Eğitim ve Bilim

Cilt 51 (2026) Sayı 228 857-883

Orijinal Makale

Dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı etkinliklerle hayat bilgisi dersi bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümü *

Barış Kalender [1], Ayten İflazoğlu Saban [2]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Dönüştürücü Öğrenme Kuramı'na (DÖK) dayalı olarak tasarlanan öğrenme etkinlikleri aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında meydana gelen dönüşümü incelemektir. Çalışma, sınıf öğretmenliği mesleğinin yeterliklerinin zorlayıcı olmadığını ve bu yeterliklerin meslek içinde deneyim yoluyla kazanılabileceği görüşüne sahip 16 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Katılımcılara dair yapılan ihtiyaç analizi doğrultusunda, DÖK'e uygun eylem planları geliştirilmiştir. Bu planlar çerçevesinde öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ve bakış açıları eleştirel yansıtma süreçleriyle dönüştürülmeye çalışılmıştır. Eylem araştırması desenine göre yapılandırılan bu çalışmada çoklu veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 15 katılımcının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısında dönüşüm gerçekleştiği belirlenmiştir. Süreç boyunca mesleki yeterliklerle mesleki bakış açısı arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu; yeterlik kazanan öğretmen adaylarının bakış açılarını yeniden yapılandırdığı, değişen bakış açılarına bağlı olarak ise mesleki yeterliklerini geliştirmeye daha istekli hale geldikleri ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, DÖK'e dayalı uygulamaların öğretmen adaylarında yeni roller, yollar ve ilişkiler keşfetmeye dönük içsel motivasyonu artırdığını göstermiştir. Araştırma, eleştirel yansıtmanın dönüşüm için temel bir beceri olduğunu ve bu becerinin geliştirilmesi için bireyler arası etkileşimin yoğun olduğu, eleştirme ve yansıtma süreçlerini destekleyen etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler

Dönüştürücü öğrenme
Bakış açısı dönüşümü
Öğretmen yeterlikleri
Mesleki bakış açısı
Sınıf öğretmeni adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.06.2025
Kabul Tarihi: 18.05.2026
Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2693

* Bu makale Barış Kalender'in Ayten İflazoğlu Saban danışmanlığında yürüttüğü "Dönüştürücü öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümü: Hayat bilgisi dersi örneği" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma 2026 AERA Annual Meeting'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye, bkalender@gantep.edu.tr
[2] Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adana, Türkiye, iayten@cu.edu.tr

Giriş

Son yıllarda eğitim yaklaşımlarında, öğretmenin mutlak bilgi kaynağı olduğu ve iletişimin tek yönlü gerçekleştiği geleneksel anlayıştan, öğrenenin aktif rol üstlendiği, bilginin öznel bir süreçle yapılandırıldığı öğrenci merkezli anlayışa doğru bir geçiş yaşanmaktadır (Smart vd., 2012). Bu paradigma değişikliğiyle birlikte, öğretmen ve öğrenci rollerinde köklü bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Artık öğrenci, pasif bir alıcı değil; bilgiye anlam veren, problem çözen, iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinde aktif sorumluluk üstlenen bir birey konumuna gelmiştir (Hains ve Smith, 2012). Bu dönüşümün eğitim ortamlarına yansıması, öğretmen rollerinin de yeniden tanımlanmasını gerekli kılmıştır Öğretmenlerden öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına rehberlik etmeleri, düşünme becerilerini desteklemeleri ve öğrenmeyi anlamlı kılacak öğrenme ortamları oluşturmaları beklenmektedir (Keiler, 2018). Bu rolleri etkin bir biçimde yerine getirmek ise doğrudan mesleki yeterliklerle ilişkilidir (Koç, 2014). Bu bağlamda, öğretmenlerin üstlenmeleri beklenen yeni roller, yalnızca pedagojik bir yönelim değişikliğini değil; aynı zamanda çok boyutlu mesleki yeterliklerin yeniden tanımlanmasını da gerekli kılmaktadır.

Mesleki yeterliklerin meslek bilgisi, alan bilgisi, pedagojik bilgi ve öğretim süreçlerine ilişkin uygulama becerileri gibi çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Rychen ve Salganik, 2003). Bu yeterlikler, farklı modeller aracılığıyla literatürde yapılandırılmıştır (Shulman, 1986). Modeller arasında bazı farklılıklar bulunsa da ortak noktaları; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi gibi bileşenlerin öğretim süreciyle bütünleşmesini öngörmeleridir. Mesleki yeterlikleri geliştirmeye yönelik nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları, dünya genelinde öğretmenlik standartlarının belirlenmesini ve hizmet öncesi eğitimlerin bu standartlara göre yapılandırılmasını gündeme getirmiştir. Hizmet öncesi dönemde etkili bir eğitim alan öğretmen adaylarının; mesleki yaşamlarında daha başarılı oldukları, öğrencilerine daha nitelikli ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunabildikleri belirtilmektedir (Wong ve Goh, 2009). Bu yeterliklerin sadece teknik donanımı değil, aynı zamanda öğretmen adayının mesleğe ilişkin algısını ve öz güvenini de şekillendirdiği ifade edilmektedir (Gratch, 2001; Michel, 2013). Buna karşın, mesleki yeterlikleri gelişmemiş öğretmenlerin çeşitli öğretim boyutlarında sorunlar yaşadıkları ve ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi, planlama ve alan bilgisi gibi alanlardaki eksikliklerin öğretim sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Dickson vd., 2014). Özellikle konu alanı bilgisi eksikliğinde, öğretmenlerin öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasına neden olabileceği belirtilmiştir (Koehler ve Mishra, 2009).

Mesleki yeterliklerin kazanımı çoğunlukla programlı öğretimle sağlanabilirken, bu yeterliklere dair algı ve tutumlar bireysel zihinsel temsiller aracılığı şekillenir (Flores ve Gago, 2020). Diğer bir deyişle, öğretmen adayının mesleğe yönelik bakış açısı, sadece ne bildiğiyle değil, bildiklerine nasıl anlam verdiğiyle de ilgilidir. Ancak bu bakış açısının dönüşümü, bilgi ediniminden daha karmaşık, uzun ve dirençle karşılaşılabilecek bir süreci gerektirir (Kelchtermans, 2018).

Literatürde, mesleki yeterlik düzeyi yüksek öğretmen ve öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları (Gratch, 2001; Wong ve Goh, 2009) ve bu bakış açısının öğretme-öğrenme sürecinin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Guskey, 2002; Kagan, 1992). Ancak bazı öğretmen adaylarının öğretmenliğin deneyimle öğrenileceğini ve hizmet öncesi eğitimin gereksiz olduğunu düşündükleri (Whitbeck, 2000) ya da konu alanı bilgisini önemsiz gördükleri (Perry ve Rog, 1992) bildirilmektedir. Bu durum, yalnızca yeterliklerin geliştirilmesinin değil, aynı zamanda mesleki bakış açısının dönüştürülmesinin de kritik olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırma, sınıf öğretmenliği yeterliklerini önemsemeyen ve mesleği deneyimle kazanılacak bir süreç olarak gören öğretmen adaylarının, uygulama temelli öğrenme süreçleri aracılığıyla mesleki yeterliklerinin geliştirilmesini ve buna paralel olarak mesleğe yönelik bakış açılarının dönüştürülmesini amaçlamaktadır.

Kuramsal Çerçeve: Dönüştürücü Öğrenme Kuramı (DÖK)

DÖK, bireylerin anlam dünyalarını sorgulayarak yeniden yapılandırmalarını temel alan bir yetişkin öğrenme yaklaşımıdır. Mezirow'a (1991) göre bu kuram, bireyin deneyimlerini yeniden değerlendirerek bu deneyimlere dair varsayımlarını, değerlerini ve inançlarını sorgulaması yoluyla düşünsel, duygusal ve davranışsal dönüşüm yaşamasını öngörür. Öğrenme, yalnızca bilgi edinme süreci değil; bireyin anlam yapılarında meydana gelen bir değişim sürecidir (O'Sullivan, 1999).

Dönüştürücü öğrenmenin merkezinde yer alan perspektif dönüşümü, bireyin mevcut referans çerçeveleriyle uyuşmayan yeni öğrenmeler karşısında yaşadığı bilişsel rahatsızlıkla tetiklenir. Bu rahatsızlık, bireyin varsayımlarını eleştirel biçimde sorgulaması ve daha kapsayıcı veya ayrıştırıcı bir anlayışa yönelmesiyle sonuçlanır (Mezirow, 2003; Taylor, 2015). Bu dönüşüm, ani bir krizle tetiklenebileceği gibi; zamanla biriken küçük farkındalıklar aracılığıyla da gerçekleşebilir (Mezirow, 1991). Örneğin; başarısızlık, kayıp ya da önemli bir yaşam değişikliği gibi "ikilemler", bireyin anlam perspektifini sorgulamasına neden olabilir. Bu araştırmada ise dönüşüm, planlı olarak yapılandırılmış ikilemlerle sağlanmış; anlam şemalarının sorgulanması yoluyla anlam perspektiflerinde dönüşüm hedeflenmiştir.

Anlam şemaları, bireyin alışılmış yargı, duygu ve inanç setlerinden oluşur ve daha özgül öğrenme temsilleridir (Mezirow, 2003). Bunlar, bireyin davranışlarını yönlendiren beklentiler olarak işlev görür. Buna karşın anlam perspektifi, daha genel ve bütüncül bir referans çerçevesini ifade eder. Perspektif dönüşümü, şemalardaki küçük değişikliklerin toplamıyla da gerçekleşebilir; ancak Mezirow (1991), gerçek bir dönüşümün ancak bu genel perspektifte yaşanan değişimle mümkün olabileceğini belirtir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik her bir öğrenme etkinliği, DÖK'ün ilkelerine uygun biçimde yapılandırılmış ve uygulama sürecinde karşılarına çıkarılan ikilemlerle eleştirel yansıtma süreci başlatılmıştır. Amaç, adayların mesleki yeterlikleri bağlamında sahip oldukları anlam şemalarını sorgulamalarını sağlamak ve bu süreç sonunda anlam perspektiflerinde dönüşüm olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu anlamda bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu yeterlikleri geliştirerek mesleki perspektiflerinde dönüşüm sağlamak amacıyla, ilkokullarda öğretimi yapılan Hayat Bilgisi dersi üzerinden süreç yürütülmüştür. Araştırmaya mesleki yeterliklerine yönelik farkındalık düzeyi düşük olan ve sınıf öğretmenliği yeterliklerini yeteri kadar önemsemeyen öğretmen adaylarının dahil edilmesi planlanmıştır. Hayat Bilgisi dersi, ilkokul öğretim programında ilk okuma yazma sürecinin yoğunluğu nedeniyle Türkçe ve Matematik derslerinin gerisinde kalmakta; bu durum, sınıf öğretmenleri tarafından dersin yeterince önceliklendirilmemesi eğilimini de beraberinde getirebilmektedir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinin seçilmesinin, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerindeki eksiklikleri fark etmelerine ve bu eksikliklerle yüzleşmelerine imkân sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan DÖK kapsamında ikilem oluşturma aşamasında, Hayat Bilgisi dersinin geri planda tutulmasına yönelik bu yaklaşımın öğretmen adaylarında amaçlanan şekilde bir farkındalık ve ikilem durumu oluşturacağı varsayımından hareket edilmiştir. Bu gerekçeyle Hayat Bilgisi dersi, araştırmanın amacı ve uygulama süreci açısından uygun bir bağlam olarak tercih edilmiştir.

Araştırmanın genel amacı, Hayat Bilgisi dersinin öğretimine yönelik DÖK temelli öğrenme etkinlikleri aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında meydana gelen dönüşümü incelemektir. Bu doğrultuda;

- DÖK'e göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında nasıl bir değişim/dönüşüm gerçekleşmiştir?
- DÖK'e göre tasarlanan etkinlikler, mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açısı arasında nasıl bir ilişki kurmuştur?
- DÖK'ün temel kavramları olan deneyim ve referans çerçevesi arasında nasıl bir ilişki ya da etkileşim gözlemlenmiştir?

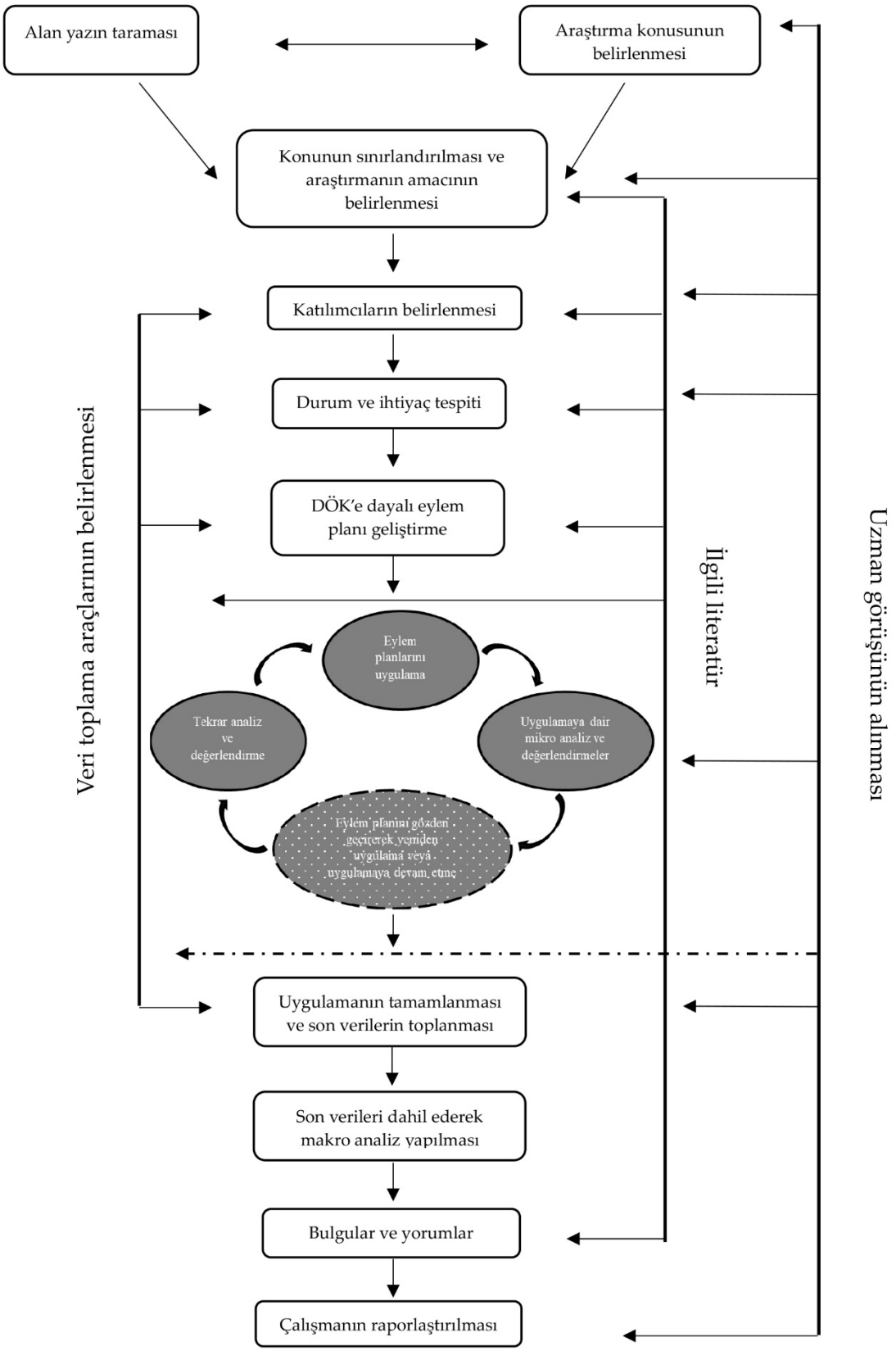
sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik mevcut bakış açılarını sorgulamalarını ve bu süreçte mesleki yeterlik temelli bir mesleki bakış açısı geliştirmeleri amacıyla katılımcı eylem araştırması deseniyle yapılandırılmıştır. Katılımcı eylem araştırması, araştırmacı ile katılımcılar arasındaki etkileşimi, iş birliğini ve ortak öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımdır. Bu desenin felsefi temeli; araştırmacı ile araştırılan arasında güç dengesi kurmayı, birey ve topluluğun birlikte dönüşerek güçlenmesini amaçlayan ve değişen anlayışları diyalojik bir biçimde ele alan postmodern araştırma gelenekleriyle örtüşmektedir (Kelly, 2005. Bu yaklaşım, aynı zamanda bireyin kendi düşünce ve davranışlarını sorgulayıp dönüştürdüğü bir süreci kapsar. Bu yönüyle, eylem araştırmasının epistemolojik varsayımı, sorgulamanın nesnesinin doğrudan "ben" olduğu, bireyin öğrenme ve değişim sürecine aktif katılımını esas alan bir anlayışı yansıtır (McNiff ve Whitehead, 2002).

Araştırma, DÖK kapsamında öğretmen adaylarının kendi düşünsel çerçevelerini ve varsayımlarını sorguladıkları, deneyim odaklı, etkileşimli ve dönüşüme açık bir yapı içinde tasarlanmıştır. Araştırmanın başlangıcından sonuna dek yürütülen sürece dair genel yapı Şekil 1'de özetlenmiştir.



*Kesik çizgilerle ve içerisi noktalı olarak belirtilen *"eylem planını gözden geçirerek yeniden uygula veya uygulamaya devam et"* eylem araştırmasının planla-uygula-yansıt-değerlendir-yeniden planla döngüsünü ifade etmektedir.

Şekil 1. Eylem aşamaları ve takip edilen süreç

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme türüne göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli bir durumu temsil eden ve araştırma amacına uygun özellikleri taşıyan bireylerin seçilmesine dayalıdır (Patton, 2014). DÖK çerçevesinde, araştırma konusunun belirlenmesinde temel unsur, bireylerde bir "ikilem durumu"nun bulunmasıdır. Bu bağlamda, araştırmada ölçüt olarak ele alınan durum, katılımcıların sınıf öğretmenliği yeterliklerinin kolay olduğuna ve mesleki deneyimle zamanla kazanılabileceğine inanmaları ve buna paralel olarak mevcut mesleki yeterlik düzeylerinde eksiklikler bulunmasıdır. Bu doğrultuda, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği programının 4. sınıfında öğrenim gören 60 öğretmen adayı arasından, belirlenen ikileme sahip 16 katılımcı seçilmiştir. Katılımcıların 15'i kadın, 1'i erkektir ve yaşları 21–23 aralığındadır.

Katılımcıların sınıf öğretmenliği programını tercih nedenleri de incelenmiş; bu inceleme sonucunda 2 kişinin içsel, 14 kişinin ise dışsal motivasyonla bu bölümü tercih ettiği belirlenmiştir. Dışsal motivasyon kaynakları arasında sınav puanı (n=7), aile yönlendirmesi (n=4) ve okul rehberliği (n=3) öne çıkmıştır. Katılımcılar araştırma boyunca ÖA1, ÖA2, … şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların DÖK kapsamındaki ikilem durumunu belirleme sürecinde iki temel ölçüt dikkate alınmış olup bunlar sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik bakış açıları ve mesleki yeterlikleridir. Bu ölçütler şu şekilde incelenmiştir:

1. Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açıları, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi" ile değerlendirilmiştir.
2. Katılımcılardan, ortak olarak belirlenen bir Hayat Bilgisi dersi kazanımına yönelik ders planı hazırlamaları istenmiş; bu planlar, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir rubrik aracılığıyla incelenerek mesleki yeterlik düzeyleri değerlendirilmiştir.

Bu iki veri aracının birlikte değerlendirilmesiyle araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; çalışma grubunun belirlenmesi, ihtiyaç ve durum analizinin yapılması, katılımcıların mesleki yeterlik gelişimlerinin ve bakış açılarındaki değişimlerin izlenmesi amacıyla çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın farklı aşamalarında (uygulama öncesi, sırası ve sonrası) kullanılan veri araçları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Sürecindeki Veri Toplama Araçları

Uygulama öncesi	**Uygulama Sırası**	**Uygulama Sonrası**
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi - Ders planı - Çevrimiçi grup tartışması	- Sınıf içi bireysel çalışmalar - Sınıf içi grup çalışmaları - Eğitim günlükleri - SWOT Analizi - Ders planı ve uygulamaya yönelik yansıtma yazıları - Ders planı üzerine uygulama öncesi geribildirim görüşmesi - Ders uygulaması sonrası eleştirel değerlendirme toplantıları - Gözlem raporları - Öz değerlendirme formu - Çevrimiçi görüş bildirme - E-portfolyo	- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi - Öğrenme Etkinlikleri Anketi (ÖEA) (King, 2009) - Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Dersini Değerlendirmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmada Tablo 1'de belirtilen araçlar farklı aşamalarda kullanılmıştır. Yer yer bunlara bulgularda yer verilmekle beraber araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların perspektif dönüşümünü ortaya koymaya yarayan "uygulama sonrası" üç veri toplama aracının detaylarına aşağıda yer verilmiştir.

1. ***Öğrenme Etkinlikleri Anketi (ÖEA):*** King (2009) tarafından DÖK çerçevesinde geliştirilen ÖEA, bireylerin öğrenme süreci sonrasında yaşadıkları bilişsel ve duyuşsal dönüşümleri belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Anket, katılımcıların öğrenme süreci boyunca yaşadıkları sorgulama, farkındalık ve bakış açısı değişimi gibi deneyimleri ortaya koymaya yöneliktir. Toplam yedi ana sorudan oluşan anketin bazı bölümleri kapalı uçlu, bazı bölümleri ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu yapı, katılımcıların hem nicel hem de nitel veriler aracılığıyla dönüşüm süreçlerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. King (2009), bu anketin araştırma amacına göre uyarlanabileceğini ve madde ifadelerinin araştırma bağlamına uygun biçimde yeniden düzenlenebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada, Şahin İzmirli (2012) tarafından Türkçeye çevrilen form temel alınmış; ayrıca farklı çalışmalarda (Akdağ Kurnaz, 2018; Feriver Gezer, 2010; Yılmaz Ergül, 2020) yapılan düzenlemeler incelenerek araştırmanın amacı doğrultusunda anket maddeleri uyarlanmıştır. Uygulama öncesinde anket formu, Sınıf Eğitimi alanından iki uzman ve DÖK üzerine çalışmaları bulunan bir İngilizce Eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli dilsel ve içeriksel düzenlemeler yapılmıştır. Son haliyle anket, öğretmen adaylarının öğrenme süreci boyunca yaşadıkları dönüşüm deneyimlerini betimlemek amacıyla uygulanmıştır.
2. ***Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketi:*** Bu anket formu, araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların mesleki bakış açılarını anlamaya yönelik olarak düzenlenmiş; aynı form uygulama sonunda da küçük değişikliklerle tekrar uygulanarak değişim ve dönüşüm süreci analiz edilmiştir. Anket, araştırmacı tarafından DÖK temelinde geliştirilmiştir. Sorular oluşturulurken öğretmenlik mesleğine ilişkin inanç ve yeterlikleri ele alan çalışmalar (Korthagen, 2004; Koster vd., 1995; Wubbels, 1992) ile DÖK'ün kuramsal çerçevesi birlikte değerlendirilmiştir. Anket toplam dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların ilk üçü öğretmen adaylarının geçmiş eğitim yaşantılarını ve bu yaşantıların mesleki inançlarına etkisini belirlemeye yöneliktir. Dördüncü, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sorular ise adayların mesleki kimliklerine, mesleğe ilişkin öz-imajlarına ve yeterlik temelli bakış açılarına odaklanmaktadır. Bazı sorular örnek durumlar üzerinden yapılandırılarak adayların mesleğe ilişkin değerlendirmelerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Anketin geliştirilme sürecinde, soruların amaca uygunluğu ve ifade açıklığını değerlendirmek amacıyla Sınıf Eğitimi alanından iki uzman ve DÖK üzerine çalışan bir İngilizce Eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Ayrıca, üçüncü ve dördünce sınıftan sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan pilot çalışma sonucunda soruların anlaşılır olduğu ve hedeflenen nitelikteki veriyi ürettiği belirlenmiştir.
3. ***Mesleki Bakış Açısı ve Öğretmenlik Uygulaması I Dersini Değerlendirme Görüşme Formu:*** Katılımcıların mesleki bakış açılarındaki değişimi daha derinlemesine anlamak ve nicel bulguları desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Form, geçerlik komitesinin değerlendirmesiyle revize edilmiş; ardından yapılan iki pilot görüşme doğrultusunda soruların sıralamasında düzenlemeye gidilmiştir. Görüşmeler üç ana sorudan oluşmuş ve katılımcıların tercihine göre yüz yüze ya da çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 20 ila 38 dakika arasında değişmiştir.

Bu üç veri toplama aracından elde edilen bulgular, çalışmanın bulgular bölümünde ayrı ayrı sunulmamış; bunun yerine birbirini tamamlayan ve destekleyen biçimde harmanlanarak değerlendirilmiştir. Böylece daha bütüncül bir anlayış ortaya konması hedeflenmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, ham verilerin sistematik bir biçimde sınıflandırılması ve anlamlandırılması sürecini ifade eder (Bogdan ve Biklen, 2003).

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri analiz sürecinin kalitesini güvence altına almak amacıyla araştırmada *inandırıcılık*, *aktarılabilirlik*, *tutarlılık* ve *teyit edilebilirlik* ilkeleri dikkate alınmıştır:

İnandırıcılık: Katılımcı profiline ilişkin ayrıntılara yer verilmiş; veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve analiz sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur (Merriam ve Tisdell, 2015).

Aktarılabilirlik: Araştırmanın bağlamı, süreci ve uygulama detayları kapsamlı biçimde açıklanmış; bu sayede benzer ortamlarda uygulanabilirlik zemini sağlanmıştır (Güler vd., 2015).

Tutarlılık: Veriler, araştırmacılar tarafından bağımsız biçimde analiz edilmiş; elde edilen kod ve temalar karşılaştırılarak fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Teyit Edilebilirlik: Katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek, bulguların okuyucular tarafından yorumlanmasına ve denetlenebilirliğine olanak tanınmıştır (Silverman, 2010).

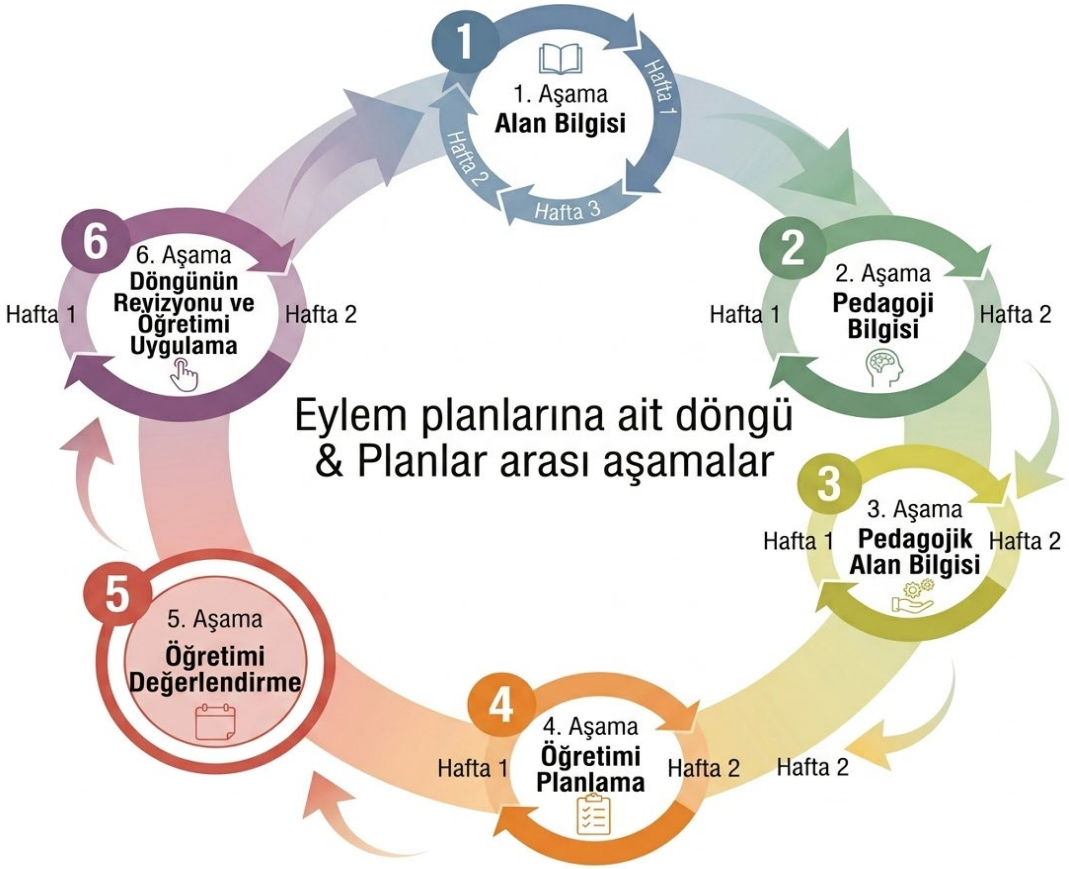
Bunlara ek olarak, eylem araştırmalarında önerilen *Geçerlik Komitesi* oluşturulmuştur. Araştırma süreci boyunca bu komiteyle beş kez toplantı yapılmıştır. Komite, sınıf öğretmenliği alanından biri profesör, biri doçent olmak üzere iki öğretim üyesi ile DÖK kapsamında doktora tez danışmanlığı yapmış İngilizce Eğitimi alanından bir profesörden oluşmaktadır. Komite, araştırmanın yürütülmesinde bilimsel rehberlik sunmuş ve sürecin iç denetimini sağlamıştır.

Araştırmanın Uygulama Süreci

DÖK'ü kuramsal çerçeve olarak temele alan bu araştırma, katılımcı eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. DÖK'ün on aşaması bulunmaktadır ve bu aşamalar, (özellikle 6 ile 7.'si) eylem araştırmasının yürütülme sürecini açıklamak için uygun bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma konusunun belirlenmesi, katılımcıların seçimi, ihtiyaç ve durum tespiti, eylem planlarının geliştirilmesi, uygulanması ve izlenmesi ile uygulama sonrası aşamalarının tamamı DÖK'ün on aşaması ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle DÖK'ün 6 ve 7. aşamaları, eylem araştırması yaklaşımıyla örtüşen bir yapıya sahiptir. Araştırmanın grup belirleme çalışmasından son veri toplama aşamasına kadar geçen süreç aşağıda tarihleriyle verilmiştir:

• Çalışma grubunu belirlemeye yönelik veri toplama araçlarının belirlenmesi ve hazırlanması	22.03.2021-28.05.2021
• Çalışma grubu belirleme çalışmaları (veri toplama ve analizi)	07.06.2021-28.07.2021
• Çalışma grubuna yönelik ihtiyaç belirleme süreci (veri toplama ve analizi)	02.08.2021-25.08.2021
• Eylem planlarının oluşturulma süreci	26.08.2021-20.09.2021
• Eylem planlarının uygulanma süreci	27.09.2021-31.12.2021
• Son verilerin toplanması	03.01.2022-14.01.2022

Yukarıdaki aşamalarda eylem planlarının oluşturulma ve uygulama süreci vurgulanmaktadır. Bu süreçteki eylem planlarının kapsamı ve içeriği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Eylem planlarına ait döngü ve planlar arası aşamalar (Gemini aracılığıyla üretilmiştir.)

DÖK'ün aşamaları içinde özellikle *eylem planlarının oluşturulması ve uygulanması*, araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Bu kapsamda her bir eylem döngüsü için belirlenen kazanımlar ve bu kazanımların değerlendirilmesi Şekil 2'de sunulmuştur. Altı döngüden oluşan bu yapı, DÖK bağlamında anlam şemalarına karşılık gelirken, tüm sürecin bütünü mesleki bakış açısını temsil eden anlam perspektifini yansıtmaktadır.

Araştırmanın başlangıcında, katılımcıların mevcut bakış açılarını sorgulamalarını sağlamak amacıyla bir ikilem durumu yapılandırılmıştır. Katılımcılarla yapılan çevrimiçi toplantıda, hem ders planlarından elde edilen veriler hem de Bakış Açısı Anketi sonuçları paylaşılmış; mesleki yeterliklerine yönelik farkındalığı düşük olan bu grubun, Hayat Bilgisi dersinde günlük yaşam konularına (örneğin taşıtların sınıflandırılması, kişisel bakım, iklim, hava durumu) ilişkin bilgi eksiklikleriyle yüzleşmeleri sağlanmıştır.

Bu süreçte katılımcıların, mesleki yeterliklerine dair eksiklikleri fark etmeleri, bu eksiklikleri gidermeye yönelik araştırmalar yapmaları ve çözüm önerileri geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Böylece, katılımcıların görüşleri doğrultusunda bir yol haritası oluşturulmuş (DÖK 6. aşama) ve bu harita temelinde uygulama aşamalarına ilişkin içerikler geliştirilmiştir. Uygulama içerikleri, geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler sonrası son hâline kavuşturulmuştur.

Her bir döngüde belirlenen kazanımların elde edilmesiyle bir sonraki döngüye geçilmiştir. Döngülerdeki etkinlikler; farkındalık oluşturma, kişisel bakış açılarını tanıma, bilgi ve beceri kazanımı ile yeterlik temelli bakış açısı dönüşümünü kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Etkinlikler bireysel ve grup hâlinde, yüz yüze ve çevrimiçi olarak; sürekli sorgulama, eleştirel yansıtma, tartışma ve geribildirim ilkelerine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çalışmaları, bir çevrimiçi platforma yüklenmiş ve burada hem birbirlerine hem de araştırmacıya açık olacak şekilde sunulmuştur. Bu sayede e-portfolyo sistemi oluşturulmuş, süreç boyunca izleme, etkileşim ve geribildirim döngüleri sağlanmıştır.

DÖK'ün 8 (yeni rolleri deneme) ve 9. (öz yeterlik ve özgüven inşa etme) aşamaları doğrultusunda, katılımcılar öğretmenlik uygulaması dersinde hazırladıkları ders planlarını gerçek sınıf ortamlarında uygulamışlardır. Uygulama öncesinde ders planı araştırmacı ve katılımcı tarafından çevrimiçi platformda paylaşılmış, değerlendirilmiş ve yüz yüze son hâline getirilmiştir. Uygulama sırasında bir öğretmen adayı dersi gerçekleştirirken diğer üç aday gözlemci olarak süreci izlemiş; uygulama sonrası sınıf öğretmeninin, gözlemcilerin ve uygulayıcı adayın katılımıyla değerlendirme oturumu yapılmıştır. Bu süreç sesli olarak kaydedilmiş ve dönüşüm göstergeleri açısından analiz edilmiştir.

Son olarak, DÖK'ün 10. aşaması olan "yeni bakış açısının yaşamla bütünleştirilmesi" kapsamında, Tablo 1'de belirtilen uygulama sonrası veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerle, katılımcıların mesleki bakış açılarına ilişkin dönüşümleri değerlendirilmiştir

Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, hem araştırmayı tasarlayan hem de uygulamayı yürüten kişidir. Araştırma, araştırmacının katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında akademisyen olarak danışmanlığını yürüttüğü sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmacı, süreci planlayan, yönlendiren ve uygulama sürecinde katılımcı bir rol üstlenen konumdadır. Bununla birlikte araştırmacı, katılımcı eylem araştırması deseninin doğasına uygun olarak uygulama sürecinde katılımcıların düşünme ve farkındalık geliştirme fırsatlarını desteklemiş, doğrudan yönlendirme ve müdahalelerden kaçınarak katılımcıların kendi keşif süreçlerini desteklemiş, sürecin yapılandırılması ve yürütülmesinde onların görüşlerini dikkate almıştır. Etkinliklerin tümü, araştırmacı ve katılımcıların birlikte geliştirdikleri eylem planları doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmacı, bu süreçte gözlemci-uygulayıcı bir denge gözetmiş, hem uygulamanın bir parçası olmuş hem de verilerin yorumlanmasında nesnelliğini korumaya özen göstermiştir.

Etik Beyan

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiş olup 27.08.2021 tarihinde E-95704281-604.02.02.205691 sayılı yazı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Bulgular araştırma sorularına uygun olarak soru sırasına göre düzenlenmiştir.

1- Katılımcıların Mesleki Perspektiflerinde Dönüşümü Deneyimleme Durumlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların, King'in (2009) Öğrenme Etkinlikleri Anketi (ÖEA) kapsamında, DÖK'ün 10 aşamasından hangi aşamada deneyim yaşadıkları Tablo 2'de sunulmuştur. ÖEA'da yer alan maddeler, DÖK'ün 10 aşamasına göre bireylerin dönüşümü deneyimleme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. ÖEA'nın orijinalinde bazı maddelerin yeri DÖK'ün 10 aşamasına paralel değil karışık olarak yer verilmiştir. Örneğin "g" maddesi DÖK!ün 3. aşamasına denk gelirken "e" maddesi 4. Aşamasına denk gelmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Mesleki Bakış Açılarındaki Değişimi Göstergelerine Yönelik Bulgular

DÖK Aşamaları	Maddeler	f
1. İkileme düşme	a. normal davranış şeklimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım.	8
	b. sosyal rollerle ilgili fikirlerimi sorgulamama neden olan bir deneyim yaşadım (Bir öğretmenin nasıl davranması gerektiği sosyal rollere örnektir).	12
2. Öz inceleme	c. fikirlerimi sorguladıkça öğretmenlik mesleğine yönelik önceki bakış açıma ya da öğretmenlik rolümle ilgili beklentilerime artık katılmadığımı fark ettim.	13
	d. "c" seçeneğinin aksine fikirlerimi sorguladıkça hala önceki bakış açıma ve rollerle ilgili beklentilerime benzer düşündüğümü fark ettim.	1
3. Eleştirel değerlendirme	g. geleneksel rol (öğretmenlik rolünüzle ilgili) beklentilerimle ilgili kendimi rahatsız hissettim.	4
4. Dönüşüm sürecinin farkına varma	e. bu eğitim sürecinde diğer bireylerin de kendi bakış açılarını sorguladıklarını fark ettim.	11
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler keşfetme	f. bu eğitim sürecinde her zamanki inançlarım ve rollerimden farklı bir şekilde davranmayı düşünme fırsatı elde ettim.	7
6. Eylem planı oluşturma	i. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni davranış biçimlerine uyum sağlamak için yeni yollar keşfetmeye çalıştım.	12
7. Bilgi ve beceri edinme	j. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni davranış biçimlerini benimsemek için gereksinim duyduğum bilgileri topladım.	10
8. Yeni rolleri deneme	h. bu eğitim sürecinde edindiğim yeni rollerde kendimi daha rahat ve güvende hissetmek için bu yeni rolleri hayata geçirmeyi denedim/çalıştım.	13
9. Özgüven kazanma	k. yeni davranışıma yönelik aldığım tepki ve dönütler hakkında düşünmeye başladım. (Öğretim uygulamalarınız sonrasında uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve diğer öğretmen adaylarının görüşleri buna örnektir.)	14
10. Hayatla bütünleştirme	l. bu eğitim sürecinde harekete geçtim ve edindiğim bu yeni davranış biçimlerine uyum sağladım.	11
Farklı bir durum	m. Yukarıdaki ifadelerin hiçbiri benim durumumu tanımlamıyor.	-

Tablo 2'ye göre katılımcıların DÖK'ün farklı aşamalarında farklı deneyimler yaşadıkları ifade edilebilir. Katılımcıların yaşadıkları deneyimin bir dönüşüm olduğunu ifade etmek için 6. ve sonrasındaki aşamalarda deneyim yaşamaları önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu bulgunun yanı sıra ÖEA'da yer alan farklı sorulardan ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda, katılımcıların 14'ü eğitim sürecinde mesleğe yönelik inanç, fikir veya beklentilerinde değişim olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu değişimin hangi yönlerde olduğuna dair soruya ise verilen yanıtlar mesleki yeterlik algısına (alan bilgisinin önemi, kazanım temelli ders tasarlama vb.) ve mesleki tutumuna yönelik değişimler (mesleğe dair ön yargılardan kurtulma, mesleği ciddiye alma vb.) temaları altında toplanmıştır. İki katılımcı ise (ÖA10 ve ÖA16) değişimi deneyimlemediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 3'te katılımcıların yaşadıkları dönüşümlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 3. Katılımcıların Yaşadıkları Dönüşümlere İlişkin Bulgular

Mesleğe Yüklenen Anlam	Mesleki yeterlik temelli bakış açısı kazanma
	Meslekten keyif alınabileceğini düşünme
	Mesleğin ciddiyet ve öneminin farkına varma
	Meslekle barışma
	Mesleğe yüklenen anlamın gerçekle uyuşmadığını fark etme
	Mesleğe saygı geliştirme
	Mesleğe yönelik ön yargılardan kurtulma
Mesleki Yeterlikler	Öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden değerlendirme
	Öğrenci öğrenmesi odaklı bakış açısı
	Kitaba bağlı kalmama düşüncesi
	Planlama konusunda bakış açısı değişimi
	Alan bilgisi konusunda yeterli olma düşüncesi
	Öz değerlendirmelerle eksikleri fark etme
	Pedagojik açıdan değişim
	Kazanıma ve öğretim programına yönelik bakış açısı değişimi
	Sınıf yönetimi konusunda perspektif dönüşümü

Tablo 3 incelendiğinde, "mesleğe yüklenen anlam" alt teması kapsamında katılımcıların mesleğe yönelik yeterlik temelli bir bakış açısı ortaya koydukları, meslekten keyif alabileceklerini düşünmeleri, mesleğin ciddiyet ve öneminin farkına vardıkları ve saygı geliştirdikleri, mesleğe dair önceki düşüncelerinin, ön yargılarının değiştiğini ve bunun uyumsuzluğunu fark ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda ÖA5'in görüşlerine yer verilmiştir:

> *"Sınıf öğretmenliğinin statik olduğunu ve mesleki gelişime kapalı bir meslek olduğunu düşünürken bu eğitimle kendimi geliştirebileceğimi, mesleğin beklediğimden daha da zor olduğunu, kariyer yapmaya açık olduğunu fark ettim ve sınıf öğretmenliğinin ciddiyetinin farkına vardım." ÖA5 (Eğitsel günlük)*

ÖA5, sınıf öğretmenliğine yönelik mevcut düşüncelerinin bu eğitim sürecinde gerçekle uyuşmadığını, mesleğin ciddiyeti ve saygıyı hak eden bir yönünün olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir. Öte yandan "mesleki yeterlikler" alt teması kapsamında katılımcıların bazı mesleki yeterliklere yönelik bakış açısı dönüşümü yaşadıkları görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmen ve öğrenci rollerini yeniden değerlendirdikleri, öğretmeden çok öğrenci öğrenmesi odaklı bir bakış açısı kazandıkları, dersi planlarken ve yürütürken sadece ders kitabına bağlı kalmayıp çeşitli kaynaklara başvurdukları görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra, alan bilgisi, sınıf yönetimi, dersi planlama, kazanım ve öğretim programı ve pedagojik yaklaşım konularında kazandıkları bilgi ve beceri doğrultusunda perspektif dönüşümü yaşadıklarını belirtilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

> *"Alan bilgimin eksik olduğunu fark ettim bunu geliştirmem gerektiği bakış açısı geliştirdim. Derse öylece gir değil de hazırlıklı ve yeterliklerle girmem gerektiği hususunda bakış geliştirdim." ÖA11 (Yansıtma yazısı)*

> *"Öğretmenliğin sadece tutumdan ibaret olmadığını bilgi ve becerilerin önemli olduğu bakışını geliştirdim." ÖA8 (Eğitsel günlük)*

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının eğitim sürecinde mesleğin yeterliklerine yönelik yükledikleri anlamda bir dönüşüm yaşadıklarını vurguladıkları görülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların deneyimledikleri değişime katkısı bulunan bireyler sorusuna ise en fazla 14 frekansla danışmanın desteği (yazarlardan birisi) olduğu belirtilmiştir. Öte yandan deneyimledikleri değişime katkı sağlayan uygulama etkinlikleri nelerdir sorusuna verilen yanıtlar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Katılımcıların Değişimine Katkı Sağlayan Etkinliklere İlişkin Bulgular

Eğitim Sürecindeki Etkinlikler	f	Eğitim Sürecindeki Etkinlikler	f
Ders planı üzerine görüşmek/tartışmak	14	Ders uygulamalarınızı değerlendiren kişisel eleştirel yansıtma yazıları	10
Süreçteki bireysel geribildirimler	13	Öz değerlendirme etkinlikleri	10
Ders uygulaması sonrası eleştirel tartışma	13	Çevrimiçi etkinlikler ve tartışmalar	9
Sınıf içi grupla etkinlikler	13	GC'de e-portfolyo oluşturmak	9
Dersin geleneksel olmayan (sorgulayıcı) yapısı	12	Grup değerlendirme etkinlikleri	9
Sınıf içi tartışmalar	12	Ders sunumları ve bunların paylaşımı	9
Uygulama okulunda bulunma	12	Düşünme süreçleri üzerine sorgulamak ve bunu yazmak	8
Uygulama okulunda öğrencilerle etkileşim	12	Eğitim günlükleri	8
Eleştirel yansıtma etkinlikleri	11	Akran değerlendirme etkinlikleri	8
Ders uygulaması sonrası bireysel yansıtma	11	Uygulama okulunda diğer arkadaş(lar)ı gözleme	8
Uygulama okulundaki gözlemler	11	Ders öncesi hazırlık videoları	8
Kişisel öğrenmenin değerlendirilmesi	10	Ders öncesi okuma görevleri	5
Sınıf içi bireysel etkinlikler	10	Diğer: _____	--

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının değişimi deneyimlemesine çoklu uygulamalara dayanan eylem sürecindeki birden fazla etkinliğin katkı sağladığı görülmektedir. Nitekim diğer veri toplama aracı olan anketteki metafor sorusuna verdikleri yanıtlarda da katılımcılar eğitimi: yetiştiren, olgunlaştıran, mesleki farkındalık kazandıran ve mesleğe hazırlayan şeklinde nitelendirmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

> *"Su. Çünkü bizler tomurcuk halinde birer çiçektik. Bu eğitim sürecinde sulandık ve çiçek açtık." ÖA14 (Anket)*

> *"Bir bebeğin yürüme aşaması. Çünkü bir bebek yürümeden önce emekler, bir yerlerden destek alır, yeri gelir düşer, ağlar. Benim öğretmenlik uygulamamda yeri geldi hocamızın desteği ile düzeltmeler yaptım, yeri geldi bir şey yapamayınca sinir olup ağladım. Ama sanırım ben de sonunda yürümeyi başardım." ÖA1 (Anket)*

> *"Araba sürmek. Çünkü başlarda karmaşık ve zor geldiği için zorlandık. Ancak deneyimledikçe bu işin kurallarını, yapısını çözdük. Yavaş yavaş ustalaşıyoruz. Başlarda acemi sürücü gibi bocaladık. Bazen durup nefes almak zorunda kaldık. Ama alıştık zamanla." ÖA3 (Anket)*

ÖAE ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anketinden elde edilen bulgular yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularla da desteklenmiştir. Öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> *"Yapılan yansıtma etkinlikleriyle kendi hatalarımı kendim fark ettim, kendimi ve uygulamalarımı sürekli eleştirerek yanlışlarımı eksiklerimi fark edip kendimi geliştirmeye değiştirmeye çalıştım." ÖA6 (Görüşme)*

> *"Sınıf yönetimi konusunda perspektif değişimi yaşama. Önceden öğrencilerin kontrol altında tutulması gerektiğini düşünürken şimdi onların hareket içinde, birbirleriyle etkileşim içinde öğreneceğini düşünüyorum." ÖA10 (Görüşme)*

> *"Öğretim elemanının uygulama okuluna gelmesi ve hem bana hem diğer arkadaşlarıma yönelik değerlendirmeler yapılması beni geliştirdi ve tüm bakış açımı değiştirdi." ÖA16 (Görüşme)*

Hem anket hem de görüşme verileri incelendiğinde, katılımcıların eğitimin kendilerini geliştiren ve mesleki açıdan donanımlı hale getiren bir yapıya sahip olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların deneyimlediklerini ifade ettikleri dönüşümün eğitim dışında hayatlarında gerçekleşen bir durumdan (taşınma, sevdiğiniz birinin vefatı, işe başlama, iş değişikliği, işsiz kalma, duygusal/romantik bir ilişki veya arkadaşlık ilişkilerinde değişim, aile ekonomisindeki değişim gibi) kaynaklı olup olmadığına yönelik soruda ise hiçbiri evet yanıtı vermemiştir.

Sonuç olarak ÖEA'dan elde edilen verilerin analizi ile katılımcıların farklı düzeyde ve farklı deneyimlerle mesleki perspektif dönüşümü deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle katılımcıların ÖEA'nın altıncı sorunun alt sorularına verdikleri yanıtlarla değişime/dönüşüme açık bireyler olmasının belirlenmesi, bu katılımcılara yönelik yapılacak etkinliklerle dönüşümün gerçekleşebileceğini göstermiştir. Devamındaki ikinci soruya verilen yanıtlarla 14 katılımcının dönüşüm yaşadığını belirtmesi ve bu katılımcıların açık ve kapalı uçlu diğer sorulara (özellikle 3., 4. ve 5. Sorular) verdikleri yanıtlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde mesleki dönüşümü deneyimlediklerine yönelik bulguların olduğu belirlenmiştir. Diğer iki katılımcının yarı yapılandırılmış görüşmede ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı anketine verdikleri yanıtlar incelenerek dönüşümü yaşayıp yaşamadıklarına karar verilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anket'i sonuçlarına göre araştırma öncesi sınıf öğretmeni olma kararlarında değişim yaşanmıştır. Araştırma öncesi sınıf öğretmenliği tercihine yönelik pişmanlık ve mutsuzluk duyan sekiz katılımcı, araştırma sonrası bu görüşlerinde bir dönüşüm yaşamış olup bu dönüşümü "olumlu dönüşüm" ve "ön yargılarından kurtulma" olarak ifade ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğretmen adayları ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da anketten elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Katılımcıların Eğitimin Sonuçlanmasıyla Mesleğe Yönelik Hislerine İlişkin Bulgular

Olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulma	Korku ve kaygıları yenebilme
	Rahatlamış hissetme
	Tedirginliklerinden kurtulma
	Mesleği yapamayacağına yönelik inançtan kurtulma
Olumlu duygu ve düşünceler yüklenme	Öz güven kazanma
	Yeterlik kazanmaya bağlı olarak inanç ve özgüven geliştirme
	Yapabilir, uygulayabilir duruma geldiğini hissetme
	Mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilen öğretmen olduğunu hissetme
	Farklı SYT kullanma konusunda özgüven kazanma
	Öğrencilerin öğrendiğini görmenin verdiği mutluluk hissi
	Öğretmen gibi hissetme
	Mesleğe hazır hissetme

Tablo 5 incelendiğinde, eğitim öncesi mesleğe yönelik olumsuz duygular besleyen katılımcıların bu duygulardan eğitim sürecinde edindikleri mesleki yeterlikler sayesinde kurtulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

> *"Mesleğe hazır hissediyorum. Gelişime bağlı olarak kendime güvenim yükseldi. Olumsuzluklarla baş edebileceğimi hissettim." ÖA7 (Görüşme)*

> *"Mesleki yeterlik kazandıkça mesleği yapabileceğine yönelik inanç ve özgüvenim arttı" ÖA4 (Görüşme)*

> *"Mesleğin ciddiyetini fark edince önceden çok fazla özgüven sahibi olduğumu ve bu ciddiyeti kavrayınca özgüvenim düştü yani olması gereken yere geldi ve bu doğrultuda kendimi geliştirmeye başladım." ÖA5 (Görüşme)*

"İlk başlarda pek sıcak gelmiyordu. Tereddütlerim çok fazlaydı. Ama şu an daha çok ısındım ve tereddütlerim azaldı. O yüzden sınıf öğretmeni olma kararım şu an daha mantıklı ve sıcak geliyor diyebilirim." ÖA11 (Anket)

"Bu kararı alırken aslında bu mesleğe yatkın olduğum için değil puanım yettiği için tercih etmiştim. Ancak şu an iyi ki seçmişim diyorum çünkü yaptığımız staj sayesinde bu mesleğe yatkın olduğumu gördüm." ÖA14 (Anket)

"Bu bölümü seçtiğime pişman olmuştum fakat gördüğümüz dersler ve staj ile birlikte sevmeye başladım, yapabileceğime inandım." ÖA13 (Anket)

"… mesleğin öneminin farkında değildim ilk geldiğimde ama şu an nasıl önemli bir işin içinde olduğumu bilmenin hem korkusu hem de heyecanı var." ÖA15 (Anket)

Anketten elde edilen diğer bir bulgu ise sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklere dair oluşan bakış açısı değişikliğidir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar hem araştırma öncesi hem araştırma sonrası şu üç tema altında değerlendirilmiştir: mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ile değerler yeterlik alanları. Araştırma öncesi katılımcıların yanıtlarının yüksek bir oranda tutum ve değerler teması (sevgi dolu, hoşgörülü, adil, sabırlı, güvenilir olma gibi) altında toplandığı görülürken, araştırma sonrası mesleki bilgi (alan bilgisi, pedagoji bilgisi, öğretim programlarının özelliklerini bilme gibi) ve mesleki beceri (öğretimi planlama, sınıf yönetimi, öğrenci gelişimine odaklanma, demokratik öğrenme ortamı tasarlama gibi) temaları altında toplandığı görülmüştür. Bu bulguları yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular desteklemiştir. Görüşmede katılımcılara bu süreçte mesleki yeterliklerinde nasıl bir değişim olduğu sorulmuş ve elde edilen yanıtların analizinde elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Katılımcıların Kazandıkları Mesleki Yeterliklere Yönelik Bulgular

Öğretim sürecinin planlanmasına yönelik kazanılan yeterlikler	Ders planlama aşamasında süreyi verimli kullanabilme Ders planı hazırlama konusunda neleri nasıl yapabileceği konusunda bir beceri kazanma Ders planlamanın gerekliliğini anlama
Öğretim sürecinin uygulanmasına yönelik kazanılan yeterlikler	Öğretim süreci tasarlayabilme becerisi kazanma Ekonomik ve etkili materyal hazırlama Birçok kaynağa başvurarak zengin içerik oluşturma Sınıf yönetimi konusunda gelişim Çocuğa göre öğrenme ortamı ve süreci hazırlama Farklı strateji-yöntem-tekniklerin (SYT) nasıl uygulanacağı bilgi ve becerisini kazanma
Öğretim sürecinin değerlendirilmesine yönelik kazanılan yeterlikler	Değerlendirmeye yönelik bakış açısı Değerlendirme faaliyetleriyle öğrenci öğrenmesi ve öğretim hakkında dönüt alma Değerlendirme konusunda alternatif yaklaşım ve tekniklerin olduğunu fark etme Alternatif değerlendirme tekniklerini
Kazanım ve analizine yönelik kazanılan yeterlikler	Kazanımı anlamlandırma ve analiz yapabilme Kazanım-öğretim süreci-değerlendirme arası uyum sağlamanın gerekliliği Kazanıma göre öğretim sürecini tasarlama Belirtke tablosunu nasıl ve niçin kullanacağını öğrenme
Kavram analizine yönelik kazanılan yeterlikler	Alan bilgisi konusunda gelişim Kavram analizi yapabilme Kavram ve kavram öğretimine yönelik yeterlik ve farkındalık kazanma Kavram yanılgılarının tespiti ve bunu giderme

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların öğretim sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, kazanımı analiz edebilme, kazanım doğrultusunda öğretim süreci planlayabilme, kavram analizi yapabilme ve kavram yanılgılarına yönelik çalışmalar yapabilme yönünde yeterlikler kazandıklarını belirtikleri görülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur.

> *"Plan yapmayı bilmiyordum denebilir. Şimdi nasıl bir plan yapacağımı, öğrencileri nasıl aktif edeceğimi biliyorum ve bunun üzerine düşünmeye zaman ayırıyorum. Planı hazırlama konusunda artık çok vakit kaybetmiyorum. Planın gerekliliğine inanıyorum. Bu olmadan etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmezdi." ÖA7 (Görüşme)*

> *"Değerlendirme konusunda artık bir bakış açım gelişti. Önceden çok önemsemiyordum ve hangi ölçme tekniğini seçeceğimi bilemezdim. Şimdi farklı yaklaşım ve teknikler kullanabiliyorum. Örneğin en son kavram ilişkilendirme testi kullandım." ÖA16 (Görüşme)*

> *"Ders planlama ve uygulamada kitaba bağlı olmamam gerektiğine dönük bakış gelişti. Ders planı hazırlama konusunda neleri nasıl yapabileceği konusunda bir beceri kazandım." ÖA10 (Görüşme)*

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, özellikle ders planlama, derse hazırlıklı olma, uygulama süreçlerini iyileştirme, farklı değerlendirme yaklaşım ve tekniğini bulma ve kullanma konularında yeterlikler kazandıkları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak katılımcılara öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıflarda yaptıkları uygulamalarda yeterlikleri hakkında görüşleri sorulmuştur. Süreç içerisinde olumlu ilerlemeler kaydettiklerini, ders planı ve uygulamalara dair gözlemlerle yapılan geribildirimlerin başta planlama ve uygulama olmak üzere genel olarak geliştirdiklerini, grupta yer alan diğer katılımcıların ve öz değerlendirmelerin gelişmelerine fırsat sunduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın uygulama sürecinde her katılımcının ders planı, uygulama videoları, hazırladığı etkinlikler bazen yüz yüze bazen de çevrimiçi sisteme yüklenerek diğer katılımcıların değerlendirmesine dönüt sunmasına fırsat tanınmıştır. Bu sebeple uygulama sürecinde oluşturulan ortam, katılımcıların birbirine katkı sağladığı bir sürecin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu uygulamaya bir örnek şöyledir:

> *"Eğer ders planı iki ders saatinde uygulanırsa herhangi bir süre sıkıntısı yaşanmaz bence. Kullanılan yöntem ve tekniklere baktığımızda ise gayet etkili ve kazanıma uygun seçilmiş fakat yanılmıyorsam araştırma-inceleme şurada devreye giriyor, her grup kendi payına düşen çevre sorunu hakkında önce araştırma yapıyor ve daha sonra logo, slogan kısmına devam ediyor. Ders sonunda yapılan ağaç dikme etkinliği ile sorumluluk alma kısmı devreye giriyor. Bu şekilde uygulanırsa gayet etkili ve başarılı bir ders olacağını düşünüyorum" ÖA9 (3. Uygulama döngüsü: Pedagojik alan bilgisi-Çevrimiçi uygulama üzerinden yorum)*

Uygulama sürecinde katılımcılar bazen bireysel bazense grupla çalışmışlardır. Yukarıdaki yorum çevrimiçi sistem üzerinden D grubunun (ÖA4, ÖA8, ÖA12, ÖA16) Hayat Bilgisi "Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır." kazanımı kapsamında hazırladığı ders senaryosu etkinliğine yönelik yoruma bir örnektir. Benzer şekilde uygulama sürecinde bireylerin kendi çalışmalarına yönelik öz değerlendirme ve yansıtma yazıları yapmaları da sağlanmıştır. Örnek olarak ÖA15 ders planı hakkında:

> *"Kullandığım unsurların 9 yaş çocuğu için uygun olduğunu düşünüyorum. Soru-cevap tekniği ile onları düşünmeye, eğitsel oyun ile hem eğlendirip hem öğretmeye uygundur. Çünkü gözlemlerime göre çocuklar oyun içeriği olan her şeye bayılıyorlar haliyle yaşlarında ve gelişimlerinden dolayı. Bu sebepten hem şu an ki ders uygulamalarım hem de öğretmenlik mesleğimde hem sorgulatma hem de eğlendirme aşamalarını atlamak istemiyorum." ÖA15 (2. Uygulama döngüsü: Pedagoji bilgisi-Yansıtma yazısı)*

ÖA15'in yansıtma yazılarında ne ve neden yaptığı hususunda farkındalık geliştirdiği ve bunu objektif bir şekilde değerlendirmeye çalıştığı görülmektedir. ÖA12 ise benzer şekilde kendi uygulamasına dair görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> *"…tek sorun heyecan yapmam ve zamanın kısa olmasıydı, bunlar benim ders anındaki motivasyonumu bazen etkiledi. … Bazı Kurtuluş Savaşı kahramanları hakkında benim de bilgi eksiğim vardı, bazen sorulan sorulara cevap veremedim, kendimi yetersiz hissettim. Bir sonraki derste konu alanı için ekstra hazırlık yapmayı planlıyorum." ÖA12 (6. Uygulama döngüsü: Öğretimi Uygulama-Yansıtma yazısı)*

ÖA12'nin ifadeleri incelendiğinde, eleştirel bir bakış açısıyla olumlu ve olumsuz durumları fark ederek bunu açık bir şekilde ifade edebildiği görülebilmektedir. ÖA15, ÖA12'ye göre değerlendirmelerinde daha pozitif odaklı olduğu anlaşılmaktadır. ÖA12'nin 6., ÖA15'nin 2. Döngüde bu yazıları yazdığı düşünüldüğünde, hem katılımcıların süreç içerisindeki değişim deneyimlediklerini hem de araştırmanın uygulama sürecinin onları kademeli olarak eleştirel ve gelişime odaklanma konusunda farkındalık kazandırdığı belirtilebilir.

Hem grup hem de bireysel değerlendirmelerin hem değerlendirmeyi yapan hem de değerlendirme yapılan birey/lerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar sınıf içi grupla etkinlikler (f:13), sınıf içi tartışmalar (f:12), eleştirel yansıtma etkinlikleri (f:11), öz değerlendirme (f:10), çevrimiçi etkinlik ve tartışmalar (f:9), grup değerlendirme etkinliklerinin (f:9) değişimlerine katkı sağlayan etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca uygulamada yeterliklerinin öğrencilere ve öğrenme ortamına yönelik olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamalarında aktif katılımın arttığı, görüşlerin özgürce ifade edildiği demokratik, etkili ve eğlenceli bir öğrenme ortamına ulaşıldığı, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının arttığı ortak olarak belirtilen durumlar olarak öne çıkmıştır.

Katılımcıların dönüşüm yaşadığına dair ipucu niteliğinde değerlendirilebilecek bir diğer bulgu, katılımcıların lisans eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik verdikleri yanıtlardır. Araştırma öncesi, öğretmen adaylarının lisans eğitiminin uygulamaya dayalı olması gerektiği, stajın daha fazla olması gerektiği gibi fakülte dışı durumlara atıfta bulundukları belirlenmiştir. Araştırma sonrasında katılımcılar, mesleki yeterliklerin kazandırılmasına yönelik deneyim ve uygulama temelli süreçlerin programa dâhil edilmesi, okul uygulamalarının ise bu süreçlerin ardından gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

> *"Yeterli, sağlam bir teorik bilgiyi alacağı bir sürece, öğrencilerin gelişim ve öğrenme durumlarını öğrenebileceği bir sürece ihtiyaç vardır. Ayrıca da en önemli olan bu teorik bilgileri uygulama imkanının olacağı bir eğitim sürecine ihtiyaç var bence, ki bunlar şu an ki süreçler zaten (öğretmenlik uygulaması dersi kastedilmektedir). Bunun yanında bu uygulama sürecinde her öğrenciye dönüt vererek uygulamada yaptığı olumlu, olumsuz, doğru, yanlış şeyleri gösterecek bir süreç de bence muhakkak olmalı. Çünkü asıl o zaman uygulama, staj süreci daha anlamlı ve verimli oluyor." ÖA11*

Öte yandan katılımcıların araştırma sonunda sınıf öğretmeni olarak kendilerine yönelik değerlendirmeleri, mesleki yeterlik temelli bakış açısı geliştirme açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılar kendilerini bir öğretmen olarak mesleki bilgi ve becerilere sahip, öğrenme ve gelişime açık, öz eleştiri yapan mesleğin gerekliliklerinin farkında olan, öğrenci ve öğrenme odaklı perspektif geliştiren bireyler olarak değerlendirmişlerdir.

Son olarak Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısı Anket'te yer alan 9. soruda mesleki yeterlikleri önemsemeyen A öğretmen adayı ve mesleki deneyim ile beraber mesleki yeterlik odaklı B öğretmen adayının kısa hikâyeleri sunulmuş ve katılımcılara bu iki hikâye hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırma öncesi katılımcıların tamamı A öğretmen adayının tutumunu daha doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak araştırma sonrasında, bir katılımcı dışında

tüm katılımcılar mesleki yeterlik odaklı bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Bu konuda ÖA14'ün görüşleri şu şekildedir.

> *"Aslında bu iki durumda tek başına yeterli değildir. Bu iki durumdan da bir şeyler alırsak ortaya daha doğru şeyler çıkacaktır. Durum 1'de deneyim ön plana çıkmış ki bu çok gerekli bir şey ancak bu temel düzeyde bilgi ve becerinin yeterli olacağını göstermiyor. Öğretmen gerekli şekilde tüm bilgi ve becerilere sahip olmalı ve kendini bu konuda geliştirmeli. Ayrıca tüm bunları yaşadığı deneyimlerle pekiştirmeli." ÖA14*

ÖA14'ün görüşleri incelendiğinde, diğer 14 katılımcının görüşünü temsil edecek şekilde mesleki bilgi ve becerilerin lisans sürecinde kazanılması ve bunları uygulama fırsatı bulunmasının gerekliliğini ifade ettiği görülmektedir. Diğer taraftan ÖEA'da değişim yaşamadığını ifade eden iki katılımcıdan biri olan ÖA10 aslında dönüşümü deneyimlediğini gösteren yanıtlar vermiştir. ÖA16 ise burada da dönüşümü deneyimlemediğine yönelik bir gösterge olacak yanıtı vermiştir.

> *"Yüzme öğrenmek. Çünkü yerinde durarak hiçbir şey öğrenmezsin ta ki suyun içine kendini suyun içine atarsın deneyimleyerek öğrenirsin. Sınıf öğretmenliği de öyledir, teoride değil en iyi pratikte, gerçek sınıf ortamıyla yüz yüze gelerek öğrenirsin." ÖA16*

ÖA16'nın ifadeleri mesleki yeterlikleri meslekten önce kazanması gerektiğine dair bir bakış açısını sergilememekte olup pratik ve deneyimin tek başına yeterli olacağını ön plana çıkarmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte farklı bir soruya da benzer bir cevap verdiği görülmektedir:

> *"… bazen istenmedik durumlarla karşılaşabiliriz, bu durumda bize en çok yardımcı olacak öge deneyimdir. Bunu da mesleği icra ederken elde edeceğimi düşünüyorum." ÖA16*

ÖA16'nın bu ve benzer ifadeleri mesleki yeterlik temelli bir bakış açısı kazanmadığını düşündürmektedir. Öte yandan, katılımcıların dönüşüm yaşadıklarını ortaya koyan bazı bulgular, uygulanan eğitime dair yanıtlarında görülmektedir.

> *"Madalyonun diğer yüzü. Çünkü bu eğitim öncesinde öğretmenlik mesleğinin basit ve herkesin yapabileceği bir meslek sanıyordum. Fakat aldığım eğitim sonrası bu mesleğin profesyonel bir meslek olduğunu kavradım." ÖA13*

> *"Bilmediğin bir yoldan bildiğin bir yola geçmek. Çünkü eksiğim vardı ve tam olarak ne yaptığımı, nasıl yapacağımı bilmiyordum. Şu an aşamaları öğrendim özellikle plan hazırlamada aldığım eğitim benim için çok önemli." ÖA12*

> *"Yolun sonunda hızlı bir dönüşüm yeri. Çünkü bu süreçte mesleğe bakışımda olan açıkçası hiç beklemediğim bir olumlu dönüşüm yaşadım. Özgüven ve mesleki yeterliklerine olan inancım arttı. O yüzden gerçekten çok teşekkür ederim bu süreç için. Yoksa hep tedirginlik içinde mesleğe alışmaya çalışan bir ben olacaktım, belki de devam edemeyecektim. Ama şu an bu kısacık eğitimde bile çok yol kat ettiğime inanıyorum ☺" ÖA11*

> *"Öğretmenlik yolunda attığım en büyük adım. Çünkü ben bu dönem kendimi bir öğretmenmiş gibi ilk defa hissettim. Öğrenmem gerekenleri, etkili ve verimli öğretmenin nasıl öğretmen olması gerektiğini bu dönemde derinden hissettim." ÖA2*

Katılımcılar eğitimin kendilerine mesleğe yönelik bir farkındalık kazanma, mesleğin basit olmadığını ve profesyonel bir meslek olduğunu kavrama, kendi bakış açılarını fark etme ve bunu değiştirme, kendilerini keşfetme, yeterliklerinde eksiklikleri olduğunu fark edip geliştirebilme fırsatı sunduğunu açıklamışlardır. Bu yanıtlar mesleğe ve öğretmen yeterliklerine yönelik yaşadıkları dönüşümü gösterecek birer bulgu niteliğindedir.

Öte yandan, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara uygulamanın süreci ve yürütülmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların, süreci verimli ve keyifli buldukları; mesleki eksiklerini fark ettikleri; bilgi ve beceri kazandıkları; eğitime katılmayı bir şans olarak değerlendirdikleri; mesleğe yönelik görüşlerini yeniden gözden geçirme fırsatı elde ettikleri ve mesleğe karşı özgüven kazandıkları yönündeki ifadeler öne çıkmıştır. Bununla birlikte, uygulama sürecinin yoğun ve yorucu olduğu, yalnızca Hayat Bilgisi dersiyle sınırlı kalmayıp farklı derslerde de uygulanması gerektiği, eğitim günlüğünün sık yazılmasının zaman zaman sıkıcı hale geldiği ve katılımcıların bu uygulama dışında farklı yükümlülüklerinin bulunduğu yönünde değerlendirmeler de dile getirilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

> *"Uygulama öğretmenim daha ilgili olsa daha gelişim olabilirdi. Ancak onun dışında bizim eğitimimiz çok yerli yerindeydi." ÖA14*

> *"Ben olduğumu düşünüyorum. Çünkü genel yapı olarak değişime, gelişime kapalıyım, kolay açılamayan birisiyim, içe kapanığım. Ama bu derste bunu fazlasıyla kırabildik ve bunu aşabildim. 'Ben'e rağmen gelişip değişebildim. Ama kişilik özelliklerim uygun olsaydı daha da farklı olabilirdi. Sosyal anksiyetem var, farkındayım bu derste bazı şeyler değişti ancak bu kadar olabildi. Bunda hem dersin yapısının etkisi var hem de sizin beni aktif yapma çabanız etkili oldu." ÖA13*

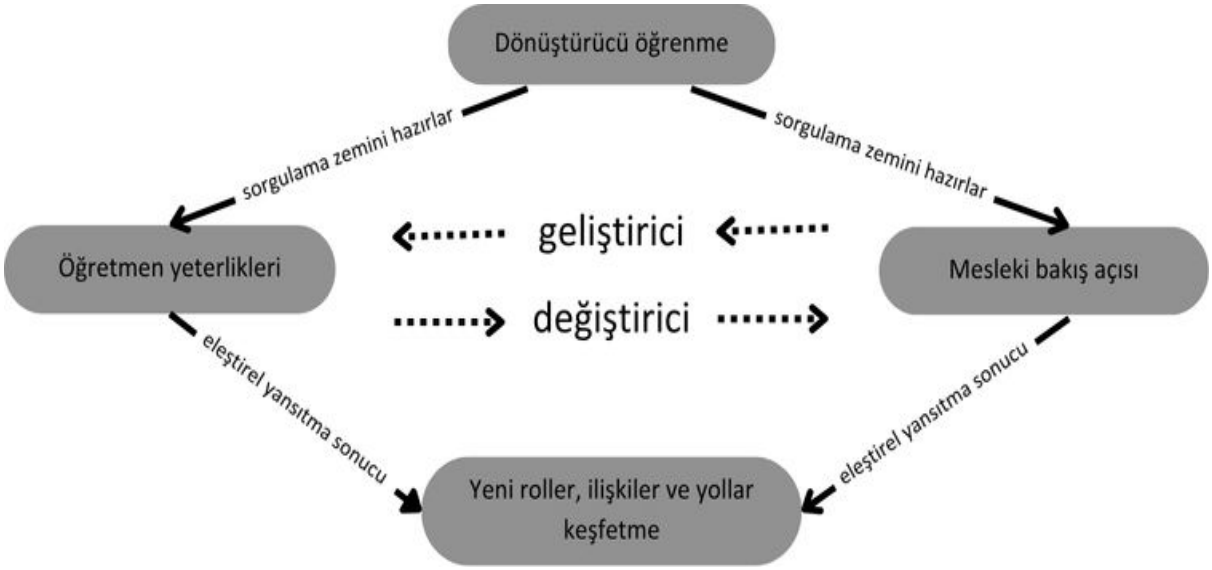
Katılımcıların ifadelerine göre, gelişim ve değişimlerine engel oluşturan unsurlar, eğitimin genel işleyişinden çok, eğitim dışı faktörler ve kişisel özelliklerle ilgilidir. Katılımcılar, genel olarak eğitim sürecini geliştirici ve yeterli bulduklarını belirtmektedirler.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının 15'inin mesleki perspektifinde dönüşüm yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerin gelişimleri açısından önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu 15 öğretmen adayının araştırmanın temel amacı olan mesleki yeterlik temelli mesleki bakış açısı geliştirdiği ifade edilebilir. Diğer öğretmen adayının (ÖA16) ise dönüşümü tam olarak deneyimlemediği ortaya konmuştur. Öte yandan ÖA16'nın farklı verilerde perspektif dönüşümüne yönelik işaretler bulunduğu görülmüştür. Bunlara örnek olarak Tablo 4 ve 6'nın altındaki alıntılar gösterilebilir. Ancak bunlar, DÖK'e göre bir anlam şeması dönüşümü olarak değerlendirilebilir. Çünkü süreç sonunda anlam perspektifi dönüşümüne dair toplanan verilerde bu dönüşümün gerçekleşmediği görülmüştür. DÖK'e göre anlam şemalarındaki değişim, dönüşüm olarak değerlendirilmemektedir. Bu öğretmen adayıyla daha sonra yapılan yüz yüze görüşmede KPSS sınavının üzerinde baskı oluşturduğunu ve bu süreçte yaşamış olduğu ve paylaşmak istemediği bazı özel durumların eğitim süresince motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca eğitim öncesi mesleğe yönelik düşüncelerinin KPSS'yi kazanıp süreçte bir şekilde meslek öğrenilir şeklindeyken eğitim sonrası mesleki yeterliklerin temel düzeyde kazanılması gerektiğine ve mesleğe bu şekilde başlanması gerektiği şekline dönüştüğünü belirtmiştir. Temel düzeydeki mesleki yeterliklerin mesleki süreçte geliştirileceğine inandığını ifade etmiştir. Bu araştırmada mesleki yeterliklerin mesleki deneyimle geliştirilmesi gerektiği kabul edilmekte, ancak temel düzeyde yeterlik kazanımının yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın bulguları diğer öğretmen adaylarında mesleki yeterlikleri kazanarak uygulama sürecinde bu yeterlikleri geliştirebilecekleri yönünde bakış açısının ortaya çıktığını göstermektedir. Ayrıca ÖA16'nın eylem araştırması sürecinde oluşturulan altı eylem döngüsü sırasında elde edilen bulgular, eylem döngüsünün kazandırması beklenen yeterliklere ulaştığı ve bu yeterlikler kapsamında anlam şemalarında bir dönüşüm olduğunu ortaya koymuştur. Ancak eylem araştırması tamamlandıktan sonra toplanan veriler mesleki anlamda perspektif dönüşümü yaşanmadığını göstermiştir.

2- DÖK Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Mesleki Bakış Açısı Arasındaki İlişkinin/Etkileşimin İncelenmesi

Araştırmanın ikinci sorusu, DÖK'e göre hazırlanan öğrenme etkinliklerinin mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırma, katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen öğretmenlik yeterliklerinin geliştirilmesiyle başlamış ve bu yeterliklerin kazanımı sonrasında katılımcıların zihinsel dönüşümleri incelenmiştir. Öğretmenlik yeterliklerine sahip olma ile mesleki bakış açısı arasındaki bu ilişkiyi ortaya koyması açısından çalışmanın bulgularına dayanarak oluşturulan Şekil 3 incelenebilir:



Şekil 3. Öğretmenlik yeterlikleri ile mesleki bakış açısı arasındaki ilişki

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak ortaya konan Şekil 3'teki model, öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine bakış açısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. İlk olarak eleştirel yapısıyla DÖK etkinlikleri ile birey hem sahip olduğu yeterlikleri hem de bu bağlamda geliştirmiş olduğu bakış açısının farkına varmak amacıyla sorgulamaktadır. Bu sorgulama sonucunda, bireyin mevcut öğretmenlik bakış açısından rahatsız olmasıyla birey bu bakış açısını değiştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirmiş olduğu bu bakış açısı öğretmenlik yeterliklerini değiştirmek için bir temel oluşturmaktadır. Gelişen mesleki yeterlikler, daha başarılı sonuçlar elde eden bireyin bakış açısında değişimin meydana gelmesini sağlamaktadır. Bu karşılıklı ilişki, gelişim ve dönüşümün yaşandığı süreç boyunca devam etmektedir. Bu karşılıklı etkileşimle meydana gelen mesleki yeterlik ve bakış açısı sonucunda DÖK'e göre birey yeni roller, ilişkiler ve yollar keşfederek bunları meslek yaşamına entegre etmektedir. Nitekim bu çalışmada, farklı veri toplama araçları ile toplanan veriler ve araştırmacının gözlemleri, öğretmen adaylarının mesleki bağlamda zihinsel dönüşüm gerçekleştirmelerinde mesleki yeterliklerin kazanılması sonucunda neleri başarabilecekleri hususunda oluşturulan farkındalığın önemini ortaya koymuştur.

Bir örnek durum ile açıklanacak olunursa araştırmaya katılan öğretmen adayları alan bilgisinin sınıf öğretmenliği mesleğinde çok önemli olmadığını ve yüzeysel bilgileri içerdiğini bu yüzden ele alınan kazanımın içerik bilgisine hazırlanmayı gerekli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu bakış açısına sahip öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini anlamak amacıyla hazırladıkları ders planı incelendiğinde alan bilgisi konusunda eksiklikleri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öz inceleme, eleştirel yansıtma, alan bilgisi eylem planı süreçlerinde hayat bilgisi dersi kapsamında karşılaştıkları kişisel bakım, görev ve sorumluluk, hava olayları gibi konu alanlarında ortaya çıkan alan bilgisi eksiklikleriyle yüzleştiklerinde şaşırdıkları ve bundan rahatsızlık duydukları görülmüştür. Bu rahatsızlığı hissetme, bakış açısı dönüşümü için ilk aşama olarak ifade edilebilir. Bakış açılarında

hissedilen değişim ihtiyacı sonucunda mesleki yeterliklerini geliştirerek kazanım analizi, içerik türleri ve analizi gibi konularda bilgi ve beceri kazanmışlardır. Geliştirdikleri bu yeterlikler sonucunda ise bakış açılarında değişim meydana gelerek alan bilgisinin önemi ve gerekliliği hususunda bakış açısı geliştirdikleri ortaya konmuştur. Mesleki yeterlik ve bakış açısı arasındaki bu etkileşim öğretmen adaylarını yeni yollar keşfetmeye sevk etmiş bu sayede hem yeterliklerini geliştirmenin yollarını aramış hem de bakış açılarını olması gereken durumla değiştirmeye çalışmışlardır. Buna örnek olarak uygulama sürecinde elde edilen bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

> *"Bazı Kurtuluş Savaşı kahramanları hakkında benim de bilgi eksikliğim vardı. Bu konuda bazen sorulan sorulara cevap veremedim. Kendimi yetersiz hissettim. Bu yüzden bir sonraki derste ekstra hazırlık konu çalışması yapmayı planlıyorum gelebilecek sorulara yönelik." ÖA12 (1. Uygulama döngüsü: Alan bilgisi Eğitim Günlükleri)*

> *"Alan bilgisine yönelik aldığımız bu eğitimden sonra bakış açımda değişiklikler yaşadım. Eğitim öncesinde ders anlatımına karşı bakış açım kazanıma bakmak ve ders kitabından yazılanlardan yola çıkarak öğrencilere konuyu açıklamaktı. Ancak kazanımların analizi de oldukça önemli bir noktaymış. Çünkü bu analizler sayesinde kazanım kapsamında çocuklara vermem gereken bilgilerin ne olduğunu, bu konuda nasıl bir yaklaşım seçmem gerektiğini daha iyi anladım." ÖA14 (1. Uygulama döngüsü: Alan bilgisi-Eğitim Günlükleri)*

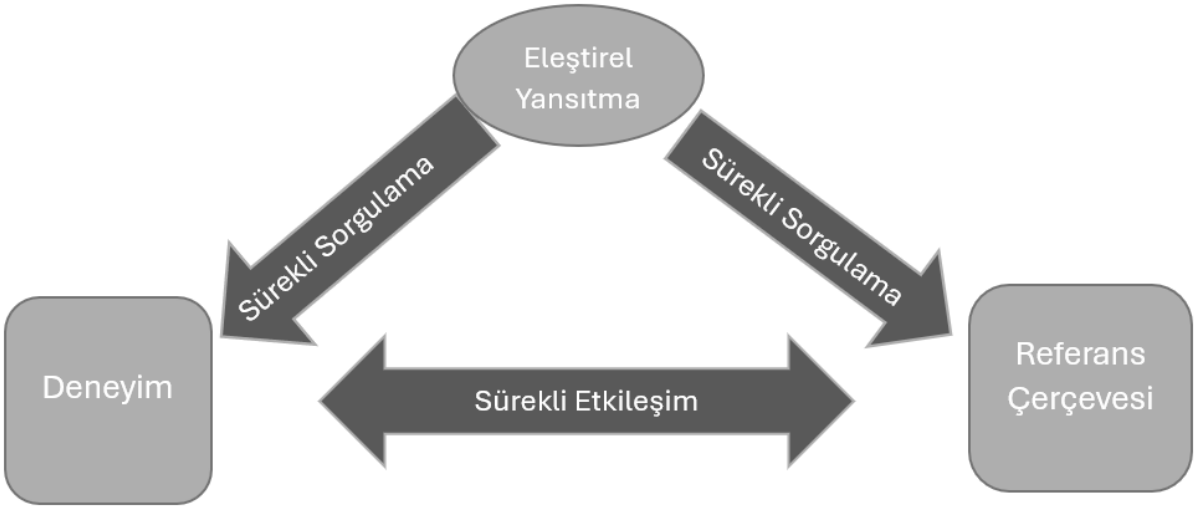
ÖA12'nin eksik olduğu yeterliklerini geliştirmeye çalışması, bakış açısının mesleki gelişime yönelmesine örnek olarak gösterilebilir. Diğer taraftan ÖA8 kendini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Bu dersten sonra bir şey fark ettim. İyi bir ders planı oluşturmak için önemli olan çok fazla yöntem ve teknik kullanmak değil, kazanıma uygun yöntem ve teknik kullanmak önemliymiş. Ben çok fazla yöntem yazmak için kafa yoruyordum. Belki öğretimi zenginleştiriyordur ama doğru yöntemi bulmak daha önemli diye düşünüyorum artık." ÖA8 (4. Uygulama döngüsü: Öğretimi Planlama-Eğitim Günlükleri*

ÖA8'in görüşleri incelendiğinde uygulama aşamasında karşılaştığı durumların bakış açısında değişim oluşturduğu, bu doğrultuda da kendi uygulamalarını geliştirdiği ifade edilebilir.

3- Eleştirel Yansıtma Yoluyla Deneyim ve Referans Çerçevesi (Anlam Perspektifi) Arasındaki İlişkinin/Etkileşimin İncelenmesi

Bulgular, eleştirel yansıtma yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerin, bireylerin referans çerçevesini (anlam perspektifini) ve deneyimlerini sorgulayarak yeniden anlamlandırmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Deneyim ve referans çerçevesi üzerine yapılan sorgulamalar, karşılıklı etkileşim içerisine girerek deneyim referans çerçevesinin; referans çerçevesi de deneyimlerin değiştirilmesine, geliştirilmesine veya dönüştürülmesine yol açmaktadır. Eleştirel yansıtmalarla birey, edindiği deneyimleri sorgulamakta ve bunları hem anlamlandırma hem de uygulamada mevcut durumdan farklı bir sürece girmeyi denemektedir. Deneyimlerin yeniden anlamlandırılması sonucunda, bireyler deneyimlerini yorumlamasına yol açan mevcut referans çerçevelerini sorgulayarak dönüştürme süreci başlamaktadır. Referans çerçevesi, deneyimlerin yorumlanmasında başvurulan kişisel filtreler olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda, eleştirel yansıtmalarla sürekli olarak sorgulanan referans çerçevesi sonucunda ortaya çıkan değişim veya dönüşümler bireylerin deneyimlerini farklı şekilde sorgulamasına yol açmaktadır. Özetle her iki yapıdaki değişim bir diğerindeki dönüşümü tetiklemekte ve bu süreç karşılıklı olarak devam etmektedir. Bulgular çerçevesinde oluşturulan Şekil 4'te bu süreç ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 4. DÖK'ün temel kavramları ve etkileşimleri

Şekil'4'te birey bir deneyimle karşılaşır ve bunu yorumlar. Ancak eleştirel yansıtma devreye girdiğinde yorumlamada farklılaşma gerçekleşir. Bu noktada birey bir rahatsızlık ve çelişki hissederse bu deneyimin sınırlarını çizen, filtreleyen ve yorumlamanın arkasındaki yapılar olan varsayımları fark eder. Bu fark etme dönüşüm sürecinin farkına varmadır. Bu bağlamda dönüşüm sürecini sağlayacak beceri eleştirel yansıtmadır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yapılan eleştirel yansıtma etkinlikleri sonucunda (özellikle DÖK'ün 2. Öz inceleme, 3. Eleştirel değerlendirme ve 7. Bilgi ve beceri kazanımı aşamalarında) öğretmenlik mesleğine yönelik referans çerçevelerini sorguladıkları ve bu sorgulamalar neticesinde mesleki bakış açılarını yeniden şekillendirdikleri görülmüştür. Referans çerçevesindeki dönüşüm neticesinde ise araştırmanın eylem planları kapsamındaki yaşantılara değer verme ve bu süreci deneyimlemede de dönüşüm gerçekleşmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde mesleki yeterlik kazanımını öncelikli görmediklerini, bu yeterliklerin mesleki süreçte kazanılabileceğine inandıklarını göstermektedir. Whitbeck (2000), öğretmen adaylarının mesleği başlangıçta hafife alma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Wideen ve diğerleri (1998) ise bu bakış açılarının lisans öncesi süreçlerde şekillendiğini, mevcut anlam yapılarının fark edilmesi ve bu yapılar üzerine çalışmanın dönüşümün önünü açabileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede öğretmen adaylarında dönüşümün ancak anlam yapılarına yönelik bilinçli müdahalelerle gerçekleşebileceği ileri sürülmektedir. Guskey (2002) ise öğretmenlerin öğretim süreçlerine yönelik bakış açılarında dönüşüm yaşayabilmeleri için destekleyici ortamların gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının anlam yapılarını fark etmelerine ve dönüştürmelerine olanak tanıyan uygulamalar hayata geçirilmiş, dönüşüm süreci çeşitli veri toplama araçlarıyla bütüncül biçimde analiz edilmiştir. King (2009) tarafından geliştirilen ÖEA'ya dayalı sonuçlar, katılımcıların farklı düzeylerde mesleki perspektif dönüşümü yaşadıklarını ortaya koymuştur. Özellikle altıncı aşama ve sonrasına ulaşan katılımcıların, zihinsel varsayımlarını fark ederek bu doğrultuda planlama yapma sürecine girdikleri görülmüştür. Bu bulgular, Kerins ve diğerleri (2020) de çalışmalarındaki tıp öğrencilerinin yeni bakış açılarından elde ettikleri anlayışı uygulamaya geçirmeye istekli olduklarına ulaşarak bu araştırmanın bulgularıyla uyumu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Arıkan'ın (2022) çalışması da toplumsal süreçlere katılım bağlamında farklı düzeylerde dönüşüm yaşandığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu, öğretmen adaylarının dönüşümüne katkı sağlayan başlıca unsurların öğretim elemanı (araştırmacı), diğer katılımcılar ve eleştirel yansıtma temelli etkinlikler olduğudur. Liu (2020), bireysel performanslara ilişkin iş birliğine dayalı eleştirel yansıtmaların dönüşümü teşvik ettiğini belirtirken; Liu ve Ball (2019), bu tür yansıtma topluluklarının dönüştürücü öğrenmede kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Kroth ve Cranton (2014), yetişkin

eğiticilerinin bireylerin varsayımlarını sorgulamasına öncülük ettiklerini ifade ederken, Doğru Oral (2022) da çevresel sorunlara yönelik bakış açılarının eleştirel yansıtmaya dayalı etkinliklerle değiştirilebileceğini göstermiştir. Maloney ve Campbell-Evans (2002), öğretmen adaylarının günlük yazma uygulamalarıyla mesleki performanslarını değerlendirme fırsatı yakaladıklarını ortaya koymuş; Uline ve diğerleri (2004) ise bu günlüklerin sınıf içi sorunları fark etmeye katkı sunduğunu belirtmiştir. Brookfield (1995) ise günlüklerin eleştirel yansıtma sürecine yapıcı bir zemin oluşturduğuna dikkat çekmektedir.

Anket verileri, öğretmen adaylarının mesleki bakış açılarında anlamlı bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Olafson ve diğerleri (2014), öğretmen inançlarının mesleki gelişimdeki önemine değinirken; Palak ve Walls (2009), öğretmenlerin ders uygulamalarının inanç sistemleriyle büyük ölçüde örtüştüğünü ileri sürmektedir. Bu çalışmada da benzer bir eğilim görülmüş, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği mesleğine dair tutumlarında olumlu yönde bir değişim gözlemlenmiştir. Eğitim öncesinde mesleki tercihlerinden memnun olmayan aday sayısı dokuz iken, bu sayı eğitim sonrasında bire düşmüştür. Katılımcıların mesleğe yönelik algıları, eğitim öncesinde tutum ve değerlere; eğitim sonrasında ise bilgi ve becerilere dayalı bir yapıya dönüşmüştür. . ÖEA ve anket sonuçları, dönüşüm odaklı kuramsal yapıya dayanan (DÖK) uygulamaların bu değişimi desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular; Kitchenham (2008) ve Özdemir Yılmazer (2018) gibi çalışmalarla tutarlıdır. Şöyle ki Kitchenham (2008), yetişkin eğitiminde bireylerin bakış açısını ve varsayımlarını sorgulama, eleştirel düşünme ve yeni perspektifler geliştirmenin mesleki algı dönüşümünü desteklediğini vurgulamaktadır. Öte yandan görüşme verileri de öğretmen adaylarının mesleki perspektiflerinde belirgin bir değişim yaşadığını doğrulamaktadır. Eğitim öncesinde yalnızca mesleki deneyime önem veren adaylar, eğitim sonrasında mesleki yeterlik ile deneyimi birlikte değerlendirme eğilimi göstermiştir. Bu dönüşüm, Gratch (2001) ile Wong ve Goh'un (2009) çalışmalarında vurgulanan mesleki yeterliğin özgüven artırıcı etkisiyle örtüşmektedir.

Eğitim sürecinin sorgulama, eleştirel düşünme ve yansıtma temelli yapısının, öğretmen adaylarında dönüşüm yarattığı belirlenmiştir. Maloney ve Campbell-Evans (2002), bu tür yapıların öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sunduğunu belirtmiştir. Syaharuddin ve diğerleri (2022), etkileşimli etkinliklerin dönüşüm sürecine katkısını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, e-portfolyoların öğretmen adaylarının gelişim sürecini izleme, geri bildirim sağlama ve veri organizasyonu açısından etkili bir araç olduğu gözlemlenmiştir (Liu, 2020). Öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklara rağmen eğitim sürecini faydalı bulmaları da Gwee ve Toh-Heng (2022) ile Buchwald'ın (2023) bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularında yer alan Şekil 3, mesleki yeterlikler ile mesleki bakış açıları arasında karşılıklı ve etkileşimli bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları yeterliklerini geliştirdikçe mesleki bakış açıları dönüşmekte; bakış açıları değiştikçe yeterliklerini geliştirme yollarını aramaktadırlar. Bu bulgu, yeterliklerin yalnızca teknik bilgi ve becerilerle sınırlı olmadığını, bireyin mesleki anlam dünyasını da şekillendirdiğini göstermektedir. Literatürde, mesleki yeterlik kazanan öğretmen adaylarının bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği (Gratch, 2001; Michel, 2013; Wong ve Goh, 2009;) ve bu dönüşümün öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine doğrudan etki ettiği (Guskey, 2002; Kagan, 1992; Whitbeck, 2000) ifade edilmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın ortaya koyduğu yeterlik-bakış açısı ilişkisi, literatürle tutarlıdır ve çift yönlü doğasıyla özgün katkılar sunmaktadır. Pang'in (2023) çalışması da bir alandaki dönüşümün (örneğin yeterlik), diğer alanlardaki (örneğin mesleki bakış açısı) dönüşümleri tetikleyebileceğini ortaya koyarak bu yapıyı desteklemektedir.

Araştırmanın bulgularında yer alan Şekil 4 ise deneyimlerle referans çerçeveleri arasında çift yönlü bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları referans çerçeveleri, deneyimlerin anlamlandırılmasında belirleyici olurken; eleştirel yansıtma temelli deneyimler bu çerçevelerin sorgulanmasını ve dönüşmesini sağlamıştır. Bu dönüşüm, sonraki deneyimlerin de farklı şekillerde algılanmasına neden olmuştur. Taylor (2015), öğretmen inançlarının deneyimlerle sürekli pekiştiğini ancak güçlü deneyimlerin bu inançları sorgulatabildiğini belirtmektedir. Mezirow (2003), varsayımların farkına varılması ve dönüşmesi için eleştirel yansıtmanın

zorunlu olduğunu vurgularken; Brookfield (1995) ve Liu (2020) bu süreci destekleyen bulgular sunmaktadır. Suh ve Park (2017), bakış açısı ve uygulama arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, araştırma yalnızca deneyimlerin sonuç değil, aynı zamanda dönüşümün tetikleyicisi olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmada veri toplama ve uygulama süreçleri COVID-19 pandemisi sonrasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar pandemi sürecinde 3. Sınıf düzeyinde olup uzaktan eğitim deneyimi yaşamışlardır. Uzaktan eğitimin öğretmen yetiştirme sürecinde sınıf içi etkileşim ve uygulama fırsatlarını sınırladığı dikkate alındığında, bu geçmiş deneyim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açılarını dolaylı biçimde etkilemiş olabilir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilebilir. Ancak araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki bakış açılarında anlamlı bir dönüşüm yaşadıkları ve mesleki yeterlik temelli uygulamaların bu dönüşüme katkı sağladığını ortaya koymuştur. Eleştirel yansıtma, bireysel ve grup çalışmaları, gözlemler ve düzenli geri bildirimlerin dönüşüm sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- *Mesleki bakış açısının geliştirilmesi*, mesleki yeterliklerin artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yeterliklerini geliştirmeye yönelik bilinçli süreçler tasarlanmalı; yeterlik kazandıkça neler yapabileceklerine dair farkındalık oluşturulmalıdır.
- *Öze dönük yansıtma etkinlikleri* (öz değerlendirme, yansıtma yazıları, eğitim günlükleri), bireylerin varsayımlarını ve bakış açılarını fark etmelerinde etkili olmaktadır. Bu tür etkinliklerin öğretim programlarında yer alması önerilir.
- *E-portfolyolar*, hem araştırmacılar hem de katılımcılar açısından süreci izlemeyi ve belgelemeyi kolaylaştırdığı için dönüşüm odaklı uygulamalarda kullanılabilir.
- *Yansıtma yazıları tek tip olmamalı*, farklı yapı ve formatlarda sunularak katılımcı motivasyonu artırılmalıdır.
- *Mesleki yeterlik ile mesleki bakış açısı arasında karşılıklı bir ilişki* olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle mesleki gelişimi hedefleyen araştırma ve uygulamalar, bu çift yönlü etkileşimi esas alacak biçimde planlanmalıdır.

Kaynakça

Akdağ Kurnaz, E. (2018). *Dönüştürücü öğrenme kuramına göre İngilizce dersinde hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilerinin bakış açısı dönüşümlerine etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 541127) [Doctoral dissertation, Eskişehir Osmangazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Arıkan, F. T. (2022). *Genç yetişkinlerin toplumsal duyarlılık projelerine katılımı ve dönüştürücü öğrenme* (Thesis No. 765468) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Pearson Education.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.

Buchwald, T. (2023). *Transformative learning and COVID-19: How secondary teachers transitioned to online teaching* (Publication No. 30246508) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, *2014*(1), 4. https://doi.org/10.5339/nmejre.2014.4

Doğru Oral, S. (2022). *Dönüştürücü öğrenme modeliyle lise öğrencilerinde toplumsal duyarlılık, eleştirel okuryazarlık ve yansıtma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Thesis No. 768446) [Doctoral dissertation, Çukurova University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Feriver Gezer, Ş. (2010). *Integrating sustainability into early childhood education through in-service training: An effort towards transformative learning* (Thesis No. 277934) [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 507-516. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, *28*(4), 121-136. https://www.jstor.org/stable/23478320

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, *8*(3), 381-391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: Teorik çerçeve - pratik öneriler - 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı - kalite ve etik hususlar.* Seçkin.

Gwee, S., & Toh-Heng, H. L. (2022). Transformative learning: English language teachers' experience of engagement in classroom research in Singapore. *RELC Journal*, *55*(2), 514-528. https://doi.org/10.1177/00336882221135456

Hains, B. J., & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, *35*(2), 357-374. https://doi.org/10.1177/105382591203500206

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, *27*(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, (5), 34. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6

Kelchtermans, G. (2018). Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating, and negotiating. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 229-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_20

Kelly, P. (2005). Practical suggestions for community interventions using participatory action research. *Public Health Nursing*, *22*(1) 65-73. https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.22110.x

Kerins, J., Smith, S. E., Phillips, E. C., Clarke, B., Hamilton, A. L., & Tallentire, V. R. (2020). Exploring transformative learning when developing medical students' non-technical skills. *Medical Education, 54*(3), 264-274. https://doi.org/10.1111/medu.14062

King, K. P. (2009). *Handbook of the evolving research of transformative learning: The learning activities survey (10th Anniversary Edition).* Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-60752-202-7

Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education, 6*(2), 104-123. https://doi.org/10.1177/1541344608322678

Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(49), 150-170. https://doi.org/10.17755/esosder.00089

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9*(1), 60-70.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Koster, B., Korthagen, F. A. J., & Schrijnemakers, H. G. M. (1995). Between entry and exit: How student teachers change their educational values under the influence of teacher education. In F. Buffet & J. A. Tschoumy (Eds.), *Democratic shock and teacher education* in *Europe* (pp. 156-168). Presses Universitaires de Lyon.

Kroth, M., & Cranton, P. (2014). *Stories of transformative learning*. Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-791-9

Liu, K. (2020). *Critical reflection for transformative learning: Understanding eportfolios in teacher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01955-0

Liu, K., & Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: Toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. *Review of Research in Education, 43*(1), 68-105. https://doi.org/10.3102/0091732X18822806

Maloney, C., & Campbell-Evans, G. (2002). Using interactive journal writing as a strategy for professional growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30*(1), 39-50. https://doi.org/10.1080/13598660120114968

McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practices* (2nd ed.). Routledge/Falmer.

Merriam, S. B,. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. https://doi.org/10.1177/1541344603252172

Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession* [Doctoral dissertation, University of California]. eScholarship.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials.* Sage.

Olafson, L., Schraw, G., & Kehrwald, N. (2014). Academic dishonesty: Behaviors, sanctions, and retention of adjudicated college students. *Journal of College Student Development, 55*(7), 661-674. https://doi.org/10.1353/csd.2014.0066

O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational visions for the 21st century*. Zed.

Özdemir Yılmazer, M. (2018). *Transformation of English language instructors in dynamic assessment: An oral skill teaching experience in university preparatory program* (Thesis No. 518588) [Doctoral dissertation, Çukurova University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Palak, D., & Walls, R. T. (2009). Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(4), 417-441. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782537

Pang, G. (2023). *Understanding the meaning and assessment of transformative learning in international education: A quantitative study* (Publication No. 30521598) [Doctoral dissertation, Michigan State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice.* Sage.

Perry, C. M., & Rog, J. A. (1992). Preservice and inservice teachers' beliefs about effective teaching and sources of those beliefs. *Teacher Education Quarterly, 19*(2), 49-59.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2) 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research.* Sage.

Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly, 75*(4), 392-403. https://doi.org/10.1177/1080569912459752

Suh, J. K., & Park, S. (2017). Exploring the relationship between pedagogical content knowledge (PCK) and the sustainability of an innovative science teaching approach. *Teaching and Teacher Education,* (64), 246-259. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.021

Syaharuddin, S., Mutiani, M., Handy, M., Abbas, E., & Jumriani, J. (2022). Putting transformative learning in higher education based on linking capital. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 16*(1), 58-64. https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i1.20373

Şahin İzmirli, Ö. (2012). *Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamaları* (Thesis No. 320334) [Doctoral dissertation, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Taylor, E. W. (2015). Teacher transformation: A transformative learning perspective. *Italian Journal of Educational Research*, 8(15), 17-26.

Uline, C., Wilson, J. D., & Cordy, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education, 124*(3), 456-460.

Whitbeck, D. A. (2000). Born to be a teacher: What am I doing in a college of education? *Journal of Research in Childhood Education, 15*(1), 129-136. https://doi.org/10.1080/02568540009594781

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research, 68*(2), 130-178. https://doi.org/10.3102/00346543068002130

Wong, A. F. L., & Goh, K. C. (2009). Practicum and partnership in initial teacher preparation: The Singapore experience. In C. P. Lim, K. Cock, G. Lock, & C. Brook (Eds.), *Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-Pacific perspective* (pp. 105-117). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087907532_008

Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching & Teacher Education, 8*(2), 137-149. https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90004-M

Yılmaz Ergül, D. (2020). *Dönüştürücü öğrenme ortamında fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi* (Thesis No. 632079) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.