

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLAR EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI**  
**MATEMATİK EĞİTİMİ**



**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKRAN GRUP DANIŞMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**HASRET AYDIN**

**BALIKESİR, AĞUSTOS - 2017**

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLAR EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI**  
**MATEMATİK EĞİTİMİ**



**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKRAN GRUP DANIŞMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**HASRET AYDIN**

**Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Hülya GÜR (Tez Danışmanı)**

**Prof. Dr. Dilek TANIŞLI**

**Prof. Dr. Elif Beymen TÜRNUKLÜ**

**Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU**

**Yard. Doç. Dr. Ayşen KARAMETE**

**BALIKESİR, AĞUSTOS - 2017**

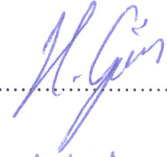
## KABUL VE ONAY SAYFASI

Hasret AYDIN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKRAN GRUP DANIŞMASI” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 22/08/2017 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

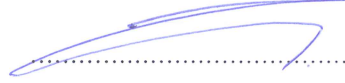
Danışman  
Prof. Dr. Hülya GÜR



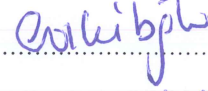
Üye  
Prof. Dr. Dilek TANIŞLI



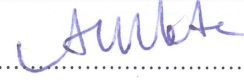
Üye  
Prof. Dr. Elif Beymen TÜRNÜKLÜ



Üye  
Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU



Üye  
Yard. Doç. Dr. Ayşen KARAMETE



Jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş olan bu tez Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunca onanmıştır.

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Necati ÖZDEMİR

.....

## ÖZET

**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE AKRAN GRUP DANIŞMASI  
DOKTORA TEZİ  
HASRET AYDIN  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLAR EĞİTİMİ  
ANABİLİM DALI  
MATEMATİK EĞİTİMİ  
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HÜLYA GÜR)**

**BALIKESİR, AĞUSTOS - 2017**

Bu araştırmanın amacı Okul Deneyimi dersindeki “Geleneksel Rehberlik” ve “Akran Grup Danışması” uygulamalarının Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, öz yeterliliklerine, yansıtıcılıklarına etkisini belirleyerek öğretmen adaylarının Akran Grup Danışması (AGD) uygulamasını, AGD’ nin temel ilkeleri çerçevesinde nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı Güz yarıyılında Balıkesir Üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan 10 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yakınsayan paralel karma desenin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise bütüncül tek durum deseni kullanılmış ve deney grubu ile AGD oturumları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre ‘Geleneksel rehberlik’ modeli öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini, yansıtıcılıklarını ve epistemolojik inançlarını anlamlı ölçüde etkilememektedir. ‘AGD’ modeli ise öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini anlamlı düzeyde etkilemezken yansıtıcılıklarını ve bazı alt boyutlarda ise epistemolojik inançlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde arttırmaktadır. Araştırmanın nitel bulgularına göre AGD, öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerine, yansıtıcılıklarına, epistemolojik inançlarına ve mesleki gelişimlerine olumlu yönde destek sağlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen eğitiminde geleneksel rehberlik anlayışı yerine daha etkin uygulamalara ihtiyaç vardır. AGD oturumlarının Okul Deneyimi dersleriyle paralellik gösterecek şekilde öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, AGD kültürünün oluşması için daha uzun soluklu çalışmalara ihtiyaç vardır.

**ANAHTAR KELİMELER:** Öğretmen eğitimi, akran grup danışması, epistemolojik inançlar, yansıtıcılık, öz-yeterlik, profesyonel gelişim.

## **ABSTRACT**

**PEER GROUP MENTORING IN TEACHER EDUCATION  
PH.D THESIS  
HASRET AYDIN  
BALIKESİR UNIVERSITY INSTITUTE OF SCIENCE  
SECONDARY SCIENCE AND MATHEMATICS EDUCATION  
MATHEMATICS EDUCATION  
(SUPERVISOR: PROF. DR. HÜLYA GÜR )**

**BALIKESİR, AUGUST 2017**

The purpose of this research is to investigate the effects of the ‘Traditional Mentoring’ and ‘Peer Group Mentoring (PGM)’ practices on the epistemological beliefs, self-efficacy, reflectivity and experiences about PGM of the pre-service mathematics teachers in the context of school experience. The sample of the study consisted of 10 last year pre-service mathematics teacher in the 2016-2017 academic year. The parallel mixed pattern which is convergent in the research is used. In the quantitative dimension of the study, pre-test post-test kontrol group semi-experimental design was used. In the qualitative dimension, a holistic single case design is used. AGD sessions were held with the experimental group. According to the quantitative findings of the study, the ‘Traditional Mentoring’ does not significantly affect the self-efficacy, reflectivity and epistemological beliefs of the pre-service teachers. The PGM is significantly improves the reflectivity of pre-service teachers’ while it does not significantly affect their self-efficacy and it affects the epistemological beliefs significantly in the positive direction in some sub-dimensions. According to the qualitative findings of the research, PGM provides positive support to pre-service teachers’ epistemological beliefs, self-efficacy, reflectivity and professional development. According to the results of this research, more effective mentoring applications are needed instead of traditional mentoring in pre-service teacher education. It is recommended that PGM be integrated into teacher training programs in parallel with school experience course at university. In addition, longer-running studies is needed to form the PGM culture.

**KEYWORDS:** Teacher education, peer group mentoring, epistemological beliefs, self-efficacy, reflectivity, professional development.

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iii</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMA LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>xi</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu.....	<b>1</b>
1.2 Amaç .....	<b>5</b>
1.2.1 Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri .....	<b>6</b>
1.2.2 Hipotezler .....	<b>7</b>
1.3 Araştırmanın Önemi.....	<b>8</b>
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	<b>9</b>
1.5 Araştırmanın Varsayımları.....	<b>9</b>
1.6 Tanımlar ve Kısaltmalar .....	<b>9</b>
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>10</b>
2.1 Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Okul Deneyimi Dersi.....	<b>10</b>
2.2 Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi .....	<b>14</b>
2.3 Sosyal Yapılandırmacılık.....	<b>16</b>
2.4 Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları .....	<b>17</b>
2.5 Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları .....	<b>19</b>
2.6 Akran Grup Danışması .....	<b>20</b>
<b>3. LİTERATÜR ÇALIŞMASI</b> .....	<b>29</b>
3.1 Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar .....	<b>29</b>
3.2 Öğretmen Eğitimi Dışındaki Alanlarda Yapılan Çalışmalar .....	<b>35</b>
<b>4. YÖNTEM</b> .....	<b>38</b>
4.1 Araştırmanın Deseni .....	<b>38</b>
4.1.1 Nicel Boyut: Deneysel Desen .....	<b>39</b>
4.1.2 Nitel Boyut: Durum Çalışması .....	<b>41</b>
4.2 Pilot Çalışma .....	<b>42</b>
4.3 Katılımcılar .....	<b>44</b>
4.4 Araştırmacının Rolü.....	<b>44</b>
4.5 Araştırmanın Uygulama Süreci.....	<b>45</b>
4.6 Akran Grup Danışması Oturumlarının Uygulanma Süreci ve İçerikleri .....	<b>47</b>
4.6.1 AGD Uygulama Süreci .....	<b>47</b>

4.6.2	AGD Oturum İçerikleri .....	48
4.7	Veri Toplama Araçları .....	53
4.7.1	Nicel Veri Toplama Araçları.....	54
4.7.2	Nitel Veri Toplama Araçları .....	59
4.7.3	Nitel ve Nicel Veri Toplama Araçlarının Karma Yönteme Göre İncelenmesi.....	60
4.8	Verilerin Analizi .....	61
4.8.1	Nicel Verilerin Analizi .....	61
4.8.2	Nitel Verilerin Analizi.....	63
4.8.3	Geçerlik ve Güvenirlik .....	67
<b>5.</b>	<b>BULGULAR.....</b>	<b>69</b>
5.1	Araştırmanın Nicel Alt Problemleriyle İlgili Bulgular .....	69
5.1.1	Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik Anlayışının Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterliklerini Etkileme Düzeyleriyle İlgili Bulgular .....	69
5.1.2	Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik Anlayışının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcılıklarını Etkileme Düzeyleriyle İlgili Bulgular .....	71
5.1.3	Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik Anlayışının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarını Etkileme Düzeyleriyle İlgili Bulgular .....	74
5.1.4	Akran Grup Danışması Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimlerini (Mesleki, Sosyal ve Kişisel) Ne Ölçüde Etkilediğiyle İlgili Bulgular .....	77
5.2	Araştırmanın Nitel Alt Problemleriyle İlgili Bulgular .....	78
5.2.1	Akran Grup Danışmasının Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterliklerini Nasıl Etkilediğiyle İlgili Bulgular .....	79
5.2.2	Akran Grup Danışmasının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcılıklarını Nasıl Etkilediğiyle İlgili Bulgular.....	82
5.2.3	Akran Grup Danışmasının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarını Nasıl Etkilediğiyle İlgili Bulgular.....	85
5.2.4	Öğretmen Adaylarının AGD İlkelerini Nasıl Deneyimledikleriyle İlgili Bulgular .....	87
5.2.5	Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersi ile İlgili Görüş ve Önerileriyle İlgili Bulgular.....	108
5.2.6	Öğretmen Adaylarının AGD ile İlgili Görüş ve Önerileriyle İlgili Bulgular .....	116
5.2.7	Araştırmacı Gözlemleri ile İlgili Bulgular .....	128
<b>6.</b>	<b>TARTIŞMA.....</b>	<b>132</b>
6.1	Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar .....	132
6.1.1	Öz-Yeterlikle İlgili Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar .....	133

6.1.2	Yansıtııcılıkla İlgili Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar. ....	136
6.1.3	Epistemolojik İnançlarla İlgili Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar .....	140
6.1.4	AGD'nin Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimlerine (Mesleki, Sosyal ve Kişisel) Etkisiyle İlgili Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar.....	143
6.1.5	Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüş ve Önerileri Hakkındaki Tartışmalar .....	150
6.1.6	Öğretmen Adaylarının AGD ile İlgili Görüş ve Önerileri Hakkındaki Tartışmalar.....	152
<b>7.</b>	<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>157</b>
7.1	AGD'nin Uygulanması İçin Öneriler.....	160
7.2	AGD'nin Araştırılması İçin Öneriler .....	162
<b>8.</b>	<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>163</b>
<b>9.</b>	<b>EKLER .....</b>	<b>172</b>
<b>EK A</b>	<b>Akran Grup Danışması Etik İlkeleri .....</b>	<b>172</b>
<b>EK B</b>	<b>Yapılandırmacı Ders Planı .....</b>	<b>173</b>
<b>EK C</b>	<b>Matematiksel İnanç Ölçeği (MİÖ).....</b>	<b>181</b>
<b>EK D</b>	<b>Yansıtııcı Düşünme Düzeyleri Belirleme Ölçeği (YDDBÖ).....</b>	<b>184</b>
<b>EK E</b>	<b>Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği (MÖYİÖ).....</b>	<b>186</b>
<b>EK F</b>	<b>Akran Grup Danışması Değerlendirme Ölçeği (AGDDÖ).....</b>	<b>188</b>
<b>EK G</b>	<b>Öğretim Senaryoları .....</b>	<b>190</b>
<b>EK H</b>	<b>Günlük.....</b>	<b>192</b>
<b>EK I</b>	<b>Akran Grup Danışması (AGD) Değerlendirme Formu .....</b>	<b>193</b>

## ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.1: Yakınsayan paralel karma desen araştırma süreci.....	46
Şekil 4.2: Akran grup danışması uygulama süreci. ....	48
Şekil 6.1: Diyalog, tartışma, yapılandırma, yansıtma ve bütünleştirici pedagoji ilişkisi.....	149

## TABLO LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 4.1:</b> Deneysel modelin simgesel görünümü.....	40
<b>Tablo 4.2:</b> Deneş ve kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılması. ....	40
<b>Tablo 4.3:</b> Pilot çalışmanın uygulama süreci. ....	43
<b>Tablo 4.4:</b> Araştırmanın uygulama süreci. ....	46
<b>Tablo 4.5:</b> AGD birinci oturum içeriği.....	49
<b>Tablo 4.6:</b> Gözlem çıraklığı kısır döngüsü okuma metni ve soruları.....	49
<b>Tablo 4.7:</b> AGD ikinci oturum içeriği.....	50
<b>Tablo 4.8:</b> AGD üçüncü oturum içeriği. ....	50
<b>Tablo 4.9:</b> AGD dördüncü oturum içeriği. ....	51
<b>Tablo 4.10:</b> AGD beşinci oturum içeriği.....	52
<b>Tablo 4.11:</b> AGD altıncı oturum içeriği. ....	53
<b>Tablo 4.12:</b> AGD yedinci oturum içeriği. ....	53
<b>Tablo 4.13:</b> Araştırmanın nicel alt problemleri ve kullanılan veri toplama araçları. ....	54
<b>Tablo 4.14:</b> Araştırmanın nitel alt problemleri ve veri toplama araçları.....	59
<b>Tablo 4.15:</b> Veri toplama araçlarının deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı.....	61
<b>Tablo 4.16:</b> Nitel ve nicel veri toplama araçlarının araştırma konularına göre dağılımı. ....	61
<b>Tablo 4.17:</b> Değerlendirme formu verilerinin kodlanmasına ilişkin örnek.....	66
<b>Tablo 4.18:</b> Günlük verilerinin kodlanmasına ilişkin örnek. ....	67
<b>Tablo 5.1:</b> Matematik öğretimi yeterlik inanç ölçeğinin (MÖYİÖ) alt boyutları. ....	70
<b>Tablo 5.2:</b> Kontrol grubu MÖYİÖ ön test- son test puanlarının karşılaştırılması. ....	70
<b>Tablo 5.3:</b> Deneş grubunun MÖYİÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılması. ....	70
<b>Tablo 5.4:</b> Deneş ve kontrol gruplarının MÖYİÖ son test puanlarının karşılaştırılması. ....	71
<b>Tablo 5.5:</b> YDDBÖ ölçeğinin faktörleri ve ölçek maddelerinin faktörlere dağılımı.....	72
<b>Tablo 5.6:</b> Kontrol grubunun YDDBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılması. ....	72
<b>Tablo 5.7:</b> Deneş grubu YDDBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılması. ....	72
<b>Tablo 5.8:</b> Deneş ve kontrol gruplarının YDDBÖ ölçeğinden aldıkları son-test puanlarının karşılaştırılması. ....	73
<b>Tablo 5.9:</b> Matematiksel İnanç Ölçeğinin (MİÖ) alt boyutları. ....	74
<b>Tablo 5.10:</b> Kontrol grubu MİÖ ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması. ....	74
<b>Tablo 5.11:</b> Deneş grubunun MİÖ ölçeği ön test- son test puanlarının karşılaştırılması. ....	75

<b>Tablo 5.12:</b> Deney ve kontrol gruplarının MİÖ ölçeği son-test puanlarının karşılaştırılması. ....	75
<b>Tablo 5.13:</b> Deney ve kontrol gruplarının öğretim senaryoları son test puanlarının karşılaştırılması. ....	76
<b>Tablo 5.14:</b> Deney grubunun öğretim senaryoları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması. ....	76
<b>Tablo 5.15:</b> AGDDÖ ölçeğinin faktörleri ve maddelerin dağılımı. ....	77
<b>Tablo 5.16:</b> Deney grubunun AGDDÖ ölçeği puanları. ....	77
<b>Tablo 5.17:</b> Günlük ve AGD değerlendirme formundan elde edilen kod ve temaların listesi. ....	79
<b>Tablo 5.18:</b> Öz-yeterlikle ilgili günlük verilerinden elde edilen kodlar. ....	80
<b>Tablo 5.19:</b> Öz-yeterlikle ilgili AGD Değerlendirme formundan elde edilen kodlar. ....	80
<b>Tablo 5.20:</b> Yansıtıcılıkla ilgili günlüklerden elde edilen kodlar. ....	82
<b>Tablo 5.21:</b> Ds5 katılımcısına ait günlük örnekleri. ....	84
<b>Tablo 5.22:</b> Yansıtıcılıkla ilgili AGD değerlendirme formundan elde edilen kodlar. ....	84
<b>Tablo 5.23:</b> Epistemolojik inanaçlarla ilgili günlük verilerinden elde edilen kodlar. ....	85
<b>Tablo 5.24:</b> Epistemolojik inanaçlarla ilgili AGD Değerlendirme formundan elde edilen kodlar. ....	86
<b>Tablo 5.25:</b> AGD' nin yapılandırmacılık ilkesiyle ilgili günlük verileri. ....	89
<b>Tablo 5.26:</b> AGD' nin yapılandırmacılık ilkesi ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri. ....	89
<b>Tablo 5.27:</b> AGD' nin diyalog ilkesi ile ilgili günlük verileri. ....	91
<b>Tablo 5.28:</b> AGD' nin diyalog ilkesi ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri. ....	91
<b>Tablo 5.29:</b> AGD' nin özerklik ilkesi ile ilgili günlük verileri. ....	93
<b>Tablo 5.30:</b> 'Gözlem çıraklığı kısır döngüsü' ile ilgili AGD oturum bulguları. ....	95
<b>Tablo 5.31:</b> 'Yapılandırıcı ders kayıtlarının tartışılması' ile ilgili AGD bulguları. ....	95
<b>Tablo 5.32:</b> AGD' nin eşitlik ilkesi ile ilgili Günlük verileri. ....	99
<b>Tablo 5.33:</b> AGD' nin eşitlik ilkesi ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri. ....	100
<b>Tablo 5.34:</b> AGD' nin bütünlük ilkesi ile ilgili günlük verileri. ....	101
<b>Tablo 5.35:</b> AGD' nin bütünlük ilkesi ile ilgili AGD değerlendirme ölçeği verileri. ....	102
<b>Tablo 5.36:</b> Okul deneyimi dersi hakkında görüş ve önerilerle ilgili günlük verileri. ....	108
<b>Tablo 5.37:</b> Okul deneyimi dersi hakkında görüş ve önerilerle ilgili AGD değerlendirme formu verileri. ....	108
<b>Tablo 5.38:</b> AGD'na karşı isteklilikle ilgili günlük verileri. ....	117
<b>Tablo 5.39:</b> AGD oturumlarına karşı isteklilikle ilgili AGD değerlendirme formu verileri. ....	117
<b>Tablo 5.40:</b> AGD' nin rahatlatıcı bulunması ile ilgili günlük verileri. ....	119
<b>Tablo 5.41:</b> AGD ve sorgulamak ile ilgili günlük verileri. ....	120
<b>Tablo 5.42:</b> AGD ve sorgulamak ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri. ....	120
<b>Tablo 5.43:</b> AGD ve eleştirel düşünmekle ilgili günlük verileri. ....	121

<b>Tablo 5.44:</b> AGD ve eleştirel düşünmekle ilgili AGD değerlendirme formu verileri.....	121
<b>Tablo 5.45:</b> AGD ve empati ile ilgili günlük verileri.....	123
<b>Tablo 5.46:</b> AGD ve empati ile ilgili AGD değerlendirme ölçeği verileri. ....	123
<b>Tablo 5.47:</b> AGD’da katılımcının ve araştırmacının rolü ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri.....	124
<b>Tablo 5.48:</b> AGD ile ilgili öneri kodları.....	126
<b>Tablo 5.49:</b> Günlüklerden ve AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen kodlar ve frekansları. ....	131
<b>Tablo 6.1:</b> Deney ve kontrol gruplarının YDDBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılması. ....	137
<b>Tablo 6.2:</b> AGD’nin ilkeleri ile ilgili günlük ve AGD değerlendirme formundan elde edilen kodlar.....	144
<b>Tablo 6.3:</b> Önerilen AGD planı.....	156

## KISALTMA LİSTESİ

<b>AGD</b>	: Akran Grup Danışması
<b>AGDDÖ</b>	: Akran Grup Danışması Değerlendirmesi Ölçeği
<b>MİÖ</b>	: Matematiksel İnanç Ölçeği
<b>MÖYİÖ</b>	: Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MTMM</b>	: Many to Many Mentoring
<b>NCTM</b>	: Ulusal Matematik Öğretmenleri Kurulu (National Council of Teachers of Mathematics)
<b>PGM</b>	: Peer Group Mentoring
<b>YDDBÖ</b>	: Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Belirleme Ölçeği
<b>YKAE</b>	: Yansıtımlı Karşılıklı Akran Eğitimi
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu

## ÖNSÖZ

Öncelikle bir araştırmacı olarak beni yetiştiren, bana her zaman inanan, yüksek lisans ve doktora sürecinde desteğini esirgemeyip adeta yolumu aydınlatan değerli hocam ve tez danışmanın Prof. Dr. Hülya GÜR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora öğrenimim sürecinde ebediyete intikal etmiş olan ve emeklerinin karşısında hiçbir zaman hakkını ödeyemeyeceğim, hayatını çocuklarına adanmış kıymetli babam Hikmet BAYAR'a ve bana her zaman inanan sevgili aileme minnettarım.

İyi ve kötü günümde hep yanımda olan, varlığıyla hayatıma anlam katan ve öğrenimim boyunca beni sürekli motive eden sevgili eşim Deha AYDIN'a teşekkür ederim. O olmadan bu süreci tamamlayamazdım, bana olan desteğine ve inancına minnettarım.

Bu süreçte belki de en büyük özveriyi, anlayışı ve sabrı gösteren, hayatımın anlamı sevgili kızım Bade'ye sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca minik tekmeleriyle, biten bu güzel serüvenin yenisini müjdeleyen minik mucize.. iyi ki varsınız. Tüm varlığınıza minnettarım.

HASRET AYDIN

# 1. GİRİŞ

## 1.1 Problem Durumu

‘Öğretmenler verimli bir öğretim için gerekli olan mesleki bilgilerini nasıl edinir’ gibi soruların temelini oluşturduğu hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlerin mesleki yeteneklerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) (2007) göre Eğitim Fakültelerimizin Türkiye’yi 21. yüzyılda bilgi toplumuna ulaştırmak için gerekli insan gücünü hazırlama kapasitesinin yeterli olduğunu söylemek güçtür.

Öğretmen yetiştirme kapasitesindeki bu yetersizlik, ilköğretim ve ortaöğretim mezunlarının niteliğini olumsuz düzeyde etkilemekte, lise mezunlarındaki bu nitelik düşüklüğü de üniversitelerin tüm alanlarındaki öğrenci kaynağının niteliğini etkilemekte, dolayısıyla, Eğitim Fakülteleri mezunlarının niteliği yükseköğrenim süreç ve çıktılarının niteliğine kadar yansımaktadır (YÖK, 2007). Ülkemiz bu kısır döngüyü mutlaka kırmalıdır.

Kitle iletişim araçlarının henüz yaygınlaşmadığı çağlarda öğretmenler herkesin sahip olmadığı bir güç olan “bilgiye” sahip oldukları için öğretim mesleği de onların tekelindeydi (Özcan, 2011). Bilgi toplumuna geçiş süreci ise sadece yaygın ve örgün eğitimi değil öğretmenlik mesleğini de etkilemiş, “bilgiyi” sadece belli bir grubun sahip olduğu bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp herkesin hizmetine sunmuştur. Son yıllarda bazı ülkelerin öğretmen eğitimi alanında yaptığı reform çalışmalarının önemli bir nedeni de eğitim felsefesi ve buna bağlı olarak öğrenme kuramlarında ortaya çıkan farklılaşmadır. Eğitime bakış açısının değişmesi doğal olarak öğretmen eğitiminde de değişikliklere neden olmuştur (Atay, 2003). Bilginin hızla ve kısa sürede katlanarak arttığı çağdaş toplumda, üniversite hayatı boyunca öğrendiklerini kendi öğrendiği gibi öğrencilerine öğreten “nakledici öğretmen” tipinin de varlık sebebi ortadan kalkmıştır (Özcan, 2011).

Bilgi, düşünce ve öğrenme kavramları ile ilgili temel bazı farklılıklar herhangi bir sosyal değişimin kalbini oluşturur ki bu farklılıklar da dünyayı anlamamızı ve onun hakkında konuşmamızı etkiler (Bruner, 1986). Her çağın veya dönemin gözde felsefe ve kuramları vardır ve bunlar o dönemin eğitim uygulamalarını yönlendirmektedir. Beck ve Kosnik'e (2006) göre eğitimde son dönemlerin en gözde kuramlarından biri "yapılandırmacılık"tır (constructivism). Bu kuramın eğitimi etkileyen diğer birçok kurama kıyasla oldukça uzun ömürlü olduğunu ve hatta giderek eğitimin her kademesinde olduğu gibi öğretmen eğitiminde de etkisini artırdığını söylemek mümkündür (Beck ve Kosnik, 2006). Jean Piaget, John Dewey ve Lev Vygotsky'nin görüşleriyle oluşmaya ve aynı zamanda da kendi içinde farklılaşmaya başlayan "yapılandırmacılık," bugün birçok bilim adamı tarafından farklı yorumlarla savunulmaktadır.

Günümüz toplumunda sorun bilgiye ulaşmak veya bilgiyi aktarmak değil eleştirel bir yaklaşımla mevcut bilgi okyanusunda doğru bilgiyi bulup kullanmak ve daha da önemlisi bilginin kendisini üretecek beceri ve yaratıcılığa sahip olmaktır (Özcan, 2011). Yeni durumda toplumların vatandaşlarından beklentileri; karşı karşıya kalınan çok sayıdaki olasılık arasından etkili seçimler yapabilmeleri, alandaki çeşitliliğe hakim olmaları, problemlere işbirlikçi yöntemlerle daha yaratıcı ve yeni çözümler bulmalarındır (Sundli, 2007). Öğretmenlerin de modern dünyada bu beklentilere cevap verebilmesi gerekmektedir. Bu talepler özellikle bu tarz eğitimsel görevlere hazır olmayan eğitim kurumlarında sorunlara neden olmaktadır ve özellikle öğretmen eğiten kurumlardan toplumun nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılaması beklenmektedir. Artık öğretmen eğitiminde bilginin veya "işin püf noktalarının" aktarıldığı mevcut programların, sorgulayıcı içerik ve yöntemlerle değiştirilmesini gerekmektedir (Sundli, 2007).

Bilgi, beceri ve erdemlerin zihinde yapılandırılması veya mevcut olanların yeniden yapılandırılması sürecinde, bireyin içinde bulunduğu toplumsal çevrenin üyeleriyle etkileşimi önemli bir rol oynar. Sosyal yapılandırmacılık açısından bakıldığında, okulda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamlı bulması, sürece bir bütün (zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal) olarak katılması ve fikirleri gerçek hayatla ilişkilendirebilmesi, bir başka deyişle, teoriyi

pratiğin içinde görebilmesi gerekir (Beck ve Kosnik, 2006). Bu durumun öğretmen eğiten kurumların eğitim programları için de geçerli olması gerekmektedir.

Jaworski (2008) çalışmasında öğretmen eğitimi programları ile öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları gerçeklik arasında nasıl bağlantı kurabileceğini araştırmıştır. Jaworski'ye göre öğretmenlerden öğrencilerin gerçekliğini dikkate almalarını isterken, bizler öğretmenlerin gerçekliğini dikkate almamaktayız ve bu da 'Acaba iki yüzlü davranıyor olabilir miyiz?' sorusunu akla getirmektedir.

Öğretmenin sağlaması gereken özelliklerin değiştiği böyle bir zamanda öğretmen adayları, öğretmen eğitimine zaten halihazırda öğretme ile ilgili bazı deneyimlerle gelmektedirler. Öğrenciler çok erken yaşlardan itibaren okul ortamında bulunmakta ve kaçınılmaz olarak öğretmenlerin rutinlerini ve deneyimlerini paylaşmaktalar. Bu nedenle de çok az deneyime sahip olduğumuz birçok meslek grubunun aksine bu durum öğrencilere, öğretme işinin ne olduğuyla ilgili birçok fikir sağlamaktadır (Martins, 2012). Gözlem yapmak öğrenmenin bir yoludur ve insanlar okul yaşamları boyunca öğretmenin neyi teşkil ettiğiyile ilgi gözlemler yaparlar (Bandura, 1997). Biri öğretmen olmaya karar verdiğinde, çoktan okul hayatı boyunca öğretmeyle ilgili birçok örneği gözlemlemiştir. 'Öğretmeyi öğrenme' sürecine özgün bu uzun çıraklık, Lortie'nin (1975) 'gözlem çıraklığı' olarak adlandırdığı bir durumdur. Bütün öğrencilikler öğretmenlikle sonlanmasa da öğrencilerin hepsi günlük bazda yoğun olarak gözlem yapmakta ve öğretmenleriyle etkileşmektedirler. Bu etkileşim öğretmenlik uygulamasının bazı özelliklerine erişim sağlamaktadır. Gözlem çıraklığı boyunca edinilen ve genellikle de bozuk olan bu görünüm ancak hizmet öncesi öğretmenlerinin nasıl öğretildiğini öğrenmeleri, alternatif yollarla öğretimi anlamaları ve yansıtma yapımları ile düzeltilebilir (Martins, 2012).

Öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve anlayışlarını gözden geçirmeleri ve değiştirebilmeleri için okullarda gözlem ve uygulama yapmalarını sağlayan Okul Deneyimi ve Uygulaması dersleri ve bu dersler kapsamında kendilerine sağlanan rehberlik, mesleki gelişimleri açısından tahmin edildiğinden daha fazla öneme sahip olabilir. Öğretim anlayışı, öğrenenin deneyim ve kavramlarının bilgiyi yapılandırma süreci için bir çıkış noktası olarak görüldüğü yapılandırıcılığa doğru kayarken, rehberlik uygulamalarının da bilgi ve öğrenme kavramlarıyla aynı yöne hareket etmesi gerekmekte ve etmektedir de (Heikkinen, Jokinen ve Tynjälä, 2012).

Rehberlik kavramının literatürde kullanımı iki farklı düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki, deneyimli, entellektüel ve sosyal olarak saygın bir danışmanın daha az deneyimli bir çalışana bir akıl hocası gibi davrandığı ve işinde kendini geliştirmesi için danışana yardım ettiği bir mesleki rehberlik ilişkisidir ve bu klasik tanımın öğretmen eğitiminde kullanımının sürekli olarak yaygınlaştığı ve rehberliğin daha çok öğretmenlik stajındaki danışmanlık olarak algılandığı görülmektedir (Sundli, 2007). İkincisi ise rehberliğin işbirliği ve iletişimle birleşmesi ile gerçekleşmektedir. Rehberliğin bu yorumu geleneksel bakış açısındaki otorite ve deneyim kavramlarını temel almamaktadır ve rehberler doğru bakış açısını ya da bilgiyi aktarmaz bunun yerine diyalog yoluyla anlamı ve yorumu diğerleriyle birlikte oluştururlar (Heikkinen ve diğ., 2012). Diyaloğa dayalı bir ilişkide hiç kimse gerçeğin daha iyi veya geçerli bir vizyonuna sahip değildir ve tüm katılımcılar tartışmalar sırasında kendi vizyonlarının daha tam olarak tamamlanmadığını fark ederler (Atay, 2001; Heikkinen ve diğ., 2012).

Yukarıda yapılandırmacı açıdan da belirtildiği gibi bireyin etkin bir şekilde uygulamanın içinde yer alması ve kendini inceleyip sorgulaması hizmet öncesi öğretmen adaylarının eğitiminde çok önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitiminde bu tarz uygulamalara izin verecek araçlara ihtiyaçları vardır. Rehberlik edici bir diyaloga tüm katılımcıların kendi fikirlerini, deneyimlerini ve anlayışlarını sözel olarak ifade ettikleri Akran Grup Danışması (AGD/Peer Group Mentoring-PGM) modern rehberlik anlayışı içinde yansıtma yapmaya fırsat veren etkili bir yol olarak tanımlanmaktadır (Heikkinen ve diğ., 2012).

Katılımcılar arasında diyaloğa dayalı bir ilişki oluşturan ve kuramla uygulamayı birleştirmeyi amaçlan (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, 2015) AGD herkesin karşılıklı fikir alışverişi ile bilgi inşasına katılmasına, grup içinde deneyimlerini yansıtarak kavramsallaştırmasına fırsat tanıyan Finlandiya kaynaklı bir uygulamadır (Heikkinen ve diğ., 2012).

Ülkemizde de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kullanılan ve bir danışman ve danışanın bire bir toplantılarına dayanan geleneksel danışmanlık uygulaması daha önceki yıllarda Finlandiya'da da denenmiş ve danışmanlığın bu klasik yolunun rehberlik etme anlamında çok etkili olmadığı görülmüştür (Heikkinen ve diğ., 2012). Finlandiya'da 2010'dan beri ülke çapında hem yeni atanmış öğretmenin hem de

hizmet öncesi öğretmenlerin desteklenmesi için AGD geliştirilmekte ve uygulanmaktadır (Korhonen ve diğ., 2015).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, eğitim sistemi için nitelikli öğretmen yetiştirmek ve öğretmenlerin ömür boyu öğrenme kariyerinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Kynaslahti, Kansanen, Jyrhama, Krokfors, Maaranen ve Toom, 2006). Bu nedenle Okul Deneyimi dersi, kuramla uygulamayı birleştirme açısından öğretmen adaylarına fırsatlar sunan önemli bir derstir. Bu ders sırasında öğretmen adayına sunulan rehberlik uygulamasının da, öğretmen adayından beklenen yapılandırıcı öğretim ilkeleriyle uyumlu olması ve öğretmen adayına sosyal bir ortamda deneyimlerinden faydalanarak öğretmek ve öğrenmekle ilgili bilgilerini oluşturma ve düzenleme imkanı vermesi gerekmektedir. Yapılandırmacı paradigma öğretmen eğitimi için öğretmenlerin ne öğrendiklerini yansıtmaları konusunda zaman ve cesarete ihtiyaçları olduğuna vurgu yapar. Öğretme konusunda pratik yapmalarına izin vermek için bir şansımız varken, bunun yerine “onlara teoriyi vermek” zorunda olduğumuzu düşünmeye eğilimliyiz.

Beck ve Kosnik’e (2006) göre öğrenciler onlara her seviye için ne öğreteceklerinin, hangi etkinliği kullanacaklarının söylenmesini ve bunun onları hazırlamak için daha etkili olacağına inanmamızı istemektedirler. Fakat öğretmen eğitimcilerinin asıl görevi, öğretmen adaylarını öğrenmenin bu pasif şeklinden uzaklaşmaları için teşvik etmektir (Beck ve Kosnik 2006). Öğretmenlerin diğer insanları dinlemeye ve kendi fikirlerini tartışmaya hazır olması gerekir ve bu aday öğretmenler için olduğu kadar onların eğitimcileri için de geçerlidir (Valjarvi ve Heikkinen, 2012).

## **1.2 Amaç**

Bu çalışmanın amacı Okul Deneyimi dersindeki “Geleneksel Rehberlik” ve “Akran Grup Danışması” uygulamalarının Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, öz yeterliliklerine, yansıtıcılıklarına etkisini belirlemek ve öğretmen adaylarının AGD uygulamasını, AGD’ nin temel ilkeleri çerçevesinde nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Bununla beraber öğretmen adaylarının Okul

Deneyimi Dersi ile AGD hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aramaya çalışılmıştır.

### **1.2.1 Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri**

#### **1.2.1.1 Problem Cümlesi**

Okul Deneyimi dersindeki “Geleneksel Rehberlik” ve “Akran Grup Danışması” uygulamalarının Matematik öğretmen adaylarının Epistemolojik inançlarına, öz yeterliliklerine, yansıtıcılıklarına etkisi nedir ve öğretmen adayları Okul Deneyimi ve AGD uygulamasını nasıl deneyimlemektedirler?

#### **1.2.1.2 Nicel Alt Problemler**

1. Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Akran Grup Danışması uygulaması öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini (mesleki, sosyal ve kişisel) ne ölçüde etkilemektedir?

#### **1.2.1.3 Nitel Alt Problemler**

1. AGD öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini nasıl etkilemektedir?
2. AGD öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını nasıl etkilemektedir?
3. AGD ve Geleneksel Rehberlik Anlayışı Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını nasıl etkilemektedir?

4. Öğretmen adayları AGD ilkelerini nasıl deneyimlemekteler?
  - 4.1 Öğretmen adayları AGD'nin 'yapılandırmacılık' ilkesini nasıl deneyimlemekteler?
  - 4.2 Öğretmen adayları AGD'nin 'diyalog' ilkesini nasıl deneyimlemekteler?
  - 4.3 Öğretmen adayları AGD'nin 'özerklik' ilkesini nasıl deneyimlemekteler?
  - 4.4 Öğretmen adayları AGD'nin 'anlatı kimlik çalışması' ilkesini nasıl deneyimlemekteler?
  - 4.5 Öğretmen adayları AGD'nin 'eşitlik' ilkesini nasıl deneyimlemekteler?
  - 4.6 Öğretmen adayları AGD'nin 'bütünleşiklik' ilkesini nasıl deneyimlemekteler?
5. Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi Dersi ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının AGD ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?

#### **1.2.1.4 Karma Alt Problemler**

1. Nitel veriler çalışmanın Nicel bulgularını açıklamaya yardımcı olmakta mıdır?
  - 1.1 Öz-yeterlikle ilgili Nitel veriler çalışmanın Nicel bulgularını açıklamaya yardımcı olmakta mıdır?
  - 1.2 Yanıtsıcılıkla ilgili Nitel veriler çalışmanın Nicel bulgularını açıklamaya yardımcı olmakta mıdır?
  - 1.3 Epistemolojik İnançlarla ilgili Nitel veriler çalışmanın Nicel bulgularını açıklamaya yardımcı olmakta mıdır?
  - 1.4 AGD'nin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerine (mesleki, sosyal ve kişisel) etkisiyle ilgili nitel veriler çalışmanın nicel bulgularını açıklamaya yardımcı olmakta mıdır?

#### **1.2.2 Hipotezler**

Araştırmanın nicel problemleri ile ilgili hipotezler aşağıdaki gibidir.

H1: Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini etkileme düzeyleri arasında fark yoktur.

H2: Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını etkileme düzeyleri arasında fark yoktur.

H3: Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını etkileme düzeyleri arasında fark yoktur.

H4: Akran Grup Danışması uygulaması öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini etkilemektedir.

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Jaworsky'nin (1998) de dediği gibi öğretmen adaylarının, sınıflarda yapılanlarla bağlantı kurabilecekleri, öğretimsel durumların gerçekliğiyle, pedagojisiyle ve matematiksel içeriğiyle aynı anda baş edebilecekleri öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaçları vardır. Zeichner'e (2012) göre yansıtma yapmanın öğretmenlerin kendi mesleki bilgilerini geliştirmelerine fırsat verdiği tüm dünya genelinde söylenmektedir ve Zeichner buna rağmen öğretmen eğitiminin hala geleneksel anlamda yürütüldüğünü iddia etmektedir. Katılımcılar arasında yansıtma temelinde diyaloga dayalı bir ilişki oluşturan ve kuramla uygulamayı birleştirmeyi amaçlayan (Korhonen ve diğ., 2015), matematik eğitimi açısından uluslararası sınavlarla adını duyuran Finlandiya kaynaklı bir uygulama olan AGD herkesin karşılıklı fikir alışverişi ile bilgi inşasına katılmasına, grup içinde deneyimlerini yansıtarak kavramsallaştırmasına fırsat tanımaktadır (Heikkinen ve diğ., 2012).

Son 30 yıl içerisinde batı ülkelerinde bilgi ve öğrenmeye bakış açısında bir değişme ve bireysel olarak öğrenmeden grup olarak öğrenmeye doğru bir kayma görülmektedir. Bu durum eğitim alanında öğrenci katılımının yeni formlarını, işbirliğini, danışmanlık işinde yeni bakış açılarını gerektiren programları ve metotları işaret etmektedir. Bu anlamda danışmanlık öğretmen eğitiminin en önemli parçası haline gelmektedir. Birçok ülkede Akran Grup Danışması danışmanlıkta kaliteyi arttıracak yeni bir yaklaşım olarak görülmesine rağmen ülkemizde öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde Akran Grup Danışması ile yürütülen bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışmada öğretmen eğitiminde bazı değişkenler açısından AGD'nin etkililiği incelenmektedir ve bu alanda ülkemizde yapılan ilk çalışmadır. Bu çalışmanın öğretmen eğitimindeki sorunlara ışık tutmanın ötesindeki

amacı öğretmen adaylarının görüşleri aracılığıyla AGD'nin öğretmen eğitiminde kullanılabilirliğini incelemektir. Bu anlamda alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Çalışma 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı Güz yarıyılında Balıkesir Üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan 10 son sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Çalışma 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı Güz yarıyılında Balıkesir Üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği programında yer alan Okul Deneyimi dersi ile sınırlıdır.
- Akran Grup Danışmasının bir çok alanı etkilemesine rağmen bütün bu alanların incelenmesi mümkün olamayacağından bu araştırma Epistemolojik İnançlar, Yansıtıcılık ve Öz-yeterlilik bağımlı değişkenleri ile sınırlıdır.

#### **1.5 Araştırmanın Varsayımları**

- Öğretmen adaylarının okul dışında aldıkları eğitimler, katıldıkları etkinlikler ve duyuşsal özellikleri gibi kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını eşit oranda etkilediği varsayılmaktadır.
- Araştırmacının tarafsızlık ve doğruluk ilkelerine bağlılıkla hareket ettiği varsayılmaktadır.

#### **1.6 Tanımlar ve Kısaltmalar**

AGD (Akran Grup Danışması): Katılımcılar arasında diyaloga dayalı bir ilişki oluşturan ve kuramla uygulamayı birleştirmeyi amaçlayan (Korhonen ve diğ., 2015) herkesin karşılıklı fikir alışverişi ile bilgi inşasına katılmasına, grup içinde deneyimlerini yansıtarak kavramsallaştırmasına fırsat tanıyan Finlandiya kaynaklı bir uygulamadır (Heikkinen ve diğ., 2012).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1 Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Okul Deneyimi Dersi

Bu kısımda ilk olarak Türk Öğretmen Eğitimi Sisteminin tarihsel gelişimi incelenmektedir. Öğretmen eğitiminin sistemli hale getirilmesi sürecinin henüz yeni olduğu ülkemizde bu süreci bilmenin şu anki konumumuzu değerlendirmemize yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bölümde ayrıca Okul Deneyimi dersine de alt başlık olarak değinilecektir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, eğitim sistemi için yeterlikli öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin ömür boyu öğrenme kariyerini sağlayacak olan mesleki yeteneklerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitiminin sistemli hale getirilmesi süreci Türkiye için henüz yeni kabul edilmektedir ve örgün bir eğitim sistemi olarak başlangıcı Osmanlı Devleti zamanındadır. Batı’da öğretmen okullarının ilk örnekleri, XIX. Yüzyıl başlarında ortaya çıkar; Jean-Jacques Rousseau ve Pestalozzi gibi düşünürlerin etkisiyle çağdaşlaşmaya başlayan eğitim mesleği –hayli gecikerek de olsa- bizde de gündeme gelir ve 16 Mart 1848 tarihi ilk kez bir Öğretmen Okulunun (Darulmuallimin) kuruluşu sebebiyle çok önemlidir (Tanilli, 2012).

Öğretmen yetiştirme işlevi üniversitelere devredilmeden önceki dönem olan 1982-1983 öğretim yılından önce, Türkiye’de öğretmen yetiştirme işlevi bir taraftan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı yükseköğretim kurumlarında, diğer taraftan da üniversiteler bünyesinde yürütülmekte idi (YÖK, 2007). Tarihsel gelişim süreci içinde bakıldığında 1981 yılına kadar, öğretmen yetiştirme görevinin ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstlenildiği görülmektedir. 1981 yılında çıkarılan yasayla yükseköğretim yeniden düzenlenirken, öğretmen yetiştiren kurumlar da tamamıyla üniversitelere bağlanmışlardır. Yine, öğretmen yetiştiren kurumlar olarak; İlköğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları, Üniversiteler (başta Fen ve Edebiyat Fakülteleri) ve

1980'lerden itibaren de Eğitim Fakültelerini görmekteyiz (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinin ardından, 1982-1997 yılları arasında geçen başlangıç döneminde, Yükseköğretim Kurulunun öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve bağlantıları, programları ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile işbirliği gibi birçok alanda değişiklik ve yenilikler ortaya konulmuştur (YÖK, 2007).

1997 yılında gerçekleştirilen geniş kapsamlı yeniden yapılanma döneminde ise, Eğitim Fakültesi Uygulama Okulu İşbirliği programı, MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi'nin program geliştirme kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerden birisi olmuştur. (YÖK, 2007). Bu kapsamda Amerika ve İngiltere'de uygulanan öğretmen eğitim programları incelenerek, Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okullarda daha fazla pratik yapmalarını sağlayacak ve bu süreçte yapılan çalışmaları düzenli ve sistematik bir biçimde gözlemlenerek değerlendirme yoluna gidecek bir uygulama yürürlüğe girmiştir (YÖK, 1999).

Yeni düzenleme öğretmen yetiştirme programlarında okullarda uygulamaya ayrılan zamanı önemli ölçüde arttırmakta ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslekte gereksinim duyacakları öğretmenlik deneyimini gerçek ortamda yani okullarda kazanmasını öngörmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullarda uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerilerin bizzat okul ve sınıf ortamında uygulamaya konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturmaktadır (YÖK, 1998).

2006 yılından sonraki program güncellemelerinde Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Fakülteleri yöneticileri ve öğretim elemanlarıyla sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini giderme ve geliştirmeye yönelik bir çalışmanın başlatılmasını uygun bulmuş ve düzenlemenin boyutunu da "programları bütünüyle değiştirmek yerine, programlarda gerekli güncellemeleri yapmak" olarak tanımlamıştır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme programlarındaki yeni düzenlemeye göre her programın özellikleri de dikkate alınarak; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir (YÖK, 2007).

Programla, öğretmenlik meslek derslerinde bazı değişiklikler yapılmış, bazı derslerin de kredileri değiştirilmiştir. Genel olarak ders sayısı ve kredi miktarı aynı kalmakla birlikte, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle, Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır (YÖK, 2007).

Cumhuriyetimizin kuruluşundan günümüze, çağdaş bir toplumun oluşturulması doğrultusunda, eğitime ve öğretmenliğe büyük önem verildiği gözlenmektedir. Bu yöndeki çabaların ve çalışmaların 1923-1946 döneminde hayli yoğun olduğu dikkat çekmektedir. Burada en büyük etken, Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitime ve eğitimin omurgası olan öğretmene verdiği önemdir. Mustafa Necati, Hasan Âli Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç gibi isimler, öğretmen eğitiminde iz bırakan eğitimciler arasındadırlar. Daha sonraki yıllarda, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki atakta hız kesilmesi olsa da eğitimin en önemli unsuru olan nitelikli öğretmen gereksiniminin karşılanmasında sürekli yeni arayışlar gözlenmektedir (YÖK, 2007).

Konuyu yükseköğretim bağlamında ele aldığımızda, yükseköğretimde uluslararasılaşma eğilimlerinin ve rekabetin giderek artması beklenmektedir. Öte yandan, Bologna süreciyle ilgili çalışmalar, uluslararası düzeyde kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesini ya da bu sistemlere entegre olunmasını gündeme getirmiştir. Bu yöndeki çalışmaların da mümkün olduğunca, Türkiye'nin uluslararası arenadaki yeri, siyasal yönelimleri, özgün sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel koşulları dikkate alarak yürütmesi gerekmektedir (YÖK, 2007).

Sonuç olarak eğitim fakültelerimizin Türkiye'yi 21. yüzyılda bilgi toplumuna ulaştırmak için gerekli insan gücünü hazırlama kapasitesinin yeterli olduğunu söylemek güçtür. Öğretmen yetiştirme kapasitesindeki bu yetersizlik, ilköğretim ve ortaöğretim mezunlarının niteliğini olumsuz düzeyde etkilemekte, lise mezunlarındaki bu nitelik düşüklüğü de üniversitelerin tüm alanlarındaki öğrenci kaynağının niteliğini

etkilemekte, dolayısıyla, Eğitim Fakülteleri mezunlarının niteliği yükseköğrenim süreç ve çıktılarının niteliğine kadar yansımaktadır. Türkiye bu kısır döngüyü mutlaka kırmalıdır (YÖK, 2007).

Ülkemizde öğretmen adayları, mesleki yaşantılarının temelini okullarda yaptıkları gözlemler ve uygulamalar esnasında oluşturmaktadır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir (YÖK, 1998). 2006'dan önce Eğitim fakültelerinde birinci sınıf ikinci yarıyılıda Okul Deneyimi I ve dördüncü sınıf birinci yarıyılıda Okul Deneyimi II olarak programda yer almaktaydı (YÖK, 1998). YÖK'ün eğitim fakültelerinde 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya başladığı yeni ders programı ile yedinci yarıyılıda Okul Deneyimi ve sekizinci yarıyılıda Öğretmenlik Uygulaması derslerine yer verilmiştir. Okul Deneyimi, öğretmen adaylarına okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma, deneyimli öğretmenleri ders başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma imkanı veren ve onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayama amacı taşıyan bir derstir (YÖK, 2007).

Okul Deneyimi dersi dört saati pratik olarak uygulama okullarında, bir saati teorik olarak fakültede yürütülen bir derstir. Bu nedenle özellikle okullardaki uygulamaların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, uygulama taraflarının yani eğitim fakültesi ile uygulama okullarının koordineli çalışmasına ve belirlenen sorumluluklarını yerine getirmelerine bağlıdır. Öğretmenlik uygulamasının hedefine ulaşması için bu kişilerin, program geliştirme, uygun ortam sağlama, öğretmen adayını okula yerleştirme, onların sınıfa uyumunu sağlama, ders araç gereci hazırlamasına yardımcı olma, değerlendirme ve dönüt verme, ders dışı etkinliklere katılmasını sağlama, uygulamadan çıkan sorunları çözme gibi konularda işbirliği yapmaları gerekmektedir (Ünver, 2003).

Öğretmenlik Uygulaması dersi, iki saati teorik olarak fakültede, altı saati uygulama okulunda yapılmaktadır. Okul Deneyimi çalışmalarının devamı niteliğinde olan bu ders, öğretmen adaylarının yıllardır süren eğitimleri sürecinde edinmiş oldukları mesleki bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamalarına fırsat verir. Öğretmenlik Uygulamasında öğretmen adayının yaptığı etkinlikler, uygulama

öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilmektedir. Ancak, öğretmen adayının da kendi yaptığı etkinlikler üzerine yansıtıcı düşünüp öz değerlendirme yapmasını sağlamak öğretmenlik uygulamasının verimliliğini artırabilir. Bu amaçla yapılacak yansıtıcı çalışmalar hem öğretmen adayının performansını gözden geçirip gelecekteki uygulamaları konusunda önlem almasını sağlayacak hem de sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğretim elemanına veri sağlayacaktır (Altıntaş ve Görgeç, 2014).

Öğretmen olmaya karar veren biri zaten halihazırda öğretmeyle ilgili birçok örneği okul hayatı boyunca gözlemlemiştir. Öğrenmeyi öğretim sürecine özgü bu uzun çıraklık Lortie'nin 'gözlem çıraklığı' olarak adlandırdığı bir durumdur. Öğrenciliklerinde günlük bazda yoğun olarak gözlem yapan öğretmen adayları, öğretmenin ne olduğu ve öğretmen olarak kendi rolleri hakkında çoğu zaman gerçek veya ideal olanla uyuşmayan önceden edinilmiş birçok bilgiyle öğretmen eğitimine gelmektedirler (Tillema ve Knol, 1997). Gözlem çıraklığı boyunca edinilmiş genellikle bozuk olan görünüm, hizmet öncesi öğretmenlerinin nasıl öğretildiğini öğrenmelerini, alternatif yollarla öğretimi anlamalarını ve yansıtma gerektirmektedir (Martins, 2012). Bu nedenle mevcut okul deneyimi uygulamalarının gözden geçirilip etkinleştirilmesi gerekmektedir.

## **2.2 Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi**

Geçtiğimiz 10 yılda üniversite tabanlı öğretmen eğitimi sürekli eleştirilirken, yansıtıcı öğretim kuram ve uygulama arasında köprü kurması için itici bir güç oluşturmaktadır (Zeichner, 2010). Örneğin İsviçre, öğretmen adaylarının yansıtıcı tutum ve davranışlarını desteklemek için yansıtma konusunu müfredatlarına yerleştirmiştir. Bu nedenle yansıtıcı uygulamalar, araştırma odaklı duruş gibi öğretmen profesyonelliğinin gelişmesinin çok önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Burschor ve Kamm, 2015).

Dewey'in öğretmenlerin yansıtıcı eylemleri üzerine çalışmasından beri, geleneksel ve dışsal otoriteler tarafından yönlendirilen rutin eylemlerin aksine, yansıtma, deneyimlerden öğrenmeyi sağlayan bir dizi işlem olarak kabul edilmektedir (Shulman 1987). Shulman (1987) öğretmenlik mesleğinde bilgi tabanının ve belirli bir

konudaki önemli soruların cevaplanmasına yardımcı olmak için sorgulama ilkelerinin önemli bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Bu bilgi tabanı içerik bilgisi, pedagojik alan bilgisi, pedagojik akıl yürütme ve eylemlerinden meydana gelmektedir (Shulman and Shulman 2004). Eylemin her anında yansıtmak oldukça zor görünmektedir. Bu zamansal boyuta atfen Schön (1983) gerçeğin altında yatan yapılandırmacı görüşe göre, ‘eylemde yansıtmak’(reflection-in-action) kavramını tanıtmıştır. Bu bağlamda kişi ancak yaparak öğrenebilir kısaca: ‘biz ancak bir şeyi yaparken onu yapmak hakkında düşünebiliriz yoksa sadece yapmayı düşünemeyiz’ (Schön 1983). ‘Eyleme yansıtmak’ (reflection on action) ise bunun tersine eylem akışının dışındaki problemlerle alakalıdır. Kişinin eylemleri üzerine yansıtma yapması iki nedenden ötürü mesleki gelişim için çok önemlidir: birincisi uygulayıcı bilgi tabanı yeniden düzenler ve genişletir, ikincisi bunu iletişimsel süreçte şeffaf hale getirilebilir (Burschor ve Kamm, 2015).

Yansıtma öğretmen eğitiminde birçok alanda kullanılabilmekle beraber yansıtmanın seviyeleri de farklılık göstermektedir. Yansıma seviyeleri, kişisel düşüncelerin, deneyimlerin ve amaçların tarifini kapsayan en alt düzeyden, kuramsal kavram ve içerikten bahsedilen en üst seviyeye kadar gelişimsel olarak sıralanabilir ve bu anlamda yansıtmanın en üst düzeyi etik, ahlaki ve politik değerlendirmeleri içermektedir (Burschor ve Kamm, 2015).

Öğretmen yansıtması üzerine yapılan daha önceki çalışmalarda özellikle (co-reflection) karşılıklı yansıtma üzerinde durulmuştur çünkü yansıtmanın paylaşılmasının birinin kendi eylemi üzerine eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olabileceği farz edilmektedir ve bu nedenle de öğretmenler sadece kendi uygulamalarına değil, ortak uygulamalara odaklanmak için de teşvik edilmelidirler (Zeichner and Liston 1996). Müfredatın içindeki uygulamalardan öte portfolyolar, bloglar, video ve yeterlik temelli eğitimler gibi yansıtıcı öğrenme için fırsat yaratan araçların kullanıldığı ‘uygulamalı yaklaşımlarla’ bu çağrıya yanıt verilmelidir. Son yıllarda sınıf uygulamasının video temelli modelleri çok popüler hale gelmiştir çünkü uygun bir öğretim içeriğine yerleştirildiklerinde, öğretmen adaylarının bilgilerinin kullanımı ve kazanımını yönlendirebilecek anlamlı öğrenme sahneleri sağlamaktadırlar (Brunvand, 2010).

Yansıma sayesinde mesleki gelişimde video kullanımı, özellikle öğretmen adaylarının yeterliklerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle dikkatleri

üzerine çekmektedir. Çalışmalar öğretmen adaylarının kendi videolarını diğerleriyle karşılaştırdıklarında daha fazla eleştirel düşünme ile meşgul olduklarını ve bu durumun yapılan yansıtıcı öğretimin doğruluğunu arttırdığını ortaya koymaktadır (Burschor ve Kamm, 2015).

Öğretmen adaylarının konuya özgü olayların yanı sıra sınıf kültürünü de anlamaları için sorgulama becerilerinde uzmanlaşmaları gerekmektedir ve dahası öğretmen adayları eylem araştırması, gözlem, etnografik çalışma ve müfredat analizi projeleri ile eğitimsel bilginin yaratıcısı haline gelmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Zeichner and Liston 1987; Shulman 1987; Shulman and Shulman 2004). Burschor ve Kamm'a (2015) göre yansıtıcı öğretim işbirlikçi sorgulama ile yakından ilişkilidir ve bunların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kolaylaştıracağı varsayılmaktadır. Öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulamalara yer verilmesi ve bunu sağlayacak yenilikçi uygulamaların araştırılıp geliştirilmesi gerekmektedir.

### **2.3 Sosyal Yapılandırıcılık**

Bu çalışmanın kuramsal temelleri AGD'nin temel ilkeleriyle de paralellik göstererek öğrenmenin hem bireysel hem de sosyal yapılandırıcı bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Yapılandırıcılık bir öğretim kuramından daha çok, insanların nasıl öğrendiği ile ilgili temel varsayımlar içeren bir değişim stratejisini temsil etmektedir (Lebow, 1993). Yapılandırıcı anlayışa göre insanlar bilgilerini, düşüncelerini ve inançlarını konuyla ilgili işleri yaparak, yaşayarak ve gözlemleyerek öğrenirler, yani öğrenme ancak gözlem ve deney kombinasyonuyla gerçekleştirilebilir (Schunk, 2012). "Dünyayı önce sosyal sonra da bireysel düzeyde" kavramsallaştırdığımızı belirten Vygotsky'e (1978) göre "her öğrenmenin bir geçmişi" vardır. Sosyal perspektiften bakıldığında öğrenme insanlar arasındaki ilişkilerde ve insanlarla çevresindeki dünya arasında kurulur. Kısacası öğrenmenin kişinin düşüncelerinin ve inançlarının sosyal çevresiyle karşılıklı olarak birbirini etkilediği ve herkesin kendi cevaplarını verebildiği bir süreçte gerçekleştiği düşünülebilir (Fosnot, 1996). Lebow'a (1993) göre Von Glasersfeld'in prensipleriyle de özdeşleşen "yanlış cevaplar yoktur, sadece alternatif çerçeveler vardır" sözü tüm cevapların eşit değerler taşıdığını ima etmez. Daha ziyade, her bireyin diğer bireylerle

ilgilenmesi gerektiğini ileri sürmektedir, çünkü “gerçek” eninde sonunda özneler arası uzlaşmaların bir ürünüdür.

Bu araştırma öğrenmeyi sosyal bir yapılanma olarak ele almakta ve öğretmen adaylarına, öğretmeyi öğrenme süreçlerinde kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını paylaşabilecekleri ve yansıtabilecekleri bir fırsat sunmayı amaçlamaktadır. Vygotsky (1978) gelişimi toplumsal bir süreç olarak görmekte ve anlamın bireyler arasındaki alışveriş şeklinde gerçekleştiğini belirtmektedir. AGD uygulamalarında her katılımcı yeni bilgiyi kolektif düşünme sonucunda yorumlar, dönüştürür ve içselleştirir. AGD çerçevesinde bu tür işbirlikçi tartışmalar, bireylerin kendi bakış açılarını geliştirmelerine ve güçlü yönlerini keşfetmelerine olanak tanır. Bu nedenle sosyal yapılandırmacı yaklaşımın Akran Grup Danışmasını desteklemektedir.

#### **2.4 Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları**

Öz-yeterlilik kişinin daha önceki deneyimleri üzerine kurulmuş kişisel ve öznel bir yapıdır. Bu nedenle de öğrenme süreci içerisinde daha yakından incelenmeyi hak etmektedir. Sosyal yapılandırmacı perspektiften bakıldığında, insanların toplumsal dünyayla etkileşim halinde sürekli olarak kendileri ile ilgili algılarını düzenledikleri ve geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Bu nedenle kişinin ‘yapabilecek durumda olduğunu düşündükleri’ (yani öz yeterlik inançları) ve onları değiştirmeye ve öğrenmeye motive eden unsurlar toplumsal bağlamlarıyla etkileşim içinde geliştirilir (Martins, 2012).

İnançlar davranışların temel aldığı yapının bir parçasıdır. Bandura’nın (1997) sosyal öğrenme teorisinde inançlar davranışlarla yakından ilişkili bulunmuştur. Bandura, insanların yaşam deneyimlerine dayalı eylem-sonuç ilişkilendirmesiyle ilgili genelleştirilmiş bir beklenti geliştirdiklerini göstermiştir. Bununla beraber Bandura (1997), insanların değişimle baş edebilmek için kendi yetenekleriyle ilişkili kendilerine özgü inançlar geliştirdiklerini belirtmiş ve buna da öz-yeterlilik demiştir. Kısacası belirli bir davranış sadece o davranış arzu edilen sonuca neden olduğunda değil aynı zamanda kişi bu davranışı sergileyebilecek yeteneği olduğuna inandığında (öz-yeterlilik) gerçekleşir (Enochs ve Riggs, 1990).

Bandura'ya (1997) göre algılanan öz-yeterlik 'birinin sahip olduğu becerilerin bir ölçüsü değil, kişinin sahip olduğu becerilerle farklı durumlar altında ne yapabileceğine dair duyduğu inanaçtır'. Kısacası öz yeterlilik sahip olunan sabit bir yetenek değildir. Kişi karşılaştığı duruma ve önceki tecrübelerine bağlı olarak farklı öz-yeterlik inanç seviyeleri geliştirebilir. Bandura'ya (1997) göre insanların kendi yetenekleri ile ilgili inançları ya da algıları, belirli bir durumda gösterdikleri çabanın miktarı ile yakından ilgilidir. Belirli bir bağlamda verilen bir görev için düşük yeterlik algılayan kişiler genellikle bu görevleri yerine getirmekten kaçınabilir ya da çok az gayret gösterebilir. Bunun tersi olarak da yüksek yeterlik duygusu olan kişiler de karşı karşıya kaldıkları zorlukları aşmak için önemli miktarda çaba gösterebilirler.

Bandura'ya (1997) göre öz yeterlilik algısı 'kişinin kendisini nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve motive ettiğini etkilemekte'. Eğer kişi belirli bir işi yada faaliyeti yapabileceğine inanıyorsa, bu olumlu öz-yeterlik inancı kişiyi bu işe motive edebilir.

Öğretmenlerin öğretimsel yeterliliklerine olan bakışları öğretim tercihlerini, akademik faaliyetlerini nasıl planladıklarını ve hatta öğrencilerini nasıl değerlendirdikleri etkilemektedir ve bu nedenle de özellikle göz önünde bulundurulmalıdır (Bandura, 1997). Yapılan son çalışmalar da yenilikçi matematik öğretiminin öğretmenler tarafından kullanılmasının, öğretmenlerin matematik öğretim bilgileri ile ilgili öz-yeterlik inançlarına dayandığını göstermiştir (Enochs ve Riggs, 1990). Eğer Bandura'nın öz-yeterlilik teorisi öğretmenin çalışmasına uyarlanacak olursa, etkili bir öğretimle öğrencilerin öğreneceğine ve kendi öğretim yeteneğine inanan öğretmenlerin, kendi yetenekleriyle alakalı olarak öğrencilerin öğrenmesine dair düşük beklenti sahibi olan öğretmenlere göre daha ısrarcı oldukları, sınıfta büyük bir akademik odaklanma sağladıkları ve farklı çeşit geri dönütler verdikleri görülmektedir (Enochs ve Riggs, 1990).

Okul deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterliliklerine etkisini inceleyen bazı çalışmalara göre öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ve öğretmenlik deneyimi uygulamalarının kendi yeterliliklerine olan güvenlerini istatistiksel olarak anlamlı ölçüde arttırmadığı (Aktağ ve Walter, 2005) bazı çalışmalara göre de öz yeterlilik inanç seviyelerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Öksüz ve Çoşkun, 2012; Yaman, Koray ve Altınçekiç, 2004). Bu araştırmada okul deneyimi dersi kapsamında

uygulanan AGD'nin öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine etkisi, öğretmen adaylarının yenilikçi uygulamaları benimsemeleri açısından önemli görülmektedir.

## 2.5 Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları

Epistemoloji bilginin doğası, kapsamı ve kaynağıyla ilgilenen felsefe dalıdır ve bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgili olarak kişisel yorumlarını ve anlayışlarını temel almaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları hem eğitimden etkilenen hem de eğitimi etkileyen dinamik bir yapıdadır. Bu durum Lorti'nin 'gözlem çıraklığı' ilkesi ile de açıklanabilecek bir durum olup 'öğretmenlerin nasıl eğitildikleri, öğrencilerine verecekleri eğitimin niteliğini de etkilemektedir' şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle öğrencilerin matematikle ilgili anlayışlarını ve başarılarını arttırmak için ilk olarak hizmet öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının daha gelişmiş epistemolojik inançlar geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır

Günümüzde öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin yapılandırmacı epistemolojik inançları benimseme yeteneklerini artırma konusunda dikkat çeken bir teori ise kavramsal değişim teorisidir. Bu teori öğrencilerin çelişkili bilgilerle karşı karşıya kaldıklarında, bilimsel olgular hakkındaki görüşlerini değiştirmeye direnç göstermelerinin nedenlerini açıklamaya çalışmaktadır. Posner, Strike, Hewson ve Gertzog'a (1982) göre kavramsal değişimin meydana gelmesi için öğrenci tarafından mevcut anlayıştan memnuniyetsizlik yaşanması ve yeni anlayışın anlaşılabilir, makul ve verimli bulunması gerekmektedir. Kavramsal değişimi meydana getirmek için kullanılan araçlardan biri olan çürütme metinleri ise öğrencilerin mevcut inançlarıyla ilgili memnuniyetsizliklerini teşvik etmek ve bu inançların bilimsel delillerle çürütülmesi amacıyla tasarlanıp kullanılmaktadır (Guizzetti, Hynd, Skeels ve Williams, 1995). Alanda yapılan çalışmalardan bazıları çürütme metinlerinin kavramsal değişimi desteklediği yönünde (Gill, Ashton ve Algina, 2004; Guizzetti, Williams, Skeels ve Wu, 1997) olmasına karşın bazı çalışmalar bireyler için tartışma yoluyla uygulanmasının zorunluluğu üzerinde durmaktadır (Guizzetti ve diğ., 1997; Guizzetti, 2000). Özellikle etkili okuma stratejilerine sahip olmadığı için çürütme metinlerini okurken dolaylı çıkarımlar yapamayan öğrencilerin okumalarını bir öğretmen eşliğinde tartışma ile tamamlaması gerekmektedir (Guizzetti ve diğ., 1997;

Guizzetti, 2000). Guizzetti (2000) bu konuda bir öğretmenin metindeki bilişsel çatışma kısımlarını vurgulayarak tartışma sürecini yönetmesini önermektedir.

Gill ve diğ. (2004) görüşleri öğretmen adaylarının matematikle ilgili epistemolojik inançlarının uygulanan öğretim programlarından etkilendiği yönündedir ve bu nedenle araştırmacılar öğretmen adaylarının işlemsel öğretime dayanan ve günümüzde geçerliğini yitirmiş inanışlarının çürütülmesi için çürütme metinleri oluşturulmuşlardır. Araştırmacılar çalışmalarında çürütme metinlerini sadece bireysel olarak okunmasını sağlamışlardır. Araştırma sonucunda çürütme metinlerini okuyan deney grubunun epistemolojik inançlarında, çürütücü olmayan metinleri okuyan kontrol grubuna göre kesin olarak daha büyük değişimler meydana geldiği görülmüştür. Çürütme metinlerini okuyan deney grubunun puanları kontrol grubundan daha yüksek olmasına rağmen güvenilirlik puanlarının .45 ile .65 arasında olması deneyin anlamlı etkisini ispatlamayı güçleştirmiştir (Gill ve diğ., 2004). Araştırmacılar tarafından 15 dakikalık okuma süresinde matematiksel inançların değişmesi zor olarak nitelendirilirken daha uzun soluklu çalışmalar önerilmektedir.

Gill ve diğerlerine (2004) göre eğer öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında edindikleri yeni bilgiler akademik kavramlarla ilgili geçmişte edindikleri güçlü inançlarla çatışmakta ise mevcut inançlarını değiştirmek çok zordur. Bu durum öğretmenlerin epistemolojik inançlarının verilen eğitime direnç göstereceği anlamına gelmektedir. Bu kısır döngüyü kırmak içinse öğretmen yetiştirme uygulamalarının değişen ve gelişen eğitim anlayışına uygun olarak daha etkin uygulamalar içermesi gerekmektedir. Özellikle ‘öğrenen merkezli’ eğitim felsefesi olarak tanımlanan yapılandırmacı kuramın benimsenebilmesi ve uygulanabilmesi için bu durum zorunlu hale gelmektedir.

## **2.6 Akran Grup Danışması**

Akran Grup Danışması (AGD), kuram ve uygulamayı birleştirmeyi amaçlayan Finlandiya kaynaklı bir diğer uygulamadır. AGD Pedia Cafe projesiyle Finlandiya’da Jyväskylä üniversitesinde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerinin karışımından oluşan gruplarda ‘meslektaş danışması’ olarak organize edilen kursta öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretim deneyimleri hakkında gayri

resmi olarak tartışmak üzere bir bardak kahve etrafında bir araya gelmesi sağlanmıştır (Korhonen ve diğ., 2015).

Bir çeşit rehberlik modeli olan Akran Grup Danışması (AGD) Finlandiya’da Paeidea Cafe kurslarının bağlamını oluşturmuş ve bu doğrultuda üniversiteler arası işbirliğiyle bir dizi eylem araştırması projesi geliştirilmiştir. AGD modeli profesyonel öğrenme, mentorluk araştırmaları ve anlatı yaklaşımı araştırmalarının en son sonuçları üzerine kurulmuştur ve Finlandiya’da 2010’dan beri ‘Yeni başlayan öğretmenler için Fince İletişim Ağı’ tarafından, meslektaş-grup mentorluğu yoluyla yeni atanmış öğretmeni desteklemek ve ülke çapında mentorluk uygulamalarını koordine etmek için geliştirmekte ve uygulanmaktadır (Korhonen ve diğ., 2015).

Fin modeli AGD’deki temel düşünce, hepsi kendi kariyerlerinin farklı aşamasında olan bir grup öğretmenin yaklaşık olarak ayda bir kez toplanıp işle ilgili konuları açık ve güvenilir bir ortamda görüşmesi ve onlara eğitilmiş bir danışmanın rehberlik etmesidir. Bu toplantılarda öğretmenler soru sorma, mevcut uygulamalara meydan okuma ve bir öğretmen olarak oyunculuk yollarını değiştirmek için teşvik edilir (Korhonen ve diğ., 2015). Yapılandırmacı açıdan AGD, fikir alışverişi ve bilgi oluşumuna katılımdır. Tüm katılımcılar arasındaki açık paylaşımı, fark etmeyi ve öğrenmeyi destekleyen Fin danışma uygulaması altı temel prensibi tarafından yönlendirilir: yapılandırmacılık, diyalog, anlatı kimlik çalışması, özerklik, eşitlik ve bütünlendirici pedagoji (Heikkinen ve diğ., 2012). Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre AGD’nin temel ilkeleri aşağıdaki gibi açıklanabilir:

#### *Yapılandırmacılık*

AGD öğrenmenin yapılandırmacı bakış açısına dayanmaktadır. Yapılandırmacılığa göre bilgi bireyler arasında transfer edilebilir olmadığından, insanlar her zaman önceki bilgi, kavram ve deneyimleri temelinde yeni bilgiyi yorumlarlar. Bilgiyi birinden diğerine transfer etmek yerine insanlar her zaman kendi kişisel kavramlarını/fikirlerini sosyal etkileşim yoluyla karşılıklı bir süreçte oluştururlar. Tartışma ortak bir anlayışı oluşturmada önemli rol oynar. Yapılandırmacılığın özündeki temel prensibe güvenerek, AGD daha çok meslektaşlarla tartışma ve yansıtma hakkındadır. Yapılandırmacılık katılımcıların ilgili mesleki bilgileri edindikleri ve önceki deneyimlerine dayanarak kendi

becerilerini geliştirdikleri resmi olmayan iletişim yoluyla öğrenmeye benzetmektedir.

### *Diyalog*

AGD de etkileşimin nihai amacı katılımcılar arasında diyaloga dayalı bir ilişki oluşturmaktır. Diyaloğsal ilişkilerde katılımcıların hepsinin kendi vizyonlarının tamamlanmamış olduğunu anladıkları gibi, hiç kimse gerçeğin daha iyi veya daha geçerli bir vizyonuna sahip değildir. Rehberlik edici bir diyalogda tüm katılımcı gruplar kendi fikirlerini, deneyimlerini zihniyetlerini sözel olarak ifade ederler. Bu karşılıklı fikir değiş tokuşunda ve bilginin ortaklaşa inşasında herkes öğrenebilir ve gerçek diyalog her zaman açık uçlu ve öngörülemez olduğu gibi kimse de süreci tamamen kontrol edemez.

### *Anlatı tarzında kimlik çalışması*

AGD bir çeşit meslektaş grubu rehberlik modelidir ve bu modelde öğretmenin profesyonelliği veya profesyonelleşmesi, diğerleriyle anlatı yoluyla sosyal etkileşimde anlatı tarzında kimlik oluşturulmasının meydana gelmesi olarak anlaşılmaktadır. Anlatı kimliği değişken olmaktan ziyade istikrarlı ve değişmez olarak görülmektedir. Anlatı kimliğinin gelişmesi süreci AGD de farklı anlatı ve eylem temelli etkinliklerin kullanılmasıyla desteklenmektedir.

### *Özerklik*

AGD ortaklaşa anlam oluşturma ve irade gibi profesyonel özerklik ilkesine dayanır. Bu öğretmenlerin herhangi bir ideolojiye politik sisteme veya başka bir harici sisteme hizmet etmediği her şeyden önce büyüyen çocuklara ve gençlere hizmet ettiği görüşünü temel alır. Onların nihai hedefleri öğrencilerin öğrenme şansını yükseltmek ve iyi bir hayata öncülük etmektir. Özerklik ilkesi AGD de somutlaştırılmaktadır, örneğin hiç bir zaman hazır bir içerik veya gündemin olmadığı bunun yerine grupların birlikte nasıl çalışacaklarına ve hangi temaların tartışmak için uygun ve anlamlı olduğuna kendilerinin karar verdiği bir şekilde düzenlenmektedir.

### *Eşitlik*

Meslektaş grubu danışmanlığında katılımcılar arasındaki eşitlik temel bir başlangıç noktasıdır. Ancak eşitlik kavramının farklı düzeylerinin olduğu kabul

edilmektedir: varoluşçu, epistemik ve hukuksal. Varoluşçu seviyede pozisyonları ne olursa olsun tüm insanlar eşittir. Epistemik düzeyde bilgi tüm, bilgi alanına göre farklı yetkilere sahip kişiler olarak insanlara eşit olmayan bir şekilde paylaştırılmıştır. Hukuki düzeyde insanların farklı görevleri, sorumlulukları ve hakları vardır. AGD de epistemik veya hukuki düzeydeki eşitsizlik, varoluşsal eşitlik duygusunu etkilemez.

### *Bütünleştirici pedagoji*

Bütünleştirici pedagojinin amacı kuramsal ve pratik bilgilerin birleştirildiği eğitim uygulamalarını desteklemektedir. AGD de bütünleştirici pedagoji fikri küçük grup tartışması ve farklı anlatı ve eylem-temelli etkinlikler gibi, yapılandırmacı ve bütüncül yaklaşımların kullanılmasıyla yerine getirilmektedir (Heikkinen ve diğ., 2012). Temel fikir öğretmenlerin bir grup içinde deneyimlerini yansıtmak ve kavramsallaştırmak için bir şans elde etmeleridir (Heikkinen ve diğ., 2012).

Rehberlikle (Mentorluk) ilgili var olan zihinsel imajlar danışmanın profesyonel bir yardımcı ve destekleyici olduğu yönündedir. Klasik tanımına göre rehberlik, deneyimli, entellektüel ve sosyal olarak saygın bir danışmanın daha az deneyimli bir çalışana bir akıl hocası gibi davrandığı ve işinde kendini geliştirmesi için çalışana yardım ettiği bir mesleki rehberlik ilişkisidir (Sundli, 2007).

Rehberlik kavramının literatürde kullanımını iki farklı düzeyde değişmektedir. Bunlardan ilki kavramın öğretmen eğitiminde kullanımının sürekli olarak yaygınlaştığı ve rehberliğin daha çok öğretmenlik stajındaki danışmanlık olarak algılandığı görülmektedir (Sundli, 2007). İkincisi ise rehberliğin işbirliği ve iletişimle birleşmesi ile gerçekleşmektedir. Rehberliğin bu yorumu otorite ve tecrübe kavramlarını temel almamaktadır. Geleneksel bakış açısına göre danışman (rehber) sosyal ve mesleki anlamda üst düzey deneyimli ve tanınan bir kişi olmaktadır (Heikkinen ve diğ., 2012).

Yapılan çalışmalar rehberlikten sadece deneyimsiz çalışanın fayda sağlamadığı aynı zamanda deneyimli çalışanın da danışmanlık yoluyla işi hakkında yeni bakış açıları elde ettiğini göstermektedir (Atay, 2001). Heikkinen ve diğ. (2012)'ne akran grup danışmasında rehberler doğru bakış açısını ya da bilgiyi aktarmaz bunun yerine diyalog yoluyla anlamı ve yorumu diğerleriyle birlikte oluştururlar. Diyaloga dayalı bir ilişkide hiç kimse gerçeğin daha iyi veya geçerli bir vizyonuna sahip değildir ve

tüm katılımcılar tartışmalar sırasında kendi vizyonlarının daha tam olarak tamamlanmadığını fark ederler (Atay, 2001; Heikkinen ve diğ., 2012).

Diyalojik görüşte rehberlikten, fikirlerin karşılıklı alışverişinin yapıldığı ve bilginin ortak olarak oluşturulduğu her iki tarafın da öğrendiği bir yapı olarak bahsedilmektedir. Bir danışma diyalogunda bütün katılımcılar kavramlarını, deneyimlerini ve zihin kümelerini sözel olarak ifade ederler. Uluslararası araştırma literatüründe rehberliğin interaktif karakteri eş-rehberlik (co-mentoring), karşılıklı danışmanlık, işbirlikçi danışmanlık, akran işbirliği, kritik yapılandırmacı danışmanlık, diyalojik danışmanlık ve akran danışmanlığı gibi bazı ifadelerle aydınlatılmaktadır (Heikkinen ve diğ., 2012).

Rehberlik uygulamalarında, bilgi ve öğrenme kavramlarıyla aynı yöne doğru bir hareket görülmektedir. Öğretim yapılandırıcılığa doğru kaymaktadır ve bu doğrultuda öğrenenin kendi deneyimleri ve kavramları bilgiyi yapılandırma süreci için bir çıkış noktası olarak görülmekte ve öğrenme de bu anlayışların kademeli değişimi olarak kabul edilmektedir. Böylece öğrenme bilgi aktarımı değil daha çok farklı kavramların karşılaşması ve önceki kavramların yeni bilgilere dayanarak test edilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu nedenle rehberlik tek yönlü rehberlik olarak değil daha çok iletişim, tartışma veya diyalog olarak dikkate alınmaktadır. Rehberliğin işbirlikçi formu, deneyimli uzman ve çaylağın arasındaki tek yönlü, klasik ilişki formundan oldukça uzaktır. Hatta bu modern yorum klasik rehberliğin güncelleştirilmiş olarak bile kabul edilemez (Chaliès, Bertone, Flavier ve Durand, 2008).

Bir danışman ve danışanın bire bir toplantılarına dayanan geleneksel danışmanlık Finlandiya’ da öğretmen eğitimi bağlamında test edilmiştir. İlk somut danışmanlık geliştirme projeleri 2000’lerin başında Helsinki üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Danışmanın deneyimli bir öğretmen ve danışanın da alandaki bir acemi olduğu bu projede danışman ve danışan bir öğretim dönemi boyunca ayda bir kez belirlenen tarihte bir araya gelmiştir. Bahar yarısında ise bu toplantılar seyrekleşmiş yada tamamen sona ermiştir. Okul yöneticileri tüm potansiyel danışanlar için danışman bulmakta zorlanmış, danışmanlar da ücretsiz olarak rehberlik sağlama konusunda istekli olmamışlardır. Sonuçta 2000’lerde, danışmanlığı organize etmenin bu klasik yolu öğretim konusunda geçerli olduğunu ispat edemedi ve öncelikle çalışma zamanı ve finansman ile ilgili konularda başarısız olmuş ve bu klasik bire bir rehberlik

projesi sönük kalmıştır (Heikkinen, Jokinen ve Tynjälä, 2008).

2008 yılından itibaren Finlandiya da grup rehberliğini desteklemek için daha sistematik bir eğitim başlamıştır. Eğitimler bir akademik yıl boyunca 5 adet toplantıda gerçekleşmiştir. Eğitimler ‘bütüncül bir pedagoji’ kavramı temel alınarak hazırlanmıştır. Bu eğitimlerdeki temel fikir her katılımcının bir akran grup danışmasına rehberlik etmesidir. Bu eğitim katılımcılara bir danışman olarak deneyimlerini paylaşmak ve yansıtmak için anlatı ve grup tartışması gibi kavramsal araçlar ve teorik modeller sunmaktadır.

2010 yılının baharından beri Akran Grup Danışması (AGD, Peer Group Mentoring) modeli, Finlandiya Eğitim ve Kültür bakanlığının desteğiyle uygulanmaktadır. Bu hizmet-içi eğitimin yeni formlarını ve mesleki gelişim araçlarını geliştirerek öğretmenlerin mesleki yeterliliğini artırmayı amaçlayan ulusal ‘Osaava Verme’ projesinin bir parçasıdır. Bu program çerçevesinde üniversitelerin öğretmen eğitimi bölümleri ve mesleki öğretmen eğitimi kolejlerinin işbirliğiyle akran grup danışmanlığını geliştirilmiştir.

Akran grup danışmanlığı etkinliğinin temeli bir akademik dönemde 6-8 kez, birbuçuk iki saatliğine toplanmaktır. Grup ilk buluşmasında bir eylem planı tasarlamakta ve çok kültürlülük, müfredat çalışmaları ya da belirli bir alan için öğretim yöntemi geliştirmek gibi ortak ve genel temalar seçebilmektedir. Danışman grubun lideridir ve grubun takviminden sorumludur. Danışman tartışmayı yönetir ve tartışma süresini katılımcılar arasında eşit olarak paylaşır. Danışman farklı anlatı ve eylem temelli etkinlikler doğrultusunda tartışmayı yönlendirmek için temalar önerebilir.

Grup ilk olarak bir anlaşma yapar. Bu anlaşma iki temel prensibi içermelidir: gizlilik ve tartışma etiği. Gizlilik etiği kısacası grup içinde paylaşılan her şeyin grubun içinde kalması, grubun dışında paylaşılmaması anlamına gelmektedir. Tartışma etiği prensibi ise diğer personelin ve öğrencilerin kişisel işlerinin tartışılması hususunda tartışmalarının dedikodu fabrikasına dönüşmemesini amaçlamaktadır. Grup aktiviteleri de doğal olarak öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ve yasal gizlilik yükümlülüklerine tabidir. Örneğin AGD oturumlarına başlamadan önce alınabilecek kararlar aşağıdaki gibi olabilir:

- Grup yalnızca öğretimle ilgili sorunları giderir.

- Grupta ele alınan konular gizlidir.
- Her grup üyesi şahsi olarak kendisine uyan mesleki konuların ele alınış düzeyini seçebilir.
- Toplantı konuları e-mail ile gönderilir ve sadece tarafsız ve teşvik edici mesajlar mail aracılığıyla gönderilebilir.
- Takip eden toplantılar grup toplantılarında kararlaştırılır.
- Eğer bir toplantı olumsuz duyguları harekete geçiren temalar içeriyorsa bunlar mutlaka toplantı bitmeden önce topluca ele alınmalıdır.

Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre akran grup danışmanlığında uygulanan model aynı zamanda daha genel anlamda öğretmen eğitiminde bir ideal olarak kabul edilebilir. AGD'nin temel aldığı ilkelerden biri olan bütünleştirici pedagoji için çıkış noktası uzmanlığın aşağıdaki dört temel bilgidен oluşuyor olmasıdır:

1. Kuramsal ve kavramsal bilgi: Kuramsal ve kavramsal bilgi doğada resmi olarak vardır ve açık bir şekilde ifade etmek kolaydır. Bu soyutlanmış ve kavramsallaştırılmış bilgi bilinçli ve kavramsal bir düşünme sürecinin bir sonucudur. Bütün bunları takiben teorik bilgi derin bir uzmanlık gelişimi için yeterli değildir, pratik ve deneysel bilgi ile tamamlanması gerekir.
2. Pratik ve deneysel bilgi: Pratik ve deneysel bilgi ise kitaplardan değil uygulamalı deneyimler yoluyla öğrenilmektedir. Bu yetenekler doğada genelde sezgisel olarak vardır. Sezgi kendiliğinden olan içten gelen bilme anlamına gelir ve doğrudan doğruya kazanılan bilgiler için kullanılmaktadır. Dış çekimsel akıl yürütme olarak adlandırılan bu durum, sezgisel düşünce sürecinde çözümün ilk olarak sezgisel olarak kendiliğinden olduğu daha sonra mantıksal ve analitik akıl yürütme ile doğruluğunun kanıtlandığı fikrine dayanmaktadır.
3. Öz-düzenleyici bilgi: Uzmanlığın üçüncü temel unsuru olan öz-düzenleme bilişüstü ve yansıtıcı bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Öz düzenleme becerisi yüksek olanların tipik özelliği kişinin kendi kapasitesi hakkında yansıtıcı değerlendirme yapabilmesi, zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olması ve yetkinlik geliştirmesi olarak görülmektedir. Kişinin kendi aktivitelerini düzenlemesine ek olarak öz düzenleme kavramı, kişimim tüm iş, toplum ve mesleki alandaki faaliyetlerinin yansıtıcı olarak incelenmesini kapsayacak

şekilde genişletilebilir.

4. Sosyo-kültürel bilgi: Kuramsal, uygulamalı ve öz-düzenleyici bilgiler kişisel uzmanlık bilgilerini temsil ederken, dördüncü uzmanlık bileşeni olan sosyokültürel bilgi toplumsal uygulamaların ve kültürlerin temelinde yatan bilgiye işaret eder. Her işyeri ve sosyal topluluğun sadece kendilerine katılarak öğrenilebilen kendi eylem ve uygulama yöntemleri vardır. Uzmanlığın bu dört bileşeni analitik olarak birbirinden ayırt edilebilir olsa da bu bilgi ve formlar birbiriyle yakın olarak bütünleşik olan yüksek düzey uzmanlığın tipik örnekleridir.

Kuramsal, deneyimsel, öz-düzenleyici ve sosyokültürel bilgi arasında yukarıda belirtilen etkileşimi kurmak için kavramsal bilgiler ışığında kendi bireysel deneyimlerimizi yansıtacak araçlara ihtiyacımız vardır. Bu araçlar analitik yazma ödevleri, öğrenme günlükleri, küçük tartışma gruplarını ve deneyim ışığında kavramsal bilgiyi sorgulamamızın yanı sıra deneyimsel bilgiyi yansıtmamıza ve kavramsallaştırmamıza izin veren tüm yöntemler olabilmektedir (Heikkinen ve diğ., 2012).

Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre Akran tartışmalarında kuramsal bilgiyi tanıtmak veya tartışmayı teşvik etmek için aşağıdaki tartışma araçları kullanılabilir:

- Eğer bir problemi tartışmak daha geniş bir konu alanı gerektiriyorsa, konuyla ilgili bir makale tartışmadan önce sağlanıp temel oluşturması için okunabilir.
- Eğitimsel bir TV programı seçilir ve tartışmaları teşvik etmesi amacıyla izlenebilir. Bu programlar genellikle günlük uygulamalar ve kişisel etkinlikler ışığında incelenebilen kavramsal araçlar sunabilirler.
- Bilgi internet üzerinden aranabilir (wikipedia, bloglar, araştırma makaleleri). Bu yol bazen gündelik deneyimlerle alakalı görüşleri, kavramları veya kuramsal modelleri oldukça çabuk bulmamızı sağlayabilir. Danışmanlık oturumları sırasında internete erişim, katılımcılara tartışmaya getirmek için işbirliği içinde yeni kuramsal boyutlar bulmaları konusunda yardımcı olabilir.
- Dışarıdan bir bakış açısı sağlanması veya kısa bilgilendirmeler yapması için bir uzman ya da araştırmacı, rehberlik grubunu ziyaret için davet edilebilir.

Bütün bu seçenekler içinde esas olan şey katılımcıların kendi deneyim ve etkinlikleri üzerinde yansıtma yaparken sadece kendi deneyimsel bilgilerini değil aynı zamanda kuramsal modelleri ve kavramları da kullanmalarındır (Heikkinen ve diğ., 2012).

Ülkemizde akranların birebir danışması temeline dayanan akran danışması çalışmaları sınırlı sayıda olmasına rağmen grup olarak yapılan Akran Grup Danışması çalışmalarına rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan AGD ile ilgili araştırmalar ve ülkemizde yapılan benzer çalışmalar devam eden başlıkta sunulmaktadır.

### 3. LİTERATÜR ÇALIŞMASI

Bu bölümde araştırma problemleri ile ilgili yapılan çalışmalar; öğretmen eğitiminde yapılan çalışmalar ve diğer alanlarda yapılan çalışmalar olarak iki alt başlık altında sunulmuştur. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde akran grup danışmasıyla beraber akran danışması çalışmalarına da rastlanmaktadır. Bu anlamda bu kısımda araştırma sorularıyla da ilişkili olan ve çalışmaya faydası olacağı düşünülen veya akran grup danışmasına benzer özellikler gösteren akran danışması çalışmalarına da yer verilmiştir.

#### 3.1 Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde Akran Grup Danışmasını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. AGD olmasa da akran danışmasını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Akran Grup Danışması adı altında yapılmasa da hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtma temelli, bir danışman ve danışan iletişiminin öğretmen adayının mesleki gelişimi üzerine etkisini inceleyen Atay'ın (2001) çalışması dikkat çekmektedir. İletişim ve yansıtma temeline dayanan uygulama öğretmeni-aday öğretmen ilişkisinin, uygulama öğretmenin mesleki gelişimi üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan Atay (2001)'in, sınıf gözlemi ve sözlü görüşmeler yoluyla veri topladığı çalışmasının sonuçlarına göre, aday öğretmenlerle, kısa bir eğitim alan öğretmenlerinin gözlem öncesi ve sonrası yaptığı görüşmelerin öğretmenlerin kendi uygulamalarını yansıtma ve değerlendirme süreçlerini sağladığı görülmüştür. Söz konusu iletişimin aday öğretmenin kendini gerçek bir öğretmen gibi hissetmesini sağladığı ve eğitimleri boyunca elde ettikleri kuramsal bilginin uygulama ile ne kadar örtüştüğünü yaşama imkanı verdiği görülmüştür (Atay, 2001).

Yansıtma AGD'sındaki diyalogların temelini oluşturmaktadır. Bu anlamda yurt dışında yapılan çalışmalarda da yansıtıcı konferansların kullanıldığı bazı akran danışması çalışmalarına rastlanmıştır. Cook, Young ve Evensen (2001) yansıtma ve akran danışmasını inceledikleri araştırmalarında iki kısımlı bir rapor hazırlamışlardır.

Cook ve diğeri (2001) hazırladıkları ilk raporda hizmet öncesi öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerini yükseltmek için akranları kullanarak dolaylı öğrenim uygulamışlardır. Veri toplama aracı olarak Etkili Öğretim Ölçeği kullanılmıştır. Öğretimin etkisi yansıtıcı öğretim toplantılarına katılan öğretmen adaylarında yansıtıcı olmayan konferans oturumlarına katılmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede ölçülmüştür. Kısacası araştırma sonucuna göre yansıtıcı öğretimin öğretmen adaylarının öğretimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yurt içinde de benzer bir çalışma yapan Gönen (2012) çalışmasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı karşılıklı akran eğitimi (YKAE) uygulamasını gerçekleştirerek bu uygulamanın öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerine etkisini ve onların uygulama ile ilgili algılarını araştırmıştır. Gönen tarafından yapılan bu çalışmanın bulguları Cook ve diğeri (2001) raporuna göre benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların YKAE uygulamasından üst seviyede faydalandıkları ve aldıkları eğitim sonrasında yansıtma seviyelerinde artış olduğu görülmüştür. Katılımcılara göre bu uygulama sadece öğretim becerilerine değil aynı zamanda sosyal ve duyuşsal yönlerinin gelişmesine de katkı sağlamıştır. Bu çalışma katılımcıların gelecekteki gelişimleri için akran eğitimi ve uygulaması konusunda istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Cook ve diğeri (2001) tarafından hazırlanan raporun ikinci kısmında ise öğretmenler temel bir öğretmen yetiştirme programına alınmış ve ilk çalışmanın aksine akran arabuluculuğunun yansıtma düzeyleri üzerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda akran arabuluculuğunun yansıtma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Cook ve diğeri (2001) göre bu sonuçlar öğretmen adaylarının yansıtma yeterliliklerini geliştirmek için daha fazla zamana ve imkana ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Estola, Syrjala ve Maunu (2012) tarafından yürütülen çalışmada yeni göreve başlamış 6 kişilik bir öğretmen grubu ve bir liderle 4 adet AGD oturumu yapılmıştır. Araştırmadaki grup lideri bir liderin görev ve sorumluluklarına sahip olsa da grubun bir üyesi ve katılımcısıdır. Ana verinin katılımcı gözlemlerine dayalı olduğu araştırmada çeşitli yazma görevleri de yer almıştır. Her toplantının sonunda katılımcılar söz konusu oturumdaki deneyimlerini yazıp yansıtmış ve oturumların tümünün videoya kaydedildiği araştırmada araştırmacı gözlem ve notlarını bu verilerle

bütünleştirilmiştir. Çalışmada grup toplantılarında oluşturulan hikayeler tematik olarak analiz edilmiş. Tartışmalarda kişilerin kendi deneyimlerinin yanı sıra diyalog ve yansıtma ile ortak bir tartışma ortamı yaratılmış ve bu ortam kişilerin yansıtma yapmalarına fırsat sunmuştur. Gruptaki bireylerin bir kısmı tecrübeliyken bir kısmı da öğretmenlik mesleğinin ilk yılındadır ve iş dünyasına geçiş öğretmenler için kritik bir aşamadır. Bu araştırmanın başlangıç noktası, AGD'nin yeni öğretmenleri desteklemek için uygun bir araç olup olmadığı şeklindedir. Dört toplantı boyunca tartışılan temalar öğretim üzerinedir ve çoğunlukla insan ilişkileri, meslektaşlar arasındaki etkileşim, öğretmen ebeveyn ve öğretmen öğrenci etkileşimi vb şeklindedir. Yeni göreve başlayan öğretmenler öğretmen yetiştirme programlarında verilen öğretmenlik eğitiminin çalışma hayatının gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığına da değinmişlerdir. Üniversitenin öğretmen yetiştirme eğitiminde gördükleri içeriğin çoğunun temel eğitimde uygulanmasının çok zor olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılara göre öğretmenlerin iş yükü, okudukları içeriğin işleriyle alakalı olmadığını fark ettikçe artmaktadır. Araştırmadaki öğretmenler ise öğretmen eğitimine daha pratik ve daha öğretici yaklaşımlar geliştirilmesinin gerekliliği üzerine durmaktadırlar.

Maki (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Oulu da yeni başlayan öğretmenler için bir rehberlik programı tasarlanmış ve bu programda teorik unsurların hayata geçirilmesine özellikle vurgu yapılmıştır. Kuramsal ve uygulamalı etkileşim yaratmak için öğretmenlerin rehberlik toplantıları temalar etrafında organize edilmiş ve belirli konularda bir uzman her tematik oturumda tartışmaya katılmak ve yeni bilgilerle katkıda bulunmak üzere davet edilmiştir. Maki'ye (2012) göre bir uygulama topluluğu oluşturmak ancak teorik ve kavramsal bilginin konuşmaya dahil edilmesini içerir. Teorik bilginin danışmanlık tartışmasına entegrasyonu, bir yandan ampirik bilginin yansımaları ve kavramsallaştırılmasını, bir yandan da kavramsal bilginin deneyim ışığında incelenmesini sağlamaktadır.

Rajakaltio ve Syrjalainen'in (2012) yürüttüğü çalışmada akran grup danışması, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirebilecekleri, yansıtıcı bir mesleki büyümenin odak noktası olarak kullanılmıştır. Danışma faaliyetleri yeteneklerini paylaşmaya ve birlikte öğrenmeye ilgi duyan tüm yeni öğretmenleri ve öğretmenliğe ara verip yeniden dönmüş olanları hedef alınmaktaydı. Bu akran grup danışması projesinde iki danışman grubu oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan 6 danışman

çeşitli alanlarda öğretmendirler ve hepsi de danışman eğitimi almıştır. Araştırma verileri projeye katılan 6 danışmandan anketler ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Akran grup rehberliğine katılan öğretmenler oturumların mesleki gelişimlerini, yansıtma becerilerini ve kendi işleri ve kendi çalışma toplumuyla ilgili şeyleri uzaktan gözleme yeteneklerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmacılara göre akran grubu rehberliği üyelerin mesleki refahını ve çalışma ortamına hazırlanmalarını teşvik etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre akran grup danışması genel olarak ortak bir iletişim süreci olarak öğretmenler için nadir bulunan bir öğrenme alanı olarak görülmüştür. Ayrıca katılımcılara göre grup olarak bir konu hakkında düşünme fırsatı sunan AGD öğretmenlerin iş stresini azaltmakta ve iş yaşamıyla baş etmeyi desteklemektedir.

Geeraerts, Heikkinen, Markkanen, Pennanen ve Gijbels (2014) ‘Genel ve mesleki eğitimdeki öğretmenler kendi mesleki gelişimleri açısından AGD’ni nasıl deneyimlemekteler?’ ve ‘Katılımcılar, AGD’ nin profesyonel gelişimlerini mesleki, kişisel ve sosyal boyutlar bakımından ne derece desteklediğini düşünmekteler?’ soruları çerçevesinde yürüttükleri araştırmalarında nicel araştırma yöntemlerini kullanılmışlardır. Finnish Network of Teacher Induction tarafından organize edilen danışman eğitimi programına katılan öğretmen adaylarından anket yoluyla veri toplanmış ve bu araştırmada AGD’ nin sonuçları ve çıktıları üzerine odaklanılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre AGD oybirliğiyle, özellikle yeni başlayan öğretmenler için olmak üzere öğretmenlik kariyerinin çeşitli aşamalarında destek sağlayacak gerekli bir araç olarak kabul edilmiştir.

Korhonen ve diğerleri (2015) Paedeia Cafe projesi kapsamında resmi ve gayri resmi öğrenmeyi esnek bir yoldan kombine etmeyi amaçladıkları çalışmalarında hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerle AGD programı yürütmüşlerdir. Kurs grupları 2-3 hizmet öncesi öğrenci 2-3 hizmet içi öğretmen ve 1-2 kolaylaştırıcı rolündeki danışmandan oluşmaktadır. AGD oturumlarında kolaylaştırıcı danışmanın rolü bir uzman gibi rehberlik etmek ya da öğüt vermek değil, tartışmanın ve yansıtmanın akışını yönetmek ve uygun yerlerde zaman zaman danışmanlık sunarak diğer grup üyelerine yardımcı olmaktır. Grup yıl boyunca ayda birer kez olmak üzere yaklaşık 6-8 kez buluşur. Toplantılar her seferinde üniversite kampüsü, kurumsal yapılar, okul ya da cafe gibi farklı alanlarda yapılır. Gruplar öncelikli olarak, öğretmenlerin günlük okul mesafesini de dikkate alarak okul dışındaki alanları tercih

ederler. Hemen hemen tüm gruplarda ele alınan bazı ortak konular vardır. Bu temel temalar öğretmenin esenliği, işle başa çıkma, meslektaşlar ile işbirliği, iş topluluğu, öğretmenlerin sorumlulukları ve özgürlük, velilerle işbirliği, mesleki gelişim ve öğretmen olmaya giriş şeklindedir. Değerler ve duygular da ele alınan konular arasındadır. Toplantı herkesin sırayla hissettiklerini ve günlük deneyimlerini paylaşmaya fırsat bulduğu bir rahatlama periyoduyla başlar. Ardından tartışma oturumun asıl konusuna odaklanır. Fikirleri uyandırmak ve tartışmaları teşvik etmek için danışman genellikle bazı işbirlikçi ve eylem tabanlı alıştırmalar hazırlamıştır. Ancak bazen temalar ve yeni deneyimler hakkındaki yapılandırılmamış tartışmalar da toplantıya hakim olabilmektedir. Danışman ve öğrencilerin deneyimleri hakkındaki veriler odak grup görüşmelerinden ve öğrenci katılımcıların yansıtıcı raporlarından toplanmıştır. Öğrencilerin genel tanımlamaları ve danışmanın deneyimleri verilerde bulunan temalara göre derlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Paedia Cafe projesi kapsamında yapılan AGD oturumları öğrenci katılımcılardan olumlu dönütler almıştır. Öğrenci katılımcılara göre bu program mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Program hizmet içi öğretmenlerden de deneyim ve fikirlerini paylaşmak fırsatı bulmaları açısından olumlu geri bildirimler almıştır. Öğrenciler hizmet içi öğretmenlerinin pratik bilgi ve tecrübelerinden alanla ilgili güncel bilgiler edinme fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir. Daha önce yalnızca hizmet içi öğretmenlerle yaşadıkları danışma deneyimleri nedeniyle bu tarz bir karma grupla ilgili çekinceler yaşayan danışmanların tecrübeleri ise çoğunlukla olumlu olmuştur. Yaşanan bazı olumsuz deneyimlerle ilgili bir danışmanın görüşü ise homojen olmayan gruplarda öğrencilerin sayısının öğretmenlerden çok olduğu ve ortak tartışma konuları bulmak konusunda zorluklar yaşandığı yönünde olmuştur. Bu nedenle araştırmacılar tarafından her iki bakış açısını da eşit şekilde temsil etmesi açısından gruptaki öğrenci ve öğretmen sayısının eşit olması önerilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre AGD üniversite çalışmaları ile çalışma yaşamı arasındaki boşluğa köprü kurma amacına hizmet etmektedir. Araştırmanın en önemli sonuçları ise bu oturumların öğretmen adaylarına güç kazandırması ve onları çalışma yaşamına geçmek için cesaretlendirmesi olmuştur.

Korhonen ve diğerleri (2015) ile birlikte Paedia Cafe projesinde Finlandiya'yla birlikte yer alan bir diğer ülke de Türkiye'dir. Proje kapsamında araştırmalar yapan Akyol ve Ulusoy'a (2015) göre ülkemizde merkezi bir eğitim

programı dahilinde acemi öğretmenler için uygulanan danışmanlık uygulamaları nadirdir. Bir çok okulda acemi ve tecrübeli öğretmenler yalnızca teneffüslerde pedagojik ve pratik sorunlardan bahsetme fırsatı bulmakta ve bunun da danışmanlık olarak etkisi çok az olmaktadır. Öğretmen adaylarının Paedeia Cafe projesi kapsamında yapılan AGD oturumlarına dahil edilmesi ve ilk yıllarında yeni öğretmenlere danışmanlık yapmak gibi uygulama anlamında yaşanan zorluklar nedeniyle proje ülkemizde çoklu danışma (MTMM/many-to-many mentoring) şeklinde yürütülmüştür. Bu amaçla 2013-2014 öğretim yılında üç sempozyum ve beş toplantı düzenlenmiştir. Sempozyumlar yönetimin ve paydaşların yer aldığı daha geniş grup ortamlarında yürütülürken, toplantılar daha küçük gruplar için tasarlanmıştır. Bu oturumlarda tecrübeli öğretmenler de yeni atanan öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla beraber danışan olarak yer almıştır. Sempozyumlara ve toplantılara birbirlerini çeşitli yönlerden tamamlayan beş öğretmen eğiticisi başkanlık etmiştir. Bu şekilde resmi olmayan bir öğrenme topluluğuna yaklaşan bir ortam tasarlanmıştır. Sempozyumlarda Avrupa’da ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren programlar, yeni modeller ve beklentiler ile okullarda ihtiyaç duyulan danışmanlık sistemleri ile AGD ve birebir rehberlik modelleri tartışılmıştır. Üçüncü sempozyumdan sonra belirli konuların toplantılar yoluyla tartışılmasına devam edilmiştir. Bu toplantılar katılımcıların okullarda karşılaştıkları sorunların ve bu sorunların olası çözümlerinin paylaşıldığı ve yansıtıldığı daha gayriresmi bir nitelikteydi. Bu toplantılar için seçilen çoklu danışma modelinde (MTMM) akran grup danışmasından farklı olarak birden fazla danışman ve danışan bulunmaktadır ve bu modelde herkese uyacak şekilde zaman programlaması yapmak oldukça zorlayıcı olmuştur. Bu toplantılarda tartışılan konular 1) Öğretim yöntemleri ve stratejileri, 2) Öğretmenin kalitesi, 3) Sınıf yönetimi, 4) Değerler eğitimi, 5) Okul-veli ilişkileri, 6) Öğretmenlerin prestij algıları, 7) Danışmanlık sistemine duyulan ihtiyaç şeklindedir. Veri toplama aracı olarak toplantı tutanakları ile odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda danışmanlar Türk okullarında bir danışmanlık sistemine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen bulgular danışmanlıktan sadece göreve yeni atanmış öğretmenlerin değil teorik bilgilerini güncellemeye yönelik bir teşvik unsuru olarak tecrübeli öğretmenlerin de yararlanabileceğini göstermiştir. Araştırma sonucunda deneyimleri paylaşmak, farklı bakış açılarını görmek ve sorgulamak çok önemli bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından, hem yeni atanmış hem de tecrübeli öğretmenler için bir rehberlik sisteminin gerekliliği üzerinde durulmuş ve MTMM

modelinin küçük gruplarda uygulanabilmesi umut verici olarak değerlendirilmiştir (Akyol ve Ulusoy, 2015).

AGD ile ilgili öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmalar yukarıda sunulduğu gibidir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde AGD' nin sadece öğretmen eğitiminde kullanılmadığı görülmektedir. Devam eden bölümde öğretmen eğitimi dışındaki alanlarda yapılan AGD çalışmalarına yer verilmiştir.

### **3.2 Öğretmen Eğitimi Dışındaki Alanlarda Yapılan Çalışmalar**

Literatür çalışması yapıldığında AGD' nin psikolojiden sağlık alanına kadar farklı disiplinlerde uygulama alanı bulduğu görülmektedir. Aşağıda araştırmaya faydası olacağı düşünülerek farklı alanlarda yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Pololi, Knight, Dennis ve Frankel (2002) yardımcı asistan tıbbi akademik personeline kariyer gelişimlerinde yardımcı olmak için bir 'işbirlikçi danışmanlık programı' hazırlamışlardır. 6 ay boyunca devam eden bu yapılandırılmış akran danışması programı ilk üç günlük oturumun ardından ayda bir olarak yapılan oturumlar şeklinde tasarlanmıştır. Katılımın gönüllü olduğu çalışmada katılımcılara kariyer planlama etkinlikleri ve okuma materyalleri sağlanmıştır. Oturumlarda anlatı çalışmaları, kısa konuşmalar, rol oyunları ve kolaylaştırılmış tartışmalara yer verilmiştir. Oturumlar ekip oluşturma, değerleri açıklama, kariyer planlama, tartışma, çatışma çözümü, sözlü ve yazılı paylaşımlar ile cinsiyet ve güç konularını içermektedir. Oturumlar içerik konusunda uzmanlığa sahip bir danışman (kolaylaştırıcı) katılımı ile yürütülmüştür. Oturumlar katılımcıların deneyimlerini paylaşmaları ve yansıtma yapmaları için bir fırsat sunmak amacıyla tasarlanmıştır. Hazırlanan bu işbirlikçi grup danışması programının daha çok bir mesleki gelişim programı olarak hazırlandığı ve geleneksel rehberlik programının tek bir perspektife tabi olmak şeklinde tanımlanan sınırlılığının ele alındığı düşünülmektedir. Karma yöntem kullanan araştırmacıların işbirlikçi danışmanlık kullanılan programlarının temel çıktıları; katılımcıların temel değerlerinin netleşmesi, kariyer planlamada daha kasıtlı bir süreç, beceri geliştirme ve iş doyumunun iyileştirilmesi şeklindedir. Bu araştırmanın sonucunda Akran grubu danışmanlık modelinin geleneksel ikili rehberlik modeline göre daha faydalı bulunduğu görülmüştür.

Moss, Teshima ve Leszcz (2008), bir üniversitenin araştırma hastanesinde çalışan genç psikiyatristlere yönelik akran grup danışması programı hazırlamışlardır. Program bölümün üst düzey bir üyesi tarafından başlatılmış olsa da amaç ve içerik katılımcı olan 10 gönüllü arasında görüşülmüştür. Oturumlar iki ay boyunca her hafta iki saat olmak üzere, hastane meclisinde veya bir grup üyesinin evinde ve psikiyatri bölümünün finanse ettiği akşam yemekleri şeklinde yürütülmüştür. Çoğunlukla konuk bir konuşmacının davet edildiği oturumlarda genç katılımcıların etkileyen genel konular görüşülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre Moss ve diğerleri AGD'nin günlük yaşamın koşuşturmacasından uzak 'yansımaları bir alan' için fırsat yarattığını belirtmişlerdir.

Darwin ve Palmer (2009) bir yükseköğrenim kurumundaki yeni göreve başlayan personele fikir ve önerilerini paylaşmaları, birbirlerini desteklemeleri ve fakültede çalışmakla ilgili bilgilerini paylaşmaları için bir akran grup danışması hazırlamışlardır. Katılımcıları disiplinler arası olacak şekilde hazırlanan oturumlar 6 aylık bir periyot boyunca üç haftada bir iki saat süren oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Oluşturulan üç danışma grubunun altı ila sekiz üyesi vardır. Her grubun eşit katılım süresini sağlamakla görevli bir dış yönlendiricisi mevcuttur ve bunun dışında gruplar kendi yapısını izlemektedir. Örneğin bir grupta daha tecrübeli üyeler rehber rolü üstlenirken diğer grupta deneyimlerinden bağımsız olarak tüm üyeler bu rolü üstlenmiştir. Kariyer, liderlik ve kişisel konuları içeren oturumlar liderler tarafından başlatılmıştır. Karma yöntem yaklaşımı kullanılan araştırmada üç gruptan ikisi başarılı bulmuştur. Başarı ölçütü ise yapılandırılmış programın tamamlanmasından sonra bir kolaylaştırıcı olmadan da kendi başlarına toplantı yapmaya olan taahhütleri olmuştur. Bir grup altı ay içinde tekrar toplanmayı başarmış, diğeri ise toplanmayı planlama aşamasındadır. Üçüncü grup ise daha yapılandırılmış program bitmeden önce dağılmıştır. Araştırmacılar bu durumu üçüncü grubun işbirliğine dayalı ortam çevresinden yoksun olmasına bağlamaktadırlar. Araştırmacılara göre programı başarıyla tamamlayanların ağ fırsatlarını artırma, akran desteği, bakış açılarını paylaşmak ve daha kıdemli ve genç üyeler arasında gerçekleşen rol modelleme konusunda fayda sağladığı görülmüştür. Ayrıca üniversite sektöründeki bazı katılımcılar bu danışma oturumlarının mesleki izolasyonu azalttığını düşünmektedirler.

Yapılan literatür çalışmasında akran grup danışmasının öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alanda ‘akran grup danışmasının’ değil de ‘akran danışmasının’ incelendiği görülmüştür. Araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşması nedeniyle akran danışmasının psikoloji öğrencilerinin öz-yeterliklerine etkisini inceleyen Alonson, Castano, Calles ve Sanchez-Herrero’nun (2010) araştırması dikkat çekmektedir. Alonson ve diğerleri Complutense Üniversitesi Psikoloji fakültesi beşinci sınıf öğrencilerinin danışman, dördüncü sınıf öğrencilerininse danışan olduğu birebir akran danışması modelinin katılımcıların kariyer gelişimlerine ve psikososyal fonksiyonlarına etkisini incelemiştir. Elde ettikleri verileri uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol grubunkilerle karşılaştıran araştırmacılar hem danışman hem de danışan öğrencilerin akademik bilgilerinde istatistiksel olarak önemli bir artış olduğu sonucuna varırken, psikososyal boyutlardan biri olan öz-yeterlikle ilgili deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

## 4. YÖNTEM

### 4.1 Araştırmanın Deseni

Dünya döndüğü sürece merak duygusu insan davranışlarını yönlendiren güçlü bir etken olmuştur. Bu duyguyla farkında olarak veya olmayarak araştıran ve inceleyen insanoğlu birçok yöntem denemiş, zamanla da bu yöntemleri geliştirmiştir. 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl boyunca ise insanoğlunu en çok etkileyen, pozitivist dünya görüşüyle şekillenen nicel araştırmalar olmuştur (Creswell, 2014). Akıl ve gözleme dayanan bir anlayışın ürünü olan pozitivist düşünceye göre, davranışları belirleyen yasaları keşfedersek, dünyanın geleceğine ilişkin tahminlerde de bulunabiliriz (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yaklaşık olarak 21. Yüzyıla girerken ise az sayıda bilim adamı toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönlerinin, karmaşık toplumsal süreçleri açıklamakta yetersiz olacağını öne sürmüştü ve farklı bir dünya görüşü geliştirmiştir. Nitel araştırmaları şekillendiren ve günümüzde yükselişte olan bu pozitivist ötesi paradigmaya göre sosyal olgular, sosyal davranışları belirleyen genellenebilir yasalar üretmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

1990'ların başında ise her yöntemin önyargı ve eksiklikler içerdiği, nicel ve nitel verilerin birleşimiyle her bir veri grubunun eksikliklerinin giderilebileceği fikrine dayandırılan karma yöntemler ağırlıklı olarak çalışmalarda kullanılmaya başlanmıştır (Creswell, 2014). Kökenleri eskiye dayanmakla birlikte nispeten yeni bir alan olan karma yöntem araştırmasını, farklı araştırma desenlerinin kullanılması, nicel ve nitel verilerin toplanması ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini içeren bir araştırma yaklaşımıdır şeklinde tanımlayabiliriz (Creswell, 2014).

Karma yöntem desenlerini sınıflandırmak için bir çok tipoloji kullanılsa da 3 temel karma yöntem tasarımı aşağıdaki gibidir:

1. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni: Bu yaklaşımda araştırmacı nitel ve nicel verileri beraber toplar, ayrı ayrı analiz eder ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için bulguları karşılaştırır. Bu yaklaşımdaki temel varsayım nitel ve nicel verilerin farklı türde veri sağlamasıdır.
2. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni: Bu yaklaşımda araştırmacı birinci aşamada nitel veri toplar, bulguları analiz eder ve bu bulguları kullanarak ikinci aşamayı planlar. Daha sonra ise nitel aşamada yapılan mülakatlarla nicel boyutta elde edilen verilerin açıklanmasına yardımcı olaya çalışılır.
3. Keşfedici sıralı karma yöntem deseni: Açımlayıcı desendeki sıralamanın tersine çevrildiği desendir. Bu yaklaşımda ilk olarak nitel veriler toplanır ve daha sonra da bu nitel veriler ışığında nicel veriler toplanır (Creswell, 2014).

Bu araştırmada AGD yönteminin öğretmen adaylarının gelişimine olan etkisini incelemeyi amaçlayan yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır (Bkz Şekil 4.1).

Bu bağlamda AGD'nin belirlenen değişkenler açısından etkililiğini ölçen nicel yöntemler ile bunları derinlemesine incelemeyi sağlayan nitel yöntemler aynı zaman dilimi içerisinde uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri nicel ve nitel boyutlar açısından ayrı ayrı ele alınmıştır. Bulgular kısmında nitel ve nicel veri tabanlarından elde edilen bulgular ayrı ayrı rapor edilmiş ve tartışma kısmında ise bu iki veri tabanının bulguları karşılaştırılmıştır.

#### **4.1.1 Nicel Boyut: Deneysel Desen**

Karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desenin kullanıldığı bu araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmış ve bu amaçla çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için bağımlı değişkenler 'yansıtıcılık', 'öz-yeterlilik', 'epistemolojik inançlar', bağımsız değişkenler ise 'AGD modeli' ve 'geleneksel rehberlik anlayışı olarak belirlenmiştir. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Belirleme Ölçeği (YDDBÖ), Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği (MÖYİÖ), Matematiksel İnanç Ölçeği (MİÖ) ve Öğretim

Senaryolarının ön test sonuçlarına bağlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Daha sonra ise oluşturulan gruplar deney ve kontrol gruplarına eş olasılıkla atanmıştır. Nicel ölçeklerden biri olan Akran Grup Danışması Değerlendirme Ölçeği (AGDDÖ) öğretmen adaylarının AGD oturumları ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı için sadece deney grubuna ve yalnızca uygulama sonrasında uygulanmıştır. Bu nedenle de deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde kullanılmamıştır. Ön test son test kontrol gruplu modelin simgesel gösterimi Tablo 4.1'deki gibidir.

**Tablo 4.1:** Deneysel modelin simgesel görünümü.

<b>Deney Grubu</b>	O1	X1	O2
<b>Kontrol Grubu</b>	O3	X2	O4
O1: Deney Grubu Ön test puanları		O2: Deney Grubu Son test puanları	
O3: Kontrol Grubu Ön test puanları		O4: Kontrol Grubu Son test puanları	
		X1: Okul Deneyimi dersinde yürütülen AGD rehberlik modeli	
		X2: Okul deneyimi dersinde yürütülen Geleneksel rehberlik modeli	

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2014) göre katılımcı sayısının az olduğu gruplarda ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U-Testi kullanılmaktadır. İki grup katılımcılarının MÖYİÖ, YDDBÖ ve MİÖ ölçekleri ve bu ölçeklerin puan toplamlarından oluşan TestTop ile Öğretim Senaryoları ve aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular aşağıdaki çizelgede sunulmuştur.

**Tablo 4.2:** Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
ÖnTestTop	DeneyG	5	4,70	23,50	8,50	-,84	,42
	KontrolG	5	6,30	31,50			
ÖnYDDBÖ	DeneyG	5	4,70	23,50	8,50	-,84	,42
	KontrolG	5	6,30	31,50			
ÖnMİÖ	DeneyG	5	6,20	31,00	9,00	-,73	,54
	KontrolG	5	4,80	24,00			
ÖnMÖYİÖ	DeneyG	5	6,20	31,00	9,00	-,74	,54
	KontrolG	5	4,80	24,00			
ÖnSenaryo	DeneyG	5	5,60	28,00	12,00	-,10	,92
	KontrolG	5	5,40	27,00			

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi deney grubunun Toplam puanlar için sıra ortalaması 4.70, sıra toplamı 23.50; kontrol grubunun sıra ortalaması 6.30, sıra toplamı

ise 31.50'dir. Katılımcı sayısının az olması nedeniyle uygulanan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre iki grup katılımcılarının MÖYİÖ, YDDBÖ ve MİÖ ölçekleri ve bu ölçeklerin puan toplamlarından oluşam ÖnTestTop ile Öğretim Senaryoları puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Elde edilen bulgular iki grubun yansıtıcılık, öz-yeterlik ve epistemolojik inançlar açısından birbirine denk olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda son testler arasında oluşabilecek herhangi bir farkın bağımsız değişkenlerden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

#### **4.1.2 Nitel Boyut: Durum Çalışması**

Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde incelemektedir. Doğal olarak da olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların belirgin hatlarla kesin olarak ayrılmadığı ve birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmasıyla incelenen durumlar belli bir alana özel, benzersiz ve bütünlüktür ve çalışmaya konu olan ortam ya da olayın bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması “durum ve öğrenme ürünleri hakkında bilgi edinme süreci” olarak da tanımlanmaktadır ve araştırmacıya söz konusu durumu derinlemesine anlaması için zengin ve detaylı veri sağlar (Patton, 1987). Durum çalışması derin bir sorgulama anlayışı ile, görüşme, gözlem ve döküman analizi gibi farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre sosyal bağlam içerisindeki her durum kendine özeldir ve bu nedenle de durum çalışmasından elde edilen sonuçların genellenebilmesi söz konusu değildir.

Bu araştırmanın durum çalışmasını oluşturan kısmının amacı Deney grubunu oluşturan beş öğretmen adayının AGD modelini deneyimleme sürecini ve bu süreçle ilgili fikirlerini keşfetmek ve AGD' nin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, öz yeterliliklerine, yansıtıcılıklarına etkisini açıklamaktır. Bu amaçla araştırmada tek bir analiz biriminin incelendiği Bütüncül Tek Durum deseni kullanılmış ve deney grubuna uygulanan AGD modeli analiz birimini, deney grubu ise durum çalışmasının katılımcılarını oluşturmuştur. AGD oturumlarında öğretmen adaylarına durumu etkileyecek herhangi bir öğretimsel müdahale yapılmamış ve herhangi bir konuda eğitim verilmemiştir.

## 4.2 Pilot Çalışma

Araştırmacının Akran Grup Danışması ortamı ve uygulaması açısından deneyim kazanması, öğretmen adaylarını tanıması ve onlarla iletişim becerilerini geliştirebilmesi amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı sonunda Balıkesir Üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği bölümünde Pedagojik Formasyon Eğitimi alan ve bu kapsamda Öğretmenlik Uygulaması dersine katılan 8 (3 bay, 5 bayan) öğretmen adayından oluşmaktadır. Pilot araştırmanın amacı AGD aracılığı ile öğretmen adaylarının öğrenci ve öğretmen rollerine bakış açıları üzerinden öğrenme ve öğretme anlayışlarını sorgulamak ve bu anlamda AGD'nin öğretmen eğitiminde kullanılabilirliğini incelemektir.

Yapılan alan yazını incelemesinin ardından öğretmen adaylarıyla ders sunumlarından önce ve sonra uygulanması planlanan görüşme için alt başlıklar belirlenmiştir. Bunlar: sunum öncesi hazırlık, derse giriş, sunum sonrası dönüt almak, iyi bir öğretimin ve bu öğretimdeki öğrenci ve öğretmenin rolleri ve sunumla ilgili öz-değerlendirmedir. Alt başlıklara göre belirlenen sorular alan uzmanına okutulup gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot çalışmanın uygulama süreci Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Öğrenciler uygulama okulunda ortalama 22 saatlik ders gözlemlerinin ardından uygulama ve danışman öğretmenleri karşısında uygulama sınıfında ders sunumu yapmışlardır. Yapılan iki görüşmeden biri ders sunumu öncesinde diğeryse sonrasında uygulanmış ve öğretmen adaylarının ders sunumlarından da örnek kayıtlar alınmıştır. Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre AGD oturumlarında danışman temalar önerebilir ve çeşitli anlatı ve eylem tabanlı etkinliklerle tartışmayı teşvik edebilir. Bu anlamda ders sunumları ve görüşme formalarındaki ifadeleri incelenen öğretmen adaylarına öğretimsel bir müdahale içermeksizin akran grup danışması oturumlarında belirli alt başlıklar altında sorulması planlanan sorular hazırlanmış ve danışmaya yön verecek temalar belirlenmiştir. Üç ayrı grup halinde öğretmen adayları ile akran grup danışması yapılmış ve veriler önce her bir grup için ayrı ayrı daha sonra ortak başlıklar altında bütün gruplar için bir arada analiz edilmiştir.

AGD oturumlarında öğretmen adaylarına herhangi bir öğretimsel müdahale yapılmamış ve herhangi bir konuda eğitim verilmemiştir. AGD oturumlarında araştırmacı danışılan konumundadır ve toplantılar sonunda araştırmacı tarafından o günkü toplantıyı yansıtacak şekilde genel betimlemeler yapılmıştır. Katılımcıların da onayı ile toplantılar boyunca tartışmalar ses kaydı altına alınmıştır. Bu sayede bu kayıtlı veriler araştırmacı gözlemleri ile birleştirilebilmiştir.

**Tablo 4.3:** Pilot çalışmanın uygulama süreci.

Aşamalar	Uygulama	Açıklama
Görüşme formlarının hazırlanması	Öğretmen adaylarına ders sunumlarından önce ve sonra olmak üzere öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili öz-değerlendirme yapmalarını sağlayan iki görüşme formu hazırlanmıştır.	Öğretmenlik Uygulaması dersi ve bu konulardaki öğrenci görüşlerini inceleyen yerli ve yabancı çalışmalar incelenmiş ve öz- değerlendirme formları hazırlanmıştır.
Görüşme	Ders sunumu öncesinde görüşme formu-I uygulanmıştır.	Öğretmen adayları tarafından 22 saatlik ders gözlemlerinin ardından ders sunumu yapılmış ve bu sunumlarından video kayıt örnekleri alınmıştır. Bu sunum öncesinde ve sonrasında kendilerine iki ayrı görüşme formu uygulanmıştır.
Ders sunum kaydı	Ders sunumlarından video kayıt örnekleri alınmıştır.	
Görüşme	Ders sunumu sonrasında görüşme formu-II uygulanmıştır.	
Analiz	Ders sunum kayıtları ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelenerek analiz edilmiştir.	
Akran grup danışması Sorularının belirlenmesi	Bu analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarıyla akran grup danışması sırasında sorulacak sorular belirlenmiştir.	
Akran grup danışmasının yapılması	Üç ayrı grup halinde öğretmen adayları ile akran grup danışması yapılmıştır.	
Analiz	Akran grup danışması verileri önce her bir grup için ayrı ayrı daha sonra ortak başlıklar altında bütün gruplar için bir arada analiz edilmiştir.	
Akran grup danışması sorularının netleşmesi.	Analiz sonuçlarına göre akran grup danışması oturumlarında ele alınabilecek temalar ve bu temalara ait alt sorular belirlenmiştir. Böylece yapılacak olan akran grup danışması oturumlarının genel çerçevesi ortaya çıkmıştır.	

Öğretmen adaylarıyla yapılan üç farklı akran grup danışması oturumunun kayıtları incelenmiştir. Yeni belirlenen temalara diğer temalar da eklenmiş ve her bir grubun görüşme verileri ana temalar altında tekrar düzenlenmiştir. Üç grup için ortaya çıkan temalar içerik bütünlüğü bozulmayacak şekilde ortak temalar altında bütün katılımcılar için tekrar düzenlenmiştir. Akran grup danışmasında çalışma grubu değiştiğinde elde edilen bulgular da değişiklik gösterecektir. Yapılan pilot çalışma AGD

ve uygulaması hakkında araştırmacıya bilgi verdiği gibi çalışma gurubunu oluşturan matematik rretmenliği son sınıf öğrencileri hakkında da güncel görüşler sağlamaktadır. Elde edilen veriler ışığında taslak oturumlar belirlenmiştir.

### **4.3 Katılımcılar**

Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek'e (2013) göre bu örnekleme yöntemi araştırmacıya diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda yakın ve erişilmesi kolay bir durumu seçme imkan verir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması amacıyla bu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre AGD oturumları için en ideal sayı 5 veya 6'dır. Bu nedenle AGD modelinin uygulandığı deney grubunun 5 kişiden oluşmasına karar verilmiş ve niceliksel anlamda karşılaştırma yapmaya imkan sağlaması için kontrol grubu da 5 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Sonuç olarak araştırmamızın çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim-ğretim yılı Güz yarıyılında Balıkesir Üniversitesi Orta ğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik ğretmenliği bölümünde okuyan 10 son sınıf ğrencisi oluşturmuştur. Öğretmen adayları Mann Whitney U-Testi kullanılarak epistemolojik inançlarını, yansıtıcılıklarını ve öz-yeterliliklerini ölçen ölçek sonuçlarına göre denk iki gruba ayrılmıştır (bkz. Tablo 4.2). Belirlenen değişkenler açısından denk bulunan iki gruptan rastgele seçilen biri deney, diğerisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiş ya da öğretimsel biri müdahale yapılmamıştır.

Yakınsayan paralel karma desenin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutununun katılımcılarını deney ve kontrol gruplarına dağılan 10 kişi, nitel boyutunun katılımcılarını ise AGD modelinin uygulandığı 5 kişilik deney grubu oluşturmuştur.

### **4.4 Araştırmacının Rolü**

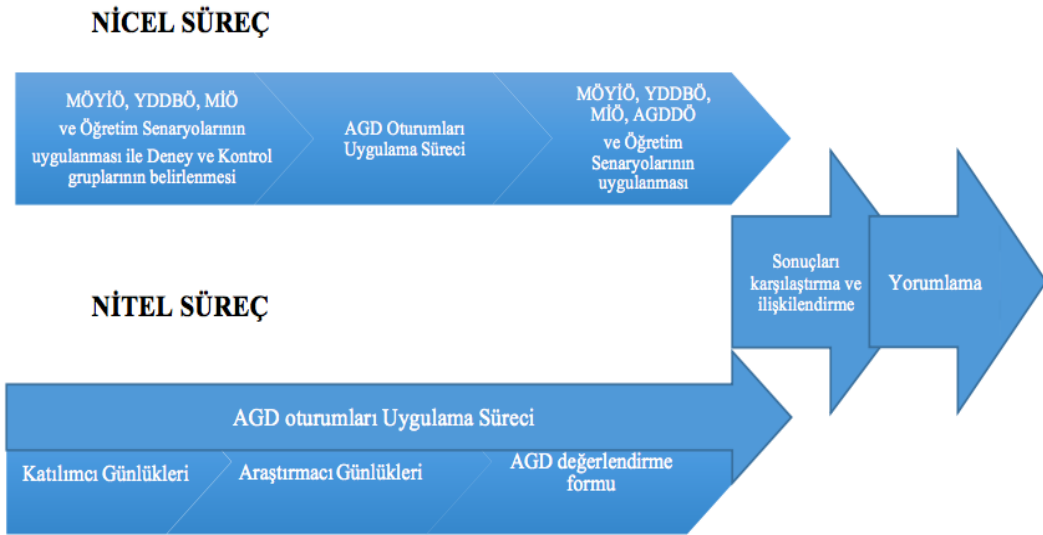
Nitel araştırmalarda araştırmacı, nicel araştırmalarda olduğu gibi sadece 'belirli konularda göre araştırma konusunu gözlemleyen ve dışarıdan veri toplayan kişi'

değildir. Nitel araştırmacı bizzat alanda vakit harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen, alanda kazandığı deneyimleri ve bakış açısını, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. Bu alışma karma yönteme göre yürütülmektedir ve AGD' nin belirlenen değişkenler açısında etkililiğini ölçen nicel yöntemler ile bunları derinlemesine incelemeyi sağlayan nitel yöntemler aynı zaman dilimi içerisinde uygulanmaktadır. Dokuz haftalık uygulama sürecinde araştırmacı, deney grubu katılımcıları ile yedi defa AGD oturumu yapmış ve her oturum yaklaşık 1 saat 15 dk ile 1,5 saat arasında sürmüştür. Bu nedenle bu çalışmada araştırmacı sadece dışarıdan veri toplayan değildir aynı zamanda AGD oturumları ile araştırma sürecinin doğal bir parçasıdır, yani katılımcı araştırmacı rolündedir. Bu gibi nitel çalışmalarda araştırmacı zaman zaman bir veri toplama aracı işlevi görmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Araştırmacı AGD oturumlarında 'danışman' rolündedir. Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre AGD oturumlarında danışman; a) alanda deneyime sahip kişidir, b) danışmaya yön verecek temalar önerebilir ve çeşitli anlatı ve eylem tabanlı etkinliklerle tartışmayı teşvik edebilir, c) grubun lideridir ve grubun takviminden sorumludur ve d) tartışmayı yönetir ve tartışma süresini katılımcılar arasında eşit olarak paylaştırır. AGD danışmalarında danışman danışanlarla beraber tartışılacak konular ve temalar hakkında önerilerde bulunabilir fakat danışanlara danışılan konuda eğitim vermek ya da bilgi aktarmak gibi bir müdahalede bulunmaz.

#### **4.5 Araştırmanın Uygulama Süreci**

Yakınsayan paralel karma desen içerisinde yer alan bu araştırmanın nicel ve nitel süreçleri içerisinde yapılanlar şekil 4.1'de sunulmaktadır. Araştırma öncesinde uygulanan MYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ve ğretim senaryoları verilerine göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yapılan Pilot alışma ve deney grubunun ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenen AGD oturum başlıkları ve uygulama takvimi Tablo 4.4'de sunulmaktadır.



**Şekil 4.1:** Yakınsayan paralel karma desen araştırma süreci.

**Tablo 4.4:** Araştırmanın uygulama süreci.

Ekim 2016 Birinci Hafta (Ön-testler)	MÖYİÖ ölçeğinin uygulanması YDDBÖ ölçeğinin uygulanması MİÖ ölçeğinin uygulanması Öğretim Senaryolarının uygulanması. Etik sözleşmenin imzalanması
Ekim 2016 İkinci Hafta (Uygulama)	AGD ‘Giriş ve okul deneyimi ile ilgili görüşmeler I’ oturumunun yapılması Katılımcı günlüğünün uygulanması
Ekim 2016 Üçüncü Hafta (Uygulama)	AGD ‘Gözlem çıkraklığı kısır döngüsü’ oturumunun yapılması Katılımcı günlüğünün uygulanması
Kasım 2016 Dördüncü Hafta (Uygulama)	Çütürme Metinlerinin uygulanması. AGD ‘Çürütme metinlerinin tartışılması’ oturumunun yapılması Katılımcı günlüğünün uygulanması
Kasım 2016 Beşinci Hafta (Uygulama)	AGD ‘Okul deneyimi ile ilgili görüşmeler II’ oturumunun yapılması Katılımcı günlüğünün uygulanması
Kasım 2016 Altıncı Hafta (Uygulama)	‘Yapılandırıcı ders kayıtlarının’ izlenmesi. AGD ‘Yapılandırıcı ders kayıtlarının tartışılması’ oturumunun yapılması Katılımcı günlüğünün uygulanması
Kasım 2016 Yedinci Hafta (Uygulama)	AGD ‘Okul deneyimi ile ilgili görüşmeler III’ oturumunun yapılması Katılımcı günlüğünün uygulanması
Aralık 2016 Sekizinci Hafta (Uygulama)	‘AGD uygulamasının değerlendirilmesi’ oturumunun yapılması Katılımcı günlüğünün uygulanması
Aralık 2016 Dokuzuncu Hafta (Son-testler)	MÖYİÖ ölçeğinin uygulanması YDDBÖ ölçeğinin uygulanması MİÖ ölçeğinin uygulanması AGDDÖ ölçeğinin uygulanması Öğretim Senaryolarının uygulanması AGD Değerlendirme formunun uygulanması

Tablo 4.4'den anlaşılacağı üzere araştırmanın uygulama süreci veri toplanan haftalarla birlikte dokuz haftadır. Bunun yedisinde AGD oturumu düzenlenmiş ve her oturum sonunda katılımcılar için günlük uygulanmıştır. İlk hafta ön testler, son hafta ise son testler ve nitel ölçekler içerisinde yer alan AGD Değerlendirme formu uygulanmıştır.

## **4.6 Akran Grup Danışması Oturumlarının Uygulanma Süreci ve İçerikleri**

### **4.6.1 AGD Uygulama Süreci**

Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre AGD oturumları iki temel prensibi içermelidir: gizlilik ve tartışma etiği. Grup aktiviteleri doğal olarak öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ve yasal gizlilik yükümlülüklerine tabi olduğundan ilk olarak Deney grubu ile etik antlaşması yapılmıştır (bkz. EK A).

Oturum içerikleri düzenlenirken pilot çalışmadan elde edilen bulgular ve uygulama öncesinde öğretmen adaylarına uygulanan MÖYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ölçeklerinin ve Öğretim Senaryolarının bulguları göz önünde bulundurulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. AGD oturumlarında danışman toplantıyı yönlendirecek belli konular seçebilir fakat genel olarak oturumların öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir (Heikkinen ve diğerleri, 2012). Bu nedenle önceden belirlenen oturum içeriklerinin aynı zamanda öğretmen adaylarının istek ve ihtiyaçlarına da cevap verebilecek şekilde esnek tutulmasına dikkat edilmiş ve gerekli yerlerde grubun ihtiyaçlarına göre değişiklik ve eklemeler yapılmıştır.

AGD oturumları yedi hafta sürmüştür. AGD oturumlarında grup olarak fikir üretmeyi ve yansıtmayı desteklemesi için çeşitli anlatı çalışmalarına yer verilmiştir. Anlatı çalışmalarından '*Gözlem Çıraklığı Kısır Döngüsü*' ve '*Çürütme Metinlerinin Tartışılması*' araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş, '*Yapılandırıcı Ders Kayıtlarının Tartışılması*' ise katılımcıların ihtiyaçları, problemleri ve danışmak istedikleri konular çerçevesinde süreç içerisinde şekillenmiştir.

Anlatı çalışmaları AGD sırasında grup olarak yapılmış. Uygulama katılımcıların haftada bir kez bir araya gelerek bir danışman eşliğinde belirli ana başlıklar doğrultusunda tartışmaları ve yansıtma yapmaları şeklinde yürütülmüştür. Her ne kadar grubun kendini rahat hissedeceği bir yer seçmeye özen gösterilse de grubun mahremiyeti açısından üniversitedeki bir odada oturumlar düzenlenmiştir. Oturumlara çoğu kez kahve ve atıştırmalıklar da eşlik etmiş ve katılımcıların kendini rahat hissedecekleri bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır.

#### 4.6.2 AGD Oturum İçerikleri

Bu bölümde araştırmacı tarafından pilot uygulama verileri ışığında belirlenen ve süreç içerisinde katılımcı ihtiyaçlarına göre şekillenen oturumlar, uygulama sırası ve içeriğine göre açıklanmaktadır. AGD oturumlarını temsil eden şema Şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2: Akran grup danışması uygulama süreci.

#### Oturum 1: Giriş ve Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler I

Bu oturumda Heikkinen ve diğerleri (2012) tarafında belirtilen ilkeler ışığında katılımcıların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu oturumu yönlendiren sorular Tablo 4.5’de sunulmuştur.

**Tablo 4.5:** AGD birinci oturum içeriği.

### Giriş ve Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler I

AGD oturumlarından ve uygulama sürecinden bahsedilmesi.

Oturum konularının belirlenmesi ve planlamanın yapılması:

- a. Okul Deneyimi dersi kapsamında hangi konularda zorluk yaşamaktasınız?
- b. Okul Deneyimi dersi kapsamında hangi konularda konuşmak ve tartışmak istersiniz?

### Oturum 2: Anlatı Çalışması ‘Gözlem Çıraklığı Kısır Döngüsü’

Pilot çalışma bulgularına göre ortaya çıkan anlatı çalışmalarından biri *Gözlem Çıraklığı Kısır Döngüsüdür*. Bu oturum giriş kısmında da bahsedilen Lorti'nin ‘gözlem çıraklığı’ tabiri etrafında hayat bulmaktadır. öğretmen adayları tarafından Tablo 4.6’da sunulan metin okunmuş ve altındaki sorular cevaplanmıştır. Ardından Tablo 4.7’deki sorularla anlatı çalışması yapılmıştır.

**Tablo 4.6:** Gözlem çıraklığı kısır döngüsü okuma metni ve soruları.

Okuma metni:

#### *Gözlem Çıraklığı Kısır Döngüsü*

Yeni anlayışların, bakış açılarının fark edilmesine, öğrenilmesine direnç gösteren geçmiş mesleki deneyimler. Belki de öğretmenlikten başka mesleklerde karşılaşamayacağımız bir durumdur bu. Bir öğretmen olarak belki de daha üniversiteye adım atmadan mesleki alt yapımız şekillenmiştir zaten. Hiç farkında olmadan öğrencilik hayatımız boyunca mesleki bir çıraklıktan geçmekteyiz. Diğer mesleklerin neredeyse tamamında böyle bir duruma rastlanmazken, öğretmen olmaya karar veren biri halihazırda öğretmekle ilgili birçok (noksan-hatalı) bilgi ve deneyime sahiptir. Bu geçmiş deneyimler ve mesleki algıların değiştirilmesi zordur hatta bunlar çoğu zaman yeniliklerin öğrenilmesini ve kabullenilmesini de zorlaştırmaktadır.

Sorular

- 1) Sizce yukarıdaki metinde bahsedilen durumun eğitim sistemimiz üzerinde ne gibi etkisi olabilir?
- 2) Sizce bu durum bir kısır döngüye sebep oluyor olabilir mi? Varsa bu konudaki duygu ve düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?

Tablo 4.6’deki metnin okunması ve soruların yanıtlanması için verilen sürenin ardından oturuma geçilmiş ve oturumda Tablo 4.7’deki sorular yönlendirici olarak kullanılmıştır.

**Tablo 4.7:** AGD ikinci oturum içeriği.

**Anlatı Çalışması ‘Gözlem Çıkraklığı Kısır Döngüsü’**

- Ders anlatırken kendinizi benzediğiniz biri var mı?
- Rol model aldığınız kişilerin ‘öğretmeyi öğrenmek’ için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Bu kişileri öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, geri bildirim, hata düzeltme ve sorgulama teknikleri açısından kısaca değerlendirir misiniz?

**Oturum 3: Anlatı Çalışması ‘Çürütme Metinlerinin Tartışılması’**

AGD oturumları sırasında Gill ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen çürütücü metinlerinden faydalanılmıştır (bkz. makaledeki çürütme metinleri). Oturum başında bireysel olarak okunan çürütme metinleri daha sonra AGD oturumlarında tartışılmıştır. Oturumda kullanılan ve araştırmacı tarafından çürütme metninin içeriğine göre belirlenen sorular Tablo 4.8’de sunulmuştur. Bu sorular öğretmen adaylarına uygulanan çürütme metninin içeriğine göre belirlenmiş ve sorular için hatırlatıcı olması amacıyla metinden alıntılar yapılmıştır.

**Tablo 4.8:** AGD üçüncü oturum içeriği.

**Anlatı Çalışması: ‘Çürütme Metinlerinin Tartışılması’**

- 1) Metinde bahsi geçen ‘işlemsel yürüyüş öğretmeni’ ve ‘yapılandırıcı yürüyüş öğretmeni’ ile ilgili düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
- 2) Metinde bahsi geçen yürüyüş kursuyla ilgili hikayeyi herhangi bir matematik dersiyle karşılaştırır mısınız?
- 3) Metinde bahsi geçen ‘İnsan hesap makinaları’ tabiri ile ilgili ne düşünümektесiniz?
- 4) Metinde kendinizle ilgili ne buldunuz? Paylaşır mısınız?
- 5) Metinde bahsi geçen değişimle ilgili düşüncelerinizi paylaşır mısınız? Sizce AGD bu değişimde size yardımcı olabilir mi?

Metinde öğretmen, birimleri dönüştürmekle ilgili sınıfına “*santimetreyi metreye dönüştürürken iki kutu sola hareket edilir, bu yüzden ondalığı sola doğru iki basamak hareket ettirmeniz gerekir. Santimetreyi milimetreye dönüştürürken 1 kutu sağa gelirsiniz, bu yüzden ondalığı 1 basamak sağa hareket ettirmelisiniz*” şeklinde açıklama yapmaktadır.

- 1) Öğretmenin yukarıdaki açıklaması ile ilgili düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
- 2) Öğretmenin yukarıdaki talimatına uyan ve soruları doğru çözen bir öğrencinin konuyu öğrendiğini varsayabilir misiniz?
- 3) Metinde bahsedildiğine göre öğretmen dün aynı şekilde açıklamış olmasına rağmen bugün aynı açıklamayı tekrar yapması gerekmiştir. Bir ay sonra tekrar benzer bir soru sorulsa öğretmenin bu açıklamayı yapmasına tekrar gerek olur mu? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

## Oturum 4: Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler II

Üçüncü AGD oturumu genel olarak Okul Deneyimi Dersi kapsamında uygulama okulunda yapılan gözlemler ve deneyimler üzerine sohbet havasında yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının bu ders kapsamında uygulama okulunda yaşadıkları ve düşündükleri ele alınmıştır. Oturum ile ilgili genel çerçeve Tablo 4.9'daki gibidir.

**Tablo 4.9:** AGD dördüncü oturum içeriği.

### Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler II

1. Okul deneyimi kapsamında uygulama okulunda yaptığımız gözlemlerinize ilgili duygu ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
2. İlk haftalara göre gözlemlerinize değişiklikler oldu mu?
3. Gözlemlediğiniz derste 'ben olsam şöyle yapardım' dediğiniz oluyor mu? Paylaşır mısınız?
4. Uygulama öğretmeniniz ile iletişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz? Paylaşır mısınız?
5. Uygulama sınıfınızdaki öğrencilerle iletişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz? Paylaşır mısınız?
7. Sizce Okul Deneyimi Dersi amacına ulaşıyor mu? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
8. Okul Deneyimi Dersi kapsamındaki uygulamalar nasıl olsa sizce daha faydalı olurdu? Varsa bu konudaki önerilerinizi paylaşır mısınız?

## Oturum 5: Anlatı Çalışması 'Yapılandırıcı Ders Kayıtlarının Tartışılması'

Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre AGD oturumları özerklik ilkesine dayanarak katılımcıların istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmelidir. Yapılan oturumlarda öğretmen adayları yapılandırmacılık ilkelerine göre yürütülen bir dersi gözlemlemek istediklerini belirtmişlerdir. Yapılandırıcı öğretim tasarımı için yol gösterici olan beş ilke Lebow (1993) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Öğrencilerin gelişimlerini öğretim uygulamalarının potansiyel olarak zararlı olabilecek etkilerine karşı korunur.
2. Hem özerk hem de işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen bağlamlar sağlanır.
3. Öğrenme nedenleri öğrenme etkinliğinin içine yerleştirilir.
4. Gelişimsel olarak yeniden yapılanma süreci için, artan sorumluluklar almalarına olanak tanıyarak öğrencilerin beceri ve davranışlarını desteklemek yoluyla öz-denetim kazanmalarına yardımcı olunur.

5. Belli bir amaca hizmet eden öğrenme süreçlerinde öğrencilerin bir konuyla/problemlle meşgul olma eğilimlerini güçlendirir ve karşılaşılan hataların öğrenciler tarafından stratejik olarak araştırılmasını teşvik eder.

Lebow'a (1993) göre yapılandırıcı bir öğretim öğrencilerin ilgileri ile alakalı olan ve gerçek hayat problemlerinin 'dağınık' haldeki niteliklerinden en azından bir kısmına sahip olan bir takım problem çözme etkinliklerini içermelidir. Lebow'a göre eğer yapılandırıcı bir öğretim tasarlamak istiyorsak yapılandırmacılığın aşağıdaki 7 temel değeri bize ihtiyaçlarımızı belirlemek için bütüncül bir yapı sağlayacaktır;

- işbirliği
- kişisel özerklik
- çoğulculuk
- üretkenlik
- yansıtma
- aktif katılım
- kişisel ilgi.

Yapılandırıcı bir ders kaydı yapabilmek için gerekli olan ders planı hazırlanırken yukarıdaki 7 temel değer dikkate alınmıştır. Swan, Clarke, Dawson, Evans, Foster ve Joubert (2015) tarafından hazırlanan ders materyalleri şablon olarak kullanılmış ve 10. sınıf Fonksiyonlar konusu için iki saatlik ders planı (bkz. EK B) hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planı uzman görüşüne sunulup gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından araştırmacı tarafından bir Anadolu Lisesinin 10. Sınıf öğrencilerine ders olarak sunulmuş ve video kaydı yapılmıştır. Uygulanan dersin video kaydı öğretmen adayları tarafından izlenmiş ve Tablo 4.10'da belirtilen rehber sorular doğrultusunda AGD oturumunda tartışılmıştır.

**Tablo 4.10:** AGD beşinci oturum içeriği.

**Anlatı Çalışması: Yapılandırıcı Ders Kayıtlarının Tartışılması**

- 1) Gözlemediğiniz dersin başarılı olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- 2) Bu dersin sonuçları üzerinde etkili olan koşullar sizce nelerdir?
- 3) Sunumdaki öğretmenin öğretim tekniklerinin bu sonuçlar üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- 4) Sunumdaki öğretmenin geri bildirimlerinin bu sonuçlar üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- 5) Öğretmenin hata düzeltme yaklaşımının bu sonuçlar üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- 6) Öğretmenin sorgulama tekniklerinin bu sonuçlar üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

## Oturum 6: Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler III

Okul Deneyimi dersi kapsamında uygulama okullarında kısa ders sunumları yapan öğretmen adaylarından AGD oturumunda bu ders sunumlarını değerlendirmeleri istenmiş ve bu amaçla Tablo 4.11'deki sorular kullanılmıştır.

**Tablo 4.11:** AGD altıncı oturum içeriği.

Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler III
1) Sunumunuz sırasında ne hissettiniz?
2) Sunumunuzun başarılı olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
3) Üniversite öğreniminiz boyunca aldığınız derslerin sunumunuz üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
4) Okul Deneyimi dersi kapsamında uygulama okulunda yaptığımız ders gözlemlerinin sunumunuz üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

## Oturum 7: AGD Uygulamasının Değerlendirilmesi

AGD oturumlarının sonuncusu yedi haftalık AGD uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla yapılmış ve bu amaçla Tablo 4.12'deki sorular hazırlanmıştır.

**Tablo 4.12:** AGD yedinci oturum içeriği.

AGD Uygulamasının Değerlendirilmesi
1) AGD oturumlarının ders sunumunuz üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
2) AGD oturumlarımızın bir öğretmen olarak gelişiminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Hangi alanlarda? Nasıl?
3) Sizce AGD' nin güçlü yönleri nelerdir?
4) Sizce AGD' nin zayıf yönleri nelerdir?
5) AGD oturumlarında en çok hangi konuda zorlandınız? Paylaşır mısınız?
6) AGD' nin gelecekteki olası uygulamaları için önerileriniz nelerdir?

### 4.7 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel problemleri için MÖYİÖ (Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği), YDDBÖ (Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Belirleme Ölçeği) ve MİÖ (Matematikselsel İnanç Ölçeği), AGDDÖ (Akran Grup Danışması Değerlendirmesi Ölçeği) ve Öğretim Senaryoları ile veri toplanmıştır. Araştırmanın Nitel problemleri için ise AGD oturumlarının ses kayıtları, AGD değerlendirme formu ile Katılımcı ve Araştırmacı Günlükleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından katılımcıların da onayıyla AGD oturumları boyunca ses kaydı yapılmıştır. Böylece bu kayıtlı verilerin diğer veri toplama araçları ve araştırmacı gözlemleri ile bütünleştirilebilmesi amaçlanmıştır. Her toplantının sonunda katılımcılar Günlük aracılığıyla söz konusu toplantı ile ilgili deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini yazıp yansıtmış ve araştırmacı tarafından da ‘Araştırmacı Günlüğü’ adıyla, o günkü toplantıyı yansıtacak şekilde genel betimlemeler yapılmıştır. AGD değerlendirme formu ise uygulama sonunda sürecin ve uygulamaların değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Toplantılar aynı zamanda veri toplama aracı olarak hizmet eden birçok yazma görevi de içermektedir. Devam eden bölümlerde veri toplama araçları araştırmanın nicel, nitel ve karma problemlerine göre ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

#### 4.7.1 Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Aşağda sunulan Tablo 4.13’ de araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın nicel alt problemlerine göre dağılımları sunulmuş ardından da bahsi geçen araçlar başlıklar altında ele alınmıştır.

**Tablo 4.13:** Araştırmanın nicel alt problemleri ve kullanılan veri toplama araçları.

Araştırmanın Nicel Alt Problemleri	Veri Toplama Araçları
Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?	MÖYİÖ (Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği)
Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?	YDDBÖ (Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Belirleme Ölçeği)
Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?	MİÖ (Matematiksel İnanç Ölçeği) ve Öğretim Senaryoları
Akran Grup Danışması uygulaması öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini mesleki, kişisel ve sosyal boyutlar bakımından ne ölçüde etkilemektedir?	AGDDÖ (Akran Grup Danışması Değerlendirmesi Ölçeği)

#### 4.7.1.1 Matematiksel İnanç Ölçeği (MİÖ)

Matematiksel İnanç Ölçeği (Cognitively Guided Instruction Belief Survey-CGI) Peterson, Fennema, Carpenter ve Loef (1989) tarafından, hizmet öncesi öğretmen adaylarının matematik öğrenme ve öğretmeyle ilgili belirli epistemolojik inançlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Çocukların nasıl öğrendiği ile ilgilenen bilişsel psikoloji literatüründen elde edilen ölçek, problem çözme ve anlamaya odaklanma gibi matematiksel becerilerin öğrenilmesi ve öğretilmesinin yapılandırmacı bir bakış açısına dayanmaktadır (Gill ve diğr, 2004).

Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Hacıömerlioğlu (2012) 301 sınıf öğretmeni adayına uygulayarak topladığı verilere Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri yapmıştır. Matematik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında elde edilen bulgular ölçeğin özgün halindeki bazı maddelerinin uyarlanmış halinde yer alamayacağını göstermiştir. Buna ek olarak uyarlanan ölçekte yer alan maddelerin faktör boyutundaki dağılımının ölçeğin özgün hali ile karşılaştırıldığında farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmacıya göre bu durum ölçeğin geliştirme ve uyarlanma süreçlerinde yer alan öğretmen adaylarının farklı kültür ve eğitim sistemlerinde yetişmeleriyle açıklanabilir.

Analiz sonucunda 48 maddeden oluşan ölçekte, ölçeğin yapısına uymayan ya da madde toplam test korelasyon değeri 0.20'nin altında olan 14 madde çıkarılmıştır. Geriye kalan 34 maddeye uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük dört faktörlü bir yapı oluşmuştur. Bu dört faktör sırası ile (1) *Öğrencilerin Matematiksel Bilgilerini Oluşturmasına İlişkin İnançlar*, (2) *Matematiksel Kavramların Öğretimine İlişkin İnançlar*, (3) *Öğretimin Öğrencilerin Matematiksel Gelişimine Göre Düzenlenmesine Yönelik İnançlar* (4) *Öğrencilerin Matematiksel Becerilerinin Gelişimine İlişkin İnançlar* şeklindedir. Elde edilen bulgular ölçeğin özgün halindeki gibi yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve matematik inançlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının adı geçen dört temayla ilgili inançlarını belirlemek için Matematiksel İnanç Ölçeğinin uyarlanmış son hali kullanılacaktır (bkz. EK C).

#### 4.7.1.2 Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Araştırmada Kember ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve Başol ve Gencel (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) kullanılmıştır (bkz. EK D). Betimsel tarama yöntemini kullanan Başol ve Gencel (2013) ölçeğin yapı geçerliliğini açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, kriter geçerliğini ise benzer ölçekler geçerliği ile ortaya koymuşlardır. Ölçeğin güvenilirliğini ise Cronbach Alpha, Sperman iki yarı güvenilirliği ve test tekrar test güvenilirliği yoluyla incelemişlerdir. Testtekrar test güvenilirlik katsayısının toplam puan için .70 sınırd değerinin üzerinde olduğu, alt boyutlar için ise .63 ile .73 arasında seyrettiği görülmüştür. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .77 dir. Alt boyutlarda en düşük iç tutarlılık katsayısı .54 ile Alışkanlık altı boyutunda görülürken en yüksek ise .72 ile Yansıtma boyutunda görülmüştür. ölçeğin tamamında iç tutarlık katsayısı 77 in üzerinde olması ile yeterli düzeyde bulunmuş ve alt boyutlar için düşük seyretmesi ise madde sayısının azlığı ile ilişkilendirilmiştir. İki yarı güvenilirliği incelendiğinde ise Sperman Brown İki Yarı Korelasyon katsayısının .77 olduğu görülmüştür. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonuçları mevcut 4 faktörlü haliyle ölçeğin geçerli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler (1) Alışkanlık, (2) Anlama, (3) Yansıtma, (4) Kritik Yansıtma şeklindedir. Ölçeğin benzer ölçekler dayanaklı geçerliliği için California Eleştirel Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Bu iki ölçek için toplam ve alt boyutlar arası korelasyon incelendiğinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı değerinin alt boyutlar için .15 ile .57 arasında olduğu görülmüştür. iki ölçekten elde edilen toplam puanlar arası korelasyon ise .76 bulunmuştur. Bu durumda iki ölçeğin alt boyutlar açısından farklı yapıları, genelde bakıldığında ise birbirine yakın iki yapıyı ölçtükleri görülmüştür. Sonuç olarak YDDBÖ'nin Türkçe formunun öğrencilerin yansıtma düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. (Başol ve Gencel, 2013).

#### 4.7.1.3 Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği (MÖYİÖ)

Araştırmada Enochs ve Riggs (2000) tarafından geliştirilen ve Hacıömerlioğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği

kullanılmıştır (bkz. EK E). Ölçeğin orijinal halinde 21 madde bulunmakta ve bu maddeler Kişisel Matematik Öğretimi Yeterliği (13 madde) ve Matematik Öğretimi Başarı Beklentisi (8 madde) şeklindeki iki faktör altında toplanmaktadır. Ölçeğin uyarlanmış hali ise uygun olmayan maddeler çıkarılması sebebiyle 17 maddeden oluşmaktadır ve faktörlerin dağılımlarının özgün halinden farklı olduğu görülmektedir. Bu durumun farklı kültür ve eğitim sistemlerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Cronbach Alfa katsayısı (0.712) olan ve Perason korelasyon katsayısı ( $r= 0.714$  ve  $p=0.001$ ) ile DFA ve AFA sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Hacıömerlioğlu, 2010).

#### **4.7.1.4 Akran Grup Danışması Değerlendirme Ölçeği (AGDDÖ)**

Mesleki gelişim, daha önce Bell ve Gilbert (1996) ve Avrupa Komisyonu (2010) tarafından açıklandığı gibi üç faktöre ayrılmıştır: mesleki, kişisel ve sosyal. AGD değerlendirme anketi öğretmen adaylarının bu üç boyutu nasıl deneyimlediğini araştırmaktadır. Bu amaçla Geeraerts ve diğerlerinin (2014) geliştirdikleri anket kullanılmıştır (bkz. EK F). Geeraerts ve diğerleri (2014) geliştirdikleri anketi Fin Danışman Eğitimi Programına katılmış 116 danışana (öğretmen ve öğretmen adayına) uygulamış ve veriler üzerinde doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi yapmışlardır. Birden fazla faktöre yüklenen maddeler için en yüksek yüklendiği madde seçilmiş ve ölçek oluşturulmuştur.

#### **4.7.1.5 Öğretim Senaryoları**

Gill ve diğerleri (2004) hizmet öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretmenin ve öğrenmenin doğası hakkındaki temel anlayışlarını ortaya çıkarmak için sekiz matematiksel senaryo tasarlamış ve katılımcılardan ders senaryolarının her birini, mükemmel matematik öğretimini temsil etmeleri açısından 1 den 10 a kadar derecelendirmelerini istemişlerdir. Araştırmacılar tarafından senaryoların yarısı yapılandırmacı öğretimi diğer yarısı ise işlemsel öğretimi (procedural teaching) temsil edecek şekilde tasarlanmıştır. Bu amaçla bir matematik eğitimi profesörü kapsam geçerliliği açısından gözden geçirdiği senaryoları yapılandırmacı ve işlemsel olarak

sınıflandırmış ve daha sonra araştırmanın birinci yazarının sınıflandırması ile karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından sadece bir senaryo üzerinde uzlaşamadığı görülmüş ve yapılan düzenlemenin ardında profesörün görüşünün, yazarınki ile uyum sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada Gill ve diğerlerinden (2004) gerekli izinler alınarak temin edilen öğretim senaryoları kullanılmıştır. EK G’de işlemsel ve yapılandırmacı öğretim senaryolarına örnekler sunulmuştur.

Yapılandırmacı senaryoların, NCTM (National Council of Teacher of Mathematics) (2000) standartları tarafından da tarif edilen yapısal özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir: *Öğretmen öğrencilere kendi kendilerine düşünceleri için zaman verir, konu bir probleme dayalıdır; rutin olmayan problemler kullanılmaktadır, çoklu çözümler veya grafiksel çözümler teşvik edilmektedir ve öğrenciler kendi düşüncelerine ve deneyimlerine dayanarak bilgi oluşturmak için yetkilidir (Gill ve diğ., 2004).*

NCTM standartlarında da tanımlandığı gibi işlemsel senaryolar ise aşağıdaki yapısal özellikleri içermektedir: *sözel problemler gerçek deneyimlerden izole edilerek verilmektedir; işlemler basit ve kolay yönlendirmeler şeklindedir, rutin ve tek basamaklı problemler verilir, problemler türlerine göre sınıflandırılır ve kavramsal anlama konusunda algoritmaya bağlılık vurgulanmaktadır (Gill ve diğer.,2004).*

Gill ve diğerleri (2004) senaryolar oluşturulurken problemin yüzeysel özellikleri ile yapısal özellikleri arasındaki ayırmadan faydalanmıştır. Problemler arasındaki yapısal farklılıklar NCTM standartları (2000) tarafından savunulan öğretimsel vurgulardaki değişikliklere dayanmaktadır. Yapılandırıcı ve işlemsel senaryoların her birinin farklı görüş açılarının yüzeysel benzerliklerini içermesi sağlanmış ve bu sayede yapılandırmacı ve işlemsel senaryolardaki problemlerin yüzeysel özellikleri manipüle edilmiştir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler genellikle yapılandırıcı öğretimin yapısal özelliklerini değil de ancak yüzeysel özelliklerini benimseyebilmektedirler (Ball, 1990; Peterson ve diğ., 1989). Bu iki öğretim epistemolojisinin, yapısal ve yüzeysel farklılıklarının her ikisinin de senaryolara dahil edilmesinde ki amaç daha derin ve daha doğru inançları elde etmektir. Bu çalışmada Gill ve diğerleri (2004) tarafından

geliştirilen öğretim senaryoları öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarındaki değişimi ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

#### 4.7.2 Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.14’de araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın nitel alt problemlerine göre dağılımları sunulmuş ardından da bahsi geçen araçlar başlıklar altında ele alınmıştır.

**Tablo 4.14:** Araştırmanın nitel alt problemleri ve veri toplama araçları.

Alt Problemleri	Veri Toplama Araçları
AGD öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını nasıl etkilemekte?	
AGD öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını nasıl etkilemekte?	AGD Oturumu Ses Kayıtları
AGD öğretmen adaylarının Öz-yeterliliklerini nasıl etkilemekte?	AGD Değerlendirme Formu
Öğretmen adayları AGD ilkelerini nasıl deneyimlemekteler?	Katılımcı Günlükleri
Öğretmen adaylarının AGD ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?	Araştırmacı Günlükleri
Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi Dersi ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?	

##### 4.7.2.1 AGD Oturum Verileri

AGD oturumlarını taslak olarak belirleyebilmek için yapılan pilot çalışma ile hem alandaki öğretmen adaylarının görüşleri, problemleri ve istekleri belirlenmiş hem de AGD uygulamasıyla ilgili araştırmacı tarafından deneyim kazanılmıştır. Bu sürecin sonunda AGD oturumlarının genel çerçevesi ve uygulanışı sırasında dikkat edilmesi gerekenler tasarlanmış ve taslak oturumlar belirlenmiştir. Bu araştırmada belirlenen bu taslak oturumlar ile katılımcı istek ve ihtiyaçlarına göre süreç içinde şekillenen toplam 7 AGD oturumu yapılmıştır. Nitel çalışmalar doğası gereği kişiye ve gruba özgü olabilir. Bir grupta yapılmış bir çalışmanın sonuçları başka bir grup için aynen geçerli olmayabilir. Yine de her iki grubun da aynı dönemde aynı eğitim ve kültür ortamında yetiştikleri ve aynı yaşta oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Genel

olarak AGD oturum başlıkları ve soruları taslak niteliğindedir ve uygulama yapılacak grubun özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterebilir.

#### **4.7.2.2 Günlükler**

AGD boyunca ortaya çıkan verilerin toplanması için AGD oturum ses kayıtlarının yanı sıra araştırmacı ve katılımcı günlükleri de kullanılmaktadır. Katılımcı günlükleri her AGD oturumundan sonra o gün yapılan oturumla ilgili katılımcıların duygu ve düşüncelerini paylaştıkları veri toplama aracıdır (bkz. EK H). Araştırmacı günlükleri için ise belirli bir taslak olamamakla beraber araştırmacının o günkü oturumda hissettiklerini ve düşündüklerini genel olarak betimlediği bir yapıdadır.

#### **4.7.2.3 AGD Değerlendirme Formu**

AGD değerlendirme formu tüm AGD oturumları bittikten sonra öğretmen adaylarının tüm uygulama sürecini değerlendirdikleri formdur. Araştırmacı tarafından araştırma soruları da dikkate alınarak hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuş son hali ortaya çıkarılmıştır (bkz. EK I).

#### **4.7.3 Nitel ve Nicel Veri Toplama Araçlarının Karma Yönteme Göre İncelenmesi**

Bu bölümde kullanılan veri toplama araçlarının araştırma konularına ve deney ve kontrol gruplarına göre dağılımları yer verilmiştir. Yakınsayan Paralel Karma Desen yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama araçlarının deney ve kontrol gruplarına dağılımının araştırma süreci hakkında bilgi vereceği düşünülmüş ve bu nedenle Tablo 4.15 hazırlanmıştır.

**Tablo 4.15:** Veri toplama araçlarının deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı.

Veri Toplama Aracı	Kontrol Grubu	Deney Grubu
Nicel	MÖYİÖ	MÖYİÖ
	YDDBÖ	YDDBÖ
	MİÖ	MİÖ
	Öğretim Senaryoları	Öğretim Senaryoları
Nitel		AGDDÖ
		AGD Oturumu Ses Kayıtları
		AGD Değerlendirme Formu
		Katılımcı Günlükleri
		Araştırmacı Günlükleri

Araştırma problemleri doğrultusunda belirlenen araştırma konuları; öz-yeterlilik, epistemolojik inançlar, yansıtıcılık, AGD' nin ve Okul deneyimi dersinin değerlendirilmesi ve öneriler getirilmesi şeklindedir. Tablo 4.16'da nicel ve nitel araçların herbir alt başlık için dağılımı sunulmuştur.

**Tablo 4.16:** Nitel ve nicel veri toplama araçlarının araştırma konularına göre dağılımı.

Araştırma Konusu	Nicel Ölçek	Nitel Ölçek
Öz-yeterlilikler	MÖYİÖ	
Yansıtıcılık	YDDBÖ	AGD Değerlendirme Formu
Epistemolojik İnançlar	MİÖ	AGD Oturum Kayıtları
	Öğretim Senaryoları	Katılımcı Günlükleri
Okul Deneyimi Dersi		Araştırmacı Günlükleri
AGD Süreci	AGDDÖ	

## 4.8 Verilerin Analizi

Nitel ve nicel verilerin aynı süreç içinde toplandığı bu çalışmada verilerin analizine ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

### 4.8.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutu 5 kişilik deney ve 5 kişilik kontrol grubu olmak üzere 10 kişi ile sınırlandırılmıştır. Nicel boyutta toplanan veriler sadece çalışmanın nitel verilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır ve herhangi bir evrene genelleme gayesi gütmemektedir. Tablo 4.15'de görüldüğü üzere MÖYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ölçekleri ve Öğretim Senaryoları deney ve kontrol gruplarının her ikisine de

uygulanırken AGDDÖ ölçeği öğretmen adaylarının AGD oturumları ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı için sadece deney grubuna ve yalnızca uygulama sonrasında uygulanmıştır. AGDDÖ ölçeğinden elde edilen veriler, ölçeklerin alt faktörlerine göre her bir katılımcı için yüzde ve frekans olarak ifade edilmiş ve bulgular kısmında sunulmuştur.

MÖYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ölçekleri ve öğretim senaryolarından elde ettikleri ön test puanlarına göre denkleştirilen deney ve kontrol gruplarının her birinin uygulama öncesi ve sonrası belirlenen değişkenler açısından aldıkları puanların değişimlerinin grup içindeki anlamlılığını ölçmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2014) göre Wilcoxon İşaretili Sıralar testi katılımcı sayısının az olduğu parametrik olmayan çalışmalarda, aynı denekler üzerinde farklı zamanlarda yapılan ölçümlerden elde edilen puanların arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek için kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının MÖYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ölçekleri ve Öğretim Senaryolarından uygulama öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanların arasındaki farkın grup içindeki anlamlılığını belirlemek için kullanılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonuçları her bir ölçek için alt faktörler ve toplam olarak bulgular kısmında ayrı ayrı sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında elde edilen son test puanlarının gruplar arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2014) göre bu test katılımcı sayısının az olduğu deneysel çalışmalarda ilişkisiz örneklemlerden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Diğer bir deyişle AGD ve geleneksel rehberlik uygulamalarının bağımlı değişkenler olan ‘yansıtıcılık’, ‘öz-yeterlik’ ve ‘epistemolojik inançlar’ üzerindeki etkilerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. ‘yansıtıcılık’, ‘öz-yeterlik’ ve ‘epistemolojik inançlar’ açısından uygulama öncesinde denk oldukları belirlenen deney ve kontrol gruplarının aynı değişkenler açısından uygulama sonrasındaki puanlarını gruplar arasında karşılaştırmayı amaçlayan Mann-Whitney U testi sonuçları MÖYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ölçekleri ve Öğretim Senaryoları için bulgular kısmında ayrı ayrı sunulmuştur.

#### 4.8.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada AGD oturumu ses kayıtları, araştırmacı ve katılımcı günlükleri ve AGD değerlendirme formu veri kaynakları olarak kullanılmıştır. AGD oturumu ses kayıtları betimsel analize tabi tutulurken, katılımcı günlükleri ve AGD değerlendirme formu verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacı günlükleri ise oturumlarla ilgili araştırmacının genel gözlemlerini içermekte olup genel olarak sunulmuş ve ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu bölümde elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizlerinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

##### *Betimsel Analiz*

AGD oturumlarının betimsel analizi yapılırken ilk olarak dokuz haftalık uygulama sürecinin yedi haftasında (bkz. Tablo 4.4) deney grubu katılımcılarının haftada bir kez bir araya gelmesiyle yapılan AGD oturumlarının ses kayıtları o hafta içerisinde yazıya dökülerek bilgisayara aktarılmıştır. Her hafta yapılan AGD oturumlarından sonra oturum ses kayıtlarının transkriptleri betimsel olarak analiz edilerek elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. Kısacası betimsel analiz her oturum sonrasında haftalık olarak ve süreç boyunca yapılmıştır. Bu süreç yedi hafta sürmüş ve yedi AGD oturumunu kapsamıştır. Betimsel analizin yapıldığı bu süreç sonunda tüm oturum verileri toplu olarak tekrar düzenlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu amaçla araştırmada elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Ardından da yapılan bu betimlemeler açıklanıp yorumlanarak, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş ve birtakım sonuçlar çıkarılmıştır. Buna göre AGD oturum verilerinin betimsel analizinde Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre belirlenen aşağıdaki dört aşama takip edilmiştir.

- *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:* Araştırmanın kavramsal çerçevesi ve araştırma soruları çerçevesinde temalar belirlenmiştir. Bu amaçla Geeraerts ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan AGDDÖ anketinin alt boyutları olan mesleki, sosyal ve kişisel gelişim temaları araştırmanın genel çerçevesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt

problemlerinin oluşturduğu ‘epistemolojik inançlar’, ‘öz-yeterlik’, ‘yansıtıcılık’, ve ‘AGD uygulaması’ ve ‘Okul Deneyimi’ sürecinde yaşananlar, görüşler ve öneriler temalar olarak belirlenmiştir.

- *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Bu aşamada AGD oturumundan elde edilen veriler bir önceki aşamada belirlenen temalara göre okunup düzenlenmiş ve anlamlı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Ayrıca bu aşamada sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir.
- *Bulguların tanımlanması:* Bu aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- *Bulguların yorumlanması:* Bu aşamada tanımlanan bulguların açıklanması, birbiriyle ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır.

### *İçerik Analizi*

Yedi haftalık uygulama sonunda uygulanan ve AGD uygulama sürecini, AGD ile ilgili katılımcı fikir ve önerilerini sorgulayan AGD Değerlendirme formu ve günlük verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Öncelikle yedi hafta boyunca haftalık olarak her oturumun sonunda tutulan katılımcı günlükleri o hafta içerisinde yazıya dökülerek bilgisayara aktarılmıştır. AGD’ni değerlendirme formu ise uygulama sonunda uygulanmış ve veriler yazıya dökülerek bilgisayara aktarılmıştır. İçerik analizine geçmeden önce rehber olması amacıyla genel çerçevesiyle temalar belirlenmiştir. İçerik analizi ile birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla günlüklerden ve AGD Değerlendirme formundan elde edilen nitel araştırma verilerinin içerik analizi Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtilen dört aşamada yapılmıştır:

- *Verilerin kodlanması:* analiz birimi olarak cümlelerin belirlendiği bu aşamada araştırmanın amacı çerçevesinde veriler anlamlı bütünler halinde bölümlere ayrılmış ve kodlanmıştır. Bu aşamada Hiles ve Huberman (2015) tarafından önerilen kontrol kodlaması yapılmıştır. Araştırmacı ve bir uzmanın aynı veri kümesini kodlayıp karşılaştıkları güçlükleri tartıştıkları bu yöntemde görüş birliği ve ayrılığı olduğu kısımlar belirlenir ve mevcut tanımlar geliştirilir veya değiştirilirler. Bu çalışmada Miles ve Huberman (2015) tarafından belirtilen (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) formülü ile kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmış ve %85 bulunmuştur. AGD’ nin temel ilkeleri ve

araştırmanın soruları çerçevesinde genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur. Verilerin kodlamasında ‘genel bir çerçeve içinde kodlama’ yolu izlenmiştir. Bu süreçte önceden oluşturulan kavramsal yapıya göre kodlama yapılırken ortaya çıkan yeni kodlar da listeye eklenmiştir. Tüm veriler kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu liste verilerin incelenmesi ve düzenlenmesinde anahtar liste görevi görmüştür. Bu yolla ortaya çıkan kodlar veri analizi sürecinde tekrar tekrar gözden geçirilmiş, değiştirilmiş ve geliştirilmiştir.

- *Temaların bulunması:* Bu aşamada kodlar bir araya getirilip incelenmiş ve kodlar arasındaki ortak yönler, benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek tematik kodlama işlemi yapılmıştır. Bu aşamada önceden belirlenen kavramsal çerçeve temaları oluşturulmuş rehber olmuştur. Geeraerts ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan AGDDÖ anketinin alt boyutları olan mesleki, sosyal ve kişisel gelişim temaları araştırmanın genel çerçevesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin oluşturduğu ‘epistemolojik inançlar’, ‘öz-yeterlik’, ‘yansıtıcılık’, ve ‘AGD’ nin temel ilkelerinden olan ‘yapılandırmacılık’, ‘diyalog’, ‘özerklik’, ‘eşitlik’, ‘bütünleşiklik’ ve ‘anlatı yoluyla kimlik oluşturma, AGD uygulaması ve sürecinde yaşananlar, görüşler ve öneriler de alt temaları oluşturmuş ve gerektiği yerlerde de yeni temalar eklenmiştir (bkz. Tablo 6.1).
- *Verilerin kodlama ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:* Bu aşamada veriler ortaya çıkan kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmiştir. Verilerin okuyucunun anlayacağı bir dille tanımlanmasına, açıklanmasına ve sunulmasına dikkat edilmiştir. Bu aşamada araştırmacı yorumlarına yer verilmeksizin, elde edilen verileri tanımlamak ve ortaya çıkan temalara göre bu bilgileri birbiriyle ilişkili bir biçimde ilk elden okuyucuya sunmak amaçlanmıştır.
- *Bulguların yorumlanması:* Bu aşamada ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmış ve bazı sonuçlar çıkarılmıştır. Toplanan verilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında bilgi toplama sürecinin doğal bir parçası olan araştırmacının görüş ve yorumlarına yer verilmiştir.

Her bir oturumun veri seti için yukarıdaki açıklamalar dikkate alınarak yapılan içerik analizi daha sonra tüm oturumlar için bir arada yeniden düzenlenmiştir. Yapılan son düzenleme ile temalar, alt temalar ve kodlar ilişkilendirilmiştir (bkz. Tablo 6.1).

AGD değerlendirme formu verilerinin kodlanmasına ilişkin örnek ise Tablo 4.17’de sunulmuştur.

**Tablo 4.17:** Değerlendirme formu verilerinin kodlanmasına ilişkin örnek.

***Soru:** Okul deneyimi dersindeki danışmanlık oturumlarının bireysel olarak yapılmasını mı yoksa (AGD’ da olduğu gibi) grup olarak yapılmasını mı tercih edersiniz? Niçin? Lütfen açıkla mısınız?*

**Katılımcı yanıtları**

**Kodlar**

**Ds1)** Grup olarak yapılmasının daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Bireysel olsaydı diğer arkadaşlarımızın fikirlerinden, düşüncelerinden, bakış açılarından bihaber olurduk. Gelişimimiz ve bize kattığı değerler daha kısıtlı olurdu.

Grup olarak yapılması geliştirici  
Grup olarak yapılması değer katıcı  
Farklı görüşleri görmek  
Diğer bakış açılarından bakmak

**Ds2)** İlk başta sorsanız birebir derdim. Ancak şimdi grupla daha etkili olduğunu düşünüyorum. Grupla yaptığımız oturumlar sayesinde hiç bakmadığım bakış açılarından bakabildiğimi düşünüyorum.

Diğer bakış açılarından bakmak  
Grup olarak yapılması faydalı

**Ds3)** Grup olarak yapılması daha faydalı olur. Çünkü grup olarak yapıldığında bir beyin fırtınası oluyor ve farklı görüşleri görebiliyordunuz. Konuşarak tüm görüşleri ele alarak ortak bir doğruya ulaşıyorsunuz bu çok hoş.

Grup olarak yapılması faydalı  
Farklı görüşleri görmek  
Beyin fırtınası  
Ortak bir doğruya ulaşmak

**Ds4)** Grup olarak yapılması daha faydalı olur. Sonuçta grupta birden fazla kişi var ve birden fazla fikir demek. Dolayısıyla görüşme daha zengin olur. Birebiri danışman ve sen olsan zengin olmaz.

Grup olarak yapılması faydalı  
Fikir zenginliği

**Ds5)** Grup olarak yapmak daha faydalı. Grup halinde olunca birbirimizin görüşleri hakkında da fikir belirtebiliyoruz.

Grup olarak yapılması faydalı  
Farklı görüşleri görmek

Günlük kayıtlarının kodlanmasına ilişkin bir örnek ise Tablo 4.18’de sunulmuştur.

**Tablo 4.18:** Günlük verilerinin kodlanmasına ilişkin örnek.

Günlük verisi	Kodlar
Okul deneyimi dersi ve AGD’ nin bana çok şey kattığını düşünüyorum.	
Farklı düşünmeme sebep oluyor.	AGD ile ilgili görüş-
Nasıl bir öğretmen olmam gerektiğine dair düşünmemi sağlıyor.	Faydalı
Bunları konuşuyoruz ama ‘yapabilecek miyim’ diye de düşünüyorum.	Sorgulamak
Eğer bunları düşünmeseydim bende klasik bir matematik öğretmeni olacaktım.	Öz-yeterlik
Bu oturumlar empati yapmamı sağlıyor.	Mesleki gelişim
‘sen olsaydın ne yapardın?’ sorusu tüm gözlemim boyunca aklımda oluyor.	Empati
Bazen öğretmenle de empati kuruyorum. Bu şartlarda bunu yapabiliyor diyorum.	Sorgulamak
Ben daha iyisini yapabilecek miyim bilmiyorum ama yine de gayret etmeli insan.	Empati
	Öz-yeterlik

### 4.8.3 Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için Miles ve Huberman (2015) tarafından belirtilen aşağıdaki ilkelere dikkat edilmiştir: a) Çalışmanın genel yöntemi ve süreci açıkça ve detaylı bir şekilde tanımlanmış, b) verilerin nasıl toplandığı, işlendiği, özetlendiği ve gösterildiği eylem sırası ile sunulmuş, c) sonuçlar görselleştirilen verilerin sergilenmesiyle açıkça ilişkilendirilmiştir. Bu amaçla verilerin sunumu sürecinde doğrudan alıntılara yer verilmiş ve veriler yorum katılmadan sunulmuştur. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için verilerin araştırma sorusu açısından anlamı ve birbiriyle olan ilişkileri örüntüler halinde tablolastırılıp sunulmuş ve bir bütün halinde sunulmuştur. Ayrıca araştırma süreci boyunca araştırma deseni, toplanan veriler, verilerin analizi ve bulgularla sonuçların yazımı süresince uzman görüşüne başvurulmuş buna göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacının dokuz haftalık uygulama boyunca veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içinde kaldığı ve bu sayede veri kaynakları üzerindeki öznel algılardan kaynaklanabilecek etkiyi azalttığı düşünülmektedir.

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için Miles ve Huberman (2015) tarafından belirtilen aşağıdaki ilkelere göre hareket edilmiştir: a) araştırmacının alandaki rolü ve konumu açıkça tanımlanmış, b) veriler araştırma sorularının

gerektirdiği uygun mekan, zaman ve katılımcılardan oluşan sahadan toplanmış c) karşılaştırılabilir veriler toplamak için farklı ölçme araçları kullanılmış d) kodlayıcı uyuşmasının hesaplanması ile kodlama kontrolleri yapılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarının araştırmacının öznel yargı ve yorumlarından uzak olduğunun anlaşılabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur.

## **5. BULGULAR**

Bu çalışmanın amacı Okul Deneyimi dersindeki “Geleneksel Rehberlik” ve “Akran Grup Danışması” uygulamalarının Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, öz-yeterliliklerine, yansıtıcılıklarına etkisini belirlemek ve öğretmen adaylarının AGD uygulamasını, AGD’ nin temel ilkeleri çerçevesinde nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Bununla beraber öğretmen adaylarının Okul Deneyimi Dersi ile AGD hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Bu bölümde araştırma sorularının başlıkları altında, elde edilen bulguların sunulmasına yer verilmiştir.

### **5.1 Araştırmanın Nicel Alt Problemleriyle İlgili Bulgular**

Araştırmanın nicel boyutu için MÖYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ölçekleri ve Öğretim Senaryoları deney ve kontrol gruplarının her ikisine de uygulanırken AGDDÖ ölçeği deney grubu katılımcılarının AGD oturumları ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı için sadece deney grubuna ve yalnızca uygulama sonrasında uygulanmıştır. Aşağıda sırayla araştırmanın nicel ölçeklerinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

#### **5.1.1 Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik Anlayışının Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterliliklerini Etkileme Düzeyleriyle İlgili Bulgular**

Epistemolojik inançlarıdaki değişimi ölçmek için kullanılan ölçekler MÖYİÖ ve öğretim senaryolarıdır. MÖYİÖ’nin alt faktörleri ve bu faktörlerin ölçek içindeki yüzdesi Tablo 5.1’de sunulmuştur.

**Tablo 5.1:** Matematik öğretimi yeterlik inanç ölçeğinin (MÖYİÖ) alt boyutları.

Faktör	Maddeler	yüzde
f1- Kişisel Yeterlik	3,6,8,15,19,21	%35
f2- Etkili Öğretimde Öğretmenin Rolü	4,7,9,10,12,13,20	%41
f3- Öğretime İlişkin Performans	1,2,11,14	%24
	<b>Toplam</b>	<b>%100</b>

Uygulama öncesinde ‘öz-yeterlik’ değişkenini ölçen MÖYİÖ ölçeğinden aldıkları puanlara göre denk oldukları belirlenen deney ve kontrol gruplarının (bkz. Tablo 4.2) uygulama sonrasında aynı ölçekten aldıkları puanların değişimlerinin grup içindeki anlamlılığını ölçmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu test az denekle yürütülen çalışmalarda t-testi yerine tercih edilir ve denkleştirilmiş iki grup üzerinde kullanılabileceği gibi, aynı denekler üzerinde iki farklı zamanlarda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusu olduğunda da kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Deney ve kontrol gruplarının MÖYİÖ ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanların arasındaki farkın grup içindeki anlamlılığını belirlemek için ölçeğin her bir alt faktör puanı ve toplam puanları ayrı ayrı analiz edilmiş ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi bulguları Tablo 5.2’de sunulmuştur.

**Tablo 5.2:** Kontrol grubu MÖYİÖ ön test- son test puanlarının karşılaştırılması.

MÖYİÖ Kontrol Grubu	f1 Son-Ön	f2 Son-Ön	f3 Son-Ön	Toplam Son-Ön
Z	-.272 <sup>c</sup>	-.135 <sup>c</sup>	-1.095 <sup>c</sup>	-.365 <sup>c</sup>
p	.785	.893	.273	.715

c. Pozitif sıralar temeline dayalı.

**Tablo 5.3:** Deney grubunun MÖYİÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.

MÖYİÖ Deney Grubu	f1 Son-Ön	f2 Son-Ön	f3 Son-Ön	Toplam Son-Ön
Z	-.542 <sup>b</sup>	-.736 <sup>b</sup>	-1.461 <sup>b</sup>	-1.219 <sup>b</sup>
p	.588	.461	.144	.223

b. Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 5.2 ve Tablo 5.3 incelendiğinde MÖYİÖ için p değerinin her bir alt faktör ve test toplamı için deney ve kontrol gruplarının her ikisi için de .05 den büyük kaldığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının her ikisi için de

MÖYİÖ ölçeğinden aldıkları son test puanlarında uygulama öncesine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının MÖYİÖ ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2014) göre bu test az denekli çalışmalarda, iki ilişkisizi örneklemeden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır. Mann-Whitney U testinden elde edilen bulgular Tablo 5.4’de sunulmuştur.

**Tablo 5.4:** Deney ve kontrol gruplarının MÖYİÖ son test puanlarının karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
SonMÖYİÖ	Deney	5	6,60	33,00	7,000	-1,156	.31
	Kontrol	5	4,40	22,00			

Uygulama öncesinde yapılan MÖYİÖ ön-test puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (bkz. Tablo 4.2). Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunun MÖYİÖ ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda araştırmanın ‘Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini etkileme düzeyleri arasında fark yoktur’ şeklindeki H1 hipotezi doğrulanmaktadır.

### **5.1.2 Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik Anlayışının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcılıklarını Etkileme Düzeyleriyle İlgili Bulgular**

Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasındaki yansıtıcılıklarını ölçmek için YDDBÖ ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin alt faktörleri ve ölçek maddelerinin faktörlere dağılımları Tablo 5.5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.5:** YDDBÖ ölçeğinin faktörleri ve ölçek maddelerinin faktörlere dağılımı.

Faktör	Maddeler	Yüzde
Yansıtma	3, 7, 11, 15	%25
Kritik yansıtma	4, 8, 12, 16	%25
Anlama	2, 6, 10, 14	%25
Alışkanlık	1, 5, 9, 13	%25
Toplam		%100

Uygulama öncesinde ‘yansıtıcılık’ değişkenini ölçen YDDBÖ ölçeğinden aldıkları puanlar açısından denk oldukları görülen deney ve kontrol gruplarının (bkz. Tablo 4.2) uygulama sonrasında YDDBÖ ölçeğinden aldıkları puanların değişimlerinin grup içindeki anlamlılığını ölçmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının YDDBÖ ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanların arasındaki farkın grup içindeki anlamlılığını belirlemek için ölçeğin her bir alt boyutu ve toplam puanı ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulgular Tablo 5.6’da sunulmuştur.

**Tablo 5.6:** Kontrol grubunun YDDBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.

YDDBÖ Kontrol Grubu	Yansıtma Son-Ön	Kritik Yansıtma Son-Ön	Anlama Son-Ön	Alışkanlık Son-Ön	Toplam Son-Ön
Z	-1.069 <sup>c</sup>	-1.490 <sup>b</sup>	-1.414 <sup>c</sup>	-.552 <sup>b</sup>	-.405 <sup>b</sup>
p	.285	.136	.157	.581	.686

b. Negatif sıralar temeline dayalı. c. Pozitif sıralar temeline dayalı.

Tablo 5.6 incelendiğinde kontrol grubunda YDDBÖ ölçeğinin toplam puanlar ve her bir alt boyut puanları için p değerinin .05 den büyük kaldığı görülmektedir. Bu durumda kontrol grubunun YDDBÖ ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlarda uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 5.7:** Deney grubu YDDBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.

YDDBÖ Deney Grubu	Yansıtma Son-Ön	Kritik Yansıtma Son-Ön	Anlama Son-Ön	Alışkanlık Son-Ön	Toplam Son-Ön
Z	-2.060 <sup>b</sup>	-2.060 <sup>b</sup>	-1.289 <sup>b</sup>	-.730 <sup>b</sup>	-2.023 <sup>b</sup>
p	.04	.04	.197	.465	.043

b. Negatif sıralar temeline dayalı. c. Pozitif sıralar temeline dayalı.

Tablo 5.7 incelendiğinde deney grubunda YDDBÖ ölçeği toplam puanı için p değerlerinin .05 den küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasında YDDBÖ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $p=.04<.05$ ). YDDBÖ ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında deney grubu katılımcılarının deney sonrasında ‘Yansıtma’ ve

‘Kritik yansıtma’ alt boyutlarından aldıkları puanların da deney öncesine göre pozitif yönde ve anlamlı ( $p=.04<.05$ ) bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Deney grubunun ölçeğin ‘Anlama’ ve ‘Alışkanlık’ alt boyutlarından aldıkları puanlarda uygulama öncesi ve sonrasında göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının YDDBÖ ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 5.8’de sunulmuştur.

**Tablo 5.8:** Deney ve kontrol gruplarının YDDBÖ ölçeğinden aldıkları son-test puanlarının karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
SonYANDE	Deney	5	6,40	32,00	8,000	-,943	,42
	Kontrol	5	4,60	23,00			

Uygulama öncesinde yapılan YDDBÖ ön-test puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 4.2). Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunun YDDBÖ ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda araştırmanın ‘Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını etkileme düzeyleri arasında fark yoktur’ şeklindeki H2 hipotezi doğrulanmaktadır. Ancak Tablo 5.7’ye göre deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasında YDDBÖ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca YDDBÖ ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında deney grubu katılımcılarının deney sonrasında ‘Yansıtma’ ve ‘Kritik yansıtma’ alt boyutlarından aldıkları puanların da deney öncesine göre pozitif yönde ve anlamlı ( $p=.04<.05$ ) bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (Bkz. Tablo 5.7).

### 5.1.3 Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik Anlayışının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarını Etkileme Düzeyleriyle İlgili Bulgular

MİÖ'nin alt faktörleri ve ölçek maddelerinin faktörlere dağılımları Tablo 5.9'da sunulmuştur.

**Tablo 5.9:** Matematiksel İnanç Ölçeğinin (MİÖ) alt boyutları.

Faktörler	Maddeler	yüzde
F1-Öğrencilerin matematiksel bilgilerini oluşturmaya ilişkin inançlar	1, 9, 13, 15, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 31, 32	%38
F2- Matematiksel kavramların öğretime ilişkin inançlar	2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 14	%24
F3- Öğretimin Öğrencilerin Matematiksel Gelişimine Göre Düzenlenmesine İlişkin inançlar	4, 10, 16, 18, 22, 27, 29	%20
F4- Öğrencilerin Matematiksel Becerilerinin Gelişimine İlişkin İnançlar	12, 17, 21, 26, 30, 34	%18
	<b>Toplam</b>	<b>%100</b>

Uygulama öncesinde 'epistemolojik inançlar' değişkenini ölçen MİÖ ölçeğinden aldıkları puanlar açısından denk oldukları görülen deney ve kontrol gruplarının (bkz. Tablo 4.2) MİÖ ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanlar arasındaki farkın grup içindeki anlamlılığını belirlemek için alt boyutlarıyla beraber ölçekten alınan puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 5.10'da sunulmuştur.

**Tablo 5.10:** Kontrol grubu MİÖ ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.

MİÖ	f1	f2	f3	f4	Toplam
Kontrol Grubu	Son-Ön	Son-Ön	Son-Ön	Son-Ön	Son-Ön
Z	-1.289 <sup>b</sup>	-.687 <sup>b</sup>	-1.084 <sup>b</sup>	-.135 <sup>c</sup>	-.948 <sup>b</sup>
p	.197	.492	.279	.892	.343

b. Negatif sıralar temeline dayalı.

c. Pozitif sıralar temeline dayalı.

Geleneksel rehberlik uygulamalarının yürütüldüğü kontrol grubunun MİÖ'den aldıkları ön-test ve son-test toplam puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.34>.05$ ). Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında da kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

**Tablo 5.11:** Deney grubunun MİÖ ölçeği ön test- son test puanlarının karşılaştırılması.

MİÖ Deney Grubu	f1 Son-Ön	f2 Son-Ön	f3 Son-Ön	f4 Son-Ön	Toplam Son-Ön
Z	-2.032 <sup>b</sup>	-.272 <sup>b</sup>	-.135 <sup>b</sup>	-2.023 <sup>b</sup>	-1.753 <sup>b</sup>
p	.042	.785	.893	.043	.080

b. Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 5.11'e göre AGD rehberlik uygulamalarının yürütüldüğü deney grubunun MİÖ ölçeğinin alt boyutlarından aldığı puanlara bakıldığında 'Öğrencilerin Matematik Bilgilerini Oluşturmasına İlişkin İnançlar' ve 'Öğrencilerin Matematik Becerilerinin Gelişimine İlişkin İnançlar' alt boyutundaki p değerlerinin .05 den küçük olduğu ( $p=.42$  ve  $p=.43$ ) görülmektedir. Bu durumda deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasında MİÖ ölçeğinin bu iki alt boyuttan aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Deney grubunun MİÖ ölçeğinin 'Matematiksel Kavramların Öğretimine İlişkin İnançlar' ve 'Öğretimin Öğrencilerin Matematiksel Gelişimine Göre Düzenlenmesine İlişkin İnançlar' alt boyutları için p değerlerinin sırasıyla ,78 ve ,89 olduğu ve bu iki faktör için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. MİÖ ölçeğinin tüm alt boyutları birlikte ele alındığında ise deney grubunun aldığı ön-test ve son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p=.08>.05$ ).

Deney ve kontrol gruplarının MİÖ ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 5.12'de sunulmuştur.

**Tablo 5.12:** Deney ve kontrol gruplarının MİÖ ölçeği son-test puanlarının karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
SonMİÖ	Deney	5	7.00	35.00	5.000	-1.57	.15
	Kontrol	5	4.00	20.00			

Uygulama öncesinde yapılan MİÖ ön-test puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (bkz. Tablo 4.2). Tablo 5.12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun MİÖ ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının epistemolojik inançlarındaki değişimi ölçmek için kullanılan bir diğer ölçek öğretim senaryolarıdır. Uygulama öncesinde öğretim senaryolarından aldıkları puanlar açısından denk oldukları görülen deney ve kontrol gruplarının (bkz. Tablo 4.2) aldıkları son test puanlarının gruplar arasında karşılaştırılabilmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5.13’de sunulmuştur.

**Tablo 5.13:** Deney ve kontrol gruplarının öğretim senaryoları son test puanlarının karşılaştırılması.

Sontest	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Öğretim Senaryoları	Deney	5	7.50	37.50	2.500	-2.102	.03
	Kontrol	5	3.50	17.50			

Tablo 5.13 incelendiğinde grupların öğretim senaryolarından aldıkları son-test puanları arasında deney grubu lehine ( $p=.03$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Deney grubunun uygulama sonrasında Öğretim Senaryolarından aldıkları puanların değişimlerinin grup içindeki anlamlılığını ölçmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.14’deki sunulmuştur.

**Tablo 5.14:** Deney grubunun öğretim senaryoları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.

Deney Grubu Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.02	.04
Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
Eşit	0	-	-		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5.14’deki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubunun son test puanlarının pozitif yönde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p=.04$ ). Bu durumda araştırmanın ‘Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını etkileme düzeyleri arasında fark yoktur’ şeklindeki H3 hipotezi MİÖ sonuçlarına göre kabul edilirken Öğretim Senaryoları sonuçlarına göre reddedilmektedir. Ancak deney grubunun MİÖ’nin bazı alt faktörlerinde göstermiş olduğu pozitif yöndeki anlamlı farklılaşmanın da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

#### 5.1.4 Akran Grup Danışması Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimlerini (Mesleki, Sosyal ve Kişisel) Ne Ölçüde Etkilediğiyle İlgili Bulgular

AGD' nin öğretmen adaylarının mesleki, sosyal ve kişisel gelişimlerine etkisi Akran Grup Danışması Değerlendirme Ölçeği (AGDDÖ) ile ölçülmüştür. AGDDÖ'nin alt boyutları ve maddelerin bu alt boyutlara dağılımı Tablo 5.15'de sunulmuştur.

**Tablo 5.15:** AGDDÖ ölçeğinin faktörleri ve maddelerin dağılımı.

Faktör	Maddeler	puan	yüzde
f1- Mesleki Kimlik ve kendine güven geliştirmek (mesleki gelişim).	1,2,3,4,5,6,7,8	40	%36
f2-Bilgi ve Becerilerin Gelişimi (Kişisel Gelişim).	9,10,11,12,13,14	30	%28
f3- Çalışma Topluluğunun gelişimi (Sosyal Gelişim).	15,16,17,18,19,20,21,22	40	%36
<b>Toplam</b>		<b>110</b>	<b>%100</b>

AGD üzerine kişisel, sosyal ve mesleki deneyimlerin ve fikirlerin yer aldığı maddelerden oluşan bu ölçek, yapısı itibariyle diğer nicel ölçeklerin tersine sadece deney grubuna ve yalnızca son test olarak uygulanmıştır. Bu nedenle deney grubu öğrencilerinin AGDDÖ'den aldıkları puanlar frekans ve yüzde olarak Tablo 5.16'da sunulmuştur.

**Tablo 5.16:** Deney grubunun AGDDÖ ölçeği puanları.

Deney Grubu	Mesleki Gelişim	Kişisel Gelişim	Sosyal Gelişim	Toplam	Yüzde
Ds1	35 %88	17 %57	30 %75	82	%75
Ds2	38 %95	28 %93	36 %90	102	%93
Ds3	38 %95	28 %93	38 %95	104	%95
Ds4	31 %76	26 %87	34 %85	91	%83
Ds5	33 %83	25 %83	37 %93	95	%86
<b>Toplam</b>	<b>175</b>	<b>124</b>	<b>175</b>	<b>474</b>	
<b>Ort</b>	<b>35 %88</b>	<b>22 %73</b>	<b>35 %88</b>	<b>95</b>	<b>%86</b>

Deney grubundaki öğretmen adaylarının her birinin AGDDÖ ölçeğinden aldıkları toplam puanların, bu testten alınabilecek maximum toplam puanların en az %75'i ve üzerinde olduğu, en fazla ise %95'i olduğu görülmüştür. AGDDÖ'nin alt boyutları incelendiğinde ise Ds1 katılımcısının 'Kişisel Gelişim' puanının bu boyuttan

alınabilecek maximum puanın %57'si olduğu, diğer alt boyutlar için ise %75 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Diğer katılımcıların alt boyutlar için puanlarının, alınabilecek maximum puanların %76'sı ve üzerinde olduğu görülmektedir. Tüm grubun AGDDÖ'den aldıkları puanlar alt boyutlar bazında incelendiğinde bu oranın 'Mesleki Gelişim' boyutu için %88, 'Kişisel Gelişim' boyutu için %73 ve 'Sosyal Gelişim' boyutu için %88, ölçek toplam puanlarında ise bu oranın %86 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre araştırmanın 'Akran Grup Danışması uygulaması öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini etkilemektedir' şeklindeki H4 hipotezi kabul edilmektedir.

## 5.2 Araştırmanın Nitel Alt Problemleriyle İlgili Bulgular

Araştırmada AGD oturumu ses kayıtları, günlükler ve AGD değerlendirme formu nitel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmacı günlükleri ise oturumlarla ilgili araştırmacının genel gözlemlerini içermekte olup genel olarak sunulmuş ve ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Araştırmada AGD oturumu ses kayıtları betimsel olarak analiz edilirken, günlükler ve AGD değerlendirme formu içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu aşamada kodlar bir araya getirilip incelenmiş ve kodlar arasındaki ortak yönler, benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek tematik kodlama işlemi yapılmıştır. Bu aşamada önceden belirlenen kavramsal çerçeve temaları oluştururken rehber olmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan AGDDÖ anketinin alt boyutları olan mesleki, sosyal ve kişisel gelişim temaları araştırmanın genel çerçevesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin oluşturduğu 'epistemolojik inançlar', 'öz-yeterlik', 'yansıtıcılık', ve AGD' nin temel ilkelerinden olan 'yapılandırmacılık', 'diyalog', 'özerklik', 'eşitlik', 'bütünleşiklik' ve 'anlatı yoluyla kimlik oluşturma', AGD uygulaması ve sürecinde yaşananlar, öğretmen adaylarının görüş ve önerileri de alt temaları oluşturmuş ve gerektiği yerlerde de yeni temalar eklenmiştir. Bu bölümde ilk olarak nitel araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular, kodlar ve temalar ayrı ayrı, ardından da bütün kod ve temalara bir arada sunulmuştur. Araştırmada günlük ve AGD değerlendirme formundan elde edilen toplam tema, alt tema ve kod sayısı Tablo 5.17'deki gibidir.

**Tablo 5.17:** Günlük ve AGD değerlendirme formundan elde edilen kod ve temaların listesi.

Veri Toplama Aracı	Tema	Alt Tema	Kod	f
Günlük	4	13	46	137
AGD Değerlendirme Ölçeği	4	15	58	125

Tablo 5.17’de görüldüğü gibi günlük ve AGD değerlendirme verilerinden elde edilen temalar dörder tanedir ve 4 tema da ortaktır. Günlük ve AGD değerlendirme ölçeklerinden elde edilen alt tema ve kodlarda farklılaşmalar meydana geldiği görülmektedir. Günlüklerden elde edilen temalar, alt temalar ve kodlar altında ayrıştırılan toplam katılımcı ifadesinin frekansı 137 iken aynı sayı AGD değerlendirme ölçeğinde 125’dir. Bu durumda değerlendirilen katılımcı ifadelerinin toplam frekansı 262 olmaktadır.

Devam eden kısımda betimsel ve içerik analizlerinden elde edilen bulgular araştırma sorularının başlıkları altında ve elde edildikleri kaynaklarla (günlükler, AGD değerlendirme formu ve AGD oturum kayıtları) beraber sunulacaktır. Bu sayede okuyucunun karşılaştırma yapabilmesi amaçlanmaktadır.

### **5.2.1 Akran Grup Danışmasının Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterliklerini Nasıl Etkilediğiyle İlgili Bulgular**

#### *Günlük Verileri*

Öğretmen adaylarının AGD oturumlarının ardından oturumda hissettikleri ve düşündükleri ile ilgili tuttıkları günlük verilerinden, öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve buna bağlı inançlarıyla ilgili görüş ve ifadeleri kodlar, temalar ve üst temalar şeklinde Tablo 5.18’de özetlenmiştir. Tablo 5.18’de görüldüğü gibi ‘öz-yeterlik’ algısı öğrenen adayının ‘kişisel’ özelliği olarak değerlendirilmiş ve bununla ilgili olan kodlar da kişisel özellik üst teması altında toplanmıştır. Günlük verilerinden elde edilen ‘öz-yeterlik’ algısı ile ilgili kodların yine günlüklerden elde edilen toplam frekansın %13.1’ini oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 5.18:** Öz-yeterlikle ilgili günlük verilerinden elde edilen kodlar.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Kişisel	Öz yeterlilik	Öğretmen olarak kendinden beklenenler karşısında hissedilen duygu: arada kalmışlık	KÖ <sub>1</sub>	5
		Öğretmen olarak kendinden beklenenler karşısında hissedilen duygu: korku	KÖ <sub>2</sub>	2
		Öğretmen olarak kendinden beklenenlere karşı hissedilen duygu: ümitsizlik	KÖ <sub>3</sub>	2
		Öğretmen olarak kendinden beklenenlere karşı hissedilen duygu: kaygı	KÖ <sub>4</sub>	1
		Öğretmen olarak kendinden beklenenler içindeki çelişkiler karşısında hissedilen duygu: azim	KÖ <sub>5</sub>	5
		Çaresizlik karşısında hissedilen azim duygusu: garip	KÖ <sub>6</sub>	3
<b>Yüzde</b>				<b>%13.1</b>

Bu aşamada öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen öz-yeterlilik algılarıyla ilgili olan bulgular kendi ifadelerinden örneklerle sunulmuştur. AGD oturumlarında kendilerinden beklenenlerin içindeki çelişkilerden bahseden öğretmen adayları bu çelişkilerden dolayı kendilerini ‘arada kalmış’ hissettiklerini ifade etmişlerdir (Ds1, Ds2, Ds3, Ds4, Ds5). Bütün bu korku ve ümitsizliğe rağmen öğretmen adaylarının kimi iyi bir öğretmen olmak için (Ds1), kimi hayallerinin yıkılmaması (Ds2) için, kimi imkansızlıklar kendisini ‘gaza getirdiği’ için (Ds5), kimi de ‘öğretmenlere çok iş düştüğü için’ pes etmeyip mücadele etmeleri ve çok çalışmaları gerektiğini düşünmekte. Öğretmen adayları tüm bu çelişkilere karşı mücadele duygularının kamçılanmış olmasına şaşırmakta (Ds1, Ds5) ve bundan dolayı da ‘garip’ (Ds1) hissettiklerini belirtmektedirler.

#### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

**Tablo 5.19:** Öz-yeterlikle ilgili AGD Değerlendirme formundan elde edilen kodlar.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Kişisel	Öz yeterlilik	Kendine güven duymayı sağlayıcı	KÖ <sub>7</sub>	2
		<b>Yüzde</b>		<b>%1.6</b>

Tablo 5.19’da görüldüğü gibi AGD değerlendirme formu verilerinden elde edilen ‘öz-yeterlilik’ algısı ile ilgili kodların yine aynı ölçekten elde edilen toplam kodların %1.6’sını oluşturmaktadır.

## AGD Oturum Verileri

AGD oturumları ses kayıtları incelendiğinde katılımcıların hepsinin yapılandırmacı öğretim kuramını uygulama konusunda kendilerine güvenmedikleri ve bu konudaki öz-yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür.

*Yapılandırmacı bir şekilde ders anlatan bir öğretmenim olmadı. Başarısı düşük bir lisede öğrenim gördüm. Öğretmen formülü verir bir iki örnek çözer geçerdi. Üniversite de öğrendiğimiz şeyler çoğunlukla teorikti. Nasıl anlatacağımız konusuna pek değinemedik. Öğrenciyi merkeze alın, yapılandırmacı ders anlatın, şunu yapın bunu yapın... ama nasıl yapacağız? (Ds4).*

Diğer öğrenciler de Ds4 ile aynı fikri paylaşmakta ve yapılandırmacılığın ne olduğunu özelliklerini öğrendiklerini fakat nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini ve atandıkları okuldaki öğretim programlarının da buna uygun yapıda olmayacağını belirtmekte. Üniversitede öğrendikleri yapılandırmacı yaklaşımla ve bunları kullanmakla ilgili Ds2 nin fikri aşağıdaki gibidir:

*Sevdiğim bir matematik hocam vardı çok iyi anlattığını düşünüyordum. Benim için rol modeldi ama üniversiteye geldikten sonra çok daha farklı etkinlikler olduğunu öğrendim. Daha geçen seneye kadar yapılandırmacı yaklaşımdan haberim yoktu. Şu an sorsanız gerçekten biliyor muyum diye bilemem çünkü aldığım eğitimin onla hiç alakası yok. Benim kendime model olarak aldığım lisedeki öğretmenimin de o yaklaşımla hiç bir alakası yok. Kendim öğretmen olduğumda bunu yapabilir miyim bilmiyorum fakat uygulama konusunda kesinlikle sorun yaşayacağım çünkü ben öyle bir eğitim almadım. Örneğin ben öğretmen olduğumda yine kendi öğrendiğim gibi anlatacağım. (Ds2)*

Yukarıdaki ifadelerinden de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının yapılandırıcılığı uygulama konusunda düşük algılanan öz yeterliğe sahip oldukları ve öğretmen olarak atanacakları kurumu ve öğretim programlarını da yapılandırıcılığı uygulamak için yetersiz olarak algıladıkları görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen alımındaki değişen uygulamalarının ve sözleşmeli öğretmenlikte geçmesi gereken 6 yıllık süre kuralının motivasyonlarını düşürdüğünü belirten öğretmen adaylarının hepsinin mülakat sınavını geçeceklerine

yönelik öz-yeterlik algılarının da düşük olduğu görülmüştür. Bu konuda Ds2'nin görüşleri aşağıdaki gibi:

*Kadrolu öğretmen almamaları sözleşmeli almaları ciddi anlamda canımı sıkıyor. Kendimi küçük düşürülmüş hissediyorum. Bu kadar yüksek puanlarla buraya geldik benim bir mühendisten ne farkım var. Belki atandığım okuldaki müdürü çok iyi niyetli değil, belki ailemden memleketimden uzaktayım. Bu durum beni tedirgin ediyor. İsteğim inanılmaz derecede düşmüş durumda. Sınav zaten zor, üstüne mülakat. Sınav güzel geçse bile mülakatı atlabileceğimi sanmıyorum. (Ds2)*

*Beni tek tedirgin eden şey mülakat. Sözleşmeli konusunda ise tedirgin eden sadece süresi. 2 sene 3 sene tamam ama 6 sene çok uzun. (Ds1)*

Sözleşmeli öğretmen olarak atanmalarının kendilerini 'küçük düşürülmüş' hissettirdiğini belirten öğretmen adaylarının, KPSS mülakat sınavı ve sözleşmeli öğretmenlik şartları ile ilgili kendilerini 'güvende hissedemedikleri' görülmektedir.

## 5.2.2 Akran Grup Danışmasının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcılıklarını Nasıl Etkilediğiyle İlgili Bulgular

### Günlük Verileri

**Tablo 5.20:** Yansıtıcılıkla ilgili günlüklerden elde edilen kodlar.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Sosyal	Yansıtma	Kendi içine bakmayı hatırlatıcı (İçe bakış)	SY <sub>1</sub>	1
		Gizli kalmış düşünceleri ortaya çıkarıcı	SY <sub>2</sub>	4
		Yansıtma karşı ilk tepki: garip	SY <sub>3</sub>	3
		Yansıtma karşı ilk tepki: tedirginlik	SY <sub>4</sub>	1
		Yansıtma karşı ilk tepki: isteksizlik	SY <sub>5</sub>	2
<b>Yüzde</b>				<b>%8</b>

Tablo 5.20'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 'yansıtıcılıkları' öğrenmen adaylarının 'sosyal' özelliği olarak değerlendirilmiş ve bununla ilgili kodlar da bu üst tema altında toplanmıştır. Günlük verilerinden elde edilen 'yansıtıcılık' ile ilgili kodların yine günlüklerden elde edilen toplam frekansın %8'ini oluşturduğu görülmektedir.

Bu aşamada öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen yansıtıcılıkla ilgili bulgular katılımcı ifadelerinden örneklerle sunulmuştur. Öğretmen adaylarından her oturum sonunda, oturum sırasında hissettiklerini ve düşündüklerini günlüklerinde paylaşımları istenmiştir. Bu günlükler incelendiğinde adayların yansıtma ile ilgili fikir ve duygularının süreç içerisinde değiştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının fikirlerini diğerleriyle paylaşımlarının istendiği ilk oturumda başlarda tedirgin olduklarını (Ds4) ve biraz 'garip' hissettiklerini (Ds1), hatta görüş belirtmekte zorlandıklarını (Ds5) dile getirmişlerdir. Aynı günlüklerde öğretmen adayları başlarda araştırmacı tarafından sorulan soruların tarzını ve soruluş şeklini yadırgadıklarını belirtmişlerdir (Ds3, Ds4). Başta isteksiz olduklarını belirten öğretmen adayları (Ds2, Ds5) ilerleyen günlüklerde bu grupta oldukları için kendilerini 'şanslı' hissettiklerini (Ds2) ve AGD ile kendilerini ifade etme kabiliyetlerinin geliştiğini dile getirmişlerdir (Ds3). Son günlüklerde öğretmen adaylarının AGD'nin 'kendi içlerine bakmayı hatırlattığını' (Ds2) ve 'kendi içlerinde gizli kalmış düşünceleri ortaya çıkardığını' (Ds4) belirttikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının genel olarak hepsinin oturumlar ilerledikçe günlüklerde duygu ve düşüncelerine daha çok yer vermeye başladıkları görülmüştür. Özellikle Ds5'in ilk günlüğünde sadece oturumda değinilen konuları betimlediği, herhangi bir duygu ve düşünceye yer vermediği, kısacası duygu ve düşünceleri ile ilgili hiç bir yansıtma yapmadığı fakat ilerleyen günlüklerde öğretmenin duygu ve düşüncelerini yansıtmaya başladığı görülmektedir. Tabloda 5.12'de Ds5'in birinci ve beşinci oturum sonunda tuttuğu günlüklerine yer verilmiştir. Tablo 5.21 incelendiğinde Ds5'in ilk oturum sonundaki günlüğünde sadece konuşulan konuları betimlediği, bu konularla ilgili düşünce, duygu ve fikirlerine yer vermediği görülürken beşinci oturumda duygu, düşünce ve fikirlerini daha çok yansıttığı görülmektedir.

**Tablo 5.21:** Ds5 katılımcısına ait günlük örnekleri.

Oturum No	Katılımcı ifadesi
<b>Birinci Oturum</b>	Öğretmenlik deneyimi çalışmamızdaki gözlemlerimiz. KPSS ve mülakat hakkındaki mutsuzluklarımız. Rol model aldığımız ve almadığımız öğretmen davranışları. Yapılandırıcı yaklaşımı uygulayabilme düşüncelerimiz. Eğitim sistemindeki geleneksel ders anlatımı sorunu. Dersi biz anlatıyor olsaydık ne yapardık düşünceleri. Uygulama okulundaki gözlemlerimiz ve öğrencilerin seviyesi. Öğretmenlik uygulaması çalışmasının bize katmasını istediğimiz şeyler.
<b>Beşinci Oturum</b>	İlerde öğretmen olarak çalışmaya başladığımızda yapılandırmacılığa daha uygun çalışmalar yapmak için isteğim arttı. Kendimden beklentilerim ve isteklerim arttı. Eğitim sistemine ve toplumun isteklerine daha eleştirel baktım. Bu çelişkilerden bir çıkış yolu bulmak için düşünürken biraz ümitsizliğe kapıldım. Daha sonra ise bu imkansızlıklar içinde de başarabiliriz neden olmasın diye düşünüp heyecanlandım ve gaza geldim. İlerde sınavlar, veliler, öğrenciler, toplum ve milli eğitim arasında kalıp yorulabileceğimizi düşünüyorum. Kendimi nasıl geliştiririm nasıl daha iyi öğretmen olurum, yapılandırmacılığı nasıl uygulayacağım diye düşünüyorum. Üniversiteden aldığımız eğitim ve ilerde bizden beklenenlerin farklılığı karşısında zorlandım biraz.

### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

AGD değerlendirme formu verilerinden elde edilen ‘yansıtıcılık’ ile ilgili kodlar yine aynı ölçekten elde edilen toplam frekansın %8’ini oluşturmaktadır (Tablo 5.22).

**Tablo 5.22:** Yansıtıcılıkla ilgili AGD değerlendirme formundan elde edilen kodlar.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Sosyal	Yansıtma	Kafamızdaki düşünceleri ortaya çıkarıcı	SY <sub>2</sub>	1
		Farklı bakış açılarını görmek	SY <sub>6</sub>	3
		Beyin fırtınası	SY <sub>7</sub>	2
		Yansıtmanın gelişime katkısı	SY <sub>8</sub>	4
<b>Yüzde</b>				<b>%8</b>

Dönem sonunda uygulanan AGD değerlendirme formu ile öğretmen adaylarının AGD süreci, uygulamaları ve uygulanan ölçme araçlarıyla ilgili fikirleri araştırılmıştır. Bu ölçekte Öğretmen adaylarından her oturum sonunda, oturum sırasında hissettiklerini ve düşündüklerini yazdıkları günlükleri de değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının AGD oturumlarında tuttıkları günlüklerin ‘yansıtıcılıklarını geliştirdiğine’ dair düşünceleri kendi ifadelerinden örneklerle sunacak olursak, öğretmen adaylarının günlükler sayesinde düşüncelerini toparlayıp oturum sonunda tekrar paylaşabildiklerini (Ds1), düşüncelerine daha fazla odaklandıklarını (Ds5) ve oturum sırasında ifade edemedikleri durumları oturum sonunda yansıtma fırsatı bulduklarını (Ds2, Ds4) belirttikleri görülmüştür. Ds3

‘yazmak yerine konuşmayı tercih ettiğini’ belirtse de öğretmen adaylarının çoğu fikirlerini günlükler aracılığıyla yansıtmının gelişimlerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir (Ds1, Ds2, Ds4, Ds5).

#### *AGD Oturum verileri*

Yansıtıcılık AGD oturumlarda tartışılan bir konu olmadığından oturum verilerinde de bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır.

### **5.2.3 Akran Grup Danışmasının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarını Nasıl Etkilediğiyle İlgili Bulgular**

#### *Günlük Verileri*

Tablo 5.23’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ‘epistemolojik inançları’ öğretmen adaylarının ‘mesleki’ özelliği olarak değerlendirilmiş ve bununla ilgili olan kodlar da bu üst tema altında toplanmıştır.

**Tablo 5.23:** Epistemolojik inanaçlarla ilgili günlük verilerinden elde edilen kodlar.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
Mesleki	Epistemolojik inançlar	Yapılandırıcı öğretimin ne olduğunu anlamak	ME <sub>1</sub>	8
		Yapılandırıcı öğretimi nasıl uygulayacağı ile ilgili görüşler geliştirme	ME <sub>2</sub>	3
<b>Yüzde</b>				<b>%8.2</b>

Günlük verilerinden elde edilen ‘AGD’ nin epistemolojik inançlarını geliştirdiği’ ile ilgili kodlar yine günlüklerden elde edilen toplam frekansın %8.2’sini oluşturmaktadır. Bu yöndeki bulgulara öğretmen adaylarının günlüklerindeki ifadelerinden örnekler verecek olursak, AGD’ nin ilk oturumlarında ‘yapılandırıcılığı nasıl uygulayım’ diye ciddi ciddi düşünmeye başladıklarını belirten öğretmen adayları (Ds4), bunu denemek için isteklerinin arttığını (Ds5, Ds1) belirtmektedirler.

Öğretmen adaylarının günlüklerde çoğu zaman kendileriyle konuşma havasında ‘yapılandırıcılığın uygulamada ne olduğuyula’ ilgili düşünceler belirtmeye başladıkları (Ds3, Ds4, Ds5) görülmüştür. Özellikle Çürütme metinlerinin tartışıldığı oturumlardan sonra öğretmen adaylarının günlüklerinden yapılandırıcılıkla ilgili

fikirlerini olgunlaştırdıkları (Ds3, Ds4, Ds5) ve bazılarının yapılandırıcılığın uygulanışıyla ilgili öneriler sundukları (Ds1, Ds2) görülmüştür.

#### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

**Tablo 5.24:** Epistemolojik inançlarla ilgili AGD Değerlendirme formundan elde edilen kodlar.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
Mesleki	Epistemolojik inançlar	Yapılandırmacı öğretimin ne olduğunu anlamak	ME <sub>1</sub>	1
		Yapılandırmacı öğretimi nasıl uygulayacağı ile ilgili görüşler geliştirmek	ME <sub>2</sub>	2
		'Öğretmen' kavramını yeniden yapılandırmak	ME <sub>3</sub>	1
<b>Yüzde</b>				<b>%3.2</b>

AGD değerlendirme formu verilerinden elde edilen 'AGD' nin epistemolojik inançlarını geliştirdiği' ile ilgili kodlar yine aynı ölçekten elde edilen toplam frekansın %3.2'sini oluşturmaktadır. Bu yöndeki bulgulara öğretmen adaylarının AGD değerlendirme formundaki ifadelerinden örnekler verecek olursak öğretmen adayları, AGD oturumlarının 'İyi bir öğretim nasıl olur, öğrenciye nasıl yaklaşmalı, eğitimin etkili olması için neler yapılmalı' gibi öğretmenlik mesleğiyle ilgili kendilerine çok şey kattığını (Ds3), 'öğrencilere nasıl davranması gerektiği, konuyu anlatırken hangi noktalara dikkat etmesi gerektiği, öğrencilerin kendi hatalarını fark etmeleri için neler yapması gerektiği konusunda' beceriler kazandırdığını (Ds4) belirtmişlerdir. Ayrıca Ds5 bu oturumlar sayesinde 'öğrencilere dönüt verirken, hatalarını düzelttirirken nelere dikkat etmesi ve onları nasıl yönlendirmesi gerektiği konusunda' kendini geliştirdiğini ve 'öğrenci nasıl düşünür, ne hata yapar, böyle olursa ben nasıl davranmalıyım' diye düşünmeye başladığını belirtmektedir. Ds2, bu oturumların 'öğretmen' kavramını değiştirmelerini sağladığını ve '5 senede üniversiteden edinemediği bilgileri bu oturumlar sayesinde kazandığını' dile getirmiştir.

#### *AGD Oturum Verileri*

Son AGD oturumu genel olarak uygulamayı değerlendirme amacıyla yapılmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının hepsi ders sunumlarının AGD oturumlarından olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir (Ds1, Ds3, Ds4, Ds5). Öğretmen adaylarının hepsi AGD oturumları ile yapılandırmacılık, hata düzeltme, geri bildirim, derse hazırlık, günlük hayatla ilişkilendirme gibi konularda bir çok şey

öğrendiklerini düşünürken, Ds3 ve Ds2 öğrendiklerini sunumlarında yeterince hayata geçiremediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarından Ds4 ‘AGD oturumlarından ve yapılandırıcı öğretime göre hazırlanan örnek ders sunum videolarından etkilenerken günlük hayatla ilgili bir problemle ders sunumuna başladığını ve bu sayede tartışma ortamı yaratmayı amaçladığını’ belirtmiştir.

Ds3 ise bu oturumlar olmasaydı ders sunumundan önce ‘öğrenciler nerede hata yapabilir’ diye düşünmeyeceğini ayrıca öğrenciye hatalarını bulma konusunda rehberlik yapmak yerine ‘tak diye doğru cevabı söyleyeceğini’ belirtmiştir. Ds2 de AGD oturumlarından önce öğretmen ‘öğrenciye sorgulama yaptırmadı cevabı hemen söyledi’ diye eleştirmeyeceğini ama artık eleştirdiğini ifade etmiştir.

Ders sunumu sırasında daha önce oturum sırasında tartıştıkları ‘Can’ gibi bir öğrenciyle karşılaştığını belirten Ds1 bu öğrencinin konu ile ilgili açıklaması karşısında normalde ‘Neden söyledin ki bunu, ne gerek var, ikisi de aynı zaten’ diyeceğini fakat bunun yerine yanına gidip ‘fikrini açıklamasını’ istediğini belirtmiştir.

AGD oturumlarından önce ‘öğrencilerin nerede hata yapabileceklerini’ hiç düşünmediğini belirten Ds5’in ‘Normalde doğrusunu söyler geçirdim ama şimdi kendileri bulsunlar diye uğraştım’ şeklindeki ifadesi dikkat çekmektedir.

AGD’de bu zamana kadar ‘yapılandırıcılık’ deyip üzerinde durdukları şeyin gerçekten ne olduğunu anladıklarını ama yine de ders sunumunda uygulayamadıklarını belirten Ds3 bu durumu ‘AGD oturumlarına katılmamış olsaydım sunumumdaki her şeyi doğru bulabilirdim fakat şimdi eleştiriyorum’ şeklinde ifade etmektedir.

#### **5.2.4 Öğretmen Adaylarının AGD İlkelerini Nasıl Deneyimledikleriyle İlgili Bulgular**

Heikkinen ve diğerlerine (2012) göre AGD’nin (1) *Yapılandırıcılık*, (2) *Diyalog*, (3) *Anlatı tarzında kişilik çalışması*, (4) *Özerklik*, (5) *Eşitlik* ve (6) *Bütüleştirici Pedagoji* şeklinde tanımlanan 6 temel ilkesi aşağıdaki gibidir:

- AGD’nin *Yapılandırıcılık* ilkesi, bilgiyi birinden diğerine transfer etmek

yerine insanların kendi kişisel kavramlarını/fikirlerini sosyal etkileşim yoluyla karşılıklı bir süreçte oluşturmalarını temel alır. AGD’de yapılandırıcılığın özündeki temel prensibe dayanarak, meslektaşlarla tartışmak ve yansıtmak önemli rol oynamaktadır.

- AGD de etkileşimin nihai amacı katılımcılar arasında *Diyaloga* dayalı bir ilişki oluşturmaktır. Rehberlik edici bir diyalogda tüm katılımcılar kendi fikirlerini, deneyimlerini zihniyetlerini sözel olarak ifade ederler. Bu karşılıklı fikir değiş tokuşunda ve bilginin ortaklaşa inşasında herkes öğrenebilir ve gerçek diyalog her zaman açık uçlu ve öngörülemez olduğu gibi kimse de süreci tamamen kontrol edemez.
- AGD modelinde öğretmenin profesyonelliği veya profesyonelleşmesi, diğerleriyle anlatı yoluyla sosyal etkileşimde *Anlatı Tarzında Kimlik Oluşturulmasının* meydana gelmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu süreç AGD’de farklı anlatı ve eylem temelli etkinliklerin kullanılmasıyla desteklenmektedir.
- AGD modelinde ortaklaşa anlam oluşturma *Özerklik* ilkesine dayanır. Bu öğretmenlerin herhangi bir ideolojiye, politik sisteme veya başka bir harici sisteme hizmet etmediği fikrine dayanmaktadır. Ayrıca AGD özerklik ilkesini, grupların birlikte nasıl çalışacaklarına ve hangi temaların tartışmak için uygun ve anlamlı olduğuna kendilerinin karar vermesini sağlayarak bir adım öne taşımaktadır.
- AGD’de katılımcılar arasındaki *Eşitlik* temel bir başlangıç noktasıdır. Varoluşçu seviyede pozisyonları ne olursa olsun tüm insanlar eşitken, epistemolojik düzeyde bilgi tüm insanlara eşit olmayan bir şekilde paylaştırılmıştır ve hukuki düzeyde ise insanların farklı görevleri, sorumlulukları ve hakları vardır.
- *Bütünleştirici pedagojinin* amacı ise kuramsal ve pratik bilgilerin birleştirildiği eğitim uygulamalarını desteklemektir. AGD de bütünleştirici pedagoji fikri küçük grup tartışması ve anlatı çalışmaları gibi yapılandırıcı ve bütüncül yaklaşımların kullanılmasıyla öğretmenlerin deneyimlerini yansıtmak ve yeni bilgileri kavramsallaştırmak için bir şans elde etmesine dayanmaktadır.

Bu bölümde öğretmen adaylarının AGD’nı nasıl deneyimledikleri, AGD’ nin yukarıda sayılan ilkeleri doğrultusunda ele alınacaktır.

### 5.2.4.1 Öğretmen Adaylarının AGD'nin 'Yapılandırıcılık' İlkesini Nasıl Deneyimledikleri İle İlgili Bulgular

#### Günlük Verileri

**Tablo 5.25:** AGD' nin yapılandırıcılık ilkesiyle ilgili günlük verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Kişisel	AGD	AGD ile yapılandırmak	KAY <sub>1</sub>	5
	Yapılandırma	Farklı bakış açıları kazanmak	KAY <sub>2</sub>	2
<b>Yüzde</b>				<b>%5.1</b>

Günlük verilerinden elde edilen ve katılımcıların AGD' nin yapılandırma yapmalarına fırsat sağladığı yönündeki fikirlerinden elde edilen kodlar Tablo 5.25'de sunulmuştur. Bu tabloya göre bu alt temadan elde edilen günlük verileri yine günlüklerden elde edilen toplam verilerin %5.1'ini oluşturmaktadır.

Bu konu başlığıyla ilgili öğretmen adaylarının günlüklerinden ulaşılan ifadelerine göre bazı öğretmen adayları AGD oturumlarında bazen zorlandıklarını (Ds2, Ds4) fakat zorlanıp yeni bir şeyler öğrenmenin mükemmel bir duygu olduğunu (Ds2) belirtirken Ds4 bu oturumlar sayesinde düşünce yapısını değiştirdiğini belirtmektedir. Ds3 bu durumu 'eğer eleştirme yapabiliyorsak bu geliştiğimiz göstergesidir' şeklinde ifade ederken, bu oturumlar sayesinde 'farklı görüşleri benimseyip kendi hayatına uygulamaya çalıştığını' dile getirmektedir. Ds4'e göre de AGD yeni bakış açıları kazandırarak ufuklarını açmaktadır.

#### AGD Değerlendirme Formu Verileri

**Tablo 5.26:** AGD' nin yapılandırıcılık ilkesi ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Kişisel	AGD	AGD ile yapılandırmak	KAY <sub>1</sub>	3
	Yapılandırma	Farklı bakış açıları kazanmak	KAY <sub>2</sub>	3
		Tüm görüşleri ele alarak ortak bir doğruya ulaşmak	KAY <sub>3</sub>	2
<b>Yüzde</b>				<b>%6.4</b>

AGD değerlendirme formunda kişisel gelişim teması altında ele alınan 'AGD nin yapılandırıcılık' alt teması yine bu ölçekten elde edilen verilerin %6.4'ünü

oluşturmaktadır (Tablo 5.26). Öğretmen adayları AGD değerlendirme formunda AGD'nin özelliklerini ve hayatlarına kattıklarını değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının aşağıdaki ifadelerinden AGD'nin 'yapılandırıcı olma' özelliğine vurgu yaptıkları düşünülmektedir. Özellikle 'ortak bir doğruya/gerçeğe ulaşmak' ve 'yeni fikirler oluşturmak' ifadeleri araştırmacı tarafından 'AGD'nin yapılandırıcı yönlerine vurgu yapmak' olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarına göre AGD sırasında bir 'beyin fırtınası' oluşmakta ve bu sayede katılımcılar farklı görüşleri görüp herkesin düşünce ve doğrularından 'ortak bir doğruya' ulaşmaktalar (Ds3). Öğretmen adaylarına göre 'herkes bu ortak fikrin doğruluğunu kabul ederek hayatına yön vermek' (Ds3) ve 'kendini geliştirmek' (Ds2) istemekte. Öğretmen adaylarının AGD oturumlarındaki eleştirileri 'yapıcı' olarak değerlendirdikleri (Ds2) ve 'bütün fikirleri belleklerinde süzüp yeni fikirler oluşturduklarını' belirttikleri (Ds1, Ds2) görülmüştür.

#### *AGD Oturum Verileri*

Öğretmen adayları 'AGD oturumları sırasında konuştuklarının ders gözlemlerken sürekli akıllarına geldiğini ve konuşup tartıştıklarını (Ds3, Ds4, Ds5) belirtmişlerdir. Okul deneyimi dersi kapsamında uygulama okuluna gelen diğer arkadaşlarının ise kendileri ile aynı ortamı gözlemlmelerine rağmen canlarının sıkıldığını (Ds4) dile getirmişlerdir.

Önceden hiç dikkatini çekmeyen şeylerle ilgili şimdi sürekli fikir üretip tartıştıklarını dile getiren Ds3 bu durumu 'eleştirebildiğime göre, demek ki aklımızda bir şeyler şekillenmeye başlamış ve bir seviyeye gelmişim' şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarına göre AGD oturumlarında 'sürekli düşünüp fikir üretmeleri gereken yoğun bir etkileşim' içindeler (Ds1, Ds2, Ds4). Oturumlar sırasında derste olduklarından çok daha fazla etkin olduklarını belirten (Ds1, Ds2, Ds4) öğretmen adaylarından kimine göre bu durum 'baş ağrısına' (Ds4) sebep olurken kimine göre de bu 'zorlanma duygusu' gelişmelerine sebep olmaktadır (Ds2).

## 5.2.4.2 Öğretmen Adaylarının AGD’ nin ‘Diyalog’ İlkesini Nasıl Deneyimledikleriyle İlgili Bulgular

### Günlük Verileri

**Tablo 5.27:** AGD’ nin diyalog ilkesi ile ilgili günlük verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Sosyal	AGD Diyalog	Kendini ifade etmeyi sağlayıcı	SAD <sub>1</sub>	5
<b>Yüzde</b>				<b>%3.6</b>

Günlük verilerinden elde edilen ve katılımcıların AGD’ nin diyalog ortamı sağladığı yönündeki fikirlerinden elde edilen kodlar Tablo 5.27’de sunulmuştur. Bu tabloya göre bu alt temadan elde edilen günlük verileri yine günlüklerden elde edilen toplam verilerin %3.6’sını oluşturmaktadır.

Öğretmen adayları günlüklerinde AGD oturumlarında fikirlerini rahatça paylaşabildiklerini (Ds1, Ds2, Ds5) ve öğretmenlik mesleğindeki heyecanlarının, beklentilerinin ve isteklerinin konuşulduğu bir ortamda kendilerini ifade edebilmenin kendilerini rahatlattığını (Ds1, Ds3) belirtmişlerdir.

### AGD Değerlendirme Formu Verileri

**Tablo 5.28:** AGD’ nin diyalog ilkesi ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Sosyal	AGD Diyalog	Kendini ifade etmeyi sağladığı	SD <sub>1</sub>	5
		Sosyal ve toplumsal yönden güçlü	SD <sub>2</sub>	1
		Fikir alışverişi yapmayı sağlayıcı	SD <sub>3</sub>	2
		Farklı görüşleri görebilmek	SD <sub>4</sub>	2
		Tartışma ortamı	SD <sub>5</sub>	1
<b>Yüzde</b>				<b>%8.8</b>

AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen ve katılımcıların AGD’ nin diyalog ortamı sağladığı yönündeki fikirlerinden elde edilen kodlar Tablo 5.28’de sunulmuştur. Bu tabloya göre bu alt temadan elde edilen veriler yine aynı ölçekten elde edilen toplam verilerin %8.8’ini oluşturmaktadır.

AGD formundaki ifadelerinden bu konuyla ilgili örnekler sunacak olursak, öğretmen adaylarının AGD’ nin grup olarak yapılmasıyla diğer arkadaşlarının fikirlerini, düşüncelerini, bakış açılarını fark ettiklerini (Ds1) bu oturumlar sayesinde ‘hiç bakmadıkları bakış açılarından bakabildiklerini’ (Ds2, Ds3), birbirlerinin bakış açılarını görebildiklerini (Ds1, Ds3, Ds4) ve diğerlerinin görüşleri hakkında fikir

belirtebildiklerini (Ds5) ifade etmişlerdir. AGD' nin sosyal ve toplumsal yönden içini dökme, ifade yeteneğini geliştirme, sosyalleşme gibi güçlü yönleri olduğunu belirten Ds1'e göre bu farklı bakış açıları gelişimlerini ve kendilerine güven duymalarını (Ds3) sağlamakta.

#### *AGD Oturum Verileri*

Öğretmen adayları AGD oturumlarında sürekli etkin olduklarını, üniversitedeki derslerde ise bu kadar düşünceleri ve üretmeleri gerekmediğini belirtmişlerdir.

*Burada çok fazla düşünüyoruz, üniversitedeki dersler de 1,5 saati buluyor ama orda bazı şeyler için hazırlıklı gelip onları paylaşıyoruz ama burada çok fazla düşünmemiz ve fikir üretmemiz gerekiyor. (Ds4)*

*Akran grup danışmasında yoğun bir etkileşim var. Diğer derslerde hocamız bir soru soruyor, biliyorsan söylüyorsun bilmiyorsan susuyorsun. 40 dk nın 30 unda etkin değilsin zaten. Burada beşimiz hemen hemen her dakika etkiniz. Ve söz hakkı sürekli değişiyor. Arkadaşımdan sonra bana fikrimi sordunuz mesela onun dediğiyle ilgili. Demek ki ben onu dinlemeliyim ki ona göre bir şeyler söyleyebileyim. (Ds1)*

*Burada konuşuyoruz ve kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Söz hakkı bana gelsin diye bekliyorum. Zorlanmayı da gelişme duygusunu da konuşmayı da çok severim. (Ds 2)*

Yukarıda görüldüğü üzere öğretmen adayları AGD oturumlarında söz hakkının sürekli değiştiğini ve bu nedenle de herkesin birbirini dinleyip sürekli fikir ürettiğini belirtmektedirler.

### 5.2.4.3 Öğretmen Adaylarının AGD’ nin ‘Özerklik’ İlkesini Nasıl Deneyimledikleriyle İlgili Bulgular

#### Günlük Verileri

**Tablo 5.29:** AGD’ nin özerklik ilkesi ile ilgili günlük verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
AGD	AGD Özerklik	Öğretmenlik mesleğiyle ve kendileriyle ilgili konuşmanın faydaları.	AÖ <sub>1</sub>	2
		Ders sunumlarıyla ilgili konuşmanın faydalı oluşu.	AÖ <sub>2</sub>	5
Yüzde				%5.1

Özerklik ilkesine göre AGD oturumları katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır. Bu doğrultuda günlük verilerinden elde edilen ve AGD’ nin özerklik ilkesiyle ilgili olduğu düşünülen kodlar Tablo 5.29’da sunulmuştur. Bu tabloya göre bu alt temadan elde edilen günlük verileri yine günlüklerden elde edilen toplam verilerin %5.1’ini oluşturmaktadır.

#### AGD Değerlendirme Formu Verileri

AGD değerlendirme formu AGD uygulamasının katılımcılar tarafından çeşitli alt boyutlarda tartışılmasını sağlamak amacıyla hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu formda AGD uygulamasının özerklik ilkesini sağlayıp sağlamadığı yönünde bir bulguya rastlanmamıştır.

#### AGD Oturum Verileri

AGD’nin özerklik ilkesi oturumların katılımcıların ihtiyaçlarına ve isteklerine göre şekillenmesi anlayışına dayanmaktadır. Bu ihtiyaçlar danışman rehberliğinde katılımcılar tarafından ilk oturumda belirlenebileceği gibi süreç içinde de ortaya çıkabilir. Yapılan ilk oturumda, öğretmen adaylarının konuşmak ya da paylaşmak istedikleri herhangi bir konu veya sorun belirtmedikleri görülmüştür.

Yapılan anlatı çalışmaları ile kendilerini ifade etme konusunda daha çok fırsat bulan öğretmen adayları ‘öğretmenlik uygulaması’ ve ‘yapılandırmacı öğretim’ hakkında konuşmak istediklerini belirtmişlerdir. AGD oturumlarında konuşmaların

‘yapılandırmacı öğretim’ etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Süreç içerisinde öğretmen adayları yapılandırmacı bir öğretim örneğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı tarafından yapılandırmacı öğretime göre hazırlanan ders planı ve bu ders planına göre yürütülmüş bir dersin video kaydı öğretmen adaylarına sunulmuş ve belirlenen ilkelere göre AGD oturumunda tartışılmıştır. Ds1 bu tartışmaların yaşandığı oturumu faydalı ve güzel bulduğunu, Ds2, Ds3, Ds4, Ds5 ise bu video ile hep bahsettikleri yapılandırmacı öğretimin ne olduğunu gördüklerini ve bununla ilgili zihinlerinde hayaller oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ds3 ayrıca uygulama okulunda yaşadıklarını oturumlarda tartışmanın kendisini rahatlattığını belirtmiştir.

*Bu tartışmalar özellikle bizimle ilgili olduğu için ve okul deneyimi dersinde yaşadıklarımızı da buraya yatırıp konuştuğumuz zaman daha da faydalı oluyor. (Ds1)*

#### **5.2.4.4 Öğretmen Adaylarının AGD’ nin ‘Anlatı Kimlik Çalışması’ İlkesini Nasıl Deneyimledikleriyle İlgili Bulgular**

Özerklik ilkesine göre hareket edilmiş olmasına rağmen ilk oturumda katılımcılardan herhangi bir tartışma önerisi gelmemesi üzerine danışman tarafından katılımcıların kendilerini ifade edebilecekleri ‘Gözlem Çıraklığı Kısır Döngüsü’ başlıklı anlatı çalışması yapılmıştır. Bu çalışma araştırmacı tarafından pilot uygulama sonucunda geliştirilmiş olup bu çalışmayla öğretmen adaylarının ‘kendi öğretme alışkanlıklarının temeline bakış atması’ amaçlanmaktadır. Bu etkinlik öğretmen adaylarının fikir, duygu ve düşüncelerini belli bir konu etrafında paylaşması ve grup olarak diyalog içine girmeleri amacıyla tercih edilmiştir. Ardından ise ‘Yapılandırmacı ders kayıtlarının tartışılması’ başlıklı anlatı çalışması yapılmış ve araştırmacı tarafından sunulan bir dersin video kaydı grupça incelenmiş ve tartışılmıştır. Tablo 5.30’da ‘Gözlem Çıraklığı Kısır Döngüsü’ anlatı çalışmalarından elde edilen bulgular sunulmaktadır.

**Tablo 5.30:** ‘Gözlem çıraklığı kısır döngüsü’ ile ilgili AGD oturum bulguları.

Uygulamaya Geçiremeyen Kuramlar
<p>“Gözlem Çıraklığı” metninin okunmasının ardından bu konudaki görüşleri sorulan öğretmen adaylarının lisede aldıkları eğitimi de, kendilerinden yapılandırıcılığı uygulamalarını bekleyen üniversiteden aldıkları eğitimi de “yapılandırıcı” bulmadıkları hatta kendilerinin de tam olarak nasıl uygulanacağını bilmediklerini ifade ettikleri görülmüştür.</p> <p><i>Yapılandırıcı bir şekilde ders anlatan bir öğretmenim olmadı. Başarısı düşük bir lisede öğrenim gördüm. Öğretmen formülü verir bir iki örnek çözer geçerdi. Üniversite de öğrendiğimiz şeyler çoğunlukla teorikti. Nasıl anlatacağımız konusuna pek değinemedik. Öğrenciyi merkeze alın, yapılandırıcı ders anlatın, şunu yapın bunu yapın... ama nasıl yapacağız? (Ds4).</i></p> <p>Diğer öğrenciler de Ds4 ile aynı fikri paylaşmakta ve yapılandırıcılığın ne olduğunu özelliklerini öğrendiklerini fakat nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini ve atandıkları okuldaki öğretim programlarının da buna uygun yapıda olmayacağını belirtmekte. Üniversitede öğrendikleri yapılandırıcı yaklaşımla ve bunları kullanmakla ilgi Ds2’nin fikri aşağıdaki gibidir:</p> <p><i>Sevdiğim bir matematik hocam vardı çok iyi anlattığını düşünüyordum. Benim için rol modeldi ama üniversiteye geldikten sonra çok daha farklı etkinlikler olduğunu öğrendim. Daha geçen seneye kadar yapılandırıcı yaklaşımdan haberim yoktu. Şu an sorsanız gerçekten biliyor muyum diye bilemem çünkü aldığım eğitimin onla hiç alakası yok. Benim kendime model olarak aldığım lisedeki öğretmenimin de o yaklaşımla hiç bir alakası yok. (Ds2)</i></p>

Araştırmanın bir diğer anlatı çalışması olan ‘Yapılandırıcı ders kayıtlarının tartışılması’ çalışmasından elde edilen bulgular Tablo 5.31’de sunulmaktadır.

**Tablo 5.31:** ‘Yapılandırıcı ders kayıtlarının tartışılması’ ile ilgili AGD bulguları.

<p>Öğretmen adaylarıyla yapılandırıcı öğretim ilkelerine göre işlenen bir dersin videosu incelenmiş, dersin hazırlık aşamasında ve dersten sonra değerlendirme amacıyla yapılan etkinlikler tanıtılmıştır. Öğretmen adayları videolardaki sınıf ortamında oluşan tartışma havasını beğendiklerini belirtmiş ve Ds1 bunu ‘düşünceleri tokuşturmak’ olarak tanımlamıştır.</p> <p><i>Öğrenciler fikirlerini tokuşturabiliyorlardı. Yani birbirlerinin düşüncelerini dinleyip ona göre kendi fikirlerini şekillendirebiliyorlardı. Dolayısıyla siz müdahale etmeseniz bile tartışmaya devam edecekmiş gibiydiler. Sanki ders bitse de tartışmaya devam edecekmiş, otursalar 3 gün tartışarlarmış gibiydiler. Bu çok güzeldi. (Ds1)</i></p> <p><i>Bu kayıta çok daha fazla öğrenciyi katıyorsunuz derse ve bir sürü soru soruyorsunuz sorgulama yaptırarak. (Ds2)</i></p> <p><i>Öğrenciye cevabı söylemekten ziyade buldurmaya yönelikti. Grafiği yanlış çizenlere neden yanlış olduğunu söylemediniz, sorular sorarak onlara buldurdunuz. (Ds3)</i></p> <p>Videodaki ders sunumunun sorgulayıcı bir anlayışta olduğunu belirten öğretmen adayları bu videoyu uygulama okulundaki gözlemleri ile karşılaştırmışlardır.</p> <p><i>Uygulama okulundaki sorular cevapları evet veya hayır olan ya da sonuç olarak bir sayı isteyen sorular. Bu sunumda siz bazen öğrencilerin söylediklerini tekrar ediyorsunuz ve diğerlerinin fikrini soruyorsunuz ve öğrenciler sanki ona katıldığımızı zannediyorlar ama sonra bakıyorlar ki siz kimsenin fikrine doğru veya yanlış demiyorsunuz. (Ds2)</i></p> <p><i>Her soru sorana cevap vermediniz, onların sorularını başkalarına da yönelttiniz ve onları düşündürecek sorular sorarak yanlışlarını bulmalarını sağladınız ama uygulama okulundaki hocamız geçen hafta üslü sayılarda çarpma işliyordu ve her şeyin kurallarını verdi. Öğrenciler bu nasıl oldu gerçekten böyle mi oluyor dedi. Hocaları da ‘sizin büyük büyük dedeleriniz böyle bir kural bulmuş bizde onu kullanıyoruz’ dedi. Çocuk oturduğu yerden yine birşeyler mırıldandı ‘nasıl oluyor acaba’ felan diye sonra öğretmen de geçince sustu. (Ds4)</i></p>
--

*Hocamız öğrenci hata yaptığında hemen burası hatalı doğrusu bu deyip geçiyor. (Ds5)*  
Öğretmen adayları uygulama okulundaki öğretmenlerinin öğrencilerin soru sormalarına ve merak etmelerine rağmen neyin nereden geldiğini onlara açıklamadığını ‘dedelerimiz böyle bir kural bulmuş biz de kullanıyoruz’ diyerek geçiştirdiğini (Ds4) ya da verilen cevaplar yanlışsa ‘bu yanlış doğrusu da bu’ gibi açıklamalar yaptığını (Ds5) belirtmekte. Oysa izledikleri yapılandırıcı öğretime göre hazırlanmış örnek videoda öğretmenin kimsenin fikrine doğru veya yanlış demediğini ve doğrusunu öğrencilerin bulması için uğraştığını dile getirmekte.

*Hocamız direk hataları düzeltiyor. Bu videoda ise sorguluyorsunuz. (Ds5)*  
*Siz soruları sorduğunuzda onlar kendileri düşününce de buluyorlar bu çok güzel. (Ds3)*  
Öğretmen adaylarına göre ‘öğrencilerin derslerde neye takılacaklarını’ tam olarak önceden bilemeyiz ve farklı düşüncelere sahip bir öğrenciyle karşılaşırsak onu tahtaya kaldırarak tüm sınıfın bu fikri tartışmasını isteyebiliriz.

*Öğrenciler grafiğin sürekli oluşuyla ilgili sıkıntılar yaşadı. (Ds5)*  
*Öğrencilerin neyi bildiğini neyi bilmediğini önceden bilemeyebilirsiniz. Bence sorgulama açısından çok iyiydi. (Ds1)*  
*Takılan öğrencileri tahtaya kaldırabiliriz. (Ds3)*  
*Yapılandırıcı olduğunuzda süre baskısı daha da artıyor bence. (Ds2)*  
Video da bazı öğrencilerin dersi dinlediğini fakat tartışmalara katılmadıklarını belirten öğretmen adaylarına göre bunun birçok sebebi olabilir. Öğrencinin yapısı, desin farklı işlenişi, sınıfta kamera oluşu ya da psikolojik bazı sebepler olabileceğini belirten öğretmen adaylarına göre böyle bir durumda tartışmalara katılmayan öğrencilere tek tek soru yönelmek faydalı olabilir.

*Bazı öğrenciler pek konuşmamış. Açık uçlu düşündürücü ve sorgulayan sorular onlara farklı gelmiş olabilir. (Ds3)*  
*Normal bir sistemden böyle bir şeye geçince yadırgamış olabilirler. Zamanla herkes buna alışır ve katılım da artar. (Ds3)*  
*Kamera olduğu için de olabilir. Ya da yapısı öyledir. Canı istememiş olabilir. (Ds4)*  
*Sadece birkaç öğrenci sessiz kaldı. Onlara da tek tek sorulabilirdi. (Ds1)*  
*Takılan öğrencileri tahtaya kaldırılabilirdi. (Ds3)*  
*Mesela yanlış bir şey düşünen biri olduğunda onu tahtaya kaldırıp ‘peki ney senin için sürekli’ deyip tahtada çizmesini isteyebilirdiniz herkesin görmesi açısından. Peki bunu çizerken ne düşündün deyip soru sorup cevap verse daha iyi olurdu bence. (Ds2)*  
Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerinden, videoda derse katılmadığını gözlemledikleri öğrenci ile ilgili empati yaptıkları ve çıkarımlarda buldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan anlatı çalışmalarında ortaya çıkan bulgular Tablo 5.30 ve Tablo 5.31’deki gibidir. Son AGD oturumunda yapılan değerlendirmelerde öğretmen adaylarının yapılan anlatı çalışmaları ve bunların kimliklerine etkisi ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

*Öğretmen ders anlatırken ‘acaba doğrumu yaptı şu daha mı iyi olur’ diye kendi aramızda da tartışıyoruz mesela. Bu da demek oluyor ki aklımızda bir şeyler şekillenmeye başlamış yani. Karşılaştırma yapmaya başladık artık mesela sürekli olsa bu oturumlar bunu daha çok yapacağız ve öğretmen kimliği kafamızda daha çok oluşacak. (Ds5)*

*Gözlemlediğimiz şeyi burada konuşuyoruz bu güzel. Yanlışları tartışıyoruz düzeltmeye çalışıyoruz. Bunları konuşmak bize buranın dışında da alışkanlık gibi oldu. Hoca bir şey yapıyor biz hemen birbirimize dönüp bakıyoruz. Hoca şöyle yaptı böyle yaptı diyoruz. İlk defa öğretmenin hep aynı öğrencileri*

*kaldırıldığını Ds3 fark etti ve 'bana mı öyle geliyor yoksa sizde aynı şeyi düşünüyor musunuz?' dedi. Hoca bir şey yapınca hemen üçümüzün dikkatini çekiyor ve o anda birbirimize bakıyoruz. Artık bunu sürekli konuşuyoruz ve tartışıyoruz. Bazen derste de dayanamayıp konuşuyoruz. (Ds4)*

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerinden oturum sırasında yaptıkları öğretimle ilgili konuşma ve tartışma etkinliklerini oturum dışında da devam ettirdikleri anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmen adayının 'bu konuşmalar, tartışmalar bize alışkanlık gibi oldu' ifadesi anlatı çalışmaları yoluyla kimlik gelişimini işaret etmektedir. Ds1'in burada ortaya çıkardığı düşünceleri hayata geçirmekle ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir.

*Burada fikirlerimizi açığa çıkarmaya çalışıyoruz. Şu ortam olmasaydı ben gruptakilerle oturup bunları başka nerde konuşup paylaşabilirdim ki. Herkes farklı bakış açısından bakıyor. Onun da bize faydası oluyor. Bu tartışmalar özellikle bizimle ilgili olduğu için ve okul deneyimi dersinde yaşadıklarımızı da buraya yatırıp konuştuğumuz zaman daha da faydalı oluyor. Mesela geçen hafta konuştuklarımızdan sonra bu haftaki özel ders öğrencimle daha farklı bir tutum izleyeceğim. Geçen hafta Can'la ilgili konuştuklarımız vardı onlarla alakalı. (Ds1)*

Yukarıdaki açıklamalardan öğretmen adaylarının bu oturumlardaki çıkarımlarının davranışlarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

#### *Günlük Verileri*

Yukarıda bulguları sunular 'Gözlem çıraklığı kısır döngüsü anlatı çalışması' oturumunda belirtildiği gibi kendilerine ne lisede ne de üniversitede yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders anlatılmadığını belirten öğretmen adaylarının yapılandırmacılığın nasıl uygulanacağını bilmediklerini belirttikleri görülmektedir. AGD oturumlarının özerklik ilkesine de dayanarak öğretmen adaylarına 'Yapılandırmacı ders kayıtlarının tartışılması' başlıklı anlatı çalışması yapılmış ve oturum bulguları da yukarıda sunulmuştur. İlgili videolar ve ders planları incelenip tartışıldıktan sonra öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretimle ilgili günlüklerindeki paylaşımları aşağıdaki gibidir.

*Sınıf her an değişiklik gösteren bir alan. Hiç bir zaman neyle karşılaşacağını kestiremezsiniz. Hep yapılandırmacıktan bahsediyoruz ancak hep söylüyoruz 'yapılandırmacılık diyoruz ama ne olduğunu bilmiyoruz' diye. Bu şekilde yapılandırmacı bir dersle ilgili gözlemde bulunmak bizim zihnimize değişik durumlarla ilgili hayal gücü oluşturdu. Deneyim oldu bize. Yapılandırmacılıkla oluşturulan bir derste sadece yeni öğrenmeler gerçekleştirilebilir sanıyordum. Oysa bugün zaten önceden bilinen, hataların ve yanlış anlamaların olduğu bir konuda da kullanılabilceğini görmüş olduk (Ds2).*

*Bugünkü akran grup danışmasında bu vakte kadar gördüğümüz derslerden daha farklı, daha öğrenci merkezli bir öğretime şahit olduk. Staj okulundaki öğretmenimiz öğrenciler yanlış yaptığında hemen hatayı nerede yaptığını ve doğrusunun ne olduğunu söylüyor. Öğrencilerin düşünmelerine ve kendi hatalarını bulmalarına fırsat vermiyor. Sizin anlatımızı izleyerek, öğrencilerin bazen bizim hiç tahmin edemediğimiz şekillerde düşünerek bizi şaşırtabileceklerini ve bizi bazen hazırlıksızlık yakalayabilecekleri hakkında konuştuk. Ayrıca öğrenci hataları ile karşılaştığımız zaman onlara kendi hatalarını nasıl fark ettirebileceğimiz ve doğru yolu bulmaları için onlara nasıl rehberlik edebileceğimiz, hangi soruları sorarak yol gösterebileceğimiz hakkında da düşünmek çok faydalı oldu. (Ds5)*

Öğretmen adaylarının günlüklerinden yapılan yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü üzere öğretmen adayları kendi ihtiyaçlarına uygun hazırlanan oturumlarla kafalarındaki sorulara yanıt bulabildiklerini ve bu nedenle de AGD oturumlarını faydalı bulduklarını belirtmekte.

Ayrıca yapılan 'yapılandırmacı ders kayıtlarının tartışılması' başlıklı anlatı çalışmasından sonra öğretmen adayları videodaki ders sunumu ile uygulama okulundakini karşılaştırmaya başladıklarını ve bu sayede uygulamadaki hataları gördüklerini belirtmekte. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının günlüklerindeki ifadeler aşağıdaki gibidir.

*Öğretmenimizin hatalarını görebiliyoruz artık, bizde bu hatalı eğitimin içinde büyüdük. Artık öğrendik ve kıyaslama yapabiliyoruz (Ds2).*

*AGD farklı düşünmeme sebep oluyor. Nasıl bir öğretmen olmam gerektiğine dair düşünmemi sağlıyor. Bunları konuşuyoruz ama 'yapabilecek miyim' diye de düşünüyorum. Eğer bunları düşünmeseydim bende klasik bir matematik öğretmeni olacaktım. Bu oturumlar empati yapmamı sağlıyor. 'Sen olsaydın ne yapardın?' sorusu tüm gözlemim boyunca aklımda oluyor (Ds3).*

*Buradaki konuşmalarımızdan sonra gözlem yaptığımız dersteki hataları görebiliyoruz artık (Ds5)*

Bu oturumun 'farklı düşünmesine' ve 'nasıl bir öğretmen olmak istediğini sorgulamasına' sebep olduğunu belirten Ds3 bu oturumların uygulama okulundaki gözlemleri üzerinde de etkili olduğunu belirtmiştir. Ds2 ise AGD oturumları ile gözlem çıraklığı boyunca edinilmiş bozuk bilgiye ışık tutabileceğini belirtmektedir.

#### AGD Değerlendirme Formu Verileri

AGD Değerlendirme formunda AGD' nin anlatı yoluyla kimlik oluşumu ilkesine yönelik bir veriye rastlanmamıştır.

#### 5.2.4.5 Öğretmen Adaylarının AGD' nin 'Eşitlik' İlkesini Nasıl Deneyimledikleriyle İlgili Bulgular

##### Günlük Verileri

**Tablo 5.32:** AGD' nin eşitlik ilkesi ile ilgili Günlük verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Sosyal	AGD Eşitlik	Kendini özgürce ifade edebilme ortamı	SAE <sub>1</sub>	2
		Herkesin birbirini dinlediği bir ortam	SAE <sub>2</sub>	2
		AGD de önemsendiklerini hissetmek	SAE <sub>3</sub>	1
		AGD de düşüncelerine değer verildiğini hissetmek	SAE <sub>4</sub>	2
<b>Yüzde</b>			<b>%5.1</b>	

Günlük verilerinden elde edilen ve katılımcıların AGD' nin eşitlik ilkesi ile alakalı fikirlerinden elde edilen kodlar sosyal gelişim üst teması altında ele alınmış ve Tablo 5.32'de sunulmuştur. Bu tabloya göre bu alt temadan elde edilen veriler yine aynı ölçekten elde edilen toplam verilerin %5.1'ini oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının günlüklerinden bu konuyla ilgili kendi ifadelerine yer verecek olursak, öğretmen adayları AGD’ni herkesin birbirini dinlediği ve fikirlerini özgürce söylediği bir ortam olarak tanımlamışlardır (Ds3, Ds4). AGD ile önemsendiklerini hissettiklerini belirten öğretmen adayları (Ds1), düşüncelerine değeri verildiğini hissetmenin çok güzel olduğunu belirtmişlerdir (Ds2, Ds3).

#### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

**Tablo 5.33:** AGD’ nin eşitlik ilkesi ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
Sosyal	AGD Eşitlik	Kendini özgürce ifade edebilme ortamı	SAE <sub>1</sub>	2
		Herkesin birbirini dinlediği bir ortam	SAE <sub>2</sub>	2
		Başka düşüncelere saygı	SAE <sub>5</sub>	3
		Grup kültürü sağlaması	SAE <sub>6</sub>	1
		Bütünün bir parçası olmak (bütünü oluşturmak)	SAE <sub>7</sub>	2
<b>Toplam</b>				<b>10</b>
<b>Yüzde</b>				<b>%8.4</b>

AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen ve katılımcıların AGD’ nin eşitlik ilkesi ile alakalı fikirlerinden elde edilen kodlar sosyal gelişim üst teması altında ele alınmış ve Tablo 5.33’de sunulmuştur. Bu tabloya göre bu alt temadan elde edilen veriler yine aynı ölçekten elde edilen toplam verilerin %8.4’ünü oluşturmaktadır. Öğretmen adayları AGD oturumlarını herkesin birbirini dinlediği ve özgürce fikirlerini ifade edebildikleri bir ortam olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların AGD oturumlarını ‘başka düşüncelere saygı duyulan bir ortam’ olarak nitelendirdikleri görülmüştür.

#### *AGD Oturum Verileri*

‘Eşitlik’ ilkesi AGD oturumlarında danışmanın oturumu yönetirken ‘herkese eşit söz hakkı vermek’ gibi dikkat etmesi gereken yaklaşımları kapsamaktadır. Bu nedenle ‘Eşitlik ilkesi’ oturumlarda tartışılan bir konu olmadığından oturum verilerinde de bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır.

#### 5.2.4.6 Öğretmen Adaylarının AGD' nin 'Bütünleşiklik' İlkesini Nasıl Deneyimledikleriyle İlgili Bulgular

##### Günlük Verileri

**Tablo 5.34:** AGD' nin bütünleşiklik ilkesi ile ilgili günlük verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Mesleki	AGD Bütünleşiklik	Kuram ve uygulamayı birleştirebilme	MAB <sub>1</sub>	5
		Öğretmenliğe geçişte faydalı	MAB <sub>2</sub>	5
		Ders sunumları ile ilgili konuşmak faydalı	MAB <sub>3</sub>	2
		Yapılandırıcılığı nasıl uyguladım düşüncesinin gelişmesi	MAB <sub>4</sub>	1
		Yapılandırıcılığı uygulamaya karşı isteğin artması	MAB <sub>5</sub>	2
		Yapılandırıcılığın uygulanması ile ilgili fikirler belirtmeye başlamak	MAB <sub>6</sub>	5
		Uygulama okulundaki gözlemlerin farklılaşması	MAB <sub>7</sub>	6
		Uygulama öğretmenin ders işleyiş yöntemindeki hataları fark etmeye başlamak	MAB <sub>8</sub>	5
		<b>Yüzde</b>		

AGD' nin bütünleşiklik ilkesi ile ilgili günlüklerden elde edilen kodlar Tablo 5.34'de sunulmuştur. Bu kodlar mesleki gelişim üst teması altında değerlendirilmiştir. Bu tabloya göre bu alt temadan elde edilen veriler yine aynı ölçekten elde edilen toplam verilerin %22.6'sını oluşturmaktadır.

Bütünleşiklik ilkesi kuram ve uygulama arasında bir köprü kurmaya vurgu yapmaktadır ve bu bölümde öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili günlük verilerinden örnekler sunulmaktadır. Ds4 bu oturumlar sayesinde yapılandırıcılığı nasıl uyguladım diye ciddi ciddi düşünmeye başladıklarını belirtirken, Ds3, Ds4 ve Ds5'in günlüklerinde yapılandırıcılığı nasıl uygulayacakları ile ilgili düşünceler belirtmeye başladıkları görülmektedir.

Öğretmen adayları bu oturumlardan sonra dersi daha farklı gözlemlediklerini (Ds2, Ds3, Ds4), uygulama öğretmenin ders işleyişindeki hataları fark etmeye başladıklarını belirtmişlerdir (Ds2, Ds3, Ds4). Ds4 ve Ds5 videodaki dersi uygulama okulundaki gözlemleri ile karşılaştırmış ve uygulama okulundaki öğretmenlerinin öğrencilerin düşünmelerine ve kendi hatalarını kendilerinin bulmasına izin vermediğini belirtmişlerdir. Ds2, Ds3, Ds4 ve Ds5 ise yapılandırıcı öğretimi gözlemledikleri örnek ders kaydı ile hep bahsettikleri yapılandırmacı öğretimin ne

olduğunu gördüklerini ve bunu nasıl uygulayacakları ile ilgili zihinlerinde hayaller oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ds4 okulda gözlemediklerini oturumlarda konuşmanın çok iyi olduğunu böylece dersler çıkardıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları özellikle ‘Yapılandırıcı ders kayıtlarının tartışılması’ isimli anlatı çalışmasının yapılmasından sonra dersi daha farklı gözlemediklerini (Ds2, Ds3, Ds4), uygulama öğretmenin dersi işleyişindeki hataları fark ettiklerini (Ds2, Ds3, Ds4) ve kendilerini öğretmenin yerine koyarak kendi aralarında ‘bu derste yapılandırıcılığı nasıl uyguluyoruz’ diye fikirler belirtmeye başladıklarını (Ds2, Ds3, Ds4, Ds5) dile getirmektedirler.

#### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

**Tablo 5.35:** AGD’ nin bütünlük ilkesi ile ilgili AGD değerlendirme ölçeği verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
Mesleki	Bütünlük	Yapılandırıcılığı nasıl uygulayacağını kavramak	MAB <sub>4</sub>	2
		Uygulama okulundaki gözlemlerin farklılaşması	MAB <sub>7</sub>	1
		Uygulama öğretmenin dersi işleyiş yöntemindeki eksiklikleri fark etmeye başlamak	MAB <sub>8</sub>	1
		Kendindeki kuramsal eksiklikleri fark etmeye başlamak	MAB <sub>10</sub>	1
<b>Yüzde</b>				<b>%4</b>

AGD değerlendirme formu verilerinden elde edilen ve katılımcıların AGD’ nin bütünlük ilkesi ile ilgili fikirlerinden elde edilen kodlar Tablo 5.35’de sunulmuştur. Bu tabloya göre bu alt temadan elde edilen veriler yine aynı ölçekten elde edilen toplam verilerin %4’ünü oluşturmaktadır.

Kuram ve uygulama arasında köprü kurmaya vurgu yapan bütünlük ilkesi ile ilgili öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere yer verecek olursak, öğretmen adaylarından Ds5 ‘gözlemedikleri ders ve uygulama öğretmeniyle ilgili güzel ve eksik yönler üzerinde düşünüp fikir alışverişinde bulunmayı faydalı bulduğunu’ belirtmiş, Ds3 ise ‘bu oturumlar sayesinde dikkat etmesi gereken yerleri ve yönleri değiştirdiğini, uygulama öğretmeni hangi yöntemi vs kullanıyor diye bakmaya başladığını’ dile getirmiştir. Ayrıca Ds1 ‘düşünüp ve bildiğini sandıklarıyla uyguladıkları arasında ne gibi farklar olduğunu görmeye başladığını’ ve Ds5 ise ‘5 senede üniversitemden yapılandırıcılığı uygulamakla ilgili edinemediği bilgileri bu oturumlar sayesinde kazandığını’ belirtmişlerdir.

## *AGD Oturum Verileri*

Öğretmen adayları ilk oturumda uygulama öğretmenini beğendiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak da derslere hazırlıklı gelmesi, sürekli öğrenciler için test ve sorular hazırlaması, çok sevecen davranması, bazı öğrencilerin gürültülerini görmezden gelmesi gibi sebepler belirttikleri görülmüştür.

*Her derse hazırlıklı geliyor. Farklı kaynaklardan fotokopi çekiyor zorluk derecesine göre sıralıyor. (Ds2)*

*Son beş dakika o testlere bakıyorlar kalanı eve ödev bırakıyor. Bir sonraki derste sorusu olan var mı diyor. Varsa çözüyor. (Ds1)*

*Bazı öğrencilerin gürültülerini duymazdan gelebiliyor. Çok iyi bize karşı da çok sevecen hocamız. (Ds1)*

Çürütme metinlerinin ve örnek ders sunum videosunun tartışılmasından sonra öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile ilgili günlüklerdeki, ve oturumlardaki ifadelerinin değişiklik gösterdiği görülmüştür.

*Derslerde yapılandırmacılığı kullanamıyor olabilir ama en azından konuların mantığını anlatabilir. 11. Sınıflar modüler aritmetik konusundalar. Örneğin modüler aritmetik neden kullanılır. Tekrarlanan olaylar için. Neden kullanılacağını söylemiyor. O bile olmayınca çocuklar tamamen ezberliyor. O konuda çok sıkıntısı var. Tekrar ettiğini söylemediği için çocuklar çözümlerde neyi denen yaptıklarını bilemiyorlar. Yine de çözüyorlar soruları ama anlamadan yapıyorlar. (Ds2)*

*Dokuzuncu sınıf öğrencileri de mutlak değerde ve öğretmen konuyu hiç anlatmadan kuralları yazdı. (Ds5)*

*Diğer ders soru çözeceğiz dedi. Bir sonraki derste de onlarla ilgili sorular çözdü doğrudan, hiç bir şey anlatmadı. (Ds4)*

*Evet doğrudan soru çözmeye başladı. Öğrenciler de bence neyi niçin yaptıklarını bilmediklerinden karıştırdılar her şeyi. (Ds5)*

*Öklit algoritması diye bir konu vardı. Öyle soru çeşitleri varmış mesela. 'Şu soru kalıbını görünce şunu yapacaksınız. Bu soru kalıbını görünce şunu*

*bacaksınız' diye net bir şekilde soru kalıbının ezberlenmesi. Konunun ezberlenmesi değil soru kalıbının ezberlenmesi. Artık iyiden iyiye matematiğin dışına çıkıyor. Konuyu ya da formülü ezberletirsin hani ama direkt soru kalıbını ezberleyin diyor. (Ds2)*

Öğretmen adayları uygulama öğretmeninin düz anlatım yaptığını, konuyu ve formülleri ezberletmenin ötesinde soru kalıplarını dahi ezberlettiğini belirtmekte. Öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmeni 'neyin nereden geldiğini ve nedenlerini' anlatmadığından öğrenciler her şeyi karıştırmaktalar. Öğretmenin kendisiyle ilgili gözlem formu doldurduklarını fark ettiğinde ders anlatım şeklinin değiştiğini belirten Ds3'e göre uygulama öğretmenleri farklı anlatabilecek olmasına rağmen düz anlatım yapmayı tercih etmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve ders anlatışıyla ilgili zaman içinde değişen görüşleri yukarıdaki gibidir. AGD değerlendirme ölçeği ve günlüklerdeki ifadelerinden öğretmen adaylarının da bu değişimin farkında oldukları görülmüştür. Örneğin Ds3 AGD değerlendirme formundaki 'bu oturumlar sayesinde dikkat etmesi gereken yerleri ve yönleri değiştirdiğini, uygulama öğretmeni hangi yöntemi vs kullanıyor diye bakmaya başladığını' dile getirmiştir. Öğretmen adayları günlüklerinde bu oturumlardan sonra dersi daha farklı gözlemlediklerini (Ds2, Ds3, Ds4), uygulama öğretmeninin ders işleyişindeki hataları fark etmeye başladıklarını belirtmişlerdir (Ds2, Ds3, Ds4). Ds4 ve Ds5 videodaki dersi uygulama okulundaki gözlemleri ile karşılaştırmış ve uygulama okulundaki öğretmenlerinin öğrencilerin düşünmelerine ve kendi hatalarını kendilerinin bulmasına izin vermediğini belirtmişlerdir.

Devam eden kısımda öğretmen adaylarının kuram ve uygulamayı birleştirmeye ilgili üniversitenin, uygulama okulunun ve AGD oturumlarının etkisini tartıştığı oturum verilerine yer verilmiştir. Bulgular '*ilk ders deneyimi*', '*uygulama okulundaki gözlemlerin ders sunumlarına etkisi*', '*üniversitede alınan derslerin sunumlarına etkisi*', '*AGD oturumlarının sunumlarına etkisi*' başlıkları altında incelenmiştir.

### *İlk Ders Deneyimi*

Öğretmen adaylarının çoğu (Ds2, Ds3, Ds4, Ds5) ilk kez bir sınıf karşısında öğretmen olarak ders anlatma deneyimi yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının hepsi de çok büyük bir heyecan yaşadıklarını belirtmişlerdir. Oturum sırasında ilk ders deneyimi ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, ders süresini planlama ve yapılandırıcı öğretimi kullanma konusunda kendilerini yetersiz buldukları ve eleştirdikleri görülmüştür.

### *Uygulama Okulundaki Gözlemlerin Sunumdaki Faydası*

Bazı öğretmen adayları bu dönem boyunca uygulama okulunda yaptıkları gözlemlerin özellikle öğrenciyi tanımak konusunda kendilerine faydası olduğunu ayrıca sınıf yönetimi konusunda da uygulama öğretmeninden bir şeyler öğrendiklerini dile getirirken Ds4, bu vakte kadar hiç gözlem yapmasaydı da aynı şekilde ders anlatacağını belirtmiştir.

*Sınıfı ve öğrencileri tanımış olduk. (Ds2)*

*Uygulama öğretmenimizin görmezden gelmesini örnek almasaydım daha çok çatışardım sınıfla. (Ds2)*

*Hocamız bazı şeyleri görmezden gelmeyi biliyor. Bende aynı şeyi yaptım. (Ds1)*

*Sınıfı izlemenin bi faydası oldu sınıfı tanıdık ama öğretmeni izlemenin bi faydası olmadı bence. Öğretmeni hiç izlemesek te aynı şekilde anlatırdık. (Ds4)*

*Öğretmeni o kadar eleştirdim gittim aynısını yaptım. (Ds3)*

*Sınıf yönetimiyle ilgili olumlu şeyleri aldığımı düşünüyorum. Ama olumsuz gördüğüm yerleri de düzeltmeye çalıştım. Uygulama öğretmenimiz kalabalık bir sınıf olduğu için bilgiyi verip soru çözmeye geçiyordu ben neyin nereden geldiğini anlatmaya çalıştım. kendimi o kadar kaptırmışım ki ikinci dereceden denklemlerdeki o kuralların nereden geldiğini anlatmışım. Videoyu izledim öğrenciler 'ooo' demiş. (Ds1)*

### *Üniversitede Alınan Derslerin Sunumlarına Etkisi*

Üniversitede aldıkları derslerin sunumlarında ne gibi etkisi olduğu sorulan öğretmen adayları öğrenciyi anlamak, ders planlamak gibi konularda bu derslerden faydalandıklarını düşünseler de ders sırasında bunları düşünemediklerini ve bunları uygulayabilmek için daha çok zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

*Öğrencileri daha farklı görebiliyoruz. (Ds5)*

*Ders planı hazırlarken üniversitede aldığımız dersleri hatırladım. (Ds4)*

*Üniversitede gördüklerimizi ilk etapta uygulayabildiğimi düşünmüyorum. 3-4 ders daha anlatsak faydasını görmeye başlarız yavaş yavaş uygulamaya başlarız. Bir sürü ders aldık ama derste şunu şöyle yaparız diye düşünemedik. (Ds1)*

*Heyecandan gördüklerimizi hatırlayamadık. (Ds3)*

### *AGD Oturumlarının Sunumlarına Etkisi*

Öğretmen adayları AGD oturumları ile yapılandırıcılık, hata düzeltme, geri bildirim, derse hazırlık, günlük hayatla ilişkilendirme gibi konularda bir çok şey öğrendiklerini düşünürken, Ds3 ve Ds2 bunları sunumlarında yeterince hayata geçiremediklerini belirtmişlerdir. Ds4, araştırmacı tarafından yapılan örnek ders sunumu ve AGD oturumlarında konuşulanlardan etkilenecek 'oran orantı' konusunda günlük hayattan örnekler vererek derse başladığını dile getirmiştir.

*Bana mesela oran orantıyı günlük hayatla ilişkilendirerek anlatan olmamıştı. Ama sizin sunumunuzdan ve burada konuştuğumuzdan etkilenecek günlük hayatla ilgili bir problemle başladım. Dikkatlerini çekeyim tartışma ortamı olsun istedim. (Ds4)*

*Ben de bu oturumların işe yaradığını düşünüyorum mesela dersten önce öğrencilerin nerede hata yapabileceklerini düşünmezdim. Kesin burada şunu yaparlar dedim. Yaptılar da. Yönlendirme yapmaya çalıştım. Normal zamanda olsa tak tak çözerdim. Ama zor bir şeymiş. (Ds3)*

*Geçen hafta sizin videodaki hal ve hareketleriniz beni etkiledi. Can gibi bir öğrenci denk geldi. Arkaya yanına gittim. Neden öyle yaptığını sordum. Burada*

*Can hakkında konuşmasaydık orada daha farklı davranırdım 'neden söyledin ki bunu ne gerek var ikisi aynı zaten' derdim. (Ds1)*

*Öğrencinin nerde hata yapabileceğini daha önce hiç düşünmemiştim mesela. Normalde doğrusunu söyler geçerdim ama şimdi kendileri bulsunlar diye uğraştım. (Ds5)*

*Sınıf yönetimini bir kenara bırakırsak planlamada çok eksiklerim vardı. Çalışma kağıdı gibi bir şey dağıtabilirdim. Niye düşünmedim bilmiyorum. (Ds2)*

Gerek heyecan gerekse tecrübesizlikle öğrendiklerini yeterince hayata geçiremediklerini belirten öğretmen adayları burada konuştukları şeylerin kendilerini daha çok eleştirmelerine sebep olduğunu düşünmekte.

*Birçok şey öğrendik özellikle derse hazırlıkla ilgili. Ama uygulama sırasında heyecandan hiçbirini uygulayamadık mesela. (Ds3)*

*Burada konuştuklarımız öğrendiklerimizle daha çok soruyorum kendime 'neden çalışma kağıdı hazırlamadım, niye götürmedim' diye. Yapsaydım çok farklı olurdu. Sınıf yönetiminim bile değişirdi. (Ds2)*

*Başta bunları konuşmasaydık kesinlikle kendimi bu kadar eleştirmezdim. Burada konuştuklarımızı orda hemen uygulamaya dökemedim ama 'şu şöyle olmalıydı bunu böyle yapmalıydım' diyebiliyorum kendime. (Ds4)*

AGD oturumlarına katılmayan diğer arkadaşlarının uygulama okulunda canlarının sıkıldığını, kendilerinin ise sürekli burada konuşulanları hatırlayarak oradaki uygulamaları tartıştıklarını belirten öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

*Şimdi biz burada bunu yapıyoruz ama diğer arkadaşlarımız yapmıyorlar. Staj okuluna gidip oturuyorlarmış sadece ve canları sıkılıyormuş öyle söylüyorlar. Biz bunları burada konuşuyoruz ya, orda ders gözlemlerken hep aklımıza geliyor. Ve konuşuyoruz tartışıyoruz mesela bunu yapılandırmacı yaklaşımla nasıl anlatırız, biz nasıl yaparız diye. (Ds4)*

*Eleştirebildiğimize göre demek ki ben bir seviyeye gelmişim. Önceden hiç dikkatimi çekmiyordu bile. Şuan öğretmen ders anlatırken ‘acaba doğrumu yaptı şu daha mı iyi olur’ diye kendi aramızda da tartışıyoruz mesela. Bu da demek oluyor ki aklımızda bir şeyler şekillenmeye başlamış. Karşılaştırma yapmaya başladık artık mesela sürekli olsa bu oturumlar bunu daha çok yapacağız ve karakter kafamızda daha çok oluşacak. (Ds3)*

Öğretmen adaylarının yukarıdaki açıklamalarında bu oturumlar sayesinde önceden hiç dikkatlerini çekmeyen şeyleri şimdi farkettiklerini ve kendi aralarında tartıştıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu durumda yapılan oturumların kuram ve uygulama arasında köprü kurması gerekliliğine dayanan bütünleşiklik ilkesini sağladığı düşünülebilir.

### 5.2.5 Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersi ile İlgili Görüş ve Önerileriyle İlgili Bulgular

#### Günlük Verileri

**Tablo 5.36:** Okul deneyimi dersi hakkında görüş ve önerilerle ilgili günlük verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Okul deneyimi	Öneriler	Uygulama saatlerinin arttırılması	MO <sub>1</sub>	2
		Uygulama yılının arttırılması	MO <sub>2</sub>	2
<b>Yüzde</b>				<b>%2.9</b>

Okul deneyimi dersi ile ilgili önerilerin yer aldığı günlük kodları günlüklerden elde edilen toplam kodun %2.9’ unu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının önerileri ise uygulama saatlerinin ve yılının arttırılması yönündedir.

#### AGD Değerlendirme Formu Verileri

**Tablo 5.37:** Okul deneyimi dersi hakkında görüş ve önerilerle ilgili AGD değerlendirme formu verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Okul deneyimi	Öneriler	Uygulama yılının arttırılması	MO <sub>2</sub>	3
		Son sene yapılmaması	MO <sub>3</sub>	3
<b>Yüzde</b>				<b>%4.8</b>

AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen okul deneyimi dersi ile ilgili öneriler hakkındaki kodlar yine aynı ölçekten elde edilen kodların %4.8'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların önerileri ise uygulama yılının arttırılması ve özellikle Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerin son seneye konmaması yönündedir.

#### *AGD Oturum Verileri*

AGD oturumlarının üç tanesi Okul deneyimi ile ilgili görüşmeler şeklinde tasarlanmıştır. Bu oturumlarla ve içerikleriyle ilgili bilgi önceki bölümlerde verilmiştir. Her oturumun yapısı farklı olduğu için betimsel analiz sonucu ortaya çıkan başlıklar okul deneyimi ile ilgili görüşmeler başlıkları altında her oturum için ayrı ayrı sunulmuştur.

#### ***“Okul Deneyimi İle İlgili Görüşmeler I” Oturumundan Elde Edilen Veriler***

##### *Okul Deneyimi Dersi İçin Uygun Zaman ve Yeterli Süre*

Toplantı sırasında okul deneyimi dersiyle ilgili görüşleri sorulan öğretmen adaylarının son yılda bu dersi almayı çok faydalı bulmadıkları görülmüştür. Bu konuyla ilgili Ds2'nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*Uygulamanın ne kadar gerekli olduğunu düşünsem de ben yine de son sınıfta uygulama almayı çok gereksiz buluyorum. 3. ve 4. sınıfta olsun neden son sınıfta oluyor? Aday öğretmenken bizi zaten uygulama eğitime alacaklar. Son yıl büyük bir KPSS baskısı altındayken kendimizi yeterince veremiyoruz. Hiç verimli olmuyor. Örneğin ben 9D sınıfının tüm derslerine girmek, tüm süreci görmek isterdim. Denklemleri görüyorlardı geçen hafta bu hafta geldim mutlak değere geçmişler. Demek ki denklemler diğer derste bitmiş. Demek ki ben orayı kaçırmışım. Yani staj değil bu sadece biz orda olalım diye yapılmış herhangi bir uygulama. Bu tam bir gözlem değil. Bu yarım gözlem. Biz orda sabahtan akşama kadar keyifle kalabiliriz fakat şu anda elimiz kolumuz bağlı. O üç saat geçse de gitsek KPSS çalışsak diyoruz. (Ds2)*

Bu konuda diğer katılımcılar da Ds2 ile aynı fikirde olduklarını, bir yıllık okul deneyimi dersinin kendileri için yeterli olacağını fakat bunun için son yılın uygun bir zaman olamadığını belirtmişlerdir.

## *Okul Deneyimi Dersinden Beklentiler/Sınıf Yönetimi*

Öğretmen adayları genel olarak okul deneyimi sırasında heyecanlarına hakim olmayı öğrenmeyi ve sınıf yönetimi hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktalar. Okul deneyimi dersindeki sınıf nasıl yönetilir, sınıfa nasıl hakim olunur, nasıl hitap edilir, ses tonu nasıl kullanılır vb. tecrübeleri ile ilgili Ds1 in fikri aşağıdaki gibidir:

*Daha önce izlediğim bir filmi farklı bir koltuktan izliyormuş gibi hissediyorum. Senelerce öğretmenlerimizi inceliyoruz derslerde. Staj okulunda öğretmenden ziyade öğrencileri izliyorum. Seneler geçtikçe takınılan tavır nasıl? Öğretmenin sesini yükseltmesinde alçaltmasında öğrenciler nasıl tepki veriyor. Öğrencilerin görmezden geldiği konularda öğrenciler davranışlarını devam ettiriyorlar mı yoksa sönüyor mu. Öğretmenin duruşundan neler kapabilirim acaba neleri eksik yapıyorum. Kendimi izliyormuş gibi kendi geliştirmem gereken yanlarımı keşfediyorum. (Ds1)*

*Matematik açısından ne eksikim var diye gözlemlemiyorum, bir şey beklemiyorum onu bir şekilde kapatabilirim. Sınıfa nasıl hakim olunuyor, nasıl susturuluyor ya da öğrenci nasıl bir soru sorduğunda o nasıl tepki veriyor. Bu dersle alakasız bir soru da olabilir. Sert ya da yumuşak davransa nasıl bir tepki oluşuyor. Tamamen sınıfı izliyorum. Mesela çok gürültü olduğu bir an öğretmen tahtaya vurdu geçende ama hiç bir etkisi olmadı. “öğretmen tahtaya vurduysa napalım hadi devam edelim” dediler pek fazla umursamadılar. Bende şöyle düşündüm ‘bir şey olursa tahtaya vursan da bir şey değişmiyor, vurma en iyisi kendini orda parçalama’ diyorum. (Ds2)*

*Ben öğrenciyken derste yaptığımı hocanın fark etmediğini sanırdım. Hoca çok da güzel fark ediyormuş ama sesini çıkarmıyormuş. (Ds1)*

*Ben değiştim bakış açım değişmiş. Öğrenciler konuştuğu zaman sen öğretmen olsan ne yapardın diyorum. Önceden olsa öğrencinin konuşması normaldi ama şimdi öğretmene (bana) hakaretmiş gibi geliyor. (Ds3)*

Öğretmen adaylarının okul deneyimi sırasında genel olarak öğretmenin sınıf yönetimini ve öğrencilerle iletişimini gözlemlediği görülmüştür. Genel olarak öğretmen adayları öğretmenden çok öğrencileri gözlemlediklerini belirtmekte. Çoğunluğu, öğrenciyken öğretmenlerin hiçbir şeyi fark etmiyor sandıklarını fakat

şuanda aslında her şeyi gördüklerini ancak görmezden geldiklerini şaşırarak fark ettiklerini belirtmektedirler.

### ***“Okul Deneyimi İle İlgili Görüşmeler II” Oturumundan Elde Edilen Veriler***

#### *Okul Deneyimi Dersindeki Gözlemler/Öğretmen Öğrenci İletişimi*

Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin sürekli aynı öğrencilerle dersi yürüttüğünü sınıfın geneliyle iletişim kurmadığını belirtmektedirler.

*Sanki hep aynı öğrencileri kaldırıyor belli öğrencileri var. (Ds3)*

*İlk başta belli başlı öğrencileri kaldırıyor. Sonra varsa diğerlerine geçiyor. (Ds5)*

*İlk olarak sürekli tahtaya kaldırdığı öğrencilerin ismini öğrendik. (Ds4)*

Çok kalabalık olan 10.sınıflarda ise öğrencilerin hiç söz almadıklarını belirten öğretmen adayları, uygulama öğretmeninin de öğrencileri derse katmak için çaba harcamadığını dile getirmektedirler.

*10.sınıfta öğrenci tahtaya hiç kalkmıyor. Kalabalıklar zaten. (Ds1)*

*Hiç öğrenci kalkmıyor. Alakasızlar dersle. Bir kısmı defter dahi açmıyor. Öğretmen deftere yazın da demiyor zaten. (Ds2)*

#### *Okul Deneyimi Dersindeki Gözlemler/Öğretim Yöntemi*

Öğretmen adayları uygulama öğretmeninin her derse önceden testler hazırlayarak geldiğini son beş dakika bu testlere bakıp gerisini ödev bıraktığını söylemektedirler.

*Her derse hazırlıklı geliyor. Farklı kaynaklardan fotokopi çekiyor zorluk derecesine göre sıralıyor. (Ds2)*

*Son beş dakika o testlere bakıyorlar kalanı eve ödev bırakıyor. Bir sonraki derste sorusu olan var mı diyor. Varsa çözüyor. (Ds1)*

*Mutlak değerle ilgili iki farklı yol var eşitsizlikten çıkarmak için. Hangisi daha iyi diye sordu bize. (Ds5)*

*İki çözümlü de yazdı derste tahtaya sonra öğrencilere sordu hangisi size daha kolay geldi diye sordu onu seçtiler. (Ds3)*

Öğretmen adayları uygulama öğretmeninin düz anlatım yaptığını, konuyu ve formülleri ezberletmenin ötesinde soru kalıplarını dahi ezberlettiğini belirtmekte.

*Derslerde yapılandırıcılığı kullanamıyor olabilir ama en azından konuların mantığını anlatabilir. Mantığını söylemediği için çocuklar çözümlerde neyi denedi yaptıklarını bilemiyorlar. Yine de çözüyorlar soruları ama anlamadan yapıyorlar. (Ds2)*

*Dokuzuncu sınıf öğrencileri de mutlak değerde öğretmen konuyu hiç anlatmadan kuralları yazdı. (Ds5)*

*Diğer ders soru çözeceğiz dedi. Bir sonraki derste de onlarla ilgili sorular çözdü direkt hiç bir şey anlatmadı. (Ds4)*

*Bu soru kalıbını görünce şunu bacaksınız' diye net bir şekilde soru kalıbının ezberlenmesi. Konunun ezberlenmesi değil soru kalıbının ezberlenmesi. Artık iyiden iyiye matematiğin dışına çıkıyor. Konuyu ya da formülü ezberletirsin hani ama direkt soru kalıbını ezberleyin diyor. (Ds2)*

Öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmeni 'neyin nereden geldiğini ve nedenlerini' anlatmadığından öğrenciler her şeyi karıştırmaktalar. Öğretmenin kendisiyle ilgili gözlem formu doldurduklarını fark ettiğinde ders anlatım şeklinin değiştiğini belirten Ds3'e göre öğretmen farklı anlatabilecek olmasına rağmen düz anlatım yapmayı tercih etmektedir.

*Bence öğretmenimiz doğrusunun ne olduğunu biliyor. Bir gün biz gözlem formu dolduruyorduk arka tarafa gelince öğretmen fark etti değerlendirme yaptığımızı ve birden değişti, sorular bir farklılaştı. Hatta sonra arkadaşlarla konuştuk bu gün farklı mı anlattı diye. Bence biliyor doğrusunu ama uygulamıyor. (Ds3)*

## *Okul Deneyimi Dersindeki Gözlemler/Öğrencilerin Öğretim Yöntemine Tepkisi*

Uygulama öğretmeninin yerinde olsalar her şeyin nedenini açıklamaya çalışacaklarını belirten öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmeni yeteri kadar deneme yaptırıp kuralları öğrencilerin fark etmesini sağlamalı.

*Formüllerle değil de neyin nerden geldiğini anlatırdım. Öğrencilerin o formülleri çıkarmasını isterdim. Öğretmenimiz sadece formülleri uygulattırıyor. (Ds5)*

*Ben modüler aritmetiği öyle anlatmazdım. Mesela öğretmenimiz modüler aritmetikte biri gördüğünüzde bitirin diyor. Dememesi lazım birkaç basamak daha yapmalı. Orda çocuklar görmeli 1 den sonra sürekli tekrar ettiğini ve kendileri bu sonuca ulaşmalı. Örneğin ilk sorularda 10. Veya 11. Basamağa kadar uzatması lazım. Onu öğrencinin kendisinin görmesi lazım. Hoca dördüncü adımda 1 e geldi mi tamam bitti diyor. Hadi şimdi üstünü dörde bölelim diyor. O sırada öğrencilerden şu çatlak sesleri duyuyorum 'dörde niye bölüyoruz ya! Kalanı niye yazıyoruz. Şimdi niye iki oldu?' diyorlar. (Ds1)*

*Katılıyorum hocam. 4-5 soru çözülüyor. Sonra konu kapanıyor. Hemen önden gideyim programdan geri kalmayayım diyor sanki. Ve kesinlikle mantığını göstermiyor. Yani 10 adım falan yazarsın zaten öğrenci 'aa tekrar ediyor ki bunlar ya niye yazıyoruz ki' der yani. Bunu dedikleri zaman anlayacaklar zaten. (D2)*

## *Uygulama Öğretmeni ve Aday Öğretmen İletişimi*

Öğretmen adayları uygulama okulundaki gözlemleri hakkında dersten sonra öğretmenleri ile konuşmadıklarını, sadece bazen sınıfın düzeyiyle ilgili fikirlerini paylaştıklarını dile getirmekteler.

*Öğretmenler odasına götürüyor bizi orda çay ısmarlıyor. (Ds2)*

*Sınıfların düzeyiyle ilgili konuşuyoruz. Hocam bu sınıf çok iyi ya da bu sınıfta bir gariplik var gibi. (Ds1)*

Uygulama öğretmeni ile ders sonrasında herhangi bir görüş alışverişinde bulunmadıklarını belirten öğretmen adayları herhangi bir konuda fikir belirtmeler veya soru sorsalar öğretmenin alınacağını ve yanlış anlayacağını düşünmekte.

*Gözlemlerden sonra hocayla değerlendirme yapabiliydik mesela. öğretmen bizden daha tecrübeli biz ona bir şey sorduğumuzda sanki hesap soruyor gibi oluyoruz. Neden böyle yaptık diye sormuyoruz. (Ds4)*

*Yaptıklarını yanlış olarak görmediği için acaba bir şey söylesek alınır mı diyoruz. (Ds3)*

*Evet hocam mesela ilk haftalar sessiz olan bir dokuzuncu sınıfta son hafta biraz uğultu vardı. “Alışmışlar birbirlerine galiba dedim”. Öğretmen hemen kendini savunmaya geçti. “Ama ders hakkında konuşuyorlar ben gidip onları dinledim”. Eleştirildiğini zannetti yanlış anladı. (Ds5)*

*Hocaya söylenmez ki bunu neden böyle yapıyorsun diye zaten. Şimdi biz ders anlatacağımız zaman doğru olduğunu düşündüğümüz gibi anlatırız dersi ve hocada görür ve bir ders çıkarır bence. Bizim ders anlatacağımız zamanlarda gelecek o zaman bakalım biz dediklerimizi yapacak mıyız yoksa yutacak mıyız o zaman belli olacak. (Ds1)*

### **“Okul Deneyimi İle İlgili Görüşmeler III” Oturumundan Elde Edilen Veriler**

#### *Uygulamaya Geçirilemeyen Kuramlar*

Üniversitede aldıkları derslerin sunumlarında ne gibi etkisi olduğu sorulan öğretmen adayları öğrenciyi anlamak, ders planlamak gibi konularda bu derslerden faydalandıklarını düşünseler de ders sırasında bunları düşünemediklerini ve bunları uygulayabilmek için daha çok zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

*Öğrencileri daha farklı görebiliyoruz. (Ds5)*

*Ders planı hazırlarken üniversitede aldığımız dersleri hatırladım. (Ds4)*

*Üniversitede gördüklerimizi ilk etapta uygulayabildiğimi düşünmüyorum. Üç dört ders daha anlatsak faydasını görmeye başlarız yavaş yavaş uygulamaya başlarız. Bir sürü ders aldık ama derste şunu şöyle yaparız diye düşünemedik. (Ds1)*

*Heyecandan gördüklerimizi hatırlayamadık. (Ds3)*

### *Öğretmen Eğitimi İçin Öneriler/Okul Deneyimi ve Yansıtma*

Üniversiteden öğrendiklerini uygulayabilmek için neye ihtiyaçları olduğu sorulan öğretmen adayları kuramsal derslerde gördüklerini hayata geçirmek için uygulama saatlerinin arttırılması gerektiğini dile getirirken uygulamadan sonra yapılacak yansıtmanın da faydalı olacağını belirtmişlerdir.

*Dört yıl boyunca gördüğümüz kuramsal derslerin saatine göre uygulama saati çok az. Bir daha ki dönem 2 ders anlatsak çok az yani. Şimdi biz bu acemiliği meslekte niye yaşayalım. Biz bu acemiliği dört sene boyunca yaşayalım ki meslekte ondan kurtulmuş olarak başlayalım. (Ds1)*

*Ders anlattıktan sonra öz eleştiri yaparsak o zaman üniversitede gördüğümüz dersleri de daha iyi hatırlayabiliriz. Beş yıl boyunca bizim öğrendiğimiz herşeyi pratiğe döküp öyle başlamamız lazım. Sonra bunları uygulayabilir olarak göreve başlamamız gerekiyor. (Ds3)*

Ds1 derslere gözlemci olarak değil de daha faal olarak katılmaları gerektiğini belirtmektedir.

*Mesela 6 kişiyiz ya sınıfı 6 gruba bölse herkesin sorumlu olduğu bir grup olur. Öğrenciler paylaşılır. Ve daha çok ders anlatılır. Sadece gözlemci olarak değil de daha faal olarak uygulama yapabiliriz. Herkes bir takım olsa daha çok katılım gösterirler. (Ds1)*

### *Öğretmen Eğitimi İçin Öneriler /Mikro Öğretim*

Uygulama saatlerinin arttırılması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarına göre üniversitede yaptıkları ödevlerin ve sunumlarının yapısının da kendilerini öğretmenliğe hazırlayacak şekilde değişmesi gerekmektedir. Bu amaçla uygulama okulundaki ders gözlem yılının arttırılması ve mikro öğretimin uygulanması öğretmen adaylarının getirdiği öneriler arasındadır.

*Evet uygulamanın arttırılması lazım. Mesela grup ödevi oluyor materyal hazırlıyoruz slayt hazırlıyoruz, bir arkadaşımız çıkıyor, okuyor ve geçiyor. Bunu öğretmenlik tecrübesi açısından bir faydası olmaz. Ya uygulama*

*okulundaki ders saatleri artacak ya da grup olarak yaptığımız ödevler biraz daha müfredata veya uygulanmasına yönelik olacak. (Ds1)*

*Micro öğretim gibi mesela. (Ds2)*

*Stajı sadece son sene yapmayıp okul öncesinde olduğu gibi 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar olmalı. Öğrenciyle sürekli iç içeler. Öğreniyor hemen gidip uyguluyorlar. Bizim de öyle olabilir. (Ds3)*

*Micro öğretim faydalı olur. Mesela 1. sınıfta okullara gidip gözlemlese. İkinci sınıftan sonra ders anlatıp kameraya çeksek. (Ds4)*

*Mikro öğretim çok iyi. (Ds1)*

#### *Okul Deneyimi ve AGD İçin Uygun Zaman ve Yeterli Süre*

Okul deneyimi dersinin ikinci sınıftan itibaren başlaması ve her yıl olması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarına göre bu uygulama KPSS sınavına hazırlanmalarını engellemekte ve bu nedenle son sene yapılmaması gerekmektedir.

*Bence önceki senelerde olsa daha faydalı olurdu. Kpss derdimiz olmazdı. (Ds3)*

*Son sene doğru sene değil. Daha önceden yapılmalı. (Ds1, Ds2, Ds3, Ds4, Ds5)*

*Son sene kpss ye hazırlanırım. (Ds1)*

*Uygulama okuluna gitmek de son senede vakit kaybı. (Ds4)*

#### **5.2.6 Öğretmen Adaylarının AGD ile İlgili Görüş ve Önerileriyle İlgili Bulgular**

Bu bölümde öğretmen adaylarının AGD ile ilgili görüşlerine, önerilerine ve AGD' nin kişisel gelişimlerine 'Sorgulamak', 'Eleştirel düşünmek' ve 'Empati kazandırmak' boyutlarındaki etkisi ile ilgili fikirlerine yer verilmiştir. Bu anlamda bulgular 'AGD'ye karşı isteklilik', 'AGD'nin Rahatlatıcılığı', 'AGD'nda Araştırmacının ve Katılımcının Rolü', 'AGD için Öneriler', 'AGD ve Sorgulamak', 'AGD ve Eleştirel düşünmek' ve 'AGD ve Empati' başlıkları altında sunulmuştur.

## *AGD'ye karşı isteklilik*

Öğretmen adaylarının AGD ile ilgili görüşlerine yer verildiği bu kısımda ilk olarak öğretmen adaylarının AGD oturumlarına katılma ve devam etme konusundaki isteklilikleri ile ilgili nitel ölçeklerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

### *Günlük Verileri*

**Tablo 5.38:** AGD'na karşı isteklilikle ilgili günlük verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
AGD	AGD ye karşı isteklilik	Başta isteksiz olmak	AI <sub>1</sub>	1
		Burada oldukları için şanslı hissetmek	AI <sub>2</sub>	1
		AGD'ye karşı istekli olmak	AI <sub>3</sub>	4
		Bittiği için üzülme	AI <sub>4</sub>	3
		Atandıktan sonra da AGD yapmaya isteklilik	AI <sub>5</sub>	1
		<b>Toplam</b>		
		<b>Yüzde</b>		<b>%7.3</b>

Tablo 5.38'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının AGD yapmaya istekli olmakla ilgili ifadelerinin, günlük verilerinden elde edilen kodları toplam frekansın %7.3'ünü oluşturmaktadır. Günlüklerinde sınav haftası olduğu için gergin olduklarını belirten öğretmen adayları (Ds1, Ds3) yine de buraya gelmek için istekli olduklarını dile getirmişlerdir (Ds1, Ds2, Ds3, Ds4). Ds2 bu oturumlara katılma yönündeki istekliliğini “buraya gelmek kolay olmuyor bir saat yürüyorum fakat oturum için hevesle geliyorum. Sınava hazırlanıyoruz şartlarımız ağır fakat AGD oturumlarına istekle katılıyorum” şeklinde ifade etmektedir.

### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

**Tablo 5.39:** AGD oturumlarına karşı isteklilikle ilgili AGD değerlendirme formu verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
AGD	AGD ye karşı isteklilik	Atandıktan sonra da AGD yapmaya isteklilik	AI <sub>5</sub>	2
		Daha önceki yıllarda da AGD yapmaya isteklilik	AI <sub>4</sub>	2
		<b>Toplam</b>		
		<b>Yüzde</b>		<b>%3.2</b>

Tablo 5.39'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının AGD yapmaya istekli olmakla ilgili ifadeleri, AGD değerlendirme formundan elde edilen kodların %3.2'sini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bu konudaki ifadeleri incelendiğinde ise AGD'nı özellikle atandıktan sonra olmak üzere hayatlarının diğer bölümlerinde de

yapmak istedikleri (Ds1) görülmüştür. Ds5'in 'önceki yıllarda da olsa AGD yapmaya katılırdım' şeklinde bu konudaki istekliliğini dile getirdiği görülmüştür.

#### *AGD Oturum Verileri*

Öğretmen adayları deney ve kontrol gruplarına ayrıldığında deney grubuna, katılmakta oldukları uygulama hakkında bilgi verilmiş ve isteksiz olmaları durumunda katılmayabilecekleri söylenmiştir. Herkesin gönüllü olmasının ardından oturumlara başlanmıştır. Ancak daha sonra yapılan görüşmelerde ve günlüklerde bazı öğretmen adaylarının başlangıçta bu çalışmaya katılma konusunda istekli olmamalarına rağmen bunu danışman öğretim üyelerine ayıp olur düşüncesiyle dile getirmediği görülmüştür (Ds1, Ds2, Ds3). Öğretmen adayları ilk oturumun sonunda ise fikirlerinin değiştiğini ve tüm sorumluluklarına rağmen bu oturumlara istekle geldiklerini belirtmişlerdir.

*Beni bu gruba seçtiğinizde kafamı duvarlara vurmuştum. Şimdi şanslı olduğumu hissediyorum. (Ds2)*

Yine de bazı öğretmen adayları bazı arkadaşlarının 'KPSS gibi bir sınava hazırlanmak ve denemelere girmek varken neden zaman böyle şeylere zaman ayırdığını' anlamadıklarını belirtirken bu konudaki fikirlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir.

*Hocam hani iki kişi arasından siz bu uygulamaya beni seçtiniz ya. İşte diğeri benim en yakın arkadaşımdı. Bugün mesela deneme vardı ben girmedim buraya geldim. Sürekli söylendi 'gitme, gitmek zorunda mısın sanki' diye. O anlayamıyor mesela. Ben buraya istekle geliyorum. Başta hayır diyemediğim için gelmiştim fakat şimdi istediğim için geliyorum. Ve eminim benim yerime onu seçmiş olsaydınız şu anda bana böyle söylenmezdi çünkü o da çok beğenirdi, o zaman beni anlardı. Çünkü onu çok iyi tanıyorum o da burayı severdi. (Ds2)*

*Hocam bugün buraya gelmek için bir saat yol yürüdük çünkü doğrudan araç yoktu, yine de buraya istekle geldik. Burası bize her şeyden uzaklaşabileceğimiz, rahatlayacağımız ufak bir dünya sunuyor. (Ds1)*

Devam zorunluluğu olmamasına ve istedikleri zaman bırakabileceklerine rağmen öğretmen adaylarının hepsinin tüm oturumlara eksiksiz olarak katıldığı görülmüştür.

### ***AGD' nin Rahatlatıcılığı***

Öğretmen adaylarının AGD ile ilgili diğer araştırma soruları çerçevesinde bahsedilmeyen görüşlerine AGD ile ilgili görüş ve önerileri başlığı altında bu bölümde yer verilmesi nedeniyle 'AGD'nin rahatlatıcı bulunması' ile ilgili bulgulara da bu kısımda yer verilmiştir.

#### *Günlük Verileri*

**Tablo 5.40:** AGD' nin rahatlatıcı bulunması ile ilgili günlük verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
AGD	Rahatlatıcı	AGD ile Rahatlamak	AR <sub>1</sub>	12
		<b>Yüzde</b>		<b>%8.8</b>

Tablo 5.40'da görüldüğü üzere günlüklerden elde edilen verilerin %8.8'ine göre öğretmen adayları AGD' nin rahatlatıcı bir etkisi olduğunu düşünmektedirler. Günlüklerde öğretmen adaylarının 'öğretmenlik mesleğindeki heyecanlarının, beklentilerinin ve isteklerinin konuşulduğu AGD gibi bir ortamın insanı rahatlattığını' belirttikleri görülmüştür (Ds1, Ds3). Öğretmen adayları AGD ile rahatladıklarını dile getirmişlerdir (Ds1, Ds2, Ds3, Ds4). Ds3 ders anlatımlarını oturumlarda tartışmanın kendisini ayrıca rahatlattığını belirtirken, Ds2 ise oturumlarda zamanın nasıl geçtiğini anlamadığını ifade etmiştir.

Sınav haftası sırasında yapılan oturumda, sınavlardan dolayı gergin olduklarını belirten öğretmen adayları (Ds1, Ds3) yine de buraya geldiklerini çünkü AGD sırasında konuşup paylaşmanın kendilerini rahatlattığını dile getirmişlerdir (Ds1, Ds2, Ds3, Ds4). Ds1'e göre AGD 'günlük koşuşturmacaların ve sorunların içinde rahatlayabildikleri ufak bir dünya' yaratıyor.

#### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

AGD değerlendirme ölçeği sorularında AGD' nin rahatlatıcı etkileri olup olmadığını ölçen sorular olmadığı için bu doğrultuda bir veriye de rastlanmamıştır.

### AGD Oturum Verileri

AGD oturumlarının kendilerini rahatlattığından bahseden Ds1'in "Hocam ücretsiz terapi alıyor gibiyiz. Psikoloğa geliyor gibiyim. Kendimi çok rahatlamış hissettim" dediği görülmüştür.

### AGD ve Sorgulamak

#### Günlük Verileri

**Tablo 5.41:** AGD ve sorgulamak ile ilgili günlük verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Kişisel	Sorgulamak	Mesleki konularda düşündürücü	KS <sub>1</sub>	4
		Eleştirerek sorgulamak	KS <sub>2</sub>	1
		Daha iyisini Sorgulamak	KS <sub>3</sub>	1
		Ben olsam ne yapardım sorgulamaya başlamak	KS <sub>4</sub>	3
<b>Yüzde</b>				<b>%6.6</b>

Öğretmen adaylarının günlüklerindeki ifadelerinden elde edilen kodlar incelendiğinde bunların %6.6'sının sorgulama yapmakla alakalı olduğu ve öğretmen adaylarının AGD oturumlarını mesleki konularda düşündürücü ve sorgulattırıcı buldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarından Ds3 'bu oturumların insanları tek tip düşünceden ve uygulama tarzından çıkarıp daha iyisini sorgulattığımı' belirtmiştir.

#### AGD Değerlendirme Formu Verileri

**Tablo 5.42:** AGD ve sorgulamak ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
Kişisel	Sorgulamak	Mesleki konularda düşündürücü	KS <sub>1</sub>	1
		Daha iyisini Sorgulamak	KS <sub>3</sub>	5
		Ben olsam ne yapardım sorgulamaya başlamak	KS <sub>4</sub>	2
		Ne öğrendiğini sorgulattırıcı	KS <sub>5</sub>	2
<b>Yüzde</b>				<b>%8</b>

Öğretmen adaylarının AGD değerlendirme ölçeğindeki ifadelerine dayanarak oluşturulan kodların %8'inin sorgulama yapmakla ilgili olduğu ve öğretmen adaylarının AGD oturumlarını 'meslekleriyle ilgili sorgulama yapmayı sağlayıcı' olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Ds3 AGD oturumlarının 'problem nedir, nasıl çözüm buluruz diye düşünmelerini ve alternatif çözümler üretmelerini' sağladığını, Ds2 ise bu oturumların 'kendilerini düşünmeye ittiğini ve düşündükçe geliştiklerini'

belirttikleri görülmüştür. Bu konuyla ilgili Ds4 ‘bu oturumların daha iyisini sorgulattığını’ belirtirken Ds2’nin ve Ds3’ün düşünceleri aşağıdaki gibidir.

*Belki de oturumdaki sorulara cevap vermesem hiçbir zaman hatalarımı göremezdim. ‘Ne öğrendiniz?’ dediğinde ‘evet ne öğrendim?’ demek ve bunu sorgulamak çok önemli. (Ds2)*

*Sen olsan ne yapardın? Ne yapmalıydın daha iyi olması için? Ne hissederdin? gibi farklı sorular sormamı ve farklı çözüm yolları aramamı sağladı. (Ds3)*

### **AGD ve Eleştirel Düşünmek**

#### *Günlük Verileri*

**Tablo 5.43:** AGD ve eleştirel düşünmekle ilgili günlük verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
Kişisel	Eleştirel düşünmek	Eleştirel olmayı sağlayıcı	KE <sub>3</sub>	1
		Yapıcı eleştiriler getirmek	KE <sub>5</sub>	1
		Korkmadan eleştirebilmek	KE <sub>6</sub>	1
<b>Yüzde</b>				<b>%2.2</b>

Tablo 5.43’e göre günlüklerden elde edilen verilerin %2.2’si eleştirel düşünmeye vurgu yapmaktadır. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerine yer verecek olursak Ds3’ün düşünceleri aşağıdaki gibidir.

*Eğer eleştirme yapabiliyorsak bu ilerleme gösterdiğimizizin bir göstergesi bunu görebilmek bana iyi hissettirdi. (Ds3)*

#### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

**Tablo 5.44:** AGD ve eleştirel düşünmekle ilgili AGD değerlendirme formu verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
Kişisel	Eleştirel düşünmek	Eleştirel bakabilmek	KE <sub>1</sub>	3
		AGD ile kendini eleştirmeye başlamak	KE <sub>2</sub>	4
		Eleştirel olmayı sağlayıcı	KE <sub>3</sub>	1
		Eleştirel düşünmeyi teşvik edici	KE <sub>4</sub>	1
		Yapıcı eleştiriler ortamı	KE <sub>5</sub>	1
<b>Yüzde</b>				<b>%8</b>

AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerin %8’i katılımcıların AGD oturumlarında eleştirel düşünmekle ilgili fikirlerinden oluşmaktadır (Tablo 5.44).

Öğretmen adaylarına göre AGD oturumları olaylara daha eleştirel olarak bakmalarına sebep olmuştur (Ds1, Ds2, Ds3, Ds5). Ds1 'bu oturumların normalden daha eleştirel olmasını sağladığını' ve Ds2 de 'ancak kendini eleştirerek her şeyi daha iyi anladığını' belirtmektedir. Eleştirel düşünmekle ilgili Ds4'ün ve Ds5'in düşünceleri ise aşağıdaki gibidir.

*Bu oturumlarda hafta içinde neler yaşadığımızı göz önünde bulundurup, öğretmenlik adına yaptıklarımızı değerlendirip, bir anlamda kendimizi eleştiriyorduk. (Ds4)*

*Staj hocamızı ders anlatırken gözlemlemek, güzel ve eksik yönlerini görüp üzerinde düşünmek ve burada bunlarla fikir alışverişinde bulunmak faydalı oldu. (Ds5)*

#### AGD Oturum Verileri

Öğretmen adayları AGD oturumlarında konuştuklarını hemen hayata geçirememiş olsalar da AGD sayesinde artık yaptıkları işi daha çok eleştirmeye başladıklarını ve bunun da gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmektedirler.

*Bir çok şeyi uygulayamasak da AGD' nin faydası olduğunu düşünüyorum. Derslerde hep diyoruz 'yapılandırmacı, yapılandırmacı' içeriğinin bu kadar olduğunu bilmiyordum. Ya da iyi bir öğretim nasıl olur bu kadar ayrıntılı söyleyemezdim. Ya da yaptığım şeyleri doğru bulabilirdim. Şimdi daha eleştirel oldum mesela bunları yapmaman gerekirdi diyorum. (Ds3)*

*Öğrencilerden biri bana 'arkadaşımızın dediği yanlış' dedi. Ben hemen çat diye söyledim 'hayır doğru' diye. Mesela onu tahtaya kaldırmalı onunla konuşmaları sorular sormalıydım. Onu katabilirdi. Ama bunu sonradan videoyu izlerken fark ettim. Bunu fark etmezdim kendimi bu konuda eleştirmezdim. Eskiden orda onu söyleyip söylemem gerektiğini düşünmezdim ama şimdi kendimi eleştirip 'doğrusu bu, neden yapmadın' diyebiliyorum. (Ds2)*

*Eleştirebildiğimize göre demek ki ben bir seviyeye gelmişim. (Ds3)*

Öğretmen adayları ders anlatımıyla ilgili eskiden olsa hiç fark etmeyecekleri konularda şimdi kendilerini eleştirdiklerini belirtmekte ve kendilerini eleştirebilmelerinin geliştiklerinin bir göstergesi olduğunu düşünmektedirler.

### *AGD ve Empati*

#### *Günlük Verileri*

**Tablo 5.45:** AGD ve empati ile ilgili günlük verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
Kişisel	Empati kazandırıcı	AGD ile Empati kazanmak	KE <sub>1</sub>	2
<b>Yüzde</b>				<b>%1.5</b>

Günlüklerden elde edilen verilerin %1.5'ine göre öğretmen adayları AGD' nin empati yeteneğini geliştirdiğini düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili günlüklerdeki katılımcı ifadelerine yer verecek olursak, Ds3 'bu vakte kadar eleştirdiği bir öğretmenin neden öyle davrandığını ya da davranmak zorunda kaldığını empati yaparak hissettiğini' belirtmiş, Ds2 ise 'bu oturumlarla empati yeteneği kazandığını' dile getirmiştir.

#### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

**Tablo 5.46:** AGD ve empati ile ilgili AGD değerlendirme ölçeği verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>
Kişisel	Empati kazandırıcı	AGD ile Empati kazanmak	KE <sub>1</sub>	4
		Başkaları gibi düşünebilmek	KE <sub>2</sub>	2
<b>Yüzde</b>				<b>%4.8</b>

Öğretmen adaylarının AGD değerlendirme ölçeğindeki ifadelerinden elde edilen kodların %4.8'i AGD oturumlarının empati kazandırıcı yönüne vurgu yapmaktadır. Ds1'in AGD oturumlarında empati kurmakla ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir:

*Bu oturumlarda her çiçekten birer yaprak, her renkten bir ton, her rüzgardan birer esinti gibi görüyorum bizi. Bu yüzden konuşmalarımız tartışmalarımız çok çeşitli hale geliyor. Herkes başkasının bakış açısını görebiliyor ve empati kurabiliyor. (Ds1)*

Öğretmen adayına göre tartışmak ve empati yapmak onları bir bütünün parçası haline getirmektedir.

#### *AGD Oturum Verileri*

Akran grup danışması ses kayıtları incelendiğinde empati konusuyla ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

#### ***AGD Oturumlarında Araştırmacının ve Katılımcının Rolü***

AGD değerlendirme ölçeğinde öğretmen adaylarından AGD oturumlarını katılımcı ve araştırmacı rolleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bölümde bu ölçekten elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Günlükler ve AGD oturumlarında bu konuyla ilgili bir bulguya rastlanmamıştır.

#### *AGD Değerlendirme Formu Verileri*

**Tablo 5.47:** AGD’da katılımcının ve araştırmacının rolü ile ilgili AGD değerlendirme formu verileri.

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>No</b>	<b>f</b>	
AGD	Katılımcının rolü	Bütünün parçası olmak	AK <sub>1</sub>	4	
		Yapılandırıcı	AK <sub>2</sub>	1	
		Düşündükçe gelişen	AK <sub>3</sub>	2	
		<b>Yüzde</b>		<b>%5,6</b>	
	AGD’de danışmanın rolü		Grup lideri	AD <sub>1</sub>	1
			Yönlendiren	AD <sub>2</sub>	1
			Adaletli	AD <sub>3</sub>	1
			Aktif katılımı sağlayıcı	AD <sub>4</sub>	1
			Yapılandırıcı lider	AD <sub>5</sub>	1
			Eleştirel düşünen ama eleştirmeyen	AD <sub>6</sub>	2
			Eleştirilere açık	AD <sub>7</sub>	1
			Destek verici	AD <sub>8</sub>	1
		<b>Yüzde</b>		<b>%7.2</b>	

AGD değerlendirme ölçeğinde öğretmen adaylarının AGD’nda araştırmacının ve katılımcıların rolleri ile ilgili görüşleri yine aynı ölçekten elde edilen toplam verilerin sırasıyla %5,6’sı ile %7.2’sini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu AGD oturumlarında ‘*bütünün bir parçası olduklarını*’ hissetmektedirler. Öğretmen adaylarının bu konudaki ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

*AGD oturumu sırasında her kişinin bütünü tamamlayan bir parça olduğumu düşünüyorum. Bende onlardan biriyim. (Ds1)*

*Elimden geldiğince grubun bir parçası olarak herkese ve kendime faydalı olmaya çalıştım. (Ds5)*

*Her çiçekten birer yaprak, her renkten bir ton, her rüzgardan birer esinti gibi görüyorum bizi. Bu yüzden konuşmalarımız tartışmalarımız çok çeşitli hale geliyor. (Ds1)*

Öğretmen adayları AGD oturumlarında danışmanın rolünü grup lideri, yönlendiren, adaletli, aktif katılım sağlayıcı, yapılandırmacı lider, eleştirel düşünen ama eleştirmeyen, eleştirilere açık ve destek verici olarak tanımlamaktalar. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

*Grubun lideri olduğunu düşünüyorum. Öyle de olmalı zaten. Sonuçta arkadaşlarımızla oturup konuşsak telaffuz edeceğimiz şeyler şu zamana kadar konuştuklarımızın yanından bile geçemezdi. Böyle oturumlarda danışman yani lider şart. (Ds1)*

*Yapılandırıcı lider. Varacağımız bir nokta var ve söylemiyorsunuz. Biz düşünene ve bunları paylaşana kadar sabrediyorsunuz. (Ds2)*

*Hepimizle eşit derecede ilgilenen. Herkesin oturuma katılıp, görüş belirtmesini, aktif olmasını sağlayan. (Ds5)*

Öğretmen adaylarına göre sadece arkadaşları ile oturup konuşsalar telaffuz ettikleri şeyler AGD oturumları boyunca konuştuklarının yanından bile geçemezdi. Öğretmen adaylarının AGD oturumlarında danışmanlarının rolü ile ilgili söyledikleri aynı zamanda yapılan oturumlarda AGD' nin eşitlik ve yapılandırmacılık gibi temel ilkelerinin de sağlandığını göstermektedir.

### ***AGD için Öneriler***

AGD oturumlarında ve değerlendirme ölçeğinde katılımcılardan AGD için önerilerini paylaşmaları istenmiştir. Bu bölümde öğretmen adaylarının AGD için getirdikleri önerilere yer verilmiştir.

#### ***Günlük Verileri***

Günlük verileri oturum sonunda öğretmen adaylarının oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini belirttikleri veri toplama araçlarıdır. Günlük verilerinde öğretmen adaylarının AGD oturumlarıyla ilgili herhangi bir öneriye yer vermedikleri görülmüştür.

## AGD Değerlendirme Formu Verileri

**Tablo 5.48:** AGD ile ilgili öneri kodları.

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	f
AGD	AGD için öneriler	Son seneden öğrenci alınmamalı	AÖ <sub>1</sub>	7
		Daha önceki senelere yayılmalı	AÖ <sub>2</sub>	3
		Okul deneyimi dersi AGD ile birlikte ilk yıllara yayılmalı	AÖ <sub>3</sub>	3
		Öğretmenlik yapanlar arasında da yapılmalı	AÖ <sub>4</sub>	1
		Bir ders haline getirilmeli	AÖ <sub>5</sub>	1
		Gönüllülük olmalı	AÖ <sub>6</sub>	1
		Grup homojen olmalı	AÖ <sub>7</sub>	1
		Grup olarak yapılması daha faydalı	AÖ <sub>8</sub>	6
		<b>Yüzde</b>		

AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerin %18.4'ü AGD oturumları için katılımcılar tarafından verilen önerileri kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının hepsi AGD oturumlarına son sınıftan öğrenci alınmaması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları AGD oturumlarının önceki senelere yayılmasını veya bir ders haline getirilmesini öneri olarak getirmişlerdir (Ds1, Ds3, Ds5). Aynı zamanda öğretmen adayları danışmanlık uygulamasının danışan ve danışman arasında bire bir olarak yürütülmesinden grup olarak yapılmasının daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir (Ds1, Ds2, Ds3, Ds4, Ds5).

### AGD Oturum Verileri

Bu bölümde öğretmen adaylarının AGD ile ilgili görüş ve önerileri 'Yeni Atanan Öğretmenler İçin AGD' ve 'AGD ve Okul Deneyimi İçin Öneriler' başlıkları altında ele alınmıştır.

#### Yeni Atanan Öğretmenler İçin AGD

Yeni atanan öğretmenlerle AGD yapılmasının faydalı olup olmayacağı sorulan öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Kimine göre atanmış bir öğretmenle AGD yapmak zor olabilecekken kimine göre de öğretmen olarak işin içindeyken senin gibilerle konuşup tartışmak çok faydalı olabilir. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

*İlerde öğretmen olduğumuzda daha faydalı olacağını düşünüyorum. (Ds4)*

*Atanıp gelmiş birinin yapması zor olmaz mı? Önceden daha öğrenciyken yapmak lazım. (Ds3)*

*Atandıktan sonra daha işin içinde olacaksın ders anlatacağın ve senin gibilerle birlikte paylaşacağını, fikirlerini söyleyeceğın, belki videoya çekeceğın çok daha iyi olur. En azından o gruptakilerle 'ben bugün şunu anlatacağım şunu şunu nasıl yapayım bu iyi mi' diye tartışıp paylaşma şansınız olabilir. (Ds4)*

Bazı öğretmen adaylarına göre öğretmen olarak atandıktan sonra AGD'a katılmak ve diğer öğretmenlerle o günkü tecrübeleri paylaşmak, mesleki gelişim açısından çok faydalı olabilir.

#### *AGD ve Okul Deneyimi İçin Öneriler*

AGD oturumlarının ve uygulama okulundaki gözlemlerin ikinci sınıftan itibaren başlaması ve her yıl olması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarına göre bu oturumların bir ders halinde yapılması ve uygulama okulundaki gözlemlerle paralellik göstermesi daha faydalı olacaktır. Öğretmen adaylarının hepsi Okul Deneyimi dersinin ve AGD oturumlarının KPSS sınavına hazırlanmalarını engellediğini, bu nedenle de son sınıfta olmaması gerektiğini düşünmektedirler.

*Bence AGD önceki senelerde olsa daha faydalı olurdu. KPSS derdimiz olmazdı. Ayrı bir dersi olabilirdi mesela. (Ds3)*

*AGD için son sene doğru zaman değil. Daha önceden yapılmalı. (Ds1, Ds2, Ds3, Ds4, Ds5)*

*Bence AGD' nin üçüncü ve dördüncü sınıfta olması lazım. Stajı beri çeksinler AGD oturumlarını da koysunlar. Okulda görelim buraya gelip tartışalım. (Ds3)*

*Evet böyle olabilir ikisi beraber. Ama son sene KPSS'ye hazırlanalım. Keşke bu oturumları daha önceki senelerde yapsaydık, başka bir zamanda başka şartlarda karşılaşıydık. (Ds1)*

*Uygulama okuluna gitmek de son senede vakit kaybı. (Ds4)*

Öğretmen adayları AGD oturumlarının son sınıftan önceki yıllara çekilmesi ve okul deneyimi dersiyle paralel olarak yürütülmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### 5.2.7 Araştırmacı Gözlemleri ile İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmacının her oturum sonunda genel anlamda oturumun havasını yansıtabak őkilde tuttuğu günlükler ele alınmıştır. Araştırmacı günlükleri oturumlarla ilgili araştırmacının genel gözlemlerini içermekte olup araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla hazırlanmamıştır. Okuyucuya uygulama süreciyle ilgili araştırmacının gözünden genel bir bakış kazandıracakđ düşünülmüş ve bu nedenle de ayrı olarak ele alınmıştır.

İlk oturumda araştırmacının soru soruş tarzı ve soruların açık uçlu oluşu ğretmen adaylarına farklı gelmiştir. Sorular ğretmen adaylarını kendi ilerine bakmaya ve kendilerini ifade etmeye teşvik edici sorulardır ve ğretmen adaylarının başlangıçta sessiz kalmayı seçtikleri grlmştir. Araştırmacının bu konudaki gözlemleriyle ilgili günlüklerinden elde edilen veriler aşağıdaki gibidir.

*Ne yapacaklarını bilemiyor gibiydiler. Fikirlerini ifade etmek konusunda istekli değillerdi. Bazı fikirlerini kayıt cihazı kapalı olarak ifade etmek isteyen oldu. Görüşme ilerledikçe rahatladılar ve açılmalar oldu. İlk yarım saatin tutuk geçmesine rağmen son bir saatin nasıl geçtiğini anlamadıklarını söylediler. Aslında içlerinde fırtınalar kopuyor ama bunu ifade etmekten korkuyor ya da ifade etmeyi bilmiyor gibiydiler. Doğru soruları sorduğumu şimdilik gözlerinden anlıyorum. Yere, masaya ya da kaleme bakarken soruyu duyunca birden gözlerime bakıyorlar. Konuşmaya başlama halleri sanki kendini daha fazla tutamamış da patlamış gibi bir izlenim veriyor. Yine de daha temkinli olanları da var. Aılmak için daha fazla zamana ihtiyaçları olabilir. Daha fazla güvenmeye ihtiyaçları var. (Araştırmacı)*

Devam eden oturumlardan biri vize haftasında gerçekleştirilmiştir. Sınavlar nedeniyle tedirgin olduklarını belirten ğretmen adaylarının önceki oturum kadar rahat olmadıkları grlmştir. Bu oturumla ilgili araştırmacının gözlemleri aşağıdaki gibidir.

*Sınav haftası olsa da tüm ğretmen adayları oturuma katıldı. Sınav nedeniyle tedirgin görünüyorlar. nceki haftalardaki kadar rahat değillerdi. bu nedenle oturum kısa tutuldu. Öğretmen adaylarının artık birbirlerinin düşünceleri ile ilgili de fikir beyan ettikleri hatta oturum dışında da buradaki konulara*

*değindikleri görüldü. Sadece söz verince konuşan öğretmen adaylarının bu sefer kendiliğinden fikir belirtmek için istekli oldukları görüldü. Oturum sonunda rahatlamış olduklarını belirttiler, öyle de görünüyorlardı. Konuşmak paylaşmak sınav stresini azaltmış olmalı. (Araştırmacı)*

Günlüklerinde araştırmacı tarafından, öğretmen adaylarının fikirlerini paylaşmaları konusunda ilk oturumun aksine daha istekli olduklarına ve birbirlerinin fikirleri hakkında da görüş belirtmeye başladıklarına değinilmiştir.

Öğretmen adayları ilk oturumlarda uygulama okulundaki öğretimi ve üniversitede öğrenilenleri tartışıkça, yapılandırmacı kuramın sınıfta nasıl uygulanacağını bilmediklerini belirtmişlerdir. Günlüklerinde bu durum araştırmacı tarafından 'oturumların yapılandırmacılık konusunda tıkanması' olarak değerlendirilmiştir.

*Dönüp dolaşıp 'yapılandırmacılıkta' takılıyoruz. Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğretim uygulamaları hakkındaki ihtiyaçları artık oturumların belli bir noktada tıkanmasına sebep olmakta. Öğretmen adayları gözlemedikleri ya da yaşamadıkları bir olguyu zihinlerinde canlandırmakta zorlanmaktalar. Doğal olarak bununla ilgili bir şeyleri tartışmakta da zorlanıyorlar. AGD temelde katılımcıların ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gereken bir uygulama. Bu sorunu aşmalıyız. (Araştırmacı)*

Gözlemedikleri ya da yaşamadıkları bir olguyu zihinlerinde canlandırmakta zorlanan öğretmen adayları grup olarak böyle bir dersi gözlemek istediklerin belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından katılımcılar için yapılandırmacı bir ders planı hazırlanmış ve plana göre uygulanan dersin video kaydı yapılmıştır. Devam eden oturumda ders planını hazırlama aşamaları, içeriği ve uygulanma ilkeleri ile ilgili bilgi verilmiş ve ardından izlenen video kaydı tartışılmıştır. Bu konuyla ilgili bulgular da ilgili araştırma sorusunun başlığı altında sunulmuştur.

Son oturuma gelindiğinde ise araştırmacı tarafından bu oturumun normalden uzun sürdüğü belirtilmiştir. Araştırmacının günlüğünden yapılan alıntı aşağıdaki gibidir.

*Son oturum normalden uzun sürdü. Bunda son oturum olduğunu bilmenin etkisi olduğunu düşünüyorum. Herkesin içini döktüğü bir oturum oldu. AGD'na*

*ayırdıkları zamanı KPSS'ye ayıracıklarını için sevinmekle beraber yine de oturum uzadıkça uzadı. Öğretmen adaylarının ne kadar arada kaldıklarını gösterir bir durum bu. İlk oturumda sorulan her soruya temkinli yaklaşan grup üyeleri artık kendilerini ifade etme konusunda daha güven sahibiydi. Eleştirmekten korkmuyor, gördükleri yanlışları söylüyor ve çözüm için öneri de getiriyorlardı. İlk oturumlardan çok daha farklıydılar. Karşımdaki kırılır, kızar, yanlış anlaşılırım diye düşünüp kendilerini sınırlamadan yapıcı eleştiriler getirdiler. Benim konuştuğum süre iyice azalmış, onların ki artmıştı. Artık kendilerine sorulmasa da birbirlerinin düşünceleri hakkında da fikir belirtiyorlardı. Bu da benim konuşma süremi ve tartışma üzerindeki etkimi azaltıyordu. Artık onlar tartışan bense ilk soruyu sorandım. En güzel yerinde bitiyor. (Araştırmacı)*

Normalden uzun süren oturumda öğretmen adaylarının konuşmak ve yansıtmak için istekli oldukları ve grup içerisinde tartışma ve eleştirme kültürünün geliştiği görülmektedir. Ayrıca her zaman KPSS sınavına hazırlanabilmek için Okul Deneyimi dersinin de AGD gibi etkinliklerin de son sınıfta yapılmaması gerektiğini vurgulayan öğretmen adaylarının oturumu uzatması araştırmacı tarafından 'öğretmen adaylarının arada kalması' olarak yorumlanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 5.49'da ise içerik analizi yapılan günlüklerden ve AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen kodlar ve temalara yer verilmiştir. Burada okuyucunun her iki ölçekten elde edilen temaları ve kodları elde edildikleri ölçek içindeki yüzdeleri ile görmesi ve karşılaştırma yapabilmesi amaçlanmıştır.

AGD ses kayıtları yapısı itibariyle betimsel analize uygun olduğundan içerik analizi yapılmamış doğal olarak da Tablo 5.49'da kod ve tema olarak yer almamıştır. Bulgular kısmı incelendiğinde ise her araştırma sorusu için AGD oturum kayıtlarından elde edilen verilere yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5.49'daki bulgular incelendiğinde bazı alt temalar için bazı ölçeklerden veri elde edilemediği görülmektedir. Araştırmanın nitel bulgularını incelerken okuyucunun araştırmada kullanılan nitel veri türlerinin doğası gereği farklı olduklarını göz önünde bulundurması gerekmektedir.

**Tablo 5.49:** Günlüklerden ve AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen kodlar ve frekansları.

<b>Günlükler</b>		<b>%</b>	<b>%</b>	<b>AGD değerlendirme ölçeği</b>	
SOSYAL	Yansıtma	%8	%8	Yansıtma	SOSYAL
	AGD Diyalog	%3.6	%8.8	AGD Diyalog	
	AGD Eşitlik	%5.1	%8.40	AGD Eşitlik	
KİŞİSEL	Öz yeterlilik	%13.1	%1.6	Öz yeterlilik	KİŞİSEL
	AGD Yapılandırma	%5.1	%6.4	AGD Yapılandırma	
	Sorgulamak	%6.6	%8	Sorgulamak	
	Eleştirel düşünmek	%2.2	%8	Eleştirel düşünmek	
	Empati	%1.5	%4.8	Empati	
MESLEKİ	Epistemolojik inançlar	%8.2	%3.2	Epistemolojik inançlar	MESLEKİ
	AGD Bütünleşiklik	%22.6	%4	AGD Bütünleşiklik	
AGD	AGD Özerklik	%5.1	--	AGD Özerklik	AGD
	AGD ye karşı isteklilik	%7.3	%3.2	AGD ye karşı isteklilik	
	Rahatlatıcı	%8.8	---	Rahatlatıcı	
	Katılımcının Rolü	---	%5.6	Katılımcının rolü	
	AGD de danışmanın rolü	---	%7.2	AGD de danışmanın rolü	
AGD için öneriler	AGD için öneriler	---	%18.4	AGD için öneriler	AGD için öneriler
Okul deneyimi için öneriler	Okul deneyimi için öneriler	%2.9	%4.8	Okul deneyimi için öneriler	Okul deneyimi için öneriler
	<b>Toplam</b>	<b>%100</b>	<b>%100</b>	<b>Toplam</b>	

## 6. TARTIŞMA

Bu araştırmada Okul Deneyimi dersindeki ‘‘Geleneksel Rehberlik’’ ve ‘‘Akran Grup Danışması’’ uygulamalarının Matematik օğretmen adaylarının Epistemolojik inançlarına, օz yeterliliklerine, yansıtıcılıklarına etkisi ve օğretmen adaylarının AGD uygulamasını AGD’ nin temel ilkeleri çerçevesinde nasıl deneyimledikleri incelenmiştir. Bununla beraber օğretmen adaylarının Okul Deneyimi Dersi ve AGD hakkındaki görüş ve önerileri de araştırılmıştır. Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel soruları doğrultusunda ortaya çıkan bulgular tartışılmış ve literatürle ilişkilendirilmiştir. Bu amaçla araştırmanın karma yöntem problemleri kullanılmış ve her iki veri türünün karşılaştırılmasına ve birleştirilmesine karma yöntem problemlerinin başlıkları altında yer verilmiştir. Bununla beraber sadece nitel veri toplanmış olan օğretmen adaylarının Okul Deneyimi Dersi ve AGD ile ilgili görüş ve önerileri hakkındaki tartışma ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

### 6.1 Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar

Araştırmanın Nicel boyutu için MÖYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ölçekleri ve Öğretim Senaryoları ile AGDDÖ ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. MÖYİÖ, YDDBÖ, MİÖ ölçekleri ve Öğretim Senaryoları deney ve kontrol gruplarının her ikisine de uygulandığı için bu ölçeklerden elde edilen veriler hem gruplar içinde hem de gruplar arasında karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular bir önceki bölümde sunulmuştur. AGDDÖ ölçeği ise օğretmen adaylarının AGD oturumları ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı için sadece deney grubuna ve yalnızca uygulama sonrasında uygulanmıştır. Bu nedenle bu ölçekten elde edilen bulgular ölçeğin alt boyutları altında frekans ve yüzde olarak bulgular kısmında sunulmuştur.

Araştırmada AGD oturum kayıtları, AGD değerlendirme formu ile katılımcı ve araştırmacı günlükleri nitel veri grubunu oluşturmuştur. AGD oturum kayıtları betimsel analize tabi tutulurken günlükler ve AGD değerlendirme ölçeği içerik

analizine tabi tutulmuştur. Bulgular kısmında bu üç ölçekten elde edilen veriler araştırma sorularının başlıkları altında sunulmuştur. Araştırmacı günlükleri ise oturumlarla ilgili araştırmacının genel gözlemlerini içermekte olup ‘Araştırmacı Gözlemleriyle İlgili Bulgular’ başlığı altında bulgular kısmında sunulmuştur.

AGD oturum verileri yarı yapılandırılmış sorular çerçevesinde katılımcıların ve araştırma sorularının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olup, kısmen öngörülebilir ve görülemeyen verilerin ortaya çıktığı doğal bir sohbet ortamında yürütülmüştür. Doğal olarak o günün konusu ne ise bulgular da o konu etrafında yoğunlaşmış ve daha çok katılımcıların konuyla ilgili fikirlerinin ve düşüncelerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Günlükler ise katılımcıların o günkü oturum sırasında ortaya çıkan duygu ve düşüncelerini paylaştığı veri kaynaklarıdır. Bu nedenle günlüklerden elde edilen veriler çoğu kez oturumda tartışılan konulardan çok katılımcıların oturum sırasında hissettikleri ve düşündükleri ile ilgilidir. AGD değerlendirme ölçeği ise AGD uygulama süreci ile ilgili belirlenen sorular doğrultusunda katılımcının fikir ve önerilerini almak için uygulanmış ve doğal olarak da süreç ve AGD’ nin uygulanışı ile ilgili bulguların elde edildiği veri kaynağıdır. Araştırmacı günlükleri ise uygulama süreciyle ilgili genel bir fikir vermesi için ‘Araştırmacı Gözlemleri’ başlığı altında bulgular kısmında sunulmuş olup bu bölümde de gerekli yerlerde bu bulgulara değinilmiştir.

Bu bölümde farklı bakış açılarına sahip olan bu üç veri türünden araştırma soruları hakkında elde edilen bulguların birbirini ne ölçüde destekleyip desteklemediğine ve nitel ve nicel veri gruplarından elde edilen verilerin tartışılmasına yer verilmektedir.

### **6.1.1 Öz-Yeterlikle İlgili Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar**

Araştırmada ilk olarak “Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?” nicel alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili veri toplamak için MÖYİÖ ölçeği kullanılmış ve ön-test verilerine göre her iki grubun uygulama öncesinde ‘öz-yeterlik’ bakımından denk olduğu tespit edilmiştir. Son-test verilerinin

analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde ise ‘AGD modeli’ uygulanan deney grubu ve ‘geleneksel rehberlik modeli’ uygulanan kontrol grubunun ‘öz-yeterlikleri’ arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu aşamada her iki grup için de ön-test son-test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı (grup içinde) incelenmiş ve her iki rehberlik modelinin de uygulandığı grupların ‘öz-yeterliklerini’ anlamlı ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular her iki rehberlik modelinin de öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olmadığını ve bu açıdan bu iki rehberlik uygulaması arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın “AGD öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini nasıl etkilemektedir?” şeklindeki nitel alt sorusu için elde edilen bulgular incelendiğinde günlük verilerinden elde edilen ‘öz-yeterlik’ algısı ile ilgili verilerin yine günlüklerden elde edilen toplam frekansın %13.1’ini oluşturduğu görülmektedir (bkz. Tablo 5.49). AGD oturumlarının meslekleriyle, istekleriyle ve durumlarıyla ilgili kendilerini düşünmeye sevk ettiğini belirten öğretmen adayları günlüklerinde, ‘kendilerinden beklenenlerden dolayı kendilerini arada kalmış’ hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu ‘arada kalma’ duygusunun mücadele duygularını kamçıladığını ifade eden öğretmen adaylarının ayrıca bu hissettikleri azim duygusu karşısında şaşırarak ve ‘ne olursa olsun öğretmen olmak için çabalayacaklarını’ belirttikleri görülmüştür. Bandura’ya (1997) göre yüksek yeterlik duygusu olan kişiler karşı karşıya kaldıkları zorlukları aşmak için önemli miktarda çaba gösterebilirler. Bu anlamda öğretmen adayları öğretmen olma konusunda olumlu öz-yeterlik duygusuna sahiptirler. Ayrıca AGD değerlendirme ölçeği verilerinden elde edilen verilerin de %1.6’sında (bkz. Tablo 5.49) öğretmen adayları AGD oturumlarını ‘kendilerine güven duymayı sağlayıcı’ olarak nitelendirmişlerdir.

AGD oturumları ses kayıtları incelendiğinde ilk oturumlarda katılımcıların hepsi, atandıkları taktirde yapılandırmacı öğretim kuramını uygulayamayacaklarını ve bu konuda kendilerine güvenmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmen olarak atanacakları Milli Eğitim kurumlarını ve öğretim programlarını da yapılandırıcılığı uygulamak için yetersiz olarak algulamaktadırlar. Yapılan ilk oturumda yapılandırmacı öğretimi uygulamanın öğretmen adaylarının yeteneklerini ya da alanla ilgili kuramsal ve teorik bilgilerini aştığı ve öğretmen adaylarının bu konudaki öz-yeterliklerinin başlangıçta düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bandura’ya

(1997) göre belirli bir bağlamda verilen bir görev için düşük yeterlik algılayan kişiler genellikle bu görevleri yerine getirmekten kaçınmaktadırlar. Bu durum öğretmen adaylarının başlangıçta yapılandırıcı öğretimi sınıflarında uygulamak konusunda düşük öz-yeterlik inancına sahip olduklarına işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının istekleri üzerine yapılandırmacı öğretime göre uygulanan bir ders kaydının oturum sırasında izlenip tartışılmasından sonra öğretmen adayları yapılandırmacılıkla ilgili zihinlerinde fikirler ortaya çıktığını ve yapılandırmacı kuramı uygulama konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının Öz yeterlilik algıları ile ilgili elde edilen nitel bulgulara göre oturumların başında öğretmen adayları öğretmen olmak için yüksek algılanan öz-yeterlik gösterirken, yapılandırmacılığı uygulamak için düşük algılanan öz-yeterliğe sahiptirler. Yapılan son oturumlardan anlaşıldığı üzere, AGD uygulamasının katılımcıların ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiğini belirten ‘özerklik’ ilkesine uygun yürütülmesi öğretmen adaylarının yapılandırıcılığı uygulama konusunda öz-yeterlik inançlarını arttırmıştır.

Bandura’ya (1997) göre öz yeterlilik algısı ‘kişinin kendisini nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve motive ettiğini etkilemektedir’. Eğer kişi belirli bir işi yada faaliyeti yapabileceğine inanıyorsa, bu olumlu öz-yeterlik inancı kişiyi bu işe motive edebilir. Öğretmen adayları oturumlar sonunda öğretmen olmak için konuşulan tüm olumsuz durumlara rağmen yine de isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu durum da AGD oturumlarının öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını arttırdığına ya da ortaya çıkardığına işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen alımındaki değişen uygulamaları hakkındaki düşüncelerinden de mülakat sınavını geçebileceklerine yönelik yeterlik algılarının düşük olduğu görülmektedir. 6 yıl süreyle sözleşmeli öğretmen olarak atanmalarının kendilerini ‘küçük düşürülmüş’ hissettirdiğini belirten öğretmen adayları kendilerini ‘güvende’ hissedememektedirler. Bu güvensizlik duygusu öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmanın nicel bulgularında AGD oturumlarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını anlamlı oranda artırmadığı sonucuna varılmış olmasına rağmen araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları konuya

göre değişiklik göstermektedir. Kişinin kendisiyle ve matematik öğretebilmeye ilgili öz-yeterlik algısında 7-8 haftalık uygulamalarla ciddi değişimler meydana gelmesi mümkün olmayabilir. Yine de araştırmanın nitel verilerine göre AGD oturumları öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir.

Yapılan literatür çalışmasında akran grup danışmasının öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alanda ‘akran grup danışmasının’ değil de ‘akran danışmasının’ incelendiği görülmüştür. Alonson ve diğerleri (2010) Complutense Üniversitesi Psikoloji fakültesi beşinci sınıf öğrencilerinin danışman, dördüncü sınıf öğrencilerininse danışan olduğu birebir akran danışması modelinin katılımcıların kariyer gelişimlerine istatistiksel olarak önemli bir etkisi olduğu sonucuna varırken, psikososyal boyutlardan biri olan öz-yeterlikle ilgili deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanson ve diğerlerinin (2010) araştırması da bu araştırma gibi kısa süreli çalışmaların ‘öz-yeterlik’ gibi çok boyutlu ve köklü bir inancın değişmesinde etkili olmadığını desteklemektedir.

### **6.1.2 Yansıtıcılıkla İlgili Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar.**

Araştırmanın ikinci nicel alt problemi “Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemle ilgili veri toplamak için YDDBÖ ölçeği kullanılmış ve ön-test verilerine göre her iki grubun uygulama öncesinde ‘yansıtıcılık’ bakımından denk olduğu tespit edilmiştir. Son-test verilerinin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde de ‘AGD modeli’ uygulanan deney grubu ve ‘Geleneksel rehberlik modeli’ uygulanan kontrol grubunun ‘yansıtıcılıkları’ arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak her iki grubun ön-test son-test verileri arasındaki farkın grup içindeki anlamlılığı değişiklik göstermektedir. Elde edilen bulgular sonucunda kontrol grubunun YDDBÖ ölçeğinden aldığı puanlarda uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı bir fark görülmezken, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasında YDDBÖ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının (gruplar arası) ön-test ve son-test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun (grup içi) ön test

ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmazken deney grubunun (grup içi) ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında ortaya çarpıcı bir tablo çıkmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının (gruplar arası) ön test ve son test puanlarının karşılaştırıldığı Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 6.1’de bir arada sunulmuştur.

**Tablo 6.1:** Deney ve kontrol gruplarının YDDBÖ ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.

Grup	N	Ön-Test Sıra Ortalaması	Son-Test Sıra Ortalaması	Ön-test Sıra Toplamı	Son-test Sıra Toplamı	Z	p
DeneyG	5	4.70	6.60	23.50	33.00	-.94	.42
KontrolG	5	6.30	4.40	31.50	22.00	.84	.42

Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamış olsa da Tablo 6.1’den de anlaşılacağı gibi deney grubunun son test sıra toplamları ve ortalamaları ön teste göre artış gösterirken, kontrol grubunda aynı puanlar uygulama öncesine göre düşüş göstermektedir. Bu bulgular AGD modelinin öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu, geleneksel rehberlik modelinin ise öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını geliştirmede olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun ‘yansıtıcılık’ puanlarında oluşan anlamlı farklılaşma YDDBÖ ölçeğinin alt boyutları açısından da incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan deney grubunun ‘Yansıtma’ ve ‘Kritik yansıtma’ alt boyutlarından aldığı puanların deney öncesine göre pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı, ‘Anlama’ ve ‘Alışkanlık’ alt boyutlarından aldığı puanlarda ise uygulama öncesi ve sonrasına göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın “AGD öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını nasıl etkilemektedir?” şeklindeki nitel alt problemi için günlüklerden elde edilen ‘yansıtıcılık’ ile ilgili kodlar yine günlüklerden elde edilen toplam frekansın %8’ini oluşturmaktadır (bkz. Tablo 5.49). Günlükler incelendiğinde ise katılımcıların yansıtma ile ilgili fikir ve duyguları süreç içerisinde değişmektedir. Öğretmen adayları fikirlerini diğerleriyle paylaşımlarının istendiği ilk oturumda tedirgin olduklarını ve biraz ‘garip’ hissettiklerini, hatta görüş belirtmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Bazı öğretmen adayları ise başlarda araştırmacı tarafından sorulan soruların tarzını ve soruluş şeklini yadırgamışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının bu tarz bir çalışmaya ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmeye alışkın olmayışlarıyla alakalı bulunmuştur.

Günlüklerde başta isteksiz olduklarını belirten öğretmen adayları ilerleyen günlüklerde bu grupta oldukları için kendilerini ‘şanslı’ hissettiklerini ve AGD ile kendilerini ifade etme kabiliyetlerinin geliştiğini dile getirmişlerdir. Son günlüklerde öğretmen adayları AGD’ nin ‘kendi içlerine bakmayı hatırlattığını’ ve ‘kendi içlerinde gizli kalmış düşünceleri ortaya çıkardığını’ belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının genel olarak hepsinin oturumlar ilerledikçe günlüklerde duygu ve düşüncelerine daha çok yer vermeye başladıkları görülmüştür. Günlüklerden elde edilen bulgular incelendiğinde AGD’ nin öğretmen adaylarının yansıtma yapmalarına fırsat sağladığı ve katılımcılarında bu konuda hem fikir oldukları sonucuna varılmıştır.

AGD değerlendirme formu verilerinden elde edilen ‘yansıtıcılık’ ile ilgili kodlar yine aynı ölçekten elde edilen toplam frekansın %8’ini oluşturmaktadır (bkz. Tablo 5.49). Dönem sonunda uygulanan AGD değerlendirme formu ile öğretmen adaylarından her oturum sonunda, oturum sırasında hissettiklerini ve düşündüklerini yazdıkları günlükleri de değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları AGD oturumlarında tuttıkları günlükleri ‘yansıtıcılıklarını geliştirme’ anlamında faydalı bulduklarını ve bu günlüklerle oturum sırasında ifade edemedikleri durumları oturum sonunda yansıtma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Kısacası öğretmen adaylarının AGD değerlendirme formunda, AGD oturumlarını ve günlükleri yansıtıcılıklarını geliştirme açısından faydalı buldukları görülmektedir. Yansıtıcılıkla ilgili AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen veriler günlüklerden elde edilen verileri desteklemektedir. AGD oturumlarında oturumun kendisi yansıtma yapmaya fırsat sağladığı gibi günlükler ve anlatı çalışmalarıyla da öğretmen adaylarının yansıtıcılıkları desteklenmektedir. Elde edilen bulgulara göre bu araçlar yansıtma yapmayı sağlamanın yanı sıra yansıtma yeteneğinin gelişimini de desteklemektedir.

AGD oturumlarında katılımcı olarak bulunan araştırmacının süreç boyunca yaptığı gözlemlere, oturum kayıtlarına, katılımcıların günlüklerindeki yansıtıcılıkla ilgili bahsi geçen ifadelerine dayanarak ilk oturumlarda öğretmen adaylarının fikirlerini belirtmekte zorlandıkları, sadece kendilerine soru sorulduğunda ve sadece sorulan konuyla ilgili fikir belirttikleri görülmüştür. İlerleyen oturumlarda katılımcılar

soru doğrudan kendilerine yöneltilmese de cevaplamaya istekli olmuşlar ve sadece kendilerine sorulan soruyla ilgili değil birbirlerinin görüşleriyle ilgili de fikir belirtmeye başlamışlardır.

Araştırmanın nicel bulguları ‘AGD modelinin’ öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ‘Geleneksel rehberlik modelinin ise öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını geliştirmede olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel bulguları da ‘AGD modelinin’ öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir ve katılımcı fikirlerinin de bu doğrultuda olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırmanın yansıtıcılıkla ilgili nitel bulguları nicel bulgularını desteklemektedir. Araştırmanın ikinci sorusundan elde edilen nicel ve nitel verilere dayanan bu bulgunun alanda yapılmış diğer çalışmalarla da desteklendiği görülmektedir. Örneğin Rajakaltio ve Syrjalainen’e (2012) göre de akran grup danışması öğretmen adaylarının yansıtma düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca AGD’na yakınsayan bir model olarak tarif ettikleri çoklu danışma (MTMM) modeli de Akyol ve Ulusoy’a (2015) göre katılımcıların deneyimlerini paylaşmaları ve farklı bakış açılarını görmeleri açısından çok önemli bulunmuştur. Bu bulgular Moss ve diğerlerinin (2008) yaptıkları araştırmada AGD ile ilgili ulaştıkları ‘AGD nın yansıtma için bir alan sağladığı’ bulgusu ile de desteklenmektedir.

Yansıtıcılıkla ilgili araştırmalarında akran grup danışması uygulamaları da akran danışmasını inceleyen Cook ve diğerlerinin (2001) bulguları da ilgi çekicidir. Araştırmacılar raporlarının ilk kısmında yansıtıcı konferansların akran danışmanların aldıkları öğretmenlik eğitiminin verimliliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yansıtıcı konferanslara katılan akran danışmanların aldıkları öğretmenlik eğitiminin katılmayanlara göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. (Cook ve diğerleri, 2001). Ancak araştırmacıların akran danışmasının öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerine etkisini inceledikleri ikinci kısımda akran arabuluculuğunun yansıtma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda araştırmacılara göre yansıtma konferanslarına katılarak yapılan bir akran danışmanlığı modeli öğretmen eğitimini olumlu yönde etkilemekte fakat akran danışmasının tek başına yansıtıcılık üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Cook ve diğerlerine göre bu sonuçlar öğretmen adaylarının yansıtma yeterliliklerini geliştirmek için daha fazla zamana ve imkana ihtiyaçları olduğunu

göstermektedir. Kısacası Cook ve diğerlerine göre yansıtıcılık eğitimi olarak uygulanan bir akran danışması modeli öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine etkili iken akran danışması modeli tek başına yansıtıcılık üzerinde etkili değildir. Cook ve diğerlerine göre Akran danışması öğretmen adaylarının yansıtıcılıkları üzerinde etkili bulunmazken bu araştırmada AGD öğretmen adaylarının yansıtıcılıkları üzerinde etkili bulunmuştur. Bu anlamda bu farklılığın akran danışması ve akran grup danışması arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

AGD olmasa da araştırmalarında karşılıklı yansıtımlı akran danışması uygulayan Gönen'e (2012) göre Yansıtımlı Karşılıklı Akran Eğitimi (YKAE) uygulamasının öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerine olumlu yönde etkisi bulunmuştur. Ayrıca Gönen'in araştırmasının katılımcılarına göre bu uygulama sadece öğretim becerilerine değil aynı zamanda sosyal ve duyuşsal yönlerinin gelişmesine de katkı sağlamıştır. Bu çalışma katılımcıların gelecekteki gelişimleri için akran eğitimi ve uygulaması konusunda istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Görüldüğü üzere Gönen çalışmasında akran danışması yapan öğretmen adaylarına uygulama öncesinde yansıtımlı karşılıklı akran eğitimi vermiş ve uygulama sonunda yansıtıcılıklarının geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Oysa bu çalışmada yansıtıcılık eğitimi verilmemiş olmasına rağmen, bir rehber eşliğinde yapılan AGD oturumları öğretmen adaylarının yansıtıcılıkları üzerinde etkili bulunmuştur.

### **6.1.3 Epistemolojik İnançlarla İlgili Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar**

Araştırmanın "Akran Grup Danışmasının ve Geleneksel Rehberlik anlayışının öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını etkileme düzeyleri arasında fark var mıdır?" şeklindeki üçüncü nicel alt problemi için iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler MİÖ ve öğretim senaryolarıdır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde 'epistemolojik inançlar' değişkenini ölçen MİÖ ölçeğinden ve Öğretim Senaryolarından aldıkları puanlar açısından denk oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 4.2). MİÖ son-test verilerinin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde de AGD modeli uygulanan deney grubu ve geleneksel rehberlik modeli uygulanan kontrol grubunun matematik öğretimine ilişkin epistemolojik inançları arasında anlamlı bir

fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasında MİÖ ölçeğinin alt boyutlarından aldığı puanlar açısından bir farklılaşma olduğuna işaret etmektedir. Deney grubunun MİÖ ölçeğinin ‘Öğrencilerin matematiksel bilgilerini oluşturmalarına ilişkin inançlar’ ve ‘Öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişimine ilişkin inançlar’ alt boyutlarından aldığı puanlarda son test lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Kontrol grubunda ise MİÖ ölçeğinden ve herhangi bir alt boyutundan elde edilen ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu bulgulara göre AGD modeli, öğretmen adaylarının ‘öğrencilerin matematiksel bilgilerinin oluşumuna ve matematiksel becerilerinin gelişimine ilişkin inançlarının’ gelişiminde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahipken geleneksel rehberlik modeli anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Deney ve kontrol grubunun MİÖ’nün diğer alt boyutları olan ‘matematiksel kavramların öğretimine ilişkin inançlar’ ve ‘öğretimin öğrencilerin matematiksel gelişimine göre düzenlenmesine ilişkin inançlar’ alt boyutlarında ise ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu bulgular AGD modelinin ve geleneksel rehberlik modelinin, bu alt boyutların gelişiminde yeterli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarındaki değişimi ölçen bir diğer ölçek ise öğretim senaryolarıdır. Uygulama öncesinde öğretim senaryolarından aldıkları ön test puanları bakımından denk oldukları görülen deney ve kontrol gruplarının (bkz. Tablo 4.2) son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca Deney grubunun ön-test ve son-test puanları incelendiğinde de son test puanlarının pozitif yönde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. AGD modelinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılırken, geleneksel rehberlik modelinin bu konuda anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Yukarıda da görüldüğü üzere AGD modelinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını MİÖ ölçeğinin bazı alt boyutları bakımından olumlu yönde etkilediği sonucu öğretim senaryolarından elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Bu anlamda epistemolojik inançlar açısından araştırmanın nicel bulgularının birbirini desteklediği ve kendi içinde tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın “AGD ve Geleneksel Rehberlik Anlayışı Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını nasıl etkilemektedir?” nitel alt sorusu için günlüklerden elde edilen ‘AGD’nin epistemolojik inançları geliştirdiği’ ile ilgili kodlar yine günlüklerden elde edilen toplam frekansın %8.2’sini (bkz. Tablo 5.49) oluşturmaktadır.

AGD değerlendirme formu verilerinden elde edilen ‘AGD’nin epistemolojik inançları geliştirdiği’ ile ilgili kodlar yine aynı ölçekten elde edilen toplam frekansın %3.2’sini (bkz. Tablo 5.49) oluşturmaktadır.

AGD oturum verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğretmen adaylarının hepsi AGD oturumları ile yapılandırmacılık, hata düzeltme, geri bildirim, derse hazırlık, günlük hayatla ilişkilendirme gibi konularda çok şey öğrendiklerini fakat bazıları bunları sunumlarında yeterince hayata geçiremediklerini belirtmişlerdir. AGD’de bu vakte kadar ‘yapılandırmacılık’ deyip üzerinde durdukları şeyin gerçekte ne olduğunu anladıklarını ama yine de ders sunumunda uygulayamadıklarını belirten öğretmen adaylarının ‘AGD oturumlarına katılmamış olsaydım sunumumdaki her şeyi doğru bulabilirdim fakat şimdi eleştiriyorum’ şeklindeki ifadelerinden epistemolojik olarak geliştikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularından, AGD’nin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını etkilediği ve öğretmen adaylarının da aynı fikirde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamda epistemolojik inançlar açısından araştırmanın nicel ve nitel bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise AGD’nin epistemolojik inançlar üzerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

#### **6.1.4 AGD'nin Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimlerine (Mesleki, Sosyal ve Kişisel) Etkisiyle İlgili Nitel Verilerin Çalışmanın Nicel Bulgularını Açıklamaya Yardımcı Olup Olmadığıyla İlgili Tartışmalar**

Nicel araştırma sorularının sonuncusu olan “Akran Grup Danışması uygulaması öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini (mesleki, sosyal ve kişisel) ne ölçüde etkilemektedir?” için AGDDÖ ile veri toplanmıştır ve elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğretmen adaylarının her birinin AGDDÖ ölçeğinden aldıkları toplam puanların, bu testten alınabilecek maximum toplam puanların en az %75'i ve üzerinde olduğu, en fazla ise %95'i olduğu görülmüştür. AGDDÖ'nin alt boyutları incelendiğinde ise Ds1 katılımcısının ‘Kişisel Gelişim’ puanının bu boyuttan alınabilecek maximum puanın %57'si olduğu, diğer alt boyutlar için ise %75 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Diğer katılımcıların alt boyutlar için puanlarının, alınabilecek maximum puanların %76'sı ve üzerinde olduğu görülmektedir. Tüm grubun AGDDÖ'den aldıkları puanlar alt boyutlar bazında incelendiğinde bu oranın ‘Mesleki Gelişim’ boyutu için %88, ‘Kişisel Gelişim’ boyutu için %73 ve ‘Sosyal Gelişim’ boyutu için %88, ölçek toplam puanlarında ise bu oranın %86 olduğu görülmektedir. Bu bulgular AGD modelinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini Mesleki, Kişisel ve Sosyal alt boyutlarıyla beraber desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının AGD ilkelerini nasıl deneyimlediklerini” inceleyen nitel sorusu için AGD'nin Heikkinen ve diğerleri (2012) tarafından tanımlanan altı temel ilkesi; (1) *Yapılandırıcılık*, (2) *Diyalog*, (3) *Anlatı tarzında kişilik çalışması*, (4) *Özerklik*, (5) *Eşitlik* ve (6) *Bütüleştirici Pedagoji* temel alınmıştır. Bu kısımda AGD'nin profesyonel gelişimlerine etkisi AGD'nin temel ilkeleri altında tartışılacaktır. Daha önce Tablo 6.1'de sunulan tüm tema ve kodlardan AGD'nin ilkeleri ile ilgili olanlar çekilmiş, elde edildikleri ölçek içindeki payları yüzde olarak ifade edilip Tablo 6.2'de sunulmuştur.

**Tablo 6.2:** AGD'nin ilkeleri ile ilgili günlük ve AGD değerlendirme formundan elde edilen kodlar.

Günlükler		f	f	AGD değerlendirme ölçeği	
SOSYAL	Diyalog	%3.6	%8.8	Diyalog	SOSYAL
GELİŞİM	Eşitlik	%5.1	%8.4	Eşitlik	GELİŞİM
KİŞİSEL	Yapılandırma	%5.1	%6.4	Yapılandırma	KİŞİSEL
GELİŞİM	Özerklik	%5.1	--	Özerklik	GELİŞİM
MESLEKİ	Bütünleşiklik	%22.6	%4	Bütünleşiklik	MESLEKİ
GELİŞİM					GELİŞİM
<b>Toplam</b>		<b>%41.6</b>	<b>%27.2</b>	<b>Toplam</b>	

AGD'nin diyalog ve eşitlik ilkeleri sosyal, yapılandırma ve özerklik ilkesi kişisel ve bütünleşiklik ilkesi de mesleki gelişim üst teması altında ele alınmıştır. Anlatı tarzında kimlik gelişimi ile ilgili günlüklerden ve AGD değerlendirme ölçeklerinden veri elde edilmemiştir. Bu nedenle tablolarda yer almamaktadır. Anlatı tarzında kimlik gelişimi ile ilgili bulgulara Anlatı çalışmaları yapılan AGD oturumları kapsamında rastlanmış ve bulgular kısmında bu konuyla ilgili betimsel analizlere yer verilmiştir.

Günlük verilerinden elde edilen ve katılımcıların AGD'nin *yapılandırma* yapmalarına fırsat sağladığı yönündeki fikirlerinden oluşan veriler yine günlüklerden elde edilen toplam verilerin %5.1'sini (bkz. Tablo 6.2) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının AGD değerlendirme formundaki ifadelerinin %6.4'ü (bkz. Tablo 6.2) AGD'nin 'yapılandırıcı olma' özelliğine vurgu yapmaktadır. Özellikle 'ortak bir doğruya/gerçeğe ulaşmak' ve 'yeni fikirler oluşturmak' ifadeleri araştırmacı tarafından 'AGD'nin yapılandırıcı yönlerine vurgu yapmak' olarak değerlendirilmiştir. AGD oturum verilerinde de öğretmen adayları 'Önceden hiç dikkatini çekmeyen şeylerle ilgili şimdi sürekli fikir üretip tartıştıklarını' ve 'akıllarında bir şeyler şekillenmeye başladığını' belirtmektedirler. Bu anlamda araştırmanın nitel bulgularına göre AGD oturumları öğretmen adaylarının bilgilerini yapılandırmasını sağlamaktadır.

Günlük verilerinden elde edilen ve katılımcıların AGD'nin *diyalog* ortamı sağladığı yönündeki fikirlerinden elde edilen kodların frekansı yine günlüklerden elde edilen toplam frekansın %3.6'ünü (bkz. Tablo 6.2) oluşturmaktadır. Öğretmen adayları AGD oturumlarında öğretmenlik mesleğindeki heyecanlarını, beklentilerini ve isteklerini konuştuklarını ve fikirlerini rahatça paylaşabildiklerini böyle bir ortamda kendilerini ifade edebilmenin insanı rahatlattığını belirtmişlerdir. AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen ve katılımcıların AGD'nin diyalog ortamı sağladığı yönündeki

fikirlerinden elde edilen kodların frekansı yine aynı ölçekten elde edilen toplam frekansın %8.8'sini (bkz. Tablo 6.2) oluşturmaktadır. AGD'nin sosyal ve toplumsal yönden içini dökme, ifade yeteneği, sosyalleşme gibi güçlü yönleri olduğunu belirten öğretmen adayları, AGD sayesinde birbirlerinin bakış açılarını görebildiklerini ve diğerlerinin görüşleri hakkında fikir belirtebildiklerini ifade etmektedirler. AGD oturumlarında diyalogla ilgili bulguya rastlanmamış olması bu oturumlarda diyalog ilkesinin uygulanmadığı anlamına gelmemektedir. AGD oturumlarında tartışılmayan fakat oturumun karakteristik özelliklerini oluşturan bazı yapılar AGD oturumlarını değerlendirme ölçeğiyle araştırılmıştır. Bu anlamda AGD değerlendirme ölçeğinde bu konuyla ilgili bulgu olması AGD de uygulandığıyla ilgili çıkarım yapabilmek için yeterli görülmektedir. AGD ortamı olmasa akranlarıyla bu kadar çeşitli konularda konuşma fırsatı bulamayacaklarını belirten öğretmen adaylarının çoğunluğu AGD oturumlarını rahatlatıcı bulmaktadırlar. Diyalog yoluyla yansıtma yapmak öğretmen adaylarında doğal bir rahatlamaya sebep olmakta ve bu da yaşadıkları içsel baskıyı azaltmaktadır. Bu nedenle de öğretmen adaylarının bir kısmı bu oturumları 'gerçek dünyanın stresinden kaçabildikleri ve kendi içlerine bakabildikleri rahatlatıcı bir ortam' olarak tanımlamaktadırlar. Estola ve diğerlerinin (2012) öğretmenlerle yürüttükleri AGD çalışmasında, öğretmenler karşılaştıkları güçlükleri paylaşma fırsatını bulmanın yaşadıkları içsel baskıyı azalttığını belirtmişlerdir. Bu bulgu Estola ve diğerlerinin bulgusu ile örtüşmektedir.

Günlük verilerinden elde edilen bulguların %5.1'i (bkz. Tablo 6.2) öğretmen adaylarının AGD oturumunda *özerklik* ilkesine uyulduğu yönündeki fikirlerinden oluşturmaktadır. Özerklik ilkesi doğrultusunda AGD oturumunda yapılanlar ve elde edilen veriler bulgular kısmında sunulmuştur. Bu bulgular doğrultusunda kendi ihtiyaçlarına göre hazırlanan oturumların öğretmen adayları tarafından faydalı bulunduğu görülmektedir. Literatürde ise bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır.

Günlüklerden elde edilen katılımcı ifadelerinin %5.1'i (bkz. Tablo6.2) katılımcıların AGD oturumlarında *eşitlik* ilkesine göre hareket edildiği yönündeki fikirlerinden oluşmaktadır. Öğretmen adayları günlüklerinde AGD ortamından herkesin birbirini dinlediği ve fikirlerini özgürce söylediği bir ortam olarak bahsetmektedirler. AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerin %8.4'ü (bkz. Tablo 6.2) AGD oturumlarında eşitlik ilkesine uyulduğu yönündeki katılımcı ifadelerinden oluşmaktadır. 'Eşitlik' ilkesi AGD oturumlarında danışmanın oturumu

yönetirken ‘herkese eşit söz hakkı vermek’ gibi dikkat etmesi gereken yaklaşımları kapsamaktadır. Bu nedenle ‘Eşitlik ilkesi’ oturumlarda tartışılan bir konu olmadığından oturum verilerinde de bu konuda bir bulguya da rastlanmamıştır. Bu anlamda AGD değerlendirme ölçeğindeki katılımcı ifadeleri AGD oturumlarında eşitlik ilkesine uyulduğu yönünde çıkarım yapabilmek için yeterli görülmektedir. Literatürde ise bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır.

Günlük verilerinden AGD’nin *bütünleşiklik* ilkesi ile ilgili elde edilen veriler yine aynı ölçekten elde edilen toplam verilerin %22.6’ünü (bkz. Tablo 6.2) oluşturmaktadır. Bu bulgularda öğretmen adayları AGD oturumları sayesinde yapılandırıcılığı nasıl uyguladım diye ciddi ciddi düşünmeye başladıklarını ve uygulamada ne olduğuyla ilgili düşünceler belirtmeye başladıklarını belirtmektedirler. Öğretmen adayları özellikle anlatı çalışması (Yapılandırıcı ders kayıtlarının tartışılması) yapılan oturumdan sonra dersi daha farklı gözlemlediklerini, uygulama öğretmeninin ders işleyişindeki hataları fark ettiklerini ve kendilerini öğretmenin yerine koyarak kendi aralarında ‘bu derste yapılandırıcılığı nasıl uyguladınız’ diye fikirler belirtmeye başladıkları dile getirmektedirler. AGD değerlendirme formundan elde edilen verilerin %4’ü (bkz. Tablo 6.2) bütünleşiklik ilkesinin uygulandığını yönündeki ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen adayları bu oturumlar sayesinde ders anlatırken dikkat etmeleri gereken yerleri ve yönleri değiştirdiklerini, bildiğini sandıklarıyla uyguladıkları arasında ne gibi farklar olduğunu görmeye başladıklarını belirtmektedirler.

AGD oturumlarından elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk oturumda uygulama öğretmenini beğendiklerini ve buna sebep olarak da her derse hazırlıklı gelmesi, sürekli öğrenciler için test ve sorular hazırlaması, çok sevecen davranması, bazı öğrencilerin gürültülerini görmezden gelmesi gibi nedenler belirttikleri görülmüştür. Çürütme metinlerinin ve örnek ders sunum videosunun tartışılmasından sonra öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile ilgili günlüklerdeki ve oturumlardaki ifadeleri farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının artık uygulama öğretmeninin kullandığı öğretim yöntemini, tüm bilgileri kurallaştırmasını, geri dönüt ve hata düzeltme yaklaşımlarını eleştirdikleri görülmektedir. Bu durumda AGD oturumlarının ve bu oturumlarda yapılan anlatı çalışmalarının matematik öğretiminde kuram ve uygulamayı birleştirme açısından faydalı olduğu görülmektedir.

AGD ilkeleri göz önüne alındığında mesleki gelişime en çok vurgu yapan ilke 'bütünleşiklik'tir'. Maki'ye (2012) göre bir uygulama topluluğu oluşturmak teorik ve kavramsal bilginin konuşmaya dahil edilmesini kapsar. Elde edilen bulgulara göre de AGD oturumları kuram ve uygulamayı birleştirme anlamında etkili ve faydalıdır. Korhonen ve diğerlerine (2015) göre AGD oturumlarında öğretmen adayları danışmaya katılan deneyimli öğretmenlerin pratik bilgi ve tecrübelerinden alanla ilgili güncel bilgiler edinme fırsatı bulmaktadırlar ve bu nedenle AGD oturumları üniversite ve çalışma yaşamı arasındaki boşluğu kısmen de olsa doldurmaktadır. Ayrıca Maki'nin öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmanın sonucuna göre AGD uygulaması, teorik ve kavramsal bilgilerin konuşmaya dahil edilmesi yoluyla bir yandan deneysel bilginin yansıma yoluyla kavramsallaşmasını, bir yandan da kavramsal bilginin deneyim ışığında incelenmesini sağlamaktadır. Kısacası AGD oturumları deneysel ve kavramsal bilgilerin konuşmaya dahil edilmesi yoluyla kuram ve uygulamayı birleştirmeye hizmet etmektedir ve bu anlamda araştırmanın sonuçları literatür ile de uyusmaktadır.

Öğretmen adayları bu dönem boyunca uygulama okulunda yaptıkları gözlemlerin özellikle öğrenciyi tanımak konusunda kendilerine faydası olduğunu ayrıca sınıf yönetimi konusunda da uygulama öğretmeninden bir şeyler öğrendiklerini dile getirirken kimi de bu vakte kadar hiç gözlem yapmasaydı da aynı şekilde ders anlatacağını belirtmektedir. Öğretmen adayları üniversitede aldıkları derslerin sunumları sırasında; öğrenciyi anlamak, dersi planlamak gibi konularda faydalı olduğunu düşünseler de bunları yeterince uygulamaya geçiremediklerini ve bunun için daha çok zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları AGD oturumları ile yapılandırmacılık, hata düzeltme, geri bildirim, derse hazırlık, günlük hayatla ilişkilendirme gibi konularda çok şey öğrendiklerini düşünürken, öğrendiklerini yeterince hayata geçiremediklerini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarına göre AGD oturumlarında konuştuklarını hemen hayata geçirememiş olsalar da AGD sayesinde artık yaptıkları işi daha çok eleştirmeye başlamış ve bu yolla mesleki olarak gelişmişlerdir.

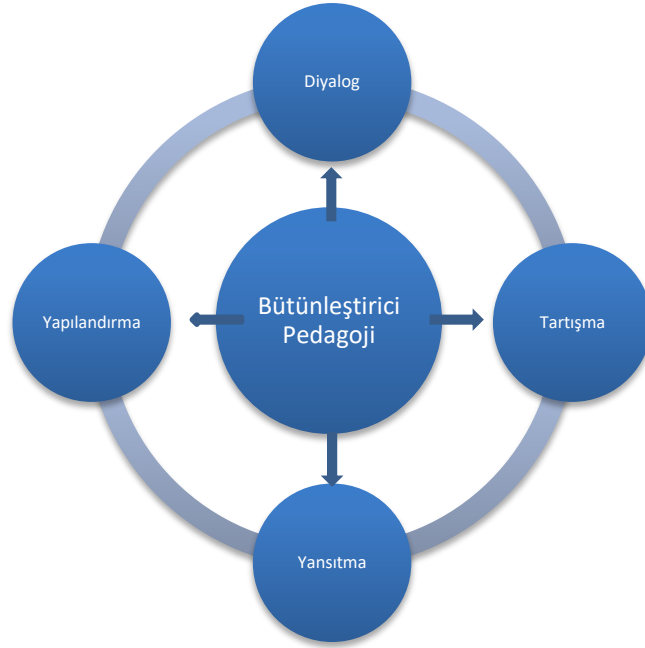
Araştırmanın nicel verilerine göre AGD oturumları öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerinde kişisel, sosyal ve mesleki boyutlarda etkili bulunmuştur. Nitel verilerden elde edilen ve AGD ilkeleri bağlamında öğretmen adaylarının kişisel,

sosyal ve mesleki boyutlarda ele alınan görüş ve fikirlerine göre de AGD öğretmen adaylarının mesleki, kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili bulunmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen eğitiminde yapılan AGD çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Korhonen ve diğerlerine (2015) ve Rajakaltio ve Syrjalainen'e (2012) göre AGD öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle Rajakaltio ve Syrjalainen'nin yaptığı araştırma sonuçlarına göre akran grup danışması ortak bir iletişim süreci yaratarak öğretmenler için nadir bulunan bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Geeraerts ve diğerlerine göre de (2014) akran grup danışması özellikle yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Oturumlarda özerklik ilkesinden hareketle katılımcı ihtiyaç ve beklentilerine göre hazırlanıp uygulanan anlatı çalışmaları sonucunda öğretmen adayları yapılandırmacı ders kayıtlarını izlemeyi faydalı bulmuş ve üniversitelerin öğrenilen kuramsal bilgileri uygulamaya geçirme konusunda yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Estola ve diğerleri (2012) öğretmen adayları ile yürütülen AGD oturumları sonucunda, öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde gördükleri içeriğin temel eğitimde uygulanmasının çok zor olduğunu tespit etmişlerdir. Estola ve diğerlerine (2012) göre meslek yaşamı için bir grup olarak yürütülen akran grup danışması, mesleki beklentileri gerçekleştirebilir ve mesleki gelişimin kritik bir aşamasında destek sağlayabilir.

AGD ilkeleri şekil ve yapı bakımından birbirinden farklılık göstermekle birlikte kimi ilkeler de birbirini etkilemekte ya da sebep olmaktadır. Örneğin AGD'nin eşitlik ilkesi uygulama boyutunda dikkat edilmesi gerekenleri ele alırken özerklik ilkesi ise oturum içeriklerinin belirlenmesi konusunda dikkat edilmesi gereken bir boyuttur. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı üzere anlatı yoluyla kimlik oluşturma ilkesine göre hareket edilerek hazırlanan anlatı çalışmalarının ise özellikle bütünlük ilkesinin uygulanmasına hizmet ettiği görülmektedir. AGD'nin diyalog ilkesi fikirlerin grupça paylaşılmasını yani yansıtma yapılmasını ifade etmektedir. Her yansıtma aynı zamanda öğretmen adayının kendisiyle ve düşünceleriyle ilgili bir çıkarımdır ve bu yolla fikirlerini ortaya çıkarıp fark etmesine ve yeniden yapılandırmasına katkı sağlayabilir. Diyalog ise bu yeniden yapılandırma sürecinin işlemindeki temel etkidir. Özellikle öğretmen adaylarının 'içe bakış' ve 'fark

etmek' ifadeleri bu durumu açıklamaktadır. Diyalog yoluyla tartışmak, yansıtma ve yapılandırma, tekrar tartışmak, yansıtma ve tekrar yapılandırma döngüsel şekilde birbirini etkilemekte ve tetiklemektedir (Şekil 5.49). Öğretmen adaylarının mevcut bilgilerini fark etmeleri, uygulamalar ve tartışmalarla bu fikirlerini yeniden yapılandırmaları öğretmen eğitiminde kuramla uygulama arasında köprü kurmaya yani bütünleştirici pedagojiye hizmet etmektedir.



Şekil 6.1: Diyalog, tartışma, yapılandırma, yansıtma ve bütünleştirici pedagoji ilişkisi

Atay'a (2001) göre de yansıtma konusunda kısa bir eğitim alan danışman öğretmenleri ile gözlem öncesi ve sonrası yansıtma temelli bir iletişim kurmaları, öğretmen adaylarına eğitimleri boyunca aldıkları kuramsal bilginin uygulama ile ne kadar örtüştüğünü yaşama imkanı vermektedir. Bu görüş yansıtma temelli bir diyalogun mesleki gelişim anlamında bütünlük ilkesinin gerçekleşmesini etkilediğini desteklemektedir.

Araştırmanın AGD ilkeleri ile ilgili nitel bulgularının hiç birinde öğretmen adaylarının bu ilkelerin uygulanışıyla ilgili olumsuz bir ifadesine ya da görüşüne rastlanmamıştır. Ayrıca Tablo 6.2'de de görüldüğü gibi günlüklerden elde edilen verilerin %41.6'sının ve AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerin %27.2'sinin oturumlar sırasında AGD ilkelerine uygun hareket edildiğini

desteklemektedir (bkz. Tablo 6.2). Bu bulgular aynı zamanda Heikkinen ve diğeri (2012) tarafından açıklanan AGD ilkelerinin AGD oturumlarının yapısını açıkladığını da göstermektedir.

### **6.1.5 Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüş ve Önerileri Hakkındaki Tartışmalar**

Öğretmen adaylarının okul deneyimi ile ilgili görüşleri günlüklerinden, AGD değerlendirme ölçeklerinden ve AGD oturum ses kayıtlarından elde edilmiştir. Bu kısımda bu verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine ve öğretmen adaylarının görüşlerinin süreç içindeki değişimine yer verilmiştir. AGD oturumlarında elde edilen bulgular, okul deneyimi dersi için uygun zaman ve yeterli süre, okul deneyimi dersinden beklentiler: sınıf yönetimi, okul deneyimi dersindeki gözlemler: öğretmen öğrenci iletişimi/öğretim yöntemi/öğrencilerin öğretim yöntemine tepkisi, uygulama öğretmeni aday öğretmen iletişimi, uygulamaya geçirilemeyen kuramlar, öğretmen eğitimi için öneriler: okul deneyimi ve yansıtma/mikro öğretim, AGD için uygun zaman ve yeterli süre başlıkları altında bulgular kısmında sunulmuştur.

Günlükleri incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşleri, okul deneyimi dersinin uygulama saatlerinin ve yılının arttırılması yönündedir. AGD değerlendirme ölçeğinde katılımcıların önerileri de okul deneyimi dersinin uygulama süresinin arttırılması şeklinde olup günlüklerle de bu bulgu desteklemektedir. Değerlendirme ölçeğinde öğretmen adaylarının çoğunun okul deneyimi dersinin ve bu konudaki uygulamaların son seneye konmamasını istemesi ilgi çekici bulunmuştur. AGD oturumlarından elde edilen bulguları ise benzer özellikler göstermekle beraber süreç boyunca farklılaşmaktadır. AGD oturumlarının üç tanesi Okul deneyimi ile ilgili görüşmeler şeklinde tasarlanmıştır ve bu nedenle de öğretmen adaylarının süreç içerisinde değişen düşünceleri ile ilgili de fikir vermektedir. İlk oturumdan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının hepsi bir yıllık okul deneyimi dersinin kendileri için yeterli olacağını fakat bunun için son yılın uygun bir zaman olmadığını düşünmektedirler. Okul Deneyimi dersi ile ilgili yapılan son oturumda ise öğretmen adaylarının bir yıllık Okul Deneyimi dersinin yeterli olacağı yönündeki fikirlerinin değiştiği, hepsinin bu dersin ikinci yıldan itibaren olması konusunda görüş birliğine vardıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinin süresi ile ilgili

görüşleri değişse de son yıl olmamasıyla ilgili fikirleri aynı kalmıştır. Öğretmen adaylarının hepsine göre Okul Deneyimi dersi ikinci sınıftan itibaren başlamalı ve son sınıf hariç her yıl olmalıdır. Öğretmen olmak konusunda KPSS ve mülakat sınavlarının baskısı altında olan öğretmen adayları, son yılda KPSS sınavına hazırlanmaları gerektiğini ve Okul Deneyimi gibi uygulamaların bu sınava hazırlanmalarını engellediğini düşünmektedirler. Bazı öğretmen adayları atandıklarında kendilerine zaten stajyer öğretmenlik eğitimi verileceğini, bu nedenle de son yıl KPSS sınavını geçmelerinin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları genel olarak okul deneyimi sırasında heyecanlarına nasıl hakim olacaklarını, sınıfı nasıl yöneteceklerini, nasıl hitap edeceklerini ve ses tonunu nasıl kullanacaklarını öğrenmeyi amaçlamaktadırlar. Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin sürekli aynı öğrencilerle dersi yürüttüğünü ve sınıfın geneliyle iletişim kurmadığını dile getirmişlerdir. Çok kalabalık olan 10. sınıflarda bazı öğrencilerin hiç söz almadıklarını belirten öğretmen adayları, uygulama öğretmenin de öğrencileri derse katmak için çaba harcamadığını belirtmektedirler.

Öğretmen adayları yapılan ilk oturumda uygulama öğretmenin her derse önceden testler hazırlayarak gelmesini, son beş dakika bu testlere bakıp gerisini ödev bırakmasını ve sonraki ders varsa yapılamayan soruları çözmesini taktir etseler de ilerleyen oturumlarda uygulama öğretmenin düz anlatım yaptığını, konuyu ve formülleri ezberletmenin ötesinde soru kalıplarını dahi ezberlettiğini ve ‘neyin nereden geldiğini ve nedenlerini’ anlatmadığından öğrencilerin her şeyi karıştırdıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Kendisiyle ilgili gözlem formu doldurulduğunu fark ettiğinde uygulama öğretmenin ders anlatım şeklinin değiştiğini belirten öğretmen adaylarına göre öğretmen farklı anlatabilecek olmasına rağmen düz anlatım yapmayı tercih etmektedir.

Uygulama öğretmeni ile ders sonrasında herhangi bir görüş alışverişinde bulunmadıklarını belirten öğretmen adayları sadece bazen sınıfın düzeyiyle ilgili fikirlerini paylaştıklarını dile getirmektedirler. Herhangi bir konuda fikir belirtmeler ya da soru sorsalar öğretmenin alınacağını ve yanlış anlayacağını düşünmektedirler.

Üniversitede aldıkları derslerin sunumlarında ne gibi etkisi olduğu sorulan öğretmen adayları; öğrenciyi anlamak, dersi planlamak gibi konularda bu derslerden faydalandıklarını düşünseler de ders sırasında bunları anımsayamadıklarını ve

öğrendiklerini uygulayabilmek için daha çok zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen adaylarının bir yıllık okul deneyimi dersini yeterli görmeleri ile ilgili fikirlerinin değişmesinde araştırmacı tarafından özellikle bu durumun etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayları üniversiteden öğrendiklerini uygulayabilmek ve kuramsal derslerde görülenleri hayata geçirmek için uygulama saatlerinin arttırılması gerektiğini dile getirirken uygulamadan sonra yapılacak yansıtmanın da faydalı olacağını belirtmektedirler. Bu anlamda uygulama okulundaki ders gözlem yılının arttırılması ve mikro öğretimin uygulanması öğretmen adaylarının getirdiği öneriler arasındadır.

#### **6.1.6 Öğretmen Adaylarının AGD ile İlgili Görüş ve Önerileri Hakkındaki Tartışmalar**

Bu bölümde öğretmen adaylarının AGD ile ilgili görüşlerine, önerilerine ve AGD'nin kişisel gelişimlerine; 'sorgulamak', 'eleştirel düşünmek' ve 'empati kazandırmak' boyutlarındaki etkisi ile ilgili fikirlerine yer verilmiştir. Bu anlamda bulgular 'AGD'ye karşı isteklilik', 'AGD'nin rahatlatıcılığı', 'AGD oturumlarında araştırmacının ve katılımcının rolü', 'AGD için öneriler', 'AGD ve sorgulamak', 'AGD ve eleştirel düşünmek' ve 'AGD ve empati' başlıkları altında bulgular bölümünde sunulmuştur.

Günlük verilerinden öğretmen adaylarının başta isteksiz olsalar da bu oturumlarda oldukları için kendilerini çok şanslı hissettiklerini ve atandıklarında da AGD yapmak istediklerini belirtmeleri AGD oturumlarına karşı istekli olduklarını göstermektedir. Bu konuda AGD değerlendirme ölçeği verileri de bu bulguları desteklemektedir.

Öğretmen adayları deney ve kontrol gruplarına ayrıldığında deney grubuna, katılmakta oldukları uygulama hakkında bilgi verilmiş ve isteksiz olmaları durumunda katılmayabilecekleri söylemiştir. Herkesin gönüllü olmasının ardından oturumlara başlanmıştır. Ancak daha sonra yapılan görüşmelerde ve günlüklerde bazı öğretmen adaylarının başlangıçta bu çalışmaya katılma konusunda istekli olmamalarına rağmen bunu danışman öğretim üyelerine ayıp olur düşüncesiyle dile getirmediğini zaten ilk oturumun sonunda da fikirlerinin değiştiğini ve tüm sorumluluklarına rağmen bu

oturumlara istekle geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca devam zorunluluğu olmamasına ve istedikleri zaman bırakabileceklerine rağmen öğretmen adaylarının hepsi tüm oturumlara eksiksiz olarak katılmıştır.

Günlüklerde öğretmen adayları ‘öğretmenlik mesleğindeki heyecanlarının, beklentilerinin ve isteklerinin konuşulduğu AGD gibi bir ortamın kendilerini rahatlattığını’ belirtmişlerdir. AGD değerlendirme formunda bu konuyla ilgili bir bulguya rastlanmazken AGD oturumlarında öğretmen adaylarının bu konuya değindikleri görülmektedir. Özellikle bazı arkadaşlarının ‘KPSS gibi bir sınava hazırlanmak ve denemelere girmek varken neden zamanımı böyle şeylere ayırdığımı’ anlamadıklarını belirten öğretmen adayları bu oturumların kendilerini rahatlattığını dile getirmişlerdir. Hatta bir öğretmen adayı bu durumu “*ücretsiz terapi alıyor gibiyiz. Psikoloğa geliyor gibiyim. Kendimi çok rahatlamış hissettim*” şeklinde ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde Rajakaltio ve Syrjalainen’in (2012) yaptıkları çalışmada benzer bir bulguya rastlanmıştır. Araştırmacılara göre AGD öğretmen adaylarının iş stresini azaltmaktadır.

Günlüklerindeki ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğretmen adayları AGD oturumlarını mesleki konularda düşündürücü ve sorgulattırıcı bulmaktadırlar. AGD değerlendirme ölçeğinden elde edilen bulgular da aynı yönde olup öğretmen adayları AGD oturumlarını ‘meslekleriyle ilgili sorgulama yapmayı sağlayıcı’ olarak nitelendirmektedirler.

Günlüklerden elde edilen bulgulara göre AGD oturumları sorgulama yapmanın yanında eleştirel düşünmek konusunda da öğretmen adaylarının gelişimine faydalı olmaktadır. AGD değerlendirme ölçeğinde de bu oturumları eleştirel düşünmeyi teşvik edici olarak tanımlayan öğretmen adayları AGD’ni ‘yapıcı eleştiriler ortamı’ olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama okulundaki gözlemlerini AGD oturumlarında eleştirip fikir alışverişinde bulunmayı faydalı bulmaktadırlar. Eleştirel düşünmekle ilgili AGD oturum verileri de günlük ve AGD değerlendirme ölçeği verilerini desteklemektedir. Öğretmen adayları AGD oturumlarında konuştuklarını hemen hayata geçirememiş olsalar da AGD sayesinde artık yaptıkları işi daha çok eleştirmeye başladıklarını ve bunun da gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedirler. Bu anlamda eleştirel düşünmek ve sorgulamak hem birbirleri ile hem de kuram ve uygulamanın birleştirilmesini temel alan bütünlük ilkesi ile

yakından ilişkilidir. Öğretmen eğitiminde AGD'nin kullanılması ile ilgili çeşitli araştırmaları olan Heikkinen ve diğerlerinin (2012) görüşleri de bu düşünceleri desteklemektedir. Araştırmacılara göre AGD'nin kuramsal esasları iki farklı zihniyeti temel alan eleştirel yapılandırmacı geleneğe dayanmaktadır. Bunlardan ilki mevcut bilgiyi sorgulayarak öğrenmeye dayanan eleştirel teoridir. İkincisi ise yapılandırmacılığın, 'bilginin geçmiş bilgilere ve deneyimlere dayanılarak oluşturulduğu' şeklindeki temel tezine dayanmaktadır. AGD'ndaki eleştirel yapılandırmacı yaklaşımın uygulamadaki anlamı, yeni öğretmenlerin soru sormak, mevcut uygulamayı sorgulamak ve bir öğretmene dönüşme yöntemlerini değiştirmek için teşvik edilmesidir. bu nedenle AGD'ndaki temel amaç mevcut uygulamaları transfer etmek değil onları eleştirel olarak incelemek ve yenilemektir. Yapılandırmacı bakış açısına göre AGD fikirlerin değiştirilmesi ve bilginin birlikte inşa edilmesidir (Heikkinen ve diğerleri, 2012). Sonuç olarak eleştirmek ve sorgulamak yapılandırma ile yakından ilişkilidir. Akyol ve Ulusoy'un (2015) AGD'na yakınsayan bir model olarak tarif ettikleri çoklu danışma modeli (MTMM) ile ilgili araştırmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmacılara göre bu model katılımcıların farklı bakış açılarını görmelerini ve sorgulama yapmalarını sağlamaktadır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan biri de AGD oturumlarında yaşananların öğretmen adaylarına 'empati' yeteneği kazandırması ile ilgilidir. Günlüklerden elde edilen bulgular AGD'nin empati yeteneğini geliştirdiğini göstermekte, ayrıca AGD değerlendirme ölçeği verileri de bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmen adaylarına göre birbirlerinin bakış açılarını görmek kendilerinde empati yeteneğini geliştirmekte, bu da akran danışma gruplarını daha bütüncül bir yapı olarak görmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları bu oturumları '*her çiçekten birer yaprak, her renkten bir ton, her rüzgardan birer esinti*' olarak tanımlamaktadırlar. Kısacası sosyal bir ortamda yansıtma yapmak kişinin düşünsel empati yeteneğini geliştirmekte, bu da sosyal grubun daha bütüncül bir yapıda algılanmasını ve kişinin aitlik duygusunun gelişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları AGD oturumlarında '*bütünün bir parçası olduklarını*' hissetmektedirler. Akran grup danışması oturumu ses kayıtları incelendiğinde ise empati konusuyla ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Darwin ve Palmer (2009) tarafından bir yükseköğrenim kurumunda yeni göreve başlayan personele fikir ve önerilerini paylaşmaları, birbirlerini desteklemeleri ve fakültede çalışmakla ilgili

bilgilerini paylaşmaları için dzenlenen akran grup danışması programında bazı katılımcılar bu danışma oturumlarının mesleki izolasyonu azalttığını belirtmişlerdir. AGD'nin mesleki izolasyonu azaltıcı olarak tanımlanan etkisi bütünü bir parçası olmakla ilişki bulunmuş ve bu bulgunun literatürle uyutuğu görülmüştür.

AGD değerlendirme ölçeğinde öğretmen adaylarından katıldıkları AGD oturumlarını katılımcı ve danışman rolleri açısında değerlendirmeleri istenmiş ve öğretmen adayları AGD oturumlarında kendilerini 'yapılandırıcı, düşündükçe gelişen ve bütünü parçası olan kişi' olarak betimlemişlerdir. AGD oturumlarında danışmanın rolünü ise; grup lideri, adaletli, yönlendiren, aktif katılım sağlayıcı, yapılandırıcı, eleştirel düşünen ama eleştirmeyen ve destek verici olarak nitelendirmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmen eğitimi alanında ölkemizde ilk kez kendileri ile denenen AGD ile ilgili katılımcıların fikirleri ve önerileri, bu tarz çalışmaların tekrarlanması ve geliştirilmesi için oldukça önemli görülmektedir.

AGD oturumlarında ve değerlendirme ölçeğinde katılımcılardan AGD için önerilerini paylaşmaları istenmiştir. AGD değerlendirme ölçeğinde öğretmen adayları AGD oturumlarına son sınıftan öğrenci alınmamasını, bu oturumların bir ders haline getirilmesini ve önceki senelere yayılmasını önermektedirler.

AGD ile ilgili oturum verileri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının görüş ve önerileri bazı konularda farklılaşmaktadır. Örneğin katılımcılardan biri atanıp göreve başlamış bir öğretmenle AGD yapmanın zor olabileceğini belirtirken diğerleri AGD'nin yeni atanmış öğretmenlerle de yapılabileceğini ve özellikle '*işin içinde olup bir öğretmen olarak ders anlatırken, senin gibilerle konuşup tartışmanın çok faydalı olabileceğini*' belirtmektedirler.

AGD oturumlarının ve uygulama okulundaki gözlemlerin ikinci sınıftan itibaren başlaması ve her yıl olması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarına göre bu oturumların bir ders halinde yapılması ve uygulama okulundaki gözlemlerle paralellik göstermesi daha faydalı olacaktır. Öğretmen adaylarının hepsi Okul deneyimi dersi gibi AGD oturumlarının da KPSS sınavına hazırlanmalarını engellediğini ve bu nedenle de son sınıfta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özet olarak öğretmen adayları kuram ve uygulamayı birleştirme anlamında mikro öğretimin kullanılmasını, AGD oturumlarının okul deneyimi dersleriyle

paralellik gösterecek şekilde bir ders haline getirilmesi ve ikinci sınıftan itibaren başlayıp son yıl hariç her yıl olmasını önermektedirler. Tablo 6.3’de öğretmen eğitimi alanında hizmet veren üniversiteler ve kurumlar için katılımcıların ve uygulayıcıların amaç ve ihtiyaçlarına göre içeriklerini düzenleyebilecekleri bir AGD taslak planı önerilmektedir.

**Tablo 6.3:** Önerilen AGD planı.

1. Danışman tarafından tartışma etik ilkelerinin paylaşılması.
2. Tartışma yerinin, gün ve saatinin kararlaştırılması.
3. Grupça katılımcıların ihtiyaçlarının belirlenmesi (gerektiğinde problem tarama ölçeği kullanılması).
4. Belirlenen konu başlıklarına göre yansıtmayı ve grupça paylaşımı destekleyecek envanterin (yazılı, sözlü veya görsel kaynaklar) hazırlanması.
5. Karşılıklı saygı, işbirliği ve güven ortamında hiyerarşik olmayan eşitlikçi bir anlayışla akran danışma oturumlarının yürütülmesi.
6. Akran grup danışması oturumlarının tüm katılımcılar açısından değerlendirilmesi ve bir sonraki uygulama için önerilerin getirilmesi.

## 7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma Akran Grup Danışmasını ve dinamiklerini keşfetme ve araştırma soruları kapsamında inceleme amacı gütmektedir. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarının AGD'ını çalışmalarında veya araştırmalarında kullanmak isteyenler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bölümde araştırmanın bir önceki kısmında tartışılan bulgular kısaca özetlenecek ve AGD'nin uygulanması ve araştırılması için öneriler getirilecektir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre 'AGD' ve 'Geleneksel rehberlik' modeli öğretmen adaylarının 'öz-yeterliklerini' anlamlı ölçüde etkilememektedir. Araştırmanın nicel bulgularında AGD oturumlarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını anlamlı oranda artırmadığı sonucuna varılmış olmasına rağmen araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları konuya göre değişiklik göstermektedir. Oturumların başında öğretmen adayları öğretmen olmak için yüksek algılanan öz-yeterlik gösterirken, yapılandırıcılığı uygulamak için düşük algılanan öz-yeterliğe sahiptirler. Yapılan son oturumlardan anlaşıldığı üzere, AGD oturumlarında katılımcıların istekleri üzerine yapılandırıcılıkla ilgili uygulamalara yer verilmesi yapılandırıcılığı uygulama konusunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını arttırmıştır ve oturumlar öğretmen adayları tarafından 'kendilerine güven duymayı sağlayıcı' olarak nitelendirilmiştir. Öz-yeterlikle ilgili nicel ve nitel bulguların birbirini desteklemediği görülmektedir. Bu durum nicel ölçeğin çok daha geniş bir alanda öz-yeterlik inancını ölçmesinden ve AGD oturumlarında ise sadece belli konulara değiniliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle bu ölçeğin AGD oturum içerikleri ile uyumlu olmadığı ve daha uygun ölçeklerin geliştirilmesinin faydalı olacağı görülmektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre 'Geleneksel rehberlik' modeli öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını anlamlı ölçüde etkilememekte hatta sıra ortalamalarına ve toplamlarına bakıldığında yansıtıcılıklarını düşürmektedir. AGD modelinin ise öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna varılmıştır. YDDBÖ ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise AGD'nin 'Yansıtma'

ve ‘Kritik yansıtma’ alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı bir değişime yol açtığı ‘Anlama’ ve ‘Alışkanlık’ alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. AGD oturumlarında oturumun kendisi yansıtma yapmaya fırsat sağladığı gibi günlükler ve anlatı çalışmalarıyla da öğretmen adaylarının yansıtıcılıkları desteklenmektedir. AGD oturumlarında katılımcı olarak bulunan araştırmacının süreç boyunca yaptığı gözlemlere, oturum kayıtlarına, katılımcıların günlüklerindeki yansıtıcılıkla ilgili bahsi geçen ifadelerine dayanarak ilk oturumlarda öğretmen adaylarının fikirlerini belirtmekte zorlandıkları, sadece kendilerine soru sorulduğunda ve sadece sorulan konuyla ilgili fikir belirttikleri görülmüştür. İlerleyen oturumlarda katılımcılar soru doğrudan kendilerine yöneltilmese de cevaplamaya istekli olmuşlar ve sadece kendilerine sorulan soruyla ilgili değil birbirlerinin görüşleriyle ilgili de fikir belirtmeye başlamışlardır. Öğretmen adaylarının AGD ile ‘kendilerini ifade etme kabiliyetlerinin geliştiğini’, ADG’nin ‘kendi içlerine bakmayı hatırlattığını’ ve ‘içlerinde gizli kalmış düşünceleri ortaya çıkardığını’ belirtmeleri yansıtıcılıklarının gelişmesi anlamında ilgi çekicidir. Sonuç olarak araştırmanın nitel bulguları da AGD modelinin öğretmen adaylarının yansıtıcılıklarını geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Ayrıca katılımcıların fikirlerinin de bu doğrultuda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel verilerine göre geleneksel rehberlik modeli öğretmen adaylarının hem MİÖ ölçeğinin hiç bir alt boyutuyla hem de senaryolarla ölçülen epistemolojik inançlarını anlamlı ölçüde etkilememektedir. AGD modeli ise öğretmen adaylarının MİÖ ile ölçülen ‘Öğrencilerin matematiksel bilgilerini oluşturmalarına ilişkin inançları’ ve ‘Öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişimine ilişkin inançları’ alt boyutlarında pozitif yönde etkisi olmuş, ancak ‘Matematiksel kavramların öğretilmesine ilişkin inançlar’ ve ‘Öğretimin öğrencilerin matematiksel gelişimine göre düzenlenmesine ilişkin inançlar’ alt boyutlarında anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Epistemolojik inançlar bakımından öğretim senaryolarından da AGD modelinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını olumlu yönde etkilediği, ‘Geleneksel rehberlik’ modelinin ise bu konuda anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Deney grubunun MİÖ’nün bazı alt boyutlarında aldığı puanların uygulama öncesine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bazı alt boyutlarda ise farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmacıya göre bu durum MİÖ’nün alt boyutları ile AGD oturumlarında tartışılan içeriğin ne kadar uyumlu olduğuyula alakalıdır. Örneğin

AGD oturumlarında ‘Öğretimin öğrencilerin matematiksel gelişimine göre düzenlenmesine ilişkin inançlar’ hakkında bir tartışma konusu oluşmamış ve deney grubunun bu alt boyuttan aldığı puanlar da uygulama öncesine göre farklılaşmamıştır. Bu nedenle aşırtmacı tarafından MİÖ’nün tüm alt boyutlarının AGD oturumlarının etkilediği epistemolojik inançları ölçmek için uygun olmadığı ve daha uygun ölçeklerin farklı sonuçları verebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın yansıtıcılık boyutuyla ilgili nitel bulgularına göre öğretmen adaylarının hepsi AGD oturumları ile yapılandırmacılık, hata düzeltme, geri bildirim, derse hazırlık, günlük hayatla ilişkilendirme gibi konularda bir çok şey öğrendiklerini fakat bazıları bunları sunumlarında yeterince hayata geçiremediklerini belirtmişlerdir. AGD’de bu vakte kadar ‘yapılandırmacılık’ deyip üzerinde durdukları şeyin gerçekten ne olduğunu anladıklarını ama yine de ders sunumunda uygulayamadıklarını belirten öğretmen adaylarının ‘AGD oturumlarına katılmamış olsaydım sunumumdaki her şeyi doğru bulabilirdim fakat şimdi eleştirebiliyorum, demek ki bir gelişim göstermişim’ şeklindeki ifadeleri epistemolojik gelişimleri ile ilgili fikirlerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları epistemolojik olarak geliştiklerini dile getirseler bile bazı bilgilerin uygulamaya geçirilmesi için daha uzun soluklu çalışmalara ihtiyaç vardır. Epistemolojik inançlar açısından araştırmanın nicel ve nitel bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise AGD’nin epistemolojik inançlar üzerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının değişiminde AGD’nin işlerliğini ortaya koymak açısından örnek teşkil etmektedir ve bu alanda daha farklı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Tüm grubun AGDDÖ’den aldığı puanlar alt boyutlar bazında incelendiğinde bu oran ‘Mesleki Gelişim’ boyutu için %88, ‘Kişisel Gelişim’ boyutu için %73 ve ‘Sosyal Gelişim’ boyutu için %88, ölçek toplam puanlarında ise %86 olmaktadır (bkz. Tablo 5.16). AGDDÖ verilerine göre AGD modeli öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini mesleki, kişisel ve sosyal alt boyutlarıyla beraber desteklemektedir. Nitel verilerden elde edilen ve AGD ilkeleri (*Yapılandırmacılık, Diyalog, Anlatı tarzında kişilik çalışması, Özerklik, Eşitlik ve Bütüleştirici Pedagoji*) bağlamında öğretmen adaylarının kişisel, sosyal ve mesleki boyutlarda ele alınan görüş ve fikirlerine göre AGD öğretmen adaylarının mesleki, kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili bulunmuştur. Öğretmenlik mesleği için bir grup olarak yürütülen akran danışması,

hizmet öncesi öğretmenlerinin mesleki beklentilerini gerçekleştirebilir ve mesleki gelişimin kritik bir aşamasında destek sağlayabilir. Ayrıca böyle bir destek sadece hizmet öncesi öğretmenler için değil özellikle göreve yeni başlamış öğretmenlerin de mesleki ihtiyaçları için kişisel, sosyal ve mesleki boyutta etkili olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre AGD ilkelerinin birbiri ile bağlantılı oldukları ve kimi zaman bir ilkenin gerçekleşmesi için diğer ilkelerin döngüsel bir süreçte birbirini desteklemesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları hayatlarının başka dönemlerinde de AGD yapma konusunda isteklidirler ve bu oturumların kendilerine sorgulama yapma, eleştirel düşünme, empati yapma ve rahatlama anlamında katkı sağladığını düşünmektedirler.

Araştırmada öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi ile ilgili görüşleri ve önerileri de araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının hepsine göre üniversiteden öğrendiklerini uygulayabilmek ve kuramsal derslerde görülenleri hayata geçirebilmek için Okul Deneyimi dersinin ikinci sınıftan itibaren başlaması ve son sınıf hariç her yıl olması gerekmektedir. Öğretmen olmak konusunda KPSS ve mülakat sınavlarının baskısı altında olan ve son yılda KPSS sınavına hazırlanmaları gerektiğini düşünen öğretmen adaylarına göre Okul deneyimi gibi uygulamalar bu sınava hazırlanmalarını engellemektedir. Öğretmen adayları kuram ve uygulamayı birleştirme anlamında mikro öğretimin kullanılmasını ve AGD oturumlarının okul deneyimi dersleriyle paralellik gösterecek şekilde bir ders haline getirilmesini ve ikinci sınıftan başlayıp son yıl hariç her yıl yapılmasını önermektedirler.

## **7.1 AGD'nin Uygulanması İçin Öneriler**

- I. Geleneksel rehberlik modelinin öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini ve epistemolojik inançlarını anlamlı ölçüde arttırmadığı hatta yansıtıcılıklarını düşürdüğü görülmüştür. Bu nedenle öğretmen eğitiminde geleneksel rehberlik modeli yerine daha etkin uygulamalar tercih edilmelidir.
- II. Alanda yapılan çalışmalardan yansıtıcılık eğitimi verilerek yapılan akran grup danışması yansıtıcılık üzerinde etkili bulunurken (Cook, 2001 ve Gönen, 2002), yansıtıcılık eğitimi verilmeden yapılanlar etkili bulunmamıştır (Cook, 2001). Bu araştırmada yansıtıcılık konusunda herhangi bir eğitimi verilmemiş

olmasına rağmen yapılan AGD oturumları yansıtıcılık üzerinde etkili bulunduğundan Akran Danışması yerine Akran Grup Danışması yapılması önerilmektedir.

- III. Nitel verilere göre AGD oturumları öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir fakat kişinin kendisiyle ve matematik öğretebilmeye ilgili kökleri çok eskiye dayanan öz-yeterlik algısının değişmesi için yedi-sekiz haftalık uygulamalar yeterli olmayabilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini daha geniş anlamda etkileyebilmek için alan uzmanlarından da destek alınarak yapılan daha uzun soluklu ve kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.
- IV. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, grup içinde düşünceleri ve fikirleri yansıtıp tartışmak anlamında AGD kültürünün oluşması bile yedi hafta sürmektedir. Bu kültürün gelişmesi, bazı şeylerin değişmesi ve yenilerinin yapılandırılması için daha uzun soluklu çalışmalara ve bu çalışmaların bir öğretmen yetiştirme kültürü haline gelmesine gerek vardır. Ancak o zaman öğretim üzerine edinilen yeni tecrübeler ve öğrenilenler uygulamaya yansıtılabilecek ve öğretmen eğitimi daha anlamlı hale gelecektir.
- V. AGD oturumlarının öğretmen eğitimi veren fakültelerde ilk yıldan itibaren uygulanıp bir kültür haline gelmesiyle öğretmen adaylarının yansıtıcılıkları, sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri, empati yetenekleri ve bunlarla beraber öz-yeterlilikleri gelişirken, üniversitelerdeki hoşgörü kültürü ve demokratik yaşam bilinci de desteklenecektir. Bu sonuç aynı zamanda mezunların yani öğretmenlerimizin ve bunun doğal sonucu olarak da ilköğretim ve ortaöğretim mezunlarının niteliğini olumlu yönde etkileyecektir.
- VI. Öğretmen eğitimi veren üniversitelerde kuram ve uygulamayı birleştirme anlamında mikro öğretimin kullanılmasının yaygınlaşması ve Okul Deneyimi ve Uygulamaları ders saatlerinin artırılması gerekmektedir.
- VII. AGD oturumlarının üniversitelerde okul deneyimi dersleriyle paralellik gösterecek şekilde bir ders haline getirilmesi kuram ve uygulamayı birleştirmek ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sağlamak açısından faydalı olacaktır.

## 7.2 AGD'nin Araştırılması İçin Öneriler

- I. AGD oturumlarının katılımcıların ihtiyaçlarına ve isteklerine göre şekillenmesi gerekmektedir. Bu nedenle ilk oturumda katılımcıların fikirleri alınarak oturum içeriklerinin buna göre belirlenmesi gerekmektedir. Ancak grupça tartışmaya ve yansıtmaya alışkın olmayan kültürlerde araştırmacının başlangıçta diyalog ve yansıtma ortamı sağlayacak etkinliklere ve çeşitli anlatı çalışmalarına yer vermesi ve süreç içinde tekrar katılımcıların fikirlerini alması daha faydalı olacaktır.
- II. Araştırmada bazı alt boyutlar için yapısı itibari ile AGD değerlendirme ölçeğinden veri elde edilemediği görülmektedir. Bu nedenler bu ölçeği tekrar uygulayacak olan araştırmacıların amaçlarına göre sorular ilave etmeleri faydalı olacaktır. Örneğin özerklik ilkesi ile ilgili AGD formundan veri toplamak isteyen araştırmacılar tarafından 'AGD oturumları mesleki, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarınızı karşılayacak şekilde mi tasarlanmıştır?' veya 'AGD oturumlarının tasarım ve içerik sürecinde görüşlerinize ve isteklerinize yeterince başvurulduğunu düşünüyor musunuz?' şeklindeki sorulara yer verilebilir.
- III. Araştırmada AGD'nin epistemolojik inançlar, öz-yeterlik ve yansıtıcılıkla ilgili etkilerini ölçen MİÖ, MÖYİÖ ve YDDBÖ nicel ölçeklerinin AGD oturumlarının yapısıyla ve içeriğiyle yeterince uyumlu olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu alanlarda AGD için daha uygun ölçeklerin geliştirilmesi AGD'nin daha geçerli olarak değerlendirilebilmesi anlamında faydalı olacaktır.
- IV. Araştırma sorularında olmasa da AGD 'sorgulama, empati, eleştirel düşünme ve rahatlama' ile ilişkili bulunmuştur. AGD'nin bu alanlar üzerindeki etkisini derinlemesine inceleyecek çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

## 8. KAYNAKLAR

Aktağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.

Akyol H. ve Ulusoy, M. (2015). Towards small group mentoring in Turkey. (eds: H. L. T. Heikkinen, L. Swachten ve H. Akyol), *Bridge Over Troubled Water*, Ankara: Pegem Akademi, 164-183.

Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.

Alonson, M.A., Castano, G., Calles A.M., ve Sanchez-Herrero, S. (2010). Assessment of the efficacy of a peer mentoring program in a university setting. *Span J Psychol*, 13(2), 685-696.

Atay, D.Y. (2001). The relationship between collaboration and professional development: Possible effects of ELF student teacher/supervising teacher dialogue on the beliefs and instructional practices of the ELF supervising teachers. Doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi, İstanbul.

Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Avrupa Komisyonu, (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teacher: a handbook for policymakers. Brussels: European Commission. European Commission staff working document (online). (20 Mayıs 2015).[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)

Ball, D. L. (1990). Reflections and deflection of policy: The case of Carol Turner. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 247-259.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.

Başol, G. ve Gencel, İ.E., (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyleri belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.

Beck, C. ve Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. New York: State University of New York.

Bell, B. ve Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A Mode from Science Education*. London: Falmer Press.

Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256.

Burschor, C. B. ve Kamm, E. (2015). Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 231-245.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cook, P.F., Young, J.R. ve Evensen, N. (2001). Using mediated learning to improve the level of reflection of pre-service teachers. *International Conference on Learning Potential: Unlocking Human Potential to Learn*, Winnipeg, Manitoba, Canada.

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. ve Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.

Darwin, A. ve Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125-136.

Enochs, L.G. ve Riggs, I.M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A pre-service elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90, 694-706.

Estola, E., Syrjala, L. ve Maunu, T. (2012). The first year as a teacher. (eds: L. T. H. Heikkinen, H. Jokinen ve P. Tynjälä), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*, Milton Park: Routledge, 43-51.

Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College.

Geeraerts, P.T., Heikkinen, L. T. H., Markkanen, I., Pennanen, M. ve Gijbels, D. (2014). Peer-group mentoring as a tool for teacher education. *European Journal of teacher Education*, 38(3), 358-377.

Gill, G.G., Ashton, P.T. ve Algina, J. (2004). Changing pre-service teacher's epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Education Psychology*, 29, 164-185.

Gönen, K.İ.S. (2012). A study on reflective reciprocal peer coaching: An application in Pre-Service English Language teaching context. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilimdalı, Eskişehir.

Guizzetti, B. J., Hynd, C. R., Skeels, S. A., ve Williams, W. O. (1995). Improving high school physics texts: Student speak out. *Journal of Reading*, 36, 656-663.

Guizzetti, B. J., Williams, W. O., Skeels, S. A., ve Wu, S. M. (1997). Influence of text structure on learning counter-intuitive physics concept. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 700-719.

Guizzetti, B. J. (2000). Learning counter-intuitive science concepts: What have we learned from over a decade of research? *Reading and Writing Quarterly*, 16, 89-98.

Hacıömerlioğlu, G. ve Taşkin, Ç. Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretim inançları. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 539-555.

Hacıömerlioğlu, G. (2012). Matematik inanaç ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 175-184.

Heikkinen, L. T. H., Jokinen, H. ve Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. (eds: G.Fransson & C. Gustafsson), *New Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*, 4, Gavle: University of Gavle, Teacher Education, 107-124.

Heikkinen, L. T. H., Jokinen, H. ve Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. (eds: L. T. H. Heikkinen, H. Jokinen ve P. Tynjälä), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*, Milton Park: Routledge, 3–30.

Jaworski, B (2008). Mathematics teacher educator learning and development. (eds: B. Jaworski ve T. Wood), *The International Hand-book of Mathematics Teacher Education Volume 4: The Mathematics Teacher Educator as a Developing Professional*. Rotterdam: SensePublishers.

Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. ve Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(A), 381-395.

Korhonen, H., Heikkinen H. L. T. ve Kiviniemi, U. (2015) Peer-Group Mentoring in Finland. (eds: H. L. T. Heikkinen, L. Swachten ve H. Akyol), *Bridge Over Troubled Water*, Ankara: Pegem Akademi, 122-144).  
<http://www.paedeia.net/LinkClick.aspx?fileticket=2CHwGom1Ado%3D&tabid=23>

Kynaslahti, H., Kansanen, P., Jyrhama, R., Krokfors, L., Maaranen, K. ve Toom,A. (2006) The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 246–256.

Lebow, D. (1993), Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 4-16. <http://www.jstor.org/stable/30218384> 27/04/2010.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.

Maki, P. (2012). Diverse landscapes of mentoring. (eds: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen ve P. Tynjälä), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*, Milton Park: Routledge, 7-77.

Martins, M.D. (2012). The Development of Interdisciplinary Teaching Approaches among Pre-service Science and Mathematics Teachers. Yüksek Lisans Tezi, McGill University, Montreal.

Miles, M.B. ve Huberman, M.A. (1995). *Nitel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1998). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, Ekim, 1998/2493.

Moss, J., Teshima, j., ve Leszcz, M. (2008). Peer group mentoring of junior faculty. *Academic Psychiatry*, 32(3), 230-235.

National Council of Teacher of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 131-155.

Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. Ankara. [http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Bilgi\\_Caginda\\_Ogretmen.pdf](http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Bilgi_Caginda_Ogretmen.pdf)

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter., T. ve Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1-40.

Pololi, L. H., Knight, S. M., Dennis, K. ve Frankel, R. M. (2002). Helping medical school faculty realize their dream: an innovative, collaborative mentoring program. *Academic Medicine*, 77(5), 377-384.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. ve Gertzog, W. A., (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.

Rajakaltio, H. ve Syrjalainen, E. (2012). Peer group mentoring in the context of transforming local administration. (eds: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen ve P. Tynjälä), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*, Milton Park: Routledge, 78-88.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Shulman, L. S., ve Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.

Sundli, L. (2007). Mentoring- A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2): 201-214.

Swan, M., Clarke, N., Dawson, C., Evans, S., Foster, C. ve Joubert, M. (2015). Representing functions of everyday situations (online). (15 Aralık 2015), <http://map.mathshell.org/lessons.php?unit=9260&collection=8>

Tanilli, S. (2012). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Tillema, H. H. ve Knol, W. E. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and Teacher Education*, 13, 579-595.

Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 87-100.

Valijarvi, J. ve Heikkinen, H. L. T (2012). Peer-group mentoring and the culture of teacher education in Finland. (eds: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen ve P. Tynjälä), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*, Milton Park: Routledge, 31-40.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard Press.

Yaman, S., Koray Ö.C, ve Altınçekiç A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz- yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, ANKARA, Online [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok\\_ogretmen\\_kitabi](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi)

Zeichner, K. M. ve Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

Zeichner, K. M. ve Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university- based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 81-99.

Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376–382. <http://cte.org/wp-content/pdfs-conferences/cte-conf-2012-fall-zeichner-the-turn.pdf>

# **EKLER**

## 9. EKLER

### EK A Akran Grup Danışması Etik İlkeleri

- Grup sadece öğretim ile ilgili sorunları giderir.
- Grupta ele alınan sorunlar gizlidir.
- Her bir grup üyesi mesleki konuların ele alınmış düzeyini kendi kişiliğine uygun olarak kendisi seçer.
- Bir sonraki toplantı konusunun mail ile yollanabilir ve mailler ile sadece tarafsız veya destekleyici mesajlar atılabilir.
- Daha sonraki toplantılar yine grup toplantılarında kararlaştırılır.

Akran Grup Danışması oturumlarında ve sürecinde yukarıdaki ilkeleri dikkate alacağımı temin ederim.

Tarih :

İsim Soy isim :

## EK B Yapılandırmacı Ders Planı

### B.1 Ders Öğretmenine Notlar

*Matematik Dersinin Genel Amaçları:* Lise matematik öğretim programı ile öğrencilerin;

- Problem çözüme becerilerini geliştirmeleri,
- Matematiksel düşünme becerisi kazanmaları,
- Matematiğin kendine has dilini ve terminolojisini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri,
- Matematiğe ve matematik öğrenimine değer vermelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Bu çerçevede programın kazanımlarının öğrenciler tarafından yapılandırılması sürecinde aşağıdaki süreçleri yaşamaları güçlü ve derin matematiksel anlamlar geliştirmelerine yardımcı olacaktır:

- Merak, sebep-sonuç dahilinde sorgulama ve keşfetme,
- Değişkenler arasındaki ilişkileri gözlemleme,
- Özel durumlardan hareketle genellemelere ulaşma,
- Matematiksel yapıların ortak özelliklerinden yola çıkarak soyutlama yapma,
- Verileri sınıflandırma, analiz etme ve yorumlama,
- Matematiği, modelleme ve problem çözme sürecinde aktif olarak kullanma,
- Yeni bilgileri mevcut bilgilerle ilişkilendirme,
- Ulaşılan sonuçları matematiksel dilde ifade etme, gerekçelendirme ve paylaşma,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinden aktif olarak yararlanma (MEB 2013).

*Dersin Konusu:* Bu ders planı 10. Sınıf matematik programından, 'Fonksiyonlarla

İlgili Uygulamalar' konusuna aittir. Bu konunun kazanımları Matematik Öğretim Programına göre sekiz ders saati olarak belirlenmiş olup bu miktar toplam programın %4 ü kadardır. Belirtilen kazanımlar aşağıdaki gibidir:

- İki nicelik arasındaki ilişkiyi fonksiyon kavramıyla açıklar; problem çözümünde fonksiyonun grafik ve tablo temsilini kullanır.
- İki nicelik arasındaki ilişki, gerçek hayat durumları kullanılarak modellenir. (MEB, 2013)

## B.2 Ders Planı

*Uygulama süreci ve işlemler:*

- Dersten önce öğrencilere, konuyla ilgili mevcut bilgilerini ve zorluk yaşadıkları noktaları belirlemek için bir değerlendirme (ön test) uygulanır. Değerlendirmenin sonucuna göre öğrencilere kendi bilgilerini yapılandırmaları için rehberlik edecek sorular tasarlanır.
- Ders boyunca küçük gruplar çalışmaları ile çeşitli durumlar için fonksiyonların grafiklerini eşleme, grafik çizme ve fonksiyonun kuralını belirleme çalışmaları yapılır.
- Tüm sınıf tartışmaları ile hangi yolları kullanarak ne öğrenildiği incelenir.
- Takip eden derste dersten önce uygulanan teste benzer bir test (son test) uygulanır ve öğrencilerin ne öğrendiği değerlendirilir.

*Gerekli materyaller:*

Herbir öğrenci için çalışma öncesi ve sonrası testi, tablet veya boş kağıt.

Herbir grup (2 kişi=1 grup) için Günlük yaşam ve Grafik Eşleştirme Kartları.

*Etkinlikler:*



a. Isınma etkinliği (20 dk):

“Köprüyü boyamak: bir grup işçi köprüyü boyamayı planlıyor.

$x$ =işçi sayısı,

$y$ =işin bitmesi için gerekli gün sayısı”

- Öğrencilere yukarıda ki etkinlik kartı sunulur ve aşağıdaki soru sorulur.  
“y, x e bağlı olarak nasıl değişiyor bu durumu temsil edecek bir grafik çizebilir misiniz? “

- Her öğrenciden bu durumu temsil edecek bir grafiği tabletlerine çizmesi ve çizimleri için bir açıklama hazırlamaları istenir.
- Birbirinden farklı birçok çizim olacaktır. Sunulan grafik örneklerinden birkaçı seçilir ve öğrencilerle hangisinin daha uygun olacağını tartışılır.
- Öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmaları için kafalarında farklı çizimlerle ilgili bir dünya fikir oluşturması hedeflenir.

**b. Öğrenciye rehberlik etme ve didaktik tartışma (30dk):**



Öğretmen öğrencilere belirli durumlarda rehberlik etmek için aşağıdaki soruları kullanabilir.

Eğer öğrenciler artan grafik çiziyorlarsa;

- x değişkeni artarken y de artar mı? Azalır mı? Niçin?
- x eşit aralıklarla ilerlerken y de eşit aralıklarla ilerler mi? Niçin?

Eğer öğrencilerin grafikleri sürekli ise;

- x /y değişkeni sürekli mi süreksiz mi? Niçin?

Eğer öğrencilerin grafikleri eksenleri kesiyorsa;

- Köprüyü boyamak için hiç işçi olmazsa ne olur?
- $y=0$  olması için kaç işçi gereklidir?

Eğer öğrenciler farklı eğimlere sahip iki düz doğru çiziyorlarsa;

- Eğimleri nedir ve neye göre farklılaşıyor?

**c. Yatay matematikleştirme (30dk):**



Öğrencilere “Peki bu grafikleri nasıl değiştirirsek bizim için en uygun model olur?” sorusu sorulur. Öğrencilere aşağıdaki sorularla, kıvrımlı bir grafiğin neden daha uygun olacağını anlamaları konusunda rehberlik edilir.

- Çalışan sayısındaki değişim gün sayısını nasıl etkiliyor? Farz edelim belli sayıdaki işçinin kaç günde bitireceğini biliyoruz:
  - İşçi sayısı iki katına çıkarılırsa ne olur?
  - İşçi sayısı yarıya düşerse ne olur?
  - Bu noktalar düz bir doğru boyunca mı?
  - İşçi sayısı (x) eşit aralıklı artarken, işin bitme gün sayısı (y) da eşit aralıklı mı artıyor?

**d. Dikey matematikleştirme(40dk):**






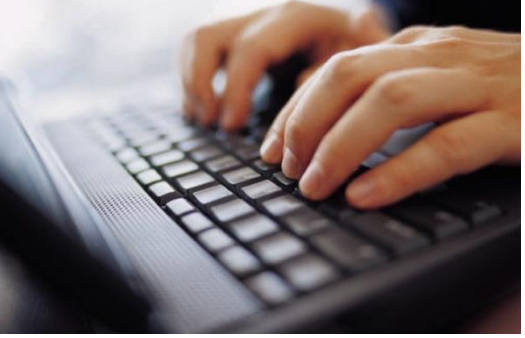
- Grafiğin çizimi ile aydınlanan öğrencilerden bu durumun fonksiyonunu yazmalarını isteriz. Değişkenlere değerler vererek tablolaştırmak öğrencilere x ile y arasındaki ilişkiyi görmeleri için yardımcı olabilir. Bu durumda fonksiyonun nasıl olacağı sorulur ( $xy=100$  veya  $y=100/x$  gibi).
- Grup çalışması: İkişerli gruplar oluşturulur ve her gruba günlük yaşam durumları etkinlik kartları (EK B.3), grafik kartları (EK B.4) ve fonksiyon kartları (EK B.5) verilir. Problemlerle grafikleri ve bunu temsil eden fonksiyon denklemini eşlemeleri için gruplara zaman verilir. Ardından gruplardan eşlemelerinin sebebini açıklamaları isteriz. Eğer grafik kartlarındaki hiçbir grafik mevcut probleme uymuyorsa bu iki mevcut duruma uymuyorsa boş olan grafikler üzerine uygun çizimi yapmaları isteriz. Eşlemeleri sıranın üstünde durması istenen öğrencilere sınıf içinde dolaşarak gerekli yerlerde rehberlik edilir.
- Sınıfça gerçek yaşam problemleri ile grafiklerin ve fonksiyonların eşlemeleri tartışılır. Gruplara kendi eşlemeleri yanında birbirlerinin eşlemelerinin sebeplerinin ne olabileceği de sorulur. Aşağıdaki sorularla öğrencilere rehberlik edilebilir.
  - Hangi fonksiyonlar doğrusaldır, hangileri değildir?

- Hangileri artandır/azalandır?
- Fonksiyon  $x/y$  eksenini nerede keser?
- Fonksiyon en büyük/en küçük değerine nerede ulaşır?
- $x$  eksenini asla kesmeyecek fonksiyon hangisidir, gösterir misin? Nerden biliyorsun?
- Bana orjinden geçecek bir fonksiyon gösterir misin? Nerden biliyorsun?
- Neden bu grafiği bu problemle ve fonksiyonla eşleştirdiniz?
- Bu durum için farklı bir grafik seçen var mı? Nedenini açıklar mısın?
- Hangi açıklama sizin için daha anlaşılır?

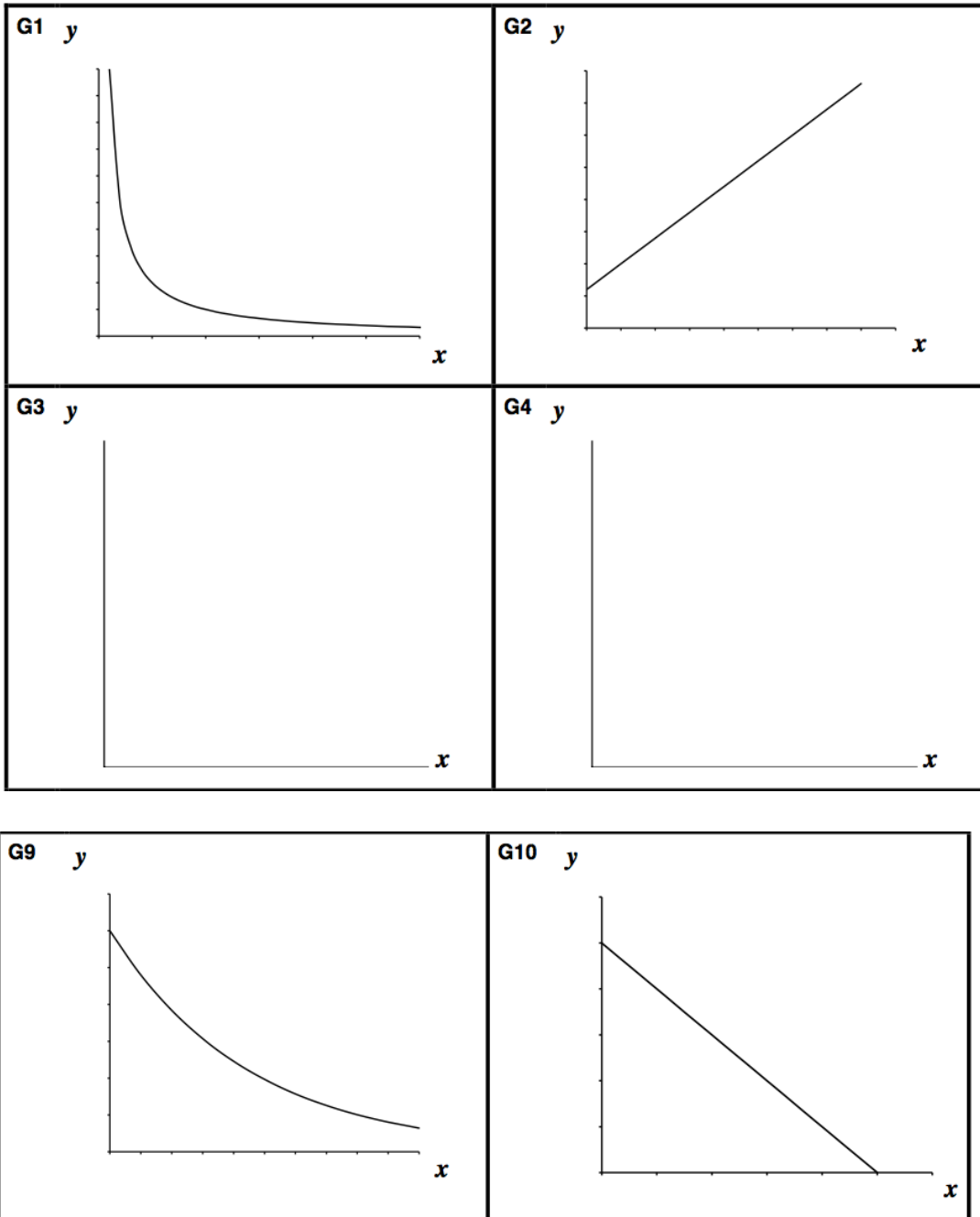
*Sınıfça grup çalışması yapılırken öğretmene notlar:*

- Öğretmen öğrencilerin farklı yaklaşımlarını ve yaşadığı zorlukları not etmelidir. Örneğin öğrenci çalışmaya nereden başladı, nerde sıkıştı, durumu nasıl yorumladı, kartları eşlemeden önce bildiklerini ayıkladı mı, eğer ayıkladıysa ayıklarken nasıl bir strateji kullandı?
- Öğretmen öğrencileri daha derin açıklamalar getirmek için düşünmeye yönlendirmelidir.
- Öğretmen öğrencileri birbirlerinin açıklamaları üzerine düşünmeleri için teşvik etmelidir.
- Öğretmen öğrencilere açıklamalar yapmak yerine, zihinlerindeki düşünceleri aydınlatmak için sorular sorar.

### B.3 Günlük Yaşam Durumları Etkinlik Kartları

<p><b>A. Tamirci</b></p> <p>Bir tamirci evinize gelmek için sabit bir ücret belirlemiştir ve sonrasında ise her saat için belli bir miktar almaktadır.</p> <p>x:işin bitme süresi saat cinsinden.</p> <p>y:tamirciye ödenmesi gereken toplam ücret</p>	
<p><b>B. Bisikletli</b></p> <p>Bir bisikletli A şehrinden B şehrine doğrusal bir rota boyunca seyahat etmektedir.</p> <p>x: bisikletlinin A şehrine uzaklığı</p> <p>y: bisikletlinin B şehrine uzaklığı</p>	
<p><b>C. Sinema</b></p> <p>Bir sinema salonunda ilk iki film ücretsiz olup daha sonarki her film için sabit bir ücret alınmaktadır.</p> <p>x: izlenen film sayısı</p> <p>y: Ödenen toplam para</p>	
<p><b>D. İnternet Kafe</b></p> <p>Bir internet kafe internetin kullanıldığı her saat için sabit ücret belirlemiştir.</p> <p>x: internette geçirilen süre</p> <p>y: Ödenen toplam para</p>	

## B.4 Grafik Kartları



## B.5 Fonksiyon Kartları

A1 $y = 5x - 10$	A2 $y = \frac{3x}{4}$
A3 $y = 40x + 60$	A4 $y = -x + 100$
A5 $y = \frac{200}{x}$	A6 $y = \frac{5}{4} \sqrt[3]{x}$

## EK C Matematiksel İnanç Ölçeği (MİÖ)

Bu bir test değildir. Aşağıdaki tabloda ‘doğru’ veya ‘yanlış’ yanıt yoktur. Bir yanıt sadece, eğer *kişisel* tepkinizi ve bu tepkinin kuvvetini mümkün olduğunca kesin ve net yansıtıyorsa ‘doğru’ olur. Lütfen aşağıdaki maddeleri sizin bu derste ki eylemlerinizi ve düşüncelerinizi temsil etme derecelerine göre işaretleyiniz.

	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Kısmen Katılmıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>
1. Öğrencilere çözmesi için çeşitli problemler sunmak daha uygundur.					
2. Öğrencilerin çoğunluğuna problemlerin nasıl çözüleceğini göstermek zorunludur.					
3. Öğrenciler dört işlem yöntemlerini ezberlemeden önce anlamalıdır.					
4. Öğrencilerin temel problemleri çözmesine izin vermeden önce bir öğretmen bu problemlerin nasıl çözüleceğini onlara göstermelidir.					
5. Matematik yapısı öğretilecek konuların sırasını belirlemelidir.					
6. Öğrenciler çok fazla dört işlem alıştırmaları yapmadan önce bu yöntemleri anlamalıdır.					
7. Öğretmenler problem çözmek için gereken yöntemleri kesinlikle öğretmelidir.					
8. Matematik konularının öğretim sırası öğrencilerin matematik kavramlarını doğal olarak öğrenme sırasına göre belirlenmelidir.					
9. Öğretime ilişkin kararlar alınırken öğrencilerin matematiksel fikirlerinin doğal gelişimi dikkate alınmalıdır.					
10. Öğrenciler matematiği en iyi öğretmenlerin gösterim ve açıklamalarından öğrenir.					
11. Öğretilecek bir sonraki konu seçilirken, öğrencilerin ne bildikleri önemle dikkate alınmalıdır.					
12. Öğrenciler matematiği en iyi problemleri kendi kendilerine çözerek öğrenir.					
13. Matematikte başarılı olabilmek için öğrenci iyi bir dinleyici olmak zorundadır.					

14. Öğrencilerin matematiksel fikirlerinin gelişimi öğretilecek konuların sıralamasını belirlemelidir.					
15. Öğretmenler, öğrencileri kendi buldukları yollarla problem çözmelerine izin vermelidir.					
16. Öğrencilere öğretmenin öğrettiği şekilde problemleri çözmesi söylenmelidir.					
17. Bir öğrencinin matematik öğrenmesi için iyi bir dinleyici olması önemlidir.					
18. Problem çözmeyi öğretmenin en iyi yolu öğrencilere her defasında bir problem türünü nasıl çözeceğini göstermektir.					
19. Öğretimin planlanmasında matematikteki konu sırası dikkate alınmak zorundadır.					
20. Bir öğretmen, problemin nasıl çözüleceğini göstermeden önce öğrencilerin problemin çözüm yollarını keşfetmelerine izin vermelidir.					
21. Öğrenciler çarpım tablosunu ezberlemeden önce temel problemler çözerek deneyim edinmelidir.					
22. Matematik konularının öğretim sırası, öğrencilerin matematiksel fikirlerinin doğal gelişimine bağlı olarak değil matematiğin formal düzenine göre belirlenmelidir.					
23. Öğrenciler, öğretmenin bir etkinliği nasıl yapacağına dair açıklamalarına katılarak matematiği en iyi şekilde öğrenir.					
24. Matematik dersi verilirken öğrencilerin matematikteki ilişkileri kendi kendilerine keşfetmeleri sağlanmalıdır.					
25. Öğrenciler kimseden yardım almadan matematik problemlerini çözmek için yollar bulabilir.					
26. Öğretimin planlanmasında, çocukların matematiksel fikirlerinin (doğal olarak) nasıl geliştiğini bilmek önemlidir.					
27. Matematiksel sıralamaya göre öğretmek, çocukların kavramsal gelişimine göre öğretmekten daha önemlidir.					
28. Öğretmenler, öğrencilerin problemleri çözmek için kendi çözüm yollarını keşfetmelerini teşvik etmelidir.					
29. Öğretmeler problem çözmekte güçlük çeken öğrencilere problemi nasıl çözeceğini söylemelidir.					
30. Öğrenciler doğal sayılara ilişkin temel özellikleri ezberlemeden önce toplama ve çıkarmanın anlamını kavramalıdır.					
31. Bir öğrencinin temel matematik problemlerini nasıl çözeceğini kendi kendine keşfetmesi önemlidir.					

32. Genellikle öğrenciler matematik problemlerini nasıl çözeceğini kendi kendilerine bulabilir.					
33. Öğretim için alınan kararlarda matematiğin yapısı öğrencilerin fikirlerinin doğal gelişimine göre daha etkilidir.					
34. Öğrencilerin çoğu temel matematik problemleri için bir çözüm yolu bulabilir.					

\*Kaynak: Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T., ve Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1-40.

\*\*Türkçeye Uyarlayan: Hacıömerlioğlu, G. (2012). Matematik İnanç Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 21, Sayı3, 2012, Sayfa 175-184.

## EK D Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Bu bir test değildir. Aşağıdaki tabloda ‘doğru’ veya ‘yanlış’ yanıt yoktur. Bir yanıt sadece, eğer *kişisel* tepkinizi ve bu tepkinin kuvvetini mümkün olduğunca kesin ve net yansıtıyorsa ‘doğru’ olur.

Lütfen aşağıdaki maddeleri sizin bu dersteki eylemlerinizi ve düşüncelerinizi temsil etme derecelerine göre işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.					
2. Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.					
3. Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.					
4. Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim.					
5. Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım.					
6. Bu dersten geçebilmemiz için dersin içeriğini anlamamız gerekir.					
7. Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım.					
8. Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı.					
9. Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.					
10. Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım.					
11. Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.					
12. Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım.					
13. Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.					

14. Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundasınız.					
15. Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm.					
16. Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim.					

\*Kaynak: Kember et al (2000) "Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(A), ss. 381-395.

\*\*Türkçeye Uyarlayan: Başol, G. ve Gencel, İ.E., (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(2) • Bahar/Spring • 929-946.

## EK E Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği (MÖYİÖ)

Bu bir test değildir. Aşağıdaki tabloda ‘doğru’ veya ‘yanlış’ yanıt yoktur. Bir yanıt sadece, eğer *kişisel* tepkinizi ve bu tepkinin kuvvetini mümkün olduğunca kesin ve net yansıtıyorsa ‘doğru’ olur.

Lütfen aşağıdaki maddeleri sizin bu dersteki eylemlerinizi ve düşüncelerinizi temsil etme derecelerine göre işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Genellikle öğretmen biraz fazla çaba sarf ettiğinde, öğrenci matematik dersinde normalden daha başarılı olur.					
2. Matematik öğretmek için daha iyi yollar bulmaya devam edeceğim.					
3. Ne kadar çok uğraşsam da matematik dersini çoğu dersi öğrettiğim kadar iyi öğretemeyeceğim.					
4. Öğrencilerin matematik notlarının yükselmesi öğretmenlerinin daha etkili öğretim yaklaşımları bulmalarına bağlı olarak gerçekleşir.					
5. Matematik dersine ilişkin kavramları nasıl etkili bir biçimde öğreteceğimi biliyorum.					
6. Öğrencilerin matematik etkinliklerini çok etkili bir biçimde izleyemeyeceğim.					
7. Eğer öğrenciler matematik dersinde beklendiği kadar başarılı değil ise, bu durum büyük ihtimalle etkili olmayan matematik öğretiminden kaynaklanmaktadır.					
8. Matematik öğretimim genellikle etkili olmayacaktır.					
9. Bir öğrencinin matematik dersine ilişkin alt yapısının yetersiz oluşu iyi bir öğretim ile aşılabılır.					
10. Düşük başarı düzeyine sahip bir çocuğun matematik dersinde gelişme kaydetmesi öğretmenin daha fazla dikkatini vermesine bağlı olarak gerçekleşir.					
11. Matematik dersine ilişkin kavramları bir ilköğretim matematik dersini etkili biçimde öğretecek kadar iyi anlarım.					
12. Bir öğretmen öğrencilerinin matematik dersindeki başarısından genel olarak sorumludur.					

13. Öğrencilerin matematik dersindeki başarısı öğretmenlerinin matematik öğretiminde etkili oluşu ile doğrudan ilişkilidir.					
14. Aileler çocuklarının okulda matematik derslerine daha çok ilgi gösterdiğini belirtiyor ise bu durum muhtemelen öğrencinin öğretmenin performansı ile ilgilidir.					
15. Kesir çubukları, abaküs gibi matematik araçlarının kullanımı ve matematik dersinin faydalarını öğrencilere açıklama konusunda güçlük çekerim.					
16. Öğrencilerin sorularını genellikle yanıtlayabilirim.					
17. Matematik öğretimi için gerekli becerilere sahip olacak mıyım merak ediyorum.					
18. Eğer seçeneğim olursa, okul müdürünü matematik öğretimimi değerlendirmesi için davet etmem.					
19. Eğer öğrenci bir matematik kavramını anlamakta güçlük çekerse, öğrenciye daha iyi anlaması için nasıl yardım edeceğimi çoğu zaman bilemiyorum.					
20. Matematik öğretirken çoğu zaman öğrencilerin soru sormalarına izin veririm.					
21. Öğrencilere matematik dersini sevdirmek için ne yapacağımı bilmiyorum.					

\*Kaynak: Enochs, L.G. ve Riggs, I.M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Pre-service Elementary Scale. *School Science and Mathematics*, 90, 694-706.

\*\*Türkçeye Uyarlayan: Hacıömerlioğlu, G. ve Taşkin, Ç. Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretim inançları. *Eğitim Fköltesi Dergisi*, 23(2), 539-555.

**EK F Akran Grup Danışması Değerlendirme Ölçeği (AGDDÖ)**

Bu bir test değildir. Aşağıdaki tabloda ‘doğru’ veya ‘yanlış’ yanıt yoktur. Bir yanıt sadece, eğer *kişisel* tepkinizi ve bu tepkinin kuvvetini mümkün olduğunca kesin ve net yansıtıyorsa ‘doğru’ olur. Lütfen aşağıdaki maddeleri sizin bu dersteeki eylemlerinizi ve düşüncelerinizi temsil etme derecelerine göre işaretleyiniz.

	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Kısmen Katılmıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>
AGD öğretmenlik mesleği konusunda kendime güven duymamı sağladı.					
AGD öğretmenlik mesleği konusunda heyecan duymama sebep oldu.					
AGD mesleki kimliğimi geliştirmeme yardımcı oldu.					
AGD sayesinde uygulama yaptığım okul topluluğuna dahil olma konusunda daha çok güven duydum.					
AGD sayesinde öğretmenlik mesleğinde neyin önemli olduğu hakkında yeni bir yoldan düşünmeye başladım.					
AGD sayesinde öğretmenlik mesleğiyle daha iyi başa çıkabiliyorum.					
AGD sayesinde (bir öğretmen olarak) çalışma yöntemlerimi değiştirdim.					
AGD sayesinde öğrettiğim konuyla ilgili daha fazla bilgi sahibi oldum.					
AGD grubu işimi desteklemek için bana çok fazla bilgi verdi.					
AGD sayesinde okul gelişimi hakkında yeni fikirler edindim.					
AGD grubunda yeni pedagojik fikirler geliştirdim.					
AGD işbirlikçi becerilerimi geliştirdi.					
AGD’ındaki katılımcılar profesyonel gelişimimde beni destekledi.					
AGD’nin faydaları fazlasıyla bütünseldir.					

(kapsayıcıdır).					
AGD sayesinde okulun daha fazla gelişime ihtiyacı olan bir yer olduğunu düşünmeye başladım.					
AGD çalışma topluluğumuzu (okulu) geliştirmek için fikirler üretmektedir.					
AGD çalışma topluluğundaki (okuldaki) önemli kararlarda etkili olmam konusunda bana yardımcı oldu.					
AGD sayesinde meslektaşlarım bana görüşlerim ve önerilerim hakkında soru sorarlar.					
AGD sayesinde okulun daha fazla gelişime ihtiyacı olduğunu düşünmeye başladım.					
AGD çalışma topluluğumuzu (okulu) geliştirmek için fikirler üretmektedir.					
AGD çalışma topluluğundaki (okuldaki) önemli kararlarda etkili olmam konusunda bana yardımcı oldu.					
AGD sayesinde meslektaşlarım bana görüşlerim ve önerilerim hakkında soru sorar.					

\*Kaynak: Geeraerts, P.T., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. ve Gijbels, D. (2014). Peer-Group Mentoring as a Tool for Teacher Education. European Journal of teacher Education, 38:3, 358-377.

## EKG Öğretim Senaryoları

1. Bayan J öğrencilerinden kesirler konusu için matematik kitabını açmalarını ister. Bir problem seçer ve tahtaya yazar:  $1/3 + 1/2$ . Öğrencilerinden bu soruyu çözmek için bir kaç dakika uğraşmalarını ister. Bu süre boyunca sınıfta dolaşır ve öğrenciler ondan yardım istediğinde ilk olarak kendi kendilerine çözmeye çalışmalarını ve çözüm için kendilerine yardımcı olacak her ne olursa kullanmalarını tavsiye eder.

Beş dakika geçtikten sonra Bayan J öğrencilerden sırayla tahtaya gelmelerini ve çözümlerini sunmalarını ister. Bayan J, çözümlerinin doğru olup olmadığını söylemeden öğrencileri birbirlerinin çözümlerini tartışmaya teşvik eder. 10 dakikalık bir tartışmanın ardından sınıf çözümün  $5/6$  olduğuna ve bu sonuca ulaşmak için de birçok yol olduğuna karar verir. Bayan J nasıl olduysa kafası karışan iki öğrenciden sırayla çözümlerini tahtada paylaşmalarını ister. İlk öğrenci tahtaya çizdiği pizza resmi yanlışlıkla 5 parçaya böler ve ikisini renklendirir. Diğer öğrenciler bu çözümün  $2/5$  olduğuna katılır.

Bayan J sınıfa “eğer bu metot pizza dilimlerini toplamada işe yarıyorsa o zaman pizzamızın  $1/2$  si ile  $1/3$  ünün toplamı tüm pizzanın  $2/5$  ine mi eşit?” diye sorar.

Birkaç öğrenci “hayır” der ve öğretmen onlardan birinden tahtaya gelip niçin olmayacağını açıklamasını ister. Öğrenci de 5 ve 6 eşit dilime ayrılmış kağıttan daireleri kullanarak denk paylar kavramını açıklar. Kafası karışık olan iki öğrenci de hatalarını anlarlar. Sınıf anlaşmaya varmış olmaktan memnundur ve Bayan J onlara kitaptan üzerinde çalışmalarını için daha fazla örnek belirler. Çözümü bulmak için, mantıklı olduğu sürece istedikleri yöntemi kullanmakta özgür olduklarını söyler.

2. Bay Q sınıfıyla farklı paydalara sahip kesirlerin nasıl toplanacağı yeniden gözden geçirir ve öğrencilerine ilk olarak ortak bir payda bulmaları gerektiğini hatırlatır. Daha sonra ortak paydayı elde etmek için her iki mevcut paydayı da gerekli sayılarla çarpmalarını söyler ve  $1/3 + 1/2$  için bunun nasıl yapılacağını örnekler. İlk olarak bu kesirleri not defterlerine yazar ve daha sonra ortak paydayı  $1/3 + 1/2 = ?/6$  şeklinde eşitliğin diğer tarafına yazmalarını ister. Ardından onlara, payları sırasıyla 2 ve 3 ile nasıl çarpacaklarını ve  $2+3 =5$  den 6'nın üzerindeki yere nasıl 5 geleceğini gösterir. “Böylece cevabınız  $5/6$  olur. Sorunuz var mı?” diye sorar.

Daha sonra Bay Q bir kaç dakikayı öğrencilerin, farklı paydalı kesirleri nasıl toplayacakları ile ilgili sorularını cevaplayarak geçirir. Onlara bir çift problem üzerinde kendi kendilerine uğraşmaları için vakit verir ve daha sonra cevaplamak için yanlarına gider. Bazı öğrenciler hala anlamaya çalışmaktadırlar bu nedenle Bay Q sınıfa ev ödevlerini yapmalarını fakat ilave yardım isteyenlerin, bireysel çalışmak için kendisiyle odanın diğer tarafındaki grup çalışma masasında buluşmasını söyler.



## EK I Akran Grup Danışması (AGD) Değerlendirme Formu

Sevgili Öğretmen Adayı

Neredeyse dönem sonuna geldik. Okul deneyimi dersi ve uygulamasına dönem boyunca tamamlamanız için çeşitli görevler ve ödevler dahil edilmiştir. Her şeyden önce bağlılığınız ve katkılarınız için teşekkür etmek istiyorum. Tüm bu etkinlikler ve görevlerle bir öğretmen olarak gelişiminize yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu anket genel olarak bu süreç hakkındaki görüşlerinizi almak içindir.

Lütfen her bir soruya gerekli zamanı ayırınız ve kapsamlı yanıtlar veriniz. Yanıtlarınız bu süreci ve uygulamaları değerlendirmem ve daha sonraki kullanımlar için geliştirmem konusunda yardımcı olacaktır. Bu anketin isimsiz olacağını ve yanıtlarınızın herhangi bir şekilde bu dersteki notunuzu etkilemeyeceğini temin etmek isterim.

Ayırdığımız zaman, çaba ve içten yanıtlarınız için teşekkür ederim.

Hasret AYDIN

OFMA Matematik Eğitimi

1. a) AGD (Akran Grup Danışması) oturumlarının bir öğretmen olarak gelişiminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

Emin Değilim

b) Hangi alanlarda? Nasıl? Lütfen açıkla mısınız.

2. a) Uygulama okulunda günlük tutmanın gelişiminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet

Hayır

Emin Değilim

b) Niçin? Lütfen açıkla mısınız?

3. a) AGD oturumlarında günlük tutmanın gelişiminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?  
Evet  Hayır  Emin Değilim
- b) Niçin? Lütfen açıkla mısınız?

4. a) Okul deneyimi uygulamasında gözlem formları doldururken kendinizi nasıl hissettiniz?

b) Gözlem Formu doldurmanın ve bunları tartışmanın öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet  Hayır  Emin Değilim

c) Niçin? Lütfen açıkla mısınız?

5. Okul deneyimi dersi ve uygulamasında danışmanlık oturumlarının bireysel olarak yapılmasını mı yoksa (AGD' da olduğu gibi) grup olarak yapılmasını mı tercih edersiniz? Niçin? Lütfen açıkla mısınız?



**10.** AGD'nin güçlü yönleri nelerdir?

**11.** AGD'nin zayıf yönleri nelerdir?

**12.** Bu dersin ya da uygulamanın daha da geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?