

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN MERKEZLİ YAKLAŞIMDA
KARŞILAŞTIĞI SORUNLARA YÖNELİK ATIFSAL AKIL YÜRÜTMELERİ
VE PEDAGOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZCAN GAZİOĞLU

İşletme Anabilim Dalı
İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Somayyeh RADMARD

ŞUBAT 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN MERKEZLİ ÖĞRETİMDE
KARŞILAŞTIĞI SORUNLARA YÖNELİK ATIFSAL AKIL YÜRÜTMELERİ
VE PEDAGOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZCAN GAZİOĞLU

(Y1212.041034)

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Somayyeh RADMARD

ŞUBAT 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1212.041034 numaralı öğrencisi **Özcan GAZİOĞLU**'nun "**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEBİLİR MERKEZLİ ÖĞRETİMDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLARA YÖNELİK ATIFSAK AKIL YÜRÜTMELERİ VE PEDAGOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 28.06.2017 tarih ve 2017/14 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından **onaylanmıştır** ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak **kabul** edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :07/02/2018

1) Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Püren AKÇAY ÜZÜM

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN MERKEZLİ YAKLAŞIMDA KARŞILAŞTIĞI SORUNLARA YÖNELİK ATIFSAL AKIL YÜRÜTMELERİ VE PEDAGOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ ” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim (07/02/2018).

Aday / İmza

ÖNSÖZ

Bu araştırmayı yürütürken çalışma fırsatı bulduğum, bana yol gösteren, sabrını, bilgisini, hoşgörüsünü esirgemeyen Saygıdeğer Danışman Hocam Yrd. Doç. Somayyeh RADMARD' a ve en yoğun zamanlarında bile her türlü desteğini esirgemeyen, çalışma azmi ile devam etme gücü bulduğum idealist duruğu ile kendisini tanımaktan son derece memnun olduğum Dr. Yılmaz SOYSAL' a, başarabileceğime olan inancıyla devam etmemi sağlayan, varlığıyla güç veren, kendisini tanımaktan onur duyduğum Yrd. Doç. Sevinç TUNALI' ya, hayatımın her anında arkamda olduklarımı hissettiren bu zorlu sürecimi atlatırken de desteklerini esirgemeyen sevgili annem Habibe DENİZ' e, sevgili ablam Sema ALEV' e, sevgili kardeşim Dilek YILDIRIM' a, sevgili kardeşim Hamdullah DENİZ' e eşi Gülcan DENİZ' e, sevgili ablam Songül DENİZ' e, her türlü davranışıma sabır gösteren canım kardeşim Velat DENİZ' e, bu süreçte sonsuz sabrını benden esirgemeyen, desteğini hissettiren hayat arkadaşım Kerem GAZİOğLU' ya, sevgili çocuklarım Berken GAZİOğLU' ya ve Arin GAZİOğLU' ya, yoğun zamanlarında dahi beni yalnız bırakmayan sevgili dostum Meltem şİMşEK' e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca araştırma kapsamında çalışmamı yürütmemde bana kolaylık sağlayan öğretmen arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim.

şubat 2018

Özcan GAZİOğLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Konusu	2
1.2. Araştırmanın Önemi	2
1.3. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Eğitim Yönetimi	5
2.2. Dünyada Eğitim Reformu	7
2.3. Türkiye'nin Ulusal Eğitim Politikalarında Yaşadığı Dönüşüm	9
2.3.1. 2004-2005 yılı eğitim reformu süreci	10
2.3.1.1. Reform sürecinde öğretmenin rolü.....	11
2.3.1.2. Reform sürecinde öğrencinin rolü.....	11
3. ÖĞRENME VE ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI	13
3.1. Öğretmen Merkezli Öğrenme Yaklaşımı (Geleneksel Öğrenme Kuramı).....	13
3.2. Öğrenen Merkezli Öğrenme Yaklaşımı (Çağdaş Öğrenme Kuramı).....	14
3.2.1. Yapılandırmacı öğrenme kuramı	15
3.2.1.1. Yapılandırmacı yaklaşım türleri.....	16
3.2.1.2. Yapılandırmacı yaklaşım temel öğeleri.....	16
3.3. Öğretmen İnançları.....	19
3.3.1. Pedagojik inançlar.....	19
3.3.2. Epistemolojik inançlar	19
3.4. Atıf Kuramı	20
3.4.1. Atıf kuramının boyutları	21
3.5. Metafor	22
3.5.1. Metaforik akıl yürütme	23
3.6. Öğretimsel Engeller.....	23
3.6.1. Öğretimsel engel çeşitleri.....	24
4. YÖNTEM.....	25
4.1. Araştırmanın Modeli	25
4.2. Çalışma Grubu.....	26
4.3. Veri Toplama Araçları.....	28

4.3.1. Pedagojik inanç sistemleri ölçeği (PİSÖ)	28
4.3.2. Metaforik akıl yürütme ölçeği (MAYÖ)	29
4.3.3. Öğretmen inançlarına ait zihinsel modeller testi (ÖİZMT)	29
4.3.4. Öğretimsel bariyerler ve atıfsal akıl yürütmeler görüşme protokolü.....	30
4.4. Veri Toplama Süreci	30
4.5. Veri Analizi	32
5. BULGULAR VE YORUM	33
5.1. Katılımcı Öğretmenlerin Pedagojik (Öğrenme-Öğretme) İnançlarının Eğilimlerine Ait Bulgular (AS-1).....	33
5.2. Katılımcı Öğretmenlerin Öğrenen Merkezli Yaklaşımda Karşılaştıkları Engellere Yönelik Atıfsal Akıl Yürütmelerine İlişkin Bulgular(AS-2)	54
5.3. Katılımcı Öğretmenlerin Atıfsal Akıl Yürütmeleri ile Pedagojik inanç Sistemleri Arasındaki ilişkilere Yönelik Bulgular (AS-3)	82
6. TARTIŞMA	84
7. SONUÇ VE ÖNERİLER	88
KAYNAKLAR	90
EKLER.....	95
ÖZGEÇMİŞ.....	104

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
Akt.	: Aktaran
Bknz.	: Bakınız
DB	: Dünya Bankası
MAYÖ	: Metaforik Akıl Yürütme Ölçeği
MEB.	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖİZMT	: Öğretmen İnançlarına ait Zihinsel Modeller Testi
PİSÖ	: Pedagojik inanç sistemleri ölçeği
s.	: Sayfa
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1: Geleneksel ve Yapılandırmacı Bakış Açılarının Karşılaştırılması.....	18
Çizelge 4.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri	28
Çizelge 4.2: Veri toplama süreçleri	31
Çizelge 5.1: Katılımcı Öğretmenlerin PİSÖ Puanlama Dağılımı	34
Çizelge 5.2: Katılımcı öğretmenlerin MAYÖ Puanları	37
Çizelge 5.3: Katılımcıların Öğrenci-Okul-Öğretmen ilişkisini Karakterize Eden Metaforlar	40
Çizelge 5.4: Katılımcı Öğretmenlerin Veri Kaynaklarına Göre Pedagojik İnanç Sistemlerinin Yönelimi	53
Çizelge 5.5: S-1'in Engel-Atıf Betimlemeleri	57
Çizelge 5.6: S-2'nin Engel-Atıf Betimlemeleri	61
Çizelge 5.7: S-3'ün Engel-Atıf Betimlemeleri	63
Çizelge 5.8: S-4'ün Engel-Atıf Betimlemeleri	68
Çizelge 5.9: S-5'in Engel-Atıf Betimlemeleri	71
Çizelge 5.10: S-6'nın Engel-Atıf Betimlemeleri	75
Çizelge 5.11: B-1'in Engel-Atıf Betimlemeleri.....	77

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1: Atıf Teorisi Modeli Ve Örnek Atıfsal Akıl Yürütmeler	21
Şekil 3.2: Engel-atıf ve pedagojik inanç sistemleri ilişkisi	24
Şekil 5.1: Katılımcı Öğretmenlerin PİSÖ Yönelimleri.....	35
Şekil 5.2: Toplam PİSÖ Puanları.....	35
Şekil 5.3: Katılımcı Öğretmenlerin MAYÖ Puan Dağılımları.....	37
Şekil 5.4: Katılımcı Öğretmenlerin MAYÖ Toplam Puanları.....	38
Şekil 5.5: Katılımcı Öğretmenlerin Zihinsel Modelleri.....	49

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN MERKEZLİ YAKLAŞIMDA KARŞILAŞTIĞI ENGELLERE YÖNELİK ATIFSAL AKIL YÜRÜTMELERİ VE PEDAGOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

ÖZET

Eğitim sisteminde yaşanan aksaklıkları iyileştirme amacı ile 2004 yılında ‘Eğitim Reformu’ gerçekleştirilmiştir. Bir yıl pilot çalışma sonrasında 2005 yılında tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim reformu ile öğretmen ve öğrenenler için yeni roller belirlenmiştir. Öğretmenin merkezde yer aldığı öğrenin pasif katılımı ile yürütülen öğrenme-öğretme süreçlerini içeren öğretmen-merkezli geleneksel yaklaşımlar yerini öğrenenlerin aktif katılımı ile bilgiyi, öğrenme sürecini yapılandırabildiği öğretmenin rehber rolünde bu süreci yönlendirdiği öğrenen-merkezli yaklaşımlara yerini bırakmıştır. Ancak bu değişim süreci beraberinde çeşitli öğretimsel engeller getirmiştir. Eğitimin en önemli unsurlarından biri öğretmendir. Bu yeniliklerin yerini bulması öğretmenlerin uygulamalarını gerektirmektedir. Eğitimde köklü değişikliklerin zorunlu olduğu günümüzde yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramlarının hayata geçirilmesi için sınıf içi uygulayıcıları olan öğretmenlere ciddi sorumluluklar yüklenmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenen-merkezli yaklaşımda karşılaştığı öğretimsel engellere yönelik atıfsal akıl yürütmelerinin öğrenme-öğretmeye (pedagojik) yönelik sahip oldukları inanç sistemleri arasındaki ilişkinin boyutları incelenmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inanç sistemleri öğrenen-merkezli ve öğretmen-merkezli olmak üzere iki yönde incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik sahip oldukları düşünülen inanç sistemlerinin onların sınıf içi pratiklerini ve yaklaşımlarını etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik inanç sisteminin öğrenen-merkezli yaklaşıma olan eğilimi arttıkça öğretimsel süreçlerde karşılaştıkları engellere yönelik içe dönük daha kontrol edilebilir, sürekli olmayan (geçici) atıfsal akıl yürütmeleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Dolayısı ile sahip oldukları pedagojik inanç sistemi öğretmen-merkezli yaklaşım eğiliminde ise daha az kontrol edilebilen, sürekli olan (geçici olmayan) dışsal yöneyleminde atıfsal akıl yürütme yapmaları düşünülmektedir. Araştırma eş zamanlı paralel karma yöntem araştırma modeli kullanılarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel veri sağlayan ölçekler ile veriler toplanmış, veri analizi yorumlayıcı ve tümevarımcı biçimde yapılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin birbirini destekleyip güçlendirmesi amacı ile karma yöntem araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma modellerinin zayıf yönlerini güçlendirmek adına bir arada kullanılmasının araştırmanın güvenilirliğini arttıracığı düşünülmüştür.

Bu araştırmada kullanılan yöntem ve veri toplama araçları, çalışma grubu bakımından geniş bir perspektif ile durumu inceleme imkânı sunmuştur. Katılımcı öğretmenler öğrenen-merkezli yaklaşımın gerekliliğine dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrenenlerin aktif olarak katılmadıkları süreçlerde etkin ve kalıcı

öğrenmenin gerçekleşmediğine yönelik inançlarına rağmen sınıf içi pratiklerine bunu tam anlamı ile yansıtamadıkları görülmüştür. Bunun ile ilgili olarak katılımcı öğretmenler öğrenen-merkezli yaklaşıma olan inanç sistemine eğilim gösterebilirler de kendi eğitim süreçlerinde öğrenen merkezli yaklaşımı çoğunlukla uygulama olarak yaşadıklarından içselleştirememekte ve sınıf içi pratiğine doğru bulduklarını değil kendilerinin de eğitim sürecinde yaşadığı öğretmen merkezli yaklaşımın boyutlarını yansıtmaktadırlar. Katılımcıların öğrenen-merkezli yaklaşımın pratiğine ilişkin yeterliliğe sahip olmadıkları görülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Öğretimsel engeller, Pedagojik inanç, Öğrenen-merkezli, Öğretmen-merkezli, Atıfsal akıl yürütme,*



EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS' ATTRIBUTIONAL REASONING INTENDED TO THE OBSTACLES IN LEARNER-CENTERED APPROACH AND THEIR PEDAGOGICAL BELIEFS

ABSTRACT

'Education Reform' was carried out in order to fix the malfunction in educational system in 2004. After a local practice for a year, it started to be applied in the whole country in 2005. With the educational reform, new roles for the teachers and learners are determined. Traditional teacher-centered approaches that include the teaching-learning process in which the teacher take place in the center and the passive participations of the learners, have changed into learner –centered approaches in which learners can configure the information and teaching process actively, and the teacher direct this process as a guide. But this changing process brings some instructional obstacles with it. One of the most important elements of education is the teacher .These reforms require teachers' practices. Nowadays radical changes are essential in education, to perform constructivist and multiple intelligence theories, teachers are given important responsibilities as classroom performances.

In this work the extent of the relationship between the teachers, the attributional reasoning intended to the instructional obstacles which they faced through the learner-centered approach and the belief systems they have about learning and teaching (pedagogical) are examined .The pedagogical belief systems that the teachers have are examined in two ways , as teacher-centered learning and student-centered learning it is thought that the belief systems of the teachers about learning and teaching affect their practices and approaches in the classroom. As the tendency of the teachers' pedagogical views to learning-centered approach increases, it is expected to realize inward, more controllable, noncontinuous (temporary) attributional reasoning about the obstacles faced through instructional process. Because of this it is thought to realize the outward, less controllable and continuous (not temporary) attributional reasoning in the tendency of the teachers' pedagogical views to teachers' approach.

In this research data are collected by using simultaneous parallel integrated method. Data are collected with scales providing qualitative data and analyzed in an inductive way. Integrated method researching model is used for supporting and strengthening the data which are obtained through the scales used in the research it is thought that using quantitative and qualitative research models together make their weak sides stronger and make the research more reliable.

The method and data collecting scales that used in this research provide opportunity to examine the status with a wide perspective with regard to study atmosphere and sampling. Participant teachers declare about the necessity of learner-center approach. It is seen that teachers can't reflect in classroom practices exactly despite their belief about the process in which learners take place passively.

In relation to this although the participant teachers tend to the belief system about learner- centered approach ,they perform the practices that they have learned before, because they haven't experienced this approach through their education. It is seen that participant teachers don't have enough ability about the practice of learner-centered approach.

Key Words: *Intructional obstacles, pedagogical belief, learner-centered, attributional reasoning*



1. GİRİŞ

Bu araştırmada bir devlet ilkokulunda alışan 7 sınıf ğretmeni 2 branş öğretmenin (1 fen bilgisi ğretmeni ve 1 matematik ğretmeni) ğretimsel süreçlerinde karşılaştıkları engellere yönelik atıfsal akıl yürütmelerinden hareketle onların pedagojik inançlarının arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Katılımcıların ğretimsel süreçlerde karşılaşılan engellere yönelik yaptıkları atıfsal akıl yürütmelerinin öğrenme, öğretmeye yönelik inançlarından etkilendiği düşünülmektedir. Bu çalışmada eş zamanlı paralel karma araştırma modeli ile birbirini destekleyip güçlendirecek veriler toplanarak söz konusu ‘ğretimsel engeller’ ve ‘atıfsal akıl yürütmeleri’ arasındaki ilişkinin ‘pedagojik inançlarından’ nasıl etkilendiği açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitim sisteminde istenen noktaya ulaşabilmek adına eğitim kurumlarda öğrenen merkezli yaklaşımın sınıf içine yansımaları amacı ile 2004 yılında gerçekleştirilen reform ile ğretmen ve öğrenenler için yeni roller belirlenmiştir (MEB, 2000). Ancak bu rollerin yansımaları ile ilgili pek çok öğretimsel engel ile karşılaşılmaktadır. Yaşanılan bu engellerin öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine yönelik sahip oldukları düşünülen inançlarından etkilendikleri ve bu durumu ne üzerinden açıklamaya çalıştıklarına bakılmaktadır. Bu durumda katılımcı öğretmenler karşılaştıkları engellere yönelik ie dönük atıflar da bulunuyorsa daha öğrenen merkezli yaklaşımları benimsediği dışa yönelik atıflarda bulunuyorsa ğretmen merkezli yaklaşıma daha yakın olduğu varsayılmaktadır. ğretimsel engellere yaptıkları atıfları hangi metaforla desteklediği ve kendi sınıf içi pratiğini düşünerek oluşturduğu metafor ile bunu desteklemesi araştırma açısından oldukça önemlidir. Ayrıca araştırmada kullanılan ğretmen İnançları ve Zihinsel Modeller Testi ile öğrenme ve öğretmeye dair sahip oldukları pedagojik inançlarının yöneliminin sınıf içi öğretimsel süreçlere yansımaları ile araştırma için güçlü veriler sunarak araştırma problemini kuvvetlendirmektedir.

1.1. Araştırmanın Konusu

Bu araştırmada İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bir devlet ilkokulunda çalışan 7 sınıf öğretmeni ve 2 branş öğretmeninin (1 fen bilgisi öğretmeni, 1 matematik öğretmeni) öğretimsel süreçlerde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik Atıfsal akıl yürütmelerinden yola çıkılarak pedagojik inançları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Öğretimsel engeller ve atıfsal akıl yürütmeleri arasındaki karşılıklı belirleyici ilişkinin katılımcı öğretmenlerin pedagojik inançlarından etkilendiği tahmin edilmektedir (Levitt, 2002). Katılımcıların pedagojik inançlarının yönelimi (öğrenen-merkezli, öğretmen-merkezli) ya da farkları sorun-atıf ilişkisinin pedagojik inanç sistemi perspektifi ile incelenmesine izin vermiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma karma yöntem araştırması çerçevesinde bahsi geçen hipotez ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada incelenen öğrenen-merkezli ve öğretmen-merkezli olmak üzere pedagojik inançlar iki farklı yönde ele alınmıştır. Çünkü katılımcıların sahip olduğu öğrenme, öğretmeye yönelik inançları, kişilerin öğretimsel süreçlerini tahmin etme konusunda oldukça güçlü veriler sunabilmektedirler.

1.3. Araştırmanın Amacı

Günümüzde öğreneni merkeze alan ve onun sosyal dili üzerinden başlatılması arzu edilen bir öğretimsel yaklaşım bütünü kabul edilip, benimsense de, bu hem üniversite hem de daha alt eğitim basamakları için yeterli ve gerekli ölçüde uygulanabilir nitelikte olamamaktadır (Aksit, 2007; Güven, 2008). Çünkü kişiler daha öğrenen merkezli süreçleri gerçekleştirmeye çalışırken birçok “öğretimsel engelle” karşılaşılabilmektedir.

Bunlar öğretmenlerin kendi pedagojileri ile ilgili içsel engeller olabileceği gibi, onların kontrolünde olmayan dışsal sorunlarda olabilir. Bu bağlamda kişinin kendisine öğretimsel engellerin kaynağı sorulduğunda ya içsel bir sebep sunacak ya da dışsal bir faktörü işaret edecektir. Başka bir ifadeyle, katılımcılar “atıfsal akıl yürütme” yapacaktır. Aralarında karşılıklı belirleyicilik olan engel-atıf ilişkisini ortaya çıkaracak olan temel faktör bu çalışmada öğretmenlerin

pedagojik inanç sistemi olarak ele alınmıştır. Eğer varsa bu şekilde bir ilişkinin ortaya çıkarılması için önce katılımcı öğretmenlerin pedagojik inanç sistem ve yönelimlerinin belirlenmesi (öğrenci merkezli, öğretmen merkezli) gerekmektedir.

Öğretimsel engellerin açıklanması, atıfsal akıl yürütmelerinin yönelimlerini (içe dönük, dışa dönük) belirlenmesi, katılımcıların öğretimsel süreçlerini yansıtan metaforu belirlemesini ve ardından sınıf içi pratiklerini yansıtmalarını beklediğimiz metafor oluşturması beklenmektedir. Son olarak toplanan veriler öğretmen inançlarına ait zihinsel modeller testinin uygulanması ile her bir katılımcının birer durum olarak düşünülmesi ve karşılaştırılması gerekmektedir. Bu anlamda bu araştırmanın soruları aşağıdaki şekildedir:

1. Katılımcı öğretmenlerin öğretme, öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının yapısı ve doğası nasıldır?
2. Katılımcı öğretmenlerin öğrenen merkezli öğretimde karşılaştıkları engellere yönelik atıfsal akıl yürütmelerinin boyutları nelerdir?
3. Katılımcı öğretmenlerin karşılaştıkları öğretimsel engellere yönelik yaptığı atıfların onların pedagojik inanç sistemleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim –Öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan ikili öğretim yapan resmi bir ilkokul ve ortaokul oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu ilkokulda çalışan 9 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si sınıf öğretmeni ve 2’si branş öğretmeninden (1 fen bilgisi öğretmeni ve 1 matematik öğretmeni) oluşmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma İstanbul ili Esenyurt ilçesinde resmi bir ilkokul ve ortaokulunda çalışan 9 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma alanı 7’si sınıf öğretmeni 2’si branş öğretmeni (1 fen bilgisi öğretmeni ve 1 matematik öğretmeni) ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada:

1. Katılımcı öğretmenlerin Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) , objektif olarak doldurdıkları varsayılmaktadır.
2. Katılımcı öğretmenlerin Öğretimsel Bariyerler ve Atıfsal Akıl Yürütmeler Görüşme Protokolü ile yapılan görüşmede objektif oldukları varsayılmaktadır.
3. Katılımcı öğretmenlerin Metaforik Akıl Yürütme Ölçeğini (MAYÖ) objektif olarak oluşturdukları varsayılmaktadır.
4. Katılımcı öğretmenlerin Öğretmen İnançları ve Zihinsel Modeller Testini (ÖİZMT) objektif olarak doldurdıkları varsayılmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde çalışma çerçevesindeki kavramlar ile ilgili açıklamalara yer verilecektir. Eğitim yönetiminin yapısı ve kapsamı, öğrenen-merkezli yaklaşımın gerekliliği ve geçiş aşamaları (eğitim reformu), öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmenlerin sahip oldukları inançlar, atıf teorisi, metafor kavramları üzerine araştırmalar incelenerek söz konusu kavramlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktadır. Kamu yönetiminin özel bir alanı olarak ve eğitim örgütlerine saptanan amaçlara ulaştırmak üzere çalışmaktadır (Taymaz,2003).

Eğitim yönetimi, öncelikle toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere oluşmuş bir yapıdır. Kurulan eğitim örgütünün, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek üzere etkili işlemlerini sağlamak, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir (Başaran,2000). Eğitim yönetimini diğerlerinden ayıran yanlar, eğitimin özelliğinden doğmaktadır. İnsan eğitimin olduğu gibi, eğitim yönetiminin de en önemli konusudur. İnsan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip, zenginleştirme eğitim yönetiminin temel amacıdır (Bursalıoğlu,1998).

Eğitim yönetiminin temel girdisi ve çıktısının insan olmasından dolayı kendine özgü (Kaya,1991; Taymaz,2003); Yönetimin eğitime uygulanması (Balcı,2005) olarak ifade edilebilecek özelliğe sahiptir. Dolayısı ile uygulamaya konulan 2004 eğitim reformu ile ilgili olarak eğitim yönetimi ilişkisi üzerinde durulmaktadır.

Eğitim yönetimi kavramları, sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçladığı için eğitimin bütünüyle ilgilidir. Eğitim sistemi, okulları da kapsayan bir üst sistem konumundadır. (Taymaz,2003).

Yönetimin uygulaması eğitim yönetimi adı altında uygulanmaktadır. Eğitim yönetiminin okula uygulanmasından da okul yönetimi oluşmaktadır (Bursalıoğlu,1998). Eğitim sisteminin en işlevsel ögesi okuldur. Eğitim sisteminin eylemsel sınırlarını ve çevresini belirlemektedir. Okul, ilk düzeyde, üretim amaçlı somut örgütlenme olarak eğitim sisteminin sınırında, uçta bulunmaktadır Okul yönetiminin önemini, okulun özellikleri belirlemektedir. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak yerini almaktadır. Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması ile okul yönetimi oluşmaktadır (Açıkalin,1998).

Öğretmenler okulun en stratejik parçalarından birisidir. Öğretmenin anlayışı öğretmenin okul içerisindeki rolü üzerinde belirleyicidir. Bu anlayış eğitim ve tecrübenin bir ürünü olarak oluşmaktadır. Böyle bir anlayış öğretmenin mesleğe karşı tutumunda sınırlı olarak belirleyicidir. Bu tutumun kaynağı öğretmen olarak ele alındığında okul içindeki ve dışındaki öğeler öğretmen davranışlarına yön verir. Okul içinde ve dışında yer alan öğeler olarak, yöneticiler, öğrenciler, ana-baba, çevre, toplum ve devletten olan beklentileri okulun iklimini oluşturur. Bu beklentiler özellikle okul yöneticisinin liderlik davranışlarına göre değişir (Bursalıoğlu,1998).

Hizmet içi yetiştirmenin bir parçası olarak öğretmenlerin davranış ve tutumlarındaki olumlu değişimlerin pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin davranış ve tutumlarını öğrenci başarısının geliştirilmesi yönünde geliştirmesi, öğretme-öğrenme süreci içinde öğrenci katılımını artırıcı nitelikte uygulamalar sergilenmesine olanak sağlaması oldukça önemlidir. Çoğu zaman okul müdürünün ve diğer yöneticilerin uyguladıkları stratejilerde öğretmenlerin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaya istekli olmaları için koşullar oluşturulmalıdır (Gedikoğlu, 1997).

Türk Eğitim Sistemi'ndeki değişim hareketlerinin amacına ulaşabilmesi sistem bütünlüğü içinde yapılandırmacı eğitim anlayışının gerektirdiği okul örgüt ve yönetim yapısındaki değişimlerin de uygulamaya aktarılması ile mümkün olacaktır. Sistemin amaçları, okulun toplumsal işlevlerini yerine getirmesinde gerçekçi ve amaçlarına uyumlu dönüşümlere yer verilmesine olanak sağlayabilmesi adına örgüt yapısı ve yönetim anlayışıyla bütünleştirilebilmiş değişimler okulların yeniden yapılanmasına yön verebilmelidir. Özellikle okul örgütü içinde görev alan herkesin örgüt ve yönetim yapısında yapılandırmacı yaklaşıma uygun görev tanımlamaları ve yeterlik alanlarına ilişkin değişimlerin yeniden tanımlanması söz konusu olabilecektir (Terzi, 2011). Bir örgütün yapısı değişse de çalışanların anlayış ve bakış

açısı değişmedikçe yeni yapıdan istenilen yarar sağlanamayabilir. Yeni davranış ile desteklenmeyen yeni yapı inşa edilememektedir (Özdemir, 2000).

Türk Eğitim Sistemi tarihsel gelişim sürecinde pek çok değişim hareketi geçirmiştir . Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren temelinde iyileştirme ve gelişme çabalarının taşındığı eylemlere yer verilmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra istenen çağın gereksinimlerini yerine getiren aynı zamanda da millilik değerini taşıyan insan modelinin yetiştirilmesidir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Türk Eğitim Sistemi'nde yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı eğitim programlarının uygulanmaya başlamasında Cumhuriyet'in ilk yıllardan itibaren John Dewey'in raporlarıyla başlayan ilerlemeci eğitim akımının etkileri görülmektedir (Terzi, 2011).

Her yeni uygulama gibi yapılandırmacı yaklaşımla birlikte okullarda yaşanan pek çok sorun farklı araştırmalarca ortaya çıkarılmıştır (Özdemir, 2000). Görülmektedir ki genel hatlarıyla ele alınan sorun tanımlamaları belli boyutlarıyla sadece öğretmen ve öğrenci rolleri ve de öğretim süreci ile ilgili değil, okulun örgüt ve yönetim yapısıyla da ilgilidir. Okulların örgüt ve yönetim yapısıyla ilgili gerçekleştirilecek derinliğine araştırmalar bu durumu daha belirgin bir şekilde ortaya koyabilecektir.

2.2. Dünyada Eğitim Reformu

Günümüzde en çok tartışılan konuların başında eğitim gelmektedir. Eğitimi önemseyen ülke sayısı çoğunluktadır. Eğitimin her alanında yapılan reformlara ilişkin çalışmalar hem Amerika Birleşik Devletleri'nde, hem de Avrupa Birliği ülkelerinde devam etmektedir. Avrupa, ortak yükseköğretim alanını oluşturma çalışmalarına Bologna süreci çerçevesinde hız vermiştir. Amerika'da bu süreç 1980'lerde başlamıştır. Ülkemizde de 2004 yılında ilköğretim programları yenilenmiştir. Yenilenen programlar 2012'de tekrar yenilenmiştir. Orta öğretim ve yükseköğretimde değişimler devam etmektedir (Özdemir, 2014).

Bütün ülkelerde Eğitim reformu kritik bir konu olarak ele alınmaya başlanmıştır. Endüstri çağından bilgi çağına geçişle birlikte, ekonominin giderek daha fazla bilgi ve eğitim dayanaklı hale gelmesi bunun önemli nedenidir (Hanushek,2007). Küreselleşmenin ekonomiye duyarlı hale gelmesi, her ülkeyi eğitim sistemini çağın ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırmaya zorlamaktadır (Özdemir,2000). Son yıllarda önemli girişimlerde bulunan ülkelerin bu başarısındaki önemli rolün eğitim

ve ekonominin bir arada yürütülme çalışmalarına bağlanmaktadır. Benzer şekilde ekonomi odaklı yaklaşım Y.Zelanda, İspanya ve Meksika gibi ülkelerdeki eğitim reformlarının da ortak noktasıdır (Corrales, 2007).

Dünyadaki bu gelişmelere paralel şekilde Türkiye’de eğitimde reform konusundaki çalışmalar 2000’li yılların başından itibaren yoğunluk kazanmaya başlamıştır (Kıroğlu, 2006). 2004 yılında ilköğretim programlarının (1-5 sınıflar) yeniden yapılandırılması Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen bu çalışmaların ilk somut ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Yenilenen programlar, bir yıllık pilot uygulama sonucunda 2005-2006 yılında bütün ülkeye yaygınlaştırılmıştır (MEB, 2007). Bu programların teknoloji ve ekonomiye önceki programlardan daha fazla duyarlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cumhuriyetten günümüze kadar Türk Eğitim Sisteminde çok sayıda yapılan yenilik çalışmasına rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmalar bir veya iki problemin çözümüne yönelik olarak sınırlı kalarak sistemin tüm öğelerine etkileyememiştir, (Karagözoğlu, 2005). Sistemde köklü değişimler yapıldığı iddiası 2004 reformunu öncekilerden ayıran önemli bir özelliktir. MEB tarafından bu durum şu şekilde dile getirilmiştir: “Davranışçı anlayıştan, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşıma geçildi. Programlar, AB ve uluslararası normlar dikkate alınarak eğitim, ekonomi ve demokrasiye duyarlı hale getirildi.”(www.meb.gov.tr).

Yapılan araştırmalara göre Avustralya, İngiltere, İrlanda, ABD, Y. Zelanda, İspanya, Finlandiya, İsrail, Kanada ve Singapur gibi ülkelerin reformları ile AB’ne uyum çalışmaları ve küreselleşme olgusu yeni ilköğretim programlarının hazırlanmasında etkili olmuştur (Akt. Akpınar ve Aydın 2007; YÖPİD, 2005). Birçok ülkenin eğitim reformunu yapısalılık doğrultusunda ve ekonomi ekseninde gerçekleştirmeleri ile olumlu sonuçlar elde etmiş oldukları bilinmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Dolayısıyla aynı paralelde reform gerçekleştiren ülkemizde de benzer sonuçların elde edilmesi beklenebilir. Ancak 2004 reformuna yönelik ciddi eleştirilerin yapılması bu konuda kuşkulara yol açmaktadır (YÖPİD, 2005). Bu noktada, reform çerçevesinde geliştirilen yeni ilköğretim programlarının başarılı ya da başarısızlığına neden olabilecek olası etkenlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırma 2004 reformu ile beklenen değişimin yansımalarını araştırma soruları çerçevesinde analizlerin yapılması ile soruna önemli katkılar sağlayabilir.

Türkiye’de 9. Kalkınma Planı’nda (2007-2013), “eğitimin işgücü talebine duyarlı hale getirilmesi” ve “bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması” şeklinde yer alarak ekonomi ve teknoloji tabanlı eğitim arayışı öne çıkmaktadır (DPT, 1995). Kalkınma planında 2004 eğitim reformunu destekleyen bu hedeflerin yer alması çok önemlidir. Çünkü ülkemizde kalkınma planlarının eğitimle ilgili yatırım, yenileşme ve politika oluşturmada büyük etkisi vardır.

Küresel eğilimler ile ulusal koşulların dengelenmesi çabası reformun dikkat çeken diğer bir özelliğidir (Erdoğan, 2014). 1990’lardan itibaren birçok ülkede; eğitimin yönetiminde, finansmanında, eğitim müfredatları ve öğretim yöntemlerinde uygulanan çeşitli reformlar gerçekleşmiştir. Güney Amerika’dan Afrika’ya, Uzak Doğudan Avrupa ve Kuzey Amerika’da benzer temalar ekseninde reform uygulamalarına rastlanmaktadır (Çelik,2012). Ulusal eğitim sistemleri üst üste reformlarla yeniden yapılandırılarak eğitim sisteminin ademi merkezileştirilmesi, finansmanının özelleşmesi, beceri temelli eğitim, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, okul kaynaklarının zenginleştirilmesi, bilişim teknolojilerinin derslerde etkin kullanımı gibi söylemler ekseninde değişikliklere gidilmiştir. Küreselleşme, yaşanan bunca değişimin temel gerekçesi olarak sunulmuş ve küresel dünya ile bütünleşme, daha rekabetçi olma, bilgi ekonomilerine ve toplumuna dâhil olma gibi söylemler eğitim sistemlerinde yerini bulmuştur (DPT,1995). Eğitim reformları özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde DB, OECD, AB, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi birçok ulus-üstü örgüt ve çok çeşitli uluslararası sivil toplum örgütleri tarafından finansal ve beşeri olarak desteklenen projelerle, uygulanmıştır (Çelik , 2012).

2.3. Türkiye’nin Ulusal Eğitim Politikalarında Yaşadığı Dönüşüm

Uluslararası alanda geride kalmamak adına, nitelikli insan gücünü elde etmek için ulus-devletler benzer reform modellerini uygulayarak eğitim sistemlerini geliştirme çabası içine girerler. Eğitimde gerçekleştirilmeye çalışılan reformların yayılmasının temelinde eğitimin ekonomi ile ilişkilendirilmesi yatmaktadır. Eğitim sisteminin amacında yaşanan bu dönüşüm eğitim sisteminin yönetiminde, finansmanında, öğretim yöntemleri, müfredatta ve okul kaynaklarında değişimi öngörmektedir. Eğitim sisteminin kalitesini ve öğrenci

başarılarını geliştirmek için bahsedilen temalarda belirli reform modelleri takip edilmektedir. Eğitim sisteminin kalitesinin gelişmesi, öğrencilerin çok daha etkin ve verimli olarak öğrenmesi için çeşitli öğretim yöntemleri ekseninde öğretim sisteminin ve öğretim programlarının yenilenmesi önerilmiştir. Çünkü bu sayede daha nitelikli bir eğitim sistemi ve işgücüne sahip olunacağı öngörülmüştür (Çelik,2012).

Bu dönüşüm hareketi ile çeşitli inanç sistemlerinden doğan ‘geleneksel öğrenme’ yaklaşımı ve ‘çağdaş öğrenme’ yaklaşımlarının zayıf ve kuvvetli yönleri değerlendirilmiştir (Akınoğlu,2005). Öğretmenin aktif olarak sürdürüp belli sınırlar çerçevesinde devam ettirilen geleneksel öğrenme yaklaşımları yerini; öğrenenin sürece aktif olarak katıldığı ve net sınırlar olmadan bilgiyi yeniden özümseyerek oluşturmaya çalıştığı çağdaş öğrenme yaklaşımlarına bırakması amaçlanmıştır (MEB, 2000).

2.3.1. 2004-2005 yılı eğitim reformu süreci

Bilgi çağında; yapılandırmacı eğitim yaklaşımının ve çok boyutlu zekâ kuramının ön plana çıkarak; eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklerin zorunlu hal aldığı; bireylerin ihtiyaçlarının ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu; hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği belirtilmiştir (Akınoğlu, 2005).

Türkiye’nin de bu gelişmelere uyum sağlayarak gerekli yenilik ve değişikliklere yöneldiği görülmektedir. Geliştirilen programa ‘*öğrenci merkezli program*’ adı verilmektedir (MEB,2000). Yenilenen 2004 öğretim programları ile içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlama çalışmalarına gidilmiştir. Geleneksel öğretim yaklaşımının; bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi uygulayabilen bireyleri yetiştirmede yaşanan aksaklıklar nedeni ile ülkemizde de 2004 eğitim-öğretim yılından itibaren bir yıllık pilot çalışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ardından 2005 yılı itibari ile 1-5. Sınıflarda ‘eğitim reformu’ adı altında ilköğretim okullarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan programlar ülke genelinde uygulanmaya başlandı (Akpınar; Aydın, t.y).

2.3.1.1. Reform sürecinde öğretmenin rolü

2004 reform ve yapılandırma süreci ile eğitimde öğretmenin çok önemli bir faktör olması üzerinden ciddi değişikliklere gidilmiştir. Ancak reform sonrası yöneticilerin ve öğretmenlerin yapılandırma sürecine uyum çalışmaları üzerinde çok durulmamıştır. Reformun uygulamada başarılı olabilmesi adına; veli, öğretmen ve idari birimlerin bu konuda yeteri derecede bilgilendirilmesi ve yetiştirilmesi ile sağlanabilir (Akpınar; Aydın, t.y.).

Geleneksel yaklaşımlardaki sınıf içerisinde merkezde olan, süreci yöneten, bilgiyi direkt veren, kuralların tek ve katı olarak belirleyicisi olan öğretmenin rolü değişmektedir. Öğretmen merkezli öğretimsel süreçler yerini öğrenci merkezli süreçlere bırakmaktadır. Öğretmenin rolü öğrenmeye rehberlik eden kişi olarak değişim göstermektedir. Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibi, öğrenenin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1999).

Öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun yönergeler verebilen, her öğrenenin karar verme sürecine rehberlik eden bir öğretmen modeli söz konusudur (Brooks ve Brooks, 1999).

2.3.1.2. Reform sürecinde öğrencinin rolü

Reform ve yapılandırma süreci ile öğretimsel süreçlerde öğrencinin aktif olarak yer aldığı, sınıf içerisinde belirleyici olarak sesinin fazla duyulduğu, bilgiyi daha önce sahip olduğu bilgilerle ilişkilendirerek yeniden oluşturmaya gitmesi hedeflenmektedir. Öğrenci öğretimsel süreçlerde merkezde yer almaktadır.

Öğrenenin kendi yetenek, inanç ve istekleri doğrultusunda karar verme yetkinliğini üstlenmesidir. Öğrenenin seçici şekilde öğrenme sürecinde yapıcı ve etkin olma durumudur (Ülgen,1994).

Öğrenen öğretmeni ile birlikte süreci yönlendirir. Öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmelerine yön veren etmenler arasında öğrenme teknikleri, bakış açıları, hazırbulunuşluk düzeyleri etkilidir. Öğrenenler kararlarını kendileri olarak sorumluluğunu taşır (Brooks ve Brooks, 1993).

Öğrenenler bilgiyi hazır bir şekilde almak yerine zihinlerinde kendi özelliklerine göre yapılandırarak oluştururlar. Zihninde bilgiyle ilgili bir anlam oluşturarak kendisi için daha anlamlı bir bilgiye dönüştürür (Yaşar, 1998).

Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırarak katıldığı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren, girişimci, kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, eleştirel gözle bakabilen, plan yapabilen ve öğrendiklerini yaşamda kullanabilen özellikleri sergilemesi beklenir (Marlowe ve Page, 1998).

Perkins (1999)'e öğrenenlerin rolleri şu şekilde oluşmaktadır;

- Aktif öğrenen: Bilgi ve anlam aktif olarak kazanılır
- Sosyal öğrenen: Bilgi ve anlam sosyal olarak yapılandırılır.
- Yaratıcı öğrenen: Bilgi ve anlam yaratılır veya yeniden yaratılır (Akt: Şahin, 2000).

Öğrenenin öğrenme ortamlarındaki aktif katılımı ile eleştirel yaklaşım sergileyerek yapıcı sorular sorar ve diğer öğrenenlerin de öğrenmesine katkıda bulunur (Lin ve diğ., 1996).

3. ÖĞRENME VE ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI

Eğitim anlayışının değişmekte olduğu günümüzde, eğitim sisteminin de değişimi kaçınılmazdır. Ders kitaplarını temel kaynak olarak alıp öğretmenin aktif olduğu öğretim süreçleri yerine; bilgiyi farklı kaynaklardan alıp, öğrenme ve öğretme süreçlerine aktif olarak katılan öğreneni merkeze alan, öğretmenin bu süreçlere rehberlik ettiği yaklaşımlara yönelim yaşanmaktadır.

‘Öğrenme ve öğretmenin gerçekleştiği öğretimsel süreçlerin dayandığı farklı kuramlar bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminde yıllardır denenmekte olan çeşitli eğitim politika ve yaklaşımları uygulanmaktadır. Bunlar, geleneksel ve çağdaş eğitim yaklaşımları (öğretmen-merkezli, öğrenen-merkezli yaklaşımlar) olarak iki kategoride ele alınabilir (Şengül , 2005). Eğitim sistemindeki aksaklıklar nedeni ile yeni yaklaşımları hayata geçirme çalışmaları sürdürülmektedir. Öğretmen –konu merkezli yaklaşımlar (geleneksel) yerini beceri temelli-öğrenen-merkezli yaklaşımlara bırakmaktadır.

3.1. Öğretmen Merkezli Öğrenme Yaklaşımı (Geleneksel Öğrenme Kuramı)

Öğretmen merkezli yaklaşım (Geleneksel öğrenme -Davranışçı öğrenme) ;öğrenmeyi birey ve bilgi arasındaki etkileşim sonucu oluşan davranış değişikliği olarak görür. Bireyi bilginin pasif alıcısı olarak değerlendirir.

Bu yaklaşımda öğrenme;

- Çoğunlukla öğretmenin aktif biçimde yürüttüğü öğrencinin ise alıcı durumda olduğu,
- Dersleri öğretmenin anlattığı, kaynakların daha çok ders kitaplarından oluştuğu,
- Öğretmenin bilgi kanalı olarak öğrencilere bilgi aktarımı yaptığı süreç olarak işlemektedir (Güneş, 2014).

Geleneksel öğrenme yaklaşımı öğrencilerin zihinsel ilgi düzeylerine pek önem vermemektedir. Konunun öğrenciler tarafından ezberlenmesini sağlayacak etkinliklere önem vermektedir. Yaratıcı düşüncedeki öğrencileri, yaratıcı etkinlikleri yok sayarak geleneksel öğrenme ortamlarında çoğu zaman bilgilendirme tek taraflı kalır (Khalid, ve Azeem, 2012).

Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Öğretmenin sınıf içi pratiklerde aktif, öğrencinin ise pasif konumda yer almasıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri ileri derecede yapılandırılmıştır. Sınıf içi kuralları katı ve tek yönlüdür. Öğrenci sınıfın nesnesidir. Öğrenmeyi süreç ile bütün olarak değil davranışın sonucu ile değerlendirir (Gönen, 2009). Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacı ile 2004-2005 öğretim yılından itibaren MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan komisyonlar tarafından eğitim programlarının yenilenmesi, geliştirilmesi çalışmaları başlatılmıştır (MEB, 2004a,2004b,2004c).

3.2. Öğrenen Merkezli Öğrenme Yaklaşımı (Çağdaş Öğrenme Kuramı)

Eğitim sisteminde gerçekleştirilmeye çalışılan temel yaklaşımı yapılandırmacı kurama dayanmakta olan; öğretim programlarının, öğretim teknik ve yöntemlerinin, öğrenci performans değerlendirme yöntemlerinin, yeni hazırlanan ders kitaplarının, öğrenen merkezli, aktif öğrenme sürecine dayalı yaşam boyu öğrenmeyi ön görmektedir (Ocak, 2010).

Öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımında (Çağdaş eğitim yaklaşımı), öğrenci, eğitim ve öğretimin merkezindedir. Bu yaklaşımda göz önüne alınmakta olan öğrencinin bedensel, duyuşsal, bilişsel gelişim özellikleridir. Öğrenci aktif, öğretmen ise pasif konumdadır. Öğretmen öğrenciyi de sürece dâhil ederek; konu, yöntem, araç-gereç gibi öğrenme ve öğretme sürecinin öğelerini belirlemektedir (Şengül, 2005). Çağdaş öğrenme kuramlarında Piaget' in öncülük ettiği yapılandırmacı (oluşturmacılık, inşa edicilik, yeniden kurmacılık) yaklaşımı ön plana çıkmaktadır.

Hoşgörür'e (2002) göre yapılandırmacı yaklaşım; öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak görmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımı; bir bilgi teorisinden çok, bilme ve öğrenme teorisi olan bireylerin

yeni düşünceler ya da olaylarla eski bilgileri arasında bağ kurması sonucu bilgiyi yaratmalarındır (Candar ve Sahin, 2013).

3.2.1. Yapılandırmacı öğrenme kuramı

Bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunan öğrenme kuramıdır. Bu görüşe göre bilgi artık bireyin dışında değil; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşmaktadır. “Yapılandırmacılık” felsefi yaklaşımı ise bir bireyin nasıl anladığını, öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklayan yaklaşım olarak yerini almıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Smerdon ve diğ., 1999; Kılıç, 2001).

Saban’a (2004) göre; öğrenme, insan zihninde oluşan bir süreç olarak bireyin zihnindeki yapılandırma sonucunda meydana gelir. Bu durumda birey, dıştan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların aktif özümleyicisi ve davranış oluşturucusudur. Bilgiler insan zihnine taşınarak depolanamaz çünkü insan zihni boş bir depo değildir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre; bilginin direkt aktarımı değil, bilgiye öğrencinin kendisi ulaştığından daha kalıcı olacağı beklenmektedir. Öğrenciler tarafından bilgiyi sunulduğu gibi değil de karşılaştırıp yorumlandıktan sonra kendine özgü kodlarla hafızaya alınmasıyla gerçekleşir. Öğrenciyi düşünmeye, farklı bilgilerle bağlantı kurmaya ve yorum yapmaya yönelttiğinden yapılandırmacı yaklaşımın öğretimdeki başarıyı arttırdığı düşünülmektedir (Saygın ve Atilboz, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımları olarak öğrenciyi bilginin doğal alıcısı, yorumlayıcısı ve inşa edicisi konumuna getiren;

- 1- Bilginin deneyimden kazanıldığı,
- 2- Öğrenmenin dünyanın kişisel yorumu olduğu,
- 3- Öğrenmenin; anlamın deneyim temelleri üzerine geliştirildiği aktif bir süreç olduğunu,
- 4- Kavramsal gelişme anlamının görüşmeden, farklı bakış açılarını paylaşmadan ve işbirlikli öğrenme yoluyla içsel anlamlandırmalardaki (temsil) değişmeler ile ortaya çıkardığını,

5- Öğrenmenin gerçekçi bir şekilde düzenlenmesi, test öğrenme birimi ile bütünleştirilmesi ve ayrı bir aktivite olarak yapılandırılmasıdır (Pehlivan, t.y.).

3.2.1.1. Yapılandırmacı yaklaşım türleri

Bilginin nasıl oluşturulduğuna ilişkin; yapılandırmacı yaklaşımın üç farklı türü vardır. Bunlar bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık olmak üzere olmak üzere;

- 1. Bilişsel yapılandırmacılar:** Piaget' in zihinsel gelişim kuramından yola çıkarak bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarlar. Öğrenmeyi Piaget' in öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge ilkeleriyle savunurlar.
- 2. Sosyal yapılandırmacılar:** Lev Vygotsky' in teorilerini kullanarak öğrenmeyi açıklarlar. Vygotsky, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunarak; bilginin sosyal etkileşimlerle oluşturulduğunu öne sürmüştür (Kılıç, 2001).
- 3. Radikal yapılandırmacılar:** Öğrenme yaklaşımını geliştirme yönünde bir girişimi savunur. Doğru, bilgi, gerçek kavramlarının geliştirilmesi üzerine yoğunlaşır (Çetin , t.y.).

3.2.1.2. Yapılandırmacı yaklaşım temel öğeleri

Zoharik (1995), yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel öğesi olduğunu ileri sürer (Akt: Saban, 2004).

- 1. Eski Bilginin Harekete Geçirilmesi:** Öğrencilerin konu hakkında sahip oldukları bilgiler; soru sorma, beyin fırtınası gibi etkinlikler ile ortaya çıkarılır ve düzenlenebilir.
- 2. Yeni Bilginin Kazanılması:** Öğrencilerin açıkça istenen “bütünü”, “bütünün ilgili parçalarını” ve “bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri” görmeleridir.
- 3. Bilginin Anlaşılması:** Yeni bilgi, eski bilgiler ile karşılaştırılarak özümleme ve düzenleme yoluyla dengelenme sağlanmaktadır.
- 4. Bilginin Uygulanması:** Öğrencilere problem çözme aktiviteleri yapılarak öğrendiklerini uygulamaya koymaları için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlanır.

5. Bilginin Farkında Olunması: .Örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışması, başkalarına öğretme veya öğrendiklerini yazıya dökme gibi etkinlikler yapılarak öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmeleri sağlanır (Saygın ve Atilboz, 2006).

Yapılandırmacılığa göre eğitimcilerin; eğitim anlayışını derinden etkileyen bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla pasif olarak alınan, dış dünyada bulunan bir şey değildir. Aksine; bilgi birey tarafından oluşturularak ortaya çıkarılır. Bundan dolayı, bireyin oluşturduğu bilgi yapıları kendisine özgü olup, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak oluşturan birey, çevresiyle etkileşimde bulunduğu süreç içerisinde geçirmiş olduğu yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken bilgiyi yapılandırmaya ihtiyaç duyar. Bu süreç içerisinde, önceki deneyimlerine, kavramlarına ve bilgilerine dayanarak geçirdiği yaşantılardan kaynaklanan dengesizliği giderebilecek olası çözümler üretir. Bu çözümler içerisinde isabetli olanlarını daha sonra kullanmak üzere saklar (Sabancı, 2008).

Yapılandırmacı anlayışla birlikte öğretmen ve öğrencinin sınıftaki rolleri değişmiştir. Amaç öğrenenlerin öğrenme süreçlerini yapılandırmalarına olanak sağlamaya çalışmaktır. Öğrenen merkezli yaklaşımları sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıdığı araştırmanın önemli boyutunu oluşturmaktadır.

Çizelge 3.1’de geleneksel öğrenme yaklaşımı ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı karşılaştırılmıştır.

Çizelge 3.1: Geleneksel ve Yapılandırmacı Bakış Açılarının Karşılaştırılması
(Karamustafao, 2010,Akt:Anderson,1998).

Geleneksel Yaklaşım		Yapılandırmacı Yaklaşım
Evrensel değerlendirme	← BİLGİ →	Çoklu değerlendirme
Pasif öğrenme	← ÖĞRENME →	Aktif öğrenme
Öğrenme, üründen bağımsız	← SÜREÇ →	Öğrenme ile ürün ilişkili
Hiyerarşik öğrenme	← TEMEL NOKTA →	Araştırmacı öğrenme
Bileni ayırma	← AMAÇ →	Kolaylaştırıcı öğrenme
Bilişsel beceriler, duyuşsal ve psikomotor becerilerden farklı ele alınır	← BECERİLER →	Beceriler birbirleri ile yakın ilişkili
Nesnel, anlamdan bağımsız ve tarafsız	← DEĞERLENDİRME →	Öznel ve bir değere sahip
ÖĞRETMEN	← ÖĞRETMEN →	Rehber, paylaşımcı
ÖĞRETMEN	← ÖĞRENCİ →	İşbirlikçi ortamda

3.3. Öğretmen İnançları

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin algı ve inançlarının yapısı sınıf içerisindeki öğretimsel süreçlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003).

3.3.1. Pedagojik inançlar

Pedagoji, bireylerin inançları, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi öğretimsel süreçlerde dikkate alınması gereken önemli unsurlardır. Öğretmenlerin sahip oldukları düşünülen pedagojik inançlar, bir ucunda bilginin transferini, bir diğer ucunda ise öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerini kolaylaştıran uzun bir süreç olarak farklılık göstermektedir (Chan ve Elliott, 2004). Öğretmenlerin pedagojik inançları kavramı onların sınıftaki öğretme ve öğrenme anlayışlarına karşılık gelmektedir (Chan, 2003). Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin sınıfta tercih ettikleri öğretme-öğrenme yollarına karşılık olarak, öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançları gelmektedir (Chan ve Elliott, 2004).

3.3.2. Epistemolojik inançlar

Epistemoloji, bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgili olarak bireyin kişisel anlayışını temel alan felsefi bir akımdır (Demir ve Akınoğlu, 2010). Epistemoloji bilginin doğası ve kaynağı ile ilgilenir. Bilgi nedir, bilgiye nasıl ulaşılır, bilmenin yollarını sorgular. Epistemolojik inançlar bilgi, bilginin kaynağı, bilmenin yolları, bilimsel bilgi gibi kavramlara yönelik sahip olunan inançlardır (Öngen, 2003).

Epistemolojik inançlar, bireylerin deneyimleri sonucunda elde edilir bu nedenle kişiseldir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları öğretimsel süreçlerin şekillenmesinde oldukça etkilidir (Terzi ve diğ., 2015). Epistemolojik inançların, öğretmenlerin benimsemiş oldukları felsefelerin şekillenmesinde de önemli etkileri olduğu ve öğrenme-öğretme süreçlerini çok yönlü olarak etkileyen bir değişken olarak düşünülmektedir (Biçer ve diğ., 2013). Eğitim ve öğretim süreci içindeki bilginin elde edilip kullanılabilir olması epistemolojinin önemini ortaya koymaktadır. Günümüz eğitim anlayışında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda, epistemolojinin önemi gittikçe artmaktadır (Demir ve Akınoğlu, 2010).

Hofer'a (2001) göre "bunu nasıl biliyorum?" sorusu ile ilgili sahip oldukları inançlar, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Örneğin bilginin kaynağı boyutu, bilginin çevre ve diğer bireyler ile etkileşiminde aktif şekilde oluşturulduğuna yönelik inançlardan bilginin saf otoriteye bağlı olduğu inancına dair çeşitli perspektifler ile dağılım göstermektedir. Aktarıma ya da yapılandırmaya inanıyor olmak farklı öğrenme stratejileri donanımlarına sahip olmayı gerektirmektedir. İnsanların ne bildikleri, bildiklerini nasıl doğruladıkları ve bildiklerinin ne şekilde değerlendirdikleri doğrulama boyutu ile ilgilidir. Bu boyut bilginin kaynağını gözlemleyerek, uzman ve otoriteler aracılığıyla bilginin doğrulanabileceği ve değerlendirilebileceğini ifade eden çok yönlü inançlar arasında farklılaşmaktadır.

Epistemolojik inançları ağırlıklı olarak öğrenme bağlamında ele alan yaklaşımlara göre epistemolojik inançlar, öğrenenin öğrenmenin içeriği hakkındaki varsayımlarını ve bu varsayımların sınırlarını oluşturur (Türk, 2011).

Araştırma öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik sahip oldukları pedagojik inançları çerçevesinde sınıf içi pratiklerindeki yönelimin yansımaları perspektifi ile yürütülecektir.

3.4. Atıf Kuramı

Atıf kuramı(Katkı=Anlam Yükleme Teorisi=Nedensel Çıkarılma Teorisi); İnsanların düşünceleri, davranışları, tutum ve değerleri nasıl ilişkilendirip olayları nasıl yorumlandığı ile ilgilenmektedir (Duman, 1980). İnsanların davranışlarının altında yatan nedenleri anlama isteğini incelemektedir.

İnsanlar çoğu zaman olayları pasif olarak izlemek yerine olayların nedenlerini anlamak için çıkarımlarda bulunur. Nedenlerle ilgili çıkarımlar daha sonraki davranışlarımızı da etkilemektedir. Atıf teorisinin en önemli noktası yapılan çıkarımların (yüklemelerin) davranışlarımızı yönlendirmesidir (Arık , 1996).

Atıf kuramına göre; insanlar gözledikleri her olayın nedenini ararlar ve bu arama geçerli bir neden buluncaya kadar devam eder. Yükleme kuramı Heider tarafından 1958'de ortaya konulmuş daha sonra Jones ve Davis, Kelley ve Weiner tarafından geliştirilmiştir (Duman, 1980).

3.4.1. Atıf kuramının boyutları

Atıf (yükleme) kuramları içerisinde en ilgi çekici olanlarından bir tanesi Weiner'in kuramıdır. Weiner bireylerin başarı veya başarısızlık durumlarında nedenlere dair yapmış oldukları atıfların(yüklemelerin) üç boyutta toplandığını savunmuş ayrıca **a)** beceri, **b)** çaba, **c)** görevin güçlük derecesi ve **d)** şans bileşenlerine yükleme yaptıklarını iddia etmiştir (Weiner, 1994).

1. Denetim Odağı Boyutu: Bu boyutta bireyin yapmış olduğu yüklemenin odak noktası ortaya konulmaktadır. Birey başarı ya da başarısızlık ile ilgili içsel (beceri, çaba) veya dışsal (görevin güçlüğü, şans) nedenlere yükleme yapabilir.

2. Kalıcılık Boyutu: Bu boyut bireyin beceri ve görevin güçlüğü gibi kalıcı nedenlere mi yoksa şans ve çaba gibi değişken nedenlere mi yükleme yapması ile ilişkilidir.

3. Kontrol Boyutu: Bu boyut ise bireyin başarı yahut başarısızlık olarak nitelediği şeylerin ne kadar kontrol edilebilir olduğu ile ilgilidir (Emir ve Kanlı , t.y.,Akt:Kaya,2007).

Weiner (1994) kişilerin atıfsal yönelimlerini tanımlamak ve karakterize etmek için üç boyutlu bir model sunmuştur. Bu model Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1: Atıf Teorisi Modeli Ve Örnek Atıfsal Akıl Yürütmeler

AT modelinde ilk boyut ‘‘kontrolün kaynağı olarak isimlendirilmiştir. Meydana gelen bir olayın kaynağı ‘‘içe’’ ya da ‘‘ dışa ‘‘yönelik olabilir. AT modelinin iki boyutundan biri ‘‘kontrol edilebilirlik ‘‘ boyutudur. Bu boyut icra edilen atfın içeriğinin kontrol edilebilirlik derecesi ile ilgilidir. AT modelinde son boyut ise ‘‘süreklilik’’ olarak tanımlanmıştır. Süreklilik tanımlanan problem kaynağının geçici mi yoksa kalıcı mı olduğu ile ilgilidir. Bunlar düşünüldüğünde bu araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretimsel engellere yönelik atıfsal akıl yürütmelerinin pedagojik inanç sistemlerinin yönelimlerine göre nasıl değişkenlik gösterebileceği nitel bir bağlamda tahmin edilmeye çalışılmıştır (Soysal ve Tanik, 2017).

Atıf kuramına göre bireyler sınırsız sayıda atıflar yapabilmekte ve bu atıflar bağlamdan bağlama ve bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Alan yazında geçen belli başlı atıflar arasında çaba, yetenek, ilgi, etkinlik, öğretmen, öğretim yöntemi gibi atıflar sıralanabilir. Bunlardan çaba, ilgi, yetenek gibi atıflar başarı durumunda sağlıklı atıflar olarak değerlendirilirken şans, öğretmen, etkinliğin kolaylığı gibi atıflar sağlıksız atıflar olarak değerlendirilmektedir. Bunun nedeni dış kontrol odağına sahip bu tür atıfların bireylerin kontrolünde olmayan unsurlar olarak görülmeleri ve sürekliliklerinin olmayışındır (Taşkırın , 2017).

3.5.Metafor

Metafor, karmaşık konu, olay, olguları anlamlandırmada daha bilindik konu, olay, olgulara benzetilerek oluşturulan zihinsel yapılarıdır. İki farklı durumdaki benzerlikler arasında kurulan bağlantılardır. Metaforlar aracılığı ile kurulan bağlantılar ile soyut kavramların somutlaştırılması gerçekleşmektedir. Metaforlar ile öğrenmede zihinde yapılandırma oluşmaktadır (Arslan ve Bayrakçı 2006). Metaforlar anlamlandırma için oluşturulan zihinsel imgelerin bütünüdür (Saban, 2004).

Metaforun içinde saklanan örtük düşünce sözcüklerden daha fazla önem taşımaktadır. Yeni bir bakış açısı kazanmaya hazır halde örtük düşüncenin ortaya çıkmasıyla birey yüklediği anlamı bir üst bilişe taşır. Akıl gözüyle imgeleri görmek, anlamlı bir bütüne ulaştırmak, kavrama yeteneğini artırmak ve daha derin iç görü geliştirmek gibi cazip özellikler taşıyan diyalog içinde ortaya çıkan metafor, yaratıcı bilişin bir aracıdır (Kararımak ve Güloğlu, 2012).

Platoya kadar dayanan metaforlar kompleks kavramların daha net anlaşılmasını ifade etmek için yaygın biçimde kullanılan araçlardır. Bir kelime veya ifadenin bir tür obje veya fikir ifade ederek; bunlar arasında bir benzerlik veya analogi önermek amacıyla bir diğerinin yerine kullanıldığı metafor, bir tasvir veya mecaz şeklinde tanımlanabilir (Gültekin ve diğ., 2016).

Metaforda benzetme ilk aşamadır. Anlatılmak istenen kavram onunla bir yönden benzerlik gösteren başka bir kavram ile yeni bir farkındalık yaratır (Çelikten, 2006). Eğitimde metaforlardan farklı yönlerde yararlanılmaktadır. Bunlar; Zihinsel araç olarak metafor, öğretim alanında metafor, sınıf içerisinde metafor şeklindedir (Cerit, 2008).

3.5.1. Metaforik akıl yürütme

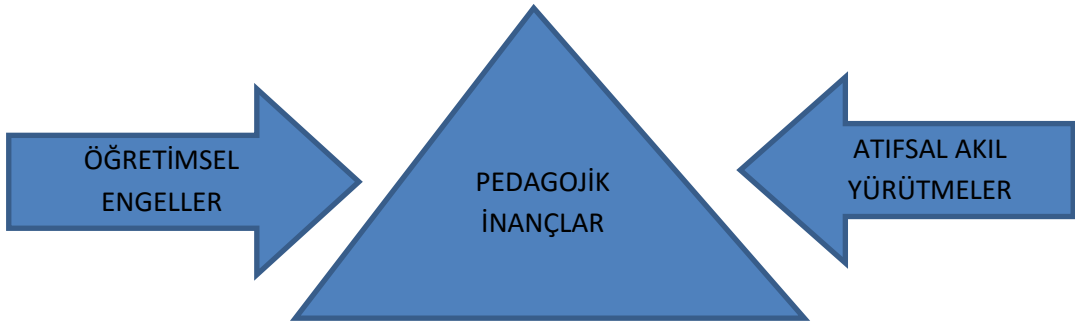
Metaforik düşünme karmaşık bir olay veya durumu aydınlatırken bir kavramsal araç olarak başka olay ve durumu kullanmayı kapsamaktadır (Oxford ve ark.,1998, Akt:Cerit , 2008).

Metaforlar öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde belli olgulara ilişkin güçlü ‘pedagojik araç’ niteliğinde sahip oldukları imgeleri açığa çıkarmada, anlamada, değiştirmede kullanılabilir (Saban, 2008).

Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarını ortaya koyabilmek adına metaforlardan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik inançlarının sınıf içi pratiklerine yansımaları anlamaya çalışmak için söz konusu metaforlardan kendilerine uygun olanı seçmeleri ve kendilerinin sınıf içi performanslarına ve öğrenme –öğretme inançlarını yansıtan metafor oluşturmaları beklenmektedir.

3.6.Öğretimsel Engeller

Öğretimsel süreçlerde ‘klasik‘ ya da ‘bilinen, tahmin edilen’ öğretimsel engelleri belirlemeye çalışılarak ve bunlarla engel-atıf arasındaki ilişkinin pedagojik inançlar yönünden incelenmesi amacına gidilmiştir. Şekil 3.2’de katılımcıların pedagojik inançlarının öğretimsel engellerle atıfsal akıl yürütmeleri ilişkisi verilmiştir (Soysal ve Tanık, 2017).



Şekil 3.2: Engel-atıf ve pedagojik inanç sistemleri ilişkisi

3.6.1. Öğretimsel engel çeşitleri

Eğitim sisteminde 2004'ten bu yana gerçekleştirilmeye çalışılan reform süreci ile oluşturulmak istenen öğrenen-merkezli öğretimin gerçekleştiği süreçlerde çeşitli engeller yaşanmaktadır. Bu engeller;

- Öğretim programının yoğunluğu,
- Okulların teknolojik materyal ve donanım eksikliği,
- Sınıf mevcutlarının kalabalık olması,
- Evrak ve kırtasiye işlemlerinin fazlalığı,
- Okul yöneticilerinin olumsuz tutumları,
- Merkezi Sınavların eğitim sisteminde neden olduğu baskılar olarak incelenebilir (Çelik, 2012).

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin öğrenen-merkezli öğretimde karşılaşılan engellerin tanımlamaları yapılmıştır. Söz konusu engeller iki farklı kavramsal temada çeşitli alt kategorilerde karakterize edilmektedir. Birinci tema öğretimsel (teknik) engeller, ikinci tema ise bağlamsal (yönetimsel) engeller olarak kategorilendirilmiştir.

4.YÖNTEM

4.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel tekniklerin aynı çerçevede içerisinde kullanımı ile eş zamanlı paralel karma yöntem araştırmasıdır. Daha bütüncül bir anlayış sağlamak amacıyla tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel teknikleri birleştirilerek kullanılmasıdır. Karma yöntem araştırmalarının öne çıkan önemli olan bu özelliği ile her iki tekniğin avantajlı yönlerini kuvvetlendirmektedir. Karma yöntem araştırmaları araştırmacının seçeneklerini kısıtlamaktan çok araştırma sorularına cevap ararken çoklu yaklaşımları kullanmaya çalışır. Yöntemleri karıştırmak çok yararlı ve tamamlayıcı bilgiler eklenmesini sağlayabilir (Johnson ve Christensen, 2014). Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir bileşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır (Fırat ve diğ., 2014).

Karma yöntem; nitel ve nicel araştırmaların veya diğer paradigmalardan karakteristik özelliklerinin karıştırılması ile elde edilen bir araştırmadır (Johnson ve Christensen, 2014). Karma yöntemin amacı kişiye farklı bakış açıları kazandırmaktır (Baki ve Gökçek, 2012).

Yakınsayan (eş zamanlı) paralel karma yöntem ile araştırmacı nitel ve nicel verileri beraber toplayarak başlar ancak verileri ayrı ayrı analiz eder. Bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için bulguları karşılaştırır. Bu yaklaşımdaki temel varsayım verilerin farklı türde bilgi saklıyor olmasıdır (Creswell, 2007).

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir olan katılımcılardan başlayarak örnekleme oluşturmuştur. Burada amaç, en ulaşılabilir aynı zamanda en fazla tasarruf (zaman, insan gücü) meydana getirebilecek bir örneklem üzerinde çalışmaktır (Büyükoztürk ve diğ., 2009).

4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada İstanbul ili Esenyurt ilçesinde resmi bir ilkokul ve ortaokulda çalışan 7'si sınıf öğretmeni 1 fen bilgisi öğretmeni, 1 matematik öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların 7'si kadın 2'si erkektir. Katılımcıların öğrenen merkezli öğretimsel süreçlerde karşılaştıkları engeller ve bu engellere yönelik Atıfsal akıl yürütmelerinden yola çıkılarak pedagojik inançları arasındaki ilişkileri incelenmiştir.

Katılımcılar arasında seçim PİSÖ -Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği- üzerinden yapıldı, ölçeğin analizi bu çalışmaya uyarlanarak seçim için nicel ama nitelleştirilmiş bir veri kullanıldı.

Söz konusu seçim yapılırken katılımcılar arasında yapılan analiz sonucuna göre spektrumda hangi uç ve geçiş bölgesinde olduğuna göre değerlendirildi. Öğrenen merkezli yaklaşıma en uzak ve en yakın inanca sahip olduğu düşünülen 7 katılımcının veri analizine devam edilmiştir. Gizliliğin korunması adına kodlar kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri için S-, branş öğretmeni için B- kodu numaralandırılarak devam etmektedir.

S-1, 46 yaşında sınıf öğretmenidir. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Yan dalı sosyal bilgilerdir.23 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. İlgili kurumda 8 yıldır görev yapmaktadır. Evli ve 2 çocuk annesidir.

S-2, 44 yaşında sınıf öğretmenidir. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Yan dalı fen bilgisi bölümüdür. İlk atamasından önce 6 ay fen bilgisi derslerine girmiştir. 23 yıldır sınıf öğretmenliği yapmaktadır. İlgili kurumda 10 yıldır görev yapmaktadır. Evli ve 2 çocuk annesidir.

S-3, 44 yaşında sınıf öğretmenidir. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Yan dalı Türkçe bölümüdür. İlk atamasından önce 1 yıl Türkçe öğretmenliği yapmıştır. 21 yıldır sınıf öğretmenliği yapmaktadır. İlgili kurumda 10 yıldır görev yapmaktadır. Evli ve 2 çocuk annesidir.

B-1, 33 yaşında fen bilgisi öğretmeni. Eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 13 yıldır çalışmaya devam etmektedir. İlgili kurumda 5 yıldır görev yapmaktadır. Evli ve 1 çocuk annesidir.

S-4, 34 yaşında sınıf öğretmeni. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Görevde 9. yılını tamamlamıştır. Evli ve 1 çocuk annesidir. İlgili kurumda 5 yıldır görev yapmaktadır.

S-5, 33 yaşında sınıf öğretmenidir. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezundur. Görevde 9 yılını tamamlamıştır. İlgili kurumda 7 yıldır görev yapmaktadır.

S-6, 30 yaşında sınıf öğretmenidir. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezundur. Görevde 9 yılını tamamlamıştır. İlgili kurumda 6 yıldır görev yapmaktadır.

Bu çalışmada S-1, S-2, S-3, S-4, S-5, S-6 ve B-1'in katılımcılar olarak seçilmesi bazı ölçütlere dayandığından amaçlı nitel örnekleme gerçekleştirilmiştir (Miles, & Huberman, 1994). Öncelikle araştırmanın amacı katılımcıların öğretimsel engellerin atıf teorisiyle ilişkilendirilip pedagojik inançlarından ne ölçüde etkilendiğini ortaya çıkarmaktır. Kişilerin içinde görev aldıkları kurumun yapısını ve doğasını öğretimsel süreçlerde anlayıp, bunları problem durumları olarak algılamaları ve tanımlamaları zaman alabileceğinden öğretmenlerin kurumda çalışma süreleri de onların katılımcı olması için önemli bir ön koşul olarak kabul edilmiştir. Çünkü kurumda çalışma süresi ortalaması göz önünde bulundurulduğunda 5 yılı aşkın bir süre ortalamasının üzerinde kalmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda amaçlı nitel örnekleme gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda kolay ulaşılabilir olması açısından araştırmacının ve katılımcıların sergileyeceği zaman, insan gücünden tasarruf sağlayacak uygun örnekleme tekniği bir arada kullanılmıştır.

Katılımcıların görev yaptığı kurum İstanbul ili Esenyurt ilçesine bağlı bir ilköğretim okuludur. İkili öğretim yapan bir devlet okuludur. 900 öğrenci kapasitesine sahip 25 derslikten oluşan bir okuldur. Katılımcıların 2'si branş öğretmeni (1 fen bilgisi öğretmeni ve 1 matematik öğretmeni) olarak ortaokul bölümünde sabah, 7'si sınıf öğretmeni olmak üzere ilkokul bölümünde öğleden

sonra görev yapmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Çizelge 4.1’ de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Adı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Branş
S-1	KADIN	46	23	SINIF ÖĞRETMENİ
S-2	KADIN	44	23	SINIF ÖĞRETMENİ
S-3	KADIN	44	21	SINIF ÖĞRETMENİ
S-4	KADIN	34	9	SINIF ÖĞRETMENİ
S-5	KADIN	33	9	SINIF ÖĞRETMENİ
S-6	ERKEK	30	9	SINIF ÖĞRETMENİ
S-7	ERKEK	41	19	SINIF ÖĞRETMENİ
B-1	KADIN	33	13	FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENİ
B-2	KADIN	37	16	MATEMATİK

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümü, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgileri içermektedir. Araştırma altı farklı veri toplama aracının kullanımı ile yürütülmüştür.

4.3.1. Pedagojik inanç sistemleri ölçeği (PİSÖ)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pedagojik inanç sistemlerini belirlemeye yönelik kullanılan bu veri toplama aracı Chan (2001) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal adı “Kişisel Teoriler (Personal Theories) Ölçeği” olan bu ölçek, 30 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek bu araştırmaya uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Bu maddelerde yer alan olumlu ifadeler öğrenen merkezli inanç

yönelimini olumsuz ifadeler ise öğretmen merkezli inanç yönelimine işaret etmektedir. Bu veri toplama aracının kendisine Ek-1 de ulaşılabilir.

4.3.2. Metaforik akıl yürütme ölçeği (MAYÖ)

Likert tipi bir ölçek olan MAYÖ, toplamda 20 adet metaforu içermektedir. Bu metaforlar, ölçek içerisinde üçlü dizgeler halinde verilmiştir. Üçlü dizgenin birinci kısmı, öğrenciyi, ikinci kısmı okulu, üçüncü kısmı ise öğretmeni metaforik olarak temsil etmektedir. Örneğin ölçekteki bir üçlü dizge “Müşteri-DÜKKÂN-Esnaf” (Öğrenci müşteriye; okul dükkâna, öğretmen ise esnaf kavramlarına benzetilmiştir.) iken bir başkası ise “Müzisyen-ORKESTRA-Orkestra Şefi” olarak öğretmen adaylarına sunulacaktır. Öğretmenlerden bu 20 adet üçlü dizgeyi kendi öğrenme ve öğretmeye yönelik fikirlerini ne kadar yansıttığını puanlamaları istenmiştir. Bu üçlü metaforik dizgelerin bir kısmı öğretmen-merkezli öğretimsel perspektifi, bir kısmı ise öğrenen-merkezli öğretimsel bakış açısını yansıtmaktadır. Örneğin, “Müşteri-DÜKKÂN-Esnaf” metaforu öğretmen merkezli bir metafordur. Bu metafor, öğreneni bilgiyi bir merkezden bir kaynak aracılığıyla alan pasifize edilmiş bir kişi olarak gören öğretmen adayının pedagojik akıl yürütmesini konu-temelli olarak yansıtmaktadır (Soysal ve Radmard, 2017). Diğer yandan, orkestrada müzisyen olarak kendi müziklerini icra eden öğrenenler, daha ileri ve estetik ezgi icraları için bir orkestra şefinin rehberliğine ve yol göstericiliğine ihtiyaç duyabilirler. Dolayısıyla bu metafor dizgesine “Kesinlikle Katılıyorum” bölümünü işaretleyen bir öğretmenin daha öğrenen merkezli bir pratik sistemini benimsediğinden bahsedilebilir (Inbar,1996; Leavy vd. 2007; Saban, 2003, 2010). Bu veri toplama aracının kendisine Ek-2 de ulaşılabilir.

4.3.3. Öğretmen inançlarına ait zihinsel modeller testi (ÖİZMT)

Çalışmada nitel veri sağlayacak olan öğretmen inançları ve zihinsel modeller testi kullanılmıştır. Bu veri toplama aracından elde edilen veriler ile tüm verileri güçlendirme amaçlanmıştır. Bu veri toplama aracı üç kategoride boyutlandırılmıştır. Birinci boyut öğrenme ortamı, ikinci boyut öğrenme ortamında öğretmenin kendisi, son boyutu ise öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta kendilerini resmetmeleri istenmiştir. Sınıf ortamlarını kendi ve öğrenci eylemlerini resimlerine yansıtmaları beklenmiştir. Çizdikleri resimde ne anlatmak istediklerini yazılı olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Bu test ile katılımcıların öğrenme ortamı-öğrenci-

öğretmen algılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir (Soysal ve Radmard,2017). Bu veri toplama aracının kendisine Ek-3’te ulaşılabilir.

4.3.4. Öğretimsel bariyerler ve atıfsal akıl yürütmeler görüşme protokolü

Öğretmenlerin engel –atıf ilişkisini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Görüşme protokolü ise bariyer-atıf ilişkisini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır ve daha kapsamlı bir protokoldür. Genel bir literatür taraması sonucunda ana ve sonda sorular oluşturulmuştur (Anderson, 1996; 2002; Colburn, 2000; Hashweh, 2005; Johnson, 2006; Newman, vd., 2004; Roehrig & Luft, 2004). Özellikle Anderson’ın (1996) “Study of Curriculum Reform. [Volume I: Findings and Conclusions] Studies of Education Reform” adlı kapsamlı bilimsel raporundan faydalanılmıştır). Genel olarak ‘teknik engeller’ ve ‘bağlamsal engeller ’ isimli iki kategoride, yedi alt kategoride, 30 ana ve bunlara eşlik eden sonda soruları ile oluşturulmuştur. Her alt kategori için öğretmenlere önce ilgili öğretimsel engelle karşılaşmış ve karşılaşmadığı sorulmuş, sonrasında atıfsal akıl yürütmelerinin ortaya konulabilmesi için sonda soruları aracılığı ile belirtilen öğretimsel engellerin nedenleri sorulmuştur. Protokolün kendisine Ek-4 te ulaşılabilir.

4.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılan tüm veri toplama süreci araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak katılımcıların bariyer atıf ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan birinci görüşme protokolü uygulanmıştır. İkinci adımda katılımcıların pedagojik inançları ile ilişkilendirmeyi sağlayacak diğer veri toplama araçları sıralı olarak uygulandı. Söz konusu sıralama pedagojik inançlar sistemi ölçeği, metaforik akıl yürütme ölçeği ve öğretmen inançları zihinsel modeller testi şeklinde uygulandı. Ancak veriler toplanmadan önce çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile ilgili bulguların geçerliliğini arttırmak ve sağlamak için belli başlı çalışmalar yapılmıştır. Çalışmada her bir araştırma sorusunun hangi veri kaynaklarından elde edilen veriler ile yanıtlanacağı ayrıntılı olarak Çizelge 4.2’ de gösterilmektedir.

Çizelge 4.2: Veri Toplama Süreçleri

ARAŞTIRMA SORULARI	VERİ TİPİ	VERİ KAYNAĞI	AMAÇ
AS-1	NİCEL& NİTEL	PİSÖ MAYÖ ÖİZMT	Öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının yapısının ve doğasının belirlenmesi
AS-2	NİTEL	Bariyer-atıf ilişkileri görüşme protokolü	Öğretmenlerin öğrenen merkezli öğretimde karşılaştıkları engellere yönelik yaptıkları atıfların yönelimlerinin (boyutlarının) belirlenmesi
AS-3	NİCEL& NİTEL	PİSÖ MAYÖ ÖİZMT BARİYER-ATIF İLİŞKİLERİ GÖRÜŞME PROTOKLÜ	Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik inançlarının engellere yönelik yaptıkları atıfsal akıl yürütmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek

4.5. Veri Analizi

Veriler analiz edilmeden önce birinci görüşme protokolü yazılı ifadeler olarak alınan kayıtların birçok defa dikkatle okunarak yazıya aktarımı düzenli hale getirilmiştir. Tam metin veri analizine uygun hale getirilmek üzere düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenme, öğretmeye yönelik inanç sistemlerinin belirlenip bunların sınıf içi pratiklerini ne ölçüde etkilediği ve yansıdığı yorumlanabilmesi için likert tipi ölçekler (PİSÖ, MAYÖ) kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler; öğrenen merkezli, öğretmen merkezli olarak kategorilere ayrılarak hangi yönelimde olduklarının belirlenmesi analizin başlangıç aşamasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan metaforik akıl yürütme ölçeğindeki maddelerde yer alan metaforlar ile katılımcıların sahip olduğu pedagojik inançlarına göre öğretimsel yönelimlerini öğrenen merkezli-öğretmen merkezli olmak üzere belirlemek ve çalışmanın bulgularını güçlendirmek amacı ile kullanılmaktadır.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğrenen-merkezli öğretimde karşılaştıkları engellere yönelik yaptıkları atıfsal akıl yürütmelerinin pedagojik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu bölümde araştırmanın alt sorularına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bu çalışmada temelde üç araştırma sorusuna veri temelli cevaplar verilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde ilerleyen kısımlarda, araştırma soruları temelinde bulgular paylaşılacak ve yorumlanacaktır.

5.1. Katılımcı Öğretmenlerin Pedagojik (Öğrenme-Öğretme) İnançlarının Eğilimlerine Ait Bulgular (AS-1)

‘Katılımcı öğretmenlerin öğretme, öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının yapısı ve doğası nasıldır?’ Bu araştırma sorusu ile katılımcı öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançların eğilimlerinin yapısı ve doğasını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yöntem kısmında da belirtildiği üzere birinci araştırma sorusuna cevap vermek için PİSÖ, MAYÖ, ÖİZMT verileri toplanmıştır.

Öğretmenlerin pedagojik inançlarının eğilimlerinin yapısı ve doğasının ortaya çıkarılmasında likert tipi ölçekler (PİSÖ, MAYÖ; bkz: Yöntem, s.28) kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu iki veri toplama aracından elde edilen verilere ait bulgular ve yorumlamaların desteklemesi ve güçlendirilmesi amacı ile Öğretmen İnançlarına ait Zihinsel Modeller Testi’nden (ÖİZMT; Yöntem, s.29) elde edilen bulgu ve yorumlamalar kullanılmıştır.

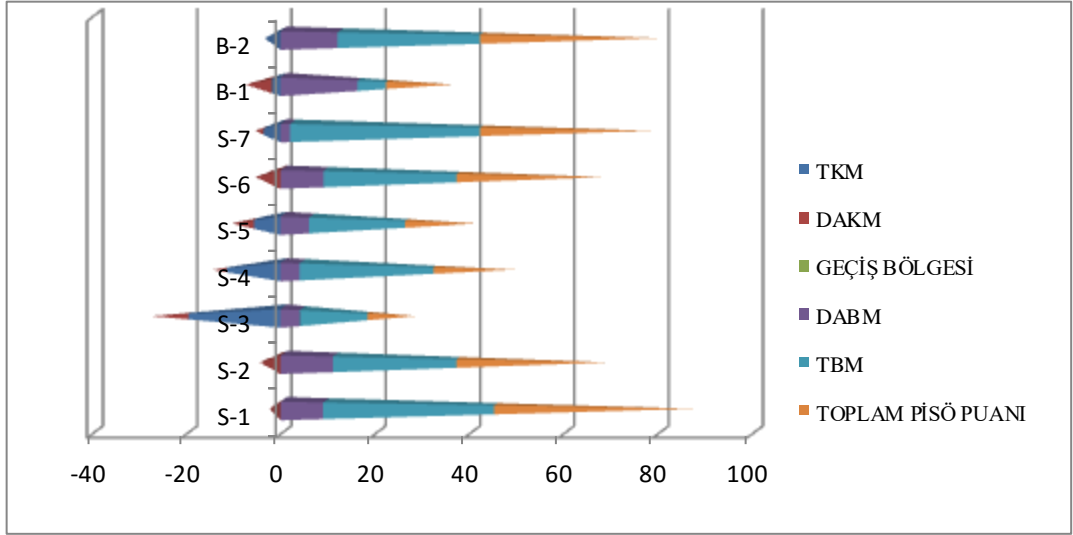
Öncelikle PİSÖ’den elde edilen verilerle bir öğretmenin öğrenme-öğretmeye ait inançlarının yönelimlerini belirleme bağlamında beş farklı, birbirini dışlayan bölgeler oluşturulmuştur. Bunlar daha öğretmen-merkezli (konu-merkezli) pedagojik inanç eğilimlerinden, daha öğrenen-merkezli (beceri-merkezli) inanç eğilimlerine doğru bir dizgeyi içerir. Açıklamak gerekirse, Tablo 1’de yer alan “pedagojik inançlar eğilimleri” kendi içinde “Tam Konu-Merkezli (TKM)”, “Daha Az Konu-Merkezli (DAKM)”, “Geçiş Bölgesi (GB)”, “Daha Az Beceri-Merkezli (DABM)” ve

son olarak “Tam Beceri-Merkezli (TBM)” şeklinde bölgelere ayrılmıştır. Ayrıca veriler baz alınarak, katılımcı öğretmenlerin toplam PİSÖ’ den elde ettikleri toplam puan verilmiştir. Bu bağlamda PİSÖ’ den elde edilen niceliksel veriler Çizelge 5.1’de sunulmuştur.

Çizelge 5.1: Katılımcı Öğretmenlerin PİSÖ Puanlama Dağılımı

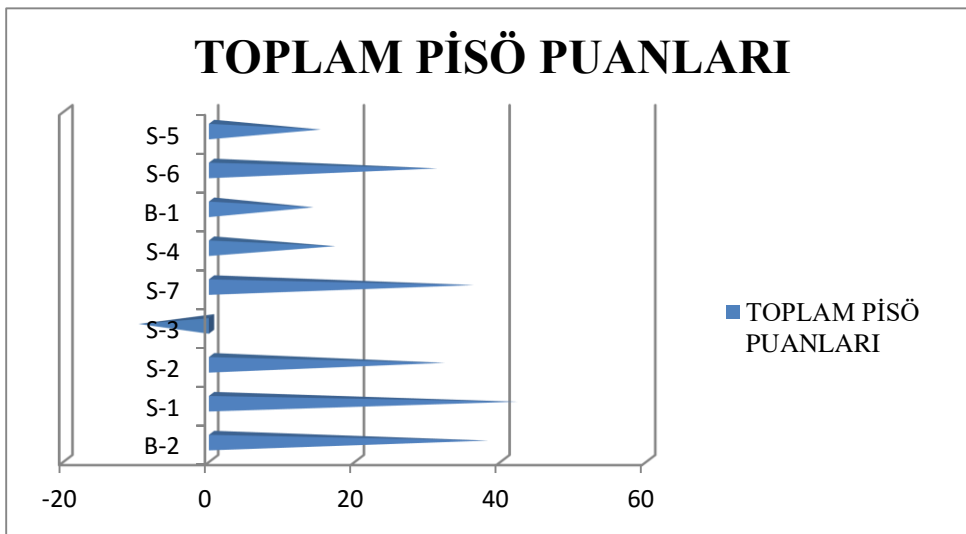
KATILIMCI ÖĞRETMENLE R	GEÇİŞ BÖLGESİ			TOPLA M PİSÖ PUANI		
	TKM	DAKM	İ	DABM	TBM	
S-1	0	-3	0	9	36	42
S-2	0	-5	0	11	26	32
S-3	-20	-8	0	4	14	10
S-4	-12	-3	0	4	28	17
S-5	-6	-5	0	6	20	15
S-6	0	-6	0	9	28	31
S-7	-4	-2	0	2	40	36
B-1	-2	-6	0	16	6	14
B-2	-4	0	0	12	30	38

Çizelge 5.1 genel olarak değerlendirildiğinde her bir katılımcı öğretmene ait PİSÖ toplama puanları onların öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının eğilimlerini belli bir dereceye kadar açığa çıkarmaktadır. Bahsedildiği üzere, PİSÖ’ den elde edilecek puanların ranjı (aralığı) [-60, +60] aralığındadır. Bu aralık göz önünde bulundurulduğundan bazı katılımcıların daha öğretmen-merkezli bir inanç sistemi eğilimine sahip olduğu görülmektedir. Özellikle S-3, B-1, S-4 ve S-5 kodlu katılımcının daha öğretmen-merkezli bir algı ve inanca sahip olduğu; S-7, S-1, B-2 kodlu katılımcının pedagojik inanç yönelimleri açısından daha öğrenen-merkezli olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, S-2 ve S-6 kodlu katılımcıların pedagojik inançlarının yöneliminin geçiş bölgesinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular katılımcıların pedagojik inançlarının eğilimlerine ait dağılımlarının sergilendiği Şekil 5.1’ de daha net gözlemlenebilir.



Şekil 5.1: Katılımcı Öğretmenlerin PİSÖ Yönelimleri

PİSÖ ölçeği ile elde edilen verilerden anlaşıldığı üzere S-3 kodlu katılımcı tüm öğretmenlerin içerisinde öğretmen merkezli-konu temelli yönelimi ile ilk sırada yer almaktadır. S-4, B-1, S-5 için de bu yönelimden söz etmek yerinde olacaktır. S-2 ve S-6 kodlu katılımcıların pedagojik inançlarının yöneliminin geçiş bölgesinde olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında öğrenen merkezli-beceri temelli yaklaşıma yönelimi en yakın kişi olarak S-1 kodlu katılımcı bulunduğu görülmektedir. PİSÖ' den aldıkları puanlamanın dağılımına ait verilere dayanarak S-7 ve B-2 kodlu katılımcıların araştırmanın dışında tutularak, S-1, S-2, S-3, S-4, S-5, S-6 ve B-1 kodlu katılımcılara ait veriler ile araştırmaya devam edilecektir.



Şekil 5.2: Toplam PİSÖ Puanları

Çizelge 5.1, Şekil 5.1 ve Şekil 5.2’de ki veriler göz önüne alındığında öğretmenlerin pedagojik inançlarının yönelimleri S-3 kodlu katılımcının spektrumdaki öğretmen merkezli yöneliminin (negatif) önemli ölçüde olduğu görülmektedir. S-5, B-1 ve S-4 öğretmen merkezli yönelimleri olduğu, S-2 ve S-6 kodlu katılımcıların geçiş bölgesinde oldukları ve S-1 kodlu katılımcının sahip olduğu pedagojik inanç yöneliminin öğrenen merkezli (pozitif) olduğu sonucuna gidilmektedir. Ancak araştırmacı, katılımcıların pedagojik inançlarının yönelimlerini belirlemek için kullandığı PİSÖ ölçeğinden elde edilen verileri güçlendirip desteklemeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda katılımcıların sahip oldukları pedagojik inançlarının metaforik akıl yürütme ölçeği ile farklı boyutlarda incelemeye çalışmaktadır. Metaforların kişilerin zihnindeki gizil bilgileri ortaya çıkarabilmek için kullanılabilir en iyi zihinsel araçlar olduğu düşünüldüğünden araştırma sorusuna farklı bir bakış kazandırması beklenmektedir.

Metaforik akıl yürütme ölçeği nicel ve nitel olmak üzere iki şekilde veri sağlamaktadır. Birinci sayfa 20 maddeden oluşan 4’lü likert tipi bir ölçektir. Bu sayfa araştırma için nicel bir veri sunmaktadır. Her madde üçlü dizge (öğrenci-okul-öğretmen) içermektedir. Öğretmenlerden bu 20 adet üçlü dizgeyi kendi öğrenme ve öğretmeye yönelik fikirlerini ne kadar yansıttığını puanlamaları istenmektedir. Bu üçlü metaforik dizgelerin bir kısmı öğretmen-merkezli öğretimsel perspektifi, bir kısmı ise öğrenen-merkezli öğretimsel bakış açısını yansıtmaktadır. Bu ölçek için analizin ilk aşamasını, öğrenen ve öğretmen merkezli olmak üzere her maddede bulunan üçlü metafor dizgesi için kategorilendirme oluşturmaktadır. İkinci sayfa bu ölçekte yer alan 20 adet üçlü dizge içeren metaforlardan kendilerini en iyi yansıttığını düşündükleri favori metaforu seçip nedenini açıklamaları, ayrıca ölçekte yer alan 20 adet üçlü dizgeden oluşan metaforlara sınıf içi pratiklerini yansıtmaları beklenen üçlü dizge içeren bir metafor daha oluşturup nedenini açıklamaları istenmektedir.

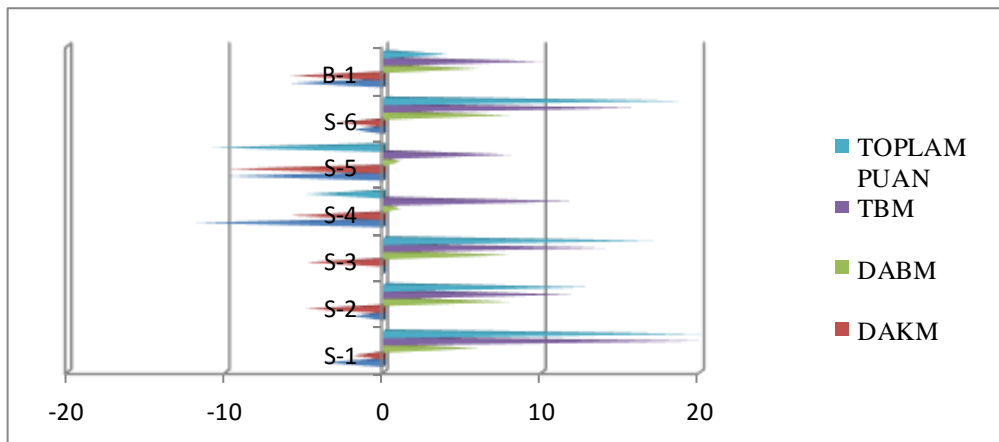
MAYÖ’ nün nicel veri elde etmemizi sağlayacak ilk bölümünde katılımcı öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye ait inançlarının yönelimlerini belirleme bağlamında dört farklı birbirini dışlayan bölge oluşturulmuştur. Bunlar daha öğretmen-merkezli (konu-merkezli) pedagojik inanç eğilimlerinden, daha öğrenen-merkezli (beceri-merkezli) inanç eğilimlerine doğru bir dizgeyi içerir. Açıklamak gerekirse, Çizelge 5.2’ de yer alan “pedagojik inançlar eğilimleri” kendi içinde “Tam

Konu-Merkezli (TKM)”, “Daha Az Konu-Merkezli (DAKM)”, “Daha Az Beceri-Merkezli (DABM)” ve son olarak “Tam Beceri-Merkezli (TBM)” şeklinde bölgelere ayrılmıştır. Ayrıca veriler baz alınarak, katılımcı öğretmenlerin MAYÖ’ den elde ettikleri toplam puan verilmiştir. Bu bağlamda MAYÖ’ den elde edilen niceliksel veriler Çizelge 5.2’de gösterilmiştir.

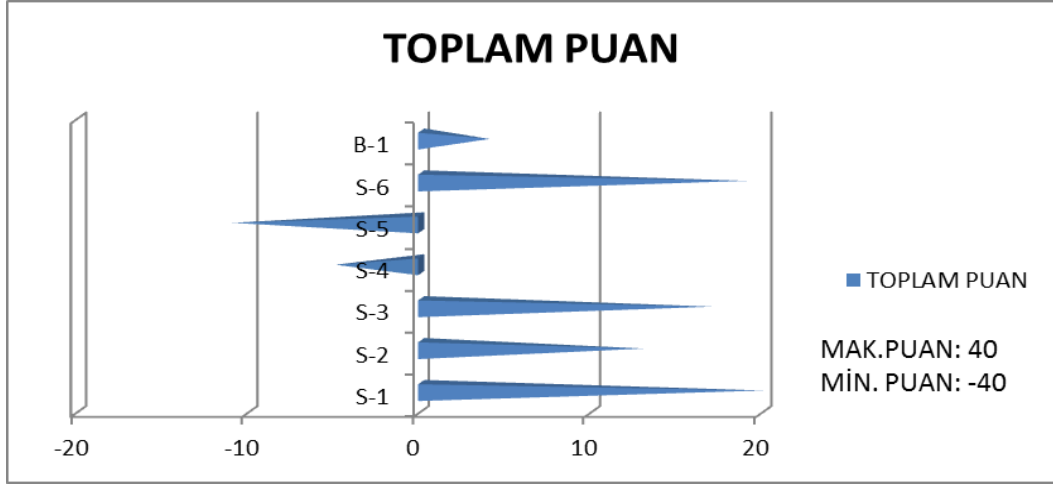
Çizelge 5.2: Katılımcı öğretmenlerin MAYÖ Puanları

Katılımcı öğretmenler	TKM	DAKM	DABM	TKM	TOPLAM PUAN
S-1	-4	-2	6	20	20
S-2	-2	-5	8	12	13
S-3	0	-5	8	14	17
S-4	-12	-6	1	12	-5
S-5	-10	-10	1	8	-11
S-6	-2	-3	8	16	19
B-1	-6	-6	6	10	4

Çizelge 5.2 genel olarak değerlendirildiğinde her bir katılımcı öğretmene ait MAYÖ analizi sürecinde oluşturulan bölgelere ait puanlama yapılmıştır. MAYÖ toplam puanları katılımcı öğretmenlerin pedagojik (öğrenme-öğretme) inançlarının yönelimi ile ilgili bir eğilim sunarak katılımcı öğretmenlerin sahip olduğu inançlar ile ilgili bir adım daha ileriye dönük öngörü sağlamıştır. MAYÖ’ den elde edilecek puanların ranjı (aralığı) [-40, +40] olarak belirlenmiştir. Bu aralık göz önünde bulundurulduğunda bazı öğretmenlerin daha öğretmen-merkezli inanç sistemine eğilimleri olduğu daha net görülmektedir.



Şekil 5.3: Katılımcı Öğretmenlerin MAYÖ Puan Dağılımları



Şekil 5.4: Katılımcı Öğretmenlerin MAYÖ Toplam Puanları

Genel olarak MAYÖ' den elde edilen veriler değerlendirildiğinde; S-4, S-5, B-1 kodlu katılımcıların PİSÖ' den elde edilen veriler sonucunda ulaşılan öğretmen merkezli inanç sistemi eğilimleri MAYÖ' den elde edilen veriler ile de devam etmektedir. S-6 kodlu katılımcı PİSÖ' den elde edilen verilerin sonucunda geçiş bölgesinde yer almaktaydı, MAYÖ' de geçiş bölgesi olmamasına karşın elde edilen verilere göre S-6 her iki inanç sistemine de eşit aralıkta bulunmaya devam etmektedir. PİSÖ' de geçiş bölgesinde yer alan S-2 kodlu katılımcı öğrenme-öğretmeye yönelik inanç sistemindeki yönelimi PİSÖ' den elde edilen verilerle geçiş bölgesinden öğretmen-merkezli eğilime doğru yönelim gözlenmiştir. S-1 kodlu katılımcı PİSÖ' den elde edilen verilere göre daha öğrenen-merkezli gözlenen eğilimi MAYÖ' den elde edilen verilerle devam etmektedir. S-3 kodlu katılımcı PİSÖ' den elde edilen veriler ile ulaşılan öğretmen merkezli yaklaşıma eğilimi MAYÖ ile elde edilen verilerle öğrenen-merkezli eğilime doğru yön değiştirmiştir. Söz konusu katılımcı öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançlarına yönelik eğilim bir önceki veri toplama aracı olan PİSÖ' den elde edilen verilerle karşılaştırılarak verilerin geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Bu bulgular katılımcıların pedagojik inançlarının eğilimlerine ait dağılımlarının sergilendiği Şekil 5.3'te gözlemlenebilir.

Çizelge 5.3'te katılımcı öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarını yansıtan seçtikleri favori metaforlarını ve oluşturmaları beklenen metaforlar verilmektedir. Bu ölçekten elde edilen verilere göre katılımcı öğretmenlerin ölçekte yer alan üçlü dizgeden oluşan metafor seçimleri S-3 ve S-1

için öğrenen-merkezli (pozitif/beceri merkezli) yönelimli, diğer tüm katılımcı öğretmenler için öğretmen-merkezli (negatif/konu merkezli) yönelim söz konusudur.

Katılımcı öğretmenlerden öğrenme ve öğretme inançlarının yansımada önemli olduğu düşünülen veriler için oluşturmaları beklenen metaforların analizine göre S-3, S-1 ve S-5 oluşturdıkları metaforlar öğrenen-merkezli (pozitif/beceri-merkezli) yönelimli, diğer katılımcı öğretmenlerin oluşturdıkları metaforların öğretmen-merkezli (negatif/konu-merkezli) yönelimli oldukları görülmektedir.



Çizelge 5.3: Katılımcıların Öğrenci-Okul-Öğretmen ilişkisini Karakterize Eden Metaforlar

Katılımcılar	Seçtikleri metaforlar (Öğrenci-OKUL- Öğretmen)/ölçekteki madde numarası/ pedagojik yönelimi (öğretmen- merkezli/öğrenen- merkezli)	Oluşturdukları metaforlar (Öğrenci-OKUL- Öğretmen)/pedagojik yönelimi(öğretmen- merkezli/öğrenen -merkezli)
S-1	Çocuk-AİLE- Ebeveyn/11/Öğrenen- merkezli	Arı- BAHÇE-Çiçek/Öğrenen - merkezli
S-2	Çiçek-BAHÇE- Bahçıvan/13/Öğretmen- merkezli	Mücevher-KUYUMCU DÜKKANI- Sarraf(Kuyumcu)/Öğretmen- merkezli
S-3	Kaşif-DOĞA- Pusula/17/Öğrenen- merkezli	İnci Tanesi-KALP- Sevgi/Öğrenen-merkezli
S-4	Çömlekçi Çamuru-Atölye- Çömlekçi/5/Öğretmen- merkezli	Tekerlek-AKS/BALATA SİSTEMİ-Fren/Öğretmen- merkezli
S-5	Ham madde-FABRİKA- İmalatçı/4/Öğretmen- merkezli	Çocuk-EV-Anne/Öğrenen- merkezli
S-6	Yarış atı- KOŞU ALANI- Jokey/3/Öğretme- merkezli	Yolcu-UÇAK-Pilot/Öğretmen- merkezli
B-1	Yarış atı- KOŞU ALANI- Jokey/3/Öğretme- merkezli	Hasta-REHBERLİK MERKEZİ-Rehber/Öğretmen- merkezli

S-1 kodlu katılımcı üçlü dizgelerden Çocuk-Aile-Ebeveyn metaforunu kendisinin öğrenme-öğretmeye yönelik favori metaforu olduğunu belirtmiş ve bu durumu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“İnsan yetiştirmenin temellerinden biri aileyse diğeri okul diye düşünürüm. Ailenin etkisiyle öğretmenin etkisinin çok fazla olduğunu gördüm öğrencilerimde ve bu etki olumlu-olumsuz öğrencinin hayatını etkiliyor. Aileden gelenleri kısmen okuldan gelen kazanım ve etkileri de kısmen kaybediyor. İkisnin etkisi de gelişim dönemlerinde, doğuştan itibaren sürüp şekillendiriyor” (S-1, Kadın).

S-1, bir öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini kazandığı iki farklı ortam olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan biri, S-1’e göre, öncelikli olarak aile, diğeri ise devamında okuldur. Öğrenenin bilişsel-duyuşsal gelişiminde öğretmenin, S-1’inde belirttiği üzere, en az aile kadar etkisi bulunmaktadır. Ancak S-1 bu etkinin her zaman olumlu bir şekilde ortaya çıkmadığını da savunmaktadır. S-1’in favori metaforunu açıklarken ortaya koyduğu ifadeler onun öğretmen-merkezli bir pedagojik algıya sahip olduğunu göstermektedir. Yorumlamak gerekirse, öğrenen biricik bir birey olmaktan çok, önce ailenin kültürel özellikleri çerçevesinde şekillenen, sonrasında ise bu şekillendirme ve biçimlendirme süreçleri okulda öğretime bırakılan bir bireydir. Dolayısıyla S-1’in, her ne kadar hem PİSÖ, hem de metafor seçiminde daha öğrenen-merkezli eğilime sahip olduğu düşünülse de, MAYÖ’de yaptığı açıklama S-1’in öğretmen-merkezli inançlara ait izler taşıdığını da göstermektedir.

Kendisini yansıttığını düşünerek oluşturduğu Arı-Bahçe-Çiçek üçlü dizgesini içeren metaforun nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır;

‘Öğrenci bahçeden yani okuldan bir çiçek yani öğretmenden aldığı özleri kendi bünyesinde bal yaparak yine insanların hizmetine sunar’(S-1,Kadın).

Öğrenciyi arı, okulu bahçe, öğretmeni çiçek ile özdeşleştirmektedir. Öğrenen (Arı) S-1’e göre kendi balını kendisi yapmaktadır. Pedagojik olarak düşünüldüğünde, bilgisini kendisi yapılandırabilmektedir. S-1’e göre, öğretmen çiçektir, yani arının (öğrenenin), bilgiyi yapılandırması ya da keşfetmesi (bal yapmak) için, polenleştirme süreçlerinde (öğrenme süreci) ona bilgi (bal özü, çiçek özü) sağlar. Başka bir deyişle öğretmen öğrenenin bilgiyi ve beceriyi kendisinin oluşturmasına izin verirken, aynı zamanda kendinin bilginin kaynağı rolünü ait inancını da korumakta ve bu metaforunda ifade etmektedir.

S-3 kodlu katılımcının öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarına ait üçlü dizge içeren Kaşif-Doğa-Pusula metaforunu seçerek nedenini aşağıda belirtildiği gibi açıklamıştır;

‘Öğrenciler her daim keşfedilecek kadar özel ve güzeldirler. Doğa el değmemiş en güzel ortam bence. Öğretmen tertemiz bir doğada elbette yol gösterici olarak çok kaşifler yetiştirebilir(S-3,Kadın).

Bu metafor ile okulu doğada el değmemiş güzel bir ortam olarak, öğretmenin rolünü pusula olarak öğrenciye yol gösterip yeni keşifler yapacak kaşif olarak yetiştiren kişi olarak belirlemektedir. Öğrenenlerin (kaşif) bireysel farklılıklarını gözeten bu farklılıkları ile özel oldukları algısını taşımaktadır. Öğretmen (pusula) S-3’ e göre öğrenene yön gösteren, hangi yoldan ilerleyeceğine yardım eden bir araç rolündedir. Bu bağlamda S-3 PİSÖ’ de öğretmen merkezli eğilime sahip görünmesine karşın seçtiği favori metaforuna göre pedagojik inanç yöneliminin öğrenen-merkezli (pozitif) yönde olduğu görülmektedir.

S-3 kendisini yansıttığını düşünerek oluşturması beklenen üçlü dizgeden oluşan İnci Tanesi-Kalp-Sevgi metaforunun aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

‘Sevgiyle başlar tüm güzellikler ve başarılar. Öğretmen olarak sevgiyle yola çıkarsak karşılaşacağımız en az zararlı aşılır bence. Sevgi, en özel yerde gelişir, olgunlaşır ve değer katar karşımızdakine. Kalp bu işin merkezidir. Vicdana dokunabildiğimiz en özel noktadır. Biz ancak en değerli inci tanelerine sevgimizle ulaşabiliriz’(S-3,Kadın).

S-3, okulu (kalp) bilginin üretildiği merkez olarak öğretmeni (sevgi) merkezdeki bilginin kaynağı olarak öğrenenlere (İnci Tanesi) etkileri şeklinde açıklamaktadır. Öğrenenler üzerinde öğretmenin etkisinden bahsetmektedir. Sevgi olmazsa inci tanelerine ulaşamayacağını bunun merkezi olarak ta kalbi göstermektedir. Katılımcının olumlu görünen ifadelerinin katılımcının öğrencinin var olmasını, aktif olabilmesini, öğretmen ve okula bağlı olduğu öğrenciyi pasif olarak göstermesi ile pedagojik inancının yönelimini öğretmen merkezli (negatif) eğilimine ait izler olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcının seçtiği ve oluşturduğu metaforların analizi sonucunda sahip olduğu pedagojik inancının seçtiği metafor ile öğrenen merkezli yönelimli ancak sınıf içi pratiklerini yansıttığını düşünerek oluşturduğu metafor ile öğretmen merkezli (negatif) yönelim görülmektedir. Bu bağlamda S-3 sahip olduğu pedagojik inançların sınıf içi pratiklerine farklı şekilde yansıdığı pratikte daha öğretmen-merkezli (negatif) eğilimde olduğu gözlenmektedir.

S-2 kodlu katılımcı üçlü dizge içeren favori metaforu olarak Çiçek-Bahçe-Bahçıvan metaforunu seçerek nedenini aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

‘Okul birbirinden farklı çiçeklerin aynı ortamda yetiştirildiği bir bahçe gibidir. Öğretmen bir bahçıvan misali, tüm çiçeklere(çocuklara)titizlikle

yaklaşabilmeli. Nasıl ki bütün çiçekler; boy, renk, şekil, koku açısından birbirinden farklıdır. Su, ısı, ışık miktarı yönünden farklı oranlarda ihtiyaçları varsa, bahçıvan bunların hepsinin farkında olup her çiçeğin gereksinimini ayrı ayrı değerlendirip bakımlarını hassasiyetle yapıyorsa, tıpkı bunun gibi bir öğretmende aynı toprakta farklı tohumlar taşıyan çiçekleri çok iyi tanıyıp onlara göre yetiştirme çabası içinde olması gerekir'(S-2,Erkek).

S-2' ye göre okul birçok bireysel farklılığa sahip öğrenenin olduğu ortamdır. Öğretmenin rolü tüm öğrenenlerin (çiçek) bireysel farklılıklarını dikkate alarak uyguladığı öğrenme ortamı sağlamaktır. Ancak öğrenenin bireysel farklılıklarına göre hareket eden bir öğretmen rolü ifade ediliyorsa da merkezde ve belirleyici olarak öğretmenin olduğu öğrencinin pasif olarak yer aldığı bu süreçte sahip olunan pedagojik inancın yöneliminin öğretmen-merkezli (negatif) eğiliminde olduğu gözlenmektedir.

Katılımcıdan kendisini yansıtmayı beklenerek oluşturulması istenen üçlü dizge içeren 'Mücevher-Kuyumcu Dükkânı- Sarraf (Kuyumcu)' metaforunun nedenini aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

'Her öğrenci çok çok özeldir, her şeyden önce bir insandır, bir can taşımaktadır. Kendisine özgü hayalleri, düşünceleri ve duyguları vardır. Dolayısıyla her bir öğrenci adeta işlenmesi gereken bir mücevhere benzetilmektedir. Mücevheri işleyen kişi çok hassas ölçülerle çalışmalı, elindeki malzemenin kıymetinin farkında olarak ince işçilik ortaya koyabilmelidir. Bir atasözünde de 'Altının kıymetini sarraf bilir' denildiği gibi, öğrencinin bireysel ve kişilik gelişiminin, değerini öğretmenden daha iyi bilecek ikinci bir şahıs yoktur herhalde. Okul burada içinde değişik kıymetli eşyaları, takıları, koleksiyonluk incileri, barındıran bir mekândır. Mücevherin ya da altının işlenmesi, altın suyuna batırılıp altın haline gelme süreci ise, çocuğun okuldaki öğrenme sürecini temsil etmektedir' (S-2,Erkek).

S-2' ye göre okul (kuyumcu dükkânı) değerli eşyaları barındıran bir yer olarak, öğrenene (mücevher) değer veren bakış açısıyla yaklaşan öğretmen (sarraf/kuyumcu) rolü ile olumlu ifadeler içeren zihinsel algı ile öğretmenin öğrenciyi yönettiği, şekillendirdiği, öğrenme sürecini öğretmenin işleterek aktif olduğundan bahsetmektedir. Bu öğrenme sürecindeki öğrenenin pasif katılımcı olduğunu anlatmaktadır. Öğretmenin öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini iyi bilen ve bunu gözeterek öğrenme sürecini yapılandıran rolü ile öğretmen-merkezli (negatif) eğilim görülmektedir. Katılımcının PİSÖ' den elde edilen verilere göre sahip olduğu pedagojik inancının yönelimi geçiş bölgesinden seçtiği ve oluşturduğu metaforların

analizi sonucunda öğretmen-merkezli (negatif) eğilime doğru yön almakta olduğu gözlemlenmiştir.

S-4 kodlu katılımcı, üçlü dizgelerden öğrenme-öğretmeye yönelik inancını yansıtmaması beklenen favori metaforunu, Çömlekçi çamuru-Atölye-Çömlekçi olarak seçmiş ve nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır;

‘Her ne kadar öğrenci öğretmenin ellerine bırakılmadan önce terbiye, davranış, kişilik vb. açılardan belli bir aşamaya kadar şekil almışsa da okul hayatı ile bambaşka bir açıdan, çevresinden de etkilenerek öğretmen tarafından şekil verilmektedir’(S-4,Kadın).

Öğrenenin (çömlekçi çamuru) ilk davranışsal, duyuşsal gelişiminin ailede gerçekleştiğini belirtmiş. Okulu bilişsel gelişimin ve sosyal etkileşiminde gerçekleştiği ve ailede ki gelişimin devamının gerçekleştiği ortam olarak değerlendiriyor. Öğrenenlerin öğretmen tarafından şekillendirildiği, öğrencinin pasif konumda yer aldığı bir bakış açısını yansıtmaktadır. Katılımcının seçtiği metafora ilişkin ifadesine göre sahip olduğu pedagojik inancının öğretmen-merkezli (negatif) yönelimi görülmektedir.

Katılımcıdan oluşturulması beklenen üçlü dizge içeren ‘Tekerlek-Aks/Balata Sistemi- Fren’ metaforunun nedenini;

‘Öğretmen öğrenciye yön veren, yanlış yöne giderse durdurması gerektiğini bilen, öngörülü davranarak tehlike oluşmadan durumu sonlandırabilen bir yapıda olmalıdır. Bir öğrencideki davranış bozukluğunun başlangıç aşamasında öğretmen tarafından fark edilmesi bunun tüm sınıfa yayılmadan önüne geçilmesini sağlayabilir. Frene basılmazsa sistem çalışmaz ve tekerlek durmaz. Bu yüzden de öğretmen fren görevini yerine getirerek sanki kaza oluşmasını engellemek istercesine frene basmalı, sistem çalışmalı(sistem okul içi etkileşim-rehberlik servisi-görüşmeler) ve böylece tekerlek aynı yönde ilerlemeyi durdurmalıdır’(S-4,Kadın).

S-4, öğretmeni (fren) bilginin aktarılmasında, yapılandırılmasında, öğrenme sürecine yön veren, yürüten rolü ile açıklamıştır. Okul (Aks/Balata Sistemi) ve öğrenenlerin (tekerlek) öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesinin öğretmene bağımlı olduğunu düşünmektedir. Yorumlamak gerekirse, öğretmenin aktif olarak yürüttüğü, öğrenciyi öğretimsel süreçte istediği yöne doğru hareket ettiren öğrencinin pasif olarak katıldığını savunmaktadır. PİSÖ’ den elde edilen veriler ile aynı doğrultuda sahip olduğu öğrenme-öğretmeye yönelik inanç yönelimi öğretmen-merkezli eğiliminde gözlenmeye devam etmektedir.

S-5 kodlu katılımcı favori metaforu olarak seçtiği üçlü dizgelerden ‘Ham madde-Fabrika-İmalatçı’ nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır;

‘Çocuğu illa bir şeye benzetmek zorunda kalırsak; tabi ki bu el değmemiş ham madde olur. Çünkü o katkısız ve doğaldır. Okula başlayan çocuk, fabrikaya yeni gelen hammadde gibi işlenir, yeni şeklini alır. Öğretmenler, önüne gelen bu cevheri en iyi şekilde biçimlendirir’

(S-5,Kadın).

S-5’e göre okul (Fabrika) öğrenenlere (ham maddeleri) öğretmenler(imalatçı) aracılığıyla bilgi yükler, yetiştirir, biçimlendirir. Öğretmen öğrenenlerin bireysel farklılıklarını görmezden gelerek farklı yaklaşımlara yer vermeden öğrenme-öğretme süreçlerini gerçekleştirir. Öğrenenlerin öğretimsel süreçlere bilginin pasif alıcısı olarak katıldığını düşünmektedir. Bu metaforu seçerek katılımcı öğretmenin pedagojik inancının yöneliminin öğretmen-merkezli (negatif) eğilimde olduğu görülmektedir.

S-5, kendisini yansıtmayı beklenen üçlü dizge içeren, Çocuk-Ev-Anne (baba) metaforunu oluşturarak nedeninin aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

‘Bana göre öğrenci-okul-öğretmen ilişkisi çocuk-ev-anne(baba) metaforu ile ilişkilendirilmelidir. Öğretmen öğrenciyi anne(baba) gibi benimsemelidir. Anne çocuğu için elinden gelenin en iyisini yapar, düşünür, korur ya da korunma yollarını öğretir. Çocuk okulunu evi gibi görmeli. Evindeki rahatı, huzuru hissetmeli’(S-5,Kadın).

S-5’ e göre, öğrenenin (çocuk) bulunduğu ortamı, ortamdaki bireyleri kabullenmesi benimsemesinin önemli olduğunu açıklamıştır. Öğrenen, okulu (ev) yuvası olarak görüp kendini rahat ifade edebilmelidir. Annenin çocuğu için her şeyi planladığı bir aile ortamını savunmaktadır. Öğrenenin birey olarak kendisi ile ilgili süreçlerde karar verme işlevini onun adına başkasının (anne-baba) yürütmesinin doğru olduğu inancını taşımaktadır. S-5’ in sınıf içi pratiklerini yansıttığını düşündüğümüz metaforunda annenin belirleyici, koruyucu rolü ile öğretmenin rolünü açıklamaya çalışmaktadır. Oluşturulan metafor öğrencinin okula ilişkin olumlu duygular içinde olmasını, okul ortamının evi gibi huzurlu ve rahat olması gibi olumlu ifadeler içerse de öğretmenin aktif olduğu ortamda öğrencinin pasif olarak sürece dahil edildiği anlaşılmaktadır. Bu bakış açısını içeren ev –aile ortamına ilişkin algıya sahip S-5’ in pedagojik inancının yönelimi öğretmen merkezli (negatif) eğilimli olduğu

görülmektedir. PİSÖ verileri ile ulaşılan inanç eğilimi MAYÖ' den elde edilen verilerle aynı yönelimin öğretmen-merkezli eğiliminin devam ettiği gözlenmektedir.

S-6 ve B-1 kodlu katılımcıların favori metafor olarak üçlü dizgelerden Yarış atı-Koşu Alanı-Jockey metaforunu seçerek nedenini aşağıdaki gibi açıklamışlar;

S-6;

‘Öğrencilerimizin eşit ortam ve şartlarda öğrenim gördüğünü düşünmüyorum. Ama sınavlara girerek aynı sorulara cevap vermek zorunda kalıyorlar. Çok daha başarılı olabilecek öğrenciler sistem içinde kaybolabiliyorlar. Aynı şekilde öğretmenlerde çok farklı koşullarda ve imkanlarda çalışıyorlar’(S-6,Kadın).

S-6, öğrenenlerin (yarış atı) eğitim sistemi içerisinde eşit şartlarda öğrenim görmediklerini savunmuştur. Öğretmenlerin (jockey) eşit olmayan şartlarda öğrenenleri yetiştirmeye, bilgi yüklemeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğrenenlerin sınav zorunluluğu kaygısının onların öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini açıklamıştır. Bu metaforun nedenini yorumlamak gerekirse, S-6’ya göre eğitim sistemindeki zorunluluklar öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemektedir. Bu etkiler öğretmen ve öğrenen açısından olumsuz etkilere sahiptir. Ancak S-6 bu etkinin kaynağını dışsal olarak belirlese de öğretmenin bu süreçte öğretmeyi gerçekleştiren rolü ve öğrencinin bu sürecin pasif alıcısı olarak belirtmektedir. S-6’nın sahip olduğu bu inanç yönelimini öğretmen-merkezli eğilim olarak gözlenmektedir.

S-6, kendisini yansıtmamasını beklenen üçlü dizgelerden ‘ Yolcu-UÇAK-Pilot’ metaforunu oluşturarak nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır;

‘Öğrencilerin ne yapmak istediklerine, ilgilerine, yeteneklerine göre öğrencilerin seçimlerini özgürce yaptıkları bir öğrenim sistemi isterim. Okulun bu durumda öğrencilere gerekli ortamı sunmasını, öğretmenlerin öğrencilere gerekli yerlerde yol gösterdiği rehber olduğu bir sistem isterim’(S-6,Kadın)

Öğrencinin gideceği yer konusunda mutlak belirleyici ve yönlendirici olarak öğretmen rolü ile sahip olunan pedagojik inancın yönelimi öğretmen merkezli (negatif) eğilimli olduğu görülmektedir. PİSÖ verilerinden elde edilen öğrenme-öğretme inancının eğilimi geçiş bölgesinde yer alan S-6’nın MAYÖ’ den elde edilen verilerle sahip olduğu pedagojik inancının eğilimi öğretmen-merkezli eğilime doğru yöneldiği gözlenmektedir.

B-1 kodlu katılımcının oluşturduğu metaforun ‘Hasta-Rehberlik Merkezi-Rehber’ nedenini aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

‘Çocuklar ortaokula geldiklerinde davranış problemi göstermekteler. Kendilerini ilkokulda düşündükleri için öğrenmede de ilkokul davranışı sergiliyorlar. Bundan dolayı çocuklara önce ortaokula uyumu kazandırmalıyız. Ondan dolayı hasta gibi düşünüyorum. Rehberlik merkezi rehber öğretmenlerin daha fazla bulunduğu yerlerdir. Rehber öğretmenler çocuklara doğru davranışı kazandırmada daha etkilidir’(B-1,Kadın).

Öğrencilerin davranışlarını hasta olarak göstermekte bu davranışların düzelmesi ile ilgili rolü olan öğretmen algısı ile sahip olduğu pedagojik inancın yöneliminin öğretmen-merkezli (negatif) eğiliminde olduğu görülmektedir.

B-1; ‘Çocukların sürekli sınavlara tabi tutulmasından dolayı yarış atı gibi sürekli çalıştırılması’(B-1,Kadın).

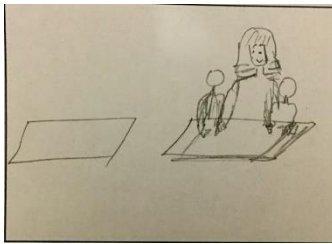
İki katılımcı öğretmenin de seçtiği metaforunda yazılı ifadeleri de dikkate alınarak yapılan analizde jokeyin isteği doğrultusunda yarış atına yön vermesi ve istediği yöne hareket etmesini sağlama rolü ile öğretmenin aktif olarak süreci yönlendirdiği ve öğrencinin bu doğrultuda hareket ettiği bir süreci açıklamaktadırlar. Bu metafora ilişkin algıya sahip olan öğretmenlerin pedagojik inanç yönelimleri öğretmen merkezli (öğretmen merkezli) eğiliminde oldukları görülmektedir.

Metaforik akıl yürütme ölçeğinden elde veriler ile katılımcı öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlarının yönelimlerini belirlemek istenmektedir. Bu verilerin analizi sonucunda katılımcılardan S-1 kodlu katılımcının sahip olduğu pedagojik inançlarının yöneliminin öğrenen merkezli (öğrenen merkezli) yönde olduğu görülmektedir. S-3 kodlu katılımcının seçtiği metafor analizi verilerine göre öğrenen merkezli (öğrenen merkezli) eğilimli olduğu ancak sınıf içi pratiklerini yansıttığını düşündüğümüz kendi oluşturduğu metafor ile öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bakış açısının yöneliminin öğretmen merkezli (öğretmen merkezli) eğilimde olduğu görülmektedir. Diğer tüm katılımcıların pedagojik inançlarının yönelimi öğretmen merkezli eğilimde olduğu görülmektedir. Pedagojik inanç sistemi ölçeği verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ile karşılaştırdığımızda katılımcıların öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin sahip oldukları düşünülen pedagojik inançlarının yapısını ortaya koyacak olan veriler S-1 kodlu katılımcı öğretmenin öğrenen merkezli yönde sahip olduğu pedagojik inançlarının yönelimi öğrenen merkezli yönde desteklemektedir. S-2 ve S-5 kodlu katılımcıların pedagojik inanç yönelimlerinin PİSÖ analizi sonuçlarına göre geçiş bölgesinde yer almaktaydı ancak MAYÖ analiz verileri sonucunda iki katılımcı öğretmen içinde öğretmen merkezli yönelime eğilim

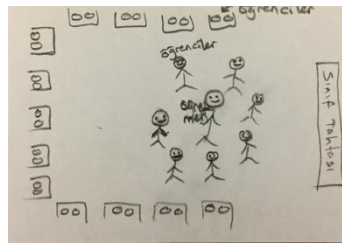
sonucuna gidilmiştir. Diğer katılımcı öğretmenler için PİSÖ analizi sonucunda ulaşılan sahip oldukları pedagojik inançlarının yönelimi öğretmen merkezli eğilim göstermekte olduğu eğilimi, MAYÖ analizi verilerinden elde edilen sonuçlar ile öğretmen merkezli eğilimde desteklenmektedir.

Araştırmacı çalışmada kullanılan iki ölçekteki verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguları desteklemek ve güçlendirmek için farklı bir veri toplama aracı daha kullanmayı seçmektedir. Pedagojik inanç sistemleri ölçeği ile elde edilen nicel verilerin analiz sonuçlarını, metaforik akıl yürütme ölçeği kullanılarak elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar ile karşılaştırmaya, ulaşılan verileri destekleyip, güçlendirmeye çalışmaktadır. İki ölçeğin analizi ile ulaşılan bulgular, öğretmen inançları ve zihinsel modeller testi ile elde edilen analiz sonuçları ile birleştirilerek güvenilirliğini artırma çabasına gidilmektedir.

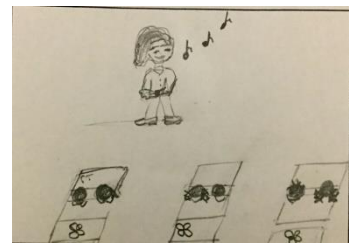
Öğretmen inançları ile zihinsel modeller testi nicel veriler sağlamaktadır. Bu test ile toplanan veriler ile tüm verileri güçlendirme amaçlanmaktadır. Bu veri toplama aracı üç kategoride boyutlandırılmıştır. Birinci boyut öğrenme ortamı, ikinci boyut öğrenme ortamında öğretmenin kendisi, son boyutu ise öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta kendilerini resmetmeleri istenmiştir. Sınıf ortamlarını kendi ve öğrenci eylemlerini resimlerine yansıtılmaları beklenmiştir. Çizdikleri resimde ne anlatmak istediklerini yazılı olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Bu test ile katılımcıların öğrenme ortamı-öğrenci- öğretmen algılarını ortaya çıkarmak hedeflenmektedir.



(a)



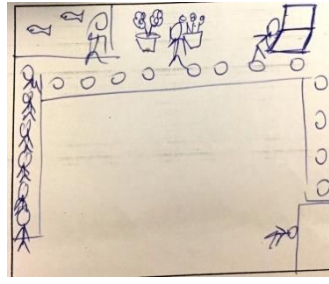
(b)



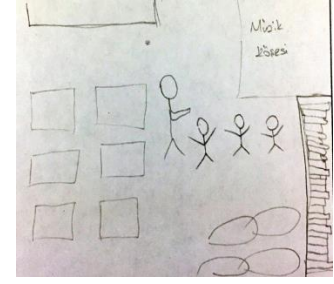
(c)



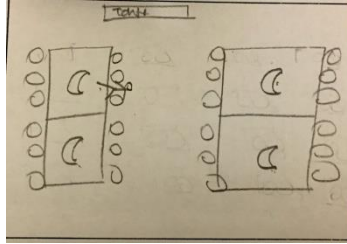
(d)



(e)



(f)



(g)

Şekil 5.5: Katılımcı Öğretmenlerin Zihinsel Modelleri

S-1 kodlu katılımcının çizimi Şekil (a)'da; birinci boyut olan öğrenme ortamı incelendiğinde öğrenci sıraları yan yana dizilmiş sınıfın merkezinde yer almaktadır. İkinci boyut olan öğretmen incelendiğinde öğretmenin öğrencilerin arasında olduğu onlarla beraber el ele öğrenme sürecini gerçekleştirdiği gözlenmektedir. Öğrenci boyutuna bakıldığında öğretmenin yanında beraberce hareket ettikleri görülmektedir. S-1' in çizimi için yapmış olduğu açıklama aşağıdaki gibidir;

‘Öğretmen öğrenci el ele öğreniyor. Çünkü öğretmen her öğrenciye mutlaka bir şey öğretir, ondan da mutlaka bir şey öğrenir’(S-1, Kadın).

S-1 ifadesine göre; öğretmen ve öğrencilerin birlikte sürdürdükleri karşılıklı öğrenmenin gerçekleştiği bir öğrenme sürecini modellemektedir. Çizim altındaki yazılı ifade ile birlikte analiz edildiğinde esnek yapıda, öğretmen ve öğrencinin birlikte yürüttüğü, karşılıklı öğrenmeye açık öğrenen merkezli yaklaşıma doğru yönelimli bir zihinsel modele sahip olduğu sonucuna gidilmiştir. S-1, PİSÖ ve MAYÖ’ den elde edilen verilerle öğrenme-öğretmeye yönelik inanç sistemindeki yönelimi öğretmen-merkezli izler taşısa da öğrenen-merkezli yaklaşıma olan inanç eğilimi ÖİZMT ile de desteklenmektedir.

S-2 kodlu katılımcının çizimi Şekil (b)'de ilk boyut olan öğrenme ortamı incelendiğinde, öğrenci sıralarının U şeklinde dizildiği, sınıf içerisinde öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri bir alanın sağlanmış olduğu görülmektedir. İkinci boyut olan öğretmen incelendiğinde, öğretmenin sınıfın merkezinde ayakta bir grup öğrenci

ile beraber hareket ettiği görülmektedir. Son boyut olan öğrenci incelendiğinde, bazı öğrencilerin oturup bazılarının sınıfın merkezinde ve halka oluşturdukları görülmektedir.

‘Öğretmen ve öğrenciler halka oluşturmuş sınıf içi eğitsel oyun oynuyorlar. Hem öğrenme hem de eğlenme amaçlanmıştır. Öğretmen burada çocukları oyunla ilgili yönlendirme rehberlik etme görevini görmektedir. Çocukların öğrenirken keyif almaları önemlidir, sınıf içerisinde uygun etkinlikler için yeterli oyun ve faaliyet alanı olmalıdır. Çocuklar kendilerini serbestçe ifade ediyorlar, arkadaşlarıyla neşeli bir şekilde oyun oynuyorlar’(S-2,Erkek).

S-2’ye göre öğretmen ve öğrenciler halka oluşturmuş sınıf içi eğitsel oyun oynayarak eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Öğretmenin rehber konumunda olduğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildiği bir sınıf ortamı anlaşılmaktadır. Çizim altındaki yazılı ifade ile birlikte analiz edildiğinde katılımcının rehberlik ettiği öğrencinin aktif olarak öğretimsel süreçlere katıldığı öğrenen merkezli yaklaşımın hâkim olduğu bir zihinsel modele sahip olduğu sonucuna gidilmiştir. PİSÖ den elde edilen verilerde S-1’in sahip olduğu öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının eğiliminin geçiş bölgesinde olduğu, MÖYÖ’ den elde edilen verilerle bu eğilim öğretmen-merkezli yaklaşıma ait izler göstermiştir. ÖİZMT’ den elde edilen verilerden anlaşıldığı üzere S-1’ in öğrenen-merkezli yaklaşıma ait inançlara da sahip olduğu ancak çeşitli nedenlerle öğretmen-merkezli yaklaşıma doğru bir eğilim ile gerçekleştirmekte olduğu görülmektedir.

S-3 kodlu katılımcının çiziminde Şekil (c)’de birinci boyut olan öğrenme ortamı incelendiğinde, öğrenci sıralarının arka arkaya dizildiği, sevimli bir ortam yaratılması amaçlanan çiçeklerin sıraların üzerine çizilmesinin dışında öğrenme ortamına ilişkin farklı bir detaya yer verilmemiştir. Öğretmen boyutu incelendiğinde, öğrencilerin önünde ve ayakta durduğu, dersi daha sevimli hale getirerek yürüttüğü görülmektedir. Son boyut olan öğrenci boyutu incelendiğinde, öğrencilerin oturdukları yerlerden öğretmeni dinledikleri görülmektedir.

‘Sınıfımda her duygunun paylaşılmasına özen gösteririm. İsterim ki mutsuzda çıksa evden çocuğum, onu mutsuz eden şeyden uzaklaşsın. Öğrenirken sıkılmasın. Sevgiyle baksın herkese. Sorumluluklarını öğrenirken, bilgiye ulaşırken kendisiyle ve çevresiyle barışık olsun’(S-3, Kadın).

S-3, öğrencileri sıkmadan, paylaşımın sağlandığı öğrenme ortamına eşlik etmekte oldukları görülmektedir. Çizim altındaki yazılı ifade ile analiz edildiğinde katılımcının katı kuralların olmadığı, sıkmadan, eğlenceli bir sınıf ortamında

öğrenme ve öğretme gerçekleştirmeye çalışırken öğretmenin merkezde yer aldığı, öğretimsel süreçleri yürüttüğü, belirleyici olarak öğretmenin yer aldığı öğretmen-merkezli yaklaşıma sahip bir zihinsel model sonucuna gidilmiştir.

S-4 kodlu katılımcının çizimi Şekil (d)'de ilk boyut olan öğrenme boyutu incelendiğinde öğrenci sıralarının arka arkaya dizildiği, öğretmen masasının sınıfın merkezinde yer almadığı, ciddi bir düzenin sınıf genelinde hakim olduğu, çok fazla detaya (panolar, grafikler haritalar, etkinlikler vb.) yer verilmiştir.

'Sınıf ortamım zaman zaman dağınık zaman zaman derli toplu bir sınıftır. Kişilik özelliğim yüzünden(detaycı olmak) bazen zor zamanlar yaşayabiliyorum. Aynı tip şeylerin bir arada olması, devamlılığı olan şeylerin arka arkaya gelmesi gibi konularda aşırı beklentiye sahip biriyim. Ama bunu sınıf ortamında uygulamak mümkün olmuyor. Çünkü farklı karakter ve kişilikte olan, farklı düzen ortamlarında büyümüş 35 öğrencinin bir arada aynı şeyi yapması haliyle zor oluyor. Bazı durumlarda dikkatlerini tek bir yöne toplamak mümkün olmuyor. Ama karmaşa içinde de olsak dikkatlerini çekebildiğim öğrencilerimin olması beni mutlu ederken, dikkati dağınık öğrencileri konuya dahil edememek beni üzüyor. Her iki duyguyu da yaşıyorum. Bazen ayrıntılara takılmak beni huzursuz ediyor. Belki bu kadar takılmasam daha farklı bir öğrenme ortamı oluşturabilirdim diye düşünüyorum'(S-4, Kadın).

S-4'ün çizimi ile ilgili açıklamaya göre de ayrıntıların ve düzenin çok önemli olduğu görülmektedir. İkinci boyut olan öğretmen incelendiğinde sınıfın önünde ve merkezde olduğu, öğrencilerden daha büyük olduğu, aktif olarak öğrenme sürecini gerçekleştirdiği görülmektedir. Son boyut olan öğrenci incelendiğinde pasif şekilde sırada oturup öğretmeni dinlediği görülmektedir. Çizim altındaki yazılı ifade ile birlikte analiz edildiğinde katılımcının merkezde olduğu, öğretmenin aktif olarak yürüttüğü, sınıf ortamının düzeni konusunda oldukça belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşıma sahip zihinsel modele sahip olduğu sonucuna gidilmiştir.

S-5 kodlu katılımcının çizimi Şekil (e)'de ilk boyut olan öğrenme ortamı incelendiğinde öğretmen masasının sınıfın merkezinde olmadığı kenarda bulunduğu, sıraların U şeklinde birbirlerini görecektir şekilde dizildiği, ev ortamında bulunabilecek obje ve materyallerin (akvaryum, bitki vb.) sınıfta bulunduğu, sınıfın ortasında öğrencilerin rahat hareket edebileceği yeterince boş alan bırakıldığı görülmektedir. İkinci boyut olan öğretmen incelendiğinde sınıfı gözlemleyen, kontrol eden yapı olarak yer almaktadır. Son boyut olan öğrenci incelendiğinde öğrencilerin bazılarının

oturduğu bazılarının ayakta olduğu, sınıfın farklı alanlarında faaliyetler yaptıkları görülmektedir.

‘Sınıf ortamında; evde bulunabilecek tüm obje ve materyaller bulunabilmeli. Çocukların ilgi ve dikkatlerinin hangi yönde geliştiği ile ilgili ilk gözlemleri (hayvan-bitki-teknoloji) ortamda tespit edilmeli. Çocuklara sorumluluklar aşılmalı; küçük hayvanların bakımı, bitki bakımı, temizlik ve korunması. Oturuş düzeni birbirini görece şekilde düzenlenmeli. Yeterince boş alan olmalı. Hareket alanı çok kısıtlanmamalı. Pano düzenlemeleri öğrenci sorumluluğuna verilmeli. Belirli gün ve haftalarla ilgili düzenleme ve temin edilecek çıktı belirli aralıklarla öğrenci sorumluluğunda olmalı(10 Kasım-m ile ilgili panoyu Ayşe düzenleyecek. Ama ister kendi çıktılarını alsın. İster görev dağılımı yapsın)’(S-5, Kadın).

Sınıfta bulunan materyal ve objelerin düzeni, bakımı ile ilgili süreçler öğrencilerin sorumluluğunda yürütülmektedir. Çizim altındaki açıklama ile analiz edildiğinde öğretmenin gözlemleri ve rehberliği eşliğinde gerçekleşen, öğrencinin aktif olduğu öğrenen-merkezli (beceri-merkezli) eğilime sahip zihinsel model olduğu görülmektedir. Ancak S-5’in inançlarına yönelik diğer veri kaynaklarından da(PİSÖ, MAYÖ) elde edilen bulgularla beraber değerlendirildiğinde

S-6 kodlu katılımcının çizimi Şekil (f)’ de ilk boyut olan öğrenme ortamı incelendiğinde öğrenci sıralarının tahtanın önünde arka arkaya dizildiği klasik sınıf ortamında, müzik köşesi ve kitaplık bölümlerinin olduğu ve öğrenciler tarafından rahat ulaşılabilir ve kullanılabilir şekilde düşünüldüğü görülmektedir. İkinci boyut olan öğretmen incelendiğinde öğretmenin sınıfın merkezinde yer almadığı görülmektedir.

‘Sınıf mevcudunun 20’yi geçmeyen bir sınıfta çocuklarla birlikte müzik yapabileceğimiz bir ortamın olmasını isterdim. Çocukların sınıfta büyük bir kitaplıklarının olmasını, istedikleri her an kitaplara ulaşabilmelerini isterdim. Çocukların okuldan eve mutsuz ve yorgun dönmelerindenense mutlu, huzurlu olarak gitmelerini isterim. Dersleri tek düze değil katılımlı olarak dinlemelerini isterim. Müzik dersinde çocuklarla beraber eğlenerek, oynayarak şarkı söylüyoruz. Kendimizi kısıtlamadan dersi mutlu olacağımız şekilde işliyoruz’(S-5, Kadın).

S-6’nın klasik yöntemlerden uzak anlayışla hareket ettiği, öğrencinin katılımını önemseyen aktif olması için gerekli şartları oluşturduğu görülmektedir. Son boyut olan öğrenci incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecine aktif katılan, özgür öğrenci modeli görülmektedir. Çizim altındaki açıklama ile beraber analiz edildiğinde katılımcının öğrenen merkezli yaklaşıma yakın zihinsel modele sahip olduğu sonucuna gidilmiştir. S-6’nın daha önce elde edilen verilere de dayanarak öğrenme-

öğretmeye yönelik inançları öğretmen-merkezli izler taşısa da öğrenen-merkezli yaklaşıma daha yakın olmaya çalıştığı gözlenmektedir.

B-1 kodlu katılımcının çizimi Şekil (g)'de ilk boyut olan öğrenme ortamı incelendiğinden, materyallerin öğrenciler tarafından kullanıldığı laboratuvar ortamında tahtanın önünde, iki grup şeklinde oturma düzeni görülmektedir. İkinci boyut olan öğretmen incelendiğinde; deney yapan öğrencilere rehberlik ettiği, sınıfın merkezinde yer almadığı görülmektedir. Son boyut olan öğrenci incelendiğinde, öğretmenin verdiği bilgiler eşliğinde oturdukları yerde gruplar halinde deney yapmakta oldukları görülmektedir.

'Her grup laboratuvarında kesilmiş böbrekleri incelerken ben masalarda dolaşıp her gruba bilgi verdim. Sonra aynı konuyu akıllı tahtadan izledik ve çocuklarla konuyu özetledik'(B-1, Kadın).

B-1'in açıklamasına göre öğretmen akıllı tahtayı kullanarak ders anlattığı, daha sonra akıllı tahtadan ilgili görselleri izleyip, katılımlı olarak konuyu özetledikleri belirtilmektedir. Çizim altında yazılı ifadelerle analiz edildiğinde katılımcının rehber rolünde olduğu, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı bir öğrenme ortamının varlığı gözlenmektedir. Ancak öğrenenlerin sınıf içi pratiklerine aktif olarak katılımını sağlamak tek başına yeterli görünmemektedir. B-1 bilginin kaynağı olarak kendini görmekte ve öğrencilere bilgi aktarımından da bahsetmektedir. Öğrenen merkezli bir eğilimin izleri görünse de daha önce elde edilen verilere de (PİSÖ, MAYÖ) dayanarak B-1'in öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin sahip olduğu inançların eğilimi öğretmen-merkezli (konu-merkezli) olduğu söylenebilir.

Çizelge 5.4'te birinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulguları daha net şekilde görebileceğimiz biçimde veriler sunulmuştur.

Çizelge 5.4: Katılımcı Öğretmenlerin Veri Kaynaklarına Göre Pedagojik İnanç Sistemlerinin Yönelimi

KATILIMCI ÖĞRETMENLER	PİSÖ	MAYÖ	ÖİZMT	PEDAGOJİK İNANÇ YÖNELİMİ
S-1	BM	BM \geq KM	BM \geq KM	BM
S-2	GB(KM=BM)	KM	KM	KM

S-3	KM	BM	KM	$KM \geq BM$
S-4	KM	KM	KM	KM
S-5	KM	KM	BM	$KM \geq BM$
S-6	GB(KM=BM)	KM	$BM \geq KM$	$BM \geq KM$
B-1	KM	KM	$KM \geq BM$	KM

(KM: Konu-merkezli(öğretmen-merkezli)/BM: Beceri merkezli(öğrenen-merkezli)/GB: Geçiş Bölgesi)

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin veri kaynaklarından (PİSÖ, MAYÖ, ÖİZMT) elde edilen verilerin analizi ile katılımcı öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik sahip oldukları düşünülen inanç sistemlerinin yapısı ve doğasının eğilimlerine yönelik ulaşılan bulgular Çizelge 5.4 'te daha net olarak verilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik sahip oldukları inançların öğretimsel süreçlerde karşılaşılan engellere yönelik yapılan atıfsal akıl yürütmeleri etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları öğretimsel engelleri tanımlayıp bunlara ilişkin atıfsal akıl yürütmelerinin boyutları incelenmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin atıfsal akıl yürütme boyutlarının sahip olduğu inançlar ile ilişkisine bakılmıştır. Bahsi edilen ilişkinin verileri ikinci ve üçüncü araştırma sorularının bulgularında sunulmaktadır.

5.2. Katılımcı Öğretmenlerin Öğrenen Merkezli Yaklaşımda Karşılaştıkları Engellere Yönelik Atıfsal Akıl Yürütmelerine İlişkin Bulgular(AS-2)

'Katılımcı öğretmenlerin öğrenen-merkezli yaklaşımda karşılaştıkları engellere yönelik atıfsal akıl yürütmelerinin boyutları neler olabilir?' Araştırmanın bu sorusuna ile katılımcı öğretmenlerin öğretimsel süreçlerde karşılaştıkları engellerin neler olduğu ve bu engellere ilişkin yaptıkları atıfsal akıl yürütmelerinin boyutlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yöntem kısmında da belirtildiği üzere ikinci araştırma sorusuna bulgularını elde edebilmek için engel-atıf ilişkisini görmemizi sağlayacak görüşme protokolü ile veriler toplanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin öğretimsel süreçlerde karşılaştıkları engellere yönelik yaptıkları atıfsal akıl yürütmelerinin boyutları, bariyer-atıf ilişkileri görüşme protokolü ile elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu veri toplama aracından elde edilen verilerle birinci araştırma sorusuna ait öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlarına yönelik elde edilen verilerin ilişkileri karşılaştırılarak öğretmenlerin karşılaştıkları engellere yönelik yaptıkları atıfların öğrenme-öğretmeye ilişkin sahip oldukları inançlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Engel-atıf ilişkisini sağlayacak veriler için uygulanan görüşme protokolünde ki sorular üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama ile öncelikle bir öğretmenlerin öğrenen-merkezli öğretimde karşılaştığı engelleri tanımlamaları beklenmektedir. İkinci aşamada tanımladıkları engel varsa bunun nedeni sorulmaktadır. Üçüncü aşamada ise bu engele neden olan kaynağın ne olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Öncelikle katılımcıların tanımladıkları engel-atıflar kodlanarak analiz gerçekleştirilmiştir. Daha sonra her katılımcının belirlediği engel-atıfların boyutları araştırma açısından oldukça önemli veriler sunmuştur. Söz konusu atıfları yaparken kişinin içe ya da dışa doğru atıf yapması boyutu, bahsedilen atıfın geçici (değişken) ya da sürekliliği (sabit/kalıcı) boyutu ve kontrol edilebilir / edilemez olması boyutlarına göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Katılımcı öğretmenler görüşme sırasında birçok engel tanımlamışlardır ve bunlara yönelik atıfsal akıl yürütmelerini oluşturmuşlardır. Engeller iki kavramsal temada birleştirilmiştir. Teknik (öğretimsel) engeller, bağlamsal (yönetimsel) engeller (Çizelge 5.5, Çizelge 5.6, Çizelge 5.7, Çizelge 5.8, Çizelge 5.9, Çizelge 5.10, Çizelge 5.11). Kavramsal temalara ait alt kategoriler ve örnek kodlar her katılımcı öğretmen için sırasıyla Çizelge 5.5, Çizelge 5.6, Çizelge 5.7, Çizelge 5.8, Çizelge 5.9, Çizelge 5.10, Çizelge 5.11'de gösterilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin tanımladıkları teknik (öğretimsel) engeller karakterize edilirken S-3 ve S-5 kodlu katılımcı öğretmenlerin dışında diğer katılımcılar için üç farklı alt kategori oluşmuştur. Bunlar pedagojik problemler, sınıf yönetimi ile ilgili problemler ve ölçme-değerlendirme problemleri olarak karakterize edilmiştir. Bağlamsal (yönetimsel) engeller karakterize edilirken her katılımcı öğretmen için planlama-iş birliği, mesleki gelişim desteği, bölüm içi yönetim desteği ve öğretimsel ekipmanlar ile ilgili dört farklı alt kategori olarak ortaya çıkmıştır. S-3 ve S-5 kodlu

katılımcı öğretmenlerin tanımladıkları teknik (öğretimsel) engeller karakterize edilirken iki alt kategori oluşmuştur. Bunlar pedagojik problemler ve ölçme-değerlendirme problemleri olarak karakterize edilmiştir. S-3 ve S-5 kodlu katılımcılar sınıf yönetimini engel olarak tanımlamamakta, sınıf yönetimine ilişkin problemle karşılaşmadıklarını ifade etmektedirler. Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen veriler iki kavramsal tema üzerinden ve bunlara ait oluşan alt kategoriler ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Pedagojik problemler kendi içinde alan bilgisi ve pedagojik bilgi olarak iki alt kategoride incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin hepsi alan bilgisine ilişkin farklı şekillerde ifade ettikleri eğitim aldıkları süreçte uygulama eksikliği kodu ile belirtilen ortak engelden söz etmişlerdir. Bu engele yönelik yaptıkları atıfta da benzerlik göstermişlerdir. Katılımcıların birçoğu bu engeli dışa dönük geçici olmayan(sabit) ve kontrol edilemez bir engel olarak tanımlamışlardır. Bu verilere ilişkin S-1 kodlu katılımcı;

‘İlk başladığımda buluyordum ama şu anda bulmuyorum. Çünkü biliyorsun ki devamlı bir değişim oluyor. Eğitim değişimle devam edip gidiyor. Şu anda bulmuyorum. Ben bir de yapı olarak hiçbir şeyi yeterli görmeyen bir insan olduğum için devamlı yeniliğe açık biriyim. Sürekli bir araştırma halinde hiçbir şeyi yeterli bulmayan biriyim. Bu huyumdan kaynaklanıyor belki. Ben yeterli görmüyorum. Zaten insan kendini yeterli gördüğü anda bitmiştir yani. Görmüyorum yani’(S-1).

Açıklaması ile daha önceki veri toplama araçlarından elde edilen verilerde de gözlemlenen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sahip olduğu inancının öğrenen-merkezli eğiliminin yarattığı kendini geliştirmeye çalışmak, yenilikler üretmeye çabalamak mevcut durumla yetinmeyen bir yaklaşım sergilemektedir. Bu bağlamda S-1 tanımladığı engeli yaptığı atıf ile kendine dönük (içe) , geçici (değişken) ve kendi kontrolünde olduğunu belirtmektedir.

‘Meslek meslekte öğreniliyor. Her çocukla değişiyor. Eğitim-öğretim sistemi de biliyorsun durmadan değişiyor’(S-1).

S-1 pedagojik yeterliliğini meslekteki deneyim ile oluşturduğunu bu konuda karşılaştığı engelleri kendine özgü farklı yaklaşımlar kullanarak aştığını belirtmektedir. pedagoji (öğrenme-öğretme) alanı ile ilgili olarak karşılaştığı engelleri daha çok içe dönük ve kendi kontrolündeki geçici atıflar olarak tanımlamıştır. Öğrenenlerin gelişimsel özelliklerinden kaynaklanan algı problemi yaşadıklarını belirtmiştir.

'Bu çağ çocuklarında işte dediğim gibi algı dağınıklığı odaklanma sorunu. Çünkü çok fazla ilgi alanları var. Onları cezbeden çok fazla şey var. Ders onlara cazip gelmiyor onu bir sorumluluk olarak, yapmak zorundayım diye dinliyorlar. Ama siz sevimli hale getirirseniz, ilgisini çekecek hala getirirseniz o zaman topluyorsunuz(S-1).

'Herkesin katılımını sağlamazsanız işe yaramaz. Mesela on kişinin hazır bulunuşluğu var. Diğerlerinin de ilgisini çekerek bir daha ki etkinlikte de ben yapayım diyor. Malzemeyi ben getireyim diyor. Mesela orda bir sıkıntı yaşamıyorum. Malzeme getiriyorum dedim ya çoğu zaman onlara getirtiyorum'(S-1).

S-1'e göre öğrenme-öğretmeye yönelik süreçlere öğretmenin kontrolünde öğrenenlerin de dâhil olması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenenlerin öğretimsel süreçlere aktif katılımı ile birçok engeli aşmaya çalışırken daha çok öğrenenlerin sahip olduğu pedagojik inançların. S-1, çoğunlukla öğreneni merkeze alan beceri-temelli işletmeye çalışmaktadır. Öğrenenlerin öğrendiklerini gerçek yaşam ile ilişkilendirememesini ve bu durumun da onlardan kaynaklanan engeller oluşturduğunu düşünmektedir. Her ne kadar öğrenen-merkezli süreci işletmeye çalıştığını belirtse de alışılmış kendi pratikleri ve meslektaşlarının ve öğrenenlerin ısrarla konu-temelli (öğretmen-merkezli) yaklaşıma olan inançları onun da tam olarak öğrenen-merkezli pratiklerini etkilediği görülmektedir. S-1'in engel-atıf betimlemelerine ait veriler Çizelge 5.5'te sunulmuştur.

'Gerçek hayattan kopuk, Bilgiyi kullanmayı bilmiyor. İşte onu ben mümkün olduğu kadar somutlaştırıyorum Mesela zorlanmayacağı bir şeyse yardımcı oluyorlar. O günkü etkinliğe de bağlı tamamen benimle beraberide gidiyor. Ama onlara da bir ucundan tutturuyorum. Ya da işte bir daha sen yap diyorum. Sen göster diyorum. Dokun diyorum mesela'(S-1)

Çizelge 5.5: S-1'in Engel-Atıf Betimlemeleri

TEKNİK (ÖĞRETİMSSEL)ENGELLER	BAĞLAMSAL(YÖNETİMSSEL) ENGELLER
<u>Pedagojik problemlerle karşılaşırım çünkü...</u>	<u>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşırım çünkü...</u>
<u>Alan bilgisi ile ilgili</u> Eğitim sistemindeki değişimin sürekliliği(EA1)	Öğretim programının yoğunluğu(EA15) Zaman yönetimi, uzayan konular(EA16)
<u>Pedagojik bilgi ile ilgili</u> Öğrenenlerin gelişimsel	

özelliklerindeki farklılık(EA2)
Öğrenenlerde dikkat eksikliği(EA3)
Öğrenenlerin öğrendiklerinin gerçek
yaşam ile ilişkilendirebilme
güçlüğü(EA4)
Öğretmenin pedagojik yeterliliği(EA5)
Öğrenenlerin pedagojik
inançları(EA6)
Zaman kısıtlılığı(EA7)
Demorolize olmuş öğrenenler(EA8)

**Sınıf yönetimi problemleri ile
karşılaşıyorum çünkü...**

Öğrenenlerin öğrenme ortamını
benimseyememesi(EA9)
Ailelerin sosyo-ekonomik
durumu(EA10)
Aile ilgisizliği(EA11)

**Ölçme ve değerlendirme
problemleri ile karşılaşıyorum
çünkü...**

Öğretmen –veli işbirliği azlığı ya da
yokluğu (EA12)
Öğretmenlerin pedagojik
inançları(EA13)
Ölçme ve değerlendirmede sistematik
ve rastgele hata yapma
zorunluluğu(OEA14)

**Mesleki gelişim desteği problemleri
ile karşılaşıyorum,çünkü...**

Yoğun çalışma süreleri(EA17)
Mesleki gelişim seminerlerinin
nicelik& niteliğinin yeterliliği(EA18)
Mesleki gelişim seminerlerinin pratiğe
yönelik olmaması(EA19)

**Bölüm içi yönetim desteği
problemleri ile karşılaşıyorum
çünkü...**

Hat tipi örgüt yapısı(EA20)
Öğretmenlerin idari yapıya taleplerini
iletmemesi(EA21)
Mesleki paylaşımın azlığı ya da
yokluğu(EA22)

**Öğretimsel ekipmanlarla ilgili
problemlerle karşılaşıyorum,
çünkü...**

Fiziki koşulların yetersizliği(EA23)
Öğretimsel teçhizatların korunup
saklanmaması(EA24)
Dersin pratik uygulamalarını
engelleyen öğrenci sayısı(sınıf
mevcudu)(EA25)
Yazılı basılı kaynak kullanımının
sınırlılığı(EA26)

(EA: Engel-Atıf İlişkisi, OEA: Ortak Engel-Atıf İlişkisi)

S-1 için sınıfın yönetiminde oluşan engelleri öğrenenlerin buldukları öğrenme ortamına uyum sağlayıp benimseyebilmesi ile ilişkilendirmiştir. Bu engeli ise öğretmenin kişisel ve pedagojik yeterliliği ile aşabileceğini belirterek daha içe dönük, kontrol edilebilir ve geçici bir durum olarak atıfta bulunmuştur.

‘Karşılaşıyorsunuz tabii ama ben sevgi ile. Çocuk seviyorsa sizi disiplinde olur, derste çalışır davranışlarına da dikkat eder diye düşünüyorum. Çocuk sizi sevecek neyi yapıp yapmaması gerektiğini bilecek. Bunu da öğretmenini tanıdıkça görüyor. Ama öğretmenini nasıl tanıyacak? Öğretmeni karşısında rol model olacak yani. Mükemmel olmaz kimse ama mükemmel rolü yapacak. Ağzından çıkan kelimelere dikkat edecek oturup kalkmasına dikkat edecek, Nerde yapıp yapmayacağına dikkat edecek. Çocuk bunu alıyor zaten. Öğretmenimiz bunu sever, bunu sevmez gibi. O kendi şekilleniyor. Söylemeye değil. Ben anlatmam onlar bilirler yani’(S-1).

S-1 burada da karışık atıfsal akıl yürütme gerçekleştirmiştir. Çizelge 5.5’te görüldüğü üzere hem içe dönük (daha kontrol edilebilir, geçici olan) hem de dışa dönük (daha az kontrol edilebilir, geçici olmayan) atıflar yapmıştır. Sınıfın yönetimine ilişkin olarak birçok engeli aşabildiğini ancak öğrenenlerin ailelerinden kaynaklanan problemlerde ailenin ilgisizliği, sosyo-ekonomik durumu, yaşanan problemi kabul etmemeleri konusunda güçlük çektiğini belirterek daha dışa dönük, geçici olmayan, kontrol edilemez atıflar da bulunmuştur.

‘Ben mesleğimde çok karşılaşmıyorum. Bir sınıfta üç, beş, on öğrenci varsa, bende bir öğrenci var baş edemediğim. O da aileden kaynaklı. Araştırdım çocuğun abisi de ablası da aynı. Ailenin, yapısı bozuk. O çocuğu düzeltmedim. Çünkü aile desteği yok’(S-1).

S-1 ölçme değerlendirme konusunda hem içe dönük hem dışa dönük atıflarda bulunmuştur. Daha yenilikçi yaklaşımları da önemseyen süreci değerlendirmeye çalışan, ancak geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından da uzaklaşamayan bir eğilimi görmekteyiz. Bu konuda da karşılaştığı engellerin kaynağı olarak öğrenenlerin ailesine yönelik atıflar yapmaktadır.

‘Zaten öğrenciyi bir şekilde tanıdıktan sonra biliyorsunuz. Mesela şunu bile biliyorum. Bu soruyu bu yapar, şu yapamaz diye. Ondan önce sınıftaki performansları, eskiden performans ödevleri verilirdi ben onları sınıfta yaptırırdım mesela. Bu bir değerlendirmemdir. Değerlendirme ölçeklerini çok fazla kullanamıyoruz. Sınıfta sınıf içi performans değerlendirme çok yaparım o haftalık değerlendirme yaparım. Ne yaparım sorularla, şunla, bunla. Bazen

sözel bazen yazılı, test ,karma bunu yaparım. Soru cevap çok kullanıyoruz. Orda da ortaya çıkıyor. Çocuğun gözünden bile anlıyorsun yani. Yazılılarımız var bence olmalı da. Ödevlerde görüyorum' (S-1).

S-1'in bağlamsal (yönetimsel) engellere yönelik daha dışsal, sürekli ve kontrol edilemez olabilecek bir şekilde atıflar yapmıştır. Çünkü bu kavramsal temada oluşabilecek engeller onun kontrolünün dışındadır ya da çok az kontrolündedir. Yine de bu temada bölüm içi yönetim destek ile ilgili alt kategoride oluşabilecek birçok engelin çözümünün yine de öğretmende olduğunu inancını savunmaktadır. Her ne kadar yönetimsel engeller dışsal olarak görünse de S-1 daha çok kontrol edebileceği engellerin kaynağını belirleme noktasında daha içsel atıflar yapmıştır.

'Her olanağı istediğinizde sağlıyorlar. Mesela ben bir tiyatro yapmak istediğimde ellerinden geleni yapıyorlar. Alt kadrodakiler dâhil, idareciler. Biz yapmak isteyelim her türlü desteği veriyorlar'(S-1).

'Danışmanlık eğitimi ile ilgili bir seminerdi işte. Anlatıyor, anlatıyor. Okuyor oradan bana. Ben onu zaten doldururken açıp tekrar bakacağım. Senin bana verdiğin ekstra bir bilgi yok Orada ki şablonları okuyorsun bana. Bunun bana bir faydası yok ki. Sen ne yapabilirsin benim için? Siz bana nasıl yardımcı olursunuz? Farklı yöntemler istiyor insan. İşte böyle daha iyi anlıyoruz. Bu bizi sıktı'(S-1).

'Meslektaşlarımızla paylaşım konusunda destek alamayabiliyoruz'(S-1).

'Fiziki ortama gelemim. İşte o kalabalıktan dolayı fiziki ortamda zaten oynayamıyorsunuz? Ben oynamak isterim mesela u düzeninde yapmak isterim. Bu çok etkili ben kullandım bunu. Köyde kullandım bunu üstelik inanabiliyor musun? Üstelik birleştirilmiş sınıfta kullandım. Ve çok etkili olduğunu gördüm. Yani ortamı kendinize göre düzenleyemiyorsunuz. Mesela ben bir köşe oluşturmak isterim nedir? Serbest köşe, ne bileyim? Kitapların açık olduğu bir alan isterim mesela. İşte o materyalleri koyduğumuz bir alan isterim. Çocuk boş zamanında gitsin orda dokunsun uğraşsın'(S-1).

S-1'in açıklamalarında görüldüğü üzere hem kendi kontrolünün dışında hem az da olsa kontrol edebileceği engelleri tanımlamakta ve bu engellere yönelik içsel ve dışsal atıflar da bulunmuştur. Her durumda kendi adına yapılabilecek bir nokta aradığını içsel yönelimler görmekteyiz.

S-2 kodlu katılımcı öğretmen her iki kavramsal temada da daha çok kontrol edebileceği pedagojik-öğretimsel engellerle ilgili hem de daha kontrolünün dışındaki yönetimsel engellerle ilgili problemlere yönelik atıfları ciddi derecede dışsallık taşımaktadır.

‘Üniversite eğitimi teorik düzeyde kalıyor. Çalışma hayatına başladıktan sonra deneyim ve tecrübe ile, deneyimli öğretmen arkadaşların aktarımları ile, kendimizi geliştirmek adına yaptığımız okumalar ile bu açığı kapatmaya çalışıyoruz’(S-2).

S-2, kendisinin pedagojik ya da öğretimsel problemlerinin tamamının dışsal kaynaklı durumlarda açıklamaktadır. S-2’nin engel-atıf betimlemelerine ait veriler Çizelge 5.6’da sunulmuştur.

Çizelge 5.6: S-2’nin Engel-Atıf Betimlemeleri

TEKNİK (ÖĞRETİMSEL)ENGELLER	BAĞLAMSAL(YÖNETİMSEL) ENGELLER
<p><u>Pedagojik problemlerle karşılaşıyorum çünkü...</u> <u>Alan bilgisi ile ilgili</u> Uygulama zamanının yetersizliği(OEA1) <u>Pedagojik bilgi ile ilgili</u> Aşırı sınıf mevcudu(EA2) Öğrenenlerde Dikkat Dağınıklığı(EA3)</p>	<p><u>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Öğretim programının yoğunluğu(OEA7) Öğrenenlerin gelişimsel özelliklerine bağlı dikkat sürelerinin kısıtlılığı(OEA8) Öğrenenlerde davranış problemlerinin işleyişi engellemesi(EA9)</p>
<p><u>Sınıf yönetimi problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Sınıf mevcudunun fazlalığı(EA4) Öğrenenlerin ders İşleyişini engelleyici davranışları(EA5)</p>	<p><u>Mesleki gelişim desteği problemleri ile karşılaşıyorum,çünkü...</u> Yoğun çalışma süreleri(OEA10) Kurumun imkanlarının yetersizliği(EA11) Meslektaşların mesleki tükenmişliği(EA12) Öğretmenlerin pedagojik inançları(EA13) Mesleki motivasyonu düşürücü yaklaşımlar(EA14)</p>
<p><u>Ölçme ve değerlendirme problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Öğretmenin pedagojik inançları(EA6)</p>	<p><u>Bölüm içi yönetim desteği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Hat tipi örgüt yapısı(EA15) İş yükünün fazla olması(EA16)</p>
-----	<p><u>Öğretimsel ekipmanlarla ilgili problemlerle karşılaşıyorum,çünkü...</u> Fiziki koşulların yetersizliği(EA17) Dersin pratik uygulamalarını engelleyen öğrenci sayısı- sınıf mevcudu(EA18) Öğretimsel teçhizatların sınırlılığı(EA19)</p>

(EA: Engel-Atıf İlişkisi, OEA: Ortak Engel-Atıf İlişkisi)

S-2, pedagojik bilgiye ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı engelleri kendisinin dışında değerlendirmektedir. Sınıfın aşırı kalabalık olması, öğrenenlerde ki dikkat dağınıklığı olarak tanımladığı engellere kontrolünün dışında, sürekli ve dışsal durum olarak atıf yapmaktadır. Bu yaklaşımı sınıf yönetimi ile ilgili karşılaştığı engelleri tanımlarken de sergilemektedir. Öğrenenlerin dersin işleyişini engelleyici davranışlarının kaynağını da sınıfın kalabalık olmasına yönelik kendinin dışında kontrol edilemeyen, sürekli ve dışsal atıfla değerlendirmektedir.

‘Dersin işleyişinde aksaklıklara sebep oluyor. Ders esnasında davranış bozuklukları oluyor. Çocuklar kendi aralarında konuşmaya başlıyorlar. Diğer arkadaşlarının da dikkati dağılıyor. Sınıfın kalabalık olmasından kaynaklanıyor’(S-2).

Ölçme ve değerlendirmede sınıf içerisinde öğrenenleri gözlemine ağırlık vermekte süreci bütün olarak değerlendirmeye önem vermekte olduğunu belirtmiştir. Burada daha içsel, geçici, kontrol edilebilir bir duruma atıfta bulunmuştur.

‘Özellikle sınıfta gözlemliyorum. Bunun haricinde belli aralıklarda seviyelerine uygun işlediğimiz konulardan testler yapıyorum. Öğrencinin derse katılımı, test sonucu ve gözlemlerimin sonucunda değerlendiriyorum’(S-2).

‘Değerlendirme kavramlarını kullanırken tereddüt yaşıyoruz. Çocuğun beynindeki bilgi seviyesini ölçmeye çalışıyoruz ve bu çok zor. Vicdanen kendimizi çok sorguluyoruz’(S-2).

S-2’nin yönetimsel (bağlamsal) engellere yönelik atıfları Çizelge 5.6’da görüldüğü üzere tamamen dışsal kaynaklı durumlarla açıklamaktadır. Öğretim programlarının yoğunluğu, iş yükünün fazla olması, yoğun çalışma süreleri, öğretimsel teçhizatların sınırlılığı gibi engellere dışsal olarak sürekli ve kontrol edilemeyen durumlar olarak değerlendirmiştir.

‘Yönetimdeki arkadaşların uygun görmediği şeyler olabiliyor, iş yükü olarak görebiliyor, bazen okulun imkânları yeterli gelmiyor. Motivasyonu düşürücü konuşmalar ile engel olabiliyor’(S-2).

Katılımcı öğretmenlerin engel-atıf ilişkisini görmemizi sağlayan verilerden elde edilen bulgulara ilişkin S-2'nin öğrenen-merkezli yaklaşımda engellerle karşılaştığında bunları çoğu zaman dışarı atıflar yaparak çözmeye çalışmakta olduğunu görüyoruz.

S-3 kodlu katılımcının engel-atıf betimlemelerine ilişkin veriler analiz edildiğinde pedagojik ya da öğretimsel problemleri tanımlarken hem içe dönük hem dışa dönük atıflarda bulunduğunu görmekteyiz. Konu-temelli pedagojik alan bilgisine yönelik engeli tanımlarken kendi adına daha içsel, geçici ve kontrol edilebilir bir durum olarak açıklamıştır.

'Şimdi teoride biliyorsunuz ama uygulamaya geçince ikilem yaşadım ve çok zordu. Ama sonra işin içine girince çocukları tanıyınca artık yettiğimi fark ettim. Alan bilgisi ile ilgili uygulamada eksiklik yaşadım'(S-3).

Çizelge 5.7: S-3'ün Engel-Atıf Betimlemeleri

TEKNİK (ÖĞRETİMSEL)ENGELLER	BAĞLAMSAL(YÖNETİMSEL)ENGELLER
<p><u>Pedagojik problemlerle karşılaşıyorum çünkü...</u> <u>Alan bilgisi ile ilgili</u></p> <p>Uygulama Alanları arasındaki tutarsızlık(EA1) Teori –pratik ikilemi(EA2) Uygulama zamanının yetersizliği(EA3) Zaman yönetimi(kısıtlılığı)(EA4) Okul içi zorunlu sorumluluklar(EA5) İstikrarsız eğitim sistemi(EA6) Yetersiz Uygulama Alanları//Yetersiz maddi alt yapı(EA7) Alan dışı ders yükümlülüğü(EA8) Uzayan ders süreleri (EA9)</p> <p><u>Pedagojik bilgi ile ilgili,</u></p> <p>Öğrenenlerin sosyo-demografik özellikleri(EA10) Öğrenenlerin Bireysel farklılıkları(EA11)</p>	<p><u>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u></p> <p>Öğretim programının yoğunluğu(OE14) Teori(ders planı)-pratik(sınıf içi uygulama) uyumsuzluğu(OE15) Öğretmenin pedagojik yeterliliği(OE16) Öğrenenlerin hazır bulunuşluğu(OE17) Zaman yönetimi(kısıtlılığı)(OE18)</p>
<u>Sınıf yönetimi ile ilgili,</u>	<u>Mesleki gelişim desteği problemleri ile</u>

-----	<u>karşılaşıyorum,çünkü...</u> Kişisel gelişim için zaman kısıtlılığı(E19) Mesleki tükenmişlik(mesleki motivasyonun düşmesi,yaş haddi)(E20)
<u>Ölçme ve değerlendirme problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Ölçmede sistematik ve rastgele hata zorunluluğu(OEA12) Öğrenenlerde bireysel farklılıklar(EA13) Öğrenenlerin sosyo-demografik özellikleri(EA10)	<u>Bölüm içi yönetim desteği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Hat tipi örgüt yapısı(E21) İdari mekanizmanın pedagojik ilgisizliği(E22) İdari yapının akademik olmayan iş yükü(OE23) Mesleki motivasyon düşüklüğü(E24) İdari yapının yetersiz akademik gelişim desteği (E25) İdari yapının negatif ayırıcı tutumları(26)
-----	<u>Öğretimsel ekipmanlarla ilgili problemlerle karşılaşıyorum,çünkü....</u> Kaynak içeriğinin yetersizliği(OE27) Alternatif kaynak kullanımının sınırlılığı(E28)
(EA: Engel-Atıf İlişkisi, OEA: Ortak Engel-Atıf İlişkisi)	

S-3'ün belirttiği üzere staj -uygulama yaptığı okul ile kendi öğretimsel süreçlerini gerçekleştirdiği uygulama alanı arasında ki tutarsızlık açısından ciddi derecede güçlük yaşadığını belirterek dışsal kontrol edilemeyen bir duruma atıfta bulunmaktadır. S-3'ün engel-atıf betimlemelerine ait veriler Çizelge5.7'de verilmiştir.

‘Okullarda staj olması gerekiyor. Atanmadan önce en az yarım dönem staj olması gerekiyor. Son sınıfta staj yaptım ama Ankara da son derece iyi şartlara sahip bir okulda yaptım. En kötüsünü düşünerek yapmadık’(S-3).

Sahip olduğu pedagojik (öğrenme-öğretme) bilgiye yönelik engelleri tanımlarken gerçekçi bariyerlerle karşılaşmakta bunların kaynaklarını belirlerken hem dışsal hem de içsel atıflarla açıklamıştır. Bu engelleri okul içi zorunlu sorumluluklar, istikrarsız eğitim sistemi olarak tanımlarken daha dışa dönük atıflar yaparak tanımlamış. Eğitimde yaşanan öğrenen-merkezli yaklaşıma yönelik reforma ilişkin yaşanan

engelleri tanımlarken öğretmenin pedagojik yeterliliği ile açıklayarak daha içe yönelik kontrol edilebilir ve geçici bir süreçten bahsetmiştir.

‘Yaşadığım sıkıntının kaynağı okul eğitiminin sürekli bir şeylere yetişmek için ya da iş olsun diye yaptığımız dersler var. Okul eğitimi bir bakıma çok iyi ama uygulamaya dönük çok şey olmadığını düşünüyorum. Mesela ölçme-değerlendirme, teknoloji anlamında’(S-3).

‘Eğitim sisteminin boşlukları var. Bu tartışmalı bir konu. İstikrarlı bir eğitim sistemimiz olduğunu düşünmüyorum. Politikacılara, başa geçen yöneticilere göre değişen, yapboz tahtasına dönüşmüş bir eğitim sistemimiz var’(S-3)

‘Şu an ki eğitim sistemine göre öğrenci merkezli gibi görünse de bunu uygulamayı ne kadar gerçekleştirebiliyoruz ki? Çoğu zaman düz anlatım yöntemini kullanıyoruz. Yani çocukların uygulama alanları yok. Mesela şu an çalıştığımız okul ortamında derslikler sınıf ortamı mekân sabit. Atölyemiz yok, görsel sanatlar, müzik öğretmeni olmalı alanlarında uzman kişilerce verilmeli bu dersler, sınıf öğretmeni olarak bu alanlarda yeterli olamıyoruz. Bu dersleri diğer derslerdeki eksiklikleri tamamlamak için fırsat olarak görüyoruz. Çok bir şey yapamadığımız için bu dersleri okuma yazma becerilerini, dört işlem becerilerini geliştirmede kullanıyoruz’(S-3)

Ders içeriklerinin öğrenenler tarafından daha anlaşılır hale getirebilmek için farklı yöntem ve teknikleri kullanarak beceri-temelli süreçleri gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu konuda karşılaştığı engelleri tanımlarken dışsal atıflarda bulunmaktadır.

‘Ben kullanıyorum evet. Yani kullanmaya çalışıyorum. Ben kullanıyorum derken ekstra bir şey yaptığımı düşünmüyorum. Drama yöntemi, rol yapmayı çok kullanıyorum. Sınıf içinde mesela yarışmaları kendi çapımızda okul düzeyinde değil; hikâye yazma, akrostiş çalışması, şiir yazma, en güzel yazı yarışması gibi’(S-3)

‘Bütün çocuklar ailede önemsenen dinlenen çocuklar değil. Bu durum fazlası ile çocuklara da yansıyor. Şartlar eşit olmayınca çocuklarda aynı şartlar da başlayamıyorsunuz’(S-3)

S-3’ün sınıf yönetimine ilişkin belirttiği bir engel olmaması onun bu kavramı oldukça içselleştirip kendince farklı çözümler üretmesi ile ilişkilendirebiliriz. Sınıf ortamındaki üretken gürültünün öneminin farkında ve bu onun için engel olarak görülmemektedir. Aynı zamanda üretken olmayan sessizliği de bir o kadar ciddiye almaktadır. Aktif dinlemenin sağlanması için gerekli ortamı sağlamaya çalışmaktadır. Sınıf içerisinde yaşadığı problemleri iletişim anlamında sahip olduğu kişisel becerisini ciddi derecede sınıfa yansıtarak çözmeye odaklanmış olduğunu sınıf yönetimine yönelik algısını ortaya koyan açıklamalarından da görmekteyiz.

‘Dersimi anlatıp süremi bitirip gideyim diye düşünmem. Her meslekte çok iyi olanlar ve daha az iyi olanlar vardır bana göre. İnsanlarla iletişimimin iyi

olduğunu düşünürüm Bu yönümün mesleğimde benim için bir artı olduğunu düşünürüm’(S-3).

‘Bana göre sessiz sınıf ortamı en tehlikelisi. Çok yanıltıcı olabiliyor. Sessizce duran bir öğrenci beni hiç dinlemiyor aklı başka yerde olabilir o an ki durum sınıf kontrolü değil bana göre. Kızımın sınıfı çok gürültülü hareketli bir sınıftı. Bu sınıf ortamında kitap okumayı çok seven ,araştırma yapmayı seven ,fikrini rahat söyleyen çocuklar olabiliyor. Dışarıdan bu duruma alışık olmadığımız için farklı algılanabiliyor. Hoş görülüyor. Bazen çocuğun sessizce sizin takipçiniz olması önemli değil siz onlara ne kadar ulaşıyorsunuz o önemli’(S-3).

‘Sınıf yönetimi deyince öğrendiğin konuya dikkat çekebiliyor musun? öğrenci seni dinliyor mu? Sen onu dinliyor musun? Ya da konuşan birini hepimiz dinleyebiliyor muyuz? O sabrı gösterebiliyor muyuz?’(S-3).

Ölçme-değerlendirmeye ilişkin algısı süreci bütün olarak değerlendirmeye (formatif, süreçte gerçekleşen) yönelik olduğunu ancak geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından da tam olarak uzaklaşamadığını görmekteyiz.

‘Başarıda ölçüt tek bir şey olarak alınamaz. Genel olarak birçok şey birbirini etkiliyor. Beraber değerlendirmek gerekiyor’(S-3).

Planlama ve işbirliğine yönelik karşılaştığı engelleri tanımlarken hem içsel hem de dışsal atıflar yapmış mümkün olduğunca süreci kontrol edebilecek çözümler üretmeye çalışmıştır.

‘Sebebi ya ben iyi anlatamamış olabilirim, öğrenciler hazır olmamış olabilir’(S-3)

‘Yoğun müfredat olunca yetiştirmek çok zor’(S-3)

Yönetimsel engellerin alt kategorisini oluşturan mesleki gelişim, bölüm içi yönetim desteği, öğretimsel ekipmanlara yönelik karşılaştığı engelleri dışsal atıflarla sürekli, ve kendi kontrolünün dışında olduğunu açıklamıştır.

‘Maalesef katılamadım. Bunun sebebi benim ile ilgili sebeplerden kaynaklanıyor’(S-3)

‘20 yılı geçirdim. Daha erken bir zaman olsaydı yapmayı düşünürdüm yapamayacağımdan değil, iyi yapacağıma da inanırım ama belli bir zaman geçmiş artık emekliliğe yakınım. 3 çocuğumu topluma kazandırmak daha önemli diye düşündüm. O yüzden seminerlere pek katılmadım çok istememe rağmen’(S-3).

‘Fiziksel imkânlar ölçütünde mesela okuma saatini öğrencilerimle kütüphanede yapmak istiyorum. Ama okuldaki kütüphane işlevsel değil maalesef. Okulumuz çevrede donanımlı iyi bir okul olarak biliniyor. Girişte velilerin hoşuna gidebilecek görsellik sağlanmış. Ancak bir okulda kullanılabilecek bir kütüphanenin olmaması önemli bir kayıp bence’(S-3).

‘Bunun dışında fen laboratuvarına gitmek istiyorum anahtar yok, kim de olduğunu bilen yok, bir materyal aradığımda nerede olduğunu bilen yok’(S-3).

‘Çalıştığım okullarda şunu gördüm idareye daha yakın ya da idare ile uyum içerisinde olan arkadaşlar var. Gerçekten işlerini iyi yapıyorlar. Onlara saygı duyuyorum ama kenarda kalan öğretmenler de var. Aslında onlara da bazen fırsat verilmeli. İdarede öğretmenleri biz çocukları anlamak adına, yeteneklerini ortaya çıkarmak adına bazı teknikler kullanırız ya idare de bazen bazı sorumluluklar vermeli’(S-3).

‘Öğrenciye sorumluluğunu yerine getirmediğinde, nedenini sorduğunda öğrencide olması gereken olumlu bir davranış geliştirmeye çabalıyorsun sorumluluk duygusu veli çocuğumu neden rencide ettin diye karşıma geçebiliyor. Bunda rencide olacak bir durum yok. Burası bir okul ve ben bir öğretmenim’(S-3).

‘Kitap içerikleri hazırlanırken kesinlikle öğretmen görüşlerinin alınması gerekiyor, Bu konuda kitap yazan insanlar daha tecrübeli kişilerin için içine katılması gerekiyor’(S-3).

S-3’ün engel-atıf betimlerine ilişkin verileri özetlemek gerekirse karışık bir atıfsal akıl yürütme tipine sahip olduğunu öğrenen-merkezli yaklaşımda karşılaştığı engellere yönelik mümkün olduğunca içsel atıflar yaparak çözüm arayışı içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

S-4’ün engel-atıf ilişkilerine ait betimlemeler Çizelge 5.8’ de verilmiştir. Görüldüğü üzere analitik kodlar şeklinde alt kategorileri oluşturan engeller nicelleştirildiğinde toplamda 30 engel tanımlamıştır. S-4’ te diğer katılımcıların çoğu gibi alan bilgisine yönelik lisans eğitiminde uygulamaya yönelik eksikliği tanımlamıştır. Bu durumu kendi çabası ile mesleki deneyimi attıkça aşabildiğini belirtmiştir. Bu gelişimin sürekliliğinden bahsederek eğitim sisteminde gerçekleşen yeniliklere karşı olumlu bir tutum sergilemiştir. Uygulama yaptığı sınıfı benimseyememesi ve bu durumun kendini gerçekleştirilmesine engel olduğunu ifade etmiştir. Pedagojik alan bilgisine yönelik karşılaştığı engele yönelik kontrolünün dışında, sürekli bir durum olarak dışsal atıf yapmıştır.

‘Mesleğe ilk başladığımda yeterli bulmuyordum. Çünkü tecrübe eksikliğinden kaynaklı bir sürü şeyin üstesinden gelemediğimi düşündüm. Ama sonra tecrübe arttıkça yavaş yavaş üstesinden gelemediğim şeylerin üstesinden gelmeye başladığımı fark ettim. Bu süreç tamamlanmadı. Sürekli devam edecek bir süreç. Devam ettikçe ben her yeni gördüğüm üstesinden gelemediğim şeyin üstesinden gelmeyi zaman içinde öğrendim(S-4).

‘Uygulama alanında çok fazla tecrübe edinmediğimiz için. Hep bilgi olarak kazandık üniversitede. Üstelik o sınıf bize ait olmadığı için kendi sınıf öğretmenine ait olduğu için onun dâhilinde onun istediği şekilde davranmak zorunda kaldık. Kendi istediğimiz gibi kendimize ait bir sınıfımız gibi davranmadığımız için yetersiz kaldı. Sadece gözlemci olarak arada sıra uygulama yaparak’(S-4).

Çizelge 5.8: S-4'ün Engel-Atf Betimlemeleri

TEKNİK (ÖĞRETİMSEL)ENGELLER	BAĞLAMSAL(YÖNETİMSEL) ENGELLER
<p><u>Pedagojik problemlerle karşılaşıyorum çünkü...</u> <u>Alan bilgisi ile ilgili</u> Deneyim eksikliği(EA1) Uygulama zamanının yetersizliği(EA2) Uygulama ortamını benimseyebilme//kendini gerçekleştiribilme kısıtlılığı (EA3)</p> <p><u>Pedagojik bilgi ile ilgili</u> Öğrenenlerin pedagojik yetersizlikleri(EA4)</p>	<p><u>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Öğretim programının yoğunluğu(EA11) Öğretim programına uygun davranma zorunluluğu(EA12) Ders planlamasının yaratıcılığa kısıtlılığı(EA13) Zaman yönetimi(kısıtlılığı) nedeni ile konu bütünlüğünü sağlayamamak(EA14) Öğretmenin pedagojik inançları(EA15)</p>
<p><u>Sınıf yönetimi problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Öğrenenlerden beklenen davranışı pekiştirmede tutarsızlık (EA5)</p>	<p><u>Mesleki gelişim desteği problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</u> Yoğun çalışma süreleri(OEA16) Mesleki gelişim desteğinin olmaması(EA17) Plansız ders yükümlülükleri(EA18) Mesleki gelişim desteği alabilmek için kendinden ödün vermek gerekliliği inancı(EA19)</p>
<p><u>Ölçme ve değerlendirme problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Öğrenenlerin ilgisizliği(EA6) Öğrenende bilginin kullanılabilirliği endişesi//öğrenenlerin pedagojik inançları(EA7) Öğretmenin pedagojik yeterliliği(EA8) Ölçmede sistematik ve rastgele hata yapma zorunluluğu(EA9) Öğrenenlerin özel problemleri(EA10)</p>	<p><u>Bölüm içi yönetim desteği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u> Hat tipi örgüt yapısı(EA20) Akademik gelişme desteğini alamama aşırı akademik olan & olmayan iş yükümlülüğü (EA21) Meslektaşların mesleki tükenmişliği(OEA22) İdari mekanizmanın mesleki gelişim ile ilgili yenilikler sunmaması(EA23) İdari mekanizmanın öğretmenin yaşadığı engeli aşmaya çalışmaması(EA24) idari yapının engellere yönelik empati kuramaması(EA25) Akademik bakış açısına sahip olmayan idari yapı(EA26) İdari yapının çözüm odaklı yaklaşıma sahip olmaması(EA27)</p>
	<p><u>Öğretimsel ekipmanlarla ilgili problemlerle karşılaşıyorum,</u></p>

cünkü...

Uygun sınıf mevcudu için yetersiz okul
ve öğretmen sayısı(EA28)
Dersin pratik uygulamalarını engelleyen
öğrenci sayısı- sınıf mevcudu(OEA29)
Yoğun sınıf mevcudu ile öğrenenlerle
iletişim eksikliği(EA30)

(EA: Engel-Atıf İlişkisi, OEA: Ortak Engel-Atıf İlişkisi)

S-4'e göre öğretimsel süreçlerde pedagojik bilgisine yönelik öğreneni merkeze alan bir süreç işletmeye çalışırken karşılaştığı engeli dışsal olarak yapmış bu durumu öğrenenlerin pedagojik yeterliliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Açıklamak gerekirse S-4 öğreneni merkeze aldığını düşünerek işlettiği süreçte doğal olduğu beklenen öğrenenin aktif olarak katılımı ile bilgiyi yapılandırmaya çalışmasını engel olarak tanımlamıştır.

'Çocukların seviyesine kolay indiğimi düşünüyorum. Çünkü çocukların seviyesine inmek biraz zor bir iş. Bir de bir şeyleri öğretirken hikayesel ve oyunsal özelliklerle bağlantı kurmayı çok seviyorum. Bir konuyu hikayeye çevirip ile bağlantı kurup önce hikaye anlatmayı sonra konuyu tamamlamaya çalışıyorum aklıma geldikçe(S-4,).

'Hikaye olduğu için çok fazla müdahale etmeye çalışıyorlar. Oda ister istemez algılamasında sorun olan öğrencinin daha çok kafası karışıyor. O da aslında şuna bağlı hikaye çok dikkatlerini çektiği için dahil oluyor. Benim hikayeyi sonuna kadar anlatmama engel oluyorlar. O da amacından çıkmış oluyor. Sadece bunda sorun yaşıyorum'(S-4).

Öğretimsel engellerin alt kategorilerinden birini oluşturan sınıf yönetimine ilişkin yaptığı açıklamasına göre S-4 sınıf yönetimini sağlamaya çalışırken kendi adına içsel atıfta bulunarak yaşadığı durumu kontrol edilebilir geçici bir süreç olarak tanımlamıştır. Sınıf yönetimi algısına yönelik önlemsel sınıf yönetimi modeli oluşturarak engellere çözüm üretmeye çalışmıştır.

'Çok fazla karşılaşıyorum. Onunda benden kaynaklandığını düşünüyorum. Tutarlı davranamıyorum. Koyduğum kuralları takip ediyorum. sert davranmam gereken yerde ben yumuşak davranıyorum. ve olay bitiyor'(S-4).

'Sınıf yönetimi değince aklıma şu geliyor. Katı kurallar olmadan sınıf içerisinde nasıl davranmaları gerektiğini onlara anlatabilmek. Onlar anlarsa eğer ders içerisinde onları uyarmak zorunda kalmadan kaliteli ders işleyebileceğimiz anlamına geliyor'(S-4).

Ölçme ve değerlendirme bağlamında da S-4 için karışık bir atıfsal akıl yürütme gerçekleştirdiğini görmekteyiz. Konu-merkezli değerlendirme pratiklerini farklı

yaklaşımlarla gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu durumda onun karşılaştığı engellere yönelik hem içe hem dışa dönük atıf yapmasına sebep olmuştur.

‘Test uyguluyorum. Sınıf içinde etkinlik yaparken tahtada yaptığımız etkinliklere hepsini kaldırıp uygulamaya çalışıyorum. Görsel malzemeleri çok fazla hazırlamaya çalışıyorum. Onlar ne kadar gözlerinin önünde olursa o kadar çok dikkatlerini çekiyor. Sınav esnasında kaynakları kaldırmıyorum. Belki kopya çekmek olabilir adı ama sonuç olarak onları kullanmayı akıl ediyorlar. Gözlerinin önündeki bir şeyi sınavla ilgili ya da testle ilgili bir kaynağa duvarda veya tahta da var olanları kullanmayı akıl edebiliyorsa o da önemli öğrenmiş oluyor’

‘Beklentilerimi genelde onlara göstererek öğretmeye çalışıyorum. Bir olay olduğunda sonuçlarının yaşayarak daha iyi öğrenilebileceğini düşünüyorum. Benzer olaylar oluşturmaya çalışıyorum. Sonunda ders çıkarabilecekleri olay oluşturmaya çalışıyorum. Bu olayın içine sokarak sonucunda ne gibi problemlerle karşılaşabilir ya da nasıl çözümleyebilir diye düşünmesini sağlamaya çalışıyorum. Özellikle sınıf içi problemle karşılaştığımızda bu duruma içine onu da katmaya çalışıyorum ki karşısındakinin duygularını da algılayabilsin ne yapması gerektiğini de düşünmek zorunda kalsın veya problemi oluşturan kendisi ise aynı problemi yaratmak için bir ortam daha oluşturasın’(S-4).

‘Öğrencinin ilgilenmemiş olması olabilir. Kullandığım yöntemlerden hiçbiri dikkatini çekmemiş olabilir. Belki rahatsızdır o an algılayamamış olabilir. Veya benim anlatım tarzımdan algılayamamış olabilir’(S-4)

Yönetimsel (bağlamsal) engellere ilişkin kendi dışında olan durumlara yönelik dışsal yöneylem göstermesi beklenmiştir. Açıklamalarına bakılarak bu beklentinin doğruluğu ispatlanmıştır. Mesleki gelişim desteği, bölüm içi yönetim destek ve öğretimsel ekipmanlara yönelik alt kategoride yer alan engelleri kontrol edemeyeceği sürekli ve dışa dönük atıflarla belirtmiştir.

‘Sınıf içerisinde yaşadığımız sıkıntıları bilmeleri gerekiyor aslında bazen sözel olarak söylesek bile yaşamadıkları için bazı durumları anlayamadıklarını düşünüyorum’(S-4).

Öğretmenlik yapan, öğretmenlerin içerisinde çıkmış bütün yaşanabilecek olumlu ya da olumsuz her şeyi öncesinden bilen ona göre yol çizen yöneticiler olmalıdır(S-4).

‘Devletin hazırladığı kitapların hiç birisini beğenmiyorum’(S-4).

‘Her öğrenciye ayrılan vakit her öğrenci ile yaptığın etkinlik her öğrenci ile yapacağın iletişim etkileşim süre olarak artıyor. O zaman daha yararlı sonuçlar çıkıyor. Ama öğrenci sayısı arttıkça verim düşüyor. Verim düştükçe de başarı elde edilemiyor’(S-4).

‘Çünkü her defasında eğitimle ilgili bir konuyu öğretmenlerin bildiği şeyi yeniden anlatmak ve bunu her sene yeniden yapmak kendini tekrarlamak çok gereksiz geliyor bana. Ama hem ilgimizi çekecek hem de eksik yönlerimizi tamamlayabilecek Bir şey olursa ve bize seçenekler sunulursa biz de hangi alanda yetersiz olduğumuzu düşünüyorsak o alanda çalışma yapmak imkanı verilirse daha aktif bir şekilde geçer’(S-4).

S-5’in öğrenen-merkezli yaklaşımda karşılaştığı öğretimsel (teknik) engellere ve bağlamsal (yönetimsel) engellere ilişkin yaptığı atıflar çoğunlukla dışsal yöneyleme belirtilmiştir. Öğretimsel (teknik) engellere yönelik iki alt kategori oluşmuştur. Bunlar pedagojik bilgiye yönelik ve ölçme değerlendirilmede karşılaştığı engellere ilişkin alt kategorilerdir. Sınıf yönetimini engel olarak tanımlamamıştır. Bu bağlamda diğer katılımcılardan ayrılmıştır. Pedagojik bilgiye yönelik engellere yaptığı atıfları lisans eğitiminde ki uygulamanın yetersizliği ile diğer katılımcılar gibi ortak bir engel-atıf betimlemesi yapmıştır. Bunu kontrolünün dışında dışsal atıfla açıklamıştır. S-5 kodlu katılımcıya ait engel-atıf betimlemeleri çizelge 5.9’da verilmiştir.

‘Aldığım eğitimi eğer ilk tecrübesiz yıllarıma ilk stajyer yıllarıma ya da ondan sonraki beş yıllık sürece eğer o süreci düşünecek olursam tabi ki yetersizdi kendi açımdan. Özellikle ilk görev yaptığım bölgeyi düşünecek olursam çok yetersiz kaldığımı hissettim bu anlamda daha iyi nasıl olurum uygulama tekniklerini daha iyi nasıl görürüm gibi sürekli tecrübeli arkadaşların sınıflarına gitmek zorunda kaldım.’(S-5).

‘Bunun kaynağı herhalde dört yıllık üniversite hayatımızda yeteri kadar bence staj gerçek yani aldığımız eğitimi gerçeğe dönüştürmekte tamam bilgiyi teknik olarak aldık ama pratiğe dönüştürürken bence kısa süreydi’(S-5).

‘Karşılaştığı öğrenciler arasındaki problem ya da öğrencinin bir şey sorması esnasında öğretmenin nasıl davranacağı bilmek çok önemli . Biz sudan çıkmış balık gibi göreve bir başladık diyorum ya vereceğimiz o anki tepkiler bile çok yanlış belki bu anlamda yetersizdik’(S-5).

Çizelge 5.9: S-5’in Engel-Atıf Betimlemeleri

TEKNİK (ÖĞRETİMSEL)ENGELLER	BAĞLAMSAL(YÖNETİMSEL)ENGELLER
<p><u>Pedagojik problemlerle karşılaşırım çünkü... Alan bilgisi ile ilgili</u></p>	<p><u>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşırım çünkü...</u></p>
<p>Deneyim eksikliği (EA1) Davranış değerlendirme yetisi geliştirme// Davranış karşısında doğru</p>	<p>Hazır planlamaya uyum sağlama zorluğu(EA6) Hazır ders planlarına hakim olma kısıtlılığı(EA7)</p>

tepki gösterebilme de güçlük (EA2)
Eğitim sistemindeki uygulama zamanı
yetersizliği (EA3)

Ders süresinin kısıtlılığı(EA8)
Öğrenmede Güçlük Yaşayan Öğrenenler
için ders süresinin kısıtlılığı(EA9)

Pedagojik bilgi ile ilgili

Öğrenenlerin özelliklerine bağlı farklı
yaklaşımlar geliştirme zorunluluğu(EA4)

Sınıf yönetimi ile ilgili,

Mesleki gelişim desteği problemleri ile karşılaşıyorum,çünkü...

Yoğun çalışma süreleri(EA10)
İş yükü fazlalığı(EA11)
Öğretmen –veli işbirliğinin yokluğu ya
da azlığı(EA12)

Ölçme ve değerlendirme problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...

Ölçmede sistematik ve rastgele hata
yapma zorunluluğu(OEA5)

Bölüm içi yönetim desteği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...

Hat tipi örgüt yapısı(EA13)
Meslektaşlarının pedagojik
inançları(EA14)

Öğretimsel ekipmanlarla ilgili problemlerle karşılaşıyorum,çünkü....

Teknoloji kullanımı yeterliliği(EA15)
Öğrenenlerin pedagojik inançları(EA16)
Ders kitaplarının İçeriğinin
yeterliliği(EA17)
Öğrenenlerin pedagojik inançları(EA18)
Öğrenenlerin teknoloji
bağımlılığı(EA19)
Öğrenenlerle iletişimde zaman
kısıtlılığı(EA20)

(EA: Engel-Atıf İlişkisi, OEA: Ortak Engel-Atıf İlişkisi)

S-5, öğrenen merkezli yaklaşımda karşılaştığı engelleri tanımlarken dışsal yöneylem içerisinde atıflarda bulunmuştur. Öğretmenin öğretimsel süreçlerde tamamen merkezde yer aldığı pratikleri açıklamıştır. Bu bağlamda birçok engel ona görünmez olunmuştur. Özetleyici ölçme ve değerlendirme de beraberinde S-5 için dışsal atıflar

getirmiştir. Ölçme deki nicel veriler S-5 için gerçek sorun haline gelmiştir. Bu durumu öğrenen için de sorun haline getirerek çözüm üretmeye teşvik etmiştir. Öğrenenlerin sınıfta öğretmenin sorduğu sorulara cevap vererek derse katılımını öğrenen-merkezli öğrenim için yeterli görmektedir.

‘Uygulayabildiğim uygulayabileceğim her türlü tekniği uyguluyorum yani özellikle şu fatih projesinden kaynaklanan akıllı tahtalarımız var işte ondan konu anlatımı olmadı çözümlü testler olmadı uygulamalar kazanım değerlendirme testleri olmadı dışardan çeşitli kaynaklardan edindiğimiz soruları yani çocuğun seviyesine uygun hatta seviyesinden biraz daha basit olarak kendi elimizden hazırladığımız yazılı öncesi yazılı sonrası yada sadece kazanımları değerlendirmek adı altında ön çalışmalar kesinlikle yapıyorum’(S-5).

‘Yani çok iyi bir çocuk gerçekten ondan yüksek bir performans beklediğim çocuk yazılılarımız olduğu için söylüyorum 90 aldığında sürekli çocuğuma şey söylerim 90 aldım deyip sevinme nerde 10 puanı kaybettim tabi ki tebrik ediyorum 90 çok güzel bir not ama 10 puanımı acaba nerde kaybettim’(S-5)

‘Genelde tabi ki öğrenci merkezli olmasını tercih ederim ama işte gün ne günü yeni bir üniteye hazırlık günü. Yeni bir konunun gerçekten önemli bir konunun günü ise tabi ki ben merkezliyim öğretmen merkezli ama ondan sonraki anlatımlar çalışmalar anlatımlar hazırlıklar tamamıyla öğrenci merkezli önce ben derse hazırlıklı geldiğimi hissettirip ben geldim öğretmen olarak sende öğrenci olarak bu sorumluluğu yapmak zorundasın. Senin artık sen hazırlanacaksın şeklinde çocukların hem hayata karşı sorumluluklarını aslında bugün bir şey değil. Çocukları geleceğe hazırlamak amaç o’(S-5).

S-5 sınıf yönetimini engel olarak tanımlamıştır. Açıklamalarından yola çıkarak sınıf yönetiminde aşırı bir kontrolün merkezinde yer almıştır. Önlemsel sınıf modeli betimleyerek bu konuda engel görmemiştir.

‘Ders ikinci planda önce eğitim sonra öğretim olduğu her yerde öğretim kendiliğinden gelir’ Kesinlikle sonra o disiplin zaten kendiliğinden geliyor’(S-5).

‘O zamanda öğretmen sınıftayken de çocuk sınıf düzenini bozacak herhangi bir harekette bulunmuyor. En çok sınıfta hani gürültü oluyor dediğimiz anlarımız var öğretmenler için öğretmenin hareketsiz olduğu öğretmenin gerçekten her şeyiyle pasif olduğu zamanlar bunu gerçekten söylüyorum öğretmenler dersini ayakta dolaşarak anlatmalı öğretmen çocukların kendisine bakmasını sağlamalı sana bakarken bir başkasıyla konuşmasını değil’(S-5).

‘Çocukların dikkati çekildiği sürece, sınıf yönetimi problemi o zaman kesinlikle olmuyor’(S-5).

Katılımcıların birinci kavramsal tema olan öğretimsel (teknik) engellerin yer aldığı bölümde daha çok içsel atıf yapmaları beklenmiştir. Ancak S-5 kodlu katılımcıdan

iki biçimde veri elde edilmiştir. Birincisi bu bölümle ilgili gerçekçi engeller sergilememiş çok az sayıda engeli tanımlamıştır. İkincisi tüm engellere kontrolünün dışında dışa dönük olarak atıfta bulunmuştur. Bağlamsal (yönetimsel) engellere ilişkin elde edilen veriler de çizelge 5.9’ da görüldüğü üzere az sayıda engel tanımlamış ve bunlara yönelik dışsal atıflarda bulunmuştur.

S-6 kodlu katılımcı öğretimsel (teknik) engeller ve yönetimsel (bağlamsal) engellere yaptığı atıf ilişkisine yönelik 35 engel-atıf ilişkisi belirtmiş. Tanımladığı engellere yönelik hem içsel hem de dışsal atıflar yapmıştır. Pedagojik problemlere yönelik diğer katılımcıların çoğu ile ortak olan teori-pratik ikilemi, uygulamada yetersizlik gibi engellere yönelik atıfta bulunurken kontrolünün dışında ve sürekli olan dışsal atıfta bulunmuştur. Öğrenme –öğretme süreçlerine ilişkin sınıf pratiklerinin yansımada öğrenen-merkezli yaklaşıma ait yönelimlere rağmen tam olarak öğretmen-merkezli yaklaşımdan uzaklaşmadığı da görünmektedir. Öğrenenlerin istekli bir şekilde aktif olarak katılabileceği öğrenme sürecinde çeşitli pedagojik engellerle tanımlamıştır. Bunlara yönelik hem içsel hem de dışsal atıflarda bulunmuştur.

‘Eğitimimizin eksikliği yeterli eğitim almamamız dan uygulamadaki eksiklikten kaynaklanıyor’(S-6).

‘Teknolojiden dolayı ailelerin ilgilerinden de dolayı. Birçok şeyde ön bilgileri var Ders esnasında konuyu işlerken mutlaka kendi hayatlarından örnekler verdim diye çalışıyorum konu eğer müsaitse yani kendi yaşamışlıklarından anılarından evde kardeşleri ile aileleri olanlardan mutlaka onlara anlatıyorum sıkılmadan anlatıyorum onları onlar için daha kalıcı oluyor. Tabi daha kalıcı oluyor onlar için ama tabi konu buna uygunsa. Mesela hayat bilgisini de bunu kullanabiliyorsun ama matematikte işlem yaparken orada materyaller kullanıyorum çarpma işlemi anlatıyorum ya da gruplara ayırmayı anlatıyorum materyal getiriyorum mesela makarna oluyor onların böyle kendilerinin yapabileceği şeyleri kullanmaya çalışıyorum konunun daha iyi anlaşılması için’(S-6).

‘En önemlisi çocuk tabi ki çocuğun istemesi lazım bazen çocuklar reddediyorlar. Dersi de dinlemek istemiyorlar yapmak da istemiyor. Materyal getirmiyorlar’(S-6).

‘Önce çocukların dikkatini çekmeye çalışıyorum onu ilginç hale getirmeye çalışıyorum onun için ondan sonra çocuk yapmak istiyor. Ama önce ilgisini çekmek gerekiyor. Çocuk çok önemli ama çocuğun dikkatini çekmek için bir şeyler yapmak gerekiyor’(S-6).

S-6 sınıf yönetimine ilişkin de öğrenenlerden kaynaklandığını düşündüğü birçok engel tanımlamıştır. Bu engelleri tanımlarken kendi kontrolünün dışında sürekli olan durumlara dışsal atıflarda bulunmuştur. Öğrenenlerin aktif olarak katılacağı süreçlerde sınıf yönetimine ilişkin engellerin yaşanılması beklenen bir durumdur. S-6' ya ait engel- atıf betimlemeleri Çizelge 5.10' da verilmiştir.

'Evet, çocukların düzenini sağlarken karşılaşıyorum sınıf yönetimi sorunları ile karşılaşıyorum'(S-6).

Çizelge 5.10: S-6'nın Engel-Atıf Betimlemeleri

TEKNİK (ÖĞRETİMSEL)ENGELLER	BAĞLAMSAL(YÖNETİMSEL) ENGELLER
<p><u>Pedagojik problemlerle karşılaşıyorum çünkü...</u></p> <p>Alan bilgisi ile ilgili</p> <p>Uygulama Alanında yetersizlik(EA1) Teori –pratik ikilemi(OEA2) Alan bilgisinde yetersizlik(EA3) Eğitim sistemindeki tutarsızlık(EA4) Mesleki deneyim yetersizliği(OEA5)</p> <p>Pedagojik bilgi ile ilgili</p> <p>Öğrenenlerin derse ilgisizliği(EA6)</p> <p><u>Sınıf yönetimi problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u></p> <p>Demoralize olmuş öğrenenler(OEA7) Öğrenenler ile ortak dil oluşturamaması (EA8) Öğrenenlerin pedagojik inançları(EA9) Sınıf ortamının bireysel farklılıklara göre uygun olmaması(EA10) Öğretmen-veli arasında ortak iletişim dili oluşturamama(EA11) Öğrenenlerin aşırı özgüveni Öğretmen –veli işbirliğinin azlığı ya da yokluğu(EA12)</p> <p><u>Ölçme ve değerlendirme problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u></p>	<p><u>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u></p> <p>Kesintili öğretimsel süreçler(EA15) Öğrenenlerin gelişim özellikler dikkat sürelerinin kısıtlılığı(OEA16) Sınıf düzensizliği –Zaman kısıtlılığı(EA17)</p> <p><u>Mesleki gelişim desteği problemleri ile karşılaşıyorum, çünkü...</u></p> <p>Yoğun çalışma süreleri(OEA18) Mesleki gelişim seminerlerinin pratiğe yönelik olmaması(EA19) Sınıfların kalabalık olması(EA20) Zaman kısıtlılığı(EA21) Eğitim sistemindeki eksiklikler (EA22)</p> <p><u>Bölüm içi yönetim desteği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u></p>

Öğrenenlerde yüksek özgüven –
saygısızlık sınır belirsizliği(E13)
Öğrenenlerin pedagojik
yeterlilikleri(OE14)

Hat tipi örgüt yapısı(EA24)
Mesleki etkileşimin azlığı ve
yokluğu(EA25)
İdari yapıda iletişimde eksiklik (EA26)
İdari yapının öğretmenler arasında
öğretmen merkezli ayrımcı
yaklaşımları(EA27)
İdari yapı ile olumsuz sosyometrik
ilişkiler(EA28)
Mesleki paylaşımın azlığı ve
yokluğu(EA29)
İdari yapının kişi ya da durumlara karşı
objektif yaklaşamaması(EA30)
İdari yapının mesleki gelişim için olanak
sağlamaması(EA23)

**Öğretimsel ekipmanlarla ilgili
problemlerle karşılaşıyorum,
çünkü...**

Kaynak yetersizliği(EA31)
Dersin pratik uygulamalarını engelleyen
öğrenci sayısı (sınıf mevcudu)(EA32)

(EA :Engel-Atıf İlişkisi, OEA: Ortak Engel-Atıf İlişkisi)

S-6 kodlu katılımcının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tanımlamalarından süreci bütün olarak değerlendirmeye çalıştığını biçimlendirmeye dayalı yaklaşımları kullanmaya çalışırken kontrol edemediği dışsal atıflar yaptığını görmekteyiz.

‘Hiçbir şey tek başına mesela matematik dersinde konuyu öğreniyor problemleri çözüyor onu tek başına değerlendirmiyorum hepsini iç içe alıyorum ben. Mesela Türkçedeki okuma düzeyi de benim için çok önemli okuduğunu anlatabilmesi de benim için çok önemli düzenli ödev yapması benim için önemli bunların hepsini beraber olarak değerlendiriyorum. Genel olarak bütün olarak değerlendirmeye çalışıyorum’(S-6).

‘Kendini ifade edebilmeli. Özgüvenden çok bahsettik ya tabi ki özgüvenleri olmalı kendisini ifade edebilmeli ama bu asla karşı tarafa saygısızlık yada rahatsız edecek boyutta olmamalı her şeyin aşırısı zararlı’(S-6).

S-6’ya göre yönetsel engellere yönelik birçok tanımlama yapmış bunları da beklenildiği üzere dışsal yöneylem ile gerçekleştirmiştir.

‘Öğretmenlik ne kadar bedenen olmasa da zihnen çok yoran bir meslek. Senin de dinlenmen gerek. bu şartlarda çalışma saatlerin de çok da fazla buna zamanın kalmıyor’(S-6).

‘İdare anlamında zaman zaman destekleniyoruz belki. Ama şu şekilde olmamalı Öğretmenleri karşılaştırıp bir yarış içine sokmamalı , Sanki bazılarının daha etkili öğretmenmiş, bazıları hiç çalışmıyormuş durumuna düşürmemeli yönetim’(S-6).

‘Aslında her şey etkili olabiliyor. Bazı kişilere daha yardımcı olurlarken bazılarımıza daha az yardımcı olabiliyorlar. Bu da özel hayatlarımızdaki duruşlarımızdan kaynaklanıyor’(S-6)

Ders kitaplarını ya da her hangi bir kaynağı yeterli bulmayıp farklılık yaratma algısına rağmen bilgiyi aktaran kaynak olarak kendini görmesi öğretmen-merkezli yaklaşıma olan eğilimine ait önemli bir bulgudur. Öğretimsel donanımların kısıtlılığına ilişkin de birçok kontrol edilemez, sürekli olan dışsal atıfta bulunmuştur. Uygulama konusunda sınıf pratiklerini olumsuz etkileyen sınıf mevcudu engelini tanımlayarak zamanın kısıtlılığı etkili ve kalıcı bir öğrenme için gerekli olması gereken öğrenen sayısını betimlemiştir.

‘Ders kitaplarını Yeterli bulmuyorum. Çocuklara birçok şeyi vermeyi amaçlıyor ama Bilgi olarak eksik kalıyor. Tamamlamaya çalışıyorum farklı şekilde şekil de. Ben anlatıyorum bazen farklı materyaller kullanıyorum.’(S-6).

‘Sınıf mevcudu 20 kişiyi geçmemeli 30 iyi bir sayı gibi geliyor ama zaten ders zamanını etkili kullanmak için, 40 dakikayı yeterince kullanabilmek için zaten 40 dakikanın tamamını kullanamıyorsun her öğrenciye zaman ayırmak her öğrenciye fırsat vermek için 20 öğrenci ideal bence’(S-6).

B-1 kodlu katılımcının engel-atıf betimlemelerine ait veriler çizelge 5.11’de verilmiştir.

Çizelge 5.11: B-1’in Engel-Atıf Betimlemeleri

TEKNİK (ÖĞRETİMSEL)ENGELLER	BAĞLAMSAL(YÖNETİMSEL) ENGELLER
<u>Pedagojik problemlerle karşılaşıyorum çünkü...</u>	<u>Planlama-öğretim-işbirliği problemleri ile karşılaşıyorum çünkü...</u>
<u>Alan bilgisi ile ilgili</u> Alan bilgisi yeterliliği(EA1) Üniversitede uygulamanın yeterliliği(EA2) Üniversite eğitiminde bireysel uygulama imkanının yokluğu(EA3) Mesleki deneyim yeterliliği(EA4)	Öğrenenlerin pedagojik yeterlilikleri Zaman yönetimi(kısıtlılığı)(EA15) Uygunsuz fiziki sınıf koşulları(EA16) Öğrenenlerin beslenme ve algı düzeyi ilişkisi(EA17) Öğrenenlerde dikkat eksikliği(E18) Etkili öğrenme-dikkat süresinin kısıtlılığı(EA19) Etkin olmayan gürültü (EA20)
<u>Pedagojik bilgi ile ilgili</u>	

Uygunsuz fiziki sınıf koşulları(EA5)
Pratik uygulamaları engelleyici sınıf
mevcudu(EA6)
Eğitim sistemindeki sınav kaygısı(EA7)
Öğretim programlarının
Yoğunluğu(EA8)
İdari yapının uygulamada akademik olan
eksiklikleri gidermek için çaba
göstermemesi(EA9)

**Sınıf yönetimi problemleri ile
karşılaşıyorum,çünkü...**

Kaynaştırma öğrencilerinin öğretimsel
süreçlerde uyum problemleri(EA10)
Öğretmen-veli işbirliğini azlığı ya da
yokluğu(EA11)
Öğrenenleri tanımak yeterli için
zamanın kısıtlılığı(EA12)

**Ölçme ve değerlendirme problemleri
ile karşılaşıyorum çünkü...**

Ölçmede sistematik ve rastgele hata
yapma zorunluluğu(EA13)
Öğrenenlerin pedagojik
yeterlilikleri(EA14)

**Mesleki gelişim desteği problemleri ile
karşılaşıyorum,çünkü...**

Mesleki gelişim çalışmalarının azlığı-
yokluğu(EA21)
Mesleki gelişim için uygun çalışma
ortamlarının yokluğu(EA22)
Zaman kısıtlılığı(EA23)

**Bölüm içi yönetim desteği problemleri
ile karşılaşıyorum çünkü...**

Hat tipi örgüt yapısı(EA24)
Çalışma ortamının fiziki şartlarının
uygunsuzluğu(EA25)
Akademik olan & olmayan iş
yükümlülüğü (EA26)
Meslektaşların mesleki
tükenmişliği(EA27)
Mesleki etkileşimin-paylaşımın azlığı
veya yokluğu(EA28)
İdari yapının ders dışı iş
yükümlülüğü(EA29)
İdari yapının alan dışı yüksek
beklentisi(EA30)
Meslektaşlarla kolektif çalışma azlığı ve
yokluğu(EA31)

**Öğretimsel ekipmanlarla ilgili
problemlerle
karşılaşıyorum,çünkü....**

Çalışmayan-yetersiz öğretimsel-
teknolojik araçlar(EA32)
Dersin pratik uygulamalarını engelleyen

kaynaştırma öğrenci varlığı -öğrenci
sayısı- sınıf mevcudu(EA33)
Öğretimsel teçhizatların
yoksunluğu(EA34)
Kaynak yetersizliği(EA35)

(EA: Engel-Atıf İlişkisi, OEA: Ortak Engel-Atıf İlişkisi)

B-1’ de öğretimsel (teknik) engellerde 14 engel-atıf betimlemesi yapmıştır. Öğrenen-merkezli süreçlerde karşılaştığı birçok engeli tanımlarken tamamen dışa dönük atıflarda bulunmuştur. B-1 öğreneni aktif olarak sürece dâhil etmeye çalışırken birçok engeli takılmaktadır. Bu engellere yönelik aşamadığı pek çok durumdan bahsetmiştir. Konu-temelli pedagojik alan bilgisini birçok katılımcı gibi ciddi bir engel oluşturduğunu belirtirken geçici olmayan, kontrol edilemeyen dışa dönük atıfta bulunmuştur. Bu engelin çözümüne yönelik çabaları tanımlarken kontrol edilebilir, geçici içe dönük olan nedensel atıfla açıklamaktadır. B-1’in sınıf içi pratiklerini yansıtan açıklamaları ile öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı yöntem ve tekniklere başvurarak dersi daha anlaşılır kalıcı kılmaya çalıştığını bunu yaparken kontrol edemediği çeşitli engellerle karşılaştığını görmekteyiz. Öğrenenlerin aktif katılımına önem vermekte ancak bilgi aktarımını direk yapmasa da bilginin kaynağı olarak sürecin merkezinde yer almıştır.

‘Üniversiteden mezun olduğum bilgiler alanımda çok yeterli değildi. Kendim hazırlanarak, atandığım zaman köy okuluna atanmışım. Çalışarak, internette deney videolarını inceleyerek, önce kendim deneyerek uygulayabildim. Üniversiteden yeterli olarak mezun edilmediğimizi düşünüyorum. Ama klasik eğitim fakültelerinin eksigidir bu. Yani laboratuvarlar çok yeterli değildir. Ya da grupla deney yapılır. Birebir deney yapma olasılığımız olmadı. Grupla yapıyorduk’(B-1).

‘Derse girdiğim zaman ilk işim bir önceki dersi tekrar etmek oluyor. Çocuklar ben geçen hafta ne işlediğimizi tamamen unuttum. Ne yaptık biz diyorum? Ondan sonra bir hikâye varsa bir resim varsa gösterip çocuklar bu nedir diye soruyorum. Ön bilgilerini yokluyorum. Ondan sonra da konuyu anlatım, soru cevap. Direkt tanım vermiyorum. Ezber karşıtıyım(B-1).

Sınav kaygısı olduğu zaman uygulamadan çok test çözüyoruz(B-1).

‘Sınıf mevcudu ciddi bir sorun bir de oturma düzeni bu okulda taburelerimiz var tekerlekli. Yarısı kırık bunu dile getirdik hala değiştirilmedi. Çocuklar düşebiliyor. O anda bir gürültü olabiliyor’(B-1).

‘Malzemelerimiz eksik her çocuk yapamıyor. Dört masamız var. Her masaya bir düzenek hazırlayıp grupla baktırabiliyorsunuz’(B-1).

Sınıf yönetimine yönelik engel tanımlamalarında sınıflarda olabilen özel öğrencilerin varlığının işleyişi olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir. Sınıf mevcudunun fazlalığı onun öğrenenlerin aktif olduklarını düşündüğü ancak öğretmen-merkezli süreçten uzaklaşmayan yaklaşımında engel haline gelmiştir. Öğretmen-merkezli süreçte olabildiğince öğrenenlerin aktif katılımını sağlamaktadır. Bu engellere ilişkin dışa dönük kontrol edilemeyen geçici olmayan atıflar yapmaktadır.

‘Sınıflarda kaynaştırma öğrenciler varsa bu ciddi bir sorun’(B-1).

‘Birlikte hareket edememek büyük bir sorun. Çocuğu derse kazandırılmıyorsunuz’(B-1).

Ölçme değerlendirme bağlamında da benzer bir tablo geçerlidir. Özetleyici ölçme ve değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde engelleri dışsal olarak tanımlamıştır. Ölçme-değerlendirme adına norma dayalı araçları sıklıkla kullandığını, ölçme ve değerlendirmede öğrenenlerin özelliklerini dikkate alarak sistematik ve rastgele hata yapma zorunluluğundan bahsetmiştir. Karşılaştığı engelleri bu şekilde çözmeye çalışmıştır.

‘Başarıyı değerlendirmek için en önemli şey yazılılar oluyor. Yazılılar, ödevler, deneme sınavları, nerde ne kadar hata yapmış onlarla başarılarını kontrol edebiliyorum. Yaptıkları ödevlerle. Ödevleri bizzat kendim kontrol ediyorum’(B-1)

Şu anki not sisteminde sözlü notu çok etkili. Yazılıdan daha etkili. Yani biliyorsa ben onun notunu zaten vererek destekliyorum. Çocuk başarısız olsa da en ufak bir gayretini ben nota dökabiliyorum. Çocuk kendine güvensin diye. Bazı çocuklar başarısız olduğu için, Her çocuk fen dersini yapamayabilir. Çocuk başarısızsa içine kapanabilir. Dediğim gibi sözlü notuyla onları destekliyorum ödevleriyle(B-1).

‘Kapasitelerini fark edebiliyorsunuz. Mesela çocuk sınıfta sessizdir. Yazılıda 100 almışsa bir daha dikkat ediyorum. Yazılıdan sonra çocuğa soru soruyorum. Çocuk cevap veriyorsa, sınıf öğretmeni ile konuşuyorum. Demek bu çocuk sınıfta konuşmuyor ama başarılı bir çocuk, içine kapanık olabilir’(B-1).

‘Ya da ne olabilir. Öğrencinin sınıf içi performansı iyi olabilir, bazı öğrenciler heyecan yapabiliyor. Derste birebir soruyorsunuz biliyor ama yazılıda heyecan veya strese kapılabiliyor’(B-1).

Öğretmen-merkezli bir süreci işletirken ders yürütme planı ile ilgili tanımladığı engellere yönelik dışsal yöneylemde atıflar yapmıştır.

‘İlk ders konu anlatırım, tahtaya yazarım. Onlar beni dinlerler. İkinci ders yine bir tekrar ederiz anlamadıklarını. Sunumlarımızı izleriz’(B-1)

‘ Çocukların dikkat süreleri de çok kısa. Bunu beslenmelerine, algılarına bağlıyorum. Çocuklar için teneffüs araları kısa 10 dakikada dinlenemiyorlar. Enerji veren besinlerle besleniyorlar. Enerjilerini boşaltmadan ders başlıyor. Sürekli bir konuşma halindedir. O yüzden dikkatlerini toplayıp derse katmak zor. Bu neden ile 40 dakikanın yeterli olmadığını düşünüyorum’(B-1).

‘Çocuklar anlamıyor. Mesela Fen dersinde dersin de elle tutması lazım ,göze görmesi lazım. Ben tahtaya çizdiğim zaman çocuk anlamıyor’(B-1).

‘Bütün bunlar zamanın kontrolünde sorun oluyor’(B-1).

B-1’ in daha çok kontrolünde olabileceği öğretimsel engelleri dışsal yöneylemde atıflar yaparak tanımlaması ile daha az kontrol edebileceği bağlamsal (yönetimsel) engeller için de dışsal atıflar yapması olası bir durumdur. Yapılan açıklamalara dayanarak kontrolünün dışında geçici olmayan çeşitli engelleri dışsal atıf yaparak tanımlamıştır.

‘Seminer dönemi tüm fen branş öğretmenleri bir araya toplansın. Derslerimiz ile ilgili günde 5 deney yapalım beraber. Nasıl yapılır? Yeni arkadaşlarımızdan bir şeyler öğrenelim. Biz deneyimlerimizi paylaşalım. Bizim en büyük sıkıntımız uygulama. Bir çalışma yapılabilir. Nelere dikkat etmemiz gerekir. Yeni arkadaşlar mutlaka hata yapıyorlar. Tehlikeli deneylerimiz olabiliyor. Sıkıntılı ortamlar yaşanabiliyor. Laboratuvar ortamında çalışıyorsunuz. Bizi bir araya getirin tecrübelerimizi paylaşalım. Ya da bir ders daha etkili nasıl anlatılabilir. Bilgi paylaşımı yapılabilir. Zümre zümre toplanılabilir aslında’(B-1).

‘Sistem olarak destek gördüğümü düşünmüyorum’(B-1).

‘Laboratuvar düzeni ile sıkıntım oluyor. Bu konuyu ilettik. Materyal eksiklerimiz var. Sandalyelerle ilgili değişiklik olursa daha iyi olacağını belirttik’(B-1).

‘Zümre olarak çok bilgi paylaşımında bulunmuyoruz onu söyleyeyim. Hepimiz farklı bir kutuptayız. Herkes bireysel çalışıyor diyebilirim’(B-1).

‘Sürekli bastırıyorlar. Sürekli bizden yeni şeyler yapmamızı istiyorlar’(B-1).

‘Verimli çalışmadan ziyade kağıt kürek işi bu bizi yoruyor sadece. Ve etkili olmuyor. Sadece kağıt üzerinde yapılan çalışmalar etkili olmuyor’(B-1).

‘Ders kitaplarımız tamamen berbat hatalarla dolu. O nedenle ders kitaplarını kullanmıyorum. Sadece ünite değerlendirmeleri yaparken kendim internetten indiriyorum. Arkadaşlardan zümrelerimden aldığım farklı çalışmalarını fotokopi çektiğim veriyorum. Bir yayına bağlı kalmıyorum’(B-1).

5.3. Katılımcı Öğretmenlerin Atıfsal Akıl Yürütmeleri ile Pedagojik inanç Sistemleri Arasındaki ilişkilere Yönelik Bulgular (AS-3)

‘Katılımcı öğretmenlerin karşılaştıkları öğretimsel engellere yönelik yaptığı atıfların onların pedagojik inanç sistemleri arasında nasıl bir ilişki vardır?’ sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Katılımcı öğretmenler karşılaştıkları engelleri ifade edip, bu engellere yönelik atıf yaparlarken ciddi derecede birbirlerine yakın bir eğilim göstermişlerdir. Birinci araştırma sorusuna ait bulgularla bunun pek şaşırtıcı bir sonuç olmadığını söylemek gerekir. Açıklamak gerekirse öğretmenler öğrenen-merkezli yaklaşıma yönelik eğilim gösterdiğinde tanımladıkları engeller ve bunlara yaptıkları atıfların boyutunun daha gerçekçi yani içe dönük (kendilerine), sürekli olmayan (geçici) ve kontrol edilebilir olması beklenebilir. Birinci araştırma sorusu bulgularına göre S-1’in öğrenen-merkezli yaklaşıma daha yakın bir eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. S-6 kodlu katılımcı için ise öğrenme-öğretmeye yönelik sahip olduğu inancın öğrenen-merkezli yaklaşıma daha yakın olduğu ancak öğretmen-merkezli yaklaşıma ait inançları pratiklerine tam olarak yansıtamadığı görülmüştür. Diğer katılımcı öğretmenlerin sahip oldukları inançların ise daha net olarak öğretmen-merkezli yaklaşıma yönelik eğilimleri oldukları gözlenmiştir. Bu durumda öğretmen-merkezli konu-temelli yaklaşımları işletme sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları engellere yaptıkları atıfların kontrol edilemeyen, sürekli olarak (sabit) dışsal yönelimle atıf yapmaları olası bir durumdur.

Birinci araştırma sorusunda katılımcı öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme-öğretmeye ilişkin inançlarını anlamak için kullanılan veri toplama araçları ile (PİSÖ, MAYÖ, ÖİZMT) elde edilen verilere göre öğretmenlerin sahip olduğu düşünülen pedagojik inançlarının sınıf içi pratiklerine yansımada farklılık olabilmektedir. Açıklamak gerekirse öğrenen-merkezli inanç sistemine sahip olan bir öğretmenin karşılaştığı engellerin kaynağına göre farklı bir eğilim sergileyebilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin birçoğu öğrenen-merkezli yaklaşıma ait izler taşısa da eğilimleri ve pratikleri öğretmen-merkezli yaklaşımdan uzaklaşmamaktadır. Bunun belirlenen çeşitli nedenleri varsayılmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri onların öğrenen-merkezli süreçlerde karşılaşılabilecekleri engelleri görmeleri, bu engellere olan yaklaşımları, engeli nasıl tanımladıklarına ciddi derecede etki etmektedir. Açıklamak gerekirse öğrenen- merkezli beceri-temelli

süreci işletmeye çalışan öğretmen için öğrenenlerin yaratacağı üretici gürültü olan bir sınıf ortamı beklenen bir durumdur dolayısı ile bunu engel olarak tanımlamayacaktır. Öğrenen-merkezli yaklaşıma yönelimli öğretmenin engelleri daha gerçekçi bir perspektif ile yaklaşması beklenmektedir.



6. TARTIŞMA

Bu araştırma katılımcı öğretmenlerin öğrenen-merkezli yaklaşımda karşılaştıkları engellere yönelik ve bu engellerin kaynağı ile ilgili olarak iki önemli durumu ortaya koymaktadır. Birincisi ‘öğretimsel engeller’ ve ‘ atıfsal akıl yürütmeler’ arasındaki karşılıklı belirleyici ilişkinin katılımcı öğretmenlerin ‘öğrenme-öğretmeye’ yönelik inanç sisteminden etkilendiğidir. Bu etkinin yansımalarında da farklılıklar yaşanmaktadır. Sahip oldukları pedagojik inanç sistemlerinin eğilimleri öğrenen-merkezli ve öğretmen-merkezli yaklaşım olarak iki yöndeki eğilime göre ortaya konulmuştur.

Araştırmada kullanılan yöntem ve veri toplama araçları, örnekleme bakımından geniş bir perspektif ile durumu inceleme imkânı sunmuştur. Katılımcı öğretmenler öğrenen-merkezli yaklaşımın gerekliliğine dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrenenlerin aktif olarak katılmadıkları süreçlerde etkin ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediğine yönelik inançlarına rağmen sınıf içi pratiklerine bunu tam anlamı ile yansıtamadıkları görülmüştür. Bunun ile ilgili olarak katılımcı öğretmenler öğrenen-merkezli yaklaşıma olan inanç sistemine eğilim gösterecekleri de kendi aldıkları lisans eğitiminde bunun pratiğini yeterli ölçüde yaşamadıklarından dolayı öğrendikleri öğrenen-merkezli beceri-temelli uygulamalarını (öğretmen-merkezli, konu-temelli) yeterli ölçüde sınıf içi pratiklerine yansıtamamaktadırlar. Katılımcıların öğrenen-merkezli yaklaşımın pratiğine ilişkin yeterliliğe sahip olmadıkları görülmüştür. Açıklamak gerekirse öğretmenler öğrendiği şekilde öğretmeye eğilim göstermektedir. Bu noktada pedagojik inançlarının pratiği de bu yönde oluşmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri incelenerek S-1 kodlu katılımcı öğretmenin öğretmen- merkezli yaklaşımına ait izler taşısa da öğrenen-merkezli yaklaşıma daha eğilimli olduğu ve engel-atıf betimlemelerine ilişkin daha fazla içsel yöneylem sergilediği görülmektedir. S-6 kodlu katılımcının öğrenen-merkezli yaklaşıma eğilimli olduğu ancak pratiklerine bunu yansıtma güçlüğüne buna kendi öğrenme pratiklerinin engel olduğu ve öğretmen-merkezli yaklaşıma eğilimi

olduğu ve engel-atıf betimlerinde daha çok dışsal yönelim görülmektedir. S-5 kodlu katılımcının öğrenen-merkezli yaklaşımın olması gerektiğine dair inançlar taşıması ancak karşılaştığı engel- bariyer atıf ilişkisi betimlemelerine göre öğrenen merkezli yaklaşımın doğası ve uygulamasına yönelik yeterlilik problemi ile ciddi olarak karşı karşıya kaldığı bunun sonucunda da öğretmen-merkezli yaklaşıma eğilimli olduğu daha fazla dışsal atıflarda bulunduğu görülmektedir. S-3 kodlu katılımcının yaptığı tanımlamalara ilişkin öğretmen-merkezli yaklaşıma eğilimli olduğu ancak engel-atıf betimlemelerinde daha çok içsel atıflarda bulunduğu öğrenen-merkezli yaklaşımın uygulanmasının doğru olduğu inancını taşıdığı bunu pratiğe yansıtamadığı görülmektedir. S-4, S-2, B-1, kodlu katılımcıların öğretmen-merkezli yaklaşıma daha yakın eğilim göstermekte oldukları ve tanımladıkları engel-atıf betimlemelerinin daha dışsal yöneylemde oldukları bulgularda net olarak sunulmaktadır.

Araştırmada S-3, ve S-5 kodlu katılımcılar, diğer katılımcıların tanımladığı öğretimsel (teknik) engellerin alt kategorisini oluşturan sınıf yönetimine ilişkin engel betimlemesi yapmamıştır. Bunun iki farklı sonucuna ulaşılmıştır.

‘Sınıf yönetimi deyince öğrendiğin konuya dikkat çekebiliyor musun? Öğrenci seni dinliyor mu? Sen onu dinliyor musun? Ya da konuşan birini hepimiz dinleyebiliyor muyuz? O sabrı gösterebiliyor muyuz?’(S-3, Kadın).

‘Bana göre sessiz sınıf ortamı en tehlikelisi. çok yanıltıcı olabiliyor. Sessizce duran bir öğrenci beni hiç dinlemiyor aklı başka yerde olabilir o an ki durum sınıf kontrolü değil bana göre’(S-3, Kadın).

‘Kızımın sınıfı çok gürültülü hareketli bir sınıftı. Bu sınıf ortamında kitap okumayı çok seven, araştırma yapmayı seven fikrini rahat söyleyen çocuklar olabiliyor. Dışarıdan bu duruma alışık olmadığımız için farklı algılanabiliyor. Hoş görülüyor. Bazen çocuğun sessizce sizin takipçiniz olması önemli değil siz onlara ne kadar ulaşıyorsunuz o önemli’(S-3, Kadın).

‘Mesela sıkıldıklarında her şeyi bırakıp dışarı çıkmışlığımız olmuştur. Eğer dikkat dağıldı, bir iletişimsizlik olduysa, ben anlatıyorum almaya hazır değilim, ya da ben anlatamıyorsam ve bunu çoğunlukta gördüğüm anda hemen bırakıyorum. Ortamı ya da konuyu değiştirmeye çalışırım. Onlar anlamadan hemen farklı bir geçiş yaparım. Bu da faydalı oluyor. Onları sıkmamak gerek’(S-3, Kadın).

‘Öğrencilerin disiplini açısından mı?’(S-5, Kadın).

‘Kesinlikle sonra o disiplin zaten kendiliğinden geliyor ve çocuklarıma 1. Sınıf artık 1. dönemin sonlarına doğru her zaman şunu söylerim: ‘ Öğretmeniniz acil bir toplantıya gidebilir, öğretmeniniz o gün biraz rahatsız olabilir olur ki öğretmeniniz o gün derse 1 saat geç kalabilir trafiğe takılmış olabilir bir tek şey

rica ediyorum çocuklarımdan gerçekten ben bunu sürekli yaparım. Bugün bile yapıyorum hayır yapmıyorum artık o sorumluluk onlara ait kendiniz için bir başkası için değil öğretmeniniz için öğretmeninizi ne kadar seviyorsan sessiz kalmalısın'(S-5, Kadın).

'O zamanda öğretmen sınıftayken de şey yapmıyor çocuk sınıf düzenini bozacak herhangi bir harekette bulunmuyor en çok sınıfta hani gürültü oluyor dediğimiz anlarımız var öğretmenler için öğretmenin hareketsiz hareketsiz olduğu öğretmenin gerçekten her şeyiyle pasif olduğu zamanlar bunu gerçekten söylüyorum öğretmenler dersini ayakta dolaşarak anlatmalı öğretmen çocukların kendisine bakmasını sağlamalı sana bakarken bir başkasıyla konuşmasını değil'(S-5, Kadın).

Katılımcı S-3 ve S-5 kodlu öğretmenlerin sonuç olarak sınıf yönetimine yönelik engel tanımlamamış olmaları yaklaşımlarının aynı olduğunu genellemek için yeterli olmadığını sınıf yönetimine ilişkin algılarını ortaya koyan açıklamalarından anlaşılmaktadır. S-3'ün otantik bir sınıf yönetimi algısına sahip olarak sınıfında bu anlamda öğreneni merkeze alan yaklaşıma olan eğilimi ciddi derecede S-5' ten farklılık göstermiştir. Sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması olarak da ifade edilebilir (Çetin,t.y.). S-3 ün bu konuda oldukça esnek, öğrenene yönelik, etkin dinlemeye, üretken olan olmayan gürültünün önemine olan farkındalığı ve çabası çağdaş bir sınıf yönetimine ilişkin otantik (özgün) sınıf yönetimi algısını ortaya koymaktadır. S-5'te ise bunun tam karşıtı otoriter, öğretmenin merkezde ve daha katı şekilde süreci kontrol ettiği görülmektedir. Bu iki bulguda ise S-3' ün ideal bir sınıf yönetimi pratiğinden kaynaklanan sınıf yönetimine ilişkin engel tanımlamamasına karşın S-5 kodlu katılımcının öğretmenin önlemsel sınıf yönetiminin eğiliminin geleneksel sınıf yönetimine daha yakın yönelimi öğretmen-merkezli izler taşımaktadır. Dolayısı ile öğrenen-merkezli yaklaşıma dair yaşanabilecek engeller ona görünmez olmuştur.

Araştırma için önemli olan bir diğere bulgu ise katılımcıların seçiminde kıdemlerindeki (görev süresi) çeşitliliğe önem verilmiştir. Kişilerin içinde görev aldıkları kurumun yapısını ve doğasını öğretimsel süreçlerde anlayıp, bunları problem durumları olarak algılamaları ve tanımlamaları zaman alabileceğinden katılımcı öğretmenlerin kurumda çalışma süreleri de onların katılımcı olması için önemli bir ön koşul olarak kabul edilmiştir (Soysal ve Tanık,2017). Bulunduğu kurumda en az beş yıl çalışma şartı aranmıştır. Katılımcı öğretmenlerin toplamda mesleklerindeki çalışma süresi göz önüne alındığında kıdemi daha düşük

öğretmenlerin mesleğinde kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerden öğrenen-merkezli yaklaşımı uygulamaya yönelik pratiklerinin az olmasıdır. Kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin geleneksel öğrenme yaklaşımlara daha yakın olması beklenebilecek bir sonuç olmasına karşın kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin bu konuda daha az çaba göstermesi beklenmedik bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

Bu araştırmada kullanılan engel-atıf görüşme protokolü ile elde edilen verilerle tanımlanabilecek engellerin başında genel olarak katılımcıların yüksek öğrenimden mesleki deneyim konusunda sınırlı zamanda uygulamanın yetersizliği ile mezun edilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla mesleğe başlarken teori-pratik ikilemi yaşadıkları görülmektedir. Bunun dışındaki engelleri sınıfların kalabalıklığı, zaman yetersizliği, araç-gereç yetersizlikleri, veli desteğinin az olması, öğrencinin bilgi eksikliği, öğrencilerin isteksizliği, ödev konusunda yaşanan sorunlar, öğretmen-öğrenci, veli-yönetici işbirliğinin istenen düzeyde olmaması, ikili öğretim uygulamasının verimsizliği, yöntemlerin karmaşıklığı, program uygulamalarına hazırlıksız geçiş şeklinde sıralandığı görülmektedir (Özgan ve Turan, 2010).

Öğrenen-merkezli, beceri-temelli yaklaşımı öngören yenilik ve gelişim süreçlerinin sürdürülebilir ve etkili olması adına bütüncül anlayışla ele alınması ve hedef becerilerin birbirini tamamlayabilecek nitelikte geliştirilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu,1998).

Eğitim reformunun uygulamada başarılı olmasının önündeki en büyük engellerden birisi, öğretmenler başta olmak üzere eğitim çalışanları, veliler ve toplumun bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamasıdır. Araştırmada katılımcıların, öğreneni merkeze alan inanca eğilimi olsa da okul idaresi, meslektaşları ve veliler tarafından bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanan olumsuz tutumlar ile karşılaşabildikleri görülmektedir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma kısmında ulaşılan kanıtlara ilişkin bu çalışma adına çeşitli önerilerde bulunulabilir. Yöntem kısmında da belirtildiği üzere bu bir durum çalışmasıdır. Dolayısı ile bu çalışma genelleme kaygısı taşımadan kendi bağlamı içerisinde bulunan durumların incelenmesiyle oluşturulmuştur.

Eğitimde reform uygulaması ile beklenen başarıya ulaşabilmek adına öncelikle aday öğretmenlerin aldığı lisans eğitiminde öğretim programlarının öğrenen-merkezli yaklaşıma yönelik uygulamalar şeklinde düzenlenmesi ve verilen eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmelidir. Bu araştırmada ulaşılan önemli bulgulardan birisi öğretmenlerin öğrenen-merkezli yaklaşımı içselleştirememesinden kaynaklı uygulama biçimindeki yetersizliklerdir. Söz konusu yeterliliğin sağlanması adına eğitimde öğretmen yetiştirme programlarında iyileştirmeler yapılabilir. Bu konuda önemsenmesi gereken ilk husus bu iyileştirmelerin amacına hizmet etmesi gereğidir. Niteliği ve niceliği bakımından yeterince öğrenen-merkezli yaklaşımı yansıtan ve içselleştirmelerini sağlayan bir programı kapsamalıdır. Öğrenen-merkezli yaklaşıma yönelik yeterliliğin sağlanması adına yapılan çalışmalar teori-pratik ikilemini ortadan kaldıracak niteliği taşımalıdır. Aksi durumda öğretmenler kendi öğrenme pratiklerini yansıtmaya eğilim gösterdiğinden beklenen başarıyı yakalayabilmek mümkün olmayabilir. Bu geliştirici ve iyileştirici nitelikte programın uygulanması durumu daha nitelikli hale getirmesi ve alanında uzman öğretmenlerin yetişmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yeni öğretim programlarını sınıf içi pratiklerine etkili bir şekilde yansıtabilmeleri kendilerini donanımlı hissetmeleri ile mümkün olacaktır. Programların amacına ulaşabilmesindeki en önemli etken öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları olacaktır. Araştırmalar anahtar rolündeki öğretmenlerin içselleştiremediği değişim ve yeniliklerin sınıf ortamına yansımadığını göstermektedir (Fullan,2001). Dolayısıyla MEB'in eğitim fakültelerindeki programların da yeniden gözden geçirerek, yeni öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenleri donanımlı kılacak hizmet içi eğitimler düzenlemesi ile

yararlanacakları ders kitaplarının uzmanlarca ve verilen geribildirimler dikkate alınarak hazırlanması sonucunda yenilikler konusunda karşılaşılan sorunları çözmeye büyük ölçüde yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin gösterdiği yönelimler içinde buldukları bağlamla ilişkilendirilebilir. Dolayısı ile içinde buldukları belirleyici durumları değiştiğinde atıfsal yönelimlerinin de değişme olasılığı göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. Benzer bir çalışma farklı araştırma yöntemleri ve farklı örneklerle yürütülebilir.



KAYNAKLAR

- Açıkalin, A. (1998).** Okul yöneticiliği. Ankara: Öncü Basımevi.
- Akinoğlu, O. (2005).** Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31–45.
- Akpınar, B., ve Kamil, A. (t.y.).** Türkiye Ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması.
- Aksit, N. (2007).** Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129–137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev>.
- Anderson, R. D. (1996).** *Study of curriculum reform*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Anderson, R. D. (2002).** Reforming science teaching: what research says about inquiry? *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.
- Arık, İ. A. (1996).** *Motivasyon ve Heyacana Giriş* (1. baskı). istanbul: Çantay Yayınevi.
- Arslan M., B. M. (2006).** Metaforik Düşünme Ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim*, 171, 0–8.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012).** Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1–21. <https://doi.org/10.17755/esosder.92016>
- Balci, A. (2005).** Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Tekağaç Basım Yayım, Dağıtım Ltd.Şti.
- Başaran, İ. E. (2000).** Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul, Feryat Matbaası, Ankara.
- Biçer, B., Er, H., ve Özel, A. (2013).** Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229–242.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993).** The case for constructivist classrooms Virginia: ASCD Alexandria.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. J. (1999).** In search of understanding: the case for constructivist classrooms. New York, USA: Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bursahioğlu, Z. (1998).** Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009).** *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Candar, H., ve Sahin, A. E. (2013).** Teachers’ Views About Effects of Constructivist Approach on Classroom Management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, (44), 109–119.
- Cerit, Y. (2008).** Öğretmen Kavrami İle ilgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri, 6(4), 693–712.
- Chan, K. W. (2001).** Validation of a measure of personal theories about teaching and learning. Paper presented to the AARE 2001 International Education Research Conference, Perth.
- Chan, K. W. (2003).** Hong Kong teacher education students’ epistemological beliefs

- and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K. W. ve Elliot, R. G. (2004).** Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Colburn, A. (2000).** An inquiry primer. *Science Scope, Special Issue*, 42-44.
- Corrales, J. (2007).** The politics of education reform.
- Creswell, J. W. (2007).** *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches.* SAGE Publications, 203–223. <https://doi.org/10.4135/9781849208956>.
- Çalık, T. (2003).** Eğitimde değişim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36 (9), 536-557.
- Çelik, Z. (2012).** *Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği*, Doktora Tezi, Ankara,2012.
- Çelikten, M. (2006).** Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çetin, O. (t.y.).** Öğretim İlke ve Yöntemleri Bilgi Notu, 1–27.
- Demir, S., ve Akınoğlu, O. (2010).** Epistemolojik İnanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri Epistemological Beliefs In Teaching Learning Processes. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 75–93. <https://doi.org/10.15285/EBD.94700>
- Doğanay, A. M. S. (2003).** İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321–337.
- DPT, (1995).** *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. DPT Yayın ve Temsil Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Duman, Y. D.; D. B. (1980).** Attribution Theory”(Katkı=Anlam Yükleme Teorisinin) Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği “ Üzerindeki Etkisi, 1–17.
- Emir, S.; Kanlı, E. (t.y.).** İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63–68.
- Erdoğan, İ. (2014).** Eğitimdeki Değişimlere Dair Eleştirel İrdelemeler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 129–140.
- Fırat, M., Kabakçı, I., ve Ersoy, Y. A. (2014).** Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi Mixed Method Research Experience Based on an Educational Technology Study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -ENAD Journal of Qualitative Research in Education -JOQRE Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -Journal of Qualitative Research in Education*, 2(21), 65–86.
- Fullan, M. (2001).** *The new meaning of educational change (Third Edition)*. New York: Teachers College Press.
- Gedikoğlu, T. (1997).** Eğitim Yönetimi Dün , Bugün Ve 2000’li Yıllara Doğru.
- Gönen, S. (2009).** Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Basınç Konusundaki Erişilerine The Effects of Constructivist Learning Approach Supported by Reviewing Strategy on Students ’ Attainment and Retention of Günümüzde her ülke eğitim alanında karşılaştığı sorun, 12, 28–40.
- Gultekin, T., Yıldız, E., ve Bahadır, A. (2016).** Metaphoric Investigation of Target Concept: Venus Star Case. *Idil Journal of Art and Language*, 5(26), 1825–1848. <https://doi.org/10.7816/idil-05-26-13>.
- Güven, I. (2008).** Teacher Education Reform and International Globalization

- Hegemony : Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 8–17.
- Güneş, P. F. (t.y.).** Öğretim İlke Yöntemleri.
- Hanushek, E. A. (2007).** “The Role of Education Quality in Economic Growth.” Policy Research Working Paper 4122, World Bank, Washington, D.C.
- Hashweh, M. (2005).** Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292.
- Hofer, B. K. (2001).** Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383.
- Inbar, D. (1996).** The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Johnson, C. C. (2006).** Effective Professional Development and Change in Practice: Barriers Science Teachers Encounter and Implications for Reform. *School Science and Mathematics*, 106(3), 150-161. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>
- Johnson, R. B., ve Christensen, L. (2014).** *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. The Journal of Educational Research* (C. 102).
- Karagözoğlu, G. (2005).** Eğitim sistemimizde reform çalışmalarına genel bakış. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Kararımak, Ö., ve Güloğlu, B. (2012).** Metafor: Danışan ve Psikolojik Danışman Arasındaki Köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 122–135 <https://doi.org/10.17066/PDRD.73752>
- Karamustafao, S. (2010).** Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Yapılandırıcı Ölçme - Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Profilleri, 8(2), 333–354.
- Kaya, Y. (1991).** Eğitim yönetimi. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Khalid, A. ve Azeem, M. (2012).** Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.
- Kıroğlu, K. (2006).** *Yeni ilköğretim programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Levitt, K. E. (2002).** An Analysis of Elementary Teachers’ Beliefs Regarding the Teaching and Learning of Science. *Science Education*, 86(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/sce.104>
- Lin et al. (1996).** Instructional design and development of learning communities. An invitation to a dialogue. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc, Englewood Cliffs, 1996 203-220.
- Marlowe, B. ve Page.M.L. (1998).** Creating and Sustaining the Constructivist Classroom, USA, Corwin Press .
- Miles, M. B. ve Huberman, M. a. (1994).** Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*, 20(1), 159–160. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80125-8](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80125-8)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004c).** *Tebliğler Dergisi (MEB Resmi Bülteni)*, 67(2563), Ankara, Türkiye: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2000).** Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 63(2518), 1000–1005.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004a).** *Müfredat Geliştirme Süreci: Program Geliştirme Modeli Çerçevesinde Yapılan Çalışmalar*. Ankara, Türkiye: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004b).** *Tebliğler Dergisi (MEB Resmi Bülteni)*,

- 67(2562). Ankara, Türkiye: MEB
- Newman, W. J., Abell, S. K., Hubbard, P. D., McDonald, J., Otaala, J., & Martini, M. (2004).** Dilemmas of Teaching Inquiry in Elementary Science Methods. *Journal of Science Teacher Education* 15(4), 257-279.
- Ocak, G. (2010).** Teacher Attitudes Towards Constructivist Learning Practices, 3, 835-857.
- Öngen, D. (2003).** Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 155-163.
- Özdemir, S. (2000).** *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2014).** Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 7-52.
- Özgan, H., ve Turan, E.(2010).** *Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s.724-729.
- Pehlivan H. (t.y.).** 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. İçinde *Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım*.
- Perkins, D. N. (1999).** The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*: 57(2), 354-371
- Roehrig, G., ve Luft, J. (2004).** Constraints experienced by beginning secondary science teachers in implementing scientific inquiry lessons. *International Journal of Science Education*, 26(1), 3-24.
- Saban, A. (2004).** Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008).** *Educational administration: theory and practice. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (C.55)*. Pegema Pub. Co.
- Saban, A. (2010).** Prospective teachers’ metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Saban, A. (2003).** A Turkish profile of perspective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and theacher Education*,19, 829-846.
- Sabancı, A. (2008).** Sınıf Yönetiminin Temelleri, (Ed. Çelikten, M. *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*) (Anı Yayıncı). Ankara.
- Saygin, Ö., ve Atilboz, N. G. (2006).** Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Soysal, Y., ve Radmard, S. (2017).** Sosyal Oluşturmacı Öğretimin Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik İnançlarına ve Sınıf içi Uygulamalarına Etkisinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 16(4), 1505-1531, 2017. doi:10.17051/ilkonline.2017.342972
- Soysal, Y., ve Radmard, S. (2017).** An exploration of Turkish teachers’ attributions to barriers faced within learner-centred teaching. *Educational Studies*, 43(2), 186-209, DOI: 10.1080/03055698.2016.1248903.
- Soysal, Y., ve Tanık, H. (2017).** Akademisyenlerin Öğretimsel Bariyerlere Yönelik Atıflarının Pedagojik-Epistemolojik İnanç Sistemleri Bağlamında İncelenmesi *Exploration of Scholars ’ Attributions of Instructional Barriers in the Context of Pedagogical-Epistemological Belief Systems*, 7(2), 333-352.
- Şahin, M. (2000).** “Web Tabanlı Öğretimde Etkileşimin Önemi”, <http://ab.org.tr/ab03/tammetin/45.doc>

- Şengül, T. (2005).** Geleneksel Ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgi Ve Disiplin. *Milli Eğitim Üç Aylık, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(166).
- Şişman, M., ve Taşdemir, İ. (2008).** Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taşkıran A. (2017).** Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Atıfları Üzerine Fenomenolojik Bir İnceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -ENAD Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE*, 5(1), 60–67.
- Taymaz, H. (2003).** İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., ve Çelik, H. (2015).** Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Eleştirel Pedagoji İlkeleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344–356.
- Terzi, Ç. (2011).** Türk Eğitim Sistemi ' nde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi Analysis Of Relationships between Organizational - Management Structure of Schools in Turkish Educational System and Constru, 1(July), 75–82.
- Türk, G. E. (2011).** Ergenlerin Düşünme Biçimlerini Yordayan Faktörler: Anne Baba,
- Ülgen, G. (1994).** Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler. kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Lazer Ofset. Üstbiliş Ve Epistemolojik İnançlar.
- Weiner, B. (1994).** Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Yaşar, Ş. (1998).** Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 2, s: 68-75.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011).** Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖPİD Raporu, (2005).** Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu.
- Zoharik, J. A. (1995).** Constructivist Teaching. Bloomington, Minnesota: Phi Delta Kappa Educational.

EKLER

EK-1: PEDAGOJİK İNANÇ SİSTEMLERİ ÖLÇEĞİ

PEDAGOJİK İNANÇ SİSTEMLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, aşağıda yer alan ölçek sizin öğretme ve öğrenme hakkındaki inançlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan her cümle için karşısında **Tamamen Katılıyorum**, **Katılıyorum**, **Kararsızım**, **Katılmıyorum**, **Hiç Katılmıyorum** seçenekleri yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendiniz en uygun seçeneği işaretleyiniz.

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Öğrenenlerin fikirleri önemlidir ve öğretmenlerce dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurulmalıdır.					
2.	Bir öğretmenin en önemli rolü öğrencilere bilgi aktarmaktır.					
3.	Öğrenme, daha çok öğrendiklerimiz üzerinde alıştırmaya yaparak gerçekleşir.					
4.	Ders sırasında öğrenenleri oturdukları sırada tutmak ve onların ders kitabına bağlı kalmalarını sağlamak önem arz eder.					
5.	Ders sırasında öğretmenler, öğrenenleri kontrol edebiliyor olmalıdır.					
6.	Öğrenenleri uygulamalı aktivitelere ve müzakereye daha fazla teşvik etmek etkili öğretimdir.					
7.	Öğretmek, öğretmenin bilgiyi basitçe anlatması, sunması veya açıklamasıdır.					
8.	Ben daha sonra hatırlayabildiğim şeyleri gerçekten öğrenmişim demektir.					
9.	Sınıfta öğretmen konuşması/öğretmen sesinin fazlaca olması, iyi bir öğretimin yapıldığı anlamına gelir.					
10.	Öğrenenlerin sınıfta kontrol altında tutulmaları için sürekli ikaz edilmeleri gerekir.					
11.	Sınıfta öğretmenler, öğrenenlere fikirlerini ifade edebilmeleri için birçok fırsat vermelidir.					

12.	Öğrenme, öğretmenin öğrettiği bir şeyin hatırlanması anlamına gelir.					
13.	Öğretmenin temel görevi, öğrenenlere bilgi vermek, alıştırmaya ödevleri vermek ve onların verilen bilgileri hatırlayıp hatırlayamadıklarını test etmektir.					

14.	Öğrenme, bilginin mümkün olduğunca özümsemesini içerir.					
15.	İyi öğrenenler sınıfta sessiz durur ve öğretmenin verdiği talimatları izler.					
16.	İyi sınıflarda öğrenenleri düşünmeye ve sosyal etkileşime yönlendiren özgür ve demokratik bir ortam vardır.					
17.	Öğretim için geleneksel ders anlatımı yöntemi, daha fazla bilgi aktarmaya olanak sağladığı için en iyi yöntemdir.					
18.	Her çocuk özel olduğu için, bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir eğitimi hak eder.					
19.	İyi öğretmenler her zaman öğrenenleri verdikleri cevaplar üzerine tekrar düşünmeye yönlendirir.					
20.	Öğretimin genel amacı, bilgi aktarımından ziyade öğrenenlerin öğrenme deneyimlerinden elde ettikleri bilgileri yapılandırmalarına yardım etmektir.					
21.	En iyi öğretmen, sınıfta mümkün olduğunca çok otorite sahibi olmalıdır.					
22.	Öğrenmedeki farklı amaç ve beklentiler öğrenciden öğrenciye farklı bir şekilde uygulanmalıdır.					
23.	Öğretme, öğrenenleri keşfetmeye teşvik etmekten ziyade onlara doğru ve eksiksiz bilgi vermektir.					
24.	Bir öğretmenin görevi, kavram yanlışlarına sahip öğrenenleri anında doğrulamak yerine onlara kendi yanlışlarını düzeltmeleri için fırsatlar vermektir.					
25.	En basit tanımıyla öğretmeyi öğrenmek, öğretim üyelerinin fikirlerini sorgulamadan uygulamak anlamına gelir.					
26.	Öğrenenler kontrol edilmediği sürece öğrenme gerçekleşemez.					
27.	İyi öğretmenler her zaman öğrencilerine, onların önemli olduklarını hissettirirler.					
28.	Öğretim, öğrenenler arasındaki tüm bireysel farklılıkları gözetebilecek derecede esnek olmalıdır.					
29.	Bir öğretmenin öğrencilerinin duygularını anlaması önemlidir.					
30.	Öğrenme, öğrenenlerin fikirlerini açıklamaları, müzakere etmeleri ve keşfetmeleri için yeterli fırsatlara sahip olmaları anlamına gelir.					

EK-2: METAFORİK AKIL YÜRÜTME ÖLÇEĞİ

METAFORİK AKIL YÜRÜTME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Adayları, Aşağıdaki tabloda **“Öğrenci-Okul-Öğretmen”** ilişkisinin karakterize edildiği çeşitli metaforlar (zihinsel benzetmeler) yer almaktadır. Lütfen metaforların her biri için **“Öğrenci-Okul-Öğretmen”** ilişkisini size göre ne derecede yansıttığını işaretleyiniz. Ayrıca lütfen puanlamanızın gerekçesini açıklayınız. Metaforlar için puanlamanızı tamamladıktan sonra tablonun son kısmında yer alan soruları yanıtlayınız. İlgi ve katılımınız için teşekkür ederim.

PUANLAMA ÖLÇÜTLERİ: 1: Kesinlikle katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Katılıyorum; 4: Kesinlikle katılıyorum.

ÖĞRENCİ-OKUL-ÖĞRETMEN METAFORLARI		Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Müşteri-DÜKKÂN-Esnaf (Öğrenci müşteriye; okul dükkâna, öğretmen ise esnaf kavramlarına benzetilmiştir.)				
2.	Yolcu-OTOBÜS-Şoför				
3.	Yarış atı-KOŞU ALANI-Jockey				
4.	Ham madde-FABRİKA-İmalatçı				
5.	Çömlekçi çamuru-ATÖLYE-Çömlekçi				
6.	Hasta-HASTANE-Doktor				
7.	Otomobil-TAMİRHANE-Tamirci				
8.	Asker-ORDU-Kumandan				
9.	Şüpheli-SORGU ODASI-Savcı				
10.	Suçlu-HAPİSHANE-Gardiyan				
11.	Çocuk-AİLE-Ebeveyn				
12.	Bebek-KREŞ-Bakıcı				
13.	Çiçek-BAHÇE-Bahçıvan				
14.	İzleyici-SİRK-Gösterici				
15.	İzleyici-SAHNE-Komedyen				
16.	Deneyci-LABORATUAR-Malzeme Tedarikçisi				
17.	Kâşif-DOĞA-Pusula				
18.	Turist-ADA-Rehber				
19.	Oyuncu-TAKIM-Koç				
20.	Müzisyen-ORKESTRA-Orkestra Şefi				

SORU 1: Sizce bu metaforlardan hangisi sizin 'Öğrenci-Okul-Öğretmen' ilişkisi ile ilgili fikrinizi, görüşünüzü veya tecrübelerinizi en iyi şekilde temsil edip, açıklamaktadır? Lütfen aşağıdaki tabloya işaretleme yapınız.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Lütfen seçtiğiniz metaforun sizin için tercih sebebini açıklayınız:

SORU 2: Size yukarıda sunulan 'Öğrenci-Okul-Öğretmen' ilişkisi ile ilgili metaforlara eklemek istediğiniz okul, eğitim, öğretim ve/veya öğretmenlerle ilgili tecrübelerinizi, fikirlerinizi ve görüşlerinizi temsil edecek metaforlarınız var mıdır? Lütfen aşağıda yer alan kutucuk içerisinde varsa metaforlarınızı paylaşınız.

EK-3: ÖĞRETMEN İNANÇLARI ZİHİNSEL MODELLER TESTİ

ÖĞRETMEN İNANÇLARI ve ZİHİNSEL MODELLER TESTİ

YÖNERGE: Kendinizi sınıfta bir öğretmen olarak resmediniz. Bunu yaparken aşağıdaki kurallara dikkat etmeye çalışınız.

1. Mümkünse sınıf ortamını çiziniz.
2. Mümkünse sizin yaptıklarınızı/eylemlerinizi çizimlerinize yansıtınız.
3. Mümkünse öğrencilerinizin yaptıklarını/eylemlerini çizimlerinize yansıtınız.



Çizdiğiniz resimdeki öğretmen ve öğrenciler ne yapıyor?

EK-4: GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

ÖĞRETİMSSEL ENGELLER VE ATIFSAL AKIL YÜRÜTMELER GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Kategoriler	SORU İFADELERİ
TEKNİK BARIYERLER	
Öğretimsel Beceriler	<p><i>Alan Bilgisi</i></p> <p>MQ*: Sizce sahip olduğunuz alan bilgisi düzeyi, yükümlendiğiniz öğretimsel süreçleri gerçekleştirmeniz için herhangi bir engel teşkil ediyor mu? [Evet ise: Lütfen bunları anektodik örneklerle açıkla mısınız? Cevap ‘Hayır’ ise aşağıdaki sorulara geçilir]</p> <p>PQ**: Alanınızla ilgili olmak şartıyla, temel yeterliliklerden farklı olacak şekilde ne türde özel bilgiler ya da becerilere sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?</p> <p>ATQ***: Öğretimsel süreçlerde alan bilgisi yeterliliğiniz ile ilgili bir sorun, engel, bariyer oluştuğunda bu sizce hangi sebepten/sebeplerden kaynaklanmaktadır?</p> <p><i>Pedagojik Bilgi</i></p> <p>MQ: Ders içeriklerinizin öğrenenler tarafından daha anlaşılır hale getirilmesi için ne gibi öğretimsel yaklaşımlar, stratejiler, teknikler, modeller vs. kullanıyorsunuz?</p> <p>PQ: Bahsettiğiniz öğretimsel yaklaşımları (i.e., stratejileri, teknikleri, modelleri, metotları) kullanırken herhangi bir engelle/zorlukla/bariyerle karşılaştığınız oluyor mu?</p> <p>Cevap evet ise: Bunlar nelerdir? Lütfen bir ya da birkaç örnek verebilir misiniz?</p> <p>ATQ: Sizce bu bariyerlerin sebebi/sebepleri neler olabilir? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız.</p>
Sınıf Yönetimi ve Öğretmenler & Öğrenenler için yeni roller	<p><i>Sınıf Yönetimi Sorunları</i></p> <p>MQ: Öğretimsel süreçlerde sınıf yönetimi sorunları ile karşılaşıyor musunuz?</p> <p>MQ [Alternative]: Sınıf yönetimi sizce öğretimsel süreçlerde karşılaştığınız bir problem/öğretimsel bariyer/engel/zorluk</p>

	<p>olarak görülmeli midir? Cevap evet ise:</p> <p>PQ: Karşılaştığınız sınıf yönetimi sorunlarına yönelik sınıf içinden örnekler verebilir misiniz?</p> <p>ATQ: Sizce bahsettiğiniz sınıf yönetimi problemlerinin (sınıf yönetimi ile ilgili olan öğretimsel bariyerlerin) kaynağı (öğrenciler, sınıf mevcudu vs.) ne/neler olabilir? Lütfen açıklayınız.</p>
<p>Ölçme-Değerlendirme Sorunları</p>	<p>Yeni/Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Çatışmalar</p> <p>MQ: Öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? / Öğrenme çıktılarını öğrenenler adına ne gibi yaklaşımlarla değerlendiriyorsunuz? Lütfen örneklerle açıklayınız.</p> <p>SQ: Öğrenme çıktılarını belirleme aşamasında ne gibi problemlerle karşılaşıyorsunuz? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız?</p> <p>ATQ: Sizce ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştığınız bariyerlerin/sorunların/problemlerin kaynağı/kaynakları (sebebi/sebepleri) neler olabilir? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız.</p>
<p>Planlama, Öğretim ve İşbirliği için Zaman Yönetimi</p>	<p>MQ: Yükümlendiğiniz derslerin sınıf içi süreçleri (i.e., etkinlikler, aktiviteler, okumalar etc.) için ‘ders planlamalarını’ yapıyor musunuz? Kısaca bu öğretimsel planlamalardan bahsedebilir misiniz?</p> <p>PQ: Dersleriniz kaç dakika sürüyor? Genel bir ortalamadan bahsedebilir misiniz?</p> <p>PQ: Size ders için ayrılan süre ders içi süreçleri bütünüyle yerine getirmeniz için yeterli oluyor mu? Lütfen açıklar mısınız?</p> <p>ATQ: Ders planlamaları ve öğretimsel süreçler için zamanın kontrolünde çeşitli engellerle/sorunlarla/bariyerlerle karşılaşıyor musunuz?</p> <p>PQ: Sizce bu bariyerlerin/sorunların/problemlerin kaynağı/kaynakları (sebebi/sebepleri) neler olabilir? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız.</p>
	<p>MQ: Yakın zamanda alanınızla ilgili ve pedagojik bilginizi</p>

<p>Yetersiz mesleki gelişim desteği</p>	<p>(içerik bilgisi, program bilgisi, ölçme değerlendirme eğitimleri, etc.) geliştirecek yönde eğitimler, çalıştaylar, seminerler vb. etkinliklerden hangisi yada hangilerine katıldınız? [Cevabınız Evet ise kaç tane ve neler olduğununsöyler misiniz?]</p> <p>MQ: Mesleki gelişiminiz için yeterli ve gerekli derecede (akademik, finansal, etc.) destek gördüğünüzü düşünüyor musunuz?</p> <p>ATQ: Çalıştığınız kurumda sizin akademik açıdan gelişmenizi engelleyecek ya da kısıtlayacak faktörler neler olabilir? Lütfen, mümkünse ilgili örneklerle, anektodlarla, açıklayınız.</p>
<p>BAĞLAMSAL BARIYERLER</p>	
<p>Bölümiçi Yönetim ve Destek</p>	<p>MQ: Daha verimli ve etkili öğretimsel süreçler için yönetim yapısında bulunan meslektaşlarınız size ne gibi olanaklar ve destekler sağlıyorlar? Lütfen mümkünse örneklerle açıklayınız.</p> <p>ATQ: Yönetim yapısında bulunan meslektaşlarınızdan destek alma ve onların size olanak sağlaması konusunda engelleriniz/sorunlarınız/problemlerinizi oluyor mu? Lütfen mümkünse örneklerle açıklayınız.</p> <p>MQ: Daha verimli ve etkili öğretimsel süreçler için akademi yapısında bulunan meslektaşlarınız sizinle yeterli ve gerekli derecede işbirliği içerisinde oluyorlar mı? Lütfen mümkünse örneklerle bu sorunların sebebinin/sebeplerinin (kaynağının/kaynaklarının) neler olabildiğini açıklayınız.</p> <p>ATQ: Meslektaşlarınızdan destek alma ve onların size olanak sağlaması konusunda engelleriniz/sorunlarınız/problemlerinizi oluyor mu? Lütfen mümkünse örneklerle bu sorunların sebebinin/sebeplerinin (kaynağının/kaynaklarının) neler olabildiğini açıklayınız.</p>
<p>Öğretimsel Ekipmanların Kıtığı</p>	<p>MQ: Derslerinizi etkili ve verimli bir şekilde yürütmek için kaynakları yeterli ve gerekli bir şekilde (sınıf alanı, zaman, alan, laboratuvar, oda, teknolojik teçhizat, etc.) elde edebiliyor musunuz/elde etme imkanınız var mıdır? Lütfen açıklayınız.</p> <p>PQ: Sınıf mevcudunun sizin öğretimsel süreçleriniz için uygun olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.</p> <p>PQ: Dersliklerin genel şartlarının (büyüklük, teknolojik donanım, mimari, yapı, etc.) sizin öğretimsel süreçleriniz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.</p>

	<p>ATQ: Öğretimsel ekipman ve olanakların size ders içi süreçleri gerçekleştirme noktasında engeller/sorunlar/bariyerler çıkardığını/teşkil ettiğini düşünüyor musunuz? Lütfen mümkünse örneklerle bu sorunların sebebinin/sebeplerinin (kaynağının/kaynaklarının) neler olabildiğini açıklayınız.</p>
--	---



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Özcan Gazioğlu

Doğum Yeri Ve Tarihi: Çınar-Diyarbakır / 16/ 02/ 1980

e-mail: ozcangazioglu@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans 2005. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

MESLEKİ DENEYİM

- **Öğretmen/ Müdür yetkili öğretmen**
Van /Çaldıran Ali Kelle İlkokulu (2006-2007)
- **Öğretmen:**
İstanbul/ Esenyurt Cumhuriyet İlköğretim Okulu (2007-2011)
- **Öğretmen:**
İstanbul/ Esenyurt İlköğretim Okulu (2011-2014)
- **Öğretmen:**
İstanbul/ Avcılar Şehit Şerife Bacı İlkokulu (2014-2016)
- **Öğretmen:**
İstanbul/ Esenyurt Zübeyde Hanım İlkokulu (2016- Görevde)