

Öğretmen Eğitiminde Akran Grup Danışması

Hasret Aydın*

Öz

Bu çalışmada Akran Grup Danışmasının (AGD) Okul Deneyimi dersi kapsamında uygulanmasının matematik öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerine mesleki, sosyal ve kişisel boyutlardaki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5 matematik öğretmen adayı oluşturmuş ve nitel araştırma paradigması içinde yer alan çalışmada Bütüncül Tek Vaka deseni kullanılmıştır. AGD oturum kayıtları, günlükler ve AGD Değerlendirme Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre AGD modelinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerine mesleki, kişisel ve sosyal boyutlarda etkili olduğu görülmüştür. AGD oturumlarının Okul Deneyimi dersleriyle paralellik gösterecek şekilde öğretmen yetiştirme programlarına bütünleştirilmesi önerilmektedir. AGD kültürünün oluşması için daha uzun soluklu çalışmalara ihtiyaç vardır.

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 12.01.2019

Düzeltilme tarihi: 03.11.2019

Kabul tarihi: 24.11.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 15.12.2019

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, akran grup danışması, okul deneyimi, profesyonel gelişim

Giriş

Okul Deneyimi ve Uygulaması dersleri öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve anlayışlarını gözden geçirmeleri ve değiştirebilmeleri için okullarda gözlem ve uygulama yapmalarını içerir. Bu dersler kapsamında öğretmen adaylarına sağlanan rehberlik, profesyonel gelişimleri için sanıldığından daha önemlidir. Hızla değişen Dünyamızda Üniversitede alınan eğitimin öğretmenlere kariyerleri boyunca yeterli gelmesi mümkün değildir. Bu nedenle, hayat boyu öğrenmenin bir alt basamağı olarak hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin profesyonel gelişimi önem kazanmaktadır. Profesyonel gelişim, bireyin meslek hayatı boyunca mesleğini ilgilendiren gelişmeleri takip ederek kendini yenileme ihtiyacı içinde olmasıdır (Hamarat, 2002). Bell ve Gilbert (1996) profesyonel gelişimi mesleki, kişisel ve sosyal gelişim olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Mesleki boyut, pedagojik bilgi ve beceriler dahil olmak üzere öğretim yeterliliği konusundaki gelişimi; kişisel boyut, özgüven, motivasyon ve öz yeterlilik konusundaki gelişimi; sosyal boyut ise okulda ve öğretmenlik mesleğindeki sosyalleşme konusundaki gelişimi ifade etmektedir (Bell ve Gilbert, 1996). Bu nedenle öğretmen eğitimi veren programların ihtiyaçlar dahilinde bu üç boyutu da içermesi gerekmektedir (European Commission, 2010).

Ülkemizde öğretmen adayları, mesleki yaşantılarının temelini okullarda yaptıkları gözlemler ve uygulamalar esnasında oluşturmaktadır. Dolayısıyla Okul

*Edremit Fernur Sözen Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, hasrebayar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-2345-6789.

Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri öğretmen yetiştirme programlarının en önemli dersleri arasındadır (YÖK, 1998). YÖK'ün eğitim fakültelerinde 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya başladığı yeni ders programında Okul Deneyimi dersi yedinci yarıyıda, Öğretmenlik Uygulaması dersi sekizinci yarıyıda yer almaktadır. Okul Deneyimi dersinin dört saati pratik olarak uygulama okullarında, bir saati kuramsal olarak fakültede yürütülmektedir. Bu süreçte öğretmen adaylarına uygulama öğretmenleri ve danışman öğretim üyeleri rehberlik etmektedir.

Öğretim anlayışının yapılandırıcılığa doğru kaydığı günümüzde, rehberlik uygulamaları da bilgi ve öğrenme kavramlarıyla aynı yöne hareket etmektedir (Heikkinen, Jokinen ve Tynjälä, 2012). Okul Deneyimi dersinin öğretmen adaylarına kuramla uygulamayı birleştirme açısından fırsatlar sunması çok önemlidir (Kynaslahti vd., 2006). Bu ders sırasında öğretmen adayına sunulan rehberlik uygulamasının da, öğretmen adayından beklenen yapılandırıcı öğretim ilkeleriyle uyumlu olması gerekmektedir. Yapılandırıcılık bir öğretim kuramından daha çok, insanların nasıl öğrendiğiyle ilgili temel varsayımlar içeren bir değişim stratejisidir (Lebow, 1993). Yapılandırıcı anlayışa göre insanlar bilgilerini, düşüncelerini ve inançlarını konuyla ilgili işleri yaparak, yaşayarak ve gözlemleyerek öğrenirler, yani öğrenme ancak gözlem ve deneyin birleşmesiyle gerçekleştirilebilir (Schunk, 2012). “Dünyayı önce sosyal sonra da bireysel düzeyde” kavramsallaştırdığımızı belirten Vygotsky'e (1978) göre “her öğrenmenin bir geçmişi” vardır. Akran Grup Danışması (AGD/Peer Group Mentoring-PGM) öğretmen adayına sosyal bir ortamda geçmiş öğrenme deneyimlerinden faydalanarak, öğretimle ilgili bilgilerini oluşturma ve düzenleme imkanı vermektedir (Valijarvi ve Heikkinen, 2012).

Rehberlik kavramının literatürde kullanımı iki farklı düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki, deneyimli, entellektüel ve sosyal olarak saygın bir danışmanın daha az deneyimli bir danışana akıl hocası gibi davrandığı ve işinde kendini geliştirmesi için ona yardım ettiği mesleki bir rehberlik ilişkisidir (Sundli, 2007). Bu klasik tanımdaki rehberliğin daha çok öğretmenlik stajındaki rehberlik olarak algılandığı görülmektedir. İkinci tür rehberlikte ise, rehberlerin doğru bakış açısını ya da bilgiyi aktarması yerine katılımcılar diyalog yoluyla anlam ve yorumu diğerleriyle birlikte oluşturmaktadır (Heikkinen vd., 2012). Rehberliğin bu ikinci tanımı yapılandırıcı bakış açısını yansıtmakta ve rehberlikten çok ‘öğretim danışmanlığına’ vurgu yapmaktadır. Araştırmalar, bu tarz bir rehberlikte sadece deneyimsiz çalışanın fayda sağlamadığını aynı zamanda deneyimli çalışanın da danışmanlık yoluyla işi hakkında yeni bakış açıları elde ettiğini göstermektedir (Atay, 2001).

Öğretmen eğitimi açısından bakıldığında okul deneyimi dersleri kapsamında sağlanan rehberliği bilgi aktarımına dayanan birinci tür tanımından, deneyimler yoluyla bilginin ortaklaşa oluşturulduğu ikinci tür tanımına taşıyacak uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmada AGD, herkesin karşılıklı fikir alışverişiyle bilgi inşasına katılmasına ve grup içinde deneyimlerini yansıtarak kavramsallaştırmasına fırsat tanıyarak (Heikkinen vd., 2012) ikinci tür rehberlik anlayışına örnek oluşturan bir çeşit ‘öğretim danışması’ olarak ele alınmaktadır.

Akran Grup Danışması

Ülkemizde Okul Deneyimi derslerinde uygulanmakta olan ve bir danışman ve danışanın bire bir toplantılarına dayanan geleneksel rehberlik uygulaması daha önceki yıllarda

Finlandiya’da da denenmiş ve başarısız bulunmuştur (Heikkinen vd., 2012). Sonrasında öğretmenlerin mesleki yeterliliğini arttıracak bir rehberlik anlayışı arayışıyla Finlandiya Jyvaskyla üniversitesinde yeni bir rehberlik anlayışını temsilen AGD tasarlanmıştır ve 2010 yılından beri Finlandiya’da hem yeni atanmış öğretmenlerin hem de hizmet öncesi öğretmenlerin desteklenmesi için kullanılmaktadır (Korhonen, Heikkinen ve Kiyiniemi, 2015).

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 sormaları, mevcut uygulamalara karşı eleştirel olmaları, yansıtma yapmaları ve bu yolla bir öğretmen olarak kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilirler (Korhonen vd., 2015). Kişinin eylemleri üzerine yansıtma yapması iki nedenden ötürü profesyonel gelişim için çok önemlidir: birincisi kişi bu sayede bilgi tabanını yeniden düzenler ve genişletir, ikincisi bunu iletişimsel bir sosyal süreçte diğerleriyle paylaşabilir (Burschor ve Kamm, 2015). Tüm katılımcılar arasında yansıtmayı, fark etmeyi ve öğrenmeyi destekleyen AGD uygulaması altı temel prensip tarafından yönlendirilir: yapılandırıcılık, diyalog, anlatı tarzında kimlik çalışması, özerklik, eşitlik ve bütünleştirici pedagoji (Heikkinen vd., 2012).

Yapılandırıcılık: Yapılandırıcılığa göre bilgi bireyler arasında aktarılabilir olmadığından, insanlar her zaman önceki bilgi, kavram ve deneyimleri temelinde yeni bilgiyi yorumlarlar. Bilgiyi birinden diğerine aktarmak yerine insanlar her zaman kendi kişisel kavramlarını/fikirlerini sosyal etkileşim yoluyla karşılıklı bir süreçte oluştururlar. AGD sırasında bilgi oluşumu katılımcıların mesleki bilgileri edindikleri ve önceki deneyimlerine dayanarak kendi becerilerini geliştirdikleri resmî olmayan iletişimle gerçekleşmektedir.

Diyalog: AGD’de etkileşimin amacı katılımcılar arasında diyaloga dayalı bir ilişki oluşturmaktır. Rehberlik edici bir diyalogda tüm katılımcı gruplar kendi fikirlerini, deneyimlerini ve zihniyetlerini sözel olarak ifade ederler. AGD’de diyalog her zaman açık uçlu ve öngörülemez kabul edilir ve kimse süreci tamamen kontrol edemez.

Anlatı tarzında kimlik çalışması: Kimlik, kişinin varoluşuna anlam yükleyen yapıdır (Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018). Öğretmenin mesleki kimliği ise öğretmenin çevresiyle nasıl bir etkileşim kurduğunun ve öğretimi tasarlarken ve öğretim yaparken kişisel kimliğini nasıl kullandığının bir toplamıdır (Zembylas, 2003). AGD bir çeşit meslektaş grubu rehberlik modelidir ve bu modelde öğretmenin mesleki kimliğinin oluşması ve gelişmesi, anlatı çalışmaları yoluyla oluşturulan sosyal etkileşim ortamında gerçekleşmektedir. AGD’de farklı anlatı ve eylem temelli etkinliklerin kullanılmasıyla kimlik oluşumu desteklenmektedir.

Özerklik: Bu ilke, AGD oturumlarında öğretmenlerin herhangi bir ideolojiye veya politik sisteme değil, her şeyden önce yetişen genç nesillere hizmet ettiği görüşünü temel alır. Özerklik ilkesi AGD oturumlarında somutlaşmaktadır ve katılımcılar çalışacakları konuları seçerken de özgürdürler. Hiç bir zaman hazır bir içerik veya gündemin olmadığı oturumlar grupların birlikte nasıl çalışacaklarına ve hangi temaların

tartışmak için uygun ve anlamlı olduğuna kendilerinin karar verdiği bir şekilde düzenlenmektedir.

Eşitlik: AGD oturumlarında meslektaş olan katılımcılar arasındaki eşitlik temel bir başlangıç noktasıdır. Ancak eşitlik kavramının farklı düzeylerinin olduğu da kabul edilmektedir: varoluşçu, epistemik ve hukuksal. Varoluşçu seviyede, sosyal konumları ne olursa olsun tüm insanlar eşittir. Epistemik düzeyde, bilgi alanına göre farklı yetkilere sahip kişiler olarak insanlara eşit olmayan bir şekilde paylaştırılmıştır. Hukuki düzeyde ise, insanların farklı görevleri, sorumlulukları ve hakları vardır. Bireyler hukuki anlamda farklı sorumluluklara ve farklı epistemik düzeylere sahip olsalar da AGD bu varoluşsal eşitlik duygusunu etkilemez. AGD’de tüm katılımcılar sosyal konumları ne olursa olsun eşittirler.

Bütünleştiricilik: Bütünleştirici pedagoji ile kuramsal ve pratik bilgilerin birleştirildiği eğitim uygulamaları kastedilmektedir. AGD’de bütünleştirici pedagoji fikri yapılandırıcı ve bütüncül yaklaşımların kullanılmasıyla yerine getirilmektedir. Bunlar küçük grup tartışması, anlatı etkinlikleri ve eylem-temelli etkinlikler şeklindedir. Buradaki temel fikir, öğretmenlerin deneyimlerini yansıtırak kavramsallaştırabildiği bir grup içinde kuramsal ve pratik bilgileri birleştirebilmeleridir (Heikkinen vd., 2012).

Uygulama açısından bakıldığında AGD etkinliğinin temeli katılımcıların belirlediği bir plan dahilinde bir akademik dönemde 6-8 kez, bir buçuk-iki saatliğine bir araya gelmesi şeklindedir. Grup ilk buluşmasında bir eylem planı tasarlamakta ve tartışmak için genel temalar seçebilmektedir. Grubun lideri konumunda olan danışman grubun takviminden sorumludur, tartışmayı yönetir ve tartışma süresini katılımcılar arasında eşit olarak paylaştırır. Danışman farklı anlatı ve eylem temelli etkinliklerle tartışmayı yönlendirebilir ve aynı zamanda tartışmak için temalar da önerebilir (Heikkinen vd., 2012).

Bir öğretmene dönüşmek; yeterlilik, yaratıcılık ve ahlaki açılardan zorlayıcı ve karmaşık bir öğrenme sürecidir (Ghaye ve Ghaye, 1999). Çok az deneyimle girilen birçok meslek grubunun aksine öğretmen adayları, öğretmen eğitimine halihazırda öğretim ile ilgili bazı deneyimlerle ve fikirlerle gelmektedirler (Martins, 2012). Gözlem yapmak öğrenmenin bir yoludur ve insanlar okul yaşamları boyunca öğretmenleri ve öğretmek eylemi hakkında gözlemler yaparlar (Bandura, 1997). ‘Öğretmeyi öğrenme’ sürecine özgün bu uzun çıraklık, Lortie’nin (1975) ‘gözlem çıraklığı’ olarak adlandırdığı bir durumdur. Öğretmen adaylarının gözlem çıraklığı boyunca edindikleri ve genellikle de bozuk olan bu bilgiler, ancak öğretim üzerine farklı deneyimler yaşamaları ve bu deneyimler üzerine yansıtma yapımlarıyla düzeltilebilir (Martins, 2012). Ghaye ve Ghaye’ye (1999) göre mevcut anlayışların daha geçerli olanlarla değiştirilebilmesi için yapıcı ve eleştirel yansıtmalara ihtiyaç vardır ve uygulama üzerine yansıtma (reflection on practice) bunun için etkili bir araçtır. Schön’e (1983) göre uygulama üzerine yansıtma, öğretmen ‘derste ne oldu’ diye geri dönüp baktığında gerçekleşen bir durumdur. Uygulama üzerine yapılan yansıtıcı bir sohbet ise öğretmenlerin hem kendi davranışlarına yön ve şekil veren eğitimsel değerleri sorgulamalarını hem de deneyimleri sayesinde öğrenebilmelerini sağlayan etkili bir araçtır (Ghaye ve Ghaye, 1999). Öğretmen adaylarının eğitiminde bu tarz uygulamalara izin verecek araçlara ihtiyaçları vardır. Rehberlik edici bir diyalogla tüm katılımcıların

kendi deneyimlerini, fikirlerini ve anlayışlarını sözel olarak ifade ettikleri AGD, modern rehberlik anlayışı içinde yansıtma yapmaya fırsat veren etkili bir yol olarak tanımlanmaktadır (Heikkinen vd., 2012).

Ülkemizde akranların birebir danışması temeline dayanan akran danışması çalışmaları sınırlı sayıda olmasına rağmen grup olarak yapılan AGD yayınlarına rastlanmamıştır. Bu nedenle de araştırmada ele alınan Türkçe kaynak sınırlı sayıda kalmıştır.

Estola, Syrjala ve Maunu (2012) tarafından yürütülen çalışmada bir kısmı deneyimli bir kısmı yeni göreve başlamış 6 kişilik bir öğretmen grubu ve bir liderle 4 adet AGD oturumu yapılmıştır. Nitel araştırma paradigması içinde yer alan çalışmanın bulgularına göre katılımcılar üniversitede gördükleri içeriğin çoğunun temel eğitimde uygulanmasının çok zor olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılara göre öğretmenlerin iş yükü, okudukları içeriğin işleriyle alakalı olmadığını fark ettikçe artmaktadır. Araştırmaya göre AGD göreve yeni başlamış öğretmenleri desteklemek için uygun bir araçtır.

Maki (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Oulu'da (Finlandiya) göreve yeni başlayan öğretmenler için bir AGD rehberlik programı tasarlanmış ve bu programda kuramsal unsurların hayata geçirilmesine özellikle vurgu yapılmıştır. Kuramsal ve uygulamalı etkileşim yaratmak için öğretmenlerin rehberlik toplantıları temalar etrafında düzenlenmiş ve her tematik oturumda tartışmaya katılmak ve yeni bilgilerle katkıda bulunmak üzere bir uzman davet edilmiştir. Maki'ye (2012) göre bu tarz bir rehberlikle kuramsal ve kavramsal bilgi konuşmaya dahil edilmiş ve bu yolla mesleki anlamda bir uygulama topluluğu oluşturulmuştur.

Rajakaltio ve Syrjalainen'in (2012) yürüttüğü çalışmada 6 adet danışmanlık eğitimi almış öğretmenle öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirebilecekleri bir akran grup danışması planlanmış, veriler anketler ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Akran grup rehberliğine katılan öğretmenlere göre oturumlar mesleki gelişimlerini, yansıtma becerilerini, kendi işleri ve çalışma ortamlarını gözlemleme yeteneklerini geliştirmiştir. Araştırmacılara göre AGD, üyelerin mesleki refahını ve çalışma ortamına hazırlanmalarını teşvik etmektedir. Araştırma sonuçları AGD'nin ortak bir iletişim süreci olarak öğretmenler için nadir bulunan bir öğrenme alanı olduğunu göstermiştir. 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), nicel bir araştırma ile genel ve mesleki eğitimdeki öğretmenlerin profesyonel gelişimleri açısından AGD'yi nasıl deneyimlediklerini ve mesleki, kişisel ve sosyal boyutlar bakımından AGD'nin profesyonel gelişimlerini ne derece desteklediğine dair düşüncelerini incelemiştir. Veriler Finlandiya'da düzenlenen danışman eğitimi programına katılan öğretmen adaylarından anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre AGD oybirliğiyle, özellikle yeni başlayan öğretmenler için olmak üzere öğretmenlik kariyerinin çeşitli aşamalarında mesleki destek sağlayacak gerekli bir araç olarak kabul edilmiştir.

Korhonen vd. (2015) Paedeia Cafe projesi kapsamında resmî ve gayriresmî öğrenmeyi esnek bir şekilde birleştirmeyi 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. Danışman ve öğrencilerin deneyimleri hakkındaki veriler odak grup görüşmelerinden ve öğrenci katılımcıların yansıtıcı raporlarından toplanmıştır. Bulgulara göre, AGD Paedia Cafe projesinin öğrenci katılımcılarının mesleki gelişmelerini olumlu yönde etkilemiştir. 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. 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 vd. (2015) ile birlikte Paedeia Cafe projesinde Finlandiya'yla birlikte yer alan bir diğer ülke Türkiye'dir. Proje kapsamında araştırmalar yapan Akyol ve Ulusoy'a (2015) göre ülkemizde merkezi bir eğitim programı dahilinde deneyimsiz öğretmenler için uygulanan danışmanlık uygulamaları nadirdir. Öğretmen adaylarının Paedeia Cafe projesi kapsamında yapılan AGD oturumlarına dahil edilmesi ve ilk yıllarında yeni atanmış öğretmenlere danışmanlık yapmak gibi uygulamada yaşanan zorluklar nedeniyle proje ülkemizde çoklu danışma (MTMM/many-to-many mentoring) şeklinde yürütülmüştür. Bu amaçla 2013-2014 Eğitim-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 deneyimli öğretmenler, yeni atanmış öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla beraber danışan olarak yer almıştır. Sempozyumlara ve toplantılara birbirlerini çeşitli yönlerden tamamlayan beş öğretmen eğiticisi başkanlık etmiştir. Akyol ve Ulusoy, (2015) AGD'ye yakınsayan bir model olarak tarif ettikleri MTMM modelini inceledikleri araştırmalarında sempozyum tutanaklarıyla, odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeleri veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Bulgular danışmanlıktan sadece göreve yeni atanmış öğretmenlerin değil kuramsal bilgilerini güncellemeye yönelik bir teşvik unsuru olarak tecrübeli öğretmenlerin de yararlanabileceğini göstermiştir. Akyol ve Ulusoy'a göre MTMM oturumları sırasında 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).

Amaç

Bu araştırmanın amacı yenilikçi rehberlik anlayışlarından biri olan AGD'nin Okul Deneyimi dersi kapsamında uygulanmasının öğretmen adaylarının profesyonel gelişmelerine mesleki, sosyal ve kişisel boyutlardaki etkisini, katılımcıların bakış açısıyla incelemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının AGD hakkındaki görüş ve önerilerine de yer verilmiştir. Araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir.

1. AGD öğretmen adaylarının profesyonel gelişmelerini sosyal, kişisel ve mesleki açıdan nasıl etkilemektedir?

2. Öğretmen adaylarının AGD ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?

AGD Oturumlarının Tasarlanması ve Uygulanması

Araştırmacının AGD ortamı ve uygulaması açısından deneyim kazanması, öğretmen adaylarını ve alandaki sorunlarını tanıması ve onlarla iletişim becerilerini geliştirebilmesi amacıyla bir 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 erkek, 5 kadın) öğretmen adayından oluşmaktadır. Pilot çalışma bulgularına göre katılımcılar Öğretmenlik Uygulaması dersinde ve uygulama okulunda aldıkları rehberliği akademik ve pratik anlamda yetersiz bulmakla beraber aldıkları dersi öğretmen olma sürecinde bir formalite olarak görmekteydiler. Araştırma sonucunda katılımcıların uygulama okulunda ders sunumu yapma konusunda öz yeterlik algılarının düşük olduğu ve üniversitede gördükleri eğitimi uygulamak yerine lise veya dershanelerdeki öğretmenlerini rol model aldıkları görülmüştür. AGD oturum içerikleri düzenlenirken pilot çalışmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulmuştur. Heikkinen vd.'ne (2012) göre AGD oturumlarında danışman toplantıyı yönlendirecek belli konular seçebilir. Pilot çalışmada önceden belirlenen oturum içeriklerinin öğretmen adaylarının istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde esnek tutulmasına dikkat edilmiş ve gerekli yerlerde grubun ihtiyaçlarına göre değişiklik ve eklemeler yapılmıştır. AGD oturumlarında grup olarak fikir üretmeyi ve yansıtmayı desteklemesi için yer verilen anlatı çalışmalarından '*Gözlem Çıraklığı Kısır Döngüsü*' ve '*Çürütme Metinlerinin Tartışılması*' araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş, '*Yapılandırıcı Ders Kayıtlarının Tartışılması*' ise katılımcıların ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda süreç içerisinde ortaya çıkmıştır. Yapılandırıcı öğretime göre işlenmiş iki saatlik matematik ders kaydı '*Yapılandırıcı Ders Kayıtlarının Tartışılması*' başlıklı oturumda tartışılmıştır. AGD oturum içerikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Uygulamaya başlamadan önce öğretmen adaylarının ve araştırmacının öğrenim gördüğü üniversitenin ilgili anabilim dalından ve öğretmen adaylarından yazılı izin alınmıştır. Öğretmen adayları AGD hakkında kısaca bilgilendirilip kendileriyle etik anlaşması yapılmıştır. Katılımcılar bu anlaşma ile oturumlarda sadece öğretimle ilgili konuların ele alınacağını, bu konuların ele alınış düzeyini seçmekte herkesin özgür olduğunu ve hiçbir paylaşımın izinsiz olarak dışarıya aktarılmayacağını temin etmiştir. Uygulama katılımcıların haftada bir kez bir araya gelerek bir danışman eşliğinde belirli ana başlıklar doğrultusunda tartışmaları ve yansıtma yapmaları şeklinde yürütülmüştür. Toplam yedi oturum yapılmış ve oturumların her biri yaklaşık bir buçuk saat sürmüştür. Üniversitede bir odada yürütülen oturumlara kahve ve atıştırmalıklar da eşlik etmiş ve katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Oturumlar genellikle herkesin uygulama okulundaki deneyimlerini ve hissettiklerini paylaşmaya fırsat bulduğu rahatlatıcı bir söyleşiyle başlamış ve ardından da tartışma oturumunun asıl konusuna odaklanılmıştır. Çalışmada araştırmacı, AGD oturumlarında kolaylaştırıcı danışman rolündedir. Danışmanın rolü ise bir uzman gibi rehberlik etmek ya da öğüt vermek yerine tartışmanın ve yansıtmanın akışını yönetmek ve uygun yerlerde zaman zaman danışmanlık sunarak diğer grup üyelerine yardımcı olmaktır.

Tablo 1. AGD oturumları ve içerikleri

1. Oturum: Giriş ve Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler I
1.Okul Deneyimi dersi kapsamında hangi konularda zorluk yaşamaktasınız? 2.Okul Deneyimi dersi kapsamında hangi konularda konuşmak ve tartışmak istersiniz?
2.Oturum: Anlatı Çalışması ‘Gözlem Çıracılığı Kısır Döngüsü’
1. Ders anlatırken kendinizi benzediğiniz biri var mı? 2. 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?
3.Oturum: Anlatı Çalışması ‘Çürütme Metinlerinin Tartışılması’
1. Metinde bahsi geçen ‘işlemsel yürüyüş öğretmeni’ ve ‘yapılandırmacı 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? 5. Metinde bahsi geçen değişimle ilgili düşüncelerinizi paylaşır mısınız? Sizce AGD bu değişimde size yardımcı olabilir mi?
4.Oturum: Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler II
1. Okul deneyimi kapsamında uygulama okulunda yaptığımız gözlemlerinize ilgili duygu ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız? 2. İlk haftalara göre gözlemlerinizde değişiklikler oldu mu? 3. Gözlemlediğiniz derste ‘ben olsam şöyle yapardım’ dediğiniz oluyor mu? 4. Uygulama öğretmeniniz ile iletişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz? 5. Uygulama sınıfınızdaki öğrencilerle iletişiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz? 6. Sizce Okul Deneyimi Dersi amacına ulaşıyor mu? 7. Okul Deneyimi Dersi kapsamındaki uygulamalar nasıl olsa sizce daha faydalı olurdu?
5.Oturum: Anlatı Çalışması ‘Yapılandırmacı Ders Kayıtlarının Tartışılması’
1. Gözlemlediğiniz dersin başarılı olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin? 2. Bu dersin sonuçları üzerinde etkili olan koşullar sizce nelerdir? 3. Sunumdaki öğretmenin öğretim /geri bildirim/hata düzeltme/sorgulama yaklaşımlarının bu sonuçlar üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
6. Oturum: Okul Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşmeler III
1. Sunumunuz sırasında hissettiklerinizi paylaşır mısınız? 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?
7. Oturum: ADG Oturumlarının 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 ve zayıf yönleri nelerdir? 4. AGD oturumlarında en çok hangi konuda zorlandınız? 5. AGD’ nin gelecekteki olası uygulamaları için önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırmaları şekillendiren ve günümüzde yükselişte olan pozitivist ötesi paradigmaya göre sosyal olgular, sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar üretmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma desenlerinden biri olan vaka çalışmasında ise bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla incelenir ve konu olan durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Bütüncül Tek Vaka deseni kullanılmış ve uygulanan AGD modeli analiz birimini oluşturmuştur. AGD oturumlarında (Tablo 1) öğretmen adaylarına durumu etkileyecek herhangi bir öğretimsel müdahale yapılmamış ve herhangi bir konuda eğitim verilmemiştir.

Katılımcılar

Çalışmada kolay ulaşılabilir vaka 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. Araştırmamızın çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Balıkesir Üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan 5 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılar gönüllü öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak günlükler, AGD oturumlarının ses kayıtları ve ADG Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Her toplantının sonunda katılımcılar söz konusu toplantıyla ilgili deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini günlüklerine yazıp yansıtmıştır. AGD Değerlendirme formu ise tüm AGD oturumları bittikten sonra öğretmen adaylarının tüm uygulama sürecini değerlendirdikleri 4 kapalı uçlu, 13 açık uçlu sorudan oluşan bir formdur. Bu form araştırmacı tarafından araştırma soruları da dikkate alınarak hazırlanmış ve bağımsız uzmanların görüşüne başvurularak son hali ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların da onayıyla AGD oturumları boyunca ses kaydı yapılmış ve böylece bu kayıtlı verilerin diğer verilerle bütünleştirilebilmesi amaçlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada AGD oturumu ses kayıtları, günlükler ve AGD Değerlendirme formu veri kaynakları olarak kullanılmıştır. AGD oturumu ses kayıtları betimsel analize tabi tutulurken, günlükler ve AGD Değerlendirme Formu verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. AGD oturumları betimsel analizden geçirilmiş, bunun için ilk olarak 7 AGD oturumunun 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 araştırma sorularına göre belirlenen mesleki, sosyal ve kişisel gelişim temaları ve AGD ile ilgili öneriler teması altında özetlenip yorumlanmıştır. Bu süreç sonunda tüm oturum verileri toplu olarak tekrar düzenlenmiştir.

AGD Değerlendirme formu ve günlük verileri ise içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde araştırma sorularıyla uyumlu genel temalar belirlenmiştir. Bunlar, *AGD hakkındaki görüş ve öneriler* teması ile Bell ve Gilbert (1996) tarafından profesyonel gelişimin alt boyutları olarak belirtilen *mesleki, kişisel ve sosyal gelişim* temalarıdır. Veriler kodlandıktan sonra kodlar arasındaki ortak yönler, benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek tematik kodlama işlemi yapılmıştır. İçerik analiziyle birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamak amaçlanmıştır. En sonunda içerik analizi ve betimsel analizden elde edilen bulgular araştırma sorularının başlıkları altında birleştirilmiş ve katılımcılar tarafından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma süreci boyunca araştırma deseni, toplanan veriler, verilerin analizi ve bulgularla sonuçların yazımı süresince uzman görüşüne başvurulmuş buna göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacının yedi haftalık AGD uygulama süreci boyunca veri kaynaklarıyla uzun süreli bir etkileşim içinde kaldığı ve bu sayede veri kaynakları üzerindeki öznel algılardan kaynaklanabilecek etkiyi azalttığı düşünülmektedir. Kodlayıcı uyuşmasının hesaplanması (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) ile kodlama kontrolleri yapılmış ve araştırmacıyla bağımsız bir uzman kodlayıcı arasındaki kodlama güvenirliliği %85 bulunmuştur.

Bulgular

Bu kısımda günlükler ve AGD Değerlendirme formundan içerik analiziyle ve AGD oturumlarından betimsel analizle elde edilen bulgular birleştirilmiş ve araştırma sorularının başlıkları altında sunulmuştur. Günlük ve AGD Değerlendirme formundan elde edilen kodlar tablolarla sunulmuş ve AGD oturumlarından elde edilen betimsel verilerle desteklenmiştir. Tablolarda kodların sıklıklarının günlüklerden ve AGD Değerlendirme formundan elde edilen toplam kodlar içindeki yüzdelerine de yer verilmiştir. Bu sayede okuyucunun farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular arasında karşılaştırma yapabilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Sosyal Gelişimleri ve AGD

Bu bölümde AGD'nın öğretmen adaylarının profesyonel gelişimini sosyal açıdan nasıl etkilediği elde edilen bulgular doğrultusunda yansıtma, diyalog ve eşitlik alt temaları altında ele alınmıştır.

Yansıtma. Yansıtma alt temasıyla ilgili günlüklerden ve AGD Değerlendirme Formundan edilen kodlar ve elde edildikleri veri aracındaki yüzdeleri Tablo 2'deki

gibidir. Doğrudan alıntılarda kullanılan Dsx şeklindeki kısaltmalar danışma grubundaki x numaralı katılımcıyı ifade etmektedir.

Tablo 2. Yansıtma ile ilgili günlük ve AGD değerlendirme formu kodları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod	Günlük	AGD_DF
			No	f	f
Sosyal	Yansıtma	Kendi içine bakmayı hatırlatıcı (İçe bakış)	SY ₁	1	0
		Gizli kalmış düşünceleri ortaya çıkarıcı	SY ₂	4	1
		Yansıtma karşı ilk tepki: garip	SY ₃	3	0
		Yansıtma karşı ilk tepki: tedirginlik	SY ₄	1	0
		Yansıtma karşı ilk tepki: isteksizlik	SY ₅	2	0
		Farklı bakış açılarını görmek	SY ₆	0	3
		Beyin fırtınası	SY ₇	0	2
		Yansıtmanın gelişime katkısı	SY ₈	0	4
Yüzde			%11.9	%11.6	

Not. SY_x = Sosyal temasının Yansıtma alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Öğretmen adayları günlüklerinde fikirlerini diğerleriyle paylaşmalarının istendiği ilk oturumda başlarda tedirgin olduklarını (Ds4) ve biraz ‘garip’ hissettiklerini (Ds1), hatta görüş belirtmekte zorlandıklarını (Ds5), araştırmacı tarafından sorulan soruların tarzını ve soruluş şeklini yadırgadıklarını belirtmişlerdir (Ds3, Ds4). İlerleyen günlüklerde ise AGD ile kendilerini ifade etme kabiliyetlerinin geliştiğini dile getirmişlerdir (Ds3). Son günlüklerde öğretmen adayları AGD’nin ‘kendi içlerine bakmayı hatırlattığını’ (Ds2) ve ‘kendi içlerinde gizli kalmış düşünceleri ortaya çıkardığını’ (Ds4) belirtmiştir. Ayrıca AGD Değerlendirme Formunda öğretmen adayları oturumlar sırasında yansıtma yapmanın gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Ds1, Ds2, Ds4, Ds5). AGD oturumlarında yansıtma yapmakla ilgili bir bulguya rastlanmamıştır.

Diyalog. AGD’nin diyalog ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu’ndan edinilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Diyalog ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod	Günlük	AGD_DF
			No	f	f
Sosyal	Diyalog	Kendini ifade etmeyi sağlayıcı	SD ₁	5	5
		Sosyal ve toplumsal yönden güçlü	SD ₂	0	1
		Fikir alışverişi yapmayı sağlayıcı	SD ₃	0	2
		Farklı görüşleri görebilmek	SD ₄	0	2
		Tartışma ortamı	SD ₅	0	1
Yüzde			%5.4	%11.6	

Not. SD_x = Sosyal temasının Diyalog alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Tablo 3'te görüldüğü gibi günlüklerden elde edilen kodların %5.4'ü ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodların %11.6'sı AGD'nin diyalog ortamını sağladığı ve bu yolla öğretmen adaylarının sosyal gelişimini desteklediği yönündedir. Öğretmen adayları günlüklerinde AGD oturumlarında fikirlerini rahatça paylaşabildiklerini (Ds1, Ds2, Ds3, Ds5) belirtmişlerdir.

AGD Değerlendirme Formundaki öğretmen adaylarının AGD'nin grup olarak yapılmasıyla birbirlerinin düşüncelerini, fikirlerini (Ds1) ve bakış açılarını görebildiklerini (Ds3, Ds4) ve diğerlerinin görüşleri hakkında fikir belirtebildiklerini (Ds5) ifade etmişlerdir. Ds1'e göre AGD sosyal ve toplumsal yönden içini dökme, ifade yeteneğini geliştirme ve sosyalleşme imkanı vermektedir.

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

Akran grup danışmasında yoğun bir etkileşim var. Diğer derslerde hocamız bir soru soruyor, biliyorsan söylüyorsun bilmiyorsan susuyorsun. Burada beşimiz hemen hemen her dakika etkiniz. (Ds1)

Burada konuşuyoruz ve kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Zorlanmayı da gelişme duygusunu da konuşmayı da çok severim. Söz hakkı bana gelsin diye bekliyorum.(Ds2)

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

Eşitlik. AGD'nin eşitlik ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Eşitlik ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod No	Günlük f	AGD_DF f
Sosyal	Eşitlik	Kendini özgürce ifade edebilme ortamı	SE ₁	2	2
		Herkesin birbirini dinlediği bir ortam	SE ₂	2	2
		Önemsendiğini hissetmek	SE ₃	1	0
		Düşüncelere değer verildiğini hissetmek	SE ₄	2	0
		Başka düşüncelere saygı	SE ₅	0	3
		Grup kültürünün sağlanması	SE ₆	0	1
		Bütünün bir parçası olmak	SE ₇	0	2
Yüzde			%7.6	%11.6	

Not. SE_x = Sosyal temasının Eşitlik alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Tablo 4'de görüldüğü üzere günlük verilerinin %7.6'sına ve AGD Değerlendirme Formu verilerinin %11.6'sına göre AGD oturumları öğretmen adaylarına eşit bir sosyal ortam sağlamaktadır. Öğretmen adayları günlüklerinde AGD'yi, herkesin birbirini dinlediği ve fikirlerini özgürce söylediği bir ortam olarak tanımlamışlardır (Ds3, Ds4). AGD Değerlendirme Formlarında ise öğretmen adayları AGD oturumlarını herkesin birbirini dinlediği ve özgürce fikirlerini ifade edebildikleri bir ortam olarak nitelendirmişlerdir. 'Eşitlik' oturumlarda tartışılan bir konu olmadığından oturum verilerinde de bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişimleri ve AGD

Bu bölümde AGD'nin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimini kişisel açıdan nasıl etkilediği elde edilen bulgular doğrultusunda sorgulama, yapılandırma, eleştirel düşünme ve empati alt temaları altında ele alınmıştır. Bu alt temalarla ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodlar tablolarla sunulmuş ve eğer varsa AGD oturumlarından elde edilen betimsel verilerle desteklenmiştir.

Sorgulama. AGD'nin Sorgulama ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sorgulama ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod No	Günlük <i>f</i>	AGD_DF <i>f</i>
Kişisel	Sorgulama	Mesleki konularda düşündürücü	KS ₁	4	1
		Eleştirerek sorgulamak	KS ₂	1	0
		Daha iyisini Sorgulamak	KS ₃	1	5
		Ben olsam ne yapardım diye sorgulamaya başlamak	KS ₄	3	2
		Ne öğrendiğini sorgulattırıcı	KS ₅	0	2
sYüzde				%9.8	%11.6

Not. KS_x = Kişisel temasının Sorgulama alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; *f* = sıklık

Günlüklerden elde edilen kodların %9.8'i ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodların %11.6'sına göre öğretmen adayları AGD oturumlarını mesleki konularda düşündürücü ve sorgulama yaptırıcı bulmaktadırlar. Öğretmen adaylarından Ds3 günlüğünde 'bu oturumların insanları tek tip düşünceden ve uygulama tarzından çıkarıp daha iyisini sorgulattığını' belirtmiştir.

AGD Değerlendirme Formunda Ds3 AGD oturumlarının '*problem nedir, nasıl çözüm buluruz*' diye düşünmelerini ve alternatif çözümler üretmelerini sağladığını belirtirken Ds2'nin ve Ds3'ün düşünceleri aşağıdaki gibidir.

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

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

Yapılandırma. AGD'nin Yapılandırma ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre, günlüklerden elde edilen kodların %7.6'sı ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodların %9.3'ü AGD'nin yapılandırma yapmayı sağlamasıyla ilgilidir.

Tablo 6. Yapılandırma ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod	Günlük	AGD_DF
			No	f	f
Kişisel	Yapılandırma	AGD ile yapılandırmak	KY ₁	5	3
		Farklı bakış açıları kazanmak	KY ₂	2	3
		Tüm görüşleri ele alarak ortak bir doğruya ulaşmak	KY ₃	0	2
Yüzde				%7.6	%9.3

Not. KY_x = Kişisel temasının Yapılandırma alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Günlüklerinde bu oturumlar sayesinde düşünce yapısının değiştirdiğini belirten Ds4'e göre AGD yeni bakış açıları kazandırarak ufuklarını açmaktadır. Ds3 ise bu oturumlar sayesinde 'farklı görüşleri benimseyip kendi hayatına uygulamaya çalıştığını' dile getirmektedir. AGD Değerlendirme Formunda öğretmen adayları AGD oturumlarında bütün fikirleri belleklerinde süzüp yeni fikirler oluşturduklarını' (Ds1, Ds2), farklı görüşleri görüp herkesin düşünce ve doğrularından 'ortak bir doğruya' ulaştıklarını (Ds3) belirtmişlerdir.

AGD oturum verilerinde öğretmen adayları, uygulama okulunda ders gözlemlerken AGD oturumları sırasında konuştuklarının 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. Öğretmen adaylarına göre AGD oturumlarında 'sürekli düşünüp fikir üretmeleri gereken yoğun bir etkileşim' içindeler (Ds1, Ds2, Ds4) ve kimine göre bu durum 'baş ağrısına' (Ds4) sebep olurken kimine göre de bu 'zorlanma duygusu' gelişmelerine sebep olmaktadır (Ds2).

Eleştirel Düşünme. AGD'nin Eleştirel Düşünme ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Eleştirel Düşünme ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod	Günlük	AGD_DF
			No	f	f
Kişisel	Eleştirel Düşünme	Eleştirel bakabilmek	KED ₁	0	3
		AGD ile kendini eleştirmeye başlamak	KED ₂	0	4
		Eleştirel olmayı sağlayıcı	KED ₃	1	1
		Eleştirel düşünmeyi teşvik edici	KED ₄	0	1
		Yapıcı eleştiriler getirmek	KED ₅	1	1
		Korkmadan eleştirebilmek	KED ₆	1	0
Yüzde				%3.2	%11.6

Not. KED_x = Kişisel temasının Eleştirel Düşünme alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Tablo 7'ye göre günlüklerden elde edilen kodların %3.2'si ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodların %11.6'sı eleştirel düşünmeye vurgu yapmaktadır. Bu konuyla ilgili Ds3 ün günlüğündeki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Eğer eleştirme yapabiliyorsak ilerleme gösteriyoruz demektir. Bunu görmek iyi hissettirdi. (Ds3)

AGD Değerlendirme Formuna göre öğretmen adayları AGD oturumlarının olaylara daha eleştirel olarak bakmalarına sebep olduğunu düşünmektedir (Ds1, Ds2, Ds3, Ds5). Ds1 '*bu oturumların normalden daha eleştirel olmasını sağladığını*' ve Ds2 de '*ancak kendini eleştirerek her şeyi daha iyi anladığımı*' belirtmektedir. Eleştirel düşünmekle ilgili Ds4'ün düşünceleri aşağıdaki gibidir:

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

AGD oturumlarında öğretmen adaylarının AGD'nin eleştirel düşüncelerine etkisi ile ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir.

AGD olmasaydı yaptığım şeyleri doğru bulabilirdim. Şimdi daha eleştirel oldum mesela. (Ds3)

Öğrencilerden biri bana 'arkadaşımızın dediği yanlış' dedi. Ben hemen çat diye söyledim 'hayır doğru' diye. Mesela onu tahtaya kaldırmalı onunla konuşmalı sorular sormalıydım. AGD olmasaydı bunu fark etmez 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.

Empati. AGD'nin Empati ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Empati ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod No	Günlük f	AGD_DF f
Kişisel	Empati	AGD ile Empati kazanmak	KE ₁	2	4
		Başkaları gibi düşünebilmek	KE ₂	0	2
Yüzde				%2.2	%7

Not. KE_x = Kişisel temasının Empati alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Günlüklerden elde edilen kodların %2.2'sine ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodların %7'sine göre öğretmen adayları AGD'nin empati yeteneğini geliştirdiğini düşünmektedir. Ds3 günlüğünde 'Bu vakte kadar eleştirdiği bir öğretmenin neden öyle davrandığını ya da davranmak zorunda kaldığını empati yaparak hissettiğini', Ds2 ise 'Bu oturumlarla empati yeteneği kazandığını' dile getirmiştir.

AGD Değerlendirme Formunda Ds1'in 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 Adaylarının Mesleki Gelişimleri ve AGD

Bu kısımda AGD'nin öğretmen adaylarının profesyonel gelişmelerini mesleki açıdan nasıl etkilediği elde edilen bulgular doğrultusunda epistemolojik inançlar ve bütünlük alt temaları altında ele alınmıştır.

Epistemolojik İnançlar. AGD'nin Epistemolojik İnançlar ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Epistemolojik İnançlar ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod No	Günlük f	AGD_DF f
Mesleki	Epistemolojik İnançlar	Yapılandırıcı öğretimin ne olduğunu anlamak	ME ₁	8	1
		Yapılandırıcı öğretimi nasıl uygulayacağı ile ilgili görüş geliştirme	ME ₂	3	2
		'Öğretmen' kavramını yeniden yapılandırmak	ME ₃	0	1
		Yüzde		%11.9	%4.7

Not. ME_x = Mesleki temasının Epistemolojik İnançlar alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Tablo 9'a göre günlüklerden elde edilen kodların %11.9'u ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodların %4.7'si AGD'nin epistemolojik inançlara etki ettiği yönündedir. Günlüklerinde öğretmen adayları 'yapılandırıcı öğretimin ne olduğunu ve nasıl uygulanacağını' ciddi ciddi düşünmeye başladıklarını belirtmişlerdir (Ds1, Ds4, Ds5).

Öğretmen adayı Ds5, AGD Değerlendirme Formlarında 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 ise bu oturumların 'öğretmen' kavramını değiştirmelerini sağladığını ve '5 senede üniversiteden edemediği bilgileri bu oturumlar sayesinde kazandığını' dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının hepsi ders sırasındaki sunumlarının AGD oturumlarından olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir.

Bütünlük. AGD'nin Bütünlük ilkesi ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Bütünleşiklik ile ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod No	Günlük f	AGD_DF f
Mesleki	Bütünleşiklik	Kuram ve uygulamayı birleştirebilme	MB ₁	5	0
		Öğretmenliğe geçişte faydalı	MB ₂	5	0
		Ders sunumları ile ilgili konuşmak faydalı	MB ₃	2	0
		Yapılandırıcılığı nasıl uyguladım düşüncesinin gelişmesi	MB ₄	1	2
		Yapılandırıcılığı uygulamaya karşı isteğin artması	MB ₅	2	0
		Yapılandırıcılığın uygulanması ile ilgili fikirler belirtmeye başlamak	MB ₆	5	0
		Uygulama okulundaki gözlemlerin farklılaşması	MB ₇	6	1
		Uygulama öğretmenin ders işleyiş yöntemindeki hataları fark etmeye başlamak	MB ₈	5	1
		Kuramsal eksikliklerini fark etmeye başlamak	MB ₉	0	1
			Yüzde		%33.5

Not. MB_x = Mesleki temasının Bütünleşiklik alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Bütünleşiklik ilkesi kuramla uygulamanın bütünleştirilmesini ifade etmektedir. Günlüklerden elde edilen kodların %33.5'i ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodların %5.8'ine göre (Tablo 10) AGD kuram ve uygulamayı birleştirme anlamında etkili bulunmaktadır. Öğretmen adayları günlüklerinde bu oturumlardan sonra dersi daha farklı gözlemlediklerini (Ds2, Ds3, Ds4), uygulama öğretmenin ders işleyişindeki hataları fark etmeye başladıklarını (Ds2, Ds3, Ds4) ve kendilerini öğretmenin yerine koyarak kendi aralarında 'bu derste yapılandırıcılığı nasıl uyguladınız' diye fikirler belirttiklerini (Ds2, Ds3, Ds4, Ds5) dile getirmişlerdir. Ayrıca Ds1 'düşünüp ve bildiğini sandıklarıyla uyguladıkları arasında ne gibi farklar olduğunu görmeye başladığını' belirtmiştir.

AGD oturumlarından elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adayları ilk oturumda uygulama öğretmeninini beğendiklerini belirtmişler ve 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 (Ds1, Ds2, Ds3). Çürütme metinlerinin ve örnek ders sunum videosunun tartışılmasından sonra öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile ilgili oturumlardaki ifadelerinin değişiklik gösterdiği görülmüştür (Ds1, Ds2). Bu durumla ilgili Ds2'nin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Derslerde yapılandırıcılığı kullanamıyor olabilir ama en azından konuların mantığını anlatabilir. O bile olmayınca çocuklar tamamen ezberliyor, neyi neden yaptıklarını bilemiyorlar. Konunun ezberlenmesi değil soru kalıbının ezberlenmesi, direkt soru kalıbını ezberleyin diyor. (Ds2)

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

Öğretmen Adaylarının AGD ile İlgili Görüş ve Önerileri

Bu bölümde öğretmen adaylarının AGD ile ilgili görüş ve önerileri AGD'ye karşı isteklilik, AGD'nin rahatlatıcılığı, danışmanın ve katılımcının rolü ve öneriler başlıkları altında ele alınmıştır.

AGD'ye Karşı İsteklilik. Öğretmen adaylarının AGD'ye karşı istekliliklerini gösteren günlük ve AGD değerlendirme formundan elde edilen veriler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. AGD'ye karşı isteklilikle ilgili günlük ve AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kod	Günlük	AGD_DF
			No	f	f
AGD ile ilgili görüşler	AGD'ye karşı isteklilik	Başta isteksiz olmak	AI ₁	1	0
		Burada oldukları için şanslı hissetmek	AI ₂	4	0
		AGD'ye karşı istekli olmak	AI ₃	3	0
		Bittiği için üzölmek	AI ₄	1	2
		Atandıktan sonra da AGD yapmaya isteklilik	AI ₅	0	2
		Yüzde		%10.8	%4.7

Not. AI_x = AGD'ye karşı isteklilik alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AGD_DF = AGD Değerlendirme Formu; f = sıklık

Günlüklerden elde edilen kodların %10.8'i ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodların %4.7'si öğretmen adaylarının AGD oturumlarına katılma konusunda istekli olduğu yönündedir (Tablo 11). 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 Formunda atandıktan sonra da AGD yapmak istediklerini belirtmektedirler (Ds1, Ds5).

AGD oturumlarında bazı öğretmen adayları başlangıçta bu çalışmaya katılma konusunda istekli olmamalarına rağmen bunu danışman öğretim üyelerine ayıp olur düşüncesiyle dile getirmediklerini (Ds1, Ds2, Ds3), ilk oturumun sonunda ise hepsi fikirlerinin değiştiğini ve tüm sorumluluklarına rağmen bu oturumlara istekle geldiklerini belirtmişlerdir.

Bugün mesela deneme vardı ben girmedim buraya geldim. Yakın arkadaşım sürekli söylendi 'gitme, gitmek zorunda mısın sanki' diye. O anlayamıyor mesela. Ben buraya istekle geliyorum. Başta hayır diyemediğim için gelmişim 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. (Ds2)

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

AGD'nin Rahatlatıcılığı. AGD'nin rahatlatıcılığı ile ilgili öğretmen adaylarının günlüklerden elde edilen veriler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. AGD'nin rahatlatıcılığı ile ilgili günlük verileri

Tema	Alt Tema	Kod	No	Günlük <i>f</i>
AGD ile ilgili görüşler	Rahatlatıcı	AGD ile rahatlamak	AR ₁	12
		Yüzde		%13

Not. AR_x = AGD'nin rahatlatıcılığı alt teması içinde yer alan x numaralı kod; *f* = sıklık

Tablo 12'de görüldüğü üzere günlüklerden elde edilen kodların %13'üne göre AGD oturumları rahatlatıcı bulunmuştur. AGD Değerlendirme Formunda ise bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır. Öğretmen adayları günlüklerinde 'öğretmenlik mesleğindeki heyecanlarının, beklentilerinin ve isteklerinin konuşulduğu AGD gibi bir ortamın insanı rahatlattığını' belirtmişlerdir (Ds1, Ds3). Ds3 ders anlatımlarını oturumlarda tartışmanın kendisini ayrıca rahatlattığını belirtirken, Ds1'e göre AGD, günlük koşuşturmacaların ve sorunların içinde rahatlayabildikleri ufak bir dünya yaratmakta.

AGD oturumlarında olmanın kendisini rahatlattığından bahseden Ds1'in "Hocam ücretsiz terapi alıyor gibiyiz. Psikoloğa geliyor gibiyim. Kendimi çok rahatlamış hissediyorum." dediği görülmüştür.

AGD Oturumlarında Araştırmacının ve Katılımcının Rolü. AGD

Değerlendirme Formundan elde edilen kodlar Tablo 13'de sunulmuştur. Günlüklerde ise bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 13. Katılımcı ve araştırmacının rolüyle ilgili AGD Değerlendirme Formu verileri

Tema	Alt Tema	Kod	No	AGD_DF <i>f</i>
AGD ile ilgili görüşler	Katılımcının rolü	Bütünün parçası olmak	AK ₁	4
		Yapılandırıcı	AK ₂	1
		Düşündükçe gelişen	AK ₃	2
		Yüzde		%8.1
Danışmanın rolü	Grup lideri	Grup lideri	AD ₁	1
		Yönlendiren	AD ₂	1
		Adaletli	AD ₃	1
		Aktif katılımı sağlayıcı	AD ₄	1
		Yapılandırıcı lider	AD ₅	1
		Eleştirel düşünen ama eleştirmeyen	AD ₆	2
		Eleştirilere açık	AD ₇	1
		Destek verici	AD ₈	1
		Yüzde		%10.4

Not. AK_x = AGD'de katılımcının rolü alt teması içinde yer alan x numaralı kod; AD_x = AGD'de danışmanın rolü alt teması içinde yer alan x numaralı kod; *f* = sıklık

Öğretmen adaylarının çoğu AGD oturumlarında 'bütünün bir parçası olduklarını' hissetmektedirler. Öğretmen adaylarından Ds1'in bu konudaki ifadesi aşağıdaki gibidir.

AGD oturumu sırasında her kişinin bütünü tamamlayan bir parça olduğunu düşünüyorum. Her çiçekten birer yaprak, her renkten bir ton, her rüzgardan birer esinti gibi görüyorum bizi. Bu yüzden konuşmalarımız tartışmalarımız çok çeşitli hale geliyor. (Ds1)

AGD için Öneriler. Öğretmen adaylarının AGD ile ilgili önerileri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. AGD ile ilgili AGD Değerlendirme Formundan elde edilen öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar	No	AGD_DF f
AGD ile ilgili görüşler	AGD için öneriler	Son seneden öğrenci alınmamalı	AÖ ₁	7
		Daha önceki senelere yayılmalı	AÖ ₂	3
		Okul deneyimi dersi AGD ile birlikte ilk yıllara yayılmalı	AÖ ₃	3
		Öğretmenlik yapanlar arasında da yapılmalı	AÖ ₄	1
		Bir ders haline getirilmeli	AÖ ₅	1
		Gönüllülük olmalı	AÖ ₆	1
		Grup homojen olmalı	AÖ ₇	1
		Grup olarak yapılması daha faydalı	AÖ ₈	6
			Yüzde	%26.7

Not. AÖ_x = AGD için öneriler alt teması içinde yer alan x numaralı kod; f = sıklık

AGD Değerlendirme Formunda öğretmen adaylarının hepsi danışmanlık uygulamasının bire bir olarak yürütülmesinden grup olarak yapılmasının daha faydalı olduğunu ve AGD gibi uygulamaların son sınıf hariç önceki senelere yayılması gerektiğini belirtmişlerdir (Ds1, Ds3, Ds5). Günlüklerde ise bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır. AGD oturum verilerine göre AGD, uygulama okulundaki gözlemlerle paralellik gösterecek şekilde bir ders haline getirilmeli ve KPSS’ye hazırlanmalarını engellediğinden son sınıfta olmamalıdır. Yeni atanan öğretmenlerle AGD yapılması Ds4’e göre zor olabilecekken Ds3’e göre öğretmen olarak işin içindeyken ‘senin gibilerle konuşup tartışmak’ çok faydalı olabilir.

Tartışma

AGD’nın profesyonel gelişime etkisi sosyal, mesleki ve kişisel boyutlarda ele alınırken bu kısımda elde edilen bulguların birleştirilmesi ve literatürle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tablo 15’te araştırma sorularıyla ilgili günlüklerden ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen bulgular toplu olarak sunulmuştur.

Tablo 15. Günlükler ve AGD Değerlendirme Formundan elde edilen kodlar

Temalar	Alt temalar	Günlük	AGD D. F.
Sosyal gelişim	Yansıtma	%11.9	%11.6
	Diyalog	%5.4	%11.6
	Eşitlik	%7.6	%11.6
Kişisel gelişim	Yapılandırma	%7.6	%9.3
	Sorgulama	%9.8	%11.6
	Eleştirel düşünme	%3.2	%11.6
	Empati	%2.2	%7
Mesleki gelişim	Epistemolojik inançlar	%11.9	%4.7
	Bütünleşiklik	%33.5	%5.8
AGD ile ilgili görüş ve öneriler	AGD'ye karşı isteklilik	%10.8	%4.7
	Rahatlatıcılık	%13	---
	Katılımcının rolü	---	%8.1
	Danışmanın rolü	---	%10.4
	AGD ile ilgili öneriler	---	%26.7
		%100	%100

Araştırma sonuçlarına göre, AGD öğretmen adaylarının sosyal gelişimlerini yansıtma, diyalog ve eşitlik boyutlarında etkilemekte ve günlüklerden, AGD Değerlendirme Formundan ve oturumlardan elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir. AGD ortamı olmasa akranlarıyla bu kadar çeşitli konularda konuşma fırsatı bulamayacaklarını belirten öğretmen adaylarının çoğunluğu AGD oturumlarını rahatlatıcı bulmaktadırlar. Sosyal bir ortamda 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, Syrjala ve Maunu (2012) öğretmenlerle yürüttükleri AGD çalışmasında, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri paylaşma fırsatını bulmalarının yaşadıkları içsel baskıyı azalttığını belirtmişlerdir. Rajakaltio ve Syrjalainen de (2012) yaptıkları çalışmada benzer bir bulguya ulaşmış ve AGD'nin öğretmen adaylarının iş stresini azalttığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, AGD öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini epistemolojik inançlar ve bütünleşiklik boyutlarında etkilemekte ve günlüklerden, AGD Değerlendirme Formundan ve oturumlardan elde edilen bulgular da bu konuda birbirini desteklemektedir. Literatüre göre de AGD öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Korhonen vd., 2015; Rajakaltio ve Syrjalainen, 2012; Geeraerts vd., 2014; Estola vd., 2012).

AGD ilkeleri göz önüne alındığında mesleki gelişime en çok vurgu yapan ilke 'bütünleşiklik'tir. Bu çalışmada AGD öğretmen adayları, kuramla uygulamayı birleştirme ve kendilerine mesleki açıdan yeni bir bakış açısı sağlama konusunda AGD'yi etkili bulmaktadırlar. Korhonen, Heikkinen ve Kiyiniemi'nin (2015) yaptığı

araştırmaya göre AGD oturumlarında öğretmen adayları danışmaya katılan deneyimli öğretmenlerin pratik bilgi ve tecrübelerinden alanla ilgili güncel bilgiler edinme fırsatı bulunmaktadır ve bu nedenle AGD oturumları üniversite ve çalışma yaşamı arasındaki boşluğu kısmen de olsa doldurmaktadır. Ayrıca Maki'nin (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmanın sonucuna göre AGD uygulaması, kuramsal ve kavramsal bilgilerin konuşmaya dahil edilmesi yoluyla bir yandan deneysel bilginin yansıma yoluyla kavramsallaşmasını, diğer yandan da kavramsal bilginin deneyim ışığında incelenmesini sağlamaktadır. Bütünleşiklik konusunda araştırmanın sonuçları literatür ile uyumaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, AGD öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerini yapılandırma, sorgulama, eleştirel düşünme ve empati boyutlarında etkilemekte ve günlüklerden, AGD Değerlendirme Formundan ve oturumlardan elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir. AGD eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmektedir. Öğretmen adayları uygulama okulundaki gözlemlerini AGD oturumlarında eleştirip fikir alışverişinde bulunmayı faydalı bulmaktadırlar. AGD sayesinde artık yaptıkları işi daha çok eleştirmeye başladıklarını ve bunun da gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedirler. Bu anlamda eleştirel düşünme ve sorgulama hem birbirleri hem de kuram ve uygulamanın birleştirilmesini temel alan bütünleşiklik ilkesiyle yakından ilişkilidir. Heikkinen, Jokinen ve Tynjälä'ya (2012) göre de AGD mevcut bilgiyi sorgulayarak öğrenmeye dayanan eleştirel teoriyi temel almaktadır ve AGD'deki temel amaç mevcut uygulamaları aktarmak değil, onları eleştirel olarak incelemek ve yenilemektir. Akyol ve Ulusoy'un (2015) AGD'ye 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 Formu 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 yansıma yapmak kişinin 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. 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 düzenlenen AGD programında bazı katılımcılar bu danışma oturumlarının mesleki yalıtılmayı azalttığını belirtmişlerdir. AGD'nin mesleki yalıtılmayı azaltıcı olarak tanımlanan etkisi bütünün bir parçası olmakla ilişkili bulunmuş ve bu bulgunun literatürle uyduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde öğretmen adaylarının AGD oturumlarına katılma konusunda istekli oluşları çok büyük bir öneme sahiptir. Devam zorunluluğu olmamasına, hatta bir kısmı başlangıçta ayıp olmasın diye gönüllü olduklarını belirtmesine rağmen öğretmen adaylarının hepsi tüm oturumlara eksiksiz

olarak katılmıştır. Öğretmen adayları ulaşım, hastalık, sınavlar ve KPSS'ye hazırlık gibi zorluklara rağmen AGD oturumlarına istekle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum üzerinde öğretmen adaylarının AGD oturumlarını rahatlatıcı bulmalarının yanında kendilerini bu grubun bir parçası olarak hissetmeleri etkili olmuş olabilir.

Öneriler

AGD'nın profesyonel gelişime etkisini sosyal, mesleki ve kişisel boyutlarda ele alan bu çalışmanın sonuçlarına göre, AGD öğretmen adaylarının sosyal gelişimlerini yansıtmaya, diyalog ve eşitlik, mesleki gelişimlerini epistemolojik inançlar ve bütünlük, kişisel gelişimlerini ise yapılandırma, sorgulama, eleştirel düşünme ve empati alt boyutlarında etkilemektedir. Ayrıca bahsi geçen alt boyutlarda günlükler, AGD Değerlendirme Formu ve oturumlardan elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

Sosyal olgularda ortaya çıkan kavramlar kesin çizgilerle birbirinden ayrılmayacağı gibi bazı kavramlar birbirinin ortaya çıkmasını da etkiliyor ya da tetikliyor da olabilir. Örneğin, AGD'de diyalog ile fikirlerin grupça paylaşılması yani yansıtmaya yapılması ifade edilmektedir. Her yansıtmaya aynı zamanda öğretmen adayının kendisiyle ve düşünceleriyle ilgili bir çıkarımdır ve bu yolla fikirlerini ortaya çıkarıp fark etmesine ve yeniden yapılandırmasına da katkı sağlamaktadır. Diyalog ise bu yeniden yapılandırma sürecinin işlemindeki temel etkidir. Özellikle öğretmen adaylarının 'içe bakış' ve 'fark etmek' ifadeleri bu durumu açıklamaktadır. Diyalog yoluyla tartışmak, yansıtmak ve yapılandırmak, tekrar tartışmak, yansıtmak ve tekrar yapılandırmak döngüsel şekilde birbirini etkilemekte ve tetiklemektedir. Öğretmen adaylarının mevcut bilgilerini fark etmeleri, uygulamalar ve tartışmalarla bu fikirlerini yeniden yapılandırmaları ise öğretmen eğitiminde kuramla uygulama arasında köprü kurmaya yani bütünleştirici pedagojiye hizmet etmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen eğitimi alanında ülkemizde ilk kez kendileri ile denenen AGD ile ilgili katılımcıların fikirleri ve önerileri, bu tarz çalışmaların tekrarlanması ve geliştirilmesi için oldukça önemli görülmektedir. Katılımcılara göre AGD oturumları uygulama okulundaki gözlemlerle paralel olacak şekilde bir ders halini almalı, ilk ve son yıl hariç her yıl uygulanmalıdır. Öğretmen adaylarının hepsi Okul Deneyimi dersi gibi AGD oturumlarının da KPSS sınavına hazırlanmalarını engellediğini ve bu nedenle de son sınıfta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu öğretmen olarak göreve başladıktan sonra da AGD oturumlarına katılmak istemektedirler.

AGD kültürünün 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. 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 yeterlikleri gelişirken, üniversitelerdeki hoşgörü kültürü ve demokratik yaşam bilinci de desteklenecektir. Bu sonuç aynı zamanda mezunların yani öğretmenlerimizin ve bunun doğal sonucu olarak da genç kuşakların niteliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırma sürecinde AGD oturumlarında tartışılacak temaların katılımcılar tarafından belirlenmesi ve katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri konusunda zorluklarla karşılaşmıştır. Bu durum araştırmacının pilot çalışma ışığında önceden hazırladığı tartışma konularını önermesi ve katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade etmesini destekleyecek çeşitli anlatı çalışmalarına yer vermesiyle aşılmaya çalışılmıştır. AGD oturumu düzenleyecek olan araştırmacıların başlangıçta diyalog ve yansıtma ortamı sağlayacak etkinliklere ve çeşitli anlatı çalışmalarına yer vermesi ve süreç içinde tartışmak istedikleri konularla ilgili tekrar katılımcıların fikirlerini alması faydalı olacaktır.

Araştırmada bazı alt boyutlar için AGD Değerlendirme Formundan veri elde edilemediği görülmektedir. Bu duruma AGD Değerlendirme Formunun araştırma sorularına göre AGD oturumları düzenlenmeden önce hazırlanmış olması sebep olmuştur. Bu nedenlerle bu tarz bir değerlendirme yapacak olan araştırmacıların süreç boyunca elde ettikleri bulgulara göre değerlendirme formlarını güncellemeleri önerilmektedir.

Tablo 16'da öğretmen eğitimi alanında hizmet veren üniversiteler ve kurumlar için katılımcıların ve uygulayıcıların amaç ve ihtiyaçlarına göre içeriklerini düzenleyebilecekleri bir AGD taslak planı önerilmektedir.

Tablo 16. Örnek AGD planı

1.	Danışman tarafından tartışma etik ilkelerinin paylaşılması.
2.	Tartışma yerinin, gün ve saatinin kararlaştırılması.
3.	Grupça katılımcıların ihtiyaçlarının belirlenmesi (gerekliğinde 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 AGD oturumlarının yürütülmesi.
6.	AGD 1 oturumlarının tüm katılımcılar açısından değerlendirilmesi ve bir sonraki uygulama için önerilerin getirilmesi.

Kaynakça

- Akyol H. ve Ulusoy, M. (2015). Towards small group mentoring in Turkey. In H. L. T. Heikkinen, L. Swachtenve H. Akyol (Eds.), *Bridge over troubled water* (164-183). Ankara: Pegem Akademi.
- 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*. Yayınlanmamış doktora tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bell, B. Ve Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A Model from science education*. London: Falmer Press.
- 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.

- Darwin, A. ve Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125-136.
- Estola, E., Syrjala, L. ve Maunu, T. (2012). The first year as a teacher. In L. T. H. Heikkinen, H. Jokinen ve P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 43-51). Milton Park: Routledge.
- European Commission. 2010. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A Handbook for policymakers*. Brussels: European Commission. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final
- 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.
- Ghaye, A. ve Ghaye, K. (1999). *Teaching and learning through critical reflective practice*. London: David Fulton Publishers.
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolü ve yetiştirme uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Heikkinen, L. T. H., Jokinen, H. ve Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. In L. T. H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (3-30). Milton Park: Routledge.
- Korhonen, H., Heikkinen H. L. T. ve Kiviniemi, U. (2015) Peer-group mentoring in Finland. In H. L. T. Heikkinen, L. Swachten & H. Akyol (Eds.), *Bridge over troubled water* (122-144). Ankara: Pegem Akademi. <http://www.paedeia.net/LinkClick.aspx?fileticket=2CHwGOM1Ado%3D&tabid=231>
- 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. In H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen ve P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (7-77). Milton Park: Routledge.
- Martins, M.D. (2012). *The development of interdisciplinary teaching approaches among pre-service science and mathematics teachers* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). McGill University, Montreal.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K. ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimlik algısına etkisinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 48-55.
- Rajakaltio, H. & Syrjalainen, E. (2012). Peer group mentoring in the context of transforming local administration. In H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen ve P.

- Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (78-88). Milton Park: Routledge.
- 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.
- Sundli, L. (2007). Mentoring- A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2): 201-214.
- Valijarvi, J. & Heikkinen, H. L. T (2012). Peer-group mentoring and the culture of teacher education in Finland. In H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen ve P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (31-40). Milton Park: Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*, ANKARA. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.
- Zembylas, M. (2003). Cering for teacher emotion: Reflection on teacher self development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103-125.

Peer Group Mentoring in Teacher Education

Abstract

This study investigates the effects of Peer Group Mentoring (PGM) included in the School Experience courses on preservice maths teachers' professional, personal and social development. The sample consisted of 5 senior preservice maths teachers. A holistic single case study design within the qualitative paradigm was used. Diaries, PGM records and a PGM evaluation scale were used as data collection tools. The results show that PGM provides positive support to preservice maths teachers' development with regard to professional, personal and social dimensions. It is recommended that PGM be integrated into preservice teacher training programs in parallel with School Experience courses. Longitudinal studies are needed to establish the PGM culture.

Keywords: Teacher education, peer group mentoring, school experience, professional development