

## Öğretmeyi Öğrenmek: Öğretmen Adaylarının Öğretimsel Kararlarının Etnometodolojik Çözümlemesi\*

Learning to Teach: Ethnomethodological Analysis of Pre-Service Teachers' Instructional Decisions

Raziye Sancar\*\*  
Deniz Deryakulu\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Sancar, R. ve Deryakulu, D. (2020). Öğretmeyi öğrenmek: Öğretmen adaylarının öğretimsel kararlarının etnometodolojik çözümlemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 1029-1058.  
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.11m

**Öz.** Araştırmada, öğretmen adaylarının, ilk öğretim deneyimlerinden hareketle öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl kurduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek etnometodolojik araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu daha önce hiç öğretim deneyimi olmayan 16 (9 kadın, 7 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Dört ay süren veri toplama sürecinde kullanılan veri kaynakları tekrarlı görüşmeler ve öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerinden elde edilen video kayıtlardır. Öğretmen adaylarının öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı; öğretmenin sahip olması gerekenler, yapması gerekenler ve öğrenci yaşamında ve toplumsal yaşamda ulaşması gerekenler üzerinden açıkladıkları belirlenmiştir. Öğretim süreçlerinde başarılı olmak için, öğretmen adaylarının öğretmen olmaya ilişkin anlam yapılarının süreçle birleştirilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretimsel karar, karar alma, öğretmen eğitimi, etnometodolojik yaklaşım

**Abstract.** In the research, it was aimed to determine how pre-service teachers establish the meaning regarding instructional decision making based on their first instructional experiences. The research was designed as ethnomethodological research by adopting a qualitative research approach. The study group of the research consists of 16 (9 female, 7 male) pre-service teachers who have never had any teaching experience before. The data sources were interviews and video recordings obtained from pre-service teachers' in-classroom teaching experiences. The meaning of pre-service teachers regarding instructional decision making; having (the personal characteristics, content knowledge, and teaching skills), doing (the close relationship and communication with the student, the teaching method, classroom management, and assessment method), and aiming of (reach in student life and social life). Pre-service teachers' meaning-making about being a teacher should be combined with their teaching and learning process for successful teacher education.

**Keywords:** Instructional decision, decision making, teacher education, ethnomethodological research

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.05.2020

Düzeltilme Tarihi: 22.07.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

\* Bu çalışma, Raziye Sancar'ın ikinci yazar yönetiminde hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Kendi Video-Durumlarının Öğretimsel Kararlarının Çözümlemesinde Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, [raziyesancar@gmail.com](mailto:raziyesancar@gmail.com) ORCID: 0000-0002-2875-9233

\*\*\* Ankara Üniversitesi, Türkiye, [deryakulu@ankara.edu.tr](mailto:deryakulu@ankara.edu.tr) ORCID: 0000-0002-6974-7183

## Giriş

Öğretmeyi öğrenmek, başka bir mesleği öğrenmekten farklıdır. Çünkü bu konudaki öğrenmelerimizin temeli çocukluktan başlar ve kendi öğretmenlerimizi izlerken, ne yaptıkları, neden yaptıkları, yaptıklarının bizim üzerimizdeki etkileri hakkında olayların oldukları gibi ortaya çıkmasına neyin neden olduğu ile ilgili herhangi bir farkındalığımız olmaksızın fikirler geliştiririz. Bunun yanı sıra, bir öğretmenin diğerinden daha iyi olduğuna ilişkin yargılar oluşturur ve bu yargılara güveniriz. Ancak söz konusu izlenimlerin doğruluğu tartışmalıdır, çünkü herhangi bir öğretmenin eylemlerinin etkisinin farkında olmamız, onun amacını biliyor olduğumuzu göstermez. Başka bir söyleyişle, öğretmenlerin eylemlerini izlerken, eylemlerinin arka planında yer alan düşüncelerini, amaçlarını, güdülenmelerini ya da zorluklarını bilmemiz olanaklı değildir. Üstelik onların buldukları yerden ve konularından gördüklerini de görebilmemiz her zaman olanaklı değildir. Bu durum, sınıf-içi öğretim uygulamalarının kendiliğinden geliştiğini ya da yapılacaklar hakkındaki kararların her zaman açık (bilinir) olduğunu düşünmemize neden olmaktadır (Kennedy, 2019). Bu nedendir ki, öğretmen eğitimcileri için, öğretim etkinliklerinin nasıl düzenlendiğine ya da söz konusu etkinliklerin düzenlenmesi sürecinin nelerden ve nasıl etkilendiğine ilişkin anlam arayışı uzun yıllardır süregelmektedir.

Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimle ilgili araştırmalarda, sınıf-içi öğretim etkinliklerinin nasıl düzenleneceğine ilişkin sürekli odak değiştiren yaklaşımların üretildiği görülmektedir. Tüm bu yaklaşımlarda, öğretme işinin öncelikle öğretmenin kendi kişisel özellikleri ve donanımı ile doğrudan ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir (Kennedy, 2010). Başlangıçta, çeşitli adımlar (aşamalar) ve işlemlerin öğretmenler tarafından uygulanması olarak tanımlanan öğretme işi (Darling-Hammond ve Bransford, 2005, akt: Parsons ve diğ., 2018), zamanla içerik bilgisi ile işlemlerin bir arada işe koşulduğu bir süreç olarak ele alınmıştır (Shulman, 1986); günümüzde ise daha çok içerik bilgisi ve işlemsel bilgilere ek olarak süreçteki tüm değişkenlerin birlikte düşünülmesini içeren, stratejik durum değerlendirmenin de dâhil olduğu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Kennedy, 2019). İşlemlerin uygulanmasından, içerik bilgisinin işe koşulmasına ya da stratejik düşünmeye kadar hemen her yaklaşımda, öğretme işinin sürekli olarak karar almayı gerektiren bir süreç olarak ifade edildiği görülmektedir (Freeman, 1989; Shavelson, 1973; Shulman ve Elstein, 1975; Shavelson, Cadvel ve Izu, 1977).

Öğretim içeriğine ne kadar ve ne düzeyde değinileceğine, hangi örneklerin hangi amaçla ve hangi grup öğrencilere verileceğine ya da hangi öğrencinin anlayıp hangi öğrencinin anlamadığını belirlemeye ilişkin tüm öğretim durumları karar almayı içermektedir. Shavelson'a (1973) göre öğretimsel kararlar öğretmenlik mesleği için temel öğretim becerisidir. Bu beceri; öğretmenleri birbirinden ayıran sorma, söyleme ve soruları düzenleme becerileri değil, öğretmenlerin hangi soruyu ne zaman soracaklarına ilişkin karar alma becerileri olarak düşünülmektedir. Öğretimsel karar alma; deneyim, değer, içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve öğrencilerden etkilenen bilişsel süreçler olarak ifade edilirken (Pielmeier, Huber ve Seidel, 2018; Shavelson, 1973); söz konusu bilişsel süreçlerde deneyimin (Meschede, Fiebranz, Möller ve Steffensky, 2017; Parmigiani, 2012; Wolff, Jarodzka ve Boshuizen, 2017), bağlamın (Blömeke, Busse, Kaiser, König ve Suhl, 2016; Sherin ve Han, 2004) ve bireysel özelliklerin (Rich ve Hannafin, 2009) öğretimsel karar alma üzerindeki etkisine sıklıkla değinilmektedir. Pek çok araştırmacıya göre öğretimsel kararlar her zaman bilinçli olarak alınmaz, aksine bilinçli ya da bilinçsiz kararların sonucunda öğretimsel davranışlar oluşabilmektedir (Brunvand, 2010; Johnson, Dunlap, Verma, McClintock, DeBay ve Bourdeaux, 2019; Page ve Jones, 2018;

Salmon, Rossman, Kemeny ve Winter, 2008). Örneğin, Sharpe ve diğerlerinin (2003) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretim ile ilişkili pek çok durum üzerine daha önce hiç düşünmedikleri ve bilinçsiz biçimde davrandıkları ortaya çıkmıştır. Bilinçli ya da bilinçsiz tüm öğretimsel kararlar, öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özellikler, bilgiler ve becerilerle farkında oldukları durumlar üzerinden yapılandırılarak (Freeman, 1989) ve karmaşık bilişsel süreçlerle işlenerek davranışa dönüştürülmektedir (Borko, Shavelson ve Stern, 1981; Shavelson, 1973).

Öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma sürecinde uzmanlık geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öğretimsel karar almaya ilişkin alanyazında sıklıkla acemi ve uzmanlık düzeyi tanımlamaları yapılmakta ve bu düzeyler üzerinden öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma becerisinin gelişimine odaklanılmaktadır (Clark ve Peterson, 1986). Örneğin, Kennedy (1987, akt: Merseth, 1991), sınıf-içi öğretim sürecinde öğretme işini;

- Teknik becerilerin bilgisi ve uygulaması,
- Kuram, ilke ve kavramların bilgisi ve uygulaması,
- Durumu dikkatle çözümlenme ve bu durumu farklı açılardan ele alabilme becerisi,
- Çözümlemeler doğrultusunda strateji geliştirme ve uygulama becerisi,

olmak üzere dört ayrı bilgi ve beceri üzerinden sınıflandırmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin ilk ikisi sınıf-içi öğretim deneyimi için acemilik düzeyi ile ilişkilendirilirken, son ikisi uzmanlık düzeyinde karar alma ve davranış geliştirme ile ilişkilendirilmektedir (Kennedy, 1987, akt: Merseth, 1991). Acemi ve uzman öğretmenler üzerine odaklanan araştırmalarda, deneyimli öğretmenlerin karmaşık ve düzenlenmiş bilgi yapılarına sahip olmalarının yanı sıra, bu bilgi yapılarının temelini önceki deneyimlerine dayandığı vurgulanmaktadır (Berliner, 1994; Ertmer ve Stepich, 1999; Parsons vd., 2018; Scales vd., 2018). Uzman öğretmenlerin çeşitli öğrenme ve öğretme durumlarına ilişkin öğretimsel kararları bu deneyimlere dayanırken; acemilerin (öğretmen adaylarının) karar almaya ilişkin durumlarda genellikle sınırlı ve yüzeysel bilgilere odaklandıkları ifade edilmektedir (Demiraslan Çevik, 2013). Meschede ve diğerlerine (2017) göre öğretmen adaylarının karar alma sürecindeki odaklarının yüzeysel olmasının nedenleri; deneyimlerinin, uygulama ve içerik bilgilerinin ve duruma özgü koşulları kullanarak stratejik düşünebilme becerilerinin sınırlı olmasıdır.

Öğretme işi, öğretmen adaylarına bir sınıftaki karmaşık durumların tamamına aynı anda atıfta bulunan, etkileşimli bir süreç olarak aktarılmanın yanı sıra, öğretmen adayları tarafından düzenlenmeyi de gerektirmektedir (Averill, Drake, Anderson ve Anthony, 2016; Eilam ve Poyas, 2009; Schieble, Vetter ve Meacham, 2015). Öğretmen eğitimi programlarının temel ve en son amacı öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma becerilerini geliştirerek (Demiraslan Çevik ve Andre, 2014) mesleki uzmanlık gelişimini desteklemektir. Günümüzde bile, ülkemizde, öğretmen adaylarının uzmanlaşma yönünde ilerleyebilmeleri için gerekli olan gerçek sınıf-içi öğretim durumlarına ilişkin farkındalıklarını ve öğretimsel karar alma becerilerini geliştirmeye odaklanan bir öğretmen yetiştirme sürecinin varlığından söz etmek pek de olanaklı değildir.

Öğretimsel karar almaya ilişkin alanyazında, öğretim işinin kendisinin karar alma süreci olarak tanımlandığı ve öğretmenlerin sahip oldukları pek çok özellik ve becerilerin öğretimsel karar alma sürecinde doğrudan ya da dolaylı biçimlerde etkili olduğu ifade edilmektedir (Daniel, 2018; Freeman, 1989; Parker, 1984; Parsons vd., 2018; Payne, Bettman ve Johnson, 1988; Scales vd., 2018; Shavelson ve Stern, 1981). Ülkemizde, öğretmen yetiştirmede mesleğe

hazırlanan öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma süreçlerinde hangi değişkenleri neden işe koştuğları hakkında bilgi sahibi olunmaksızın öğretim tasarlanmakta ve bu süreçlerin sonucu olarak öğretmen adaylarından uzmanlık geliştirmeleri beklenmektedir. Bu araştırmayla, özellikle öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerinde öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl kurduklarının belirlenmesinin, öğretmen eğitiminde tasarlanacak öğretim süreçlerine yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin; tanımlama ve açıklamalarının temelini neye dayandığı, öğretecekleri şeye nasıl karar verdikleri, içeriği nasıl sundukları ve öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlemeye yönelik soruları nasıl yapılandırdıklarını bilmek, bu süreçte kuramsal bilgilerin öğretmen adaylarının uygulamalarındaki yerini ve uygulama bilgisinin temellerini keşfetmeye yardımcı olacaktır. Alanyazında öğretmenlerin karar alma süreçlerine ilişkin pek çok bakış açısı ve yaklaşım yer almasına karşın, henüz meslek yaşamına atılmamış ve öğretme işini ilk defa deneyimleyen öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma süreçlerine ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Özellikle ülkemiz bağlamında öğretmen adaylarının öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl kurduklarının belirlenmesi, öğretmen eğitiminde etkili öğretim süreçleri tasarlanmanın ön koşuludur. Söz konusu öğretim süreçlerinde başarılı olmak için, öğretmen adaylarının öğretmen olmanın anlamına ilişkin yapılarının süreçle birleştirilmesi gerekmektedir (Schieble vd., 2015). Bu gereklilikten hareketle, öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimleri sırasında, öğretimsel karar almayı nasıl yapılandırdıklarını anlamının alanyazına ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma, öğretmen adaylarının ilk kez deneyimledikleri öğretim uygulamalarından hareketle, öğretimsel karar almanın nasıl oluşturulduğunu ve öğretimsel karar almaya ilişkin anlamın nasıl kurulduğunu belirlemek amacı ile nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek etnometodolojik araştırma deseni (ethnomethodology) olarak tasarlanmıştır. Etnometodoloji araştırmalarının amacı, olayların gerçek durumlarına ilişkin karar vermek değil; gündelik hayatta hâlihazırda bildiğimiz ancak gözden kaçırdığımız ya da dikkatimizi çekmeyen olaylara dikkat çekmek ve bu olayları gerçekleştiği bağlamda açıklamaktır (Sharrock, 2001). Etnometodoloji, bireylerin olayları nasıl gördüklerini, açıkladıklarını ve bir olayın tanımını etkileşimler aracılığı ile ortaklaşa nasıl geliştirdiklerini anlamaya odaklanmaktadır (Zimmerman ve Weider, 1970). Bireylerin gündelik eylemlerini anlamak ve gerçekleştirmek için kullandıkları, birlikte yaşamalarını, toplumsal ilişkilerini -ister çatışma ister uyum içinde- düzenlemelerini sağlayan, yani iletişim kurarken, kararlar alırken ve akıl yürütürken başvurdukları yöntemlerin araştırılmasıdır (Coulon, 2010). Attwell'e (1974) göre ise etnometodoloji, bireyler arasında kullanılan anlam oluşturma ve gerçeği bulma yöntemlerinin incelenmesidir.

Eylemlerin herhangi bir işi yapmak için nasıl düzenlendiğini anlamının yolu, eylemi gerçekleştiren bireylerin söz konusu işi yürütebilmek için kullandıkları yöntemlerin bilinmesiyle olanaklıdır (Cuff, Sharrock ve Francis, 2006). Bu noktada, gündelik yaşamda varsayılan ve sorgulanmayarak kabul edilen şeyler, etnometodoloji araştırmaları yaparken sorun olarak ele alınır (Francis ve Hester, 2004). Çünkü bu varsayımları, kabulleri ortaya çıkarmak onların sorun olarak ele alınması ile olanaklıdır. Gündelik iletişimin kırılması (bozulması), onun gündelik hayattaki temellerini görünür hale getirir (Bergmann, 2004a). Söz konusu gündelik iletişimin olağanlığının kırılmasını Garfinkel (2014), bireylerin gerçek olarak algıladıkları ortamların

“özellikle anlamsız kılınması” olarak ifade ederken; bu durum Wallace ve Wolf (2013) tarafından “bozma deneyleri” olarak adlandırılmaktadır. Etnometodoloji araştırmalarında araştırmacılar sıklıkla bu bozma deneylerini kullanırlar, ancak bazı durumlarda söz konusu bu kırılmalar kendiliğinden oluşabilmektedir. Bu tür durumlar, yeni bir programa kabulü, yeni bir okulda ya da işyerinde ilk birkaç haftayı, kısacası bireylerin hayatındaki önemli geçiş noktalarını içermektedir (Patton, 2014). Bu nedenle, araştırma yapılandırılırken öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimlerinin ardından onlar ile görüşmeler yapılmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimleri, öğretmen adayları için doğal kırılma noktası olarak görülmektedir. Bu kırılma noktası aracılığı ile öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili ve dolayısıyla sınıf içerisindeki tüm öğretimsel kararlarıyla ilgili düşüncelerinin ilk deneyimleri aracılığı ile nasıl yapılandırıldığı ve bu yapılandırma sürecinde kullanılan yöntemler ortaya çıkarılmaktadır.

### Çalışma Grubu

Etnometodolojik araştırma yaklaşımında ilk aşama üyelerin neler yaptıklarını betimlemektir. Bu strateji, söz konusu bilimsel uygulama ile tutarlı ve bilinçli bir yerel durumun seçilmesini gerektirmektedir (Coulon, 2010). Dolayısı ile araştırmada incelenen durumun doğası gereği, çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini ilk kez alıyor olmaları ve daha önce herhangi bir kurumda öğretmenlik deneyimine sahip olmamaları, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde önemli ve öncelikli role sahiptir. Bu nedenle söz konusu öncelik göz önünde bulundurularak araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Merriam, 2009), kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Patton, 2014). Son olarak, maksimum çeşitliliğin sağlanmasında araştırma sürecinde gidilebilecek uygulama okulları ve bu okullardaki okul uygulama öğretmenleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarının bu okullara göre sayıca dağılımlarına, uygulama okullarının tamamından ve tüm uygulama öğretmenlerinin rehberliğinden öğretmen adayı seçilmesine özen gösterilmiştir. Buradan hareketle, araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE Bölümü’nde Öğretmenlik Uygulaması dersini ilk kez alan ve derse devam eden 16 (9 kadın, 7 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna, uygulama okullarına, okul uygulama öğretmenlerine, akademik danışmanlara ve öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Çizelge 1’de yer almaktadır.

### Çizelge 1.

#### Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Okul	Akademik Danışman	Uygulama Öğretmeni	Öğretmen Adayı
O1	A1 K	Ö1 K	K1
O2	A2 K	Ö2 E	K3, K6
O3	A3 E	Ö3 K	K2
		Ö4 E	K5, E2
O4	A4 K	Ö5 K	K9, E3
O5	A5 E	Ö6 K	E6, E7
		Ö7 E	K7, E5
O6	A1 K	Ö8 K	K4, K8
		Ö9 E	E1, E4
<b>6</b>		<b>9</b>	<b>16</b>



Çalışma grubunda yer alan okullar O1, akademik danışmanlar A1, uygulama öğretmenleri Ö1 biçiminde kodlanmış olup; ayırtediciliği arttırabilmek için katılımcılar cinsiyetleri ile A1K ya da Ö9E biçiminde kodlanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları kodlanırken sadece cinsiyete göre K1 ya da E1 biçiminde numaralandırılarak kodlanmıştır.

### Veri Toplanması

Araştırma, BÖTE Lisans Programında dördüncü sınıfta ve ikinci yarıyılıda yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında, ancak dersten bağımsız olarak tasarlanmıştır. Araştırma sürecine Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve MEB Ankara İl Müdürlüğü'nden alınan izinlerin ardından başlanmıştır.

Etnometodoloji araştırmalarında bireylerin içinde buldukları duruma ilişkin açıklamalarına başvurulmaktadır. Veriler çoğunlukla derinlemesine görüşmeler ya da çoklu görüşmeler aracılığı ile toplanmaktadır (Creswell, 2007; Sharrock, 2001). Çünkü bir durumu betimlemek onu inşa etmektir. Betimlemeler söylendikleri anda betimledikleri şeyin kurucu unsuru haline gelirler (Garfinkel, 2014). Buradan hareketle, araştırmada temel veri kaynağı olarak görüşmeden yararlanılmış olup; katılımcılar ile ikişer kez görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada ilgili alanyazın okunarak görüşme sorularının yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Söz konusu görüşme formuna son hali verilmeden önce dört alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin geribildirimlerine göre görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Ayrıca çalışma grubu ile aynı sınıfta olan ancak çalışmada yer almayan bir öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Glesne'nin (2015) ifade ettiği üzere pilot uygulamada katılımcıdan sorulara yanıt vermesinin yanı sıra açıklık, anlaşılabilirlik ve dil ile ilgili konularda da geribildirimlerde bulunması istenmiştir.

Görüşme formu, demografik bilgiler, bölüme ilişkin bilgiler, öğretmenlik mesleği ve ilk ders deneyimleri olmak üzere toplamda dört bölümden oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının bölüme ilişkin düşüncelerini belirleyebilmek için "Bu bölümden beklentileriniz nelerdir?, Bölüm beklentilerinizi karşılıyor mu?", "Bu fakültede derslere ya da öğretim elemanlarına yönelik unutamadığınız bir anınız var mı?" gibi sorular yöneltilmiştir. Öğretmenliğe yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla "Öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran herhangi bir özellik var mı? Neden?", "Bir öğretmenin öncelikli görevi ne olmalı? Siz bunu dersinizde yansıtabildiniz mi?" gibi sorular ve ilk ders deneyimlerine ilişkin düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla da "Derste öğremediğiniz herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bununla nasıl baş ettiniz?" gibi sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler en az 20 en fazla 80 dakika sürmüş olup; ilk görüşmeler (16) ve son görüşmeler (16) olmak üzere toplamda 32 görüşmenin tamamı ses kayıt cihazı ve video kamera kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmada bir diğer veri kaynağı olarak öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerini içeren video kayıtlardır. Öğretmen adayları ile ilk öğretmenlik deneyimlerine ilişkin yapılan görüşmeler durumlar ve olaylar içermektedir. Dolayısı ile söz konusu duruma bağlama özgü ifade ve açıklamaların anlaşılır ve görünür kılınması araştırma verilerinin çözümlenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Her bir öğretmen adayı için üç kez olmak üzere ortalama 40 dakika süren toplamda 48 sınıf-içi öğretim kaydı verilerin çözümlenmesi sürecinde bağlama ilişkin ayrıntılı bilgi edinilmesi amacıyla araştırmacı tarafından izlenmiştir. Ayrıca söz konusu video kayıtlar görüşme çözümlenmeleri ile elde edilen verileri destekleyen ya da çelişen durumlar açısından incelenmiştir. Başka bir söyleyişle, öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerine ilişkin video kayıtlar araştırma sürecinde ayrıntılı gözlem birimleri olarak kullanılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesi; çözümlenme için verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi, ardından kodların oluşturulması ve temalara indirgenmesi ve son olarak verilerin şekil, tablo ya da tartışma şeklinde sunulması aşamalarını içermektedir (Creswell, 2007). Verilerin çözümlenmesi, verilerden anlam çıkarma işlemidir. Verilerden anlam oluşturmak, katılımcıların söylediklerini, araştırmacının gördüklerini ve okuduklarını birleştirmeyi, azaltmayı ve yorumlamayı içerir. Veri çözümlenme süreci, tümevarımsal akıl yürütme biçiminde gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2009). Veriler, çözümlenirken; verilerin kodlanması, kodların anlamsal bütünlük oluşturacak biçimde bir araya getirilmesi ile kategorilerin oluşturulması ve son olarak kategoriler daha geniş anlamlar oluşturacak biçimde bir araya getirilerek ana temalar oluşturulması aşamaları izlenmiştir. Veriler çözümlenirken kodlama sürecinde göz önünde bulundurulması gereken önemli konulardan biri, kodların sayılması, gerekip gerekmediği olup bu konuda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır (Creswell, 2007; Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırmanın doğasına aykırı olan büyüklük ve frekans değerleri nicel yönelimi ifade etmenin (Creswell, 2007) yanı sıra, araştırmada etnometodolojik yaklaşım ile niceliksel değerlerin ön planda olmadığı düşüncesinden hareketle, araştırmanın raporlanmasında kodların sıklıklarına ilişkin sayısal bilgilere yer verilmemiştir. Araştırmanın veri birimi, katılımcının bir duygu ya da olguyu tanımlamak için kullandığı bir kelime kadar küçük ya da belirli bir olayı açıklayan birkaç sayfa metin kadar büyük olabilir (Merriam, 2009). Görüşmeler çözümlenirken kodlama birimi cümle ya da anlam öbeği olarak belirlenmiştir. Araştırma süresince yapılan analitik çözümlenmelerden elde edilen temalar ve kategorilere ilişkin bilgiler Çizelge 2’de yer almaktadır.

### Çizelge 2.

#### Araştırma Temaları ve Kategorilerine İlişkin Bilgiler

Öğretmenin Sahip Olması Gerekenler	Öğretmenin Yapması Gerekenler	Öğretmenin Ulaşması/Amaçlaması Gerekenler
<b>Kişisel özellikler</b>	<b>Yakın ilişki</b>	<b>Öğrenci yaşamı</b>
Mesleği ve çocukları sevmeye	Aile olma	Öğrenci yaşamındaki etkisi, yeri ve önemi
Mesleğe yönelik çaba	Fark edilme/değer görme/takdir edilme	Öğrencide beceri, tutum ve davranış geliştirme
Anlayış ve samimiyet	Sınıf-alan öğretmeni olma	<b>Toplum</b>
Öğrenciler tarafından sevilme ve örnek alınma	<b>İletişim</b>	Toplumsal değerlerin öğretilmesi
<b>Öğretim bilgisi</b>	Mesleğin iletişim kurmayı gerektirmesi	Topluma yararlı birey yetiştirilmesi
Anlatım becerisi	Öğretmenin iletişim kurabilme becerisi	
Planlama becerisi	Kurulan iletişimin öğrencideki karşılığı	
Ders sırasında öğrenmeye destek olabilmesi	<b>Öğretim yöntemi</b>	
Öğrenen özelliklerini bilmesi	Yöntemin verimliliği	
<b>İçerik bilgisi</b>	Yöntemin etkililiği	
Öğretmen ( <i>Alan uzmanı olma/bilme/hâkimiyet</i> )	Yöntemin çeşitliliği	
İçeriğin kendisi ( <i>İçeriğin türü/İçeriğin düzeyi/İçeriğin güncelliği ve işlevselliği</i> )	Yöntemin çekiciliği	
Öğrenci ( <i>İlgi duyma/sevme/Yatkın hissetme/Yeni bilgi ve bakış açısı edinme</i> )	<b>Sınıf yönetimi</b>	
	Sınıfta disiplin, hâkimiyet	
	Öğretmenin beden dili	
	Sınıf yönetiminde denge	
	Dikkat çekme	
	<b>Değerlendirme yöntemi</b>	
	Değerlendirmenin niteliği	
	Değerlendirmede beklenti	
	Değerlendirmede belirsizlik	

## Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanan araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanması öncelikli olarak araştırmanın etik bir biçimde yürütülmesini gerektirmektedir (Merriam, 2009). Araştırma süreci henüz öneri aşamasında iken araştırmanın yapılacağı üniversite etik kurulunun yanı sıra, uygulama okullarının bağlı bulunduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve dersin yürütücüsü olan öğretim üyesinden izin alınmış; çalışma grubu belirlenirken katılımcılar, araştırmanın tüm aşamalarından haberdar edildikten sonra çalışmaya katılım için gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın son aşamasında da katılımcılardan elde edilen verilerin kişisel alana saygı ve özel hayatın gizliliği çerçevesinde raporlanmasına özen gösterilmiştir. Lincoln ve Guba (2013) tarafından araştırmanın inanırlığı, Merriam (2009) tarafından araştırmanın iç geçerliği olarak ifade edilen kavram, temelde araştırma bulgularının gerçekle nasıl eşleştiği sorusu ile ilgilidir. Bir araştırmanın inanırlığını desteklemenin en iyi yolu, çeşitleme olarak ifade edilmektedir. Araştırmada inanırlığı sağlamak için veri kaynağının çeşitlenmesine başvurulmuş olup (Patton, 2014); çalışma grubu ile görüşmeler yapılmasının yanı sıra, verilerin çözümlenmesi aşamasında görüşmelerin yapıldığı ders deneyimlerine ilişkin video kayıtlardan da yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde verilerin birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak toplanması ile konuya ilişkin kapsamlı bir bakış açısının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Glesne, 2015). Ayrıca araştırmada inanırlığı arttırmak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri de araştırmacı rolünün belirlenmesidir (Merriam, 2009). Bunun için, özellikle araştırmanın raporlanması aşamasında araştırmacının rolüne ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilerek inanırlığı arttırmak amaçlanmıştır.

Araştırmada güvenirlilik kavramı, araştırma bulgularının ne ölçüde yinelenebileceğini ifade etmektedir. Başka bir söyleyişle, güvenirlilik, araştırma tekrarlandığında önceki sonuçlar ile benzer sonuçları verip vermeyeceği ile ilgili bir kavramdır (Merriam, 2009). Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanan araştırmalarda araştırmanın doğası gereği; güvenirlilik kavramı, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ele alınmaktadır. Tutarlılık, araştırma tekrar edildiğinde benzer bulgulara ulaşılmasından çok, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ilgili bir kavramdır. Araştırmalarda tutarlılığı sağlamak için uzman denetimi ve ayrıntılı tanımlamalar gibi yöntemler kullanılabilir. Yapılan araştırmada Lincoln ve Guba (2013) tarafından önerildiği üzere, sürecin tasarlanmasından, görüşme sorularının hazırlanmasına ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinin her aşaması alan uzmanları tarafından denetlenmiştir. Araştırma süreci alan uzmanları tarafından denetlenerek ve araştırmanın raporlanması süresince gerek araştırma süreci, gerekse araştırmanın yürütüldüğü bağlam ayrıntılı biçimde aktarılarak araştırmanın tutarlılığına katkı sağlanmıştır. Ayrıca raporlama sürecinde doğrudan alıntılara yer verilerek ve yorumlamalar doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın tutarlılığına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmaların genellenebilirliğine ilişkin temel sorun, onların özel durumlarda uygulanamamasından kaynaklanmaktadır (Patton, 2014). Etnometodoloji araştırmalarında durumsal/bağlamsal bilgiler ön planda olduğundan (Garfinkel, 2014), araştırma bulgularının okuyucu tarafından gerçekleştiği bağlamdan benzer bağlamlara aktarılması söz konusudur. Bu nedenle, araştırma raporunda araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve araştırmacının rolü ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilerek, araştırmanın hem tutarlılığını hem de aktarılabilirliğini arttırmak hedeflenmiştir.



## Araştırmacının Rolü

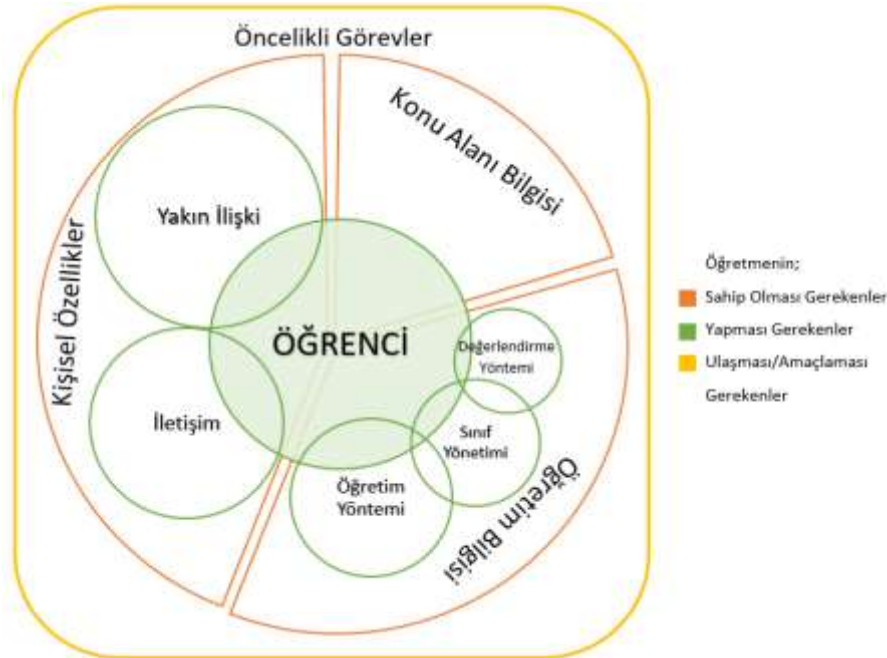
“Burada neler oluyor?”, “Bu insanlar neler yapıyor?” gibi sorular aslında etnometodolojik bir noktaya değinmektedirler. Çünkü etnometodologlar hem çözümleyiciler hem de üyeler olup; ayrıca çözümleyici ve üye arasındaki ilişkiyi anlamlandıran role de sahiptirler. Bu nedenle topluluğun üyeleri kadar sosyal yapının ayrıntılı bilgisine sahip olmak etnometodoloji yapan araştırmacılar için önemlidir (Sharrock, 2001). Başka bir söyleyişle, etnometodoloji araştırmalarında araştırmacının, araştırmanın yapıldığı bağlama özgü bilgilere sahip olması gerekmektedir (Bergmann, 2004b). Çünkü bireylerin kullandıkları kelimelerin, davranışlarının o sosyal yapıda anlamlarını bilmek etnometodoloji için en temel gerekliliktir (Sharrock, 2001). Herhangi bir olayı/durumu, olayın gerçekleştiği bağlamı, olayın içerisinde bulunan bireyin ifadelerini, söz konusu olaya ilişkin ilkeleri bilmeksizin incelemek olanaklı değildir (Zimmerman, 1978). Araştırmacının mezun olduğu lisans programı, araştırma yapılan program ile aynı olup; araştırmacı söz konusu alanda lisansüstü eğitimine devam etmektedir. Bu durum araştırmacıya, araştırmada yer alan öğretmen adaylarının ders deneyimlerindeki bilgisayar ve öğretim teknolojileri konu alanına özgü terimlere ve kavramlara hâkim olma olanağı tanımaktadır. Ayrıca, söz konusu lisans programıyla araştırmacı öğretmenlik meslek bilgisine dolayısı ile mesleğe özgü terim ve kavramlara da hâkimdir. Araştırmacı her ne kadar MEB bünyesinde öğretmen olarak görev almamış olsa da, araştırmanın yürütüldüğü üniversite bünyesinde beş yıllık akademik deneyime sahiptir. Bu süre içerisinde ders yürütmenin yanı sıra, araştırmanın yürütüldüğü Öğretmenlik Uygulaması dersinde de (veri toplama süreci dışında) akademik danışman olarak görev almıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın verileri bahar yarıyılında toplanmasına karşın, araştırmacı, bağlama ilişkin verileri edinebilmek amacı ile güz döneminden itibaren araştırmanın yürütüldüğü okullarda gözlemler yapmıştır. Ayrıca, herhangi bir olaya ilişkin bağlamsal kodları bilmemek kodlama süreçlerini ya da toplanan verilerin çarpıtılması sorununu beraberinde getirebilmektedir. Araştırmacının araştırdığı bağlama ilişkin yanlış yorum ve anlamlardan kaçınılabilmesinin en temel gereklerinden biri katılımcılarla ortak bir dili paylaşıyor olmasıdır (Zimmerman, 1978). Araştırmacının araştırma süresince en temel görevi, onların betimlediklerini söz konusu bağlamlara yerleştirerek bu bağlamlarda anlaşılır hale getirmek ve söylenenleri açıklanabilir kılmaktır (Coulon, 2010). Araştırmada öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, öğretmen adaylarının deneyimleri ile ilgili olduğu için araştırmacı araştırmanın veri çözümleme aşamasında bu deneyimlere ait video kayıtlarını izleyerek sözü edilen olaylar ve durumlara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmayı amaçlamıştır.

## Bulgular

Öğretmen adayları tarafından öğretimsel kararların oluşturulması süreciyle ilgili elde edilen en önemli bulgu; öğretimsel kararların, öğretmenliğin anlamı üzerinden oluşturuluyor olmasıdır. Dolayısıyla, öğretimsel kararların kurulumundan önce öğretmenliğin kurulma biçiminin ayrıntılı betimlenmesi gerekmektedir. Bu bölümde, öncelikle öğretmen adayları tarafından “öğretmenliğin anlamının” oluşturulmasına ilişkin bulgulara, ardından öğretmen adayları tarafından öğretimsel kararların oluşturulmasına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

## Öğretmen Adayları Tarafından “Öğretmenliğin Anlamının” Oluşturulması

Öğretmen adaylarının öğretmenliğin anlamını ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim-öğretim süreçlerinde tanıdıkları ve iletişim kurdukları öğretmenleri ve eğitim fakültesinde aldıkları dersler aracılığı ile oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının özellikle eğitim fakültesinde aldıkları dersler aracılığıyla kendi öğrencilik süreçlerinde deneyimledikleri üzerinden öğretmenliği anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenliği anlamlandırmaları, üçlü bir yapı üzerinde kurulmuştur. Öğretmen adayları tarafından öğretmenliğin oluşturulmasına ilişkin ayrıntılı bilgi Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen adayları tarafından öğretmenliğin oluşturulması

Öğretmen adaylarının öğretmenliği, öğretmenin sahip olması gerekenler, yapması gerekenler ve ulaşması/amaçlaması gerekenler biçiminde üçlü bir yapı ile oluşturdukları görülmektedir. Şekil 1’de bu yapı turuncu sarı ve yeşil renklerle ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarına göre bireyin öğretmen olarak; kişisel özelliklere, içerik bilgisine ve öğretim bilgisine farklı önem ya da öncelik düzeylerinde olmakla birlikte, bir arada sahip olması gerekmektedir. Merkezden dağılan yeşil ile renklendirilen yakın ilişki, iletişim, öğretim yöntemi, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemi ise öğretmenin genellikle sınıf içerisinde ya da dışarısında yapması gerekenleri ifade etmektedir. Tüm bunların bir arada işe koşulduğu ve birbiri ile etkileşimleri sonucunda ulaşıldığı düşünülen öğretmenin öncelikli görevleri ise, öğrenci yaşamında ulaşılması/amaçlanması gerekenler olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları öğretmenliği oluştururken; sahip olması gerekenler olarak işe koştuğu üçlü yapının her birisi ile birlikte, amaçlanan öncelikli çıktılara ulaşmak için nelerin, nasıl yapılması gerektiğini açıklarken, öğrenciyi merkeze almaktadırlar. Dolayısıyla, öğretmen adayları öğrenciyi; sahip olunması gerekenler, yapılması gerekenler ve ulaşılması gerekenler arasındaki en temel etkileşim unsuru olarak görmektedirler.

### **Öğretmenin sahip olması gerekenler**

Öğretmen adayları öğretmenliği oluşturan üç temel öğeden birini öğretmenin sahip olması gerekenler; kişisel özellikler, öğretim bilgisi ve içerik bilgisi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklere yönelik olarak öğretmen adayları anlamı;

- Mesleği ve çocukları sevmeye üzerinden,
- Mesleğe yönelik çaba üzerinden,
- Anlayış ve samimiyet üzerinden,
- Öğrenciler tarafından sevilme ve örnek alınma üzerinden oluşturdukları görülmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmenlikte öncelikli olanın mesleği ve öğrenciyi sevmek olduğuna değinirlerken; öğretmenlik mesleğinin para için yapılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hiçbir öğretmenin çalıştığı okula işyeri gözüyle bakmaması gerektiğine, aslolanın mesleği isteyerek yapmak olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları, öğretmenin mesleğe yönelik çabasını; kendini geliştirebilme, çok yönlü olabilme ve sorumluluk alabilme gibi bir takım becerilerle birlikte ele almışlardır. Her ne kadar öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler arasında mütevazı olmak, eşit ve adil olmak, sıcakkanlı ve samimi olmak, güler yüzlü olmak gibi bir takım özelliklerden söz ediyor olsalar bile, öğretmen adayları tüm bunlarla birlikte öğretmenin anlayışlı ve sabırlı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin öğrencilere rol modeli olmaları konusunda oldukça hassas oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları, iyi öğretmen olabilmeyi öğrenciler tarafından sevilmeyle açıklamaktadırlar. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K5: “İçeriğini seviyordum hocasını çok seviyordum, çok severek kilitlenerek izliyordum. Bir de hocadan kaynaklı yani daha çok hocadan kaynaklı, çok sevmiştim hocayı.”

E3: “Öğretme hevesi vardı öğretmek istiyordu. Bir kere çok sevmen lazım öğretmen olabilmen için öğretmeyi sevmen lazım, öğreteceğin kitleyi seviyor olman lazım. Onun dışında işte tutkulu olmalı biraz da evet ben bu çocuklara bunu öğreteceğim demeli.”

Öğretmen adaylarının, öğretmenin sahip olması gereken öğretim bilgisini öğretmenin;

- Anlatım becerisi üzerinden,
- Planlama becerisi üzerinden,
- Ders sırasında öğrenmeye destek olabilmesi üzerinden,
- Öğrenen özelliklerini bilmesi üzerinden anlamlandırdıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları, öğretim bilgisini anlatım becerisi üzerinden ele alırlarken; öğretmenin konu alanı bilgisine sahip olması/olmaması, öğrenciler tarafından sevilmesi/sevilmemesi, içeriği aktarabilmesi/aktarmaması konularına değinmişlerdir. Öğretmen adayları, öğretmenin derse ayrılan zamanı etkili kullanabiliyor olması ve ders sürecini yapılandırabiliyor olması gibi durumlar üzerinden öğretmenin planlama becerisine sıklıkla değinmişlerdir. Öğretmenin pedagoji bilgisine sahip olmasına vurgu yaparken özellikle öğrenen özelliklerini bilmeye değinmektedirler. Öğretmen adayları öğrencinin fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimleri ile ilgili bilgi sahibi olmanın öğretim sürecini tasarlayabilmek için gerekli olduğunu belirtmektedirler. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K2: “Çocuğu bilmesi gerekir. En başta gerçekten bu o çocuklarla o yaş grubunun fiziksel işte dilsel zihinsel özelliklerini çok iyi bilmesi gerekir. Öğretmeyi planlamayı bilmesi gerekir nasıl planlayacağını... Dediğim gibi o öğretim zamanını planlamayı bunu bilmesi gerekir.”

K8: “Mesela hani içerik anlatım şeyi zaten çok iyiydi hâkimdi yani konuya o anlamda bütün her şeyi de iyiydi... Konuşmalı günlük hayatımızda kullanıyoruz ama bunu gerçekten karşı tarafa aktarabilmeli.”

Öğretmen adaylarının öğretmenin sahip olması gereken konu alanı bilgisini;

- Öğretmen üzerinden (Alan uzmanı olma/bilme/hâkimiyet)
- İçeriğin kendisi üzerinden (İçeriğin türü, düzeyi, güncelliği ve işlevselliği)
- Öğrenci üzerinden (İlgi duyma/sevme, Yatkın hissetme, Yeni bilgi/bakış açısı edinme) üzerinden anlamlandırdıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları konu alanı bilgisine yönelik olarak, özellikle alana hâkim olma, içeriği bilme ve konu alanında uzman olma üzerinden anlamı oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adayları, kendi öğrencilik yaşamları süresince edindikleri deneyimlerden hareketle, içeriğin türüne, düzeyine ve genellikle güncelliği ve işlevselliğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenin güncel bilgiye sahip olması gerektiğine değinirlerken; anlatılan içeriğin işlevsel olup olmadığını sorgulamışlardır. Konu ile ilgili örnek ifadelerle aşağıda yer verilmektedir.

K3: “Bir mühendislik öğrencisi gibi davranabiliyor hocamız çoğu zaman hani belki beklentilerini biraz düşürmeye çalışıyor puanı düşürmeye çalışıyor isteklerini düşürmeye çalışıyor.”

K9: “Ben ona hangi soruyu sorarsam bana mutlaka bir cevabı vardır. Yani bu çok güzel.”

### **Öğretmenin yapması gerekenler**

Öğretmen adaylarının, öğretmenin yapması gerekenlere ilişkin anlamı; öğretmenlerin kişisel özelliklerinden hareketle yakın ilişki ve iletişim kurabilme; öğretim bilgilerinden hareketle de sınıf yönetimi, öğretim yöntemi ve değerlendirme yöntemi üzerinden oluşturdukları görülmüştür. Başka bir söyleyişle, öğretmenin kişilik özellikleri öğrenciler ile kurduğu yakın ilişki ve iletişimde etkili olurken; öğretmenin sahip olduğu öğretim bilgisi de sınıf yönetiminde, öğretim ve değerlendirme yöntemlerinde etkili olmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin tüm yapması gerekenlerin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Sınıf öğretmeni olmanın öğrenci ile kurulacak yakın ilişkiyi kolaylaştırıcı bir rolü olduğunu ifade ederlerken; alan öğretmeni olarak öğrenciler ile yakın ilişki kurmak için daha fazla çaba harcanması gerektiğine değinmişlerdir. Öğrenciler ile geçirilen zaman, kurulan ilişkinin niteliği ile ilişkili görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre, BT gibi alan öğretmenlerinin öğrenci ile yakın ilişki kurabilmeleri için daha fazla zaman yaratmaları gerekmektedir. Konu ile ilgili örnek ifadelerle aşağıda yer verilmektedir.

E2: “Hani biz belki bilgisayar öğretmenliği olarak bu kadar aktif değiliz bu bahsettiğim konuda ama hani bir sınıf öğretmenliğini düşünürsek mesela ben ilkokul öğretmenimin bana öğrettiği hiçbir şeyi hiçbir şeyi hala unutmam.”

E6: “Bütün öğrencileri ile tek tek ilgilenmeye çalışır hepsi hakkında en azından bir noktada bir fikre sahip olur.”

Öğretmen adaylarına göre öğretmenin yapması gerekenlerden bir diğeri de iletişim olarak ifade edilmiştir. Yakın ilişki kurma ile benzer biçimde, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi

anlamlandırırken, öğretmen adaylarının öğretmenin kişisel özelliklerinin etkili olduğu üzerinde durdukları görülmektedir. Öğretmen adayları iletişim ile ilgili anlamı;

- Öğretmenlik mesleğinin insanlar ile iletişim kurmayı gerektirmesi,
- Öğretmenin iletişim kurabilme becerisi,
- Kurulan iletişimin öğrencideki karşılığı üzerinden kurdukları görülmektedir.

Öğretmen adayları, özellikle sevdikleri ya da sevmedikleri öğretmenlerinden söz ederken öğretmenin iletişim becerisine sıklıkla değinmişlerdir. Öğrenciler ile kurulan iletişimde öğrenciye suçlu hissettirme, öğrenciyi azarlama ya da kurulan iletişimin temelinde sevginin olmadığını hissettirme, öğretmen adayları tarafından hassasiyet gösterilmesi gereken noktalar arasında yer almıştır. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K4: “Mesela diğer mesleklerde mesela bir mühendisliğin iletişim becerisi olmayabilir yani makinalarla uğraşıyordur ya da evraklarla uğraşıyordur genelde makinalarla uğraşıyordur onlarla da zaten iletişim kurmasına gerek yok ama çocuk böyle değil.”

K9: “Yani çok sert bir surat ve yaptığımız iyi şeye bile cevap verirken hani çok sert bir mizaç ile sanki kötü bir şey yapmışız düşüncesi hissettiriyordu.”

Öğretmen adaylarının, öğretmenin yapması gerekenlerden öğretim yöntemine ilişkin anlamı;

- Yöntemin verimliliği,
- Yöntemin etkililiği,
- Yöntemin çeşitliliği,
- Yöntemin çekiciliği üzerinden oluşturdukları görülmektedir.

Öğretim yönteminin verimliliği ile ilgili olarak öğretmen adayları, süreçte öğrencinin etkin olduğu, ürün geliştirmeye, uygulama yapmaya, sorgulamaya, düşünmeye ve farklı açılardan bakmaya olanak tanıma ya da tanımamaya değinmişlerdir. Öğretmen adayları, öğretim yönteminin çekici olmasını, öğrencinin süreçten sıkılmaması, keyif alması ve öğrencide sürece yönelik merak duygusu uyandırabilmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili ifadelerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

K3: “Yani şöyle tamamen hani bir tartışma ortamı... Tartışarak izlemeyi hani işlemeyi seviyorum bunun dışında ekstra böyle hani ders olarak çok sevdiğim arzuladığım bir ders yok.”

K7: “Mesela özel öğretim yöntemleri iki dersinde X hoca da verdi o ders o kadar sıkıcı bir dersti ki hani çok bilmiyorum.”

Öğretmen adaylarının öğretmenin yapması gerekenler arasında ifade ettikleri sınıf yönetimine ilişkin anlamı;

- Sınıfta disiplin, otorite, liderlik, hâkimiyet,
- Öğretmenin beden dili,
- Sınıf yönetiminde denge,
- Dikkat çekme üzerinden oluşturdukları görülmektedir.

Öğretmen adayları, sınıf yönetimiyle ilgili olarak sınıfta otorite kavramını sıklıkla kullanmaktadırlar, ancak öğretmen adaylarının kavramı güç sahibi olma anlamında değil, sınıfa hâkim olabilme ve liderlik edebilme anlamında kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının,



öğretmenin beden dili, ses tonu ve üslubu ile ilgili olarak, yalnızca sınıfın kontrolünü sağlamak için değil, dersi etkili ve çekici hale getirmek için de kullanılması gerektiğine değinmişlerdir. Kendi öğrencilik deneyimlerinde özellikle sevdikleri öğretmenlerine ilişkin açıklamalarda beden diline vurgu yapmışlardır. Öğretmenin gerek kural koyarken ve bu kuralları uygularken, gerekse öğrenciler ile iletişim kurarken sınıf içerisinde ve dışarısında dengeyi yakalaması gerektiğini düşünmektedirler. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K1: “Öğretmenin özellikleri düşünüyorum öğrenci ile arkadaş gibi olmalı dediğim gibi ama aynı zamanda otoriteyi koyabilmeli. Şey hani nasıl diyeyim onu öğrenciler ondan korkmamalı yani korktukları için değil de hani öğretmeni sevdikleri için dersi dinlemeli.”

K8: “Yani liderlik potansiyeli olan insan olabilir diye düşünüyorum o da şey anlamında hani kontrolü sağlayabilmesi anlamında.”

E1: “Bence vücut dilini güzel kullanmalı. Ses tonu mesela ayarlamayı bilmeli.”

Son olarak öğretmen adayları öğretmenin yapması gerekenler arasında değerlendirme yönteminden söz etmektedirler. Değerlendirme yöntemine ilişkin anlam öğretmen adayları tarafından;

- Değerlendirmenin niteliği,
- Değerlendirmede beklenti,
- Değerlendirmede belirsizlik üzerinden oluşturulmaktadır.

Öğretmen adayları, değerlendirmelerin niteliği ile ilgili olarak özellikle öğrencilerin üst düzey düşünmebilmelerine olanak tanıyan süreçlerin önemine vurgu yapmış olup; ezbere dayalı ve yalnızca bilgi düzeyinde soruların yer aldığı değerlendirme süreçlerine de değinmişlerdir. Öğretmenin derse ilişkin düşük beklentisi, öğretmen adayları tarafından, öğrencilerin içeriği öğrenmeleri ve derse yönelik harcadıkları çaba ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin öğrencilerden beklentisinin yüksek olabilmesi, öğrenci için yaptıkları ile ilişkilidir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K3: “Sınav açısından uygulama istiyor olabilir ama bir yönlendirme yapmadığım sürece benden mükemmeli isteyemez. En iyisini yapmaya çalışıyorum en iyisi olsun diye uğraşıyorum ama bir yere kadar yönlendirilmediğim sürece bir yere kadar.”

E2: “Bir program öğreniyoruz işte o programı tam olarak öğrenmeden bizden somut bir şeyler isteniyor iyi de biz o programı daha öğrenmedik ki ben ondan nasıl bir ürün çıkarayım.”

### **Öğretmenin ulaşması/amaçlaması gerekenler**

Öğretmen adaylarının, öğretmenliği oluşturan üçlü yapıda öğretmenin sahip olması gerekenler ve yapması gerekenlerin sonucu olarak ulaşması/amaçlaması gerekenlere değindikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmenin öğrenci yaşamında ulaşması gerekenleri, konu alanına ilişkin içeriğin öğrenciye aktarılmasının ötesinde, iki temel unsur üzerinden anlamlandırdıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından öğretmenlik ile öğrenci yaşamında ulaşılması gerekenler;

- Öğrenci yaşamı üzerinden;
  - Öğrenci yaşamındaki etkisi, yeri ve önemi,
  - Öğrencide beceri, tutum ve davranış geliştirme,

- Toplum üzerinden;
  - Toplumsal değerlerin öğretilmesi,
  - Topluma yararlı birey yetiştirilmesi üzerinden anlamlandırıldığı görülmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmenliğin öğrenci yaşamındaki etkisi ile ilgili olarak, öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarını biçimlendirebildiklerini ifade ederken; öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlamasına, öğrenciyi hayata hazırlamasına, yönlendirmesine ve öğrenciye rehberlik etmesine vurgu yapmışlardır. Ayrıca, öğretmenin öncelikli görevinin öğrenciyi hayata hazırlamak olduğunu ve öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliğin de hayata dokunabilmek olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adayları, gelecek neslin yaşamına dokunulan ya da dokunulamayan öğrenciler üzerinden inşa edildiğini düşünmektedirler. Öğrencinin kendini ifade edebilme becerisinin öğretmen tarafından geliştirilmesi gerektiğine değinirlerken; öğrencilerin diğer insanlar ile ilişki kurarken nelere dikkat etmeleri gerektiğinin de yine öğretmenler tarafından öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K9: “Karşımızdaki insan öğrenmeyi açık ve hani işlenmemiş siz onu ham bir şekilde elinize alıyorsunuz ve sizin dilediğiniz şekilde nakış işler gibi işliyorsunuz ve daha sonra hayata yönlendiriyorsunuz.”

E7: “Yön vermek rehberlik yapmak hocam yani biz ne gördüysek insan ailesinden çok öğretmenlerinden bir şeyler görüyor. İyi rehberlik yaparsanız yani yönlendirirsiniz kolay yönlendirirsiniz diye düşünüyorum ben.”

Öğretmen adayları, öğretmenlerin öğrenci yaşamında ulaşmaları gerekenleri toplum üzerinden de anlamlandırırken; öğrencilere toplumsal değerlerin öğretilmesinin yanı sıra, topluma yararlı bireyler yetiştirilmesini öğrenci yaşamında ulaşılması gerekenlerden bir diğeri olarak ifade etmişlerdir. Özellikle kendi öğrencilik deneyimlerinden söz ederlerken, iyi öğretmeni tanımlarken ya da öğretmenin öncelikli görevinden söz ederlerken, toplumsal değerlerin öğretilmesine sıklıkla vurgu yapmışlardır. Ayrıca, öğretmenin amaçları arasında topluma yararlı birey yetiştirmenin önemli bir yer tuttuğu da görülmektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlerin gelecek nesillerin en büyük mimarı olduğuna, dolayısıyla, bu nesillerin inşasında toplum yararının öncelikli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

E3: “Toplumsal anlamda düşündüğümüz zaman öğretmenlik bir şey sürecidir, ön yükleme süreci bu büyük bir yatırım o yüzden eğitimin önemi vs. vs. diye tartışıyoruz.”

E7: “Yalnızca ahlaki değerleri vermek açısından söylemiyorum yani program öğretmek açısından da söylüyorum yani bu anlayışta bir insan herhalde o iyi öğretmendir.”

### **Öğretmen Adayları Tarafından Öğretimsel Kararların Oluşturulması**

Öğretmen adaylarının, ilk öğretmenlik deneyimleri ile öğretmenliğe ilişkin yaşadıkları olağan kırılmada deneyim sırasında yaptıkları, yapamadıkları, öngördükleri ya da beklentileri gibi pek çok durumda sınıf içerisinde öğretimle ilgili kararlar aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf-içi öğretim deneyimlerinde aldıkları bu kararların oluşturulmasının temelinde, öğretmenliğe ilişkin anlamı nasıl kurdukları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilk sınıf-içi öğretim deneyimleri ile ilgili olarak aldıkları öğretimsel kararlar; deneyim öncesinde alınan kararlar, deneyim sırasında alınan kararlar ve deneyim sonrasında alınan kararlar olarak ele alınmıştır.

### *Deneyim öncesinde alınan kararlar*

Öğretmen adaylarının, deneyim öncesinde derse hazırlık yapma, süre yönetimi, deneyime yönelik beklenti, derste giyilen kıyafet, akranlarına danışma gibi süreçlerde aldıkları kararlara ilişkin anlamı, özellikle öğretmenin sahip olması gereken öğretim bilgisi, içerik bilgisi ve öğretmenin yapması gerekenlerden öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi üzerinden oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının deneyim öncesinde aldıkları kararların oluşturulması sürecinde işe koşulanlar Çizelge 3'te ayrıntılandırılmıştır.

#### *Çizelge 3.*

##### *Deneyim Öncesinde Alınan Bazı Kararların Oluşturulması*

<b>Deneyim öncesinde alınan bazı kararlar</b>	<b>Anlam oluşturmada kullanılanlar</b>
Derse hazırlık	Öğrenen özellikleri, öğrenci düzeyine uygunluk, içeriğin türü, yöntemin etkililiği/çeşitliliği, sınıfa hâkimiyet, öğretmenin beden dili
Süre yönetimi	Öğrenen özellikleri, içeriğin düzeyi/güncelliği/işlevselliği, yöntemin verimliliği
Beklentiler	Alan uzmanı olma, sınıfa hâkimiyet, yöntemin etkililiği, öğrencinin ilgisi
Kıyafet	Resmi (kurum beklentisine uygun olma, ciddi, disiplin, otorite ve rol model olma), özenli (temiz, dikkat çekmeyen, genele uygun), sevilen/rahat edilen
Akranlarına danışma	Teknik destek, konu alanı bilgisi, zaman yönetimi, sınıf yönetimi

Öğretmen adaylarının ilk sınıf-içi öğretim deneyimleri öncesinde gerek kendileri ile ilgili gerekse öğrenciler ile ilgili beklentilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının beklentilerine yönelik anlamın; alan uzmanı olma, sınıfa hâkimiyet, kullanılacak yöntemin etkililiği ve öğrencinin ilgisi üzerinden kurulduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, kıyafet üzerinden anlamı oluştururken özellikle küçük yaş grubundaki öğrenciler için öğretmenin ne giydiğinin önemli olduğuna, üniversite düzeyindeki öğrenciler için bu önemin azaldığına değinmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

E4: "Sınıfı sürdürülebilir miyim? Sürdürülemez miyim? Sınıfta sessizliği nasıl sağlarım? Sınıfta haylaz öğrenci illaki çıkacak onlara nasıl davranırım? Yani bunlar konusunda sıkıntı yaşarsam yaşarım dedim. Onda da bir sıkıntı olmadı hallettim gibi düşünüyorum."

### *Deneyim sırasında alınan kararlar*

Öğretmen adaylarının deneyim sırasında; derse başlarken, öğrenci ile iletişim kurarken, öğrencilerin dikkatlerini çekerken, sınıf içerisinde gezinirken, öğrencileri gözlemlerken ve anlatım hızını belirlerken aldıkları öğretimsel kararlara ilişkin olarak anlamı genellikle öğretim yönteminin çeşitliliği, çekiciliği, sınıf yönetimi, sınıfa hâkimiyet, öğrenen özelliklerini bilme ve alan uzmanı olma üzerinden oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının deneyim sırasında aldıkları kararların oluşturulması sürecinde işe koşulanlar Çizelge 4'te ayrıntılandırılmıştır.

#### Çizelge 4.

##### Deneyim Sırasında Alınan Bazı Kararların Oluşturulması

Deneyim sırasında alınan bazı kararlar	Anlam oluşturmada kullanılanlar
Sınıfta iletişim/ilişki	Sınıf yönetimi ve sınıfa hâkimiyet, öğretmenin beden dili ve öğrencinin fark edilmesi/değer görmesi
Dikkat çekme	Öğrencinin ilgisi, yöntemin çeşitliliği, öğretmenin beden dili/ses tonu, materyal ve teknolojiler
Geribildirim verme	Öğretmenin anlayışı/samimiyeti, öğrenen özelliklerini bilmesi, sınıfa hâkimiyet, dikkat çekme, öğrencinin ilgisi
Sınıf içerisinde gezinme	Teknoloji ve materyaller, öğretim yöntemi
Öğrencileri gözlemleme	Teknoloji ve materyaller, sınıf yönetimi, öğrenen özellikleri
Anlatım hızı	Öğrenen özellikleri (önbilgi düzeyi), planlama becerisi
Sınıfta öngörülemeyen durumlar	Alan uzmanı olma/olmama, öğrenen özelliklerini bilme/bilmeme, sınıfta disiplin/hâkimiyet kurma/kuramama, öğrencinin ilgisi/ilgisizliği
Ses tonu	Öğretmenin anlatım becerisi, beden dili, dikkat çekme, sınıf yönetimi ve sınıfa hâkimiyet

Öğretmen adaylarının, derse ilk girdiklerinde hissettikleri ile ilgili olarak genellikle ilk öğrenciler ve ilk deneyim olmasından kaynaklanan heyecana ve öğrencilerin derse ilgisiz olması ve içeriği unutmaktan kaynaklanan tedirgin olmaya değindikleri görülmüştür. Öğretmen adayları derse başlarken; tanışma, öğrenciyi kazanmaya çalışma, önceki öğrenmeler ile ilgili tekrar yapma ve hedeften ve süreçten haberdar etme ile ilgili aldıkları kararlardan söz etmişlerdir. Öğretmen adaylarının derse başlangıçta yaptıkları ile ilgili dikkati en çok çeken bulgu, öğretmen adayları tarafından yöntemin çekiciliğine ilişkin yapılan vurgudur. Öğretmen adaylarının, derse başlarken öğrencilere sıklıkla keyifli bir ders süreci olacağına ilişkin açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının deneyimleri sırasında özellikle öğrencilere verilen ya da verilemeyen geribildirimlere de değindikleri dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının geribildirim vermeye ilişkin neredeyse tüm ifadelerinin, yapması gerekenin dışında davrandığı durumlar, başka bir söyleyişle, olumsuz durumlar ile ilişkilidir. Söz konusu bu durumun, öğretmenliğin öğrenci yaşamındaki etkisi, yeri ve önemi ile ilişkili olduğu öğretmen adaylarının ifadelerinde görülmektedir. Konu ile ilgili örnek ifadeye aşağıda yer verilmektedir.

K3: “Offf Çok heyecanlı Çok yani 45 kişiye dedi hoca ama o kadar kişi gelmedi hocam 30 küsur kişi falandı ve hani şey size emanet ve ilk defa bana bir sürü çocuk emanet ediliyor ve şeyden çok korktum yönetemeyeceğimden.”

Öğretmen adayları, sınıf içerisinde genellikle öğrencileri gözlemleyebildiklerini ifade ederlerken; özellikle derse katılan, soru soran ya da konuşan öğrencileri deneyim sırasında fark edebildiklerine değinmişlerdir. Öğrencileri gözlemleme konusunda yeterli olmadığını düşünen öğretmen adayları ise bu durumu; birini gözlemlerken diğerini kaçırma, uygulamaları denetleme sırasında gözlemleyememe, alışık olmamaktan kaynaklanan gözlemleyememe, arka planda doğru cümle kurup kurmadığına odaklanırken gözlemleyememe, teknik sorunlar ve yaşanan aksaklıklar nedeniyle gözlemleyememe biçiminde açıklamışlardır. Benzer biçimde, öğretmen adayları öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların nedenini, teknoloji ya da materyal ile yaşanan sorunların çözülememesini deneyimsizlikle ilişkilendirmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları deneyim sırasında aynı anda birden fazla şeyi düşünmeye çalıştıklarını ifade ederken, söz konusu durumun kaynağı olarak deneyimsiz-acemi olmalarını göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının deneyim sırasında gerçekleşen durumlara ilişkin ifadelerinde dikkat çeken önemli

bulgulardan biri, hata yapan öğretmen olmayı istememeleridir. Öğretmen adayları, alan uzmanı olma ve içeriğe hâkim olmanın yanında süreç içerisinde konu alanı ile ilgili olsun olmasın her durumda öğretmenin bilgi sahibi olması gerektiğine değinirlerken; deneyimleri sırasında öğrenci sorularına yanıt verememekle ilgili korkularından da söz etmişlerdir. Öte yandan, öğretmen adayları öğrencilerden gelen sorulara yanıt verdiklerinde kendilerini başarılı olarak hissetmiş ve bu durumdan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

K4: “Çok çaresiz kaldığımı düşündüm çünkü dediğim gibi eğer daha önceden yani sürekli okulda olsan mutlaka bir daha farklı bir şekilde o aksaklığın çıkacağını ya da çıkmayacağını bilebilirim kestirebilirim.”

K9: “Kendi kafamda söylemem gereken cümlelerim bazılarını atladım bu hiç hoşuma gitmedi.”

K1: “İçten içe tamam biliyorum ama ya bir şey sorar da ben bilemezsem diye korktum. Onlar daha küçük ya hani onların gözünde öğretmen her şeyi bilir imajı olduğu için ben yanlış bir şey söylersem diye ondan korktum açıkçası.”

### *Deneyim sonrasında alınan kararlar*

Öğretmen adaylarının ilk sınıf-içi öğretim deneyimlerinin ardından kendi derslerinde öğrenci olma, öğretmen olarak kendini değerlendirme, üniversitedeki sunum deneyimleri ile sınıf-içi öğretim deneyimlerini karşılaştırma, deneyim sonrası üniversite yaşamını gözden geçirme, deneyimi benzetme, sınıf-içi öğretim deneyimlerini uygulama öğretmenleri ile karşılaştırma, öğretmenlikte deneyimli olma, öğretmen olma kararı ve uzun süre öğretmen olma ile ilgili aldıkları kararlar, deneyim sonrasında alınan kararlar olarak adlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının deneyim sonrasında aldıkları kararları genellikle öğretmenin kişisel özellikleri, öğretim bilgisi ve içerik bilgisi üzerinden ve öğretmenin yapması gerekenler arasında yer alan yöntem bilgisi ve sınıf yönetimi üzerinden anlamlandırdıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının deneyim sonrasında aldıkları kararların oluşturulması sürecinde işe koşulanlar Çizelge 5’te ayrıntılandırılmıştır.

### *Çizelge 5.*

#### *Deneyim Sonrasında Alınan Bazı Kararların Oluşturulması*

<b>Deneyim sonrasındaki değerlendirmeler</b>	<b>Anlam oluşturmada kullanılanlar</b>
Öğrenci gözünden kendini değerlendirme	Mesleğe yönelik çaba/mesleği ve çocukları sevmeye, sınıfa hâkimiyet, öğrenen özelliklerini bilme, içeriğin düzeyi, yöntemin etkililiği/çekiciliği
Öğretmen olarak kendini değerlendirme	Sınıf yönetimi/hâkimiyet, öğrenen özelliklerini bilme, alan uzmanı olma, anlatım becerisi, iletişim
Üniversitedeki deneyimle okuldaki ilk deneyimi karşılaştırma	Öğrenen özelliklerini bilme, öğretmenin öğrenci yaşamı üzerindeki etkisi, alan uzmanı olma, sınıf yönetimi/hâkimiyet
Yaşamındaki rol modelleri ile ilk deneyimi karşılaştırma	Mesleği ve öğrenciyi sevmeye, mesleğe yönelik çaba/anlayış/samimiyet, öğrenciyi fark etme/değer verme, yönteminin çekiciliği, sınıf yönetimi, alan uzmanı olma, öğrenen özelliklerini bilme
Okul rehber öğretmeni ile ilk deneyimi karşılaştırma	Alan uzmanı olma, mesleğe yönelik çaba/anlayış/samimiyet, yöntemin çeşitliliği/çekiciliği, iletişim kurma, sınıf yönetimi/hâkimiyet
Öğretmenlikte deneyimin rolünü değerlendirme	Öğrenen özelliklerini bilme, mesleği ve öğrencileri sevmeye, yöntemin etkililiği ve sınıf yönetimi/hâkimiyet
Öğretmen olmayı değerlendirme	Alan uzmanı olma, sınıfı yönetimi, mesleği ve öğrencileri sevmeye, sistem (süreç ve işleyiş)



Öğretmen adayları, sınıf-içi öğretim deneyimlerinin ardından üniversite yaşamlarını ve üniversitede öğrendiklerini gözden geçirirken; aldıkları eğitimin niteliğine ve onlara kattıklarına değinmişlerdir. Öğretmen adayları açıklamalarında, fakültede derslerde öğrenilenleri deneyim sırasında uygulayabilmenin kolay olmadığına dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adayları öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya aktarabilmeleri için daha fazla uygulama deneyimine duydukları gereksinime vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları okul uygulama öğretmeni ile kendi deneyimlerini karşılaştırırken de deneyime duydukları gereksinime değinmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının, öğretmenlikte deneyimin rolünden söz ederken de özellikle sınıf içerisinde beklenmedik durumlara hızlı çözüm üretebilme becerisine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından öğretmenin deneyimli olmasına ilişkin anlamın; hatalara çözüm üretebilme, eksikleri telafi edebilmesi ve sorun anında çözüm üretebilmesi üzerinden oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, deneyimli öğretmenin öğretim ile ilgili olsun ya da olmasın öğrencisinin gözlerinden, hal, hareket ve tavırlarından içinde bulunduğu durumu anlayabileceğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili örnek ifadeye aşağıda yer verilmektedir.

E7: “Daha iyi olmalıydım o kesin. Dediğim gibi hocam ses tonumu biraz ayarlayamadım yani bu benimle alakalı olabilir mi bilmiyorum ama yer yer özellikle sınıfa bazen hâkim olmakta zorlandım gözden geçirdiğimde bazen hâkim olmakta zorlandım.”

Öğretmen adaylarının, ilk sınıf-içi öğretim deneyimlerinin ardından neredeyse tamamı öğretmen olmayı istemek ile ilgili olumlu karar bildirirken; yalnızca öğretmen adayı E5 deneyimi sonrasında çocuk ve ses sevmeyi fark ettiğini ve öğretmen olmak istemediğini ifade etmiştir. Öğretmen olmaya ilişkin olumlu açıklamalarda bulunan diğer öğretmen adayları ise, içinde buldukları durumdan memnun olduklarına değinmişlerdir. Öğretmen adaylarından E3 ise, öğretmen olmak istediğini ancak MEB bünyesinde çalışmak istemediğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları, içerik bilgisine hâkim olma başka bir söyleyişle, alan uzmanı olma ve sınıfı yönetebilme üzerinden mesleği yapabileceklerini ifade ederken; atama süreçlerinin zor ve belirsiz olmasına da vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini uzun süre devam ettirmeye ilişkin anlamı; mesleği ve öğrencileri sevmenin yanı sıra süreç ve işleyişi içine alan sistem kavramı üzerinden oluşturdukları görülmüştür. Öğretmen adayları, var olan sistemin sıkıcı, hantal ve öğretmeni tüketen bir yapıya sahip olduğuna değinirlerken; söz konusu sevme ve uzun süreli mesleğe devam etme halinin ancak sistemin yenilik ve gelişim odaklı olabilmesi ile olanaklı olduğuna vurgu yapmışlardır. Konuyla ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

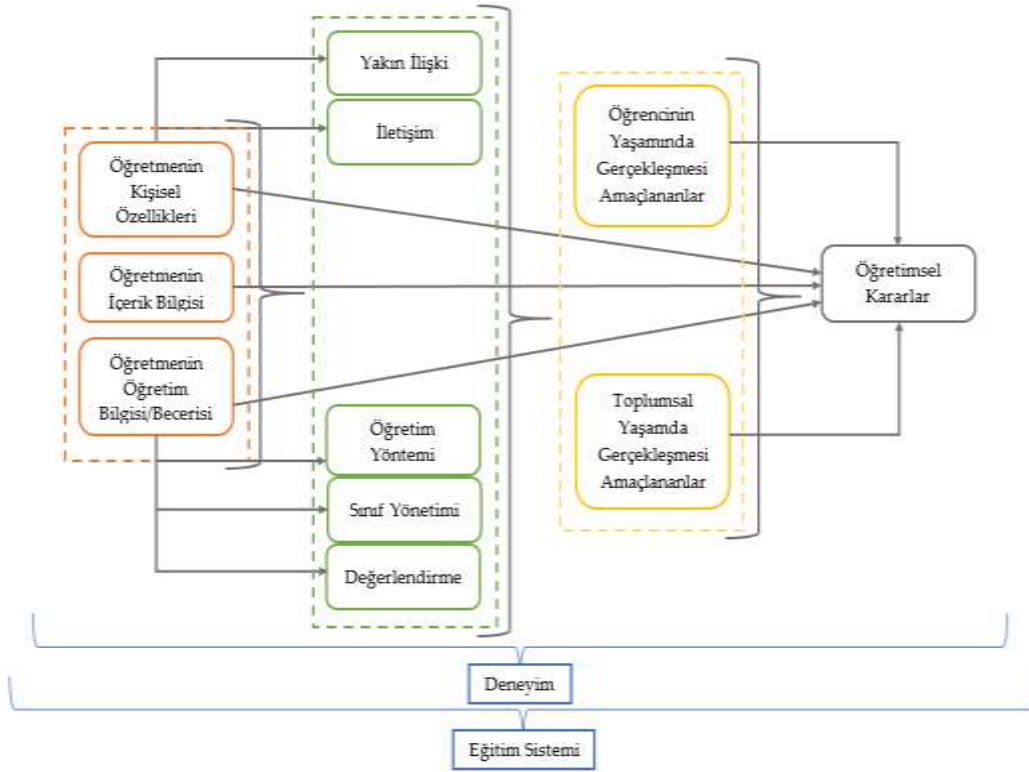
E1: “Mesleki olarak bana uygun bir meslek ama işte şu anda öğretmen olmayı istiyorum ama dediğim gibi kafamda sürekli KPSS derdi var. Atama derdi olmasa ben öğretmen olsam çok güzel bir şekilde öğretmenlik yapacağıma inanıyorum.”

K8: “Eziyet ya hahahaha. Yani sistemden kaynaklı yani kendine bir şeyler katamayacaksa eğitim sistemi yenilenemeyecekse bence eziyet. Yani bir öğretmen zaten dedik ya model olacak kendini geliştirmesi ile işte kendine yeni bir şeyler katmasıyla ve bu eğitimin canlanmasıyla gerçekleşir.”

## Tartışma

Bu araştırmayla öğretmen adaylarının ilk sınıf-içi öğretmenlik deneyimleri aracılığıyla öğretimsel kararlar alırken hangi yollara başvurduklarını ve öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl oluşturduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen etnometodolojik görüşmelerden ve video kayıtlardan ulaşılan

bulgulara göre; öğretimsel karar alma süreci üç temel yapı üzerine kuruludur. Öğretimsel kararlar; öğretmen adayları tarafından merkezinde öğrencilerin yer aldığı, öğretmenin sahip olması, yapması ve amaçlaması/ulaşması gerekenleri içeren, eğitim sisteminden etkilenen ve en çok da deneyimden beslenen bir süreç olarak yapılandırılmaktadır. Öğretimsel karar alma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretimsel karar alma süreci

Öğretimsel karar alma sürecinde öğretmenin sahip olması gerekenler olarak tanımlananlar arasında en çok kişisel özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenin mesleği ve çocukları sevmesi, mesleğe yönelik çabası ve öğrencilere yönelik anlayışı ve samimiyetinin hem öğretmenin sahip olması gereken hem de yapması gerekenleri önceleyen anlam yapıları olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleği, çocukları ve öğretmeyi sevmeleri mesleği tercih etme ve kimi zaman mesleği sürdürmeye ilişkin kararları ile ilişkilidir (Boz ve Boz, 2008; Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı, 2017; Freeman, 1989; Heinz, 2015; Kartal ve Taşdemir, 2012; Kyriacou, Hultgren ve Stephens, 1999; Manuel ve Hughes, 2006; Watt ve Richardson, 2007). Dahası, meslekte duyarsızlaşma ve mesleki tükenmişlik de mesleği ve çocukları sevmeye ile ilişkili görülmektedir (Kabaklı Çimen, 2016). Öğretmen adaylarının, sınıf düzeyleri, mezun olma ve devam etme durumları başka bir söyleyişle, eğitim fakültelerinde geçirdikleri dönemler ile koşut biçimde mesleği sevmeye durumlarının olumlu yönde farklılaştığı görülmüştür (Çapa ve Çil, 2000; Tural ve Kabadayı, 2011). Öğretmen eğitimi sürecinin ilerleyen

dönemlerinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve mesleği benimsemeleri Çapa ve Çil (2000) tarafından, üst dönemlerde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yoğunlaşması dolayısıyla eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan öğretim programları ile açıklanmıştır. BÖTE bölümü özelinde güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programı göz önünde bulundurulduğunda da öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin dönemlere göre dağılımlarının farklılaştığı ve en yoğun meslek bilgisi derslerinin altı ve yedinci dönemlerde yer aldığı görülmektedir. Bu noktada eğitim fakültelerinde verilen meslek bilgisi derslerinin ilk dönemden itibaren sayılarının artırılması ve öğretim programında halihazırda var olan derslerin de içeriklerinin öğretmen adaylarının mesleği ve öğrencileri sevmeye ilişkin düşüncelerini ve mesleğe yönelik çabalarını olumlu yönde pekiştirecek biçimde düzenlenmesi gereklilik olarak düşünülmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikleriyle doğrudan ilişkili olan öğrencilerle yakın ilişki kurma ve iletişim, öğretmenin yapması gerekenler arasında öncelikli bir yere ve öneme sahiptir. Söz konusu bu yakın ilişki ve iletişim öğretmen adayları tarafından öğrencilerle aile olma, öğrencileri fark etme, değerli görme ve takdir etme kavramları üzerinden ele alınmaktadır. Öğretmen adaylarına göre, bir öğretmenin öğrencileriyle yakın ilişki kurmasında etkili olan temel nokta o öğretmenin öğrencilerle uzun zaman geçirebilmesidir. Sınıf öğretmenleri öğrencileriyle uzun zaman geçirebilme olanağına sahipken, örneğin bilişim teknolojileri öğretmenleri gibi haftada yalnızca 2 saat dersi olan öğretmenler ise öğrencileriyle yakın ilişki kuracak zamana sahip değildirler. Benzer biçimde Atal-Köysüren ve Deryakulu'na (2017) göre de öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları ya da kuramadıkları yakın ilişki, başka bir söyleyişle duygusal bağ, öğretmenlerin mesleğe ilişkin çabalarını, dolayısıyla da meslek yaşamlarını etkilemektedir. Dahası, söz konusu duygusal bağ öğretmenlerin öğrenciler ile geçirdikleri süreyle (ders saati) ilişkili görülmekte ve yetersiz ders saatleri nedeni ile seçmeli ders öğretmenleri eğitim sistemindeki olumlu duyguları deneyimlemek, kendilerini öğretmen olarak hissetmek ve öğrencilerle iyi iletişim kurmak için kendilerini ayrıca çabalamak zorunda hissetmektedirler. Bu noktada öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının meslekleri süresince karşılaşacakları bu duruma ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu durumla başa çıkabilmek için farklı çözüm yolları geliştirebilmelerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken öğretim bilgi ve becerisi öğretmen adayları tarafından öğretimsel karar alma sürecinde işe koşulan önemli anlam yapılarından biridir. Öğretmen adayları tarafından öğretmenlerin konu alanına/içeriğe hâkim olmaları ön koşulu ile anlatım, planlama ve öğrenmeyi destekleme becerisine sahip olması ve öğrenen özelliklerini bilmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer biçimde öğretmen adayları tarafından ön koşul olarak nitelendirilen öğretmenin sahip olması gereken konu alanı/içerik bilgisi Krauss ve diğerlerine (2008) göre öğretmenin öğretim bilgi ve becerisi üzerinde doğrudan etkilidir. Başka bir söyleyişle, öğretmen adayları konu alanına/içeriğe ne kadar hakimse, öğretim bilgi ve becerisine de o kadar hakimdir. Söz konusu bu öğretim bilgi ve becerisi öğretmen adayları tarafından öğretim yöntemi, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemi gibi öğretmenin yapması gerekenlerin ön koşulu olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken beceriler, Freeman (1989) tarafından materyal sunma, yönlendirmeler verme, çeşitli biçimlerde hataları düzeltme, sınıf-içi etkileşimi ve disiplini yönetme gibi öğretmenin yapması gerekenler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca öğretmenin konu alanı bilgisi ve becerisinin birlikte işe koşulması Shulman (1986) tarafından ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği olarak tanımlanarak, öğretimsel içerik bilgisi olarak ifade edilmektedir. Söz konusu öğretimsel içerik bilgisinin, sınıf-içi öğretimin etkililiğini artırmanın en önemli aracı olduğu (Kılıç, Aydemir ve Kazanç, 2019;

Magnusson, Borko ve Krajcik, 1999) ve öğretmen eğitimi sürecinin hem konu alanı bilgisini hem de öğretimsel içerik bilgisini geliştirmenin merkezinde yer aldığı düşünülmektedir (Krauss vd., 2008). Öğretimsel içerik bilgisi sabit/durağan olmamakla birlikte, öğretmenlerin mesleki eğitim süreçleri ve meslek yaşamları süresince gelişmekte, yeniden tanımlanmakta ve öğretimsel kararların dayandığı temel olarak ele alınmaktadır (Hashweh, 2005).

Öğretimsel karar alma sürecinde son aşama öğretmenlerin, ulaşması/amaçlaması gerekenlerle ilgili olup; öğrencinin yaşamında ve toplumsal yaşamda gerçekleştirilmesi amaçlananları içermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşamlarında etkili ve önemli görülürken; öğretmenlerin, öğrencilerde beceri, tutum ve davranış geliştirmeleri gerçekleştirilmesi amaçlananların merkezine konumlandırılmaktadır. Loughran, Berry ve Mulhall (2006) çalışmalarında birçok öğretmenin, öğrencilerinin düşündükleri kadar öğrenmediklerini farkettilerinde öğretimlerinden rahatsızlık veya memnuniyetsizlik hissi yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmen adayları tarafından öğretmenlik, özellikle öğrenci yaşamına dokunabilme üzerinden anlamlandırılırken; öğrenciyi hayata hazırlamanın ve öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamanın mesleki yeri ve önemine sıklıkla değinilmektedir. Bu durum Manuel ve Hughes (2006) tarafından öğrencilerin yaşamlarında bir fark yaratma, Kyriacou ve arkadaşları (1999) tarafından öğrenci başarısına destek olma ve değer yaratma olarak ele alınmakta ve öğretmen adayları için mesleği tercih etme nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından, öğrencilerin yaşamında fark yaratma ile koşut biçimde, öğrencilere toplumsal değerleri öğretmek ve topluma yararlı bireyler yetiştirmek öğretmenin amaçlaması gerekenler arasında görülmektedir. Topluma yararlı bireyler yetiştirebilmek, öğretmen adayları tarafından geleceğin öğretmeninde bulunması gereken özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Kartal ve Taşdemir, 2012). Öğretmen adayları özellikle iyi öğretmeni tanımlarlarken, toplumsal değerlerin öğretilmesine sıklıkla vurgu yapmaktadırlar. Combs (1965) da öğretmeni, kendinin ve toplumun amaçları doğrultusunda başkalarının eğitimi için kendini etkili ve verimli biçimde adayan kişi olarak tanımlamaktadır (akt. Korthagen, 2001).

Öğretmen adaylarına göre öğretimsel karar alma sürecinin merkezinde öğrenciler yer alırken; duruma/bağlama özgü tüm değişkenler öğretimsel karar alma sürecini çevrelemektedir. Öğretimsel karar almaya ilişkin yürütülen araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretimsel kararlarının öğretim bağlamından etkilendiğini göstermektedir (Frost, 2010; Johnson ve Matthews, 2017; Kennedy, 2019; Payne vd., 1988; Rich ve Hannafin 2009). Duruma/bağlama özgü değişkenleri işe koşabilmek, öğretmen adayları tarafından deneyimle koşut biçimde ele alınmaktadır. Başka bir söyleyişle, bu çalışmaya katılan öğretmen adayları deneyimi; “sınıfta olan biteni farketme, sorun durumu ile baş etme, nerede ne yapacağımı bilme” biçiminde tanımlamaktadırlar. Öğretmen adayları kimi zaman karar alma sürecinde yapılan bir hatanın kimi zaman da karşılaşılan bir sorun durumuna çözüm üretmemenin nedenini deneyimsizlik ile açıklamaktadırlar. Öğrencilik ile başlayan ve acemi öğretmenlik ile devam eden öğretmen yetiştirme süreci, deneyimli karar alıcılar olmaya geçiş süreci olarak ifade edilmektedir (Scales vd., 2018). Öğretimsel karar alma sürecinde deneyimli olmak; herhangi bir sorunu tüm bağlamı ile ele alabilmeyi, bilinenden yola çıkarak bilinmeyene ulaşabilmeyi, tüm değişkenleri aynı anda değerlendirebilmeyi, çözüm yolları geliştirebilmeyi ve bu yollar üzerinde farklılıklar oluşturabilmeyi ve söylemlerin altında yatan düşünceler üzerine düşünebilmeyi gerektirmektedir (Berliner, 1994; Ertmer ve Stepich, 1999). Öğretmeyi öğrenmek, yalnızca içeriği, becerileri ve stratejileri öğrenmek değil, aynı zamanda öğretmeyi, öğretim gereksinimlerini, okul kültürünü, konu alanı uzmanlığını, öğretim programlarını ve öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurabilen esnek ve uyarlanabilir bir süreç olarak düşünmeyi içermektedir (Parsons vd.,

2018). Öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adaylarının öğretim sırasında deneyimli karar alıcılar olmaları ve hatta bu kararları öğretim bağlamlarına uygun biçimde aktarmaları beklenmektedir (Scales vd., 2018). Bu noktada, öğretmen yetiştirmede, fakültede öğretilen ders içerikleri ile tam olarak örtüşmeyen karmaşık öğretim durumları için öğretmen adaylarının nasıl hazırlanması gerektiği sorusu önem kazanmaktadır. Öğretmen adayları için acemilikten uzmanlığa geçişte, bağlama ve duruma uygun karar alabilme becerisinin gelişimi öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretimsel yöntemler (Ertmer ve Stepich, 1999), danışmanlık ve akran eğitimi süreçleri (Scales vd., 2018) ile desteklenebilmekte ancak zaman gerektirmektedir. (Freeman, 1989; Kennedy, 2019). Ayrıca, yansıtıcı uygulamalar ile bağlama ilişkin farkındalık geliştirilerek öğretimsel karar alma süreci desteklenebilmektedir (Parsons vd., 2018). Öğretmen yetiştirmede zamanla, öğretmen adaylarının bilişsel yapıları değişmekte ve lisans programının sonuna doğru öğretmen adayları daha fazla deneyimli öğretmenler gibi düşünme ve karar alma eğilimi göstermektedirler (Demiraslan Çevik, 2013).

Deneyimli öğretmenler, bilişsel yansıtma becerileri ile önceki deneyimlerine dayanarak, sınıf ortamının karmaşıklığı ile başa çıkmak için rutinler/alışkanlıklar geliştirebildikleri ifade edilmektedir (Berliner, 1994). Söz konusu bu rutinler/alışkanlıklar öğretmenlere sınıf-içi öğretimsel kararlar alırken seçim yapma ve stratejik düşünme olanağı yaratmaktadır (Clark ve Peterson, 1986; Parker, 1984; Payne vd., 1988; Shavelson ve Stern, 1981). Buna ek olarak, dersin yönünü etkileyebilecek ya da kolaylaştırabilecek şeyleri görmeyi, huzursuzluk ya da karışıklık belirtilerini izlemeyi, bu anlardan kaçınmayı ya da bunlardan faydalanmak için yollar bulmayı ve genellikle tüm öğrencilerin ne düşündüğünün ve ne yaptığının farkında olmayı sağlamaktadır (Kennedy, 2019). Öğretmen eğitimi sürecinde ve mesleğin ilk yıllarında öğretmen adayları en çok “rutinler/alışkanlıklar” geliştirmeye ilişkin zorluklar yaşamaktadırlar (Berliner, 1994). Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmen adaylarının karar alma süreçlerini özellikle deneyim zenginleştirebilmeye olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf-içi öğretim uygulamalarının niteliğinin artabilmesi öncelikle bağlama ve etkili öğretim davranışları sergileyebilmeye bilinçli olarak odaklanma ile olanaklı görülmektedir (Brouwer, Besselink ve Oosterheert, 2017).

Öğretmenlerin, tanımlama ve açıklamalarının temelinin neye dayandığı, öğretecekleri şeye nasıl karar verdikleri, içeriği nasıl sundukları ve öğrencilerin öğrenme sorunlarını belirlemeye yönelik soruları nasıl yapılandırdıklarını bilmek, bu süreçte kuramsal bilgilerin öğretmen adaylarının uygulamalarındaki yerini ve uygulama bilgisinin temellerini keşfetmeye yardımcı olmaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen olmaya dolayısı ile öğretimsel karar almaya ilişkin getirilebilecek en önemli öneri öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecinde yeterli deneyime sahip olarak mezun olmalarının sağlanması olacaktır. Öğretmen adaylarına göre öğretmenin sahip olması gerekenlerden özellikle içerik bilgisi ve öğretimsel bilgi ve becerisi öğretmen yetiştirme sürecinde edinilmektedir. Bu noktada söz konusu bilgi ve beceriler öğretmen adayları tarafından deneyim ile ilişkilendirildiğinden öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmen adaylarına yeterli uygulama deneyimi sunacak biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Ancak bu deneyimler ile öğretmen adaylarına durumsal ve bağlamsal çeşitliliğin sağlanması öncelikli ve önemli görülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenliğe ilişkin anlamı öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler üzerinden anlamlandırırken mesleği sevmeye ve mesleği istemeye ilişkin anlama değinmektedirler. Dolayısı ile eğitim fakültelerinde verilen meslek bilgisi derslerinin söz konusu bu istek ve çabayı destekleyecek biçimde düzenlenmesi gereklilik olarak görülmektedir. Özellikle ülkemiz bağlamında öğretmen adaylarının öğretimsel karar almaya ilişkin anlamı nasıl kurduklarının belirlenmesi, öğretmen



eğitiminde etkili öğretim süreçleri tasarlamının ön koşuludur. Söz konusu öğretim süreçlerinde başarılı olmak için, öğretmen adaylarının öğretmen olmanın anlamına ilişkin yapılarının süreçle birleştirilmesi gerekmektedir (Schieble vd., 2015).

### Kaynaklar / References

- Atal-Köysüren, D. A., & Deryakulu, D. (2017). Effects of changes in educational policies on the emotions of ICT teachers. *Education and Science/Eğitim ve Bilim*, 42(190), 67-87. doi:10.15390/EB.2017.6991
- Attewell, P. (1974). Ethnomethodology since Garfinkel. *Theory and Society*, 1(2), 179-210.
- Averill, R., Drake, M., Anderson, D., & Anthony, G. (2016). The use of questions within in-the-moment coaching in initial mathematics teacher education: Enhancing participation, reflection, and co-construction in rehearsals of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 486-503. doi:10.1080/1359866X.2016.1169503
- Bergmann, J. R. (2004a). Ethnomethodology. In U. Flick, E.V. Kardorff, and I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 72-80). London: Sage.
- Bergmann, J. R. (2004b). Harold Garfinkel and harvey sacks. In U. Flick, E. V. Kardorff, and I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 29-34). London: Sage.
- Berliner, C. D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri and C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161-186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J., & Suhl, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35-46. doi:10.1016/j.tate.2016.02.003
- Borko, H., Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Teachers' decisions in the planning of reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 449-466. doi: 10.2307/747411
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49101/626571> adresinden erişilmiştir.
- Brouwer, N., Besselink, E., & Oosterheert, I. (2017). The power of video feedback with structured viewing guides. *Teaching and Teacher Education*, 66, 60-73. doi:10.1016/j.tate.2017.03.013
- Brunvand, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256. Retrieved from <https://www.citejournal.org/volume-10/issue-2-10/current-practice/best-practices-for-producing-video-content-for-teacher-education>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Coulon, A. (2010). *Etmometodoloji* (Çev. Ü. Tatlıcan). İstanbul: Küre Yayınları.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California, CA: Sage.
- Cuff, E. C., Sharrock, W. W., & Francis, D. W. (2006). *Perspectives in sociology*. New York: Routledge.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73. Retrieved from [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw\\_artcl-1063.html](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1063.html)
- Daniel, L. (2018). A methodology to investigate pre-service teachers' content-related instructional decisions and teaching actions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 478-494. doi:10.1080/1359866X.2018.1444139
- Demiraslan Cevik, Y. (2013). How case methods are used to examine and enhance preservice teacher decision-making? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı (1), 94-108. Retrieved from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/282-published.pdf>
- Demiraslan Cevik, Y., & Andre, T. (2014). Studying the impact of three different instructional methods on preservice teachers' decision-making. *Research Papers in Education*, 29(1), 44-68. doi:10.1080/02671522.2012.742923
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. ve Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-32. doi: 10.26466/opus.256553

- Eilam, B., & Poyas, Y. (2009). Learning to teach: Enhancing pre-service teachers' awareness of the complexity of teaching-learning processes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 87-107. doi: 10.1080/13540600802661337
- Ertmer, P. A., & Stepich, D. A. (1999). Case-based instruction in post-secondary education: Developing students' problem-solving expertise. ERIC ED 435 375.
- Francis, D., & Hester, S. (2004). *An invitation to ethnomethodology: Language, society and interaction*. London: Sage.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45. doi:10.2307/3587506
- Frost, J. H. (2010). Looking through the lens of a teacher's life: The power of prototypical stories in understanding teachers' instructional decisions in mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 225-233. doi:10.1016/j.tate.2009.03.020
- Garfinkel, H. (2014). *Etmetodolojide araştırmalar* (Çev. Ü. Tatlıcan). Ankara: Heretik Yayınları.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5. baskı, Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292. doi: 10.1080/13450600500105502
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. doi: 10.1080/13803611.2015.1018278
- Johnson, H. L., Dunlap, J. C., Verma, G., McClintock, E., DeBay, D. J., & Bourdeaux, B. (2019). Video-based teaching playgrounds: Designing online learning opportunities to foster professional noticing of teaching practices. *TechTrends*, 63(2), 160-169. doi: 10.1007/s11528-018-0286-5
- Johnson, D. C., & Matthews, W. K. (2017). Experienced general music teachers' instructional decision making. *International Journal of Music Education*, 35(2), 189-201. doi:10.1177/0255761415620531
- Kabaklı Çimen, L. (2016). A Study on the prediction of the teaching profession attitudes by communication skills and professional motivation. *Journal of education and training studies*, 4(11), 21-38. doi:10.11114/jets.v4i11.1842
- Kartal, T. ve Taşdemir, A. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 137-144. <http://194.27.225.117/index.php/efdergi/article/viewFile/907/1656> adresinden erişilmiştir.
- Kennedy, M. M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. doi:10.3102/0091732X19838970
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598. doi: 10.3102/0013189X10390804
- Kılıç, A., Aydemir, S. ve Kazanç, S. (2019). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) temelli harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilimleri öğretmen adaylarının TPAB ve sınıf içi uygulama becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 18(3). doi:10.17051/ilkonline.2019.611493
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716-725. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.716
- Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381. doi:10.1080/13664539900200087
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast Press.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing scienceteachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam, NL: Sense Publishers.

- Magnusson, S. J., Borko, H., & Krajcik, J. S. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome, & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Boston, MA: Kluwer Press
- Manuel, J., and Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.  
doi:10.1080/13664530600587311
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Merseth, K. K. (1991). *The case for cases in teacher education*. AACTE Publications, One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036-2412.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158-170. doi:10.1016/j.tate.2017.04.010
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Page, A., & Jones, M. (2018). Rethinking teacher education for classroom behaviour management: Investigation of an alternative model using an online professional experience in an Australian university. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 84-104. doi: 10.14221/ajte.2018v43n11.5
- Parker, W. C. (1984). Developing teachers' decision making. *The Journal of Experimental Education*, 52(4), 220-226. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20151558>.
- Parmigiani, D. (2012). Teachers and decision-making processes: An Italian exploratory study on individual and collaborative decisions. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 171-186. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.35.1.171>.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., ... and Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. doi: 10.3102/0034654317743198
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1988). Adaptive strategy selection in decision making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(3), 534-552. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a170858.pdf>.
- Pielmeier, M., Huber, S., & Seidel, T. (2018). Is teacher judgment accuracy of students' characteristics beneficial for verbal teacher-student interactions in classroom? *Teaching and Teacher Education*, 76, 255-266. doi:10.1016/j.tate.2018.01.002
- Rich, P., & Hannafin, M. (2009). Scaffolded video self-analysis: Discrepancies between preservice teachers' perceived and actual instructional decisions. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 128-145. doi: 10.1007/s12528-009-9018-3
- Salmon, D., Rossman, A., Kemeny, V., & Winter, J. (2008). Meaning-mechanics tensions in teacher decisions. *Action in Teacher Education*, 30(1), 50-63. doi:10.1080/01626620.2008.10463481
- Scales, R. Q., Wolsey, T. D., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., ... and Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 7-21. doi: 10.1177/0022487117702584
- Schieble, M., Vetter, A., & Meacham, M. (2015). A discourse analytic approach to video analysis of teaching: Aligning desired identities with practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 245-260. doi:10.1177/0022487115573264
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Swe Khine, M., Ngoh Moo, S., & Wong, A. (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: Recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 529-541. doi:10.1016/S0742-051X(03)00050-7

- Sharrock, W. (2001). Fundamentals of ethnomethodology. In G. Ritzer, and B. Smart (Eds.), *Handbook of social theory* (pp. 249-259). London: Sage.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-151. doi: 10.1177/002248717302400213
- Shavelson, R. J., Cadwell, J., & Izu, T. (1977). Teachers' sensitivity to the reliability of information in making pedagogical decisions. *American Educational Research Journal*, 14(2), 83-97. doi: 10.2307/1162702
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498. doi: 10.2307/1170362
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183. doi:10.1016/j.tate.2003.08.001
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Retrived from www.jstor.org/stable/1175860
- Shulman, L. S., & Elstein, A. S. (1975). Studies of problem solving, judgment, and decision making: Implications for educational research. *Review of Research in Education*, 3, 3-42. doi: 10.2307/1167252
- Tural, G. ve Kabadayı, Ö. (2011). Pedagogical formation teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 1-12. doi:10.18039/ajesi.55861
- Wallace, R. A., & Wolf, A. (2013). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (Çev. L. Elburuz ve M. Rami Ayas). İstanbul: Doğubatı Yayınları.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. doi: 10.3200/JEXE.75.3.167-202
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308. doi:10.1016/j.tate.2017.04.015
- Zimmerman, D. H. (1978). Ethnomethodology. *The American Sociologist*, 13(1), 6-15. Retrived from www.jstor.org/stable/27702306
- Zimmerman, D. H., & Wieder, D. L. (1970). Ethnomethodology and the problem of order. In J. D. Douglas (Ed.), *Understanding everyday life* (pp. 285-295). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

#### Yazarlar

#### İletişim

**Dr. Raziye Sancar**, eğitim teknolojisi, öğretim tasarımı, öğretmen yetiştirme, mesleki gelişim, öğretimsel karar alma, sayısal video teknolojilerinin kullanımı alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Dr. Raziye Sancar, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Kırşehir, Türkiye  
[raziyesancar@gamil.com](mailto:raziyesancar@gamil.com)

**Dr. Deniz Deryakulu**, eğitim teknolojisi, öğretim tasarımı, bireysel farklılıklar, öğretmen yetiştirme ve bilişim teknolojileri eğitimi alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Prof. Dr. Deniz Deryakulu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE Bölümü, Ankara, Türkiye, [deryakulu@ankara.edu.tr](mailto:deryakulu@ankara.edu.tr)



## Summary

**Purpose and Significance.** In the literature on instructional decision making, it is stated that the teaching work itself is defined as the decision-making process and that many features and skills that teachers have are effective in the instructional decision-making process either directly or indirectly (Daniel, 2018; Freeman, 1989; Parker, 1984; Parsons et al., 2018; Payne, Bettman and Johnson, 1988; Scales et al., 2018; Shavelson and Stern, 1981). In Turkey, teaching programs and processes are designed without the knowledge of what and why pre-service teachers are doing in the instructional decision-making processes. Moreover, as a result of these processes, it is expected to develop expertise as a teacher. With this research, it is thought to determine how pre-service teachers' meaning-making of the instructional decisions in-class teaching experiences will benefit the teaching processes. Knowing what is the basis of their descriptions and explanations, how they decide what to teach, how they present the content will help to explore the place of theoretical knowledge in pre-service teachers and the basics of practical knowledge in this process. Although there are many perspectives and approaches regarding teachers' decision-making processes in the literature, there are no studies on the instructional decision-making processes of pre-service teachers who have not yet started their professional life and experienced teaching for the first time. Especially in the Turkish context, determining how pre-service teachers' meaning-making of instructional decisions is a prerequisite for designing effective teaching processes in teacher education. Pre-service teachers' meaning-making about being a teacher should be combined with their teaching and learning process for successful teacher education (Schieble, Vetter, and Meacham, 2015). Based on this requirement, it is thought that understanding how teacher candidates structured instructional decision making during their first teaching experience will contribute to the literature and practices.

**Methodology.** The research was designed as ethnomethodology research (ethnomethodology) by adopting a qualitative research approach in order to determine how instructional decision-making is formed and how the meaning related to instructional decision-making is established, based on the teaching practices. The purpose of ethnomethodology research is to draw attention to events overlooked that we already know in our daily life and to explain these events in their context (Sharrock, 2001). Ethnomethodological research has been focused on understanding how individuals view and explain events, and how they interactively develop the definition of an event (Zimmerman and Weider, 1970). It is the investigation methods that individuals use to understand and perform their daily actions, to live together, to organize their social relationships - whether in conflict or in harmony - that is when they are communicating, making decisions, and reasoning (Coulon, 2010). According to Attwell (1974), ethnomethodology is the study of the methods of creating meaning and finding the truth among individuals. The study group of the research consists of 16 (9 female, 7 male) pre-service teachers who have never had any teaching experience before. The data sources were interviews and video recordings obtained from pre-service teachers' in-classroom teaching experiences.

**Results.** In the research, it was aimed to determine how pre-service teachers establish the meaning regarding instructional decision making based on their first instructional experiences. The first finding of this research has revealed that pre-service teachers form the meaning of teaching through the teachers they know and communicate during the education process from primary school to university and through the courses they take in education faculty. It is seen that pre-service teachers make sense of teaching with their own student experience, especially during their life at the faculty of education. The pre-service teachers who participated in this

research make sense of teaching based on a triangulated structure. The meaning of pre-service teachers regarding instructional decision making; having (the personal characteristics, content knowledge, and teaching skills), doing (the close relationship and communication with the student, the teaching method, classroom management, and assessment method), and aiming of (reach-in student life and social life). According to pre-service teachers, as a teacher; although personal characteristics, content knowledge, and teaching knowledge have different importance or priority levels, they must be together. The teachers' primary mission reached as a result of interactions with these three characteristics has been determined as things to be reached/explained in student life. While pre-service teachers are creating a meaning of teaching, each of the three structures they run to have, they center their student to the center while explaining what and how to achieve the desired priority outcomes. Therefore, according to pre-service teachers, their students were seen as the most fundamental element of the interaction between having, doing, and achieving.

**Discussion and Conclusion.** The meaning of pre-service teachers regarding instructional decision making; having (the personal characteristics, content knowledge, and teaching skills), doing (the close relationship and communication with the student, the teaching method, classroom management, and assessment method), and aiming of (reach-in student life and social life).

Knowing what the basis of pre-service teachers' descriptions and explanations is based on, how they decide what to teach, how they present the content helps to discover the place of theoretical knowledge in the practice of prospective teachers, and the basics of practical knowledge. With the results of this research, the most important suggestion that can be made regarding instructional decision making is to ensure that prospective teachers graduate with sufficient experience in the teacher training process. According to the teacher candidates, especially the content knowledge and instructional knowledge and skills are acquired in the process of teacher training. At this point, since the knowledge and skills in question are associated with experience by prospective teachers, it requires that the teacher training process be arranged in such a way as to provide sufficient practical experience to prospective teachers. However, providing these students with situational and contextual diversity is considered to be a priority and important with these experiences. While preservice teachers make sense of the meaning of teaching through the personal characteristics that the teacher should have, they refer to the meaning of loving the profession and wanting the profession. Therefore, it is seen as a necessity to organize the vocational courses given in the education faculties in a way to support this request and effort. Especially in the Turkish context, determining how teacher candidates establish the meaning regarding instructional decision making is a prerequisite for designing effective teaching processes in teacher education. Pre-service teachers' meaning-making about being a teacher should be combined with their teaching and learning process for successful teacher education.