soruları ya da konuya ilişkin alıştırmaları sorularını doğru yanıtlayan öğrencilere, ‘afetin’ diyerek geri bildirim verdiği görülmüştür.

Nazım öğretmenin sözlü pekiştirici uygulaması ikinci öğretim döneminde 23.02.2015 ve 13.04.2015 tarihinde yapılan gözlemlerde de tespit edilmiştir. 23.02.2015 tarihindeki gözlem sırasında sınıfta öğretmenin verdiği kitaptaki örnekleri güzel bir şekilde sesli olarak sınıfta okuyan bir öğrenciye ‘güzel okuyorsun sen’ diyerek sözlü pekiştirici vermiştir. 13.04.2015 tarihinde yapılan gözlemlerde de ders süresinin başında ödevlerini zamanında ve düzenli şekilde yapan bir öğrencinin gelecekte çok başarılı olacağını sınıfta sesli olarak ifade ettiği gözlemlendi. Aynı derste dersin konusuna ilişkin doğru bilgi vererek örneklerin anlaşılır olmasına katkı yapan öğrencilere sözlü pekiştirici verdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde ‘Farsça’ dilinin hangi ülkeyle ilişkili olduğu sorusunu doğru yanıtlayan bir öğrenciye de sınıfta yüksek sesle ‘bravo’ diyerek sözlü pekiştirici kullandığı gözlemlendi. Nazım öğretmenin sözlü pekiştirici öğretim yılı boyunca kullanması geri bildirim tercihinde herhangi bir değişim yaşamadığını göstermiştir.

Öğretim uygulamaları kapsamında Nazım öğretmenin düzeltme tercihlerindeki değişim de incelenmiştir, ancak bu boyuta ilişkin bir değişim belirlenmemiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede akran ve öğretmen düzeltme kullanmayı tercih ettiğini vurgulayan Nazım öğretmenin akran düzeltme uygulamasını birinci öğretim döneminde sıklıkla kullandığı gözlenmiştir. 08.12.2014, 22.12.2014 ve 14.01.2015 tarihlerinde yapılan gözlemlerde öğrenciler alıştırmaları sorularını yanlış yanıtladıklarında sınıftaki diğer öğrencilere yönelerek akran düzeltme kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca 08.12.2014,

15.12.2014 ve 22.12.2014 tarihlerinde yapılan gözlemlerde öğrenciler hata yaptıklarında öğretmenin kendisi tarafından düzeltmeler yapıldığı gözlenmiştir. Bu gözlemlerde Nazım öğretmenin öncelikle akran düzeltmeyi kullanmaya çalıştığı, ancak doğru yanıtı sınıftaki diğer öğrencilerden alamadığında öğretmen düzeltme kullanmaya yöneldiği görülmüştür. Bu durum Nazım öğretmenin öncelikle akran düzeltmeyi kullanmayı tercih ettiğini, etkili olmadığına öğretmen düzeltmeye yöneldiğini göstermiştir. Bu boyutta hata yapan bir öğrencinin kendisinin düzeltme yapmasına yönlendirme uygulaması sadece 22.12.2014 tarihinde yapılan gözlemde tespit edilmiştir. Bu derste Nazım öğretmenin alıştırma sorusunu yanlış yanıtlayan bir öğrenciye yanıtla ilişkin ipuçları sunarak onu kendi düzeltmesini yapmaya yönlendirdiği gözlenmiştir.

Birinci öğretim döneminde gözlenen uygulamalarla ikinci öğretim dönemindeki uygulamalar karşılaştırıldığında Nazım öğretmen tarafından ikinci öğretim döneminde yapılmış herhangi bir düzeltme uygulamasına rastlanmamıştır. İkinci öğretim döneminde yapılan dört gözlemde de bu uygulamaya ilişkin bir bulgu elde edilmemiştir. Deneyim sonunda yapılan görüşmede ise Nazım öğretmen akran düzeltme ya da öğrencilerinin kendi düzeltmelerinden bahsetmemiştir. Bu görüşmede düzeltme uygulamalarında herhangi bir değişimin olup olmadığı sorulduğunda Nazım öğretmen bir değişim fark etmediğini ve çoğunlukla öğretmen düzeltme kullanmayı tercih ettiğini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin belirttiği iki görüş aşağıdaki gibidir:

Aynıydı. Çocuğa öğrensini diye soruyordum. Derse katılan öğrencim oldu. Hata yaptığında, 'bu değil' diyerek, esprili bir şekilde düzelttim... Yok. Emin olmadığım herkesi tahtaya kaldırmaya çalıştım. Zaten çıktılar, hatalarını tahtada düzelttim (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmenin öğretim yılı sonunda belirttiği görüşler incelendiğinde öğretmen düzeltmeyi tercih ettiği görülmektedir. Bu uygulamasında da herhangi bir değişim olmadığını belirtmiştir.

4.2.1.5. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde eğilimlerindeki değişime ilişkin bulgular

İlk yıl mesleki deneyimi sürecinde Nazım öğretmenin eğilimleri incelendiğinde öğrenci rollerine ilişkin eğiliminde bir değişim belirlenmemiştir. Bununla birlikte Nazım öğretmenin eğilimlerinde öğretmen rolü ile kişisel ve mesleki gelişim boyutlarında değişimlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu değişimlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Nazım öğretmenin deneyim başında yapılan görüşmede vurguladığı öğretmen rolüne ilişkin eğilimleri incelendiğinde öncelikle alan bilgisi yüksek düzeyde olan bir öğretmen rolüne yönelik eğilimi olduğu belirlenmiştir. Bu eğilimine ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Hani bunu şu anda bilmiyorum ama hocam şey derim ben. Çocuk arkanızdan konuşabilir, biz de konuştuk. Eleştirebilir ama şunu demesinler; Nazım hoca kötü not verdi, Nazım hoca şöyle. Her şeyi desinler ama Nazım hoca bir şey bilmez, bir şeyden anlamaz, çok bilgisiz, demesinler. Benim için öncelik bu... Bu bir şeyden anlamıyor. Çünkü hocam o zaman diğer örnek olabileceğiniz, örnekliliğinizi de etkiliyor. Zaten bu bir şeyden anlamaz ki, otoriteniz de etkileniyor (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin belirttiği görüşler incelendiğinde yüksek düzeyde alan bilgisine sahip olan bir öğretmen rolü eğilimini benimsediği görülmektedir. Öğrencilerin alan bilgisi yetersiz bir öğretmen algısına sahip olduklarında öğretmenin otoritesinin de olumsuz etkilendiği görüşünü vurgulamıştır. Bu duruma bağlı olarak Nazım öğretmenin otoriter olma öğretmen rolüne yönelik bir eğiliminin olduğu da görülmektedir. Bu eğilimini “Otorite hocam. O konuda, sınıfın, bilgisiz olduğunuz zaman istediğiniz her şeyi yapın. Sınıfta disiplin sağlayamıyorsunuz (Nazım öğretmen, DB görüşme)” görüşünü belirterek vurgulamıştır. Bu görüş dikkate alındığında Nazım öğretmenin otoriteyi sağlamaya yönelik eğilimini ifade ettiği görülmektedir. Bu otoriteyi sağlamada yüksek alan bilgisine sahip olmanın önemini ifade ederek iki durum arasındaki ilişkiyi vurguladığı da görülmektedir.

Nazım öğretmenin öğrencilerle iletişimde öğretmen rolüne ilişkin eğilimleri incelendiğinde tatlı sert deneyim başında yapılan görüşmede “Tatlı sert. Mesafe öyle ulaşılamaz değil de, öyle çok lakayt da değil. Nazım hoca arada espri yapar ama ders mutlaka işleriz desinler (Nazım öğretmen, DB görüşme)” ifadesini belirtmiştir.

Deneyim başında yapılan görüşmede Nazım öğretmen bir aday öğretmen olarak öğretmen rolüne ilişkin görüşlerini de ifade etmiştir. Bu boyuta ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Geç oldu çok fazla edebiyatçı vardı derse giremedik. Genelde ilk atama yeri olmadığı için hep hocalarımız evli. Hepsi yaşını başını almış hocalar. Kıdem olayına girmeye çalışan var ama öyle bir şey yok aslında. MEB’de de, teamülde de yok o. Siz de bilirsiniz. Ben de onun gibi öğretmenim. Ben bunu ispatlamaya çalışıyoruz diğer hocamla beraber... Hocam her şeyde adaysınız olayına girebiliyorlar. Ben bu kadar aday lafını, ben arkadaşlarıma da soruyorum. Derslerine giriyorlar öğretmen gibi. Tabi bizim gibi olanlar da vardır ama biz bunu engellemeye çalışıyoruz. Mücadelemiz bu yönde... İdare işler, siz zaten bunu yapmak

zorundasınız hesabına giriliyor... Empati kurarsak, okulda 1200 kişilik okul iki tane müdür yardımcısı var. Bir tane memuru bile yok belki tamam. Bu bizim de görevimiz olabilir. Olmasa bile yapsak devletin işi, öğrencilerin işi görülüyor ama bunu bize, siz adaysınız zaten, siz çömezsiniz olayına giriliyor. O rahatsız ediyor bizi. Derse girmediğimiz zaman biz yeni okula gittik, biz oturuyoruz, ense yapıyor hesabı aday hocam anlatabildim mi? Sanki biz zorunluymuşuz gibi ayak işleri biraz. Gevşek bıraksaydık o öyle gidebilirdi. Öyle bir riski var (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin aday öğretmen rolüne ilişkin belirttiği bütün görüşlerinde bu rolüne ilişkin olumsuzlukları ifade ettiği görülmektedir. Görüşleri incelendiğinde kendisine aday öğretmen olarak verilen okul yönetimiyle ilişkili görevlerden rahatsızlık duyduğu görülmektedir. Bu role ilişkin olarak kendisinin aday öğretmen olmasından dolayı bu tür işleri yapması gerektiği yönündeki bir öğretmen rolü algısından memnun olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlik yaptığı okuldaki diğer öğretmenlerle olumlu bir iletişim kurma eğilimini belirttiğini aşağıdaki ifadeyle belirtmiştir:

Kardeşleri olarak görüyorlar, sağ olsunlar. Hocalarla ilişkilerimiz iyi ama o dediğim sıkıntılar da oluyor. O insanın mizacıyla alakalı ben zorlanmayan biriyim. Gayet sıcak. Özel hayatımızı da konuşuyoruz (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Okuldaki diğer öğretmenlerle iletişimine yönelik soruya verdiği yanıt incelendiğinde Nazım öğretmen diğer öğretmenlerin kendisini kardeşleri gibi görmesinden memnun olduğunu belirtmiş ve olumlu bir iletişimi olduğunu vurgulamıştır.

Nazım öğretmenin öğretmen rolü eğilimine ilişkin görüş bildirdiği diğer bir boyut ise, toplumdaki öğretmen rolüne ilişkindir. Bu boyutta belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Siz ne düşünüyorsunuz bilmiyorum ama öğretmenlik eskiden nasıl, onu da bilmiyorum. Belki eskiden de böyleydi. Öğretmenin toplumda çok bir değeri olduğunu düşünmüyorum. Bunu hissedebiliyorsunuz. Sadece atanma, devlete kapak atma. Sizi böyle görüyorlar... Toplumda, sonuçta en azından bir anlayış, senin evde eğitemediğini, sen bize gönderiyorsun. Biz muhatabız. O saygıyı bari duysalar. O yok yani. Hani beleşten tatil yapıyorsunuz. Tamam, tatili yapıyorsunuz ama öğrenci yok. Ben niye okulda olayım (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan iki görüşü incelendiğinde öğretmen rolünün toplumda değerli görülmediğini belirttiği görülmüştür. Toplum tarafından devlet kurumunda çalışmaya başlayıp meslek sahibi olmuş bir birey olarak algılandıklarını vurgulamıştır. Bu algıdan rahatsızlık duyduğunu ve kendilerine yeterli düzeyde saygı duyulmadığını belirtmiştir.

Nazım öğretmenin deneyim başında öğretmen rolüne ilişkin eğilimlerine yönelik birçok görüş bildirdiği görülmektedir. Bu rollerden deneyim başında vurguladığı alan bilgisi yüksek bir öğretmen rolünü öğretim yılı sonuna kadar sürdürdüğü gözlenmiştir. Öğretim yılı boyunca yapılan tüm gözlemlerde alan bilgisi yüksek olan ve bu bilgileri aktarmaya çalışan bir öğretmen rolü yansıttığı belirlenmiştir. Örneğin 15.12.2014 tarihinde yapılan gözlemde ders içeriğiyle ilgili açıklamalar yaparken yazarların yaşamlarına ilişkin detaylı bilgiler vermeye çalıştığı ve dersin odağının dışında detaylı bilgiler sunduğu gözlenmiştir. Bu tür uygulamalarının nedeni gözlem sonrası yapılan görüşmelerde kendisine sorulduğunda aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Hem çocukların genel kültürü açısından. Bizim için çok ünlü olup da ama çocuklar bilmiyor. Aslında bu çok doğal da karşılanabilir çünkü çocuklar daha lisedeler. Biz biliyoruz diye onları da kendimizle karşılaştırmamız lazım. Burada öğrenecekler sonuçta (1. dönem 5. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Mesela doğu batı demiştim. Onu mesela bir kaç derstir tartışıyoruz, doğu batı meselesini. Yani çocukları da ilgilendiren bir şey olduğu için. Edebiyat biliyorsunuz aslında, doğu batı, aslında bizim edebiyatımız doğu batı çekişmesine dayalıdır. Daha çok bunun içinde din yatar yaşantı, bütün her şey içine. Çocuklar da zaten bu toplumun vatandaşı bireyi olduğu için ilgilerini çeken kendilerinden bir şey bulacakları bir ders aslında. Mesela sadece eser yazar değil de bunlara da girdiğim zaman çocuklar dinliyor (2. dönem 8. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 23.02.2015).

Nazım öğretmenin gözlem sonrası yapılan görüşmelerde belirttiği görüşler incelendiğinde öğretim programında bulunan içerikle sınırlı kalmayıp konuyla ilişkili detaylı bilgi aktarmaya çalıştığı görülmektedir. Bu durumun nedenini ise öğrencilerin bilgi birikimlerini geliştirme rolünü vurguladığı görülmektedir. Bu öğretmen rolünü öğretim yılı boyunca yansıtmaması bilgi aktaran öğretmen rolünde bir değişim olmadığını göstermiştir.

Öğretmen rolündeki değişime ilişkin olarak Nazım öğretmenin öğretim yılı içerisinde öğrencilerde olumlu davranış geliştirme boyutuna önem vermeye başladığı belirlenmiştir. İkinci öğretim döneminde 13.04.2015 tarihindeki 10. gözlem sonrası yapılan görüşmede Nazım öğretmen aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Doğal olarak şuna inanırım, kimse okumak, herkes başarılı olmak zorunda değildir. Akademik başarıyı üstte tutan, onu önemseyen birisi değilim açıkçası. Çok fazla öğrenciye müdahale etmeyen birisiyim. Genel olarak hayatımda da öyledir. Burada da öyle sınıfın ortamını çok fazla bozmuyorsa, çok fazla olağan dışı durum yoksa açıkçası öyle şunu yapmamalılar diye gayret edeyim, ben de pek yok. Ama şu ara elimden geldiğince örnek olabiliyorsam, hayat tarzımla örnek olabileyim. Bazen onu fark edebiliyorum. Öğrencilerin

örnek aldığımı hissedebiliyorum, ‘vay be!’ dediklerini duyuyorum, hoca böyle yapıyor, biz de böyle. Onu hissedebiliyorum. Benim amacım böyle. Zaten çok bir şey de elimden gelmez. O çocukların hayatında ne kadar yer kapladığım, o konuda da şüphelerim var. İki saat derse giriyorum. Bazen görmezden geliyorum bazı hareketlerini. Ne kadar onun yanında şey yapabilirim ki diyorum. Ne kadar, hayatının neresindeyim onun? Sorguluyorum. O yüzden çok müdahaleci, öğrenciyi şey yapan birisi değilim (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde öğrencilerde olumlu davranış geliştirme boyutuna önem vermeye yönelik görüşünü belirttiği görülmektedir. Bu boyutta kendi davranışlarıyla örnek olmaya önem verdiğini belirtmiştir. Görüşmede ayrıca başarı odaklı olmayan öğrencileri öğrenmeye zorlamama eğilimini de ifade etmiştir. Böylece başarı odaklı olmayan bir öğretmen rolünü vurgulamıştır. Öğrencilerde olumlu davranış geliştirme ve başarı odaklı olmama eğilimine bu görüşmeye kadar olan gözlemlerde ve yapılan görüşmelerde elde edilen verilerde rastlanmaması Nazım öğretmenin eğilimlerinde bir değişimin göstergesi olarak ifade edilebilir. Öğretmen rolünde bu doğrultuda bir değişimin olduğuna ilişkin diğer bir bulgu da öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede elde edilmiştir. Bu görüşmede Nazım öğretmenin öğretmen rolüne yönelik soruda belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

İyi insan, örnek olabilmek. İyi insan olabilmelerini sağlamak, çalışkanlık olur. Bir öğretmenin, en azından bir meziyeti öğrencilerine verebilmesi lazım. Çalışkanlık olur, dürüstlük olur, yalan söylememek olur. Onu şey yapabiliriz. Benim ilk önceliğim bu... Bir gün şey dedim, ‘arkadaşlar sizi bu kadar seveceğimi zannetmemiştim’ diye bir cümle kullandım. Çocuklar ondan sonra bana bağlandılar. Mesela pasta börek yapıyorlardı, beni çağırıyorlardı. Mesela performans görevi verdim. Genelde zamanında alamayız. Bir haftalık süre verdim. O gün hepsi masamdaydı. O sınıfla ayrı bir bağımız oldu (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmenin görüşleri incelendiğinde öğretmen rolüne ilişkin olarak olumlu davranış, çalışkanlık, dürüstlük gibi özellikler boyutunda örnek olma eğilimini vurguladığı görülmektedir. Bu rolünü önceliği olarak ifade etmiştir. Belirttiği diğer görüşte ise öğrencilerin başarıları yerine onlarla kurduğu olumlu iletişimin önemini vurgulamış ve bu olumlu iletişimin öğrencilerin derslerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmelerini de olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Başarıya odaklı olma yerine, öğrencilerle olumlu iletişim kurma eğiliminin öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde baskın olmaması ve yapılan görüşmelerde kendisi tarafından ifade edilmemesi dikkate alındığında, bu boyuta ilişkin öğretmen rolünde bir değişimin olduğu ifade edilebilir.

Nazım öğretmenin öğrenci rollerine ilişkin eğilimlerinde ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde bir değişim belirlenmemiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Nazım öğretmen öğrenci rollerine ilişkin eğilimini aşağıdaki görüşleriyle açıklamıştır:

Sınava, tamamen sınava odaklı öğrenci olmasın. Robot olmasın tabi ki. Gidip de böyle hani robot gibi, saygı değil de, sevsin de saygı duysun. Korkuyla yapmasın... İyi bir öğrenci, ders çalışması, sınava odaklı değil. İyi bir insan olması, iyi bir vatandaş olması (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Bu görüşler incelendiğinde, Nazım öğretmenin deneyim başında, sadece sınavlara odaklı olarak ders çalışan bir öğrenci rolü benimsemediği görülmektedir. Ayrıca saygılı olan, olumlu davranışlara sahip olan ve iyi bir vatandaş olmaya çalışan bir öğrenci rolü eğilimi olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda davranış gelişimine önem verdiğini vurgulamıştır.

Nazım öğretmenin öğrenci rolüne ilişkin eğilimi ilk yıl mesleki deneyimi boyunca benzer doğrultuda olmuştur. Öğretim yılı boyunca, kendisine saygı duyan ve derslerde öğretmenin açıklamalarını dinleyen bir öğrenci rolü eğilimini yansıtmıştır. Gözlem yapılan derslerin büyük bir bölümünde öğrenciler öğretmen tarafından yapılan ya da kaynak kitaplardan sesli olarak okunan açıklamaları defterlerine yazma rolünde olmuşlardır (Görsel 4.11).



Görsel 4.11. Öğrencilerin açıklamaları not almaları

Bununla birlikte bazı derslerde öğrencilerin ders konularına ilişkin alıştırmaları yapmak için tahta önüne geldikleri gözlenmiştir. Örneğin birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan ders gözleminde öğretmenin gönüllüler arasından seçtiği öğrenciler tahtada alıştırmaları yapmışlardır (Görsel 4.12).



Görsel 4.12. Öğrencilerin alıştırmaları tahtada çözmeleri

Bu gözlem sonrası yapılan görüşmede Nazım öğretmen bu tür uygulamaları yapma nedenini, öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlamaya çalışması olarak açıklamıştır. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin derse aktif olarak katılması ve öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması. Dinleyerek bir kısmını öğrenebiliyorlar. Dinleyerek, yazarak ve benimle iletişime geçerek çok daha iyi verim alınabiliyor o yüzden ve daha çok, fark ettiyseniz, çeşitli öğrencileri kaldırıyorum (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Öğrencilerin, öğretmen tarafından yapılan açıklamaları dinlemeleri ve istenildiğinde yazmaları, bazı derslerde alıştırmaları tahtada yapmaları rolleri öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Nazım öğretmenin öğrenci rolüne ilişkin eğiliminde bir değişimin olmadığı görülmüştür. Nazım öğretmen öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de öğrenci rolüne ilişkin eğilimini benzer şekilde ifade etmiştir:

Derse çocuk çok ilgisiz ama size karşı olan saygısı, sevgisi çok oluyor. Dediğim gibi o çocuk sınıfta kalmış fakat bana öyle bir davranıyor ki, o da ideal bir öğrenci benim için. İdeal öğrenci nedir diye tanımlayabilecek tecrübeye değilim şu an. Saygısızlık olmadığı için pek bir şey diyemem. Eskiden şaşırırdım. Öğretmenle belki alay ediyor gibi görünüyordu ya, nasıl yapar derdik ama şunu gördüm. Aktif, fırlama öyle öğrencileri daha çok seviyoruz galiba. Şunu fark ettim, en sert gibi görünen hoca bile o tür öğrencileri şey yapmıyor. Ahlaklı olsun, hiç konuşmasın böyle bir şey yok yani (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Öğretim yılı sonunda Nazım öğretmen tarafından belirtilen yukarıdaki görüş incelendiğinde öğrenci rolüne yönelik başarı odaklı bir eğilimi olmadığı görülmektedir. Öğretim yılı başında belirttiği ve öğretim yılı boyunca yansıttığı, saygılı ve olumlu davranışlar gösteren öğrenci rolü eğiliminin öğretim yılı sonunda da kendisi tarafından belirtilmesi bu eğiminde bir değişimin olmadığını göstermiştir.

Eğilimler boyutunda Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde mesleki ve kişisel gelişime yönelik eğilimlerindeki değişimler de incelenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Nazım öğretmen mesleki gelişimine yönelik eğilimlerini aşağıdaki görüşleriyle açıklamıştır:

Hocam şu an geldiğimden beri kitap okuyorum. Yine Salah Birsal ve biyografi var, yabancı bir yazarın. Bence bizim edebiyat konusunda mesleki gelişimimizin şeyi kitaplar. Önce beğendiğimiz yazarı okuyarak. Yazara göre davranıyorum ben. İstemek de, beğenmek de kötü bir makale okuyabiliriz. Nasıl kötü roman yazılmış? Bunun örneği bu çünkü. Bu bizim işimiz ya. Başka normal vatandaş gibi değil de, onlar daha iyisini, yani onlar kendine zevk veren şeyleri okur. Ben şu anlamda, benim işim edebiyat olduğu için zevk almadığım kitabı da okumam gerekir... Belki benim ilk dediğim gibi kitaplar. Artık genelde bu hepsini tamamlar ama daha faal olunabilir. Konferanslar olur, buna gidilebilir. Belki siz bir konferans verebilirsiniz (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan görüşleri incelendiğinde mesleki gelişimi boyutunda alanına ilişkin kitapları okuma eğilimine önem verdiği görülmektedir. Bu doğrultuda edebi boyutta iyi ve kötü örneklerle ilişkin okumalar yaptığını belirtmiştir. Mesleki gelişimde kitap okuma dışında mesleğe yönelik konferanslara katılma eğilimini vurguladığı belirlenmiştir.

Nazım öğretmenin deneyim başında vurguladığı alanına ilişkin okuma yapma eğilimini öğretim yılı boyunca sürdürdüğü belirlenmiştir. Bu boyuta ilişkin birinci öğretim döneminde 14.01.2015 tarihindeki gözlen sonrası yapılan görüşmede aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Yine olağan kitap okumalarım, dergi okumalarım olur ama ayrıyeten muhtemelen olmayacak. Onu dönem içinde yapıyorum (1. dönem 7. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 14.01.2015).

Bu görüşmede Nazım öğretmene birinci dönem sonrası iki haftalık tatilde mesleki gelişimine yönelik yapmayı planladığı etkinlikler sorulmuştur. Belirttiği görüşten alanıyla ilgili kitap ve dergileri okumaya devam edeceği bu etkinlikler dışında herhangi bir mesleki gelişim etkinliği planlamadığı anlaşılmaktadır. İki haftalık ara tatilden sonra yapılan ilk gözlem sonrası yapılan görüşmede, mesleki gelişim boyutunda neler yaptığı sorulduğunda aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Hocam şeyde bir 11/G diye bir sınıfım var en çok zorlandığım. O sınıfla ilgili düşüncelerim vardı zaten tatile giderken. Benim amcam edebiyat öğretmeni. Amcam da XXXX'da. Onla konuştum. Ondan bir şeyler almaya çalıştım, onun tecrübelerinden. Yine tabi ki sınıftaki durumum hakkında, sınıftaki okul düzeni, genel olarak eğitim düzeni hakkında düşüncelerim ve sohbetlerim oldu. Kardeşlerimle de oldu. Amcamla oldu. Annemle babamla oldu. Öğrenciye nasıl yaklaşılabilir. Kardeşlerime sordum çünkü onlar da, liseyi yeni bitirdi mesela birisi. Nasıl davranmalıyım, diye sordum onlara (2. dönem 8. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 23.02.2015).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin tatil süresinde kendisiyle aynı alanda öğretmenlik yapan bir akrabasının deneyimlerinden yararlanma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin özelliklerini daha iyi anlamaya yönelik öğrenci olan kardeşlerinden görüş aldığını belirtmiştir. Bu eğilimi mesleki gelişim boyutunda deneyim başında ve birinci öğretim dönemi boyunca göstermediği bir eğilim olarak ifade edilebilir. Ayrıca sorunları çözmeye yönelik bir çaba içerisinde olması ve bu konuda çeşitli görüşler almaya yönelmesi mesleki gelişime önem verme eğilimi göstermeye başlaması olarak yorumlanabilir. Bu eğilimini ikinci öğretim döneminde 13.04.2015 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede de aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Kendimi hiçbir zaman, kendimi çok yeterli görmedim. Görmek de istemem. Her zaman öğrenci olarak kalmalıyız. Öğrenmeye muhtacız sürekli. Zaman neyse 50 yıl sonra da öyle olmasını isterim. Gelişme var mı? Açıkçası bu sene kendimi bu konuda var olan bilgilerim, çok bu sene için söylüyorum geliştirdiğimi söyleyemem. Çok verimli bir kitap okuma şeyim olmadı. Yine de hiç olmadı demiyorum ama olmadı. Bunun sebebi neler? Belki okulun verdiği yorgunluk. İlk senenin verdiği yorgunluk. Çalışma hayatına alışmak gerek. Devlet bürokratik işler, Eskişehir'e alışma süreci, kış ağır geçti belki onlar olabilir. Okul dışında akademik gelişimim bu sene verimli olduğunu söyleyemem (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde mesleki gelişimine istediği düzeyde zaman ayıramadığını belirttiği anlaşılmaktadır. Kitap okuma etkinliği yaptığını ancak yeterli düzeyde görmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte belirttiği görüşün mesleki gelişime önem verme eğilimini yansıttığı anlaşılmaktadır. Bu konuda kendisini yeterli görmemesi gerektiğini ve sürekli öğrenmeye muhtaç olduğunu vurgulamıştır.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de Nazım öğretmen mesleki gelişime yönelik görüşlerini belirtmiştir. Bu kapsamda mesleki gelişimine yeterli düzeyde zaman ayıramadığını aşağıdaki görüşü belirterek vurgulamıştır:

Bu yıl benim dinlenme yılımdı diyebilirim. Arkadaşlarıma dedim, bu sene hiçbir şey yapmak istemiyorum çünkü tahsil hayatımın getirdiği bir ağırlık, yorgunluk vardı, onu attım. Mesleki gelişim bakımından daha önceki kredimi tükettiğimi söyleyebilirim. Daha önceki birikimi kullandım ama bu yaz bir şeyler yapmam lazım. Öğrenciye dönüp dolaşıp aynı şey anlatılmaz. Bir öğretmenimiz vardı. Aynı hafta, aynı konu her sene aynı fıkrayı anlatırdı. Öyle bir öğretmen olmak istemem (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde mesleki gelişimine yeterince zaman ayırmadığını açıkça ifade ettiği görülmektedir. Ancak böyle bir eğiliminin olmadığını ve mesleki gelişimine yönelik etkinlikler yapmayı planladığını belirtmiştir. Öğretim yılı boyunca mesleki gelişimi için yaptığı etkinliklere ilişkin olarak ise aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Öğretmenlerden fikir aldım. Onların tecrübeleri bana ışık... Hocalarımla konuştum. Eski hocalarla. Üniversite hocalarımla da görüşüyorum o anlamda ama ilerde ben yine görüşeceğim. Mutlaka soracağım şeyler olacak. Benim tecrübe. Hatta kardeşim var. O tabi genç. Ona falan sordum. Bir de onların açısından bakmaya çalıştım (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yapılan görüşmede Nazım öğretmenin belirttiği yukarıdaki görüşlerden öğretim yılı boyunca mesleki gelişim kapsamında diğer öğretmenlerin ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki öğretim elemanlarının görüşlerinden yararlandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencileri tanıma amacıyla kendi kardeşlerinin görüşlerinden yararlandığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde mesleki gelişime yönelik eğilimlerine yeterince zaman ayıramaması deneyim başında vurguladığı görüşlerinden farklı görünmektedir. Bu durum bir değişim olarak ifade edilebilir. Ayrıca deneyim başında mesleki gelişime ilişkin deneyimlerden öğrenmeyi vurgulamayan Nazım öğretmenin öğretim yılı içerisinde ve sonunda yapılan

görüşmelerde deneyimli öğretmenlerin, akrabalarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinden yararlanma eğilimi göstermesi bu boyutta bir değişimin olduğunu göstermiştir.

Kişisel gelişime yönelik eğilimleri boyutunda ise Nazım öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede aşağıdaki görüşünü belirtmiştir:

Hocam ben zaten işimiz edebiyat. Aynı zamanda edebiyatın kişisel gelişim olarak şu anda Eskişehir'e yeni geldim. Girdiğim bazı XXXXX diye bir kurum vardı. Orası çok hoşuma gitmedi artık gitmiyorum da. Bir şey arıyorum kendime. Eskiden tiyatroyla ilgileniyordum, bıraktım. Kursa başvurdum olmadı. Bir eleme sistemi vardı olmadı. Sinemayla ilgileniyorum, hani boş film değil de, sinema konusunda kendimi uzman olarak görmeye çalışıyorum. Spor salonuna gidiyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin kişisel gelişim boyutunda yeni bir şehre yerleşmesi ile birlikte sosyal ve kültürel etkinliklere katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kültürel etkinlikler düzenleyen bir sivil toplum örgütünde yapılan etkinliklere katıldığını, tiyatro kursuna başvurduğunu, sinema etkinlikleri ile ilgilendiğini ve spor yaptığını belirtmiştir.

Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde kişisel gelişimine yönelik eğilimindeki değişim incelendiğinde deneyim başında belirttiği sinemaya gitme ve spor yapma gibi kültürel ve sportif etkinliklere öğretim yılı içerisinde yeterince zaman ayıramadığını vurguladığı görülmektedir. Bu bulguya ilişkin olarak 15.12.2014 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Şu an ona çok zamanım oluyor mu? Olmuyor. Tabi kişisel nedenler de var ama yakın zamanda onu. Kafamda sürekli bir plan var ama hani şu andaki kişisel gelişimim durdu diyebilirim ama plan var. Umarım olacak yakın bir zamanda tekrar (1. dönem 5. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Nazım öğretmenin görüşü incelendiğinde kişisel gelişim etkinliklerine yeterli düzeyde zaman ayırmadığını belirttiği görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak kişisel nedenleri olduğunu ifade etmiştir. İkinci öğretim döneminde 16.03.2015 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede ise Nazım öğretmen aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Üniversite yıllarımda da tiyatroya çok giden biriydim. Eskişehir'de de yeni yeni açıldım açıkçası. Bunu belki iki üç ay önce sorsaydınız bir şey diyemezdim ama şimdi belki bahar da geldi havalardan da kaynaklı. Biletlerim var şu an gidilecek konserler var. Senfoni orkestrasıdır, tiyatrolardır. Mesleki, kültürel, sosyal açıdan geliştirecek şeyler bunlar çünkü. Kullanıyorum gördüğünüz gibi. O oyunu kullanabiliyorum anlatabildim mi? Öyle bir şey var. Şu an arttı diyebilirim (2. dönem 9. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 16.03.2015).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmen ikinci öğretim döneminde kişisel gelişimi için kültürel etkinliklere katılma eğiliminin arttığını belirtmektedir. Birinci öğretim döneminde bu konudaki eksikliğini belirtip ikinci öğretim döneminde bu tür etkinliklere daha fazla katılmaya başladığını belirtmiştir.

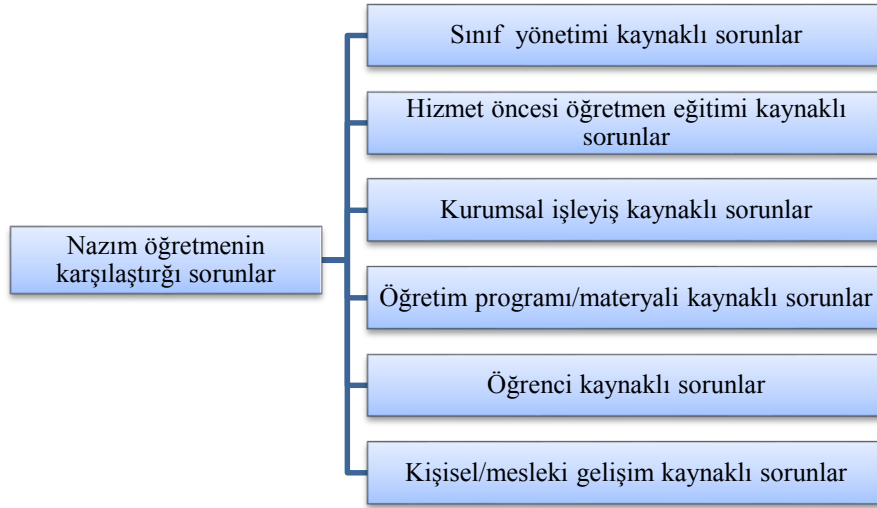
Nazım öğretmen kişisel gelişimine ilişkin görüşlerini öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de vurgulamıştır. Bu boyuta ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Bizim aslında en büyük şeyimiz, sermayemiz kitap diye düşünüyorum. Kitap okumalıyım. Tembellik yılımdı bu yıl. Çok yapamadım yine de okuyorum. Okuyup anlatacağız. Yazı yazmak bizim işimiz. Hocamız ‘nasıl matematik öğretmeni ya ben problem çözmeyi sevmiyorum, diyemezse edebiyat öğretmenin de yazmamaya hakkı yoktur’ derdi. Sadece kitap okumak değil, yazmam lazım. Yazıyorum da zaten. Şiir yazma yeteneğimin olmadığını inandığım için şiir okuyorum. Roman, hikayeye girişemiyorum zor, fakat mesela bir şey yazabilmeliyiz. Cuma günü bir öğrencim geldi, ‘hocam bir anı yazabilir misiniz’, hemen yazdım bir şeyler veya bir resmi şeye yazı yazabilmeliyiz. Edebiyat öğretmenlerinde de var. Bir rapor hazırlanacak, onu yazabilmeliyiz, Korkmamalıyız. O yüzden yazıyı da geliştirmem lazım... Tiyatrolara gitmeye çalıştım. Konserlere gittim. Yine yeterli düzeyde gitmedim ama gittim. Öğrenciyken de yapıyordum. Kitapçılar gezerim. Bazen şairler geldi. Edebiyat buluşmaları oldu, katılamadım. Tembellik yaptım. Tembellik yılım dedim ya (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmen kişisel gelişim boyutuna yönelik soruda öncelikle alanı ile ilgili yaptığı okuma ve yazma etkinliklerinden bahsetmiştir. Daha sonra kültürel etkinliklere katıldığını ancak katılımını yeterli düzeyde görmediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Nazım öğretmenin kişisel gelişime yönelik etkinliklere de mesleki gelişim boyutuna benzer şekilde yeterince zaman ayıramaması bir değişim olarak ifade edilebilir. Belirttiği görüşlerinde bu durumun nedeni olarak ise ilk yıl mesleki deneyim sürecini tembellik yılı olarak adlandırdığı anlaşılmaktadır.

4.2.2. Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynaklarına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında Nazım öğretmenden elde edilen veriler incelendiğinde Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde birçok sorunla karşılaştığı belirlenmiştir. Nazım öğretmenin bu dönemde karşılaştığı sorunlar Şekil 4.4’te sunulmuştur.



Şekil 4.4. Nazım öğretmenin karşılaştığı sorunlar

Nazım öğretmenle deneyim başında, gözlemler sonrası ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerle, gözlem ve açık uçlu ankete verdiği yanıtlar incelendiğinde ilk yıl mesleki döneminde karşılaştığı sorunlar altı tema altında toplanmaktadır. Şekil 4.4'te görüldüğü gibi araştırmada Nazım öğretmenin sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kurumsal işleyiş, öğretim programı/materyali, öğrenci ve kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlarla karşılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.2.1. Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar

Nazım öğretmenin sınıf yönetimi kaynaklı olarak davranış yönetiminde ve öğrencilerle iletişimde sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Davranış yönetimi boyutunda yaşadığı sorunlara ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Bizim okulda ben sonradan onu duydum bir tane 10. sınıflarda girdiğim bir sınıfta çocuk çok fazla bazen öyle çocuklar olur konuşur sizinle iletişime geçer ama çocuğa sempati duyarsınız çünkü kötü niyeti yoktur. Ama bir çocuk var. Sonradan öğrendim onu neden öyle rahat davrandığını. Ben çocukla sürekli sus bilmem ne diyorsun, sonra hocalarımdan birinden öğrendim. Çocuğun işte Mardinli aslen, mesela bir tanıdığı kabadayıymış. Ondan gelen bir güveni var ve bu konuda idare olsun, herhalde kimse bir şey yapmıyor diye düşünüyorum. Yapsa böyle olmaz. Öğretmenler de şikayetçi ama herkes sanırım bir şekilde olayı götürüyor, yuvarlanıp gidiyor. O yüzden onu artık öğrenci için dayak zaten olmaması lazım. Olsa bile suçlu yine öğretmendir. Orada artık yönetmelikler de kanunlar da bu yönde işliyor. Çocuğu susturmanın imkanı yok. Hani notla korkutamıyorsun döveceğim olmuyor. İşin hani gerçekleri konuşalım hocam o da olmuyor. Nasıl yapacağım ben bu işi çocuk anlamıyor. Bunu nasıl yapabilirim? Emek istiyor, düşünce istiyor. Bazen sabrınız yetmiyor. Siz de

insansınız. Bence burada top tamamen öğretmende değil, öğrencide. Öğrenci zaten belli durumu ondan onun almış olduğu güven zaten yapamıyorsunuz. Bu konuda idarenin bir çalışması olması lazım veya artık bilmiyorum (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Ben liseyi bitireli çok olmadı. Benim zamanımla şimdiki baya farklı 12'ler özellikle. Gerçi insanoğlu eskiyi yad eder eski daha iyi zanneder. Ben o nostalgik o cennetvari öyle bir bakış açısında söylemiyorum. Gerçekten bir disiplinsizlik var. Bu okulun suçu mu değil. Herhalde eğitim felsefesi şeyi sanırım ülkemizde şuan uygulanan. 12'leri gözlemlerseniz ben iki sınıfa giriyorum 12'lerde. Dörder saat bir dil sınıfı var soruyorum ilk dönem anlatıyordum yine. Şimdi sınavlar da bitti, artık sadece İngilizceye çalışıyorlar. Ders dinlemek isteyen var mı, kimse ses çıkarmıyor. Eşit ağırlık sınıfında üç beş kişi geliyor. Masanın etrafına alıyorum. Onlara anlatıyorum. Özel ders gibi. Ben üniversite son sınıfta hocalarımın karşısında çay içmedim, simit yemiordum. 12'leri geçtim 11'ler de öyle. Ona müdahale ediyorum. Bazen görmezden geliyorum. Eğer şey yapmaya başlasam işin iyice kendimi yıpratacağım. Öğrenci profili nasıl olması gerekirse şöyle şimdiki sistem herkesin okumasını salık veriyor. Mecbur bütün insanları okula sokuyorlar. Bu başta şey gibi görülse de ben bunun sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. İstekli olan olmayan herkes gidiyor ve istekli öğrencinin de diğer istekli öğrenciler kötü yöne sevk ediyor. Sınıfın ortamını bozuyor diye düşünüyorum (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Nazım öğretmen yukarıdaki görüşlerinde öğrencilerin davranış sorunlarında rahatsızlık hissettiğini belirtmiştir. Bu sorunlara yönelik uygulama yapmakta zorlandığını ifade etmiştir. Sınıf yönetimine ilişkin ikinci sorun alanı olarak öğrencilerle iletişimde yaşadığı sorunlar tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretim yılı sonunda aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

Sorun şu kendimi sınıfa dinletme bakımından eksiklerim var. Onu nasıl hallederim diye düşünüyorum. Öğrenciyle sıcak bir bağım olunca bunun profesyonelliğe olumsuz etki eder mi o sürekli kafamda. Bazen sinirleniyorum ama bazen ayıp olur çocuğa yapmayayım. Arkadaş gibi olacağımı tahmin etmiyordum. Bununla nasıl başa çıkacağımı düşünüyorum. Not verirken bile düşünüyorum. Biraz daha yüksek vereyim diyorum. Onu nasıl halledebilirim onun derindeyim şu an... Küçük bir anım var iki üç hafta önce bana dediler ki, sınıf iki gruba ayrılmış zaten, hocam bir pikniğe gidelim mi dedi. Ben de pek sevmem pikniği. Kıramadım, arkadaşlar işim olmazsa gelirim, dedim. Sonra bir öğrencimin annesi babası okula gelmiş. Kız, okul piknik yapıyor, demiş. Ailesi inanmamış. Nazım hoca bizi götürecek, demiş kız. Ben o zaman çok panik yaptım. Belki acemice davrandım. Ailesi beni göremeden gitti sonra ben ailesini aradım. Kızın yanlış bilgi vermiş, bu saatten sonra da gelmeyeceğim dedim. Öğrenciler buna üzüldü. Gidemedim anlatmaya çalıştım. Şundan korktum, bu çok gereksiz bir korkumu bazen belki abarttım. O gün aslında onlar şaka yollu içmeye gideceklerdi zaten demişlerdi. Bir öğretmen olarak bu onayladığım bir şey değil zaten. Ben sorumluyum zaten. İyi ki de gitmemişim. Bu benim için güzel bir şey oldu. Aslında şunu yapabilirdim belki, kırmızı noktalarımı çizgilerimi koyup, arkadaşlar gideceğiz

ama şartlarım var, diyebilirdim. Onu yapmadım hemen kaçtım yani. Doğru mu yaptım yanlış mı yaptım bilmiyorum (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıda görüşlerde Nazım öğretmenin öğrencilerle iletişimde sorun yaşadığı görülmüştür. Sunulan ilk görüşte Nazım öğretmen öğrencilerle iletişimde arkadaş rolünü benimsediğini, ancak bu iletişimde sınırları belirlemede zorlandığını belirtmiştir. Benzer şekilde ikinci görüşte de öğrencilerle iletişimi tam olarak sağlayamadığı için yaşadığı sorunu ifade etmiştir. İki sorunu da belirtirken bu soruna yönelik çözüm bulmada eksiklik hissettiğini vurgulamıştır.

4.2.2.2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar

Nazım öğretmenin karşılaştığı sorunlar arasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunların olduğu belirlenmiştir. Bu tema altında öğretmenlik uygulamalarındaki eksiklik, alan öğretimi bilgisi kazandırmada eksiklik ve bazı öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamalarına ilgisiz olmaları sorunları belirlenmiştir.

Nazım öğretmen, hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik uygulamalarındaki eksiklik sorununa ilişkin hem deneyim başında hem öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerde aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Hocam o çok faydalı bir şey tabi ama genelde işler, bu bizim de tabi şeyimiz. Normalde benim bildiğim ilk dönem altı saat sanırım haftalık girme saatimiz. İkinci dönem on iki saat haftalık. Hocanın işte sizi verdikleri hocaya onunla birlikte girmek zorundasınız. O da ek ders ücreti alıyor zaten. Genelde bu benim bildiğim %95 gidilmiyor. Bir kere, iki kere gidiliyor, sonra işte işin prosedür olarak imzası geliyor (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Stajyerlik son sınıfta oluyor biliyorsunuz. Bir iki hafta gidiyorduk, ya da gitmiyorduk. Ya da toplu imza atıp gitmiyorduk. Bu çok oldu ama kimi okullarda öyle değil. Bazı okullar çok dikkat ediyor buna. Böyle bir şey olmasaydı mesela. Takip edilmiyordu. Aslında yeterli ama onu uygulamıyoruz. Bizim de işimize geliyordu. O eksiklik var (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmen yukarıdaki iki görüşünde de hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki öğretmenlik uygulamalarına yeterli düzeyde önem verilmediğini ve bu uygulamaların düzenli bir şekilde takip edilmediğini vurgulamıştır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemi kaynaklı diğer bir sorun ise alan öğretimi bilgisi kazandırmadaki eksiklik olarak belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin görüşler aşağıdaki şekildedir:

Hocam açıkçası hani üniversitelerdeki eğitim, yine dediğim gibi, eğitim bilimleri dersleri oluyor üniversitelerde ama onlar ne kadar sağlıklı veriliyor, bu tartışılır. Yine ufuk açıcı

eğitim bilimleri hocalarımız oldu. Onları hala unutamam. Unutamadığım hocaların dersleri var ama yine çok kötü geçen, yine aslında suçu kendimize bulmalıyız. Öğrencilerin savsaklaması burada var. Öğrenci savsaklayınca hocanın yapacağı pek bir şey olmuyor artık. O yüzden artık edebiyat nasıl öğretilir konusunda çok bir şeyimiz olmadı diyebilirim... Ben şunu söyleyeyim hocam. Açıkçası bize hocalarımız, tabi ki bize ışık oldular ama artık oradaki Prof'lar, Yar.Doç'lar, Doç'lar edebiyat eğitimiyle pek ilgilenmiyorlar. İşin edebiyat kısmındalar. Çocuklar lisede, onu diyen hocalarımız oldu, ama genel olarak seni şey yapmıyor adam... Genelde edebiyatçı. Daha entelektüel açıdan, hani sizi çocuklara bunu öğretin, şöyle öğretin diyen yok. Sadece sana şey yapıyor, kitabı veriyor. Bunu okuyun. Tamam, okuyalım güzel ama o da genelde hani benim bahsettiğim eğitimle değil de kendi edebi kişilik şeylerle ilgili. Bu da size belki çok faydası olur, sizi daha aydın biri yapabilir belki ama öğrencilerinize katkısı olur mu o tartışılır (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmen yukarıdaki görüşlerinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alan bilgisinin daha fazla vurgulandığını ve alan öğretimi bilgisine gerekli önemin verilmediğini belirtmiştir. Bu nedenle alan öğretimi bilgisinde eksiklik hissettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bazı öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamalarına ilgisiz olmaları da diğer bir sorun olarak Nazım öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin diğer bir görüş de aşağıda sunulmuştur:

Üniversitedeki hocaların bir kısmı elit davranan oluyor. Öğretmen olarak kalmayın diyen oluyordu. O yüzden pek ilgilenen olmuyordu. Normalde staj eğitiminde bir gittiğiniz okulda öğretmeniniz olur, bir tane üniversiteden hocamız olurdu. Bir tanesi onu hiç almıyordu mesela üniversitedeki hocamız. İlgilenmiyordu o dersi başka bir hocaya bırakıyordu. Hocamı çok severim bana çok şey kattı. Bazı hocalarımızla eğitim hocaları çok ilgileniyorlardı, elit bakış yoktu. Üniversitelerde elitist tavırlı hocalar çok fazla var (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin üniversitedeki öğretim elemanlarının okullardaki öğretmenlik uygulamalarına ilgisiz davrandıkları ve bu nedenle eğitim bilimleri alanında eksiklik hissettiğini belirtmiştir.

4.2.2.3. Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar

Araştırmada Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sırasında birçok kurumsal işleyiş kaynaklı sorunla karşılaştığı belirlenmiştir. Bu sorunlar arasında kurumdaki aday öğretmen rolüne bağlı sorunlar, öğretim teknolojileri eksiklikleri, diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları olması, kurumsal işlerin fazlalığı bulunmaktadır.

Nazım öğretmen aday öğretmen olma rolüne ilişkin yaşadığı birçok sorunu belirtmiştir. Bu soruna ilişkin açık uçlu ankette belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Aday öğretmen yönetmeliğinde de geçen kısa bir ifade yüzünden idari işlere yardımcı olmak zorunda bırakılmam meslek hayatım boyunca unutamayacağım bir hayıflanma hatırası olarak kalacak sanırım. Okuldaki idari personel eksikliği ve idari boşluk yüzünden 1200 öğrencisi bulunan okulun öğrenci raporları ve devamsızlık fişleri bizden-diğer aday öğretmen arkadaş-soruluyordu. Hem 22 saat derse girip hem bu işleri tamamlamak züldü... Okulun ilk dönemlerinde yaşadığım bu problemlerin moralimi bozduğunu, beni sürekli rahatsız ettiğini gayet iyi hatırlıyorum. Problemlerin boy gösterdiği bir hafta başımın ağrıyarak, geceleyin uyanmama sebep olduğunu hatırlıyorum. Okula huzurlu ve sakin bir şekilde gitmiyordum. Okulu ve atandığım şehri sevmemeye, hemen uzaklaşmaya başladığımı söyleyebilirim. Bu durumun er geç düzeleceğini bildiğimden öğretmenlik mesleğinden soğuma gibi bir durumum olmadı. ‘Şu mesleği neden seçtim?’ gibi bir sorgulamaya girmedim hiç. Fakat mümkün olan en kısa sürede okuldan ve şehirden tayinimi çok istedim (Nazım öğretmen, açık uçlu anket, 10.02.2015).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan görüşleri incelendiğinde aday öğretmen olarak deneyim başında derslere girememesi ve okuldaki yönetim işlerine yardım etmek zorunda kalmasını bir sorun olarak vurguladığı görülmektedir. Bu durumun mesleki deneyiminin başında kendisini huzursuz ettiğini belirtmiştir. Aday öğretmen rolüne bağlı olarak karşılaştığı diğer bir sorun ise okuldaki diğer öğretmenlerin aday öğretmenlere yönelik olumsuz algısı olarak tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Hocam her şeyde adaysınız olayına girebiliyorlar. Ben bu kadar aday lafını, ben arkadaşlarıma da soruyorum, derslerine giriyorlar öğretmen gibi. Tabi bizim gibi olanlar da vardır ama biz bunu engellemeye çalışıyoruz mücadelemiz bu yönde (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Yani nasıl olabilir dediğim gibi olabilir veya daha bir süzgeçten geçirilerek eğitim verilebilir. Cumartesi-Pazarlarımızı kapatmayabilirler. O konuda sıkıntı var. Hani stajyer aday öğretmen olayı maalesef karşımıza çıkıyor. Özel sektörde stajyer ezilir ya maalesef o algı her sektörde olduğu gibi maalesef burada da var yani Milli Eğitimde de (1. dönem 6. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 22.12.2014).

Nazım öğretmenin görüşleri incelendiğinde aday öğretmen olarak adlandırılmaktan rahatsız olduğu ve bu durumu bir sorun olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca aday öğretmen olarak hafta sonları da eğitimlere katılma durumundan memnun olmadığını ifade ederek kurumda olumsuz bir aday öğretmen algısının bulunduğunu vurgulamıştır.

Öğretim teknolojileri eksiklikleri kurumsal işleyişle ilgili diğer bir sorun alanı olarak araştırma bulguları arasında yer almıştır. Bu bulguya ilişkin belirtilen görüşler aşağıda sunulmuştur:

Okulun kağıdı yetersiz olabiliyor, fotokopi çekerken sıkıntı oluyor. Müdür yardımcısı dolu oluyor veya fotokopi makinesi bulamıyorsunuz. Ben hani ona inanıyorum. Öğretmenlere, okulun idarenin fotokopi konusunda yardımcı olması taraftarıyım... Ders notları, ders kitaplarında yok ya. Her şey o yüzden. Test çözdüreceğiniz zaman, benim zaten bütün derdim bu. Başlangıçta düşündüğüm şeylerden biri buydu ya ne yapacağım, nasıl çoğaltacağım. Bu kaygı hala sürüyor. Keşke evimde fotokopi makinesi olsa çekip götürsem (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Fotokopi ve şeye çok güvenmemek lazım. O teknik sorunlar olunca çok büyük sıkıntı benim kafamı ağrıtan şeylerden birisi (1. dönem 6. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 22.12.2014).

Yukarıda sunulan üç görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin fotokopi makinesini kullanmadaki sıkıntılarını bir sorun olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Belirttiği görüşler doğrultusunda kurumdaki fotokopi makinesinin kullanımında aksaklıklar olduğu ve bu aksaklıkların Nazım öğretmenin öğretim teknolojilerini kullanma konusunda sorun yaşamasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Nazım öğretmenin kurumsal işleyişle ilgili sorun olarak gördüğü diğer bir boyut ise diğer öğretmenlerle bazı konularda görüş farklılıklarının olması olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya ilişkin görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ben şeye karşıyım aslında, ortak sınav olmasına. Hani öğretmenler beraber gidelim bir soru hazırlıyor, bunu öğrencilere göstermemiştim ama niye sordunuz, çıkaralım. Öğretmenler mecburen bir ortak soru hazırladıkları için, bu çok sıkıntılara yol açıyor. Bence her öğretmen kendi sınıfında özgürce soru hazırlayıp kendi yapmalı, kendi okumalı diye düşünüyorum... Edebiyatta benim isteğim kendilerini, dil anlatımda da öyle, dilekçe konusu oldu mesela. İşe yararsın hocam. Ben çocuklara beş altı tane dilekçe yazdırdığımı hatırlıyorum. Hani sağ üst köşeye tarih, sağ alt köşeye adres değil de, onu yazarak diyorum ki bir de gelmediği için izin kağıdı değil de bambaşka bir dilekçe yazın diyorum. O yönde işe yararsın (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Okulumuz büyük hocalarımla aram iyi herhangi bir içimde bir şey yok fakat şunu gözlemledim, bilmiyorum, ben de öyle olur muyum? Öğrencileri beğenmem gibi şeyler var mesela salak, geri zekalı diyen öğretmen var öğrencilere. Bundan çok rahatsız oluyorum. Bizim okulda öğrencilerin maalesef hedefleri çok yüksek değil. Öğretmenler öğrencileri beğenmiyorlar ama eğer o dünyevi gözle bakarsak öğrenci de sana der ki, sen de öğretmen olmuşsun, daha büyük şeyler var diyebilir. İşte o empati yok öğretmenlerimizde, küçük görüyorlar. Salak, geri zekalı asla demedim öğrencime. Bir öğrencime sadece, salakça bir hareketi, dedim. Onda da çok pişman oldum. Hatta üzüldüm, tekrar gittim yanına onardım hatamı. Öğrenciye bence saygı duyulmalı (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Nazım öğretmenin ölçme değerlendirme sürecinde ortak sınav uygulaması ve soruların özelliklerine ilişkin diğer öğretmenlerle

görüş farklılığının olduğu anlaşılmaktadır. Ek olarak bazı öğretmenlerin öğrencilerle iletişim biçimlerinden duyduğu belirtmiş ve bu durumu bir sorun olarak vurgulamıştır.

Son olarak kurumsal işleyişte kurumsal işlerin çok fazla olması da Nazım öğretmen tarafından bir sorun alanı olarak vurgulanmıştır. Bu bulguya ilişkin iki görüş aşağıda sunulmuştur:

Yoğun. Ben analiz yapsam da mesela dese ki anlatım bozukluklarından %20 başarı var. Onu düzeltebilecek zamanım yok benim açıkçası. Gereksiz bir evrak işi olarak düşünüyorum onu, sınav analizini (1. dönem 6. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 22.12.2014).

İlk dönem, öğrencilerden ve eğitim sisteminden çok idari yapı(lanma) beni uğraştırdı diyebilirim. Elbette, öğrenciler ve eğitim sistemi tarafındaki sıkıntıları da gördüm ancak onlara eğilebilmem için yeterince zamanım ve motivasyonum olmadı. Daha çok idare sorunlarına odaklandığım için enerjimi bu tarafa sarf etmekle geçirdim. Sanırım ikinci dönem bu konular hakkında geniş düşünmeye imkanım olacaktır (Nazım öğretmen, açık uçlu anket,10.02.2015).

Nazım öğretmenin görüşleri incelendiğinde yazılı sınav analizlerinin gereksiz evrak işleri olduğunu belirttiği ve bu tür işlerin iş yoğunluğunu arttırdığını belirtmiştir. Sunulan ikinci görüşünde ise birinci öğretim döneminde öğretmenlikten çok kurumsal işleyişteki yoğunlukla ve sorunlarla başa çıkmaya çalıştığını belirtmiştir.

4.2.2.4. Öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlar

Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorun alanlarından biri ise öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir.

Ben mesela ilk girdiğimde bir sınıfa giriyorsunuz veya bir sınıfın dil ve anlatımına giriyorsun. Bakıyorsun Allah Allah. Hani ben masala kaç hafta vermiş. Diyelim dört hafta. Vermiş iki, cidden masala üç, fabla bilmem kaç ders saati veriyor. Masal dediğin nedir ki? Neresi dört, tanım yaptır geç. Eğer öyle düşünürseniz sizin bol bol zamanınız var. Ama eğer mesela masal için böyle öğretmenin o anki bilgi birikimi önemli. Mesela masal değil de destan konusunda, destana da masal kadar belki daha fazla saat vermiş. Destanlar hakkında öyle bilgi birikiminiz var ki buna niye bu kadar az vermiş diyorsunuz. O tamamen öğretmenin bilgi birikimine bağlı (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Benim normalde dil anlatım derslerinde işleme amacım daha çok uygulama yapmalarını sağlamaktı. Çocuklara bir şeyler yazdırmak, bir şeyler okutup yorumlatmak. Ama iş artık yazar-eser ezberlemeye kadar geldi ama 10. sınıflarda hem sınav için böyle, hem de müfredat böyle, istediğim şekilde dilbilgisi temelini çocuklara oluşturmam açısından (1. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 08.12.2014).

Yukarıda sunulan görüşler incelendiğinde Nazım öğretmenin öğretim programının içeriğiyle ilişkili memnun olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumu bir sorun alanı olarak

belirtmektedir. Benzer şekilde sunulan ikinci görüşte de sınava hazırlık süreci ve öğretim programı nedeniyle sınıftaki uygulamalarını istediği biçimde yapamadığını vurgulayarak öğretim programı/materyali kaynaklı bir sorunu belirtmiştir.

4.2.2.5. Öğrenci kaynaklı sorunlar

Nazım öğretmenin karşılaştığı diğer bir sorun alanı ise öğrenci kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir. Bu sorun alanına ilişkin olarak öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve başarılarının düşük olması ile öğrencilerin ilgisizliği olmak üzere iki boyutta sorunla karşılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Nazım öğretmen öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede öğrencilerin hazır bulunuşluklarının ve başarılarının düşük olmasına ilişkin aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Okulun akademik başarısı iyi değil. Çocukların hazırbulunuşlukları iyi değil. Üniversiteye öğrencilerin girmesi çok düşük. Mesela hiç sınıfta kalan olmadı. Mesela çocuklara karne verdim, takdir almış hepsi. Bir kişi almamış, o da davranış notu düşük ondan sanırım. Çok fazla takdir var. Müdür bey açıkladı zaten. Sınıfta kalan yok. Sistem sınıfta kalan yok derken, başarılı olduğunu göstermiyor. Sınıfta kalan vardı ama sistem öğrenciyi geçirmeye yönelik. Telafi sınavı vardı matematik ve fizikten. Telafi sınavına giren olmadı. Şimdi bu matematik ve fiziğin iyi olduğu anlamına gelmiyor. Bütün öğrenciler geçiyor. Bu öğrencide rehavete yol açıyor. Notları yükseltiyoruz. Notlar şişirilmiş durumda... Hocam aklınızda ne kaldı diye soruyordum. Öğrenciler cevap veriyorlardı. Şu an yazılılardan sonra baktığımda, beni üzen mesela dil anlatım 10. sınıflar çok bir şey veremediğimi anladım. Öğrencilerin dil anlatım dersinde korkuları mı var bilmiyorum ama orada başarılı olamadım (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Nazım öğretmen deneyim sonunda yapılan görüşmede öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte değerlendirme sisteminde öğrencilerin başarılı olarak görüldüğünü vurgulamıştır.

Öğrenci kaynaklı diğer bir sorun alanı ise öğrencilerin ilgisizliği olarak belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin belirtilen görüşler aşağıda sunulmuştur:

10. sınıflar dil anlatımda çok zorlandım. Çocuklar nefret ediyor dilbilgisinden. Direk yazdırsam zaman çok yetiyor ama çocukların anlamasını istiyorum. Zaman yetmiyor. Hemen anlatayım, dinleyen dinlesin, olayına girersen zaman yetiyor. Ben onu yapmadığım için yetiştiremediğim konular oldu (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Açıkçası öğrenciler artık okulla, özellikle 12. sınıflara ders anlatmak bile. Biz sanki ders anlatırken suçlu gibi hissediyoruz kendimizi. Açıkçası öyle bir problem var. O zaman 12. sınıf niye var. Son sınıflar niye var? Madem gelmesin yani. Ne ders işletiyorlar, biz suçlu

hissediyoruz. Zoraki yalvar yakar yani. İşte bazı hocalarımız da haklı olarak pes ediyorlar. Tamam, test çözün. Nasıl yaparsanız yapın diyorlar. Zaten ikinci dönem de gelen olmuyor (1. dönem 6. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 22.12.2014).

İki görüş incelendiğinde Nazım öğretmenin öğrencilerin derslerle ilgilenmemelerini bir sorun olarak belirttiği anlaşılmaktadır. Sunulan ilk görüşte 10. sınıfların dilbilgisi konularına ilgi göstermediklerini, ikinci görüşte ise son sınıf öğrencilerin üniversite giriş sınavı nedeniyle derslerine ilgi göstermediklerini belirtmiş ve bu durumu bir sorun alanı olarak vurgulamıştır.

4.2.2.6. Kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar

Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı diğer sorunlar ise kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı sorunlar olmuştur. Bu sorunlar kişisel ve mesleki gelişime zaman ayıramama ile etkinlik planlama ve alan bilgisinde eksiklik hissetme olmak üzere üç boyut olarak belirlenmiştir. Nazım öğretmenin kişisel ve mesleki gelişime zaman ayıramadığına ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Tiyatrolara gitmeye çalıştım. Konserlere gittim. Yine yeterli düzeyde gitmedim ama gittim. Öğrenciyken de yapıyordum. Kitapçıları gezerim. Bazen şairler geldi, edebiyat buluşmaları oldu, katılamadım. Tembellik yaptım. Tembellik yılım dedim ya (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Şu an ona çok zamanım oluyor mu? Olmuyor. Tabi kişisel nedenler de var ama. Yakın zamanda onu. Kafamda sürekli bir plan var ama hani şu andaki kişisel gelişimim durdu diyebilirim ama plan var. Umarım olacak yakın bir zamanda tekrar (1. dönem 5. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Açıkçası bu sene kendimi bu konuda var olan bilgilerim çok bu sene için söylüyorum geliştirdiğimi söyleyemem. Çok verimli bir kitap okuma şeyim olmadı. Yine de hiç olmadı demiyorum ama olmadı bunun sebebi neler? Belki okulun verdiği yorgunluk, ilk senenin verdiği yorgunluk. Çalışma hayatına alışmak gerek. Devlet, bürokratik işler Eskişehir'e alışma süreci. Kış ağır geçti belki onlar olabilir. Okul dışında akademik gelişimim bu sene verimli olduğunu söyleyemem (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 13.04.2015).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Nazım öğretmenin kişisel gelişim boyutunda kültürel etkinliklere katılmaya çalıştığını belirttiği görülmektedir. Ancak bu yıl bu etkinliklere katılmayı istediği düzeyde başaramadığını ifade etmiştir ve ilk yıl mesleki deneyimi sürecini kişisel gelişim boyutunda tembellik yılı olarak tanımlamıştır. Mesleki gelişim boyutunda da benzer şekilde bu dönemi verimli geçirmediğini vurgulamıştır. Bu

durumun nedenini ise çalışma hayatına ve çalışmaya başladığı şehre alışma süreci olarak açıklamıştır.

Kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı sorunlardan ikincisi etkinlik planlamayla ilişkilidir. Bu boyutta yaşadığı sorunlara ilişkin Nazım öğretmenin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Hocam dediğim gibi her şey oldubittiye geliyor aslında. O da bizim tembelliğimiz olabilir. İnşallah o tembelliği atarız. Şimdilik yeni atandığım için daha başka işler de oldu. O yüzden onunla çok ilgilenemedim bana internette olan indir olayı oluyor. Yıllık plan öylece geçti diyelim. Müdür imzaladı. Ne oldu ama artık şimdilik kısa vadede günlük planlarımız şey olabilir... Hocam baktığım zaman açıkçası şimdiye kadar çok bir şey yapamadım ama ilerde olsun 15-20 dakika da olsa bakması lazım öğretmenin (Nazım öğretmen, DB görüşme).

Nazım öğretmenin yukarıda sunulan görüşü yıllık planlamaya zaman ayırmadığına ilişkindir. Bu konuda etkili olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca deneyim başında herhangi planlama yapmadığını da vurgulamıştır. Bu konudaki eksikliğinin farkında olduğunu ifade etmiştir.

Bu boyutta belirlenen üçüncü sorun alanı ise Nazım öğretmenin alan bilgisinde eksiklik hissetmesi olmuştur. Bu soruna ilişkin iki görüş aşağıdaki şekildedir:

Bizim okulumuz öğretmeni yoran bir kişilikleri yok. Zorlamıyorlar o yüzden bizi çalıştırmadılar. Çok fazla zorlayan bir öğrenci olmayınca eksik hissetmedim ama eğer 10.sınıf Türk Edebiyatı'na girseydim zorlanabilirdim çünkü eski divan edebiyatı konu veya 9.sınıfın edebi sanatları. Ona da denk gelmedim yani denk gelebileceğim, zorlanacağım şeyler bana verilmedi. Eğer o sınıflara girseydim zorlanırdım.9.sınıftan bir öğrenci geldi edebi sanat sorusu sordu zorlanmıştım (Nazım öğretmen, DS görüşme).

Açıkçası ben alan bilgim konusunda eksiklik hissediyorum mutlaka. Zaten kendimizi tam hissetmemiz durağanlığa yol açar ama. Yine de mesela anlattığım kitaplar hakkında daha çok bilgili, yazarlar hakkında daha çok bilgili olsaydım daha iyi olurdu diye düşünüyorum (1. dönem 3. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 08.12.2014).

Nazım öğretmenin görüşleri incelendiğinde alan bilgisi boyutunda eksiklik hissettiğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Bu boyuta ilişkin olarak öğrencilerin kendilerini fazla zorlamadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte farklı konuları içeren dersleri yürütme durumunda zorlanabileceği öngörüsünde bulunmuştur. Bu boyutta bir öğrencinin edebi sanatla ilgili sorusunda zorlandığını ifade etmiştir.

4.3. Ekin Öğretmene İlişkin Bulgular

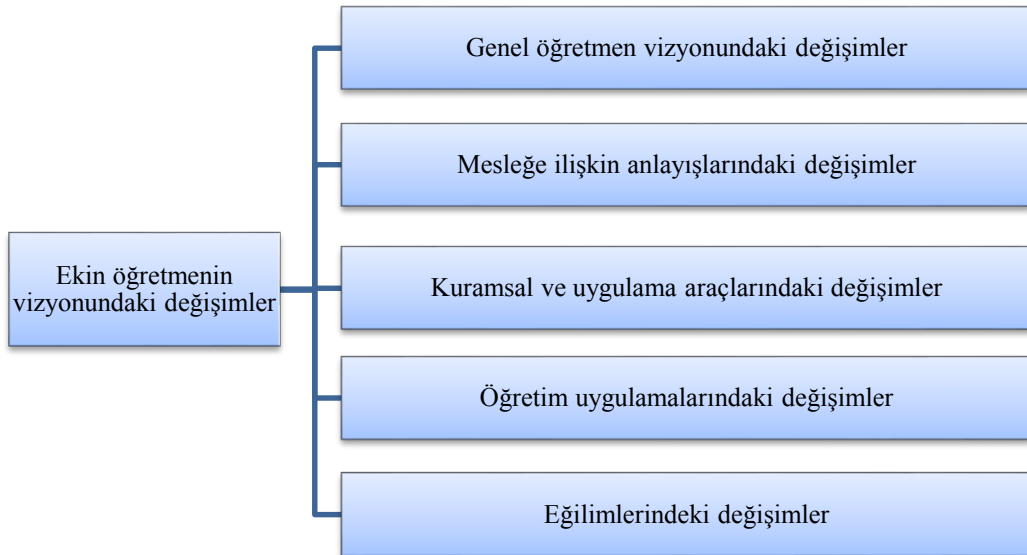
Araştırmada üçüncü katılımcı Ekin öğretmene ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur. Öncelikle birinci araştırma sorusu kapsamında Ekin öğretmenin ilk yıl

mesleki deneyimi süresinde öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular sunulmuştur. Daha sonra ikinci araştırma sorusu kapsamında Ekin öğretmenin bu dönemde karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynaklarına ilişkin bulgular açıklanmıştır.

4.3.1. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde Ekin öğretmenin vizyonundaki değişime odaklanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Ekin öğretmenin deneyim başı yapılan görüşmede belirlenen öğretmen vizyonu temel alınmıştır. Bu vizyonda gerçekleşen değişimler öğretim yılı boyunca gözlemler, görüşmeler ve bir açık uçlu anket ile öğretim yılı sonunda yapılan görüşmeden elde edilen veriler analiz edilerek belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından yazılan araştırma günlükler de elde edilen bulguları desteklemede kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular öğretmen vizyonunun alt boyutlarıyla ilişkilendirilerek açıklanmış ve ilgili alıntılar kullanılarak sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretmen vizyonunda beş boyutta değişim olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Şekil 4.5).



Şekil 4.5. Ekin öğretmenin vizyonundaki değişimler

Şekil 4.5 incelendiğinde Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde genel öğretmen vizyonunda, mesleğe ilişkin anlayışlarında, kuramsal ve uygulama araçlarında, öğretim uygulamalarında ve eğilimlerinde değişimler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Beş boyutla ilişkili olarak belirlenen değişimlere ilişkin bulgular bu bölümde sırayla sunulmuştur.

4.3.1.1. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde genel öğretmen vizyonundaki değişime ilişkin bulgular

Ekin öğretmenle ilk yıl mesleki deneyim sürecinin başında 07.11.2014 tarihinde gerçekleştirilen görüşmede genel öğretmen vizyonuna ilişkin olarak öğretmenlik işlevini tanımlaması istenmiştir. Bu görüşmede Ekin öğretmenin genel öğretmen vizyonuna ilişkin yansıttığı bir boyut derse hazırlıklı olma ve planlamaya önem verme olarak belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Derse her zaman hazırlıklı gelmeliyiz zaten. Etkinlikler hazırlamalı, öğrenciler kuru dersten çok sıkılıyorlar. Ben zaman zaman oyun hazırlamaya çalışıyorum. Daha çok başındayım işin ama oyun hazırlamaya çalışıyorum. Daha farklı nasıl anlatabilirim. Materyaller bulmaya çalışıyorum. Tabi elinden geldiğince çok olmuyor ama... Her şeyden önce öğrenciyi düşünmeli. Okul dışında öğrencileri için bir şeyler hazırlamalı. Derse donanımlı gelmeli. Bence en önemli özellikler bunlardır (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin bu görüşleri incelendiğinde genel öğretmen vizyonunda planlamaya ve derse hazırlıklı gelmeye önem verdiği görülmektedir. Belirttiği görüşler planlama sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate almayı ve bu doğrultuda etkinlik çeşitliliğine önem vermeyi de vurguladığını göstermektedir. Aynı görüşmede öğrenci özelliklerini dikkate alma boyutuna ilişkin aşağıdaki görüşü de ifade etmiştir:

Benim ortaokulda matematik öğretmenlerim, yani iki tane matematik öğretmenim oldu. İkisi de bende baya iz bırakmıştı. Mesela 6. sınıftaki matematik öğretmenim. Ben 8. sınıflarla bir muhabbetini duymuştum. Trigonometri nedir? Bunları duydum gidip sorduğumda hani başka bir öğretmen olsa belki tersleyebilirdi. Ya da bunların zamanı var diyebilirdi ama bana bu merakımdan yola çıkarak sıfırdan başladı. Tam sayıları, her şeyi 6. sınıfta ben öğrenmeye başladım. 7. sınıftayken trigonometriyi öğrenmiştim (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Bu görüşü incelendiğinde Ekin öğretmenin öğrenci isteklerini dikkate alan bir öğretmen vizyonunu yansıttığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerle ilgili olan bir öğretmen vizyonunu da vurgulamıştır. Bu görüşüne benzer şekilde aşağıdaki iki görüşü de belirtmiştir:

Son yılımızdı, olabildiğince yardımcı olmaya çalıştı. Sadece matematik dışında mesela köyde okuduğum için ben fen öğretmenimiz yoktu. Fende de hep araştırıp geliyordu. Çeşitli sorular getiriyordu. Çok yardımcı oluyordu. O da mesela teneffüslerini hep bizimle değerlendiriyordu... Bence öğretmenlik vicdan mesleği. Benim ilk gördüğüm olay buydu. Çok özveri isteyen bir meslek. Aynı zamanda demin dersimizde de konuşmuştuk. Öğretmen aynı zamanda öğrenciler için araştırmacı rolünü üstlenmesi gerekiyor. Öğretmenlik benim için bunlardır (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan ilk görüşü incelendiğinde öğrencileriyle ders dışı da ilgilenen bir öğretmen vizyonunu vurguladığı görülmektedir. Bu görüşünü belirtirken kendi öğrencilik döneminde ideal öğretmen olarak tanımladığı bir öğretmenin öğrencileriyle ilgili olma özelliğini ifade etmiştir. Bu görüşte ayrıca araştırmacı bir öğretmen vizyonuna sahip olmaya da önem verdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde yukarıda sunulan ikinci görüşünde de araştırmacı bir öğretmenlik işlevini vurgulamıştır. Bu görüşünde ayrıca öğretmenlikte özverili olmanın önemini belirtmiştir.

Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmenin genel öğretmen vizyonuna ilişkin olarak planlı olma, öğrenci özelliklerini dikkate alma, araştırmacı olma, öğrencilerle ilgili olma ve özverili olarak vurguladığı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde genel öğretmen vizyonunda çok değişim yaşamadığı belirlenmiştir. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerin tamamında Ekin öğretmenin planlamaya önem verdiği ve tüm derslere hazırlıklı bir şekilde geldiği gözlenmiştir. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan ilk gözlemlerde Türkiye İstatistik Kurumunun internet adresinden dersin içeriğine ilişkin bilgiler edindiği ve bunları öğrencilerle paylaştığı gözlenmiştir. 15.12.2014 tarihinde yapılan üçüncü gözlemlerde derste öğrencilerin kullanması amacıyla uzun makarna çubukları getirmiş ve öğrenciler matematik dersine ilişkin etkinlikte bu makarnaları kullanmışlardır (Görsel 4.13)



Görsel 4.13. *Ekin öğretmenin uzun makarna çubuklarını öğrencilere dağıtımı*

Birinci öğretim döneminin sonunda 29.12.2014 tarihinde yapılan yedinci gözlemede ise ders öncesi sınıfta kendi bilgisayarını hazırladığı ve projeksiyon makinesini sınıfta çalıştırıp derste öğrencilerin üç boyutlu bir bilgisayar programı kullanarak matematiksel çizimler yapmasına olanak sağladığı gözlenmiştir.

Ekin öğretmenin planlı ve hazırlıklı olmaya ilişkin genel öğretmen vizyonu ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde de gözlenmiştir. 23.02.2015 tarihinde yapılan dokuzuncu gözlemde ders öncesinde hazırlamış olduğu yazılı plandan yararlandığı gözlenmiştir. 26.03.2015 tarihinde yapılan 10. gözlemde de dersin içeriğine ilişkin önceden hazırladığı alıştırmaları sorularını sınıfta öğrencilere çözdürmüştür.

Ekin öğretmenin deneyim başında vurguladığı öğrencilerle ilgili olma genel öğretmen vizyonunu da öğretim yılı boyunca yansıttığı ve bu vizyonunda herhangi bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda derslerde ve ders aralarında sürekli olarak öğrencileriyle ilgilendiği gözlenmiştir. Örneğin birinci öğretim döneminde 22.12.2014 tarihinde altıncı gözlem sonrası ve ikinci öğretim döneminde 15.04.2015 tarihinde yapılan 11. gözlem sonrası görüşmelerde Ekin öğretmen aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

Bir öğrencinin tebeşire tekme atması hiç hoşuma gitmedi ama neden yaptığını anlamadım. Aramızda hiçbir sorun da yok ve aksine babası hapishanede olduğu için ona birazcık daha

özel ilgi gösteriyorum. Aslında anlayabiliyorum onun durumunu ama bunu yapmasını gerektirmiyordu (1. dönem 6. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 22.12.2014).

5'ler neredeyse artık dert şeyi bellediler beni artık. Hiç alakam yok aslında. 5'lerin sınıf öğretmeniyim ama diğerleri de hep beni buluyor. Hep yardıma beni çağırıyorlar. Hoşuma gidiyor. Her türlü sorunlarını bana geliyorlar. En azından bana güvendiklerini hissediyorum (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.04.2015).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin öğrencilerin okul dışı yaşamlarıyla ilgilendiği ve onlarla iletişim kurarken bu durumlarını dikkate aldığını göstermektedir. Bu duruma bağlı olarak öğrencilerin sorunlarını anlatabilecekleri bir öğretmen rolünü yansıttığı görülmektedir.

Ekin öğretmen deneyim başında genel öğretmen vizyonuna yönelik vurguladığı araştırmacı rolünü öğretim yılı boyunca yansıtmıştır. Yapılan gözlemlerde derslerin içeriklerine yönelik internet adreslerinden materyal araştırıp bulduğu ve derslerinde bu materyalleri kullandığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda yine deneyim başında belirttiği etkinlik çeşitliliğine önem verme vizyonunu da yansıttığı gözlenmiştir.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmen deneyim başında belirttiği özverili olma vizyonunu tekrar aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Ben o zaman fedakarlık diye tanımlamıştım. Yine aynı şekilde tanımlarım. Gerçekten kendimden daha çok öğrencileri düşününce, bu mesleği çok sevdim daha da çok sevdim (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde bir öğretmen olarak fedakar olma özelliğini yeniden vurguladığı görülmektedir. Bu özelliğine bağlı olarak öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiğini belirtmiştir. Başka bir ifadeyle, özverili olma özelliğinde herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Bununla birlikte Ekin öğretmen deneyim sonundaki görüşmede aşağıdaki görüşünü de belirtmiştir:

Kendimde gördüğüm sıkıntı, disiplini sağlayamadım. Hem bir yandan tatlı sert derler ya hem disiplin sağlayıp, hem aynı zamanda fedakarlığını gösterip bence öyle olmalı (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin deneyim sonunda tatlı sert olmaya doğru bir yönelim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni olarak ise sınıfta disiplini sağlayamamasını belirtmiştir. Belirttiği görüş daha önceki görüşmelerdekilerden ve gözlenen davranışlarından farklı olmuştur. Bu doğrultuda Ekin öğretmenin genel öğretmen vizyonunda tatlı sert bir öğretmen vizyonuna yönelme olduğunu göstermiştir. Ayrıca deneyimleri yoluyla böyle bir yönelimi ifade etmesi deneyimlerin genel öğretmen vizyonu üzerinde bir etkisinin olabileceğini göstermiştir.

4.3.1.2. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde mesleğe yönelik anlayışlarındaki değişime ilişkin bulgular

Ekin öğretmenin mesleğe ilişkin anlayışları bağlamında alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi, okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgisi, öğrenciyi tanıma bilgisi ve sınıf yönetimi bilgisinde ilk yıl mesleki deneyimleri sürecindeki değişim incelenmiştir.

Alan bilgisi boyutuna ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde Ekin öğretmenin deneyim başı yapılan görüşmede alan bilgisinde yeterli olduğuna ilişkin görüş belirttiği görülmüştür:

Aslında şöyle hani matematik anlamında ben 1. ve 2. sınıfta çok şey öğrendiğimi düşünmüyorum. Hani bir de üniversiteye yeni gelmişiz, biraz o heyecandan dolayı da olabilir. Tamamen öğretmenlerime atmak istemiyorum suçu ama 3. sınıfta ciddi anlamda matematik öğrenmeye başladığımı hissettim. Zaten son sınıfta alan sınavıyla birlikte matematiğe büyük bir yoğunlaşma oldu. Matematik alanımı öğrendim diyebilirim (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda sunulan görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin mesleki deneyim başında, alan bilgisi boyutunda kendisini yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Bu yeterliliğini hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinin etkisi ve KPSS alan bilgisi sınavına hazırlık sürecinin katkısına bağlı olarak açıklamıştır.

Öğretim yılı boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerde Ekin öğretmenin alan bilgisinde yeterli hissetme durumunda herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Yapılan gözlemlerde Ekin öğretmenin konulara ilişkin açıklamalarının oldukça açık ve anlaşılır olduğu gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de Ekin öğretmen alan bilgisi boyutuna ilişkin aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Alan bilgisinde sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Sadece böyle birkaç yeni terimler falan girdi, onları ben de bilmiyordum. Öğrencilerle beraber öğrendik. Genel olarak bir sıkıntı yok (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Ekin öğretmenin öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede belirttiği görüş incelendiğinde alan bilgisine yönelik kendisini yeterli hissettiği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim yılı içerisinde alanına ilişkin birkaç yeni terimi öğrencilerle birlikte öğrendiğini ifade etmiştir. Aynı görüşmede alan bilgisi boyutunda herhangi bir değişim yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda ise “artma oldu diyebilirim” ifadesini kullanarak bu boyutta bir değişimi vurgulamıştır.

Alan öğretimi boyutundaki değişim incelendiğinde ise alan bilgisindeki bulgulardan farklı bir değişim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen alan öğretimi bilgisine ilişkin aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Ben onda daha iyi olduğumu düşünüyorum. Yani matematik bilgim dışında matematik eğitim bilgimin daha iyi olduğumu düşünüyorum. Özellikle 3. sınıfta özel öğretim yöntemlerinde çok güzel bilgiler öğrendik. Mesela bir derste bir etkinlik hazırlamak, yani nasıl hazırlamam gerektiğini, bunları iyi öğrendiğimi düşünüyorum... Öğrenciler sıkıldığında oyun oynatıyorum ama matematikle ilgili, yine konumuzla ilgili oyunlar oynatmaya çalışıyorum. Hani o konuda sıkıntı yok denilebilir... Bize hocamız herkese konu dağıtıp o konularla ilgili etkinlikler hazırlatmıştı, yani derste ne uygulayabilirim? Genellemeye ulaşabileceğimiz etkinliklerdi bunlar. Kendim hazırladım. Kendi hazırladığımla daha iyi öğrendim. Diğer arkadaşlarımızın hazırladığını da inceleyip daha sonra onları almıştık. Onlar etkili oldu (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin deneyim başında belirttiği yukarıdaki görüşler incelendiğinde alan öğretimi bilgisi boyutunda yeterli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu yeterliğinin nedeni olarak ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde edindiği bilgiler ve aldığı uygulamalı eğitimi vurguladığı görülmektedir. Ekin öğretmenin deneyim başında belirttiği alan öğretimi bilgisinde yeterli hissetme durumu yapılan gözlemlerin bazılarında gözlenmiştir. Örneğin birinci öğretim döneminde 22.12.2014 tarihinde yapılan altıncı gözlemde sınıf içi etkinliklerde çeşitlilik sağladığı gözlenmiştir. Gözlem sırasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersin konusuna ilişkin değerlendirme sorularını doğru olarak yanıtlamaları Ekin öğretmenin alan öğretimi boyutunda etkili olduğunu yansıtmıştır. Bu derste matematikte paralel doğru konusunu öğretirken sınıfın tabanındaki kare döşemeleri kullanıp öğrencilerin kendilerinin yaşayarak öğrenmelerini sağlaması alan öğretimi bilgisindeki yeterliğini yansıtmıştır (Görsel 4.14).



Görsel 4.14. Ekin öğretmenin sınıf tabanındaki kareleri kullanması

Ayrıca birinci öğretim döneminde 29.12.2014 tarihinde ve ikinci öğretim döneminde 23.02.2015 ve 15.04.2015 tarihlerinde yapılan gözlemlerde dersin başında öğrencilere derste neler öğreneceklerine ilişkin bilgi vererek hedeflerden haberdar ettiği gözlenmiştir. Bu uygulamaları da alan öğretimi bilgisi boyutunda yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte Ekin öğretmenin bazı derslerinde alan öğretimi bilgisi boyutunda eksiklikler gözlenmiştir. Örneğin birinci öğretim döneminde 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci gözlemde, öğrencilere sorduğu sorular sonrası öğrencilerin yanıtlaması için yeterli süreyi beklemediği belirlenmiştir. Bu uygulamaya yapılan diğer gözlemlerde ise rastlanmamıştır. 15.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü gözlemde ve 27.05.2015 tarihinde yapılan 12. gözlemde ise dersin konusuna ilişkin örnekleri tahtada çözerken öğrencilerle iletişim kurmayı engelleyecek bir konumda durduğu gözlemlendi.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede ise deneyim başında vurguladığı alan öğretimi bilgisinde yeterli olma durumundan farklı olarak bu boyutta eksiklik hissettiğini belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Önümde daha uzun bir süreç var. Öğretmek konusunda hala çok yetersiz olduğumu biliyorum. Umarım zamanla deneyimlerle oturur... Alan öğretimi, sene başında ben ne yapacağımı bilmiyordum. Nasıl öğrenirler, nasıl yaparlar, çok bilgim yoktu... Sınıflarda bazı

şeyleri anlatırken anlamıyorlar. Ben çıkardım bir öğrenciyi iyi bir öğrenciyi ondan anladığımda oldu yani (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Ekin öğretmenin alan öğretimi bilgisine ilişkin öğretim yılı sonunda belirttiği yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretim yılı sonunda bu boyutta eksiklik hissettiğini ve bu eksikliğin devam ettiğini belirtmiştir. Ancak ilk yıl mesleki deneyimlerinin katkısıyla bu boyuttaki bilgilerinde gelişme olduğunu ve sonraki yıllarda yine deneyimleri yoluyla bu boyutta gelişmeyi umduğunu ifade etmiştir. Benzer doğrultuda deneyimlere verdiği önemi 15.04.2015 tarihinde yapılan 11. gözlem sonrası görüşmede de aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Bu konularda çok gerekmiyor belki ama matematiği öğretme açısından çok havada kalmış aslında öğrendiklerimiz. Yavaş yavaş öğreniyorum (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.04.2015).

İkinci öğretim döneminin sonunda belirttiği yukarıdaki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin deneyim başında vurguladığı alan öğretimi bilgisinde yeterli hissetmeye ilişkin görüşünde değişim yaşadığı ifade edilebilir. Ayrıca deneyim başındaki görüşmede belirttiği görüşten farklı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki uygulamaların bu boyutta yetersiz kaldığını belirttiği anlaşılmaktadır. Bu boyuta ilişkin yine deneyimlerle gelişeceğini belirterek deneyimlere verdiği önemi tekrar vurguladığı görülmektedir.

Okul ve sosyal çevreyi tanıma boyutunda Ekin öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede kendi deneyimleri yoluyla bilgi edindiğini belirtmiştir. Bu boyuta ilişkin görüşmede belirttiği görüşler aşağıdaki şekildedir:

Yani daha çok başında olduğum için yine yavaş yavaş öğrenmeye başladım. Şöyle, bize okul hakkında çok yardımcı olmadı diğer öğretmenler. Kendim deneye yanıla, tökezleye öğrendim denilebilir. Okul hakkında yeni, yavaş yavaş bilgi alıyorum... Çok bilğim yok aslında hocam. Biraz daha derslere, aynı zamanda yüksek lisans yaptığım için bunlara yöneldiğim için fazla bir bilğim olmuyor (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin deneyim başında belirttiği görüş incelendiğinde okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgisinde eksiklik hissettiği görülmektedir. Bu eksikliğin nedenleri olarak ise okuldaki diğer öğretmenlerin yeterli düzeyde yardım etmemeleri ve lisansüstü çalışmalara daha fazla yönelmesini vurgulamıştır. Ayrıca bu bilgilerini kendi deneyimleri yoluyla geliştirdiğini de ifade etmesi bu boyutta da deneyimle öğrenmeye yöneldiğini göstermiştir.

Okul ve sosyal çevreyi tanıma boyutunda deneyim başında vurgulanan eksikliğin öğretim yılı içerisinde yapılan gözlemlerde giderilmeye başlandığı belirlenmiştir.

Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci gözlemede Ekin öğretmenin konuya ilişkin örnek verirken öğrencilerin yaşadıkları köylerle ilgili bilgiler kullandığı gözlenmiştir. 22.12.2014 tarihinde yapılan altıncı gözlem sonrası görüşmede Ekin öğretmen okuldaki kurumsal yapıyı ve sosyal çevreyi tanımaya ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Zaten hazırlayıcı eğitimde de öğretmenlik adına öğreneceklerimizi biz burada deneyimlerle öğrenmeye çalışıyoruz... Okul yönetimiyle şu anda daha da iyi gidiyor durumlarımız. Hani birbirimizi tanıdıkça daha çok güvenip daha da sağlamaştı ilişkilerimiz. Başlangıçta da aslında hiçbir sorun yaşadığımı söyleyemeyeceğim ama şimdi daha iyi gidiyor. Her konuda yardımcı olmaya çalışıyorlar... Mesela bizim rehber öğretmenimiz var okulda. Onunla bizim ilişkimizi daha da kuvvetlendirecek bir şeyler, onun bizi takip etmesi için özel olarak bir zaman ayırabilirler. Şu anda ben rehber öğretmenimi çok az görüyorum ve onunda bana hiçbir faydası olmuyor. Bence bu yönde bir çalışma yapılabilir. Okulda bana yardımcı olacak birileri lazım (1. dönem 6. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 22.12.2014).

Ekin öğretmenin görüşmede belirttiği yukarıdaki üç ifade dikkate alındığında öncelikle deneyimlerle öğrenme boyutunu vurguladığı görülmektedir. Ek olarak okul yöneticileriyle zaman ilerledikçe daha iyi ilişkiler kurduğunu ve bu durumun bir güven ve yardımlaşma ortamı yarattığını belirtmiştir. Yukarıda sunulan üçüncü görüşte ise aday öğretmen olarak kurumsal işleyişe ilişkin bilgileri bir rehber öğretmen aracılığıyla almasının yararlı olacağını belirtmiştir.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmenin okul ve sosyal çevreyi tanıma boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

İlk zamanlarda hiçbir şey bilmiyordum ben. Şimdi çevreyi fazlasıyla tanıdığımı düşünüyorum. Hatta bizim taşınmalı öğrencilerimiz var. Önceden plakaya bakıp şey yapıyorduk. Artık gelen otobüsten bu bu köy, bu bu köy hepsini iyi öğrendim... İlk zamana göre çok çok geliştiğini söyleyebilirim. Müdürümüz zaten her zaman arkamızda (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde deneyim başında bu boyutta eksiklik hissettiğini belirten Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sonunda çevreye ve kurumsal işleyişe ilişkin bilgilerinde yeterli hissettiği anlaşılmaktadır. Bu süreçte okul yöneticisinin desteğini de belirtmiştir.

Araştırma kapsamında Ekin öğretmenin vizyonunda mesleğe ilişkin anlayışların diğer bir boyutu olan öğrenciyi tanıma bilgisinde değişim olup olmadığı da incelenmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde bu boyuta ilişkin bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede öğrenci

hazırbulunuşluklarını dikkate almaya önem verdiğini belirten Ekin öğretmen bu anlayışını öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde yansıtmıştır. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci gözlemlerde dersin başında öğrencilerin konuya ilişkin önceki yıllarda öğrendikleri bilgileri öğrenmeye çalışmıştır. Benzer doğrultuda birinci öğretim döneminde yapılan tüm gözlemlerde derslerin başında öğrencilerin ön bilgilerine yönelik sorular sorduğu gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde 23.02.2015 ve 15.04.2015 tarihlerinde yapılan dokuzuncu ve 11. gözlemlerde de benzer uygulamalar yaptığı gözlenmiştir. 26.03.2015 tarihinde yapılan 10. gözlemlerde ise dersin başında öğrencilerin ödevlerini kontrol ettiği ve yapılan hataları birlikte düzelttikleri gözlenmiştir.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmenin öğrenciyi tanıma boyutuna ilişkin olarak “Özel bir şey yapmadım aslında ama konularda önceki bilgilerini önce bir gözden geçirdim. Sordum, daha önce bunu öğrendiniz mi kendiliğinden geliştirdi (Ekin öğretmen, DS görüşme)” görüşünü belirtmiştir. Ekin öğretmenin deneyim sonunda belirttiği bu görüş öğretim yılı içerisinde yapılan gözlemlerle tutarlı olmuştur. Bu boyutta öğrencilerin ön bilgilerine önem verdiğini tekrar vurguladığı görülmektedir. Deneyim başında yapılan görüşmede de öğrenci hazırbulunuşluklarına önem verdiğini vurgulayan Ekin öğretmenin, bu anlayışını öğretim yılı boyunca sürdürmesi ve öğretim yılı sonunda da aynı görüşü belirtmesi bu anlayışında herhangi bir değişimin olmadığını göstermektedir.

Mesleğe ilişkin anlayışlar boyutunda Ekin öğretmenin sınıf yönetimi bilgisindeki değişim de araştırma kapsamında incelenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen sınıf yönetimi anlayışına ilişkin birçok görüş belirtmiş ve bu boyutta sorunlarla karşılaştığını vurgulamıştır. Bu görüşlerinden üçü aşağıda sunulmuştur:

Bu konuda yetersizim hocam açıkçası. Yani herhangi bir davranışta ne yapacağımı şaşıyorum, bocalıyorum... Yani sesimi yükseltmek zorunda kaldım. Ben şiddete tamamen karşıyım. Orada sesimi yükseltmek zorunda kaldım. Yine de çok da fayda etmedi hocam... Hocam 8. sınıflarda zaten onlara hakim olmam çok zor oluyor. Bir öğrencim dersi dinlemiyor. Hiçbir şekilde inanmıyorum. Daha önce inandım en öne oturttum. Oturacağım dedi, oturttum. Hiçbir şekilde dersle ilgilenmedi. Daha sonra farklı derste aynı şeyi yaptı ki bu sefer iki tane derse ciddi anlamda katılan arkadaşlarının yerine oturmak istiyor. Onları kaldırıyor, çantalarını atıyor. Orada o haksız farkındayım. Bunu arkaya oturtmam gerekiyor ya da farklı bir yere. O kızların hakkını yememek için. Benimle inatlaştı. Aşırı derecede inatlaştı. Orada ne yapacağımı bilemedim. ‘Sizi Mili Eğitime şikayet edeceğim’. Edeceği bir şey yok. Benim yaptığım bir şey yok aslında ama orada ne yapacağımı gerçekten çok şaşırdım hocam (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin davranış yönetiminde sorunlar yaşadığı görülmektedir. Belirttiği birinci ve ikinci görüşte davranış yönetimi bilgisinde eksiklik hissettiğini ifade etmiştir. Üçüncü görüşte ise, özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi davranışlarını yönetmede eksiklik hissettiğini ve bu soruna ilişkin çeşitli uygulamalar yapmaya çalıştığını belirtmiştir.

Sınıf yönetimi anlayışına ilişkin deneyim başında belirttiği diğer bir görüş ise hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki sınıf yönetimi dersine yönelik olmuştur. Bu boyuta ilişkin aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Sınıf yönetimi dersi aldım ama dediğim gibi bu bilgiler çok teorik kaldı. Dersimizde hocamız güzel geçirmeye çalıştı. Mesela canlandırmalar yapmaya çalıştık. Sınıf ortamını yapmaya çalıştık. İyi öğretmen ne yapar bu durumda tarzında ama çok, gerçekten soyut kalıyor, sınıfa girmeden farklı (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüşünde Ekin öğretmen hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde aldığı dersin uygulamalı olarak yürütülmüş olmasına rağmen gerçek sınıf ortamındaki uygulamalardan farklı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle derste edindiği bilgilerin uygulamaya dönüşmesinde sorun yaşadığını vurgulamıştır.

Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin belirttiği diğer bir görüş öğrencilerle iletişimi boyutunda olmuştur. Ekin öğretmenin ifade ettiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Hocam 5'ler şöyle daha gerçekten çocuklar. Oyun çağındalar. Bir derste oyun oynadık. Her derste oyun oynamak istiyorlar ve öğretmeni gerçekten çok değerli görüyorlar. Daha yeni ilkokuldan geldikleri için ama 8. sınıflarda dediğim gibi sürekli öğretmen değişmiş. Bir öğretmen disiplini hissetmemişler üstlerinde ve artık umursamıyorlar. Ne sınavı umursuyorlar, ne liseyi umursuyorlar ki zaten öğretmeni de umursamıyorlar. O yüzden sorun yaşıyoruz (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmen beşinci sınıf öğrencileriyle oyunlar aracılığıyla iyi iletişim kurabildiğini ve iletişim sorunu yaşamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte sekizinci sınıf öğrencileriyle iletişim kurmakta zorlandığını ifade etmiştir. Bu durumun nedeni olarak ise öğretmenlerin çok sık değişmiş olması, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutumlarını vurgulamıştır.

Sınıf yönetimi anlayışına ilişkin olarak Ekin öğretmenin görüş belirttiği diğer bir boyut zaman yönetimi ile ilgili olmuştur. Bu boyuta ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Hocam ben 5'lere ve 8'lere giriyorum. Bunları ayırmak zorundayım çünkü 5'lerde sorun yok. Zamanında başlıyoruz. Başta biraz muhabbet ediyoruz. Ondan sonra bazen bir soru kalabiliyor. Yazmış bulunuyorum, zil çalıyor bırakıyorum. Teneffüslerinden yemek

istemiyorum.8'lerde çok farklı bir boyutta. Dersi on dakika on beş dakika sürüyor hocam dur sus demekten. Diğerlerinin haklarını yiyorlar bir vicdan yapıyorum ama (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin öğrencilerle iletişim boyutuna benzer şekilde zaman yönetimi boyutunda da sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun yine sekizinci sınıflarda yaşandığını ifade etmiştir. Bu sınıflarda öğrencilerin davranış sorunlarına odaklanması nedeniyle derslerin planladığı şekilde ilerlemediği ve zaman yönetimi sorunu yaşadığını belirtmiştir.

Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi süresinde sınıf yönetimi anlayışındaki değişimler incelendiğinde bu boyutta öğretim yılı boyunca deneyim başında ifade ettiği sorunlarla başa çıkmaya çalıştığı gözlenmiştir. Bu süreçte yapılan gözlemlerde sınıf yönetimi boyutuna ilişkin çeşitli uygulamalar yapmıştır. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci ve 15.12.2014 tarihinde yapılan üçüncü gözlemde dersin başında öğrencilerin dikkatini çekerek ve ilgi çekici bir etkinlik uygulayarak sınıf yönetimi sorunu yaşamadığı gözlenmiştir. Benzer durum ikinci öğretim döneminde 23.02.2014 tarihinde yapılan dokuzuncu gözlemde de tespit edilmiştir. Ekin öğretmen, bu derste davranış sorunu oluşturan bir öğrencinin oturma yerini değiştirmiş ve diğer bir öğrencinin yanına yaklaşarak sözlü olarak uyarmıştır. Bu uygulamaları etkili olmuş ve öğrencilerin büyük bölümünün istekli ve ilgili olduğu bir ders yapılmıştır. Bununla birlikte Ekin öğretmen bu gözlem sonrası yapılan görüşmede aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Bilmiyorum ama XXXXX'da özellikle çok büyük bir değişme var. Yani beni bu kadar rahatsız etmiyordu. Bu dönemin başından beri hep bu şekilde davranıyor. Yer değişikliği yapmaya çalışıyorum herkese itiraz ediyor (2. dönem 9. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 23.02.2015).

Ekin öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde davranış sorunu olan bir öğrenciden rahatsız olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ikinci dönemin başından beri sürdüğünü ifade etmiş ve davranış sorunu çıkaran öğrenciyi anlamaya çalıştığını belirtmiştir.

Ekin öğretmenin diğer bir uygulaması davranış sorunu çıkaran öğrencileri görmezden gelme olmuştur. Örneğin 22.12.2014 tarihinde yapılan altıncı ve 29.12.2014 tarihinde yapılan yedinci gözlemde, sınıftaki arkadaşlarını sürekli şikayet eden öğrencileri görmezden geldiği gözlenmiştir. Öğrenciler şikayetlerine devam edince bu konuda onları sözlü olarak uyarmıştır.

İkinci öğretim döneminin sonunda 15.04.2015 tarihinde yapılan 11. Gözlemde herhangi bir davranış yönetimi sorunu yaşanmadığı gözlemiştir. Ekin öğretmen dersin başında öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili konuşma yaparak dikkatlerini çekmiştir. Bu durumun ders boyunca öğrencilerin ilgili olmalarına olanak sağladığı gözlenmiştir.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede davranış yönetimi boyutunda eksiklik hissettiği Ekin öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Özellikle bu sınıfta iki üç öğrencim gerçekten sınıftaki havayı sabote ediyorlar. Dersi işleme konusunda onlara kızsam da olmadı, iyi davrandım. Onları derste kendi masamın yanına oturttum, sürekli tahtaya kaldırdım işe yaramadı (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıda görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin davranış yönetimi boyutunda sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu sorunlara yönelik farklı uygulamalar yaptığını ama başarılı olamadığını vurgulamıştır.

Sınıf yönetiminin diğer bir boyutu olan zaman yönetiminde Ekin öğretmenin anlayışında ilk yıl mesleki deneyimi boyunca herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan üçüncü ve dördüncü gözlemde, 29.12.2014 tarihinde yapılan yedinci ve sekizinci gözlemde ders planladığı şekilde tamamlanmadan ders bitiş zili çaldığı gözlenmiştir. Bu durum zaman yönetiminde sorun yaşadığını göstermiştir.

Benzer durum ikinci öğretim döneminde 23.02.2015 tarihindeki dokuzuncu ve 15.04.2015 tarihindeki 11. gözlemde de tespit edilmiştir. 23.02.2015 tarihindeki gözlem sonrası yapılan görüşmede Ekin öğretmen zaman yönetimi sorununa ilişkin olarak “Birazcık daha ileri gitmeyi planlıyordum ama bu gürültü olayları” ifadesini kullanmış ve bu sorunun nedeni olarak öğrencilerin davranış sorunlarıyla uğraşmasını vurgulamıştır.

Zaman yönetiminde eksiklik hissetme Ekin öğretmen tarafından öğretim yılı sonundaki görüşmede de belirtilmiştir. Ekin öğretmenin belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Konularımı yetiştiremedim, son konularım. O da biraz benden kaynaklı değil de, kar tatili olsun, TEOG tatili olsun, onlardan kaynaklı. Derslerde tam istediğim gibi gidemedim. Kaynadı dersler. Çok muhabbete dalıyorlar o yüzden (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Ekin öğretmen zaman yönetiminde eksiklik hissettiğini vurgulamış ve bu durumun nedenleri olarak hem öngörülmeyen tatilleri hem de davranış yönetimi sorunlarıyla uğraşmasını vurgulamıştır. Yapılan gözlemler ve görüşmeler incelendiğinde Ekin öğretmenin zaman yönetiminde eksiklik hissetme durumunun ilk yıl mesleki deneyimi

boyunca devam ettiği ve bu anlayışında herhangi bir değişimin yaşanmadığı ifade edilebilir.

4.3.1.3. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişime ilişkin bulgular

Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde kuramsal ve uygulamaya dönük araçlarındaki değişim, araştırma kapsamında incelenen diğer bir boyut olmuştur. Bu kapsamda Ekin öğretmenin kuramsal araçları olarak benimsediği öğrenme yaklaşımı, uygulamaya dönük araçları olarak kullandığı öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri ile ölçme değerlendirme araçları incelenmiştir.

Kuramsal araç boyutunda Ekin öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediğini ve içeriği günlük yaşamla ilişkilendirmeye önem verdiğini aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

Hocam, öğrenciyi merkeze almam gerekiyor. Davranışçı öğrenciye boş levha olarak bakıyor. Dediğim gibi ben hep iki yönlü değerlendirmek zorundayım. 5'lerde öğrenci merkezli alıyorum. Dediğim gibi öğrencilerin daha aktif olmasını çalışıyorum... Başta direkt bilgiyi vermiyorum. Günlük hayatla ilişkilendirip öğrencilere buldurmaya çalışıyorum. Buluş yolu soru cevap mı bilemem pek ama bu şekilde çalışıyorum ama 8'lerde tam uyguladığımı söyleyemeyeceğim çünkü konu yetiştirme derdimiz olduğu için (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin deneyim başında öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediği ve öğrencilerin aktif olmalarını istediği görülmektedir. Bu doğrultuda bilgileri öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirmeye de önem verdiği anlaşılmaktadır.

Kuramsal araçlara ilişkin olarak Ekin öğretmenin belirttiği diğer bir görüş ise aşağıda sunulmuştur:

Ek olarak sınava hazırlanma süreci. Yapılandırmacı yaklaşım uzun bir süreç olması lazım. Yani öğrencilerden bir şey bekleyip sabrı gerektiren bir şey 8'lerde bunu yaparsam ben, zaten konular yetişmiyor. İki hafta geç başladım. Bir de onu yaparsam hiç yetişemeyecek (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmen deneyim başında yapılandırmacı anlayışı benimsediğini ancak bu yaklaşımın uzun süre gerektirdiğini belirtmiştir. Bu nedenle sekizinci sınıflarda bu yaklaşımı yansıtmada endişeleri olduğunu vurgulamıştır.

Öğretim yılı boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerde Ekin öğretmenin deneyim başında vurguladığı öğrenci merkezli yaklaşımı yansıtmaya çalıştığı ve konuları

öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirmeye çalıştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ikinci öğretim döneminde 23.02.2015 tarihinde yapılan dokuzuncu gözlemede öğretmen merkezli bir yaklaşımı yansıttığı gözlenmiştir. Ancak öğretmen tarafından yapılan açıklamalar sonrası öğrenciler alıştırmaları yaparken aktif bir rol oynamışlardır.

Deneyim başı yapılan görüşmede Ekin öğretmen uygulamaya dönük araçlar boyutuyla ilgili olarak kullanmayı tercih ettiği öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu görüşmede belirttiği uygulamaya dönük araçlarında öğretim yılı boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerde büyük ölçüde bir değişimin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte deneyim başında buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmeyi düşündüğünü ifade eden Ekin öğretmenin gözlenen derslerinin birçoğunda sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı gözlenmiştir. Öğretim yılı boyunca sadece birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan üçüncü gözlemede buluş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Bu derste Ekin öğretmen, öğrencilere uzun makarna ve kağıtlar dağıtmıştır. Öğrenciler gruplar halinde çalışarak ve bu materyalleri kullanarak içeriğe ilişkin kavramları kendileri öğrenmeye çalışmışlardır.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmen öğretim yılı boyunca tercih ettiği öğretim stratejilerine ilişkin aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Çoğunlukla buluş ve sunuş yolu oldu. Dersin başlangıcında genel olarak buluş yoluyla öğrencilerin bir şekilde bir yerlere ulaşmalarını çalıştım. Geri kalanı sunuş yolu... Birazcık konulara bağlı olarak değişti. Zamanla olarak değil de konulara bağlı olarak (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Ekin öğretmenin görüşleri incelendiğinde öğretim yılı boyunca kullandığı iki öğretim stratejisini vurguladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim stratejisi belirlemede ise konuların özelliklerini dikkate aldığını belirtmiştir.

Yöntem teknik boyutunda deneyim başı görüşmede soru cevap, oyun ve grup çalışması kullanmayı tercih ettiğini belirten Ekin öğretmen bu boyutta çeşitliliğe önem verdiğini vurgulamıştır. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde bu boyutta çeşitlilik sağladığı gözlenmiştir. Örneğin ikinci öğretim döneminde 26.03.2015 tarihinde yapılan 10. gözlem sonrası görüşmede yöntem teknik boyutunda aşağıdaki görüşünü belirtmiştir:

Pi günü, pi sayısı hakkında bilgilendirmelerimiz oldu. Sonra iki üç öğrencimiz bütün XXXXXX'i gezdi, 'pi sayısını biliyor musunuz?' diye sokak röportajı yaptı. Onu yayınladık, katılım da çok oldu. Bütün okul müdürleri, Milli Eğitim müdürü falan geldi. Pi hatırası falan

yaptık önünde fotoğraf çekildik. Bayağı renkli bir etkinlik oldu (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 26.03.2015).

Bu görüşünde Ekin öğretmen uyguladığı ‘Pi sayısı’ etkinliğini açıklamıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin pi sayısına ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla buldukları ilçedeki insanlarla görüşmeler yaptıklarını ve etkinliğin bir proje olarak yürütüldüğünü belirtmiştir. Bu uygulama Ekin öğretmenin uygulama araçları kullanmada proje çalışması da kullanarak deneyim başında belirttiği yöntem ve tekniklerde çeşitliliğe önem verme yaklaşımını sürdürdüğünü göstermiştir.

Öğretim materyali boyutunda deneyim başı yapılan görüşmede Ekin öğretmen matematik alanına özgü materyaller kullanmayı ve oyun etkinliklerinde de oyunla ilgili materyal geliştirmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. İlk yıl mesleki deneyimi sürecinde bu araçları kullandığı gözlenmiştir. Bununla birlikte 15.12.2014 tarihindeki üçüncü gözlemde makarna çubukları, 22.12.2014 tarihindeki altıncı gözlemde sınıfın tabanındaki karoları, 29.12.2014 tarihindeki yedinci ve sekizinci gözlemlerde projeksiyon cihazı ve bilgisayarı kullandığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Ders kitabını normalde kullanmaz çoğu öğretmenler ama ben kullandım. Bir de farklı bir ders kitabı var bizim kullanmadığımız. Onda tam yapılandırmacılığa göre hazırlanmış bir kitap. Benim çok hoşuma gitti. Daha çok ondaki soruları kullanmıştık, etkinlikleri yaptık sınıfta. Tahtayı kullandık. Projeksiyon, programları zaman zaman konu elverdikçe (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede belirttiği görüş ve öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde kullandığı öğretim materyalleri dikkate alındığında Ekin öğretmenin vizyonunda öğretim materyali kullanmada çeşitliliğe önem vermeye yönelik bir değişimin olduğu ifade edilebilir.

Uygulama araçlarının diğer bir boyutu olan ölçme değerlendirme araçlarının kullanımında Ekin öğretmenin vizyonunda öğretim yılı boyunca bir ölçme değerlendirme aracı kullanımında değişim tespit edilmiştir. Bu değişim ikinci öğretim döneminde yazılı sınavlar sonrası ek sınavlar uygulama şeklinde olmuştur. Ekin öğretmen deneyim başındaki görüşmede ölçme değerlendirme araçları olarak yazılı sınavları ve sınıf içi performans notlarını dikkate alacağını belirtmiştir. Ayrıca ölçme değerlendirme boyutunda sorularda çeşitliliğe ve kapsam geçerliğine önem vereceğini vurgulamıştır. Öğretim yılı boyunca ölçme değerlendirme uygulamalarının deneyim başında belirttiği

görüşler doğrultusunda olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte 15.12.2014 tarihinde dördüncü gözlem sonrası yapılan görüşmede aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Artı-eksi uygulamaları sözlü notları için geçerli olacak. Bir de ara sınav yapmayı düşündüm çünkü ilk sınavları çok düşük geldi. Tekrarlamak zorunda kaldım bazı sınıflarda (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.04.2015).

İki sınav yapıp, ikisinin en yüksekini almaya çalıştım. İlk sınavdan haksızlık olmasın diye çok çalışmadılar bence. Yoksa çalışsalar yapabilecekleri şeylerdi. O yüzden biraz daha çalışmalarını arttırmak için ara sınav yapayım diye düşündüm (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.04.2015).

Yukarıdaki görüşlerinde Ekin öğretmen öğrencilerin yazılı sınavdan düşük not almaları nedeniyle bir uygulamasında tekrar sınav yaptığını, diğer uygulamasında ise iki sınav yapıp en yüksek olanını dikkate alma uygulaması yaptığını belirtmiştir. Bu ölçme değerlendirme araçları Ekin öğretmenin deneyim başında belirttiği görüşlerden farklı görünmektedir. Bu nedenle ölçme değerlendirme araçları boyutunda bir değişim olarak ifade edilebilir.

4.3.1.4. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretim uygulamalarındaki değişime ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında Ekin öğretmenin vizyonunda ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretim uygulamaları boyutundaki değişim incelenmiştir. Bu kapsamda Ekin öğretmenin etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme uygulamaları ile geri bildirim ve düzeltme uygulamalarındaki değişime ilişkin veriler toplanmıştır.

Etkinlik planlama boyutuna ilişkin öğretim yılı başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen aşağıdaki görüşlerini ifade etmiştir:

Yıllık planlarımızı, kazanımlarımızı belli haftalara bölerek o şekilde hazırlıyoruz... Kısmen, bazı kaynaklardan yararlanarak, yapılmış olanlardan yararlanarak. Günlük planlarda da, bir dersin işleyişinin nasıl olması gerektiğini aşama aşama yazmamız gerekiyormuş. Diğer hocalardan öğrendim. Aslında kılavuz kitaplardaki bölümleri inceledim. Tek tek dersin nasıl işlenmesine, hatta öğrenciye ne sorulması gerektiği, her şeyin yazılması gerekiyormuş. Elimizden geldiğince düzenliyoruz... Teknolojik boyutu aslında kullanmak istiyorum da, okulumuzda imkanlar, projeksiyon olsa güzel şeyler yapacağımı düşünüyorum. İnşallah ilerleyen zamanlarda... Yeni olduğum için, çok gerçekten not almamız gerekiyor. Örneklerde bile yanlış örnek verilebilir. Onları hazırlayıp geliyordum ben. Onlar olmadan yapamazdım (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin deneyim başında etkinlik planlamaya önem verdiği ve bu doğrultuda teknoloji ile diğer öğretmenlerden destek

almaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca etkinlik planlamada yazılı notlar kullandığını da belirtmiştir. Ekin öğretmen, birinci öğretim yılının ilk gözleminden itibaren öğretim yılı sonuna kadar çalışmalarını planlı bir şekilde yürütmüştür. Bu boyutta öğretim yılı boyunca herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan ikinci gözlem sonrası yapılan görüşmede belirttiği görüş aşağıdaki gibidir:

Hocam, derse hazırlıklı gelebilmek için daha önceden hazırladığım planlardı. Yoksa biraz farklı gidebiliyor konular. Çünkü beşinci sınıflara ne kadar anlatmam gerektiğini bilmek için önceden hazırladığım notlardı (1. dönem 2. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 08.12.2014).

Ekin öğretmenin görüşü incelendiğinde etkinlik planlama sürecine önem verdiği anlaşılmaktadır. Bu görüşmede ayrıca deneyim başındaki görüşmede belirtmemesine rağmen, öğrenci özelliklerini etkinlik planlamada dikkate aldığına ilişkin aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Birazcık daha ilgilerine göre, renki meyveydi, daha çok cevap verebilecekleri sorular oldu. Aslında bilmedikleri konular ama daha çok cevap verebildiler (1. dönem 2. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 08.12.2014).

Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde Ekin öğretmenin etkinlik planlama sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate aldığı gözlenmiştir. Bu durumu öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede kendisi de ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin iki görüş aşağıdadır:

Öğrencilerin nasıl anlayacağını daha böyle basitleştirerek onların düzeyinde sonrasında adım adım. Bir de farklı olsun, kalıcılık sağlansın. Mesela makarnaları yaptığımızda hep çocukların akıllarına geliyor ne olduğu... Mesela kesirlerle ilgili materyal kullanabilir miyim? Daha dikkat çekiyor. Kendileri bulunca daha iyi diye. Önce ona baktım. Onunla ilgili varsa güzel bir etkinlik ayarladım. Sonra sınıfta çözdürmem gereken sorular, onları planladım. Nasıl anlatmam gerektiğini (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yapılan gözlemler ve yukarıdaki iki görüş dikkate alındığında Ekin öğretmenin etkinlik planlamada öğrenci özelliklerini dikkate almaya önem vermeye doğru bir yönelimi olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu deneyim başında yapılan görüşmede belirtmediği düşünüldüğünde bu boyutta bir değişimin olduğu ifade edilebilir.

Ekin öğretmenin vizyonunda, etkinlik uygulama boyutunda da planlamayla benzer doğrultuda bir değişimin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Deneyim başındaki görüşmede Ekin öğretmen etkinlik uygulama boyutuna ilişkin olarak aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

Plan her zaman çok net uygulanmıyor hocam. İster istemez fire vermek zorunda kalıyorsunuz... Öğrencinin hazırbulunuşluğu çok etkiliyor. Bazen ben derse girer girmez hepsi bitmiş durumda oluyor. Son derslere geliyor genelde istemiyorlar. Bir böyle dağılmış durumu oluyor. Bunlar etkileyebiliyor ama genel olarak uygulamaya çalışıyorum (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin yukarıdaki görüşlerinde deneyim başında etkinlik uygulama boyutunda sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu boyutta planladıkları ile uygulamaları arasında tutarlılık sağlamada eksiklik hissettiğini vurgulamıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersizliğini belirtmiş ancak etkinlik uygulamada bu durumu dikkate aldığına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemiştir.

Öğretim yılı boyunca gözlenen derslerinde ise Ekin öğretmenin etkinlik uygulama boyutunda öğrencilerin dikkatini çekmeye önem verdiği görülmüştür. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci ve ikinci gözlemlerde Türkiye İstatistik Kurumunun internet sitesinden elde ettiği bilgileri öğrencilerle paylaşarak dikkatlerini çekmeye çalıştığı gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda 27.05.2015 tarihinde yapılan 12. gözlemlerde de alan hesaplamayla ilgili derste öğrencilerin kendi kitaplarını kullanarak onların alanlarını hesaplamasını sağlaması gözlenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Öğrenci özelliklerine verdiği önem kendisi tarafından da 15.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü gözlem sonrası görüşmede ifade edilmiştir. Belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Programa göre sadece standart sapmadan bahsetmemiz gerekiyor ama öğrencilerimizin zaten çoğu bilgisi eksik. En iyi öğrencilerimden birisi bölmede bile zorlandı. O yüzden baştan almak istedim. Aritmetik ortalamayı bilmeden diğerlerini de yapamayacağı için (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Ekin öğretmen yukarıdaki görüşünü ifade ederek gözlemlerde yansıttığı öğrenci özelliklerini dikkate alma özelliğini vurgulamıştır. Belirttiği görüşte öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olması nedeniyle etkinlik uygulamada değişiklik yaptığını vurgulamıştır. Bu durum öğrenci özelliklerini dikkate almaya yönelik bir değişim yaşadığını göstermiştir.

Etkinlik değerlendirme boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde ise bu boyutta çeşitliliğe doğru bir değişim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Deneyim başı görüşmede Ekin öğretmen etkinlik değerlendirme uygulamasına ilişkin aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Neler yapıyorum? Hocam mesela verdiğimiz konuyla ilgili çeşitli örnekler, problemse duruma gör problem çözerek. O zaten anlaşılıyor amacına ulaşıp ulaşmadığı, anlayıp anlamadığı az çok belli oluyor (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmen yukarıda sunulan görüşünde etkinlik değerlendirmeye yönelik uygulaması için problem çözme kullandığını ve gözlemleriyle bir değerlendirme yaptığını vurgulamıştır. Bu boyuta ilişkin başka bir uygulamadan bahsetmemiştir. İlk yıl mesleki deneyimi sürecinde birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde ise etkinlik değerlendirme uygulamalarında çeşitliliği sağladığı gözlenmiştir. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci ve ikinci gözlemde ders sonunda bazı sorular okuyarak bu soruların dersin konusu olan araştırma sorusu ölçütlerine uygun olup olmadıklarını öğrencilerin açıklamasını istemiştir. Ayrıca öğrencilere dersin sonunda konuyla ilişkili bir araştırma ödevi verdiği gözlenmiştir. 15.12.2014 tarihinde yapılan üçüncü gözlemde öğrencilerin ders sırasında yaptıkları çalışma ürünlerini ders arasında matematik köşesine asmalarını istemiştir.

İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde ise etkinlik değerlendirme uygulamalarına birinci dönemdeki kadar zaman ayırmadığı gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde 23.02.2015 yapılan dokuzuncu gözlemde etkinlik değerlendirme uygulaması olarak Ekin öğretmenin öğrencilerin alıştırmaları doğru yapıp yapmadıklarını öğrencilerin aralarında dolaşarak kontrol ettiği gözlenmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin performanslarına göre +/- vererek değerlendirme yaptığı gözlenmiştir. Aynı uygulama 26.03.2015 tarihinde yapılan bir sonraki ders gözleminde de gözlenmiştir. 27.05.2015 tarihinde yapılan öğretim yılının son gözleminde ise Ekin öğretmenin etkinlik değerlendirme uygulamasını dersin sonunda öğrencilere sorduğu sorularla yaptığı gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede ise Ekin öğretmen aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Artı-eksiler yapmıştık, sınıfta böyle bir hızlı çözme şeyi oldu. Genel olarak dolaştım. Yapıp yapmadıkları, birbirlerine yardım etme konusunda isteklerim olmuştu (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Etkinlik değerlendirme uygulaması boyutunda Ekin öğretmenin uygulamalarında çeşitliliğe doğru bir değişim yaşadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ikinci öğretim döneminde etkinlik değerlendirme uygulamalarına daha az zaman ayırdığı da bu boyutta yaşadığı diğer bir değişim olarak belirlenmiştir.

Öğretim uygulamaları kapsamında son boyut olarak Ekin öğretmenin geri bildirim ve düzeltmelerindeki değişim incelenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen geri bildirim uygulamalarına yönelik aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Tabi ki aferin diyoruz. Cidden çok memnun ediyorlar o konuda. Mesela farklı bir tepki geldiğinde sözlü notu olarak, performans olarak, artı vermek, ödül vermek (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin deneyim başında geri bildirim boyutunda sözlü pekiştireç kullanmaya ve notla ödüllendirmeye yöneldiği anlaşılmaktadır. Düzeltme uygulamasına ilişkin olarak ise Ekin öğretmen deneyim başındaki görüşmede aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

Orada hocam biraz da sorgulamasını, peki bu niye böyle, kendisinin bulmasını direk cevabı söylemek yerine, olmamış, şuraya şuradan bakabilirsin, farklı bir açıdan bakabilirsin. O şekilde yönlendirmeler yapmaya çalışıyorum... Yanlıslarda hocam çoğu yerde ne yapacağımı şaşıyorum. Öğrencilerimi sürekli uyarmama rağmen yanıslar oluyor. Diğer öğretmenlere soruyorum mesela ne yapmam gerektiğini (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmen yukarıdaki görüşlerinin ilkinde öğrencileri kendi düzeltmelerine yönlendirmeye önem verdiğini vurgulamıştır. Bu boyutta ipuçları vererek onlara yardımcı olduğunu belirtmiştir. Belirttiği ikinci görüşte ise düzeltme uygulamasında eksiklik hissettiğini vurgulamış ve bu konuda diğer öğretmenlerden yardım istediğini ifade etmiştir.

Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecindeki geri bildirim ve düzeltme uygulamaları incelendiğinde öğrencilere ipuçları vererek kendilerinin düzeltmelerine yönlendirmeyi birinci öğretim döneminde yapılan bütün gözlemlerde kullandığı gözlenmiştir. Bu durum ikinci öğretim döneminde 15.04.2015 ve 27.05.2015 tarihlerinde yapılan son iki gözlemde de tespit edilmiştir. Dolayısıyla Ekin öğretmenin öğrencilere ipucu vererek kendilerinin düzeltme yapmalarına yönlendirme uygulamasında herhangi bir değişim olmadığı ifade edilebilir.

Geri bildirim ve düzeltme uygulamalarında Ekin öğretmenin vizyonunda iki boyutta değişim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Deneyim başında düzeltme uygulamasında akran geri bildirim ve düzeltmeye ilişkin görüş bildirmeyen Ekin öğretmenin, 15.12.2014 tarihinde yapılan üçüncü ve dördüncü gözlemde, 22.12.2014 tarihinde yapılan beş ve altıncı gözlemde ve 29.12.2014 tarihinde yapılan sekizinci gözlemde akran geri bildirim ve düzeltmeye yönlendirme yaptığı gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde bu uygulama gözlenmemiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede ise geri bildirim ve düzeltme uygulamalarına ilişkin aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

İyi olduğunda zaten artısıyla olsun, aferin, bu tür şeylerle pekiştirdik ama yanıslarda birbirlerine yardımı daha çok önemsedim. Çünkü benim anlatamadığımı, onlar kendileriyle

daha güzel anlaşıyorlar. Özellikle son zamanlarda onu daha çok kullandım. Yapanlar yapamayanlara yardım etsin. Böyle herkes dağılıyordu ama ben bu aradaki uçurumu dengeleyemedim. Gerçekten çok iyi öğrenciler de var, çok kötü olanlar da var. Bunların aynı sınıfta olması beni çok zorladı. Birine aferin demek kolay da, aynı zamanda onlar oturup sıkılırken, diğerini düzeltmek çok zor oluyor ama en son akran desteği iyi oldu (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüşü incelendiğinde Ekin öğretmenin akran geri bildirim ve düzeltmeyi önemseydiği anlaşılmaktadır. Bu uygulamanın yararlı olduğu görüşünü ifade etmiştir. Birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde akran geri bildirim ve düzeltmeyi kullanması ile öğretim yılı sonunda bu uygulamaya vurgu yapması, Ekin öğretmenin bu boyutta akran geri bildirim ve düzeltme kullanmaya yönelik bir değişim yaşadığını göstermektedir.

4.3.1.5. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde eğilimlerindeki değişime ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir boyut ise ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde Ekin öğretmenin öğretmen rolüne, öğrenci rollerine, mesleki ve kişisel gelişimine yönelik eğilimlerindeki değişimdir.

Öğretmen rolüne ilişkin veriler incelendiğinde Ekin öğretmenin benimsediği öğretmen rolünde ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde herhangi bir değişimin olmadığı gözlenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen sınıfta lider/rehber olma rolünü, öğrencileriyle iletişimde sorunlarını rahatlıkla paylaşabilecekleri bir arkadaş olma rolünü vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Lider olmam gerekiyor. 5'ler bazında düşünürsem oluyorum. Onlar öğretmeni üst bir yerde gördükleri için. Süreci yönetmeye çalışıyorum. Daha sonra rehber, yine kuram gidiyor, hocam rehber olmaya çalışıyorum. Bu da benim dediğim buluş yolunu yönetmek açısından, dersin başında nasıl gitmemiz gerektiğini onlara rehberlik ederek... İletişimde hocam, daha çok arkadaş gibiyiz açıkçası. 5'ler küçük ama onlar gibi davranmaya çalışıyorum, arkadaş gibi davranmaya çalışıyorum. Ders dışında paylaştıkları şeyleri öğrenip onlarla bu tip şeyler paylaşmaya çalışıyorum (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda sunulan görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin sınıfta lider rolünü benimsediğini açıkça ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerle iletişimindeki rolüne ilişkin olarak arkadaş rolünü benimsediğini ve ders dışında da paylaşımlar yapmaya önem verdiğini vurgulamıştır. Öğretmen rolüne ilişkin bu eğilimleri öğretim yılı boyunca da devam etmiştir. Örneğin 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci gözlem sonrası ders

arasında, sınıftan ayrılmamış ve öğrencilerle zaman geçirmiştir. Bu sürede öğrencilerin bir arkadaşı gibi onlarla iletişim kurduğu gözlenmiştir. 15.12.2014 tarihinde yapılan üçüncü gözlemden ise sınıftaki etkinlik süresince öğrencilere materyalleri sunan ve etkinliğin yapılmasında rehber rolünü yansıtan bir öğretmen olarak gözlenmiştir. Birinci öğretim döneminde 29.12.2014 tarihinde yapılan son gözlemden de otoriter olmayan ve planladığı etkinliği öğrenciler yaparken onlara rehberlik eden bir rol yansıtmıştır. Bu gözlem sonrası yapılan görüşmede Ekin öğretmen, öğretmen rolüne ilişkin aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Genelde öğrenciler yardımcı olarak beni buluyorlar. Öğretmenler odasına geldiklerinde bir şeyleri hep benden rica ediyorlar. Bu çok hoşuma gidiyor (1. dönem 8. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 29.12.2014).

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan görüşü deneyim başında belirttiği rehber olma ve arkadaş olma eğilimini yansıtmaktadır. Öğrencilerin ders arasında da kendisine gelip yardım istemeleri bu rolleri yansıttığını göstermektedir.

İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde de Ekin öğretmen öğrencilerle ilgilenen ve bu rolünden memnun olan bir öğretmen rolü yansıtmıştır. 15.04.2015 tarihinde yapılan 10. ve 11. gözlemden, ders sırasında ve ders arasında öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenen bir öğretmen rolü yansıttığı gözlenmiştir. Gözlem sonrası yapılan görüşmede bu duruma ilişkin aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

5'ler neredeyse artık dert şeyi bellediler beni artık. Hiç alakam yok aslında. 5'lerin sınıf öğretmeniyim ama diğerleri de hep beni buluyor. Hep yardıma beni çağırıyorlar... Hoşuma gidiyor. Her türlü sorunlarını bana geliyorlar. En azından bana güvendiklerini hissediyorum (2. dönem 11. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.04.2015).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin öğrencilerin sorunlarını dinleyen bir öğretmen rolünü açıkladığı görülmektedir. Ayrıca bu durumdan memnun olduğunu belirtmiştir. Bu durum Ekin öğretmenin rehber ve arkadaş rolünde bir öğretmen rolü eğilimi benimsediğini göstermiştir. Ekin öğretmen öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de öğretmen rolü eğilimine ilişkin aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Öğretmen değil de daha çok arkadaş olarak görüyorlar. Hatta hocam ben size abla demek istiyorum diyen de oldu... Oyunlarına falan katıldığım çok oldu. Biraz o da etkiledi sanırım. Sık sık dolaşıp yanlarına gelip her türlü dertlerini dinlediğim oldu. Öyle bir rolüm olduğumu düşünüyorum (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin öğretim yılı sonunda da arkadaş olma rolüne yönelik eğilimini vurguladığı anlaşılmaktadır. Bu boyutta

öğrencilerin sorunlarını dinlemesi ve onların oyunlarına katılmasının arkadaş rolünü pekiştirdiğini ifade etmiştir.

Eğilimler boyutunda Ekin öğretmenin öğrenci rollerine ilişkin eğiliminde de bir değişim bulgusuna ulaşılamamıştır. Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen öğrenci rollerine ilişkin aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Öğrenciler derse aktif katılırlar da. Sadece bu onların görevi değil, bizim görevimiz aslında. Araştırmacı olmalarını isterim, merak etmelerini, merak etsinler. Sürekli rahatsız etsinler. Ben zaten öğrencilerime sürekli diyorum. Her türlü her şeyde rahatsız edebilirsiniz beni. Hep bunu söylüyorum. Yani öyle olmalı öğrenciler (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde aktif ve araştırmacı öğrenci rolünü benimsediğini vurgulamıştır. Öğrenci rollerine ilişkin bu eğilimi öğretim yılı boyunca gözlenmiştir. 08.12.2014 tarihinde yapılan birinci ve ikinci ders gözleminde öğrencilerin öğretmenin rehberliğinde içeriğe ilişkin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ettikleri, öğretmenin sorduğu sorulara yorumlarıyla yanıt verdikleri ve örnekleri çözmeye istekli görüldükleri gözlenmiştir. Bu gözlemler sonrası yapılan görüşmede Ekin öğretmen öğrenci rolüne ilişkin aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Bence bugün gayet güzel geçti ders. Normalde bu kadar çok katılmıyorlar derslere. İşlem olunca yapan yapıyordu, yapamayan kalıyordu. Bunda daha fazla fikir üretebildikleri, renkli meyveydi gibi şeyler olunca daha çok katıldılar o hoşuma gitti derste (1. dönem 2. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 08.12.2014).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin dersteki etkili süreçten memnun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin etkinliklere katılarak ve fikirlerini ifade ederek aktif öğrenci rolü yansıtmalarından duyduğu memnuniyeti vurgulamıştır. Böylece aktif öğrenci rolü eğilimini yansıtmıştır.

Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmen deneyim başındaki görüşmeye benzer şekilde öğrenci rollerine yönelik eğilimlerine ilişkin aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Beni çok eleştiriyorlardı. Mesela bu etkinliklerde konunun en başında bir şey bilmeden bir yerlere ulaşmalarını, orada da araştırmacı rolü verdiğimi söyleyebilirim (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde öğrencilerin aktif ve araştırmacı olmalarına ilişkin eğilimini, öğretim yılı sonunda da yansıttığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğrenci rollerine ilişkin eğiliminde ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde bir değişim olmadığını yansıtmıştır.

Araştırma kapsamında eğilimler boyutunda Ekin öğretmenin mesleki gelişime yönelik eğilimlerindeki değişim de incelenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde Ekin öğretmenin mesleki gelişime yönelik eğilimlerinde deneyim yoluyla öğrenmeye doğru bir değişimin olduğu belirlenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen mesleki gelişime önem verdiğini aşağıdaki görüşleri belirterek yansıtmıştır:

Sürekli hocam hani her konuyla ilgili çünkü zaten bu konuları yine anlatıyorum. Hep bunlarla ilgili nasıl yapabilirim, ne yapabilirim, daha önce yapılmış etkinlikler, örnekler neler? Diğer tanıdığım tecrübeli matematik öğretmenlerine danışıyorum. Hani ne yapabilirim matematik adına bunu yaparım. Öğretmenlik adına da yani kendimi geliştirmek açısından özellikle sınıf yönetiminde fikir almaya çalışıyorum ama onlar etkili olmuyor. Sıkıntı yaşıyorum... Hocam ilerde bu gerçekte kitaplarda yazılanları yapan bir öğretmen olmak istiyorum. Bütün disiplin sorunlarını halletmiş, onları uygulayabilen bir öğretmen olmayı düşünüyorum. Bu beş yıl olmaz ama daha uzun bir süreç alır (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin mesleki gelişime önem verme ve karşılaştığı sorunların çözümünde diğer öğretmenlerin uygulamalarını araştırma eğilimine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kuramsal bilgileri uygulamada kullanmada gelişmeye önem verdiğini de vurgulamıştır.

Mesleki gelişim boyutunda Ekin öğretmenin vurguladığı diğer bir eğilimi ise, lisansüstü eğitimi ile ilgilidir. Deneyim başında yapılan görüşmede lisansüstü eğitime ilişkin belirttiği görüş aşağıdaki şekildedir:

Yüksek lisans var hocam. Onun bana gerçekten çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Birazcık farklı oluyor aslında, Cuma günleri buraya geliyorum. Çok farklı bir boyutta matematik öğretimi görüyorum. Her hafta bir hevesle gidiyorum. Bunu uygulayayım diye çok şey kalıyor. Üniversitedeki öğrendiklerimizle, milli eğitimdeki boy çok farklı kalıyor (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin mesleki gelişim boyutunda lisansüstü eğitime büyük önem verdiği anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitimde öğrendiklerinin okuldaki uygulamalarına yararlı olduğunu belirtmiş ve bu sürecin mesleki gelişimi bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Ekin öğretmenin mesleki gelişime önem verme, mesleki gelişim sürecinde lisansüstü eğitime devam etme ve diğer öğretmenlerden görüş alma eğilimi, ilk yıl mesleki deneyimi boyunca devam etmiştir. Örneğin 22.12.2014 tarihinde yapılan altıncı gözlem ve 26.03.2015 tarihindeki 10. gözlem sonrası görüşmelerde Ekin öğretmen aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

Okul dışında zaten 5'te çıkabiliyorum okuldan ama sonra hava karanlık oluyor. Eve gidiyorum. Kendi çalışmalarımı devam ediyorum. Yüksek lisansa yönelik ve bir sonraki gün için hazırlıklarım (1. dönem 6. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 22.12.2014). Yüksek lisans var. Ekstra bir şey pek yapamıyorum (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 26.03.2015).

Yukarıdaki iki görüş Ekin öğretmenin mesleki gelişim boyutunda lisansüstü çalışmalarına önem verdiğini yansıtmaktadır. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de Ekin öğretmen mesleki gelişim eğilimlerine ilişkin benzer görüşleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Yüksek lisansımı bitirip doktora başlamak planlıyorum. Önümde daha uzun bir süreç var. Öğretmek konusunda hala çok yetersiz olduğumu biliyorum. Umarım zamanla deneyimlerle oturur... Arkadaşlarımla, matematikçi olan çok arkadaşım var. Onlardan fikir alışverişi genelde. Onlar daha önce bitirmiş oluyor konuyu. Böyle daha iyi anladı deyip birbirimize desteğimiz oluyor. Daha tecrübeli öğretmenlerden fikir aldığımız oluyor (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıda sunulan ilk görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin deneyim başında belirttiği ve öğretim yılı boyunca yansıttığı lisansüstü eğitime önem verme eğilimini öğretim yılı sonunda da vurguladığı görülmektedir. İkinci görüş ise yine deneyim başında vurguladığı diğer öğretmenlerden görüş alma eğilimini yansıtmaktadır. Bu iki görüşe ek olarak öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmen aşağıdaki görüşü de ifade etmiştir:

Üniversitede öğrendiğim, ben bu yıl daha da öğrenmeye devam ettim yüksek lisansla ama uygulama çok farklı oluyor. Öğrendiklerimi yeterli görerek, yaşayarak, deneyimlerle çok daha iyi öğrenileceğine inanıyorum (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Ekin öğretmenin yukarıdaki görüşü incelendiğinde lisansüstü eğitimine tekrar vurgu yaptığı görülmüştür. Bununla birlikte uygulamada farklılıklar yaşadığını ve deneyimler yoluyla öğrenmeye devam edeceğini belirtmiştir. Bu görüşü mesleki gelişime yönelik eğilimi boyutunda deneyimler yoluyla öğrenmeye önem vererek bir değişimi vurguladığını göstermektedir.

Kişisel gelişime yönelik eğilimlerle ilgili olarak deneyim başında yapılan görüşmede bir planlamanın olmadığını vurgulayan Ekin öğretmen bu eğilimini 15.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü gözlem sonrası görüşmede bir planlamanın olmadığını "hayır yok, yine aynı" ifadesini kullanarak belirtmiştir. Benzer şekilde öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de kişisel gelişimine yönelik aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

İkinci dönem daha da yoğundu. İlk dönem neler yaptım hatırlayamadım ama ikinci dönem hiçbir şey yapamadım. Aslında planlı gitsem yetişirim her şeye, ama birazcık plansızlıktan oluyor sanırım (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Ekin öğretmenin öğretim yılı sonunda belirttiği görüş incelendiğinde kişisel gelişim boyutunda herhangi bir planlama yapmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca kişisel gelişime zaman ayıramadığı vurgusunu da yapmıştır. Kişisel gelişime yönelik bu eğilimini, hem 15.12.2014 tarihindeki dördüncü gözlem sonrası hem 26.03.2014 tarihindeki onuncu gözlem sonrası görüşmede aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

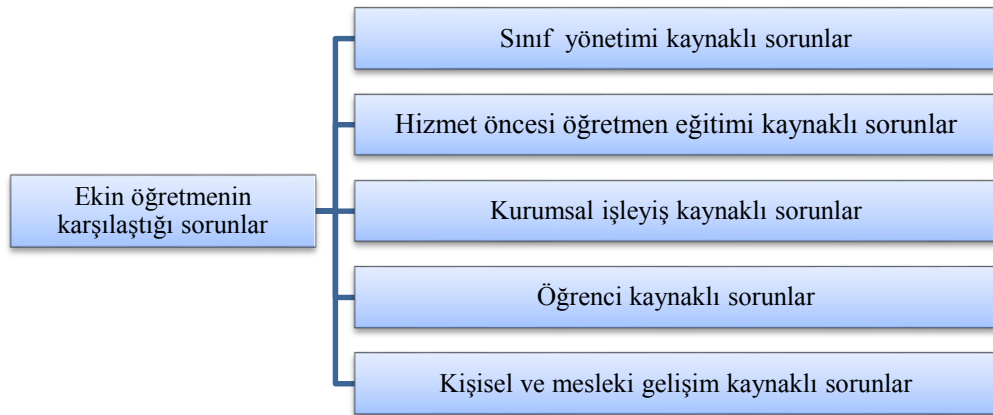
Hocam bizim seminerlerimiz olduğu için iptal oldu ama hiçbir şey yapamıyorduk. Zaten dokuzda eve gidebiliyorduk. Hafta sonu birkaç bir şey yapabiliyoruz. Sinemaya falan gidebiliyoruz (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Hocam okul dışında bir şey yapamıyorum (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 26.03.2014).

İki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin kişisel gelişime zaman ayıramadığını vurguladığı görülmektedir. Öğretim yılı sonunda belirttiği görüşle birlikte değerlendirildiğinde bu durumu ilk yıl mesleki deneyimi sürecinin yoğunluğu ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır.

4.3.2. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynakların ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak, Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynakları incelenmiştir. Bu kapsamda görüşmeler, gözlemler ve açık uçlu anket yoluyla elde edilmiş verilerde bulunan sorunlar belirlenmiştir. Araştırma verileri aracılığıyla ulaşılan Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlara ilişkin temalar Şekil 4.6'da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Ekin öğretmenin karşılaştığı sorunlar

Şekil 4.6’da Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve sorun kaynakları görülmektedir. Bu sorunlar sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kurumsal işleyiş, öğrenci ve kişisel/ mesleki gelişim kaynaklı sorunlar olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

4.3.2.1. Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar

Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim süreci boyunca yapılan gözlem ve görüşmelerde sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar yaşadığı ve bu sorunlarla başa çıkmaya çalıştığı belirlenmiştir. Bu durumu kendisi de öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede “Yeterli değilim. Bence en büyük sorunum sınıf yönetimi diye düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Ekin öğretmenin yaşadığı sınıf yönetimi kaynaklı sorunlardan biri davranış yönetimine ilişkindir. Bu boyuta ilişkin deneyim başında yapılan görüşmede aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

Bu konuda yetersizim hocam açıkçası. Yani herhangi bir davranışta ne yapacağımı şaşırıyorum, bocalıyorum... Hocam 8. sınıflarda zaten onlara hakim olmam çok zor oluyor. Bir öğrencim dersi dinlemiyor. Hiçbir şekilde inanmıyorum. Daha önce inandım, en öne oturttum. Oturacağım dedi oturturdum, hiçbir şekilde derse ilgilenmedi. Daha sonra farklı derste aynı şeyi yaptı ki bu sefer iki tane derse ciddi anlamda katılan arkadaşlarının yerine oturmak istiyor. Onları kaldırıyor, çantalarını atıyor. Orada o haksız farkındayım. Bunu arkaya oturtmam gerekiyor ya da farklı bir yere o kızların hakkını yememek için. Benimle inatlaştı. Aşırı derecede inatlaştı. Orada ne yapacağımı bilemedim. ‘Sizi Mili Eğitime şikayet edeceğim’, edeceği bir şey yok. Benim yaptığım bir şey yok aslında ama orada ne yapacağımı gerçekten çok şaşırardım hocam (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin deneyim başında belirttiği görüşler incelendiğinde davranış yönetimine ilişkin kendisini yetersiz gördüğünü belirttiği anlaşılmaktadır. İkinci görüşte yaşadığı bir sorunu ayrıntılı olarak açıklamış ve sınıfta ortaya çıkan bir sorunu çözmeye yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, davranış sorunu gösteren öğrenciye yönelik oturma yerini değiştirmeyi denediğini belirtmesi, sorunla ilgilendiği ve çözmeye yönelik bir eğilimi olduğunu göstermiştir. Sorunu çözmeye çalışmasına rağmen ne yapacağını bilemediğini belirtmesi bu boyutta bir sorun yaşadığını göstermiştir.

Davranış yönetimi sorunu, birinci öğretim döneminde 15.12.204 tarihinde yapılan dördüncü gözlemlerde de tespit edilmiştir. Bu derste bir öğrencinin ders sırasında dersle ilgilenmediği ve sürekli olarak dersle ilgilenen diğer arkadaşlarını rahatsız ettiği gözlemlenmiştir. Ekin öğretmen bu soruna ilişkin olarak ders boyunca sözlü uyarı yapmıştır.

Ayrıca öğrencinin oturma yerini değiştirmek istemiş ama öğrenci bu durumu kabul etmemiştir. Gözlem sonrası yapılan görüşmede, Ekin öğretmene bu duruma ilişkin görüşü sorulmuş ve aşağıdaki yanıt alınmıştır:

Hocam iyi davranıyorum olmuyor, sesim yükseliyor olmuyor. Ne yapacağımı tam da bilmiyorum. Bu konuda bayağı tecrübesizim açıkçası. Yani notla da korkutulmuyor çünkü çok da umurlarında değil notlar da. Diğer öğretmenlere de soruyorum herkes aynı sorunu yaşıyor. Ne yapacağımı gerçekten bilmiyorum (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Yukarıdaki görüşü incelendiğinde Ekin öğretmenin bu soruna çözmeye yönelik farklı uygulamalar yaptığını belirttiği görülmektedir. Bu uygulamalarıyla sorunu tam olarak çözemediği ve bu boyuta ilişkin ne yapacağını tam olarak bilmediğini ifade etmiştir. Çözüm için diğer öğretmenlerden yardım almaya çalıştığını ancak bu sorunun diğer öğretmenler tarafından da yaşandığını belirtmiştir.

Ekin öğretmen davranış yönetimine ilişkin yaşadığı sorunu, birinci öğretim dönemi sonunda açık uçlu ankette de belirtmiştir. Bu soruna ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Mesleğime ilişkin karşılaştığım sorunlardan en önemlisi daha önce de belirttiğim gibi disiplin sorunu idi. Özellikle sekizinci sınıf öğrencileriyle bu sorunu halletmekte hala başarılı olmuş sayılmam. Disiplin sorununun sürekli varlığı sebebiyle öğretime gereken ağırlığı veremediğimi düşünüyorum. Birinci dönem yapılan TEOG sınavının sonucuna bakınca bu durum çok açık bir şekilde ortada. Ben sekizinci sınıflar için elimden geleni yaptığımı düşünüyorum (Ekin öğretmen, açık uçlu anket, 12.2.2015).

Ekin öğretmenin açık uçlu ankette belirttiği görüş incelendiğinde disiplin sorununu karşılaştığı sorunların en önemlisi olarak ifade ettiği görülmektedir. Özellikle sekizinci sınıflarda bu sorunu daha fazla yaşadığını ve bu durumun öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Davranış yönetim sorununun ikinci öğretim döneminde gerçekleştirilen gözlemlerde de devam ettiği gözlenmiştir. 23.02.2015 tarihinde yapılan dokuzuncu gözlemlerde, dersle ilgilenmeyen ve diğer öğrencileri rahatsız eden iki öğrenciyi önce sözlü olarak uyardığı, sorun devam ettiğinde ise oturma yerlerini değiştirdiği gözlenmiştir. Ancak sorun ders boyunca devam etmiştir. Gözlem sonrası yapılan görüşmede, bu soruna ilişkin soru da aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Bilmiyorum ama XXXXXX'da özellikle çok büyük bir değişme var. Yani beni bu kadar rahatsız etmiyordu. Bu dönemin başından beri hep bu şekilde davranıyor. Yer değişikliği

yapmaya çalışıyorum herkese itiraz ediyor (2. dönem 9. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 23.02.2015).

Ekin öğretmen görüşmede belirttiği görüşünde davranış sorunu yaşayan öğrencilerden birinin birinci öğretim döneminden farklı olarak ikinci öğretim döneminin başından itibaren daha çok sorun yarattığını belirtmiştir. Oturma yerini değiştirme uygulamasının da diğer öğrencilerin istememesi nedeniyle başarılı olmadığını ifade etmiştir.

Davranış yönetimi boyutundaki sorun Ekin öğretmen tarafından öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de belirtilmiştir. Bu soruna ilişkin olarak aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Özellikle bu sınıfta iki üç öğrencim gerçekten sınıftaki havayı sabote ediyorlar dersi işleme konusunda. Onlara kızsam da olmadı. İyi davrandım, onları derste kendi masamın yanına oturturdum, sürekli tahtaya kaldırdım. İşe yaramadı (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıda görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin davranış yönetimi sorununu birkaç öğrenciyle yaşadığı sorun olarak ifade ettiği görülmektedir. Bu sorunun çözümüne yönelik çeşitli uygulamalar denediğini belirtmiş ancak bu uygulamalarının işe yaramadığını ifade etmiştir.

Ekin öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili yaşadığı diğer sorun ise zaman yönetimine ilişkin olarak belirlenmiştir. Öğretim yılı başından sonuna kadar yapılan tüm gözlemlerde zaman yönetimine ilişkin sorun gözlenmiştir. Derslerde Ekin öğretmenin sınıftaki davranış sorunlarıyla ilgilenme, öğrencilerin oturma yerlerini düzenleme ve öğrencilerin yaptıkları alıştırmaları kontrol etme nedeniyle zaman yönetiminde sorun yaşadığı gözlenmiştir. Bu durum yıl boyunca devam etmiş ve yapılan görüşmelerde de kendisi tarafından ifade edilmiştir. Görüşmelerde belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Hocam ben 5'lere ve 8'lere giriyorum. Bunları ayırmak zorundayım çünkü 5'lerde sorun yok. Zamanında başlıyoruz. Başta biraz muhabbet ediyoruz, ondan sonra bazen bir soru kalabiliyor, yazmış bulunuyorum. Zil çalıyor, bırakıyorum. Teneffüslerden yemek istemiyorum. 8'lerde çok farklı bir boyutta. Dersi, on dakika-on beş dakika sürüyor hocam, dur, sus demekten. Diğerlerinin haklarını yiyorlar, bir vicdan yapıyorum ama (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Birazcık daha ileri gitmeyi planlıyordum ama bu gürültü olayları (2. dönem 9. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 23.02.2015).

Konularımı yetiştiremedim, son konularımı. O da biraz, benden kaynaklı değil de, kar tatili olsun, TEOG tatili olsun. Onlardan kaynaklı. Derslerde tam istediğim gibi gidemedim. Kaynadı dersler, çok muhabbete dalyorlar o yüzden (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ekin öğretmenin zaman yönetimi sorununu deneyim başı yapılan görüşmede ifade ettiği ve bu sorunun ikinci öğretim döneminde devam ettiği anlaşılmaktadır. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de bu boyuta ilişkin sorun yaşadığını belirtmesi zaman yönetimi sorununun devam ettiğini göstermiştir. Bu sorunun nedeni ise deneyim başındaki ve ikinci öğretim döneminde yapılan dokuzuncu gözlem sonrası görüşmede, öğrencilerin davranış sorunlarıyla ilgilenmesi olarak açıklamıştır. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede ise zaman yönetiminde sorun yaşamamasının nedenlerini öğrencilerin davranış sorunları yanında öğretim yılı içerisinde olumsuz hava koşulları nedeniyle eğitim öğretime ara verilmesi olarak açıklamıştır.

4.3.2.2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar

Ekin öğretmenden elde edilen verilere dayalı olarak araştırmada ulaşılan diğer bir sorun alanı ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlardır. Bu boyutta Ekin öğretmen hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde uygulama eksikliğini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin Ekin öğretmenin deneyim başı görüşmede belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur.

Aslında şöyle hani matematik anlamında ben birinci ve ikinci sınıfta çok şey öğrendiğimi düşünmüyorum. Hani bir de üniversiteye yeni gelmişiz, biraz o heyecandan dolayı da olabilir. Tamamen öğretmenlerime atmak istemiyorum suçu ama üçüncü sınıfta ciddi anlamda matematik öğrenmeye başladığımı hissettim. Zaten son sınıfta alan sınavıyla birlikte matematiğe büyük bir yoğunlaşma oldu. Matematik alanımı öğrendim diyebilirim. Öğretmenliğe dair ise bilgiler ister istemez çok teorik kalıyor hocam. Yani sınıfa girmeden olay anlaşılmıyor, onu söyleyebilirim... Sınıf yönetimi dersi aldım ama dediğim gibi bu bilgiler çok teorik kaldı. Dersimizde hocamız güzel geçirmeye çalıştı. Mesela canlandırmalar yapmaya çalıştık. Sınıf ortamı yapmaya çalıştık. İyi öğretmen ne yapar bu durumda tarzında ama çok gerçekten soyut kalıyor. Sınıfa girmekten farklı (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan ilk görüşü incelendiğinde alan bilgisi boyutunda hizmet öncesi öğretmen eğitimini yeterli gördüğü ancak uygulama boyutunda ise eksiklik hissettiğini belirttiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde ikinci sunulan görüşünde de sınıf yönetimi boyutunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğretim elemanının sınıfta uygulama yaptırmış olmasına rağmen gerçek sınıf ortamının farklı olduğunu belirtmiştir. Ekin öğretmen belirttiği iki görüşte de gerçek sınıf ortamlarındaki

uygulamaların hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki öğretim uygulamalarından farklı olduğunu belirtmiş ve bu durumu bir sorun olarak vurgulamıştır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki uygulama eksikliği Ekin öğretmenle öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de belirtilmiştir. Bu görüşmede Ekin öğretmenin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Biz teorik yönden fazlasıyla bilgi aldık. Ben bir de öğretmen lisesinde okudum. Yıllardır eğitim nedir, hepsini gördüm ama onları bilmenin burada yetmediğini gördüm. Bence eğitim fakültelerinde stajın sadece bir yıl olması çok az. Onu da zaten KPSS telaşı var herkeste. İlk dönem sadece gözlemciydik. Hatta ikinci dönem de sadece gözlemciydik. Bir ders anlattığımız oldu. Öğretmenler, gittiğimiz öğretmenler bizim işimizi kolaylaştırdıklarını düşünüyorlar aslında ama daha çok yapılması gerekiyor bunun. Ben belki de tam anlamıyla yapmış olsaydım stajımı, bu sene o kadar zorlanmazdım gibi geliyor. Gözlemde ben not almıştım, öğretmen buraya dikkat etmedi, bu öğrenci buna takıldı, demek ki buna takılabiliyorlar diye ama o notlar o kadar kalmış yani (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Yukarıdaki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de deneyim başındaki görüşmedeki görüşlerine benzer şekilde uygulama eksikliğini vurguladığı görülmektedir. Ekin öğretmen, teorik bilgiler konusunda eksiklik hissetmediğini ancak uygulama boyutunda ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde zorlandığını belirtmiştir. Bu durumun bir nedeni olarak ise, hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki staj uygulamalarının süre ve nitelik olarak yetersizliğini vurgulamıştır.

4.3.2.3. Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar

Ekin öğretmenin sorun yaşadığı diğer bir alan ise kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir. Kurumsal işleyişe ilişkin olarak aday öğretmen rolü, diğer öğretmenlerle görüş farklılığı, diğer öğretmenlerin destek olmamaları, aday öğretmenlere yönelik kursların yetersizliği ve öğretim materyali eksikliği belirlenen sorunlar olmuştur.

Aday öğretmen rolüne ilişkin deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen herhangi bir sorun belirtmemesine rağmen deneyim süreci başlamasıyla birlikte bu role bağlı sorunlarla karşılaştığı belirlenmiştir. Birinci öğretim döneminde 08.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü gözlem öncesi ve sonrasında okuldaki aday öğretmenlerin diğer öğretmenlerle çok iletişim kurmadıkları gözlenmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından araştırma günlüğüne aşağıdaki şekilde not edilmiştir:

Okula vardığımda öğle arası için çıkış zili yeni çalmıştı ve okul bahçesine girerken Ekin öğretmeni gördüm. Yanında iki öğretmen daha vardı. Daha sonra onların da göreve yeni

başlayan öğretmenler olduklarını öğrendim. Yanlarında başka öğretmenin olmaması kıdemli öğretmenlerle aralarındaki iletişimin fazla olmadığına yönelik bir izlenim oluşturdu. Öğle arasına çıktıklarını ve okulun karşısında bulunan bakkal-kafede oturacaklarını söyleyip beni oraya davet ettiler. Öğle arası boyunca bu okulda göreve yeni başlayan beş aday öğretmenle oturduk. Öğle arasının bitmesine yaklaşık 10 dakika kala üç kıdemli öğretmen geldi oturduğumuz bakkal-kafeye ama bizim yanımıza oturmadılar. Bizle ya da aday öğretmenlerle herhangi bir selamlaşma da yapmadılar. Aralarında iletişim sorunu olduğunu düşündüm (1. dönem 2. gözlem sonrası araştırma günlüğü, 08.12.2014).

Araştırma günlüğünde belirtilen durum incelendiğinde okulda göreve başlayan aday öğretmenlerin ayrı bir grup olarak kendi aralarında iletişim kurdukları ve kıdemli öğretmenlerle iletişim kurmadıkları görülmüştür. Bu durum ikinci öğretim döneminde 26.03.2015 tarihinde yapılan 10. gözlem sonrası yazılan araştırma günlüğünde de aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Bugün sabah bölümdeki derslerimin bitmesinin ardından Ekin öğretmenin sınıfında gözlem yapmak için yola çıktım ve ders saatinden 15 dakika önce okula ulaştım. Öğretmenler odasında oturduk. Öğretmenler arasındaki görüntü, okulda bu yıl göreve başlayan öğretmenlerin bir arada oturuyor olmasıydı. Kıdemli öğretmenlerle çok iletişime geçmiyorlar. Ayrı köşelerde oturuyorlar (2. dönem 10. gözlem sonrası araştırma günlüğü, 26.03.2015).

Birinci öğretim döneminde okul binasının karşısındaki bakkal-kafede gözlenen durumun ikinci öğretim döneminde öğretmenler odasında da gözlenmesi aday öğretmenlerle diğer öğretmenler arasındaki iletişimdeki sorunun devam ettiğini göstermiştir.

Araştırmacı tarafından gözlenen bu durum Ekin öğretmenin kendisi tarafından da aşağıdaki ifadelerle edilmiştir:

Hocam aslında daha iyiyiz ama kalabalık olmamızdan yana bir sıkıntı var sanırım. Altı tane yeni öğretmeniz. Çok çok iyi karşılanmadık açıkçası... Çok sınırlı değil aslında. Belli başlı öğretmenler o şekilde davranıyor ama yine de düzelme var başlangıca göre (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Ekin öğretmen birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü gözlem sonrası görüşmede aday öğretmenler olarak diğer öğretmenlerle iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte deneyim başındaki duruma göre bir gelişme olduğunu ifade etmiştir. Ekin öğretmenin vurguladığı aday öğretmenlerle diğer öğretmenler arasındaki iletişimin gelişmesi boyutuna ilişkin olarak ikinci öğretim döneminde 26.03.2015 tarihinde yapılan 10. gözlem sonrası araştırmacı tarafından araştırma günlüğüne yazılan ifade aşağıdaki gibidir:

Gözlem ve görüşme sonrası okuldan ayrılırken okul müdürü okulun karşısındaki küçük büfede oturuyordu. Biraz konuştuk. Bu görüşmede, yeni öğretmenlerin ilk başlarda sorun getirdiklerini şimdilerde ise projeler getirmeye başladıklarını ifade etti. Bu durumdan oldukça memnun olduğunu ifade etti. Bu öğretmenlerle birkaç yıl birlikte çalışılırsa okulun başarısının artacağına inandığını söyledi. Genel olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerden çok memnun olduğunu vurguladı (2. dönem 10. gözlem sonrası araştırma günlüğü, 26.03.2015).

Araştırmacının okul yöneticisiyle yaptığı konuşmada okul yöneticisinin aday öğretmenlerden memnun olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu durumu açıklarken aday öğretmenlerin deneyim başlarında sorunlar yaşadığını artık ise projeler yapmaya başladıklarını belirtip bu durumdan duyduğu memnuniyeti vurgulamıştır.

Ekin öğretmen tarafından sorun olarak belirtilen kurumsal işleyişle ilgili diğer bir boyut ise kurumdaki diğer öğretmenlerle görüş farklılıklarının olması ve diğer öğretmenlerden kurumsal işleyişte yeterli düzeyde destek alamamasını belirtmiştir. Kurumdaki diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları olmasına ilişkin deneyim başında yapılan görüşmede belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ayrıca hani öğretmenler odası muhabbetleri de çok hoşuma gitmiyor birazcık. Birazcık okulda yeni olduğumuz için biz altı kişiyiz. Biz yeni öğretmenler çok hoşlarına gitmiyoruz eski öğretmenlerin. Hani vardır ya bu bize zaten lisansta da söylemişlerdi, eski öğretmenlerin aklına uymayın diye, bir farklılık var yani... Ayrıca öğrencilere değer vermek bazında farklılıklarımız var. Ben gerçekten öğrenciler çok daha değerli. Dediğim gibi teneffüste de onların yanına gitmeye çalışıyorum. Her sorunlarıyla ilgilenmeye çalışıyorum ama diğer öğretmenler, öğretmenler odasında olmayı tercih ediyorlar ve iyi öğrencilerle ilgilenmek istiyorlar. Hiçbir şey yapmıyorlar diyemem. Teneffüslerde gelip soru soran öğrencilerin sorularını cevaplıyorlar ama sadece iyi öğrencilerle ilgileniyorlar. Diğerlerine kapıyı pek açmıyorlar ben diğerleriyle de (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Yukarıda sunulan iki görüş incelendiğinde Ekin öğretmenin deneyim başı görüşmede okuldaki diğer öğretmenlerle görüş farklılığını açıkça ifade ettiği görülmektedir. Bu soruna ilişkin olarak öğretmenler odasındaki konuşmalardan hoşlanmadığını ve bu sorunu okuldaki aday öğretmenler olarak yaşadıklarını ifade etmiştir. Sunulan ikinci görüşte ise bu sorunun nedenine ilişkin bir açıklama yaptığı anlaşılmaktadır. Görüş farklılığının nedeni olarak öğrencilere değer verme boyutunu belirtmiş ve kıdemli öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme boyutunda istekli olmadıklarını vurgulamıştır. Bu boyutta, diğer öğretmenlerin öğrencilerin sadece derslere ilişkin sorularıyla ilgilendiklerini, davranışlarına ya da öğretim boyutu dışındaki sorunlarıyla ilgilenmediklerini belirterek görüş farklılığını açıklamıştır. Görüş farklılığı

yaşadığı diğer bir boyut olarak ise sadece başarılı olan öğrencilerle ilgilenmeleri olarak açıklamıştır.

Diğer öğretmenlerle görüş farklılıklarına ek olarak bu öğretmenlerin aday öğretmen olarak kendisine kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirme boyutunda destek vermediklerine ilişkin görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Nasıl tanımlayabilirim? Yani daha çok başında olduğum için yine yavaş yavaş öğrenmeye başladım. Şöyle, bize okul hakkında çok yardımcı olmadı diğer öğretmenler. Kendim deneye yanıla, tökezleye öğrendim denilebilir. Okul hakkında yeni, yavaş yavaş bilgi alıyorum (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen bir aday öğretmen olarak okul ve sosyal çevresine ilişkin bilgileri öğrenmede okulda görev yapan diğer öğretmenlerin yeterince destek vermediklerini belirtmiştir. Bu durumu bir sorun olarak ifade etmiş ve bu konudaki bilgilerini kendi deneyimleri yoluyla öğrendiğini vurgulamıştır.

Ekin öğretmenin kurumsal işleyişe ilişkin belirttiği diğer bir sorun ise aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının yetersizliği olmuştur. Bu soruna ilişkin aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

Aslında çok gerekli bir eğitim değildi açıkçası benim fikrim. Çünkü biz zaten bir KPSS sürecinden geçtik ve buraya geldik. Temel eğitimde aldığımız dersler, KPSS’de öğrendiğimiz şeyler. Hem anayasa olsun, tarih olsun hepsini biliyorduk. Çok gerekli bir şey değildi. İyi oldu bence kaldırılması. Zaten hazırlayıcı eğitimde de öğretmenlik adına öğreneceklerimizi biz burada deneyimlerle öğrenmeye çalışıyoruz (1. dönem 6. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 22.12.2014).

Birinci öğretim döneminde 22.12.2014 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede Ekin öğretmen aday öğretmen olarak katıldıkları hizmet içi eğitim uygulamasının gerekli bir eğitim olmadığını belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak ise, katıldığı hizmet içi eğitim içeriğinin atanma öncesi hazırlandıkları KPSS sınavı içeriğinde bulunduğunu ve atanma öncesi bu bilgileri edinmiş olduğu için gerekli bir eğitim olmadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde daha sonra katılmaları gereken hazırlayıcı eğitimin de yararlı olmayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Bu eğitimde öğreneceği bilgileri deneyimleri yoluyla öğrenmeye çalıştığını vurgulamıştır.

Kurumsal işleyişe ilişkin sorunlar arasında tespit edilen diğer bir sorun ise öğretim teknolojileri eksiklikleridir. Bu soruna ilişkin olarak deneyim başı yapılan görüşmede Ekin öğretmen aşağıdaki görüşü belirtmiştir.

Teknolojik boyutu aslında kullanmak istiyorum da okulumuzda imkanlar, projeksiyon olsa güzel şeyler yapacağımı düşünüyorum. İnşallah ilerleyen zamanlarda (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Ekin öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiden yararlanmak istediğini ancak okuldaki olanakların yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu olanakların iyileştirilmesi durumunda onlardan yararlanmayı planladığını belirtmiştir. Bu görüşü öğretim yılı içerisindeki gözlemlere yansımıştır. Birinci öğretim döneminin sonunda 29.12.2014 tarihinde yapılan yedinci gözlemlerde Ekin öğretmenin dersle ilgili bir bilgisayar programını sınıfta bulunan projeksiyon cihazı ile kullandığı gözlenmiştir. Aynı gün yapılan sekizinci gözlemlerde de farklı bir sınıfın dersini yine projeksiyon cihazı olan derslikte gerçekleştirmiştir. Bu nedenle sekizinci gözlemin yapıldığı sınıftaki öğrencilerle, yedinci gözlemin yapıldığı sınıftaki öğrenciler gözlem yapılan ders saatinde dersliklerini değiştirmişlerdir. Bu öğretim materyalini ikinci öğretim döneminde 27.05.2015 tarihinde yapılan 12. gözlemlerde de kullandığı gözlenmiştir.

4.3.2.4. Öğrenci kaynaklı sorunlar

Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı sorunlar arasında öğrenci kaynaklı sorunlar da olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlar, olumsuz öğrenci davranışları ve öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersizliği olmak üzere iki boyut olarak tespit edilmiştir.

Olumsuz öğrenci davranışları sorununa ilişkin olarak Ekin öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede aşağıdaki görüşünü ifade etmiştir:

Öğretimden daha çok eğitimin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Zaten öğrencilerime de bunu vurgulamaya çalışıyorum. İyi matematik beni memnun tabi ki de eder ama öncelikle güzel davranışlara sahip olun. Gerçekten sıkıntı yaşıyoruz bu konuda. Yani arkadaşlarına hakaret eden çok fazla. Beni en çok üzen durum bu. Bu konuda özellikle, sürekli vurgu yapıyorum. Matematiği öğrenin ama önce arkadaşlarınıza güzel davranın. Önce öğretmenlere saygılı davranmayı öğrenin. O konuda eksiklikler var. Önceliğimi o konulara vermeye çalışıyorum. Mesela çöp atma konusu, temizlik konusunda falan çok sıkıntı. Asıl bunları kazandırmak önceliğim biraz da (Ekin öğretmen, DB görüşme)

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde öğrencilerin olumsuz davranışlarını geliştirmeye önem verdiği ve bu boyutta öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimleriyle temizlik konusundaki olumsuz davranışlarını sorun olarak belirttiği anlaşılmaktadır. Bu konuda ders içeriğinin öğretilmesinden çok bu davranışları düzeltmeye önem verdiğini vurgulamıştır.

Öğrenci kaynaklı diğer bir sorun alanı olarak ise öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasına yöneliktir. Ekin öğretmen deneyim başında yapılan görüşmede ve birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede bu sorunu aşağıdaki görüşlerini belirterek ifade etmiştir:

Öğrencinin hazırbulunuşluğu çok etkiliyor. Bazen ben derse girer girmez hepsi bitmiş durumda oluyor. Son derslere geliyor genelde istemiyorlar. Bir böyle dağılmış durumu oluyor. Bunlar etkileyebiliyor ama genel olarak uygulamaya çalışıyorum (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Programa göre sadece standart sapmadan bahsetmemiz gerekiyor ama öğrencilerimizin zaten çoğu bilgisi eksik. En iyi öğrencilerimden birisi bölmede bile zorlandı. O yüzden baştan almak istedim. Aritmetik ortalamayı bilmeden diğerlerini de yapamayacağı için (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Ekin öğretmenin deneyim başındaki görüşmede belirttiği görüş incelendiğinde, öğrenme öğretme sürecinde yöntem teknik çeşitliliğini sağlamaya çalışmasına rağmen özellikle okuldaki son ders saatlerinde yaptığı uygulamalarda öğrenci ilgisinin yeterli düzeyde olmamasına bağlı olarak etkili olamadığını vurgulamıştır. 15.12.2014 tarihindeki gözlem sonrası görüşmede ise, öğrenci hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmaması nedeniyle öğretim programındaki içeriğin dışında bir içerik kullandığını ifade etmiştir.

Öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olması sorunu Ekin öğretmen tarafından birinci öğretim dönemi sonrası 12.02.2015 tarihinde yanıtladığı açık uçlu ankette de belirtilmiştir. Bu soruna ilişkin belirttiği görüş aşağıda sunulmuştur:

Seçmeli ders olan matematik uygulamaları dersinde, normal dersten farklı olarak problem çözmeyi öğrenmeleri açısından bir ders saati boyunca uğraşacakları problem durumları kullanmayı tercih ettim. Ancak öğrenciler bu tarz problemlere alışık olmadıkları için başta baya zorluk çektik. Ama biraz sabır sonucunda fikirlerinde olumlu yönde değişimler oldu (Ekin öğretmen, açık uçlu anket, 12.02.2015).

Açık uçlu ankette yaşadığı sorunlara yönelik soruya verdiği yanıtta Ekin öğretmen derslerinde öğrenciler için yeni olan bir uygulamayı kullandığını ve öğrencilerin bu uygulamaya alışkın olmamalarına bağlı olarak sorun yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca bu uygulamaya devam etmesi sonrası bu sorunun ortadan kalkmaya başladığını vurgulamıştır.

4.3.2.5. Kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar

Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde karşılaştığı diğer bir sorun alanı ise kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı sorunlar olmuştur. Bu boyutta kişisel gelişim planlaması yapmama, kişisel gelişime zaman ayırmama, alan öğretimi bilgisinde eksiklik hissetme, özel eğitim uygulamada eksiklik hissetme ve benimsediği öğrenme yaklaşımı/stratejisini kullanmada eksiklik hissetme olmak üzere beş boyutta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ekin öğretmen ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde herhangi bir kişisel gelişim planlamasının olmamasını deneyim başında yapılan görüşmede bu boyuta ilişkin sorulan soruyu yanıtlarken “aslında planlamamışım hocam kendimi (Ekin öğretmen, DB görüşme)” ifadesini kullanarak belirtmiştir. Ayrıca birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan dördüncü gözlem sonrası görüşmede de kişisel gelişime yönelik planlaması sorulduğunda “hayır yok, yine aynı (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014)” şeklinde yanıt vererek bu boyuttaki planlama eksikliğinin devam ettiğini vurgulamıştır.

Bu temada belirlenen ikinci sorun ise Ekin öğretmenin kişisel gelişimine zaman ayıramaması olmuştur. Bu soruna ilişkin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Hocam bizim seminerlerimiz olduğu için, iptal oldu ama hiçbir şey yapamıyorduk. Zaten dokuzda eve gidebiliyorduk. Hafta sonu birkaç bir şey yapabiliyoruz. Sinemaya falan gidebiliyoruz (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Hocam okul dışında bir şey yapamıyorum (2. dönem 10. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 26.03.2015).

Çok bir şey yapmadım. Hep yüksek lisans ve okula odaklandım (Ekin öğretmen, DS görüşme).

İkinci dönem daha da yoğundu. İlk dönem neler yaptım hatırlayamadım ama ikinci dönem hiçbir şey yapamadım (Ekin öğretmen, DS görüşme).

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan görüşleri incelendiğinde kişisel gelişime zaman ayıramama sorununu hem birinci hem ikinci öğretim döneminde yaşadığı, ayrıca öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de bu sorununu ifade ettiği görülmektedir. Birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede kişisel gelişimine zaman ayıramadığını ifade etmiş ve bu durumun nedeni olarak aday öğretmen olarak aldıkları hizmet içi eğitim uygulamasını vurgulamıştır. Bu uygulama nedeniyle geç bir saatte eve döndüğünü ve kişisel gelişimine ayıracak zamanının kalmadığını belirtmiştir. İkinci öğretim döneminde aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim

uygulamaları kaldırılmış olmasına rağmen aynı sorunu yaşamaya devam ettiğini belirtmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de kişisel gelişimine yönelik soruya verdiği yanıtta kişisel gelişime zaman ayıramama nedenleri olarak lisansüstü eğitime devam etmesini ve okuldaki işlerle uğraşmasını belirtmiştir. Bu bağlamda ikinci öğretim döneminin daha yoğun bir dönem olduğunu belirtmiştir.

Üçüncü olarak ise Ekin öğretmenin alan öğretimi bilgisi boyutunda eksiklik hissettiği belirlenmiştir. Bu soruna ilişkin ikinci öğretim döneminde 27.05.2015 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmen tarafından aşağıdaki görüşler ifade edilmiştir:

Ben alan konusunda, o birimlerle daha güzel anlamalarını bekliyordum. Bir sınıfımda bunu çok iyi başarabildim. Bundan önceki sınıfımda ama bir sıkıntı var. Çevreyle alan tamamen karışıyor. Çok başarılı olmadım gibi geldi (2. dönem 12. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 27.05.2015).

Önümde daha uzun bir süreç var. Öğretmek konusunda hala çok yetersiz olduğumu biliyorum. Umarım zamanla, deneyimlerle oturur (Ekin öğretmen, DS görüşme).

27.05.2015 tarihinde yapılan gözlem sonrası görüşmede Ekin öğretmen farklı bir sınıfta uyguladığı bir tekniğin gözlem yapılan sınıfta etkili olmadığını ifade etmiş ve bu durumu bir eksiklik olarak vurgulamıştır. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de alan öğretimi boyutunda yetersiz hissettiğini belirterek bu konuda sorun yaşadığını yansıtmıştır. Bu sorunu zamanla ve deneyimleri yoluyla çözmeyi umduğunu da belirtmiştir.

Kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı belirlenen diğer bir sorun ise Ekin öğretmenin özel eğitim uygulamaları gerçekleştirmede eksiklik hissetmesi olarak belirlenmiştir. Birinci öğretim döneminde 15.12.2014 tarihinde yapılan üçüncü gözlemde Ekin öğretmenin sınıftaki özel eğitim gereksinimi bulunan bir öğrenciye yönelik herhangi bir uygulama yapmadığı gözlenmiştir. Aynı tarihte yapılan dördüncü gözlem sonrası görüşmede, bu durum kendisine sorulduğunda aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

Açıkçası hiçbir şey yapamıyorum çünkü okuma yazması yok. Onu motive etmeye çalışıyorum. Bir şeyler yazıp getiriyor, gösteriyor ama hiçbir şey yazmamış aslında. Karalanmış bir şeyler. Sadece moralini bozmamaya çalışıyorum. Başka bir şey yapamıyorum (1. dönem 4. gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme, 15.12.2014).

Ekin öğretmenin yukarıda sunulan görüşü incelendiğinde özel eğitim gereksinimi bulunan öğrenciye yönelik uygulama yapmada eksiklik hissettiğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Bu soruna ilişkin olarak onun motivasyonunu yükseltmeye çalıştığını

belirtmiştir. Bununla birlikte “hiçbir şey yapamıyorum” ifadesini kullanarak bu durumu bir sorun olarak yansıttığı görülmektedir.

Kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı sorunlar arasında son olarak Ekin öğretmenin benimsediği öğrenme yaklaşımını ve öğretim stratejisini kullanmada eksiklik hissettiği belirlenmiştir. Bu soruna ilişkin olarak Ekin öğretmenin belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ek olarak sınava hazırlanma süreci. Yapılandırmacı yaklaşım, uzun bir süreç olması lazım. Yani öğrencilerden bir şey bekleyip sabrı gerektiren bir şey. 8’lerde bunu yaparsam ben, zaten konular yetişmiyor . İki hafta geç başladım. Bir de onu yaparsam hiç yetişemeyecek... Bilgim var ama kullanmak konusunda sıkıntılı hocam. Ben 5’lerde derslerimi, yani öğretim tekniklerinde buluş yolu demeyeyim de, soru cevap şeklinde, başta direk bilgiyi vermiyorum. Günlük hayatla ilişkilendirip öğrencilere buldurmaya çalışıyorum. Buluş yolu, soru cevap mı bilemem pek ama bu şekilde çalışıyorum. Ama 8’lerde tam uyguladığımı söyleyemeyeceğim çünkü konu yetiştirme derdimiz olduğu için (Ekin öğretmen, DB görüşme).

Deneyim başında yapılan görüşmede Ekin öğretmen öncelikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte benimsediği yaklaşımı öğrenme öğretme süreçlerine yansıtamadığı sorununu vurgulamıştır. Bu sorunun nedeni olarak ise öğrencileri merkezi olarak uygulanan sınavlara hazırlama gerekliliğini ve benimsediği yaklaşımı yansıtmamasının daha fazla süre gerektirdiğini belirtmiştir. Aynı görüşmede benimsediği öğretim stratejisi olarak buluş yoluyla öğretimi belirtmiş ancak benimsediği yaklaşımı yansıtamama nedeniyle benzer şekilde merkezi sınavlar için öğretim programı içeriğini tamamlayamama durumuna bağlı olarak bu stratejiyi kullanamadığını belirtmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlar alanyazındaki ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Ardından araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada üç aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmen vizyonlarındaki değişimler ve bu süreçte yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Bu kapsamda iki araştırma sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan sonuçlar yorumlanarak açıklanmıştır.

5.1.1. “İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin vizyonlarındaki değişimler nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlar ve yorumlar

Birinci araştırma sorusu kapsamında üç aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmen vizyonlarındaki değişimler Hammerness, Darling-Hammond ve Bransord’un (2005) öğretmen eğitimi modelindeki boyutlar çerçevesinde belirlenmiştir. Modeldeki her boyuta ilişkin üç aday öğretmenin vizyonunda belirlenen değişimler birbirleriyle ve alanyazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak bu bölümde sunulmuştur.

İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde üç aday öğretmenin genel öğretmen vizyonlarında belirlenen değişimlerin karşılaştırılması Çizelge 5.1’de sunulmuştur.

Çizelge 5.1. Üç aday öğretmenin genel öğretmen vizyonlarındaki değişimler

	Mısra	Nazım	Ekin
Genel Öğretmen Vizyonu	<ul style="list-style-type: none">• Disiplinli ve otoriter olmaya yönelme• Sorun çözmeye yönelme	<ul style="list-style-type: none">• Mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirme• Olumlu davranış geliştirmeye önem verme	<ul style="list-style-type: none">• Tatlı sert olmaya yönelme

Çizelge 5.1 incelendiğinde üç aday öğretmenin de genel öğretmen vizyonunda değişimler olduğu belirlenmiştir. Mısra ve Ekin öğretmenin otoriter bir öğretmen olmaya yöneldikleri dikkate alındığında bu boyuta ilişkin benzer doğrultuda bir değişim yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyonunda ise

otoriter olmaya yönelik bir değişim belirlenmemiştir. Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyondaki değişim incelendiğinde mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdiği ve öğrencilerde olumlu davranış geliştirmeye önem vermeye yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Mısra öğretmenin genel öğretmen vizyonunda tespit edilen diğer bir değişim ise sorunları çözmeye odaklı bir vizyona yönelmesi olmuştur.

Otoriter olmaya yönelerek benzer doğrultuda bir değişim yaşadıkları tespit edilen Mısra ve Ekin öğretmen deneyim başında yapılan görüşmelerde öğrencilerle ilgili olmaya önem verdiklerini vurgulamışlardır ve öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde öğrencilerle iletişimlerinde bu özelliklerini yansıtmaya çalışmışlardır. Ancak iki öğretmenin de birinci öğretim döneminin son haftalarından itibaren öğrencilerle iletişim ve sınıf yönetimi boyutunda sorunlar yaşamaya başladığı gözlenmiştir. İki aday öğretmenin de bu sorunların çözümlerinde etkili olamadıkları ve bu nedenle öğrencilerle iletişimde daha otoriter öğretmen rolleri benimsemeye yöneldikleri gözlenmiştir. Bu değişimi Mısra öğretmen ilgili bir anne rolüne ek olarak disiplinli bir baba rolünün de gerektiğini vurgulayarak, Ekin öğretmen ise tatlı sert olmaya yöneldiğini belirterek tanımlamışlardır. İki aday öğretmenin de öğrencilerle iletişimde sınırları belirlemede zorlanmaları sonucunda öğrenci davranışlarını yönetmede daha otoriter bir role yöneldikleri gözlenmiştir. Nazım öğretmen de deneyim başındaki görüşmede öğrencilerle ilgili olmaya önem verdiğini vurgulamasına rağmen yapılan gözlemlerde Mısra ve Ekin öğretmenden farklı olarak öğretim yılının başından itibaren öğrencilerle iletişimde daha mesafeli bir yaklaşım yansıttığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerle iletişimde ve sınıf yönetimi boyutlarında yaşadığı sorunlar Mısra ve Ekin öğretmenin karşılaştığı sorunlar kadar yoğun olmamıştır. Bu durum Nazım öğretmenin otoriter olmaya doğru bir değişim yaşamamasının nedenlerinden biri olarak ifade edilebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç aday öğretmenlerin cinsiyetleriyle de ilişkili olabilir. İlgili alanyazında kadın öğretmenlerin erkeklerle karşılaştırıldığında daha otoriter bir öğretmen rolü benimsediklerine ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Saracaloğlu, Aldan Karademir, Dinçer ve Dedeşali, 2017; Süral, 2015). Mısra ve Ekin öğretmenin vizyonlarındaki otoriter bir öğretmen rolüne yönelik değişim alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlı görünmektedir.

Mısra öğretmenin genel öğretmen vizyonunda belirlenen değişimlerden biri sorun çözmeye yönelmesi olmuştur. Deneyim başı yapılan görüşmede ve birinci öğretim döneminin ilk gözlemlerinde sevgi temelli bir genel öğretmen vizyonunu vurguladığı

belirlenen Mısra öğretmenin, birinci öğretim döneminin son gözlemlerinden itibaren sınıf yönetiminde sorunlar yaşamaya başlamasıyla birlikte bu sorunları çözmeye yöneldiği gözlenmiştir. Gözlemler sonrası yapılan görüşmelerde sorunların çözümüne yönelik çareler bulmak amacıyla sınıf yönetimine ve öğrencilerin davranışlarının nedenlerine ilişkin okumalar yapmaya başladığını vurgulaması bu yöndeki değişimini göstermiştir. Araştırmada Ekin öğretmenin de sorun çözmeye odaklı bir genel öğretmen vizyonu olduğu gözlenmiştir. Ancak Ekin öğretmen bu özelliğini deneyim başında yapılan görüşmede ve ilk ders gözlemlerinden itibaren yansıtmıştır. Bu nedenle bir değişim yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmenden bir yıl boyunca elde edilen verilerde ise sorunları çözmeye yönelik bir bulguya ulaşılamamıştır. Bu boyutta Ekin öğretmenin sorunlarla karşılaşmaya daha hazır bir öğretmen olarak mesleğe başladığı ifade edilebilir. Mısra öğretmenin ise deneyim başındaki görüşmede sorunların çözümünde sevgiye dayalı iletişim kurmayı vurguladığı, ancak birinci öğretim döneminin sonuna doğru bu yaklaşımının yeterli olmadığını anladığı belirlenmiştir. Gözlemler sonrası görüşmelerde de Mısra öğretmenin sorunların çözümüne yönelik çareler aramaya başladığını belirtmesi ve ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde bu yönelimini yansıtmaması genel öğretmen vizyonunda olumlu yönde bir değişim olduğunu göstermiştir. Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyonunda ise bu boyutta bir değişim belirlenmemiştir. Öğretim yılı boyunca elde edilen verilerde Nazım öğretmenin sorun çözmeye yönelik herhangi bir yönelim yansıtmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerle iletişimde benimsediği mesafeli yaklaşımının öğretim yılı boyunca sorun çözmeye yönelmemesinin nedenlerinden bir olduğu ifade edilebilir.

Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyonunda ise mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve olumlu davranış geliştirmeye yönelmesi olarak iki değişim belirlenmiştir. Deneyim başındaki görüşmede öğretmenlik mesleğine devam edip etmeyeceği konusunda kararsız olduğunu vurgulayan Nazım öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmeye başladığı belirlenmiştir. Mısra ve Ekin öğretmenin deneyim başı görüşmelerde ve öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz bir tutumlarının olmadığı ve bu konuda mesleğe daha hazır bir şekilde başladıkları gözlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenliğe yönelik olumlu tutum geliştirmeye doğru bir değişim yaşamadıkları belirlenmiştir. Deneyim başında mesleğe devam edip etmeme konusunda kararsız olduğunu belirten Nazım öğretmen ise öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede

öğretmenlik mesleğini sevmeye başladığını ve mesleğe devam edeceğini belirtmiştir. Bu görüşü mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeye doğru bir değişim yaşadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Nazım öğretmenin genel öğretmen vizyonundaki diğer değişim ise öğrencilerde olumlu davranış geliştirmeye önem verme yönünde olmuştur. Deneyim başındaki görüşmede bilgi aktarma boyutuna önem veren başarı odaklı bir öğretmen vizyonu yansıtan Nazım öğretmen, öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede başarı odaklı olmaktan çok olumlu davranış geliştirmeye önem veren bir genel öğretmen vizyonuna yöneldiğini ifade etmiştir. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemler sonrası görüşmelerde Nazım öğretmenin öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersizliğini ve başarı düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını vurgulaması yaşadığı değişimin nedenleri arasında ifade edilebilir. Mısra ve Ekin öğretmenin ise öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde başarı odaklı olmanın yanında öğrencilerde olumlu davranış geliştirmeye önem verdikleri gözlenmiştir. Bu doğrultuda genel öğretmen vizyonlarında bu boyuta ilişkin herhangi bir değişim yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üç aday öğretmenin genel öğretmen vizyonlarındaki değişimler incelendiğinde öğrencileri tanıma süreçlerinin ve onlarla kurdukları iletişimin aday öğretmenlerin genel öğretmen vizyonlarındaki değişimler üzerinde etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Mısra ve Ekin öğretmenin deneyim başında vurguladıkları öğrencilerle ilgili olmaya önem verme özelliklerini yansıtırken, öğrencilerle iletişimde sınırları belirlemede yaşadıkları sorunlar ikisinin de daha otoriter bir genel öğretmen vizyonuna yönelmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmenin ise öğrenci hazırbulunuşluklarının ve başarı düzeylerinin beklediği düzeyde olmamasına bağlı olarak başarı odaklı bir yaklaşım yerine olumlu davranış geliştirmeye önem vermeye yöneldiği gözlenmiştir. Bu bağlamda üç aday öğretmenin öğretmenlik mesleğindeki ilk yıl deneyimlerinin genel öğretmen vizyonlarındaki değişimlerin nedenleri arasında olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde üç aday öğretmenin mesleğe ilişkin anlayışlarında belirlenen değişimlerin karşılaştırılması Çizelge 5.2'de sunulmuştur.

Çizelge 5.2. Üç aday öğretmenin mesleğe ilişkin anlayışlarındaki değişimler

	Mısra	Nazım	Ekin	
Mesleğe İlişkin Anlayışlar	Alan Bilgisi	• Eksiklik hissetme	• Eksiklik hissetme	• Deneyimle gelişme
	Alan Öğretimi Bilgisi	• Deneyim yoluyla gelişme • Etkinlik çeşitliliğine önem verme • Öğrenci özelliklerine önem verme	• Yöntem ve teknik çeşitliliğine önem verme	• Eksiklik hissetme
	Okul ve Sosyal Çevreyi Tanıma Bilgisi	-*	-*	-*
	Öğrenciyi Tanıma Bilgisi	-*	• Öğrenci hazırbuluşluklarına önem verme	-*
	Sınıf Yönetimi	• Eksiklik hissetme • Davranış yönetiminde eksiklik hissetme	• Otoriter olmaya yönelme	-*

*Değişim olmamıştır.

Çizelge 5.2 incelendiğinde mesleğe ilişkin anlayışlar boyutunda üç aday öğretmenin vizyonlarında da değişim olduğu belirlenmiştir. Alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisi boyutunda üç aday öğretmenin vizyonlarında da değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte üç aday öğretmenin vizyonunda okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgisi boyutunda herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Öğrenciyi tanıma bilgisi boyutunda sadece Nazım öğretmenin vizyonunda bir değişim olduğu sonucuna ulaşılırken sınıf yönetimi boyutunda ise Mısra ve Nazım öğretmenin vizyonlarında değişim belirlenmiştir.

Alan bilgisine ilişkin olarak Mısra ve Nazım öğretmenin vizyonlarında eksiklik hissetmeye yönelik bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim başındaki yapılan görüşmede iki aday öğretmen de hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve KPSS alan bilgisi sınavına hazırlık sürecinin katkılarıyla alan bilgisi boyutunda kendilerini yeterli hissettiklerini vurgulamışlardır. İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde ise bu boyutta eksiklik hissetmeye başladıkları belirlenmiştir. Ekin öğretmen de deneyim başı yapılan görüşmede alan bilgisi boyutunda yeterli hissettiğini vurgulamıştır. Ancak ilk yıl mesleki deneyim sürecinde alan bilgisinde eksiklik hissetmeye doğru bir değişim yaşamadığı gözlenmiştir.

Üç aday öğretmenin mesleğe ilişkin anlayışlarında alan bilgisi boyutundaki değişimin nedenleri incelendiğinde görev yaptıkları okullardaki öğrenci özelliklerinin ortaya çıkan değişimler üzerinde etkisi olduğu ifade edilebilir. Mısra ve Nazım öğretmen ilk yıl mesleki deneyimlerini şehir merkezinde bulunan bir anadolu lisesinde yaşamışlardır. Öğrencilerin ortaokullardaki ders başarısı ve ülke genelinde uygulanan merkezi sınavlarda aldıkları puanlara göre belirlendiği bu ortaöğretim kurumlarında akademik başarısı yüksek düzeyde olan öğrenciler öğrenim görmektedirler. Yapılan gözlemlerde ve sınıf dışı etkileşimlerde öğrencilerin Mısra ve Nazım öğretmene alanlarına ilişkin birçok soru sordukları gözlenmiştir. Bu sorular karşısında zaman zaman zorlanmaları Mısra ve Nazım öğretmenin alan bilgisinde eksiklik hissetmeye yönelik değişimlerinin nedenlerinden biri olabilir. Ekin öğretmen ise ilçe merkezindeki bir ortaokulda göreve başlamıştır. Yapılan gözlemlerde Ekin öğretmenin öğretim yılı boyunca öğrencileri tarafından alanına ilişkin sorulan soruları yanıtlamada zorlanmadığı gözlenmiştir. Bu okullardaki öğrencilerin herhangi bir yerleştirme sınavı sonucuyla belirlenmemiş olması ve ortaokullarda yürütülen öğretim programlarının içeriklerinin öğrenci yaş aralıkları dikkate alındığında daha düşük düzeyde alan bilgisi gerektirmesi Ekin öğretmenin alan bilgisi boyutunda eksiklik hissetme durumuna yönelik bir değişim yaşamamasının nedenleri arasında olabilir. Bununla birlikte öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmen ilk yıl mesleki deneyimleri yoluyla alan bilgisinde gelişme hissettiğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı gözlemler sonrası yapılan görüşmelerde de Ekin öğretmen alan bilgisinde hissettiği eksiklikleri öğrencilerle birlikte öğrenerek aştığını vurgulamıştır. Bu durum Ekin öğretmenin de alan bilgisi boyutunda bazen eksiklik hissettiği, ancak yaşadığı bu sorunu deneyimleri yoluyla gelişmeye dönüştürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada Mısra öğretmenin alan öğretimi bilgisinde deneyimle gelişme, etkinlik çeşitliliğine ve öğrenci özelliklerine önem verme olmak üzere üç boyutta olumlu yönde değişim olduğu belirlenmiştir. Bu değişimler hem gözlemlerde hem de öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede kendisi tarafından ifade edilmiştir. Nazım öğretmenin alan öğretimi bilgisinde yöntem ve teknik çeşitliliğine önem vermeye yönelik olumlu bir değişim yaşadığı ikinci öğretim dönemindeki bir gözlem sonrası ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelere dayalı olarak belirlenmiştir. Ancak öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde bu değişimin yansıması görülmemiştir. Ekin öğretmenin alan öğretimi bilgisindeki değişimin ise olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir. Deneyim başı yapılan

görüşmede alan öğretimi bilgisinin yeterli olduğunu belirten Ekin öğretmen öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede bu boyutta öğretim yılı boyunca eksiklik hissettiğini vurgulamıştır.

Deneyim başında yapılan görüşmelerde Mısra ve Ekin öğretmen alan öğretimi bilgisinde kendilerini yeterli hissettiklerini vurgulamışlardır. Yeterliklerinin nedeni olarak ise hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki staj uygulamalarının etkili olduklarını belirtmişlerdir. Bu yeterliklerini deneyimleriyle geliştirdikleri öğretim yılı boyunca araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Mısra öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sorunları öğrenci özelliklerini dikkate alarak ve öğrencilerin ilgilerine yönelik etkinlikler uygulayarak aşmaya çalıştığı gözlenmiştir. Bu süreçte alan öğretimi bilgisini arttırmada genel öğretmen vizyonundaki sorun çözmeye yönelik değişiminin katkı sağladığı ifade edilebilir. Ekin öğretmen ise öğretim yılı sonunda alan öğretimi bilgisinde eksiklik hissettiğini belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde ise Ekin öğretmenin de alan öğretimi bilgisinde deneyimleri yoluyla gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Mısra öğretmenden farklı olarak öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmen alan öğretimi bilgisindeki gelişimini yeterli görmediğini ifade etmiş ve gelecek yıllarda deneyimleri yoluyla bu boyutta daha da gelişmeye ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. İki aday öğretmenin de alan öğretimi bilgilerine ilişkin deneyim başındaki belirttikleri görüşlerin ve ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde yaşadıkları deneyimlerin benzer doğrultuda olmasına rağmen bu boyuttaki yeterliklerini farklı yorumlamaları tamamladıkları hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki uygulamaların alan öğretimi bilgileri üzerindeki etkileriyle açıklanabilir. Deneyim başındaki görüşmede Mısra öğretmen staj uygulamalarına ilişkin görüşlerinde öğretim elemanlarının süreci yeterli düzeyde denetlemediğini ve staj uygulamasının etkililiğini kendi çabasıyla sağladığını belirtmiştir. Ekin öğretmen ise özel öğretim yöntemleri dersinde ve staj uygulamalarında öğretim elemanlarının ders süreçlerini yönetmede etkili olduklarını vurgulamıştır. Bu durum Ekin öğretmenin alan öğretimi bilgisinde kendini yeterli hissetmede daha yüksek düzeyde algıya sahip olmasına neden olmuş olabilir. Ek olarak Ekin öğretmen matematik öğretimi alanında lisansüstü eğitimine devam etmektedir. Bu durumu da alan öğretimi bilgisindeki yeterlik düzeyi algısını arttırmış olabilir. Öğretim yılı boyunca yapılan bazı gözlemlerde alan öğretimi boyutunda etkili olarak tamamladığı ders gözlemlerinden sonra yapılan görüşmelerde de öğretim konusunda kendisini yetersiz gördüğünü belirtmesi bu durumu desteklemektedir. Nazım öğretmen ise Mısra ve Ekin öğretmenden

farklı olarak deneyim başındaki görüşmede alan öğretimi bilgisinde eksiklik hissettiğini belirtmiştir. Bu eksikliğin nedenini ise hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki öğretim elemanlarının alan bilgisine odaklanarak alan öğretimi bilgisine gerekli önemi vermediklerini ve staj uygulamalarını yeterli düzeyde denetlemediklerini belirterek açıklamıştır. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Nazım öğretmen alan öğretimi bilgisinde yöntem ve teknik çeşitliliğine önem vermeye yöneldiğini belirtmiş ve bu doğrultuda bir gelişme hissettiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretim yıl boyunca yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin yöntem ve tekniklerde çeşitlilik sağlamadığı ve derslerin çoğunda düz anlatım, örnek verme ve soru cevap tekniklerini kullandığı gözlenmiştir. Dolayısıyla gözlemlerden elde edilen veriler Nazım öğretmenin vurguladığı yöntem ve tekniklerde çeşitliliğe önem vermeye yönelik değişim bulgusuyla tutarlı görünmemektedir.

Okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgisi boyutunda üç aday öğretmenin de bu bilgilerini deneyimleri yoluyla geliştirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim yılı boyunca toplanan verilerde bu boyuta ilişkin bilgilerini geliştirmede değişim yaşadıklarını gösteren bir sonuca ulaşılmamıştır. Üç aday öğretmen de deneyim başında yapılan görüşmelerde okul ve sosyal çevreyi tanımada kendi deneyimlerini kullanacaklarını belirtmiş ve öğretim yılı boyunca bu anlayışlarını yansıtmışlardır. Bu süreçte Mısra öğretmenin velilerle iletişim kurarak ve yönetmelikleri okuyarak, Nazım öğretmenin öğrencilerden, okul çevresinde yaşayan insanlardan ve okuldaki diğer öğretmenlerden bilgi alarak, Ekin öğretmenin ise kendisiyle birlikte aynı okulda göreve başlayan aday öğretmenlerle işbirliği yaparak ve okul yöneticilerinden destek alarak okul ve sosyal çevresine ilişkin bilgilerini geliştirdikleri gözlenmiştir.

Araştırmada üç aday öğretmenin de okullarındaki kurumsal yapıya ilişkin yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca deneyim başındaki görüşmede okul ve sosyal çevreyi tanımaya yönelik bilgileri nasıl edineceklerine ilişkin herhangi bir planlamalarının olmaması ve bu bilgilerini kendi deneyimleri yoluyla geliştireceklerini vurgulamaları bu boyutta bilgi eksiklikleri olduğunu yansıtmıştır. Bu durumun nedenlerinden biri aday öğretmenlerin tamamladıkları hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgilerinin yeterli düzeyde geliştirilememesi olabilir. Diğer bir neden ise kurumsal bilgilendirme çalışmalarının yeterli düzeyde olmaması ve aday öğretmen olarak göreve başladıkları okullardaki diğer öğretmenlerden ya da okul yöneticilerinden yeterli düzeyde bilgi alamamaları olarak açıklanabilir.

Mesleğe ilişkin anlayışların başka bir boyutu olan öğrenciyi tanıma bilgisinde üç aday öğretmenden sadece Nazım öğretmenin anlayışında değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim başındaki görüşmelerde Mısra ve Ekin öğretmen öğrencileri tanıma ve hazırbulunuşluklarına önem vermeye yönelik eğilimlerini belirtmişlerdir. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerde de bu anlayışlarını yansıtmalarına bağlı olarak bu boyutta bir değişim yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmen ise deneyim başındaki görüşmede öğrencileri tanımaya yeterince zaman ayıramadığını belirtmiş ve öğrenci hazırbulunuşluklarını dikkate almaya yönelik herhangi bir görüş ifade etmemiştir. Bununla birlikte ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin öğrenci hazırbulunuşluklarını dikkate alarak onların düzeylerine uygun etkinlikleri kullandığı ve derslerin anlatımında öğrencilerin ön bilgileri hakkında bilgi almaya başladığı belirlenmiştir. Bu uygulamalarına bağlı olarak Nazım öğretmenin öğrenci hazırbulunuşluklarına önem vermeye doğru bir değişim yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciyi tanıma boyutuna ilişkin araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında üç aday öğretmeninde de deneyim başında yapılan görüşmede öğrenciyi tanıma tekniklerine ilişkin detaylı bilgiler belirtmemiş olmaları bu anlayışlarında eksiklik olduğunun bir göstergesi olarak açıklanabilir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili olmasında önemli olarak görülen ve öğretmen yeterlikleri arasında yer alan öğrencileri tanıma bilgisi boyutunda hizmet öncesi öğretmen eğitimini henüz tamamlamış üç aday öğretmenin de detaylı görüşler belirtememeleri, bu boyutta tamamladıkları hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

Mesleğe ilişkin anlayışların son boyut olarak sınıf yönetimi bilgisinde Mısra ve Nazım öğretmenin anlayışlarında değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekin öğretmenin sınıf yönetimi bilgisinde ise herhangi bir değişim olduğu sonucuna ulaşılamamıştır. Deneyim başında yapılan görüşmelerde Nazım ve Ekin öğretmen sınıf yönetiminin davranış yönetimi ve zaman yönetimi boyutlarında eksiklik hissettiklerini vurgulamışlardır. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde iki aday öğretmenin de davranış ve zaman yönetimi boyutlarında sorun yaşamaya devam ettikleri gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Nazım öğretmen yaşadığı davranış yönetimi sorunlarına bağlı olarak sınıf yönetiminde daha otoriter olmaya yöneldiğini vurgulamıştır. Bu yönelimi ikinci öğretim döneminde yapılan birçok gözlemlerde elde edilen verilerle tutarlı olmuştur. Araştırmada Nazım öğretmene ilişkin elde edilen bu sonuç Mısra ve Ekin

öğretmenin genel öğretmen vizyonunda belirlenen otoriter olmaya yönelme sonucuyla benzer doğrultuda olmuştur. Bu durum davranış yönetimindeki ve öğrencilerle iletişimdeki eksikliğin üç aday öğretmenin de otoriter olmaya yönelmelerinin nedenleri arasında açıklanabilir.

Araştırmada Ekin öğretmenin deneyim başında vurguladığı davranış yönetimi ve zaman yönetimine ilişkin eksikliğin öğretim yılı boyunca devam ettiği gözlenmiştir. Ekin öğretmen bu boyutlarda eksiklik hissettiğini gözlemler sonrası yapılan birçok görüşmede ve son olarak öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede ifade etmiştir. Bununla birlikte yapılan gözlemlerde Ekin öğretmenin davranış yönetimindeki sorunları çözmede sözlü uyarı, görmezden gelme, öğrencilerin oturma yerlerini değiştirme gibi çeşitli uygulamalar yaptığı ve bu uygulamaların bazı derslerde etkili olduğu gözlenmiştir. Ancak Ekin öğretmen görüşmelerde bu uygulamalarının etkili olduklarına ilişkin herhangi bir değerlendirme yapmamış ve görüşmelerin çoğunda davranış yönetiminde eksiklik hissettiğini vurgulamıştır. Bu durum Ekin öğretmenin alan öğretimi bilgisi boyutuna benzer şekilde sınıf yönetiminde de yeterli hissetmede daha yüksek düzeyde bir algıya sahip olması olarak açıklanabilir.

Araştırmada Mısra öğretmenin sınıf yönetimi bilgisi boyutunda hem genel olarak hem de davranış yönetimi boyutunda eksiklik hissetmeye doğru bir değişim yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim başında yapılan görüşmede Mısra öğretmen hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki staj uygulamalarının katkısıyla sınıf yönetimi bilgisinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak ilk yıl deneyimi sürecinde yapılan gözlemlerde bu boyutta birçok sorun yaşadığı ve bilgi eksikliği yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de kendisinin bu boyutta eksiklik hissettiğini vurgulaması gözlemlere dayalı olarak ulaşılan değişime ilişkin sonuçla tutarlı olmuştur.

Araştırma kapsamında, üç aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde kuramsal ve uygulama araçlarında belirlenen değişimlerin karşılaştırılması Çizelge 5.3'te sunulmuştur.

Çizelge 5.3. Üç aday öğretmenin kuramsal ve uygulama araçlarındaki değişimler

	Mısra	Nazım	Ekin
Kuramsal ve Uygulama Araçları	Öğrenme Yaklaşımı	• Öğrenci merkezli yaklaşıma yönelme	.*
	Öğretim Stratejisi	• Araştırma yoluyla öğretim stratejisi kullanmaya yönelme	.*
	Yöntem ve Teknikler	• Öğrenci özelliklerini dikkate alma • Çeşitliliğe önem verme	.*
	Öğretim Materyalleri	• Çeşitliliğe önem verme	.*
	Ölçme Değerlendirme	• Değerlendirmede daha yüksek beklentiye yönelme • Değerlendirmeyi davranış yönetiminde kullanmaya yönelme	.*

*Değişim olmamıştır.

Çizelge 5.3 incelendiğinde, kuramsal ve uygulamaya dönük araçlar boyutunda, Mısra ve Ekin öğretmenin vizyonlarında değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmenin vizyonunda ise bu boyutta herhangi bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenme yaklaşımları boyutunda sadece Mısra öğretmenin vizyonunda değişim belirlenmiştir. Mısra öğretmen deneyim başındaki görüşmede öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediğini belirtmesine rağmen birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde bu yaklaşımını yansıtmadığı gözlenmiştir. Birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde Mısra öğretmenin alana ilişkin bilgileri aktardığı ve öğrencilerin bu bilgileri ezberlemelerini istediği gözlenmiştir. Ancak ikinci öğretim döneminden itibaren Mısra öğretmenin öğrenci merkezli bir yaklaşımı yansıtmaya başladığı gözlenmiştir. Gözlem sonrası yapılan görüşmelerde bu durumun nedenini öğrencilere daha aktif roller verdiğinde öğrencilerin derslere olan ilgilerini arttırdığını ve sınıf yönetiminde daha etkili olduğunu vurgulayarak açıklamıştır. Bu durum ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Nazım ve Ekin öğretmenin öğrenme yaklaşımlarında ise herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Deneyim başındaki görüşmede ve öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin öğretmen merkezli bir yaklaşımı yansıttığı belirlenmiştir. Birinci öğretim dönemi boyunca Nazım öğretmenin derslerde alana ilişkin bilgileri aktardığı ve öğrencilerin de bu bilgileri bazen dinlediği bazen de defterlerine yazdığı gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde yapılan

bazı gözlemlerde öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin bazı tartışmalar yapmalarına rağmen bu boyutta süreklilik sağlanmadığı gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de Nazım öğretmen öğrenme yaklaşımında herhangi bir değişim olmadığını vurgulamıştır. Ekin öğretmenin de öğrenme yaklaşımında bir değişimin gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim başındaki görüşmede Ekin öğretmen öğrenci merkezli bir yaklaşımı yapılandırmacı anlayışı benimsediğini, ancak özellikle sekizinci sınıflarda benimsediği yaklaşımları yansıtmada zorlanabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle merkezi sınavlara hazırlık sürecinde olan sekizinci sınıflarda öğretmen merkezli bir yaklaşımı yansıtmaya çalıştığını belirtmiştir. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde Ekin öğretmenin deneyim başında vurguladığı öğrenme yaklaşımını yansıttığı gözlenmiş ve bu boyutta vizyonunda bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benimsenen öğrenme yaklaşımları boyutunda sadece Mısra öğretmenin vizyonunda değişimin olması Mısra öğretmenin birinci öğretim döneminde yaşadığı sınıf yönetimi sorunlarıyla ilişkili olarak açıklanabilir. Mısra öğretmen deneyim başında öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediğini belirtmesine rağmen yapılan gözlemlerde bilgileri aktarmaya çalışan bir öğretmen görüntüsü yansıtmıştır. Bu durumun, öğrencilerin derse olan ilgilerinin kaybolmasına ve sınıf yönetimi sorunlarının ortaya çıkmasına neden olduğu gözlenmiştir. Mısra öğretmenin birinci öğretim döneminin sonunda yapılan bazı gözlemlerde sınıfın yönetimini sağlayamadığı ve öğrencilerle bu boyutta tartışarak dersleri tamamlayamadığı dikkate alındığında, bu sorunun benimsediği öğrenme yaklaşımında deneyim başında vurguladığı öğrenci merkezli yaklaşıma yönelmesinin nedenlerinden biri olduğu ifade edilebilir. İkinci öğretim döneminde öğrencilerin daha aktif roller üstlendiği derslerde Mısra öğretmenin sınıf yönetimi sorunlarının azaldığı gözlenmiştir. Nazım öğretmenin ise sınıf yönetimi boyutunda Mısra öğretmen kadar sorun yaşamadığı gözlenmiştir. Bu nedenle sözlü uyarılar yaparak ya da daha otoriter olmaya yönelerek ders işleyişine devam etmiştir. Bu durum benimsediği öğrenme yaklaşımında bir değişim olmamasının nedeni olarak ifade edilebilir. Ekin öğretmenin ise deneyim başında vurguladığı öğrenci merkezli yaklaşımı beşinci sınıflarda öğretim yılı boyunca yansıttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin aktif roller üstlendiği derslerde Ekin öğretmenin yoğun sınıf yönetimi sorunu yaşamadığı, sorun yaşadığında ise görmezden gelmeyi tercih ederek sorunun büyümesine engel olduğu gözlenmiştir. Bu boyutta sorun yaşamaması benimsediği öğrenme yaklaşımında bir değişim yaşamamasının nedeni olarak ifade edilebilir.

Üç aday öğretmenin öğretim stratejilerindeki değişim incelendiğinde Mısra ve Ekin öğretmenin kullandıkları öğretim stratejilerinde birer boyutta değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmenin öğretim stratejilerinde ise herhangi bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmamıştır. Deneyim başında sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih ettiğini belirten Mısra öğretmenin birinci öğretim döneminde sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde ise öğrenci merkezli yaklaşıma yönelmesiyle birlikte öğrencilerin araştırma yoluyla öğrenmelerine yönelik uygulamalar tercih etmeye başladığı gözlenmiştir. Sınıf yönetiminde yaşadığı sorunların öğrenme yaklaşımındaki değişime benzer şekilde öğretim stratejisindeki değişiminde de etkili olduğu ifade edilebilir. Ekin öğretmen ise deneyim başında buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte birçok gözlemlerde sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de iki öğretim stratejisini de kullanmaya çalıştığını belirterek bu boyutta yaşadığı değişimi vurgulamıştır. Ekin öğretmenin özellikle merkezi yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarına hazırlanma sürecinde olan sekizinci sınıflarda sunuş yoluyla öğretimi tercih ettiği dikkate alındığında, öğrencileri sınava hazırlama kaygısının tercih ettiği öğretim stratejisini belirlemede etkili olduğu ve bu boyutta değişim yaşamasına neden olduğu ifade edilebilir. Nazım öğretmenin benimsediği öğretim stratejilerinde ise herhangi bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim başındaki görüşmede belirttiği zaman sınırlılığı nedeniyle sunuş yoluyla öğretimi tercih ettiğini belirten Nazım öğretmenin öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde bu stratejiyi kullandığı ve bu boyutta herhangi bir değişim yaşamadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte Nazım öğretmenin sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken ikinci öğretim döneminde öğrencilerin ders konularına ilişkin tartışmalar yapmasına olanak sağladığı gözlenmiştir. Bu bulgu Nazım öğretmenin tercih ettiği öğretim stratejisini kullanmada öğrencilerin daha aktif roller almasına yöneldiğinin göstergesi olarak açıklanabilir.

Öğretim yöntem ve teknikler boyutundaki değişimler incelendiğinde sadece Mısra öğretmenin vizyonunda iki değişimin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim başında Mısra öğretmen tercih ettiği yöntem ve tekniklere ilişkin detaylı açıklamalar yapmamıştır. Yöntem ve teknikleri belirlemede öğrenci özelliklerini dikkate alacağını belirtmiştir. Bununla birlikte birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde Mısra öğretmenin öğrenci özelliklerini dikkate almadan düz anlatım, örnek verme ve soru-cevap tekniklerini kullandığı gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde ise Mısra öğretmenin

kullandığı yöntem ve teknikleri çeşitlendirmeye başladığı gözlenmiştir. Değişimin nedenine ilişkin olarak ikinci öğretim döneminde yapılan bir gözlem sonrası görüşmede Mısra öğretmen yöntem ve tekniklerde çeşitliliği sağlamadığı derslerinde öğrencilerin derse olan ilgilerini kaybettiklerini ve sınıf yönetiminde sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Araştırmada Ekin ve Nazım öğretmenin yöntem ve teknikler boyutunda değişim yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak iki aday öğretmenin de yöntem ve tekniklerinde değişim olmamasının farklı nedenleri olduğu ifade edilebilir. Deneyim başında yapılan görüşmede yöntem ve teknikler boyutunda çeşitliliğe önem verdiğini vurgulayan Ekin öğretmenin öğretim yılı boyunca bu yaklaşımını yansıttığı ve çoğunlukla deneyim başında belirttiği teknikleri kullandığı gözlenmiştir. Deneyim başında belirttiği görüşlerden farklı olarak ikinci öğretim döneminde öğrencilerle birlikte bir proje çalışması yürütmüştür. Bu uygulaması deneyim başında vurguladığı yöntem ve tekniklerde çeşitliliğe önem verme yaklaşımı ile tutarlı olmuştur. Gözlemler sonrası yapılan görüşmelerde Ekin öğretmen hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki staj uygulamalarının ve devam ettiği lisansüstü öğreniminin bu boyuttaki yeterliliklerine katkı yaptığını vurgulamıştır. Ekin öğretmenin öğretim yılı boyunca yöntem ve teknik kullanımında çeşitliliği sağlaması bu boyutta yeterlik düzeyinin yüksek olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Nazım öğretmenin ise öğretim yılı boyunca deneyim başındaki görüşmede ‘klasik yöntem’ olarak tanımladığı düz anlatım tekniğini kullanmayı tercih ettiği, ek olarak ise örnek verme ve soru cevap tekniklerini kullandığı gözlenmiştir. Bu tekniklerin dışında herhangi bir uygulama yapmaması ve yapılan görüşmelerde de farklı yöntem ve teknikler hakkında detaylı açıklamalarda bulunmaması bu boyuttaki bilgilerinde eksikliği olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin anlatım yaparken öğrencilerin ilgilerini çeken örnekler kullandığı ve öğrencilerin konulara ilişkin tartışma yapmalarına daha fazla zaman ayırdığı gözlenmiştir. Bu durum ilk yıl mesleki deneyim sürecinde bir değişimin olduğu sonucuna ulaşılabilir kadar sürekli olmasa da sonraki yıllarda yöntem ve teknik kullanmada daha etkili olmaya yönelik bir değişimin başlangıcı olarak yorumlanabilir.

Öğretim materyalleri boyutunda Mısra ve Ekin öğretmenin vizyonlarındaki değişim benzer doğrultuda olmuştur. Nazım öğretmenin vizyonunda ise öğretim materyalleri boyutunda herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Deneyim başındaki görüşmede üç aday öğretmen de kullanmayı planladıkları öğretim materyallerine ilişkin detaylı açıklamalar

yapmamışlardır. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin öğretim materyali kullanmada çeşitliliği sağlamaya yönelik bir yaklaşım yansıtmadığı gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerin büyük bir kısmında ders kitabı ya da yardımcı kitaplar kullandığı, bazı derslerde ise alıştırmaya sorularını içeren kağıtlar kullandığı gözlenmiştir. Bunların dışında dersliklerde bulunan etkileşimli tahtaları da kullanmayı tercih etmemiştir. Mısra ve Ekin öğretmen ise deneyim başındaki görüşmede kullanmayı düşündükleri öğretim materyallerine ilişkin detaylı açıklamalar belirtmemelerine rağmen öğretim yılı içerisinde kullandıkları öğretim materyallerinde çeşitliliğe önem verdikleri gözlenmiştir. Ekin öğretmenin birinci öğretim döneminden itibaren materyal kullanmada çeşitliliği sağlayarak öğrencilerin derslere olan ilgilerini arttırdığı gözlenmiştir. Mısra öğretmenin ise materyal çeşitliliğini ikinci öğretim döneminden itibaren sağladığı gözlenmiştir.

Mısra ve Ekin öğretmenin öğretim materyallerinde çeşitliliğe önem vermeleri, benzer doğrultuda gerçekleşen bir değişim olmasına rağmen yaşadıkları değişimin zamanı farklılaşmaktadır. Birinci öğretim döneminde Mısra öğretmenin öğretim materyali seçiminde kendi tercihlerini dikkate aldığı gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde ise öğretim materyalleri boyutunda çeşitliliğe yöneldiği gözlenmiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede, öğretim materyali kullanımına ilişkin detaylı açıklamalar yapmaması ve materyal çeşitliliğine yönelik görüş belirtmemesi dikkate alındığında, Mısra öğretmenin ikinci öğretim döneminde materyal çeşitliliğine yönelmesinde birinci öğretim döneminde öğrencileri daha fazla tanınması ve yaşadığı sınıf yönetimi sorunlarının etkisi olabilir. Dolayısıyla Mısra öğretmenin birinci öğretim dönemindeki deneyimlerinin materyal çeşitliliğine yönelmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. Ekin öğretmenin ise materyal çeşitliliğini birinci öğretim döneminin sonunda yansıtmaya başladığı gözlenmiştir. Bu değişim ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde de tespit edilmiş ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de Ekin öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca Ekin öğretmenin öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinde daha detaylı açıklamalar kullanması öğretim materyali çeşitliliği boyutunda farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunun göstergesi olarak ifade edilebilir.

Nazım öğretmenin vizyonunda öğretim materyalleri boyutunda herhangi bir değişimin belirlenmemesi kuramsal ve uygulamaya dönük diğer araçlarda değişim olmaması sonucuyla benzer doğrultuda olmuştur. İlk yıl mesleki deneyimi sürecinde

benimsediği öğrenme yaklaşımı, tercih ettiği öğretim stratejisi ile yöntem ve tekniklerinde herhangi bir değişimin yaşanmaması Nazım öğretmenin öğretim materyali boyutunda da bir değişim yaşamamasını etkilemiş olabilir. Yapılan gözlemlerde Nazım öğretmenin öğrencilerin önünde konuyu anlatarak ve örnekler vererek ders işlemekten keyif aldığı gözlenmiştir. Bu süreçte dersler bir sohbet gibi devam etmiştir. Ders anlatımında günlük yaşamdan örnekler vermesi öğrencilerin ilgiyle dinlemelerine olanak sağlamıştır. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin keyif aldıkları bir sınıf ortamında Nazım öğretmenin farklı öğretim materyalleri kullanma gereksinimi duymaması da Nazım öğretmenin öğretim materyalleri boyutunda herhangi bir değişim yaşamamasının nedenlerinden biri olabilir.

Üç aday öğretmenin ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin yaşadıkları değişimi incelendiğinde Mısra ve Ekin öğretmenin vizyonlarında değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutta, Nazım öğretmenin vizyonunda herhangi bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Mısra ve Ekin öğretmenin ölçme değerlendirme araçlarındaki değişimler farklı doğrultuda olmuşlardır. Deneyim başında yapılan görüşmede öğrenci başarısını değerlendirmede ‘merhametli’ olacağını belirtip bu boyutta öğrencilerden yüksek beklentisinin olmadığını vurgulayan Mısra öğretmenin bu yaklaşımını birinci öğretim döneminin sonuna kadar sürdürdüğü gözlenmiştir. İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde ise Mısra öğretmenin değerlendirmede daha yüksek beklentiye sahip olmaya başladığı gözlenmiştir. Mısra öğretmen vizyonundaki bu değişimi öğrencilere de duyurmuştur ve nedeni olarak öğrencilerin davranışlarından memnun olmadığını belirtmiştir. Böylece öğrenci davranışlarını ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanmaya yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ekin öğretmenin ölçme değerlendirme araçları boyutunda yaşadığı değişimin ise davranış yönetimi sorunlarına bağlı olarak gerçekleşmediği gözlenmiştir. Ekin öğretmen öğrencilerin yazılı sınavlarda başarı düzeylerinin düşük olması nedeniyle ikinci öğretim döneminden itibaren ek sınavlar ya da tekrar sınavları yapmaya yönelmiştir. Ekin öğretmen ölçme değerlendirme boyutundaki bu değişimi ikinci öğretim döneminde yapılan bir gözlem sonrası görüşmede öğrencilerin başarısızlığını gidermeye yönelik bir uygulama olarak açıklamıştır.

Mısra ve Ekin öğretmenden farklı olarak Nazım öğretmenin vizyonunda ölçme değerlendirme araçları boyutunda herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Deneyim başında yapılan görüşmede ölçme değerlendirmede yazılı sınavları ve performans

değerlendirme uygulamalarını kullanacağını belirten Nazım öğretmenin öğretim yılı boyunca bunlar dışında bir uygulama kullanmadığı gözlenmiştir. Deneyim başı ve öğretim yılı sonundaki görüşmelerde Nazım öğretmen ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin detaylı açıklamalar yapmamıştır. Benzer durum öğretim yılında yapılan gözlemler sonrası görüşmelerde de geçerli olmuştur. Bu durum Nazım öğretmenin ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi birikiminde eksiklik olmasından kaynaklı olabilir. Öğretim yılı boyunca bu boyuta ilişkin uygulamalarında çeşitlik yansıtmaması da bu boyutta eksikliği olabileceği görüşünü desteklemektedir ve bu eksiklik ölçme değerlendirme araçları boyutunda herhangi bir değişime yönelmemesinin nedenleri arasında düşünülebilir.

Araştırma kapsamında ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde üç aday öğretmenin öğretim uygulamalarında belirlenen değişimlerin karşılaştırılması Çizelge 5.4'te sunulmuştur.

Çizelge 5.4. Üç aday öğretmenin öğretim uygulamalarındaki değişimler

		Mısra	Nazım	Ekin
Öğretim Uygulamaları	Etkinlik Planlama ve Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci özelliklerine önem verme • Yöntem-teknik ve materyal çeşitliliğine önem verme 	-*	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci özelliklerine önem verme
	Etkinlik Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik değerlendirmeye önem verme • Etkinlik değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğe önem verme 	-*	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğe önem verme • Etkinlik değerlendirmeye daha az zaman ayırma
	Geri Bildirim ve Düzeltme	<ul style="list-style-type: none"> • Geri bildirim uygulamalarına önem verme • Akran düzeltme kullanmamaya yönelme 	-*	<ul style="list-style-type: none"> • Akran geri bildirim ve düzeltmeye önem verme

*Değişim olmamıştır.

Çizelge 5.4 incelendiğinde Mısra ve Ekin öğretmenin vizyonlarında öğretim uygulamaları boyutunda değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmenin öğretim uygulamalarında ise herhangi bir değişim tespit edilememiştir.

Araştırma kapsamında aday öğretmenlerin etkinlik planlama ve uygulama boyutlarında oluşabilecek değişimler ayrı ayrı incelenmiş olmasına rağmen, bu

boyutlardaki değişimlerin benzer doğrultuda gerekleştiiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç araştırmada temel alınan öğretden eğitimi modelinde birbirlerinden ayrı olarak yer alan etkinlik planlama ve uygulama boyutlarının bir arada değerlendirilebilecek boyutlar olarak dűşünülebileceęini göstermiştir.

Etkinlik planlama ve uygulama boyutunda Mısra ve Ekin öğretdenin vizyonlarında öğrenci özelliklerine önem vermeye yönelik benzer şekilde bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak iki aday öğretdenin vizyonunda da belirlenen bu değişim, zamanı ve ölçüsü bakımından farklılık göstermiştir. Deneyim başında Mısra öğretden etkinlik planlama ve uygulamada öğrenci özelliklerini dikkate aldığını belirtmiştir. Ancak birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde bu yaklaşımın uygulamalarına yansımadağı belirlenmiştir. İkinci öğretim döneminin başında itibaren yapılan gözlemlerde ise Mısra öğretdenin etkinliklerini öğrenci özelliklerini dikkate alarak planladığı ve uygulamada da bu yaklaşımını yansıttığı gözlenmiştir. Bu değişim ikinci öğretim döneminde yapılan bir gözlem sonrası görüşmede kendisi tarafından da ifade edilmiştir. Bu görüşünde Mısra öğretden birinci öğretim döneminde etkinlik planlayıp uygularken üniversitede kendilerine nasıl yapılması gerektiği anlatıldıysa o şekilde davranmaya çalıştığını, ikinci öğretim döneminde ise öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak etkinliklerini planlayıp uygulamaya başladığını belirtmiştir. Mısra öğretdenin etkinlik planlama ve uygulamada yaşadığı diğer değişim, yöntem ve teknikleri ile öğretim materyalleri seçiminde çeşitliliğe önem vermeye yönelmesi olmuştur. Bu değişimin de ikinci öğretim döneminde gözlendiği dikkate alındığında öğrenci özelliklerine önem vermeye yönelmesinin yöntem ve teknikleriyle öğretim materyallerinde çeşitliliğe yönelmesinde etkili bir rol oynadığı dűşünülebilir.

Ekin öğretdenin öğrenci özelliklerine önem vermeye yönelmesi ise daha farklı bir doğrultuda gerçekleşmiştir. Ekin öğretden deneyim başı görüşmede etkinlik planlama boyutunda öğrenci özelliklerini dikkate almayı belirtmemiştir. Etkinlik uygulama boyutunda ise öğrenci hazırbulunuşluklarına önem verdiğini kısaca ifade etmiştir. Birinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde ise Ekin öğretdenin hem etkinlik planlarken hem de uygulamalarında öğrenci özelliklerini dikkate aldığı gözlenmiştir. Bu sonuç gözlem sonrası yapılan görüşmelerde de kendisi tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretden öğrenci özelliklerine önem vermenin etkinlik planlama ve uygulamadaki önemini birçok görüşünde vurgulamıştır. Bu doğrultuda deneyim başında kısaca vurguladığı bir boyutu öğretim yılı sonunda birçok

kez vurgulaması öğrenci özelliklerine daha fazla önem vermeye doğru bir yönelim içerisinde olduğunu göstermiştir.

Nazım öğretmenin vizyonunda etkinlik planlama ve uygulama boyutuna ilişkin herhangi bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmamıştır. Deneyim başında etkinlik planlamayı yazılı olarak yapmadığını ve uygulamada da kendi ifadesi ile ‘doğaçlama’ olarak tanımladığı bir süreç yürüten Nazım öğretmenin bu yaklaşımını öğretim yılı boyunca sürdürdüğü gözlenmiştir. Bu doğrultuda Nazım öğretmenin vizyonunda etkinlik planlama ve uygulama boyutunda herhangi bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmenin öğretim yılının başından itibaren etkinlik planlama yapmaması ve bu durumu bir sorun olarak algılamaması hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bu yeterliliğin kazandırılmamasına bağlı olabilir. Nazım öğretmen deneyim başı görüşmede hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki öğretim elemanlarının alan bilgisi geliştirmeye odaklanıp alan öğretimi bilgisini geliştirmeye önem vermediklerini belirtmiştir. Bu durum Nazım öğretmenin etkinlik planlama ve uygulama yeterliliğindeki eksikliğin bir nedeni olarak açıklanabilir.

Etkinlik değerlendirme boyutunda da Mısra ve Ekin öğretmenin vizyonlarında değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nazım öğretmenin vizyonunda ise herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Mısra öğretmenin ikinci öğretim döneminden itibaren etkinlik değerlendirmede ödev verme, kısa sınav yapma gibi çeşitli uygulamalar yaptığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda etkinlik değerlendirmeye önem vermeye yönelik bir değişim yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekin öğretmenin etkinlik değerlendirmeye ilişkin değişimi ise iki farklı boyutta gerçekleşmiştir. İkinci öğretim döneminden itibaren Ekin öğretmenin etkinlik değerlendirme uygulamalarını çeşitlendirmeye başladığı gözlenmiştir. Bununla birlikte ikinci öğretim döneminde yapılan gözlemlerde etkinlik değerlendirme uygulamalarına daha az zaman ayırdığı ve bazı derslerde bu uygulamaları kullanmadığı gözlenmiştir. Bu durumun nedenini ise yaşadığı zaman yönetimi sorunu olarak ifade etmiştir. Nazım öğretmenin ise öğretim yılı boyunca birkaç etkinlik değerlendirme uygulaması yaptığı gözlenmiştir. Deneyim başındaki görüşmede etkinlik değerlendirme boyutuna ilişkin soruda, yapmayı planladığı uygulamalarının bu boyut kapsamında olup olmadığından emin olmaması bu boyuttaki farkındalığının yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir. Bu eksikliğin deneyim başında belirlenmesi Nazım öğretmenin tamamladığı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının bu yeterliği kazandırmada yetersiz kaldığını göstermiştir. Bu durumun öğretim yılı sonunda yapılan

görüşmede de benzer doğrultuda olması Nazım öğretmenin etkinlik değerlendirmeye ilişkin yeterliliğini deneyimleri yoluyla da geliştiremediğini göstermiştir.

Geri bildirim ve düzeltme boyutunda da Mısra ve Ekin öğretmenin uygulamalarında değişim olduğu belirlenmiştir. Deneyim başında geri bildirim uygulamaları boyutunda görüşlerini kısa bir şekilde belirten Mısra öğretmenin özellikle ikinci öğretim döneminin başından itibaren geri bildirim uygulamalarına daha fazla zaman ayırdığı gözlenmiştir. Öğretim yılı sonundaki görüşmede de Mısra öğretmenin geri bildirim vermeye yönelik görüşlerini detaylı olarak açıklaması dikkate alındığında ilk yıl mesleki deneyim sürecinde geri bildirim uygulamalarına önem vermeye yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Mısra öğretmenin vizyonunda bu boyuta ilişkin belirlenen diğer bir değişim ise akran düzeltmeyi kullanmamaya yönelme olmuştur. Deneyim başındaki görüşmede akran düzeltmeyi önemseydiğini vurgulayan Mısra öğretmenin ikinci öğretim döneminde bu uygulamayı tercih etmediği gözlenmiştir. Deneyim sonunda yapılan görüşmede kendisi de bu uygulamanın hata yapan öğrenciler tarafından iyi karşılanmadığını vurgulamış ve öğrencilerin kendilerinin düzeltmelerine yardımcı olmayı ya da öğretmen olarak doğrudan düzeltme yapmayı daha çok tercih ettiğini belirtmiştir. Ekin öğretmenin vizyonunda belirlenen tek değişim ise akran geri bildirim ve düzeltmeye yönelme şeklinde olmuştur. Deneyim başındaki görüşmede bu uygulamaları vurgulamayan Ekin öğretmen öğretim yılı sonundaki görüşmede ikinci öğretim döneminde öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerinin daha etkili olduğunu fark ettiğini vurgulamıştır. Bu nedenle akran geri bildirim ve düzeltme uygulamalarına önem verip kullandığını belirtmiştir. Mısra ve Ekin öğretmenin geri bildirim ve düzeltmelerde akran desteği boyutunda zıt yönde değişim yaşamaları öğrencilerinin farklı okul seviyesinde ve yaş grubunda olmalarından kaynaklanmış olabilir. Anadolu lisesinde göreve başlayan Mısra öğretmenin sınıflarında, öğrencilerin birbirlerinin hatalarıyla alay ettikleri gözlenmiştir. Ortaokulda göreve başlayan Ekin öğretmenin sınıflarında ise öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmaktan keyif aldıkları gözlenmiştir. Nazım öğretmenin geri bildirim ve düzeltme uygulamalarında ise deneyim başında vurguladığı öğretmen geri bildirim ve düzeltme uygulamalarını öğretim yılı boyunca kullandığı gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de bu uygulamaları kullandığını ve herhangi değişiklik yapmadığını belirtmesi Nazım öğretmenin vizyonunda bu boyutta da herhangi bir değişim yaşamadığını göstermiştir.

Araştırma kapsamında, ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde üç aday öğretmenin eğilimlerinde belirlenen değişimlerin karşılaştırılması Çizelge 5.5'te sunulmuştur.

Çizelge 5.5. Üç aday öğretmenin eğilimlerindeki değişimler

	Mısra	Nazım	Ekin	
Eğilimler	Öğretmen Rolü	<ul style="list-style-type: none"> • Disiplinli bir anne rolüne yönelme 	<ul style="list-style-type: none"> • Başarı odaklı olmama • Olumlu davranış geliştirme rolüne yönelme 	-*
	Öğrenci Rolü	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif öğrenci rolüne yönelme • Sorumluluk sahibi öğrenci rolüne yönelme 	-*	-*
	Mesleki Gelişim	-*	<ul style="list-style-type: none"> • Deneyimlerden öğrenmeye yönelme • Zaman ayıramama 	<ul style="list-style-type: none"> • Deneyimlerden öğrenmeye yönelme
	Kişisel Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman ayıramama 	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman ayıramama 	-

*Değişim olmamıştır.

Çizelge 5.5 incelendiğinde ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde üç aday öğretmenin eğilimler boyutunda değişim yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim başında öğretmen rolünü ilgili bir anne olarak tanımlayan Mısra öğretmenin ikinci öğretim döneminin başından itibaren disipline önem veren bir anne rolüne yöneldiği gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de ilgili bir anne rolüne ek olarak disiplinli olmanın da gerektiğini vurgulaması öğretmen rolünde disiplinli olmaya yöneldiğini göstermiştir. Mısra öğretmenin öğretim yılında yaşadığı sınıf yönetimine ilişkin sorunların bu değişimin ortaya çıkmasında etkili olduğu gözlenmiştir. Davranış yönetiminde sorun yaşadığı gözlenen derslerin ardından yapılan görüşmelerde disiplini sağlamak için tedbirler almayı planladığını vurgulaması da bu yönde değişim olduğu sonucunu desteklemiştir. Nazım öğretmenin öğretmen rolünde ise iki değişim belirlenmiştir. Deneyim başında alan bilgisinin önemini vurgulayarak bilgi aktarmaya önem veren Nazım öğretmenin öğretim yılı boyunca bu rolünü yansıttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretim yılı sonundaki görüşmede deneyim başında belirtmediği öğrencilerde olumlu davranış geliştirmenin önemini vurgulaması öğretmen rolünde bu yönde bir değişim olduğunu göstermiştir. İkinci öğretim döneminde yapılan gözlemler de araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Bu gözlemlerde Nazım öğretmenin öğrencilere olumlu davranışlarını geliştirmelerine yönelik tavsiyeler verdiği gözlenmiştir. Nazım öğretmenin rolünde belirlenen diğer bir değişim ise başarı odaklı bir öğretmen

rolünden vazgeçmeye yönelmesidir. Deneyim başında öğrenci başarısının önemini vurgulayan Nazım öğretmen öğretim yılı sonunda her öğrencinin başarılı olması gerekmediğini ve olumlu davranış geliştirmenin başarıdan daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Birinci öğretim döneminde yapılan bazı gözlemler sonrası görüşmelerde Nazım öğretmen öğrencilerin başarı düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Özellikle yazılı sınavların sonuçlarının belli olduğu dönemlerde Nazım öğretmenin hayal kırıklığı yaşadığı gözlenmiştir. Bu durum Nazım öğretmenin başarı odaklı olma rolünden vazgeçip olumlu davranış geliştirmeye daha çok önem vermesinin nedenlerinden biri olabilir. Ekin öğretmenin rolünde ise ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde herhangi değişim olduğu sonucuna ulaşılmamıştır. Deneyim başında öğretmen olarak rolünü öğrencilere liderlik ve rehberlik etme olarak tanımlayan Ekin öğretmenin bu rolünü öğretim yılı boyunca yansıttığı gözlenmiştir. Öğretim yılı sonundaki görüşmede de rolünde bir değişim olmadığı tarafından belirtilmiştir. Ekin öğretmenin deneyim başındaki görüşmede lider ve rehber bir öğretmen rolünü vurgulaması öğretmen rolü bağlamında mesleğe hazır olma durumunun yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu durumu deneyim başında belirtmesi ve öğretim yılı boyunca yansıtması tamamladığı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının öğretmen rolü boyutu kazandırma boyutunda etkili olduğunun bir göstergesi olabilir. Ekin öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde öğretmen rolünde olumsuz yönde bir değişim yaşamamış olması sonucunun bu boyutta yeterlik düzeyinin yüksek olmasını desteklediği de ifade edilebilir. Mısra ve Nazım öğretmenin öğretmen rollerinde karşılaştıkları sorunlara ve öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak değişimin olması bu boyutta Ekin öğretmen gibi bir yeterlik düzeylerinin olmadığını göstermiştir. Yapılan görüşme ve gözlemlerde de lider ve rehber öğretmen rollerini yansıtmamış olmaları bu boyutta eksiklikleri olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrenci rollerine ilişkin değişimler incelendiğinde sadece Mısra öğretmenin bu boyutta değişim yaşadığı belirlenmiştir. Mısra öğretmenin ikinci öğretim döneminin başından itibaren aktif öğrenci rolüne yöneldiği gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretim yılı sonundaki görüşmede de öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaları gerektiğini vurgulaması bu yönde bir değişimin olduğu sonucunu göstermiştir. Nazım öğretmenin vizyonunda öğrenci rollerine ilişkin eğiliminde deneyim başında vurguladığı saygılı olma ve derslere ilgili olan öğrenci rollerini öğretim yılı boyunca sürdürdüğü ve bu boyutta herhangi bir değişimin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekin öğretmenin öğrenci rollerine

ilişkin eğiliminde de herhangi bir değişim belirlenmemiştir. Deneyim başında aktif ve araştırmacı öğrenci rolünün önemini vurgulayan Ekin öğretmenin bu eğilimini öğretim yılı boyunca yansıttığı gözlenmiştir. Öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de Ekin öğretmenin aynı öğrenci rollerini vurgulaması bu boyuta ilişkin eğiliminde bir değişimin olmadığı sonucunu desteklemiştir. Üç aday öğretmenin öğrenci rollerine ilişkin eğilimleri dikkate alındığında Ekin öğretmenin deneyim başında aktif ve araştırmacı öğrenci rollerini vurgulaması ve bu eğilimini öğretim yılı boyunca sürdürmesi bu boyutta öğretmenliğe hazır olma durumunun yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç tamamladığı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının öğrenci rollerine yönelik eğiliminin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığının göstergesi olarak da yorumlanabilir. Mısra öğretmenin ise aktif öğrenci rolü eğilimini ikinci öğretim döneminde yansıtmaya başladığı gözlenmiştir. Bu değişimin ikinci öğretim döneminde gerçekleştiği dikkate alındığında Mısra öğretmenin öğrenci rolüne ilişkin eğilimindeki değişimde birinci öğretim döneminde yaşadığı sınıf yönetimi sorunlarının tamamladığı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programından daha etkili olduğu ifade edilebilir. Nazım öğretmenin öğrenci rollerine ilişkin eğiliminde saygılı ve derslerle ilgili olma gibi daha yüzeysel bir tanımlama yapması ve öğretim yılı sonunda da aynı eğilimi vurgulaması bu boyuta ilişkin eğiliminde bir eksiklik olduğunu göstermiştir. Deneyim başından itibaren yapılan görüşmelerde Nazım öğretmenin öğrenci rollerine ilişkin detaylı açıklamalar yapmamış olması tamamladığı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının bu boyuta ilişkin eğilimlerini geliştirmede yeterli düzeyde etkili olmadığını göstergesi olabilir.

Mesleki gelişim boyutunda Nazım ve Ekin öğretmenin eğilimlerinde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mısra öğretmenin bu boyuta ilişkin eğiliminde ise herhangi bir değişim olduğu sonucuna ulaşılamamıştır. Mesleki gelişimde deneyimlerden öğrenmeye yönelme Nazım ve Ekin öğretmenin eğilimlerinde benzer doğrultuda belirlenen değişim olmuştur. Bununla birlikte Nazım öğretmenin kendi deneyimleri yerine akrabalarının, arkadaşlarının ve diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmaya yöneldiği gözlenmiştir. Yapılan görüşmelerde belirttiği görüşler de bu değişim sonucunu desteklemiştir. Ekin öğretmenin mesleki gelişimde deneyimlerden öğrenmeye yönelik değişiminin ise daha çok kendi uygulamalarına dönük yansıtmaları şeklinde olduğu gözlenmiş ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede kendisi tarafından belirtilmiştir. Mısra öğretmenin ise deneyim başında vurguladığı mesleki gelişime önem verme ve bu doğrultuda alanına ilişkin okumalar yapma eğilimini öğretim yılı boyunca

devam ettirdiği gözlenmiştir. Öğretim yılı boyunca yapılan görüşmelerdeki ifadeleri de bu sonucu desteklemiştir. Gözlemler sırasında Mısra öğretmenin içe dönük bir kişiliğe sahip olduğu gözlenmiştir. Bu özelliği dolayısıyla okuldaki diğer öğretmenlerle çok fazla iletişim kurmadığı ve ders aralarında genellikle yalnız kaldığı gözlenmiştir. Bu durumun mesleki gelişim boyutunda diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmak yerine okuma yapmaya yönelmesine neden olduğu ifade edilebilir. Aynı okulda göreve başlayan Nazım öğretmenin ise daha dışa dönük ve farklı insanlarla etkileşim kurmaktan hoşlanan bir kişiliğe sahip olduğu gözlenmiştir. Bu durumun mesleki gelişim boyutunda okuldaki diğer öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden yararlanmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Ekin öğretmen ise deneyim başında yapılan görüşmede lisansüstü öğreniminin ve diğer öğretmenlerin görüşlerinin mesleki gelişimine katkısını vurgulamıştır. Bu iki eğilimini öğretim yılı boyunca devam ettirdiği belirlenmiştir. Bu eğilimlere ek olarak öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Ekin öğretmen hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrendiği bilgileri kendi deneyimleriyle geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda mesleki gelişim eğiliminde deneyimler yoluyla öğrenmeye yönelik bir değişim sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim boyutunda ulaşılan diğer bir sonuç ise Nazım öğretmenin mesleki gelişimi için yeterli zaman ayıramaması olmuştur. Deneyim başındaki görüşmede Nazım öğretmen alanına ilişkin okumalar yapma ve konferans gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılma eğilimini vurgulamıştır. İlk yıl mesleki deneyimi sürecinde alanına ilişkin okumalar yaptığı belirlenmiştir. Bununla birlikte konferans gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya zaman ayıramadığı gözlenmiş ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede kendisi tarafından da vurgulanmıştır. Bu durum mesleki gelişimde planladığı eğiliminde bir değişim olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İlk yıl mesleki deneyim sürecinin yoğun bir dönem olması Nazım öğretmenin mesleki gelişime zaman ayıramamasında etkili olmuş olabilir.

Kişisel gelişim boyutunda Mısra ve Nazım öğretmenin eğiliminde benzer doğrultuda bir değişim belirlenmiştir. Ekin öğretmenin bu boyuta ilişkin eğiliminde ise herhangi bir değişim sonucuna ulaşamamıştır. Deneyim başında çeşitli sosyal, kültürel ve spor etkinliklerine katılmayı planladığını belirten Mısra öğretmenin bu planlarını gerçekleştiremediği gözlenmiştir. Yapılan görüşmelerde kendisi de bu etkinliklere zaman ayıramadığını ve bu durumun nedenini ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde çok yoğun bir dönem geçirmesine bağlı olarak açıklamıştır. Deneyim başındaki görüşmede Nazım öğretmen de Mısra öğretmene benzer şekilde kişisel gelişime ilişkin olarak da kültürel ve

sporatif etkinliklere katılma eğilimini vurgulamıştır. Öğretim yılı içerisinde ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerde Nazım öğretmen, ilk yıl mesleki deneyimi sürecinde kişisel gelişim boyutunda planladığı gibi bir süreç yaşamadığını vurgulamıştır. Nazım öğretmen de bu durumun nedenini ilk yıl mesleki deneyim sürecinin yoğunluğunu bağlayarak açıklamıştır. Ekin öğretmen ise deneyim başındaki görüşmede ilk yıl mesleki deneyim ve lisansüstü öğrenim sürecinin yoğunluğu nedeniyle kişisel gelişimine yönelik bir planlamasının olmadığını belirtmiştir. Öğretim yılı boyunca yapılan görüşmelerde de bu durumunun değişmediğini vurgulamıştır. Bu nedenle kişisel gelişim boyutuna ilişkin eğiliminde herhangi bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada genel olarak üç aday öğretmenin de ilk yıl mesleki deneyim sürecinde yoğun bir dönem geçirdiği gözlenmiştir. Bu yoğunluğun aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklere katılma durumlarını olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir.

Birinci araştırma sorusu kapsamında ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde üç aday öğretmenin vizyonlarındaki değişimlere odaklanılmıştır. Bu değişimler Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un (2005) öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmiştir. Bu öğretmen eğitimi modelinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemini tamamlayan öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını, öğretmenlik deneyimleriyle nasıl tamamladıklarının araştırılmasına olanak sağlayacağı ön görülmektedir (Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde üç aday öğretmenin vizyonunda da ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modeli oluşturan beş boyutta da aday öğretmenlerin vizyonlarında değişimlerin olduğu sonucu, modelde vurgulanan öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının, öğretmenlik deneyimleriyle tamamlanması gerektiği ön görüşüyle tutarlılık göstermiştir. Böylece araştırma sonuçları, Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un modelinin öğretmen eğitimi süreçlerinin ve aday öğretmenlerin vizyonlarının incelenmesinde kullanılabilir etkili bir model olduğunu desteklemiştir.

Araştırmada ilk yıl mesleki deneyim sürecinde üç aday öğretmenin vizyonunda da değişimlerin belirlenmesi, Loughran, Brown ve Doecke'nin (2001) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimleri yoluyla öğrendiklerinin birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği ve bu iki süreç arasında ilişkiler kurulmasına yönelik görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca üç aday öğretmenin vizyonunda da birçok değişimin gerçekleştiğine yönelik araştırma sonuçları, Feiman-

Nemser'in (2001) ilk yıl mesleki deneyimlerin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştiren yoğun ve biçimlendirici bir süreç olduğuna yönelik görüşleriyle benzer doğrultudadır.

Clark'ın (2009) araştırmasının bir boyutunda mesleğe yeni başlayan 123 öğretmenin mesleki yeterliklerindeki değişime odaklanılmış ve öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri sonunda öğretmen yeterliklerinde azalma hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üç aday öğretmenin vizyonundaki değişimlerle karşılaştırılabilir. Bu bağlamda Clark'ın araştırma sonuçları, Mısra öğretmenin mesleğe ilişkin anlayışlarında belirlenen alan bilgisinde ve sınıf yönetimi bilgisinde eksiklik hissetmeye yönelik değişim olduğu sonucu ile benzer doğrultuda görünmektedir. Nazım öğretmenin alan bilgisinde, Ekin öğretmenin ise alan öğretimi bilgisinde eksiklik hissetmeye yönelik değişimleri de Clark'ın (2009) ulaştığı sonuçlarla tutarlıdır. Bununla birlikte üç aday öğretmenin vizyonlarındaki değişimlerde ulaşılan deneyim yoluyla gelişme, öğrenci özelliklerine önem verme, yöntem, teknik ve materyal kullanımında çeşitliliğine önem verme gibi olumlu yönde değişimi yansıtan sonuçlar da bulunmaktadır. Bu sonuçlar Clark'ın (2009) araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Wasserman'ın (2011) araştırmasında da mesleğe yeni başlayan Matematik öğretmenleri, sınıf yönetiminde ile yöntem ve teknik kullanmada etkili olmalarında mesleklerindeki ilk yıl deneyimlerinin etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu süreçte deneyimleri yoluyla öğrenmeye yöneldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde sınıf yönetimi uygulamalarıyla öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemede öğrenci özelliklerini dikkate almaya yöneldikleri sonucu bu çalışmada üç katılımcıda ulaşılan öğrenci özelliklerini dikkate almaya önem verme sonucuyla tutarlık göstermektedir.

5.1.2. “İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynakları nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlar ve yorumlar

İkinci araştırma sorusu aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynaklarının neler olduğuna ilişkindir. Bu doğrultuda üç aday öğretmenden görüşmeleri gözlemler ve açık uçlu anket yoluyla elde edilmiş veriler aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynakları bağlamında

incelenmiştir. İncelemede sonunda elde edilen üç aday öğretmenin karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynaklarına ilişkin araştırma sonuçları Çizelge 5.6’da sunulmuştur.

Çizelge 5.6. Üç aday öğretmenin karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynakları

	Mısra	Nazım	Ekin
Sınıf Yönetimi Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Davranış yönetiminde eksiklik • Zaman yönetiminde eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Davranış yönetiminde eksiklik • Öğrencilerle iletişim kurmada eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Davranış yönetiminde eksiklik • Zaman yönetiminde eksiklik
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama eksikliği • Alan bilgisi-öğretmenlik meslek bilgisi ilişkilendirmede eksiklik • Kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirme eksikliği • Öğretim materyali kullanmaya ilişkin bilgilendirme eksikliği • Staj uygulamalarında denetim eksikliği 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlik uygulamalarında eksiklik • Alan öğretimi bilgisi kazandırmada eksiklik • Bazı öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamalarına önem vermemesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama eksikliği
Kurumsal İşleyiş Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Memnun olmama • Üniversite-okul işbirliği eksikliği • Olumsuz aday öğretmen algısı • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları 	<ul style="list-style-type: none"> • Aday öğretmen rolüne bağlı sorunlar • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları • Kurumsal işlerin fazla olması • Öğretim teknolojileri eksiklikleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz aday öğretmen algısı • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları • Diğer öğretmenlerden destek alamama • Aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin yetersizliği • Öğretim teknolojileri eksiklikleri
Öğretim Programı/ Materyali Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Ders kitabının yetersizliği • Öğretim programının yetersizliği 	<ul style="list-style-type: none"> • İçeriğin yetersiz olması 	-
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci hazırbulunuşluklarında eksiklik • Öğrenci ilgilerinde eksiklik • Öğrenci sorumluluklarında eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci hazırbulunuşlukları ve başarılarının düşük olması • Öğrenci ilgilerinde eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz öğrenci davranışları • Öğrenci hazırbulunuşluklarında eksiklik
Kişisel ve Mesleki Gelişim Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Mesleki gelişime zaman ayıramama 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Mesleki gelişime zaman ayıramama • Etkinlik planlamada eksiklik • Alan bilgisinde eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişim planlamasında eksiklik • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Alan öğretimi bilgisinde eksiklik • Özel eğitim uygulamalarında eksiklik • Benimsenen öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejilerini uygulamada eksiklik

Çizelge 5.6 incelendiğinde ilk yıl mesleki deneyim sürecinde Mısra ve Nazım öğretmenlerin karşılaştıkları sorun kaynaklarının altı, Ekin öğretmenin karşılaştığı sorun kaynaklarının ise beş tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi kaynaklı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı, kurumsal işleyiş kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorunlar üç aday öğretmen tarafından karşılaşılan ortak sorunlar olarak belirlenmiştir. Ekin öğretmenin ise öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlar yaşamadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda üç aday öğretmenin de ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde birçok sorunla karşılaşmış olması, öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyim süreçlerinin yoğun bir dönem olması ve bu dönemde birçok sorunla karşılaştıklarına yönelik ilgili alanyazındaki görüşlerle tutarlık göstermiştir (Calderhead ve Shorrock, 1997; Casey, 2005; Çakmak, 2003; Fantilli ve McDougall, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Ingvarson, Beavis ve Kleinhenz, 2007; Kane & Francis, 2013; Kosnik ve Beck, 2009; Lebel, 2010; Wanzare, 2007; Zhang, 2007).

Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar incelendiğinde üç aday öğretmenin de davranış yönetimi boyutunda eksiklik hissettikleri belirlenmiştir. Bu sorun hem aday öğretmenler tarafından belirtilmiş hem de yapılan gözlemlerde araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Sınıf yönetimi kaynaklı diğer bir sorun ise zaman yönetiminde eksiklik olmuştur. Bu sorun Mısra ve Ekin öğretmenin derslerinde birinci öğretim dönemi boyunca gözlenmiştir. Mısra öğretmenin zaman yönetimi konusunda ikinci öğretim döneminde daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte Ekin öğretmen öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede zaman yönetimi sorununa yönelik eksikliğin devam ettiğini vurgulamıştır. Araştırmada Nazım öğretmenin davranış yönetiminde ve öğrencilerle iletişim kurmada sorun yaşadığı da belirlenmiştir. Bu sorunlar araştırmacı tarafından gözlenmiş ve yapılan görüşmelerde Nazım öğretmenin kendisi tarafından da vurgulanmıştır.

Araştırmada üç aday öğretmenin de sınıf yönetimine ilişkin sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlara yönelik birçok araştırmanın sonuçlarında da sınıf yönetimi sorunu bulunmaktadır (Battle, 2005; Bielicki, 2014; Çakmak, 2013; Ergenekon, 2005; Heath, 2015; Lebel, 2010; Loughran, Brown ve Doecke, 2001; Meister ve Melnick, 2003; Moore-Hayes, 2008; Öztürk, 2016; Öztürk, 2008; Pettway, 2005; Robertson, 2011; Salı, 2008; Thompson, 2010; Toker-Gökçe, 2013). Üç aday öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin karşılaştığı ortak sorunun davranış yönetimi ve disiplinle ilgili olması, Meister ve Melnick (2003) ve

Toker-Gökçe'nin (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Mısra ve Ekin öğretmenin karşılaştığı zaman yönetimi sorunu da Meister ve Melnick'in (2003) ve Heath'in (2015) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi sorun kaynakları alanyazındaki birçok araştırmada hizmet öncesi eğitim sürecinde sınıf yönetimine yönelik yeterince uygulamalı bir eğitim gerçekleştirilmemesiyle ilişkilendirilmiştir. (Bielicki, 2014; Lebel, 2010; Loughran, Brown ve Doecke, 2001, Thompson, 2010). Yapılan araştırmada da üç aday öğretmenin sınıf yönetimi sorun kaynağı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki eksikliği vurgulamaları alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlık göstermiştir. Bununla birlikte araştırmada ulaşılan aday öğretmenlerin sınıf yönetimi kaynaklı sorunlar yaşaması sonucu, Akdağ'ın (2012) 16 okul öncesi öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmanın sınıf yönetimi boyutuna ilişkin sonuçlarıyla farklılık göstermiştir. Akdağ'ın (2012) yaptığı araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ön görüldüğü gibi bir sınıf yönetimi sorunu yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akdağ'ın (2012) araştırmasında bu araştırmadan farklı olarak öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminin son sınıflarında olan öğretmen adaylarından meslekteki ilk yıllarına ilişkin kaygılarına yönelik görüşleri alınmıştır. Sonraki yıl bu adaylardan okullarda öğretmenliğe başlayanların göreve başladıktan sonraki kaygılarına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmada katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemi ve aday öğretmenlik sürecinde belirttiği kaygılar karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde sınıf yönetimine yönelik duydukları kaygılarının ön gördükleri kadar yüksek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Akdağ'ın (2012) araştırmasında da aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sorun yaşamışlar, ancak bu sorunların hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde ön gördükleri düzeyde olmamıştır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar incelendiğinde bu dönemdeki öğretmenlik uygulamalarındaki eksikliğin üç aday öğretmen tarafından da bir sorun kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mısra öğretmenin hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde alan bilgisi dersleri ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilişkilendirilmesinde eksiklikler olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bu dönemden kaynaklı diğer bir sorun olarak çalışacakları kurumsal yapıya ve öğretim materyali kullanmaya ilişkin bilgilendirmenin yetersiz olması sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulamalarındaki eksikliklere ilişkin diğer bir sonuç ise staj uygulamalarında denetim

eksikliği olmuştur. Mısra öğretmen hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde staj uygulamalarına yeterince önem verilmediğini ve bu uygulamaların etkili olmalarının öğretmen adaylarının bireysel çabalarına bağlı olduğunu vurgulamıştır. Aynı durum Nazım öğretmen tarafından da bir sorun olarak ifade edilmiştir. Nazım öğretmen ayrıca öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede hizmet öncesi dönemde alan bilgisinin geliştirilmesine alan öğretimi bilgisini geliştirmeden daha çok önem verildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ekin öğretmen de hizmet öncesi dönemde alan bilgisi geliştirmeye önem verildiği ve öğretmenlik uygulamaları boyutunun ise yeterli düzeyde olmadığını deneyim başında ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmelerde vurgulamıştır.

Araştırmada ulaşılan hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olması sonucu birçok araştırma sonucuyla benzerlik göstermiştir. Örneğin Lebel'in (2010) araştırmasında meslekte ilk yıllarını yaşayan dokuz katılımcının yaşadıkları sorunlar arasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemlerindeki öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak (2013) ve Güvendir'in (2017) araştırmalarında da benzer doğrultuda sonuçlar bulunmaktadır. İki çalışmada da ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşayan öğretmenlerin sorunları incelenmiş ve hizmet öncesi dönemde kuramsal bilgilere dayalı olarak yürütülen programların öğretmenleri gerçek öğretmenlik deneyimlerine hazırlamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada Mısra öğretmene ilişkin sonuçlarda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminin çalıştığı okuldaki kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Bu sonuç Sarı (2011) ve Akdağ'ın (2012) araştırma sonuçlarıyla benzer doğrultudadır. İki çalışmada da mesleğin ilk yıllarındaki sorunlar arasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullardaki kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirme eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar üç aday öğretmenin karşılaştığı diğer bir sorun alanı olmuştur. Bu temaya ilişkin olarak üç aday öğretmenin de çalıştıkları kurumlarda aday öğretmen olmalarına bağlı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca üç aday öğretmenin de çalıştıkları okullardaki diğer öğretmenlerle öğretmenlik uygulamalarında görüş farklılıkları yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu soruna ilişkin olarak Ekin öğretmen okuldaki diğer öğretmenlerden kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirmede destek alamadığını da belirtmiştir.

Kurumsal işleyiş kaynaklı diğer bir sorun ise öğretim teknolojileri eksiklikleri olmuştur. Bu sorun Nazım ve Ekin öğretmenin ders gözlemlerinde belirlenmiştir. Mısra öğretmenin ders gözlemlerinde ise böyle bir sorun gözlenmemiştir. Yapılan gözlemlerde aynı okulda görev yapmalarına rağmen Mısra öğretmenin kullandığı sınıflarda bir eksiklik olmadığı, Nazım öğretmenin kullandığı sınıflarda ise internet bağlantısının olmaması ve etkileşimli tahtaların düzgün çalışmaması gibi sorunlar yaşandığı gözlenmiştir.

Kurumsal işleyiş kaynaklı olarak belirlenen diğer bir sorun ise üniversitelerle okullar arasındaki işbirliği eksikliği olmuştur. Deneyim başında yapılan görüşmede Mısra öğretmen bu sorunu ifade etmiştir. Özellikle aday öğretmenlik sürecine üniversitelerin de katkı yapması gerektiğini belirtmiştir. Ekin öğretmenin belirttiği görüşlerde aday öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekin öğretmen bu eğitimlerin içeriklerinin gereksiz olduğunu vurgulamıştır.

Üç aday öğretmenin de okullarındaki diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları yaşamaları ve aday öğretmenler olarak kuruma uyum sürecinde yeterli destek alamamaları sonucu, Ergenekon'un (2005) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kurumdaki çalışanlarla iletişim kurma ve işbirliği içinde çalışma sorunu yaşamalarına yönelik araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Sarı'nın (2011) çalışmasında da aday öğretmenlerin yöneticilerden ve diğer öğretmenlerden mesleğe uyum sürecinde yeterli desteği alamamaları sorunu belirlenmiştir. Korkmaz, Saban ve Akbaşı'nın (2004) araştırma sonuçları arasında da aday öğretmenlerin kurumsal işleyiş ve öğretmenlik rolüne uyum sağlamada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Öztürk'ün (2016) araştırmasındaki sonuçlar arasında da diğer öğretmenlerle iletişimde güçlükler yaşama sorunu yer almaktadır.

Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlar yaşadıkları da belirlenmiştir. Araştırmada Mısra öğretmenin öğretim programının içeriğini yetersiz olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede Mısra öğretmen ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmadığı görüşünü paylaşmıştır. Öğretim yılı boyunca yapılan gözlemlerde de Mısra öğretmenin ders kitabı dışında öğretim materyalleri kullandığı gözlenmiştir. Öğretim programının içeriğinin yetersiz olması Nazım öğretmen tarafından

da bir sorun alanı olarak belirtilmiştir. Ekin öğretmeninden elde edilen verilerde ise öğretim programına ilişkin bir sorun tespit edilememiştir.

Araştırmada aday öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları da belirlenmiştir. Bu boyutta üç aday öğretmenin de öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olması sorunuyla karşılaştıkları ve öğrenci hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmaması nedeniyle öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili yürütülmesinde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer doğrultuda Mısra ve Nazım öğretmen öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine yeterli ilgiyi göstermediklerini sorun alanı olarak belirtmişlerdir. Mısra öğretmeninden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin sorumluluk sahibi olmamalarının da sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekin öğretmen ise olumsuz öğrenci davranışlarını sorun olarak değerlendirmiştir. Ayrıca yapılan gözlemlerde Ekin öğretmenin bazı derslerde olumsuz öğrenci davranışlarını yönetmede etkili olamadığı gözlenmiştir.

Araştırmada, üç aday öğretmen tarafından da sorun olarak görülen öğrenci hazırbulunuşluklarının ve ilgilerinin eksikliği ulusal alanyazındaki iki araştırmanın sonuçlarıyla benzer doğrultuda görünmektedir. Güvendir'in (2017) çalışmasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması ve öğrencilerin ilgisizliği aday öğretmenlerin kurumla ilgili yaşadıkları sorunlar arasında yer almıştır. Benzer şekilde Sarı'nın (2011) çalışmasında aday öğretmenlerin sorunları arasında öğrenci ilgisini çekme ve motivasyonunu artırma durumları bulunmaktadır.

Araştırmada üç aday öğretmenin kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı sorunlarla da karşılaştığı belirlenmiştir. Bu kapsamda üç aday öğretmenin de ilk yıl mesleki deneyim sürecinde kişisel gelişimlerine yönelik etkinliklere istedikleri düzeyde zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üç aday öğretmen de bu sorunun nedeni olarak aday öğretmenlik ve kurumsal işleyişe uyum sürecinin yoğunluğunu ifade etmişlerdir. Mısra ve Nazım öğretmen aynı nedenlere bağlı olarak, mesleki gelişimleri için de yeterince zaman ayıramadıklarını vurgulamışlardır.

Mısra ve Nazım öğretmenin aday öğretmenler olarak mesleki gelişimlerine yeterince zaman ayıramamaları sonucu Black'in (2003) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Black'in (2003) çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim boyutuna yeterince zaman ayıramadıkları belirlenmiştir. İlk yıl mesleki deneyim sürecinde aday öğretmenlerin iş yaşamına uyum sürecini yaşıyor olmaları

mesleki gelişim süreçlerine yeterince zaman ayıramama durumunu ortaya çıkarmış olabilir.

Nazım öğretmenin kişisel ve mesleki gelişim boyutunda diğer aday öğretmenlerden farklı olarak karşılaştığı iki sorun etkinlik planlamada ve alan bilgisinde eksiklik hissetmesi olmuştur. Ekin öğretmenin ise alan öğretimi bilgisinde, özel eğitim uygulamalarında ve benimsediği öğrenme yaklaşımlarıyla öğretim stratejilerini uygulamada eksiklik hissetme sorunlarıyla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nazım öğretmenin etkinlik planlamada eksiklik hissetmesi sorunu yaşadığına ilişkin araştırma sonucu Ergenekon'un (2005) araştırmasındaki sonuçlarla benzer doğrultudadır. Ergenekon'un (2005) araştırmasında öğretim süreçlerini planlama ve yürütme boyutları öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin sorunları arasında yer almıştır. Benzer şekilde Salı'nın (2008) araştırmasında da mesleklerinde ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar arasında öğretimi planlama boyutunun bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada da Öztürk (2016) öğretimi planlama boyutunun köy ve kasabalarda göreve başlayan aday öğretmenlerin sorunları arasında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretimi planlama sorunu Korkmaz, Saban ve Akbaşı'nın (2004) araştırmasında da göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında yer almıştır.

Kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı sorunlar teması altında Ekin öğretmenin yaşadığı sorunlardan biri özel eğitim uygulamalarında eksiklik hissettiği yönünde olmuştur. Araştırmanın bu sonucu Moore-Hayes (2008), Battle (2008) ve Robertson'un (2011) araştırmalarındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer durum Ekin öğretmen için de geçerli olmuştur ve sınıflarındaki özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilere yönelik uygulamalarında eksiklik hissetmiştir. Mısra ve Nazım öğretmenin bu boyuta ilişkin sorun yaşamamış olmaları sınıflarında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bulunmamasına bağlı olarak açıklanabilir.

Araştırmada ulaşılan aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişim ve karşılaştıkları sorunlarla sorun kaynakları birlikte değerlendirildiğinde iki boyuta ilişkin ulaşılan sonuçların birbirleriyle yakından ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Üç aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunların öğretmen vizyonlarında değişimlere neden olduğu görülmüştür. Bu süreçte tamamlanan hizmet öncesi öğretmen

programlarının öğretmen vizyonlarını geliştirdiği boyutlarda aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında çözümler bulmada etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen vizyonlarında eksiklik hissettikleri boyutlarda ise aday öğretmenlerin deneyimleri yoluyla öğrenmeye yöneldikleri gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinde deneyimlerinin önemli bir rolü olduğunu göstermiştir. Ayrıca ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin vizyonlarındaki birçok olumlu değişim dikkate alındığında hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemi sonrasında öğretmen eğitimi sürecinin aday öğretmenlerin deneyimler yoluyla öğrenmeleriyle devam ettiğini göstermiştir. Bu bağlamda üç aday öğretmene ilişkin araştırma sonuçları Loughran, Brown ve Doecke'nin (2001) vurguladığı öğretmen eğitimi programlarıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimler yoluyla öğrenmeleri arasında bir bağ kurulması gerekliliğini destekler nitelikte olmuştur.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde üç aday öğretmenin vizyonlarındaki değişimlerin çoğunlukla ikinci öğretim döneminde gerçekleştiği görülmüştür. Birinci öğretim dönemi ise aday öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamaya, kurumsal işleyişi tanımaya, öğrencileri tanımaya ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde edindikleri mesleki bilgi ve becerilerini kullanmaya çalıştıkları bir dönem olmuştur. Bu dönemde hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemi sonrası yeni bir sosyal çevreye, öğretmen olarak yeni bir sosyal statüye ve yeni bir kurumsal yapıya uyum sürecinde olan aday öğretmenlerin birinci öğretim döneminde birçok sorunla baş etmeye çalışmaları, bu dönemin aday öğretmenler için bir uyum süreci olarak da adlandırılabilirliğini göstermiştir. Bu durum aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimlerin çoğunlukla ikinci öğretim döneminde gerçekleşmelerinin nedenleri arasında ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Araştırmada ilk yıl mesleki deneyim sürecinde üç aday öğretmenin vizyonlarında birçok değişimin olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda hizmet

öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının kendi deneyimlerinden öğrenmelerine yönelik bir öğretmen vizyonu geliştirmelerine katkı sağlayacak uygulamalara yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarında öğretmen vizyonu kavramı ve kapsadığı boyutlara yönelik uygulamalara yer verilmesi öğretmen adaylarının bu kavrama ilişkin farkındalıklarının arttırılmasına yardımcı olacaktır.

- Araştırma sonuçları üç aday öğretmenin de hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğretmenlik uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmediğine ilişkin görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve bu sürecin özenli bir şekilde yönetilmesinin öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik performanslarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
- Araştırmada üç aday öğretmenin de ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde birçok sorunla karşılaştığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemini tamamlayıp öğretmenliğe başlayacak olan öğretmen adaylarının benzer sorunlarla karşılaşabilecekleri ön görülebilir. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının karşılaşabilecekleri sorunlara yönelik içeriklerin yer alması bu adayların gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlarla başa çıkmada daha etkili bir süreç yürütebilmelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşabilecekleri sorunları çözmeye odaklı bir öğretmen vizyonu geliştirmelerine yardımcı olacak uygulamaların yer alması öğretmenlerin gelecek yıllardaki deneyimleri yoluyla gerçekleştirecekleri mesleki öğrenmelerinin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir.
- Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç aday öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kurumsal işleyişe ilişkin yeterli bilgiye ulaşamamaları olmuştur. Bu sorunu daha çok kendi deneyimleri yoluyla aşmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki Türk Eğitim Sistemi ve Sınıf Yönetimi derslerinin içeriklerinde okullardaki kurumsal işleyişlere yönelik bilgiler yer almaktadır. Bu içeriklerin gözden geçirilmesi ve kurumsal işleyişe yönelik

içeriklerin Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileriyle işbirliği yapılarak yeniden düzenlenmesi, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını gelecekte çalışabilecekleri okullardaki kurumsal işleyişe ilişkin daha fazla bilgi sahibi olarak tamamlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin mesleğe uyum dönemlerinin daha etkili sürdürülebileceği düşünülmektedir.

- Katılımcı üç aday öğretmenin de sınıf yönetimi boyutunda sorunlar yaşamasıyla ilişkili olarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde öğrenme-öğretme süreçleriyle ilişkili olan Sınıf Yönetimi ve Özel Öğretim Yöntemleri gibi derslerin daha uygulamaya dönük yürütülmesinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkı yapacağı düşünülmektedir.
- Araştırmanın üç katılımcısı da Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan yüksek puan alarak Eskişehir ilinde göreve başlamışlardır. Bu sınav kapsamında öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi, sınıf yönetimi bilgisine ilişkin sorular bulunmaktadır. Katılımcıların bu soruların çoğunu doğru yanıtlayarak atanmış olmalarına rağmen ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde bu boyutlarda sorunlar yaşamaları ve eksiklik hissettiklerini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda atanma sürecinde ölçüt olarak alınan bu sınavın geçerliğine ilişkin incelemeler yapılmasının öğretmenlerin atanma süreçlerinin daha nitelikli bir şekilde yürütülmesine katkı yapacağı düşünülmektedir.
- Araştırmada üç aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde birçok sorunla başa çıkmaya çalıştığı belirlenmiştir. İlgili alanyazında bu sorunların sadece aday öğretmenler tarafından yaşanmadığına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. Bu doğrultuda ilgili alanyazındaki sorunlar dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilecek sorun odaklı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapacağı düşünülmektedir.
- Araştırmanın hem değişim hem de sorunlar boyutunda aday öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgisi ve uygulamalarında eksiklik hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu durumun nedenini olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemindeki uygulamaların yetersiz olmasını vurguladıkları belirlenmiştir. İlgili alanyazında da ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretmenlerin sınıf

yönetimi sorunlarıyla baş etmeye çalıştıklarına ilişkin bulgulara çokça rastlanmaktadır. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin uygulamalı olarak geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmasının öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki yaşamlarında sınıf yönetimi boyutunda karşılaşacakları sorunlara daha hazırlıklı olmalarına katkı sağlayacaktır.

- Araştırmada üç aday öğretmenin de çalıştıkları kurumdaki işleyiş ve öğretmenlik mesleğine uyum sürecinde yeterli düzeyde destek almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların detaylı olarak incelenmesi ve bu doğrultuda öğretmenliğe yeni başlayan aday öğretmenlerin kurumsal işleyiş ve öğretmenliğe uyum sürecinden sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığının aday öğretmenlere yönelik etkili uyum programları uygulaması, aday öğretmenlerin bu yoğun ve yorucu dönemi daha etkili bir şekilde yürütmelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca aday öğretmenlerin göreve başladıkları kurumlardaki yöneticilerin bu öğretmenlerin mesleğe ve kurumsal işleyişe uyum süreçlerinde onlara yardımcı olacak uygulamalar yapmalarının aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- Araştırmada aday öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları yaşadıkları ve bu öğretmenlerden yeterince destek alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin göreve başladıkları okullardaki diğer öğretmenlerle iletişimlerini güçlendirecek uygulamalara yer vermelerinin bu öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri yoluyla edinecekleri mesleki öğrenmelerini geliştireceği düşünülmektedir.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Araştırma Eskişehir ilinde göreve başlayan üç aday öğretmenden toplanan verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi sürecinde önemli olarak değerlendirilen ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde öğretmen vizyonlarında gerçekleşen değişimler ve karşılaştıkları sorunlar

incelenmiştir. Benzer araştırma deseni kullanılarak farklı bölgelerde gerçekleştirilecek araştırmalar bu dönemin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacaktır.

- Araştırmanın bir boyutunda ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimler boylamsal bir şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda aday öğretmenlerin uygulamalarında kısa süreli gözlenen farklı uygulamalar yerine sürekliliği olan uygulamaların vizyondaki değişimlerin göstergesi olduğu ölçütü dikkate alınmıştır. Bununla birlikte bir öğretim yılının da aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimlerin belirlenmesinde sınırlı olabileceği düşünölmektedir. Bu nedenle aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimlerin daha uzun süreli veri toplamaya olanak sağlayan araştırmalarla incelenmesinin aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimlerin daha etkili şekilde belirlenmesine katkı yapacağı düşünölmektedir. Ayrıca bu tür çalışmalarda sadece aday öğretmenlerin değil hizmet öncesi öğretmen eğitime devam eden öğretmen adaylarının ya da deneyimli öğretmenlerin katılımcılar olarak yer almaları öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim boyutlarına ilişkin önemli bulgular sağlayabilir.
- Araştırmada aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin incelenmesi Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un (2005) öğretmen eğitimi modeline bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecindeki öğretmen adaylarının vizyonlarının bu modelin tamamı, bir ya da birkaç boyutu temel alınarak incelenmesinin öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının gelişimlerini belirlemeye katkı yapacağı düşünölmektedir.
- Bu araştırmanın odağında aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinde öğretmen vizyonlarında ortaya çıkan değişimler ve karşılaştıkları sorunlar yer almıştır. Bu durum Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un (2005) öğretmen eğitimi bağlamında incelenmiştir. Öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinin önemi dikkate alındığında bu dönemin farklı öğretmen eğitimi modelleri temel alınarak incelenmesi sonraki araştırmaların konusu olabilir. Bu tür araştırmaların öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı yapılacağı düşünölmektedir.
- Araştırmada temel alınan öğretmen eğitim modelindeki boyutların tamamını ölçen bir ölçme aracına ulaşılammıştır. Bu doğrultuda modele bağlı olarak

geliştirilebilecek ölçme araçlarının öğretmen eğitimi süreçlerinde öğretmen adayları ya da aday öğretmenlerin vizyonlarını belirlemede yararlı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla modele dayalı ölçme araçlarının geliştirilmesi gelecekte yapılacak araştırmaların konusu olabilir.

- Araştırmada aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve karşılaştıkları sorunların daha detaylı bir şekilde incelenmesi amacıyla nitel verilere dayalı bir durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Gelecek araştırmalarda aday öğretmenlerin yaşadıkları değişim ve sorunlara yönelik nicel verilere dayalı ya da karma desen kullanılabilir. Bu tür araştırmaların değişim ve sorunların genellenebilir olmasına katkı yapacağı düşünülmektedir.
- Araştırmada çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmacı bir öğretim yılı boyunca üç aday öğretmenin ilk yıl mesleki deneyim sürecine eşlik etmiştir. Bununla birlikte durum çalışması desenine uygun olarak aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda gerek duydukları desteği verememiştir. Bu doğrultuda aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerine odaklanan ve karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik eylem araştırması deseni kullanılarak yapılacak araştırmaların hem öğretmen eğitimi programları hem yoğun ve zorlu bir süreç yaşayan aday öğretmenlerin bu süreçte destek almaları bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdağ, Z. (2012). *Beginning early childhood education teachers' career perceptions, expectations, concerns and their experiences in public schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. London: SAGE.
- Aubusson, P. and Schuck, S. (2013). Teacher education futures: Today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17 (3), 322-333.
- Battle, A. (2008). *The perceived efficacy of teacher preparation programs and beginning teachers' perceived level of preparedness*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Tennessee State University, Graduate School.
- Bielicki, S.M. (2014). *Novice, rural New York State teacher perceptions of their classroom management and how these perceptions affect their job satisfaction and retention*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Liberty University, School of Education.
- Bingley, T.A. (2015). *Experiences of novice middle school teachers as they develop teacher expertise*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Black, M.V. (2003). *A study of first year teachers and their principals: Perceptions of readiness among participants from traditional and nontraditional teacher preparation programs*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Fayetteville State University, Graduate Faculty of Fayetteville State University.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: SAGE.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th edition). Boston: Pearson.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Calderhead, J. and Shorrock, S.B.(1997). *Understanding teacher education*. New York: Routledge.
- Casey, C.E. (2005). *The relationships among teacher education admission criteria, practice teaching, and teacher candidate problems*. Unpublished Doctoral

- Dissertation. Canada: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Clark, S.K. (2009). *A comparative analysis of elementary education of preservice and novice teachers' perceptions of preparedness and teacher efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Utah State University, School of Teacher Education and Leadership.
- Cochran-Smith, M. (2004). Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 3-7.
- Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2 (991179), 1-18.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd edition). Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th edition). Boston: Pearson.
- Çakıroğlu, E. and Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253-264.
- Çakmak, M. (2013). Öğretim deneyimlerinden öğrenmek: Yeni öğretmenlerin düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 55-67.
- Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*. 61, 35-47.
- Darling-Hammond, L. and Baratz-Snowden, J. (Ed.) (2005). *A Good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond and Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. New York: Routledge.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1622.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.
- Ewing, A.R. and Smith, D.L. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2 (1), 15-32.
- Fantilli, R.D. and McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (4th edition). Boston: Pearson.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8 (4), 597-607.
- Grossman, P.L., Smagorinsky, P. and Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108 (1), 1-29.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29 (2), 75-91.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 74-94.
- Hammerness, K. (2014). Vision of good teaching: Variation, coherence, and opportunity to learn. S. Feiman-Nemser, E. Tamir and K. Hammerness (Eds.), In *Inspiring teaching: Preparing teachers to succeed in mission-driven schools* (p. 103-121). Massachusetts: Harvard Education Press.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. L.Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.), In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p. F390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hancock, D.R. and Algozzine, B. (2011). *Doing case study: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Harris, B.K. (2009). *Novice teachers' perceptions about their education for teaching in urban schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: University of Missouri, School of Education.
- Heath, J.E. (2015). *In their words, through their eyes: Novice teachers reflect on teaching and their preservice education*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: University of Texas, Graduate School of The University of Texas.
- Ingvarson, A., Beavis, A. and Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, 30 (4), 351-381.
- Kane, G.R. and Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17 (3), 362-379.
- Kennedy, M.M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 205-211.
- Kılıçkaya, F. (2012). *The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıldağ, A. (2007). *A longitudinal study on English language teachers' beliefs about disruptive behaviour in classroom: case studies from practicum to the first year in the profession*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- King, N. and Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*, London: SAGE.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- Kosnik, C. and Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education*. New York: Routledge.

- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretmenlerin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lebel, R. (2010). *Novice teachers' perceptions of their preparedness for selected challenges and responsibilities facing teachers in a minority francophone environment*. Unpublished Master Dissertation. Canada: University of Windsor, Faculty of Graduate Studies and Research.
- Loughran, J., Brown, J. and Doecke, B. (2010). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first year teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7 (1), 7-23.
- Meister D.G. and Melnick, S. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24 (4), 87-94.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. and Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd edition). Thousand Oaks: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. (17.04.2015), 29329.
- Moore-Hayes, C.T. (2008). *Teacher efficacy, exploring preservice and beginning teachers' perceptions of preparedness to teach*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Özgün, Ö. (2005). *The relationship of novice Turkish early childhood education teachers' professional needs, experiences, efficacy beliefs, school climate for promoting early childhood learning, and job satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Syracuse University, David B. Falk College of Sport and Human Dynamics.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15 (2), 378-390.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öztürk, M. and Yıldırım, A. (2014). Perceptions of beginning teachers on pre-service teacher preparation in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (2), 149-166.
- Pettway, M.L.W. (2005). *Novice teachers' assessment of their teacher education programs*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Auburn University, The Graduate Faculty.
- Pikula, K.L. (2015). *Novice teachers' perception of their ability to transfer teacher education program knowledge to performance in the classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Punch, F.K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Robertson, C. (2011). *"I wish someone had told me": Beginning teachers' perceptions on the effectiveness of their university preparation program*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: California Lutheran University, Graduate School of Education.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S.A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme içinde* (s. 137-180). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A.S., Aldan Karademir, Ç., Dinçer, B., Dedebali, N.C. (2017). Öğretmenlerin öğrenme stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 12 (1), 58-85.
- Sarı, M.H. (2011). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saumure, K. and Given, L.M. (2008). Rigor in qualitative research. L.M. Given (Ed.), In *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods, Vol 1-2* (p. 795-796). Thousand Oaks: SAGE.
- Salı, P. (2008). *Novice EFL teachers' perceived challenges and support needs in their journey to become effective teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Scruggs-Williams, S.D. (2003). *Cultural influence and learning to teach: beginning teachers' perceptions of teacher preparation programs and school support systems*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Florida International University, College of Arts, Sciences and Education.
- Sherff, L. and Daria, M. (2010). *Stories from novice teachers: This is induction?* U.S.A: University Press of America.
- Silverman, D. and Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*. Thousand Oaks: SAGE.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE.
- Stake, R.E. (1995). Qualitative case studies. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), In *The SAGE handbooks of qualitative research* (3rd edition). (p. 443-446). Thousand Oaks: SAGE.
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd edition). Alexandria: ASCD.
- Süral, S. (2015). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 1027-1038.
- Thompson, M.C. (2010). *Beginning teachers' perceptions of preparedness: a teacher education program's transferability and impact on the secondary English/language arts classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Georgia State University, College of Education.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (23), 23-42.
- Wanzare, Z.O. (2007). The transition process: The early years of being a teacher. T. Townsend and R. Bates (Eds.), In *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change*. Netherlands: Springer.
- Wasserman, N. (2011). *When beginning mathematics teachers report acquiring successful attributes: reflections on teacher education*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Columbia University, Graduate School of Arts and Sciences.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169),175-191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin.

- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Designs and methods*. (5th edition). Thousands Oak: SAGE.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri-öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Zgaga, P.(2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 17 (3), 347-361.
- Zhang, J. (2007). *Teacher education and beginning teachers' teaching practices: an observational study of first year teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: The University of Arizona, Graduate College.

EK-1. Mesleki Deneyim Başı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

A. GENEL ÖĞRETMEN VİZYONU

- A1. Bir öğretmen olarak mesleğinizi nasıl tanımlarsınız?
- A2. Size göre ideal bir öğretmenin özellikleri nelerdir?
- İdeal bir öğretmeninizi kısaca anlatabilir misiniz?

B. MESLEĞE İLİŞKİN ANLAYIŞLAR

B. Mesleğinizde kullanacağınız bilgi birikiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

- B1. Alanınıza ilişkin sahip olduğunuz bilgilere yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Lisans eğitiminiz sonrasında alan bilginizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- B2. Alan öğretimi konusundaki bilgilere yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Özel öğretim yöntemlerine ilişkin bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- B3. Çalışacağınız okul ve sosyal çevresine yönelik bilgileriniz nelerdir? Bu bilgilerinizi nasıl ediyorsunuz? Açıklar mısınız?
- Okulunuz ve sosyal çevresiyle ilgili bilgilerinizi paylaşabilir misiniz?
- B4. Öğrencilerinizi tanıma, hazırbulunuşluklarını belirleme konusundaki bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- B5. Sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Fiziksel ortam, davranış yönetimi, iletişim, zaman yönetimi boyutlarına ilişkin bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

C. KURAMSAL VE UYGULAMA ARAÇLARI

Kuramsal Araçlar

- C1. Bir öğretmen olarak öğrenme kuramlarına ve yaklaşımlarına ilişkin bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Hangi öğrenme kuram ya da kuramlarını uygulamayı düşünüyorsunuz?

Uygulama Araçları

- C2. Uygulamalarınızda kullanmayı düşündüğünüz öğretime ilişkin araçlar nelerdir?
- Uygulamalarınızda kullanmayı düşündüğünüz öğretim stratejileri nelerdir? Nedenlerini açıklayabilir mısınız?
 - Uygulamalarınızda kullanmayı düşündüğünüz yöntem ve teknikler nelerdir? Nedenlerini açıklayabilir mısınız? Hangisini kullanacağınıza nasıl karar veriyorsunuz?
 - Derslerinizde ne tür öğretim materyalleri (araç-gereçler) kullanmayı düşünüyorsunuz? Niçin?
 - Hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullanmayı düşünüyorsunuz?

EK-1. Mesleki Deneyim Başı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Devamı)

D. ÖĞRETİM UYGULAMALARI

D. Öğretim etkinliklerini uygularken sizin için önemli olan noktalar nelerdir? Neleri dikkate almayı düşünüyorsunuz?

- D1. Yıllık ve günlük planlarınızı nasıl hazırlayacağınız hakkındaki düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?
- Plan hazırlama sürecinde yapacaklarınızı betimler misiniz?
- D2. Yıllık ve günlük planlarınızı nasıl uygulayacağınız hakkındaki düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?
- Hazırlayacağınız planlardan sınıf içinde nasıl yararlanmayı düşünüyorsunuz?
- D3. Öğretim etkinliklerinin değerlendirmesini nasıl uygulamayı düşünüyorsunuz?
- Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesini nasıl yapmayı düşünüyorsunuz?
- D4. Geri bildirimler ve düzeltme yapma konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- Geri bildirim ve düzeltmeleri nasıl yapmayı planlıyorsunuz?

E. EĞİLİMLER

E. Bir öğretmen olarak öğretme sürecindeki öncelikleriniz nelerdir?

- E1. Öğretmen rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
- Sınıf içerisinde, öğrencilerle iletişimde, okulda ve toplumdaki rolleriniz nelerdir?
- E2. Sizde öğrenme sürecinde öğrencilerin rolleri ne olmalıdır?
- Öğrenci rollerine ilişkin bakış açınız / düşünceleriniz nelerdir?
- E3. Kişisel gelişiminize yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Kişisel gelişiminize yönelik olarak neler yapmayı planlıyorsunuz?
- E4. Mesleki gelişiminize yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Mesleki gelişiminize yönelik olarak neler yapmayı planlıyorsunuz?

GÖRÜŞME SONU VE TEŞEKKÜR

Görüşme süresince konuştuğumuz konularla ilgili olarak ifade etmek istediğiniz başka görüşleriniz var mı? Varsa nelerdir?

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK-2. Genel Bilgi Anketi

I. Kişisel Bilgiler

1. Adınız ve soyadınız :
2. Görev yaptığınız ilçe /okul adı :
3. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek
4. Yaşınız : 25 ve altı 26-30 arası 30 ve üstü

II. Öğretmenlik Alanı ve Alınan Dereceler

5. Öğretmenlik alanınız :
6. Dereceleriniz

	Üniversite Adı	Program Adı	Bitirme Yılı
Lisans			
Lisansüstü			
Diğer (Yan Dal, Pedagojik Formasyon, vb)			

Çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

EK-3. Öğretim Yılı Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

A. GENEL ÖĞRETMEN VİZYONU

- A1. Yaklaşık bir yıllık mesleki deneyiminiz sonunda mesleğinizi nasıl tanımlarsınız? Sizce yaptığınız bu tanımlamayı bu yılki deneyimleriniz nasıl etkilemiş olabilir?
- A2. İlk yıl deneyiminizin sonunda size göre ideal bir öğretmenin özellikleri nelerdir? Sizce yaptığınız bu tanımlamayı bu yılki deneyimleriniz nasıl etkilemiş olabilir?

B. MESLEĞE İLİŞKİN ANLAYIŞLAR

B. İlk yıl deneyimleriniz sonunda mesleğinizde kullanacağınız bilgi birikiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz? İlk yıl deneyiminiz sürecinde bilgi birikiminizde herhangi bir değişim olduğunu fark ettiğiniz mi?

- B1. Alanınıza ilişkin sahip olduğunuz bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- B2. Alanınızın öğretimi konusundaki bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- B3. Çalıştığınız okul ve sosyal çevresine yönelik bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- B4. Öğrencilerinizi tanıma, hazırbulunmuşluklarını anlama konusundaki bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- B5. Sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Fiziksel ortam, davranış yönetimi, iletişim, zaman yönetimi boyutlarına ilişkin bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

C. KURAMSAL VE UYGULAMA ARAÇLARI

Kuramsal Araçlar

- C1. İlk yıl deneyimleriniz sonunda öğrenme kuramları ve yaklaşımına ilişkin bilgilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Herhangi bir değişim fark ettiniz mi?
- Hangi öğrenme kuram ya da yaklaşımlarını yansıttığınızı düşünüyorsunuz?

Uygulama Araçları

- C2. Uygulamalarınızda kullandığınız öğretime ilişkin araçlar nelerdi? Bu araçlarınızda herhangi bir değişim fark ettiniz mi?
- Uygulamalarınızda kullandığınız öğretim stratejileri nelerdi? Neden bu strateji/stratejileri tercih ettiniz?
- Uygulamalarınızda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdi? Hangi yöntem ve teknikleri kullanacağınıza nasıl karar verdiniz?
- Derslerinizde ne tür öğretim materyalleri (araç-gereç) kullandınız? Niçin?
- Hangi ölçme-değerlendirme tekniklerini kullandınız? Neden bu ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih ettiniz?

EK-3. Öğretim Yılı Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Devamı)

D. ÖĞRETİM UYGULAMALARI

D. Öğretim etkinliklerini uygularken sizin için genel olarak önemli olan noktalar nelerdir? Neleri dikkate alıyorsunuz? Bu boyutta bir değişim fark ettiniz mi?

- D1. Yıllık ve günlük planlarınızı nasıl hazırladınız?
- D2. Yıllık ve günlük planlarınızı nasıl uyguladınız? Sınıf içindeki uygulamalarınızı nasıl etkiledi?
- D3. Öğretim etkinliklerinin değerlendirmesini nasıl gerçekleştirdiniz?
- D4. Geri bildirim ve düzeltmelerinizi nasıl gerçekleştirdiniz?

E. EĞİLİMLER

E. Bir öğretmen olarak öğrenme-öğretme sürecindeki temel öncelikleriniz nelerdir? Bu boyutta bir değişim yaşadınız mı?

- E1. Öğretmen rolünüzü nasıl tanımlarsınız? (Sınıf içerisinde, öğrencilerle iletişimde, okulda ve toplumdaki rolleriniz)
- E2. Sizce öğrenme sürecinde öğrencilerin rolleri nelerdir?
- E3. Kişisel gelişiminize yönelik neler yaptınız? Neler yapmayı planlıyorsunuz?
- E4. Mesleki gelişiminize yönelik neler yaptınız? Neler yapmayı planlıyorsunuz?

F. SORUNLAR

F. İlk yıl mesleki deneyim sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdi? Bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

GÖRÜŞME SONU VE TEŞEKKÜR

- Görüşme süresince konuştuğumuz konularla ilgili olarak ifade etmek istediğiniz başka görüşleriniz var mı? Varsa nelerdir?

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK-4. Açık Uçlu Anket Soruları

1. Mesleğinizde ilk döneminizi tamamlamak üzeresiniz. Bu süreci aşağıda ifade edilen boyutlarda değerlendirebilir misiniz?
 - Mesleğinize ilişkin karşılaştığımız zorluklar, yaşadığımız sorunlar neler oldu?
 - Bu zorluklar ve sorunlarla karşılaştığınızda neler hissettiniz?
 - Bunları çözmek için neler yaptınız?
2. İlk dönemdeki öğretmenlik deneyiminiz süresince mesleğinize ilişkin neler öğrendiniz? Paylaşabilir misiniz?
 - Mesleğinize yönelik bakış açınızda değişiklikler oldu mu? Olduysa ne tür değişikliklerdi?

EK-5. Katılımcı Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Katılımcı Öğretmen Adı Soyadı :
Katılımcı Öğretmenin Alanı :
Gözlem Yapılan Okul Adı :
Gözlem Yapılan Sınıf / Şube Adı :
Gözlem Tarihi /Saati :

	Gözlemlenenler ve Yorumlar
A. MESLEĞE İLİŞKİN ANLAYIŞLAR	
A.1. Alan bilgisi	
A.2. Alan öğretimi bilgisi	
A.3. Okul ve sosyal çevreyi tanıma bilgisi	
A.4. Öğrencileri tanıma, hazırbulunuşluklarını belirleme bilgisi	
A.5. Sınıf yönetimi bilgisi	
B. KURAMSAL VE UYGULAMA ARAÇLARI	
B.1. Öğrenme kuram/yaklaşımları	
B.2. Uygulanan öğrenme stratejileri	
B.3. Uygulanan yöntem ve teknikler	
B.4. Kullanılan öğretim materyalleri	
B.5. Kullanılan ölçme değerlendirme araçları	

EK-5. Katılımcı Gözlem Formu (Devamı)

	Gözlemlenenler ve Yorumlar
C. ÖĞRETİM UYGULAMALARI	
C.1. Öğretim planı kullanma	
C.2. Öğretim planı uygulama	
C.3. Öğretim etkinliği değerlendirme	
C.4. Geri bildirim ve düzeltme biçimleri	
D. EĞİLİMLER	
D.1. Benimsenen öğretmen rolü	
D.2. Öğrenci rolleri	
D.3. Kişisel gelişimine ilişkin görüşlerini yansıtma durumu	
D.4. Mesleki gelişimine ilişkin görüşlerini yansıtma durumu	
E. GENEL ÖĞRETMEN VİZYONU	
E.1. Mesleğe ilişkin benimsenen vizyonu/imgeleri yansıtma	

EK-6a. Kodlamaya İlişkin Bir Kesit (Mısra Öğretmen)

Görüşme türü	Kişi	Görüşme dökümü	TEMA	KOD1	KOD2	KOD3	TEMA DIŞI KODLAR	SORUNLAR
DS	MISRA	Meslek tanımıyla paralel bir şekilde çocuklara aynı oranda sevgi ve şefkatle yaklaşmak gerektiğini düşünüyorum. Bunun birçok kapıyı açtığını zannediyordum ama zannetmekle kalmayıp tecrübe ettim. Bunun dışında ben belki disiplin noktasında sıkıntı yaşamış olabilirim merhametten dolayı. Merhametli olmak lazım ama bazen otoriteyi öğrenciyi hissettirmek gerektiği sonucuna vardım.	GENEL ÖĞRETİM VİZYONU	öğrencilere sevgi göstermeye önem verme	otoriter olmaya yönelme			DAVRANIŞ YÖNETİMİ SORUNU
DS	MISRA	Derste mesela ben bir arkadaşına anlatır gibi anlatıyordum. Sonra öğrencilerimin bunu sorduğum sorularla, yaptığım tekrarlarla ya da sınav neticesinde çözemedikleri sorulara baktığımda, yazdığım yazılara baktığımda, geri dönüşlerde sıkıntı yaşadığımda farklı yollar denemem gerektiğini, sadece benim anlatmam gerektiğini. Mesela sunuş, buluş yoluyla bunların arasındaki farkı kitabi olarak biliyoruz ama aradaki farkın ne kadar faydalı olduğunu bizzat tecrübe etmem gerekiyordu. Ben de öğrencilerin kendilerinin daha aktif katıldığı, bazı bilgilerin hazırdan vermek yerine onların kendilerinin keşfetmelerinin sağlandığı, öğrenmenin yanında biraz eğlenceli bir şekilde harmanladığımızda daha kalıcı olduğunu fark etmeye başladım. Onların da fikirlerini alarak zaman içerisinde sene sonuna kadar sürekli değiştirmeye çalıştım. Aynı tarzda işlememeye gayret ettim.	MESLEĞE İLİŞKİN ANLAYIŞLAR	alan öğretimi bilgisinde deneyimle gelişme			UYGULAMA ARAÇLARI: öğretim stratejilerinde deneyimle gelişme; yöntem teknik belirlemede öğrenci özelliklerini dikkate alma	
DS	MISRA	Direk cevabı kendim vermek yerine ya da başka bir öğrenciyi sorup cevabı almak yerine bunun söz alan öğrenciyi zedeleyeceğini düşünüyorum. Biraz daha yaklaşıyorum, doğru cevabı bulmaya yaklaşırsa cevabı veriyorum. Eğer çok zorlanıyorsa, veremiyorsa, ben veriyorum. Onun cümleleriyle başlayıp devam ettiriyorum ki, belli bir noktada bir şey ifade ettiğini düşünsün diye. Geri dönüşüz hiç geçmedi	ÖĞRETİM UYGULAMALARI	düzeltilmede ipuçları kullanarak öğrenciyi kendi düzeltmesine yönlendirme	düzeltilmede akran düzeltmeyi kullanmama	düzeltilmede öğretmen düzeltme kullanma		
DS	MISRA	Hiç kendime vakit ayıramadım. Dil kursuna gitmek istiyordum. Judoyla falan ilgilenmek istiyordum ama hiçbirine vakit ayıramadım. Doğru dürüst kitap bile okuyamadım. Dediğim gibi bazı eksiklerimi tamamlamak için sürekli koşturdum.	EĞİLİMLER	kişisel gelişime zaman ayırmama				KİŞİSEL GELİŞİME ZAMAN AYIRAMAMA

EK-6b. Kodlamaya İlişkin Bir Kesit (Nazım Öğretmen)

Görüşme türü	Kişi	Görüşme dökümü	TEMA	KOD 1	KOD 2	KOD 3	TEMA DIŞI KODLAR	SORUNLAR
DS	NAZIM	Bizim okulumuz, öğretmeni yoran bir kişilikleri yok. Zorlamıyorlar o yüzden bizi çalıştırmadılar. Çok fazla zorlayan bir öğrenci olmayınca eksik hissetmedim ama eğer 10. sınıf Türk edebiyatına girseydim zorlanabilirdim. Çünkü eski divan edebiyatı konu veya 9. sınıfın edebi sanatları. Ona da denk gelmedim yani denk gelebileceğim, zorlanacağım şeyler bana verilmedi. Eğer o sınıflara girseydim zorlanırdım. 9.sınıftan bir öğrenci geldi. Edebi sanat sorusu sordu	MESLEĞE İLİŞKİN ANLAYIŞLAR	alan bilgisinde eksiklik hissetme				ALAN BİLGİSİNDE EKSİKLİK HİSSETME
DS	NAZIM	Bol bol pratik yapmaya çalışacağım. Bu sene yaptım kısa film izletip kendi fikirlerini sordum. Deneme yazdırdım. Hiç ödev vermedim. Mecbur olduğum için performans verdim sadece. Ödev vermiyorum . Ödev vermemek iyi bir şey mi kötü bir şey mi daha kestiremedim ama seneye verebilirim. Öğrenciler çünkü bir şeyi bir şekilde zorlamak lazım.	MESLEĞE İLİŞKİN ANLAYIŞLAR	alan öğretiminde çeşitliliğe önem verme	alan öğretiminde uygulama yaptırmaya önem verme		ÖĞRETİM UYGULAMALARI: yöntem teknik olarak kısa film izletme ve deneme yazdırma	
DS	NAZIM	Okulun akademik başarısı iyi değil. Çocukların hazırbulunuşlukları iyi değil. Üniversiteye öğrencilerin girmesi çok düşük. Mesela hiç sınıfta kalan olmadı. Mesela çocuklara karne verdim. Takdir almış hepsi. Bir kişi almamış, o da davranış notu düşük ondan sanırım. Çok fazla takdir var. Müdür bey açıkladı zaten sınıfta kalan yok. Sistem sınıfta kalan yok derken başarılı olduğunu göstermiyor. Sınıfta kalan vardı ama sistem öğrenciyi geçirmeye yönelik. Telif sınavı vardı matematik ve fizikten. Telif sınavına giren olmadı. Şimdi bu matematik ve fizik için iyi olduğu anlamına gelmiyor. Bütün öğrenciler geçiyor. Bu öğrencide rehavete yol açıyor. Notları yükseltiyoruz. Notlar şişirilmiş durumda.	MESLEĞE İLİŞKİN ANLAYIŞLAR	öğrenci hazır bulunuşluklarının yeterli olmaması	öğrenci başarısının yeterli düzeyde olmaması			ÖĞRENCİ HAZIRBULUNUŞLUKLARININ YETERLİ OLMAMASI
DS	NAZIM	Ben çok planlı değilim. Mesela müfredatta ne yazıyor, mesela millî edebiyat dönemi. O dönemin şairlerinden şiir alıyordum. 5-10 dakika içerisinde onu okuyordum veya dağıtıyordum. 12.sınıflara test biriktiriyordum. 12. sınıflarda zaten müfredatta bakmadım üniversiteye yönelik	ÖĞRETİM UYGULAMALARI	etkinlik planlama yapmama				
DS	NAZIM	vars o. Aklima geldi aslında keşke kendimiz hazırlasak. Rehavete mi kaplıyoruz. Yani Türkiye'de bütün sistemler böyle. Şimdi gidin Kars'a aynı. İnternetten indiriyorlar, kullanıyorlar. Zaten onlar temel konular olduğu için ona bakıyorsunuz. Artık sana kalyon iş. Deneme ve röportajın yerini değiştirebilirsin. Röportaja üç hafta vermiş mesela. Onu kısaltabilirsin ama kendim yaptım onu.	ÖĞRETİM UYGULAMALARI	yıllık planlamada hazır plan kullanma				ÖĞRETİM PROGRAMI/MATERYALİ KAYNAKLI SORUN

EK-6c. Kodlamaya İlişkin Bir Kesit (Ekin Öğretmen)

Görüşme türü	Kişi	Görüşme dökümü	TEMA	KOD 1	KOD 2	KOD 3	TEMA DIŞI KODLAR	SORUNLAR
DS	EKİN	<i>Konularımı yetiştiremedim, son konularım. O da biraz benden kaynaklı değil de, kar tatili olsun, TEOG tatili olsun, onlardan kaynaklı. Dersler de tam istediğim gibi gidemedim. Kaynadı dersler. Çok muhabbete dalıyorlar o yüzden</i>	MESLEĞE İLİŞKİN ANLAYIŞLAR	zaman yönetiminde eksiklik hissetme				ZAMAN YÖNETİMİ SORUNU
DS	EKİN	<i>Ders kitabını normalde kullanmaz çoğu öğretmenler ama ben kullandım. Bir de farklı bir ders kitabı var bizim kullanmadığımız. Onda tam yapılandırmacılığa göre hazırlanmış bir kitap. Benim çok hoşuma gitti. Daha çok ondaki soruları kullanmıştık, etkinlikleri yaptık sınıfta. Tahtayı kullandık. Projeksiyon, programları zaman zaman konu elverdikçe</i>	UYGULAMA ARAÇLARI	öğretim materyali olarak ders kitabını kullanma	öğretim materyali olarak kaynak kitap kullanma	öğretim materyali kullanmada çeşitliliğe önem verme		
DS	EKİN	<i>Öğrencilerin nasıl anlayacağını daha böyle basitleştirerek onların düzeyinde sonrasında adım adım. Bir de farklı olsun, kalıcılık sağlansın. Mesela makarnaları yaptığımızda hep çocukların akıllarına geliyor ne olduğu...</i>	ÖĞRETİM UYGULAMALARI	etkinlik planlama ve uygulamada öğrenci özelliklerine önem verme				
DS	EKİN	<i>Mesela kesirlerle ilgili materyal kullanabilir miyim. Daha dikkat çekiyor. Kendileri bulunca daha iyi diye. Önce ona baktım. Onunla ilgili varsa güzel bir etkinlik ayarladım. Sonra sınıfta çözdürmem gereken sorular, onları planladım. Nasıl anlatmam gerektiğini</i>	ÖĞRETİM UYGULAMALARI	etkinlik planlama ve uygulamada öğrenci özelliklerine önem verme				

EK-7. Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86074293/605/5017844
Konu: Araştırma Projesi

04/11/2014

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ (Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 03/11/2014 tarih ve 4978669 sayılı olur.

b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 10/10/2014 tarih ve 11270 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Genel Müdürlük 11.11.2014
Genel No: 2126

*Dağınık
İfaleye*

Necmi ÖZEN

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)



Adres :
Anadolu Üniversitesi
Rektörlüğü
Yunus Emre Kampüsü
PK.26470 ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evet: Kayıt Servisi
S. Tarihi: 10 Kasım 2014
K. NO: 1036

Büyükdere Mah. Anıtköy Bv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ : www.eskisel.inmeh.gov.tr
e postası : strateji26@inmeh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Lokman TOKAT
Tel: (0 222) 336 71 00 / 211-423
Faks: (0 222) 259 39 22

EK-7. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

	T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 88074293/605/4978669		03/11/2014
Konu : Araştırma Projesi		
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 10/10/2014 tarih ve 11270 sayılı yazısı.		
İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Onur ERGUNAY' ın "Aday Öğretmenlerin İlk Yıl Deneyimlerinin Mesleğe İlişkin Vizyonlarına Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı proje öneri başvurusu Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, Müdürlüğümüze bağlı Araştırma İzin Komisyonu tarafından belirtilen aday öğretmenler ile yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.		
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.		
Barış HANCI Millî Eğitim Müdür Yardımcısı		
OLUR .../11/2014 Necmi ÖZEN Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü		
Büyükdere Mh.Atatürk Blv. No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR Elektronik Ağ: http://eskisehir.meb.gov.tr e-posta: strateji26@meb.gov.tr		Ayrıntılı bilgi için:Lokman TOKAT Tel: (0 222) 239 72 00-213/425 Faks: (0 222) 239 39 22

EK-7. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Onur ERGÜNAY
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Aday Öğretmenler
Araştırmanın Konusu	Aday Öğretmenlerin İlk Yıl Deneyimlerinin Mesleğe İlişkin Vizyonlarına Etkilerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Görüşme, Gözlem, Belge İnceleme, Anket
Görüş İstenecek Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

21.10.2014

Komisyon Başkanı

Dr. Seda ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

Gülseren TOPUZ

Öğretmen

Üye

Metin ERKMEN

Öğretmen

Üye

Kemal KAPLAN

Öğretmen

EK-8. Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın

Öncelikle araştırma sürecine katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Araştırmadaki amacımız mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri sürecinde öğretmen vizyonlarını inceleyerek öğretmen vizyonlarındaki değişimleri belirlemektir. Bu kapsamda sizlerle öğretmenliğe başladığınız ilk ay ve öğretim yılı sonunda görüşme yapmayı planlamaktayız. Ayrıca öğretim yılı boyunca birlikte planlayacağımız tarih ve saatlerde derslerinizde gözlem yapmayı planlamaktayız. Her gözlem sonrası ise gözlem yapılan derslerinize ilişkin değerlendirmelerinize yönelik kısa görüşmeler de yapmayı planlıyoruz. Bu onam formu araştırma kapsamında sahip olduğunuz hakları tanımlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında yapılacak tüm görüşmelerde elde edilecek verilerin kaybolmasını önlemek amacıyla ses kaydı alınacaktır. Gözlemlerde de video kaydı yapılacaktır. Araştırmada elde edilecek tüm veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve sizin izniniz olmadan başka bir ortamda asla kullanılmayacaktır. Ayrıca görüşme ve gözlemlerden elde edilen ses ve video kayıtları tarafınıza verilecektir. Araştırma sürecinde istediğiniz zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Bu durumda o zamana kadar kaydedilen bütün verileriniz silinecektir.

Kimliğiniz ve kayıtlarda yer alan kişilerin gizliliği önemli görülmektedir. Bu nedenle kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Son olarak araştırmada katılımcı olmaya olumlu yanıt verdiğiniz için teşekkür ederiz. Bu formu imzalamadan önce çalışmayla ilgili sormak istediğiniz bir soru varsa lütfen sorunuz. Daha sonra herhangi bir soru sormak istediğiniz takdirde aşağıdaki iletişim adresi ve telefonundan araştırmacılara ulaşabilirsiniz.

Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Tez danışmanı
Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Tepebaşı / Eskişehir
E-posta: ocadiguzel@gmail.com

Onur ERGÜNAY
Doktora öğrencisi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Çamlık Kampüsü Yabancı Diller Bölümü
Odunpazarı / Eskişehir
E-posta : oergunay@gmail.com
Telefon No :

Bana anlatılanları ve yazılanları okudum. Bu formun bir kopyasını aldım. Çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.

Katılımcı Onay İmzası :

Katılımcı Adı Soyadı :

Katılımcı İletişim Adresi ve Telefon No :