

Danışman Öğretmenlerle Aday Öğretmenler Arasındaki Etkileşim Örüntülerinin Mesleki Gelişime Etkileri Bakımından İrdelenmesi*

An Examination of the Influence of Interaction Patterns of Mentors and Teacher Candidates on Their Professional Development

Ramazan SAĞ**, Betül ŞAHİN***, Ümmü Sezgin KANIK****

Öz

Yetiştirme Programı (YP) aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hızlı biçimde sağlamaları için danışman seçiminde ve adayı öğretmenliğe hazırlamada birtakım değişiklikler getirmiştir. Mesleki gelişim kavramı, Dönüştürücü Öğrenme Kuramına (DÖK) göre kişinin zihinsel-anlam yapılarındaki niteliksel dönüşümü ifade etmektedir. YP ile oluşturulan danışman öğretmen ile aday öğretmenler arasındaki etkileşim yapılarının işleyişinin DÖK varsayımlarına göre incelenmesinin sosyal niteliği yüksek olan yapıları anlamada yardımcı olacağı düşünülmüştür. Yedi örnek olayın incelendiği çalışmada, veriler programın başında, ortasında ve dönemin sonunda olmak üzere yarı yapılandırılmış odak grup, yüz yüze görüşme teknikleriyle elde edilmiştir. Ayrıca verilerin doğruluğu, yedi adayla WhatsApp, e-posta araçları üzerinden görüş alış verişi yapılarak sağlanmıştır. Bağlamın tanımlanması için YP'nin yürütülmesine yönelik bilgiler, ilgili kişilerle telefon üzerinden sağlanmış ve YP incelenmiştir. "Örüntü biçimleri" ve "bu örüntülerin mesleki gelişime etkileri" olarak belirlenen iki tema altında yapılan analize göre, örüntü biçimleri iletişimin niteliğine göre düşük, tek yönlü ve başlangıçta çift yönlü ancak zamanla otoriterleşen biçimler olarak ayrılabilceği düşünülmüştür.

Anahtar sözcükler: Mesleki gelişim, etkileşim yapıları, iletişim, dönüştürücü öğrenme kuramı

Abstract

The initial in-service teacher Training Program (TP) involves number of changes in mentor selection and in the preparation of teacher candidates to ensure their rapid development. According to the Transformative Learning Theory (TLT), professional development means a qualitative transformation in meaning structures. Based on the assumptions of TLT, an examination of the interaction process between the mentor and preservice teachers within the TP can be used to understand social structures. This study was designed as a case study and conducted with seven teacher candidates including the study's two researchers. The data were collected at the beginning, middle and end of the program. A focus group, and semi-structured face-to-face interviews were used to collect data. Thematic analysis was used to describe the findings. The themes were: "interaction patterns" and "the effect of the patterns on professional development". With regard to the nature of communication, the interaction patterns were classified as 'low' one-way, and two-way in the beginning. Interactions shifted towards authoritarian patterns over time.

Keywords: Professional development, interaction patterns, communication, Transformative Learning Theory

Gönderilme Tarihi: 07.05.2017

Kabul Tarihi: 23.06.2017

* Bu çalışmanın ilk hali 26-30 Ekim 2016 tarihinde Antalya'da gerçekleştirilen 4. Öğretim Programları ve Öğretim Kongresinde bildiri olarak sunuldu ve özet olarak yayımlandı.

** Sorumlu yazar, Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, rsag@mehmetakif.edu.tr,

*** Öğretmen, Milli İrade Okulu, Iğdır, Türkiye, betulsahin129@gmail.com

**** Öğretmen, Petkim Latife Hanım İlkokulu, Bayraklı, İzmir, Türkiye, sezgin.umm@gmail.com

Giriş

Ülkemizde lisans sonrası adaylık uygulamalarının sürekli değişmesine rağmen, sürecin adaylar açısından ‘kendi başına ayakta kalma mücadelesi’ karakteristik özelliğinin sürmekte olduğu söylenebilir. Bu çalışma aynı zamanda araştırmanın yazarlarından olan iki aday öğretmenin lisansüstü programında Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri dersi kapsamında *“adaylık süreçlerini anlama”* konusunda *“sınıf ve okul içi gözlem faaliyetlerini niçin yaptığınızı anlamıyoruz, çünkü hep aynı şeyi yapıyoruz ve bunlar sıkıcı”* çelişkilerini birlikte anlamaya yönelik bir araştırma çabası olarak tanımlanabilir. Başlangıçta, Mezirow (1994) tarafından geliştirilen Dönüştürücü Öğrenme Kuramı (DÖK) çerçevesinde yapılan konuşmalar ve tartışmalar, sonrasında mesleki gelişimin anlaşılmasında öğretmen adayının danışmanı ile kurdukları etkileşim yapılarının incelenmesinin gerekli olduğu düşüncesine evrildi ve süreci anlamak için bu yönde bir çalışmanın yararlı olacağı benimsendi. Böylece haftanın üç günü ve günde altı saat aynı sınıfta birlikte çalışan danışmanla kurulan bu yapıların işleyişinin bu bakış açısı yoluyla daha kolay kavranabileceği varsayıldı.

Fakülte sonrası mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin ‘acemilik’ dönemine özgü diyebileceğimiz duygusal, sosyal ve beceri alanına ilişkin sorunları daha yoğun yaşadıkları bilinmektedir (İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul, 2012: 170). Sınıfı yönetme, öğretim programlarını planlamaya dönüştürme, mesleki ilişkileri düzenleyebilme, sınıf, okul ve topluluk kültürünü anlama, velilerle ve öğrencilerle iletişim kurma, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin idealizmini sürdürmede yalnız kalma, kendisini bir konuma yerleştirememesi, sudan çıkmış balığa benzeme ve kaygıya bağlı çeşitli endişeler duyma gibi konular söz konusu sorunlardan birkaçı olarak gösterilebilir (Balkar ve Şahin, 2015; Ewing ve Smith, 2003; Goodwin, 2012; Sarı ve Altun, 2015; Yaylı ve Hasırcı, 2009; Yıldırım, 2012). Adayların daha çok mesleğinin disiplin boyutunu ilgilendiren bir başka sorun alanının öğretimi yapacakları disiplin ve disiplinin öğretime yönelik bilgilere, becerilere ve anlayışlara sahip olma düzeyleriyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Söz gelimi disiplin alanının kavramsal yapısını anlayabilme (Ball, 2000; Chi, Feltovich ve Glaser, 1981; Shulman, 1986, 1987) ve bu yapıyı teknolojiyle bütünleştirerek (Mishra ve Koehler, 2006) öğrencilerin disipline ait kavramlarla etkileşimlerini artırıcı biçimde organize edebilme ve uygulayabilme önemli bir mesleki beceri alanını oluşturmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle yeni göreve başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesinde yukarıda tanımlanan benzer sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülen mesleki öğrenme olgusuna yönelik sahip olduğumuz birkaç varsayıma dikkat çekmenin zorunlu olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu yapıyı dönüştürebilmenin ilk koşulunun aynı zamanda bu çalışmanın da odak noktasını oluşturan kendi *“anlam yapılarımızı oluşturan varsayımlarımızın yanlışlığını”* anlamaktan geçmektedir. Bunlardan ilki, adayların öğretmenlik uygulama becerilerini elde etmelerinde öğrenmenin sosyal-bilişsel ve duygusal boyutlarını göz ardı edilerek *“izlenen deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını tekrar etmekten ibaret olduğu”* (Kiraz, 2003; Kiraz ve Yıldırım, 2007) ve ikincisi *“bu becerilerin şimdi değil, zamanla öğrenileceği”* varsayımdır. Ball (2000: 241) bu varsayımların altında *“öğretme için gerekli olan kuram ve uygulamayı bütünleştirmenin basit olduğu ve deneyim içerisinde gerçekleşeceği”* inancı yattığını belirtir. Yine Cohen (1988) genel olarak öğreticilerde *“öğrencilerin onlara öğretilenleri öğrendikleri”* şeklinde romantik bir inancın da hâkim olduğunu ifade etmektedir. Ancak Ball (2000: 241) *“kuram ve uygulamayı bütünleştirmenin kolay olmadığını ve çoğu zamanda gerçekleşmediğini”* ileri sürerken içinde bulunduğumuz bu durumu trajik biçimde şöyle özetler:

“Tuhaf olan, yüzyıl öncesinde Dewey ‘yöntemlere bağlı uygulamaların disipline ait kuramla sıkı sıkıya bağlıdır, bu nedenle kuram ve uygulama ayrılmaz bir bütündür’ demesine rağmen, hali hazırda yanlış bakış açımızı yaşatmaktaki azmimizi sürdürüyor oluşumuzdur.” der.

Türkiye’de olduğu gibi hemen hemen tüm ülkeler, yeni göreve atadıkları aday öğretmenlerin yukarıda tanımlanan sorunları mesleki gelişim çerçevesinde çözmeye dönük aday öğretmen yetiştirme programları geliştirmektedirler. Ancak Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson ve Orphanos (2009: 15-17) inceledikleri bu programların etkililik düzeyini, danışman öğretmenin adaya sunduğu mesleki rehberliğin (mentorship) niteliğinin belirlediğini ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda Türkiye’de 2015 yılında geliştirilen aday yetiştirme programı (YP) danışman seçimi, danışmanlık rolleri ve adayın yetiştirilmesi için programda yer verilen etkinlikler üzerinden tanımlanmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Programının Özellikleri-Bağlamın Tanımlanması

Bakan yardımcısı Erdem (2016) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olarak 2016 yılında aldıkları kararla, yeni atanan öğretmenlerin ilk altı aylık dönemi için bir Yetiştirme Programı hazırladıklarını, bununla "Öğretmen niteliklerini artırma" amacını taşıdıklarını belirtmiştir. Bakanlık 2016 yılının ikinci ayında 30.000 öğretmen adayı, adaylık süresinin ilk dönemi için adayların kendi belirledikleri il ve ilçelere atamalarını gerçekleştirmiştir. Sonrasında il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri adayları danışmanların bulundukları okullara yerleştirmiştir. Danışman olabilmek için *"on yıl hizmet süresine sahip deneyimli, sadece mesleki değil, aynı zamanda çevreyle olan ilişkilerinde seçkin ve öğretmenlik mesleğinde birikime sahip ve aynı alanda olma"* gibi özellikler belirlenmiştir. Yönetmelikle adayların bir öğretmen olarak yetiştirilmesinde *"yönlendirme, çalışmalarını izleme ve denetleme görevlerini yürütme sorumluluğu"* danışman öğretmene verilmiştir. Buna göre danışmanın görev ve sorumlulukları şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2016):

a) çalışma programını hazırlama; b) çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için aday öğretmene yardımcı olma ve gerekli tedbirleri alma; c) aday öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunma; ç) aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak.

Çalışmanın yapıldığı ilçede danışmanlık yapacak öğretmenlerin seçimi, okulların teklifiyle ilçe merkezinde bir komisyonca belirlenmiştir. Örneğin Beyza, Fatmanur ve Bilge'nin okul yönetimi, ilçe milli eğitim müdürlüğüne okul olarak on yedi danışman adayı olarak öğretmen önerildiğini fakat sadece üçünün seçildiğini ifade etmiştir (B okulu müdür yardımcısıyla görüşme, 10 Aralık 2016). Bu seçim sonrasında aday danışmanlar milli eğitim müdürlüğünce üç günlük hizmet içi eğitim çalışmasına katılmışlardır. Milli eğitim müdürlüğünün danışmanlar için düzenlemiş olduğu üç gün süreli hizmet içi eğitimle ilgili bilgisine başvurduğumuz danışman öğretmen (Beyza'nın danışmanı ile görüşme, 15 Aralık 2016) kursun birinci günü "adayların çalışmalarını kayıt altına almayla ilgili formların tanıtımıyla" geçtiğini belirtmiştir. İkinci ve üçüncü gününde ise, danışmanlar olarak görevlerinin "geçmişte aynı süreci yaşayan biri olarak adaylarla deneyimlerini paylaşmaları: biz nerelerde hatalar yaptık, fakülte ile uygulama okulu arasındaki farklılıklar ve eğitim sisteminde olması gerekenler" vb. etkinliklere yer verildiğini belirtmiştir.

YP adayların dersleri izlemesi, okul içi ve okul dışı gözlemlerde bulunması, dersleri planlama-hazırlık ve değerlendirme etkinliklerine katılma, öğretim uygulamalarının yanı sıra okul uygulamaları çalışmalarına katılma etkinliklerini içermektedir. Ders izleme çalışmalarına ilk 6 hafta ayrılmış olup haftada 3 gün ve 3'er saat yer verilmiştir. Ders planlama, hazırlık ve değerlendirme ile okul içi gözlem ve okul yönetim uygulamaları için 16 hafta ayrılmıştır. Adaylardan öğretim uygulamalarına 7. haftadan itibaren başlamaları, bu uygulamaları 16. haftaya kadar yine haftada 3 gün ve günde 3'er saat olacak şekilde sürdürmeleri öngörülmüştür. Okul içi gözlem ve uygulama çalışmaları, haftada 1 gün ve 6 saat ile sınırlandırılmıştır. Çevre kurumları, müze ve parkların ziyaretini içeren okul dışı etkinlikler 2. haftadan itibaren başlatılmış olup 15 hafta boyunca haftada 1 gün ve 6 saat olarak yer verilmiştir. Bu çalışma, haftanın ilk üç gününde öğretimi izleme ve öğretimi yürütme etkinlikleriyle sınırlandırılmıştır.

Kuramsal Çerçeve: Mesleki gelişim ve DÖK

Kagan (1992), aday öğretmenler ile göreve yeni başlayan öğretmenlerde öğretmenlik uygulamalarına dayalı bilişsel farklılaşmaların saptandığını, yine adaylarda deneyime bağlı olarak bilişsel bir değişimin gerçekleştiğine yönelik bulguların ortaya konduğunu belirtmektedir. Alanyazında gelişim kavramının bakış açılarına bağlı olarak farklı biçimde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin Piaget'in bilişsel öğrenme kuramını temel alan Berliner, (1988) söz konusu değişimi *"uyumlaştırma veya gerektiğinde yeniden oluşturma"* şeklinde ele almaktadır. Gelişimi dönüşüm olarak tanımlayan Kegan (2000: 47-48) bunun bir tür değişimle başladığını anlatırken, *"gelişimin özünde bilmeyele sonuçlanan bilme biçimlerini geliştirme çabası"* olduğunu ileri sürmektedir. Freier (2005) gelişimi *"bireyin etkileşim içerisinde olduğu kişi, kişilerle birlikte eleştiriye temel alan bir eğitim yoluyla sadece bireysel değil, aynı zamanda etkileşim içerisinde olduğu tüm sosyal bir yapının özgürleşme"*

pratiği" olarak tanımlamaktadır. Boyd'a göre gelişim, Jung'un analitik psikoloji çalışmalarına dayalı "öğrenirken anlam kurmayla ilgili farkına varma, tanımlama ve ayrıntılaştırma imajlarını içsel bir tartışma yoluyla dönüştürme" şeklinde gerçekleşen içsel bir yolculuk" çabası olarak tanımlamaktadır (akt: Dirkx, 1998: 7). Bakanlığın gelişimi, "performanstaki yetkinliğe ulaşma düzeyi" şeklinde yorumladığı adayların performans değerlendirmesi için geliştirilen formlar üzerinden ileri sürülebilir (MEB, 2015). Mezirow (2003: 1) gelişimi "düşünce, tavır ve davranışlarımızı yönlendiren anlam yapılarının danışmanın yardımıyla ancak bireyin çabalarıyla niteliksel dönüştürülmesi" olarak tanımlar. Görüleceği üzere gelişim kavramına Berliner bilişsel, Boyd psikolojik, bakanlık performans ve Ferrier ise toplumsal bir değişim süreci olarak bakarken, Mezirow (2003) adayın danışmanı ile etkileşimine dayalı ancak daha çok adayın tavır ve davranışlarını belirleyen sosyal, bilişsel ve duyuşsal bir bütünlük niteliği olan anlam yapılarındaki niteliksel dönüşüm olarak ele almaktadır. Bu çalışmada gelişimi aşamalar şeklinde kuramlaştıran teoriler kapsam dışı tutulmuştur.

Mezirow (1991), gelişimi kişilerin mesleki deneyimlerini özgür iradeleriyle anlamlandırma süreci olarak tanımlar ve söz konusu anlamlandırmanın uygulamalarımızı etkileyen zihinsel ve değerlendirme noktaları olarak işlev gördüğünü belirtir. Mezirow (1997: 6), gelişim olarak tanımladığı niteliksel dönüşümü Habermas'tan ödünç aldığı araçsal ve iletişimsel öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı diyalektik eleştirel düşünme süreciyle açıklamaya çalışır. Adayın araçsal öğrenmede, mesleki olarak sıradanlaşmış ancak gerekli olduğu kabul edilen uygulamaları öğrenmesi ve yerine getirmesi anlaşılır. İletişimsel öğrenmede, uygulamalarının altında yatan amacı, onu o şekilde düşünmeye ve yapmaya iten değerleri, inançları ve duygularının yer aldığı anlam yapısını eleştirel biçimde inceleyerek "ne olduğunu, neden öyle davrandığını, başka türlü nasıl olabilirdi?" sorularına yanıt arandığı değerlendirmeler yapabilme özellikleri bulunmaktadır (Taylor, 1997: 5; Mezirow, 2003). İletişimsel öğrenme, adayın öncesinde rutin olarak gerçekleştirdiği doğru, yanlış, eksik veya işlevsiz öğretim uygulamalarını danışmanı yardımıyla –danışmanın adaya düşünmede ve uygulamada rol model olması ve onu bilinçli yönlendirmeleriyle-diyalektik bir tarzda eleştirel düşünme yoluyla irdeleyerek yeni çözümler aradığı mesleki bir söylem geliştirme yeterliliğini ifade eder. Çünkü söylem geliştirme çabası, içerisinde taşıdığı eleştirel düşünme/bakma becerisiyle şimdinin kurulmasının mümkün olabileceği fikrinin yanı sıra gelecekle ilgili uygulamaların altında yatan düşünceleri oluşturan değerlerimizin, alışkanlıklarımızın yer aldığı referans çerçevesini dönüştürmenin de olanağını oluşturduğu gibi geleceğimize yön vermeyi de kolaylaştırır. Bu beceriye aynı zamanda bireyin bağımsız biçimde mesleki uygulamaları yapma olanağı vermesi bakımından, mesleki varoluşsal gerçekliğini gösteren en önemli işaretlerden biri olarak bakılır (Mezirow, 1997).

Mezirow dönüştürücü öğrenmenin çok daha seçici, açık ve bunu yapmaya eğilimli olan birinin hem kendisinin hem diğerlerinin inançlarının desteklendiği, varsayımların eleştirel biçimde yansıtıldığı bir etkileşim yapısında gerçekleşebileceğini ileri sürer. Zira tanımlanan varsayımların geçerliliğine dayalı bir şüphe, güçlü değerler üzerinde oturtulmuş olsa dahi yeni bakış açılarını anlama, uygulamaları yeniden değerlendirme ve farklı değerlendirmeleri dikkate alma yaklaşımlarına sahip olmayı gerektirir. Bu şüpheli duruş, kişinin sahip olduğu kendi güçlü değerlendirmelerini zorlamasını içermektedir. Mezirow (2003b: 1) bunu şöyle açıklar:

"Biz inançlarımızı önemsemediğimiz değerlerin, klişelerin, oldukça seçici biçimde önem verdiğimiz, sınırlı anlama, yansıtma, gerçekleştirme ve minimize etme ya da inkâr etme gibi etkenleri de kapsayan açık olmayan bir süreç içerisinde yapılandırıyoruz. Bu nedenle başkalarının olduğu kadar, kendi inançlarımızı ve beklentilerimizi destekleyen varsayımlarımızı eleştirel biçimde irdeleme gereksinimi duyarız."

Bağımsız mesleki bir birey olma yolunda kendine özgü bir bakış açısı geliştirmeye çalışan adayın düşüncelerine şüpheyle bakmada kendine cesaret verecek bir rol model ile kuracağı iletişim, gerek kendi uygulamalarının bir uzman tarafından eleştirilmesi gerekse danışmanın uygulamalarını ve bakış açılarını eleştirel biçimde incelemesi kendine ait bir yol/söylem geliştirme bakımından önemli bir etkileşim olanağı sunmaktadır (Mezirow (2003). İletişimi açık hale gelme fırsatını vermesi açısından dönüt ögesi, sadece adayın kendisi açısından değil, aynı zamanda bir uzman olarak danışmana da düşünce ve uygulamalarını birlikte eleştirme şansı vermesi bakımından da zorunlu kılar (Mezirow, 2003, 62). Nitekim bu özelliğiyle dönüştürücü öğrenme, aynı zamanda insanoğlunun iletişimine dayalı ortaklaşa bir öğrenme çabası olarak görülmektedir (Dirkx, 1998; Mezirow, 1997: 10).

Toseland ve Rivas (2001) bir süreç olarak iletişimin 1)algıların, düşüncelerin ve duyguların dile kodlanması, 2) dildeki sözel ve sözel olmayan sembollerin iletimi ve 3)alıcı tarafından iletinin çözülmesi boyutlarını içerdiğini belirtir (akt. Toseland, Jones ve Gellis, 2004). Lyons (1977) iletişimin karmaşık bir yapısı olduğunu ve yapısında tarafların rolleri (konuşmacı-dinleyici), sosyal rolleri(danışman öğretmen-aday öğretmen), sosyal statüleri(deneyimli, uzman, başarılı öğretmen olma-acemi, yeni başlamış olma), etkileşim yerinin özellikleri (danışmanın sınıfında olma, kendine ait sınıfta olmama) ve iletişim biçimi(resmi veya günlük konuşma biçimi) etmenlerinin olduğunu vurgular (akt. Krauss ve Fussell, 1996, 40). Sonuç olarak iletişim sosyo- kültürel bağlamda (Dirkx, 1998) tarafların sahip oldukları ve kişilik özellikleri çerçevesinde anlamlandırmaya çalıştıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Krauss ve Fussell, 1996). Grup içindeki söz konusu karmaşık olan iletişim sürecini gerek yön gerekse nitelik bakımından danışman ve adayın grup içindeki konumlanışlarıyla ve konumlanışlarına bağlı ortaya çıkan örüntü biçimlerinin etkilediği ileri sürülmektedir. Toseland, Jones ve Gellis (2004, 16-21) örüntü biçimlerinin grup dinamiklerince belirlendiğini belirterek bunun özellikle de grup liderinin kendisini üye(ler) karşısındaki konumlanışıyla ilişkili olduğunu ileri sürer. Örneğin Toseland, Jones ve Gellis (2004) örüntülerin tarafların birbirlerine yönelik düşük ya da yüksek statü algıları ve statüye bağlı güç kullanımlarından oldukça etkilendiğini belirtir. Özellikle danışmanların konumlanışa göre kullandıkları dilin, deneyimli biri olarak adaylara yönelik statü farkını hissettirmekten kaçınma ya da kaçınmama, adaya ilgi gösterdiğinin işaretlerini taşıyan övücü ve destekleyici yaklaşımları içermeye veya içermeme gibi özellikleriyle örüntüdeki iletişimin açık veya kapalı hale gelmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Nitekim Mezirow (2003) deneyimli birinin deneyimli olmayana dikte ettiği veya anlattığı, diğerinin dinlediği ve böylece hiyerarşik bir yapının içselleştirildiği örüntülerde, grup liderinin merkezde kalmasına bağlı olarak açık iletişimin koşullarının ortadan kalktığını belirtmektedir.

Toseland, Jones ve Gellis (2004) grup üyelerinin kişilik özellikleriyle grup içerisindeki rollerini yorumlama biçimleri bir bütün olarak örüntünün biçimlendirilmesinde gruptaki bütünleşmeyi ve uyumu sağlama bakımından önemli etkilerinin olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin adayların kendilerini ümitsizlik içinde ve yardıma muhtaç konumda hissetmeleri, çekingen olmaları adayın bu süreçte etkin katılımını engelleyeceği gibi kişiliğini zedeleyici yönde tehdit edildiği duygusu yaşamalarına neden olabilecek danışmanlarla etkili bir etkileşim içerisine girmelerinin olanaklı olmayacağı ileri sürülebilir(Mezirow, 2003). Mezirow (2003: 59-60) adayın bağımsız bir öğretmen olabilmesi için danışmanların kendilerinden beklenen rollerini kişilik özelliklerinin de harmanlandığı iki önemli yetişkin kapasitesine sahip olmasıyla olanaklı olduğunu belirtir. Bunlardan ilki *“bir rol model”* olarak kendisine özgü yetişkin kapasitesini geliştirmektir. İkincisi rehberlik sürecinde *“başlatıcı, yürütücü ve hızlandırıcı”* bir lider olarak öğretim uygulamaları için adayın temel beceri, anlayışları ve mizaç yapılarını anlamamanın yanı sıra bu özelliklerini geliştirmeleri yönünde adaya kendi kapasitelerinin farkına varmalarına yardım etme kapasitesini geliştirmektir (Mezirow, 2003: 62-63). Nitekim Berger (2004), *“öğrenme kıyılarında dans”* olarak tanımladığı gelişim sürecinde adayların, anlam yapılarını farkına varma anlarına dair *“belirsizlik, huzursuzluk, endişe ve heyecan”* içerisinde olduklarına dair davranışlar sergilediğini belirtir. Bu nedenle dönüşümün söz konusu sancılı anlarını anlamak konusunu birçoğunun duygusal veya çevresel etkilerden dolayı kaçırdığını söyler. Bunun için adayların kendilerine yardım edecek uzmanlara (danışman) gereksinim duyduğunu işaret ederek süreçteki danışman rolünün işlevinin altını çizer. Bu kapsamda *“danışman öğretmenle aday öğretmen arasında ne tür etkileşim örüntüleri bulunmaktadır ve bu örüntü türlerinin adayların mesleki gelişime etkileri nasıldır?”* sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yetiştirme Programı çerçevesinde oluşturulan aday ve danışman öğretmen arasındaki etkileşim yapılarının incelenmesi, örnek olay desene göre yapılandırılmıştır. Danışman öğretmenle aday öğretmenin oluşturduğu küçük bir grupta sosyal bir olgu olarak etkileşimin adayın mesleki gelişimine

etkisinin incelenebilmesi için, işleyişin detaylı biçimde ve derinlemesine araştırma olanağı veren örnek olay tekniğinin kullanılması benimsenmiştir (Creswell, 2007: 73). Buna göre araştırma tasarımı, ilk olarak her bir örnek olayın incelenmesine sonrasında örnek olaylar arasındaki ortak benzerliklerin ve farklılıkların tanımlanmasına olanak verecek biçimde kurgulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, gerçek isim ve kurum bilgilerinin yer verilmeyeceği bildirilen ve gönüllülük esasına göre katılan yedi adayın danışmanlarıyla kurmuş oldukları etkileşim yapıları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Takma ad kullanılan katılımcılardan ikisi (Ünzile ve Beyza) çalışmayı yürüten araştırma grubundandır. Farklı adayların gönüllü olmamaları nedeniyle katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine göre belirlenmek zorunda kalmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Katılımcılar 23-27 yaş aralığındadır. Biri okulöncesi adayı (Ali Kemal) diğerleri sınıf öğretmenliği alanındadır. Adaylar dört farklı eğitim fakültesinden mezun olmuşlardır. Katılımcılar, Akdeniz bölgesindeki bir ilçe merkezinde birinin içerisinde anaokulu olan iki farklı ilkökölde adaylık görevini yapmaktaydılar. Bünyesine okulöncesi öğretmenliği adayı (Ali Kemal) olan A okulunda dört (Meral, Ünzile, Ali Kemal ve Hasan), diğer okulda (B okulu) ise üç aday (İlknur, Beyza ve Fatmanur) bulunmaktadır. Her bir örnek olay, tekrara düşmemek için ayrıca tanımlanmamıştır. Çünkü her bir örnek olayın ilgili bölümü tema altında blok halinde verilmiştir.

Veriler ve Verilerin Elde Edilmesi

Veriler odak, bireysel görüşmeler, YP'nin doküman incelemesi ve telefon görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Adaylarla yapılan görüşmeler, odak grup görüşme ve yüz yüze bireysel görüşme teknikleri yoluyla ilki adaylık sürecinin başlangıcında, ikincisi dönemin ortasında ve son olarak dönem bitiminde olmak üzere üç değişik aşamada elde edilmiştir. DÖK varsayımlarına göre oluşturulan soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Buna göre ilk yapılan görüşmeler gözlem aşamasında olup adaylara "okula, sınıfa uyum, mesleki becerileri öğrenme noktasında gözlem ve inceleme çalışmaları ve bu süreçte danışmanların rollerini yerine getirmelerine yönelik daha çok etkileşim yapılarını ve işleyişine yönelik sorular yöneltilmiştir. İkinci görüşmeler adayların öğretim uygulamalarına başlamalarını izleyen birkaç hafta sonrası yapılmıştır. Adaylara bu kez öğretim uygulamaları sürecinde danışmanların kendilerini mesleki becerileri edinmeleri bakımından nasıl bir tutum ve tavır içinde oldukları ve rollerini nasıl yerine getirdiklerine yönelik işleyişe etki eden etmenleri anlamaya dair sorular yöneltilmiştir. Dönemin bitimine doğru yapılan son görüşmelerde ise danışmanların özellikle öğretim uygulamaları sürecinde izleme ve değerlendirmeye yönelik rollerine dair sorular yöneltilmiş olup mesleki gelişime ilişkin nitelikler sorgulanmıştır.

İlk görüşme odak grup görüşmesi tekniğiyle ancak ikinci ve üçüncü görüşmeler, yüz yüze bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk görüşmeler sorumlu araştırmacı tarafından diğer iki araştırmacının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonraki görüşmeler diğer iki araştırmacı tarafından yukarıda belirtilen soru temaları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sorumlu araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Görüşmelerin önemli bir kısmı kayıt altına alınırken, daha çok görüşmelerin doğrulanmasında ve araştırmada eksik kalan yanlar için özellikle telefon görüşmeleri, e-posta ve WhatsApp teknolojisi kullanılmıştır. Söz konusu kayıtlar, görüşme sonrasında araştırmacılar tarafından yazıya çevrilmiş ve incelemeler bu dokümanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

YP doküman incelemesi yoluyla incelenmiş ve danışman seçimi ve danışmanlar için hazırlanmış hizmetiçi eğitim programının içeriği tanımlanmıştır. Danışman seçimi, aday şeklinde belirleyerek milli eğitim yetkililerine ileten ve aynı zamanda araştırmaya katılan adayların bulunduğu okulun yöneticisiyle (B okulu müdür yardımcısı) yine, hizmetiçi eğitim programı bilgileri adaya danışmanlık yapan öğretmenle (B okulu danışman öğretmenlerinden biri) telefonla görüşülerek alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada etkileşim yapılarının nasıl çalıştığına dair etkenler inceleneceği için veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2007). Öncelikle görüşme kayıtlarının doğruluğu

katılımcılar tarafından gerçekleştirildikten sonra analiz süreci başlatılmıştır. Araştırmanın birçok aşamasında ancak özellikle kayıtların incelenmesinde ve temalar ile kodların kullanıldığı çözümlemeler üç araştırmacı tarafından ortak incelemeye alınmış, eksik veya yanlış anlaşılmalara düzeltme yoluna gidilmiştir. Diğer yandan, adayların öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü bağlam yasal zemin ve yerel uygulamalar üzerinden tanımlanmıştır (Kagan, 1992).

İlk aşamada veri çözümlemelerinde kullanılacak temalar DÖK kuramının öngördüğü araçsal öğrenme ve iletişimsel öğrenme şeklinde belirlenmiştir. Ancak karşılıklı bir etkileşimin olduğu ve bu yönüyle bir sosyal nitelik taşıyan grubun işleyişinde Toseland, Jones ve Gellis'in (2004: 14) işaret ettiği gibi etkileşim örüntülerinin ve bu çerçevede gerçekleştirilen iletişim sürecinin daha belirgin olduğu gözlenmiştir. Bu bakış açısı doğrultusunda analiz "etkileşim örüntüleri ve iletişim" ve "etkileşim örüntülerine göre mesleki gelişim" şeklinde birbirini tamamlayıcı iki tema altında gerçekleştirilmeye karar verilmiştir (Braun ve Clarke, 2006: 17-23; Hsieh ve Shannon, 2005). Buna göre etkileşim örüntüleri teması, daha çok "iletişimin yönü ve içeriği" kodlarıyla irdelenirken, söz konusu yapıların mesleki gelişimlerine etkisi teması ise, danışmanların adaylarla kurmuş oldukları iletişimin içeriği, adayların ve danışmanların birbirlerine yönelik tutumu ve davranışları kodları aracılığıyla çözümlenmiştir. İnceleme Lincoln ve Guba'nın (1985) izlediği mantıksal-olaylar akışı" olarak tanımlayabileceğimiz bir yaklaşımla öncelikle "örüntü biçimleri, örüntülerdeki iletişim süreci ve bu süreci etkileyen etkenler ve son olarak bu yapıların adayların mesleki gelişimlerine etkisi" biçiminde gerçekleştirilmiştir (akt. Creswell, 2007: 225). Ayrıca YP'nin işleyişi, programda yer verilen etkinlikler, görev alacakların seçimi, görev ve sorumlulukları hakkında bilgiler doküman incelemesi yoluyla incelenerek sürecin yasal boyutu ve özellikle danışman seçimi ve danışmanlara yönelik hizmetiçi eğitim programının içeriği gibi yerel düzeydeki uygulamalar betimlenmiş ve tartışma kısmında bulgularla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bulgular, DÖK ilkeleri ve varsayımlarına göre tanımlanan bağlam çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bulgular

İncelenen yedi örnek olay ilk olarak örüntü biçimleri-yapıları, tarafların birbirlerine göre konumlarına bağlı olarak aralarındaki iletişimin yönü ve niteliğine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre yedi örnek olay örüntü biçimleri olarak a) iletişimin zorunlu olduğu hallerde gerçekleştiği ve mesleki gelişimin tamamıyla adaya bırakıldığı yapı, b) tek yönlü iletişimin baskın olduğu, mesleki gelişimin sınırlı olduğu yapı ve c) başlangıçta açık iletişim özellikleri taşımakla birlikte zamanla otoriterleşen yapı şeklinde üç grupta sınıflandırılabilir. Bu yapıların-örüntü biçimlerinin özellikleri ve mesleki gelişimle aralarındaki ilişkiler aşağıda birbirini tamamlayacak biçimde verilmiştir.

A.1) İletişimin Zorunlu Hallerde Gerçekleştiği ve Mesleki Gelişimin Tamamıyla Adaya Bırakıldığı Yapı

Bu örüntü biçimine aynı okulda adaylık yapan Meral ve Ünzile'nin durumları örnek gösterilebilir. Meral'in danışman öğretmeni 56 yaşında, erkek, 30 yıllık mesleki deneyime sahip iletişim kurma sorunu yaşayan bir sınıf öğretmenidir. Meral'in iletişim konusundaki açıklamaları aşağıdadır:

Okula uyum: "Okulla ilgili farklı ve yeni bir ortama girdiğim için uyum sorunu oldu fakat hocalarla tanıştıkça bunu aştım fakat sınıfı benimseyemedim." Öğrencilere uyum: "ilk hafta yapmadı ama derslerde sık sık öğrencilere bunu belirtti" Danışmanla iletişim: "Danışmanımın pek etkileşim kurmuyoruz. İlk zamanlarda soruyordum ama sonradan sormaz oldum. Nedeni "Danışmanım içine kapanık sayılır. Ben sorunca söyler sormazsam iletişimimiz zayıf oluyor." Danışmanın kadın olsa: "Bu kendimle ilgili, bayan olsa da yine ortamı benimseyemeyeceğim için çok soru sormazdım."

Aynı okulda adaylık yapan Ünzile'nin danışmanı, 56 yaşında erkek ve 36 yıllık deneyime sahip yine iletişime çok açık olmayan bir sınıf öğretmenidir. Ünzile danışmanı ile ciddi bir iletişim sorunu yaşadığını ifade etmektedir, açıklamaları şu şekildedir:

Okula uyum: "İlk gün müdürün odasına gittik okul hakkında kısa bir bilgilendirme yaptı, danışman öğretmenlerimizi ve sınıflarımızı söyledi. İletişim konusu: Danışman öğretmenim benimle hiç ilgilenmedi.

"Danışmanım ile ve öğrencilerle tanıştıktan sonra özellikle de öğrencilerle iletişimimi kuvvetlendirmeye çalıştım ve onlara karşı soğuk davranmaktan kaçındım."

Yukarıda iki alıntıdan anlaşılacağı üzere, adaylar ile danışmanlar arasında ciddi bir iletişim sorunu yaşanmaktadır. İletişim sorununun altında birinci örnekte hem adayın hem danışmanın çekingen bir kişilik özelliğe sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ünzile'nin örneğinde ise danışmanın adaya olan "ilgisizliği", iletişimi engelleyen bir kişilik özelliği olduğunu göstermektedir. İletişimin çok düşük düzeyde seyrettiği bu örüntü biçiminde danışmanların grup içerisindeki rollerini "sorumluluk almamaya bağlı olarak belirsizleştirdikleri" ve dolayısıyla böyle davranmakla iletişim düzeyinin minimum seviyeye düşmesine neden oldukları düşünülmektedir.

A.2) Bu Örüntünün Mesleki Gelişime Etkisi

Meral'in mesleki gelişim süreci:

Öğretim programlarını, ders materyallerini, öğrencileri izleme: *"Hayır, öğretim programlarını incelemedim. Yönlendirme: Hayır uyarmadı. Ben kendim gözlem sürecinde her öğrenciyi tek tek tanımaya çalıştım. Öğretim programları inceleme, sınıfı gözleme gibi hiçbir mesleki beceriyle ilgili uygulamada yönlendirme olmadı"* Ben okula başladığımda çok bir bilgim yoktu. O yüzden kafama takılan bir şey de yoktu. Ben hiçbir şey sormayınca o da söylemedi. Dersle alakalı bir soru sorduğum zaman da beni kılavuz kitaba yönlendiriyordu. Uygulama için izin verme: Bu konuda herhangi bir şey söylemiyor. Beni bu noktada özgür bırakıyor ama ben sınıfı benimseyemediğim için sınıfta yeni bir şey denemiyorum. Ben mesela ders anlatırken zevkli geçmiyor. Bir öğrenci geride kalırken başka bir öğrenci öne geçince benim sınıf hâkimiyeti kurmam zor oluyor. Danışmanın değerlendirmesi: Sorsam söyler ama ben pek sormuyorum. Danışmanıyla birlikte etkinlikler yapma: Hiçbir etkinlik yapmadım. Ama bir defasında danışmanım ile ve sınıfla kütüphanecilik haftası etkinliğini kutlamıştık. Bu da bana hiçbir şey katmadı.

Ünzile'nin mesleki gelişim süreci:

Öğretim programlarını, ders materyallerini, öğrencileri izleme: *Danışmanım ile ve öğrencilerle tanıştıktan sonra özellikle de öğrencilerle iletişimimi kuvvetlendirmeye çalıştım ve onlara karşı soğuk davranmaktan kaçındım. Danışmanın yönlendirmesi: Danışmanım eğitim öğretim durumlarında bana deneyim yaşatma konusunda pek yüz yüze getirmedi. Öğretim programlarını incelemedik, kılavuzu kullandık. Danışmanım ile beraber hiçbir etkinliğe katılmadım... Yani o ortama zemin hazırlamadı. Uygulama için izin verme: Ben bir şey uygulayacağım zaman beni zaman zaman cesaretlendirdiği de olurdu. Materyallerini kullandım. Bunu beni derste izlerken sergilemiş olduğu tavırlarından anladım... Sınıfta gerekli etkinlikleri tamamladıktan sonra öğrencilerin derse daha da istekli bir şekilde katılmaları beni iyi hissettiriyordu. Derse katılım olmadığı zaman da 'acaba etkili şekilde öğretemedim mi?' diye kendi kendime düşünür ve verimsiz hissederdim. Bu durumla ilgili danışmanın tavrı: Yanlış yolda ilerlediğim zaman bana müdahale edip yanlış sınıfta beraber düzeltiyorduk. Değerlendirmeyi ders sonunda değil de hemen derste yapıyordu. Adaylık eğitimime ilk başladığımda aslında çok da rahat değildim. Ortama yabancı olmanın ve mesleğe henüz yeni başlamış olmanın verdiği bir tedirginlikle devam ediyordum. Fakat bu da zamanla azaldı. Ders anlatırken veya gözlem yaparken zamanla odak noktasını daralttım ve nelere odaklanmam gerektiğinin farkına vardım. Tabi bunu kendi kendime düşündüğüm gibi danışmanımın da etkisi oldu. Eksikliklerimin farkına vara vara yaptığım uygulamaların yanlışlıklarını görmüş oldum. Fakat yapmış olduğum bu uygulamaların daha fazlasını geliştiremiyordum."*

Her iki örnekte görüleceği üzere Ünzile'nin ve Meral'in mesleki gelişiminde danışmanların YP kapsamında tanımlanan izleme, yöneltme ve değerlendirme görevlerinden kaynaklanan rollerinin henüz farkında olmadıkları düşünülmektedir. Meral'in kişisel özelliğinden kaynaklanan çekingen olmasının yanı sıra bulunduğu sınıfı benimsememesi gibi etmenlerin de etkili olduğu bu örüntü biçiminde, örneğin Meral'in zaman zaman uygulamalarda yetersizliğinden kaynaklı yaşadığı zorluklarda kendisine yardım edecek bir danışmana ulaşamaması, mesleki gelişim açısından olumsuz olduğu kadar aynı zamanda adayın "özgüven sorunu" yaşamasına neden olduğu görülmektedir. Ünzile'nin Meral'den farklı biçimde iletişime açık yapısı gereği zaman içerisinde odak noktalarını daraltması, böylece eksikliklerinin farkına varması ve bu sonuca danışmanı yardım etse de daha çok kendi çabalarıyla ulaşması aslında bu süreçte Meral gibi yalnız kaldığını göstermektedir.

B.1) Tek Yönlü İletişimin Baskın Olduğu ve Mesleki Gelişimin Sınırlı Olduğu Yapı

Bu örüntü biçimine Meral ve Ünzile'yle aynı okulda görev yapan okulöncesi adayı Ali Kemal, başka bir okulda sınıf öğretmenliği adayı Bilge, Fatmanur ve Beyza'nın durumları örnek verilebileceği düşünülmektedir. Ali Kemal'in, kadın ve 30 yıllık deneyime sahip iletişime açık danışmanı ile kurduğu örüntü biçiminde iletişime yönelik anlatısı:

Okula uyum: “Danışmanımı önceden tanıdığım için çok büyük tedirginlik yaşamadım ama yine de üzerimde tedirginlik vardı, branşım okul öncesi olduğu için öğretmenler odasına çıkma şansım olmuyor. Çıksam da 15-20 dakika kalabiliyorum. Bu da benim diğer öğretmenlerle olan iletişimimi sınırlandırıyor, ancak öğretmenimle ilişkim gayet sıcak, memnunum.” İletişimi: “Gayet iyi, hocam takıldığım noktalarda rehberlik ediyor. Malzemelerini paylaşıyor.

Bilge’nin erkek ve 30 yıllık deneyime sahip kişisel olarak iletişime açık olan danışmanıya kurmuş olduğu grupta iletişim:

Okula uyum: “İlk gün adaylık sürecimi geçireceğim okula giderken tedirgindim. Bu tedirginliğim okul müdürü, danışman öğretmenim, diğer öğretmenler ve öğrencilerin yaklaşımın nasıl olacağı okulun öğretmeni gibi bakılıp bakılmayacağı konusundaydı. Danışman öğretmenimin beni öğretmenimiz şeklinde tanıtmaları onların bana bakış açılarını değiştirdiğini düşünüyorum. Danışmanınla iletişimi: Her soruma cevap alabiliyorum, sınıfı istediğim gibi kullanabiliyorum.

Fatmanur’un erkek 41 yıllık deneyime sahip, paylaşımcı ve iletişime açık olan danışmanıya kurmuş olduğu grupta iletişim:

Okula uyum konusu: “İlk gün çok tedirgindim. Bu tedirginlik yeni bir ortama gireceğim içindi. Müdürün ve öğretmenlerin sıcak karşılaması, çay ikram etmeleri, okul tanıtımının yapılması, danışman öğretmenlerin sahiplenmesi tedirginliğimi azalttı. İletişimi: Danışman öğretmenimin bana bir meslektaş olarak davranması, öğrencilerin bana bakışını değiştirdi. Sınıf sanki benim sınıfım gibi, istediğim her şeyi yapabilme yetkisi verdi.

Beyza’nın kadın, 21 yıllık deneyime sahip, paylaşımcı ve iletişime açık olan danışmanıya kurmuş olduğu iletişim:

Okula uyum: “İlk gün çok heyecanlı ve tedirgindim. Diğer öğretmenler bana danışmanın geldi deyince danışmanım da sıcak bir şekilde beni kucakladı kendini tanıttı bana sorular sordu. Öğretmenler odasında beni sahiplenici söz ve davranışlarda bulundu. Bu da beni mutlu etti. İletişimi: “ sınıfı istediğim şekilde değiştirebileceğimi, etkinlikler yapabileceğimi, ders araç gereçlerini kullanabileceğimi, gözlem haftasında da ders anlatabileceğimi söyledi. Veli toplantısına ya da ailelerle yapılan yemeklere beni de davet etti. Adaylık sürecinin başladığı günden itibaren her etkinlikte yer aldım. Hatta diğer aday öğretmen arkadaşlarım ‘aramızda en çok yorulan sensin, yine mi bir yere gidiyorsunuz?’ şeklinde ifadeler kullanırdı. Danışman öğretmenim her konuşmamızda beni her yönden gelişmemi istediğini belirtiyor.

Her dört durumda adayların danışmanlarıyla kurmuş oldukları iletişim düzeyinin bir öncekine göre karşılıklı olması bakımından çok daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bunda danışmanların adayların sorularına aldıkları yanıtların tatminlik düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerine okulun öğretmeni gibi davranmalarını sağlamaları, sınıfı ve materyallerini paylaşmalarının yanı sıra Beyza’da olduğu gibi adayı okul dışı etkinliklere davet etmesi, okul ortamında aday hakkında övücü sözler etmesi gibi tavır ve davranışların etkili olduğu görülmektedir.

B.2.) Bu Örüntü Biçimin Mesleki Gelişime Etkisi

Ali Kemal’in mesleki gelişim süreci:

Öğrencileri tanımayla ilgili deneyimleri: “Özellikle 8 hafta gözlemden sonra etkinliklerime daha da renk katarak farklılaştırdım. Bunu da kendi gözlemlerime dayanarak yaptım.” Programı ve ders kitapları vb. inceleme: “Derslerden önce özellikle etkinlikler için inceliyorum,” Öğretim uygulamaları: “Bilgilerim kesin net olsa bile sınıfa girdiğim zaman bu bilgilerden emin olamıyorum...Çünkü üniversitede teorik olarak bilgilendirildik ama iş somut bir şekilde uygulamaya gelince bocalama durumu yaşayabiliyorum. Çünkü mesela bir oyunu okul öncesinde teknik olarak nasıl oynatılacağını biliyorum ama sınıftaki öğrencilerin farklılığı, bulunduğum çevrenin sosyal ve kültürel olarak değişik olması beni bazen bu bocalama durumuna itebiliyor. Adaylık sürecinde kendimi baskı altında hissediyordum ama zamanla sınıfa alıştıkça bu durum ortadan kalktı...üniversitede hep olması gerekeni gördük bu sefer sınıf ortamında farklı şeylerle karşılaşınca bilgilerim beni yanılttı. Sonuçta ortam ve öğrenciler farklı. Bu yüzden ders genelde doğaçlama geçiyor.” Danışmanın rolü: “Hocam takıldığım noktalarda rehberlik ediyor. Vermiş olduğu önerileri yeri geldikçe değil de hepsini aynı ders içinde bir anda uygulamaya çalıştım ama bu sefer de hepsi fazla geldi ve karıştı. Danışmanım başta uyarıyordu ama yine de denemek istedim buna fırsat tanıdı.” Değerlendirme deneyimleri: “Mesela sınıf hakkında bir deneyim ve kanıtlarımı oluşturabilmek için öğrencileri doğal ortamlarında gözlemliyorum. Öğrenci saldırgan mı, sakin mi hiperaktif mi, gibi. Öğrenciler hakkında kendimce kanıt toplayınca sık sık bunu kendi kendime değerlendiriyorum. Yanlış gözlemlediğim de oluyor doğru gözlemlediğim de oluyor. Bunu sadece kendi kendime değerlendirmek yerine bazen danışmanım da bu tip konuları tartışıyoruz.”

Bilge'nin mesleki gelişim süreci:

Öğrencileri tanımayla ilgili deneyimlere yönlendirme: *"Hayır yönlendirmiyor. Biz kendimiz gözlemliyoruz. Ben üniversitede staj döneminde bir hafta öğrencilerin davranışlarını bir hafta öğretmenin davranışlarını bir hafta program ve ders kitapları hakkında gözlemlerimizi yapardık. Adaylıkta gözlem sırasında derste ne dikkatimizi çekiyorsa onu gözlemledik. Programı ve ders kitapları vb. inceleme: "Öğretmen kılavuz kitabını, yıllık planı inceledik." Öğretmenlik uygulamaları -Ders öncesi, ders anında, ders sonrası- planlama konusunda yardımcı olma [kapı aralayıcı] "Bir gün önceden konularımı alıyorum. Danışmanım şurada yazı bunu işleyeceğiz diyor. Bazen de ben konuları bildiğim için danışmanıma bu şekilde işleyeceğim olur mu diyorum. O da sen bilirsin diyor. Bazen konuyu nasıl anlatacağım konusunda fikrim olmuyor. Danışmanımda şu şekilde -örneğin; sıvıları ölçme deney yaptırabilirsin, sadece deney yap dedi. Ben de bunun üstüne başka şeyler ilave edip konumu şekillendiriyorum. Diğerlerini ben düşündüm. Bahçeye çıkardım yarım litrelik su şişeleri topladım. "Sınıf içerisinde bocaladığınız ya da sıkıntı yaşadığınız durumlar [kapı aralayıcı]: Derslere çok iyi hazırlanmışsam nasıl yapacağımı planlamışsam ve materyalim varsa hiçbir bocalama yaşamıyorum. Fakat hazırlıksız gelmişsem çok sıkıntı yaşıyorum ders saatini dolduramıyorum. Ne yapacağımı şaşıyorum. Bazen de herhangi bazı aksilikler oluyor. Örneğin projeksiyon çalışmıyor bu durumlarda da danışman öğretmenim her zaman b planım(ın) olması gerektiğini söylüyor." Değerlendirme deneyimleri: "Ders sonunda nasıl olduğum konusunda eğer iyiysem söylüyor. Kötüysem kendim soruyorum o da bana şöyle yapsan iyi olurdu diyor. Danışmanım bana yanlışlarımı buldurmuyor genellikle yorum yapıyor. Eksik olduğum noktalarda yorum yapıyor. Uygulama haftasının ilk günlerinde çok heyecanlıydım. Konuya çok iyi hazırlanıyordum materyal hazırlıyordum; fakat bir türlü sunmakta zorlanıyordum. Birisinin beni izlediğini düşünmek beni kaygılandırıyordu. Eğer danışmanım sınıftan çıksaydı bu heyecanımı kaygımı yenemeyecektim. Danışmanım bana sınıf senin dedi, rahatladım.*

Fatmanur'un mesleki gelişim süreci:

Öğrencileri tanımayla ilgili deneyimleri: *"Böyle bir çalışma yapmadık. Fakat gözlem yaparken bu gibi öğrenci gruplarını fark ediyorsun. Gözlem haftasında tüm öğrencilerin isimlerini öğrendim. Programı inceleme: "Öğretmen kılavuz kitabını, yıllık planı inceledik". Gözlemler: "Danışman öğretmenimizin ders anlatışını, kullandığı yöntem ve teknikleri, öğrencilere yaklaşımını gözlemledim" Öğretim uygulamalarına yönelik deneyimleri: "Herhangi bir şey sormuyorum sorduğum zaman onun fikirlerini uyguluyordum gibime geliyor. Ben kendi düşüncelerim doğrultusunda planlamamı yapıyorum. Sadece nereye kadar işleyeceğimi söylüyor. Ders esnasında bana müdahale etmiyor. Planlama konusunda danışmanıma çok sormuyorum bunun nedeni her zaman danışmanım olmayacağı için kendim planlıyorum. Beni konuşturmaya yönelik herhangi bir durum yok. Benim düşüncelerimi sormuyor. Ben direkt anlatıyorum". Sınıf içerisinde bocaladığınız ya da sıkıntı yaşadığınız durumlar: "Her ders oluyor. Mesela bugün fen bilimleri dersinde dünyanın kendi etrafındaki dönüşünü anlatırken öğrencilerin seviyelerine inmekte zorlandım. Nasıl anlatacağımı şaşırdım. Danışmanım sakin olmanı söyledi. Ben de kendimi sakinleştirmeye çalıştım. Teneffüste danışmanımla konuştum. Diğer derse girdiğimde tekrar konuyu anlattım." Değerlendirmeye yönelik deneyimleri: "Ben soruyorum. Danışmanımda nazik bir dille anlatıyor nerede hata yaptığımı söylüyor ve daha farklı anlatabileceğim yollar öneriyor. Dersten sonra kendi öz eleştirimi yapıyorum. Kendi öz eleştirimi yapabiliyorum. Yaptığım ya da yapamadığım yerleri kendi kendime görebiliyorum. Danışmanımın eleştirilerine ihtiyaç duymuyorum. Danışmanlarımızın yanımda biz bir hiçiz diye düşünüyorum. Danışmanım da bana her zaman çok iyi öğretmen olacaksın diyor. Üstelik bana güvendiğini hep gösteriyor, beni derslerimde yalnız bırakıyor ben rahat olayım diye. Çok tecrübeli bu tecrübelerini benimle paylaşıyor. Ders haricinde öğretmenlik onuru kazandırıyor. Öz eleştirisini yapıyor."*

Beyza'nın mesleki gelişim süreci:

Öğrencileri gözlem: *Danışman öğretmenim her konuşmamızda beni her yönden gelişmemi istediğini belirtiyor. Örneğin; adaylık sürecinde sadece 1. Sınıfta geçirmeyip diğer sınıflara da girmem gerektiğini söyledi ve bu doğrultuda 2.,3. ve 4. Sınıf öğretmenleriyle görüşti ve ben o sınıflara da girdim." Danışmanınızla birlikte öğretim programlarını inceleme: "Öğretim programlarını flash ortamıyla bana verdi. Kılavuz kitapları da inceledik." Öğretmenlik uygulamaları: "uygulama haftasına başlamadan önceki haftanın Cuma günü nereden başlayacağımızı program üzerinden birlikte inceledik. Bu konular üzerinden neler yapabileceğimizi kararlaştırdık. Kararlaştırırken ilk önce neler yaparsın şeklinde beni konuşturup daha sonra üzerine eklemelerde bulunuyor. Ders anında hiç müdahale etmezdi, zil çaldıktan sonra konuşurdu. Örneğin herkese söz hakkı vermem gerektiğini bu durumun konuyu dağıttığını söyledi ve ders sonunda konuyu benim özetlemem gerektiğini söyledi." Sınıf içerisinde bocaladığınız ya da sıkıntı yaşadığınız durumlar olma: "Ders anlatırken gözden kaçırdığım ya da yanlış söylediğim şeylerde danışmanım o anda değil de dersten sonra beni nazik bir dille uyarıyor. Bana nasıl telafi etmem gerektiğini söylüyor. Ya da derse geldikten sonra kendi öğrencilere anlatıyor. Böylece ben yanlışımı görüyorum." Değerlendirme: "Teneffüste kendimi değerlendirmem konusunda sorular sorardı (nasıldın, öğrenciler anlayabildi mi sence?). Daha sonra kendisi beğendiği ve beğenmediklerini hatalarını söylerdi."*

İkinci etkileşim örüntüsünün mesleki gelişime katkısı, birinci örüntü biçimiyle aralarında çok farklılık olmamasına rağmen, adayların danışmanlarıyla ya da danışmanların adaylarla daha kolay iletişim kurmasına bağlı olarak kısmen olumlu düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak iletişimin içeriğinin birlikte fikir alışverişine dayalı olmayıp çoğu zaman danışmandan adaya doğru telkin içerdiği görülmektedir. Beyza'nın dışında kalan ve daha çok iletişim bakımından adayların "isteyen" danışmanların ise "veren" konumunda tek yönlü olduğu söylenebilir. Beyza'nın danışmanı kurduğu iletişim ise, diğerlerinin aksine daha çok danışmandan adaya doğru akan bir yönü olduğu ve içeriğin de Beyza'yı "görüşünü söyleme olanağı yaratma" şeklinde harekete geçirme özelliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu yapıdaki tüm danışmanların Ali Kemal, Bilge, Fatmanur ve Beyza'nın kendilerini öğretmen olarak hissetmelerini sağlayıcı yönde "diğer öğretmenlerle görüşmeler yapmalarını sağlama", "deneyimlerini ve araçlarını paylaşmaları" ve "adayların sorularına cevap bulabilmeleri" gibi tavır ve tutum içerisinde olmaları, onları okula ve öğrencilere uyum sağlamada olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

Meslektaşlık rolü açısından Beyza'nın dışındaki danışmanların, adayların uygulamalarını kısmen izlemeleri, ders bitiminde adaya daha çok "hatalarını belirtmeye" dayalı ve "şunu yapsaydın" daha iyi olurdu gibi "telkin" içerikli geleneksel bir değerlendirme anlayışı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Beyza'nın dışında kalan adayların danışmanları adayları mesleki uygulamalara yönlendirme, öğretim uygulamalarına yönelik karar alma süreçlerine katma veya böyle bir süreci kurma ve bir şekilde adayın çalışmalarını izleme ve değerlendirme süreçlerine etkin katılmadığı görülmektedir. Beyza'nın danışmanı ise bu süreçlerde aktifken, Beyza'nın edilgen konumda kaldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu dört durumun oluşturduğu örüntü biçimin ortak özelliği, etkileşim yapısının mesleki gelişime katkısının düşük oluşudur. Çünkü üç danışmanın aday yetiştirmede görev ve sorumluluklarının ne olduğunu bilmedikleri veya farkında olmadıkları söylenebilir. Benzer biçimde Beyza'nın çekingen olması, adayın sürece etkin katılımını engelleyen aday kaynaklı bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

C.1.) Başlangıçta Açık İletişim Özellikleri Taşımakla Birlikte Zamanla Otoriterleşen Yapı

Bu örüntü biçimi, sürecin başlangıcında tarafların birbirlerine karşı konumlarını eşite yakın kurmalarına bağlı olarak oluşturdukları açık iletişim özellikleriyle diğer örüntü biçimlerinden farklı olduğu düşünülmektedir. Ancak bu olumlu özelliklerin adayın öğretim uygulamalarına geçişle birlikte danışmanın adaya yönelik tutum ve tavrını değiştirmesi, söz konusu yapı mesleki gelişim açısından son derece sonuçları itibarıyla olumsuz bir ortama dönüştüğü görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayı Hasan'ın danışmanı kurmuş olduğu durum, buna örnek verilebilir. Danışman öğretmeni erkek, 59 yaşında ve 38 yıllık mesleki deneyime sahip Hasan, iletişim durumunu şöyle ifade etmektedir:

Okula uyum: "Danışmanım benim ilköğretmenim, uyum konusunda sorun yaşamadım. Okuldaki diğer öğretmenler bize karşı sıcak davrandılar, bizleri mesela düşün gibi bu tip etkinliklere davet ediyorlar. Ben ise kendimi bu okulda geçici olarak gördüğüm için bazen kopukluk olabiliyor. Uyum sürecinde danışmanın sana rehberlik etmesi: "Hayır benim okula uyum sağlayabilmem için herhangi bir şey yapmadı. Zaten danışmanım zamanımın büyük bölümünü geçirdiğim için zamanla uyum sağladım. Sınıfta ise istediğim gibi çalışma yapabiliyorum. Sınıftaki panoyu vs. özgürce kullanabiliyorum." İletişimin niteliği "İlk başlarda iyiydi. Eğitimle ilgili tecrübelerini ilk birkaç haftada benimle paylaştı. Bu da benim mesleki anlamda oldukça faydalı oluyordu. Ancak bunları ilerleyen haftalarda da sürekli konuşunca sıkıldım."

Görüldüğü gibi Hasan'ın danışman öğretmeniyle başlangıçta bir iletişim sorunu olmadığı görülmektedir. Bunda danışmanın eski öğretmeni olmasının etkisi olsa da danışmanın sınıfı kendisiyle paylaşması, sınıfta istediğini yapabilmesi ve deneyimlerini kendisiyle paylaşmasının etkili olduğu görülmektedir. Ancak bunun zamanla azaldığı hatta sıkıcı bir hal aldığı anlaşılmaktadır.

C.2) Bu Örüntü Biçiminin Mesleki Gelişime Etkisi

Öğrencileri gözlem: "Gözlem sürecinde öğrencilerle birebir etkileşime girerek tanıma fırsatı buldum." Danışmanın yönlendirmesi: "Evet çok oldu. Öğrencileri birebir tanımanın danışmanım çok istedi. Her öğrenciyi tek tek bana özellikleri ile birlikte tanıttı. Ben de bu ön bilgiler sayesinde öğrencileri gözledim."

Mesela çekingen bir öğrenciyse onu daha aktif bir şekilde derse katmaya çalışıyorum ya da düşük başarılı bir öğrenciyse daha alt düzeyde sorular sorarken başarılı öğrenciyse üst düzey sorular soruyorum. İki tane veli ile görüştüm bir tanesi öğrencinin kitap okumama problemi ile ilgili, diğeri de öğrencinin derse katılmama sorunu ile ilgiliydi. "Öğretim programlarını, ders kitaplarını inceleme: "Evet birlikte inceliyoruz. Her dersten önce elindeki dokümanları bana gösteriyor ve konuya uygun doküman seçerek o dersi planlıyoruz." Değerlendirme: "Mesela ders anlatırken bazı noktalarda tıkanıyorum. Her zaman derse önceden hazırlıklı gelmem gerekiyor hazırlıklı olmadığım zamanlarda ders dolu dolu geçmiyor. Diğer sıkıntı yaşadığım nokta ise öğrencileri derse aktif bir şekilde dâhil etmeye çalıştığım halde onların dikkatini toplayamıyorum. Onların dikkatini en fazla 25-30 dakika çekebiliyorum. Derste yaptığım hataları danışmanım ya da öğrenciler fark etmeseler de ben bu durumu kendi kendime muhasebe ederek eleştirebiliyorum. Yanlış yaptığım konu hakkında sadece bir defa konuştuk. Onun dışında hatamı buldurmak adına herhangi bir şey yapmadık." Danışmanın bu aşamada tutumu: "Danışman öğretmenim ben derse giriş yaptıktan sonra aklıma bir şey gelince derse müdahale ediyor. Bu da 15-10 dakikamın kaybolmasına neden oluyor. Ders sürecinde yaşadığım en önemli sorunlardan biri budur. Bu yüzden sınıf yönetimimi kaybedince dersi sadece ben değil de danışmanımla karşılıklı işliyormuşuz gibi oluyor. Özgüvenim azalıyor."

Hasan'ın danışmanının başlangıçta kendisiyle kurmuş olduğu etkileşim biçiminde kendisinden danışmanının uygulamalarına yönelik fikrini alması, düşünce üretmesini istemesi, kendisine birlikte fikirlerini paylaşabildiği tartışma ortamları sunması ve deneyimlerini kendisiyle paylaşması açık iletişim bakımından oldukça iyi bir danışmanlık özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Diğer yandan danışmanın gözlem dönemi boyunca adayın farklı öğrencileri tanıması için çeşitli gözlemlere yönlendirmesi, farklı şeyleri denemede ona cesaret vermesi ve özellikle Hasan'ı öğrencilerinin öğretmeni olarak velilerle görüşmeler yaptırması yönündeki tavır ve davranışlarının mesleki gelişim bakımından araçsal öğrenme olarak oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öte yandan öğretim uygulamalarının başlamasıyla birlikte Hasan öğretim uygulaması yaparken aklıma herhangi bir fikir geldiğinde ve adayı hatalı bulduğunda danışmanın müdahalesinin aday üzerinde "özgüvenini" azaltmasına neden olan bir örüntü biçimine dönüştürmesine neden olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Örnek durumlardaki çeşitlilik bakımından yetersizliklerine rağmen çalışmanın, Türkiye bağlamında adeta kronik bir sorun olarak varlığını sürdüren yeni göreve başlayan aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin neden sağlanamadığına dair yapısal engelleri anlamamıza yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunlardan ilki, mesleki gelişim kavramına YP'de olduğu gibi dönem sonunda adayın elde edeceği bir ürün-düzey olarak değil, tersine aday-danışman şeklindeki etkileşim yapısına her iki tarafın birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği grup dinamiği yaklaşımıyla bakmanın gerekliliğini göstermesidir. Çünkü aday yetiştirme süreci, öğretmen adayının deneyimli birini izlemesiyle, deneyimli birinin adaya telkinde bulunmasıyla veya söylediklerini yap(tır)masıyla öğrenebilecek bir yaklaşımın çok ötesinde olduğu anlaşılmaktadır. Tersine kendine özgü çok sayıda değişkenlerin diyalektik bir yapıda yer aldığı ve bir bütünlük içinde var olduğu bir dönüşme ve dönüştürme niteliğini barındırmaktadır (Akpınar, 2010: 186). Çalışmanın diğer katkısı, geçmişte olduğu gibi YP uyarınca da öngörülen danışman öğretmenlerin seçiminde "deneyimli olma", sonrasında "mesleğinde başarılı olma ve projelerde aktif görev alma" gibi eklenen özelliklerin ve danışman yetiştirmeye ilgili kursların-en azından bu çalışmada- aday öğretmen yetiştirmede etkili olma garantisi vermediğine yönelik güçlü işaretler sunmasıdır.

YP kapsamında incelenen yedi durum a) iletişimin sınırlı olduğu ve dolayısıyla mesleki gelişimin tamamıyla adaya bırakıldığı biçim, b) tek yönlü iletişimin baskın olmasına bağlı mesleki gelişimin adaya kimi zaman da danışmana bırakıldığı biçim ve c) başlangıçta açık iletişim özellikleri taşımakla birlikte zamanla otoriterleşen biçim şeklinde üç kategori halinde sınıflandırılmıştır. Birinci kategoride yer alan örüntüde iletişim Meral örneğinde olduğu gibi neredeyse beden diline indirgenmiş bir iletişim biçimindedir. Bu yapı türünde iletişimin genel karakteristiği adayların danışmanlarından öğretim uygulaması yapacaklarında nereye işleyeceklerini öğrenmek, ders araçlarından kılavuzu

istemek veya belirli gün ve haftaları kutlamayla ilgili bilgi alma gibi zorunlu hallerde ortaya çıkan ve tek yönlü işleyen bir özelliğe sahiptir. İkinci kategoride iletişim yönü bakımından birinciden çok farklı olmamasına rağmen, danışmanların adaylara karşı konumlarını birinciye göre yalıtılmış olarak tanımlamadığı söylenebilir. Fakat sonuçta iletişim tek yönlü olup adayın uygulamalarını yönlendirme amaçlı “telkin” ve adayın uygulamalarındaki hataları göstermeye yönelik “besleyici olmayan ve geleneksel bir değerlendirme anlayışının” hâkim olduğu bir içeriğe sahiptir. Beyza örneğinde iletişim sorunu ise, danışmanın adayı eleştiri yapmaya yöneltme gibi başlatıcılık rolleri yerine getirmesine karşılık, adayın çekingen olmasından kaynaklanan nedenle bu niyetin adayda karşılık bulmamasıdır. Son örüntü biçimi, başlangıç kısmında açık iletişim koşullarını içinde barındırmasına rağmen, sonrasında danışmanın müdahaleci kimliği nedeniyle otoriter özelliğe dönüşen kategoridir.

Çalışmada taraflar arasındaki iletişimi engellemesinin yanında özellikle adayın mesleki gelişimini olumsuz yönde etkileyen danışmanların büyük kısmı (dördü) rollerini eksik veya yanlış yorumlarken, az da olsa bir kısım danışmanın (iki danışman) doğru biçimde yorumladıkları anlaşılmaktadır. Sözgelimi Beyza ve Hasan’ın dışındaki adayların danışmanları, adayların öğretim uygulamalarına yönelik rollerini “adayların sıkılmamaları ve adaylara güvindiklerini göstermek için sınıflarını adaylara bırakmaları (Bilge ve Fatmanur), adaya güvendiğini her zaman söyleme (Fatmanur), adayların istediklerini yapması yönünde aralarında tartışmaksızın izin verme (Bilge, Fatmanur ve Ali Kemal), adaylar sorduğunda “şunu yaparsın”, adaya yanlış öğretim uygulaması yaptığında “şunu yapsan daha iyi olurdu” ve çoğu zaman adayların öğretim uygulamalarını izlememe, vb” şeklinde yorumladıkları görülmektedir. Öte yandan adayı, mesleki gelişim açısından önemli görülen öğrencileri tanımaya yönelik çalışmaları yapma konusunda teşvik etme, başka öğretmenlerden yararlanma için onların derslerine katılması yönünde destekleme, yeni uygulamaları yapmaya ve eleştirel bakış kazanmaya yönelik cesaretlendirici ortamlar hazırlama vb tavır ve tutum içerisinde olan Beyza’nın danışmanı ile aday öğretmenin öğrencileri tanımalarının önemli olduğu düşüncesine bağlı olarak Hasan’ın farklı gözlemlerde bulunma çabasını desteklemesi, mesleğin etki alanını tanınması yönünde velilerle ‘sınıf öğretmeni’ olarak görüşmeler yapmasını sağlaması, öğretim programlarını ve ders kitaplarını birlikte incelemesi ve adayın denemek istediği uygulamaları yapma fırsatı vererek onu cesaretlendirme tutum ve davranışlar sergileyen Hasan’ın danışmanının rollerini oldukça iyi biçimde yorumladıkları söylenebilir. Gerek Beyza’nın gerekse Hasan’ın danışmanının bu özelliklerine bakarak adayların mesleki olarak araçsal öğrenmenin ilk aşaması olarak tanımlanabilecek rutin temel mesleki becerileri tanımalarında, edinmelerinde rollerini yorumlama ve yerine getirme açısından yetişkin eğitimcisi olma kapasitelerinin bir hayli yüksek olduğu ileri sürülebilir. Ne var ki ikinci dönemde danışmanının Hasan’ın öğretim uygulamalarını yanlış ya da hatalı bulduğunda veya aklına geldiğinde müdahale etmesine bağlı olarak Hasan’ın kendini geri çekmesi şeklinde sonuçlanmasıyla başlangıçta kurulan olumlu etkileşim biçiminin sürekliliğinin sağlanamadığını göstermektedir. Böylece başlangıçta açık iletişimin olduğu örüntü biçimi, otoriteryenliğin baskın olduğu farklı bir örüntü biçimine dönüşebilmektedir.

Danışmanların sahip oldukları iletişim becerilerini de içeren mesleki rehberlik rollerini bu şekilde yorumlamaları ile YP tarafından adaya yardımcı olması yönünde yönlendirme, çalışmaları izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunma olarak tanımlanan roller arasında çok büyük bir farklılık olduğu ileri sürülebilir. DÖK kuramına göre adayların mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için görevlendirilecek danışmanların başlatıcılık, yönlendiricilik ve adaya rol model olma gibi yetişkin eğitimci rolleri ile adayın bağlam içerisinde konumunu anlayabilmesine olanak verecek “eleştirel bakış açısını kazandırabilme” gibi adaya yönelik yetişkin eğitimci özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Dirkx, 1998; Mezirow, 1997, 2003). Çünkü Berger’in (2004) belirttiği gibi asıl meselenin mesleki gelişim konusunda çabalayan kişilerin öğrenmenin eşliğinde olduklarının farkında olmadıklarını dolayısıyla davranışlarını anlamada kendilerine yardımcı olacak uzmanlara gereksinim duyduğunu belirtir. Sonuç olarak Hayalî’nin “O mâhiler ki deryâ içredir, deryâyı bilmezler” beytinde olduğu gibi YP ile ortaya konulan çabaların da “adayların mesleki gelişimlerini sağlayacakları bir anlayış zeminini sağlamanın çok uzağında” olduğu söylenebilir.

Taraflar arasında açık bir iletişim kurulamamasının nedenlerine yönelik ileride yapılabilecek araştırmalara ışık tutmasının yanında elde edilen sonuçların olası nedenlerine yönelik birkaç konuda tartışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Örneğin adayların mesleki gelişimlerine yönelik katkıları açısından tanımlanan üç farklı örüntü biçiminin ortaya çıkmasında tarafların birbirlerine göre konumlanışlarının, sahip oldukları iletişim özelliklerinin, adaylık ve danışmanlık rollerini yorumlama anlayışlarının temel belirleyiciler olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki Meral ve Ünzile'nin danışmanlarıyla kurmuş oldukları örüntü biçiminde öncelikle Meral'in kendisi ve Ünzile'nin danışmanının çekingen bir kişiliğe sahip olmaları, aralarında kendiliğinden bir mesafe oluşmasına neden olabilmektedir. Yine Beyza'da olduğu gibi danışmanı tarafından Beyza'ya öğretim uygulamalarını eleştirmesi yönünde görüş belirtmesini istediği halde Beyza'nın danışmanı ile etkileşime girmekten çekinmesi, kendisiyle danışmanı arasına mesafe koymasına neden olabilmektedir. Ayrıca yine Meral'de olduğu gibi kendini misafir olarak görme, adaylık sürecini benimsememe gibi adaylık yaklaşımlarının sözü edilen konumlanışı belirleyen etkenler olarak yorumlanabilir.

Bir başka konu, bir üst paragrafta tanımlamaya çalışılan adayların tipik mesafe koyuşlarında görüldüğü gibi örüntü biçimlerinin önemli ölçüde tarafların içinde yetiştikleri kültürün bir parçası olarak şekillendiği gerçekliğidir. Örneğin Meral'in çekingen olması, sınıfın kendisine ait olmamasını öne sürmesi, deyim yerindeyse kendisini bulunduğu sınıfta misafir olarak görmesi, dolayısıyla -bir ev sahibi gibi- istediğini yapabilme konusunda danışmanından kaynaklanmasa da Mezirow'un (2003) belirttiği gibi tedirginlik yaşamasına neden olduğu görülmektedir. Çekingenliğin statü olgusuyla birleşimin bir örneği olarak, danışmanı istemesine ve kadın olmasına rağmen danışmanının öğretim uygulamalarını eleştirme girişiminde bulunmama eğilimiyle Beyza'nın tutumu gösterilebilir. Yine belki Hasan'ı kendi ilkökul öğrencisi olmasının da getirdiği yakınlıktan dolayı ancak art niyetli olmayan danışmanının istediği anda adayın öğretim uygulamalarını kesebilmesi yönündeki tutum ve davranışları, adaya sınıfın kime ait olduğu yönünde açık olmasa da bir statü farkına dair örtük bir ileti göstergesi şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir. Fatmanur'un "fazla meşgul etmemek için danışmanına soru sormama eğiliminde olması ve *"Danışmanlarımızın yanında biz bir hiçiz"* ifadesi, kendisinin danışmanına göre statüsünü düşük olarak algıladığının somut bir göstergesi olarak tanımlanabileceği düşünülmektedir. Yine Hasan'ın dışında kalan diğer adayların sadece ihtiyaç duyduklarında danışmanı ile iletişim kurma tutumu içinde olmaları da, statü farklılığına dayalı algının sonuçları olarak düşünülebilir. Nitekim Lyons'un (1977) ileri sürdüğü gibi taraflar arasında iletişimin ve özellikle tarafların uygulamanın yapıldığı ortama ait konumlarına yönelik algılarında (misafir olduğu bilinci ya da siz misafirsiniz algısı yaratacak tavır sergilenmesi, Beyza'da olduğu gibi danışmanının uygulamalarını eleştirmemesi) ve aynı zamanda Hasan'ın danışmanında görüldüğü gibi deneyimli olmanın getirdiği sosyal statü farklılığı gibi etkenlerin izlerini bu örüntü biçimlerinde görülebildiği ileri sürülebilir. Zira örüntülerin işleyişinde hem iletişim biçiminin hem tutum ve davranışların Toseland, Jones ve Gellis'in (2004) belirttiği gibi üyelerin statü algılarına göre değişmekte olduğu ve söz konusu statü algısının özellikle danışmanın "sınıfı kullanmada ve kullandırmada tek yetkili olma, istediği anda müdahale etme vb" gibi güç kullanımını da etkilediği söylenebilir. Diğer bir tartışma ise, danışmanların kendinden ve adaydan kaynaklanan söz konusu iletişimi bozmasına neden olan problemleri bertaraf edebilecek farkındalığa sahip olmayışıyla ilgilidir (Dirkx, 1998: 10).

Bu konuyla ilgili araştırma yapacakların geçerliği ve güvenilirliği yüksek daha sağlıklı çalışmalar yapabilmesi açısından bu araştırmada da görülen birtakım sorunları burada belirtmenin önemli olduğu düşünülmektedir. İlki örnek olay çeşitliliğinin sağlanamamasıdır. İkincisi örnek olay olarak seçilen danışman-aday etkileşim yapısının iyi tanınmasını olanak verecek günlük tutma, gözlemde bulunma vb veri çeşitliliğinin sağlandığı daha derinlikli tanımlayabilme sorunudur. Öte yandan konu kapsamında amaçlı örneklem tekniğiyle kişilik ve iletişim açısından cinsiyet, kişilik ve farklı bakış açılarına sahip olma gibi maksimum çeşitliliğin sağlandığı uyumlu çiftlerin seçildiği örneklemle çalışmanın, örüntü biçimlerinin nitelik ve işleyişinin özellikle statü ve güç kullanımı, rol model olma, yansıtıcı düşünme, liderlik vb kavramları üzerinden nasıl değiştiğini ve bunların mesleki gelişime nasıl etkilediğini anlamada son derece yararlı bilgiler vereceği düşünülmektedir. Ancak sürecin işleyişine yönelik gözlem yapabilme, danışmanlarla görüşme yapma olanağı bulmada tarafların

yanaşmamasının ciddi bir problem oluşturacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda bu araştırmanın da bir eksiği olarak değerlendirilebilecek bir başka konu, etkileşim yapısını incelemeye yönelik bakış açımızla ilgilidir. Bu çalışmada güçlü emarelerini gördüğümüz ve tartışmaya açtığımız aday ve danışman arasındaki etkileşim yapısının, adayların ve danışmanların birbirlerine karşı tavır ve tutumlarının yanı sıra adaylık eğitime bakışları, birbirilerine karşı statü algıları tarafından güçlü biçimde etkilendiği düşünülmektedir. Tanımlanan bu nitelikler, sosyal, psikolojik ve kültürel nitelikli olup araştırma tasarımı antropolojik çalışmalar şeklinde kurgulayan çalışmaların bu konuda daha ufuk açıcı bulgular ortaya koyacağı umulmaktadır.

Kaynakça

- Akpınar, M. (2010). Transformative öğrenme kuramı: dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 185-198.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: intertwining content and pedagogy i teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Berger, J. (2004). Dancing on the threshold of meaning: recognizing and understanding the growing edge. *Journal of Transformative Education*, 2(4), 336-351. DOI: 10.1177/1541344604267697.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. 15 Mayıs 2016 tarihinde http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised_-_final.pdf adresinden inndirildi.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry& research design: choosing among five approaches*. (2. Basım). Washington: Sage Publications, Inc.
- Erdem, O. (2016, Ekim 21). Öğretmen yetiştirmede değişim ve dönüşüm ulusal çalıştayı başladı. 4 Nsan 2017' tarihinde <http://www.meb.gov.tr/ogretmen-yetistirmede-degisim-ve-donusumler-ulusal-calistayi-basladi/haber/12003/tr> adresinden indirildi.
- Ewing, R. E., & Smith, D. L. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 15-32.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory: Learning in the practice of adult education: an overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Freire, P. (2005). *Education for critical conciousness* (2. Basım). London, New York: Continuum.
- Goodwin, B. (2002). Research says/new teachers face three common challenges. *Educational Leadership Supporting Begining Teacher*, 69(8), 84-85.
- Hsieh, H.-F.,& Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative contend analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- İzmirli, Ö. Ş., Odabaşı, H. F. ve Yurdakul, I. K. (2012). Dönüştürücü Öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 169-177.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms: a constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed). *Learning As Transformation: Critical Perspectives On A Theory In Progress* (s. 35-69). San Fransisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Kiraz, E. (2003). Impact of supervising teachers: are they really competent in providing assistance to studentteachers' Professional growth? Reflections from Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8(2), 75-93.
- Kiraz, E. ve Yıldırım, S. (2007). Enthusiasm vs. experience in mentoring: a comparison of Turkish novice and experienced teachers in fulfilling supervisory roles. *Asia Pacific Education Review*, , 8(2), 250-261.
- Krauss, R. M., & Fussel, S. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In E. T. Higgins (Ed.) *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*, (ss. 655-701). New York: Guilford Press. 15 Mayıs 2016 tarihinde https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aechterhoff/wintersemester201-12/vorlesungskommperskonflikt/kraussfussell_interperscomm_chp1996.pdf adresinden indirildi.

- McCormack, A. G., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 95-113. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660500480282>.
- MEB. (2015). *Aday Öğretmen İş ve İşlemleri*. (MEB, Prodüktör) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 4 Nisan 2016 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/320> adresinden indirildi.
- MEB. (2016, Nisan 14). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. 16 Mayıs 2016 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/320> adresinden indirildi.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice [Electronic version]. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as a discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. DOI: 10.1177/1541344603252172.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Shulmann, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-21.
- Taylor, E. W. (2007). An update of Transformative Learning Theory: a critical review of the empirical research. *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191. DOI: 10.1080/02601370701219475.
- Toseland, R. W., Jones, L. V., & Gellis, Z. V. (2004). Group dynamics. In C. D. Garvin, L. M. Gutierrez, & M. J. Galinsky (Eds.) *Handbook of social work with groups* (ss.13-31). 1 Haziran 2016 tarihinde http://ftp.yazd.ac.ir/FTP/Library/sociology/Handbook_of_Social_Work_with_Groups.pdf adresinden indirildi.
- Wei, R. C.-H., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas:TX. National Staff Development Council. 15 Haziran 2016 tarihinde <https://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudytechnicalreport2009.pdf?sfvrsn=0> adresinden indirildi.
- Yaylı, D. ve Hasırcı, S. (2009). Concerns of prospective teachers of Turkish on teaching. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 520-525.
- Yıldırım, C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 12(3), 1867-1886.

Extended Summary

An Examination of the Influence of Interaction Patterns of Mentors and Teacher Candidates on Their Professional Development

Within the scope of the initial teacher training program (TP), teacher candidates are temporarily assigned to schools outside the district they prefer. In addition to the criteria of experience and being in the same field with the teacher candidate, TP stipulates professional conditions for mentors such as being successful and participation in extra-curricular activities. Mentors are expected to monitor, evaluate and guide teacher candidates' studies and be a model for them. While development is defined as good performance in professional skills according to TP, it is defined as qualitative transformation in meaning structures which are beyond teacher candidates' professional skills. This process with a focus on these skills also leads to discourse development according to the Transformative Learning Theory (TLT). Qualitative transformation can be achieved by addressing two successive conditions, instrumental learning and discourse development. To manage this process, pre-service teachers need to approach the meaning structures that lead to current and future actions with suspicion and need others' evaluations to make sense of experiences. Examining the quality of communication and the interaction patterns together in order to understand the contribution of interaction patterns of teacher candidates and mentors is the focus of this study. The research questions were: What kind of interaction patterns are there between mentors and teacher candidates? How do they influence professional development?

The study was designed as a case study and conducted in a province in the Mediterranean Region with five teacher candidates and two researchers. Convenience sampling was used to select the participants. The data were collected at the beginning, middle and end of the program. A focus group and semi-structured face-to-face interviews were used to collect the data. To confirm some information, participants were contacted by phone, WhatsApp and e-mail. Content and descriptive analysis were used, and the analysis was carried out under two complementary themes: interaction patterns and communication and professional development according to interaction patterns. The results were discussed in terms of ensuring open communication conditions that enhance professional development according to the principles and assumptions of TLT.

Seven cases were categorized under three headings:

1. One-way communication is the dominant form of communication pattern and professional development responsibility is left to the pre-service teachers: The most important characteristic of this pattern is that communication is only established in cases of need, especially from the teacher candidate to the mentor. This makes it impossible to describe the influence on professional development due to the very low level of communication.
2. One-way communication is the dominant form of communication pattern and professional development is limited: The characteristic of the communication in this pattern is one-way, and the parties are isolated from each other. The mentors use a language that facilitates teacher candidates' studies, share teaching materials with the teacher candidates and make suggestions for their teaching practices. However, this language is weighted toward indoctrination. The teacher candidates also think that the mentors leave them alone in the classroom to avoid boredom. This pattern is constructed on the basis of non-interaction, so its contribution to professional development is very limited.
3. There is a two-way communication pattern in the beginning, but this evolves into authoritarian patterns of communication over time. The data from one of the seven cases matches this heading. In the monitoring process of TP's first term, the mentors examine teaching materials, discuss course topics, guide teacher candidates to participate in different professional activities with different students and encourage teacher candidates to invent new practices. However, mentors shift from open communication to one-way communication that may reduce pre-service teachers' self-confidence when mentors find the teacher candidates' practices inadequate.

It was determined that the communication structures established by all mentors except for Hasan's mentor were one-way. The perceptions of status that indicate the position of parties in the structure and personality characteristics are among the factors that determine one-way communication. Hasan's mentor was found to differ from the other mentors by encouraging Hasan to share ideas about his practices during observation activities, guiding him to make observations in order to get familiar with students by addressing its importance and cooperating with him in examining course materials. There is a gap between the mentors' interpretation of their positions and their role as mentors, which is defined by TP as including guidance, observation and evaluation of candidates with an effort to help. The reasons for this can be related to selecting mentors who have the mentorship characteristics determined by the TP. This gap may also be due to the personalities, professional skills, and perspective of the mentors are not suitable for these roles.