



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR
UYGULAMA: DERS İMECESİ**

ESİN MERAL KANDEMİR

Danışman

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

Üye: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

Üye: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Esin TURAN GÜLLAÇ

Üye: Doç.Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 30/01/2019 tarih ve 05/1... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
M. Buluş

Akademik Unvan, Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

E. Meral

Esin MERAL KANDEMİR

TEŞEKKÜR

Doktora öğrenimim süresince yaşadığım her problemde yardımını esirgemeyen, düşünce ve tecrübelerinden sürekli yararlandığım, incitmeden, üzmeden tüm samimiyeti ve güler yüzü ile daha iyi olmam için çabalayan, yol gösteren tez danışmanın sayın Prof. Dr. Hüseyin KIRAN'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Tez izleme komisyon üyelerinden Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Dr. Öğr. Üyesi Esin TURAN GÜLLAÇ'a samimi, özverili, anlayışlı ve güler yüzlü yaklaşımlarıyla keyifli bir ortamda gerçekleştirdiğimiz toplantılarda sundukları çok değerli fikirleri, önerileri ve katkıları ile tezimin şekillenmesine ve mesleki gelişimime katkı sağladıkları için sonsuz teşekkür ediyorum.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Eren Can AYBEK, Doç. Dr. Murat BALKIS ve mesai arkadaşım Dr. Mustafa ÇOŞKUN' a teşekkürü bir borç biliyorum.

Tezimin uygulama modeli olan Ders İmecesi alanında değerli çalışmaları olan, bu alanda bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, yaptığım çalışmanın önemini hatırlatarak beni yüreklendiren, kaynak bulmam konusunda yardımlarını esirgemeyen, dışarıdan bir göz olarak çalışmama katkı sağlayan Sayın Zuhâl YILMAZ DOĞAN, Nilay KAYHAN, Seyit Ömer GÖK, Sema YÜZBAŞIOĞLU, Deniz ÖZEN ve Ayşegül SERBEST' e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin savunma toplantısında bulunan, değerli görüş ve önerileri ile araştırmamın gelişmesine olumlu katkılar sağlayan, güler yüzü ve içtenliğiyle moral veren, şanslı hissettiren sayın hocalarım Prof. Dr. Fatma SUSAR ve Doç. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Tüm yaşantım boyunca desteklerini hep yanımda hissettiğim, bugünlere gelmemde katkılarını her zaman minnetle andığım canım annem Zeynep MERAL ve canım babam Hikmet MERAL'e tüm varlığımla teşekkür ederim. Tatili ipe çeken ve bir araya gelebildiğimiz sayılı günlerde beni anlayışla karşılayan tezimin her aşamasında manevî desteğini esirgemeyen kardeşlerim Eda MERAL, Ece MERAL, Ezgi MERAL ve canım abim Aziz MERAL'e tüm varlığımla teşekkür ediyorum.

Uzun bir süreç olan doktora döneminde dünyaya gelen, içimi huzurla dolduran, moral veren, neşe ve mutluluk kaynaklarım canım kızım Mira

KANDEMİR ve canım oğlum Demir KANDEMİR'e varlıklarından dolayı tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Doktora öğrenimim boyunca çocuklarıma bakan, dualarıyla hep yanımda olan, kocaman yüreği, iyi niyeti, sabrı ve hoşgörüsüyle manevi olarak desteğini hiç esirgemeyen, 'Onlar olmasaydı ne yapardım?' dediğim kendimi varlıklarından dolayı hep şanslı hissettiğim eşimin annesi Pirzat KANDEMİR ve eşimin babası Şenol KANDEMİR'e sonsuz teşekkür ediyorum. Hem arkadaşım hem kardeşim hem de görümcem olan Özlem KANDEMİR'e tüm tatillerde benimle beraber uykusuz kaldığı, SPSS verilerini benimle birlikte girdiği, ihtiyacım olduğu her an yardım ettiği ve benim yokluğumu aratmamak için çocuklarımla güzel zaman geçirdiği için sonsuz teşekkür ediyorum.

Hayatımı tüm yönleriyle kolaylaştıran, her zaman bana destek olan, sonsuz sevgisi, sabrı ve anlayışı ile her zaman yanımda olan, varlığıyla içimi huzurla dolduran, sabahlara kadar benimle çalışarak tezimin şekil ve tablolarını düzenleyen, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen hayat arkadaşım, eşim Bekir KANDEMİR'e tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Öğrenim hayatım boyunca layık olmaya çalıştığım bedenen olmasa da manevi varlığıyla hep yanımda olan, yükseköğrenim yolunda ilerlememi sağlayan, yılmadan bırakmadan çalışmaya teşvik eden, her zorluğu aşabileceğimi öğreten canım dedeme hayatıma kattığı bütün beceriler, alışkanlıklar ve güzellikler için sonsuz teşekkür ediyor, tezimi Karaali MERAL'e ithaf ediyorum.

Esin MERAL KANDEMİR

İzmir, 2018

ÖZET
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR UYGULAMA: DERS İMECESİ

MERAL KANDEMİR, Esin

Doktora tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

Aralık 2018, 242 sayfa

Bu araştırmanın amacı; geleneksel mesleki gelişim etkinliklerden farklı bir uygulama olan ders imecesi modeli ile sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirebilmektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama deseni ve nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırmasını içeren karma bir araştırmadır. Araştırmanın nicel verileri İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Nitel araştırma aşamasının pilot uygulaması İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan bir devlet okulunun sınıf öğretmenleri ile asıl uygulama özel bir okulun 3. Sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretim becerileri ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğretmenlerin yansıtıcı raporu, toplantı kayıtları ve görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenin öğretim becerileri yönelimleri % 85,75 düzeyinde yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmeye çalışıldığı çalışmada hiçbir bağımsız değişken ile anlamlı farklılık bulunmamıştır. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri sonucunda öğretmenlerin, öğretim becerileri yönelimlerinin iyi olduğu fakat bu becerileri sınıflarında uygulayamadıkları görülmüştür. Ders imecesi ile öğrenme ortamının eğlenceli hale geldiği, öğretmenlerin mesleki ve sosyal iletişimlerinin arttığı, kendi değerlendirmelerini yaptığı, fikir alışverişinde bulunarak yaratıcı yanlarının ortaya çıktığı, derslerin farklı öğretim yöntemleri ile daha verimli hale geldiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ders imecesi, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, öğretim becerileri

ABSTRACT

AN APPLICATION TO IMPROVE TEACHING SKILLS OF CLASSROOM TEACHERS: LESSON STUDY

MERAL KANDEMİR, Esin

Ph.D. dissertation, Department of Basic education,

Degree in Primary School Education

Advisor: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

December 2018, 242 pages

The purpose of this research to improve the teaching skills of classroom teachers with the lesson study model which is a different application than traditional professional development activities. In this research, a mixed method research design was used by combining survey as a quantitative research method and action research as a qualitative research method. Quantitative data of the research were obtained from the classroom teachers who served in Bornova district of Izmir Province. The pilot application of qualitative research phase was conducted with the classroom teachers of a public school located in Bornova district of Izmir and the real study was carried out with the 3rd grade teachers of a private school. In the study, the scale of teaching skills, semi-structured interview form, teacher observation form, researcher diary, reflective report of teachers, meeting records and interview form were used as data collection tools. The teaching skills of the class teacher who participated in the research were high at 85.75 %. There was no significant difference between the teaching skills of teachers and various variables. As a result of interviews and lecture observations with teachers who participated in the study, teachers have been found to be good at teaching skills, but they cannot perform these skills in their classrooms. After the implementation of the lesson study, it was seen that the learning environment has become fun, teachers' professional and social communication has increased, teachers have done their own assessments, shared their opinions and enhanced their creativity, and the lessons have become more productive with the different teaching methods and have contributed to the professional development of teachers.

Keywords: In-service education, Lesson Study, professional development, teaching skills

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3.1. Problem Cümlesi	10
1.3.1.1. Alt problemler:.....	10
1.4.Sınırlılıklar	10
1.5. Sayıtlar	10
1.6.Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Öğretmenin Eğitim Öğretim Sürecindeki Yeri	12
2.1.1.Mesleki Gelişim.....	13
2.1.2.Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri	14
2.1.3. Mesleki Gelişim Modeli Olarak Ders İmecesesi	18
2.1.4. Eylem Araştırması ve Mesleki Gelişim.....	20
2.2. Öğretim Becerileri.....	22
2.2.1. Planlama	24
2.2.2. Uygulama.....	25
2.2.3.Değerlendirme	29
2.3. Ders İmecesesi (Lesson Study)	30
2.3.1. Neden Ders İmecesesi Uygulaması.....	34
2.3.2.Ders İmecesinin Boyutları	35
2.3.3.Ders İmecesesi Uygulama Süreci	36
2.4. İlgili Araştırmalar	44
2.4.1. Ulusal Araştırmalar.....	44
2.4.2. Uluslararası Araştırmalar.....	58
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	71
3.1.Araştırmanın Modeli	71
3.2. Araştırmanın Aşamaları	73
3.3. Örneklem/ katılımcılar	75
3.4. Araştırmacının Rolü	79

3.5. Veri Toplama Araçları.....	80
3.6. Öğretim Becerileri Ölçeği (ÖBÖ) Geliştirme Çalışmaları	81
3.6.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	81
3.6.2. Uzman Görüşünün Alınması	82
3.6.3. Deneme Uygulaması.....	82
3.6.4. İşlem	82
3.6.5. Ölçme Aracının Güvenirlik Çalışması.....	83
3.6.6. Ölçme Aracının Geçerlik Çalışması	86
3.6. 7. Doğrulayıcı Faktör Analizi	92
3.7.Verilerin Analizi.....	96
3.7.1.Nitel verilerin analizi	96
3.7.2.Nicel Verilerin Analizi.....	99
3.7. Araştırmanın Gerçekleştiği Ortam	100
3.8.1. Özel Okul Uygulama Sınıfları	100
3.8.2.Özel Okul Ders İmecesini Toplantı Sınıfı	103
3.9. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	104
3.9.1.Araştırmanın Güvenirliği	105
3.9.2.Araştırmanın Geçerliği.....	106
3.9.3. Araştırma Etiği.....	108
3.10. Pilot Uygulama.....	109
3.10.1. Öğretmenlerin Öğretim Becerileri İhtiyaçları.....	110
3.10.2. Ders İmecesini Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.....	118
3.10.3. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğretim Becerilerine Katkısı.....	120
3.10.4. Uygulamanın Araştırmacıya Katkısı.....	122
3.10.5. Uygulama Süresince Yaşanan Sıkıntılar ve Uygulamada Yapılan Değişiklikler.....	123
3.11.Asıl Uygulama.....	125
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	128
4.1.Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Yönelimlerine İlişkin Bulgular	128
4.2.Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Ölçeğinden Elde Ettikleri Sonuçların Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	129

4.3. Ders İmecesini uygulanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerine İlişkin Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular.....	133
4.3.1. Gökçe Öğretmen.....	134
4.3.2. Tuğba Öğretmen.....	135
4.3.3. Latife Öğretmen.....	137
4.3.4. Esra Öğretmen.....	138
4.4. Ders İmecesini Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular.....	141
4.4.1. Birinci Ders İmecesini Planlama Toplantısı.....	142
4.4.2. Birinci Ders İmecesini Uygulama Dersi.....	145
4.4.3. Birinci Ders İmecesini Değerlendirme Toplantısı.....	147
4.4.4. İkinci Ders İmecesini Planlama Toplantısı.....	150
4.4.5. İkinci Ders İmecesini Uygulama Dersi.....	153
4.4.6. İkinci Ders İmecesini Değerlendirme Toplantısı.....	154
4.4.7. Üçüncü Ders İmecesini Planlama Toplantısı.....	155
4.4.8. Üçüncü Ders İmecesini Uygulama Dersi.....	160
4.4.9. Üçüncü Ders İmecesini Değerlendirme Toplantısı.....	161
4.4.10. Dördüncü Ders İmecesini Planlama Toplantısı.....	162
4.4.11. Dördüncü Ders İmecesini Uygulama Dersi.....	166
4.4.12. Dördüncü Ders İmecesini Değerlendirme Toplantısı.....	168
4.5. Ders İmecesini Sürecinin Katılımcı Öğretmenlerin Öğretim Becerilerine Katkısına İlişkin Bulgular.....	170
4.5.1. Gökçe Öğretmen.....	170
4.5.2. Tuğba Öğretmen.....	171
4.5.3. Latife Öğretmen.....	172
4.5.4. Esra Öğretmen.....	173
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Ders İmecesini Uygulaması Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	174
4.6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ders İmecesini Uygulamasının Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	174
4.6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ders İmecesini Uygulamasının Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri.....	175
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	176

5.1. Sonuç ve Tartışma	176
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerileri Yönelimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	176
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Yönelimleri ile Çeşitli Değişkenlerin İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma	177
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerine İlişkin Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	178
5.1.4. Ders İmecesini Uygulama Sürecine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	179
5.1.4.1. Planlama Toplantılarına İlişkin Sonuçlar	180
5.1.4.2. Uygulama Derslerine İlişkin Sonuçlar.....	181
5.1.4.3. Değerlendirme Toplantılarına İlişkin Sonuçlar	181
5.1.5. Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesini Sürecinde Öğretim Becerilerine Katkısına İlişkin Sonuçlar.....	182
5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Ders İmecesini Uygulaması Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	186
5.1.6.1. Ders İmecesini Uygulamasının Olumlu Özellikleri.....	186
5.1.6.2. Ders İmecesini Uygulamasının Sınırlılıkları	187
5.2. Öneriler.....	188
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	188
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	189
KAYNAKÇA	190
EKLER.....	205

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1. Mesleki gelişimin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri için önerilen temel kavramsal çerçeve	16
Şekil 2. 1. Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerileri (Cooper, 2011, s.16).....	23
Şekil 2. 2. Ders İmecesini Döngüsü, (Murata, 2011).....	38
Şekil 2. 3. Ders İmecesini döngüsü (Paulsen,2010).....	39
Şekil 2. 4. Ders İmecesini modeli döngülerinin akış çizelgesi (Paulsen, 2010).....	40

Şekil 2. 5. Ders İmecesini modelinde bir döngüde gerçekleşen adlar (Bruce ve Ladky, 2011).	41
Şekil 2. 6. Ders İmecesini etkinlikleri, öğretmenin öğrendikleri ve sonuçlar	43
Şekil 3. 1. Araştırmada izlenen süreç	75
Şekil 3. 2. Yamaç-yığıntı grafiği (Scree plot)	91
Şekil 3. 3. Faktör-madde ilişkisi	94
Şekil 3. 4. Ders İmecesini uygulama sınıflarından biri	101
Şekil 3. 5. Ders İmecesini uygulama sınıflarından biri	102
Şekil 3. 6. Ders İmecesini için değiştirilen sınıf düzeninden bir örnek	102
Şekil 3. 7. Ders İmecesini bilgilendirme, planlama ve değerlendirme toplantıları odası	103

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 1. Türkiye’de Ders İmecesini İle İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Frekans Sonuçları	8
Tablo 1. 2. Ders İmecesinin modelinin profesyonel mesleki gelişime göre diğer modellerden farkları	19
Tablo 3. 1. Ders İmecesini ve Eylem Araştırması	73
Tablo 3. 2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri	76
Tablo 3. 3. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri	78
Tablo 3. 4. Öğretim becerileri maddelerine ait istatistikler	84
Tablo 3. 5. Öğretim becerileri ölçeğine ait KMO ve Bartlett’s test istatistikleri	88
Tablo 3. 6. Toplam açıklanan varyans tablosu	88
Tablo 3. 7. Öğretim becerileri maddelerine ait istatistikler ile ölçek faktörlerine ait faktör yükleri	89
Tablo 3. 8. Ölçüm Modeli Uyum Özeti	93
Tablo 3. 9. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	95
Tablo 3. 10. Modelin Değişkenleri için AVE ve CR değerleri	96
Tablo 3. 11. Araştırma Sorularını Yanıtlamaya Yönelik Veri Toplama Teknikleri, Veri Türleri, Veri Analizi	97

Tablo 3. 12. Nitel verilerin kodlama çalışmasından bir örnek	99
Tablo 3. 13. Uygulama öncesi ve sonrası uygulanan öğretim becerileri ölçeği ile uygulamanın etkililiği	121
Tablo 3. 14. Üçüncü Sınıflar Uygulama Öncesi Gözlem ve Ders İmecesini Bilgilendirme Toplantı Tarihleri	126
Tablo 3. 15. Üçüncü Sınıflar Ders Planlama Toplantısı	127
Tablo 4. 1. Öğretmenlerin öğretim becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	128
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin öğretim becerileri algılarının cinsiyet değişkenine göre t testi ile karşılaştırılması.....	129
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretim becerileri algılarının anlamlılık düzeyi.....	130
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	130
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretim becerileri algılarının anlamlılık düzeyi	131
Tablo 4. 6. Öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	132
Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Öğrenim Değişkenine Göre Öğretim Becerileri Algılarının Anlamlılık Düzeyi	132
Tablo 4. 8. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerleri	133
Tablo 4. 9. Ders İmecesini uygulamasında merkeze alınan öğretim becerileri	140
Tablo 4. 10. Ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve odaklandığı öğretim becerileri.....	145
Tablo 4. 11. Ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve odaklandığı öğretim becerileri.....	152
Tablo 4. 12. Ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve odaklandığı öğretim becerileri.....	156
Tablo 4. 13. Ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve odaklandığı öğretim becerileri.....	163

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, sınırlılıkları, sayıtları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun iş gücünün yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin üç temel ögesi olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Planlı eğitimin ana ekseni olan öğretme süreci, öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretme-öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde geçmesini sağlayacak olan, öğretim programının uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bu bakımdan öğretmen, okullardaki eğitim sürecinde en stratejik ögedir (Gökçe, 1994). Eğitim sürecinde öğretmen, diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan ögedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Sosyo ekonomik yönden gelişmekte olan ülkeler, yenileşme çalışmalarında eğitim sistemlerini yeniledikleri ve bu iyileşme sürecinde öğretmen yetiştirme sorunlarını çözmeye başladıkları ölçüde başarılı olmaktadır. Çünkü başarılı bir eğitim sistemi, büyük ölçüde sistemi yürütecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır. Eğitim sisteminin başarısının öğretmen yetiştirmeye dayandığı kanısında olan ülkeler, geleneksel yaklaşımların dışında, çağın gereklerine uygun öğretmen yetiştirme modelleri geliştirme çabasındadırlar (Çoban, 1988). Sistemin en önemli ögesi olan öğretmenlerin gereksinim duyulan bilgi ve becerilere sahip olmaması durumunda öğrencilerin de başarılı olmasından söz edilemez.

Günümüzde öğretmenliğin statü ve saygınlığı ülke ve kültürlere göre değişmekle beraber, öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren mesleklerin başında gelmektedir. Belli konularda bilgi ve beceriye sahip olan her kişinin öğretmen olamayacağı herkes tarafından kabul edilmektedir (Eskicumalı, 2014). Öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi verme rolünü gerektiren bir meslek olsaydı, bu işi öğretim makineleri, televizyon, radyo vb. araçlarla yapmak mümkün olurdu. En azından teknoloji yönünden gelişmiş toplumlarda öğretmen problemi kolayca çözüldü. Oysa davranış bilimleri bize, öğrencinin, öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıklarından etkilendiğini vurgulamaktadır. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok,

konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1988).

Öğretmenlik mesleği; bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmeleri takip edebilme ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı özelliklere sahip öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi birtakım yetenekleri ve becerileri gerektirir. Bu yeteneklere ve becerilere sahip bir öğretmenin yetiştirdiği öğrencilerin de istenilen nitelikte olmaları ve belirlenen hedeflere ulaşmaları kolay olacaktır (Gürten ve Demirel, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip bir şekilde görevlerini yerine getirmelerini sağlayan öğretmen yetiştirme konusu da çok boyutludur. Öğretmen adaylarının seçimi, eğitim- öğretimi, adaylık dönemi ve bu dönemdeki izleme ve değerlendirme çalışmaları ile hizmet içi eğitim gibi alt konular ve bunlarla ilgili özellikler tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir (Kavcar, 2002). Öğretmenler aslında çok da iyi bir şekilde seçilmeden, denenmeden, farklı durumlarda, öğretim ortamlarında gösterdikleri tepkilere bakılmadan çok geniş bir sosyokültürel, coğrafi, ekonomik yelpazeye sahip okullarda öğretmen olmaya hazır görülüp mezun olmaktadır. Hâlen görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerinin çoğu, kendilerinden önce çalışmaya başlayan öğretmenlerden doğrudan etkilenme şeklinde gerçekleşmiştir (Kıncal, 2004).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin üniversite öğrenimlerinde tam anlamıyla uygulamalı dersler almadıklarından mesleğe başladıkları ilk yıllarda alanı öğretme bilgilerindeki eksikliklerinden dolayı bocalamalar yaşadıklarını tespit edilmiştir (Baki, 2012; Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis, Perry ve Murata, 2006; Mutch-Jones, Puttick ve Minner, 2012; Shulman, 1987). Baki'nin (2008) bireylerin kendi öğretmenlerinin öğretim yöntemlerinden etkinlendikleri ve öğretmelik yaparken de o yöntemleri kullandıklarını içeren sözünün örnekleri alanyazın incelendiğinde görülmektedir. Deneyimli öğretmenlerin de geleneksel tabanlı bir eğitimden gelmelerinden dolayı 2005 yılında yeniden yapılandırılmış olan öğrenci merkezli eğitimde zorluklar yaşadıklarını vurgulamaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007; Bulut, 2008; Ekizoğlu ve Uzunboylu, 2009; Maden, Durukan ve Akbaş, 2011).

Bu durum mesleki eğitim ihtiyacını daha belirgin olarak ortaya koymaktadır. Rosenholtz (1985), öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için becerilerinin güncelleştirilmesi gerektiğini, yani öğretmenlerin günümüz koşullarında daha etkili olabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarının sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Kendilerine profesyonel destek sunulan öğretmenler, bir takım eğitim

etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda daha iyi öğretmen olabilmektedirler. Okullardaki öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi, büyük ölçüde, öğretmenin mesleki gelişim sürecinin niteliğine ve sürekliliğine bağlıdır.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez ve taşra teşkilatları tarafından hizmet içi eğitim etkinlikleri organize edilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar MEB tarafından belirli bir periyodu olmadan düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin, öğretmenlerin alan farklılıklarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınmadan plânlandığını (Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003) ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir (Çağiltay ve Çakıroğlu, 2001; Gönen ve Kocakaya, 2006). Etkili ve anlamlı olmayan hizmet içi eğitim uygulamalarının amacına ulaşamayacağı açıktır. Hizmet içi eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğretmen ihtiyacına yönelik planlanması gerekmektedir. Belirli gün ve saatlerde, ihtiyacına yönelik olmayan bir dizi uygulamaya maruz kalan öğretmen, verilen hizmetten memnun kalmayacak ve bu eğitimden elde ettiklerini uygulamaya dönüştüremeyecektir. Hizmet içi eğitimlerin öğretmen ihtiyacına göre planlanması ve uygulamaların öğretmenlerin aktif katılımları ile gerçekleşmesi eğitimden beklenenler arasındadır. Yalın (2001) araştırmasında hizmet içi mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin de içinde yer aldığı uygulamalı ve tartışmalı etkinliklerle ve işbirlikli çalışmaların yapıldığı grup çalışmaları ile aktif katılımlarının sağlandığı programlar olması gerektiğini belirtmiştir. Alanyazın araştırmaları incelendiğinde birçok uzman, geleneksel kabul edilen öğrenme ortamı dışında, seminer, çalıştay gibi önceden hazırlanmış bir programın rutin bir şekilde anlatıldığı, öğretmenin pasif konumda olduğu hizmetiçi programları eleştirilmektedir. Bu tarz etkinliklerin öğrenme ortamından uzak olması, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin gerçekleşmemesi ve okulu geliştirme çabası içinde olmadığı yönleriyle kabul görmemektedir (Greeno ve Moore, 1993; Yuan ve McKelvey, 2002; Akt. Yüzbaşıoğlu, 2016). Bu uygulamaların yerini öğretmenlerin aktif katılımın sağlandığı, işbirlikli öğrenme ortamında grupla çalıştığı, sınıf ortamında gerçek uygulamaların yapıldığı uygulamalar almaya başlamıştır.

Okulun öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de bir öğrenme ortamı haline getirilmesi ve sınıftaki öğrenme ortamının niteliğinin geliştirilmesi amacıyla Japonya’dan sonra 1950’li yıllardan bu yana bazı ülkelerde de yaygın bir şekilde kullanılmaya başlayan Ders İmecesini uygulaması etkili mesleki gelişim yöntemlerinden biridir (Lesson Study Research Group, 2007). Ders İmecesini Japonya’da öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun daha etkili ders öğretebilmek amacıyla her bir dersin gözlenmesi, tartışılması, eleştirilmesi

ve daha sonra o dersin geliştirilmesi için işbirlikli olarak çalıştıkları bir mesleki gelişim uygulamasıdır (Lewis, Perry ve Murata, 2006). Türkiye’de içerik ve yöntem açısından düzenlemeler gerektiren hizmet içi eğitim programlarının geliştirilebilmesi için, öğretmenlere etkili, sistematik, uzun sürece yayılmış ve süreç boyunca öğretimle ilgili sorunlarına çözüm bulabilecekleri hizmet içi eğitim uygulamaları sunan Ders İmeci uygulanmasının ayrıntılı olarak incelenmesinin ve örnek uygulamalarının yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

İnsanların günlük yaşantıları içerisinde sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler hem niceliksel hem de niteliksel yönden artmaktadır. Bireylerin küreselleşen bir dünyada meslek sahibi olabilmeleri, mesleklerine uygun yaşantı sürdürebilmeleri ve rekabetçi bir ortam içerisinde bireysel bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri bir gereklilik haline gelmiştir. Parkerson, Schiller, Lomax ve Walberg’in Amerika Birleşik Devletleri’nde 1984 yılında 95 araştırmayı inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin öğretim niteliği ile öğrenci başarısı arasında +0.81 korelasyon olduğunu tespit etmişlerdi. Öğretmenin niteliği arttıkça öğrencinin de başarısı artmaktadır. Öğrenci başarısını artırmada yapılacak işlerden en önemli olanı ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamalarıdır.

Bireysel olarak her insanın eğitim aracılığıyla sahip olması gereken bilgi ve beceriler değiştikçe ve arttıkça eğitim sistemlerinden beklentiler de değişmektedir. Bunun sonucunda eğitim sistemleri içerisinde öğretmenlerin ve eğitimcilerin de aynı şekilde mesleki açıdan değişen gereksinimleri karşılayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu gerekliliği yerine getirebilmeleri için ise kendilerini mesleklerinde yenileyebilmeleri ve kendi gereksinimlerine yönelik mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları bir zorunluluk haline dönüşmüştür.

Genel olarak eğitim sistemi içerisindeki gelişmeler incelendiğinde, sistemde görev yapan bütün öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin var olan geleneksel modeller kapsamında tam olarak desteklenemediği ve bunu sağlamada yeni yaklaşımlara, modellere gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Küçükahmet, 1993). Bu nedenle, ülkemizdeki geleneksel mesleki gelişim hizmetlerinin yaklaşımlar ve modeller açısından güncelleştirilmesi etkililiğinin sağlanması açısından gerekli görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenin bu alanda ihtiyaç duyduğu eğitimin sistem tarafından verilmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında Ders İmecesinin öğretmenlere olumlu mesleki gelişimler sağlayan yöntemler arasında yer aldığı görülmektedir (Cavin, 2007; Dubin, 2010; Groth, 2005; Kelly, 2002; Meyer, 2005; Pongsanon Akerson, Rogers ve Weiland, 2011; Saltzman, 2008). Ders İmecesini çalışmaları matematik gibi soyut bir alanda öğretmenin mesleki becerilerini arttırmak adına kullanışlı bir model olmasına karşın (Fernandez ve Robinson, 2006; Murata ve Takahashi, 2002; Rock, 2003) diğer alanlara yaygınlaştırılması gerekliliği alanyazındaki diğer çalışmalarca da vurgulanmaktadır (Oshima, vd., 2006; Roback, Chance, Legler ve Moore, 2006). Matematikten sonra fen bilimleri eğitimcilerinin de Ders İmecesini uygulamalarını kullandıkları görülmektedir (Serbest, 2014). Türkiye’de yapılan çalışmalar da incelendiğinde Ders İmecesini modelinin matematik ve fen alanlarında yoğun olarak kullanıldığı diğer alanlarda az sayıda kullanıldığı görülmektedir. Ders İmecesini modelinin yapısı ve özellikleri uygulamanın sadece belirli bir ders için olmadığını öğretmenlerin her türlü mesleki gelişimleri ve ihtiyaçları için uygun olduğunu göstermektedir. Belirli bir alana ait olmayan uygulamanın başka alanlarda da uygulanabilir olduğunu göstermek açısından bu araştırma, yapılacak diğer araştırmalara yol gösterici olabilecektir.

Alanyazında yapılan taramalardan göze çarpan bir diğer nokta ise, bazı araştırmacılarca Ders İmecesini çalışmalarının eylem araştırmalarına benzetilmeleridir (Erkan, Baki ve Demir, 2012; Herman, 2008; Smith, 2008). Çepni’ye (2010) göre eylem araştırması, bir öğretmenin eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak için sınıfında öğretimin özel bir anında ortaya çıkan bir problem için çözüm geliştirmesidir. Mills (2003) eylem araştırmasını, bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları, ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, nasıl öğretim yaptıkları ve okullarının nasıl işlediği konusunda bilgi edinmek amacıyla yapılan sistematik olarak bir araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Eylem araştırmasına öğretmen araştırması da denilmektedir. Alanyazında araştırmacıların bazıları Ders İmecesine tam bir eylem araştırması demişlerdir (Erkan, Baki ve Demir, 2012; Lewis, 2009). Pierce ve Stacey (2009)’in de belirttiği üzere Ders İmecesini bazı ülkelerde yaygın olarak öğretimi geliştirmek için eylem araştırmasının bir türü olarak kullanılırken, birkaç yıldır resmi olarak yeni bir araştırma olarak da yayımlanmıştır. Serbest’in (2014) yaptığı araştırmada, alanyazındaki çalışmalar araştırma yöntemi bakımından incelendiğinde çalışmaların oranca fazla bir kısmının yöntemlerini açıkça ifade etmedikleri ve belli yöntem kalıbıyla araştırmalarını çerçevelemedikleri görülmektedir (Dubin, 2010; Hoong, Fwe, Yvonne, Mohd-Zaini, Chiew ve Ling-Karen,

2010; Isoda, 2010; Sisofo, 2010). Mevcut çalışma araştırmanın yönteminin eylem araştırması olduğunu belirtmiş, eylem araştırmasının tek bir öğretmenin yaptığı bir araştırma olmadığını, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için öğretmenlerin bir araya gelerek yaptığı döngüsel eylemlerin de eylem araştırmasının doğasına uyduğunu belirtmiştir. Eylem araştırması alanyazında çok farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Ancak, karşılaşılan tüm tanımlar, eylem araştırmasının amacının ‘sınıf, program ya da tüm okuldaki mevcut durumun değişimi ya da gelişimini sağlamak’ olduğu konusunda birleşmektedirler. Bogdan ve Biklen (2003) eylem araştırmasını ‘sosyal değişimi sağlamak amacıyla sistematik olarak bilgi toplama süreci’ olarak tanımlamakta ve eylem araştırmasını ‘katılımcı eylem araştırması’ ve ‘politik eylem araştırması’ olarak ikiye ayırmaktadır. Katılımcı eylem araştırmasını, bir kurum ya da program içerisinde çalışan katılımcıların beraberce, değişim uygulaması için önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma tasarlamak ve uygulamak olarak; politik eylem araştırmasını ise kişilerin sosyal değişimi sağlamak amacıyla yapılan araştırmalar olarak görmektedirler. Bu araştırma katılımcıların beraberce çalıştığı ve mevcut durumu değişiminin ve gelişiminin sağlanmasını amaçladığından katılımcı eylem araştırmasıdır. Araştırma alanyazında bu anlamda var olan kavram karmaşasının giderilmesi için örnek teşkil etmektedir.

Hizmet öncesi eğitim kadar alanda çalışan öğretmenlerin de sürekli kendilerini geliştirmeye ve yenilemeye yönelik eğitim alması gerekliliği bilinmektedir. Bir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile doğru orantılıdır. Öğrenci başarısının eğitimin kalitesine bağlı olduğu eğitim kalitesinin de öğretmenlerin niteliğine bağlı olduğu bilinmektedir. Mesleğe başladıktan sonra sınıfında öğrencileri ile baş başa kalan öğretmen, öğrenci başarısından önce ne yapacağını, nasıl yapacağını düşünmektedir. Öğretmenliğin ilk yılları öğretmenin kendi sistemini oluşturması ile geçmektedir. Amerikan Eğitim ve Eğitim İstatistikleri Geliştirme Bölümü tarafından geliştirilmiş ‘Sorgulama Yaklaşımını Algılama Düzeyi ve Öğretim Becerileri’ (Graduate Fellow Perception Of Inquiry And Teaching Skills) anketi sonuçlarına göre öğretmenliğe başlayanların üçte biri ilk beş yıl içinde meslekten ayrılmaktadır (Street, 2004). Öğretmenlik mesleği çağın dinamiklerine ayak uydurmadiği ve gelişmeleri takip etmediği sürece içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Birçok zorlukla karşılaşan öğretmen sistemde yalnızlaştıkça mesleki doyumu azalacak ve özgüvenini kaybedecektir. Öğretmenleri sistem içinde destekleyerek ve ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim programları ile güçlendirerek mesleğe yönelik özyeterlik inançlarını ve mesleğe yönelik tutumlarını yükseltmek gerekmektedir. Tok’un (2016) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, adayların diğer

adayları gözlemleyerek yaptığı mesleki gelişim programı ile özyeterlik inançlarının ve mesleki doyumlarının geliştiği görülmüştür. Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos (2009) yaptıkları araştırmada kısa süreli yapılan mesleki gelişim programlarının öğrencilerin başarısında etkili olmadığını, uzun süreli programların öğrenci başarısında olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmalar, öğretim ortamlarında uygulamalı yapılan uzun süreli mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin öğretim becerilerinin ve performanslarının geliştirileceğini göstermektedir (Garet vd., 2001; Guskey, 2003; Banilower vd., 2005). Ders İmecesini ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim programı sunulmakta, işbirliği içinde çalışma imkânı ve uzman yardımı ile öğretmenlerin mesleğe yönelik özyeterlik inançları ve tutumları desteklenmektedir.

Alanyazın incelemeleri sonucu öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uygulanacak programın uzun süreli olması, gerçek sınıf ortamında uygulamaları içermesi, öğretmenlerin öğretim yeteneklerini uygulayabileceği öğretim ortamları oluşturularak, sosyal öğrenmelerini de sağlayacak şekilde olması gerektirdiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek yoğun ve uzun süreli olan öğretmenlerin sürekli katılımının gerçekleştirilebileceği ve işbirlikli çalışabilecekleri programlar incelenmiş ve bu özellikleri içeren Ders İmecesini (lesson study) modeli seçilmiştir. Serbest'in (2014) yaptığı araştırmada Ders İmecesini çalışmalarının analizi sonucu ortaya çıkan temalar karşılaştırıldığında uygulamaların %49,4 oranla öğretmenin mesleki gelişimini etkilediği, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından da en fazla 'öğretmen işbirliğini, bilgi-yetenek-tecrübe ve inançlar'ı etkilediği tespit edilmiştir.

Ders İmecesini birçok ülkede araştırmacılar (Murata, 2011; Lewis, Perry ve Murata, 2006; Corcoran, 2008) tarafından öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişimlerinde kullandıkları bir modeldir. Ülkemizde ise 2011 yılından itibaren birçok araştırmada (Baki, 2012; Budak, Budak, Bozkurt ve Kaygın, 2011; Erbilgin, 2013; Kartal, Öztürk ve Ekici, 2012) öğretmen adaylarının hizmet öncesi gelişiminde kullanılmış, hizmet içi eğitimlerde ise bu modelin kullanıldığı çalışmaya az rastlanmaktadır (Kanpolat,2015; Özen, 2015; Yıldız, 2013). Türkiye'de Ders İmecesini ile ilgili çalışmalara genel olarak bakıldığında, matematik ve mesleki gelişim alanlarına yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalar ana başlıklar altında toplandığında 10 başlıkta toplandığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan Ders İmecesini çalışmaları şu şekildedir: Ders İmecesini modelinde öğretmen/ öğretmen adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi (Akbaba Dağ, 2014; Aldemir, 2016; Baki, 2012; Bütün, 2012; Cumhuriyet,2016; Güner ,2017; Güner ve Akyüz, 2017; Kanpolat, 2015; Köse ve Tanışlı, 2014; Özaltun Çelik ve Bukova Güzel,

2016; Özaltun Çelik, 2017; Özdemir Baki, 2017; Özdemir Baki ve Işık, 2018; Özen, 2015; Yıldız, 2013; Yıldız ve Baltacı, 2017) Ders İmecesinin ders planı üzerindeki etkisi (Baki ve Arslan, 2015; Erkan, Baki ve Demir, 2012); online Ders İmecesini ortamında matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duyguları (Budak, 2012); Ders İmecesini modeli uygulanan sınıflardaki öğrencilerin TIMSS 2007 matematik performansları ve işbirlikli öğrenmeleri (Kılıç, Demir ve Ünal, 2011); Ders İmecesini modelinde öğretmen/öğretmen adaylarının işbirliği (Baki, 2012; Budak, Budak, Bozkurt ve Kaygın, 2011; Budak, 2012; Günay, Yücel-Toy ve Bahadır, 2016); Ders İmecesini modelinin öğretmen adaylarının öğrenme isteğine etkisi (Bütün, 2012); mesleki gelişim uygulaması olarak Ders İmecesini (Bayram, 2018; Bozkurt ve Yetkin Özdemir 2018; Doğan ve Altun, 2018; Güner, Akyüz, 2017; Yüzbaşıoğlu, 2016); Ders İmecesini öğretmen görüşleri (Boran ve Tarım, 2018; Bozkuş vd., 2017; Erbilgin, 2013; Yüzbaşıoğlu, 2016); Ders İmecesine yönelik doküman inceleme çalışmaları (Bayram, 2010; Eraslan, 2008) ve içerik analizi çalışmalarıdır (Kıncal ve Beypınar, 2015; Serbest, 2014). Tablo 1.1.'de Türkiye'de Ders İmecesini ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre frekans sonuçları verilmiştir. Ders İmecesini çalışmaları 2012 yılında ivme kazanmış, 2012 yılı (n=6) en fazla çalışmanın yapıldığı yıl olmuştur. Ders İmecesinin öğretmenlerin mesleki gelişimde ve öğrenci başarısında etkili olduğunu gösteren çalışmaların yapılması Ders İmecesini çalışmalarının son yıllarda hız kazandığını ve bu alanda çalışmaların arttığı söylenebilir. 2012 yılından sonra çok sayıda olmasa da Ders İmecesini çalışmaları ülkemizde de farklı alanlarda uygulanmaya başlamıştır.

Tablo 1. 1. *Türkiye'de Ders İmecesini İle İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Frekans Sonuçları*

Yayın Tarihi	N	Yazar, Yıl-Konu
2008	1	Eraslan, 2008- Doküman inceleme
2010	1	Bayram, 2010-Doküman inceleme
2011	2	Budak, Budak, Bozkurt ve Kaygın, 2011- İşbirlikli Öğrenme; Kılıç, Demir ve Ünal, 2011-İşbirlikli Öğrenme
2012	6	Bayram-Jacobs, 2012-Doküman İnceleme; Baki, 2012-Matematik Öğretimi, Bayram, 2012-Doküman İnceleme, Budak, 2012- Öz Yeterlik; Bütün, 2012- Matematik Öğretimi; Erkan, Baki ve Demir, 2012- Dersi Planlama
2013	2	Yıldız, 2013- Matematik Öğretimi; Erbilgin, 2013-Öğretmen Görüşleri
2014	3	Köse ve Tanışlı, 2014- Matematik Öğretimi; Serbest, 2014-İçerik Analizi; Akbaba Dağ, 2014- Matematik Öğretimi
2015	4	Baki ve Arslan, 2015- Dersi Planlama; Kıncal ve Beypınar, 2015- İçerik Analizi; Kanpolat, 2015- Matematik Öğretimi; Özen, 2015- Matematik Öğretimi

(Devamı arkada)

Yayın Tarihi	N	Yazar,Yıl-Konu	(devamı)
2016	4	Cumhur, 2016- Matematik Öğretimi; Özaltun Çelik ve Bukova Güzel, 2016- Matematik Öğretimi; Günay, Yücel- Toy ve Bahadır, 2016-İşbirliği Becerileri; Yüzbaşıoğlu, 2016-Mesleki Gelişim	
2017	2	Güner ve Akyüz, 2017- Matematik Öğretimi; Bozkuş vd., 2017- Öğretmen Görüşleri	
2018	5	Doğan ve Altun, 2018- Mesleki Gelişim; Özdemir Baki ve Işık (2018) Bayram, 2018- Matematik Öğretimi, Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018- Mesleki Gelişim; Boran ve Tarım, 2018-Mesleki Gelişim	
Toplam	30		

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştiren bir uygulama olarak yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmaların büyük bir çoğunluğu matematik alanıyla ilgili yapılmıştır. Matematik dışında bütün alanlarda uygulanabilir olan Ders İmecesinin farklı alanlarda uygulanabilir olduğunu gösteren az sayıda çalışma bulunmaktadır.

MEB’in Öğretmen Strateji Belgesi’nde yer alan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenerek bu yeterliklerin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde yol gösterici olduğu belirtilmiştir (MEB,2017). Bu yeterlikler öğretmenlerin eksiklerinin belirlenmesi ve giderilmesinde faydalı olacağı düşüncesiyle belirlenmiş; okul temelli hizmet içi eğitim modeliyle uygulanması planlanmıştır. Araştırmanın öğretmenlerin öğretim becerileri alanında eksik olduklarını düşündükleri becerilerinin tespiti ve giderilmesinde okul temelli bir model olan Ders İmecesini kullanması bakanlığın planladığı ve uygulamayı düşündüğü hizmet içi eğitim modeline benzer olması uygulamanın sonuçlarının eğitim sistemimizde yol gösterici olduğunu göstermektedir. Bu anlamda araştırmanın alanda bir boşluğu dolduracağı ve gelecekteki çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik geleneksel mesleki gelişim etkinliklerden farklı bir uygulama sunmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için öncelikli olarak öğretmenlerin öğretim beceri düzeylerinin belirlenmesi ve eksik oldukları becerilerin tespitinin yapılması planlanmıştır. Durum tespitinden sonra öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirebilmek için ‘Ders İmecesini’ uygulaması yapılmıştır. Bu çalışma temel olarak iki aşamadan oluşan karma bir çalışmadır. Birinci aşamada öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerinin ve bu

becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesidir. İkinci aşamada ise elde edilen veriler ışığında uygulanmasına karar verilen ‘Ders İmecesı uygulamasının pilot ve asıl uygulamasının yapılarak, öğretmenlerin öğretim becerilerinin gelişimine etkisini tespit etmektir. Çalışmada bu amacı gerçekleştirmek için araştırmanın problem ve alt problemleri cevaplanmaya çalışılmıştır.

1.3.1. Problem Cümlesi

“Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelim düzeyleri ve bu becerileri geliştirmeye yönelik yapılan ‘Ders İmecesı’ uygulamasının etkililiği nasıldır?” araştırma sorusu temele alınmıştır. Bu araştırma sorusu kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.3.1.1. Alt problemler:

1. Sınıf öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimleri ne düzeydedir?
2. Öğretim becerileri yönelimleri çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerine ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?
4. Ders İmecesı uygulama süreci nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesı sürecinde öğretim becerileri nasıl bir gelişme göstermiştir?
6. Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesı uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4.Sınırlılıklar

1. Araştırma İzmir İli Bornova İlçesi’nde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma kapsamında ele alınan öğretim becerileri gelişim etkinlikleri ‘Ders İmecesı’ modeli ile sınırlıdır.
3. Ders İmecesı uygulamasında gözetilen kazanımlar güncel öğretim programındaki kazanımlar ile sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

Araştırmanın nicel verileri için kullanılan Öğretim Becerileri Ölçeği (ÖBÖ) ile öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçeği içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır. Ders İmecesı modelinin doğası gereği dış gözlemcilerin ve araştırmacının uygulama sürecinde yer almasının öğretmenleri rahatsız etmediği varsayılmaktadır. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için yapılan görüşme ve gözlemlerde öğretmenlerin doğal ve içten davrandıkları varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Sınıf Öğretmeni (Primary School Teacher): İlkokullarda; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden bireylerin eğitimine ve gelişmelerine yardımcı olan, öğretmenlik için mesleğin gerektirdiği sınıf öğretmenliği bölümü programını başarıyla tamamlayarak öğretmenlik yapma yetkisine sahip kişi (Oğuzkan, 1993, s.133).

Öğretim Becerileri (Teaching Skills): Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Açıkgöz, 2005).

Ders İmecesesi (Lesson Study): Ders İmecesesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına farklı bir gözle bakmanın yolunu sağlayan yoğun bir mesleki gelişim modelidir (Stigler ve Hiebert, 1999).

Eylem Araştırması (Action Research): Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim içerisinde olan problemin belirlenmesi, ne yapıldığının ve bunun daha iyi nasıl yapılabileceğinin düşünülmesi, ortaya çıkan sonucun uygulanması, uygulama ile ilgili yansıtmanın yapılması ve yapılanların niçin daha iyi olduğunun belirlenmesi sürecidir (Ferrance, 2000).

Mesleki Gelişim (Professional Development): Mesleki gelişim bireylerin bilgi, beceri, uzmanlığını ve diğer yönlerini geliştiren aktiviteler olarak ifade edilmektedir (OECD, 2009).

Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri (In-service Education): Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan tüm öğretmenlerin işteki verimliliklerini artırmak amacıyla düzenlenen kurs ve seminerler ve benzeri çalışmalardır (MEB, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenin Eğitim Öğretim Sürecindeki Yeri

Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinin temel yapı taşlarıdır. Bir okulun en büyük zenginliğidir. Bir okulda koşullar en üst düzeyde bile olsa o okulun öğrencilerini yetiştirme konusundaki başarısı, ancak öğretmenlerinin vasıfları ile sınırlıdır veya daha da yukarıya çıkar. Kısacası, öğretmenin eğitimdeki önemini yadsınamaz bir gerçek olduğundan hareketle öğretmenlerin sürekli gelişim içerisinde olmaları ve gelişimleri de esastır (Yiğit,2016).

Öğretmenlerin eğitim süreci içerisindeki önemi ve vazgeçilmez olduğu, alanyazında pek çok kaynakta farklı şekillerde ifade edilmiştir. Öğretmenin önemini vurgulayan araştırmalardan bazı kesitler şu şekilde belirtilebilir. Öğretmen mesleki gelişimi okulların iyileştirilme çalışmaları için şarttır (Borko, 2004). Öğretmenler, eğitim sisteminin en büyük varlıklarıdır ve omurga kemiğidir (Pandey, 2011). Öğretmen, hedeflerini göz önünde bulundurarak öğretimi biçimlendirir ve uygun öğretim yaklaşımlarını seçerek öğretimi değerlendirir ve gerekli olması durumunda süreci tekrar düzenler (Senemoğlu, 1992). Öğretmenler, eğitim sisteminde hayati bir rol üstlenmiştir çünkü sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda öğrenciye rehberlik eden, sürecin nasıl işleyeceğini planlayan kişilerdir (MEB, 2007). Öğretmen, eğitim sisteminin asıl bileşenlerinden birisi konumundadır (Abazaoğlu, 2014). Öğretmenler, okulların varlığında önemli rol teşkil etmektedir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011).

Okulların dönüştürülmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarında öncelik öğretmenlerin iyileştirilmesi ile mümkündür. Öğretmenler, sınıftaki yüksek standart taleplerini yerine getirmek zorunda oldukları için reformun merkezindedirler (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Yapılan sistem değişiklikleri her ne kadar eğitim öğretimin kalitesini artırma yönünde olsa da sistemi yürüten öğretmenlerin göz ardı edilerek yapılması eğitimin kalitesini etkilemeyecektir. Yönetmelikler okulları dönüştüremez; ancak ebeveynler ve idarecilerle işbirliği içerisinde, öğretmenler bunu yapabilir (Darling-Hammond, 1996).

Değişen dünya koşullarında ihtiyaçlar da değişmektedir. Öğretmenlerin, bu yenilenen gereksinimlere göre bireyler yetiştirmede üstlendiği görev büyüktür. Bundan dolayı öğretmenlerin üstün niteliklere sahip olması ve hayat boyu öğrenme ilkesine uyum göstermeleri gereklidir (Abazaoğlu, 2014). Öğretmenin bahsedilen bu önemli görevi etkin

bir biçimde yerine getirebilmesi ile mesleki kabiliyetleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (MEB, 2007). Mesleki kabiliyet, öğretmenlerin hizmet öncesi aldığı eğitimle sınırlı kalmamalı, mezun olunan bölüm yelpazesi çok geniş olan öğretmenlik mesleğinin eğitim sistemindeki vazgeçilmez yerinin işlevselliği ve niteliği için mesleki gelişim uygulamaları cazip hale getirilmelidir.

2.1.1.Mesleki Gelişim

Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi literatürde; personel geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki performansı artırma, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir (George ve Lubben, 2002; Hoban, 1996; Woolls, 1991; Turbill, 1993; Akt. İlğan, 2013). Kavram olarak farklı ifade şekilleri olsa da içerik olarak öğretmenlerin eğitim kalitesini artırmada niteliklerinin ve becerilerinin artırılmasını içermektedir. TALIS (Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması), mesleki gelişimi ‘bir bireyin öğretmen olarak becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren etkinlikler’ olarak tanımlamaktadır (OECD, 2009, s.49).

Phillips (1991), mesleki gelişimi öğretmenlerin, okulun ve öğrencilerin gelişimini içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Glatthorn’a (1995) göre öğretmenin mesleki gelişimi ise, öğretmenin daha fazla tecrübe ve uygulama ile öğretmenliğinin gelişimi olarak belirtilmiştir.

MEB tarafından 2002 yılından itibaren yapılan çalışmalarda ortaya konulan Okul Temelli Mesleki Gelişim Programı ise ‘okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü’ olarak tanımlanmıştır.

Saleem, Masrur ve Afzal’ın (2014) aktardığı mesleki gelişim kavramı, öğrencilerin öğrenme sonuçlarının geliştirilebilmesi için bireyin mesleki bilgisini, becerilerini ve tutumunu arttırmayı amaçlayan bilinçli olarak tasarlanmış, sürekli ve sistematik bir süreçtir (Guskey, 2000). Mesleki gelişim, hem bireysel gelişim hem de kariyerde ilerleme için elde edilen beceriler ve bilgiyle ilgilidir. Alanyazında mesleki gelişim kavramı açıklanırken, öğrenci öğrenmesini artırdığı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirdiği ve bir süreç olduğu noktalarında benzer ifadeler yer aldığı görülmektedir (Fullan ve Hargreaves, 1992; Hassel, 1999; O’Day ve Smith, 1993; OECD, 2009; Wei vd., 2009).

Farklı ve geniş bir ifadeyle, ‘Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE), mesleki gelişimi, “Öğretmenlerin tanımlanmış ihtiyaçlarına dayalı olan ve iyileştirilmiş öğretimsel verimlilik ve artmış öğrenci başarısı ve performans çıktıları ile sonuçlanan kapsamlı, sürdürülmüş ve sistemik öğrenme deneyimlerini içerir.” olarak tarif etmiştir.

Mesleki gelişim kavramları ile ilgili alanyazın incelendiğinde mesleki gelişimin, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılan bilgi ve becerilerini artıran, öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili sistematik bir süreç olduğu söylenebilir. Mesleki gelişim yaklaşımları değişim ve gelişmelerin sonucunda farklılaşmış; geleneksel mesleki gelişim modellerinin yerini yeni yaklaşımlar almıştır. Yeni yaklaşımlara göre mesleki gelişim uzmanları, programlarını hedefler ve bağlamlarla da ilişkilendirmeli, tüm uygulama topluluğunu geliştirmenin yollarını bulmalı ve öğretmenlere yeni beceriler ve teknikler katmanın yanı sıra öğrenci başarısını arttıracak uygulamalardan da sorumlu olmalıdırlar (Stein, Silver ve Smith, 1999, s.267; Akt. Yüzbaşıoğlu, 2016).

Öğretmenlerin mesleki performanslarını geliştirici uygulamaların, okulların reform çalışmaları ile bağlantılı olarak ele alındığı programlar ile yapılması gerekliliği dünya çapında bilinmektedir. Kurumların gelişme çabaları geleneksel durumdan yeni yaklaşımların uygulandığı bir yöne doğru gitmektedir (MEB, 2010). Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir programla sağlaması, öğretmenlerin mesleki performanslarını geliştirecek ve öğretmenlerin bu programlara katılma isteklerini artıracaktır (Bayrakçı, 2009).

2.1.2.Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri

Mesleki gelişim, özellikle öğretmene ve öğrenciye çeşitli konularda yarar getirmektedir. Bunlardan bazıları İlğan (2013) tarafından şu şekilde sunulmuştur:

- Öğretmenler sürekli mesleki gelişim aracılığı ile mesleki alan bilgilerini genişletebilir ve güncelleyebilir (Reese, 2010).
- Nitelikli mesleki gelişim öncelikli öğretmenin uygulamalarını değiştirebilir ve devamında öğrencilerin öğrenmesine pozitif etki yapabilecektir (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2000).
- Ancak sürekli mesleki gelişim aracılığı ile öğrencilerin öğrenmesi iyileştirilebilir (Maurer, 2000).

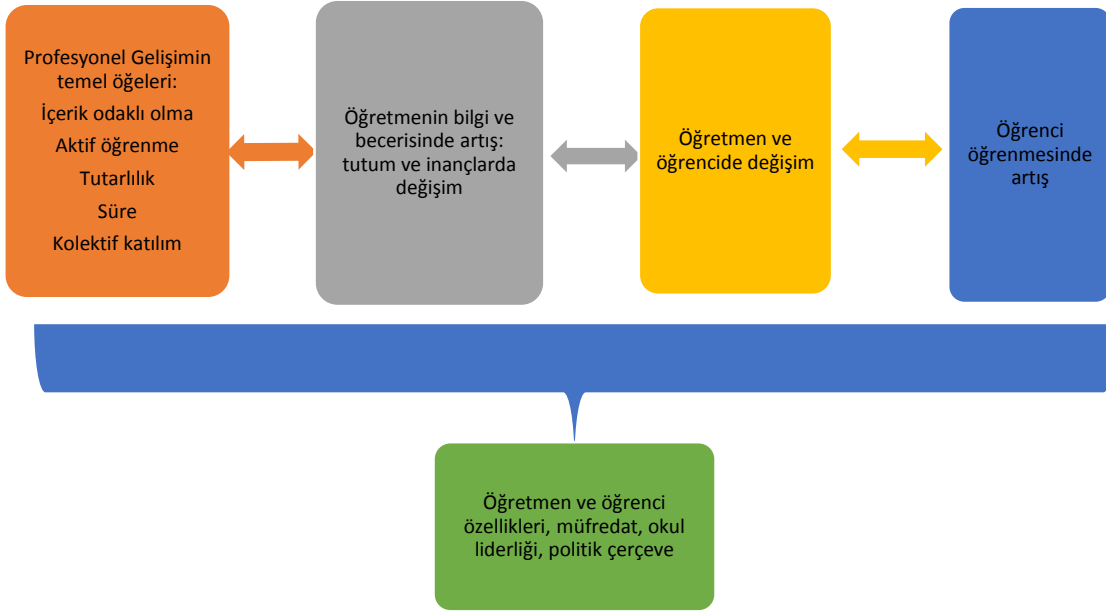
- Mesleki gelişim fırsatları ile mesleki işbirliği ve etkileşimi daha üst seviyelere çıkarmakta, bunun yansımaları ile öğretmenin iş doyumundaki artıştır (Martson, 2010).

Kim'in (2008) aktardığı mesleki gelişimin önemi, altı temel konu altında toplanmıştır: 1) Öğrenci başarısını arttırma, 2) Yüksek akademik standartları uygulama, 3) Kurumsal değişimi gerçekleştirme, 4) Okulları dönüştürme 5) Öğretimi iyileştirme 6) Otantik mesleki gelişim toplulukları oluşturma için anahtardır (Guskey ve Huberman, 1995; Lieberman, 1995; Sparks and Hirsh, 2000).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile öğrenci öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu birçok araştırma desteklemektedir (Educational Testing Service, 1998; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; Higgins ve Parkons, 2009; Falk, 2001; Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry ve Hewson, 2003; McGinn ve Borden, 1995; National Commission on Teaching and America's Future, 1996, 1997; Sowder, 2007; Tatto, 1999; Villegas-Reimers, 2003).

Yoon vd. (2007), öğretmen mesleki gelişiminin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini ele alan 1.300'den fazla çalışmayı incelemiştir. Öğretmenleri önemli mesleki gelişim alanı ortalaması kontrol grubu öğrencilerinin başarılarını %21 oranında arttırdığını ortaya koyan bu çalışmaların sonuçları öğretmenlere mesleki gelişim sağlamanın öğrenci başarısında makul bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim, öğrenci başarısını üç adımda etkilemektedir. İlk olarak, mesleki gelişim öğretmenin bilgi ve becerilerini artırır. İkinci olarak, daha iyi bilgi ve beceri sınıf öğretimi iyileştirir. Üçüncü olarak, iyileştirilmiş öğretim, öğrenci başarısını artırır. Eğer bir bağlantı zayıf veya eksik olursa, öğrencilerin öğrenmesi beklenemez. Eğer öğretmen mesleki gelişimden yeni düşünceleri sınıf ortamına taşıyamazsa, öğrenciler, öğretmenin mesleki gelişiminden faydalanamaz.

TALIS katılımcı ülkelerinde, ortaokul öğretmenlerinin ortalama %89'u mesleki gelişim içerisinde yer almıştır. Danimarka, Slovakya ve Türkiye'de ise yaklaşık dört öğretmenden biri mesleki gelişime katılmamıştır. Öğretmenlerin önemli bir oranı, mesleki gelişimin ihtiyaçlarını karşılamadığını söylemektedir (OECD, 2009: 48). Bu noktada, aynı zamanda etkili mesleki gelişim programları nasıl olmalıdır sorusu belirlemektedir. Desimone'in (2009, s. 186) önerdiği mesleki gelişim için temel kavramsal çerçeve Şekil 1.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 1. 1. Mesleki gelişimin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri için önerilen temel kavramsal çerçeve

Not: Şekil örneği 'Desimone, L. M. (2009). *Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational researcher*, 38 (3), 181-199.' künyeli çalışmadan alınmıştır.

Bu model hem öğretmenlerin bilgi ve becerisinde artış, tutum ve inançlarda değişim ile öğretmen değişimi teorisini hem de öğrenci başarısına etki eden eğitim teorisini test ederek mesleki gelişimin nasıl olduğunu anlamamızı sağlar (Wayne vd., 2008; Akt. Desimone, 2009, s. 185).

Geleneksel mesleki gelişim modelleri onlarca yıl eğitime hükmetmiştir. Smith ve Gillespie'ye (2007) göre geleneksel mesleki gelişim modelleri içerisinde kısa süreli veya tek oturumlu çalıştaylar, konferanslar, eğitimler vb. yer almaktadır. Öğretmenler ayrıca okul yönetiminin önerdiği mesleki gelişim oturumlarına da katılabilir. Hudak'a göre (2013) bu modeller, entelektüel olarak yüzeysel, öğretim programının ve öğrenmenin derin konularından uzak, parçalanmış ve birikimsiz (Ball ve Cohen, 1999); çoğunlukla sınıf içerisinde uzun vadede değişiklik oluşturmayan (Briscoe ve Wells, 2002; Joyce, Wolf, ve Calhoun, 1993; Porter vd., 2000) empoze edilmiş ve öğretmenlerin bilginin edilgen alıcıları olduğu (Flint, Zisook, ve Fisher, 2011) gerekçeleriyle eleştirilmiştir. Eğitimde hâkim olan geleneksel mesleki gelişim modelleri çeşitli incelemeler ve araştırmalar

tarafından öğretmen değişimini daha iyi teşvik edebilecek ve öğrenci başarısı etkileyebilecek yöntemler ileri sürmüştür (Knapp, 2003; Porter vd., 2000; Supovitz ve Turner, 2000). Smith ve Gillespie geleneksel mesleki gelişim modellerin nasıl daha etkin olabileceğini şu şekilde özetlemiştir:

- Daha uzun süreli olursa
- Mesleki gelişimde öğrenilenle öğretmenin kendi bağlamı arasında güçlü bağlantı kurarsa
- İçeriğe odaklanırsa
- Sadece teknikleri göstermekten ziyade analiz ve yansıtmaya güçlü vurgu içerirse
- Aynı yerdeki öğretmenleri birlikte katılımcı olmaya teşvik ederse ve
- Biçim veya türden ziyade mesleki gelişimin nitelik ve özelliklerine odaklanırsa (Smith ve Gillespie, 2007).

Thompson ve Goe (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gerçekleştirilmesi için uygulanan programların içerik ve süreç boyutlarını ele alması gerekliliğini ortaya koymuştur. Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang ve Loef (1989) benzer şekilde yaptıkları çalışmada kısa süreli mesleki gelişim programı ve uzun süreli mesleki gelişim programı uyguladığı seçkisiz olarak belirlediği 40 birinci sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. 40 öğretmeni iki gruba atamıştır. Birinci gruba 4 saatlik kısa süreli mesleki gelişim programı uygularken, ikinci gruba 80 saatlik yüksek kaliteli mesleki gelişim programını uygulamışlardır. Araştırma sonucunda uzun süreli yüksek kalitede eğitim programını uygulayan grubun öğrencileri kısa süreli mesleki gelişim çalışmaları içinde yer alan öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Yüksek kalitede mesleki gelişim: Öğretmenin bilgi ve pedagoji becerilerinin derinleştirilmesine odaklanır. Uygulama, araştırma ve yansıtma için fırsatlar içerir. Öğretmenlerin günlük çalışmasına yerleştirilir ve okul günü içerisinde yapılır. Zaman kaynağı sağlanır ve öğretim ve öğrenmeyle ilgili problemleri çözmek amacıyla, öğretmenlerin kendi aralarında ve müdürle işbirliği yapılması temeline dayanır (Sparks, 2002, 1-4).

Öğretmenlere ve diğer eğitim personeline sunulan mesleki gelişim öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Çünkü kısadır, sık değildir, yerel veya ulusal yetkililerce zorunlu kılınır, yöneticilerin belirlediği konulara odaklanır ve uygulama, geri bildirim alma veya takip çalışmalarına katılım için çok az olanak sağlar. Etkili mesleki

gelişim devamlı, ilginç ve katılımcı olmalı ve kişilerin ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Casteel ve Ballantyne, 2010).

Smith (2008) araştırmaların yedi ortak niteliğinin olduğunu belirtmiştir. Bu nitelikler şu şekildedir:

1) Hâlihazırda devam eden iyileştirme çabalarına uyum gösterme, 2) Uzun süre devam etme, 3) İşbirliğine dayalı olması, 4) Yüksek nitelikli mesleki gelişimin belirli özellikleri hakkında mesleki bir uzlaşma ortaya çıkmaktadır. Bu özellikler; içeriğe ve öğrenenlerin öğrenmesine vurgu, derin ve etken öğrenme aktiviteleri; öğretmenlere liderlik fırsatlarının sunulması, süreklilik ve aynı okuldan, aynı düzeyden veya alandan öğretmen gruplarının işbirlikli olarak katılımlarıdır.

2.1.3. Mesleki Gelişim Modeli Olarak Ders İmecesesi

Ders İmecesesi Japon ders çalışma olarak bilinen programa yönelik işbirlikli ve amaçlı yaklaşım, özellikle orta ve ilk düzeyde olmak üzere tüm derslerde meydana gelen en yaygın biçimlerden biridir (Fernandez, 2002). Ders İmecesesi, uygulamalı mesleki gelişim arzulayan öğretmenler için mevcut pratik uygulamalardan biridir. Öğretmen gruplarına işbirlikli araştırma, geliştirme ve öğrenciler üzerinde doğrudan etkisi olan dersleri ve teknikleri uygulamalarına olanak sağlar (Kim, 2008). Öğretmenler, ortak olarak planladıkları ve dikkatli bir şekilde gözlemledikleri az sayıda dersi tartışarak ders çalışma vaktinin önemli kısmını işbirlikli olarak tartışarak geçirirler. Öğretmenler, seçtikleri hedefe nasıl ulaşacaklarını keşfetmek için onları dikkatli ve sistematik olarak çalıştıkları için bu dersler 'çalışma' veya 'araştırma' dersleri olarak nitelendirilir. Araştırmalar başarılı ders çalışmanın altında yatan iyileştirme için yedi önemli unsurun olduğunu göstermektedir. Başarılı ders çalışma uygulamaları: Alana ilişkin artmış bilgi, artmış öğretim bilgisi, artmış öğrenci gözleme yeteneği, daha güçlü meslektaşlık ağları, daha güçlü günlük uygulamaların daha uzun vadeli amaçlara bağlanması, daha güçlü motivasyon, yeterlik hissi ve mevcut ders planlarının iyileştirilmiş kalitesi unsurlarını sağladığı belirtilmektedir (Fernandez ve Chokshi, 2004; Lewis, 2000; Watanabe, 2002; Yoshida, 1999).

Ders İmecesesi öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirerek öğrenci başarısını geliştirmeyi hedefleyen bir modeldir (Novakowski, 2006). Ders İmecesesi geleneksel mesleki gelişim yaklaşımlarından farklı olarak doğası gereği etkin ve başarılı mesleki gelişim yaklaşımlarının özelliklerini barındırmaktadır. Tablo 1.2.'de Ders İmecesinin diğer modellerden farkı gösterilmiştir.

Tablo 1. 2.Ders İmecesinin modelinin profesyonel mesleki gelişime göre diğer modellerden farkları

Geleneksel Modeller	Ders İmecesini Modeli
-Cevapla başlama	-Soruyla başlama
-Uzman tarafından yürütülmesi	-Katılımcılar tarafından yürütülmesi
-Öğrenenden öğretmene iletişim	-Öğretmenler arası iletişim akışı
-Öğretmen ve öğrenen arasında hiyerarşik ilişki	-Öğrenenler arası karşılıklı ilişki
-Uygulamaya dönük araştırma	-Araştırma odaklı uygulama

Kaynak: Lewis ve Hurd (2011)

McLaughlin ve Mitra (2001) eğitim sisteminde yapılan çalışmaların başarısız olmasının nedenini yüzeysel yapılan uygulamalara ve kaliteli ve köklü girişimlere odaklanılmadığına bağlamaktadır. Lewis ve Tsuchida (1998), Ders İmecesinin yüzeysel uygulamalara göre yüksek başarı göstermesinin nedenlerini; ortak ve uygun bir eğitim programı ile öğretmenlerin işbirliği içinde çalışarak öz-eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi olarak düzenlenen eğitim politikalarına dayandırmaktadırlar.

Ders İmecesini modeli, 1833'te Kapp'ın 'andragogy' (androgoji) terimi olarak tanımladığı yetişkin öğrenmesi ile de paralellik göstermektedir. Tekin (1996) tarafından yetişkin eğitimi şu şekilde özetlenmiştir (Akt. Akdoğan, 2007, s.19):

- Yetişkin eğitimi kendini yetişkin olarak tanımlayanlara yöneliktir.
- Yetişkin eğitimi amaçlı, planlı ve örgütlü bir eğitimidir.
- Yetişkin eğitimi örgün ve yaygın eğitimi içinde yer alabilir.
- Yetişkin eğitiminde ihtiyaç kategorileri, hem bireysel gelişme ve mesleki yeterlilik açısından, hem de toplumsal gelişme açısından ortaya konabilir.

Yetişkin öğrenmelerinde içsel motivasyon bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Csikszentmihalyi, 1997; Maslow, 1965; Akt. Hunzicker, 2010: 3). Bu içsel motivasyon yetişkinlerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Bu durumda öğrenmenin muhatabı olan yetişkin kitlenin karakteristik özelliklerini ve beklentilerini bilmek önemli bir noktadır. Yetişkinler öz-yönetimli, öğrenmeye hazır, görev odaklı bir gruptur. Yetişkinler, açık uçlu öğrenme fırsatlarını ve gidilecek yöne doğru sesli ve düzenli öğrenme fırsatlarını tercih ederler. Yetişkinler, öğrenme faaliyetlerine kafalarında açık amaçlar ile ulaşmakta ve kendi deneyimlerini yeni bilgilerin anlamını kavrayarak

kazanmada kullanırlar. Yetişkinler, kendi yaşamları ile ilgili problemler ve onlara çözüm bulmaya odaklı fırsatlar için doğal olarak güdülenmişlerdir (Hunzicker, 2010:3).

Yetişkin öğrenmesini çocuk öğrenmesinden ayıran önemli noktalar vardır. Çocuklar öğrenme sırasında yetişkinlere göre daha pasif ve daha az pragmatiktirler. Dolayısıyla yetişkinler için öğrenme faydacı temele dayanır, seçicidirler ve öğrenme sürecinde hareket noktası bireyin kendisidir. Ayrıca yetişkin öğrenmesinde bilişsel süreç de önem arz etmektedir. Yetişkinlerde bilişsel süreç; çocuklukta var olan ve yaşam deneyimleriyle zenginleşen ve bu birikimlerle yetişkinin tüm hayatını etkileyebilecek içsel değişimler oluşturabilen bir süreç olarak düşünülebilir (Merriam, 2013: 105-114).

2.1.4. Eylem Araştırması ve Mesleki Gelişim

Olumlu değişimin meydana gelmesi için eğitimcilerin nelerin yapılması gerektiğinin farkında olması, plan yapması ve süreci desteklemesi gerekir. Amaçlara ulaşılabilmesi için, öğretmenlerin doğrudan sürecin içerisinde yer alması gerekir. ‘Eylem araştırması’ düşüncesi, eğitim problemlerinin ve konularının eylemin olduğu, sınıf ve okul düzeyinde, en iyi şekilde tanımlanması ve araştırılmasıdır. İşin içerisine araştırmayı katarak, bulgular hemen uygulanabilir ve problemler daha çabuk çözülebilir (Guskey, 2000; Rawlinson ve Little, 2004, s.11).

Eylem araştırması, mesleki gelişim çalışmaları arasında öğretmenin en etkin olduğu uygulamalardan birisidir. Eylem araştırması için alanyazında karşılaşılan bazı terimleri Köklü (2001) şu şekilde ifade etmiştir: Öğretmen araştırması (teacher research), uygulayıcı araştırması (practitioner research), bilim adamı-araştırmacı olarak öğretmen, uygulanabilir araştırma (practical inquiry), etkileşim araştırması, sınıf araştırması ve uygulama merkezli araştırmadır (Abdal-Haqq, 1995; Downhower, Melvin ve Sizemore, 1990; Williamson, 1992).

Öğretmenlerin kendi sınıfları ve okul uygulamaları hakkında yaptıkları araştırmanın güçlü bir mesleki gelişim aracı olduğuna ve eğitimde bilgi temeline katkı sağlandığına dair artan bir destek vardır (Cochran-Smith ve Lytle, 1993). Eylem araştırmasının altında yatan varsayım öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin düşünürler ve araştırmacılar olmasıdır (Burnaford, Fisher ve Hobson, 2001; Zeichner, 1994; Akt. Kim, 2008).

İster bireysel olarak ister takımlar halinde yapılsın, eylem araştırması aktif olarak öğretmenleri üretici mesleki gelişim deneyimleri olarak hizmet eden araştırmalar tasarlamada ve yapmada yer almasını sağlar. Veri toplayarak ve analizini yaparak,

öğretmenler sınıf uygulamaları hakkında bilgi veren ve onları şekillendiren faydalı iç görüler sağlayabilir. Özel olarak okullarının bireysel ihtiyaçlarına uygun yapılmasına rağmen araştırmalarının bulguları ve sonuçları çoğunlukla diğer yerler için de geçerlidir. Bundan dolayı eylem araştırmasının önemli bir özelliği, sonuçları diğer meslektaşları ile paylaşma fırsatıdır (Kim, 2008). Eylem araştırması bireysel olarak öğretmenler üzerinde öğretmeni harekete geçirmesi, işbirlikli olmaya dair fırsatlar sunması, gerçek dünya sorunları ve kendi sorunları ile ilgilenmesi ve öğretmenlerin asıl sorunları ile uğraştırması bakımından büyük bir etkisi vardır (Cochran-Smith ve Lytle, 1993; Akt. Kim, 2008)

Eylem araştırması mantığı üç temel üzerine kuruludur. Birincisi, doğal ortamlar en iyi bir problemi yaşayan katılımcılar tarafından çalışılır ve araştırılır. İkinci olarak, davranış, meydana geldiği doğal ortamlardan oldukça etkilenir ve son olarak nitel yöntemler belki de doğal ortamları araştırmak için en uygun olan yöntemlerdir (McKernan, 1991).

Carson vd. (1989), eylem araştırmasının niteliklerini, sınıf ve okul yaşamının gerçek yaşam sorunlarını daha iyi anlama ve onları çözme girişiminde ve pratik olduğu, odak noktasında eylem olduğu, edilgen bir gözlem olmadığı, araştırmacıların aktif bir şekilde belirli bir sınıfta veya bütün okuldaki öğretim uygulamalarını iyileştirebilecek şekillerde yansıtıcı olarak hareket etmelerini gerektiği, demokratik, sistematik ve yansıtıcı olduğu şeklinde ifade etmiştir.

Eylem araştırması, öğretimi iyileştirmek için ortak bir girişim içerisinde aktif bir işbirliğine davet ederek çok daha büyük oranda meslektaşlarıyla konuşmaya ve etkileşimde bulunmaya teşvik eder. Katılımcılar, eylem araştırmasında, araştırmacının hem araçlarını hem de sonuçlarını etkileyen kararların tamamında hak sahibi olarak projenin ortak sahipleridir. Tüm katılımcılar, ekip olarak eşit yetkiye sahip ve birlikte çalıştıklarında, projenin başarısına bağlılıkları ve iyileştirmelerin uygulamalarının çok daha büyük olması olasıdır.

Uzuner (2005), eylem araştırmasının yapıldığı ortama, katılımcıların rollerine ve diğer değişkenlere göre bir sınıflandırma yapmıştır. Bunlar; a) Sınıfta sorun yaşayan bir öğretmenin tek başına yaptığı bireysel araştırmalar, b) Genel bir sorun üzerinde okul temelli olarak yapılan ve öğretmenlerin, idarecilerin veya üniversite öğretim elemanlarının katkılarıyla yapılan eylem araştırmaları ve c) Bir eğitim bölgesinde karşılaşılan bir probleme ilişkin çalışma yürüten bir ekip ve diğer katılımcılarına yaptığı eylem araştırmalarıdır.

Eylem araştırması projesinde araştırmacıların, katılımcı öğretmenlerden bazı beklentileri bulunmaktadır. Holly ve Whitehead' e göre (1986) bu öneriler, katılımcıların iş bölümünü dengeli yapması, araştırmacı kimliği doğrultusunda yapılacak işlerde pratiklik kazanılması, katılımcı öğretmenlerin çalışmayı yönlendirecek anlamlı sorular üretmesi, katılımcılar arasında bilgi alış verişini sağlayan bir atmosfer oluşturulması ve tüm öğretmenlerin öğrenmeye açık ve araştırmacı olması gerektiği şeklindedir. Cohen ve Manion (1989), benzer şekilde eylem araştırmasında tüm katılımcıların araştırmacı niteliğine sahip olması gerektiğini, her katılımcının projenin farklı aşamalarında kendi yetkinliklerini kullanmasının önemli olduğunu belirtmektedirler.

2.2. Öğretim Becerileri

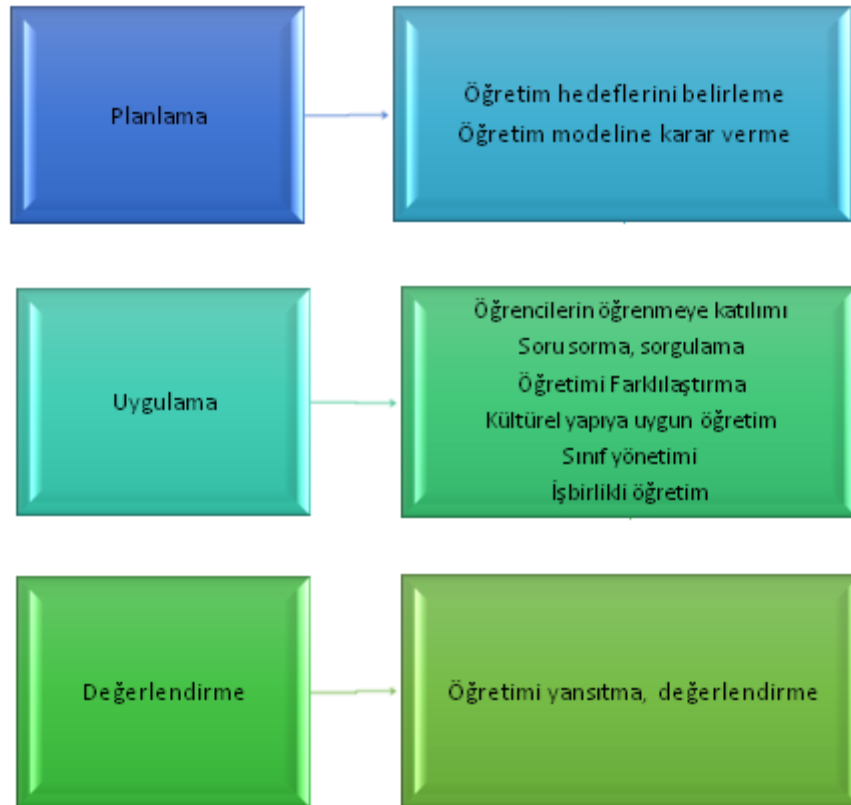
Genelde eğitim sisteminin, özelde okulların 40-45 dakika süren ders saatlerinin amacı öğrenciyi belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Eğitimsel amaçlara ulaşma, bu etkinliklerin amaca uygun olarak düzenlenmesinin yanı sıra bir orkestranın yönetiminde olduğu gibi eşgüdümün sağlanmasını da gerekli kılar. Bu eşgüdümün sağlandığı süreç, öğretim sürecidir. Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan ve bir süreç olan öğretimin temel uygulayıcısı öğretmendir (Açıkgöz, 2005). Öğretmenin öğrencilerine uygun öğrenme ortamı yaratabilmesi, öğretme öğrenme sürecindeki öğretim becerilerine sahip olmasına bağlıdır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerileri konusunda standart bir beceri listesi bulunmamakla birlikte, öğretmenlerin standartları ile ilgili çalışmalar 1987 yılında ABD'de Ulusal Profesyonel Öğretme Standartları Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards-NBPTS) tarafından yapılmaya çalışılmıştır. Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium-INTASC) tarafından farklı alan ve yaşlardaki öğretmenlerin standartları belirlenmeye çalışılmıştır (Cooper, 2011). Öğretmenlerden beklenen standartlar 10 ilke altında toplanmıştır. Bu ilkeler şöyledir:

1. İlke: Konunun temel kavramını, öğretilen disiplinin temelini anlatır; öğretimi anlamlı hale getirerek öğrenme deneyimleri yaratır.
2. İlke: Öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlar, onların gelişimlerini destekleyen eğitim fırsatlarını sağlar.
3. İlke: Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki farklılıklarını belirler, bu öğrencilere fırsatlar sunarak onları eğitime adapte eder.

4. İlke: Farklı eğitim stratejileri kullanır.
5. İlke: Pozitif sosyal ilişkiyi destekleyen öğrenme çevresi yaratır, aktif katılım ve motivasyonu sağlar.
6. İlke: Sorgulamaya, işbirliğine, araştırmaya teşvik etmek için teknolojilerden yararlanır.
7. İlke: Konu (içerik), öğrenci, toplum ve program amaçlarının bilgisine dayalı eğitimi planlar.
8. İlke: Formal ve formal olmayan değerlendirme stratejilerini kullanır ve yorumlar.
9. İlke: Öğretimi yansıtır, değerlendirme yapar.
10. İlke: İletişim becerileri yüksektir.

Şekil 2.1.'de Cooper (2011) öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerilerini planlama, uygulama ve değerlendirme başlıkları altında toplamıştır.



Şekil 2. 1. Öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerileri (Cooper, 2011, s.16)

Nitelikli bir öğretim hizmetinin sunulabilmesi için öğretmen, öğrencilerin öğrenme-öğretme etkinliklerine yön vererek onların öngörülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor

davranışları kazanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Bu nedenle öğretmenin öğrencilerine uygun öğrenme ortamı yaratabilmesi, öğretme-öğrenme sürecindeki bazı temel yeterliklere sahip olmasına bağlıdır. Yapılan alanyazın çalışmasına göre öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak saptanan çeşitli yeterlikler birleştirilmiş, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temel görev alanı belirlenmiştir (Amos ve Cheseman, 1996; Avalos, 2000; Brophy ve Good, 1986; Moore, 2000; Oğuzkan, 1988; Özdemir, 1996; Sönmez, 1992; Ünal ve Ada, 1999; Taçman, 2009). Öğretim Becerileri de bu üç temel alana göre açıklanmıştır.

2.2.1. Planlama

Genel anlamda öğretimde planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır. Öğretim terimi olarak plan, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır (Demirel, 2000).

Etkili bir öğrenme ve öğretme süreci, etkili bir planlamaya bağlıdır. Ancak bir öğretmenin planlama yeterliğine sahip olması kadar, planını etkili bir şekilde uygulayabilme becerisine de sahip olması gerekir. Öğretimde plan daha çok öğrenme-öğretme sürecini işletme sorumluluğunu taşıyan öğretmene yol gösterme amacını güder. Bunu öğretmen kendisi hazırlar ve belli esasları göz önünde tutarak hazırladığı planı söz konusu uygulama süresinde uygular (Özçelik, 1987).

Planın işlevsel olması aynı zamanda esnekliği ile ilgilidir. Çünkü öğretim planı, öğretmen için gerektiği durumda değiştirilecek, eklemeler ya da çıkarmalar yapılabilecek çerçeve kılavuz niteliği taşınmalıdır. Plan, kayıtsız şartsız uygulanması gereken nitelikler dizisi değildir (Senemoğlu, 1992). Öğretmenin öğretimi iyi planlayabilmesi, dersinin programını iyi bilmesi, hedefleri ve hedef davranışları iyi saptayabilmesi, konusunu iyi örgütleyip, etkili bir biçimde uygulayabilmesi ve öğretim materyallerini seçip etkili bir biçimde uygulayabilmesine bağlıdır. Bunun için de bir öğretmenin sınıf içi öğretim süreçleri konusunda yeterince bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. İşman, Abanmy, Hussein ve Al Saadany (2012, s.8-10) öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek üzere yaptıkları çalışmada planlama becerileri, öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini belirleme, detaylı bilgi için değil daha büyük hedefler için planlama ve uygun eğitim aktiviteleri

tasarlama alt başlıklarında toplanmıştır. Bu alt boyutlarda yer alan planlama maddeleri şunlardır:

Öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini belirleme: Öğretmen, öğrencilerin gereksinimlerini ve yeteneklerini araştıran aktiviteler tasarlar. Öğrencilerin anlama seviyelerini belirlemek için farklı teknikler kullanır. Öğrencileri kendi yaşamları ve kişisel deneyimleri hakkında derinlemesine düşünmeye teşvik eder. Öğrencilerin gereksinimlerini ve kişisel deneyimlerini bilmek için karşılıklı konuşmayı kullanır. Öğrencileri eğitim planı ve öğelerini belirlemek için dâhil eder. Ders planlamasının basamaklarını öğrencinin gereksinimlerine göre belirler ve uygun zamanda uygular.

Detaylı bilgi için değil daha büyük hedefler için planlama: Öğretmen konusunun planını hazırlamak için konusunun bütünleşik ve kapsamlı çalışmasını yapar. Araştırmayı teşvik etmek için planına motive edici aktiviteler dâhil eder. Eleştirel düşünce ve problem çözme tekniklerini geliştiren eğitim amaçları belirler.

Uygun eğitim aktiviteleri tasarlama: Öğretmen etkili öğrenme zamanını arttıran aktiviteler tasarlar. Uzun dönem amaçlar ışığında eğitimsel ünite ve dersler tasarlar. Dersleri konu hakkındaki bilgisine ve öğrencilerine dayalı olarak planlar. Akran ve işbirlikli eğitim gibi çeşitli stratejileri kullanmaya izin veren eğitsel aktiviteler tasarlar.

2.2.2. Uygulama

Planlanan dersin maksimum öğrenmeyi sağlayacak şekilde işlenmesi, tüm öğretmenlerin gerçekleştirmek zorunda olduğu, sınıf içi öğretim becerilerini gerektiren bir görevdir. Etkili bir ders, başlangıç, gelişim ve dersin sonlandırılması aşamalarından oluşur. Bu üç aşamada öğretmenin farklı sorumlulukları vardır. Dersin tamamında öğretmen, öğrencilerin çalışmaya uyumuna, derse katılımına, başarısına ve coşkusuna dikkat etmelidir. Nitelikli öğretmen öğretim süreci boyunca şunları gerçekleştirir (Sabers, Cushing ve Berliner, 1991):

- Sınıf atmosferini inceler ve anlar,
- Uygun öğrenme stratejilerini seçer ve uygular,
- Öğrencilerin davranışlarının nedenlerini bilir,
- Ortaya çıkan sorunları çözmek için stratejiler uygular.

Öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenme ilkeleri, Senemoğlu (2000) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir. Bu ilkeler ve bu ilkelerden yola çıkarak öğretim sürecinde öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerileri aşağıda özetlenmiştir.

- Öğrencilerin bildiklerinden hareket ederek yeni öğrenmelerle ilişki kurulmalıdır.
- Bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretim çeşitlendirilmelidir.
- Öğrenme-öğretim süreci öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
- Öğrenciler, ders başında hedef ve içerikten haberdar edilmelidir.
- Öğrencilere etkili sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilere uygun pekiştireçler verilmelidir.
- Öğrencilerin çeşitli yaşantılar geçireceği ortamlar hazırlanmalıdır.
- Öğrencilere uygun içerik seçilmelidir.

İşman vd.'nin (2012) öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek üzere yaptıkları çalışmada yer alan uygulama becerilerini, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan eğitim stratejileri kullanma, etkili öğrenme deneyimi sağlama, öğrencileri problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılığa dâhil etme, adaleti destekleyen bir ortam sağlama, etkili zaman yönetimi ve harcanan zamanı sınırlama, konunun temelini ve doğasını tümüyle anlama, araştırma yöntemleri hakkında kapsamlı bilgiye sahip olma, kendi konusunu başka konularla bütünleştirebilme, bilgi üretebilmealt başlıklarında toplamıştır. Bu alt boyutlar altında incelenen öğretim becerileri şu şekildedir:

Öğrencilerin Gereksinimlerini Karşılayan Eğitim Stratejileri Kullanma:

Öğretmen bütün öğrencileri kendi beceri ve yeteneklerine uygun farklı farklı eğitim deneyimlerine dâhil eder. Kavramları, becerileri sunmak ve konuları anlatmak için farklı stratejiler kullanır. Öğrencilere açık uçlu sorular verir ve öğrencilerin düşünme yetisini aydınlığa kavuşturur, motive eder. Aktif öğrenci katılımını teşvik etmek için farklı farklı eğitim stratejileri kullanır. Öğrenci öğrenimini geliştirmek için teknoloji kullanır.

Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama: Öğretmen, bağımsız ve işbirlikli öğrenme imkânları sağlar. Etkileşim ve öğrenmeyi teşvik etmek için öğrencileri gruplara ayırır. Öğrenciler arasında olumlu etkileşim ve işbirliğini teşvik eder. Öğrencileri karar alma, zaman yönetimi, öğrenme aktiviteleriyle konuyu doğru kullanmaya yardım eder.

Öğrencileri Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılığa Dâhil Eder:

Öğrencileri eğitsel ve hayatta karşılaştıkları olaylardan öğrendiklerini uygulamaya teşvik eder. Öğrencileri araştırmacı olmaya, yaratıcılık göstermeye teşvik eder. Öğrencilere konu ve konu hakkındaki soruları etraflıca ve eleştirel biçimde çalışmalarını için yardımcı olur. Öğrencileri problem-çözme aktivitelerine katar ve çözüme ulaşan çeşitli farklı yolları teşvik eder. Öğrencilerin eleştirel sorular ortaya koymasını teşvik eder. Öğrencilerin içerik

analiz etmelerine ve doğru çıkarımlar yapmalarına yardım eder. Öğrencilerin nasıl öğrettikleri hakkında derinlemesine düşünmeye yardımcı olur.

Adaleti Destekleyen Bir Ortam Sağlama: Öğrencilerin birbirlerinin farkını gözetmeksizin birbirlerine saygı göstermesine yardımcı olur. Sınıfta eşitlik ve saygıyı sağlar. Öğrencilerin başarılarını ve katılımlarını ayırım yapmadan teşvik eder. Uygunsuz davranışları adil bir şekilde ele alır. Motivasyon metotlarını etkili kullanır. Sınıf etkileşimini teşvik etmek için uygun eğitim ve öğrenim ortamı yaratır. Sınıfta mevcut olan araç ve gereçleri etkili bir şekilde kullanır. Ortama, derse ve öğrencilere uygun görsel işitsel araçlar tasarlar.

Etkili zaman yönetimi ve harcanan zamanı sınırlama: Öğretmen ders amaçlarını zamanı etkili kullanarak ders süresi içinde tamamlar. Dikkati çekmek ve sağlamak için sözlü ve sözsüz yöntemler kullanır. Dersi ayrılan zamanda öğretmek için esnekliği benimser. Bir basamaktan diğer basamağa pürüzsüz geçişi sağlayacak şekilde zamanı kullanır. Sınıf davranışını düzene sokar.

Konunun temelini ve doğasını tümüyle anlama: Konusunu eğitim etkinliklerinde kullanır. Konuyu analiz eder ve temel öğelerini tanımlar. Doğru terim bilgisini kullanır. Konunun ana kavramlarını açıklığa kavuşturur. Kavramları ve becerileri basitleştirilmiş şekilde açıklamak için farklı stratejiler kullanır. Konusundaki son gelişmeleri takip eder.

Araştırma Yöntemleri Hakkında Kapsamlı Bilgiye Sahip Olma: Öğrenme kaynaklarını ve bilgi edinmek için çeşitli teknolojik teknikleri kullanır ve öğrencilerin de bunları kullanmalarını teşvik eder. Öğrencilerin eğitim seviyesi, durumunu ve fiziksel ortamın da farklı yönlerini anlamak için sistematik bir şekilde gözlem yapar. Öğrencileri bilimsel yolla problem çözmeye rehberlik eder. Belirli bir olguyla ilgili anahtar sorular ortaya koyar.

Kendi Konusunu Başka Konularla Bütünleştirebilme: Kendi konusunun kavramlarıyla başka konuların kavramları arasında bağ kurar. Kendi konusunun içeriği ile başka konuların içerikleri arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturur. Başka konularla ilgili problemleri çözmek için kendi konusunun temel kavramlarını kullanır.

Bilgi Üretebilme: Veri ve bilgiyi uyumlu gruplara göre sınıflandırır ve öğrencilere de aynısını yapmaları konusunda eğitir. Mevcut bilgiyi analiz eder ve öğrencinin de aynısını yapması konusunda eğitir. İlgisiz bölümleri birleştirerek anlamlı hale getirir. Mevcut bilgiden yeni bilgi çıkarımı yapar. Esnek bir şekilde düşünür ve yeni şeyleri kabul eder. Öğrenciyi alışılmışı eleştirmeyi ve geleneksele boyun eğmemeyi teşvik eder. Öğrencilerin çelişkileri keşfetmelerine yardımcı olur.

Sınıf içi öğrenme-öğretim süreçlerini düzenlemede iyi bir öğretmenin, öğrencilerin gelişim düzeyleri, yetenekleri, ilgi ve gereksinimleri konusunda farkındalık düzeyinin yüksek olması beklenir. Bu süreçte derse ve konuya uygun bir giriş yapabilme, öğrenciyi güdüleme ve derse karşı ilgisini çekebilme, bu ilgiyi ders boyunca canlı tutabilme söz konusudur. Öğrenmenin anlamlı hale getirilmesi için, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında ilişki kurulması gerekir. Dahası, bu bilgilerin yaşantı ürünü olmasına ve öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği şekilde verilmesine özen gösterilmelidir (Özden, 1997). Öğrenme sadece bilgi aktarmakla ve sınıf ile sınırlandırılmamalıdır. Çocuğun bilgiyi elde edebileceği her ortam sınıf olarak değerlendirilmelidir. Bunun için öğretmen öğrencisi ile iyi bir diyalog kurmalı, her çocuk için uygun öğrenme ortamı hazırlamalı ve öğrenme için yeterli zaman ayırmalıdır (Gürdal, 1994).

Bilginin öğrenci için anlamlı kılınması, etkili öğrenmenin ilk koşuludur. Gelişme çağındaki öğrencilerin günlük sorunları ile derste işlenen içerik arasında ilişki kurabilmek öğretim süreçlerini düzenleme sorumluluğunu taşıyan öğretmenin önemli görevlerinden biridir (Doğan, 1997).

Etkili öğrenmeyi oluşturan bir koşul da uygun strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenip uygulanmasıdır. Bunun yanında öğrenci için uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını etkileyen bir başka koşul da öğretim materyallerinin iyi seçilmesi, yerinde ve etkili olarak kullanılmasıdır.

Öğretim süreçlerinin yapılandırılması, etkili bir şekilde uygulanması ve iyi ürünler elde edilmesinde sınıf içi öğretmen davranışları çok önemlidir. Öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla etkinlikler düzenlerken gösterdiği soru sorma, açıklama yapma, pekiştirme, ipucu, dönüt verme, düzeltme, güdüleme, alıştırmaya yapma, öğrencinin dikkatini canlı tutma, dersin akıcılığını sağlama davranışları bu gruba girmektedir (Açıkgöz, 2005).

Etkili konuşma, iyi bir dinleyici olma, öğrencileriyle saygı ve güvene dayalı samimi ilişkiler kurma, onların duygularına hitap edebilme ve onlarla empatik bir ilişki içerisinde olabilme, etkili bir iletişimin ön koşuludur. Bunu değer verme, adil ve demokratik bir tutum sergileyebilme gibi bazı davranış becerileri izler.

Sınıf yönetimi becerisi ise, öğretmen öğrenci arasında karşılıklı ilişkiyle gelişen çok karmaşık bir durumdur. Sınıfını iyi yöneten bir öğretmen, öğretim süreçlerini düzenlemede ve bu süreçleri uygulamada başarılı olur. Sınıf içinde sağlanan düzen, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine katkı sağlar. Etkili bir sınıf yönetiminde öğretmen, elindeki tüm olanakları ve materyalleri kullanarak sınıfı en iyi nasıl örgütleyebileceği konusunu çok yönlü düşünmelidir (Wragg,1993). Öğretmen bu düzeni oluştururken öğrenci katılımını

sağlamalı, sınıf kurallarını onlarla birlikte oluşturmalıdır. Sınıf yönetiminin önemli bir boyutu ise zamanın etkili kullanılmasıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan etkinliklerin, planlanan süre içerisinde gerçekleşmesi, öğretim hizmetinin niteliğini artırır. Ayrıca zamanın etkili kullanılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmasını da engeller.

2.2.3.Değerlendirme

Öğretimi değerlendirme, sınıf içinde yapılan etkinliklerin hedef davranışları ne derece gerçekleştirdiğini belirlemeye yöneliktir. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesine yardım etmeyen ya da engelleyen öğelerin düzeltilmesi ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla hizmet eder. Öğretimi değerlendirme sonucuna göre; öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine dönüt verilerek gerekli öğelerde düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Böylece, daha sonra yapılacak öğretim geliştirilerek daha üst düzeyde öğrenme sağlanabilir (Güven, 2004).

İşman vd.'nin (2012) öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek üzere yaptıkları çalışmada yer alan değerlendirme becerilerini, kendini değerlendirme, öğrenciyi değerlendirme ve dönüt alt başlıklarında toplamıştır. Bu alt boyutlarda incelenen öğretim becerileri şu şekildedir:

Kendini Değerlendirme: Öğrenci ve iş arkadaşlarıyla ilgili tutum ve kararlarının sonuçlarını inceler ve bunlar üzerinde derinlemesine düşünür. Kendi performansını değerlendirmek için farklı araçlar ve teknikler kullanır. Öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirmelerini teşvik eder. Öğrenci ve iş arkadaşlarının yardımıyla kendini değerlendirmek için araçlar tasarlar.

Öğrenciyi değerlendirme: Değerlendirme için yeni ve yaratıcı araçlar tasarlar. Öğrencinin seviyesini bilmek için öğrenci portföyleri gibi özgün değerlendirme teknikleri kullanır. Öğrencilerin güçlü ve zayıf noktalarını belirler. Öğrencilerin zayıf noktalarının üstesinden gelmek için hem önleyici hem de iyileştirici aktiviteler tasarlar. Güçlü noktaları pekiştirmek ve eğitim sürecini hızlandırmak için zengin aktiviteler tasarlar. Özel ihtiyaçlı öğrenciler kadar üstün yetenekli öğrencileri de dâhil eder. Öğretim ve performansı ilerletmek amacıyla öğrencinin ailesini de öğrenciyi değerlendirmeye dâhil eder.

Dönüt: Kendi performansını ilerletmek için değerlendirme sonuçlarını kullanır. Performansını geliştirmek için öğrencinin fikir ve değerlendirmelerini kullanır. Belirli

durumlar ve eğitim aktiviteleri hakkında öğrencilerin kendi görüşlerini belirtmeleri için teşvik eder.

2.3. Ders İmecesesi (Lesson Study)

Japonya’da düz anlatım yöntemi yerine, tartışma yönteminin ön plana çıkması ve öğretimi daha nitelikli hale getirmek için düzenlenen sınıf ziyaretleri ile temeli atılan derse hazırlık çalışmalarının başlangıcı, 1872’de yeni eğitim yaklaşımının oluşturulmasına ve aynı zamanda Tsukuba Üniversitesine bağlı Tokyo Öğretmen Okulu’nun kurulmasına dayanmaktadır (Isoda, 2010). Daha sonra Nara Kız Yüksek Öğretmen Okulu’na bağlı Nara Kız Lisesi’nde, öğrencilerin problem oluşturma ve çözme davranışları geliştirilmiştir. II. Dünya Savaşı’nın ardından, yaklaşım sıkça revize edilmiş ve matematiksel düşünmeyi geliştirme amacıyla yaygınlaştırılmıştır. 1980’lerde yaklaşım yeniden düzenlenmiş ve lise kitaplarındaki problem çözme basamakları Ders İmecesesi’ne dayalı olarak hazırlanmıştır. Yine aynı yıllarda, bu yaklaşımın nasıl uygulanacağını açıklayan çok sayıda rehber öğretim kitabı yayınlanmıştır (Isoda, 2010).

Japonya’da öğretmenin gelişimini desteklemek için kullanılan temel uygulama olan Ders İmecesesi, yeni eğitim yaklaşımlarını, program içeriğini ve eğitimsel bağlantıları daha iyi anlamada, değerlendirmede ve geliştirmede kullanılmaktadır. Bir çok Japon eğitimci başarılarını, Ders İmecesesi çalışmasına katılarak öğretme uygulamalarını geliştirmelerine bağlamaktadırlar (Lewis vd., 2006; Shimizu, 2002). Ders İmecesesi öğrenmeyi, öğretmeyi, öğretmenlerin konu alanı bilgilerini ve uygulama etkinliklerini belirgin bir şekilde geliştiren etkili bir mesleki öğrenme yaklaşımıdır.

İlgili alanyazında genellikle ‘Ders İmecesesi ve Ders Araştırması’ olarak adlandırılmasına rağmen, Hong Kong’da Öğrenme Araştırması, Çin’de Eylem Eğitimi, Singapur’da Eylem Araştırması olarak bilinen uygulamanın, ilk olarak 1870’lerde Japonya’da ortaya çıktığı ve uygulandığı düşünülmektedir (Sato, 2008). Stigler ve Hiebert (1999) yayınladıkları ‘The Teaching Gap’ başlıklı kitaplarıyla Ders İmecesesi, başta ABD ve İngiltere olmak üzere Asya ülkeleri dışında da tanınmaya ve uygulanmaya başlamıştır.

Kıncal ve Beypınar (2015) çalışmalarında Ders İmecesesi modelinin, 1950’lerde Çin’de (Chen, 2011), 1990’lardan itibaren Asya Pasifik bölgelerinde (Lee, 2011), Birleşmiş Milletler’de (Fernandez, Yoshida, 2004; Lesson Study Research Group, 2007; Lewis, 2002; Lewis ve Tsuchida, 1998; Stepanek vd., 2007; Stigler ve Hiebert, 1999; Taylor ve Puchner, 2002; Watanabe ve Wang-Iverson, 2005), Birleşik Krallık’ta (Dudley,

2011) ve Avustralya'da (Doig ve Groves, 2011; Kriewaldt, 2012; New South Wales Department of Education and Training, 2003) uygulanmaya başladığını belirtmişlerdir.

Ders İmecesı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına farklı bir gözle bakmanın yolunu sağlayan yoğun bir mesleki gelişim modelidir (Stigler ve Hiebert, 1999). Kökeni Japonya olan Ders İmecesı modeli 1960'lı yıllardan bu yana alanı öğretme bilgisinin geliştirilmesi amacıyla hem hizmet içi hem de hizmet öncesi süreçte Japon okullarında uygulanmaktadır (Fernandez ve Yoshika, 2004; Takahashi ve Yoshida, 2004). Lesson study kelimesi Japonca *jugyokenkyu* kelimesinin İngilizceye doğrudan tercümesidir. *jugyokenkyu* kelimesi *jugyo* (ders) ve *kenkyu* (çalışma veya araştırma) iki kelimenin birleşiminden oluşmaktadır (Lewis vd., 2006). Ders İmecesı çalışması öğretmenlerin bir araya gelerek öğrencinin öğrenmesini sağlayacak etkili bir dersi grupça planlamasını, yürütmesini ve değerlendirmesini içerir (Murata, 2011). Bu modelde yürütülen derslerin öğrencinin öğrenmesiyle ilişkilendirilerek değerlendirilmesi çok önemlidir. Bu yaklaşım 2000'li yıllarda diğer ülkelerin özellikle de ABD'nin ilgisini çekmeye başlamış ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla uygulamaya konulmuştur (Lewis vd.2006).

Ders İmecesı, öğrenci başarısını arttırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine süreklilik kazandırmak için öğretmen öncülüğünde uygulanan bir mesleki gelişim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Chokshi ve Fernandez, 2004; Fernandez vd., 2003; Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis, 2002, 2005, 2006; Lewis ve Tsuchida, 1998; Stigler ve Hiebert, 1999; Takahashi ve Yoshida, 2004). Isoda'ya (2010) göre Ders İmecesı, yöntem veya yaklaşım olmaktan ötedir, çünkü her bir Ders İmecesı uygulaması sonunda yeni çalışmalar için geliştirilen öneriler ve üstesinden gelinmesi gereken yeni güçlükler ortaya konulmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim sürecine dayalı öğrenmeleri fikrinden ortaya çıkmasına rağmen, amaç öğretmenlerin mesleki gelişiminden ziyade öğrencinin öğrenmesidir (Isoda, 2010).

Eğitimcilerin son yıllarda ilgilendiği Ders İmecesı çalışmaları Japonlarca uzunca bir zamandır yapılmaktadır (Lewis, 2002; Lewis ve Tsuchida, 1998). Japon öğretmenler kullandıkları bu yöntemle, öğrencilerinin öğrenme tecrübelerinden yararlanıp sürekli olarak öğretimin kalitesini arttırmaktadırlar (Yoshida, 2005). Batının son yıllardaki kökleşmiş felsefesi olan, öğrenci merkezli eğitimi de temel alan bu yöntem, öğrencinin nasıl öğrendiği hakkında da bizlere bilgi verdiğinden gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır (Buckwalter, 2002). Ders İmecesı, öğretmenlerin ortak bir hedef doğrultusunda birlikte ayrıntılı ders planları hazırlamaları, bu planları sınıflarda

yürütmeleri ve işlenen derslerin akabinde bir araya gelerek işlenişi nasıl olgunlaştırabileceklerini çalıştıkları yansıtma ve işbirliğine dayalı bir profesyonel gelişim yaklaşımıdır (Fernandez ve Yoshida 2004; Yoshida, 2005). Ders İmecesini öğretimi iyileştirmek için Japonların ortaya attığı ve sonrasında batılı araştırmacılar ve öğretmenler tarafından da uygulanan sistematik, işbirlikli sınıf içi uygulamaların analiz ve revize edildiği profesyonel bir sürecin adıdır (Murata ve Takahashi, 2002). Başka bir deyişle Ders İmecesini öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına farklı bir gözle bakmanın yolunu sağlayan yoğun bir mesleki gelişim modelidir (Stigler ve Hiebert, 1999).

Ders İmecesini modeli, ilk defa matematik öğretiminin geliştirilmesinde ortaya çıkmış daha sonra farklı alanlara da uygulanmıştır. Tüm Japonya'da hâlihazırda Ders İmecesini modelinin ilkökul, ortaokul düzeylerinde uygulanmasına devam edilmektedir (Isoda, Stephens, Miyakawa ve Ohara, 2007). Ders İmecesini modeli Japonya'da ortaya çıkmış olsa da; alanyazına göre, Ders İmecesinin yaygın bir şekilde bilinmesinde Clea Fernandez, James Stigler, Makoto Yoshida ve Catherine Lewis öncü olmuşlardır.

Özellikle, 1994 yılında Amerika'nın Los Angeles Üniversitesinde Makoto Yoshida'nın önderliğinde ilk Ders İmecesini gruplarının oluşturulduğu görülmektedir (Chokshi ve Fernandez, 2005). Stigler ve Hiebert'in 1999 yılında 'The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom' adlı kitabının yayınlanmasıyla Ders İmecesini (lesson study) dünya çapında hızla duyulmaya başlanmıştır. Ders İmecesini modeli, uluslararası alanyazında çokça çalışılmış olup özellikle Amerika'da yüzlerce yüksek lisans ve doktora çalışmaları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Kanada, Japonya, Güney Kore, Çin, Tayvan, Singapur, Hong Kong, Avustralya, İngiltere, Filipinler, Güney Afrika, Mısır, Brunei Sultanlığı, Vietnam, Endonezya, İran, İsrail, Malezya ve daha birçok ülkede Ders İmecesini ile ilgili uygulamalar yapılmakta ve araştırılmaktadır (Arani ve Matoba, 2006; Barber ve Mourshed, 2007; Hj Suhaili ve Khalid, 2011; Juang, Liu ve Chan, 2008; Lee, 2008; Lewis ve Perry, 2014; Murata, 2011; Tepylo, 2008; Yoshida ve Jackson, 2011). Özellikle uzak doğu Asya ülkelerinin eğitim politikası haline gelmiş ve devlet eliyle yürütülmeye devam etmektedir (Cheung, 2011).

Diğer taraftan uluslararası alanyazında Ders İmecesini modeli ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmının 2011 yılında yapıldığı görülmüştür. Serbest (2014) yılında yaptığı Ders İmecesini çalışmalarının analizinde çalışmalarda araştırma yöntemi olarak, daha çok durum çalışmasının kullanıldığı ve Japonya'nın ardından Ders İmecesini modelinin en çok Amerika'da çalışıldığı tespit edilmiştir (Gray, 2005; Lewis ve Perry, 2015). Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı öğretmenler üzerinde yapılmış ve alan bazında matematik ve

fen bilimleri derslerinde uygulanmıştır. Ders İmecesı modeli üzerine yapılan uluslararası araştırmalar incelendiğinde, bu modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine pek çok yönden olumlu etkileri olduğu görülmüş ve bu etkiler, Serbest'in (2014) çalışmasında, 9 başlık altında sınıflandırılmıştır. Buna göre, Ders İmecesı modeli uygulamaları, öğretmenler arası işbirliğine (Hj Suhaili ve Khalid, 2011; Lewis, Perry, Friedkin ve Roth, 2012); öğretmenlerin bilgi, yetenek ve tecrübelerine (Bogner, 2008; Devlin-Scherer, 2007; Groves, 2009); öğretmenlerin mesleki tutumlarına (Lee, 2008; Puchner ve Taylor, 2006; Tepylo, 2008); öğretimsel strateji bilgilerinin gelişimine (Devlin-Scherer, Mitchel ve Mueller, 2007; Kolenda, 2007); eleştirel düşünme becerilerine (Sitton, 2006; Watanabe, 2002; Yarema, 2010); öğretmenler arası iletişim ve etkileşime (Ono, Chikamori, Shongwe ve Rogan, 2011); öğrenme ve öğretmenin gelişimine (Devlin-Scherer, Mitchel ve Mueller, 2007; Lewis, Perry, Friedkin ve Roth, 2012); öğretmenlerin kuram ve uygulama arasında ilişki kurmalarına (Cavin, 2007; Fortney, 2009) ve birbirlerini cesaretlendirmelerine (Cavin, 2007; Fernandez ve Robinson, 2006; Gurl, 2009) katkı sağlamıştır.

Ders İmecesı, öğretmenlerin gerçek sınıf etkinliklerinden oluşmaktadır. Ders İmecesine daha ayrıntılı bir şekilde bakacak olursak, Ders İmecesı süreci uygulama yapılacak grubun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak program sonunda ulaşılması arzulanan hedeflerin belirlenmesi ile başlar. Bu hedefler doğrultusunda çalışma gurubu yoğun çalışmalar ve işbirliği ile bir ders planlar. Planlanan ders grup öğretmenlerinin birinin sınıfında uygulanır. Diğer öğretmenler ise uygulama sırasında ders gözlemleri yaparak öğrenci başarısı ve uygulamanın etkisi üzerine notlar alır. Ders sonrası öğretmenler yansıma toplantıları ile uygulanan planı değerlendirir. Eksik ve yanlış olan noktalar belirlenerek yeni bir ders planı hazırlanır. İhtiyaç olmadığı durumlarda yeni bir Ders İmecesı için toplanılır (Fernandez, 2002).

Ders İmecesı önceden planlanan uzun bir mesleki gelişim programıdır. Uygulama birkaç ay veya daha fazla da sürebilir. Ders İmecesı çalışmaları ile öğretmenler sürekli dayanışma ve işbirliği içinde çalışır. Ders İmecesı uygulamaları Japonya'da devlet tarafından desteklenerek öğretmeni uygulamanın bir parçası olarak görür. Öğretmen adayları da eğitimleri sırasında üniversitedeki rehber öğretim elemanı ve uygulama yapmak üzere gittikleri okuldaki rehber öğretmen ile birlikte Ders İmecesine hazırlanırlar (Fernandez, 2002).

2.3.1. Neden Ders İmecesini Uygulaması

Öğretmen yeterliklerinin, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarılarının, performanslarının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir. Uluslararası alanyazın incelendiği zaman birçok ülkenin öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirici arayışlar içerisinde olduğu görülmektedir. Bu arayışlar içerisinde göze çarpanlardan bir tanesi Japon araştırmacılar tarafından ortaya konulan Ders İmecesini modelidir.

Ders İmecesini uygulamalarının Amerikan öncülerinden olan Stigler ve Hiebert (1999) Ders İmecesini *yaşayan sınıf* olarak tanımlamışlardır. Onlardan sonra pek çok grup Ders İmecesini mesleki gelişimi olumlu yönde geliştiren etkili uygulamalar olarak kullanmışlardır (Chokshi, Ertle, Fernandez ve Yoshida, 2001; National Research Council, 2007).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının sorun yaşadığı ve ihtiyaç duyduğu durumların çözümü için gerçek sınıf ortamlarında öğretim çalışmaları yapması çok önemlidir (Magnussan vd. 1999; Darling-Hammond, 2005). Magnussan vd. (1999) öğretmenlerle yaptığı bir çalışmalarında, öğretmenlerin teorik olarak söyledikleri ile uygulamada yaptıklarının uyuşmadığını belirterek öğretmenin bilgisinin öğretime yönelik çalışmalarının öğrenme – öğretme sürecinin planlama, uygulama, yansıma aşamalarında araştırılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Mopello'ya (1999) göre öğretme uygulamayla öğrenilen bir beceridir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecindeki uygulamaları üzerine yansıma yapmaları onların uygulama becerilerinin gelişimini sağlayan etkili bir faktör olarak görülmektedir (Calderhead ve Gates, 1993; Loughran, 2002). Diğer taraftan, birçok öğretmen, eğitimcisi ve araştırmacı grupça yapılan mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişimine katkısının küçümsenmeyecek kadar önemli olduğunu dile getirmektedir (DarlingHammond ve McLaughlin, 1995; Knapp, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin grupça çalıştıkları, öğrenme-öğretme sürecini birlikte planladıkları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının birbirlerinin derslerini gözlediği ve uygulamanın olumlu olumsuz yönden yansımalarının alındığı görülmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004; Fernandez, 2005a; Nilson, 2008; The National Skills Development Corporation-NSDC, 2009). Bu aşamaları kapsayan

modellerden birisi de Ders İmecesini modelidir. Ders İmecesini modelinde, grupça meslektaş ve uzmanların birlikte dersi gözleme ve analitik yansıma yapması önemlidir(Borko, 2004; Cochran-Smith ve Lytler, 1999, 2001; Kranier, 2011). Yoshida ve Jackson' e (2011) göre Ders İmecesini öğretmenin öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı hareket etmesini sağlama noktalarından biri ve öğretmenlerin grupça alan bilgisi, pedagoji ve öğrencinin düşünmesini birlikte ele alarak hazırladıkları planı uygulamalarıdır. Geliştirilen plan gerçek sınıf ortamlarında uygulandığından dolayı öğretmenlerin alanı öğretme bilgilerini geliştirmeye doğrudan katkısı olmaktadır. Ders İmecesini modeli söz konusu böyle bir rehberliği desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır (Fernandez ve Zilliox, 2011).

İlgili alanyazındaki araştırmaların birçoğunda Ders İmecesinin öğretmenlerin öğrenmesine ve öğretme-öğrenme ortamının kalitesine sağladığı yararlar konu edilmiştir. Bu iddiaları destekleyen öğretmen gelişimine dair kanıtlar, öğretmen görüşmeleri, araştırmacının alan gözlemleri, araştırma derslerinin gözlem ve analizleri ile öğretmenlerin Ders İmecesini boyunca yaptıkları tartışmaların analizleri gibi farklı veri kaynaklarından sağlanmıştır. Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen kanıtlar arasında genellikle Ders İmecesinde öğrenci katılımı ve başarısı hakkında sınıf gözlemleri, Ders İmecesinde yapılan ön test-son test ve eğitim otoriteleri tarafından düzenlenen standartlaştırılmış testlerle öğrenci performansı karşılaştırmaları söz konusudur. Ders İmecesini ile ilgili, Türkiye'de yapılan sınırlı sayıda çalışmanın bir kısmında Ders İmecesini sadece genel olarak tanıtılmakta, bir kısmında ise Ders İmecesine ilişkin hiçbir tanıtım yapılmadan uygulama sürecine yer verilmektedir.

Ders İmecesini uygulamasının etkililiğinin değerlendirilmesi ve uygulama şeklinin net ve doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için, öncelikle bu alan ile ilgili araştırmaların derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Ders İmecesini ile ilgili farklı bakış açıları geliştirebilmek, Ders İmecesinin gerektirdiklerini ortaya çıkarabilmek ve Ders İmecesinin Türkiye'de uygulanabilirliğini daha net ve doğru bir şekilde ortaya koyabilmek için farklı ülkelerde yapılan Ders İmecesini uygulamaları ve bu uygulamaların öğrenci ve öğretmenlere sağladığı faydalar hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olunmasının önemli olduğu görülmektedir.

2.3.2.Ders İmecesinin Boyutları

Dünyanın farklı ülkelerinde Ders İmecesini, okul çapında- küçük ölçekli bir mesleki gelişim aracı olarak uygulanmasına rağmen Japonya'da Ders İmecesinin çok farklı boyutları ve uygulamaları bulunmaktadır (Murase, 2007; akt. Saito vd., 2008). Küçük

ölçekli-okul çapında uygulanan Ders İmecesini'nin yanısıra, büyük ölçekli-ülke çapında gerçekleştirilen örnekler de mevcuttur (Lewis ve Tsuchida, 1998; Murata ve Takahashi 2002; Shimizu, 2002; Takahashi ve Lewis, 2013). Takahashi ve Lewis'in (2013) araştırmalarına göre, Japonya'da uygulanan Ders İmecesinin dört farklı boyutu şöyledir:

1. Okul düzeyinde-Küçük ölçekli Ders İmecesini: Sınıf seviyelerine göre grup üyeleri, okuldaki herkese açık olacak şekilde yıl boyunca uygulanacak iki Ders İmecesini planlar ve yürütürler. Ders araştırmaları okul çapındaki bir araştırma temasına odaklanmaktadır. Japonya dışındaki ülkelerde çoğunlukla uygulanan Ders İmecesini türü olan okul çapındaki Ders İmecesini; öğretmenlerin, öğrencileriyle ve okul çevresiyle ilgili bilgi paylaşımında bulunarak öğretimlerini geliştirmelerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.
2. Bölge düzeyinde-Orta ölçekli Ders İmecesini: Gruplar ayda bir toplanırlar ve bütün bölgeye açık olarak yılın yarısını kapsayan Ders İmecesini yürütürler. Amaç, bölgenin mesleki gelişim gününde farklı sınıf seviyeleri, konu alanları ve konulardan oluşan bir öğrenme ortamı hazırlamaktır.
3. Ülke düzeyinde-Geniş ölçekli Ders İmecesini: Çalışma grupları, yalnızca öğrencilerine nasıl öğretecekleri konusuna yoğunlaşmakla kalmayıp, mevcut program ve öğretim yöntemleri üzerine çalışarak, araştırma sonuçlarının ülke çapında binlerce kişiye ulaşmasını sağlamaktadırlar. Japonya'da, geniş ölçekli Ders İmecesini katılabilmek için öğretmenler genellikle uzun mesafeler boyunca yolculuk yapmakta ve her bir etkinlik için yüzlerce insan bir araya gelmektedir.
4. Kurum destekli Ders İmecesini: Küçük öğretmen gruplarının, belirli bir konu ya da sınırlı konular çerçevesinde gerçekleştirdikleri çalışmaları kapsamaktadır. Grup üyelerinin 'gerçek yaşamı sınıfa taşımak amacıyla tasarlanan araştırma temalarını' seçtikleri, gözlem yapıp canlı araştırma derslerini tartıştıkları ortamlarda kurum desteği bulmak oldukça yaygındır.

2.3.3.Ders İmecesini Uygulama Süreci

Ders İmecesini ile ilgili yapılan çalışmalarda Ders İmecesinin temel boyutları, döngü şeması ve Ders İmecesini döngülerinin her bir adımı farklı şekillerde ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalarda Ders İmecesini farklı aşamalara ayrılmış olsa da Ders İmecesinde genel olarak, benzer temel adımlar yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretimi geliştirebilmeleri için bir derste düşünmeleri gereken birçok önemli nokta olduğu düşüncesine dayanan Ders İmecesini çemberi; Planlama (Hazırlıklar), Uygulama

(Gözlemler) ve Değerlendirme (Tartışma ve Yansıtma) aşamalarından oluşmaktadır (Isoda, 2010). Alanyazın taraması sonucu Ders İmecesine aşamaları ile ilgili farklı görüşler aşağıda ifade edilmiştir:

Lewis (2002) ve Lewis vd. (2006), Ders İmecesine, program hedeflerini de ekleyerek hazırlık, planlama, araştırma ve yansıtma olmak üzere dört aşamada ele almaktadırlar.

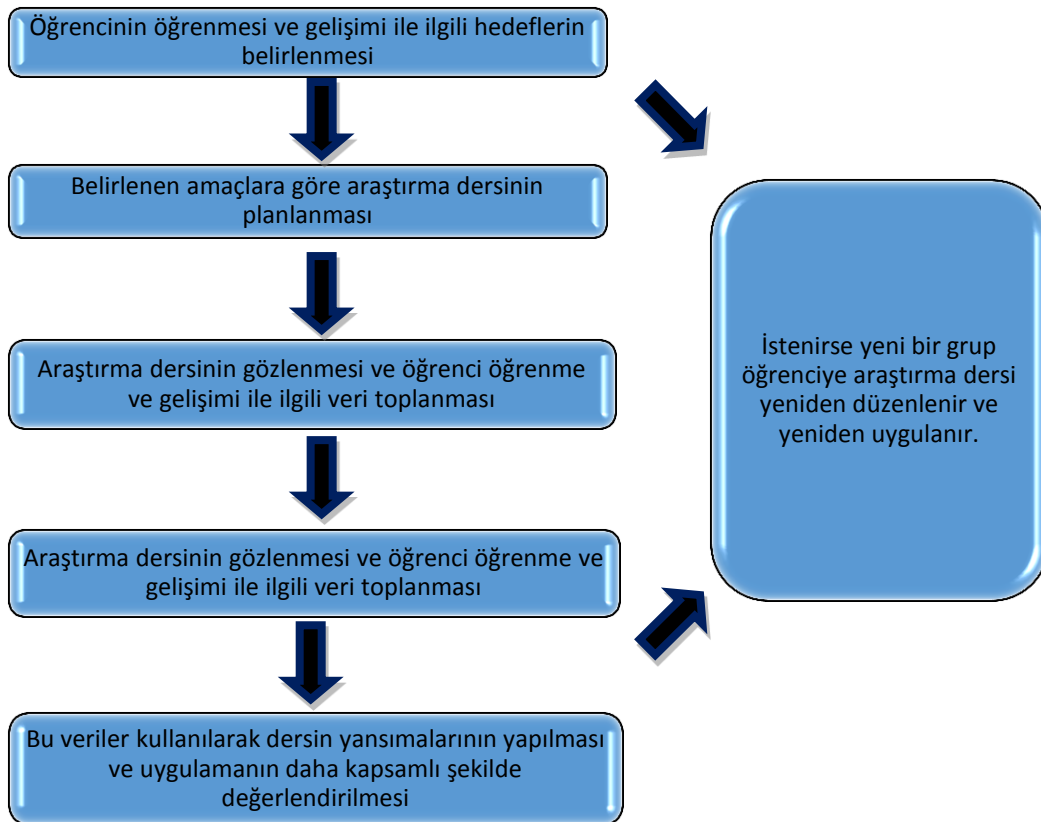
Stigler ve Hiebert (1999) ile Norwich ve Ylonen (2013)'in Ders İmecesine sürecine ilişkin ayrıntılı bir şekilde ortaya koyduğu aşamalar:

1. Araştırma konusunu belirleme: Bir grup öğretmen, bir araştırma teması oluşturmak için bir araya gelirler. Araştırmanın teması okul çapında olup öğrencilerde güçlendirilmek istenilen beceri ve tutumları içeren bir araştırma sorusuna odaklanır.
2. Dersi planlama: Öğretmenler bir amaç ve çalışma konusu belirleyip, araştırma dersi için detaylı bir plan hazırlarlar. Araştırma dersinin planı, önceki derslerin değerlendirmesi dikkate alınarak (Sims ve Walsh, 2009) gerçekleştirilir.
3. Dersi gerçekleştirme ve gözlem yapma: Araştırma dersi, grubun bir üyesi tarafından yürütülür ve grubun diğer üyeleri tarafından gözlem yapılır. Böylece, öğrencinin öğrenmesi ve katılımıyla ilgili kanıtlar toplanır (Chokshi ve Fernandez, 2004; Dudley, 2013; Lewis, 2006; Stigler ve Hiebert, 1999; Takahashi ve Yoshida, 2004). Veri toplama, video kaydı veya not tutma şeklinde olabilir. Bu aşamada göz önünde bulundurulması gereken önemli nokta, gözlemcilerin öğretmeni değerlendirmek amacıyla gözlemlerde bulunmaması, gözlemin odak noktasının öğrencilerin ne öğrendikleri ve nasıl öğrendikleri olmasıdır (Stigler ve Hiebert, 1999). *Ders süresince öğrencilerin öğretilen konu ile ilgili bilgi ve kavrayışları nasıl değişti? Öğrencilerin motivasyonu hangi düzeydeydi?* gibi sorulara cevaplar aranarak, ortaklaşa planlanmış dersin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin gözlemlerde bulunulur.
4. Değerlendirme (Yansıtma): Grup üyeleri araştırma dersi ile ilgili gözlemlerini tartışmak için genellikle dersin anlatıldığı gün bir araya gelirler ve Ders İmecesine sürecine uygun olarak dersi yeniden gözden geçirirler. Bu aşamada, dersi geliştirmenin ötesinde, konunun ait olduğu ünitenin ve genel anlamda öğretme süreçlerinin geliştirilmesi de tartışılır. Genellikle, bir dış gözlemci araştırma dersi geliştirilirken, uygulanırken ve değerlendirilirken gruba öneri sunması için davet

edilir (Chokshi ve Fernandez, 2004; Dudley, 2013; Lewis, 2006; Stigler ve Hiebert, 1999, Takahashi ve Yoshida, 2004).

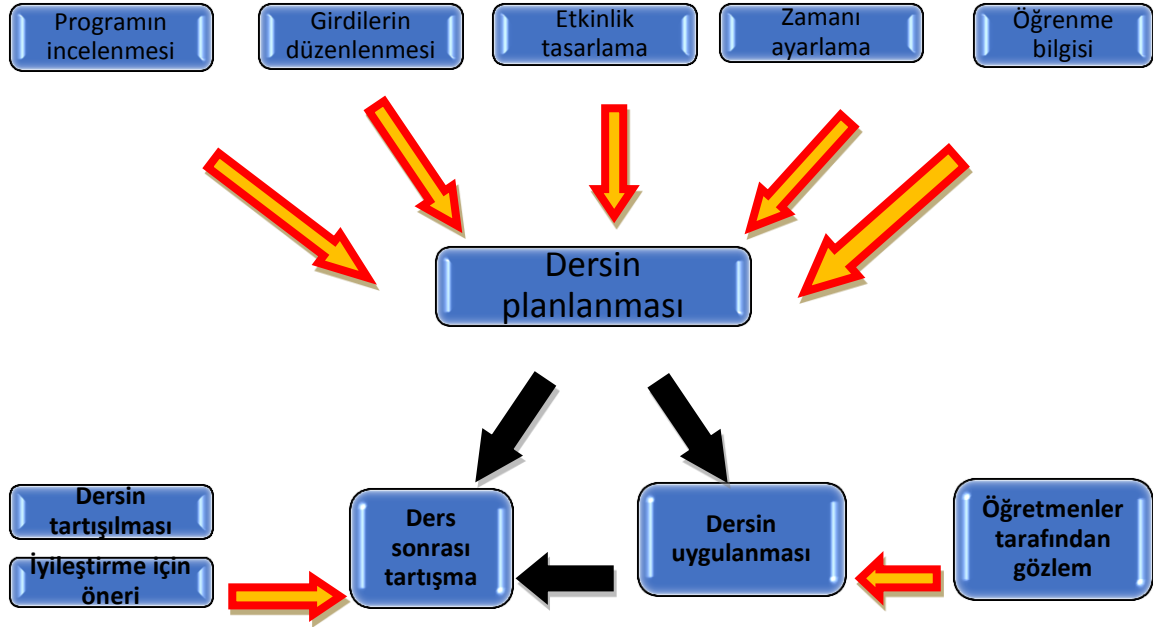
5. Dersi yeniden düzenleme: Grup üyelerinin gözlemleri ve analizleri doğrultusunda ders ile ilgili planda düzeltmeler yapılır ve dersi tekrar gerçekleştirmek için grubun başka bir üyesi seçilir. Çoğunlukla dersin tekrar gerçekleştirilmesi söz konusudur. Yeniden düzenlenen ders, başka bir grup üyesi tarafından farklı bir grup öğrenciye uygulanır ve tüm aşamalar tekrar edilir. Böylece bir ders birkaç kez yenilenerek gerçekleştirilmiş olur.

Bu sürecin sonunda, grup üyeleri dersin teması ve amacı kapsamında elde ettikleri bilgi, deneyim ve becerileri içeren bir rapor hazırlarlar (Chokshi ve Fernandez, 2004; Lewis, 2006; Stigler ve Hiebert, 1999, Takahashi ve Yoshida, 2004). Tüm sürecin uygulanması birkaç ay sürebilir ve süreç sonunda öğretmenler bazen çalışmalarını meslektaşlarıyla farklı yollarla paylaşırlar (Dudley, 2013). Murata (2011) bu döngüyü şematik olarak Şekil 2.2'deki gibi açıklamaktadır:



Şekil 2. 2. Ders İmecesesi Döngüsü, (Murata, 2011)

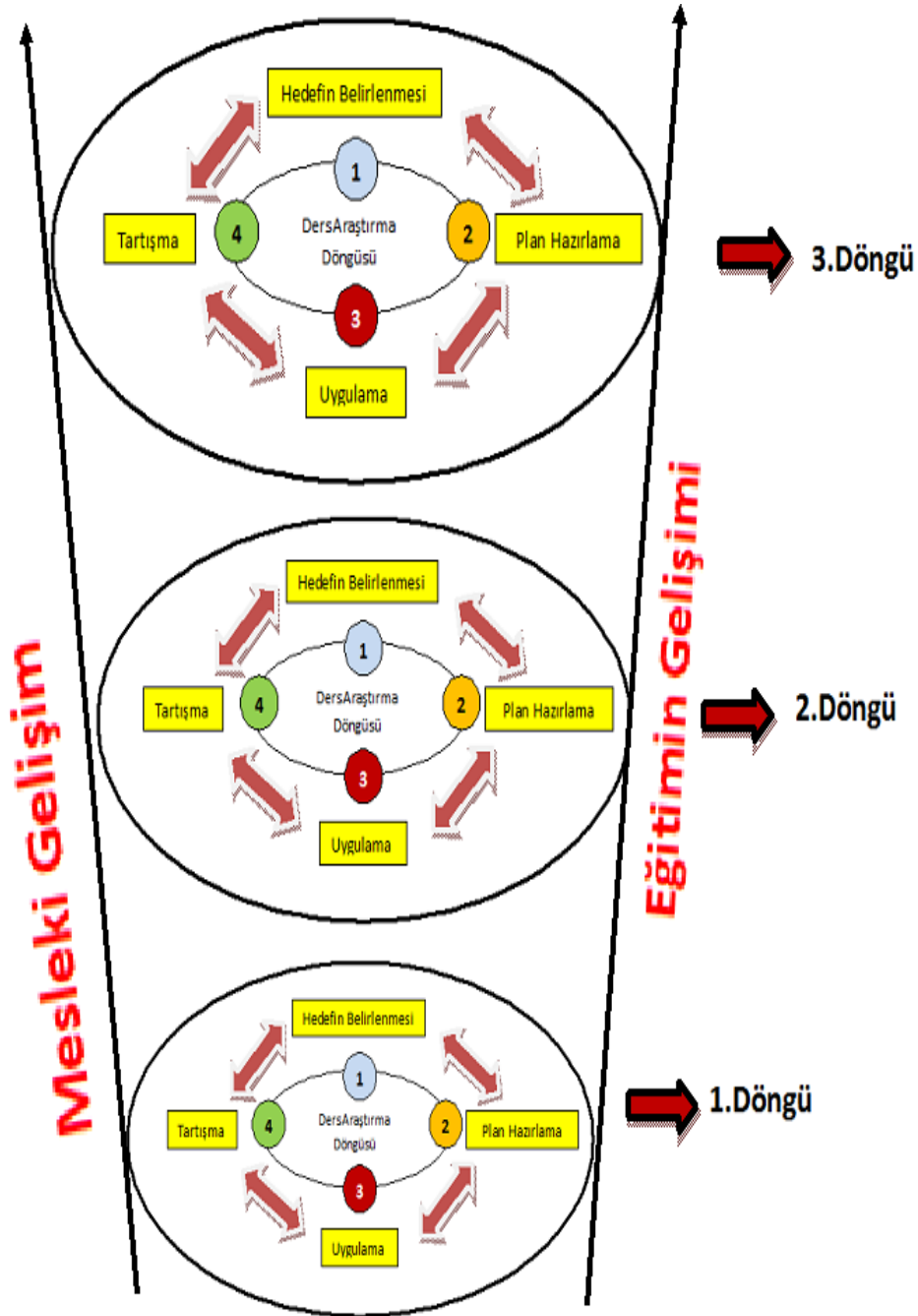
Paulsen (2010) Ders İmecesı modelinde temel olarak üç öge bulunduğunu belirtir. Ders İmecesı modelindeki bu ögeler; dersin planlanması, dersin uygulanması ve ders sonrası tartışma şeklindedir. Bu üç ögenin kapsadığı faaliyetler Şekil 2.3.'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 3. Ders İmecesı döngüsü (Paulsen,2010)

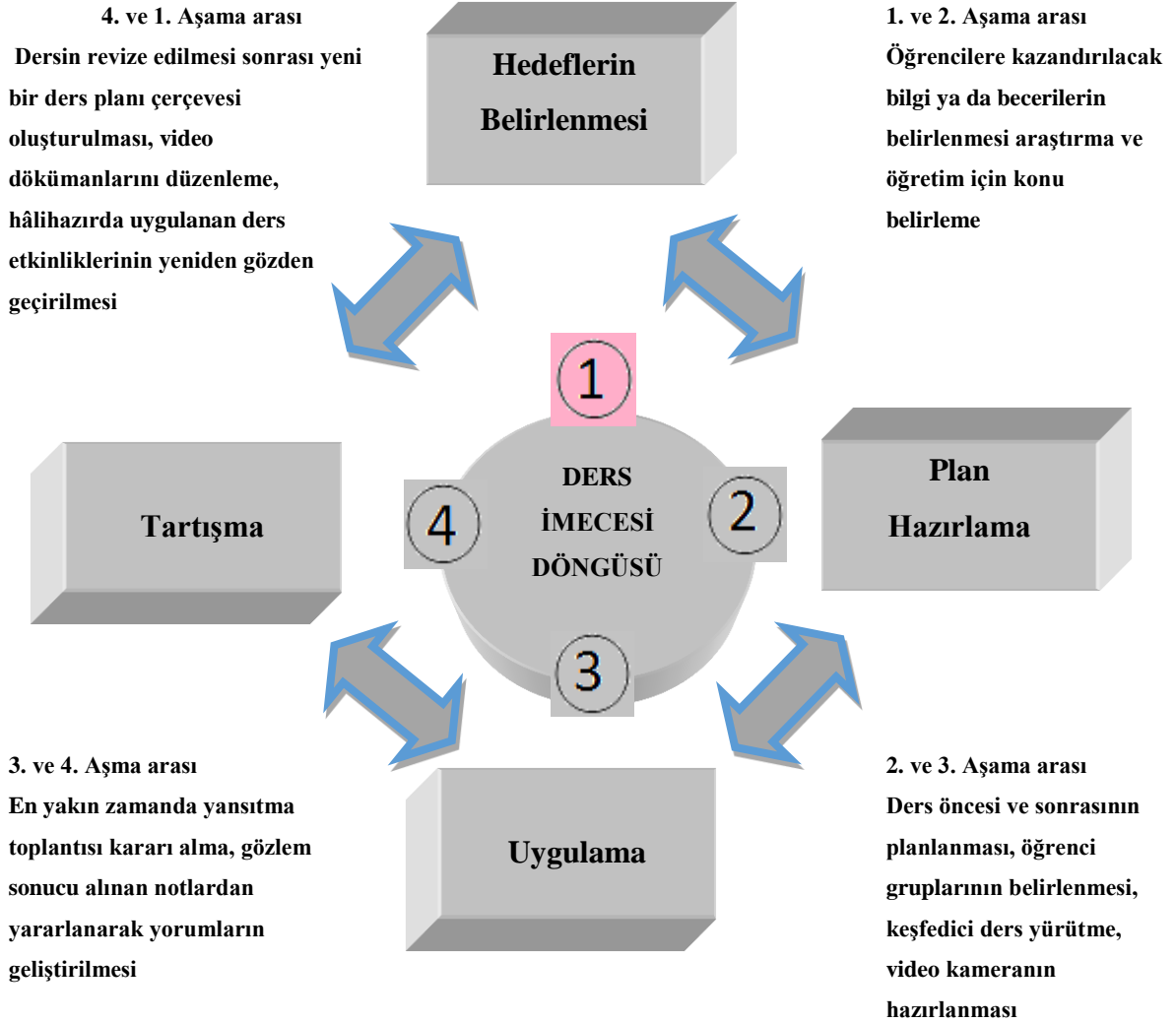
Paulsen (2010) Ders İmecesı modelindeki her bir ögenin açıklaması şu şekildedir: Dersin planlanmasında; programın incelenmesi ile uygulaması yapılacak konunun programdaki yerinin tespit edilmesi ve mevcut işleniş incelenir, girdilerin düzenlenmesi ile uygulamaya katılacak olan öğretmen, öğretmen adayı ile ilgili ihtiyaç belirleme yapılır ön yeterlilik tamamlanır, etkinlik tasarlama ile uygulaması yapılacak konu ile ilgili etkinlikler hazırlanır, zamanı ayarlama ile sunumun gerçekleşeceği süreye uygun planlama yapılır ve öğrenme bilgisi ile konu alan bilgisi gözden geçirilir. Dersin uygulanması kısmında öğretmenler veya öğretmen adayları tarafından gözlem yapılması gerekmektedir. Ders sonrası tartışmada, derse yönelik yansımalar paylaşılmakta, dersin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için öneriler sunulmaktadır.

Şekil 2.3.'te yer alan üç öge ile ilgili Ders İmecesı modeli döngülerinin akış çizelgesi Şekil 2.4'te verilmiştir. Ders İmecesı modeli ile ilgili alanyazına bakıldığında, genellikle iki döngüde ders ile ilgili kapsamlı verilere ulaşıldığı ve modelin etkili olduğu tespitine varılmıştır. Ancak Ders İmecesı modeli iki döngü ile sınırlı olmayıp daha fazla da yapılabilir (Chokshi ve Fernandez, 2005; Hurd ve Lewis, 2011).



Şekil 2. 4. Ders İmecesı modeli döngülerinin akış çizelgesi (Paulsen, 2010)

Her bir döngüde dört adım dikkatlice uygulanmalıdır. Bu adımlar: hedeflerin belirlenmesi, plan hazırlama, uygulama ve tartışma şeklindedir. Ders İmecesı modelinde her bir döngüde gerçekleştirilen bu adımların detayına dair açıklamalar ise Şekil 2.5.'te verilmiştir.



Şekil 2. 5. Ders İmecesı modelinde bir döngüde gerçekleşen adımlar (Bruce ve Ladky, 2011).

Şekil 2.5.'te verilen Ders İmecesı modelindeki her bir döngüde gerçekleştirilecek adımlar şu şekilde açıklanabilir:

1.Hedeflerin belirlenmesi: Öğretimde işbirliğine dayalı araştırmanın izlerini taşıyan Ders İmecesı modelinde ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesiyle sürece başlanır. Bu aşamada öğrencilere kazandırılacak hangi bilgi ya da becerilere sahip olmaları gerektiğine karar verilir. Hedeflerin belirlenmesi ile plan hazırlama adımları arasında, belirlenen ortak hedefler doğrultuda dersin planlanmasına ilişkin durumlar belirlenir. Derste sorulacak

sorular ve kavram yanılgıları gibi durumlar konuşulur. Ayrıca öğrencilerin vereceği cevaplar tahmin edilir.

2. Plan hazırlama: Gerekli stratejilerin belirlenmesinin ardından öğretmenler gruplara (3-6 kişi arasında değişebilir) ayrılarak detaylı ders planları hazırlanır. Plan hazırlama ile uygulama adımları arasında ya da uygulama adımına geçmeden önce bilgi toplama stratejileri belirlenir. Bu amaçla dersin kayıt altına alınması için ses kayıt cihazı/video kamera, gözlem formları hazırlanır.

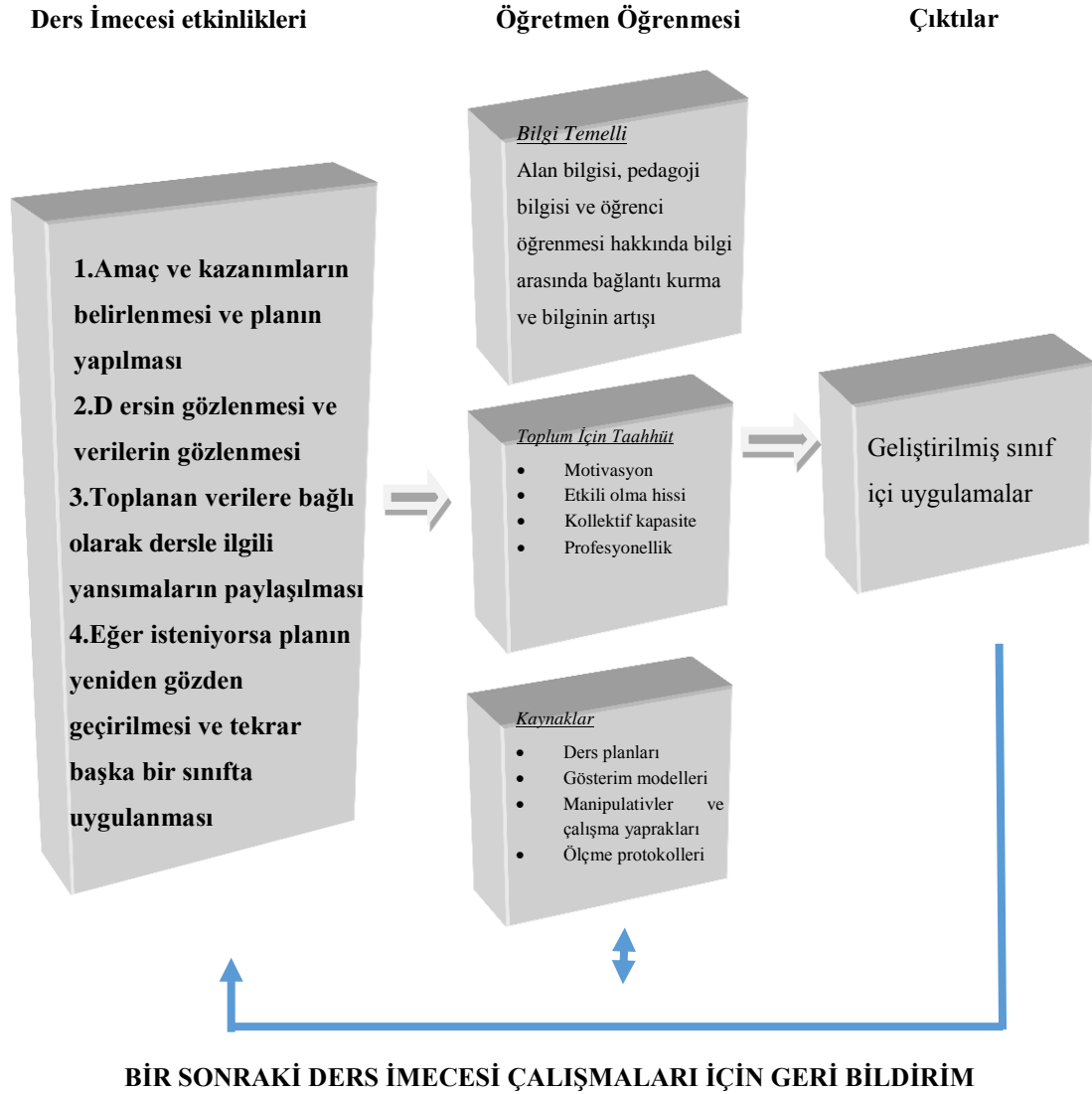
3. Uygulama: Bu gruplardan herhangi bir öğretmenin bu ders programını uygulaması sağlanır. Diğer grup üyeleri ise uygulanan bu dersi gözlemler ve notlarını alır. Veri toplama ses kaydı/video kaydı veya not tutma şeklinde olabilir. Uygulama tamamlandıktan sonra en yakın zamanda yansıtma toplantısı yapılmasına karar verilir. Toplantı öncesi gözlem sonucu alınan notlardan yararlanarak yorum geliştirilmeye çalışılır.

4. Tartışma: Uygulama bitiminde yansıma toplantıları çerçevesinde, grup üyeleri bir araya gelip sunulan ders ile ilgili aldıkları notları paylaşır, toplanan verileri analiz eder, uygulamaya yönelik bir sonraki planda ele alınması gereken problemi belirler ve dersin öğretmenin iyileştirilmesi için tartışır. Tartışmada ele alınan probleme dayalı olarak, bir sonraki dersin öğretimi planlanır. Bu yansıma toplantısının ardından ortaya çıkarılacak yeni ders planı ile ders yeniden sınıfta uygulanır. Bu tekrar, araştırmacılara ve sürdürülebilirliğe bağlıdır. Genellikle, Ders İmecesı modeli uygulaması birkaç gün arayla gerçekleşen, çoğunlukla iki döngüde tamamlanan, 3-4 haftalık bir süreci kapsayan ve bu süreçte 10-15 saatlik yansıma toplantılarını içeren bir döngü sürecidir (Fernandez, 2002; Fernandez ve Yoshida, 2004).

Bütün Ders İmecesı boyunca yapılan toplantılar ve özellikle öğretmenlerin gözlediği dersin yansımalarını paylaşımları ortaktır (Fernandez ve Yoshida, 2004; Murata, 2011). Ders İmecesı çalışmaları farklı durumlarda da kullanılabilir. Öğretmen adayları ile öğrenci karşısında yürütülen öğretmenlik uygulaması derslerinde Ders İmecesı yapabilmektedir. Öğretmen adayları grupça üniversite hocaları ve uygulama okulu hocalarıyla birlikte hazırlanmaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Ders İmecesı çalışmalarında esas olan grupça çalışılmasıdır. Oluşturulan gruplardaki kişilerin sayısı 3 ve 6 kişi arasında değişebilir (Back ve Joubert, 2011; Fernandez, 2002).

Ders İmecesı sürecine dışarıdan uzman kişiler öğretmen ve öğretmen adaylarının çalışmalarını desteklemek için katılabilmektedir. ABD ve Japonya'da yapılan çalışmalarda Ders İmecesı sürecine öğretmenlerin dışında katılan kişilerin Ders İmecesı çalışmasının başarılı olmasında önemli rol oynadığı bilinmektedir (Watanabe, 2005). Watanabe (2005)

Öğretmenler Ders İmecesini çalışmasında ana oyuncu olmamasına rağmen ‘knowledgeable others’ (Dış uzmanlar) Ders İmecesinin kaliteli gelişiminde destekleyici rol oynamaktadır. Ayrıca bu katılımcıların derinlemesine alan bilgisine ve öğrenciye nasıl öğretileceği bilgisine sahip olması beklenmektedir. Murata (2011) Ders İmecesini çalışmasındaki etkinlikleri, öğretmenlerin öğrenmelerini ve ulaşılan sonuçları aşağıdaki akış şemasında açıklamaktadır:



Şekil 2. 6. Ders İmecesini etkinlikleri, öğretmenin öğrendikleri ve sonuçlar

Yukarıdaki alanyazından da anlaşılacağı gibi Ders İmecesini öğretmenlerin alanı öğretme bilgisinin geliştirilmesinde kullanılan, işbirliği çalışmasına dayalı Japon kökenli bir öğretmen yetiştirme yaklaşımıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen (Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis, Perry ve Murata, 2006) öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde de kullanılan (Corcoran, 2008; Fernandez, 2010; Murata ve Pothen, 2011)

ve amacı öğrenme ve öğretmeyi geliştirme (Lewis, Perry ve Hurd, 2009; Yoshida ve Jackson, 2011) olan Ders İmecesini bir Japon yaklaşımı olarak son 10 yıl içerisinde öğretmen eğitiminde giderek yaygınlaşan bir model olmuştur. Ders İmecesini çalışmaları etkili mesleki gelişim programının özelliklerini birleştiren, grup çalışmasına dayanan ve öğretmenlerin öğretim deneyimlerini geliştirerek öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamayı amaçlayan sistematik çalışmalardır (Borko, 2004; Cochran-Smith ve Lytler, 1999, 2001; Murata, 2011; Werhoef ve Tall, 2011). Ders İmecesini çalışması, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının bir araya gelerek öğrencinin öğrenmesini sağlayacak etkili bir dersin grupta planlanmasını, yürütülmesini ve değerlendirilmesini içermektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Ulusal Araştırmalar

Türkiye’de eğitim araştırmalarına yeni giren mesleki gelişim modeli olan Ders İmecesiniyle ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara göz atacak olursak ‘lesson study’ kelimesinin ülkemiz araştırmacıları tarafından ilk kez 2008 yıllarında kullanıldığı görülmektedir (Eraslan, 2008). Ülkemizde Ders İmecesini ile ilgili çok fazla çalışma olmamakla birlikte yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Eraslan (2008), ‘Japanese Lesson Study: Can It Work in Turkey?’ başlıklı çalışması ile ilk defa Ders İmecesini modelinin Türkiye’de uygulanabilirliğini araştırmıştır. Bu çalışmasında Eraslan, ‘Lesson Study’ kavramını ‘Ders Araştırması’ olarak Türkçe’ye çevirmiştir. Eraslan çalışmasında, Japon ders araştırmasını açıklamış, Japon öğretmenler tarafından nasıl planlanıp uygulandığını incelemiş ve sonunda Türkiye’deki öğretmenlerin bu model içinde öğrenci öğrenimini artırmak ve kendi öğretim uygulamalarını geliştirmek için ortaklaşa çalışıp çalışmayacaklarını tartışmıştır

Bayram (2010) yazmış olduğu doktora tezinde Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları karşılaştırmıştır. Bayram (2010), lesson study kavramını ‘Ders Çalışması veya Araştırma Dersi’ olarak Türkçe’ye çevirmiştir. Bayram çalışmasında, seçilen ülkeler ile Türkiye’deki fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarını karşılaştırmış, Türkiye için öneriler geliştirmiş ve bir model önermiştir. Bu modelde, fen ve fizik öğretmenlerinin mentorluk, ders çalışması ve diğer mesleki gelişim etkinlikleri ile mesleki gelişimlerinin sağlanması önerilmiştir.

Budak, Budak, Bozkurt ve Kaygın (2011) ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla yaptıkları bir çalışmada 'lesson study' kavramını 'ders araştırması' olarak kullanmıştır. 24 matematik öğretmeniyle bir yarıyıl boyunca yürütmüş oldukları çalışma bir özel durum çalışması olarak tasarlanmış, araştırma bulguları öğretmen adaylarının ders araştırma çalışması sürecinde işbirlikli öğrenme becerileri ve öğretmenlik bilgilerinin geliştiğini göstermiştir.

Kılıç, Demir ve Ünal (2011) 'Teachers Co-Learning Through Mutual Collaboration and Students' Mathematics Performance in TIMMS 2007' başlıklı çalışmalarında öğrencilerin matematik performans sonuçlarından Türk öğretmenlerin işbirlikçi ve iletişim içerisinde olan ve olmayanları karşılaştırmayı amaçlamaktadırlar. 4498 sekizinci sınıf öğrencisi ve 146 okulun katıldığı 2007 TIMSS sonuçlarına göre matematik testine katılan öğrenciler ve bu öğrencilerin, işbirliği hakkında soruların yer aldığı ankete katılan öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ankette öğretmenlere "Diğer öğretmenlerle ne sıklıkla etkileşim içerisindesiniz? Ne sıklıkla öğretimsel materyallerin hazırlandığı çalışma gruplarına katılmaktasınız? Bir konuyu nasıl öğretebileceğiniz hakkında meslektaşlarınızla tartışır mısınız?" şeklinde Ders İmecesine sürecinin işlem basamaklarında yapılması gereken uygulamaların yapılıp yapılmadığı anket sorularıyla sorulmuş ve bağımsız t testi ile bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak Ders İmecesine'nin öğrencilerin matematik performansını etkilediği görülmüştür.

Bayram-Jacobs (2012) 'Japonya'da Fen ve Fizik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi ve Mesleki Gelişimde Japon Yaklaşımı: Ders Araştırması' adlı makalesinde Japonya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarını açıklamaktadır. Bu çalışmada, yazarın 'ders araştırması' yaklaşımı şeklinde ifade ettiği 'lesson study' yaklaşımını doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışmada Japonya'dan bir uzmanın bilgisine de başvurularak güncel ve gerçek bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda, Türkiye'de fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi için öneriler geliştirilmiştir.

Budak (2012) da iki ilköğretim matematik öğretmen adayı ile Ders İmecesine çalışması yürütmüştür. Lisans sonrası öğretmenlere eğitim veren Budak, bu eğitimler sırasında öğretmenlere eğitimde işbirliğinin önemini vurgulayan çalışmalar hakkında örnekler verirken Ders İmecesine iki öğretmenin dikkatini çekmiş. Bu öğretmenler bu tarz bir çalışmaya katılmak istemişlerdir. Öğretmenler bir dönem içerisinde 7 ders planı hazırlayarak ve birbirlerinden uzakta oldukları için ders gözlemlerini kendileri yapıp, aktarımları online ortamda yapmışlar, plandaki değişimlere yine online ortamda karar

vermişlerdir. İki haftada bir de yüz yüze görüşerek daha etkin bir tartışma yapmaya çalışmışlardır. Sonuç olarak Ders İmecesinin öğretmenlerin öğretme bilgilerini arttırdığı, kendilerine güvenlerinin geldiği, iletişim becerilerinin arttığı kanaatine varmışlardır. Öğretmenler online iletişimin ise kendilerine iletişim becerileri kazandırdığını, konuştukları bilgisayar ortamında olduğundan tekrar kaydetme gereği duymadıklarını, internetten anında araştırma yapabildiklerini, online ortamdaki materyal ve kaynaklara daha çabuk ulaştıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada, Ders İmecesinin önemli faaliyetlerinden bir olan ders gözlemleri yapılamamış ve grup sayısı Ders İmecesine için önerilenden az olmasına rağmen, uygulamanın etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bütün (2012), doktora tezi olan ‘İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Uygulanan Zenginleştirilmiş Program Sürecinde Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişimi’ adlı çalışmada başlıkta Ders İmecesine yer vermemesine rağmen içerikte Ders İmecesinden sıkça bahsetmekte, zenginleştirilmiş program olarak Ders İmecesini kullanmakta ve neden lesson study’nin Ders İmecesine isimlendirilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Boylamasına gelişimsel araştırma olarak tasarlanan bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmenliği programının 3. ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Adayların alanı öğretme bilgisi gelişimlerini ortaya koymak için; senaryolar, inançlara yönelik açık uçlu sorular, ders planları, planlarla ilgili raporlar, gözlem ve öz-değerlendirme formları kullanılmıştır. Senaryolar ve inançlarla ilgili açık uçlu sorulardan oluşan anket belli aralıklarla adaylara 4 kez uygulanmış, diğer veriler ise öğretmenlik uygulaması dersinde yapılan çalışmalardan elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, uygulanan zenginleştirilmiş program sürecindeki adayların senaryolara göre farklılık göstermekle birlikte öğretimsel açıklama niteliklerinin belirgin bir gelişim gösterdiği, öğretim yöntemi bilgilerinde ise gelişimin istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Yine adayların öğretmenlik uygulaması dersinden yansıyan öğretim yöntemi bilgilerinin senaryolarla karşılaştırıldığında daha nitelikli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, program boyunca inançlarında da olumlu yönde değişimlerin ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Baki (2012) ‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Bir Ders İmecesine (Lesson Study) Çalışması’ adlı doktora tezinde Bütün’ün (2012) çalışmasına atıfta bulunarak Lesson Study kavramının Ders İmecesine olarak kullanımının daha doğru olacağı belirtilmiştir. Araştırmacı öğretmen yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmanın örneklemini 6’sı deney 6’sı kontrol grubu olmak üzere 12 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğretmenlik uygulaması I dersini yürüten araştırmacı, kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunmadan deney grubunda 6 hafta süren Ders

İmecesi uygulamaları gerçekleştirmiştir. Öğretmenlik uygulaması II dersinde ise öğretmen adaylarına hiçbir müdahale bulunmadan matematiği öğretme bilgilerindeki durumları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın verilerini alan notları, gözlemler, mülakatlar ve öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda Ders İmecesinin öğretmen adaylarının öğrenciyi zihinsel olarak aktif tutma, ön bilgisini dikkate alma, dersi planlama, etkinliklerin sayısını belirleme ve sıralama ve öğretimsel açıklamaları yapma zamanı konularında olumlu katkı yaptığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı Ders İmecesi uygulamalarının öğretmen adaylarının teorisinin uygulamaya dönüştürülmesi sırasındaki mesleki gelişimlerini desteklediği sonucuna varmıştır.

Baki, Erkan ve Demir (2012), 'Ders Planı Etkililiğinin Lesson Study İle Geliştirilmesi: Bir Aksiyon Araştırması' başlıklı çalışmalarında 'Lesson Study ve Ders İmecesi kavramlarını birlikte kullanmışlardır. Çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunun anlaşılmasında, görselleştirilmesinde ve günlük hayata uygulanmasındaki becerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiş ve bu eksikliklerin nasıl giderilebileceği araştırılmıştır. Çalışmada aksiyon araştırması gereği dersin öğretmeni ve branş öğretmenlerinin ortak hazırladığı bir ders planı ile kesirlerin öğretimindeki sorunun giderilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan ders planı Ders İmecesi basamakları ile oluşturulmuş olup bu çerçevede bir öğretim yapılmıştır. Öğretimden sonra gözlemci görüşleri alınarak ders planındaki eksiklikler giderilerek dinamik bir süreç oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemini Çayeli Kaptanpaşa YİBO 6.sınıf öğrencilerinden oluşan 10 kişi oluşturmuştur. Elde edilen veriler planı hazırlayan diğer branş öğretmenleri tarafından tam katılımlı gözlem ile toplanmış ve uygulanan dersi olduğu gibi ortaya koymak için betimsel bir analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda 'Ders İmecesi' ile hazırlanan bir plan ile ders konusunun öğretiminin faydalı olabileceği görülmüştür.

Erbilgin (2013) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiş bir Ders İmecesi (lesson study) hakkında onlardan görüşler almıştır. Son sınıftaki öğretmen adayları 3'er kişilik gruplara ayrılarak ders araştırmasını matematik öğretimi-II dersinde planlayıp uygulama okullarında anlatmışlardır. Araştırma sonucu 6 kısımdan oluşan bir grup raporu yazılmıştır. Öğretmen adayları, 12 tane likert tipi ve 2 tane açık uçlu sorudan oluşan ders araştırmasını değerlendirme formu aracılığıyla, Ders İmecesi hakkındaki görüşlerini bildirmişlerdir. Bulgular, öğretmen adaylarının Ders İmecesi modelini, öğretmenlik mesleğindeki gelişimleri adına olumlu bulduklarını göstermiştir.

Aykan ve Kıncal (2016)' Araştırması Kapsamında Farklı Ülkelerde Yayınlanan Bilimsel Çalışmaların İçerik Analizi' başlıklı çalışmalarında Lesson Study kavramını Ders

Araştırması olarak kullanmışlardır. Çalışmalarında ders araştırması kapsamında özellikle daha çok çalışma yapılan Japonya, Singapur, Çin, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde 2011-2014 yıllarında yayınlanan makalelerin incelenmesi ve araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Amaç doğrultusunda belirlenen kriterlere uygun olan 50 makale yıl, türüne, yöntemine, veri toplama araçlarına, örneklem ve örneklem büyüklüklerine göre değerlendirilmiştir. Her bir makale ‘Makale İnceleme Formu’ kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmaları sonucunda, Ders araştırması kapsamında yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı incelenmiş son yıllara doğru bu alanda yapılan çalışmalara artan bir ilginin olduğu görülmüştür. Ders araştırması uygulaması kapsamında yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmının araştırma-inceleme türünde yapılan çalışmalar olduğu belirtilmiştir. Ders araştırması kapsamında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun nitel araştırma yöntemlerini tercih ettiği, karma araştırma yönteminin kısmen daha az kullanıldığı ve nicel araştırma yöntemlerinin ise çok az sayıda kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, çalışmaların neredeyse yarıya yakınında 1-10 arasındaki örneklem büyüklüğünün tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca, araştırma kapsamında incelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun uzun süreli çalışmalar olduğu ve bu çalışmaların genellikle 2 ay ile 3 yıl aralığındaki süreleri kapsadığı belirtilmiştir. Yine yapılan çalışmalarda özellikle matematik öğretmenlerinin ağırlıklı olarak yer aldığı görülürken fen, tarih, coğrafya, özel eğitim, biyoloji, ingilizce, çince, sınıf öğretmenleri ve modern yabancı diller öğretmenlerinin de araştırmalarda yer bulduğu ifade edilmiştir. Ders araştırması kapsamında yapılan çalışmaların incelendiği araştırmada özellikle matematik branşına olan ilginin diğer branşlara oranla daha belirgin olduğu belirtilmiştir.

Baki ve Arslan (2015), ‘Ders İmecesinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Dersini Planlama Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi’ başlıklı araştırmalarında Öğretmenlik Uygulaması- I dersi kapsamında sınıf öğretmeni adayları ile çalışılmıştır. Makalede alanı öğretme bilgisinin alt bileşenlerinden olan öğrenme-öğretme sürecini planlama boyutuna odaklanılarak ‘Ders İmecesini uygulaması, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme öğretme sürecini planlama bilgilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?’ sorusunun yanıtı aranmıştır. Çalışma 6’sı daha önce Ders İmecesini çalışmasına katılmış, 6’sı katılmamış olmak üzere 12 sınıf öğretmeni adayıyla, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak video kayıtları, gözlem, alan notları, mülakat, ders planları kullanılmıştır. Çalışma sonunda, Ders İmecesini grubunun bir dersin planlamasında nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda kendilerini geliştirdikleri ve bu adayların, etkinliklerin

sayısını ayarlama, öğrenme-öğretme sürecinibir kazanım dâhilinde tamamlama ve etkinlikleri uygun sırada sıralama konularında diğer grubun adaylarına göre daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Bozkurt ve Özdemir (2018), ‘Mesleki Gelişimde İşbirliğine Dayalı Bir Yaklaşım: Ders Araştırması’ başlıklı çalışmalarında seminer tarzı gerçekleştirilmekte olan öğretmen eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı açısından yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenmede sosyal ve çevresel etkenleri vurgulayan yaklaşımlara (sosyal yapılandırmacı, sosyal kültürel yaklaşım vd.) bağlı olarak, işbirliğine dayalı mesleki gelişim modellerine yönelik ihtiyacın varlığına vurgu yapmışlardır. Çalışmalarında Türk Eğitim Sistemi için oldukça yeni ve farklı olan Ders Araştırması modelini tanıtmışlardır. Bu amaç doğrultusunda ders araştırmasının temel kavramları, amaçları, uygulama türleri ve süreçleri hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur.

Bozkuş vd. (2017) çalışmalarında Ders İmecesı modeli hakkında uygulayıcı görüşlerine yer vermişlerdir. Araştırmada, Ders İmecesı çalışmasında yer alan katılımcıların, çalışmanın hazırlık ve uygulama sürecine yönelik görüşleri, Ders İmecesı çalışmasına katılan öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler, modelin Türkiye şartlarında devlet okullarında uygulanabilirliği ve uygulamada karşılaşılan olası zorluklara yönelik çözüm önerileri ile ilgili düşünceleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleşmiştir. Araştırma, bir eğitim programları ve öğretim uzmanı, bir matematik eğitimi alan uzmanı ve farklı devlet okullarında çalışan 5 matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, 6 saatlik Ders İmecesı uygulaması belirli basamaklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası ise katılımcıların tüm süreç ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için tüm yazarların katıldığı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analizinde içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Ders İmecesı yönteminin hazırlık ve uygulama sürecine yönelik görüşleri daha çok olumlu yönde iken, bu yöntemin Türkiye’de uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerin daha çok olumsuz yönde olduğu belirtilmiştir.

Mesut (2015), ‘Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Ders İmecesı Modelinin Değerlendirilmesi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri’ başlıklı makalesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki Öğretmenlik Uygulaması dersinde Ders İmecesı modeli uygulamaya konulmuş ve süreçte ortaya çıkan sorunlar incelenmiştir. Araştırma, dersi alan 26 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, adaylara yöneltilen açık uçlu sorulardan oluşan 4 maddelik görüş formundan ve

araştırmacının alan notlarından elde edilmiştir. Veri analizi sonucunda genel olarak, öğrencilerin düşünme biçimlerinin tahmin edilmesi ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin üretilmesinde, uygulama öğretmenlerinin sürece katılımlarında ve araştırma derslerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Yine araştırmanın bulguları, Ders İmecesine alışma döngüsündeki planlama, araştırma dersi ve değerlendirme basamaklarına özgü çeşitli zorlukların ortaya çıktığını göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, yaşanan bu zorluklarla ilgili araştırmacının alan notları ve adayların bu zorlukların çözümüne yönelik görüşleri temel alınarak ileride bu yönde yapılacak çalışmalar için çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Güner ve Akyüz (2017) 'Ders İmecesine Mesleki Gelişim Modeli: Öğretmen Adaylarının Fark Etme Becerilerinin İncelenmesi' başlıklı çalışmalarının amacı Ders İmecesine mesleki gelişim modelinin uygulanma sürecinde öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşünmelerini fark etme becerilerini incelemek ve adayların bu modelin kullanımına yönelik görüşlerini sunmaktır. Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim matematik öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmada veri toplama araçlarını görüşme, gözlem, alan notları, video transkriptleri ve ders planı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşünmelerini fark etme becerilerini yorumlamak için van Es (2011) tarafından geliştirilen dört düzeyden oluşan bir teorik çerçeveden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular, Ders İmecesine modelinin uygulanması sürecinde öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşünmelerine yönelik fark etme düzeylerinin düşük olduğunu, adayların bu mesleki gelişim modelinin kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu ve Ders İmecesine modelinin pek çok açıdan farkındalıklarını arttırdığını göstermiştir.

Kartal, Öztürk ve Ekici (2012) 'Developing pedagogical content knowledge in preservice science teachers through microteaching lesson study' başlıklı çalışmalarının amacı fen bilgisi öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde 'ısı ve sıcaklık' konusunu oluşturan problemlere odaklanarak pedagojik içerik bilgisinin gelişimini araştırmaktır. Çalışmada araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından amaçlı örneklem yoluyla çalışma grubu seçilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik gelişimleri, 'Özel Öğretim Yöntemleri II' dersi kapsamında 'ısı ve sıcaklık' konusuna mikroöğretim uygulaması yapılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden, frekans ve yüzde

değerlerinden yararlanılmıştır. Sonuçlara göre mikroöğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisine çok fazla katkıda bulunduğu görülmüştür.

Baki ve Işık (2018) ‘Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi: Ders İmecesi Modeli’ başlıklı makalelerinde 6 öğretmenin öğrencilerin matematiksel düşüncelerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmalarında 4 öğretmen Ders İmecesi mesleki gelişim sürecine katılırken, kalan 2 öğretmen ise katılmamıştır. Mesleki gelişim sürecine dâhil olan öğretmenlerle gerçekleştirilen Ders İmecesi çalışmaları tamamlandıktan yaklaşık iki ay sonra, 6 öğretmene video kayıtları izletilerek öğretim sürecine yönelik değerlendirmelerini rapor haline getirmeleri istenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden özel durum (örnek olay) çalışmasının kullanıldığı çalışmada veri toplama araçlarını öğretmenlere izletilen video kayıtları, öğretmenlerin değerlendirme raporları ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerine bağlı olarak öğretim sürecindeki farkındalık düzeylerini yorumlamak amacıyla van Es (2011) tarafından geliştirilen teorik çerçeveden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, Ders İmecesi sürecine dâhil olan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin sürece dâhil olmayan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinden daha fazla olduğu ve Ders İmecesi mesleki gelişim sürecinin öğrenci düşüncesi üzerine öğretmenlerin farkındalık düzeylerini arttırdığını belirtilmiştir.

Doğan ve Altun (2018) ‘The Effects of the Research Lesson Study (RLS) Model on Teachers’ Professional Development’ başlıklı İngilizce çalışmalarında eylem araştırmasına dayalı RLS (Ders Araştırma Modeli) uygulamasının, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde 5 günlük ITAO öğretmen eğitimi kursuna katılan 30 lise ve ortaokul öğretmeni ile RLS Modelinin öğretmenin profesyonel gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ITAO programı kapsamında 2013-2015 eğitim-öğretim yılları arasında 3 farklı grupta eğitimlere katılan 106 öğretmen arasından 30 öğretmen olarak belirlenmiştir. Master öğretmen olarak adlandırılan bu öğretmen grubundan 3 farklı dönemde 13’ü kadın, 7’si erkek 20 öğretmenle odak grubu görüşmesi yapılmıştır. Çalışmada 3 farklı dönemde 20 master öğretmenle 4 açık uçlu sorudan oluşan odak grubu görüşmesi yapılmıştır. Birinci odak grubu çalışması ITAO öğretmen eğitimi katılımı, ikinci odak grubu görüşmesi ITAO öğretmen eğitiminde masa moderatörlüğü ve son odak grubu çalışması ise yaygınlaştırma seminerlerinin ardından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analiz

yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular RLS Modeli'nin öğretmen, öğretim tasarımı, meslektaşları ile etkileşim, meslektaş-akran öğrenmesi ve sorgulama becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Cumhur (2016) 'Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir Ders İmecesini çalışması' başlıklı doktora tezinin amacı Ders İmecesini çalışmaları boyunca matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarındaki gelişimi incelemektir. Bu gelişimin incelenmesi soru sormanın öğrenmeyi yönlendirme, öğrenilen bilgileri kullanma, öğrencinin cevabını inceleme, öğrencileri teşvik etme ve soruları uyarılma boyutlarından ele alınmıştır. Özel durum çalışması niteliğinde olan bu araştırmanın katılımcılarını Ders İmecesini uygulamalarının yapıldığı çalışma grubu (4 öğretmen adayı) ve Ders İmecesini uygulamalarına dâhil olmayan karşılaştırma grubu (4 öğretmen adayı) öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada çalışma grubu ile 11 hafta boyunca çalışmalar yürütülmüş ve toplam 8 Ders İmecesini döngüsü gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması gereği derslerini yürüten karşılaştırma grubunda ise herhangi bir müdahale gerçekleştirilmeksizin sadece dersleri gözlemlenmiştir. Ders İmecesinin çalışma grubu öğretmen adaylarında soru sorma davranışlarının gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla öncelikle bu davranışların alt göstergeler bağlamında gelişimi Ders İmecesini öncesi, Ders İmecesini ve Ders İmecesini sonrası dönemlerde karşılaştırılmış ardından süreç içerisindeki gelişimde Ders İmecesinin etkisini daha iyi ortaya koymak amacıyla çalışma ve karşılaştırma grubu öğretmen adaylarının soru sorma davranışları karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem çizelgesi, mülakatlar, öğretmen adayları günlükleri, ders planları ve araştırmacı alan notları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Ders İmecesinin çoğu soru sorma davranışının gelişimine katkıda bulunduğu, ancak bazılarının gelişimini çok fazla desteklemediği görülmüştür. Süreç içerisinde en belirgin değişimin akıl yürütme/mantık kurma, alternatif yaklaşımlar kullanma, sorgulama, yönlendirme ve cevabı açma davranışlarında olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra süreç içerisinde öğretmen adaylarının bazı sorma davranışında nitelik ve alt göstergelerin kullanımı bakımından farklılıklar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle Ders İmecesinin soru sorma davranışlarının gelişimi içerisinde teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi noktasında öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlik uygulaması derslerine Ders İmecesini uygulamalarının entegre edilmesi önerilmiştir.

Akbaba Dağ (2014) ‘Mikroöğretim Ders İmecesı modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama’ başlıklı doktora tezinde sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir MDİ (Mikroöğretim Ders İmecesı) uygulaması tasarlanmış olup, MDİ süreci boyunca sınıf içi uygulamalardan ve süreçten elde edilen veriler MDİ ve kesir öğretim bilgisi bağlamında rapor edilmiştir. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar bir eylem araştırması planı çerçevesinde; öğretmen adaylarının kesir öğretim bilgileri hakkında bilgi verebilecek soruların uygulanıp veri toplanması; elde edilen verilerden yola çıkarak bir MDİ uygulaması yapılması şeklinde dir. MDİ uygulaması, Öğretmenlik Uygulaması-I dersi kapsamında 7 sınıf öğretmeni adayı ile 8 haftalık bir sürede yürütölmüştür. Çalışmanın veri toplama araçlarını; Kesir Öğretim Bilgisi Soruları, Kesir Öğretim Bilgisi Gözlem Formu, Kesirler Kişisel Değerlendirme Formu, MDİ Geri Bildirim Formu, Öğretmen Adayı Günlükleri ve Ders Planları oluşurmaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının kesir ve kesir öğretim bilgilerinin geliştiğini gösterir niteliktedir. Sonuç olarak MDİ uygulamasının öğretmen yetiştirmede birbiriyle kolay iletişim kurabilen öğretmen adayları ile doğru zamanda, iyi planlanmış bir süreçte gerçekteşmesi durumunda alan ve öğretim bilgisini geliştirmede bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak MDİ uygulaması ve ileride yapılacak araştırmalarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Özdemir Baki (2017) ‘Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiği öğretme bilgilerinin gelişim sürecinin incelenmesi: Ders İmecesı modeli’ başlıklı doktora tezinin amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiği öğretme bilgilerini geliştirmeyi hedefleyen Ders İmecesı modelinin sınıf ortamında uygulanışını gerçekteştirmek ve bu süreçte öğretmenlerde meydana gelen gelişimi izlemektir. Ders İmecesı çalışmaları, 6. sınıf geometri ve ölçme alt öğrenme alanı içinde yer alan ölçme konusu ile ilgili kazanımlara yönelik yapılmıştır. Çalışma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Erzurum İl Merkezi’nde bulunan iki farklı devlet ortaokulunda görev yapan 4 matematik öğretmeni ile yürütölmüştür. Ders İmecesı modelinin öğretmenlerin matematiği öğretme bilgilerinin gelişim sürecinin incelenmesinde nitel veri toplama araçları olarak öz değerlendirme yazılı görüş alma formları, yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, ders planı, günlükler, yansıtıcı rapor ve alan notları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 4 öğretmen ile 7 Ders İmecesı döngüsü gerçekteştirilmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışmasına bir örnek teşkil etmektedir. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bununla birlikte süreç sonrasında öğretmenlerin

öğretim sürecine ilişkin farkındalık düzeylerini yorumlamak amacıyla van Es (2011) tarafından geliştirilen teorik çerçeveden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda, Ders İmecesini modelinin ortaokul matematik öğretmenlerinin alan ölçme konusunda matematiği öğretme bileşenlerinin matematik alan bilgisi, öğrenciyi tanıma bilgisi, dersin organizasyonu ve dersin sunumu bilgisinin gelişimine katkı yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dersin organizasyonu ve sunumu bilgisine yönelik özellikle ders planı hazırlama, etkinlik seçimi, somut materyallerden faydalanma, öğrencinin derse etkin katılımını sağlama, öğrencinin matematiksel düşüncelerini açığa çıkarma, öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini kullanma kategorilerinde olumlu katkı yaptığı görülmüştür. Sonuç olarak, Ders İmecesini modelinin ortaokul matematik öğretmenlerinin alan ölçmeyi öğretme bilgilerinin gelişimini desteklediği belirtilmiştir. Buna bağlı olarak öneriler sunulmuştur.

Serbest (2014) ‘Ders İmecesinin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması’ başlıklı yüksek lisans tezinde uluslararası alanyazındaki Ders İmecesini çalışmalarının öğretmen, öğrenci ve matematik eğitimi açısından sonuçlarını ortaya çıkarmak ve bu sonuçlar ışığında Türkiye’de yapılacak olan bilimsel çalışmalara öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın veri grubunu 2002-2012 yılları arasında uluslararası alanyazında yapılmış olan 160 Ders İmecesini çalışması oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler meta-sentez yöntemi ile incelenmiş NVivo nitel analiz programı ile sıklık grafikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu sentezin sonuçlarından birisi Ders İmecesinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli rol oynadığını ortaya çıkardığı hususundadır. Ders İmecesini uygulamaları ile öğretmenlerin öğretme bilgileri ve öğretme bilgilerinin alt bileşenlerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Son olarak Ders İmecesini uygulamalarının sonuçları arasında matematik eğitiminin de bu uygulamalardan güç aldığı ve bu sayede olumlu bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında Ders İmecesini çalışmaları daha çok öğretmenin öğretme bilgisini geliştirmeye yönelik öneriler vermekte ve araştırmacılara Ders İmecesini uygulama sürecini nasıl kusursuza yakın bir şekilde yapılacağı hakkında bilgiler sunmaktadır. Buna bağlı olarak, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programının içerisine Ders İmecesini modelinin eklenmesi ve sonrasında öğretmen adaylarını ve öğretmenleri bu sürece dâhil ederek onların öğretme bilgilerinin sürekli yenileyebilecekleri bir yapının içerisine sokulmaları önerilmiştir.

Özen (2015) ‘Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir Ders İmecesini’ başlıklı doktora tezinde ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerindeki gelişimi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmanın modeli Ders İmecesini olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci,

2013-2014 öğretim yılında Aydın il merkezindeki bir ortaokulda, çeşitli okullarda görev yapan 5 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle öğretmenlerle 5 hafta süren bir seminer süreci gerçekleştirilmiştir. Bu seminerde öğretmenlere Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (Geometric Habits of Mind) teorik çerçevesi ile Ders İmecesini modeli açıklanmış ve ZGA temelli geometrik düşünmeyi geliştirici uygulamalar yapılmıştır. Ardından yaklaşık 3 ay süren Ders İmecesini çalışması gerçekleştirilmiştir. Ders İmecesini sürecinden yaklaşık 2 ay sonra öğretmenlerin kendi okullarında gerçekleştirdikleri bireysel dersleri 2 hafta boyunca gözlemlenmiş ve geometrik alışkanlıkları kazanıp kazanmadıkları incelenmiştir. Araştırmanın verileri video kayıtları, öğretmen gözlem notları, araştırmacı alan notları ve görüşme kayıtları olmak üzere çeşitli veri toplama araçları ile toplanmıştır. Verilerin analizi veri toplama sürecinde ve veri toplandıktan sonra olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Video verilerinin analizinde Powell, Francisco ve Maher (2003) tarafından geliştirilmiş video analizi modeli kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin geometrik düşüncelerinin Ders İmecesini aracılığıyla gelişme gösterdiği belirtilmiştir. İlk Ders İmecesinden 7. Ders İmecesine kadar olan süreçte öğretmenlerin kullandıkları matematik dili, temsiller, ders içi öğrenci sorgulamalarının geliştiği, ilgili kavramlara yönelik zihnin geometrik alışkanlıklarına dayalı etkinlik ve problemler ürettikleri, üretilen bu problemleri ve öğretim süreçlerini bu bileşenleri dikkate alarak değerlendirdikleri ve kendi geometri derslerini bu alışkanlıklar çerçevesinde planlayıp uyguladıkları belirtilmiştir.

Bayram (2018), 'Ders İmecesini: İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin liderliğinde bir mesleki gelişim uygulaması' başlıklı doktora tezinde öğretmen liderliğinde ilerleyen ve yenilikçi bir mesleki gelişim modeli olan Ders İmecesinin bir vakıf üniversitesinin İngilizce Hazırlık Programında görev yapan öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı ve bu modelin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımalarının neler olduğu açığa çıkarılmak istenmiştir. Bütüncül tekli durum çalışması olarak desenlenen bu nitel çalışma, 4 İngilizce öğretmeni ile bir akademik yarıyıl boyunca gerçekleştirilmiş, çalışmanın verileri gözlem, bireysel ve odak grup görüşmeleri, yansıtıcı rapor ve belge incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları Ders İmecesini modelinin bir takım eklemeler, iyi bir ön hazırlık ve yeterli rehberlik ve danışmanlık desteği ile üniversite düzeyinde ve İngilizce öğretimi konu alanında da uygulanabilir olduğunu göstermiş ve öğretmen liderliğinde yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yansımaları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonuçları Ders İmecesinin ders planlama, yönerge verme, öğrencileri anlama ve teknoloji kullanımı

konularında öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine katkı sağladığını, öğretmenleri yansıtıcı düşünmeye ittiğini, araştırma becerilerini geliştirdiğini ve takım çalışması sayesinde mesleki gelişim motivasyonlarını artırdığını göstermektedir.

Gözel (2016), 'Ders İmecesini çalışmalarıyla sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi' başlıklı doktora tezinde Ders İmecesini çalışmalarıyla sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesidir. Araştırmanın uygulama süreci, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trabzon İl Merkezi'nin farklı 2 ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini 3'ü deney ve 3'ü kontrol grubu olmak üzere 6 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verilerini alan notları, gözlemler, mülakatlar, ders planları, çalışma kâğıtları, ses ve video kaydı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, Ders İmecesini çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı Ders İmecesini bileşenlerinin (öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu) çoğu davranışında olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin problem çözme sürecinde konunun ana noktasını vurgulayan öğretimsel açıklamalarda yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, Ders İmecesini çalışmaları sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2013), 'Ders İmecesinin Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme Ortamlarında Öğrencilerinin Üstbilişlerini Harekete Geçirmeye Yönelik Davranışlarına Etkisi' başlıklı doktora tezi ile ortaokul matematik öğretmenleri ile yürütülen Ders İmecesini çalışmalarının, bu öğretmenlerin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirmeye yönelik davranışlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen kılavuzun rehberliğinde 13 haftalık bir süreçte iki gruba ayrı ayrı Ders İmecesini çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kırşehir merkez ortaokullarında görev yapmakta olan 4 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem çizelgesi ve mülakatlar kullanılmıştır. Sonuçta Ders İmecesini çalışmalarının, öğretmenlerin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirici birçok davranışını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Fakat araştırma süresince öğretmenlerin, problem çözme ortamlarında tahmin etme becerisine hiç yer vermedikleri ve öğrencilere hazırladıkları planları uygularken çözüm için yaptıkları işlemlerin doğruluğunu değerlendirmelerine olanak tanımadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, değerlendirme adımıyla yer alan birçok davranışa ve problem kurma etkinliklerine süreç içerisinde hiç yer vermedikleri görülmüştür.

Yüzbaşıoğlu (2016), 'Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Ders Araştırması Modeline Yönelik Öğretmen Görüşleri' başlıklı doktora tezinin amacı ders araştırması modelinin uygulanabilirliği ve etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırma, 2013–2014 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Kayseri'de 4 ortaokulda İngilizce dersinde, araştırma dersi döngüsü uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan araştırmada katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme ve grup görüşmelerinden elde edilen veriler, betimsel/içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, ders araştırması modelinin uygulanabilirliği ve etkililiği konusunda katılımcı öğretmenlerin hemfikir olduklarını ve ders araştırması modelinin hem öğrenci hem de öğretmen öğrenmesinin temelini düşünmeye odakladığı için çok boyutlu kazanım sağladığını ortaya koymuştur. Bununla beraber, ders araştırması modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin ders çizelgelerinin, süreci sağlıklı bir şekilde yürütebilmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve ders kitaplarındaki konu yoğunluğunun azaltılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Kanpolat (2015), 'Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen Ders İmecesinde dış uzmanların paylaşım içerikleri ve rolleri' başlıklı doktora tezinde Ders İmecesini sürecinde katılımcıların paylaşım içeriklerini ve dış uzmanlar olarak akademisyen ve öğretmenin bu süreçte ortama katkılarını incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında 2013-2014 bahar yarıyılında yürütülen 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince, öğretmen adaylarının 12 ders saatlik sınıf içi uygulamaları ile akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştiren toplam 300 dakikalık toplantılar gözlemlenmiştir. Araştırmanın verileri, alan notları, mülakatlar, odak grup görüşmeleri, yansıma raporları ve dokümanlar ile diğer objeler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında bir dış uzman olarak öğretmenin Ders İmecesini çalışmaları sürecinde sınıf yönetimi, öğrenciyi tanıma, beklenmedik durumlar, problem çözme öğretimi, bağlam bilgisi, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme ve grupla/bireysel öğretim tekniği ile ilgili paylaşım ortamlarında bilgi veren olarak ortama katkıda bulunduğu; öğrenciyi tanıma, geri dönüt verme, matematiksel bilgi, beklenmedik durumlar, problem çözme öğretimi, kazanımlar ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili paylaşım ortamlarında eleştiren rolünü üstlendiği; sınıf yönetimi, geri dönüt verme, matematiksel bilgi, beklenmedik durumlar, materyal kullanımı, bağlam bilgisi, kazanımlar ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili paylaşım ortamlarında danışan olarak ortamdan bilgi edindiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak; Ders

İmecelerinin eğitimin farklı platformlarında yer alan dış uzmanların katılımıyla gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Kurt (2016), 'İlköğretim matematik öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi gelişimleri: Bir mikro öğretim ders araştırması' doktora tezinde bir mikro öğretim ders araştırması (MÖDA) kapsamında matematik öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) gelişimini sanal manipulatifler ile istatistik öğretimi açısından incelenmiştir. Araştırma sorularına cevaben, iki grup için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Ayırt edici İstatistik Öğretmen Değerlendirmesi katılımcıların alan ve pedagojik alan bilgilerini analiz etmek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, MÖDA boyunca matematik öğretmen adaylarının TPAB'lerinin değiştiği ve geliştiği belirtilmiştir. Araştırmada katılımcıların özellikle istatistik alan bilgisi, istatistiksel pedagojik bilgi ve teknolojik alan bilgileri başta olmak üzere, TPAB bilgi boyutları açısından önemli gelişmeler gösterdikleri belirtilmiştir.

2.4.2. Uluslararası Araştırmalar

Ders İmecesini, bilim dilinin İngilizce olduğu alanyazında birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Özellikle Amerikan eğitimcileri tarafından ilk tanıtımları yapılan modelin, çalışmaların yapıldığı ülkelere göre kültürel uyumu sağlanmaya çalışılmıştır. Ders İmecesini çalışmalarının yapıldığı ülkelerden birkaçı Amerika (Fernandez, Cannon ve Chokshi, 2003; Perry, Lewis ve Hurd 2009; Stigler ve Hiebert,1999), Hong Kong (Lee, 2008), Endonezya (Saito, Harun, Kuboki, ve Tachibana, 2006), İran (Sarkar-Arani, 2006), Almanya (Berg ve Grammes, 2006), Viyetnam (Saito ve Tsukui, 2008) ve Singapur (Fang, Lee, ve Haron, 2009)'dur.

1989'da James Stigler'in Şikago Üniversitesi'nde doktora öğrencisi olan Makoto Yoshida, Ders İmecesinin matematik eğitiminde öğrenme ve öğretme ilişkisini araştırmaya başlamıştır. 1991'de ise James Stigler, Makoto Yoshida ve Clea Fernandez ile birlikte Japonya ve Amerika arasındaki sınıf içi uygulama farklılıklarını karşılaştırabilmek adına ilk video çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. İki yıl sonra Makoto Yoshida Japonya'da doktora çalışmasıyla ilgili veri toplamaya başlamışken aynı zamanda Catherine Lewis de Japonya'da Ders İmecesini çalışmalarını gözlemleyerek bir kitap yazmaya başlamıştır. 1994'te Ders İmecesini Amerika'da Stigler ve Fernandez'in danışmanlığında Makoto ile birlikte Los Angeles Üniversitesinde ilk Ders İmecesini grupları oluşturularak ortaya çıkmaya başlamıştır (Chokshi ve Fernandez, 2005). 1995'te yazarlığını Stigler ve

Hiebert'in yaptığı 1999'da yayınlanacak olan The Teaching Gap (Öğretme Boşluğu) kitabı için TIMSS video çekimlerinin analizine dayalı veriler toplanmaya başlanmıştır. Ders İmecesini Japonya'da uzun bir tarihe sahip olmasına rağmen Amerika'da 1999 yılında yayınlanan Stigler ve Hiebert'in 'Öğretme Boşluğu: Sınıflardaki Eğitimi Geliştirmek İçin Dünya Çapındaki Öğretmenlerden En İyi Fikirler' (The Teaching Gap: Best Ideas From The World's Teachers For Improving Education In The Classroom) kitabıyla hızla yaygınlaşmıştır.

Stigler and Hiebert (1999), kitaplarında Japonya, Almanya ve Amerika'daki 8. sınıf matematik derslerinin büyük bir kısmını ayrıntılı olarak incelemişlerdir. Onlar Japonya'daki dersleri ülkeleri Amerika ile karşılaştırdıklarında, öğrenciler için bireysel ihtiyaçların karşılandığını, sadece işlemsel bilgiye değil daha çok kavramsal bilgiye odaklanıldığını ve öğretmenlerin bunu tüm öğrencilere eşit bir şekilde sağladığını görmüşlerdir. Onların bu farklılık için açıklamaları, Amerikan öğretmenler birbirlerinden izole halde çalışırken, tüm Japon öğretmenleri Ders İmecesini ile uzun dönemler halinde pek çok dersin araştırması ve geliştirmesini yapmış olmaları yönündedir. Onların bu bulgusu Amerikan öğretmenler, araştırmacılar ve eğitim politikacıları arasında Ders İmecesiniyle çalışmanın kıvılcımını atmıştır (Lewis, 2002). O zamanlarda hiç kimse Ders İmecesinin popüleritesinin çok yakında büyüyeceğini öngörememektedir. Aynı zamanda 1999 yılında Ders İmecesini ilk defa Kuzey Amerika sınıflarında da sahne almaya başlamıştır. Lewis, Fernandez ve Yoshida ile birlikte geniş çaplı bölgesel Ders İmecesini projeleri San Mateo, Kaliforniya, New Jersey gibi pek çok yerde başlamış ve pek çok okulun raflarında Stigler ve Hiebert'in Öğretim Boşluğu kitabı yer almıştır. O dönemlerde Kuzey Amerika'da Ders İmecesini patlama yaşamıştır. 2000 yılı mayısında New Jersey'de Paterson Okulunda Ders İmecesinin öğretmenin mesleki gelişimini arttırmada fırsatlar sağladığı ortaya çıkmıştır. Stigler ve Hiebert'in kitabının yayınlanmasında 2004 yılına kadar olan 5 yıllık bir süreçte ise en az 125 okulda 2300'ün üzerindeki öğretmenle 32 eyalette Ders İmecesini modeli uygulanmıştır (Chokshi ve Fernandez, 2005).

Günümüzde ise son yıllarda Amerika dışındaki Hong Kong, Singapur, Endonezya ve İran gibi diğer ülkelerde de Ders İmecesini çalışmalarında artış görülmektedir (Fernandez, 2002; Lewis, 2002). Son yıllarda pek çok araştırmacı Ders İmecesini yaklaşımının hizmetiçi öğretmen eğitimindeki etkililiğini ve uygulanabilirliğini belirlemeyle ilgilenmişlerdir. Marble (2006) öğretmen adaylarının Ders İmecesini ile kendi uygulamalarını gözlemlemelerinin onların gelişiminde önemli bir mercek olduğunu söylemektedir. Ayrıca, Ders İmecesini uygulayıcılarını cesaretlendiren ve yansıma yaparak öğretmenlerin

öğrenmelerini sağlayan, öğretim için bilgi oluşturan ve öğretmenleri sınıflarındaki öğrenci başarılarına odaklayan bir yaklaşım olarak görmektedir (Cheng, 2011). Daha pek çok Amerikalı araştırmacılar Ders İmecesini ve onun etkileriyle ilgili çok sayıda araştırmalar yapmışlardır. Aşağıda uluslararası alanyazında ulaşılan Ders İmecesini çalışmalarının gelişimleri ve ülkelerin yapmış oldukları bazı örnekler sunulmaktadır.

Yoshida (1999) yürüttüğü doktora tez çalışmasında Japonya'daki bir ilköğretim okulunda yapılan lesson study çalışmasını derinlemesine incelemiştir. Lesson study sürecini Japon öğretmenlerin nasıl yaptığını ve nelere odaklandıklarını çalışmıştır. Bu gözlemlerin sonucunda Yoshida öğretmenlerin lesson study çalışması yaparken bu süreçte neler yaşadıklarını aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

1. Doğrudan öğretme etkinlikleri geliştirmeye odaklanılmaktadır.
2. Tartışmalar öğrencinin öğrenmesine ve anlamasına odaklanmaktadır.
3. Lesson study grupça yürütülmektedir.
4. İyi bir dersin ve iyi bir öğretimin nasıl olacağı fikri gelişmektedir.
5. Öğretmenler lesson study çalışmasını sürdürürken onları destekleyen birçok faktörün varlığından haberdar olmaktadır.
6. Güzel fikirler ve onların uygulamadaki sonuçları ortak başarı olarak paylaşılmaktadır.

Back ve Joubert (2011) Ders İmecesini'nin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin gönüllü katılmaları durumunda Ders İmecesini'nin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında etkili değişime yol açtığını gözlemişlerdir.

Werhoef ve Tall (2011) de lise öğretmenleri ile türev konusunun öğretiminde lesson study çalışmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini ortaya koymak için öğretmenler ve üniversite elemanları ile birlikte çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışmaya 3 öğretmen, iki öğretmen eğitimi uzmanı, bir matematikçi ve bir doktora öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan her bir öğretmen sahip oldukları alan ve alanı öğretme bilgilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin düşünmesine yol açacak süreci oluşturmada başarısız oldukları gözlenmiştir.

Yoshida ve Jackson (2011) Ders İmecesini çalışmalarının öğretmenlerin alanı öğretme bilgisi yönünden geliştirip geliştiremeyeceğini tartışmışlardır. Lesson study çalışması öğretmenin öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı hareket etmesini sağlarken aynı zamanda öğretmenler grupça alan bilgisi, pedagoji ve öğrencinin düşünmesini birlikte çalıştıklarından öğretmenlerin alanı öğretme bilgilerinin gelişimine katkısı olmaktadır. Bu

çalışmada araştırma dersinin planlama aşamasında uygun eğitimsel araçları planlamanın öğretmenlerin alanı öğretme bilgilerini geliştirmede en önemli aşama olduğu ortaya çıkmıştır. Yoshida ve Jackson (2011) lesson study sürecinin öğrenme ve öğretimi geliştirmenin sürekli olabilmesi için aşağıdaki üç noktanın göz önünde tutulmasını önermektedir. Bu öneriler: Ayrıntılı bir dersinin planının hazırlanması, dersin uygulamasının katılımcılar tarafından gözlenmesi ve gözlemler sonrası dersin öğrenme ve öğretme boyutlarından tartışılması şeklindedir.

Corcoran (2008) çalışmasında ilköğretim öğretmen adaylarıyla matematiği öğretme bilgisini geliştirmek için lesson study dersi düzenlemiştir. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarına lesson study işleyişine yönelik bilgiler verirken Mills College Lesson Study Group tarafından yapılmış ve kameraya alınmış 6 lesson study çalışması öğretmen adaylarına gösterilmiştir. Öğretmen adayları hazır olan bu ders planlarını sınıf içi uygulamalarında kullanarak dersin arkasından tartışmayı yürütmüşlerdir. 6 öğretmen adayı 3'er kişilik iki grup oluşturarak lesson study çalışmasına katılmıştır. Corcoran, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerine güvenlerinin arttığını, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini nasıl oluşturduklarını ve matematiksel bilgilerini nasıl geliştirebildiklerini görmeye başladıklarını belirtmektedir. Corcoran (2011) diğer bir çalışmasında etkili lesson study için uzman kişilerin lesson study sürecine katılımını tartışmaktadır. Özellikle acemi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lesson study yürütecek deneyime sahip olmadığından bu süreçte uzman bir kişiyi rehberliğine ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır.

Eliphane (2011) matematik öğretmeni adaylarıyla matematik öğretimi eğitimi sırasında Lesson study çalışmalarına öğretmen adaylarının başarılı bir şekilde katılabilmesi için hangi becerilere, yeteneklere ve öğrenme alışkanlıklarına sahip olması gerektiği sorusunu tartışmıştır. Okuldaki danışman öğretmen ile iki öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması dersleri boyunca lesson study çalışmaları yürütmüş ve 4 hafta boyunca öğretmen adaylarını gözlemiştir. Bu çalışmada araştırmacı, öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi sırasında bir lesson study çalışmasına katılabilmesi için gerekli olan beceri, yetenek ve öğrenme alışkanlığı ile ilgili dört tane tema ortaya koymuştur;

1. Öğretmen adayının öğretim için kullanılması gereken etkili kaynakları tanımlayabilmesi
2. Öğretmen adayının okul ve sınıf bağlamını araştırma ortamı olarak kullanabilmesi
3. Öğretmen adayının lesson study çalışmalarını bireysel ve grup yansımaları olarak kullanabilmesi ve mesleki gelişime yardımcı fırsatlar olarak yansımaları kullanabilmesi

4. İşbirliği içerisinde çalışmanın ruhunu anlayabilmesi

Yu (2011) matematik öğretimi derslerine lesson study çalışmasının uyarlaması bağlamında öğretmen adaylarında meydana gelen gelişimleri farklı boyutlardan incelemektedir. Bu amaçla Yu, matematik öğretmeni eğitiminde görülen matematik öğretimi derslerine lesson study nasıl uyarlanabilir sorusunu araştırmak için ilköğretim öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. 4 haftalık bir kurs programı dâhilinde ilk iki hafta teorik bilgiler verilirken, diğer iki haftada öğretmen adayları iki kez okul ortamında küçük öğrenci grupları karşısında uygulamalar yapmıştır. Araştırmacı uygulamanın sonunda çalışmanın bir takım sınırlıklarından dolayı bazı durumların eksik kaldığını belirtti. Bu uygulamanın tam anlamıyla lesson study çalışmasının amaçlarını yerine getiremediği gibi küçük gruplar karşısındaki yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının kalabalık sınıflarda lesson study sürecinin nasıl yürütüleceğini göremediklerini vurgulamaktadır. Buna rağmen çalışma öğretmen adaylarının kavramsal matematik bilgisini derinleştirmesine yardım ettiğini ve öğrencilerin matematiği anlamalarına yardımcı olmak için anlamlı uygulama deneyimleri sağladığını tartışmaktadır.

Lewis vd. (2010) tarafından ABD'deki bir ilkokulda yürütülen araştırmada, üç yıl boyunca yürütülen Lesson Study çalışma sonuçları sunulmuştur. Bu süreçte, öğretmenlerin giderek daha fazla dış zihinsel kaynaklara (uzmanlar ve araştırmalar) ve iç kaynaklara (birbirlerinin uygulamaları ve öğrenci düşüncüsü vb.) önem verdiklerini ve öğrencilerin matematikteki standart test sonuçlarının genel olarak bölgenin puanını neredeyse üç katı arttırdığını göstermektedir (Lewis, Perry, Hurd ve O'Connell, 2006; Perry ve Lewis, 2010). Ayrıca matematik kaynakları ile desteklenen Lesson Study modelinin öğretmenlerin ve öğrencilerin matematik bilgisini artırdığını göstermektedir.

Myers (2012) tarafından yapılan Lesson study modeline dayalı çalışmada Hawaii Üniversitesi, dört yıllık lisans bölümü, matematik yöntem dersine kayıtlı 20 aday öğretmenin sınıf gözlemi ve ders etkililiğine dair algıları üzerindeki değişimi tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, bu çalışmanın öğretmen etkililiğine dair aday öğretmenlerin algılarını değiştirdiği, öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmesine katkı sağlayan gözlem becerilerinin geliştirdiği tespit edilmiştir.

Brown ve Taylor (2016) 'Using design-based research to improve the lesson study approach to professional development in Camden (London)' başlıklı çalışmalarında 'Haverstock İlkokuldan Ortaokula Geçiş Projesi' kapsamında Camden'deki (Londra) ortaöğretime geçiş sürecinde yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin başarılarını artırmak için çalışılmıştır. Projede, ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin işbirliği içinde

çalışmasına yardımcı olmak için İngilizce/okuryazarlık ve fen bilimlerini etkili bir şekilde öğretmek için çapraz-aşamalı pedagojik yaklaşımlar geliştirerek Lesson Study modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın proje ile ilgili üç özel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan birincisi, araştırma tabanlı bir tasarım olan Lesson study modelinin nasıl Camden bağlamına uyarlanabileceği ve bu modelden en üst seviyede faydalanılarak, sürdürülebilirliği ve ölçeklenebilirliği sağlamaktır. İkinci olarak, bir araştırma tabanlı tasarım yaklaşımı olan uygulamanın, radikal yeniden düşünmeye etkisinin değerlendirmesini ve ortak uygulama geliştirmeyi içeren projelere ilişkin etkisinin nasıl ölçülebileceğini göstermesi amaçlanmaktadır. Spesifik olarak, uygulama geliştirmeye yönelik işbirlikçi yaklaşımlar, temel verilerin anlaşılması ve toplanması, stratejiler geliştirilmesi ve ulaşılabilecek hedeflerin anlaşılması için tekrarlanabilen ve gelişen yaklaşımlara dayanmaktadır. Araştırma sonunda araştırma tabanlı tasarım modelinin Lesson study uygulamasının yürütülmesinde önemli veriler elde edildiği belirtilmektedir.

Bruce ve Ladky (2010) 'What's going on backstage? Revealing the work of lesson Study with mathematics teachers' başlıklı çalışmalarında 2006 yılında Lewis, Perry ve Murata'nın belirlediği Japon lesson study döngüsünün dört temel aşaması (hedef belirleme, planlama, dersi uygulama ve yansıtma) kullanılmış, döngüdeki her aşamada öğretmen faaliyetlerinin sağladığı faydalar belirlenmiştir. PME-NA Lesson Study Çalışma Grubu ve katılımcı öğretmenler gibi grup üyeleri, lesson study sürecine rehberlik etmenin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalarında matematik öğretmenlerinin göz önünde olmayan belgelendirilmeyen faaliyetleri 'sahne arkası çalışması' olarak adlandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden kıdemi 20 yıla kadar öğretmenlerden oluşan 12 öğretmenle 2 Lesson study döngüsü gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenler matematik derslerinde öğrenci öğrenmesine destek olan etkileşimli yazı tahtaları ve manipulatiflerin kullanımı üzerine odaklanmışlardır. Çalışmanın yürütüldüğü okulların üçü ortaokul (bir kırsal ve iki kentsel) ve dördüncüsü ise kentsel bir ilkokuldur. Okulların hepsinde öğrencilerin birinci dili ağırlıklı olarak İngilizcedir. Araştırmacıların amacı resmi bir Lesson Study çalışmasına katılırken öğretmenlerin oluşturdukları informal profesyonel öğrenme aktivitelerini daha iyi anlamak ve değerini tespit etmektir. Eylül 2007 ve Haziran 2008 tarihleri arasında 12 katılımcı öğretmenlerle görüşmeler yapılarak, Lesson study modelinin aşamaları ve uygulamanın resmi ve resmi olmayan faaliyetleri açıklanmıştır. Ayrıca, çalışmanın bütün faaliyetleri video ile kaydedilmiş ve tüm grup tartışmaları yazılmıştır. Öğretmenler Lesson study uygulamasının resmi aşamaları arasında yaptıkları gayri resmi etkinlikleri açıklayan paralel bir model

oluşturmuşlardır. Bu çalışma, Lesson study çalışmalarının sahne arkasındaki olaylarını vurgulamakta, böylece Lesson study döngüsünün daha gelişmiş, daha ince ayrıntılı anlayışına katkıda bulunmaktadır.

Dufresne (2007), 'Using the Lesson Study Model of Professional Development to Enhance Teacher Collaboration' başlıklı doktora tezinde yaptığı nitel durum çalışmasının amacı, Lesson study olarak adlandırılan öğretmenlerin işbirliği süresini arttıran Japon profesyonel gelişim modelinin uygulanmasının işe yarayıp yaramadığının belirlenmesidir. Çalışmanın problem durumu, çalışılan okulun okul geliştirme planı (School Improvement Plan-SIP) ile öğretmenlerin işbirliği yapabilmeleri için ayırdıkları profesyonel gelişim zamanı ve öğretmenlerin işbirliği içinde harcadıkları zaman arasındaki farktır. Çalışmada bunun öğretmenler için önemli olduğu, öğretmenlerin yıllık planladıkları hedeflere ulaşmada işbirliğinin onlara yardımcı olacağı belirtilmiştir. Lesson study modelinin kuramsal yapılandırıcılık ilkesi üzerine kurulmuş ve TIMSS çalışmasından yapılan araştırmalarla (Lewis, 2002); Richardson, 2004; Stigler ve Heibert, 1999) desteklenmiş olduğu belirtilmiştir. Araştırma temelli stratejilerin Lesson study biçiminde uygulanması ve öğretmenlerin ders çalışma modeline ilişkin tutum ve inançlarının öğretim uygulamalarını geliştirmek için bir öğretim stratejisi olarak belirlenmesi için veriler toplanmıştır. Araştırmada 8 öğretmen 2 farklı çalışma ekibi oluşturmuş ve her iki gruba da bir uzman (knowledgeable) dâhil edilmiştir. Katılımcılar gözlemlenmiş, ses kaydı alınarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler okunmuş, gözden geçirilmiş ve açık bir kodlama işlemi kullanılarak 6 kategoriye ve 17 alt temaya bölünmüştür. Araştırmanın başlıca bulguları şunlardır: Lesson study, ders planlarına araştırma temelli stratejiler eklemek için uygun bir araçtır; Lesson study, mevcut mesleki gelişim modellerinden en derin, kapsamlı ve etkili olanlarından biridir; katılımcılar, Lesson study döngüsünün gözlem bölümünde, öğretmeni gözlemek yerine öğrenci öğrenmelerini gözlemleyebilmek için gerekli olan modelleme ve geribildirim sağladığını düşünmüştür. Lesson study modelinin yukarıdan aşağıya, öğretmene yönelik bir mesleki gelişim modeline doğru bir paradigma potansiyeli olduğu, eğitimcilerin ve yöneticilerin öğretmen işbirliğini gözlemlemesinin olumlu bir sosyal değişime yol açtığı belirtilmiştir.

Ermeling ve Graff Ermeling (2014), 'Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan' başlıklı çalışmalarında Japon Lesson study modele, geleneksel profesyonel mesleki gelişim modellerine alternatif model olarak ilginin giderek arttığını belirtmiştir. Ayrıca lesson study modelin, popülerliği ve sonuçlarına rağmen, Japonya'daki otantik Lesson study uygulamalarının tanımlayan bilgi tabanın, hâlâ

ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinden birkaç vaka ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın amacı, bir Japon ortaokulunda kadrolu olarak çalışan eğitimcilerin deneyimi ile iki Amerikan kökenli araştırmacının ortak çalışmalar yaparak, Lesson study çalışmalarının tanımlayıcı bilgi tabanının genişletilmesine katkıda bulunmaktır. Araştırmada yazarlar, otoetnografik bir vaka çalışması metodolojisi kullanarak, Japonya'daki dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, yeniden yapılandırdıkları ders metinleri ve planlanmış işbirlikli çalışma teknikleri ile tam bir lesson study döngüsü uygulamış, kişisel deneyimlerini belgelemişlerdir. Bu makalede, önemli bilişsel ve sosyo-kültürel düzenlemeler anlatılmaktadır. Bu düzenlemeler için gerekli olanlar: Süreç içinde yer almak ve lesson study için temel becerileri ve zihniyetleri vurgulamak, tutarlı bir ders hikâyesi oluşturmak, çalışma hipotezlerini ifade etmek ve test etmek, planlama ve yansımaya yönlendirmek için kanıtlara dayanmak, işbirliği içinde çalışmanın gelişimi sağladığını görebilmek ve zaman içinde problemlerle baş edebilmektir. Bu ilk elden yapılan çalışma Japon lesson study modeline farklı bir açıdan bakılmasını sağlamıştır. Amerikan perspektifinden Japon temelli lesson study modelinin farklı bir tanıtımı yapılmıştır. Çalışmanın detaylı kayıtları ve analizleri, araştırmacıların ve uygulayıcıların lesson study için önkoşul becerileri anlamalarına katkıda bulunmuştur.

Fernandez (2002), 'Learning From Japanese Approaches To Professional Development The Case Of Lesson Study' başlıklı makalesinde Japon mesleki gelişim modeli olan lesson study anlatılmış ve bu modelin Japon eğitim sistemine katkıları belirtilmiştir. Çalışmada ABD'de uygulama yapılarak lesson study modelin uygulanabilirliğine bakılmıştır. Araştırmada daha spesifik olarak lesson study modelinde yer alan araştırma odağı belirlenmeye çalışırken Amerikalı öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara özellikle dikkat edilmekle birlikte, Lesson study uygulamasında karşılaşılan zorluklar vurgulanmıştır. Makale, lesson study'in ne anlama geldiği ile ilgili olarak, ders çalışmalarında olduğu gibi, öğretmenlerin kendi uygulamalarını veya başkalarının uygulamalarını incelemeye odaklanan öğretimi geliştirme çabaları hakkında bize nasıl bir şeyler öğretebileceğine ilişkin düşünceler ile son bulmaktadır.

Lewis, Pery ve Hurd (2009), 'Improving mathematics instruction through lesson study: a theoretical model and North American case' başlıklı çalışmalarında Japonya'da ortaya çıkan eğitimde iyileştirme yaklaşımı modellerinden biri olan Lesson Study hakkında teorik bilgiler sunmaktadır. Bu model dört aşamadan gerçekleşmektedir (araştırma, planlama, araştırma dersi ve yansıtma) ve bu model öğretimi geliştiren üç yol içerir: Öğretmenlerin bilgi ve inançlarındaki değişiklikler; profesyonel toplumdaki değişiklikler;

Lesson study modeli, öğretmenlerin bilgi ve profesyonel gelişimini sadece iyileştirilmiş ders planları ile değil lesson study kapsamında öğretimsel iyileştirme mekanizmaları ve öğretim-öğrenme kaynaklarındaki değişiklikler ile gerçekleştiğini belirtilmektedir. Bu çalışma ile Kuzey Amerika'da lesson study modelin uygulanabilirliği ve modelin üç yolunun kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Araştırma, Japonya dışındaki lesson study çalışmalarının potansiyel etkililiğine dair bir 'varoluş kanıtı' olmaktadır. Çalışmada modelin sınırlılıkları olarak 'uygulanabilirlik'ten elde edilen verilerin niteliği ve diğer lesson study uygulamalarına genellenebilirliği olarak belirtilmiştir.

Isoda (2010), 'Lesson Study: Problem Solving Approaches in Mathematics Education as a Japanese Experience' başlıklı çalışmasında lesson study uygulamasının, Japon öğretmenlerin gelişimleri için yapılan bilimsel bir faaliyet olduğunu belirtmektedir. Japonya'da, lesson study çalışmalarına yönelik yapılan araştırma konuları genellikle müfredatın ve çalışmanın çeşitli toplumlar tarafından düzenli olarak gözden geçirilmesi yoluyla yapılmıştır (Isoda vd., 2007). Öğretmenlerin sistemde yaşadığı zorluklar sonucunda, birçok teori ortaya çıkmıştır. Bu teorilerden 'Problem Çözme Yaklaşımı' Japon öğretim yaklaşımı olarak bilinir (Stigler ve Hiebert; 1999). Bu teori Japonya'da kendi kendine matematik öğrenen çocukların öğrenmelerini geliştirmesi için iyi bilinen bir öğretim teorisidir. Bu teori öğrenmenin nasıl öğrenileceğini açıklamaktadır. Lesson study çalışmalarının bir diğer önemli ürününün ise, öğretmenlerin kılavuz kitaplarında, yalnızca öğretmenlerin kullandığı bir dizi teknik terimi açıklaması ve matematik eğitimleri tarafından pedagojik içerik bilgilerinin paylaşılması olarak belirtilmektedir.

Kor ve Limm (2009), 'Lesson Study: A Potential Driving Force behind the Innovative Use of Geometer's Sketchpad' başlıklı çalışmalarında matematik öğretmenlerinin Geometer's Sketchpad (GSP) kullanımı ve matematiği öğretmenin ardında yatan zorlukları rapor edilmiştir. Çalışma, GSP'nin bir grup matematik öğretmeni tarafından Lesson Study (LS) işbirliğiyle pedagojik olarak faydalarını tartışmaktadır. Çalışmanın verileri yazılı ders planları ve bireysel katılımcılar ile görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmen görüşmeleri, LS'nin öğretmenlerin yeni becerileri zamana rağmen etkili bir şekilde öğrenmelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Bu öğretmenler, işbirlikli çalışmanın faydalarını LS sürecini sürdüren motive edici faktör olduğunu belirtmişlerdir. Anketlerden alınan geri bildirimler ve öğrenci görüşmeleri, öğrencilerin GSP öğrenmelerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç genelleştirilemese de, matematik öğretiminde GSP'nin gücünü ortaya çıkarmada LS'nin potansiyelini ortaya koymuştur.

Lewis ve Perry (2006), 'Professional Development Through Lesson Study: Progress and Challenges in the U.S.' başlıklı makalelerinde Lesson study modelinin gelişim evreleri ve sorunlarına odaklanılarak Amerika Birleşik Devletleri'nde Lesson study çalışmalarının kısa bir tarihi sunulmaktadır. Çalışmada Lesson study ile ilgili dört ilerleme alanı tanımlanmıştır. Bu ilerlemeler: Lesson study modeline eğitimciler arasında ilgi artışı; Lesson study çalışmalarında araç ve kaynakların artışı; Lesson study çalışmalarına olumlu anlayışın büyümesi ve lesson study çalışmaları ile ortaya çıkan etkililiğin artışıdır. Araştırmada, lesson study çalışmalarında karşılaşılan beş zorluk tanımlanmıştır. Bu zorluklar: Zengin matematiksel modellere erişim; erken 'uzmanlık'; basit araştırma modelleri; çalışma alanlarında öğrenme için sınırlı fırsatlar; müfredat ve politikadaki değişikliklere bağlı olan lesson study çalışmalarına yetersiz geri bildirim döngüleri şeklindedir.

Lewis ve Tsuchida (2009), 'A Lesson is Like Swiftly Flowing River- How Research Lessons Improve Japanese Education' başlıklı çalışmalarında Japon kökenli Lesson study modelinin ne olduğu, Japonların eğitim sistemindeki yeri açıklanmıştır. Son yıllarda Japon ortaokul öğretmenlerinin başarısının arkasında yatan lesson study çalışmalarının nasıl yapıldığı, öğrenmeyi öğreten bu modelin özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Japonların bu gözle görülür başarıyı nasıl elde ettikleri araştırılmış, Japon öğretmenlerin lesson study uygulamalarındaki araştırma derslerini çalışmalarının merkezine koyarak kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lewis, Perry, Hurd, O'Connell (2009), 'Teacher Collaboration- Lesson Study Comes of Age in North America' başlıklı çalışmalarında Japonların uzun yıllardır öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uyguladıkları Lesson Study modelinin Amerika'da 1999'dan beri hızla yayıldığı ve Amerika'da uygulanan bu modelin bir örneğini sunmak amacı ile çalışmanın yapıldığı belirtilmektedir. Çalışma Kuzey İskoçya'da San Mateo-Foster City'de (SMFC) bir ilkokulda gerçekleşmiştir. Yazarlar okulda başarıyı artırmak için gerekli koşulları sağlamışlar ve lesson study çalışmalarının doğasına uygun gerçekleşmesini ve başarısını tartışmışlardır. Sonuç olarak Japonya'da olduğu gibi ABD'de başarıyı artırmak için Lesson Study uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma, öğretmenlere dışarıdan uzmanlar yardımı ile işbirliği yapılmasını, öğretmenlerin araştırma yapmasını ve mesleki bilgilerini kamusal araştırma dersleri biçiminde hayata geçirilmesi için zaman ve finansman verilebileceğini önermiştir. Finansmanın vakıflar aracılığı ile hibe destekli bir çalışmanın sonuç veren bir ürünü olarak kamusal lesson study çalışmaları ile yapılabilineceği belirtilmiştir. Böyle bir sistemle, iyi öğretimin vizyonlarının sadece

konusulmasını değil, öğretmenler ve öğrenciler tarafından hayata geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin profesyonelleşmesi, sorumlulukları ve en önemlisi uygulama ve araştırma arasındaki bağlantıdan kaynaklı yapılabileceklerle ilgili yeni yollar aranabileceği önerilmiştir.

Lewis, Perry, Murata (2006), 'How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study' çalışmalarında 1999'dan beri Amerika'da hızla yayılan Lesson study uygulamalarının Japonya'da yapılan örnekleri incelenerek ABD'de uygulanabilirliğini göstermek ve uygulamanın bilgi tabanını geliştirmek için yapılmıştır. Çalışma eğitimsel iyileşmeye yönelik yapılan eğitim araştırmalarının gözden geçirilmesini ve yönünün değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma, kültürel sınırlılıklarımıza göre öğrenme kapasitesinin artırılması ve yenilikçi uygulayıcılardan daha iyi nasıl öğrenebiliriz konusunda araştırmaların yapılmasını önermektedir. Çalışmanın sonucu olarak Amerika eğitim sisteminin en büyük sorununun Faddizm (bir akıma geçici heves-moda) olduğu, lesson study'in de kötü ve yanlış uygulamalarından kaynaklı bir moda olabileceği belirtilmiştir. Çalışma, lesson study çalışmalarını özetleyerek uygulamanın doğası ve sistematığı hakkında ne kadar az şey bilindiği belirtilerek bu akımın da bir fad (moda) olabileceğini belirtmektedir. Tam anlaşılmadan ve yanlış yapılan lesson study çalışmaları, bu uygulamanın işe yaramadığı düşüncesi ile işe yarayacak farklı bir yöntem arayışı içine girileceğini belirtmektedir.

Lim, White ve Chiew (2005), 'Promoting Mathematics Teacher Collaboration through Lesson Study: What Can We Learn from Two Countries' Experience? Başlıklı bildirimlerinde, Avustralya'da, lesson study Projesinin, eyalet çapında devlet ortaokullarında, Yeni Güney Galler Eğitim ve Öğretim Dairesi Başkanlığı Mesleki Destek ve Müfredat Direktörlüğü tarafından yürütüldüğünü; projenin 2001 yılında başladığı ve 2004 yılı sonunda hükümet tarafından desteğin geri çekildiği buna rağmen hala lesson study çalışmalarına devam edildiği belirtilmektedir. Malezya'da ise lesson study uygulamasının Haziran 2004'ten beri iki ortaokulda uygulandığı belirtilmektedir. Bu çalışma, konferans sırasında katılımcılara Malezya ve Avustralya'da gerçekleştirilen lesson study uygulamalarının ve iki ülkedeki Lesson study sürecini yürütme deneyimlerinin paylaşılmasını içermektedir. Konferansta uygulamanın kamera kayıtlarından sınıf içi örnekler de izletilerek; lesson study uygulamalarındaki farklı kültürel bağlamların sonucu olarak ortaya çıkan zorlukları, kısıtlamaları ve değişiklikleri vurgulamayı amaçlamaktadır. Çalışma, konferans katılımcılarının kendi ülkelerinde Lesson study uygulamaları yapıp yapmama konusunda kararları ile ilgili ortak düşünebileceklerini belirtmektedir.

Murata (2011), Uluslararası Eğitim Ansiklopedisinin, Öğretmen Eğitimi cildinde bir bölüm olarak yayınladığı ‘Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study’ başlıklı çalışmasında Lesson study hakkında detaylı bilgi vermiştir. Bölüm, lesson study modelinin tarihi, yapısı, özellikleri hakkında yeni araştırmalara kılavuzluk edecek uygulamanın bilgi tabanını genişleten bilgileri içermektedir. Lesson study ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlandığı bunun öğrenci başarısı ile doğru orantılı olduğu belirtilmektedir. Lesson study çalışmalarının uzun yıllardır kullanıldığı Japonya’da, lesson study ile eğitimin nasıl geliştiğini ve öğrenci öğreniminin zaman içinde nasıl değiştiğini gösteren yeterli deneyime ve veriye sahip olduğu, ancak uygulamanın yapıldığı yeni ortamlarda belgelerin dikkatli toplanması gerektiği ve öğrencinin öğrenmesi için çeşitli ve yaratıcı çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu kitap, lesson study ile ilgili paylaşılan yeni anlayışlar ile modeli birlikte öğrenmeye devam edildiği ve bu alanda gelecekteki çalışmaları desteklemeye yardımcı olacağını belirtmektedir.

Novakowski (2006), ‘Adapted Lesson Study: A Possibility for Teacher-led Inquiry and Professional Development’ başlıklı çalışmasına Lewis and Tsuchida’nın (1998) ‘Araştırma dersleri, öğretinizi çeşitli bakış açılarından görmenize yardımcı olur. Bir ders hızlı akan bir nehir gibidir; öğretirken, anında karar vermelisiniz. Bir araştırma dersi yaparken, meslektaşlarınız kelimelerinize ve öğrencilerin sözlerine odaklanır. Bu uygulama ile bir öğretmen olarak gerçek profilinizle ilk defa yüz yüze gelirsiniz.’ sözü ile başlamaktadır. Çalışma Lesson Study’in ne olduğu, neden Japonya’da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde etkili olduğu, Kuzey Amerika’da yapılan uygulamaların sonuçlarının neler olduğu, işbirlikçi sorgulama biçimi olarak uyarlanmış lesson study çalışmalarıyla araştırmacının kişisel deneyimlerine yer vermektedir.

Ono ve Ferreira (2010), ‘A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa’ başlıklı çalışmalarında Lesson study ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini amaçlayan bir Güney Afrika örneğini sunmaktadır. Çalışma geçmişte kullanılan geleneksel mesleki gelişim programlarını inceleyerek, öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişimlerini gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda alternatif bir yaklaşım olan lesson study modelinin mesleki gelişimde etkililiği tartışılmıştır. Çalışma Mpumalanga’da bir ortaokulda durum çalışması olarak ele alınmıştır. Çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimi için Lesson study kullanılarak ortaokul öğrencilerine matematik ve fen öğrenimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Uygulamanın başarılı bir şekilde yapılması şartı ile başarıyla sonuçlanacağı belirtilmiştir.

Hart, Alson ve Murata (2011) editörlüğünü yaptıkları ‘Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education- Learning Together’ başlıklı kitapları ile 16 farklı yerde uygulanan lesson study araştırmalarını bir yerde toplamışlardır. Kitabın editörleri 16 farklı yerde lesson study araştırmaları yapılmasına rağmen uygulama ile ilgili araştırmaların henüz emekleme aşamasında olduğu belirtilmektedir. Editörler dünyada meydana gelen lesson study çalışmaları incelenerek daha derin bir anlayış elde edilebileceği ve lesson study modelinin faydaları, zorlukları ve karmaşıklığını birlikte öğrenebileceklerini savunmaktadırlar. Buradan hareketle kitabın isminde de birlikte öğreniyoruz ‘Learning Together’ ibaresi bulunmaktadır. Kitabın editörleri 16 farklı araştırmayı derleyerek Japonya dışındaki lesson study uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinilmesini amaçlamışlardır.

Ders İmecesini (lesson study) ile ilgili araştırmalar incelendiğinde uygulama hakkında daha öğrenilecek çok şeyin olduğu, uygulamanın doğru ve doğasına uygun olarak yapılmadığında başarılı olamayacağı, uzun süreli, özenle ve sabırla çalışılması gerektiği belirtilmiştir. Alanyazın incelemeleri sonucu ortaya çıkan bir başka durum ise Ders İmecesinin neredeyse sadece matematik alanında ve çok az sayıda fen bilimleri alanında yapıldığıdır. Ders İmecesinin tarihine bakıldığında matematik alanında çalışmalar başlamış olsa bile başka alanlarda uygulanamayacağı ile ilgili bir durum söz konusu değildir. Yapılan araştırmaların öneriler kısmında ‘Ders İmecesinin başka alanlarda uygulanabilirliği araştırılabilir’ önerisi de dikkat çekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, aşamalarına, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, örneklem/katılımcılar, veri toplama aracına ve verilerin analizine, araştırmanın geçerlik, güvenirlik ve etiğine yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli ve nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırmasını içeren karma bir araştırmadır. 1990'ların başında karma yöntemlerle nicel ve nitel veriler arasında sistematik uyum arayışına doğru yönelmiş ve farklı türdeki araştırma desenleri birlikte kullanılma fikri ortaya çıkmıştır (Creswell, 2016, s.15). Karma araştırmalarda bir veri tabanı diğer veri tabanının açıklamasına yardımcı olabilmekte ve bir veri tabanı diğer veri tabanındakinden farklı soruları inceleyebilmektedir. Çalışma karma modellerden biri olan açımlayıcı sıralı karma yöntem biçiminde desenlenmiştir. Açımlayıcı sıralı karma yöntem; araştırmacının ilk olarak nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz etmesi, sonrasında bu sonuçları nitel araştırmayla detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırmasını içeren bir desendir (Creswell, 2016). Başlangıçtaki nicel veri sonuçları, sonrasında nitel verilerle açıklandığı için açımlayıcı olarak nitelendirilmektedir. İlk nicel aşamayı bir nitel aşama takip ettiği için de sıralı olarak adlandırılmaktadır.

Araştırmanın ilk aşaması 2015-2016 eğitim öğretim yıllarında İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin 'Öğretim becerileri' yönelimlerinin belirlenmesini amaçlayan betimsel araştırma yöntemi olan tarama araştırmasıdır. 'Tarama, belli bir örneklem ile yürütülen çalışmalar neticesinde herhangi bir konuda sayılarla ifade edilen eğilim, tutum veya görüşlerin tüm evrene genellenmesine fırsat veren bir nicel araştırma modelidir (Creswell, 2014, s.155). Bir başka tanıma göre bir konu veya olaya dair büyük bir örnekleme oluşturan katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalara tarama araştırması denmektedir. Buradaki temel amaç, araştırma konusuna ilişkin mevcut durumun ortaya çıkarılması ve geniş kitlelerin görüşlerinin betimlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010). Zaman boyutu açısından üç farklı tarama araştırması bulunmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada uygulamaların çalışma gruplarıyla birer defada gerçekleştirilmesi suretiyle kesitsel tarama araştırması kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması, Bornova örnekleminden seçilen iki ilkokulun sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen nitel araştırma bölümüdür. Nitel veriler, katılımcı sınıf öğretmenlerinin ‘Öğretim becerileri’ eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu becerileri geliştirmeye yönelik ‘Ders İmecesini’ uygulamasının yapılmasını kapsayan eylem araştırması ile elde edilmiştir.

Eylem araştırması; eğitimde okul, kuruluş gibi herhangi bir ortamda uygulamanın içinde olan bir uygulamacının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003; Mills, 2003; Uzuner, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Eğitimde gerçekleştirilen eylem araştırmaları öğretmen araştırması olarak da adlandırılmaktadır. Öğretmenlerin kendi çalışmaları hakkında meslektaşlarıyla ve ilgili kişilerle işbirliği yapmaları mesleki gelişimlerine büyük katkılar sağlar. Bu süreçte en önemli araç, öğretmenlerin yansıtıcı/sistematik uygulama yapan bireyler olarak hareket ettikleri katılımcı/ortak çalışmalardır. Bu çalışmalar öğretmenler tarafından yürütülen eylem araştırmaları olarak bilinmektedir (Çepni, 2012). Araştırmanın uygulama modeli olarak seçilen Ders İmecesinde de vurgu öğretimi iyileştirmek için öğretmenler tarafından uygulanan sistematik, işbirlikli sınıf içi uygulamaların analiz ve revize etmek, başka bir deyişle uygulamalarına farklı bir gözle bakmak, bu yolla bir mesleki gelişim sağlamak (Stigler ve Hiebert, 1999) olduğuna göre öğretmenler tarafından yürütülen eylem araştırmasının amacı ile Ders İmecesinin amacı ortaktır denilebilir.

Lewis ve Baker (2010) ve Cheng, Ling, (2013); Ders İmecesinin, eylem araştırmasının bir çeşidi olduğunu; Ders İmecesinin yapısının eylem araştırmasının diğer formları gibi bir dizi aşamayı takip ettiği ve bu aşamaların eylem araştırmasının doğasına uygun en iyi plana ulaşana kadar bir döngü içinde devam ettiği, bu döngünün eylem araştırmasının yapısında olduğunu belirtmişlerdir. Lewis ve Baker (2010) Ders İmecesini aşamaları ile eylem araştırmalarının aşamalarının birbiri ile nasıl örtüştüğünü tablo 3.1. de gösterilmiştir.

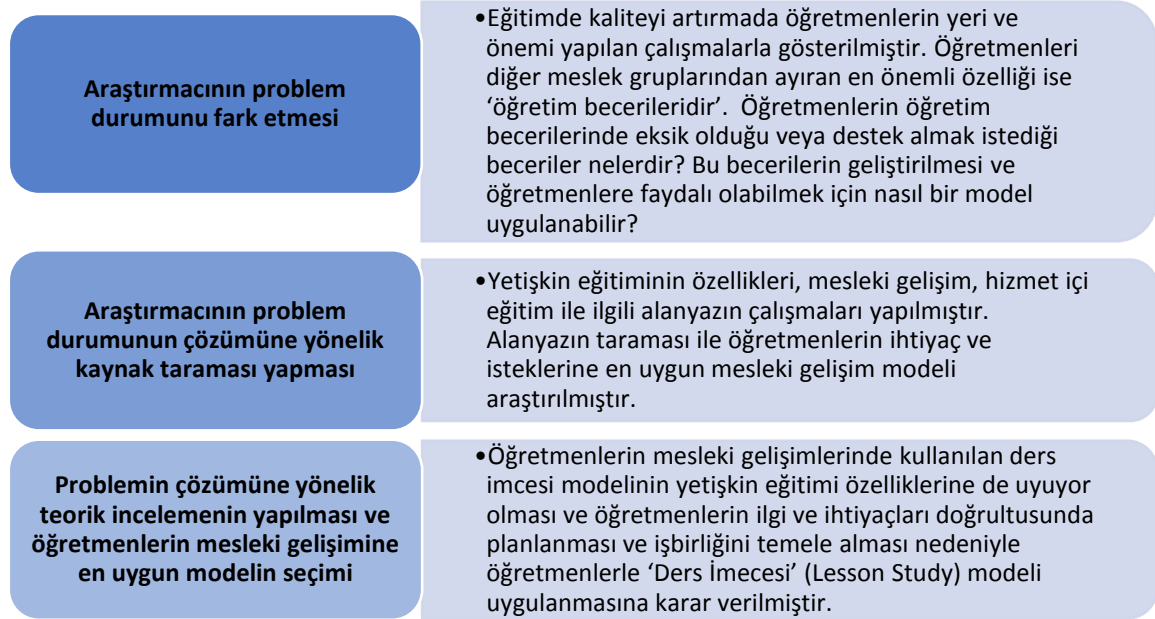
Tablo 3. 1. *Ders İmecesine ve Eylem Araştırması*

Ders İmecesine aşamaları	Eylem araştırması aşamaları
Amaçları Belirleme	Araştırma yapılacak konuyu belirleme
Araştırma yapma	Bilgi Toplama
Planı oluşturma	Eylemi planlama
Planı uygulama	Planı uygulama
Yansıma	Çıktıların değerlendirilmesi

Tablo 3.1. incelendiğinde Ders İmecesinin her bir döngüsü bir eylem araştırmasına karşılık gelmektedir. Ders İmecesinin yansıma aşamasından sonra belirlenen problemler ışığında planı revize edip tekrar uygulama ve sonuçları değerlendirme yeni bir eylem araştırmasını karşılamaktadır. Ders İmecesinde en iyi plana ulaşana kadar küçük çaplı eylem araştırmaları yürütülmektedir. Diyebiliriz ki Ders İmecesine bir konu ile ilgili en iyi plana ulaşana kadar yürütülen eylem araştırmaların toplamından oluşan bir mesleki gelişim modelidir.

3.2. Araştırmanın Aşamaları

Araştırma süreci aşamalar şeklinde aşağıdaki şekil 3.1. de açıklanmıştır.



Öğretim becerileri ölçeği geliştirme çalışmaları

- Ders İmecesine uygulamasına başlamadan önce öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerini belirlemek ve yapılan durum tespitinin çalışmaya yol göstermesi için öğretim becerileri ölçeği geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçeği geliştirebilmek için ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ; alanyazın taraması sonucunda ölçeğin madde havuzu oluşturulmuş; ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerinin tespiti ve farklı değişkenlerle ilişkisi

- Ders İmecesine uygulamasının İzmir ili Bornova ilçesinde yapılması planlandığından bu bölgede çalışan bütün sınıf öğretmenlerine öğretim becerileri ölçeği uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Öğretim becerileri ile, cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, mezun olunan bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Ders İmecesine uygulaması için veri toplama araçlarının geliştirilmesi

- Öğretim becerileri ölçeği öğretmenlerin var olan durumunu kendi görüşlerine göre belirlemesi ve durum tespiti için kullanılmıştır. Öğretim becerileri ölçeği temele alınarak öğretmen gözlem formu oluşturulmuş; uygulama öncesi ders gözlemleri yapılarak öğretmenlerin öğretim becerileri ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem formunun dışında yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır.

Pilot uygulamanın tasarlanması ve alt problemlerin tespiti

- Pilot çalışmanın uygulanması için Bornova ilinde bulunan ilkokulların başarı istatistiklerine bakılmıştır. Başarı düzeyi düşük 3 okuldan biri seçilerek bu okullardaki sınıf öğretmenleri ile ders imecesine uygulanmıştır.
- Araştırma alt problemleri:
- Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerine ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?
- Ders İmecesinin öğretmenlerin öğretim becerileri düzeyine etkisi nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin ders imecesine uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?



Şekil 3. 1. Araştırmada izlenen süreç

3.3. Örneklem/ katılımcılar

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri araştırma evreni kabul edilmiştir. Evrenin tamamı araştırmaya dâhil edildiği için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın nicel verileri için 34 ilkokulda 854 sınıf öğretmenine 'öğretim becerileri ölçeği' ulaştırılmıştır. Geri dönüş yapan ölçeklerden 299 tanesi (% 35) veri analizi için uygun bulunmuştur. Boş, yarım doldurulan ya da sadece demografik bilgiler kısmı doldurulan ölçekler veri seti içine alınmamıştır. Araştırmanın nicel verileri 299 sınıf öğretmenin 'öğretim becerileri ölçeği'den elde edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenin demografik bilgileri Tablo 3. 2.' de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	237	79,3
	Erkek	62	20,7
	Toplam	299	100
Mezuniyet	Eğitim fakültesi	131	43,8
	Tezsiz yüksek lisans programı	12	4
	Fen edebiyat fakültesi	57	19,1
	Yüksek öğretmen okulu	18	6
	Eğitim enstitüsü	3	1
	Diğer	78	26,1
	Toplam	299	100
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	24	8,0
	Lisans	259	86,6
	Lisansüstü	16	5,4
	Toplam	299	100
Kıdem	1-5	17	5,7
	6-10	21	7
	11-15	38	12,7
	16-20	129	43,1
	21 ve üstü	94	31,4
	Toplam	299	100
Sınıf Mevcudu	1-15	10	3,3
	16-30	209	69,9
	31-45	76	25,4
	46 ve üstü	4	1,3
	Toplam	299	100
Görev yapılan Sınıf	1.sınıf	59	19,7
	2.sınıf	68	22,7
	3.sınıf	71	23,7
	4.sınıf	101	33,8
Toplam		299	100

Örneklemin 62'si (% 20,7) erkek, 237'si (% 79,3) kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin 131'i (% 43,8) Eğitim fakültesi, 57'si (%19,1) Fen edebiyat fakültesi, 18'i (% 6) Yüksek öğretmen okulu, 12'si (% 4) Tezsiz yüksek lisans programı, 78'i (% 26,1) 'diğer' bölümlerden mezun olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer olarak belirlenen alanda deri işleme, mobilya tasarımı, su ürünleri, ziraat, mühendislik fakültesi gibi alan dışından mezun olunan bölümler yer almaktadır. Örneklemin 17'si (% 5,7) 1-5 yıl, 21'i (% 7) 6-10 yıl, 38'i (% 12,7) 11-15 yıl, 129'u (% 43,1) 16-20 yıl, 94'ü (31,4) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip görev öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemin 259'ü (86,6) lisans düzeyinde, 24'ü (% 8) Ön lisans düzeyinde, 16'sı (% 5,4) lisansüstü düzeyinde öğrenim görmüşlerdir.

Araştırmanın nitel verileri eylem araştırması ile elde edilmiştir. Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi eylem araştırmasında da katılımcı sayısı veya örneklem büyüklüğü görece olarak ‘küçük’ olacaktır. Bu ilke eylem araştırmalarının derinlemesine ve ayrıntılı bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır. Kimlerin araştırmaya dâhil edileceği konusunda seçkisiz, sistematik, tabaka ve küme gibi örnekleme yöntemleri kullanılabilir gibi çoğunlukla nitel araştırmayla özdeşleşmiş olan ‘amaçlı örnekleme yöntemleri’ de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2011, 284-285). Bu bağlamda araştırmanın verileri ‘Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan ‘Ders İmecesini’ uygulamasının etkililiği nedir?’ sorusuna yanıt bulmak için nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla amaçlı (yargısal) örneklemede, araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmanın amacına en uygun olan katılımcıları belirler (Balcı, 2005; Patton, 1990). Bu araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘ölçüt örnekleme’ yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 112). Araştırmada ölçüt olarak öğretmenlerin Ders İmecesinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme izin belgesini imzalaması; Ders İmecesini uygulamasına ihtiyacı olan öğretmenlerin tespiti ve kurumun sadece aynı sınıf derecesini okutan zümre öğretmenlerinin çalışmaya katılabilmesi ölçütleri bulunmaktadır.

Nitel araştırma aşamasının pilot uygulaması İzmir İli Bornova İlçesi’nde bulunan bir ilkokulun sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Pilot uygulamada 10 sınıf öğretmeni ile eylem araştırması sürdürülmüştür. Araştırmacı aynı zamanda katılımcı olduğu için her grupta her almıştır. 1. Sınıflarla ve 2. Sınıflarla 3 kişilik gruplar; 3. ve 4. Sınıflarla ise 4 kişilik gruplar oluşturulmuştur. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri tablo 3.3.’ te verilmiştir.

Tablo 3. 3. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcı özellikleri		f	%
Cinsiyet	Kadın	6	60
	Erkek	4	40
Toplam		10	100
Kıdem	1-5 yıl	2	20
	6-10 yıl	2	20
	11-15 yıl	5	50
	16-20 yıl	-	-
	21 yıl ve üstü	1	10
Toplam		10	100
Sınıf mevcudu	1-15 öğrenci	-	-
	16-30 öğrenci	10	100
	31-45 öğrenci	-	-
	46 ve üstü öğrenci	-	-
Toplam		10	100
Mezun olduğunuz okul	Eğitim fakültesi	7	70
	Tezsiz yüksek lisans programı	1	10
	Fen Edebiyat Fakültesi	1	10
	Yüksek öğretmen okulu	1	10
	Diğer	-	-
Toplam		10	100

Katılımcıların 4'ü (% 40) erkek, 6'sı kadın (% 60) öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 5'i (% 50) 11-15 yıl kıdeme sahipken 2'si (% 20) 5-10 yıllık öğretmen, 2 (% 20) öğretmen de 6-10 yıllık kıdeme sahiptir. Katılımcıların 1'i (% 10) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Katılımcıların 10'unun (% 100) sınıf mevcudu 16-30 öğrenci arasındadır. Katılımcıların 7'si (% 70) eğitim fakültesi mezunu iken 3'ü (% 30) diğer bölümlerden (Tezsiz yüksek lisans programı, Yüksek öğretmen okulu, Fen Edebiyat Fakültesi) mezun olmuştur.

Araştırmanın asıl uygulaması özel bir okulda 3. sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulamada okulun üçüncü sınıflarında görev alan 4 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri tablo yapmaya gerek duyulmadan belirtilmiştir. Öğretmenlerin 4'ü (% 100) kadındır. Öğretmenlerin 3'ü (% 75) 6-10 yıllık kıdeme sahipken 1 öğretmen (% 25) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 4'ünün de (% 100) sınıf mevcudu 16-30 öğrenci arasındadır. Öğretmenlerin 3'ü (% 75) eğitim fakültesi mezunu iken 1'i (% 25) Yüksek öğretmen okulundan mezun olmuştur.

3.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 13 yıllık kıdeme sahip bir sınıf öğretmenidir. Araştırmacı öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, zorluklar, sıkıntılar, öğretmenlerin ihtiyaçları ve beklentileri konusunda ilgilenmekte, neler yapılabilir konusunda araştırmalar yapmaktadır. Araştırmacı doktora tezinde öğretmenlerle çalışmak istemiş, kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulması için alanda uygulamalar yapılması gerektiği düşüncesi ile doktora tez çalışmasında meslektaşları ile işbirliği içinde araştırmalar yaparak mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak Ders İmecesini modelini uygulamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelimlerinin belirlenmesi ve Ders İmecesini modelinin öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye etkisini içeren bu çalışmada, araştırmacı nitel ve nicel verilerin toplanmasında, ihtiyaç analizi ve uygulama sürecinde kendisi rol almaktadır.

Ders İmecesinde araştırmacı pilot uygulama, gerçek uygulama sürecinde uzman rolündedir. Araştırmacı, öncelikle pilot uygulamaya başlamadan önce okulun sınıf öğretmenlerinin alan dersleri olan, matematik, Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerini gözlemiştir. Daha sonra araştırmacı, pilot uygulamada 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde sınıf öğretmenleriyle Ders İmecesini döngülerinin yapılmasını sağlamıştır. Araştırmacı, araştırma yönteminin belirlenmesi sürecinde nasıl bir ölçme aracı kullanılacağı düşüncesinden hareketle pilot uygulamanın ders imeceleri döngülerinde gözlem izelgesi hazırlamış, pilot uygulama boyunca sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini gözlemleyerek çizelgeler üzerinde yaşanan değişiklikleri kaydetmiştir. Daha sonra araştırmacı, öğretim becerileri gözlem çizelgesini uzman görüşlerine sunmuş, yapılan değişikliklerden sonra son halini vermiştir. Araştırmacı asıl uygulamayı yapmak için İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurmuş, gerekli onay alınmıştır. Bu izinle ilgili form Ek-14'te verilmiştir. Ardından gerçek uygulamanın yapılmasını sağlamıştır. Bununla ilgili araştırmacı, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde İzmir ili merkezinde bulunan bir özel okulda çalışma grubu öğretmenlerini oluşturmuştur. Araştırmacı, 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz döneminde çalışma grubu öğretmenlerine Ders İmecesini modeli hakkında eğitim vermiştir. Araştırmacı, alışma grubu öğretmenleriyle gerçek uygulamanın yapılmasını sağlamıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı, bilgi kaynaklarından hareketle, katılımcıların deneyimlerini anlamaya yönelik strateji ve süreçleri kullanarak zengin içerikli bilgi toplama sayesinde açıklayıcı, keşfedici bir şekilde yorum yapar (Bogdan ve Biklen, 1998; Merriam, 1998; Patton, 1990). Bu araştırmada ise araştırmacı, Ders İmecesini çalışmalarında öğretmenlerin ders planlarını işbirlikli bir şekilde

yapmalarını, bir öğretmeninin dersi işlerken diğer öğretmenlerin dersleri gözlemesini ve dersten sonra yansımalarının grupça yapılmasını sağlamıştır. Araştırmacı her bir öğretmenin çalışmalarına katılmıştır. Ayrıca araştırmacı, sınıf içinde görülebilecek aksaklıkları belirlemek için uygulamalardan sonra öğretmenlerle birlikte dersin kritiğini yapmıştır. Ders İmecesinin bitiminin ardından araştırmacı, öğretmenlerle bireysel olarak uygulamanın değerlendirilmesi ile ilgili görüşmeler yapmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı, gözlenen durumun ortaya çıkarılması ve yorumlanması için destekleyici verileri belirler (Çepni, 2012; Hoepfl, 1997). Bu araştırmada da araştırmacı ders gözlemleri, ders planları ve sunumları, gözlem çizelgesi, araştırmacı günlüğü, öğretmenlerin öğretim becerileri ihtiyaçlarını belirlemek ve Ders İmecesini hakkında görüşlerini almak için görüşmeler yaparak çalışmayla ilgili yorumlarını sunmuştur.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından birincisi araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelimlerini belirlemeye yönelik olan 'Öğretim Becerileri Ölçeği'dir (ÖBÖ). Ölçekte aynı zamanda öğretmenlerin demografik bilgileri elde etmek için hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Öğretim becerileri ölçeği hazırlama süreci ile ilgili bilgiler 'Öğretim Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışmaları' başlığı altında verilmiştir.

İkinci veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim becerileri alanında ihtiyaç analizi yapmak ve öğretmenlerin zorlandığı, sorun yaşadığı durumları tespit etmek için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Diğer bir veri toplama aracı ise ölçek dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretmenlerin mevcut öğretim becerileri ortaya koymaya yönelik 'Öğretmen Gözlem Formu'dur (ÖGF). Gözlem, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Gözlem sayesinde araştırmacı, verilere ilk elden ve doğrudan ulaşabilmektedir. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 169). Araştırmada etik ilkelerin sağlanması için araştırmacı tarafından katılımcı bilgilendirme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı Ders İmecesini bilgilendirme toplantılarından sonra katılımcılara açıklamalar yapılarak izinlerini almıştır.

Araştırmanın sonunda öğretmenlerin uygulama hakkında görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bir diğer veri toplama aracı ise araştırmacı günlüğüdür. Araştırmacı günlüğü süreç içerisinde düzenli olarak araştırmacı tarafından

tutulmuştur. Günlüklerde toplantı öncesi yapılan hazırlıklar, araştırmacının düşünceleri ve zaman zaman araştırmacının yaptığı önemli alanyazın incelemeleri de yer almıştır. Toplantı bittikten hemen sonra araştırmacı toplantı ile ilgili gözlemlerini, düşüncelerini ve öğretmenlerin geri dönütlerini içerecek şekilde günlüğe kayıt etmiştir. Bu süreçte ayrıca araştırmacının bir sonraki toplantıya yönelik önerileri ve yapılan toplantı ile ilgili önceki planlara yönelik geri dönütleri de yer almıştır. Ders İmecesini uygulamasında ders sonrasında öğretmenler ‘Yansıtıcı Rapor’ hazırlayarak, dersi tamamladıktan sonra yapılanları ve gelecekteki uygulayıcılar için yapılması/yapılmaması gereken durumları, önerilerini bir rapor haline getirirler. Özen’in (2005) yılında ders imecesi uygulaması yaptığı doktora çalışmasında kullandığı öğretmen raporu revize edilerek ders imeceleri sonrasında öğretmenlerin görüşlerini almak için kullanılmıştır. ‘Yansıtıcı Rapor’ EK-12’de verilmiştir. Bu raporlar sayesinde öğretmenlerin görüşleri ve revizyon kararları araştırmacı için daha gözlenebilir hale gelmektedir. Araştırmanın Ders İmecesini sürecinin nasıl olduğuna ilişkin verileri Ders İmecesini toplantı kayıtları kullanılarak toplanmıştır.

3.6. Öğretim Becerileri Ölçeği (ÖBÖ) Geliştirme Çalışmaları

Öğretmenlerin öğretim becerileri ölçmeyi amaçlayan ÖBÖ’nün geliştirilmesine ilişkin yapılan çalışmalarda yer alan başlıca işlemler şunlardır:

3.6.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması için ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve daha önce hazırlanmış olan ölçekler de (Açıkgöz, 2005; Briggs ve Wager, 1988; Isman, Abanmy, Hussein ve Elsaadany, 2012; Karlı, 2006; MEB 2006, 2017; Rosenshine ve Stevens, 1986; Sabers, Cushing ve Berliner, 1991; Senemoğlu, 2000; Woolfolk, 1990; YÖK, 2006) incelenmiştir. Yapılan alanyazın çalışmasına göre öğretme-öğrenme süreci ile ilgili olarak saptanan çeşitli yeterlikler birleştirilmiş, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temel görev alanı belirlenmiştir (Amos ve Cheseman, 1996; Avalos, 2000; Brophy ve Good, 1986; Moore, 2000; Oğuzkan, 1988; Özdemir, 1996; Sönmez, 1992; Ünal ve Ada, 1999; Akt. Taçman, 2009). Araştırmada kullanılan olan öğretim becerileri ölçeği İşman vd.’nin (2012) ‘Using Blended Learning in Developing Student Teachers Teaching Skills’ başlıklı çalışmasında kullanılan öğretim becerileri ölçeği Türkçe’ye uyarlanmış ve araştırmada kullanılan ölçeğin temelini oluşturmuştur. Farklı kaynaklardan elde edilen becerilerle ölçek desteklenmiştir. Ölçekte toplam 60 madde bulunmaktadır.

3.6.2. Uzman Görüşünün Alınması

Bir ölçeğin kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmandan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, 2005). Bunun için Öğretim becerileri Ölçeğine ilişkin oluşturulan maddelerle ilgili olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ve Eğitim Bilimleri Bölümünde 15 öğretim üyesinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında çalışan 5 sınıf öğretmeninin görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda benzer yapıyı ölçen maddeler ölçekten çıkartılmış, bazı maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda ölçekten 23 madde çıkarılarak ölçek 37 maddeye düşürülmüştür. Bu şekilde ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.6.3. Deneme Uygulaması

Bir ölçekte yer alacak maddeler, tasarlandıktan sonra bir ön incelemeden geçirilmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmış olsa bile henüz kullanıma hazır değildir (Tezbaşaran, 1996). Bu yüzden uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanmış olan öğretim becerileri ölçeğinin deneme formu 50 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış ve uygulama sonrasında öğretmenlere anlamakta zorlandıkları maddeler sorulmuştur. Öğretmenlerin anlamakta zorluk çektiği madde olmadığı görülmüştür. Ölçekte değişiklik yapılmadan deneme formu işleme sokulmuştur.

3.6.4. İşlem

Yukarıda aşamalı olarak verilen çalışmalar sonucunda, tüm görüş ve öneriler doğrultusunda yapılan değişiklik ve eklemelerden sonra 37 maddelik ÖBÖ'nin deneme formu oluşturulmuştur. Bu form araştırmanın çalışma evrenini İzmir ilinde rastgele seçilen okulların öğretmenlerine uygulanmıştır. Geri dönüş olan 568 ölçekten 342 adet ölçek analize uygun bulunmuştur. Yarım bırakılan ölçekler ya da hiç doldurulmayan ölçekler veri seti içine alınmamıştır.

Comrey ve Lee (1992), örneklem büyüklüğü olarak 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelendirmiştir. Guilford (1954), ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem sayısının en az 200, Aleamoni (1976) ise 400 olması

gerektiğini belirtmiştir. Nunually (1978) faktör analizinde örneklem sayısının madde sayısının 10 katı; Gorusch (1983) 15 katı; Tavşancıl (2002) ise 5 ile 10 katı arasında olması gerektiğini belirtmiştir (Akt., Yiğit, Bütüner, Dertlioğlu, 2008). Alanyazında örneklem alma konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu tartışmalar ışığında bu araştırmadaki örneklem sayısının mükemmel olmasa da iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçek, niteliksel olarak ön elemelerden geçmiş olup yapılan istatistik çalışmaları sonucunda faktör yükü 0.40'ın altında olan 3 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Faktör yükü 0,40'ın altında olan maddelerin madde ölçme gücünün zayıf olduğu veyayeterince güçlü olmadığı ve ölçekle ölçülmesi düşünülen yapıya ait düzeyin saptanması noktasında yeterince katkı sağlayamayacakları düşüncesiyle araştırmacı tarafından ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan 1 madde hiçbir faktör altında yüksek yük vermemiş olmasından dolayı silinmiştir. Ölçekte yer alan 2 madde ise iki faktörde yüksek yük vermiştir. Bu faktör yükleri arasındaki fark 0.10'dan büyük olsa dahi bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu noktadan hareketle 60 maddelik beceri maddesinden sadece 31 beceri maddesi ölçülmek istenen yapıyı ortaya çıkaracak düzeyde olduğundan nihai ölçek toplam 31 madden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim becerileri belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek Likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, '4=Her zaman', '3=Çoğu zaman', '2=Ara sıra' ve '1=Hiçbir zaman' şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki puanlar, 1 ile 4 arasında olduğundan, puanlar 4'e yaklaştıkça öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerinin yüksek, 1'e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir.

3.6.5. Ölçme Aracının Güvenirlik Çalışması

342 öğretmene uygulanan ölçeğin verileri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim becerileri ölçeğine ait iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa (α) güvenilirliğine bakılmıştır. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik, tek bir ölçme aracının tek bir uygulama yapılarak ölçek içinde yer alan maddelerin psikolojik anlamdaki kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için yapılmaktadır. Ölçme aracının iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa (α) katsayısının çok yüksek düzeyde olması sadece ölçme aracının güvenilirliğini değil aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul,1979).

Güvenilir ölçme araçları, kendisini oluşturan maddeleri arasındaki yüksek düzeyde tutarlılık gerektirmektedir. Geliştirilmeye çalışılan ölçeğin güvenilirlik düzeyi, Cronbach

alfa güvenilirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,95$ 'dir. Hesaplanan $\alpha =0,95$ 'lık güvenilirlik katsayısı ölçeği oluşturan öğretim becerileri maddeleri arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılık olduğunu ifade etmektedir. Geliştirilmeye çalışılan öğretim becerileri ölçeğinde yer alan maddelerinin beceri madde istatistiği olarak Madde- Toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonu, her bir maddeden elde edilen beceri puanı ile toplam beceri puanı arasındaki ilişki anlamında kullanılmakta olup her bir beceri maddesinin korelasyon katsayısı hesaplanarak Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Öğretim becerileri ölçeğine ilişkin elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı değeri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup, hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 1'e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Tablo 3. 4.'e bakıldığında ölçme aracının toplam Cronbach Alfa Katsayısı 0,95 olduğu görülmektedir. Özdamar (1999) güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aşağıda olduğu gibi ifade etmektedir. $0,00 < \alpha < 0,40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir. $0,41 < \alpha < 0,60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenilirliktedir. $0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirirdir. $0,81 < \alpha < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirirdir.

Yukarıda verilen ölçüt değerlere bakıldığında eldeki ölçeğin oldukça yüksek düzeyde bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu ve ölçeğin öğretim becerilerinin belirlenmesinde güvenilirlik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda yapı geçerliliğinin de yüksek olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Tablo 3. 4. *Öğretim becerileri maddelerine ait istatistikler*

No	Beceri maddeleri	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu	Madde silme güvenilirlik katsayısı
1	Öğrenci özelliklerine dikkat ederek dersi planlarım.	3,39	,55504	,515	,95
2	Ders öncesi konu hakkında kapsamlı çalışma yaparım.	3,18	,69644	,530	,95
3	Derse girmeden önce konuyu analiz eder temel öğeleri belirlerim.	3,29	,66492	,487	,95
4	Programdaki kazanımları göz önüne alarak dersi planlarım.	3,49	,63026	,579	,95
5	Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.	3,42	,62030	,576	,95
6	Kazanımlara uygun materyal hazırlarım.	3,25	,66846	,579	,95
7	Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemleri belirlerim.	3,37	,61581	,654	,95

(devamı arkadadır)

Tablo 3. 4. Öğretim becerileri maddelerine ait istatistikler (devamı)

No	Beceri maddeleri	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu	Madde silme güvenilirlik katsayısı
8	Öğrencilerimin ön bilgilerini harekete geçiririm.	3,55	,56448	,622	,95
9	Eğitim öğretim sürecinde öğretim teknolojilerini kullanırım.	3,41	,65628	,605	,95
10	Mevcut olan araç gereçleri etkili bir şekilde kullanırım.	3,46	,61507	,619	,95
11	Öğrencilerimin özgür çalışmalarına imkân veririm.	3,37	,65786	,622	,95
12	Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.	3,43	,59769	,662	,95
13	Öğrencilerime sorumluluk veririm.	3,54	,59035	,613	,95
14	Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...).	3,13	,75636	,533	,95
15	Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.	3,44	,62736	,689	,95
16	Olumsuz davranışları tarafsız bir şekilde ele alırım.	3,66	,54780	,655	,95
17	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf atmosferi oluştururum.	3,52	,67506	,611	,95
18	Öğrencilerimin beni eleştirmelerine izin veririm.	3,58	,57148	,606	,95
19	Yapıcı eleştirilerde bulunurum.	3,43	,55138	,536	,95
20	Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlarım.	3,48	,57656	,622	,95
21	Bilgi edinme yollarını bilirim, öğrencilerimin de öğrenmesini sağlarım.	3,36	,61037	,674	,95
22	Öğrencilerimin bilimsel yolla problem çözmelerini sağlarım.	3,55	,57451	,634	,95
23	Konuda geçen kavramları doğru kullanırım.	3,67	,51374	,564	,95
24	Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklarım.	3,47	,58125	,662	,95
25	Öğrencilerimin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlarım.	3,44	,60866	,717	,95
26	Öğrencilerimin esnek düşünmelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.	3,48	,59656	,616	,95
27	Öğrenci ve çalışma arkadaşlarımla görüşlerimi dikkate alarak kendimi değerlendiririm.	3,31	,71998	,523	,95

(devamı arkadadır)

Tablo 3. 4.Öğretim becerileri maddelerine ait istatistikler (devamı)

No	Beceri maddeleri	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu	Madde silme güvenirlik katsayısı
28	Öğrencilerimin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme tekniklerini (proje, performans, öğrenci dosyası, değerlendirme ölçekleri...)kullanırım.	3,52	,62055	,601	,95
29	Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için uzun süreli gözlem yaparım.	3,40	,61343	,680	,95
30	Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlarım.	3,53	,57603	,677	,95
31	Kendi performansımı geliştirmek için çaba gösteririm.	3,39	,55504	,515	,95

Cronbach Alfa Katsayısı (α)= 0,951

3.6.6. Ölçme Aracının Geçerlik Çalışması

Turgut ve Baykul (2010) geçerliği, ölçme aracının, ölçme amacına hizmet etme derecesi olarak ifade etmektedirler. Yine Özçelik'e (2010) göre geçerlik, bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesidir. Tekin (1993) ise geçerliği bir ölçme aracının ölçmeği amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesi olarak tanımlamaktadır. Thorndike ve Hagen (1959) geçerliği, bir testin, ölçülmek istenen bir değişkeni ölçmesi, başka değişkenlerle karıştırmaması olarak tanımlamıştır (Akt. Baykul, 2000). Cronbach ise geçerliği daha dar anlamda 'geçerlik, bir test puanından elde edilecek yordamanın veya bir kestirimin doğruluğu' olarak tanımlamaktadır (Akt., Baykul, 2000). Geçerlik farklı yazarlar tarafından değişik şekillerde türlere ayrılmıştır (Anastasi, 1965; Cronbach ve Meehl, 1955; Thorndike ve Hagen, 1959; Turgut, 1980; Akt. Baykul, 2000). Geçerliğin türlere göre üçe ayrıldığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla, Geçerlik kavramına ilişkin alan uzmanları arasında mutlak bir tanımda birleşme söz konusu olmadığı görülmektedir. Ancak yapılan Geçerlik tanımlarının ortak özellikleri dikkate alındığında, üç özelliğe vurgu yapıldığı görülmektedir. Birincisi, kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olup olmaması, ikincisi ölçümün kurallara uygun olarak doğru yapılıp yapılmadığı, üçüncüsü ise ölçümlerin gerçekten ölçülmek istenen özelliği yansıtip yansıtmadığıdır (Şencan, 2005).

Bu çalışmada geliştirilen ÖBÖ ile ilgili olarak yapı geçerliği çalışılmıştır. Yapı geçerliği ölçme aracında yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliklerle yüksek düzeyde ilişki vermesi ve faktörler arasındaki ilişkilerin de kurama uygun olması durumunu ifade

etmesi olarak kabul edilebilir. ÖBÖ'nün yapı geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için faktör analizi kullanılmıştır. Özdamar'a (2002) göre, Faktör Analizi, birbirleriyle ilişkili veri yapılarını, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda veri yapısına dönüştürmek, bir oluşumu, bir nedeni açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvurulan bir istatistiksel teknik olarak bilinmektedir (Akt., Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada, faktör analizinin kullanılmasındaki amaç değişken sayısını azaltmak veya ortaya çıkan faktörlerin isimlendirilmelerinin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (örtük değişkenleri) ile benzer olup olmadığını ortaya koyduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) için kullanılmıştır. Eldeki çalışma kapsamında elde edilen verilerin Faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Bartlett Testi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi uygulanmıştır. KMO Testi değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu test etmeye çalışan bir uygunluk testi olarak kullanılmaktadır. KMO test değeri 0-1 aralığında değişmektedir. KMO değeri, bir değişkenin değeri diğer değişkenler tarafından hatasız bir şekilde tahmin edilmesi durumunda 1 olur. Aksi bir durum söz konusu olunca yani bir değişkenin diğer değişkenler tarafından tahmin edilirken hatasızlık düzeyi azaldıkça KMO değeri 1'e yaklaşacaktır. Böyle bir durumda eğer bir değişkenin değeri diğer değişkenler tarafından yeterli düzeyde tahmin edilemiyorsa faktör analizinin kullanılmaması gerekir. KMO değerlerine ilişkin anlamlar, KMO test sonuçlarının 0,50'dan küçük olması durumunda kabul edilemeyeceğini, 0,50-0,60 değerinin kötü, 0,61-0,70 değerinin zayıf, 0,71-0,80 değerinin orta, 0,81-0,90 değerinin iyi, 0,90 üzerinde olan değer ise mükemmel olduğunu belirtmektedirler (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Şencan, 2005).

Tablo 3.5. dikkate alındığında, geliştirilen ÖBE'ye ait KMO test değeri .94 olarak hesaplanmış olup mükemmel yakın bir değer elde edilmiştir. KMO değerine göre ölçekten elde edilen ölçümlerin temel bileşenler analizine uygun olduğu görülmektedir. Yine elde edilen verilere parametrik yöntemler kullanabilmek için, ölçülen özelliğin normal bir dağılım göstermesi gerekmektedir. Bunun için ölçülen özelliklere ait verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek amacıyla istatistiksel bir teknik olan Bartlett Sphericity testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere Bartlett Sphericity testinin uygulanması sonucunda hesaplanan Kikare (Chi-Square) test istatistiğinin anlamlı çıkması elde edilen verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada kullanılan verilere ait Ki-kare (Chi-Square) test istatistiği 5130,505; $p < 0,05$ anlamlı çıktığı için araştırmada kullanılan veriler normal dağılım özelliğine sahiptir.

Tablo 3. 5. Öğretim becerileri leğine ait KMO ve Bartlett's test istatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) rneklem Uygunluğu lüsü	,940
Bartlett's Kuresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değerleri	5130,505
Serbestlik Derecesi (sd)	465
Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

Araştırma verilerine yönelik olarak yapılan Temel Bileşenler Analizine (Principal Component Analysis) ait sonuçlar aşağıda Tablo 3.6.'da verilmiştir. Tablo 3.6.'ya bakıldığında birinci faktörle ikinci Faktör arasındaki faktör yükleri arasındaki fark iki kattan fazla ve ikinci faktör ile izleyen faktörler arasında önemli düzeyde fark olmadığı için ğretim becerileri leğinin tek boyutlu yani yapı geçerliliğine sahip olduğu kabul edilmektedir. Geliştirilen ölçeğin ğretim becerileri olarak ifade edilen yapıyı ölçebilecek niteliğe sahip olduğu kabul edilmektedir.

Yine Tablo 3.6.'ya bakıldığında, ölçek bileşenlerinde 6 tanesinin öz değerlerinin (Eigenvalues) birin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu ölçekte yer alan söz konusu beceri maddelerinin altı faktör altında toplandığını ifade etmektedir. Kısacası eldeki ğretim becerileri leği altı faktörden (alt boyuttan) oluşmaktadır.

Tablo 3. 6. Toplam açıklanan varyans tablosu

Bileşenler (Component)	ncelikli z Değerler			ıkarılan Kareler Toplamı Yük Değerleri (Faktörler)		
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığmal Varyans Yüzdeliği	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığmal Varyans Yüzdeliği
1	12,841	41,423	41,423	12,841	41,423	41,423
2	1,709	5,512	46,936	1,709	5,512	46,936
3	1,500	4,840	51,775	1,500	4,840	51,775
4	1,217	3,926	55,702	1,217	3,926	55,702
5	1,163	3,752	59,454	1,163	3,752	59,454
6	1,071	3,456	62,909	1,071	3,456	62,909

Ölçeğin birinci faktörü 'öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi' olarak isimlendirilmiş olup (b15, b16, b17, b18, b19, b20, b21, b25) sekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü ise 'Etkili ğrenme Deneyimi Sağlama' olarak

adlandırılmış olup (öb35, öb40, öb41, öb42, öb43, öb45, öb49) yedi maddeden oluşmuştur. Ölçeğin üçüncü faktörü ise ‘Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama’ olarak isimlendirilmiş olup (öb28, öb29, öb31, öb32) dört maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dördüncü faktörü ‘Değerlendirme’ olarak isimlendirilmiş olup (öb53, öb54, öb56, öb59, öb60) beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin beşinci faktörü ‘Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma’ olarak isimlendirilmiş olup (öb2, öb3, öb4, öb7) 4 maddeden oluşmaktadır. Yine ölçeğin altıncı faktörü ise ‘Öğretim Sürecini Planlama’ olarak isimlendirilmiş (öb10, öb11, öb12) üç maddeden oluşmaktadır. ÖBÖ’nün Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısının 0,951 olduğu daha önce belirtilmişti. Ölçek içindeki beceri maddeleri altı faktör (alt boyut) altında toplanmıştır. Her bir faktöre ait güvenirlik katsayısı aşağıda Tablo 3.7.’de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Öğretim becerileri maddelerine ait istatistikler ile ölçek faktörlerine ait faktör yükleri

	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
öb2 (madde 1)					,575	
öb3 (madde 2)					,753	
öb4 (madde 3)					,774	
öb7 (madde 4)					,563	
öb10 (madde 5)						,638
öb11 (madde 6)						,778
öb12 (madde 7)						,678
öb15 (madde 8)		,484				
öb16 (madde 9)		,554				
öb17 (madde 10)		,660				
öb18 (madde 11)		,722				
öb19 (madde 12)		,700				
öb20 (madde 13)		,599				
öb21 (madde 14)		,670				
öb25 (madde 15)		,533				
öb28 (madde 16)			,756			
öb29 (madde 17)			,673			
öb31 (madde 18)			,576			
öb32 (madde 19)			,712			
öb35 (madde 20)	,527					
öb40 (madde 21)	,723					
öb41 (madde 22)	,688					
öb42 (madde 23)	,771					
öb43 (madde 24)	,613					
öb45 (madde 25)	,646					
öb49 (madde 26)	,537					
öb53 (madde 27)				,679		
öb54 (madde 28)				,607		

(devamı arkada)

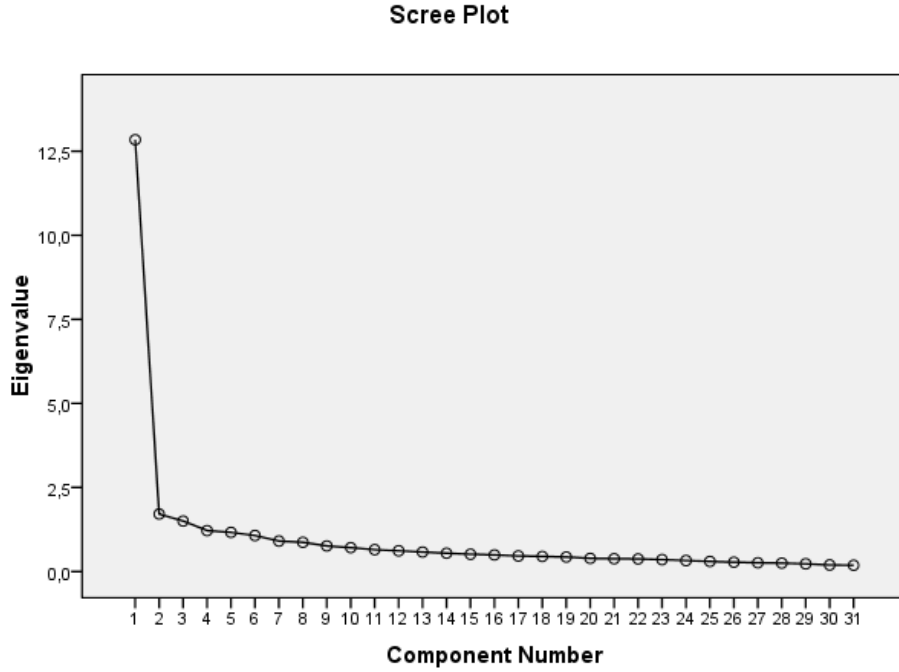
Tablo 3. 7. Öğretim becerileri maddelerine ait istatistikler ile ölçek faktörlerine ait faktör yükleri

	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
öb56 (madde 29)				,666		
öb59 (madde 30)				,585		
öb60 (madde 31)				,607		
Cronbach Alfa (α)	0,951	0,951	0,951	0,951	0,951	0,951
Faktörlere Ait Özdeğerler	12,841	1,709	1,500	1,217	1,163	1,071
Açıklanan Varyans Yüzdesi	41,423	5,512	4,840	3,787	3,926	3,752
Açıklanan Yıgmalı Varyans Yüzdesi	41,262	46,936	51,775	55,702	59,454	62,909

Öğretim becerileri ölçeğine ait altı alt boyutun (faktörün) güvenilirlik katsayısı, boyutlar itibarıyla, bütün faktörlerin güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,951$ olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının birinci faktör ‘Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi’ şeklinde isimlendirilmiş olup faktör öz değeri (eigenvalue) 12,841 ve değişkene ait varyansın % 41,423’ünü açıklarken, ikinci faktör ise ‘Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama’ olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktöre ait öz değer (eigenvalue) 1,709 ve değişkenin % 5,512’sini açıklamaktadır. Yine ölçeğe ait üçüncü faktör ‘Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama’ olarak isimlendirilmiş ve üçüncü faktör öz değeri (eigenvalue) 1,500 olurken değişkene ait açıkladığı varyans ise % 4,840 düzeyindedir.

Aynı şekilde ölçeğe ait dördüncü faktör ‘Değerlendirme’ olarak isimlendirilirken faktör öz değeri (eigenvalue) 1,217 olarak hesaplanmıştır ve açıkladığı varyans oranı % 3,787’dir. Beşinci faktör ise ‘Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma’ şeklinde isimlendirilmekte olup beşinci faktöre ait öz değer (eigenvalue) 1,163 ve değişkene ait açıkladığı varyans oranı ise % 3,926 olarak belirlenmiştir. Altıncı faktör ise ‘Öğretim Sürecini Planlama’ olarak isimlendirilmiştir. Altıncı faktöre ait öz değer (eigenvalue) 1,071 ve değişkenin % 3,752’ini açıklamaktadır.

Geliştirilmeye çalışılan Öğretim Becerileri ölçeğine ait altı faktörün toplam öz değerleri (eigenvalue), öğretim becerilerinin % 62,909’unu açıklamaktadır.



Şekil 3. 2. Yamaç-yığıntı grafiği (Scree plot)

Öğretim becerileri ölçeğine ait bileşenlerin faktör yüklerine ilişkin Yamaç-yığıntı(Scree Plot) grafiği şekil 3. 2. de verilmiştir. Yamaç-yığıntı grafiği, faktör sayısına karar vermek amacıyla Cattell tarafından önerilen yardımcı bir grafikdir (Büyüköztürk, 2010). Yamaç yığıntı grafiğinde yer alan faktör değerlerine bakıldığında Y ekseninde yer alan bileşenlerin X eksenine doğru ilk başlangıçta keskin bir iniş yaptığı görülmektedir. Bu keskin inişe ilişkin sebep birinci bileşen değeri ile ikinci bileşen ve diğer bileşenlerin yük değerleri arasında önemli bir farkın olmasıdır. Birinci bileşene ait yük değerini diğer bileşenlerin değerinden oldukça farklı olması aynı zamanda ölçme aracının tek bir yapıda olduğunu işaret etmektedir. Yamaç-yığıntı grafiğine bakıldığında altıncı bileşenden sonra Y eksenindeki bileşenlerin X eksenine doğru keskin iniş yapmadıkları görülmektedir. Bu durumda bu ölçekteki faktör belirlemedeki kesme noktasının altı olması uygun görünmektedir.

ÖBÖ'nin yapısal özelliklerine bakıldığında, ölçeğin, öğretmenlerin öğretim becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde belirlemek amacıyla kullanılabilir özellikte olduğu düşünülmektedir.

3.6. 7. Doğrulayıcı Faktör Analizi

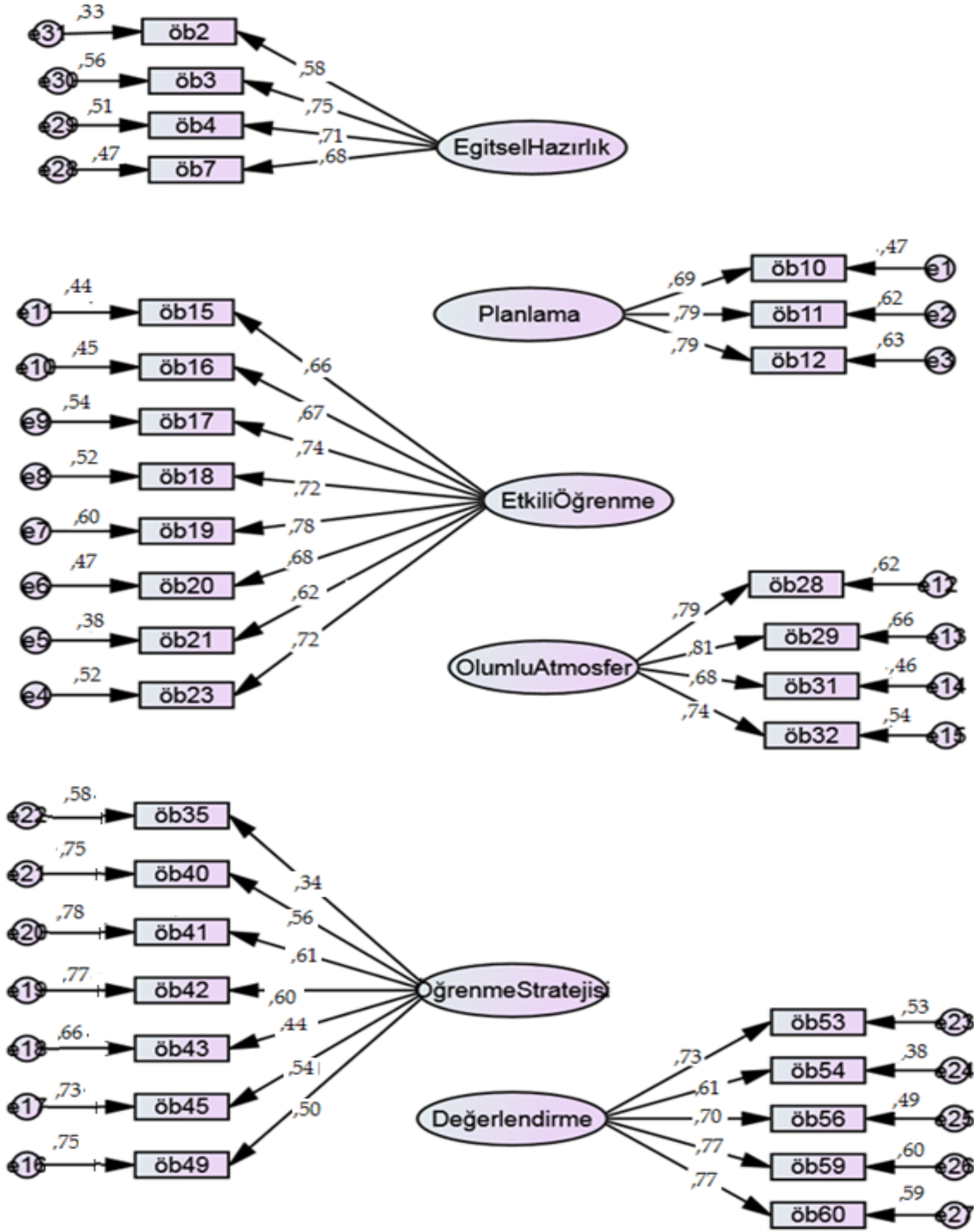
Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden (göstergelerden; indicators) oluşturulan faktörlerin (gizil değişkenlerin; latent variables) gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, Demirel, 2004). Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Açımlayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Sümer, 2000). Bu çalışmada DFA için Amos 22.0 programı kullanılmıştır. DFA uygulanacak örneklem açımlayıcı faktör analizi örneklemeden farklı olarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrası uygulandığı 299 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Öğretim becerileri ölçeğinin faktör yapılarını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Analize açımlayıcı faktör analizi sonucu 60 maddeden 31 maddeye dönüştürülen ölçeğin son hali ile başlanmıştır. Bu 31 maddenin ölçeğin orijinalinde tespit edilen altı faktörlü yapının, bu çalışmada elde edilen verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Tablo 3.8. ölçme modelinin uyum iyiliği sonuçlarını özetlemektedir. İlk olarak, ölçme modelinin Ki-Kare değeri 703,949 ve serbestlik derecesi (df) 405'tir. Ki-Kare'nin serbestlik derecesine oranı (1,738) 3,00'den küçüktür. Ölçme modelinin GFI değeri, Arbuckle (2003) ve Byrne'e (2001) göre örnekleme bağlı ve kabul edilir aralıkta olarak 0,874'tür. Aynı zamanda, modelin RMSEA değeri, Hair, Black, Babin ve Anderson'a (2009) göre kabul edilir iyilik aralığı olan 0,05 ve 0,08 arasında, 0,050'dir. GFI değerine benzer olarak, Ki-Kare'nin serbestlik derecesine (df) oranı olan Normalize Ki-Kare değeri ise 1,738'dir ve bu uyum iyiliği aralığındadır (Hair vd., 2009). Son mutlak uyum iyiliği indeksi olarak, AGFI değeri 0,845'tir. Byrne (2001) ve Arbuckle (2003) bu değer 1'e yakınlığının uyum iyiliğini gösterdiğini ve bu değer yüksek oranda yanıtlayıcı sayısına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, 0,854 ölçüm modeli için kabul edilir bir AGFI değeridir. Tablo 3.'de görülebildiği gibi, modelin artan uyum iyiliği indeksleri (NFI ve CFI) da Hair vd.'ne (2009) göre kabul edilir uyum aralığındadırlar. Son olarak, 0,939 olan karmaşık-düzenlenmiş CFI değeri 1'e yakın olarak kabul edilir bir ölçüdedir (Byrne, 2001; Arbuckle, 2003). Modelin standardize edilmiş regresyon katsayıları EK-1, EK-2'de görülebilir.

Tablo 3.8. Ölçüm Modeli Uyum Özeti

Uyum Ölçüsü	Ölçüm Modeli Sonucu	Kabul Edilir Uyum Aralığı	Referans
Serbestlik Derecesi (df)	405		
Ki-Kare (X ²)	703,949		
Mutlak Uyum İndeksleri			
Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	0,874	1'e yakın uyum iyiliği N'e bağlı	Arbuckle (2003), Byrne (2001)
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,050	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,08	Hair vd. (2009)
Normalize Ki-Kare	1,738	X ² / df ≤ 3	Hair vd. (2009)
Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	0,854	1'e yakın uyum iyiliği N'e bağlı	Arbuckle (2003), Byrne (2001)
Artan Uyum İndeksleri			
Normalize Uyum İndeksi (NFI)	0,868	0,90 ≤ NFI ≤ 0,95	Hair vd. (2009)
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,939	0,90 ≤ CFI ≤ 0,95	Hair vd. (2009)
Karmaşık Uyum İndeksi			
Karmaşık-Düzenlenmiş Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (PCFI)	0,817	1'e yakın uyum iyiliği	Arbuckle (2003), Byrne (2001)

Öğretim becerileri ölçeğinin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar analiz edildiğinde, faktörlerde yer alan maddelerin, faktör-madde ilişkileri .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şekil 3.3'te verilmiştir. Şekil 3.3'te görüldüğü gibi maddelerin faktör yükleri 0.34 (öb35) ve 0.82 (öb29) arasında değişmektedir ve ölçekteki faktör yüklerinin tamamı istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlıdır.



Şekil 3. 3. Faktör-madde ilişkisi

Sonraki aşama, uyuşum geçerliliği içeren, ölçme modelinin yapı geçerliliğinin kontrol edilmesidir. Uyuşum geçerliliğinden emin olmak için, ilk faktör yükleri, faktör yük kareleri, ölçme hataları ve p-değerleri analiz edilmiştir (Tablo 3.9).

Tablo 3.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Örtük Değişkenler	Belirteç	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü Karesi	p-Değeri
<i>Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma</i>	öb2	,588	0,346	-*
	öb3	,662	0,438	0,001
	öb4	,620	0,384	0,001
	öb7	,712	0,507	0,001
<i>Öğretim Sürecini Planlama</i>	öb10	,743	0,552	-*
	öb11	,763	0,582	0,001
	öb12	,837	0,701	0,001
<i>Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama</i>	öb15	,685	0,469	-*
	öb16	,641	0,411	0,001
	öb17	,702	0,493	0,001
	öb18	,686	0,471	0,001
	öb19	,738	0,545	0,001
	öb20	,678	0,460	0,001
	öb21	,602	0,362	0,001
	öb25	,736	0,541	0,001
<i>Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama</i>	öb28	,789	0,623	-*
	öb29	,812	0,659	0,001
	öb31	,678	0,460	0,001
	öb32	,736	0,541	0,001
<i>Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi</i>	öb35	,589	0,347	-*
	öb40	,734	0,539	0,001
	öb41	,791	0,626	0,001
	öb42	,752	0,566	0,001
	öb43	,653	0,426	0,001
	öb45	,739	0,546	0,001
	öb49	,780	0,608	0,001
<i>Değerlendirme</i>	öb53	,707	0,450	-*
	öb54	,603	0,364	0,001
	öb56	,703	0,494	0,001
	öb59	,777	0,604	0,001
	öb60	,784	0,615	0,001

*yük 1,0 değerine eşitlendiği zaman değerlendirilmedi.

Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.58 ile 0.85 arasında değişmektedir. Comrey ve Lee'ye (1992) göre madde seçiminde faktör yükleri 0.70'in üstünde olan maddeler mükemmel; 0.63'ün üstünde olan maddeler çok iyi; 0.55'in üstünde olan maddeler iyi; 0.45'in üstünde olan maddeler kabul edilebilir ve 0.32'nin altındaki maddeler düşük olarak açıklanabilir. Faktör yüklerinin kabul edilebilir sınır değerin üstünde olması nedeniyle madde çıkarma yoluna gidilmemiştir.

Tablo 3.10 her bir değişken için AVE ve CR değerlerini göstermektedir. Hair vd.'ne (2009) göre, yapı güvenilirliği (CR) için, faktör yük kare ortalaması (AVE – Açıklanan Varyans) değeri 0,5 den büyük ve CR değeri 0,7 den büyük olmalıdır. Her bir örtük değişken AVE'si tavsiye edilen minimum eşik olan 0,50 değerini karşılamaktadır. Bütün birleşik güvenilirlik değeri tavsiye edilen 0,70 seviyesini geçmektedir. Özet olarak, bu yapı geçerliliği değerleri, bütün belirleyicilerin ilgili örtük değişkenin faktör yükleri ile iyi tanımlandığını göstermektedir.

Tablo 3. 10. Modelin Değişkenleri için AVE ve CR değerleri

Değişken	AVE	CR
<i>Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma</i>	0,491	5,031
<i>Öğretim Sürecini Planlama</i>	0,612	7,788
<i>Etkili Öğrenme Deneyimi</i>	0,569	6,461
<i>Sağlama</i>		
<i>Olumlu Sınıf Atmosferi</i>	0,571	7,765
<i>Sağlama</i>		
<i>Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi</i>	0,523	5,374
<i>Değerlendirme</i>	0,505	6,660

Uyuşum geçerliliği faktör yükü, yapı güvenilirliği ve ortalama açıklanan varyans uygulanarak ölçülmüştür (Hair vd., 2009). Böylece, ölçme modelindeki bütün faktörler yeterli uyumu geçerliliğine sahiptir.

3.7.Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesı süreci boyunca öğretim becerilerinin nasıl geliştiiği sorusunun cevabı için; uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonunda toplanan veriler çeşitli nicel ve nitel veri analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 3.11.'de verinin analiz süreçleri, veri türüne göre sırasıyla açıklanmıştır. Genel olarak belirtmek gerekirse, nicel verinin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t-testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırmaya başlamadan önce durum tespiti yapılması ve araştırmaya yön vermesi açısından önemlidir. Ders İmecesı sürecinde ise nicel veri kullanılmamıştır. Nitel veriler araştırma sorularına göre ortak temalar altında özetlenmiştir.

3.7.1.Nitel verilerin analizi

Bu araştırmanın nitel verilerini; ÖGF, yarı yapılandırılmış görüşme formları, Ders İmecesı planlama, uygulama ve yansıma toplantı kayıtları, yansıtıcı rapor, alan notları,

araştırmacı günlüğü gibi veri toplama araçlarından elde edilen veriler oluşturmaktadır. Hangi veri toplama aracının hangi araştırma sorusu/soruları için kullanıldığı Tablo 3. 11.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.11. Araştırma Sorularını Yanıtlamaya Yönelik Veri Toplama Teknikleri, Veri Türleri, Veri Analizi

Araştırma sorusu	Veri Toplama Zamanı	Veri Toplama araçları	Veri toplama tekniği	Veri Türü	Veri Analiz Tekniği
1.Sınıf öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimleri ne düzeydedir?	Ders İmecesini Öncesi	Öğretim becerileri ölçeği	Yazışma	Nicel	Aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik
2.Öğretim becerileri yönelimleri çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Ders İmecesini Öncesi	Öğretim becerileri ölçeği Demografik bilgiler formu	Yazışma	Nicel	Independent Sample t testi One Way Anova
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerine ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?	Ders İmecesini öncesi	ÖGF, Yarı yapılandırılmış Görüşme formu Alan notları	Gözlem Yazışma Doküman	Nitel	Betimsel analiz
4. Ders İmecesini uygulama süreci nasıldır?	Ders İmecesini Süreci	Ders İmecesini planlama, uygulama ve yansıma toplantı kayıtları Yansıtıcı Raporlar	Doküman Yazışma	Nitel	Betimsel analiz
5. Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesini sürecinde öğretim becerileri nasıl bir gelişme göstermiştir?	Ders İmecesini Süreci	ÖGF Yarı yapılandırılmış Görüşme formu Araştırmacı günlüğü	Gözlem Yazışma Doküman	Nitel	Betimsel analiz
6. Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesini uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?	Ders İmecesini sonrası	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Yazışma	Nitel	Betimsel analiz

Wolcott (1994) nitel verilerin analizi için üç yol önermektedir. Birinci yol, toplanan verinin özgün haline sadık kalarak, söylemleri doğrudan alıntılarla betimsel yaklaşımla okuyucuya sunma. İkinci yol verileri betimsel bir yaklaşımla sunma, ek olarak temalar arası ilişkileri belirleme. Üçüncü yol ise birinci ve ikinci yaklaşımın temel alınarak veri analiz sürecine araştırmacı kendi yorumlarını katması ile gerçekleşir. Bu sınıflama alanyazında betimsel ve içerik analizi olarak bilinir (Akt. Çepni, 2012). Bu araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda

aktarılır. Bu yaklaşıma göre veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Çalışmanın betimsel analiz aşamaları:

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Çalışmanın görüşme yöntemi ile elde edilen verilerinin analizinde görüşme soruları çerçeve oluşturmuştur. Gözlem, alan notları, araştırmacı günlüğü analizlerinde ise, 'öğretim becerileri ölçeğinin alt boyutları çerçeve oluşturmuştur

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Çalışmanın nitel verileri daha önce belirlenen çerçeveye göre okunmuş ve düzenlenmiştir. Veriler okumalar sonucu anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Bu aşamada görüşme ve gözlem verilerinden verilecek doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Doğrudan alıntılar belirlenmesinde Yurdakul'un (2004) geliştirdiği doğrudan alıntılama ölçütleri dikkate alınmıştır.

Bulguların tanımlanması: Bu aşamada okunana ve düzenlenen veriler tanımlanmıştır. Tanımlamada tekrarlardan kaçınılmış anlaşılır bir dil kullanılmaya dikkat edilmiştir.

Bulguların yorumlanması: Araştırmacı nitel araştırmalarda araştırmanın doğal bir parçası olduğundan bulguların yorumlanmasında görüşlerini belirtmiştir. Bulguların yorumlanmasında araştırmacı neden sonuç ilişkileri ile açıklamalarda bulunmuş, bulgulardan sonuçlar çıkararak okuyucunun dikkati yeni örüntülere çekerek araştırmanın bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlamaya çalışmıştır.

Araştırmanın problemleri araştırmanın betimsel analiz ile analiz edilmesini gerektirmektedir. Metnin orijinal içeriğinin bozulmaması, kategorilere ayırma işlemi ile içeriklerin birbiriyle ilişkisinin bozulmaması, içeriğin metinden soyutlanmaması, düz anlatımların dışında dolaylı anlatımlarla metindeki anlamın eksik ortaya konmaması, verilerin sayısallaştırılarak içeriğin gözden kaçmaması nedenleriyle araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin kodlama çalışmasından bir örnek Tablo 3. 12'de verilmiştir.

Tablo 3. 12. Nitel verilerin kodlama çalışmasından bir örnek

Gözlem Alan Notları	Görüşme	Kod	Kategori	Tema
Öğretmen akıllı tahtadan problemi açıyor. Öğrenciler de etkinlik defterlerinden açıyor. Öğretmen derste ne yapacağını biliyor görünüyor. Konuya giriş için bir etkinlik yapılmıyor. Öğretmen direk konuya giriş yapıyor. Tahtaya yansıttığı problemi öğrencilerin çözmesini bekliyor. Sonra konuyla ilgili tanımı ve yapılması gerekenleri tahtaya yazıyor. Öğrencilerin de yazmasını istiyor. Satır başlarını uyarıyor. Konu öğretmen merkezli anlatılıyor. Öğrenci katılımı sağlanmıyor.	Müfredat programının yoğunluğundan dolayı sınıf içinde ve dışıdaçok fazlaetkinliklere yer veremiyorum. Ders içinde çocukların aktif olarak katılabileceği etkinlikler yaptırıyamıyorum. Etkili bir ders için öğrencilere, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, problem çözme becerisi, sorgulama-araştırma yapma becerisi kazandırmamız gerektiğini biliyorum. Fakat program gereği uygulayamıyorum.	Sınıf içinde etkinlikler Sınıf dışında etkinlikler Aktif katılım Yaşam becerileri kazandırma Problem çözme becerisi	Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma Öğretim Sürecini Planlama Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi Değerlendirme	Tuğba öğretmen in Öğretim Becerileri ihtiyacı

3.7.2. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nicel verilerini; öğretim becerileri ölçeği ve demografik bilgiler formu veri toplama araçlarından elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Nicel verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde hangi istatistiksel yöntemin (parametrik ya da parametrik olmayan testler) kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kolmogorov-smirnov testinden yararlanılacaktır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel testlerden yararlanılmıştır.

Gruplar arası farklılık incelenirken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. $p < 0.05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0.05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Öğretim becerileri ölçeği verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeliklerden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelimlerini belirleyebilmek için ortalamadan yararlanılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için verilerin analizinde Independent Sample t testinden; verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda Mann-Whitney U Testinden yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri yönelimleri ile mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul, sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için verilerin analizinde One Way Anova testinden; verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda Kruskal-Wallis H Testi yararlanılmıştır.

Pilot uygulamanın bitmesinin ardından uygulanan sonest ve yapılan görüşmelerle uygulamanın etkililiğine bakılmıştır. Uygulanan eğitimin öğretmenlerin öğretim beceri yönelimlerine etkisine bakmak için Paired Simple t-testi kullanılmıştır; verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda Wilcoxon Mantched Paired Signed Rank Test kullanılmıştır. Araştırma sonuçları toplanan veriler ışığında değerlendirilmiştir.

3.7.Araştırmanın Gerçekleştiği Ortam

Bu bölümde asıl uygulamanın gerçekleştirildiği İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan özel okulun fiziksel bilgileri verilecektir.

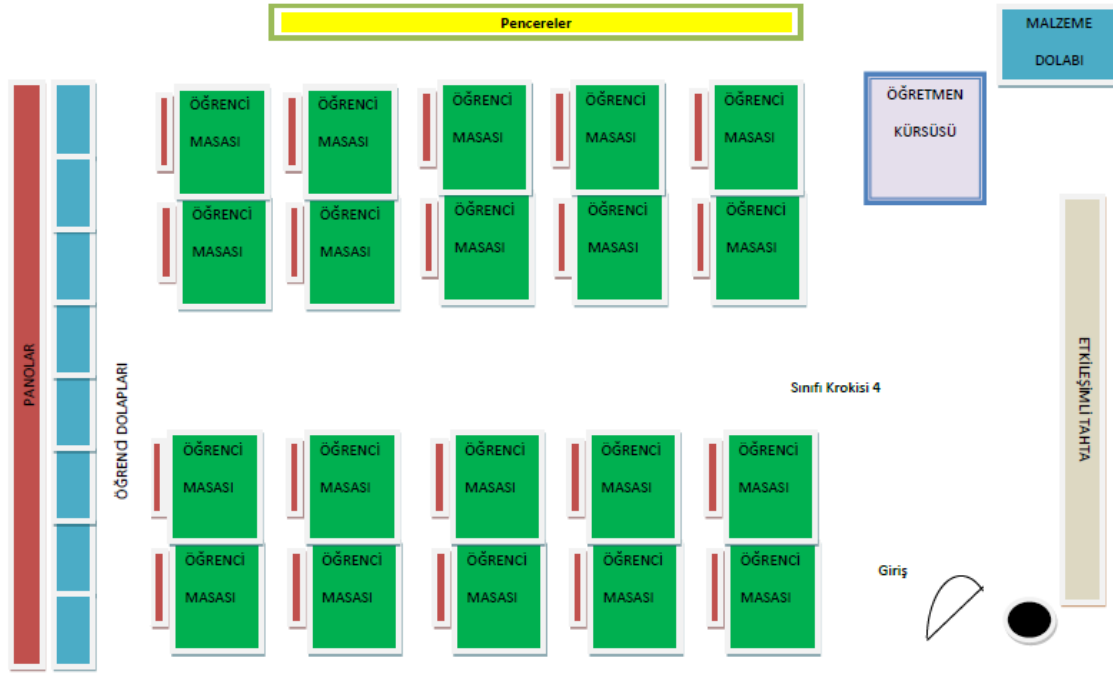
3.8.1. Özel Okul Uygulama Sınıfları

Okulun ilkökul-ortaokul ve lise eğitimi veren binaları bulunmaktadır. Araştırma okulun ilkökul binasında yapılmıştır. Kurumun bir kampüs müdürü, bir okul müdürü, bir müdür yardımcısı ve bir anaokulu müdürü olmak üzere 4 idarecisi bulunmaktadır. İlkokulda 2 rehber öğretmen, 8 yabancı dil öğretmeni, 13 sınıf öğretmeni ve 5 anaokulu öğretmeni bulunmaktadır. İlkokulun alan dersleri için 13 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun 3. Sınıf öğretmenlerinin dersliklerinin bulunduğu 2. katta Ders İmecesı uygulaması yapılmıştır. Aynı katta uygulamanın planlama ve değerlendirme toplantılarının yapıldığı zümre toplantı odası da bulunmaktadır. Derslikler birbirine benzer olduğundan sadece bir tanesinin krokisine ve zümre toplantı odasının krokisine yer verilmiştir. Sınıflar yaklaşık 20 öğrenci için tekli sıra ve masaların klasik düzenle yerleştirildiği; en önde öğretmen masa ve sırasının olduğu klasik düzendedirler. Her sınıfın en arkasında öğrenciler için sınıf dolapları bulunmaktadır. Her sınıfta akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar ve ses sistemi bulunmaktadır. Öğrenci dolaplarının üst kısmında ve sınıfların panolarında öğrenci seviyelerine uygun eğitim materyalleri bulunmaktadır. Sınıflar açık renkte boyanmış, aydınlık ve yeterli büyüklüğe sahiptir. Eğitim öğretim için olumsuz durum oluşturacak bir fiziksel özellik bulunmamaktadır. Öğretmenler sınıf kontrolünü daha rahat sağladıkları gerekçesi ile sıraları arka arkaya dizerek sınıf düzenlerini sağlamışlardır. Sınıfın krokisi şekil 3.4. ve 3.5.' te verilmiştir. Bu düzen öğrencilerin aktif ve işbirlikli çalışmalarına imkân vermeyecek şekildedir. Ders İmecesı uygulaması için yapılan planlara uyabilmek

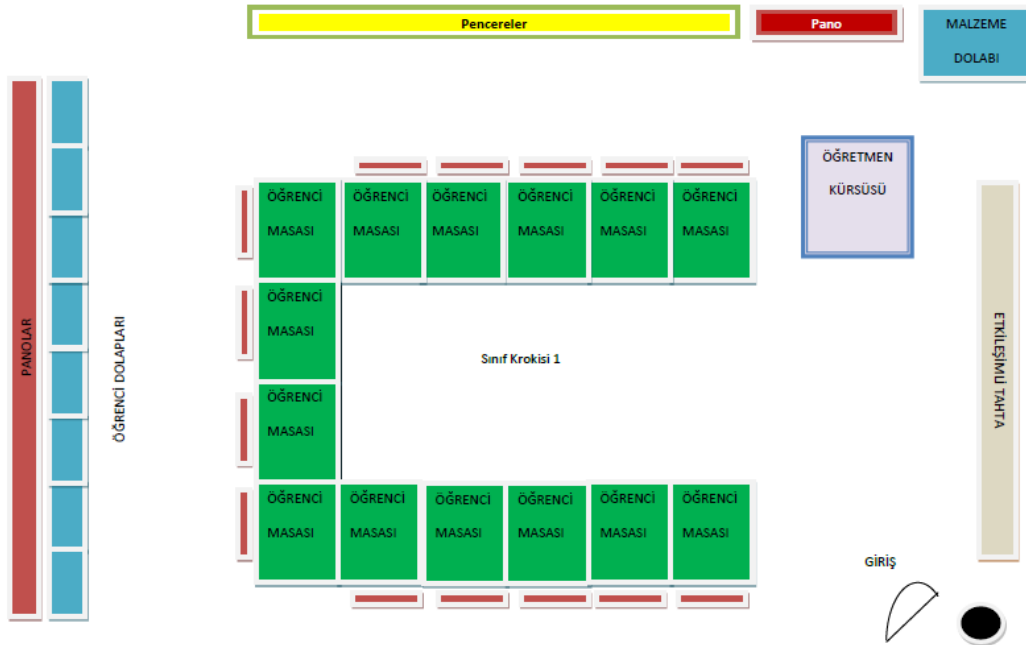
adına sınıf düzenleri değiştirilmiş küme ve u düzeni yapılmıştır. Sınıfların Ders İmecesine için düzenlenmiş örneklerinden bir tanesi şekil 3.6.'da verilmiştir. Araştırmacının sınıflarda önceden yaptığı ders gözlemleri öğrencilerin Ders İmecesine uygulanmasından rahatsız olmaması ve rahat davranmaları için faydalı olmuştur. Araştırmacı ve öğrenciler uygulama öncesi birlikte zaman geçirmişlerdir. Ders gözlemlerini kayıt altına alınmasıyla sınıfta kameranın olması öğrencileri rahatsız etmemiş uygulamanın rahat ve sorunsuz bir ortamda yapılmasını sağlamıştır. Önceden yapılan ders gözlemleri ve araştırmacı öğretmen görüşmeleri öğretmenlerin de uygulamada daha rahat olmalarını sağlamıştır. Okul idaresinden öğrenci görüntülerinin yayımlanmadan ve sosyal medyadan paylaşmadan kayıt altına alınması ile ilgili izinler alınmıştır.



Şekil 3. 4. Ders İmecesine uygulama sınıflarından biri



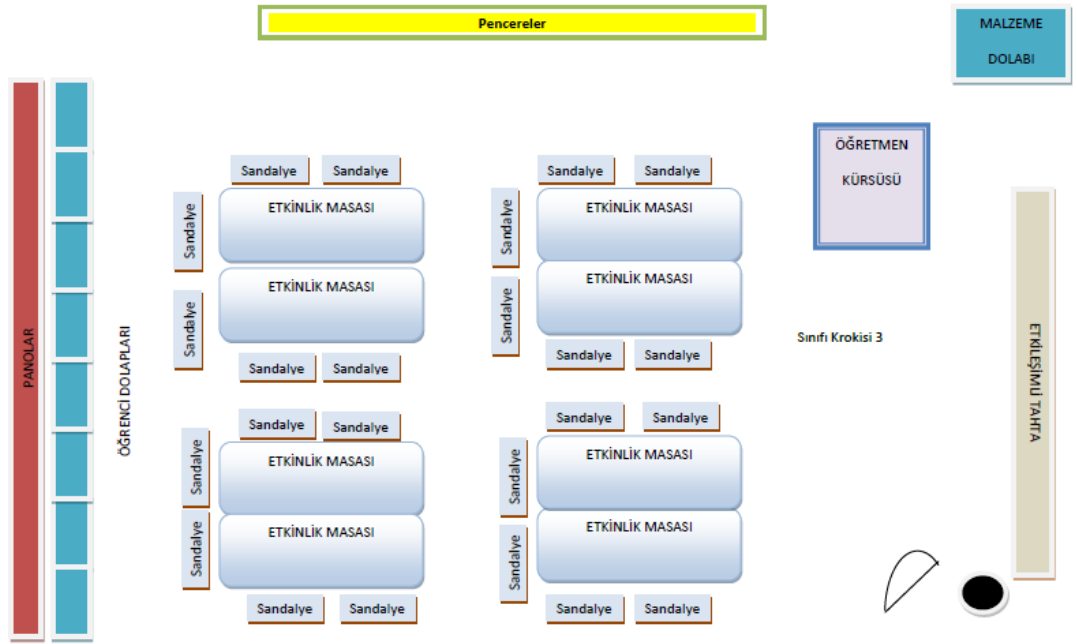
Şekil 3. 5.Ders İmecesı uygulama sınıflarından biri



Şekil 3. 6. Ders İmecesı için değiştirilen sınıf düzeninden bir örnek

3.8.2.Özel Okul Ders İmecesı Toplantı Sınıfı

Ders İmecesı uygulamasının planlama toplantıları ve değerlendirme toplantılarını gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin rahatça görüşlerini bildireceği, kendilerini rahat hissedecekleri, uygulama toplantıları için hazırlanmış ayrı bir odaya ihtiyaç vardır. Uygulamanın özel okulda yürütülmesinin bir diğer olumlu özelliği kurumun fiziki şartlarının yeterli olması ihtiyaçların kolay giderilmesi ve fiziki şartlardan, kaynaklı olumsuzlukların yaşanmamasıdır. Her ne kadar yapılan araştırmaları okulun fiziki şartlarının başarıda etkisinin düşük olduğunu gösterse de, öğretmen faktörünün daha etkili olabilmesi için de ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere zümre toplantıları yapmak için ayrılmış bir toplantı odaları bulunmaktadır. Çalışmayı yürüttüğümüz öğretmenler okul zamanlarında zümre toplantılarını ve teneffüs saatlerinde işbirlikli çalışmalarını yürütebilecekleri bir toplantı odasına sahiptir. Toplantı odası öğretmenlerin birlikte çalışması için düzenlenmiş, ihtiyaçları dâhilinde kullanmaları için bilgisayarlar, etkileşimli tahta ve yazıcıları bulunmaktadır. Toplantı odasının krokisi şekil 3.7.'de verilmiştir.



Şekil 3. 7. Ders İmecesı bilgilendirme, planlama ve değerlendirme toplantıları odası

3.9. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Eylem araştırmasının geçerlik ve güvenirligi, nicel araştırmalarda olduğundan çok farklı şekilde ele alınmaktadır. Nicel araştırmalarda görölen iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenirlilik ve nesnellik eylem araştırmalarına doğrudan uygulanamaz, çünkü eylem araştırmaları yerel bazda gerçekleştirilir, verileri kendine özgüdür ve bağlamsaldır. Bunların yerine inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik kriterleri, eylem araştırmasının geçerliğini test eder (Guba, 1981).

Bir araştırmanın inanılır olması, onun araştırmadaki tüm karmaşıklıklarla ve kolayca açıklanamayan kalıplarla baş edebilmesi ile açıklanır. Araştırmanın inanırılığını artırabilmek için araştırmacı, şu stratejilere başvurulabilir:

- Veri doyumu sağlayıncaya kadar uzun süreli olarak araştırma ortamında bulunma,
- Araştırmanın tipik karakteristiklerini tanımlayabilmek için ısrarlı gözlemler yapma,
- Görüşlerinin doğruluğunu sınavabilmek için uzman ve meslektaş görüşü alma,
- Verileri çeşitli veri kaynaklarından ve çeşitli yöntemler kullanarak toplayarak, çapraz olarak sınaama (veri çeşitilmesi),
- Video ve ses kayıtları yapma, filmler, dokümanlar ve ham veriler elde etme,
- Çatışmalar ve tutarsızlıkların olmadığını göstermek için ortamdakilerin kontrolünü isteme ve
- Kaynakça yeterliliği sağlama.

Bir diğer geçerlik ölçütü ise, ‘transfer edilebilirlik’dir. Bu ölçüt, araştırmacının, araştırdığı her şeyin bağlama dayalı olması ve çalışmasının daha büyük insan gruplarına genelleştirilebilir olduğunu belirten ‘güvenilir’ saptamalar geliştirme inancını belirtmektedir. Betimsel, bağlamla ilişkili saptamalarda bulunabilmek için araştırmacı,

- Bağlamla ilgili ayrıntılı betimsel veri toplamalı ve
- Araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazmalıdır.

Eylem araştırmalarındaki geçerlik kriterlerinden bir başkası ise, ‘onaylanabilirlik’dir. Bu kriter, toplanan verilerin yansız ve objektif olması ile ilgilidir. Araştırmacı, onaylanabilir veriler elde edebilmek için, çeşitli veri toplama tekniklerini karşılaştırmalı ve bulgularını özel bir şekilde elde etmesine neden olan eğilimlerini, ön yargılarını ya da varsayımlarını yansıtmalıdır.

Eylem araştırmasının güvenirligi ise verilerin kendi aralarındaki tutarlılığı ve verilerin araştırmayı yapanlar ile araştırmayı okuyanlar için anlamlı oluşuyla sağlanır.

Nicel anlamdaki genellenebilirlik ve tekrar edilebilirlik durumları eylem araştırmasının doğasına uymaz, zira eylem araştırması yerel bazda gerçekleştirilen, verileri kendine özgü ve bağlamsal bir araştırmadır. Nitel araştırmanın değeri, özel betimlemelerde ve belirli bir araştırma yeri bağlamında geliştirilen temalarda yatmaktadır. Genellemenin ziyade özelleşme, iyi bir nitel araştırmanın ayırt edici özelliğidir (Greene ve Caracelli, 1997; Creswell, 2016).

3.9.1. Araştırmanın Güvenirliği

Eylem araştırmalarında güvenirlilik, ölçüm faaliyetleri ve ölçme aracının iyi veya mükemmel olması anlamına gelir (Şencan, 2005: 530). Araştırmacılar eylem araştırmalarında *ölçüm ve uygulama süreci* üzerine odaklanan güvenirlilik çalışmalarında güvenirliliği sağlamak için bir dizi önlemin alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Şencan, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu önlemler ve araştırmada bu önlemler doğrultusunda yapılan güvenirlilik çalışmaları aşağıda sunulmuştur:

Veri toplama sürecinde çeşitleme/üçleme (triangulation) tekniğini kullanmak: Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi tekniği birlikte kullanılarak araştırmanın güvenirliliğine katkı sağlanmıştır. Katılımcıların öğretim becerileri seviyelerini belirleyebilmek için ders gözlemleri yapılmış, her ders için gözlem notları tutulmuştur. Araştırmanın başından sonuna kadar araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Katılımcıların ve araştırmacının ders planı hazırlamak için yaptığı toplantılar ve yapılan dersi değerlendirmek için yaptığı toplantılar ses kaydı ile kayıt altına alınmış, görüşme notları tutulmuştur. Yapılan Ders İmecesini uygulamaları kamera ile kayıt altına alınmış, uygulama esnasında da gözlem formları doldurulmuştur. Öğretmenlerin her Ders İmecesini uygulamasından sonra görüşlerini bildirdiği yansıtıcı raporlar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerin uygulama ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Alanyazın taraması yapma: Bu kapsamda araştırma öncesinde yapılan alanyazın taramasında araştırma probleminin kavramsal çerçevesini ortaya koymaya ilişkin ayrıntılı bir tarama yapılmıştır. Bu bağlamda daha önce yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelenmiştir. Araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni durumlara ilişkin kaynak taramasına devam edilmiş ve ortaya çıkan yeni durumun düzeltilmesine ilişkin ilgili araştırmalar tekrar gözden geçirilmiştir. Son olarak araştırma sürecinin raporlaştırılmasında ulaşılan sonuçlara bilimsel dayanak oluşturması bakımından kapsamlı bir alanyazın taraması daha yapılmıştır.

Meslektaş (alan uzmanı) değerlendirmesi: Ders gözlemleri, bilgilendirme toplantıları ve Ders İmecesini uygulama süreciyle birlikte araştırma 11 hafta sürmüştür. Araştırmanın ilk 2 haftası öğretmenlerin üçer saat dersleri gözlemlenerek yapılmıştır. Sonraki 1 hafta öğretmenlere Ders İmecesini hakkında bilgi verilmiş öğretmenlerin uygulamadaki görev ve sorumlulukları belirtilmiştir. Uygulama doğası gereği sürekli meslektaş değerlendirmesi gerektiren bir uygulamadır. Uygulama kendi içinde sürekli zümre öğretmenler ve araştırmacı tarafından değerlendirilerek yönlendirilmiş gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Süreci ayrıntılı bir şekilde açıklama: Bu kapsamda araştırmanın; yöntemi, çalışma grubu, güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması için yapılanlar, çalışma ortamı, çalışma süresi, çalışma süreci, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın raporlaştırılması süreçleri farklı başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Günlük tutma: Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar yapılan her türlü etkinliğin detayları kayıt altına alınmıştır. Uygulamaların yapıldığı haftalar, günler ve saatler o gün araştırmacı tarafından kayıtların izlenmesi ve uygulama anında karşılaşılan özel durumlarla ilgili alınan notlarla beraber yazıya aktarılmıştır.

Dış gözlemci değerlendirmesi: Ders İmecesini uygulama süreci her türlü dış gözlemciye açıktır. Uygulama boyunca kurum müdürü, kampüs müdürü ve rehber öğretmen çalışmaya gönüllü olarak katılarak ders izlemleri yapmış, tartışma toplantılarına katılmıştır. Bunun dışında yapılan çalışmaların içeriği hakkında öğretim üyesi olan iki uzman ile sürekli fikir alışverişinde bulunulmuş, yüz yüze görüşülemediği zamanlar online olarak görüşme sağlanarak çalışmanın değerlendirilmesi yapılmıştır. Uzman görüşleri ve önerileri ile uygulamaya yön verilmiştir.

3.9.2. Araştırmanın Geçerliliği

Şencan'a göre (2005: 530) eylem araştırmalarında geçerlik araştırmanın gerçeği yansıtmasıdır. Eylem araştırması yapan kişi ya kendi durumunu değiştirmek istiyordur veya durumunu gözden geçirme konusunda karar vermek isteyen kişilere yardımcı olmayı amaçlıyordur. Bu çerçevede geliştirilen modelin gerçek hayattaki modele uygun olması gerekir. Ancak teknik anlamda eylem araştırmalarının geçerli olup olmadıkları sorgulanmaz. Onun yerine gerçek olup olmadığı veya kaliteli olup olmadığı değerlendirilir.

Bununla beraber Şencan (2005), bir eylem araştırmasının geçerliğini; kendi deyimiyle kalitesini artırmak için bir dizi ölçütün kullanılabilceğini belirtmiştir. Bu ölçütler ve araştırmada bu ölçütler doğrultusunda yapılanlar aşağıda verilmiştir:

- *Araştırmanın bir amacı olmalı ve gerçek hayatta bir uygulanabilirliği olmalıdır.* Araştırmacı aynı zamanda bir öğretmen olduğu için uygulamada hissettiği sorunların çözümü için yapılabilecek bir araştırmayı hedeflenmiştir. Yapılan alanyazın araştırması sonucunda öğretmenlerin eğitimde başrol oynadığı öğretmen faktörünün yerini hiçbir şeyin doldurmadığı, eğitimin kalitesinin fiziksel şartlar ve diğer değişkenlerden çok öğretmen kaynaklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve hizmet içi eğitimleri için en uygun yöntemin ne olduğu araştırılmış, yetişkin eğitim özellikleri dikkate alınarak öğretmen tercihlerine göre en uygun hizmet içi eğitim uygulamasına karar verilmiştir. Alanyazın çalışmaları ve hizmet içi eğitim tercihi için yapılan tarama araştırması ile öğretmenlerin sürekliliği olan, kendi okullarında, uzman bir rehber eşliğinde işbirliği içinde çalışarak, eksikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanmış eğitimleri tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmen tercihinin göre hizmet içi eğitim araştırmaları yapılmış, bu doğrultuda en uygun eğitimin 'Ders İmecesini' uygulaması ile olacağına karar verilmiştir. Ders İmecesini uygulamasının uygulanabilirliği için önce bir pilot okulda çalışılmış, uygulamanın yapılabilişine ve etkililiğine bakılarak asıl uygulama başka bir okulda uygulanmıştır.

- *Konu açık ve aktif bir şekilde araştırılmalı, ayrıca ilgili kişilerin araştırmaya katılımı sağlanmış olmalıdır.* Araştırma süresince mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, yetişkin eğitimi, öğretim becerileri kavramları sürekli araştırılmış, ilgili araştırmalar incelenmiş, uzman görüşleri ve meslektaş dayanışması ile araştırma şekillenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların, araştırmacının ve uzman kişilerin rolleri ayrıntılı olarak yöntem bölümünde verilmiştir.

- *Geniş bir bilgi sağlama temelinden hareket edilmeli (sezgisel, deneysel ve kavramsal) ve bu bilgiler önceki alanyazın bilgileriyle ilişkilendirilmelidir.* Bu kapsamda araştırmacı uygulamanın temelini yetişkin eğitim özellikleri ve yetişkin eğitim tercihinin göre planlanmış, alanyazın taranması sonucunda eğitimin verimliliği ve kalıcılığı için en uygun yöntemler incelenmiş; alan uzmanları görüşleri, ihtiyaç analizi ve pilot uygulama ile de uygulamaya karar verilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, sonuç ve tartışma kısmında araştırma sonuçları detaylı olarak tartışılmış alanyazın ile desteklenmiştir.

- *Araştırma sorunu, ana kütleye veya geniş insan topluluklarına ilişkin olmaktan çok, belirli bir grubun ihtiyaçlarıyla veya sorunlarıyla ilgili olmalıdır.* Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumuna, sorunu yaşayan kitleye ve bu kitlenin özellikleri ve ihtiyaçlarına yer verilerek araştırmanın ilgili olduğu kitle ve sorunların sınırları belirlenmiştir.

- *Olayı birinci, ikinci ve üçüncü kişilerin gözünden değerlendirerek açık uçlu bir değerlendirme kapasitesi oluşturulmalıdır.* Araştırmada öğretmenlerin öğretim becerileri geliştirmeye yönelik seçilen Ders İmecesi uygulaması doğası gereği yapılan çalışmaların meslektaş toplantıları ile değerlendirilmesini gerekmektedir. Bunun dışında uygulamanın yapıldığı kurumun idarecileri ve rehber öğretmenleri de uygulamayı izleyerek görüş bildirmektedirler. Araştırmanın en başından sonuna kadar araştırmacı ve alan uzmanları ile düzenli toplantılar yapmış: Uygulamanın değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan öneriler ve görüşler doğrultusunda uygulamaya yön verilmesi sağlanmıştır.

- *Araştırmacı, çalışmasında sadece bulguları ve bulgularla ilgili düşüncelerini sunmakla yetinmemeli aynı zamanda eleştiri de yapmalıdır.* Bu kapsamda, araştırmacı, araştırmanın bulgular, yorum ve öneriler kısmında yorumlarını sunmuş gerekli yerlerde eleştirilerde bulunmuştur.

3.9.3. Araştırma Etiği

Bir eylem araştırmasında araştırmacılar, kendi yaptıklarını inceledikleri için objektif olmaları, kendilerine aynada bakmaları ve yansıtma yapmaları zordur. Eylem araştırmalarında diğer araştırma yöntemleri ile yapılan çalışmalarda yerine getirilmesi gereken tüm etik ilkeleri araştırmanın her safhasında geçerlidir. Bunlar dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşımdır (Dobbart, 1982).

Bu amaçla araştırmanın başlangıcından itibaren tüm verilerin geçerli bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Gerçekleştirilen tüm dersler video ile kayıt edilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan Ders İmecesi yoluyla öğretmenlerin sadece öğretim becerileri geliştirilmemiş, öğretmenlerle işbirlikli çalışma becerisi, meslektaşları ile iletişim becerileri, kendini değerlendirme ve performansını geliştirme becerileri gibi öğretmenlerin uygulama sonunda farklı beceriler edinmeleri ve farkındalık sağlayarak bakış açılarının değişmesi de sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen/araştırmacı farklı okullarda Ders İmecesi uygulayarak ve ders gözlemleri yaparak akademik ve öğretmen olarak kendini geliştirerek kazanç sağlamıştır.

Araştırmada, katılımcıların haklarını ve gizliliklerini korumak amacıyla bir takım etik kurallar göz önüne alınmış ve şu hususlara dikkat edilmiştir. Gözlem ve uygulama yapılacak okulların yönetimiyle, uygulama öncesi görüşülmüş onayları alındıktan sonra resmi izinler alınmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce, araştırmanın amacı ve kapsamı konusunda öğretmenler bilgilendirilmiş, Ders İmecesine çalışmalarında öğretmenlerin üzerine düşen görev ve sorumluluklar hakkında bilgilendirerek izinleri alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kimliklerinin deşifre olmaması açısından 4 öğretmenin her birine kod isimler verilmiştir (Gökçe, Tuğba, Esra, Latife). Asıl uygulamanın yapıldığı kurumun ismi de deşifre edilmemiş kod isim verilmiştir (özel okul). Verilerin toplanması ve analizi aşamasında etik aslında tamamen doğruluğa ve dürüstlüğe işaret etmektedir. Nitel araştırmalarda karşılaşılan en büyük sorun verilerin manipüle edilmesidir. Bu; veriler toplanırken araştırmacının varmak istediği sonuca ters olan verileri toplamaktan kaçınması ya da bulgularında yer vermemesi, katılımcıları yönlendirerek arzu edilen cevapların verilmesinin sağlanması şeklinde gerçekleşebilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Araştırmacı tüm bu hususlara dikkat ederek açık ve şeffaf bir anlayışla araştırmasını yürütmüştür.

3.10. Pilot Uygulama

2014 -2015 eğitim öğretim yılı 2. dönemi mart, nisan ve mayıs aylarında İzmir ili Bornova ilçesinde bir ilkokulda pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için seçilen okul ilçenin başarı istatistiklerine bakılarak seçilmiştir. Başarı seviyesi en düşük olan üç okul arasında rastlantısal olarak bir okul seçilmiştir. Çalışma için gerekli izinler alınmış olup çalışılacak öğretmenlerin de izinleri alınmıştır. Çalışmada öğretmenlerinde görev ve sorumlulukları olduğu için öğretmenlerle önceden bilgilendirme toplantıları yapılmış okul öğretmenlerinin hepsi gönüllü olarak çalışmaya katılmak istemişlerdir. Mart ayı boyunca sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri düzeylerinin ve eksiklerinin tespiti için dersleri gözlenmiş ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Gözlenecek dersler temel derslerden seçilmiş, ilkokul 1. 2. ve 3. Sınıfların Türkçe, hayat bilgisi ve matematik; 4. Sınıflarda ise Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemler sonrasında nisan ve mayıs aylarında öğretmenlerle Ders İmecesine uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sonunda ve başında ‘öğretim becerileri ölçeği uygulanarak uygulamanın etkisine bakılmıştır. Uygulama sonrası videolar kısaltılarak ve düzeltilerek öğretmenlere izletilmiştir. Son olarak Öğretmenlerle görüşme yapılarak Ders İmecesine uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilmiştir.

Pilot uygulama verileri öğretmenlerin öğretim becerileri ihtiyaçları, Ders İmecesini uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, Ders İmecesinin öğretmenlerin öğretim becerilerine katkısı, Ölçme araçlarının işlevselliği, uygulamanın araştırmacıya katkısı, uygulama süresince yaşanan sıkıntılar ve uygulamada yapılan değişiklikler başlıkları altında verilmiştir.

3.10.1. Öğretmenlerin Öğretim Becerileri İhtiyaçları

Araştırmacı uygulama öncesi gözlemleri, öğretmenlere uyguladığı öğretim becerileri formu ve görüşmeler ile katılımcıların öğretim becerileri eğitim ihtiyaçları belirlemeye çalışmıştır. Ders İmecesini uygulamasında çalışmaya başlamadan önce ihtiyaçların belirlenmesi ve uygulamanın amacının belirlenmesi gerekmektedir. Uygulamada odaklanılacak beceriler, öğretmen görüşleri ve araştırmanın gözlemleri sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek belirlenmiştir. Araştırmacının katılımcı gözlemci olarak rol aldığı gözlem verilerinin analizi sonuçları şu şekildedir:

Uygulama öncesi yapılan 40 saat ders gözlemi sonunda öğretmenlerin öğretim becerileri düzeyine bakılmıştır. Öğretim becerileri; Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma, Öğretim Sürecini Planlama, Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama, Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama, Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi, Değerlendirme alt boyutlarına ayrılarak incelenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin en zayıf becerilerinin Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma, Öğretim Sürecini Planlama boyutlarında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadece % 10'u bu becerilerini yerine getirmektedir. % 90'lık büyük bir kısmı ise derse gelmeden önce planlama yapmamakta, dersi hazırlıksız olarak işlemektedir. Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma boyutunda öğretmenlerin en çok uyguladığı beceri ise Öğrencilerin özelliklerine dikkat ederek dersi planlama becerisidir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğrenci özelliklerini, onlarla uzun zaman geçirmeleri ve bireysel konuşmaları ile belirledikleri anlaşmıştır.

Dersin 'Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama' boyutu becerilerinde ise % 50 oranında öğretmenler becerileri yerine getirmektedir. Öğretmenlerin bu alt boyutta en az uyguladıkları beceriler, Eğitim öğretim sürecinde öğretim teknolojilerini kullanırım, Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm, Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...), Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım becerileridir. 'Öğrenme

stratejileri ve zaman yönetimi' boyutu % 30 ile en az gösterdikleri becerileri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, 'Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklarım', 'Öğrencilerimin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlarım', 'Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim' becerilerini çok az uyguladıkları görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gereği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermek gerekmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin klasik yöntemden kurtulamadığı görülmüştür. Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Ders öncesi planlama becerileri yerine getirilmediği için öğretmenler konun özünü, can alıcı noktalarını, önemli kavramları ve kavramların doğru kullanımı becerilerini yerine getirememektedirler. Bilgiyi sınıflandırarak kodlayarak ya da anlamlandırarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini kolaylaştırma, yaşamla ilgisiz konuları yaşamla ilişkilendirerek anlamlı hale getirme becerileri çok az gözlenmiştir. Bu noktada bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğretmenlerin bu noktada gerekli becerileri uygulamadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin en fazla kullandığı beceri ise % 90 ile 'Olumlu sınıf atmosferi sağlama' becerisi olmuştur. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam oluşturarak, onların görüşlerine değer vererek ve öğrencilerin özel ve değerli olduklarını hissettirerek olumlu sınıf atmosferi sağlamaktadır.

Çalışmanın değerlendirme alt boyutunda en fazla görülen beceri % 56 ile öğrenciyi değerlendirme becerileridir. 'Öğrencilerimin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme tekniklerini (proje, performans, öğrenci dosyası, değerlendirme ölçekleri...) kullanırım.', 'Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için uzun süreli gözlem yaparım.' becerileri çok sık gözlemlenen becerilerken 'Öğrenci ve çalışma arkadaşlarımla görüşlerini dikkate alarak kendimi değerlendiririm.', 'Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlarım.', 'Kendi performansımı geliştirmek için çaba gösteririm.' becerileri çok az gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmaların sonunda öğretmenler öğrencilerin ne düzeyde olduğunu, eksiklerini belirlerseler de eksik ya da edinilmemiş kazanımlar için tekrar geriye dönülmemektedir. Düzeltme yapılmadan bir başka kazanıma geçilmektedir. 'Kendi performansımı geliştirmek için çaba gösteririm.' becerisi ise % 90 ile nerdeyse hiç görülmemiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri fakat sadece zorunlu olarak katıldıkları

hizmet içi eğitimler dışında katıldıkları mesleki gelişim çalışmaları olmadığı görülmüştür. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirememeleri ya da eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hizmet alamamaları birçok değişkene bağlı olabilir. Seferoğlu (2014) yaptığı çalışmada, Bakanlığın hizmet içi eğitim konusunda yeterli desteği sağlayamadığı, nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin var olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yalnız bırakılmaması, bu sürekli desteğin merkezi yönetimlerce karşılanmaması durumunda alternatif yollar aranması gereklidir.

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini sağlıklı yürütememeleri ve öğretim becerilerini uygulayamamalarındaki neden araştırılmış; öğretmenlere yaşadıkları sıkıntılar ve çözüm önerileri sorulmuştur.

Öğretmenlerin en çok sıkıntı yaşadığı durumun % 50 ile veli bilinçsizliği ve yine % 50 ile öğrencilerin algılama düzeyinin düşük olmasıdır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin bazı ifadeleri şöyledir.

... ilgisiz veli olunca, öğrenci de ilgisiz oluyor [Ö:3]

...Veli eğitime gereken önemi vermiyor.' [Ö:4]

...Mesela ben öğrencilerde gördüğüm başarısızlığın en büyük nedenlerinden bir tanesi ailenin ilgisizliği. Çocukları iyi güdüliyorum, iyi etkinlikler yapıyorum, çocuklar öğrenmeye istekli fakat sonra çocuğun destek alabileceği çocuğun başvurabileceği hiçbir şey yok. Çocuk sınıf ortamından çıktıktan sonra, bomboş sahipsiz kalıyor.' [Ö:9]

...aile eğitim seviyesi düşük ve ekonomik durumu iyi değil, ailenin eğitime bakış açısı çok önemli. Bizim veli potansiyelimizde yok.' [Ö:10]

...öğrenciler, algılamada zorluk çekiyor. Okuma yazma öğreniyor fakat anlamıyor, kendini ifade edemiyor.' [Ö:7]

...öğrenci algıları çok düşük, yeterince derse katılmıyorlar. Parmak kaldırmadan konuşması gerektiğini bile öğretmiyoruz.' [Ö:6]

Bunun yanında öğretmenlerimiz öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, derse hazırlıksız gelmesini, dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını, derse karşı ilgisiz olduklarını, derste parmak kaldırmadan konuşmanın çok sık gözlemlendiğini de yaşadıkları sıkıntılar arasında % 40 oranında söylemişlerdir. Öğrencilerin dersi dinlememeleri, kitap okumamaları, öğretilen bilgileri çabuk unutmaları, bilgilerin kalıcı öğretilmemesini de % 30 oranında sorun olarak dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla öğrenci kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerimizin en az sorun yaşadığı alan sise sistem kaynaklı eksikliklerdir. Müfredata bağlı çalışmak % 20 ve ders kitaplarının yetersizliği % 10 oranlarıyla öğretmenlerin yaşadığı sorunlar arasındadır. Bu konularda görüş bildiren öğretmenlerin bazı ifadeleri şöyledir.

... Öğrenciler evde dinlenmediği için, okulda da dinlemesini bilmiyorlar. Sınıfta dinlemediklerinde ortaya çıkan açıklık da bir daha giderilemiyor.' [Ö:2]

... Öğretmen dersin çoğunda öğrenciyi susturmakla uğraşiyor. Sınıflarda disiplin sağlanmıyor. [Ö:5]

... Öğrenci hazır değil, ödevlerini ve ders araç gereçlerini unutmaları büyük problem.' [Ö:3]

... Yaptığımız etkinliklerde öğrenciler öğrenmiyor sadece eğleniyorlar. Kalıcı öğrenme olmuyor. Çabuk unutuyorlar. Pekiştirme stratejilerini kullanmadıkları için bilgi uzun süreli belleğe taşınmıyor. [Ö:9]

... Müfredat çok ağır, 1. Sınıflar için yetiştirilmesi gereken çok konu var, benim de tecrübem yok, yetiştiremeyeceğim diye tedirgin oluyorum. [Ö:1]

... Ders kitapları yetersiz, öğrenciyi kaynak olmuyor ve seviyelerine uygun değil. 2. Sınıf matematik ders kitapları önce prizmaları, küpleri vermiş; sonra da üçgeni kareyi. Mantığa ters.' [Ö:7]

Öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların çözümü için en fazla önerdiği durum % 70 ile velilerin eğitilmesidir. Bunu % 20 ile davranış problemlerinin çözülmesi, kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanması, öğrencinin etkilenmesi, müfredata bağlı olmadan ders yapılması öneriler arasındadır. % 10 oranlarıyla öğrencilerin ve velilerin kitap okuması, 72 ay ve üstü öğrencilerin 1. sınıfa başlaması ve eğitimin tamamen ücretsiz olması önerileri de yer almaktadır. Öğretmenlerin en fazla öneri bildirdikleri alan veli kaynaklı olsa da en fazla şikâyet ettikleri alan öğrenci kaynaklı problemlerdir. Önerilerde ise en az öneri de buldukları alan öğrenci kaynaklı önerilerdir. Sorunlar ve önerileri tablolarında dikkati çeken bir diğer durum ise öğretmenlerin yaşadığı sorunlarda öğretmen kaynaklı hiçbir sorun yaşamazken çözüm önerilerinde öğretmenlerin öğretim yöntem teknikleri ve öğrenciyeye yaklaşımı konusunda öneriler yer almaktadır. Bu konularda görüş bildiren öğretmenlerin bazı ifadeleri şöyledir:

...Bir de müfredata bağlı kalmadan özgürce ders anlatmalı öğretmen. Öğrenciler öğrendiler mi öğrenmediler mi kaygısı olmadan.' [Ö:1]

...aile eğitimi şart, eğitime gereken önem verilmeli ve öğrenci ile daha fazla ilgilenilmeli.' [Ö:5]
...Bence önce babalar eğitilmeli, anneler de çoğu konuda yetersiz kalıyor.' [Ö:2]

...Kazanımları iyi analiz etmek gerekiyor, temel kazanımları çok iyi öğretmek gerekiyor, kazanımları sürekli yaşantıya yansıtmak gerek, sürekli tekrar, pekiştirme gerekiyor, öğrenciyi problemle karşılaştırmalı ve yaşantı sağlayarak çözüm üretmeli.' [Ö:9]

...hem velilerin hem de öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları olmalı, model olunmalı. [Ö:10]

...Eğitim parasız olmalı, sınıf ihtiyaçları, araç gereçler parasız temin edilmeli, kırtasiye malzemeleri okulda olmalı ve parasız olmalı. [Ö:7]

Yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin sınıflarında etkili öğretim gerçekleştirememeye nedenlerini öğrenci özelliklerine bağlarken bu sorunun çözümü için veli ve öğretmen eğitimi kavramlarına değinmişlerdir. Öğretmenler sistem içinde sürekli öğrencilerle birlikte olduklarından ve onların olumlu ve olumsuz her türlü davranışından etkilenmektedirler. Öğrenci davranışlarının etkili öğrenme ortamı oluşturmada çok önemli

olduğunun belirten öğretmenler bu sorunun çözümünün de öğrencileri eğiterek ve öğreterek davranış değiştirme yetkisi bulunan veli ve öğretmenler de olduğunun farkındadırlar. Bu anlamda kendilerini de eleştiren öğretmenler bulunmaktadır. Ders İmecesini uygulamasının daha sağlıklı yürütülebilmesi için öğretmenlerin kendilerinde olan eksikleri beceri olarak ifade etmelerini istedikleri bir başka yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere öğretim becerileri konusunda eksik oldukları ve destek almak istedikleri beceriler sorulmuştur.

Öğretmenlerin öğretim becerileri konusunda eksik olduklarını düşündükleri beceriler hakkındaki görüşleri Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma, Öğretim Sürecini Planlama, Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama, Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama, Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi, Değerlendirme temaları altında kodlanmıştır. Öğretmenlerin en fazla eksik hissettikleri beceri % 50 ile değerlendirme becerileridir. Toplamda % 60 yani 10 öğretmenin 6'sı değerlendirme alanında kendini eksik hissetmektedirler. Bunun dışında % 40 oranında Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma, Öğretim Sürecini Planlama becerileri öğretmenlerin eksik oldukları beceriler arasındadır. Planlama alanında kendini eksik hisseden öğretmenlerin % 30 u 'Ders öncesi konu hakkında kapsamlı çalışma yaparım.', 'Derse girmeden önce konuyu analiz eder temel öğeleri belirlerim.' becerilerinde eksik olduklarını söylemişlerdir. Bir öğretmen ise planlama alanında yeterli bilgisi olduğunu fakat yeterli planlamayı yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 40'ı Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama becerileri konusunda kendilerini eksik hissetmektedirler. % 10 oranları ile Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi, öğretmenlerin eksikliğini hissettikleri becerilerdir. Her öğretmen mutlaka eksik olduğu beceriler konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenler daha etkili öğretim yapabilmek için dersi eğlenceli hale getirebilmek ve eğlenerek öğretim yapabilmek konusunda eksikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizin bu yönde görüş bildirmeleri, eksiklerini görmeleri kendilerini geliştirmeye açık olduklarını ve istekli olduklarının göstergesidir. Bu konularda görüş bildiren öğretmenlerin bazı ifadeleri şöyledir:

...Beklentim yüksek öğrenciler biliyormuş gibi geliyor sinirleniyorum, öğrencinin seviyesine inemiyorum. [Ö:1]

... Değerlendirme kısmında hiçbir şey yapmadığımı düşünüyorum bazen, uygulamada da sıkıntı var. Belirli öğrencilerde çok sıkıntı yaşıyorum benim sınıfta 27 öğrenciden 17'si hiç bir şey yapamıyor. [Ö:2]

... Derse giriş etkinliklerini hiç yapmadan şak diye derse geçiyorum. Planlama yapmadığım için hazırlıksız oluyor. [Ö:8]

..Beceriden ziyade süreklilik yani sürekli derslere çok ciddi hazırlanıp geldiğim zaman sorun yok, ders planlama becerim var fakat bunla ilgili uygulama hazırlığını yeterince iyi yapmıyorum. Bunun için bir eğitime ihtiyacım yok, biliyorum. [Ö:9]

...Değerlendirme konusunda özellikle ölçek hazırlama konusunda eksik olduğumu düşünüyorum. [Ö:10]

Yapılan görüşmede öğretmenlere bu beceriler içinde etkili öğretim yapabilmek için gerekli olanlar sorulmuştur. Öğretmenlerin en fazla eksik olduklarını hissettikleri alan değerlendirme becerileri iken en az gerekli gördükleri beceriler de değerlendirme becerileridir. Bu durum birbiriyle çalışmamakta aksine birbirini desteklemektedir. Öğretmenler gerekli görmedikleri için değerlendirme becerileri konusunda eksik olabilirler. Öğretmenlerin etkili bir ders için en fazla gerekli gördüğü öğretim becerileri ‘Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama ve Öğrenme stratejileri ve Zaman Yönetimi’ becerileridir. İkinci sırada ise ‘Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma, Öğretim Sürecini Planlama’ becerileri yer almaktadır. Öğretmenlerin % 30’u dersi önceden planlaması gerektiğini söylemiş; % 20 si de öğretmenlerin de derse hazırlanması gerektiğini istekli ve motive olmaları gerektiğini söylemiştir. Bu konularda görüş bildiren öğretmenlerin bazı ifadeleri şöyledir:

...Öğrenci ile iç içe olmalı, temas halinde olmalı, akademisyen olmamalı öğretmen olmalı, birlikte öğreniyormuş gibi anlatılmalı, öğrenciden tiksiniilmemeli, sevilmeli. [Ö:7]

*...Her yönden çocuğu etkilemekle oluyor bence, önce dikkatini çekmek gerekir. [Ö:5]
...İnteraktif bir şekilde çocukları derse katarak ve çocukların hazırbuluşluk düzeyi tam olduğunda ön bilgileri yeterli olduğu zaman başarılı bir ders işlenir. [Ö:4]*

...Çocuğun seviyesine inebilmeli, örnekler somut olmalı, öğrencinin daha çok uyguladığı, öğrenci merkezli, görselliğe dayalı olmalı.[Ö:6]

... Tabi ki ilk önce motivasyon sağlanmalı, öğrencinin hazırlanması, dikkatini ilgisi çekecek şekilde anlatma sonra da değerlendirme yapmak gerek ne öğrendi ne öğrenmedi.[Ö:8]

... Öncelikle öğretmen iyi bir planlama yapmalı, eğitim öğretim süreciyle ilgili her şeyi önceden düşünüp karşılaşılabileceği sorunları düşünüp bütün yazılı materyali hazırlamalı, sınıfını öğrenmeye hazır hale getirmeli motivasyonu sağlamalı.[Ö:9]

... Ben şeye çok inanırım çok evde veya sosyal çevresinde ne tür sıkıntılarla karşılaşır karşılaşırsın öğretmen bunu sıfırlayabiliyor geçici bir süre, çocuğu öğrenmeye hazır hale getirebiliyor, öğretmen öğrenciyi sevmeli çok sevmeli öğrencide başarıma isteği, arzusu uyandırmalı. [Ö:3]

Görüşmelerden yapılan alıntılardan da görüldüğü üzere öğretmenler verimli bir eğitim öğretim sürecinin nasıl olması gerektiğini biliyor fakat uygulama konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin bildiklerini uygulayamamasında sistem içinde yaşadığı sorunlar neden olabileceği gibi öğretmenin mesleki gelişiminin lisans düzeyinde kalması ve öğretmeni motive edecek başka bir hizmet içi eğitim uygulamasının olmayışı da olabilir. Eğitim sistemimizde hala nasıl öğrendiyse öyle öğreten öğretmenlerin var olduğu

bilinmektedir. Öğretmenlerin değişmesi ve kaliteli bir eğitim için gerekli becerileri gösterebilmesi için desteğe ve uygun eğitim programlarına ihtiyaçları vardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için en fazla eğitim almak istedikleri alan % 50 ile Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama ve Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi olmuştur. Öğretmenlerimizin % 20 si de her alanda eğitime açık olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bir ders için gerekli gördüğü öğretim becerileri içerisinde de en fazla yeri Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama ve Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi becerileri almıştır. Benzer şekilde ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimde de en fazla yeri bu becerilerin kazandırılacağı eğitimler almıştır. Bu durum öğretmenlerin önemsedikleri ve gerekli gördükleri beceriler hakkında eğitim almak istediklerini göstermiştir. Bunun dışında her öğretmen eksik olduğunu düşündüğü bir alanda eğitim almak isteyerek eğitime, öğrenmeye açık olduğunu göstermiştir. Bu konularda görüş bildiren öğretmenlerin bazı ifadeleri şöyledir:

...Bir dersi daha etkili, çocuklara nasıl daha eğlenceli gösterebilirim, hayat bilgisinde genelde çizgi film ve şarkılar kullanıyorum. Ders olarak değil de daha böyle eğlenceli oyunlarla görsünler diye bununla ilgili bir eğitim varsa giderdim tabi .[Ö:2]

... Etkili ders yönetimi olabilir, hem eğlenceli, hem etkili öğretim eğitimi olabilir.[Ö:3]

... Şimdi ben drama anlamında kendimi geliştirmek isterim, eğitimde dramayı kullanma açısından daha iyi bir formasyonum olsun, daha çok yöntem teknik bileyim olayları daha çabuk kurgulayayım isterdim. [Ö:9]

...her konuda ihtiyacım var, bilginin sınırı yok. [Ö:6]

Ders İmecesı öncesi öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve eksiklerini belirlemek için yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda çalışmada hangi beceriler üzerine yoğunlaşılacağı kararlaştırılmıştır. ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane...), ‘Konuyu analiz eder, temel öğelerini belirlerim.’, ‘Bilgi edinme yollarını bilirim, öğrencilerimin de öğrenmesini sağlarım.’, ‘Öğrencilerimin bilimsel yolla problem çözmelerini sağlarım.’, ‘Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklarım.’, ‘Öğrencilerimin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlarım.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’, ‘Öğrencilerimin esnek düşünmelerine ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.’, ‘Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlarım.’, ‘Kendi performansımı değerlendiririm.’ becerileri öğretmenlerin derslerinde çok az ya da hiç uygulamadığı, eksikliğini hissettiği ve gerekli gördüğü beceriler arasındadır. Ders İmecesı uygulamasında bu becerilere

odaklanılarak derslerin planlanmasına karar verilmiştir.

Beceriler belirlendikten sonra bu becerilere odaklanarak ders planlarının hazırlanmasına başlanmıştır. Öğretmenlerle okulun boş olan sınıflarında toplanılmıştır. Toplantı saatleri belirlemede sorunlar yaşanmıştır. Öğretmenlerin okul saatlerinde boş saatlerinin olmaması ve boş saati olan öğretmenlerin saatlerinin de uyuşmamasından dolayı bazen okula erken gelinmiş bazen de geç çıkılarak toplantılar yapılmıştır. Ders İmecesi sürecinde ders planı hazırlama toplantılarının 2 tanesi öğretmenlerin öğrencilerini görevlendirmesi ile okul saatleri içinde yapılmıştır. Planlama yaparken ilk ders planını yürütecek gönüllü öğretmen belirlenmiş o hafta hangi derste diğer öğretmenlerin de ders izlemeye katılma zamanı olacaksa o dersin programdaki kazanımlar üzerinden çalışmalar yapılmıştır. Ders planının yapılmasında öğretmen görüşleri ve önerileri dikkate alınmış, araştırmacı uzman rolü gereği öneri ve düzeltmelerde bulunmuştur. Ders planlamasında güncel yaklaşımlar, etkin öğrenme yöntemleri, öğrenme stratejileri, zaman yönetimi gibi konular hakkında bilgi verilmiş gerekli durumlarda araştırmalar yapılarak bilgi edinilmiştir. Öğretmenler ders planını bir ödev gibi benimsemiş o dersin kazanımını en iyi nasıl verebiliriz konusunda özverili bir şekilde çalışmıştır. Yapılan ders planı önce katılımcılar tarafından değerlendirilmiş daha sonra uzman görüşü alınmıştır. Ders planı kararlaştırılan sınıf öğretmeni tarafından video kaydına alınarak uygulanmıştır. Ders planının uygulama aşamasında diğer katılımcılar da sınıfta yerlerini alarak ve notlar tutarak planın uygulama sürecini değerlendirmişlerdir. Uygulama sırasında öğretmen değerlendirilmemiş planda yer alan kazanımların öğrenciler tarafından edinilip edinilmediği değerlendirilmiştir. Öğretmenin uyguladığı öğretim becerilerinin başarıya katkısına odaklanılmıştır. Ders planı uygulamasından sonra aynı gün ders sonrası değerlendirme toplantısı yapılarak yansıma çalışması yapılmıştır. Değerlendirme toplantılarında da öğretmenler okul saatleri dışında toplanmıştır. Ders İmecesinin devlet okullarında uygulaması toplantı saatleri konusunda sıkıntılar yaratmaktadır. Öğretmenlerin Ders İmecesi için fazladan okulda bulunması gerekmektedir. Uygulamanın verimli olabilmesi için öğretmenin gönüllü olması ve çalışmaya özveri ile katılması gerekmektedir. Bu durum uygulamanın ihtiyaç olan her okulda ve her öğretmenle uygulanamayacağını göstermektedir.

Ders İmecesi katılımcıların her birinin bir Ders İmecesi döngüsüne katılmasıyla son bulmuştur. Her öğretmen sınıfında en az bir ders planı uygulamış ve her öğretmen bütün Ders İmecesi toplantılarına katılmıştır. Çalışma bir eğitim öğretim döneminin sonuna kadar sürmüştür. Çalışmanın bitiminin öğretmenlerin seminer dönemine denk gelmesi nedeniyle öğretmenlerle yürütülen ders planlarının videoları kurumun bütün öğretmenleri ile

izlenmiştir. Hazırlanan ders planları kurumun diğer öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarını izleme fırsatı yakalaması adına çalışma yürütülen kurumda etkili olmuştur.

3.10.2. Ders İmecesini Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ders İmecesini sonrasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak uygulamanın olumlu ve olumsuz özellikleri görüşülmüştür.

Öğretmenlerin Ders İmecesini hakkında olumlu görüşleri şöyledir: Öğretmenlerin % 80'ni uygulama sayesinde eksiklerini ve artılarını görme imkânı bulduklarını söylemiştir. Öğretmenlerin % 60 ı videolar sayesinde nasıl bir öğretmen olduklarını gördüklerini, % 50 si de ders gözlemleri ile meslektaşlarının öğretimini değerlendirebildiklerini söylemişlerdir. Mesleki gelişimime katkı sağladı diyen ise % 90 öğretmen olmuştur. En fazla görüş bu alanda olmuştur. Öğretmenlerin uygulamanın faydalarından ortak fikir içinde oldukları mesleki gelişime katkı % 50 ile diğer meslektaşlarından , % 40 ile zümremden çok şey öğrendiğim görüşleridir.

Dersin monotonluktan kurtulması; eğlenceli olması, öğrencilerin aktif olması, mutlu olması; etkili ders işleme tekniklerini öğrenme % 40 görüş birliği olan konulardır. Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarının faydaları da % 20 ile öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri özellikler olmuştur.

Uygulamanın olumlu yönlerinden, % 40 ile Dersin önceden planlamanın kolaylığı ve yine % 40 ile Öğretmenlerin işbirlikli çalışmasının meslektaş ilişkilerini artırması özellikleri yer almaktadır. % 30 ile Derse hazırlıklı gelmenin faydaları da öğretmenlerin uygulamanın beğendiği özelliklerinden olmuştur.

Öğretmenlerle işbirliği içinde çalışılan Ders İmecesini uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması, planlamadan uygulamaya, değerlendirmeye her alanda öğretmenlere katkı sağlaması ve öğretmenlerin bunu açık yüreklilikle söylemeleri çalışmanın en önemli özelliğidir. Özellikle eğitim sistemimizde öğretmen kendini ve meslektaşını değerlendirme imkânı bulamazken, bu uygulamayla öğretmenlere hem kendilerini hem de meslektaşlarını değerlendirme imkânı sağlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerimizin öncelikle zümresinden sonra diğer meslektaşlarından çok şey öğrenmeleri hizmet içi eğitimin kendi okulunda meslektaşlarıyla işbirliği içinde daha faydalı olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan bütün sınıf öğretmenleri uygulamayla edindikleri tüm imkânlar için araştırmacıya teşekkür etmişlerdir. Bu konularda görüş bildiren öğretmenlerin bazı ifadeleri şöyledir:

...Öğrenciler ders esnasında aktif yer aldıkları için kalıcı öğrenme gerçekleşti diye düşünüyorum. Günün sonunda öğrenciler ' öğretmenim, bugün çok güzel geçti' diyerek ayrıldılar. Yapılan uygulamaları şimdi bile sorsak birçoğu hemen hatırlayabilir diye düşünüyorum. [Ö: 3]

...Bu etkinlik sayesinde zümrem nasıl ders anlattığını gördüm. Ondan öğrendiğim teknikler oldu. Zümrem nasıl sınıfı yönetiyor, nasıl öğrencilerin dikkatini çekiyor bunun gibi olaylara tanık oldum. Bana artıları çok oldu. [Ö:1]

... Böyle bir çalışma yapmak bana önemli tecrübeler kazandırdı. Öncelikle çalıştığım kurumdaki diğer meslektaşlarımın çalışmalarını gözlemlemek, onların ders anlatış yöntem ve tekniklerini görmek en büyük tecrübelerden bir tanesi oldu. Bu sayede kendimi değerlendirme fırsatım oldu. Her meslektaşımın önemli kazanımlar elde ettim. [Ö:5]

... Yapılan bu çalışma ile sınıf içindeki eksikleri, artıları farklı gözlemlerle görmemizi sağladı. Farklı açılardan yapılan değerlendirmelerin bence öğretime artısı vardır: performansını artırır. [Ö:2]

... Ders öncesi hazırlığın ders anlatmak kadar önemli olduğunu gördüm. Ders esnasında fısıltı gruplarının olabileceğini, etkili ders işlemenin projeksiyonu etkin kullanmak anlamına gelmediğini görmemi sağladı. İşbirlikli öğrenmenin, dramatizasyon, problem çözme gibi öğretim yöntemlerinin etkili öğretim yöntemleri olduğunu gördüm. [Ö:4]

... Bu uygulama sayesinde öğretmen arkadaşlarımızın kullandıkları öğretim yöntem teknikleri görerek kendi kullandıklarımızla karşılaştırma imkânına sahip oldum. Onların kullanmış olduğu sınıf yönetimi tekniklerini görmüş oldum. Kendi sınıfımda aynı konuları işlerken kullanabileceğim kaynaklar oldu. [Ö:6]

... Yapılan bu uygulamayı öncelikle kendimizi izleme ve değerlendirme olanağı sunması açısından faydalı buldum. Ayrıca uygulama sırasında, öncesinde, sonrasında öğretmen arkadaşlarımızı izleme olanağına sahip olduğumuz için farklı yöntem-teknikler görüp değerlendirebildik. Öğretmenler olarak birbirimizden fikir aldık, görüş bildirdik, bu açılardan faydalı bir uygulama olduğuna inanıyorum. [Ö:8]

Yapılan görüşme ile öğretmenlere Ders İmecesi uygulaması hakkında olumsuz görüşleri olup olmadığı sorulmuş, öğretmenlerden uygulamanın değerlendirilmesi istenmiştir.

Öğretmenlerin Ders İmecesi uygulaması hakkında olumsuz görüşleri en fazla % 60 ile uygulamanın Olumsuz özelliği bulunmamaktadır, yönündedir. Öğretmenler uygulamanın olumsuz yönü bulunmadığı görüşündedirler. Bunun yanında % 30 ile dersin gözlemlenmesinin yaşattığı heyecan ve tedirginlik yer almaktadır. % 20 ile sınıfların birleştirilmesi ve öğrencilerin yapılan birçok etkinliğe, emeğe rağmen kalıcı öğrenemeyecekleri düşüncesi olmuştur. % 10 ile video kaydının olması ve sınıfa gelen misafir gözlemcilerden kaynaklı öğrencilerin disiplin sorunu ortaya çıktığı, şımardıkları yönündedir. Bunun dışında araştırmacı da araştırma günlüğüne uygulamada yaşadığı sıkıntıları yazmıştır. Araştırmacının araştırma günlüğünden aldığı not şu şekildedir:

...Ders planlamasının yapılması, ders saatlerinin ayarlanması zorlu bir süreç. Bu uygulama sınıf öğretmenleriyle yapılırken yaşanan en büyük sorun zümre öğretmenlerinin aynı sınıfta bulunmasının gerekliliğidir. Bir öğretmen kendi sınıfındayken diğerleri sınıfını boş bırakmak zorunda kalıyor. Öğrencilerini görevlendiriyor ya da dersleri boş olan öğretmenler özellikle İngilizce ders saatlerine denk getirilen çalışmalarda boşta kalan öğretmenin derse girmesi gerekiyor. Sınıf mevcutlarımız az olduğu için bazı çalışmalarda sınıflarımızı birleştirme yoluna gittik. Bu durum da sorunlu öğrencilerin çok olduğu sınıflarda sınıf yönetimini zorlaştırdı. Bir de özellikle meslekte yeni olan

öğretmenlerde gözlem yapılmasının heyecanı oluyor. Meslekte kıdemli olan öğretmenimizde de öncelikle çalışmaya isteksizlik ve verilen görevlerin tam anlamıyla yapılamaması sorunu oluyor. [Günlük kaydı: Araştırmacı]

... Uygulamanın olumsuz olarak gördüğüm tek yanı uygulama esnasında heyecanlanmak olmuştur. Böyle etkinliklere daha fazla yer versek bunu da aşacağımızı inanıyorum. [Ö:6]

... Evine misafir geldiğinde rahat yaramazlık yapan çocuk gibi, sınıfa gözlemci geldiğinde de çocuklarda bir umursamazlık, şımarma oldu. [Ö:2]

...Yeri geliyor bir sınıfa ders anlatamazken, iki sınıfa ders anlatmak ve üstüne diğer öğretmenlerin de dersi gözlemlemesi beni tedirgin etmişti. O aşamada beni olumsuz etkileyeceğini düşünürken hâlbuki beni olumlu etkilemişti. [Ö:1]

3.10.3. Ders İmecesinin Öğretmenlerin Öğretim Becerilerine Katkısı

Ders İmecesini uygulamasının öğretim becerilerine katkısını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirdiğimizde faydalı olduğunu söyleyebiliriz. Uygulamanın planlama uygulama ve değerlendirme aşamalarında birlikte hareket etme adına sorunlar yaşandığı belirlense bile öğretmenlerin uygulama sonrasında edindikleri becerileri paylaşarak ve uygulamanın mesleki gelişimlerine katkısı olduğu görüşünü bildirerek uygulamanın asıl uygulama için kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Öğretmen görüşleri dışında araştırmacının uygulama öncesi ve sonrası öğretmenlere uyguladığı öğretim becerileri testinin sonuçları değerlendirilmiş Ders İmecesinin öğretmenlerin öğretim becerileri düzeyine etkisine bakılmıştır.

Çalışma verilerine hangi istatistiksel teknik kullanacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogrov Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen KSZ analizi sonunda uygulama sonrası puanların ($KSZ=0,866;p<0.05$) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Wilcoxon Matched Paired Signed Rank testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Wilcoxon matched paired signed rank test analizi sonunda öğretmenlerin uygulama öncesi öğretim becerileri ile uygulama sonrası öğretim becerileri arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir ($Wz= -2,073;p<0,05$). Bu farkın hangi durum lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalaması değerlerine bakıldığında farkın pozitif sıralar lehine olduğu, sonuç olarak uygulamanın öğretmenlerin ‘öğretim becerilerini’ arttırdığı yargısına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.13.’te verilmiştir.

Tablo 3. 13. Uygulama öncesi ve sonrası uygulanan öğretim becerileri ölçeği ile uygulamanın etkililiği

Değişken	Durum	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Wz	p
Ders İmecesini uygulaması	Negatif Sıra	2	5,00	2,50	-2,073	0,038
	Pozitif Sıra	7	40,00	5,71		
	Eşitlik	1				

Uygulamanın etkisi öğretmen görüşleri ve öntest son test sonuçları ile değerlendirilmiş fakat yeterli görülmemiştir. Araştırmacı katılımcıların derslerini uygulama öncesi ve uygulama sonrası gözlemlemiş uygulamanın öğretmenlerin öğretim becerilerine katkısına bakmıştır.

Öğretmenlerin öğretim becerilerinin önce ve sonra ne düzeyde olduğunu ön gözlem ve son gözlem sonuçlarının frekans değerleri karşılaştırılarak verilmiştir. Ön gözlem frekans değeri ile son gözlem frekansına bakılarak veriler yorumlanmıştır. Bu verilere göre öğretmenlerin öğretim becerilerinde uygulama sonunda gözle görülür bir artış olduğu görülmektedir. Özellikle 'Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma', 'Öğretim Sürecini Planlama' ve 'Değerlendirme' boyutlarında çok ciddi artış gözlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerimiz 'Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama' becerilerini % 97 oranında göstererek ön gözlem de tespit edilen % 50 oranının neredeyse iki katına ulaşmıştır. 'Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi' alt boyutu becerileri zamanı etkili kullanma, konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulama, konuları öğrenci yaşamlarıyla ilişkilendirme, bilgiyi sınıflandırarak kodlama, öğrencilerimin esnek düşüncelerini sağlama becerilerinde öğretmenlerde farkındalık kazandırmış % 30 dan % 100 lük bir artış olmuştur. Değerlendirme boyutu % 23'ten % 100 oranına ulaşmıştır. Kendi performansını değerlendiririm, öğrenci ve çalışma arkadaşlarımla kendimi değerlendiririm, becerileri uygulamayla artmış, katılımcı öğretmenler kendilerini değerlendirme imkânı bulmuşlardır. 'Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma', 'Öğretim Sürecini Planlama' boyutlarında ise uygulama öncesi % 10 olarak gözlemlenen planlama becerileri % 90 oranına yükselmiştir. Neredeyse uygulama öncesi derse hiç hazırlık yapmadan gelen öğretmenler uygulama ile derse hazırlık yaparak dersi önceden planlamışlardır. Bu uygulamayla öğretmenler planlama yapmanın gerekliliğinin farkına varmıştır. Uygulama ile öğretmenlerin planlama becerileri arttı demek yerine belki zaten bildikleri ama uygulamadıkları planlamanın önemini fark edip, planlama yaparak yapılan dersin etkililiğini görüp planlama yapmaya başlamaları sağlanmıştır.

‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane...)’, ‘Konuyu analiz eder, temel öğelerini belirlerim.’, ‘Bilgi edinme yollarını bilirim, öğrencilerimin de öğrenmesini sağlarım.’, ‘Öğrencilerimin bilimsel yolla problem çözmelerini sağlarım.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’, ‘Öğrencilerimin esnek düşüncelerine ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Kendi performansımı değerlendiririm.’ becerileri gözlemler boyunca neredeyse hiçbir öğretilerde gözlemlenmemiştir. Bu uygulama ile öğretmenlerin bu becerileri geliştirilmeleri sağlanmış öğretmenlere farkındalık kazandırılmış ve bu becerilerin önemi hissettirilmiştir. Uygulamanın öğretmenlerde var olan becerilerini geliştirdiği, olmayan becerileri kazandırdığı söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla gerçek çalışmada Ders İmecesini modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulamada yaşanan sıkıntıların ve öğretmenlerin olumsuz görüşlerinin en aza indirilmesi sağlanarak gerçek uygulama yapılmasına karar verilmiştir.

3.10.4. Uygulamanın Araştırmacıya Katkısı

Ders İmecesinin işbirlikli çalışma olarak uygulanması ve öğretmenlerin etkin katılımı ile gerçekleşmesi uygulamanın eğitsel amaçlarını gerçekleştirmede en önemli özellikleri arasındadır. Araştırmacının da uygulamanın içinde aktif olması, ders gözlemleri yapması öğretmenlerle birlikte yoğun ders çalışmaları gerçekleştirmesi araştırmacıya mesleki ve akademik olarak çok katkı sağlamıştır. Meslektaşlarının uzun süren ders gözlemleri araştırmacının eğitim sürecini sorgulamasını ve yanlış ve eksik uygulamaları tespit etmesine yardımcı olmuştur. Meslektaş dayanışması ile gerçekleşen uygulama öğretmenlerin daha samimi bir ortamda paylaşımlarda bulunmasını ve paylaşarak öğrenmenin doyumunu yaşamasını sağlamıştır. Kapılar arkasında yapılan derslerin yerine açık oturumlar şeklinde yapılan derslerin verimli ve keyifli geçmesi hem öğrencileri hem de öğretmenleri motive etmiştir. Yapılan uygulamanın olumlu dönütlerinin alınması araştırmacıya yaptığı işin doğru olduğunu ve kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurabileceğini göstermiştir. Uygulamanın direk sahada gerçekleşmesi sadece kâğıt üzerinde yapılan bir çalışmadan ibaret olmaması, hiçbir maliyet ve başka bir yerden hizmet alınmadan gerçekleştirilmesi uygulamanın ülke genelinde yaygınlaştırılması düşüncesini doğurmuştur. Ders İmecesinin sabır gerektirdiği, özenle uygulanması gerektiği, ders

planlarının yoğun çalışmalar gerçekleştirilerek yapılması gerektiği, öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteği olmadan olmayacağı, güncel araştırmaların takip edilmesi gerektiği ve okul kültürüne uygun bir şekilde uygulamanın gerçekleşmesi gerektiği araştırmacının pilot uygulama sonunda elde ettiği bilgilerdir. Okul kültürünün ve öğretmenlik mesleğinin bazı çıkmazları bulunmaktadır. Dışarıdan her hangi bir araştırmacının ders gözlemleri yapması, öğretmenlerin çalışmalarına müdahale edilmesi, meslektaşların çalışmalarını birbiriyle paylaşması, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için araştırma yapmaları gerekliliği, derslerin başka öğretmenler tarafından izlenmesinin gerekliliği Ders İmecesi uygulanırken direnç gösterilecek bazı durumlardır. Araştırmacı öncelikle çalışma yapacağı kurumun başta idarecisi olmakla birlikte çalışma ekibinin rızasını alabilmeli, uygulamanın öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okulun başarısı için gerekli olduğunu hissettirmelidir. Uygulamaya inanmayan ve gereksiz gören öğretmenlerin bile uygulama ile görüşlerinin değiştiği görülmüştür. Ders İmecesi uygulamasını yürütecek araştırmacının öğretmenlerle iletişiminin iyi olması gerektiği ve öğretmenlerin kendilerini denek gibi hissetmemesi için araştırma ortamının doğal ve samimi olması gerektiğini görmüştür. Meslekte kıdemli öğretmenlerin ‘ben zaten her şeyi biliyorum’ düşüncesi, yeni öğretmenlerin ise çekingenlikleri uzun süren çalışmalar, verimli dersler ve samimi bir ortamda edinilen beceriler ile değişmektedir. Araştırmacı pilot uygulama ile uygulamayı planlamakta ve yürütmekte deneyim sahibi olmuştur. Asıl uygulamada çalışmaya katılacak ekibin seçilmesinde, okul idaresinin çalışmaya katkı sağlamasında, çalışmanın sağlıklı yürütülmesi için planlamanın doğru yapılmasında ve dersin etkili işlenmesi için gerekli hazırlıkların yapılmasında, verilerin sağlıklı bir ortamda toplanabilmesi için kameranın kurulumunda ve ses kayıtlarının düzenli kaydedilmesinde deneyim sahibi olmuştur.

3.10.5. Uygulama Süresince Yaşanan Sıkıntılar ve Uygulamada Yapılan Değişiklikler

Ders İmecesi uygulamasında öğretmenlerin bir arada çalışabilmesi için zaman gerekmektedir. Ders planının yapılması ve değerlendirme toplantısında öğretmenler ders saatleri dışında zaman ayırmak zorundadır. Hazırlanan ders planının uygulanması sırasında grubun diğer üyelerinin de dersi gözlemlemesi gerekmektedir. Hazırlanan dersin ders saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi diğer öğretmenlerin de o saatlerde dersinin olmasından dolayı birlikteliğin sağlanması çok zor olmuştur. Bazen sınıfların birleştirilmesi bazen de ders gözleminde olan öğretmenin sınıfını görevlendirmesi şeklinde zaman ayarlanmaya çalışılmıştır. Uygulamanın amacı faydalı olabilmek iken zaman sorunun yaşanmasından kaynaklı öğrencilerin zarar görmemesi için gerekli özen gösterilmiştir. Uygulamanın

sağlıklı yürütülebilmesi için planlamanın çok iyi yapılması ve öğrencilerin mağdur olmaması gerekmektedir.

Uygulamaya direnç gösteren öğretmenlerin rızası alınabilmeli motivasyonu sağlanmalıdır. Özellikle sınıflarda kamera olmasından kaynaklı yaşanan tedirginliğin ve doğallığın dışına çıkılmasının önüne geçilmelidir. Araştırmanın uzun sürmesi, çekimlerin sadece araştırmacıda kalacağı ve başka hiçbir yerde paylaşılmayacağı belirtilmesi, ön gözlemlerle sınıfın ve öğretmenin kameraya ve araştırmacıya alıştırılması gerektiği görülmüştür. Bazı kamera çekimlerinde kameranın yerinin ve görüş açısının iyi olmadığı fark edilmiş asıl uygulamada kameranın sabit değil hareketli çekim yapmasına karar verilmiştir.

Pilot uygulama gözlemlerinde kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formunun niceliksel olarak ölçüm yapması öğretim becerilerinin tespitine uygun olmadığı görülmüştür. Nitel araştırmanın doğasında uygun olarak uzun süre gözlemlerin yapılması, gözlem alan notları alınması ve öğretmen görüşlerine başvurulmasının yeterli olacağına karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış gözlem formu yerine yapılandırılmamış, 'Öğretmen Gözlem Formu' (ÖGF) kullanılmasına karar verilmiştir. Gözlem formu EK-12'de verilmiştir. Sınıf gözlemlerinde 'öğretim becerileri' üzerine yoğunlaşarak, izlemlerde öğretim becerileri alt boyutları çerçeve olarak alınmıştır. Kararın alınmasında tez izleme komitesinin görüşleri etkili olmuştur.

Pilot uygulamada Ders İmecesi uygulamasının etkililiğine bakmak için öğretim becerileri ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Tez izleme komitesinin görüşleriyle asıl uygulamada öntest ve son test olarak öğretim becerileri ölçeğinin kullanılmasına gerek olmadığı, nitel çalışmanın doğasına uygun olarak gözlem ve görüşme ile veri toplanarak uygulamanın etkililiğine bakılmasının daha doğru olacağı kararına varılmıştır.

Pilot uygulamada öğretmenlerin öğretim becerileri ihtiyaçları belirlemek için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini sağlıklı yürütememeleri ve öğretim becerilerini uygulayamamalarındaki neden araştırılmış; öğretmenlere yaşadıkları sıkıntılar ve çözüm önerileri sorulmuştur. Benzer şekilde yapılan görüşmede öğretmenlere bu beceriler içinde etkili öğretim yapabilmek için gerekli olanlar sorulmuştur. Tez izleme komitesi ve araştırmacının görüşleri ile bu soruların görüşme formundan çıkarılması kararlaştırılmıştır. Formda yer alan diğer soruların öğretmenlerin öğretim becerileri ihtiyaçlarını belirlemede yeterli olduğu görüşüyle bu sorular çıkarılmıştır.

3.11.Asıl Uygulama

Asıl uygulama için araştırmacı pilot uygulamadan elde ettiği deneyimlere dayanarak özel okulda Ders İmecesini uygulamasını yapmayı planlamıştır. Devlet okulunda uygulama yapılırken en büyük sıkıntı sınıf öğretmenlerinin tüm derslerinin dolu olması ve zümrelerin birbirlerinin derslerini izleme zamanlarının olmamasıdır. Benzer şekilde öğretmenlerin boş saatlerinin olmaması Ders İmecesini toplantılarının okul saatleri dışında yapılmasını gerektirmiştir. Bu durum da çoğu zaman ortak saat kararı verilememesinden dolayı sıkıntılar yaşanmıştır. Özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin branş dersleri çok olduğundan boş ders saatleri daha fazladır. Bu düşünceyle Ders İmecesini uygulamasının daha sağlıklı yapılabileceği düşünölmüştür. İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan özel bir okuldan gerekli izinler alınarak çalışma yapılmaya karar verilmiştir. Özel okulda asıl uygulamanın yapılmasının diğer nedenleri ise devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim için harcadıkları zamanın yetersiz olması, zorunlu olmadıkça hizmet içi eğitimlere katılamamaları, zümre çalışmalarını sadece dönemde bir kez yapmaları ve işbirlikli çalışmadıkları, zümreleri ile paylaşımlarının özel okullara göre daha az olmasıdır. Ders İmecesini uygulamasının özünde öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içinde dayanışma halinde etkili bir ders planı ile başarı elde etmek vardır. Özel okullarda zümre toplantıları çok sık yapılmakta öğretmenler yaptıkları etkinlikleri birbiriyle paylaşmakta ve sürekli mesleki gelişimleri için çaba göstermek zorundadırlar. Uygulamanın devlet okulundan sonra daha fazla imkânları olan ve uygulamanın çıkmazlarının en aza indirildiği bir ortamda çalışılması düşüncesi ile asıl uygulama bir özel okulda yapılmıştır. Ders İmecesini uygulamasının farklı bir okul formunda uygulanabilirliğini araştırmak adına da asıl uygulamanın özel okulda yapılması uygun görölmüştür.

Asıl uygulama için okulun sınıf öğretmenleriyle toplantı yapılmış ve uygulamanın basamakları sunum yapılarak anlatılmıştır. Öğretmenlere bilgilendirilmesi için uygulamayı anlatan notlar verilmiştir. Uygulama için gönüllü olan, uygulamaya zaman ayırabilecek ve ihtiyacı olan öğretmenlerle Ders İmecesini uygulamasını yapılacağı belirtilmiştir. Kolejinde 1. sınıfları okuma yazma çalışmaları içinde olduklarından ve küçük yaş grubu olan öğrencilerin ayrı bir sınıfta ayrı bir programla ders yapıyor olmasından,1. Sınıf öğretmenleri ile ortak bir çalışma yürütölemeyeceği kararına varılmıştır. 2. sınıf öğrencileri de benzer şekilde 4+4+4 uygulamasından sonra küçük yaş gruplarının diğer sınıf arkadaşlarına yetişememeleri, farklı sınıflarda olmaları, ders programının sınıflara göre

farklılık göstermesi nedeniyle benzer şekilde ortak çalışma yürütmenin sağlıklı olmayacağı küçük gruplarla çalışan sınıf öğretmeninin diğer öğretmenlerden farklı ihtiyacı olması ve farklı bir program uygulamasından dolayı geri kaldığı görülmüştür. Kolejin 4. sınıf öğretmenleri ise sınav odaklı ders işledikleri için derste kazanım vermek yerine sürekli soru çözdüklerini söyleyerek ortak bir çalışma yapamayacaklarını belirtmişlerdir. Kolejin 3. Sınıf öğretmenleri bu çalışmanın programlarının uygun olduğunu ve böyle bir uygulamanın kendilerine faydalı olacağını belirterek gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır. Ders İmecesini uygulamasının daha başında bu uygulamada yer alacak öğretmenleri belirlemek zor olmuştur. Uygulama öğretmenlerden de zaman ve emek gerektirdiği için gönüllü öğretmen bulmak zor olmuştur.

Okulun 3. sınıf öğretmenleri ile 2 kere Ders İmecesini bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Ders İmecesinde yapılacak toplantıların tarihleri belirlenmiş, hangi konularda çalışılacağı belirlenmiştir. Tablo 3.14'te uygulama öncesi gözlem ve bilgilendirme toplantı tarihleri ve 3.15'te çalışma takvimi ve çalışılan konular yer almaktadır.

Tablo 3. 14. Üçüncü Sınıflar Uygulama Öncesi Gözlem ve Ders İmecesini Bilgilendirme Toplantı Tarihleri

Katılımcı öğretmenler	1.Gözlem	2.Gözlem	3.Gözlem
Süre	40+40 dk	40+40 dk	40+40 dk
Gökçe	11.11. 2015 Çar.	11.11.2015 Çar.	13.11.2015 Cu.
Tuğba	16.11.2015 Pzt.	17.11.2015 Sa.	17. 11. 2015 Sa.
Aliye	16. 11.2015Pzt.	18.11.2015 Çar.	18.11.2015 Çar.
Esra	25.11.2015 Çar.	26.11.2015 Per.	26.11.2015 Per.
Ders İmecesini Grup	Ders İmecesini Bilgilendirme Toplantısı		
Üyeleri	Tarih	Saat	Yer
Gökçe, Tuğba, Latife, Esra, Araştırmacı	03.12.2015	13.10	Zümre Toplantı Odası
Gökçe, Tuğba, Latife, Esra, Araştırmacı	03.12.2015	15.00	Zümre Toplantı Odası
Gökçe, Tuğba, Latife,Esra, Araştırmacı	07.12.2015	09.55	Zümre Toplantı Odası

Tablo 3. 15. Üçüncü Sınıflar Ders Planlama Toplantısı

Ders İmce No	Toplantıya Katılan Şubeler	Planlama Toplantısı	Ders	Ders imecesi Uygulama Sınıfı	Araştırma Dersi	Ders	Tartışma Toplantısı	Saat	Konu
1	3. Sınıflar (A-B-C-D)	14.12.2015 Pazartesi	5.-6. DERS	3-A	17.12.2017 Perşembe	5.-6. DERS	17.12.2015	16.30	Yönergeleri izleyebiliyorum. Dikkatli Okuyorum
2	3. Sınıflar (A-B-C-D)	21.12.2015 Pazartesi	5.-6. DERS	3-C	24.12.2015 Perşembe	7-8. DERS	24.12.2015	16.30	Problem Çözüyorum
3	3. Sınıflar (A-B-C-D)	28.12.2015 Pazartesi	5.-6. DERS	3-B	31.12.2015 Perşembe	4.5. DERS	31.12.2015	16.30	Düşünme Becerilerimi Geliştiriyorum
4	3. Sınıflar (A-B-C-D)	04.01.2016 Pazartesi	5.-6. DERS	3-D	08.01.2016 Cuma	1.-2. DERS	08.01.2016	16.30	Deney Yapıyorum Bilimsel Yüştünebiliyorum

Ders programlarında var olan kazanımlar dikkate alınarak öğretmenlerin geliştirmek istedikleri öğretim becerileri belirlenmiştir. Uygulamanın başında öğretmenlerin dersleri gözlemlenmiş, öğretmenlerin eksik olduğu öğretim becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Her öğretmenin Türkçe, matematik, hayat bilgisi veya fen bilimleri dersleri ikişer saat gözlenmiştir. Gözlemlerden sonra öğretmenlerle öğretim becerileri eksiklerini ve ihtiyaçlarını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Ders İmecesi uygulamasının ilerleyebilmesi için öncelikli olarak öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları araştırma soruları başlıkları altında verilmiştir. Bulgularla beraber araştırmanın yorumları yapılmıştır.

4.1.Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeğinden elde ettikleri sonuçların analizleri tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın birinci aşaması olan bu bölümde tarama yöntemi ile nicel veriler toplanmıştır. İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapan 299 sınıf öğretmenin öğretim becerileri yönelimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin ölçekten aldıkları sonuçların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Bu değerler Tablo 4. 1’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin öğretim becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretim becerileri değerlendirme ölçeği	N	Madde Sayısı	Ort.	SS
Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma	299	4	3,34	0,48
Öğretim Sürecini Planlama	299	3	3,35	0,54
Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama	299	8	3,40	0,46
Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama	299	4	3,63	0,47
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi	299	7	3,44	0,43
Değerlendirme	299	5	3,45	0,49
Toplam	299	31	3,43	0,39

Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, ‘4=Her zaman’, ‘3=Çoğu zaman’, ‘2=Ara sıra’ ve ‘1=Hiçbir zaman’ şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki puanlar, 1 ile 4 arasında olduğundan, puanlar 4’e yaklaştıkça öğretmenlerin öğretim becerileri düzeylerinin yüksek, 1’e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir. Öğretmenler ortalaması 4 puan olan ‘Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama’ boyutunda ortalama 3,63 puan alarak en yüksek başarıyı göstermişlerdir. Bu boyutu, ortalaması 4 puan olan ‘değerlendirme’ boyutunda alınan 3,45 puan izlemektedir. Öğretmenler ortalaması 4 puan olan ‘Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma’ boyutunda 3,34 puan alarak diğer becerilere göre düşük düzeyde başarı göstermişlerdir. Benzer şekilde ‘Öğretim Sürecini Planlama’ boyutunda 3,35 puan alarak diğer becerilere göre düşük düzeyde başarı göstermişlerdir. Toplamda ise 31 maddelik ölçekten aldıkları puanların ortalaması 3,43 bulunmuştur. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin öğretim becerileri hazırlık yapma ve planlama sürecinde daha düşük olduğu olumlu sınıf atmosferi oluşturma ve değerlendirme boyutunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ÖBÖ'den 3,43 ortalamaya sahip olmaları % 85,75 düzeyinde başarılı oldukları anlamına gelmektedir. Bu da öğretmenlerin öğretim becerileri düzeylerinin kendi algılarına göre yüksek seviyede olduğu sonucunu ortaya çıkarır. Değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için öğretmenlerin süreçte sergilemiş olduğu performans hakkında da bilgi sahibi olmak gereklidir.

4.2.Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Ölçeğinden Elde Ettikleri Sonuçların Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim becerileri ölçeğinden elde ettikleri sonuçların 'cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem, öğrenim durumu' değişkenleri açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin öğretim becerileri algılarının cinsiyet değişkenine göre t testi ile karşılaştırılması

Öğretim becerileri değerlendirme ölçeği	Cinsiyet	N	Madde sayısı	Ort.	S	Sd	t
Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma	kadın	237	4	3,34	,45	297	-,09
	erkek	62		3,35	,61		-,07
Öğretim Sürecini Planlama	kadın	237	3	3,36	,52	297	,81
	erkek	62		3,30	,61		,74
Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama	kadın	237	8	3,40	,43	297	,18
	erkek	62		3,39	,56		,15
Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama	kadın	237	4	3,64	,45	297	,77
	erkek	62		3,58	,54		,69
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi	kadın	237	7	3,44	,42	297	,22
	erkek	62		3,42	,48		,20
Değerlendirme	kadın	237	5	3,47	,46	297	1,47
	erkek	62		3,37	,56		1,32
Öğretim becerileri ölçeği toplam	kadın	237	31	3,44	,37	297	,58
	erkek	62		3,40	,47		,51

Örnekleme bulunan 299 kişinin 237'si (% 79,3) kadın, 62'si (% 20, 7) ise erkeklerden oluşmaktadır. Yapılan t testi sonucunda ölçeğin bütün alt boyutlarında cinsiyetin öğretim becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı bir ifadeyle, öğretim becerileri düzeyinin kadın ve erkek öğretmenlere göre farklılık göstermediği, öğretmenlerin cinsiyet farklılığından kaynaklı bir başarı farklılığı olmadığı

söylenbilir. Kadın öğretmenler ortalama 3,44 puan (% 86), erkek öğretmenler ortalama 3,40 (%85) başarı göstererek birbirlerine çok yakın sonuçlar elde ettiği görülmüştür.

Tablo 4. 3.Öğretmenlerin mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretim becerileri algılarının anlamlılık düzeyi

Öğretim becerileri ölçeği		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma	Gruplar arası	,19	2	,095	,39	,674
	Gruplar içi	71,03	296	,240		
	Toplam	71,22	298			
Öğretim Sürecini Planlama	Gruplar arası	,20	2	,104	,36	,698
	Gruplar içi	85,37	296	,288		
	Toplam	85,58	298			
Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama	Gruplar arası	,12	2	,063	,30	,740
	Gruplar içi	62,30	296	,210		
	Toplam	62,42	298			
Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama	Gruplar arası	,93	2	,470	2,16	,117
	Gruplar içi	64,23	296	,217		
	Toplam	65,17	298			
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi	Gruplar arası	,08	2	,040	,21	,807
	Gruplar içi	55,27	296	,187		
	Toplam	55,35	298			
Değerlendirme	Gruplar arası	,09	2	,050	,20	,813
	Gruplar içi	70,74	296	,239		
	Toplam	70,84	298			
Öğretim becerileri ölçeği toplam	Gruplar arası	,068	2	,034	,22	,800
	Gruplar içi	45,24	296	,153		
	Toplam	45,31	298			

Tablo 4. 4.Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretim becerileri ölçeği	N	Ort.	SS	Min.	Max.
Eğitim fakültesi	131	3,44	,38	1,76	4,00
Tezsiz yüksek lisans programı	12	3,25	,75	1,15	4,00
Fen edebiyat fakültesi	57	3,45	,34	2,38	4,00
Yüksek öğretmen okulu	18	3,35	,31	2,79	3,97
Eğitim enstitüsü	3	3,53	,13	3,44	3,68
Diğer	78	3,44	,38	2,12	4,00
Toplam	299	3,43	,39	1,15	4,00

Yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm değişkeni ve öğretim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tezsiz yüksek lisans programı mezunu öğretmenlerin ölçeğin bütün alt boyutlarında 3,25 ortalama ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütün alt boyutlarda ‘eğitim enstitüsü’ mezunu öğretmenlerin 3,53 ortalama ile anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 4. 5.Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretim becerileri algılarının anlamlılık düzeyi

Öğretim becerileri ölçeği		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma	Gruplar arası	1,439	4	,360	1,515	,198
	Gruplar içi	69,782	294	,237		
	Toplam	71,221	298			
Öğretim Sürecini Planlama	Gruplar arası	,576	4	,144	,498	,737
	Gruplar içi	85,007	294	,289		
	Toplam	85,583	298			
Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama	Gruplar arası	1,038	4	,260	1,243	,293
	Gruplar içi	61,390	294	,209		
	Toplam	62,429	298			
Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama	Gruplar arası	,392	4	,098	,445	,776
	Gruplar içi	64,780	294	,220		
	Toplam	65,172	298			
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi	Gruplar arası	,606	4	,152	,814	,517
	Gruplar içi	54,753	294	,186		
	Toplam	55,359	298			
Değerlendirme	Gruplar arası	1,466	4	,367	1,553	,187
	Gruplar içi	69,381	294	,236		
	Toplam	70,847	298			
Öğretim becerileri ölçeği toplam	Gruplar arası	,704	4	,176	1,159	,329
	Gruplar içi	44,610	294	,152		
	Toplam	45,314	298			

Tablo 4. 6.Öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretim becerileri ölçeği	N	Ort.	SS	Min.	Max.
1-5	17	3,5277	,41717	2,21	4,00
6-10	21	3,3053	,50512	1,76	4,00
11-15	38	3,3808	,49528	1,15	4,00
16-20	129	3,4286	,35538	2,38	4,00
21 ve üstü	94	3,4662	,35136	2,12	4,00
Toplam	299	3,4313	,38995	1,15	4,00

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni ile öğretim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa bile meslekte 1-5 yıl arası çalışan sınıf öğretmenlerinin ortalaması (ort. 3,52) ölçeğin tüm boyutlarında diğer öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 7.Öğretmenlerin Öğrenim Değişkenine Göre Öğretim Becerileri Algılarının Anlamlılık Düzeyi

Öğretim becerileri ölçeği		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Eğitsel Gereksinimlere	Gruplar arası	,190	2	,095	,395	,674
Göre Hazırlık Yapma	Gruplar içi	71,031	296	,240		
	Toplam	71,221	298			
Öğretim Sürecini Planlama	Gruplar arası	,207	2	,104	,360	,698
	Gruplar içi	85,376	296	,288		
	Toplam	85,583	298			
Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama	Gruplar arası	,127	2	,063	,301	,740
	Gruplar içi	62,302	296	,210		
	Toplam	62,429	298			
Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama	Gruplar arası	,939	2	,470	2,165	,117
	Gruplar içi	64,232	296	,217		
	Toplam	65,172	298			
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi	Gruplar arası	,080	2	,040	,215	,807
	Gruplar içi	55,279	296	,187		
	Toplam	55,359	298			
Değerlendirme	Gruplar arası	,099	2	,050	,207	,813
	Gruplar içi	70,748	296	,239		
	Toplam	70,847	298			
Öğretim becerileri ölçeği toplam	Gruplar arası	,068	2	,034	,224	,800
	Gruplar içi	45,245	296	,153		
	Toplam	45,314	298			

Tablo 4. 8.Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretim becerileri ölçeği	N	Ort.	SS	Min.	Max.
Ön lisans	24	3,48	,36865	2,79	4,00
Lisans	259	3,43	,39510	1,15	4,00
Lisansüstü	16	3,46	,35063	2,91	4,00
Toplam	299	3,43	,38995	1,15	4,00

Yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkeni ve öğretim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin bütün alt bölümlerinde önlisans mezunu olan öğretmenlerin öğretim becerileri ortalamalarının (ort. 3,48) lisans ve lisansüstü mezunlarına göre yüksek olduğu görülmüştür.

4.3. Ders İmecesi uygulanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerine İlişkin Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

‘Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerine ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?’ araştırma sorusunun bulguları için; ÖGF, araştırmacı alan notları ve görüşme ile elde edilen veriler kullanılmıştır. ÖGF araştırmacıya yol göstermesi ve gözlem yaparken öğretmen becerilerini tespitinde gerekli becerilerin unutulmaması için kullanılmıştır. Fakat gözlem formunda yer alan becerileri sadece uygulama öncesi gözlem yaparak tespit etmek mümkün değildir. Araştırmacının göremediği becerileri öğretmenin sahip olup olmadığı bilgisine ulaşabilmek için gözlem süresince alan notları alınmıştır. Bu nedenle gözlemlenebilir öğretim becerileri üzerinde durulmuştur. Gözlem yapılan ders saatleri içinde öğretmenlerin uygulaması beklenen beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu durum ÖGF’de gözlem ortamının anlatılması, öğretmenlerden beklenen öğretim becerileri başlıkları ile kayıt altına alınmıştır. Örnek ÖGF Ek-13’te verilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşaması olan bu bölümde özel bir okulda 3. Sınıf öğretmenleri ile Ders İmecesi uygulanmıştır. Katılımcılara Gökçe, Tuğba, Latife ve Esra kod isimleri verilerek her öğretmenin öğretim becerileri ihtiyacı kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Öğretim becerileri ihtiyaçları veri analizinde, katılımcı öğretmenlerin isimleri temaları oluşturmaktadır. Araştırma bulguları bu temalar altında verilmiştir.

4.3.1.Gökçe Öğretmen

Gökçe öğretmenin matematik, Türkçe ve fen bilgisi dersleri ikişer saat gözlenmiştir. Toplamda Gökçe öğretmenin sınıfında uygulama öncesi 6 saat ders gözlemi yapılmıştır. Gözlemler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Gözlemler sırasında araştırmacı öğretmenlerin öğretim becerileri eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmek için gözlem kayıt formunu ve alan notlarını kullanmıştır. Öğretmenlerin ders uygulamalarında uyguladıkları beceriler ve uygulaması beklenen beceriler ÖGF’de belirtilmiş nedenleri ve araştırmacı yorumu gözlemci alan notları ile kayıt altına alınmıştır. Gözlemler sonunda öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak araştırmacının tespitleri teyit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim becerileri eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Gözlemler sonucunda Gökçe öğretmenin sınıfında işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmadığı görülmüştür. Bunun nedeninin öğretmen görüşüne göre yetiştirmek zorunda oldukları konuların varlığı, sınıf öğretmenlerinin girdikleri ders saatinin az olması ve derslerinin branş dersleri tarafından kesilmesi şeklinde belirtilmiştir. Gökçe öğretmenin zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşadığı, öğrencilere bütün etkinlikleri teker teker yaptırmasından kaynaklı zamanı yetiştiremediği görülmüştür. Ders kitapları ya da çeşitli eğitim öğretim platformları ile derslerin işlendiği görülmüştür. Gözlenen dersler öğretmen merkezli ya da soru cevap şeklinde sürdürülmüştür. Farklı etkinlikler için zaman bulunamamaktadır. Gökçe öğretmen bu durumu: ‘Planlama konusunda eksiklerim olabilir. Çünkü bazen zamanı yetiştirme konusunda sıkıntı yaşıyorum. Etkili öğretim becerileri için alan bilgisine hâkim olan, öğrencileri tanıyan, sınıf hâkimiyeti güçlü olan bir öğretmen olmak gerekiyor.’ şeklinde ifade etmiştir.

Ders gözlemleri sonucu Gökçe öğretmenin dersi uygulama boyutunda sorun yaşadığı görülmüştür. Gökçe öğretmenin dersin amaçların uygun materyal hazırlamadığı, öğretimi farklılaştırmadığı, işbirlikli öğretimi uygulamadığı, öğrencilerin yeni bilgi edinmeleri için öğrenme özelliklerinin dikkate almadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin sınıf içi etkileşimin iyi olduğu, sınıf yönetimini sağladığı, pekiştirme becerilerinin iyi olduğu, dinleme becerisinin yüksek olduğu ve öğretmenin şevk ve hevesinin iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen görüşmesi sonucu, kurumun belirli standartlarına göre hareket etmek, öğrencileri sınavlara hazırlamak, programda verilen kazanımları zamanında verebilmek, yetiştirilmesi gereken ders kitapları ve kaynak kitapları yapabilmek, diğer sınıflarla aynı seviyede gidebilmek için öğretmenin yapılması gerektiğini bildiği fakat yapmadığı öğretim becerileri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin lisans eğitimde öğrendiği, öğrencinin aktif katıldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği etkili öğretim yöntemlerini

uygulamadığı görülmüştür. Öğretmen ilk meslek deneyimine özel okulda başlamış ve rutin uygulamaları bu kuruma göre düzenlemiştir. ÖGF‘de yer alan: ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...)', ‘Dikkati çekmek ve canlı tutmak için sözlü ve sözsüz yöntemler kullanırım.’, ‘Öğrencilerimin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlarım.’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’becerilerini derslerinde kullanmadığı, bu becerilerin kullanımının yetersiz olduğu görülmüştür.

4.3.2.Tuğba Öğretmen

Tuğba öğretmenin ikişer saat Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi gözlenmiştir. Toplamda Tuğba öğretmenin sınıfında uygulama öncesi 6 saat ders gözlemi yapılmıştır. Gözlemler sonucunda Tuğba öğretmenle 15 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmacı ders gözlemlerini kayıt altına almış, ÖGF ve alan notlarını ile verileri toplamıştır. Tuğba öğretmen Türkçe dersinde öğrencilere metin okutarak ve soruları cevaplatarak okuma ve anlama çalışmaları yaptırmıştır. Ders kitabına bağlı kalarak sadece orada var olan etkinlikler yaptırılarak ve kitapta olan sorular sorularak ders bitirilmiştir. Araştırmacı araştırma günlüğüne ‘Sadece metin okunuyor ve kitapta olan sorular soruluyor. Öğrencinin bakış açısını genişletmek ve çıkarım yapmasını sağlamak için alternatif sorular sorulabilir. Öğrenciye merak ve keşfetme duygusunu yaşatan alternatif etkinlikler yapılabilir. Cevabı öğrencilerin bulacağı düşünme becerilerinin geliştireceği açık uçlu sorular öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecektir. Öğretmen sorunun cevabını kendi veriyor. Zaman sorunu olduğundan hızlıca konu öğrenciye öğretmen tarafından aktarılıyor. Öğrenci katılımı çok kısıtlı.’ şeklinde kayıt düşmüştür. Tuğba öğretmenin matematik ders gözleminde toplama işlemi ile ilgili etkinlik yapıldığı görülmüştür. Araştırmacı günlüğüne:

Öğrencilere defterlerine yapıştırılması için kâğıtlar dağıtıldı. Öğrenciler kâğıtta verilen yönergeleri cevaplayacaklar. Öğrenciler yönergeleri tam anlayamıyor ve sürekli benzer soruları öğretmene soruyorlar. Öğretmen bu şekilde geriliyor ve motivasyonu bozuluyor. Ders bu yüzden olumlu bir ortamdan uzak gergin bir atmosferde devam ediyor. (Araştırmacı Günlüğü:3.11.2015)

Öğretmenin matematik dersi sırasında sadece etkinlik kâğıdı üzerinde ders yaptığı, öğrencilerin sıra ile soruları cevapladığı bu durumun hem zaman kaybına neden olduğu hem de öğrencilerin sıkılarak motivasyonlarının azalmasına neden olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda ‘Müfredat programının yoğunluğundan dolayı sınıf içinde ve dışında çocuklarla çok fazla etkinliklere yer veremiyoruz. Ders içinde çocukların aktif olarak katılabileceği etkinliklere çok fazla yer veremiyorum.’ şeklinde ifade etmiştir.

Uygulama öncesi yapılan ders gözlemlerinde öğretmenlerin benzer uygulamalar yaptığı görülmüştür. Yapılan görüşme sonrası bu durumun, kurumun standartları gereği öğretmenlerin birbirlerinden farklılaşması önerilmediği, zümre öğretmenlerinin birlikte hareket ederek standart bir şekilde ders işlemleri gerektiğinden kaynaklı olduğu görülmüştür. Tuğba öğretmen bu durumu ‘Kurumun ismini taşıdığımız bilinciyle öğretmenlik yapıyoruz. A öğretmeni B öğretmeninden daha iyi olursa veliler arasında konuşmalar başlar. Kurum müdürüne şikâyetler gider. Öğrenci kaybı olabilir. Bu nedenle bütün zümre öğretmenlerinin aynı şeyi yapması gerekir.’ cümleleriyle ifade etmiştir. Farklı özelliklerde bulunan ve farklı eğitimler alan öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri mesleklerinde uygulayamadıkları için de bu becerilerin pekiştirilmediği ve gelişmediği görülmüştür. Tuğba öğretmen diğer öğretmenler gibi derslerinde ders kitabı, kaynak kitap ya da çeşitli eğitim öğretim platformlarını kullanarak derslerini işlemektedir. Öğrenci katılımı, sadece sırası gelen öğrencinin tahtaya kalkarak soruyu çözmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu durumda öğretmen kalıplaşmış bir öğretim yöntemi uygulamakta, etkili öğretim ve öğrenci öğrenmelerini dikkate alan farklı bir uygulama yapmamaktadır.

Tuğba öğretmenin ders öncesi konunun amaçlarına uygun materyal hazırlamadığı, öğrenci öğrenme özelliklerine uygun etkinlik tasarlamadığı, öğretimi farklılaştırmadığı, işbirlikli öğretimi uygulamadığı, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli stratejileri uygulamadığı görülmüştür. Öğretmenin sınıfında gergin bir atmosfer olduğu, otoriter bir tutuma sahip olduğu gözlemlenmiştir. Tuğba öğretmenin sınıf yönetimin iyi olduğu, dersin akışını bozan davranışları düzene sokabildiği görülmüştür.

ÖGF verilerinin analizi sonucu Tuğba öğretmenin: ‘Öğrencilerimin görüşlerine değer veririm.’, ‘Öğrencilerimin beni eleştirmelerine izin veririm.’, ‘Yapıcı eleştirilerde bulunurum.’, ‘Her öğrencinin özel ve değerli olduğunu hissettiririm.’, ‘Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlarım.’, ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...)’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bir basamaktan diğerine pürüzsüz geçerek zaman kaybını engellerim.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de

aynısını yapmalarını isterim.’ becerilerini derslerinde kullanmadığı, bu becerilerin kullanımının yetersiz olduğu görülmüştür.

4.3.3.Latife Öğretmen

Latife öğretmenin öğretim becerileri ihtiyacını belirleyebilmek için ikişer saat hayat bilgisi, matematik ve Türkçe dersleri gözlenmiştir. Toplamda Latife öğretmenin 6 saat uygulama öncesi ders gözlemi yapılmıştır. Ders gözlemlerinde ÖGF ve araştırmacı alan notları kullanılmıştır. Dersler kayıt altına alınmış ders gözlemleri sonunda öğretmenle 15 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ders gözlemleri sonucu araştırmacı notlarını araştırma günlüğüne not etmiştir. Araştırmacı günlüğü kayıtlarından:

Hayat bilgisi dersinde ilk yardım konusu işlenmektedir. İşbirlikli çalışma yok, grup çalışmaları yok. Öğrenciler bireysel etkinliklere katılıyor. Zaman yok diye öğretmenler stres altında hızlıca dersleri işliyorlar. Matematik dersinde öğretmen önce verdiği ödevlerin kontrolünü yapıyor fakat sınıf çok sessiz bir şekilde oturabiliyor. Öğrenciler sınıf kurallarına uyuyor. Sınıf atmosferi olumlu. Sınıfların fiziki şartları çok iyi. Öğretmen yorulmadan, verdiği görevlerin teker teker inceleyerek kontrolünü yapıyor. Bu şekilde dersin uzun bir kısmı geçti. Matematik dersinde tahtaya ‘toplama gerektiren problemler’ yazılarak derse giriş yapıldı. Öğrencilerin dikkatini çekecek derse giriş yapılacak bir etkinlik yapılmadı. Öğrenciler derste toplama işlemi yapacağını öğrenmiş oldular. Öğrencileri güdüleyecek, merak edip öğrenmelerini sağlayacak bir durum yaratılmadı. Akıllı tahtadan toplama problemleri açılıp çözümlerle ders sonlandırıldı. Türkçe dersinde öğrencilere söz hakkı verildiğinde öğrenciler kendi hayatlarından çok fazla olay anlatıyor böylece asıl verilmesi gereken konunun dışına çıkılıyor. Zaman yönetimi iyi yapılamıyor. Konunun temel öğeleri ve özü temele alınarak öğrenciler yönlendirilebilir. Bilgiyi sınıflandırma, kodlama gibi öğrenme stratejileri ile öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmaları sağlanabilir. Öğrenciler derste aktif olmadığı için başka işlerle ilgileniyorlar. Derste dalıp gidiyorlar. Sınıf sessiz fakat bu sessizlik öğrenmenin gerçekleşmediği, öğrencilerin dersi dinlemediği anlamına geliyor. (Araştırmacı Günlüğü:04.11.2015)

Latife öğretmen yapılan görüşmede ‘sürekli aralara giren branş dersleri sınıf öğretmenin düzenini bozuyor. Dersleri arka arkaya işleyemediğimiz için, kazanımları tam anlamıyla veremiyoruz. Ben Devlet okulunda çalışırken, bütün dersler benimdi. Çoğu zaman beden eğitimi, resim, müzik derslerini yapmıyor, onun yerine yetiştiremediğim konuları işliyordum. Özellikle de matematik dersi yapıyordum. Bu şekilde dersi istediğim gibi yönetebiliyordum. Burada öyle bir şansımız yok.’ görüşleri ile dersleri neden hızlı bir şekilde ve tek düze işlediklerinin nedenini açıklamıştır.

Latife öğretmen öğretim becerileri ihtiyacını ‘Planlama ve sunum konusunda küçük sorunlar yaşıyorum. Sınıf içinde davranış sorunu olan öğrencilerle baş edebilmek için sanırım eğitim alabilirim. Davranış bozuklukları olan, özel durumları olan öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğretim konusunda eksik olduğumu düşünüyorum.’ şeklinde belirtmiştir.

Araştırmacı Latife öğretmenin derslerinin diğer zümre öğretmenleri ile aynı olduğunu öğretmenlerin kendilerine özel bir öğretim şekli olmadığını görmüştür. Öğretmenler sadece sınıf yönetimi ve sınıf etkileşimi becerilerinde farklılık

göstermektedir. Latife öğretmen derslerini genellikle öğretmen merkezli ya da soru cevap yöntemini kullanarak, çok az öğrenci katılımının sağlandığı, öğrenci merkezli öğrencinin aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerinin kullanılmadığı şekilde işlemektedir.

Latife öğretmenin derslerinde önceden hazırlanmış öğretim materyalleri kullanmadığı, öğrenci özelliklerine göre dersi planlamadığı, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanmadığı, öğretimi farklılaştırmadığı, öğrencileri öğrenmeye teşvik edemediği, işbirlikli öğretim yöntemini kullanmadığı görülmüştür. Latife öğretmenin sınıf etkileşimini iyi olduğu, öğrencilere değer verdiği, sınıfta olumlu bir atmosferin olduğu, dinleme becerisinin iyi olduğu, demokratik bir tutuma sahip olduğu, şevk ve hevesinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Latife öğretmen yapılan görüşmede etkili bir öğretim için öğretmenin sahip olması gereken öğretim becerilerini bildiği fakat uygulayamadığını belirtmiştir. Bu durumu ‘Devlet okulunda çalışırken öğrencilerimin aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrendiği etkinlikler yapıyorduk. Gezilere gidiyorduk, deneyler yapıyorduk. Drama çalışmaları yapıyorduk. Burada yapamıyoruz. Sürekli bir telaş halindeyiz alınan kaynak kitaplar ve ders kitapları bitecek, sınavlara hazırlanılacak. Bu yüzden yetiştiremiyoruz.’ cümleleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenin ders gözlemlerinde kullanılan ÖGF’nin analizi sonucu: Latife öğretmenin: ‘Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlarım.’, ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm, Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...)’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bir basamaktan diğerine pürüzsüz geçerek zaman kaybını engellerim.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’ becerilerini derslerinde kullanmadığı, bu becerilerin kullanımının yetersiz olduğu görülmüştür.

4.3.4.Esra Öğretmen

Esra öğretmenin öğretim becerileri ihtiyacını belirleyebilmek için ikişer saat hayat bilgisi, matematik ve Türkçe dersleri gözlenmiştir. Toplamda Esra öğretmenin sınıfında uygulama öncesi 6 saat ders gözlemi yapılmıştır. Ders gözlemlerinde ÖGF ve araştırmacı alan notları kullanılmıştır. Dersler kayıt altına alınmış ders gözlemleri sonunda öğretmenle

15 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ders gözlemleri sonucu araştırmacı notlarını araştırma günlüğüne not etmiştir. Araştırmacı günlüğü kayıtları:

Hayat bilgisi dersinde Trafik kuralları konusu işlenmektedir. Ders bir eğitim-öğretim platformundan akıllı tahtada açıldı. Öğrencilerden de ders kitaplarından sayfa 26'yı açmaları istendi. Öğrenciler pasif bir şekilde sadece izleyerek ve dinleyerek öğrenmeye çalışıyorlar. Öğrenciler izlerken başka işlerle uğraşabiliyor. Saçlarıyla uğraşan ya da kitabın üzerine yatarak izleyen öğrenciler var. Öğrencilerin okuma becerileri iyi, heceleme ya da vurgu hatası pek yapılmıyor. Dersin devamında okul kitabındaki etkinlikler parmak kaldıran öğrencilerle yaptırıldı. Türkçe dersinde okuma çalışmaları yapılmakta, Titiz hanım metni üzerinden ders işlenmektedir. Öğrenciler öğretmene dersle ve konu ile alakalı olmayan öğretmenliğini eleştiren sorular soruyorlar. Neden hep böyle yapıyorsun gibi. Öğretmen etkinlik sorularını cevaplamak için öğrencilerden doğru cümlenin altını çizmesini istiyor. Öğrencilerin tamamı kelimelerin altını çiziyor. Öğrenciler kelime ve cümle ayırımı yapamıyorlar. Okuma metninden yola çıkarak öğrencilerin anlama düzeyini ölçecek sorular sorulmadı. Öğrencilerin iraksak düşünme becerilerinin geliştirilmesi için tahmin etmeleri ve çıkarım yapmaları sağlanmadı. Metnin içinde cevabın hazır olduğu sorular soruldu. Matematik dersinde ritmik sayma, tek ve çift sayılar işlenmektedir. Konu ile ilgili akıllı tahtadan alıştırma açıldı. Öğrenciler sırayla gelip soruları cevapladılar. Sınıfta arkadaşlarına göre küçük öğrenciler var. Öğrenciler sessiz kalmakta zorlanıyor. Sınıfta ses artınca öğretmen sürekli susturmak zorunda kalıyor. Öğrenciler sürekli sıra ile soru çözümünü yaptıklarından soru çözmeyen öğrenciler sıkılıyor ve dikkatleri çabuk dağılıyor. Bütün sınıfın katılabileceği öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler yaptırılabilir.' şeklindedir. Esra öğretmen ile yapılan görüşme sonunda öğretmen eğitim ihtiyacının uygulama boyutunda olduğunu ve zaman yönetimi boyutunda olduğunu söylemiştir. Esra öğretmen, 'Bir dersi uygulama açısından eksiklerimin olduğunu düşünüyorum. Zaman yönetiminde sorun yaşıyorum. Çünkü çoğu zaman öğrencilere kazandırılacak olan kazanımlar ve verilmek istenenler yıl içine dağıtıldığında yetiştirememeye kaygısı taşımaktayım. (Araştırmacı Günlüğü:21.11.2015)

Esra öğretmenin ders gözlemleri sonucu ders öncesi konunun amaçlarına uygun materyal hazırlamadığı, öğretimi farklılaştırmadığı, işbirlikli öğretimi uygulamadığı, öğrencilerin yeni bilgi edinmeleri için öğrenme özelliklerinin dikkate almadığı gözlemlenmiştir. Esra öğretmenin öğrenci etkileşiminin iyi olduğu, demokratik bir tutuma sahip olduğu, öğrenci düşüncelerine saygı duyduğu, öğrencilerinin özel ve değerli olduklarını hissettirdiği, sınıf yönetiminin iyi olduğu gözlemlenmiştir. Esra öğretmen tek düze ders işlediklerinin farkında olduğunu ve bunun kabul gördüğünü belirtmiştir. Bu şekilde ders işledikleri için hiçbir eleştiri almadıklarını aksine hem velilerin hem de idarenin memnun olduğunu belirtmiştir. Bu durumu 'Farklı uygulamalar yaptığımızda dikkat çekeriz ve bu diğer zümre öğretmen arkadaşlarımız için sorun olur. Ayrıca yetiştirmemiz gereken çok kitap var. Hepsini yetiştirebilmek için bu şekilde ders işlemek zorundayız. Farklı bir etkinlik yapsak çok zaman alır ve geri kalırız.' şeklinde ifade etmiştir.

Ders gözlemleri sırasında kullanılan ÖGF analizi sonucu Esra öğretmenin: 'Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlarım.', 'Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.', 'Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.', 'Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...)',

‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağladım.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’ becerilerini derslerinde kullanmadığı, bu becerilerin kullanımının yetersiz olduğu görülmüştür.

Ders programlarında var olan kazanımlar dikkate alınarak öğretmenlerin geliştirmek istedikleri öğretim becerileri belirlenmiştir. Uygulamanın başında öğretmenlerin dersleri gözlemlenmiş, öğretmenlerin eksik olduğu öğretim becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Her öğretmenin Türkçe, matematik, hayat bilgisi veya fen bilimleri dersleri 2’şer saat gözlenmiştir. Gözlemlerden sonra öğretmenlerle öğretim becerileri eksiklerini ve ihtiyaçlarını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Ders İmecesı uygulamasının ilerleyebilmesi için öncelikli olarak öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmiştir. Tablo 4.9.’da Ders İmecesı uygulamasından önce belirlenen öğretmenlerin öğretim becerileri ihtiyaçlarına göre Ders İmecesı uygulamasında odaklanılacak olan beceriler verilmiştir.

Tablo 4. 9. *Ders İmecesı uygulamasında merkeze alınan öğretim becerileri*

Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma	-Öğrenci özelliklerine dikkat ederek dersi planlama. -Ders öncesi konu hakkında kapsamlı çalışma yapma -Derse girmeden önce konuyu analiz etme ve temel öğeleri belirleme
Öğretim Sürecini Planlama	-Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlama -Kazanımlara uygun materyal hazırlama. -Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemleri belirleme.
Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama	-Öğrencilerin özelliklerine göre öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlama -Öğrencilerimin ön bilgilerini harekete geçirme. -Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına imkân verme. -Öğrencilere sorumluluk verme. -Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanma (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...).
Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama	
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi	-Konuda geçen kavramları doğru kullanma. -Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklama. -Öğrencilerin yaşamlarıyla ilgisiz konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlama. -Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlama. -Öğrencilerin alışılmışı eleştirmelerini ve geleneksele boyun eğmemeleri gerektiğini vurgulama
Değerlendirme	-Öğrenci ve çalışma arkadaşlarının yardımıyla kendini değerlendirme -Öğrencilerin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme teknikleri kullanma. -Öğrencilerin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlama. -Kendi performansını geliştirmek için çaba gösterme

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğretim becerilerinin, ‘Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma, Öğretim Sürecini Planlama, Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama, Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama, Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi ve Değerlendirme boyutlarında ele alındığı görülmektedir. Öğretmen gözlemleri sonucu ortaya çıkan eksik ve uygulanmayan öğretim becerileri bu şekilde tablolştırılmıştır. Tabloda ‘olumlu sınıf atmosferi sağlama’ boyutunda herhangi bir beceri bulunmamaktadır. Yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin bu becerilerinin yüksek seviyede olduğu, 1 öğretmen hariç sınıflarında olumlu atmosferin sağlandığı görülmüştür. Ders İmecesiuygulaması ile öğretmenlerin sınıflarında olumlu atmosfer sağlama becerilerinin direk verilemeyeceği sınıflarda etkili ve keyifli dersler yapıldıkça bu durumun ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Öğretmenin öğrenci görüşlerine değer vermesi, öğrenciye özel ve değerli olduğunu hissettirmesi, demokratik bir tutumla nezaketli ilgili ve samimi olması öğretmenin kişilik özellikleri ile de ilgili olduğundan, bu becerilerin geliştirilmesi için bu araştırmanın yeterli olmayacağı söylenebilir.

4.4.Ders İmecesı Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

‘Ders İmecesı uygulama süreci nasıldır?’ araştırma sorusuna ait bulgular Ders İmecesı planlama toplantısı, uygulama dersi ve değerlendirme toplantısı verilerine göre analiz edilmiştir. Araştırma 3. Sınıf öğretmenleri ile yürütüldüğünden 3. sınıf kazanımlarına yönelik yürütülmüştür. Uygulama yapılacak olan konular uygulama sınıf öğretmeninin planına göre ayarlanmıştır. Çalışmaya katılan 4 öğretmen ve araştırmacı ile 5 kişilik bir grup olarak 4 Ders İmecesı döngüsü uygulamıştır. Her grup elemanı 4 kez bir dersin planlamasına ve değerlendirme toplantılarına katılmış olup planlanan bir dersi kendi sınıflarında uygulamışlardır. Bu döngülerde her bir öğretmen az 1 kez planlanan dersi sunmuştur. Ders İmecesı grubu pazartesi günleri ders planlama toplantılarına katılırken perşembe ve cuma günü de uygulama ve yansıma toplantılarına katılmışlardır. Bu çalışmaların planlama ve yansıma toplantıları okulun zümre toplantı odasında gerçekleşmiştir. Bu süreçte planlama ve yansıma toplantıları ses alma cihazı ile kayıt altına alınırken uygulamalar video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Ders İmecesı sürecinin nasıl olduğu araştırma sorunun cevabı, her öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu Ders İmecesinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi başlıkları altında verilmiştir.

4.4.1. Birinci Ders İmecesini Planlama Toplantısı

14 Aralık Pazartesi günü katılımcı öğretmenler ve araştırmacı kurumun zümre öğretmenler toplantı odasında buluştu. Birinci Ders İmecesinin birinci planlama toplantısında ilk uygulama dersinin kimin sınıfında yapılacağı konuşuldu. Uygulama dersinde diğer zümre öğretmenlerinin de yer alması gerektiğinden ders programı uygun olan öğretmenin belirlenmesi ile planlama toplantısına başlandı. Araştırmacı öğretmenlerin ders programlarını karşılaştırarak 4 öğretmenin aynı anda uygun olabileceği gün ve saati belirledi. O gün ve saate denk gelen ders ve kazanımı belirlendi. Bu durumda Gökçe öğretmenin Türkçe dersinde okuduğunu anlama kazanımı için örnek bir ders planlanması hedeflenmiştir. Ders İmecesini öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmacının ders gözlemleri ve araştırmacı günlüğü doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlamlandırmada sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma becerileri iyi olmasına rağmen okudukları metinden çıkarım yapma, metine odaklanarak metni anlamaya çalışma, metni eleştirel gözle yorumlama özelliklerinin bulunmadığı görülmüştür. Bu anlamda Gökçe öğretmen Türkçe dersi kazanımlarından olan okuduğunu anlama kazanımı ile ilgili bir ders planı hazırlamak istemiştir. Öğretim becerilerinden ‘öğrencilerin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlama’, ‘zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlama.’, ‘öğrencilerin mevcut bilgilerden çıkarımlarda bulunarak bilgiye ulaşmalarını sağlama.’, ‘Öğrencilerin alışılmışı eleştirmelerini ve geleneksele boyun eğmemeleri gerektiğini vurgulama’, ‘Öğrencilerin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme teknikleri kullanma’, ‘Kendi performansını geliştirmek için çaba gösterme’ becerilerine odaklanılarak dersin planlanması amaçlanmıştır. Gökçe öğretmen okuduğunu anlama çalışmasının önemli olduğunu her ders için gerekli olduğunu vurgulamıştır. ‘Bu çalışmayla çocukların okuduğu metni bir bütün olarak anlamaları sağlanabilir. Bu sayede her ders için gerekli olan anlama becerisi kazandırılmış olacaktır.’ şeklinde ifade etmiştir.

Daha sonra öğretmenler bu becerileri kullanabilecekleri bir ders planlamaya başlamışlardır. Öğretmenlerden Esra, bu kazanımı içeren bir etkinliği sınıflarında uyguladıklarını fakat başarılı olmadıklarını söylemiştir. Programda yer alan ‘Titiz Hanım’ metninin öğrencilerin okuma becerilerini ölçtüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin sadece okuduklarını ve anlamadıklarını belirtmiştir. Gökçe öğretmen de bu metni sınıfta işlediğini, metinde yer almayan bilgilerin istendiği sorularda öğrencilerin cevap vermekte zorlandığını söylemiştir. Araştırmacı öğrencilerin anlamlı okumaları için okuma amacının

olması gerektiğini söylemiş, ‘Bu şekilde motivasyonları artacak ve dikkatini toplayarak metni anlamaya çalışacaklardır.’ demiştir.

Gökçe öğretmen ‘Titiz hanım metninde paragrafta anlatımı bozan cümlenin bulunmasını istiyor, fakat çocuklar kelime buluyor. Anlamı bozan cümle ne demek bilmiyorlar. Çocukların okuma amacı metnin akışını bozan cümleye odaklanmak olsun. Bu metne benzer metinler hazırlayarak öğrencilerin dikkatini okuduğuna çekebiliriz.’ dedi. Araştırmacı, ‘Bu şekilde öğrenciler eleştirel okumayı öğrenecekler ve alışılmışı eleştirmeyi de görecekler. Metinlerde yazarların her zaman doğru olmadığını, anlatım hatalarının ve bilgi yanlışlarının olabileceği, okudukları her şeye hemen inanmamaları gerektiği, eleştirmeleri ve anlamaya çalışmaları gerektiğini öğrenecekler.’ dedi.

Planlanan becerileri uygulayabilmek için Türkçe ders kitaplarından ve internetten sınıf seviyesine uygun paragraflar araştırıldı. Gökçe ve Esra öğretmen internetten araştırma yaptı. Tuğba ve Latife öğretmen de ders kitaplarına baktı. Beş (5) tane paragraf uygun bulundu. 1.paragraf aşağıda yer almaktadır.

‘Okullar açılalı iki hafta olmuştu. Öğretmen bize, yeni bir arkadaşın aramıza katılacağını haber verdi. Bir süre sonra müdür dersliğe geldi. Yanındaki çocuğu, öğretmene tanıttı. Çocuk ürkek gözlerle bize bakıp duruyordu. Öğretmen, onun elini tutarak bizlere tanıttı: 'Bu gün buraya, çok uzaktan bir arkadaşınız geldi. Aramıza katıldı. Pek uzaklardan gelen bu arkadaşınıza yakınlık gösterin. Onu sevin. Onu aranızda alın. Yalnızlık çekmesin, sıra hasreti çekmesin.' dedi.’

Bu paragrafa Gökçe öğretmen ‘Beni de böyle çok uzaktan gelen bir arkadaşım aramıştı.’ Cümlesini ekleyerek paragrafta anlatımı bozan, akışı engelleyen bir cümle eklemiştir. Öğrencilerden bu cümleyi bulmaları ve akışı bozmayacak, anlatım bütünlüğünü koruyacak şekilde başka bir cümle yazmaları istenmiştir.

Başka bir paragraf ise şöyledir: ‘Başak rengi saçları kıvrır kıvrırdı. Işık ışıktı, gök mavisi gözleri. Kıvrımlı kirpikleri yavru kuşkanatları gibiydi. Bakışlarından hep gülümseme dökülür dururdu. Gülmek yakışırdı ona. Güldürmek yakışırdı. Öfkelenildiği, hırçınlaştığı zamanlarda bile bir tatlılık bir sevimlilik dökülürdü gözlerinden, yüzünden. Küsmesi de kırılması da uzun sürmezdi. Adı Çağlar’dı...’

Benzer şekilde bu paragrafında akışını bozan ‘Arkadaşlarının oyununu bozar, onların dış görünüşleriyle alay eder, gülerdi.’ Cümlesi paragrafa eklenerek öğrencilerden anlatım bütünlüğünü bozan cümleyi bulmalarını ve yerine anlatım bütünlüğünü bozmayan bir cümle yazmaları istenmiştir. Bu şekilde diğer paragraflar da bulunmuş amaca

uygunşeklide düzenlenerek çalışma kâğıdı olarak hazırlanmıştır. Uygulama dersinde kullanılan çalışma kâğıdı EK-4, EK-5'te sunulmuştur.

Araştırmacı ve diğer öğretmenler ders planını kazanımlara ve etkinliklere göre hazırlamışlardır. Ders planı hazırlanırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacı öğretmenlere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öneminden ve ders planlamasının bu yaklaşıma göre nasıl hazırlanacağı konusunda bilgi vermiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi pasif, dinleyici konumundan çıkarıp, bilginin doğal alıcısı, yorumlayıcısı ve inşa edicisi konumuna soktuğunu böylece öğrencilerin derste başka işlerle uğraşmaya fırsatlarının olmadığını, derse aktif katılım sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımlarının, bilginin öğrencilerin deneyimlerinden ve öğrencilerin yorumlamaları ile kazanılabileceği, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması gerektiği, öğrencilerin farklı bakış açıları ile işbirlikli öğrenme yoluyla içsel anlamlandırmalar ile kavramsal gelişmenin sağlabileceği şeklinde ifade etmiştir. Etkinlikler bu temel varsayımlar üzerine planlanmıştır. Eğitim etkinliklerini bu şekilde planlanmasına sebep olan bazı etmenler vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci süreçte aktif olduğundan birçok gelişim alanında desteklenmektedir. Öğrenci bilgiyi bireysel olarak yarattığı, yorumladığı ve yeniden organize ettiğinden, düşünme ve plan yapma yeteneği gelişir, girişimciliği artar, öğrenme yaşantılarını daha iyi anlamayı sağlar, öğrenen-öğreten ilişkisi geliştir, güdülemeyi sağlar, öğrenenin okula ilgisi artar, kendini ifade etmeye fırsat verir ve konu alanında geleneksel sınıflara göre başarı düzeyi artar. Ders planları hazırlanırken öğrenme durumlarında öğrenme sarmalı olarak 5E öğretim modeli kullanılmıştır. 5E öğretim modeli yapı olarak yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımlarına en uygun öğretim modeli olarak düşünülmüştür. Bu düşünce ile öğretmenlere 5E öğretim modeli anlatılmış örnek ders planları incelenmiştir.

Görüşmeler sonucu genel hatları belirlenen dersin girişi için öğrencilerin dikkatini derse çekecek bir etkinlik düşünülmüştür. Araştırmacı 'yönergeleri izleyebiliyormusunuz?' adlı etkinliğin giriş için çok uygun olduğunu öğrencilerin dikkatini derse çekebileceğini söylemiştir. Bu test ile öğrencilerden yönergelere uygun hareket etmesi istenecek fakat öğrenciler, içinde oyun olan bu testi dikkatli okumadıkları için yanılacaklardır. Bu şekilde okudukları her yazıya dikkat etmeleri gerektiğini, dikkatli okumadıklarında yanlışlıklar yapabileceklerini görecektir. Giriş ve uygulama basamakları tamamlanan dersin değerlendirme bölümü için öğrencilerden benzer 3 paragraf yazmaları ve bu paragraflarda anlatım bütünlüğünü bozan cümleler yerleştirmeleri ve buna uygun bir çalışma kâğıdı

hazırlamaları istenmesine karar verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin hazırladıkları çalışma kâğıtları sınıfta diğer öğrencilerin hazırladıkları kâğıtlarla değiştirilerek uygulanması istenmiştir. Hazırlanan ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve içerdiği öğretim becerileri Tablo 4. 10.'da sunulmuştur. Hazırlanan ders planı EK-3'te verilmiştir.

Tablo 4. 10. *Ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve odaklandığı öğretim becerileri*

Türkçe Dersi Kazanımları	Ders İmecesinde Odaklanılan Öğretim Becerileri
Kurallarına uygun sessiz okur. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.	Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun dersi planlama
Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat eder.	Öğrencilerin becerileri geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlama
Sesli okumada vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat eder.	Öğrencilerin mevcut bilgilerden çıkarımlarda bulunarak bilgiye ulaşmalarını sağlama
Okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	Öğrencilerin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlama
Metindeki anahtar kelime çalışmalarını yapar.	Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlama
Kelimeleri doğru telâffuz eder.	Öğrencilerin alışılmışı eleştirmelerini ve geleneksele boyun eğmemeleri gerektiğini vurgulama
	Öğrencilerin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme teknikleri kullanma
	Kendi performansını geliştirmek için çaba gösterme

4.4.2. Birinci Ders İmecesini Uygulama Dersi

Uygulama dersi 17 Aralık Perşembe günü 5. Ders saatinde Gökçe öğretmenin sınıfında diğer zümre öğretmenlerinin ve araştırmacının da katılımıyla başladı. Sınıf daha önceki ders gözlemlerinden kameraya ve araştırmacıya alışık olduğu için rahatsız olmadı. Ekipteki diğer öğretmenler de öğrencilerin rahatsız olmayacağı arka sıralara oturdu. Öğretmenlerin deşifre olmaması için uygulama dersinden fotoğraflar sunulmamıştır. Kurumun, öğrenci fotoğraflarını paylaşma ile ilgili velilerle imzaladığı protokol gereği öğrenci fotoğrafları da deşifre edilmemesi için paylaşılmamıştır. Öğrencilerin üzerinde okullarının ismi yazan okul formaları olduğundan öğrenci yüzünün görünmediği fotoğraflar da paylaşılammıştır.

Planlanan ders materyalleri önceden hazırlanıp çoğaltılarak derse hazır girildi. Öğretmen ders öncesi hazırlıklarını tamamlayarak öğrenci özelliklerine göre bir ders planını işlemeye başladı. Derse giriş etkinliği olarak öğretmen öğrencilere bir test yapacağını bu testi cevaplarken çok dikkatli olunması gerektiğini belirtti. Öğrencilerin dikkati çekildikten sonra Gökçe öğretmen 'yönergeleri izleyebiliyor musunuz?' etkinliğini öğrencilere dağıttı. Öğrencilerin testi bitirmesi için 5 dk. süre verildi. Öğrencilere 5 dk. yetmedi. Testin normal süresi 2 dk. olmasına rağmen öğretmen öğrencilerin yavaş okuyacağı düşüncesi ile 5 dk. süre verdi. Fakat öğrenciler testte istenen yönergeyi dikkatli

okumadıkları için yanlış yaptılar. 21 maddelik etkinlik kâğıdının 1. Maddesinde ‘Cevaplamaya başlamadan önce soruların tümünü okuyun’ , 21. Maddesinde ise ‘Şimdi dikkatle okumayı bitirdiğinize göre, sadece ikinci cümlede istenileni yapın.’ Yönergesi bulunmaktaydı. Öğrenciler ise testin sonundaki 21. yönergeye dikkat etmeyerek ve anlamlı okuma yapmayarak diğer yönergelerde istenilenleri yapmaya çalıştılar. Böyle olunca zamanı yetiştiremediler ve şikâyet etmeye başladılar. Bir öğrenci soruları çok saçma buldu. Bir diğeri etkinliğin yanlış olduğunu söyledi. Ege isimli öğrenci ise ‘çok zor, benimki az kalmıştı’ diyerek başarısızlığı kabul etmedi. Öğretmen etkinliğin sonunda dikkatli okumanın öneminden bahsetti. Öğrenciler hala doğru yaptıkları yönergelerin olduğunu, başarılı olmak için bütün yönergeleri doğru yapmaları gerektiğini söylediler. Öğretmen tekrar etkinliğin nasıl yapılması gerektiğini ve yapılan yanlışın nerde olduğunu anlattı.

Daha sonra öğretmen ‘Okuduğumu Anlıyorum’ etkinlik kâğıdını öğrencilere dağıttı. Yapılması gerekenleri açıkladı. Öğrenciler bu etkinlikte daha dikkatli okudular ve anlamaya çalıştılar. Öğretmen öğrencilere okumalarının bir amacı olduğu okurken paragrafta anlatımı bozan cümleyi bulmaları gerektiğini söyledi. Etkinlikte yer alan beş paragrafın her biri bir gruba verildi. Öğrenciler 1’den 5’e kadar saydırıldı ve 1’ler bir grupta, 2’ler,3’ler, 4’ler ve 5’ler bir grupta olacak şekilde heterojen gruplar oluşturuldu. Bu şekilde öğrencilerin işbirlikli çalışması sağlandı. Belli bir süre beklenerek grupların verilen görevi bitirmesi beklendi. Gruplar uyumlu bir şekilde çalıştı. Anlamadıkları yerde öğretmenlerinden yardım istediler. Öğretmen öğrencilere rehberlik etti. Sınıfta dolaşarak yardıma ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilendi. Bütün grupların etkinliği bitirmesiyle çalışma sona erdi. Öğretmen ‘her grup kendi paragraf sorularını cevaplayacak, diğer gruplar da cevaplayan arkadaşlarını dikkatle dinleyerek yanlış yapıp yapmadığına karar verecek. Böylece doğru cevapları alkışlayacağız, yanlış cevapları düzeltmeye çalışacağız.’ dedi. Etkinlikteki paragraf sırasına göre gruplar soruları cevapladı. Her üye grubunu temsil ettiği için bütün ciddiyeti ile verilen görevi en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştı. Sınıftaki bütün öğrencilere sorumluluk verildiği için öğrenciler başka işlerle uğraşmaya, dalıp gitmeye, dersten kopmaya fırsat bulamadılar. Bu durum sınıf öğretmenin de dikkatini çektiğinden, öğrencilerine derse katıldıkları ve verilen görevi yerine getirdikleri için teşekkür etti. Ders verimli ve etkili bir şekilde sonlandırıldı. Değerlendirme çalışması olarak öğretmen, öğrencilerinden üç tane yeni ve özgün paragraf ve sorularını yazmalarını bir sonraki ders getirmelerini istedi.

4.4.3. Birinci Ders İmecesini Değerlendirme Toplantısı

17 Aralık Perşembe günü ders bitiminde öğretmenler ve araştırmacı okulun zümre toplantı odasında toplandı. İlk yaptıkları araştırma dersinin nasıl olduğu, istenilen kazanımları verip vermediği, eksiklerinin neler olduğu, daha iyi neler yapılabileceği konularında görüşlerini bildirecekleri bu toplantının uygulama dersi ile arasında çok zaman olmamasına dikkat edildi. Aslında öğretmenler cuma günü okul çıkışı zümre toplantılarını yapmaları gerekirken; Ders İmecesini çalışmasının doğası gereği uygulama dersinin hemen arkasından tartışma toplantısının yapılması gerektiğinden zümre toplantıları pazartesi gününe ertelendi.

Birinci Ders İmecesini değerlendirme toplantısı zümre öğretmenler, araştırmacı ve kurum müdürünün katılımı ile zümre öğretmenler toplantı odasında yapıldı. Araştırmacı, yapılan ilk Ders İmecesinin nasıl geçtiği, uygulamada yaşanan sıkıntı olup olmadığını sordu. Planı sınıfında uygulayan Gökçe öğretmen 'Böyle bir uygulama ile ilk defa karşılaştığımdan uygulamada eksik olduğumu düşündüm.' dedi. Tuğba öğretmen, Gökçe öğretmenin uygulamada eksik olmadığını öğrencilerin okuduklarını anlamada zorlandıklarını, yönergeleri takip edemediklerini belirtti. Gökçe öğretmen çocukların ilk defa grup etkinliği yaptıkları buna rağmen kolay uyum sağladıklarını ve eğlendiklerini söyledi. Esra öğretmen öğrencilerin aktif derse katılımının dersi monotonluktan çıkardığını ifade etti. Gökçe öğretmen , 'Özel okul olduğumuz için branş derslerimiz çok fazla, bazen bir günde sadece iki (2) saat derse girdiğimiz oluyor, öğrencilerimizle tam bir etkinliği yapmaya başlıyoruz ders bitiyor, başka bir derse kalıyor. Böylece bizim de onların da motivasyonları düşüyor. Derse girdiğimizde konuları yetiştirmeye çalışıyoruz o yüzden bu şekilde grup etkinlikleri yaptırıyoruz. Bugün anladım ki grup etkinliği yaptırarak zamanı daha verimli bir şekilde kullanabiliriz. Hem öğretmen de çok fazla çaba sarf etmiyor ve strese girmiyor'dedi. Latife öğretmen, daha önce devlet okulunda çalıştığını ve bütün derslerin kendisine ait olduğunu söyledi. 'Diyelim ki Türkçe dersinde konu yarım kaldı sonra matematik dersi var, ben matematik dersi yerine etkinliğin devamını yaptırıyorum. Öğrencilerim sürekli benimle, bana devlet okulunda çalışırken 'öğretmenim' diyorlardı, burada ise 'Latife öğretmenim' diyorlar. Sınıf öğretmenini tam olarak sahiplenmiyorlar, bizi de diğer branş öğretmenlerinden biri gibi görüyorlar. Devlet okulunda istediğim gibi öğrencinin aktif olduğu, farklı etkinlikler yaptırabiliyordum fakat burada yaptırıyorum. Aslında dersi bu şekilde planlayarak daha eğlenceli ve etkili hale getirebiliyormuşuz, bunu anladım.' dedi. Gökçe öğretmen 'Bu etkinlikte, öğrencileri beklemem, etkinliğin geç kalmasına neden oldu.' dedi. Araştırmacı öğretmene 'genelde bir

etkinliğin bitmesi için bütün sınıfın yapmasını mı bekliyorsunuz?’ diye sordu. Gökçe öğretmen, ‘Bütün öğrencilerin yapması değil, sınıf içerisinde geziyorum, çok çabuk yapan öğrenci de var, çok yavaş yapan da var.’ Tuğba öğretmen, ‘Artık biliyorsunuz öğretmenim kim yavaş yapıyor kim hızlı yapıyor.’ dedi. Gökçe öğretmen, ‘Ama bu etkinlikte hepsinin bitirmesini bekledim.’ dedi. Tuğba öğretmen, ‘Sınıfta etkinlikleri yavaş yapan çocukların başarısı daha yüksek oluyor, hızlı yapan çocuklar, biliyorum ki biliyor ama okuyor hemen bitiyor, yalan yanlış yapmış oluyor. Yavaş yapan çocuk tane tane okuduğu için, zaten testlerdeki soruların hepsi bildikleri şeyler, sadece düzgün okuması gerekiyor.’ Esra öğretmen, ‘Aslında ilk etkinlik en fazla 15 dk sürecekti, alışkın olsalardı ya da fark etselerdi olurdu, onunla bir ders uğraşamazdık ki. Çok az çocuk dikkat testinden sonra, dikkat etmedim o yüzden başarısız oldum diyebildi.’ Gökçe öğretmen, ‘Biraz benden de kaynaklandı, ben süreyi iyi kullanamadım, öğrencilerin tamamının yapmasını bekledim, süre yetmedi.’ Latife öğretmen, ‘Zaten ilk dikkat testinden sonra bir paragraf bile yapsalardı yeterdi. Çok fazla paragraf sorusuna gerek yoktu. Bence yeterli oldu, çocuklar daha fazlasında sıkılırdı.’ Kurum müdürü, ‘Ben de çocuklar gibi anlamadım, bana da ağır geldi’ dedi. Öğretmenler gülüşerek durumu müdür beye anlattılar. Müdür bey, ‘En zor aslında sınıf öğretmenliği ama en kolay hale getiriyorlar değil mi? Farklı alanlardan mezun olanları öğretmen yaptılar, mühendisi tutup sınıf öğretmeni yaptılar, onu matematik öğretmeni belki yapabilirdiniz, sınıf öğretmenliğinin psikoloji farklı.’ dedi. Latife öğretmen, ‘Ben öğretmen lisesi mezunuyum. Bizim o dönem aldığımız eğitimi eğitim fakülteleri şimdi veremiyor.’ dedi. Müdür bey, ‘Hocam sınıf öğretmenliği çok farklı. Ben Milli Eğitimdeyken lise ve ortaokulda çalıştım, sonra Milli eğitimden özel okula geçtiğimde okul yeni açılmıştı. Daha üst sınıf öğrencileri yoktu, ilkokul 5. Sınıfa kadar öğrenci vardı o yıl, dedim bari çok fazla uzaklaşmayayım meslekten diye 4. 5. Sınıfların Din Kültürü dersine girdim ama yapamadım, üstelik kendi alanım. 8 yıl da öğretmenlik yapmışım ama ben 4. Sınıflarda ders anlatamadım. Çünkü çocuklar dinliyorlar yaramazlık da yapamıyorlar ama olmadı. Ama sınıf öğretmenliği çok farklı onların öğretim yeteneği bambaşka.’ dedi. Tuğba öğretmen, ‘Benim mezun olduğum sene 4+ 4+ 4 sisteminin yeni olduğu seneydi. Çok fazla sınıf öğretmeni norm fazlası oldu. O dönem sadece 320 sınıf öğretmeni atanacaktı. Benden önceki dönem 63 ile sınıf öğretmenleri atandığı halde ben 83 ile o sene atanamadım. Sonra üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümü kontenjanları boş kaldı, çok düşük puanlarla sınıf öğretmenliği bölümüne öğrenci alındı. Onlar bu sene sonu mezun olacaklar. Dost doğru matematik, Türkçe yapamadan kazandılar. Onlar Türkiye’de sınıf öğretmenliği yapacak.’ dedi. Müdür bey, ‘YÖK biliyorsunuz 2 senedir uyguluyor bu

sistemi Tıp fakültesi, hukuk gibi bölümlerde taban puan uygulaması yapıyor ya asıl bunu sınıf öğretmenliği için yapılmalı. Bazı bölümler öğrenci olmadığı için kapatılmak zorunda kaldı, şimdi İzmir’de olan bir çocuk Manisa bile olsa gidemiyor olabilir.’dedi. Latife öğretmen, ‘Devlet üniversitelerin bile eğitim kalitesi düştü. Öğretmenin mezun olduğu okul, öğretmenin uygulamasında çok fark ediyor, her yer de eğitim fakültesi var ama dersler boş geçiyor. Keşke öğretmen okulları hiç kapanmasaydı. Oraya gelen öğretmen, gerçekten öğretmen olmak için geliyorlardı. Herkes sınıf öğretmeni oluyor şimdi. Bir çocuğu eğitiyorsun.’ dedi. Gökçe öğretmen, ‘Orman mühendisi olan bir öğretmenimiz nasıl öğretmenlik yapsın, teneffüste bahçe nöbetçisi olduğunda zil çalınca yürüyün lan tomruklar, diyordu.’ dedi. Bu şekilde sınıf öğretmenliği sorunu üzerine yoğunlaşan öğretmenler, müdür beyin de katılımıyla Ders İmecesi değerlendirme toplantısını farklı bir yöne çektiler. Araştırmacı bir süre öğretmenlerin alandaki sıkıntılarını dinledikten sonra yaptığımız ilk Ders İmecesi uygulamasının yeterli olup olmadığını, dersi tekrardan planlayarak başka bir sınıfta uygulamasını yapalım mı sorusunu sordu. Latife öğretmen, ‘Aslında onu herkes kendi sınıfında uygulasin’ dedi. Araştırmacı, Gökçe öğretmene uygulamanın çocuklarda etkili olup olmadığını başka derslerde okuma yaparken dikkat edip etmediklerini sordu. Gökçe öğretmen, öğrencilerin okudukları üzerine yoğunlaştıklarını dikkat ederek okuduklarını yapılan etkinliklerin etkili olduğunu ve kazanımlara ulaştıkları söyledi. Latife öğretmen ‘Bence olmuştur, öğrencilerin daha dikkatli okuduklarını gördüm. Ama bizlerde hazırladığımız dersi sınıflarımızda uygulayalım. Yani biz kendimizi görmek açısından, kendimizi değerlendirmemiz için.’ Tuğba öğretmen, ‘Çok fazla bir arada olacak zaman bulamıyoruz, başka bir beceri için hazırlık yapsak daha sağlıklı olur, bu Ders İmecesinin amacına ulaştığını düşünüyorum.’dedi. Araştırmacı, Gökçe öğretmene dersinin genel olarak nasıl geçtiğini, değiştirmek, revize etmek istediği bir yer olup olmadığını sordu. Gökçe öğretmen dersinin iyi geçtiğini bir sorun yaşamadığını fakat değerlendirme etkinliği eve ödev vermek yerine sınıfta uygulanabileceğini belirtti. Gökçe öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etti: ‘Dersin genel anlamda iyi geçtiğini düşünüyorum. Biraz zaman sorunu oldu, onun dışında herhangi bir sorun yaşamadım. Dersle gerekli kazanımlara ulaştığımı düşünüyorum. Süreç içerisinde yolunda gitmeyen bir şey yaşanmadı. Öğrenciler verilen çalışma kâğıtlarındaki yönergeler doğrultusunda dersi başarılı bir şekilde tamamladılar. Fakat değerlendirme etkinliğini eve ödev vermek yerine bir ders daha bu kazanımların pekiştirilmesi için kullanırdım. Böylece öğretmen rehberliğinde daha doğru bir şekilde değerlendirme görevini yerine getireceklerdir.

Araştırmacı öğretmenlerden aldığı dönütler sonrasında araştırma dersinin yeterli olduğunu belirtti. ‘Ders İmecesini uygulamasında eğer yapılan planla verilmek istenen kazanım verilemediyse, planın uygulamasında aksaklıklar oldu ise ve planda yapılması istenilenler yapılamadıysa, ders tekrardan planlanır ve başka bir öğretmenin sınıfında uygulanır. Fakat ilk Ders İmecesini çalışmamız amacına ulaştı. Bu şekilde hem bundan sonraki ders imecelerimizin nasıl olacağı konusunda deneyim sahibi olduk.’ dedi. Esra öğretmen, hazırladıkları ders planını diğer sınıflarda da kullanılmasının iyi olacağını belirtti. ‘Öğrencilerimiz 3. Sınıf olduğu için okuma, okuduğunu anlama çalışmalarının çok fazla yapılması gerekiyor. Genelde ders kitaplarındaki okuma metinleri ve sorular üzerinden bu kazanıma ulaşmaya çalışıyoruz. Bu yaptığımız etkinlikler bizim öğrenciler için de çok faydalı olacak. Uygulama dersi şeklinde değil ama bizler de Türkçe derslerimizde bu etkinlikleri yaptırabilirim diyorum ben.’ dedi. Latife ve Esra öğretmen de bu teklifi uygun buldu. Bu şekilde 1. Ders İmecesini değerlendirme toplantısı sona erdi. 2. Ders İmecesini toplantısı için saat ve tarih konuşuldu ve karara bağlandı.

4.4.4. İkinci Ders İmecesini Planlama Toplantısı

21 Aralık Pazartesi günü ikinci Ders İmecesini planlama toplantısı için okulun zümre öğretmenler toplantı odasında buluşuldu. Öğretmenlerleders planlama çalışmasından önce genel eğitim öğretim sorunları ve sıkıntıları hakkında konuşuldu. Öğretmenler, öğrencilerin farklı etkinliklere alışık olmadıklarını, farklı etkinliklerde başarılı olmadıklarını, etkinliğin devamını getiremediklerini belirttiler. Konuşmalar sonunda araştırmacı ‘öğrencilerde cümle ve kelime kavramlarının tam oturmadığını, kalıcı öğrenme gerçekleşmeden verilen göreve odaklanıldığı, öğrencilerin sadece doğru cevabı işaretlemenin başarılı olmak olduğunu zannettiklerini belirtti. Latife öğretmen, ‘Cümle ile kelimenin arasındaki farkı kavrayamamış öğrencilerimiz, çünkü biz onu kavratacak çok fazla etkinlik yapamıyoruz.’ dedi. Tuğba öğretmen, ‘Daha kelimeyi, cümleyi vermeden, oooo geride kaldık, koş koş, isim ver sıfat ver...’ diye belirtti. Latife öğretmen, devlet okulunda böyle olmadığını, çünkü orada çok vaktinin olduğunu belirtti. Gökçe öğretmen, yetiştirememe kaygıları olduğunu ekledi. Latife öğretmen ‘Bu duruma neden olan biziz, neden, çünkü çocuk ileride sınava girecek ve bizim bu müfredatta olmayan şeylerden de sınava tabi tutuluyor, sadece biz ders kitabında verilen ve müfredatta istenilen şeyleri yapmıyoruz. Onları yapsak ve sadece onlarla kalsak o zaman her şey çok güzel otururuz ve her şey çok güzel olur. Ama o zaman ne velinin beklentisini karşılarız, ne okulun beklentisini karşılarız.’ dedi. Tuğba öğretmen, ‘Mesela devlet kitabında dilbilgisi diye bir

şey yok ama sınavlarda sırf dilbilgisi, bir de kitaplarda bir iki tane okuduğunu anlama ya var ya yok, gerisi dilbilgisi, bize önerilen ile istenilen farklı şeyler. Öğrenciler sadece derslerdeki problemleri çözme becerisine sahip değil, günlük hayatta bile karşılaştıkları problemleri çözemiyorlar. Çocuklara problemin çözümü hemen sunuluyor. Çocuk problemi çözülsün diye bekliyor. Mesela çocuk elinde yemek tepsisini alıp bekliyor, öyle bekliyor, elimdekini şuraya bırakayım, şuradan bir sandalye alıp geleyim altına koyup oturayım ya da boş bir masada oturup yiyeyim yok' diyerek öğrencilerin problem çözme becerisinin olmadığını belirtti. Gökçe öğretmen, 'Bizde de suç var, neden, biz de alıştırmıyoruz. Mesela okulumuzda öğrencilerin isteklerini yerine getirmiyor, öğrencileri sorunlarıyla baş başa bırakıyor, çok önemsemiyor diye eleştiri alan öğretmenimizin öğrencileri çok başarılı oldu. O öğrenciler her işini kendileri yapabiliyor. Hatta bazen arkadaşımızın öğrencilerini bize yardım etsin diye çağırıyoruz. O arkadaşımız çok eleştiri almasına rağmen dinlemedi ve öğrencilerini kendi sorunlarını çözmeye alıştırdı, şimdi çocukları çok beceri kazandı ve başarılı öğrenciler oldu.' cümleleri ile öğretmenin süreçteki önemine değindi. Latife öğretmen, 'Ben de her toplantıda velilerime söylüyorum. Çocuklarınızla oturup ödev yapmayın. Kötü bile yapsa o yapsın, başarsın. Çok karşılaştım, 1. Sınıfta çocuğun kalemi yere düşüyor almıyor, al diyorum, ben mi alacağım? diyor. Tabi sen alacaksın diyorum. Arkadaşının montu yere düşmüş, üzerine basarak geçiyor, kendininki bile olsa basarak geçiyor, öyle yetişmişler. Veli sınıfa giriyor hemen çocuğun dolabını düzeltelim, kitabını çıkaralım diye uğraşiyor, hayır diyorum, onlar size ait değil, çocuğa ait, kendisi yapmalı, o an izin vermezsem hafta sonu gelip düzeltiyorlar.' şeklinde süreçte velinin de önemli olduğunu ekledi. Öğretmenlerle konuşmamız devam ederken kurum müdürü de toplantıya katılmak için toplantı odasına geldi. Müdür beyi yaptıklarımızla ilgili bilgilendirdik.

Daha sonra ikinci Ders İmecesi için hangi beceriye odaklanılacağı tartışıldı. Araştırmacı, 'Birinci planda okuduğunu anlamaya odaklandık. Bu dersimizde hangi soruna odaklanalım. Gözlemlerim sonucunda derslerinizde işbirlikli çalışma yapılmadığını gördüm. Görüşmelerimizde bunun nedenin zamanınız olmadığından kaynaklandığını belirttiniz. Aslında işbirlikli çalışma size daha çok zaman kazandırır. Uygulama yapmadan önce etkinlik yapmak zaman kaybıymış gibi görünebilir ama ders öncesi yapılan hazırlık ile daha etkili ders yapabileceğiniz gibi zaman yönetimini de sağlamış olacaksınız.' dedi. Birinci ve ikinci Ders İmecesi etkinliklerinde işbirlikli çalışma yapıldı fakat kuramsal olarak çalışmanın nasıl olması gerektiğine odaklanılmadı. Latife öğretmen, işbirlikli çalışmanın nasıl yapılacağını sordu. Araştırmacı bununla ilgili araştırma yapabileceğini

söyledi. Gelişim, öğrenme ve öğretim stratejileri kitaplarında işbirlikli öğretim, kubaşık öğretim ya da kooperatif öğrenme kavramları ile bulunabileceği bilgisini verdi. Öğretmenler zümre toplantı odasında bulunan bilgisayardan ve akıllı telefonlarından araştırma yaptı. Sesli yapılan araştırmada öğretmenler edindikleri bilgileri birbirleriyle paylaştı. Latife öğretmen, ‘Bu bizim küme yöntemine benziyor.’ dedi. Araştırmacı küme yönteminde grup üyeleri homojen özellik gösterirken işbirlikli öğrenme de heterojen olmalı, bilgisini verdi. İşbirlikli gruplarda grup üyelerinin tamamının lider olduğunu diğer grup çalışmalarında ise sadece bir lider olduğunu, işbirlikli gruplarda öğretmenin sürekli gözlem ve ihtiyaç halinde yardım etmesi gerektiği, öğrencilerin çalışmalarına yön vererek yol gösterici olması gerektiğini vurguladı. Araştırmacı özellikle grup üyelerinin başarı yönünden farklı özellik göstermesinin çok önemli olduğunu ve bilen bilmeyenden öğrenebileceği ortamın sağlanması gerektiğini belirtti. Öğretmenler sınıf düzeninin nasıl olması konusunda tartıştı. İşbirlikli çalışma için sıraları nasıl düzenlemeliyiz, öğrenciler U düzeninde çok konuşuyor, sınıf hâkimiyeti zor oluyor ne yapmalıyız? Soruları üzerinde odaklandı. Araştırmacı, işbirlikli öğrenme yöntemi sınıfta düzenli olarak uygulanacaksa sınıfın sıra şeklinin öğrencilerin grup yapmalarına uygun düzenlenmesi gerektiğini söyledi. U düzeninin uygun olduğunu, sınıflarda tekli sıra masaların olduğunu ve kolay birleştirildiğini söyledi. U düzeni yerine V şekli ya da sıra sayısı çoksa iç içe iki U şeklinde de olabileceğini söyledi. Öğretmenler sınıflarının klasik oturma düzeninde olduğunu ve öğrencilerin buna alıştığını ifade etti. Araştırmacı, klasik düzenin öğrenci merkezli öğrenme modellerine uymadığını öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olacağı düzenin sağlanması gerektiğini vurguladı. Öğretmenler sınıflarını işbirlikli çalışmaya uygun düzenleyecekleri kararını aldı. Üçüncü Ders İmecesini için Tuğba öğretmenin matematik dersinin uygun olduğu, matematik dersinde toplama işlemini bitirdikleri konuşuldu. Matematik dersinde verilmesi istenen kazanımlar tablo 4.11.’de verilmiştir.

Tablo 4. 11. *Ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve odaklandığı öğretim becerileri*

Matematik dersi kazanımları	Ders İmecesini ile odaklanılan öğretim becerileri
Toplamları en çok üç basamaklı olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemini yapar.	Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun dersi planlama
Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar	Öğrencilerin becerileri geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlama
Verilen problemi problem çözme basamaklarına uygun çözer.	Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına imkân verme.
	Öğrencilerin mevcut bilgilerden çıkarımlarda bulunarak bilgiye ulaşmalarını sağlama
	Öğrencilerin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım’
	Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlama
	Öğrencilerin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme teknikleri kullanma
	Kendi performansını geliştirmek için çaba gösterme

Gökçe öğretmen problem çözümünde verilen istenileni bulma ile ilgili bir işbirlikli çalışma yapabiliriz dedi. Esra öğretmen, ‘Bir grup problem yazsın bir grup problemi çözümlensin bir grup çözsün şeklinde nasıl olur?’ dedi. Tuğba öğretmen böyle bir yöntemi 4. Sınıf zümre öğretmenlerinin her hafta cuma günü uyguladığını söyledi. İstasyon şeklinde öğrencilerin önce soru yazdığını sonra verilen istenileni yazdıkları sonra da çözdüklerini belirtti. Grupların sürekli döndüğünü ekledi. Araştırmacı öğrencilerin yerine kâğıtların dönebileceğini belirtti. Hatta süreli olursa daha eğlenceli olacağını bir düdük yardımı ile zamanın bittiği kâğıtların döneceği yönergesinin verilebileceğini belirtti. Öğretmeler uygulamanın çok keyifli olacağını ve heyecanlandıklarını belirtti. Tuğba öğretmen, ‘Soruları öğrenciler yazarsa ifade hatalarından kaynaklı diğer grup üyeleri anlamama durumu oluşabilir.’ dedi. Esra öğretmen ‘Zorluk derecelerini de biz ayarlayarak soruları her grup için biz yazalım.’ dedi. Araştırmacı, ‘Etkinlik kâğıdına da yönergeleri yazalım, böylece daha sağlıklı olur.’ dedi. Araştırmacı öğrencilerin toplama konusunda oldukları için problemin çözümünde hiç düşünmeden verilen sayıları topladığını tesadüfen de olsa doğru cevaplayabileceklerini belirtti. Bu sorunun çözümü için önceden öğrendikleri çıkarma işleminin de problemde yer alması gerektiğini öğrencilerin hangi işlemi yapacağına karar vermeleri gerektiğini ekledi. Katılımcı öğretmenler de bu fikre katıldığını belirtti. Öğrencileri ortalama 20 kişilik olan sınıflarda 4’er kişilik 5 grup yapılarak işbirlikli çalışma yapılacağına, bunun için problem çözme becerisini geliştirmek için matematik dersinde problem çözme tekniklerini içeren istasyon tekniğiyle sorular çözülmesine karar verildi. Üçüncü Ders İmecesi uygulama dersine başlanmadan önce etkinlik kâğıtlarının hazırlanmasına ve sınıf düzeninin işbirlikli çalışmaya uygun hale getirilmesine karar verildi. Etkinlik kâğıtları örneği EK-7’de verilmiştir. Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemi hakkında detaylı bilgi edinmeleri için araştırma yapmaları gerektiği ve Tuğba öğretmenin yöntemi sınıfında başarılı bir şekilde sürdürebilmesi için örnek videoları ve çalışmalarını izlemesi, konu hakkında detaylı bilgi edinmesi gerektiği konuşularak toplantıya son verildi.

4.4.5. İkinci Ders İmecesi Uygulama Dersi

24 Aralık Perşembe günü 4. ve 5. ders saatlerinde Tuğba öğretmenin sınıfında zümre öğretmenleri ve araştırmacı, öğrencileri rahatsız etmeyecek şekilde yerini aldı. Sınıf işbirlikli öğrenme uygulaması için önceden düzenlenmişti. Tuğba öğretmen öğrencilere

derse giriş etkinliği olarak dikkat ve farkındalık videosu izletti. Öğrencilerin videoyu dikkatlice izlemeleri gerektiğini söyledi. Video bittikten sonra öğrenciler videoyu dikkatlice izleyip izlemediklerini anlamak için videoda geri planda kalan bir nesnenin ismini sordu. Öğrenciler videonun geneline dikkat ettikleri için arka planda olana dikkat edemediler. Öğretmen matematik problemi çözerken de verilmeyen ya da göremediğiniz bilgiler olabileceğini ama onları da problemleri dikkatli okuyarak ve verilenlerden çıkarımlarda bulunarak bulabileceğimizi söyledi. Daha sonra öğrencileri 4-5 kişilik gruplara ayırarak etkinlik kâğıtlarını gruplara dağıttı. Öğrencilere çalışmanın yönergelerini anlatarak işbirliği içinde çalışmalarını gerektiğini belirtti. ‘Her grup verilen süre içinde kendilerine verilen görevi en iyi şekilde yapmaya çalışacak ve grup üyeleri bir birleriyle dayanışma içinde olacak. İstasyonlar belli süre sürecek ve düdüğ çalınca kâğıtlar yanınızdaki gruba verilecek’ dedi. Öğrencilerden problemi anlamaları, istenen ve verilenleri belirlemeleri, problemi doğru çözmeleri ve çözümün sağlamalarını doğru yapmaları bekleneceği belirtildi. Bütün istasyonlar bittikten sonra Tuğba öğretmen problem çözme teknikleri hakkında bilgi verdi. Etkinlik sonunda her gruptan bir öğrenci en son ellerine ulaşan etkinlik kâğıdında olan problemi anlatarak çözdü. Eksik ve yanlışlar diğer öğrenciler tarafından fark edilip düzeltildi. Tuğba öğretmen de ihtiyaç olduğu durumlarda öğrencileri yönlendirerek doğru yapmalarını sağladı. Dersin sonunda öğrencilere pekiştirme amaçlı problem çözme tekniğini kullanabilecekleri etkinlik kâğıtları dağıtıldı. Planlanan ders zamanında bitti ve öğretmenler bir sonraki saat derslerine girmek için ayrıldı.

4.4.6. İkinci Ders İmecesini Değerlendirme Toplantısı

24 Aralık Perşembe saat 16.30 da zümre öğretmenlerinin dersleri bittiğinde ‘Ders İmecesini Değerlendirme Toplantısı’ için zümre öğretmenler toplantı odasında buluştu. Araştırmacı, ikinci Ders İmecesini uygulama dersinin nasıl geçtiği, eksik yönleri, yeterli olup olmadığı konusunda sorular sordu. Tuğba öğretmen öğrencilerin etkinlikten çok keyif aldıklarını belirtti. Tuğba öğretmen, ‘Dersimiz genel olarak başarılı geçti. Planda öngörülen etkinlikler başarıyla yapıldı. Planda yer alan öğretim yöntem-teknikleri kullanılarak çocukların aktif olduğu, bir ders süreci gerçekleştirildi. İşbirlikli öğrenme kullanılarak çocuklar birbirileri ile iletişim halinde verilen problemleri birlikte çözdü. Dersimizde öğrencilere problem çözme becerisi verilmeye çalışıldı. Problemin anlaşılması, gerektiğinde problemin kökünün bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için planlama

yapma, işlem sırasında çalışmaların gözlemlenmesi, çözüm aşamasında veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, yeni problemin fark edilmesi aşamaları ile öğrenciler problem çözme becerisi kazandı. Bu beceri öğrencilerin eğitim hayatı boyunca kullanacakları becerilerdir ve kalıcı bir şekilde öğrenmiş olduklarını düşünüyorum.’ dedi. Tuğba öğretmen, ‘Bu ders ile ilgili değiştirmek, iyileştirme yapabileceğim herhangi bir yer yok.’ diyerek ekledi.

Latife öğretmen kendilerinin de işbirlikli öğrenme yöntemini görerek öğrendiklerini, çok keyifli ve aktif bir süreç olduğunu belirtti. Esra öğretmen hazırladıkları ders planının istenilen şekilde uygulandığını öğrencilerin amaçladığı kazanımlara ulaştığını söyledi. Derste her hangi bir aksilik yaşanmadığını dersin önceden planlanmasının dersi zamanında ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağladığı bilgisini ekledi. Tuğba öğretmen, ‘Sınıf işbirliği içinde çalışarak verilen problemleri analiz etti. Zaman sıkıntısı çekmedik, etkinlik planlanan zamanda bitirildi. Etkinlik sonunda da problem çözme tekniğiyle ilgili paralel etkinlikler öğrencilere ev ödevi şeklinde verildi.’ diye belirtti. Gökçe öğretmen, öğrencilerin işbirliği içinde çalışarak problemi analiz ettiğini, diğer grubun analiz ettiği, çözdüğü problemi kontrol etmeyi öğrendiklerini söyledi. Araştırmacı öğretmenlerden aldığı yorumlara dayanarak dersin planlanan şekilde gerçekleştiğini ve istenilen kazanımlara ulaşıldığı için plan üzerinde değişiklik yapılmasına gerek olmadığını belirtti. Latife öğretmen hazırladıkları planı kendi sınıflarında uygulamak istediklerini belirtti. Diğer zümre öğretmenleri de bu fikre katılarak hazırladıkları ders planını kendi sınıflarında uygulamayı kararlaştırıldı. Bir sonraki Ders İmecesini toplantısı tarihinde buluşmak üzere toplantı bitirildi.

4.4.7. Üçüncü Ders İmecesini Planlama Toplantısı

Üçüncü Ders İmecesini için 28 Aralık pazartesi günü araştırmacı, Latife öğretmen, Esra öğretmen, Gökçe ve Tuğba öğretmen okulun zümre toplantı odasında buluştu. Üçüncü Ders İmecesini uygulama dersi için uygun olan sınıf Latife öğretmenindi. O gün ve o saatte programda olan kazanıma göre bir plan yapılmasına karar verildi. Tuğba öğretmen o saatin hayat bilgisi dersine geldiğini söyledi. Latife öğretmen programdan verilmesi gereken kazanımları inceledi. Hayat bilgisi ders programını inceleyen Latife öğretmen, Hazırlayacağımız ders planının ‘Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.’ kazanımını verecek şekilde hazırlanması gerekiyor, dedi. Üçüncü Ders İmecesinde odaklanılan öğretim becerileri ve dersin kazanımları tablo 4. 12. ‘de verilmiştir.

Tablo 4. 12. *Ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve odaklandığı öğretim becerileri*

Hayat Bilgisi dersi kazanımları	Ders İmececi ile odaklanılan öğretim becerileri
Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.	Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun dersi planlama Öğrencilerin becerileri geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlama
Güvenlik ve Korunmayı Sağlama (Sağlığını Koruma) becerisini kullanır.	Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına imkân verme. Öğrencilerin mevcut bilgilerden çıkarımlarda bulunarak bilgiye ulaşmalarını sağlama
Altı şapka düşünme tekniğini kavrar.	Öğrencilerin özelliklerine göre öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlama
Altı şapka düşünme tekniğini uygular.	Öğrencilerin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlama
Eleştirel Düşünme becerisini kullanır	Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlama Öğrencilerin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme teknikleri kullanma Kendi performansını geliştirmek için çaba gösterme

Tuğba öğretmen ders kitabından konunun hangi etkinliklerle verildiğini inceledi. Ders kitabında 6 şapkalı düşünme tekniğinin kullanıldığını söyledi. Latife öğretmen bu tekniği devlet okulunda uyguladığını fakat özel okulda hiç uygulamadığını, fırsatımız ve zamanımız varken her beraber uygulamanın daha güzel olacağını belirtti. İnternette 6 şapka tekniği araştırıldı. Gökçe öğretmen 6 şapka etkinliği ile ilgili bilgileri okudu. Araştırmacı bu etkinliği sınıflarında çok uyguladığını ve uygulamada sıkıntılar olmaması için gerekli bilgileri verdi. Araştırmacı kazanıma uygun etkinliği hazırlamak için şapka renklerine uygun soruların hazırlanması gerektiğini söyledi. Her şapkanın renginin anlamı tek tek açıklandı.

Araştırmacı: İlk şapka beyaz şapka; bilgi ile ilgilidir. Saflığı netliği, tartışmasız olarak kabul edilen bilgileri temsil eder. Beyaz renk grubundaki öğrenciler konu ile ilgili bilgi toplar, gerekli olabilecek olumlu olumsuz bütün yönleri ile konu hakkında bilgi toplar ve sunar. Buna uygun konu ile ilgili sorulacak sorular nasıl olabilir.

Tuğba öğretmen: Öğrenciler barınmanın gerekliliği ve canlıların barınma yerleri hakkında bilgi toplansın ve sunsun.

Esra öğretmen: Bilgiyi nereden toplayacaklar, önceden bilgi toplayın gelin mi diyelim?

Latife öğretmen: Bir ders öncesinden etkinliğe hazırlık için öğrencilere bu konu hakkında bilgi toplamalarını söyleyelim, böylece derste zaman kaybı olmaz. Hatta uygulamanın daha sağlıklı olması için ben önceki derste 6 şapka düşünme tekniğini çocuklarla uygulayayım. Böylece ilk defa uygulayacakları bir tekniğe yabancı olmazlar, ders tekniği anlatmakla geçmez.

Araştırmacı: Öğrencilerin 6 şapkalı düşünme tekniğini biliyor olmaları işimizi kolaylaştırır ve dersin daha verimli geçmesini sağlar. Böylece öğrenciler konu hakkında daha detaylı ve doğru düşünebilir. Etkinliği anlamaktan çok düşünmekle zaman harcarlar. Böylece düşünme becerileri gelişebilir. O zaman; Canlılar neden barınır?, Barınma gerekli midir?, Bütün canlılar aynı yerde mi barınır? sorularına odaklanılsın. Öğrenciler bu sorular hakkında bilgi toplansın. Fakat dikkat etmemiz gereken şey, şapka beyaz renkte ve öğrenciler beyaz şapkayı taktıklarında net bilgi vermemeliler. Tamamen objektif olmalılar, kendi duygu ve düşüncelerini karıştırmamalılar. Böylece beyaz şapkayı takan öğrenci günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözerken öncelikle probleme

objektif bakmayı, duygularından ve deneyimlerinden arınmış bir şekilde yalın bir şekilde problemi görmeyi başarabilirler.

Latife öğretmen: Bunu bu yaşımda ben bile hala başaramıyorum. Çocuklar nasıl başaracak?

Araştırmacı: Belki ilk denemede başaramayacaklar fakat öğrencilere çok yönlü düşünme becerilerini kazandırmak için daha çok etkinlik yaptırırsak hatta ders olarak değil, fırsat eğitimi olarak gün içinde karşılaşılan problemleri çözerken önce olaya tarafsız bakarsak ve farklı yönlerinden problemi ele alabilirsek belli bir süre sonra bu beceri kazanılmış olur. Böylece hayatları boyunca kullanabilecekleri yaşam becerilerinden birini elde etmiş olacaklar.

Tuğba öğretmen: Denemeden bilemeyiz önce bu becerileri kazandırmak için öğrencilerimizle beraber biz de düşünmeliyiz. Düşünmenin ne kadar yararlı olduğu, problemlerin çözümü için umutsuzluğa düşmek yerine beynimizi yormayı deneyebiliriz. Bakarsınız kendi problemlerimizi bile bu yöntemle çözüyoruz.

Araştırmacı: Beyaz şapka ile ilgili düşünme etkinliği bittiğine göre 2. Şapkamıza geçebiliriz. Kırmızı şapka, duygu sezgi ve heyecanla ilgilidir. Bir şeyden niçin hoşlanıldığı ya da hoşlanılmadığı bilinmeyebilir. Oysa birey, kırmızı şapka takıldığında hiçbir açıklama yapılmaksızın duyguları ve sezgileri söyleme fırsatı bulur.

Latife öğretmen: İkinci şapka kırmızı şapka, adından acaba öğrencilerimiz anlayabilir mi nasıl düşünmeleri gerektiğini. Gerçi önceden ben öğrencilere şapkaların özelliklerini anlatacağım. O zaman sorarım onlara, sizce kırmızı şapkada nasıl düşünmeliyiz diye. Bakalım duygusal düşünelim cevabı gelecek mi?

Esra öğretmen: Peki bunu dersle nasıl ilişkilendireceğiz? Barınma ile ilgili duygusal düşünün mü diyelim?

Latife öğretmen: Şimdi barınma konusunda duygusal düşünülecek çok şey var, mesela barınmayan hayvanlar, insanlar...

Araştırmacı: Evet bu şekilde sadece kötü duygularımızı harekete geçiririz, aslında güzel duygularımız da var. Bu durumun tam tersi olduğunda hissettiğimiz duygular yani barınacak bir evi olan insan bir yuvası olan hayvan gibi...

Esra öğretmen: Şimdi oldu, o zaman çocukları bu şekilde yönlendireceğiz.

Araştırmacı: Öğrencilerin empati kurabilmesi için şu şekilde sorular sorabiliriz. 'Barınma ihtiyacım karşılandığında yani bir evim olduğunda nasıl hissederim? Bir evim olmasaydı nasıl hissederdim? Diğer canlıların barınacak yerlerinin olmaması ben de hangi duyguları oluşturur?

Latife öğretmen: Bu soruları not alabilir miyim? Akşam evde bunları bir çalışma kâğıdı haline getiririm. Böylece öğrenciler sürekli ne düşüneceklerini sormazlar.

Araştırmacı: Sizler konuşurkenben de not alıyorum, ses kaydı da var. Her şapka ile ilgili sorulacak soruları toplantı sonrasında sizinle paylaşırım.

Gökçe öğretmen: 3. Şapka siyah şapka, kırmızı şapkanın tam tersi. Bunda da olumsuz mu düşüneceğiz?

Tuğba öğretmen: Zannetmiyorum. Olumsuz duyguları da kırmızı şapkada düşündük.

Gökçe öğretmen: Doğru ya, şapkanın isminden öyle bir şey geliyor insanın aklına. Neydi siyah şapka?

Araştırmacı: Siyah şapka evet isminden anlaşıldığı gibi olumsuzluk içeriyor. Karamsar şapkadır siyah şapka. Siyah şapka bir bakıma şapkaların en yararlı olanıdır. Siyah şapka tehlikelere dikkat çeker. Bu şapka zararlı uygulamaların yapılmasını önler. Bu şapkayı takan grup gelecekte doğabilecek problemleri görebilmeli konu hakkında çözüm üretirken bu sorunlar dikkate

alınmalıdır. Geleceği görebilmek ve olumsuzlukları fark edebilmek gerekir. Bu şapka takıldığında barınma ihtiyacının giderilmesinin olumsuz yönleri düşünülebilir.

Latife öğretmen: Mesele bir köpeği ya da bir hayvanı barınma ihtiyacını gidermek için evimize aldığımızda bu hayvanın doğasına zarar vermiş olmuyor muyuz? Başlangıçta çok iyimser gibi görünen bu durumu aslında ileri boyutta düşünürsek belki de bu hayvanlara zarar veriyor olabiliriz.

Esra öğretmen. Aynen öyle, insanlar için belki değil ama hayvanlar için bu şekilde düşünmelerini sağlayabiliriz, bazen ileriye göremeyip ya da sırf kendi zevklerimiz için canlılara zarar verebiliyoruz. Bu iyi bir örnek olacaktır. Mesele bazı insanlar önce beslemek için bir hayvan alıyorlar onları evlerine alıştırıyorlar sonra da sıkılınca sokağa bırakıyorlar.

Latife öğretmen: Evet bu konu çok önemli bir konu ama bu konuya girersek çok uzar, sadece bu sorunu çözmek için ayrı bir ders gerekir.

Araştırmacı: Umarım öğrencilerimiz de sizler gibi düşünebilir. Bir sorunu çözerken aldığımız kararların ilerisini düşünebilmek, sadece anlık karar vermemek gerekir. Bu şapka da bize bu düşünme becerisini kazandırmayı amaçlıyor. Öğrencilerimiz de her canlının bir yuvaya sahip olduğunu biliyor fakat bunun o canlıya bir zararı olup olmadığını düşünebilmeli. Bu durumda öğrencilerimize, canlıların barınma ihtiyacımızın giderilmesi hangi olumsuzluklara neden olabilir? Canlıların barınması için alınacak önlemlerin gelecekte doğuracağı problemler nelerdir? Şeklinde sorular sorabiliriz.

Latife öğretmen: Ben bu soruları da not alıyorum, çalışma kâğıdına şapkanın altına eklerim sonra boşluk bırakırım öğrenciler doldursun diye.

Esra öğretmen: İşte şimdiki şapkamız siyah şapkanın tam tersi. Bu sefer aldığımız kararların olumlu yönlerini düşüneceğiz. Bu sefer tuturdum galiba.

Latife öğretmen: Bence bu sefer tuturdun. Doğru hatırlıyorsam bu şapka sarı şapka, yani olumlu düşüneceğimiz şapka.

Araştırmacı: Evet bu şapka olumlu, yani iyimser şapka. Sarı renk, güneş ışığını ve iyimserliği çağırır. Sarı şapka takıldığında alınan kararın ne gibi avantajlar sağlanacağı ve kararın bütün olumlu yönleri sıralanır. Sarı şapkayı takan grup barınmanın olumlu yönlerini, faydalarını yarattığı fırsatları düşünmesi istenir.

Latife öğretmen: Bu şapkaya uygun nasıl sorular soralım. Siyah şapkada sorduğumuz soruları bu şapkaya göre uyarlayabilir miyiz mesela? canlıların barınma ihtiyacımızın giderilmesinin olumlu yönleri nelerdir? Canlıların barınma alanlarının farklı olmasının olumlu yönleri var mıdır? Şeklinde değiştirelim mi?

Tuğba öğretmen: Bence oldu, öğrencilerin bu şekilde barınma ihtiyacının karşılanmasının avantajlı yönlerini düşünmeleri gerekiyor.

Araştırmacı: Bence de oldu. Bu şekilde sorabiliriz. Eklemek istediğiniz bir şey yoksa 5. Şapkaya geçelim. 5. Şapka yeşil şapka. Gökçe öğretmenin de önce okuduğu gibi yenilikçi şapkadır. Yaratıcılığı üretkenliği temsil eder. Yeşil şapka takıldığında öneriler ileri sürülür, yeni görüş ve öneriler ortaya konur. Karar konusuna ilişkin değişiklikler, yaratıcı ve yeni fikirler ve bugüne kadar düşünülmemiş seçenekler ortaya atılır. Yeşil şapkayı takan gruptan barınma ile ilgili yeni ve yaratıcı fikirler üretmesini beklemeliyiz.

Esra öğretmen: Şimdi diğer canlıların da barınması önemli ya, öğrencilerden bu soruna çözüm öneri bekleyebiliriz. Mesele canlıların barınma ile ilgili yaşadığı sorunları çözmek için neler yapabiliriz? diye sorabiliriz.

Gökçe öğretmen: Canlılar ve insanların bir arada daha sağlıklı bir şekilde barınması için neler yapılabilir? diye de ekleyebiliriz.

Latife öğretmen: Bu soruları da not alıyorum. Bence yeşil şapkaya uygun düşünmelerini sağlayabiliriz.

Araştırmacı: O zaman bu iki soru ile öğrencilerin önerilerini ve yaratıcı fikirlerini almaya çalışalım. Bu esnada öğrencilerin fikirlerini doğru, yanlış diye yargılamayalım. İstedikleri gibi özgürce düşüncelerini sağlamalız.

Tuğba öğretmen: Aynen öyle biz bunu beyin fırtınası yaparken uyguluyorduk. Öğrencilerin fikirlerine hiç müdahale etmiyorduk. Burada da benzer bir durum var. Alışığz yani.

Latife Öğretmen: Sonuçta öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesini hedefliyoruz. Onların düşüncelerini doğru yanlış diye yargılasak düşüncelerini engellemiş oluruz.

Araştırmacı: Bu şekilde yaklaşmanız çok güzel, öğrencileriniz çok şanslı. Sizler gibi öğrenciyi düşünen, onlar için bir şeyler yapma çabası içinde olan öğretmenlere çalışmak çok güzel. Gelelim son şapkamıza. Son şapkamız mavi şapka. Mavi denizin, gökyüzünün rengidir. Mavi şapka düşünce sürecini gözden geçirmek ve karar vermek için kullanılır. Bütün tartışılanlar üzerinde düşünülür ve artık karar verilir. Mavi şapkayı takan grup bütün şapkaların düşündüklerini ve sunduğu fikirleri gözden geçirir. Konuyu en doğru ve mantıklı şekilde özetlemesi için diğer şapkaların fikirlerini değerlendirir. En doğru kararı vererek tüm süreci özetler. Buna göre nasıl sorular soralım?

Latife öğretmen: Bundan önceki şapkaların fikirlerini gözden mi geçirmek gerekiyor?

Araştırmacı: Bu şapkada bütün fikirleri bir hatırlamak gerekiyor.

Esra öğretmen: O zaman bütün şapkalar için sorduğumuz soruları tekrar soralım ve cevaplarını verelim. Genel anlamda önceki düşüncelerimizi bir gözden geçirelim.

Tuğba öğretmen: O zaman Latife öğretmen önce önceki soruların cevabını öğrencilere tekrarlatsın. Sonra en uygun ve doğru fikirleri açığa çıkartmaya çalışsın.

Araştırmacı: Çok mantıklı ve mavi şapkaya uygun. Önce bütün soruların cevabını bir gözden geçirelim, sonra da bütün canlıklar için barınmanın en iyi ve en doğru nasıl olması gerektiğine karar verelim.

Latife öğretmen: Soruları şu şekilde yazıyorum. (Yazdığı notlardan yardım alarak okur.) Barınmanın olumlu yönleri nelerdir? Barınmanın olumsuz yönleri nelerdir? Barınma ihtiyacının karşılanmasında yaşanan duygular nelerdir? İnsanlar ve diğer canlıların barınma alanlarının ayrı olmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? İnsanlar ve diğer canlıların bir arada daha sağlıklı yaşaması için alınacak önlemler ve yaratıcı fikirler nelerdir? Barınmanın olumsuz özelliklerini en aza indirerek nasıl barınılır? İnsanlar için en uygun barınma nasıl olmalıdır? Diğer canlılar için en uygun barınma nasıl olmalıdır? Oldu mu?

Araştırmacı: Bence oldu, düzeltme yapmak isteyen ya da ekleme yapmak isteyen varsa söyleyebilir. ... yoksa ders planını bu etkinliğe göre yazmaya başlayalım.

Gökçe öğretmen: Ben ders planını bilgisayardan yazarım. Diğer yaptığımız ders planı gibi bu etkinliği öğrenme-öğretmen süreci bölümüne koyarım fakat giriş etkinliğine ne yazalım.

Esra öğretmen: Projeksiyondan barınma ile ilgili fotoğraflar gösterilebilir. Farklı canlılar ve farklı barınma yerlerine dikkat çekilebilir.

Latife öğretmen: 6 şapkalı düşünme etkinliğini yetiştiremeyiz o zaman. Çocuklar fotoğraflarla ilgili sorular sormak isteyecektir. Cevaplamaya kalkarsam ders biter onun yerine, konu ile ilgili bir durumu kendim yaşamış gibi anlatırım, çocuklar böyle daha çok etkileniyor, buradan da şapka etkinliğine geçeriz. Zaten kitapta da böyle bir metin var olmadı onu okurum.

Tuğba öğretmen: Geçen ders değerlendirme etkinliği hazırlamıştık yine hazırlayacak mıyız?

Araştırmacı: Her ders planında değerlendirme bölümü olmalı. Bu ders planında da olmalı. Madem 6 şapkalı düşünme etkinliği yaptık. Onlardan başka bir sorunu 6 şapkalı düşünme tekniğini kullanarak çözmelerini isteyebiliriz. Problemi biz belirlemeyelim. Her öğrenci kendi problemini belirlesin. Bir sonraki derste çözüm önerilerini isteyen öğrenciler sınıfla paylaşsın.

Gökçe öğretmen: O zaman ben bu şekilde ders planını dolduruyorum. Bitirince yine sizlerle paylaşırım, eksik ya da yanlış bir yer varsa düzeltiriz.

Tuğba, Esra ve Latife öğretmen üçüncü planlama dersi toplantısının sonunda derslerine geçtiler. Araştırmacı ve Gökçe öğretmen ders planına son şeklini verdi. Ders planı daha sonra yazıcıdan çıkartılarak Latife öğretmene verildi. Uygulama dersi için Latife öğretmenin çalışma kâğıdı oluşturmasını ve öğrencileri için fotokopi çekmesi hatırlatıldı. Uygulama dersinde görüşmek üzere araştırmacı okuldan ayrıldı.

4.4.8. Üçüncü Ders İmecesini Uygulama Dersi

31 Aralık Perşembe günü Latife öğretmenin sınıfında uygulama dersini yapmak üzere toplandı. Grubun diğer üyeleri, Esra, Gökçe ve Tuğba öğretmen de sınıfta yerini aldı. Diğer derste olduğu gibi öğrencilere rahatsızlık vermemek için arka sıralara oturuldu. Kamera yine sınıfın en arkasına kuruldu. Bu derse kurumun ilkokul müdürü de katıldı. Ders İmecesini dersleri ve toplantıları herkese açık olduğundan imkânlardâhilinde izlemek isteyen herkes izleyebilmektedir. Kurum müdürü de öğrencileri ve öğretmeni rahatsız etmemek için dikkat çekmeyecek bir yere oturdu. Bizler sadece izleyici olduğumuz için dersin akışını bozacak davranışlardan sakındık. Zümre öğretmenleri öğrencilerin dikkatini çekmemek için yere bir şeyleri düştüğünde bile almak için dersin bitmesini bekledi.

Uygulama öğretmeni Latife öğretmen konuya ders kitabındaki metni okuyarak başladı. Öğretmen öğrencilere okuduğu metin ile alakalı bir etkinlik yapacağını söyleyerek dikkatlerini derse çekti. Öğrenciler öğretmeni sessizce dinledi. Öğretmen metni okumayı bitirdikten sonra öğrencilere bu metnin hangi konu ile ilgili olduğunu sordu. Öğrencilerden beklenen cevap geldi. Metin ‘ barınma’ ile ilgiliydi. Öğretmen daha sonra rengarenk şapkalarını çıkararak, ‘Şimdi sizlerle bir etkinlik yapacağız.’ dedi. Öğrenciler önceki dersten etkinliği bildiği için ‘6 şapka etkinliği’ dediler. Öğretmen sınıfı 6 grup olacak şekilde ayırdı her gruba bir renk şapka verdi. Her grupta 3 öğrenci vardı. Öğrenciler takım oluştururken küçük sorunlar yaşandı. Öğretmen öğrencilerden en yakınındaki arkadaşı ile grup olmasını ve sıralarını ona göre çevirmelerini istedi. Daha sonra öğretmen hazırlanmış olduğu etkinlik kâğıtlarını gruplara dağıttı. Her grubun şapka renginin özelliğine göre düşünmesi gerektiğini, düşüncelerini önce çalışma kâğıdına yazmalarını sonra sınıfa sunmaları gerektiğini söyledi. Grup düşüncesini sınıf arkadaşları ile paylaşırken diğer grup üyelerinin müdahale etmemesi gerektiğini belirtti. Etkinlik kâğıdında yer alan öğrencilerin uygulaması gereken yönergeler EK-10’da verilmiştir.

Gruplar kendi şapka rengine göre hazırlanmış soruları cevapladı. Soruları cevaplarken şapkayı kafalarına taktılar ve soruların cevaplarını kâğıttan okuyarak değil, konuşarak ve doğaçlama cevapladılar. Her şapkaya uygun cevaplama yapılırken öğretmen şapkaya uygunluğunu kontrol etti. Öğrencilerin cevaplamalarını bitirdikten sonra öğrencilere teşekkür etti. Öğretmen etkinliğin sunum kısmında ara ara çok yönlü düşünmenin öneminden bahsetti. Olaylara farklı açılardan bakabilmenin sorunlarımızın çözümünde faydalı olduğunu, her sorunun tek bir çözümü olmadığını, her problemin iyi ve kötü yanlarının olduğu, bunları görmemiz gerektiğinden bahsetti. Öğrenciler şapkaların özelliklerine göre düşünmekte zorlanmadı. Çok çabuk şapkaya uygun düşüncelerini söylediler. Bu etkinlik ile öğrencilere çok yönlü düşünme becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Bu becerileri ise barınmanın canlıların hayatındaki yeri konusu ile 6 şapkalı düşünme etkinliği ile verilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler farklı açılardan bakabilmeyi başarabilmek için bu tarz düşünme becerilerini geliştirme etkinliklerinin sıklıkla yapılması gerekmektedir. Öncelikle rol model öğretmenin çok yönlü düşünebilmesi olaylara farklı açılardan bakabilmesi ve problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir.

4.4.9. Üçüncü Ders İmecesi Değerlendirme Toplantısı

Latife öğretmenin sınıfında yapılan üçüncü Ders İmecesi uygulamasının süreç ve sonucunu tartışmak üzere 31 Aralık Perşembe günü zümre toplantı salonunda toplandı. Bu toplantıya kurumun ilkokul müdürü de eşlik etti.

Araştırmacı ilk olarak ‘dersimiz nasıl geçti?’ sorusunu sordu.

Latife öğretmen: Dersimiz oldukça eğlenceli geçti. Öğrencilerim bu tekniği çok beğendiler. Bu çalışma ile vermek istediğim kazanımı verdiğimi düşünüyorum. İlk defa böyle bir etkinlik yaptıkları için başında küçük bir bocalama oldu ama sonra her şey istenilen düzeye geldi. Her grup kendisine verilen şapkanın içeriğine göre çalışma yaptığı için değişik fikirler ürettiler. Her grup olayı farklı yönden değerlendirdi ve bu yüzden sunum çok ilgi çekici oldu.

Tuğba öğretmen: Çocukların beğendiği etkinliğe katılımlarından belliydi zaten. Hiç sıkılmadılar. Her biri verilen görevi büyük ciddiyetle yerine getirmeye çalıştı. Aferin çocuklara.

Araştırmacı: Vermek istediğimiz kazanımlara ulaştığımızı düşünüyor musunuz?

Latife öğretmen: Vermek istediğim kazanımlara ulaştığımı düşünüyorum. Çalışmada belirlenen hedefe ulaşıldı. Öğretmen de öğrenci de doyuma ulaştı. İçime sindi diyebilirim. Dersin bitiminde dersi içimden değerlendirdiğimde, kendimi çok iyi hissettim. Öğrencilerle böyle etkili etkinlikler yaptırmak, onların eğlenerek öğrendiğini görmek büyük mutluluk.

Esra öğretmen: Aslında her derse bu şekilde bir şeyler hazırlayarak girsek aynı doyumunu hissederiz. Emeksiz yemek olmaz. Bizim okulun şartları bizi sığlatıyor. Derse girip hemen günlük planda olanı yapıp bitirmemiz gerekiyor. Bir yerden sonra buna alışıyoruz, değişik etkinlikler üretiyoruz. Bizim de yaratıcılığımız köreliyor.

Latife öğretmen: Ben de öğretmenliğimi tam yapamadığımı düşünüyorum. Bizden ne istenirse biz de onu yapıyoruz. Farklılaşmıyoruz, bütün zümre öğretmenleri aynı etkinliği yapmak zorunda, birimiz diğerimizden farklı bir şey katamıyoruz. Bu yüzden standartlaşıyoruz. Her ders hepimiz ya ders kitabından ya da okulistikten konuyu açıp işliyoruz. Zaten bu da anca yetiştiriyor.

Tuğba öğretmen: Sanki özel okulda öğretmenler kendilerini daha çok geliştiriyorlar daha çok farklı etkinliklerle dersi zenginleştiriyor gibi görünebilir ama öyle değil belki devlet okulunda çalışsak daha verimli olabiliriz. En azından sadece kendimize ait bir sınıfımız olacak. Sürekli branş öğretmenleri derse girmeyecek. Çocukları at yarışı gibi sadece sınava hazırlamak zorunda kalmayacağız. Test çocuğu bizim çocuklarımız yorum içeren soru sorunca afilliyorlar. Böyle etkinliklere alışık değiller. Veliler de okul dışındaki sınavlarda çocukları başarılı olsun istiyor. Oysa bizim çocuklarımız daha 3. Sınıf not bile vermiyoruz ama sınavlara hazırlamak için sürekli test yapıp değerlendiriyoruz. Sonra okulun genel değerlendirme sınavları var. O sınavlarda da çocukları başarısına göre sınıflandırıyoruz. Zavallı çocuklar sınıfın ilk 3'ü, sınıfın son 3'ü gibi etiketleniyorlar. Arada kalan çocuklar da ilk sıralara giremeyince üzülüyorlar. Yani bizim sorunlarımız sistemle alakalı, öğretmen ve öğrenci ile değil.

Araştırmacı: Biz elimizden gelenin en iyisini yapıp, öğrencilere faydalı olduğumuzu, gerçekten öğretmenliğimizi yaptığımızı düşünüyorsak bu bize yeter. Hepimiz farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde işimizi öğrenerek geliyoruz. Daha sonrası bize kalıyor, sınıfta öğrencilerimizle baş başa kalıyoruz. İstersek hiçbir şey yapmadan da günü bitirebiliriz. Öğretmenlik vicdan işi, vicdanımızın rahat olması gerekiyor yoksa mesleki doyumumuz da azalır.

Tuğba öğretmen: Vallahi benim vicdanım hiç rahat değil. Çocuklara üzülüyorum. Fakat beraber yaptığımız bu çalışmayla zümre olarak daha farklı etkinliklerle çocuklarımızı eğlendirerek bir şeyler öğretebileceğimizi gördüm. Mesela hiç grup çalışması yapmıyorduk, artık daha çok işbirlikli çalışma yaparız.

Araştırmacı: Vermek istediğimiz kazanımı verip, planladığımız etkinliği başarılı bir şekilde yerine getirdiğimizi söyleyebiliriz o zaman. Planda değişiklik yapıp başka bir sınıfta tekrar uygulama yapalım mı?

Gökçe öğretmen: Bence gerek yok. Bizler de öğrendik nasıl yapılacağını çocuklar da. Çocuklar hem konuyu öğrendi hem de farklı düşünmeyi. Biz de zümre arkadaşımızın sınıfında ders izleme fırsatı bularak hem dersi hem de kendimizi değerlendirme fırsatı bulduk. Latife öğretmenimiz bizden kıdemli onun deneyimlerinden faydalandık. Birbirimizden bir şeyler öğrenmek hem de uygulama yaparak, canlı canlı dersi izleyerek öğrenmek daha etkili oluyor.

Öğretmenler uygulamanın yeterli olduğu kararı aldı. Bir sonraki Ders İmecesini için Esra öğretmenin sınıfında uygulama dersinin yapılacağı, bunu için Esra öğretmenin uygulama dersinin yapılacağı tarihteki ders ve kazanıma uygun hazırlık yapıp gelmesi kararlaştırıldı.

4.4.10. Dördüncü Ders İmecesini Planlama Toplantısı

4 Ocak Pazartesi günü zümre toplantı salonunda öğretmenlerin boş derslerinin olduğu 5. ve 6. ders saatinde toplantıya başlandı. Bütün öğretmenlerin toplantıda yerini aldığı görüldü. Esra öğretmen Ders İmecesinin uygulama dersinin kendinde olduğunu söyledi. Uygulama dersinin yapılacağı tarihin ve saatin fen bilimleri dersine denk geldiğini belirtti. Konu olarak ışık ve ses ünitesinin, ışık konusunun görme ile ilgili kısmında

olduklarını söyledi. Konunun kazanımları ve odaklanılan öğretim becerileri tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4. 13. Ders planı ile verilmesi amaçlanan kazanımlar ve odaklandığı öğretim becerileri

Fen Bilgisi dersi kazanımları	Ders İmceci ile odaklanılan öğretim becerileri
Gözlemleri sonucu görme olayının gerçekleşebilmesi için ışığın gerekli olduğu sonucunu çıkarır.	Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun dersi planlama Öğrencilerin becerileri geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlama
Işık ışınlarının doğrusal yayıldığını deneysel gözlemler sonucunda ispatlar.	Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına imkân verme. Öğrencilerin mevcut bilgilerden çıkarımlarda bulunarak bilgiye ulaşmalarını sağlama
Yansıtılmış cisimlerin ışık kaynağı gibi göründüğünü deneyle ispatlar.	Öğrencilerin özelliklerine göre öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlama Öğrencilerin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlama
	Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlama
	Öğrencilerin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme teknikleri kullanma
	Kendi performansını geliştirmek için çaba gösterme

Esra öğretmen ışık ve ses ünitesinde çok fazla deney olduğunu fakat fen derslerinde hiç deney yapmadıklarını belirtti. Zümre öğretmenlerle hazırlanacak olan bu uygulama dersinde deney yaparak kazanımı verilmesinin daha güzel olacağını belirtti. Bunu şu sözleriyle ifade etti:

Bu uygulama dersinde deney yaparsak ben de deneyim sahibi olurum. Öğrenciler de eğlenerek öğrenir. Fen dersleri aslında sürekli deney yapmamızı gerektiriyor ama biz hiç deney yapmıyoruz. Hatta nasıl yapacağımı bile bilmiyorum. Ders kitabında basamakları anlatılmış ama deneyim sahibi olmayınca cesaret edemiyorum. Bir de süre sıkıntımız var. Deney yaparsam konu yetişmez diye hiç deney yapmıyorum.

Esra öğretmen daha sonra programdan hangi kazanımların verileceğine baktı. 'Gözlemleri sonucu görme olayının gerçekleşebilmesi için ışığın gerekli olduğu sonucunu çıkarır. Işık ışınlarının doğrusal yayıldığını deneysel gözlemler sonucunda ispatlar. Yansıtılmış cisimlerin ışık kaynağı gibi göründüğünü deneyle ispatlar.' kazanımlarının verileceği bir plan hazırlanması gerektiğini söyledi. 40+40 dakika boyunca bu kazanımları en etkili ve eğlenceli şekilde nasıl vereceğimizi planlayacağımız bir toplantı olması gerektiğini belirtti.

Araştırmacı: Yapılacak deneylerde öncelikle dikkat etmemiz gereken çocukların deney sonucunda göreceğini deneyin başında 'birazdan bu deneyle şunu göreceksiniz' şeklinde söylememek. Çocuk edineceği kazanımdan haberdar edilmemeli. Kendi keşfetmeli, öğrenme böyle gerçekleşir. Ders kitapları da genelde deneyin başında neyin deneneceği sonuçta neyin görülmesi gerektiğini söylüyor. Buna kapalı uçlu deney diyoruz. Asıl önemli olan çocuklarla açık uçlu deneyler yapmak. Yani çocukların merak edilen şeyi deneyerek ve gözlemleyerek görmesini, sonuca kendilerinin ulaşmasını sağlamak.

Esra öğretmen: Nasıl yani, şimdi diyelim ki gözlemleri sonucu görme olayı için ışığın gerekli olduğunu sonucunu çıkaracak, biz çocuklara bunu söylemeyecek miyiz? Kazanımdan haberdar etme diye bir şey hatırlıyorum. Hani klasiktir ya, 'bugünkü dersimiz şu, birazdan sizlerle şunu işleyeceğiz' demek. Böyle demeyecek miyiz yani?

Araştırmacı: Tabii ki demeyeceğiz. Demememiz gerekir, öğrenme olayını gerçekleşmesi için öğrencinin bilgiyi yapılandırması gerekir. Bunun için de öğrenci sonuca kendi varmalı, tartışarak, bilgiyi analiz ve sentezleyerek sonuca ulaşmasını, yani öğrenme olayını kendi yaşaması gerekir. Hazır verdiğimiz bilgi sadece ezberlenir, öğrenilmez. Klasik yöntemle konuyu anlatıp deneyi yapar dersi bitirmek daha kolay gibi görünse de işe yaramayacaktır. Amacımız öğrencilerimize bir şeyler kazandırmaksa önce bilgiyi öğrenmeyi öğretmek gerekir. Bu şekilde merak ettikleri konuları kendileri araştırıp hatta deneyerek öğrenebilirler.

Tuğba öğretmen: Deney yapmak çok keyifli. Üniversitede fen bilgisi öğretimi dersinde konuları deneyler yaparak öğretiyorduk. Biz de çok keyif alıyorduk. En son deneyi orda yapmıştım. Aslında bazı deneyler çok basit. Birkaç malzemeyle yapılabilecek cinsten. Hatta sınıfta bulunanlar bile oluyor ama sadece okuyup geçiyoruz. Başka türlü yetiştiremeyiz yoksa. Daha çok fen derslerindeki konuları test çözerek öğretiyoruz. Böyle sınavlarda daha başarılı olabilirler. Çocuklar bile alıştı, neden deney yapmıyoruz demiyorlar. Ortaokulda fen derslerini bekliyorlar zavallılar. Gerçi orda daha çok sınava yönelik ders işleyecekler.

Esra öğretmen: Aynen öyle. Bazen deney yapıyorum ama deney yapınca ders boşuna geçmiş gibi oluyor eğleniyorlar ama sanki öğrenmiyorlar. O konuyu sonra tekrardan anlatmak zorunda kalıyorum. Bakalım bu sefer de öyle olacak mı?

Araştırmacı: Bugünkü ilk kazanım görme olayının gerçekleşmesi için ışığın gerekliliği doğru mu?

Esra öğretmen: Evet.

Araştırmacı: Peki öğrencilere sadece 'görme olayı için ışık gereklidir.' desek olur mu? Sonra da bununla ilgili birkaç soru çözdürsek? Hem zaman almaz hem de sınavda benzer soru çıkınca cevaplayabilirler.

Tuğba öğretmen: Normalde biz öyle yapıyoruz. Ama gerçekten öğreniyorlar mı biliyorum.

Araştırmacı: Peki nasıl öğreneceğiz öğrenip öğrenmediklerini?

Latife öğretmen: Biz konu sonu yaptığımız değerlendirme sınavlarıyla doğru ve yanlışlarına bakıyoruz. O zaman doğru cevaplıyorsa öğrendiklerini düşünüyoruz.

Araştırmacı: Peki o konunun hemen arkasından değil de dönemin sonunda yaptığınız değerlendirmede ilk işlediğiniz konuların soruları da doğru oluyor mu?

Latife öğretmen: Genelde olmuyor, ilk işlediğimiz konuları unutmuş oluyorlar, çoğunlukla yanlış yapıyorlar.

Araştırmacı: O zaman öğrenmemişler demek ki. Bizler sadece tekrarlarla bilgiyi kısa süreli bellekte tutuyoruz, bu da öğrenme değil ezberleme oluyor. Öğrenilen bilgi çabuk unutulmaz, belki öğretme süreci biraz daha uzun sürebilir ama daha kalıcı öğrenme gerçekleşir.

Esra öğretmen: Peki 'görme olayının gerçekleşmesi için ışık gereklidir.' Kazanımını nasıl vereceğiz? Bununla ilgili kitaplarda deneyler var.

Araştırmacı: O zaman kitaplarda yer alan deneyleri önce inceleyelim. Hatta internetten de araştırma yapalım. Ben bu konuyu işlerken kapalı kutu deneyi vardı, onu yapıyorduk. Onu yapabiliriz.

Tuğba öğretmen: Evet kitapta da var o deney. Kapalı bir kutuya bir delik açıyorsun çocuklar delikten içeri bakıyor ama hiçbir şey görmüyorlar. Sonra ışık tutuyorsun, o zaman görüyorlar.

Araştırmacı: Çok basit ve etkili bir deney, konuyla da ilgili. Dersin giriş etkinliği olarak Esra öğretmen bir kutuyla sınıfa girsin. Tabii kutunun içine önceden bir şey koyup kapatsa daha eğlenceli olur. Yoksa öğrenciler kutuyu sallar ve görmeden de hiçbir şey yok diyerek doğru cevabı verirler. Daha sonra öğrencilerden kutunun içinde ne olduğunu tahmin etmeleri istensin. Böylece öğrencilerin dikkati derse çekilmiş olur. Kutuya bir kalemle delik açılın. Aslında kalemle açılan

delikten ışık kaynağı tutulsa bile içi görülemez o yüzden içine konulan cismin tam karşısından küçük bir pencere açılmalı. Daha önce denemiştik kalemle açılan delikten görünmemiştik. Öğrenciler teker teker gelerek kutunun içinde ne olduğunu görmeye çalışsın. Öğretmen görüp görmediklerini sorsun. Öğrenciler görmediklerini söyleyeceklerdir doğal olarak. Öğretmen bunun nedenini sorsun. Tahmin ediyorum ki bütün öğrenciler karanlık olduğu için göremiyoruz diyeceklerdir. Daha sonra öğretmen görebilmemiz için neye ihtiyacımız var sorunuza sorsun. Öğrenciler bu sorunun cevabını da bileceklerdir. Görebilmemiz için ışık gerekir diyeceklerdir. Öğretmen burada öğrencilere ışığın neden görmemizde gerekli olduğunu anlatan bilgi vermesi gerekecek. İnsan gözünün özelliklerinden bahsedebilir. Daha sonra öğrencilere kutuyu açmadan içindekini görmemizin bir yolu var mıdır? Sorusunu sorarak öğrencileri meraklandırabilir. Burada öğrencilerin sentez becerilerini kullanarak akıl yürütmesi beklenecektir. Öğrencilerin önerileri tabi makul olanlar denenecek en mantıklı yolu bulan öğrenci tebrik edilerek alkışlatılabilir. Doğru yolla kutunun içini açmadan görebilen öğrenciyi kutunun içindeki hediyeye edilsin. Daha sonra bu öğrencinin ismi kullanılarak,arkadaşımızın önerdiği yolla kutunun içini görebildik. (Bu yolun kutunun içine ışık tatalım ya da fener tatalım cevabı olduğunu varsayıyorum.) Demek ki görebilmek için neye ihtiyacımız varmış? Tabi ki önce sağlıklı göze sonra da(çocukların hep beraber 'ışık' cevabını vermesi beklenir.) Cevap gelirse öğrenciler tebrik edilsin. Öğrencilerden 'aydınlık' cevabı da gelebilir. Aydınlık olması için ne gerekecektir? diye sorarak yine 'ışık' cevabına ulaşılabilir. Böylece gözlemleri sonucu görme olayının gerçekleşebilmesi için ışığın gerekli olduğu sonucunu çıkarır.' kazanımına ulaşılmış olur.

Esra öğretmen: Bunu ders planı şablonuna yazıyorum. Birlikte tekrar üzerinden geçeriz. Giriş etkinliğini ve öğrenme-öğretme sürecini anladım. Zaten bu deneyi biliyordum ama bu şekilde yapmazdım. Kutuyu deler baktırırdım. Sonra da fenerle baktırırdım. Bu şekilde daha öğretici ve eğlenceli oldu. Kutuya öğrencilerin seveceği ve işlerine yarayacak bir şey koyayım. Aslında en çok abur cubur seviyorlar ama kalem, silgi gibi küçük bir şey koyayım, hediye nin büyüğü küçüğü olmaz.

Tuğba öğretmen: Öğretmen hediyeye edince daha doğrusu öğrenci kendisi kazanınca ne verirsen ver çok seviniyorlar.

Araştırmacı: Bir sonraki kazanım neydi?

Esra öğretmen: 'Işık ışınlarının doğrusal yayıldığını deneysel gözlemler sonucunda ispatlar.' Bu kazanım için de bir deney düşünmüştüm. O da kitabımızda var. Yine basit bir deney. Esnek bir boruyla ışık kaynağına bakıyorsun. Boru eğik olunca karşı taraf görünmüyor; düz olunca görünüyor. Bunu nasıl yapalım aynen dediğim gibi mi? Hemen yazayım mı plana?

Araştırmacı: Olabilir. Ama şu şekilde yapalım. Boru değil de malzeme olarak öğrencilerden hortum ve ışık kaynağı olarak da mum isteyelim. Aslında mum biraz tehlikeli olabilir. Mum yanmasa da olur. İsterseniz mumun yanacak yerine kırmızı ya da turuncu kâğıttan alev şekli kesilip yapıştırılabilir. Ya da sadece mumun ucu kırmızı renge boyanabilir. Maksat öğrenciler kendilerini yakmasınlar. Sınıfı 3'er kişilik gruplara ayıralım. Her gruba bir mum ve bir hortum verelim.

Esra öğretmen: O zaman ders öncesi her öğrenciyeye getireceği bir malzeme verelim grup olunca beraber kullansınlar. Hatta biri de kırmızı alev şekli kesip gelsin.

Araştırmacı: Evet güzel olur. Daha sonra öğrencilere ışığın doğrusal yayıldığını örnekler vererek anlatabiliriz. Öğrencilerden de benzer örnekler isteriz. Matematikte ışın konusunu öğrendiler burada kullanılabilir.

Tuğba öğretmen: Çocuklar oyuncak olan ışıklardan ışığın doğru halinde yayıldığını biliyorlar. Matematik dersinde de işledik. Lazer oyuncak da isteyebiliriz.

Latife öğretmen: Karanlıkta telefonlarının fenerlerini açıyorlar, oradan da bilebilirler.

Araştırmacı: Aynen öyle. Daha sonra gruplara malzemeler verilir, ışığın doğrusal yayıldığını sadece bu malzemeleri kullanarak ispat etmeleri istenebilir. Belirli bir süre verildikten sonra her grup ispat yolunu sunar. Doğru ispatlayan öğrenciler, tebrik edilerek alkışlatılır. Tahtaya bu grupların isimleri yazılabilir. Hatta isimleri yazarken doğrusal şekilde bir güneşin ışınları gibi yazılırsa daha eğlenceli olacaktır.

Esra öğretmen: Gerçekten çok güzel oldu. Ben şimdiden sabırsızlanıyorum deneyleri yapmak için. Daha doğrusu yaptırmak için. Bu iki kazanımı verirsek sanırım dersimiz biter. 3. Kazanıma zamanımız kalmaz.

Araştırmacı: Bizim uygulama dersimiz için iki derse girme imkânımız var. Hepimizin bir arada olabilmesi gerekiyor ders sunumunda. Diğer kazanım için de ders planı hazırlarız fakat onu siz normal ders saatinizde uygularsınız. Değerlendirme etkinliği için de öğrencilerden kendilerinin ışığın doğrusal yolla yayıldığını ispatlayan bir deney tasarlanması istenebilir.

Gökçe öğretmen: Planları Esra öğretmenimin sınıfında uygulayalım. Sonra bizler de sınıflarımızda uyguluyoruz.

Araştırmacı: Umarım faydalı olur.

Latife öğretmen: Bu kadar öğretmen bir araya gelip bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Muhakkak faydalı olacaktır. Ben kendi adıma şimdiden faydalı olduğunu söyleyebilirim.

Araştırmacı: Ne mutlu bana. Belki küçük şeyler yapıyoruz ama ben de hep beraber çalışarak bir şeyler yapmanın faydalı olacağına inanıyorum.

Tuğba öğretmen: Oturduğumuz yerden sunum dinlemekten iyidir.

Araştırmacı 8 Ocak Cuma günü 1. ve 2. ders uygulama dersinin yapılacağı sınıfta hazır olacağını belirtti. Uygulama dersinde görüşülmek üzere toplantı bitirildi.

4.4.11. Dördüncü Ders İmecesini Uygulama Dersi

8 Ocak Cuma günü 1. ders Esra öğretmenin sınıfında toplandı. Tuğba, Latife ve Gökçe öğretmen sınıfın arka sıralarına oturdu. Araştırmacı da kamera düzenini hazırladıktan sonra kameraya yakın olan bir sırada oturdu. Esra öğretmen sınıfa elinde bir kutu ile girdi. İçinde ne olduğunu öğrencilere sordu. Öğrencilerden ‘bilmiyorum ya da göremiyorum’ cevaplarını aldı. Sonra kutuya küçük bir pencere açtı. Öğrenciler sırayla gelip kutunun içindekini görmeye çalıştılar. Bazı öğrenciler kutuya baktıktan sonra tekrar aynı soruyu sordu. Öğrencilerden ‘göremedik’ cevabını aldı. Öğretmen ‘peki neden kutunun içindekini baktığınız halde göremediniz’ diye sordu. Öğrencilerden ‘karanlık olduğu için’ cevabını aldı. Öğretmen ‘kutunun içindekini görebilmemiz için neye ihtiyacımız var’ diye sordu. Öğrencilerden bazıları ‘ışık’ cevabını verebildi. Öğretmen öncelikle sağlıklı gözlere ihtiyacımız var daha sonra da ışığa diyerek öğrencilerin cevabını onayladı. İnsan gözünün karanlıkta göremediğini, gözlerimiz sağlıklı olsa bile aydınlatılmayan cisimlerin görülemeyeceği bilgisini verdi. Daha sonra öğrencilere, ‘kutuyu açmadan içindekini görmemizin bir yolu var mıdır?’ sorusunu sordu. Parmak kaldıran öğrencilerin cevaplarını dinledi. Bazı öğrenciler ‘kutuyu açmadan içindekinin görülemeyeceğini’ söyledi. Birkaç öğrenci sadece ‘vardır’ cevabını verdi fakat nasıl olacağını açıklamadı. Bir öğrenci kutunun içine ampul takarız, ışığı açar görürüz cevabını

verdi. Öğretmen kapalı olan kutunun içine ampul takarken zaten içini görebileceğini söyledi. Başka bir yolu olup olmadığını söyledi. Bir öğrenci ışığı delikten sokarız cevabını verdi. Öğrenci ‘telefonun ışığını açıp delikten içeri sokarız, içeri aydınlanınca ne olduğunu görürüz’ cevabını verdi. Öğretmen öğrenciyi tebrik etti. Işığın delikten içeri gireceğini ve kutuyu aydınlatacağını söyledi. Daha sonra getirdiği feneri açarak öğrenciye verdi. Öğrenci fenerden kutunun içine baktı. Sınıftaki öğrenciler çok heyecanlılardı ve ne olduğunu merak ediyorlardı. Sınıfta ses artmaya başladı. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başladı. Öğrenci fenerle kutunun içini inceledi. Öğrenci, pencere küçük olduğu için cismi tam olarak göremedi. Biraz baktıktan sonra cismi gördü: ‘küçük bir oyuncak’ diye bağırdı. Öğretmen öğrenciyi tebrik etti ve küçük oyuncak öğrenciye hediye etti. Öğrenci çok mutlu oldu. Sınıftaki öğrencilerden bir kaç ‘bende söyleyecektim, o benden önce söyledi, şeklinde hediye kaybetmenin üzüntüsünü belli ettiler. Öğretmen, ‘önemli olan olayı anlamanız. Şimdi hediye arkadaşınızdaki ödünç alıp kutunun içine tekrar koyalım. Sizler de gelip bakın. Tabi bu sefer bir ışık kaynağı ile yani fener ile bakın’ dedi. Öğrenciler hızlı bir şekilde ışık kaynağı ile cismi görebildiler. Öğretmen daha sonra ‘Demek ki görebilmek için neye ihtiyacımız varmış’ sorusunu sordu. Bütün sınıf hep bir ağızdan ‘ışık’ cevabını verdi. Öğretmen cevabı ‘önce sağlıklı gözlere sonra da o cismin aydınlatılmış olmasına yani ışığa şeklinde düzeltti. Öğretmen öğrencilerine defterlerini açtırdı. Öğrencilere bugün öğrendiklerinizi yazın dedi. Ders zili çalınca bitirenler teneffüse çıktı. Bitirmeyenler de cümlelerini tamamlayıp teneffüse çıktılar.

2.ders öğretmenler yine yerlerini aldı. Esra öğretmen öğrencilerden önceki ders istediği malzemeleri çıkarmalarını söyledi. Öğrenciler gruplarına ayrıldı. Öğretmen ışığın yayılırken nasıl bir yol izlediğini sordu. Matematik dersinde ışından bahsettiklerini buradan yola çıkmalarını istedi. Öğrenciler düz şekilde diyerek cevap verdi. Güneş ışınlarını çizerken düz çiziyoruz dediler. Öğretmen buna ‘doğrusal’ diyoruz dedi. Işığın doğrusal hareket ettiğini söyledi. Daha sonra öğrencilerden ellerindeki malzemeyle bunu ispat etmelerini istedi. Öğrencilere 15 dakika verdi. Öğretmen bu sırada sınıfta dolaştı. Soru soran öğrencilerin soruları cevapladı. Öğrenciler mumun ucuna kestikleri alev şekillerini yapıştırdı. Öğretmen yapamayanlara yardımcı oldu. Zaman bittiğinde gruplar sunumlarını yaptı. Gruplar uyum içinde çalıştı. Sorun çıkarıcı öğrenci olmadı. Bazı gruplarda liderlik özelliği gösteren öğrenciler vardı. Gruba hâkim olup kendi dediklerini yaptırdı. Bu gruplardaki diğer öğrenciler bundan rahatsız olmadı. Sunumu da lider öğrenciler yaptı. Öğretmen gruplara lider seçmedi bu durum kendiliğinden oluştu. Bütün gruplar benzer şekilde sunum yaptı. Öğrenciler birbirlerinden görerek öğrendiler. Her grup

aynı şeyi yaptı. Öğretmen öğrencileri tebrik etti. Konuyu özetledi. Işığın doğrusal yol izlemesinden kaynaklı olarak hortum eğikken mumun alevini göremediklerini, hortum düz olduğunda ise görebildiklerini açıkladı. Son olarak öğrencilerden bu derste öğrendiklerini kendi cümleleri ile defterlerine yazmalarını istedi. Öğrenciler yazarken öğretmen kontrol ederek düzeltmeler yaptı. Teneffüs zilinin çalması ile ders sona erdi.

4.4.12. Dördüncü Ders İmecesi Değerlendirme Toplantısı

8 Ocak Cuma günü ders bitiminde öğretmenler ve araştırmacı zümre toplantı odasında toplandı.

Araştırmacı ilk olarak bugünkü dersin genel olarak nasıl geçtiğini sordu.

Esra Öğretmen: Genel olarak verimli ve çocukların merakla ve eğlenerek takip ettikleri, aktif katılım gösterdikleri bir ders oldu. Benim için de güzel bir deneyimdi. Derste yapılan deneyler öğrencilerin derse aktif katılımlarını ve keyif alarak öğrenmelerini sağladı. Ders öncesi planlan kazanımları verebildiğimizi düşünüyorum. Ders öncesi konuyu detaylı ve emek harcanarak hazırlanması derste işimi kolaylaştırdı. Nerede ne yapacağımı bilmek derste daha rahat hareket etmemi sağladı. Verilmek istenen kazanıma ulaştığımızı düşünüyorum. Derste her şey yolundaydı. Ders içerisinde öğrenciler eleştirel düşünme becerisi ve araştırma, sorgulama becerisini kullanmaya gayret etmişler; öğrenmede aktif rol oynamışlardır. Umarım sizler için de böyledir. Sizin görüşlerinizi de merak ediyorum. Nasıldım, yanlış yaptığım yerler var mıydı?

Araştırmacı: Esra öğretmenim amacımız senin öğretmenliğini eleştirmek değil tabi ki her birimiz kendimize göre doğruyu yapıyoruz ve iyi öğretmenleriz. Amacımız yaptığımız planın ne kadar etkili olduğu. İşe yarayıp yaramadığı ya da öğrencilerin o derste alması gerekeni alıp almadığı ile alakalı. Bence de gayet başarılı bir ders oldu. Gözlemlerim sonucu derste aksayan bir yer olmadı. Dediğin gibi öğrencilerin eğlendiğini görmek güzeldi. En çok da hep beraber bir şeyler yaparak öğrenmeleri süreci olumlu etkiledi. Sınıfın atmosferini değiştirdi. Öğrencilerin hâkim olduğu bir dersten daha güzeli olamaz. Bunu görmek bile yetiyor.

Tuğba öğretmen: Ben de dersi başarılı buldum. Öğrenciler derse aktif katıldı ve istenilenleri başarıyla yaptı. Öğretmenim de planı hiç sorunsuz uyguladı. Deneyler basit ve kolay yapılmasına rağmen çok keyifliydi ve işe yaradı.

Gökçe öğretmen: Özellikle fen derslerinde hazırlık yapmak gerekiyor. Hazırlıksız derse gelirse hiçbir şey yapamayız. Deney yapmak ayrı bir beceri işi. Aslında bizler her hafta zümre toplantısı yapıp o haftanın derslerini planlıyoruz ama bu şekilde değil. Daha çok kazanımlara bakıp hangi kaynaktan işleyeceğimize karar veriyoruz ve hangi kaynaklardan soruları ödev vereceğimize. Aslında iş bölümü yapıp her birimiz bir dersin etkinliklerini hazırlasak sonra toplantıda birbirimizle paylaşsak daha sağlıklı olur.

Araştırmacı: Çok güzel bir fikir. Sizin böyle bir imkânınız var. Her hafta bir kere toplanıp zümre çalışması yapıyorsunuz. Devlet okullarında toplamda yılda iki kere zümre toplantısı yapılıyor, çoğu da kâğıt üzerinde kalıyor. Yani bir dönemde bir kere zümre toplantısı yapılıyor. Sizde daha farklı. Bunu avantaja çevirebilirsiniz. Dediğin gibi yapılabilir.

Latife öğretmen: Şimdi yaparız gibi geliyor ama yine sınav stresine ve konuları yetiştirme telaşına girince yapmaktan vazgeçeriz. Sorun sistemsel öğretmeni nasıl yönlendirirsen öğretmen öyle yapar. Sistem bizi bu şekilde ders işlemeye yönlendirse biz de işleriz. Bizden ne isteniyorsa bizlerde onu yapıyoruz.

Araştırmacı: Çalışma şartlarımız, eğitim sistemimiz, belki idarecimiz bizim üzerimizde baskı oluşturabilir fakat eğitimde önemli kuramlar var. Bizler öğretmeniz sistemin ne istediği ya da kurumun ne istediği değil bizim ne yaptığımız daha önemli bence. Biraz daha idealist olabiliriz.

Hani derler ya 'nerede o eski öğretmenler' diye. İşte o eski öğretmenler sistemin ne dediğini değil bildiğini yapıyordu. Yoktan var edip öğretmeyi biliyorlardı. Bizler de yapabiliriz. İşimiz bu.

Tuğba öğretmen: Vallahi öğretmenim doğru söylüyorsunuz. Bir yerden sonra aynı şeyleri yapıp duruyoruz, kendimizi eleştirmiyoruz ve yaptığımız doğruymuş gibi geliyor. Bugünkü etkinlikte bizler de keyif aldık. Aslında ne yapılması gerektiğini biliyoruz ama yapmıyoruz. Tek yapmamız gereken dersten önce öğrencilerin öğrenmelerini sağlayıcı etkinlikler hazırlamak. Yani derse çalışmak.

Araştırmacı: Zaten bizim uygulamamızın ismi de buradan geliyor 'lesson study'. Yani derse çalışarak gir, diyor. Bugünkü dersimi çalışamadım, elektrikler kesikti, sular akıyordu bahanelerine yer yok.

...

Araştırmacı: Vermek istediğimiz kazanımlara ulaştığımızı düşünüyor musunuz?

Esra öğretmen: Görme olayının gerçekleşmesi için ışığın gerektiği ve ışığın doğrusal yolla yayıldığını öğrencilerimiz deneyerek ve gözlemleyerek öğrendiler. Ders öncesi planlanan kazanımlara ulaştığımızı düşünüyorum. Dersin yeterli olduğunu düşünüyorum. Aynı konuyu tekrar anlatmayacağım. Bir sonraki kazanımdan devam edeceğim.

Diğer katılımcı öğretmenler de dersin amacına ulaştığı ve vermek istediği kazanımları ulaştığı yönünde görüş bildirdiler.

Araştırmacı: Bu derse ilişkin planlamada revize etmek/iyileştirmek istediğiniz noktalar var mı? Varsa nelerdir?

Tuğba öğretmen: Gözlemlerimden yola çıkarak dersin başarılı olduğunu söyleyebilirim. Öğrencilere, bugünkü dersle ilgili sorular sorsam hepsi cevaplayabilirler. Konuyu çok iyi anladılar ve aktif katıldıkları için öğrendiler.

Esra öğretmen: Öğrencilerimin eğlenerek öğrendiğini görmek çok güzel. Küçük bir deney bile onları heyecandırıyor. Sadece bu imkân verdiği için bile uygulama çok başarılı, değiştireceğim bir yanı bulunmuyor. Sadece her ders bu şekilde araştırılarak ve zümre öğretmenleri ile birlikte ciddiyetle hazırlansa her şey bambaşka olur.

Öğretmenlerin dördüncü Ders İmecesini uygulama dersinin yeterli olduğu görüş birliğiyle karara bağlanmış olup 'Ders İmecesini' uygulaması burada son bulmuştur. Bugünkü kazanımları içeren Ders İmecesini uygulama dersinin amaca ulaştığı öğrencilerin alması gerekeni aldığı ve uygulamanın yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Der imecesini içerisinde gönüllü görev alan her öğretmenin sınıfında uygulama dersi yapılmıştır. Dönem sonuna yaklaşıldığı için bundan sonraki haftalar öğretmenlerin genel tekrarlar yapacağı ve karneleri hazırlayacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerle kurulan whatsapp grubu, facebook gibi sosyal medya arkadaşlıkları ile her zaman iletişim kurulabileceğini ihtiyaç duyduklarında buralardan iletişime geçilebileceği söylenmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyması halinde tekrardan yardımlaşabileceklerini, yine bir Ders İmecesini ekibi kurularak çalışılabileceği kararlaştırılarak uygulamaya son verilmiştir.

4.5. Ders İmecesı Sürecinin Katılımcı Öğretmenlerin Öğretim Becerilerine Katkısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi ‘Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesı sürecinde öğretim becerileri nasıl bir gelişme göstermiştir?’ bulguları araştırmacı gözlemi ve öğretmen görüşlerine göre analiz edilmiştir. Ders İmecesı öncesi yaklaşık bir ay boyunca öğretmenlerin dersleri gözlenmiştir. Her öğretmenin altı saat dersi gözlenmiştir. Araştırmacı toplamda 24 saat ders gözlemi yapmıştır. Gözlem derslerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Her öğretmenin bir Türkçe, bir matematik, bir hayat bilgisi ya da fen bilimleri dersi gözlenmiştir.

Analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesı sonrası öğretim becerilerinin nasıl bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bölümde Ders İmecesı uygulamalarından itibaren öğretmenlerde gözlenen gelişim, öğretmenlerin kendi okul ortamlarında ve sınıflarındaki rutin derslerinin gözlemlenmesiyle elde edilen bulguların öğretim becerileri bağlamında analiz edilmesiyle birlikte sunulmuştur. Bulgular öğretmen isimleri başlığı altında verilmiştir.

4.5.1. Gökçe Öğretmen

Ders gözlemleri sonucunda Gökçe öğretmenin, öğrenci merkezli etkinlikleri kullanmadığı, öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına imkân vermediği, öğrencinin dikkatini derse çekerek aktif katılımı sağlamadığı, öğrencilerin konuyu analiz etmelerini ve çıkarım yapmalarını sağlamadığı görülmüştür. Bu beceriler ÖGF’de şöyle yer almaktadır: ‘Öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirlemek için farklı yöntemler kullanırım.’, ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...)’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’

Gökçe öğretmenle birinci Ders İmecesı çalışması yapılmıştır. Türkçe dersinde okuduğunu anlama konusu ile ilgili araştırma dersi yapılmıştır. Araştırma dersinin odağında gözlemler sonucu öğretmenin derslerinde kullanmadığı beceriler yer almaktadır. Bu becerilerden yola çıkarak öğretmenler, öğrencilerin çıkarım yapabileceği, işbirlikli çalışabileceği, bilgiyi yapılandırabilecekleri ve aktif katılım sağlayacakları öğrenci merkezli bir plan hazırlanmıştır. Gökçe öğretmen Ders İmecesinin uygulama dersinde planı sorunsuz yürütmüş, öğrencilerle eğlenceli ve verimli bir ders geçirmiştir. Gökçe

öğretmen dersin giriş kısmında öğrencilerin dikkati konuya çekmiş, planlanan etkinliklerde bir basamaktan diğerine pürüzsüz geçerek zaman kaybını engellemiş ve öğrencilerin dikkatini canlı tutmuştur. Ders İmecesini uygulama dersinde eksik olduğu becerileri başarıyla kullanmış, öğrencilerine istenilen kazanımları verebilmiştir. Gökçe öğretmen Ders İmecesini uygulaması ile öğrencilerinin özelliklerine göre etkinlikler hazırlamış, öğrencilerinin işbirlikli çalışmalarına imkân vermiş, öğrencilerinin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımda bulunmasını sağlamış, öğrencilerin alışılmışı eleştirmelerini sağlamıştır. Ders İmecesini uygulamasının Gökçe öğretmenin öğretim becerilerine farkındalık kazandırdığı ve bu becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.5.2. Tuğba Öğretmen

Tuğba öğretmenin Ders İmecesini öncesi gözlemlenen dersleri sonucu: ‘Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlarım.’, ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...)’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bir basamaktan diğerine pürüzsüz geçerek zaman kaybını engellerim.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de ayısını yapmalarını isterim.’ becerilerini derslerinde kullanmadığı görülmüştür.

Tuğba öğretmenle ikinci Ders İmecesini çalışması yapılmıştır. Matematik dersinde problem çözme becerisini konu alan bir ders planı hazırlanmıştır. Zümre öğretmenler ve araştırmacı ile birlikte hazırlanan planda kullanılmayan becerilerin kullanılması amaçlanmıştır. Öğrenciler için yaşam becerileri arasında olan problem çözme becerisinin gelişmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrenci merkezli hazırlanan dersin işbirlikli çalışmaların yer aldığı, öğrencinin aktif katıldığı, öğrencilerin konuyu analiz etmeleri ve çıkarım yapmalarını sağladığı, dikkati çekmek ve canlı tutmak için sözlü ve sözsüz yönergelerin kullanıldığı, basamaklar arası geçişin pürüzsüz olduğu, öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanmaları için eski bilgilerinden yaralandıkları bir ders planlandı. Tuğba öğretmen planda istenilenleri sorunsuz yerine getirmiş, öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, işbirlikli çalıştıkları başarılı bir ders olmuştur. Tuğba öğretmen gözlem derslerinde kullanmadığı becerileri uygulama dersinde başarı ile uygulamıştır. Tuğba öğretmenin Ders İmecesini uygulaması ile: ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Öğrencilerimin

konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bir basamaktan diğerine pürüzsüz geçerek zaman kaybını engellerim.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’ becerilerini dersinde kullanabilmiştir. Ders İmecesini uygulamasının Tuğba öğretmenin bu becerilerine farkındalık kazandırdığı ve bu becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.5.3. Latife Öğretmen

Ders İmecesini öncesi araştırmacı Latife öğretmenin Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerini gözlemlemiştir. Yapılan gözlemler sonucu öğretmenin, öğretmen merkezli ders işlediği görülmüştür. Ders öncesi zümre öğretmenler ile yapılan toplantılarda o hafta hangi konuların işleneceği ve hangi kaynaklardan ödevler verileceği kararlaştırılmış, öğrencilerin özelliklerine göre ve aktif katılım sağlayacakları ders planları hazırlanmamıştır. Ders gözlemleri sonucunda: ‘Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlarım.’, ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...)’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bir basamaktan diğerine pürüzsüz geçerek zaman kaybını engellerim.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’, ‘Öğrencilerimin esnek düşüncelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.’ becerilerini derslerinde kullanmadığı, bu becerilerin kullanımının yetersiz olduğu görülmüştür.

Zümre öğretmenler ve araştırmacının katılımıyla hazırlanan üçüncü ders planında bu becerilerin kullanılması amaçlanmıştır. Dersin giriş, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme basamakları hazırlanırken bu beceriler temele alınmıştır. Latife öğretmenin hayat bilgisi dersi ‘Barınmanın canlılar için önemi’ konulu dersinde uygulama yapmak üzere plan hazırlanmıştır. Latife öğretmen Ders İmecesini ile hazırlanan planı sorunsuz yerine getirmiş, öğrencilerin aktif katıldığı, öğrenci merkezli, öğrencilerin birbirinden öğrenebilecekleri grup çalışmasının yer aldığı, öğrencilerin dikkatlerinin canlı olduğu ve öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiği bir ders olmuştur.

Öğretmen Ders İmecesini uygulaması ile: ‘Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlarım.’, ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân

veririm.’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bir basamaktan diğerine pürüzsüz geçerek zaman kaybını engellerim.’ becerilerini dersinde kullanabilmiştir. Ders İmecesı uygulamasının Latife öğretmenın bu becerilerine farkındalık kazandırdığı ve bu becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.5.4. Esra Öğretmen

Araştırmacı Esra öğretmenın Türkçe, hayat bilgisi ve matematik derslerini gözlemlemiştir. Bu gözlemler sonucu öğretmenın: ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm. Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...).’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Öğrencilerimin esnek düşüncelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.’ becerilerini derslerinde kullanmadığı, bu becerilerin kullanımının yetersiz olduğu görülmüştür.

Esra öğretmenle dördüncü Ders İmecesı çalışması yapılmıştır. Ders İmecesı uygulama dersi olarak fen bilimleri dersinde görme olayı ve ışığın hareketi konuları işlenmiştir. Konunun kazanımlarında deney tasarlama ve ispat etme becerileri yer almaktadır. Öğretmen bu becerilerde eksik olduğunu belirtmiş, Ders İmecesı ekibi bu becerilerin kullanılabilceğı bir ders planlamıştır. Öğretmen uygulama öncesi yapılacak plan için önceden hazırlanmış, bilmediğı konularda bilgi toplamıştır. Araştırmacının da yardımıyla öğretmenın bu becerilerinin geliştirileceğı bir ders hazırlanmıştır. Öğrencilerin keşfederek ve aktif katılımının sağlanarak yapacağı etkinliklerde öğretmen, öğrenci merkezli bir ders işlemeı beklenmiştir. Bu ders ile öğretmen öğrencilerin, işbirlikli çalışmasını, konuyu analiz etmelerini ve çıkarım yapmalarını, mevcut bilgilerden yola çıkarak bilgiye ulaşmalarını sağlamıştır.

Esra öğretmenın başarılı bir şekilde sürdürdüğü uygulama dersi ile öğrenciler eğlenerek öğrenmiş, derse aktif katılmış, öğrencilerin deney ve ispat yoluyla bilgiye ulaşmalarını sağlamıştır. Öğretmen uygulama öncesi yapılan gözlemlerde kullanmadığı becerileri bu dersinde kullanmıştır.

Ders İmecesı uygulaması ile Esra öğretmenın: ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını

sağlarım.’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...).’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Öğrencilerimin esnek düşüncelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.’ becerilerini dersinde başarılı bir şekilde kullandığı görülmüştür. Ders İmecesini uygulamasının, Esra öğretmenin bu becerilerine farkındalık kazandırdığı ve bu becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.6.Sınıf Öğretmenlerinin Ders İmecesini Uygulaması Görüşlerine İlişkin

Bulgular

‘Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesini uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?’ araştırma sorusuna ait bulgular görüşme verilerine göre analiz edilmiştir. Araştırmacı öğretmenlerle 10’ar dakikalık yarı yapılandırılmış görüşme yaparak öğretmenlerin Ders İmecesini uygulamasına ilişkin görüşlerini almıştır. Öğretmenlerin Ders İmecesine ilişkin görüşleri, olumlu yönleri ve sınırlılıkları görüşleri başlıkları kullanılarak verilmiştir.

4.6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ders İmecesini Uygulamasının Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri analiz edilerek öğretmenlerin benzer görüşlerine bakılmıştır. Öğretmenler, uygulamanın eğitimi sıkıcaktan kurtararak eğlenceli hale getirdiğini, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin işbirlikli çalışmalar yaparak sorumluluk aldığını, farklı öğretim yöntemlerini kullanma imkânlarının olduğunu, öğrencilerin aktif katılımının sağlanabildiğini, ders gözlemleri ile meslektaşlarını gözlemleyerek kendilerini değerlendirebildiklerini, ders öncesi kapsamlı çalışma yaparak derslerin daha etkili ve verimli geçtiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

İşbirlikçi çalışma uygulaması sayesinde derste yapılabilecek farklı etkinlikleri tanıdım. Bu etkinliklerin öğrenciyi derste daha aktif hale getirdiğini, böylece çocuklar için öğrenme ortamının sıkıcılıktan uzaklaştırdığını gördüm. Ayrıca işbirlikli öğrenme tekniği, diğer zümre öğretmenleri arasında hem mesleki hem de sosyal açıdan bir bağ oluşturuyor. Derslerde yapılan uygulamaların olumlu ya da olumsuz tarafları, bu uygulama sırasında uygulayıcı öğretmenin, uygulamadaki güçlü ve zayıf yönleri görülüyor. Böylece diğer zümre öğretmenleri uygulama sırasında aynı hataları yapmıyor ya da olumlu örneklerle hareket ediyor. Bu da etkinliklerin giderek hatasız ve daha verimli geçmesine olanak sağlıyor.’ [Gökçe öğretmen]

Yapılan uygulama hem çocuklar üzerinde hem de biz öğretmenler üzerinde verimli oldu. Birlikte fikir alış verişleri ile farklı derslerde farklı öğretim yöntemlerini kullanma imkânımız oldu. Bu öğretim yöntemleri her birimiz için sınıflarımız adına biz öğretmenlere farklı bakış açıları kazandırmıştır. Sınıfımda fen bilimleri dersi ile ilgili yaptığım deneyler öğrencilerimin zihinlerinde ışık ve ses konusunun biraz daha somutlaşarak yer etmesine katkı sağladı diye düşünüyorum. [Esra öğretmen]

Sınıfım bu uygulama işbirliği ve dayanışma içinde, yönergelere uyarak, birbirlerini dikkatli dinleyip sorulara cevap vermişlerdir. Problem çözüme becerisini başarılı bir şekilde kullanmışlardır. Planda öngörülen sürede dersin işlendiği herhangi bir sıkıntının yaşanmadığı, çocukların eğlendiği bir ders oldu. Ders planlamada gruplar heterojen olarak ayrıldı. Böylece çocukların birbirinden öğrenmeleri gerçekleşti. Ders süresince öğretmen sınıfta rehberlik yaptı. Grupta bir lider yoktu, paylaşılmış liderlik vardı. Grupta bulunan öğrenciler arasında rekabet yoktu. Grup üyelerinin hepsi aktif olarak tüm etkinliklere katıldı, sorumluluk paylaşıldı. [Tuğba öğretmen]

Bu uygulama ile hem öğrencilerimiz hem biz öğretmenler, takım olma, takımla hareket etmeyi öğrendik. Sorumluluk aldık. Herkesin fikrine saygı göstererek çalıştık, birlikte hareket ettik ve süreyi etkin kullanmayı öğrendik. Çabuk karar vermemeyi öğrendik. Yaratıcı yanlarımızı ortaya çıkarma fırsatımız oldu. Farklı etkinlikler sayesinde eğitimin eğlenceli hale gelebileceğini gördük. Sonuç olarak bilgilerden yola çıkarak çıkarımlar yapmayı, çok boyutlu öğretme ve öğrenme imkânlarını gördük. [Latife öğretmen]

4.6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ders İmecesini Uygulamasının Sınırlılıklarına İlişkin

Görüşleri

Katılımcı öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin Ders İmecesini modelinin sınırlılıkları/olumsuz yönü bulunmadığı konusunda hem fikir olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşlerine ek olarak uygulamanın deneyim gerektirdiği deneyimli olduklarında daha başarılı olacaklarını, derste uygulanan etkinliklerin tekrarının yapılması gerektiği ve sürekliliği olması gerektiği, öğretmen ve öğrencilere büyük görev düştüğü herkesin görevini tam yapması gerektiği yoksa sorunlar çıkacağı konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Uygulamanın olumsuz özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Aslında uygulamanın olumsuz bir yönü yok bence. Ancak uygulama sırasında sıkıntılar oluşabiliyor. Bunun nedeni de uygulayıcı öğretmenin, uygulamayı daha önce denememiş olması. Uygulamalar uygulayıcı öğretmenler tarafından daha önce deneyimlense uygulamalar hem öğrenciler için hem de öğretmenler için daha verimli olacaktır. [Gökçe öğretmen]

Uygulamada bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum. Yalnızca biz uygulayacak öğretmenlerin hazırlık aşamasında ve ders işleme süreleri açısından zaman kullanımını iyi ayarlamamız ve bu konuda daha fazla tecrübe edinmemiz gerektiği düşüncesindeyim. [Esra öğretmen]

Yapılan çalışmada herhangi olumsuz bir yön gözlemlemedim. Her şey olması gereken şekilde güzel oldu. [Tuğba öğretmen]

Grup çalışması etkinlikleri sürekli yapılırsa öğrenciler gruplara ayrılmaya ve beraber çalışmaya hazırlıklı olur. Bir de gruplar dengeli ayrılmalı yoksa tartışmalar çıkıyor. Bazı öğrenciler sorumluluktan kaçarak yükü diğer grup arkadaşlarına atabilir. Benzer şekilde Ders İmecesinde de öğretmenlere büyük sorumluluk düşüyor, herkes üzerine düşeni eksiksiz yapmalı yoksa bu uygulamada da sıkıntılar çıkar. [Latife öğretmen]

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma temel olarak iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşama, öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerini belirleyebilmek için bir durum tespiti yapılması; ardından var olan durumu iyileştirmek için bir eylem araştırması planı çerçevesinde bir Ders İmecesini uygulaması şeklindedir. Ders İmecesini öncesi bulguları ve Ders İmecesini süreci ve sonucu boyunca sınıf içi uygulamaların ve süreçten elde edilen bulguların; öğretmenlere katkıları bu bölümde tartışılmaktadır. Tartışma araştırma soruları çerçevesinde yapılandırılmıştır.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerileri Yönelimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin ÖBÖ'den 3,43 ortalamaya sahip olmaları % 85,75 düzeyinde başarılı oldukları anlamına gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim becerileri hazırlık yapma ve planlama sürecinde daha düşük olduğu olumlu sınıf atmosferi oluşturma ve değerlendirme boyutunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 299 sınıf öğretmenin kendi görüşlerine göre öğretim becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır.

Benzer şekilde Çifci (2008) yapmış olduğu çalışmada yeni programın en önemli uygulayıcılarından olan sınıf öğretmenlerinin uygulanan program doğrultusunda hizmet içi eğitim ihtiyacının olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin düşük ve yüksek derecede katıldıkları maddeler belirlenmiş, bu maddeler yüksek dereceden düşük dereceye doğru sıralanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilgili davranışlarda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Şahin'in (2008) sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmasının sonuçları da araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Şahin'in araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı çerçevesindeki mesleki gelişim düzeylerine ait sorulara çoğunlukla 'yeterli düzeyde' cevabını verdikleri görülmüştür. Cinsiyete ve mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeni öğretim programına 'çok yeterli' ve 'yeterli' cevaplarının verildiği ifade edilmiştir.

Bu durum öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim becerileri tespitinin yeterli olmadığını, öğretmenlere bu becerileri uygulama sıklıkları sorulduğunda her zamana yakın düzeyde uyguladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin alanda yapılan uzun süreli

gözlemlerle öğretim becerileri düzeylerini belirlemek daha sağlıklı ve doğru olacağı görüşüyle araştırmada nitel verilerin toplanması gerekliliği doğmuştur. Daha derin ve ayrıntılı veri toplanarak uygulamayı yerinde gözlemlemek için araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin uygulama öncesi ders gözlemleri yapılmıştır.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerin Öğretim Becerileri Yönelimleri ile Çeşitli Değişkenlerin İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Örnekleme bulunan 299 öğretmenin 237'si (% 79,3) kadın, 62'si (% 20, 7) ise erkeklerden oluşmaktadır. Yapılan t testi sonucunda ölçeğin bütün alt boyutlarında cinsiyetin öğretim becerileri ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın öğretmenler ortalama 3,44 puan (% 86), erkek öğretmenler ortalama 3,40 (%85) başarı göstererek birbirlerine çok yakın sonuçlar elde ettiği görülmüştür.

Yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm değişkeni ve öğretim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tezsiz yüksek lisans programı mezunu öğretmenlerin ölçeğin bütün alt boyutlarında 3,25 ortalama ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütün alt boyutlarda 'eğitim enstitüsü' mezunu öğretmenlerin 3,53 ortalama ile anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni ile öğretim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa bile meslekte 1-5 yıl arası çalışan sınıf öğretmenlerinin ortalaması (ort. 3,52) ölçeğin tüm boyutlarında diğer öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkeni ve öğretim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin bütün alt bölümlerinde önlisans mezunu olan öğretmenlerin öğretim becerileri ortalamalarının (ort. 3,48) lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmeye çalışıldığı çalışmada hiçbir bağımsız değişken ile anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat ölçeği cevaplandıran öğretmenlerden kıdemi düşük olan, önlisans mezunu olan, eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin öğretim becerilerinin anlamlı olmamakla birlikte diğer gruplara göre yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir. Bu

durumun nedenlerinden biri öğretmenlerin öz eleştirilerini sağlıklı bir şekilde yapmamaları ya da ölçeği sağlıklı bir şekilde doldurmamaları olabilir.

Benzer şekilde Kaçan'ın (2004), yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim yönünde harcadıkları çabanın farklı faktörlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim için çaba harcadıkları sonucuna varmıştır. 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler ile hizmet içi eğitime dört kez ve üzeri başvuran ve katılan öğretmenler, ilk öğretmen okulu mezunu öğretmenler mesleki gelişim yönünde daha çok çaba harcamaktadırlar.

Maral'ın (2009), sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerini belirleme ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasının sonuçları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Mesleki hizmet süresi açısından 0–5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerle 21 ve üstü yıl deneyimi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerine İlişkin Eğitim İhtiyaçlarına

Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan bu bölümde öğretmenlerin ders gözlemleri yapılarak ve öğretmenlerle görüşme yapılarak toplanılan verilerin sonuçları katılımcı

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri sonucunda öğretmenlerin, öğretim becerileri algılarının iyi olduğu fakat bu becerileri sınıflarında uygulayamadığı görülmüştür. Programa bağlı kalmak, velileri memnun etmek, zaman sorunu yaşamamak ve sınav odaklı ders yürütebilmek için bu becerileri uygulamadan derslerini işlediği görülmüştür. Ders kitabı ve kaynak kitaba bağlı kalarak, çeşitli eğitim öğretim platformları ile akıllı tahtayı kullanarak öğrencilerin aktif katılımının sağlanmadığı geleneksel öğretim modelinin uygulandığı görülmektedir. Bu sistemle ders yürüten öğretmenler sahip olması gereken öğretim becerilerine sahip olsalar bile bu becerileri uygulamalarının gerekli olmadığı görülmüştür. Klasik yöntemle ders anlatan klasik eğitim sisteminden farklı olarak devlet okulunda projeksiyon ile ders anlatımı, kolej okulunda ise akıllı tahta ile ders anlatımı hakimdir. Ders İmecesine uygulamasına katılan öğretmenlerin en az gösterdikleri ya da hiç göstermedikleri öğretim becerilerine aşağıda yer verilmiştir:

- Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlarım.
- Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.
- Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.
- Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...).
- Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.
- Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.
- Öğrencilerimin esnek düşüncelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.
- Öğrenci ve çalışma arkadaşlarımla görüşlerini dikkate alarak kendimi değerlendiririm.
- Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlarım.
- Kendi performansımı geliştirmek için çaba gösteririm.

Öğretmenlik mesleğinin özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerekiyor olması ve herkesin öğretmen olmaması gerekliliğinin başında öğretmenlerin sahip olması gereken öğretim becerileri yer almaktadır. Araştırmada azımsanmayacak nitelik ve nicelikte gözlemlenmeyen öğretim becerileri mesleğin gerektirdiği uzmanlık becerisinin kullanılmadığını göstermektedir. Belirli bir alanda bilgi sahibi olan, öğretmen yetiştiren ya da yetiştirmeyen bir kurumdan mezun olan her kişinin öğretmenlik mesleğini icra ediyor olabilmesinin nedeni bu durum olabilir. Teknolojinin gelişmesi ile neredeyse öğretmenlerin yerini alan akıllı tahtalar, çeşitli eğitim öğretim platformları ve ders planları içerisinde hazır olarak gelen öğretmen kılavuz kitapları öğretmenlerin her hangi bir öğretim becerisi uygulamadan öğretmenlik yaptıklarını göstermektedir. Bu durumda öğretmenlik mesleğini herkes yapabilmektedir. Teknolojik gelişimin ve doğurduğu toplumsal değişimin bireylerden beklediği beceri ve yetkinliklerinkazandırılmasında en önemli rol eğitime verilirken öğretmenlerin süreçteki eksikleri ve ihtiyaçları göz ardı edilmektedir.

5.1.4. Ders İmecesi Uygulama Sürecine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ders İmecesi süreci planlama toplantısı, uygulama dersleri ve değerlendirme toplantıları şeklinde döngüsel olarak gerçekleştirilmiştir. Ders İmecesi sürecinin nasıl olduğuna ilişkin sonuçlar, planlama toplantısı, uygulama dersleri ve değerlendirme toplantısına ilişkin sonuçlar başlığı altında verilmiştir.

5.1.4.1. Planlama Toplantılarına İlişkin Sonuçlar

Ders İmecesini planlama dersleri öğretmenlerin en az ya da hiç kullanmadıkları öğretim becerilerine odaklanılarak tasarlanmıştır. Planlama toplantılarının saatini ve gününü ayarlamak devlet okulunda daha zor iken özel okulda daha rahat olmuştur. Planlama toplantılarının yapılacağı yer de benzer şekilde devlet okulunda sorun yaratırken özel okulda zümre öğretmenlerin toplantı yapabileceği bir odanın bulunması bu sorunu ortadan kaldırmıştır. Planlama toplantılarında öğretmenlerden yoğun bir çalışma beklenmesi öğretmenlerin hazırlık yaparak ve araştırma yaparak toplantılara gelmesi gerekliliğini doğurmuştur. Rutin işleyişte devlet okulunda bir ders için önceden hazırlık yapılmaması ya da etkili öğretim için planlamanın önceden yapılmamasından kaynaklı ders planı yapmanın önemi ve etkililiği fark edilmiştir. Özel okulda ise devlet okuluna göre daha sık işbirlikli çalışma yaparak ders planı yapılmasına rağmen bu planlamanın etkili öğretim için tasarlanmadığı; konunun tespiti, hangi kaynaklardan dersin işleneceği ve ödevlerin verileceği ile ilgili yapıldığı görülmektedir.

Ders İmecesinin doğasına uygun olarak yapılan işbirlikli planlama toplantıları öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimini artırmış, fikir alışverişinde bulunarak ders planlamanın çok keyifli ve verimli olduğunu göstermiştir. Devlet okulunda daha çok bireysel yürütülen dersler, meslektaşlarıyla daha az paylaşarak hazırlanan etkinlikler gözlemlenmişken, özel okulda meslektaş dayanışmasının daha fazla olduğu fakat öğrenci merkezli etkili öğretimin sağlanması için farklı etkinliklerin planlanmadığı görülmüştür. Her iki okulda da çalışmaya katılan öğretmenler eğitim öğretim sürecinde planlama yapmanın gerekliliğine inanmakta fakat yeterli ve verimli planlama yapmamaktadır. Günlük planları hazır olarak gelen öğretmen kılavuz kitapları öğretmenlerin ders planlama ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenden kıdemli öğretmene kadar bütün öğretmenler kılavuz kitaplara bağlı kalarak ders işlemekte ya da hiç bağlı kalmadan ve planlama yapmadan istedikleri gibi derslerini yürütmektedirler. Kılavuz kitaplarıyla hazır halde bulunan ders planları varken öğretmenlerin bir daha işbirlikli çalışmalar yaparak dersi planlaması gereksiz görülmektedir. Ders İmecesini ile işbirliği içinde yapılan ders planlama toplantıları olumlu bir atmosferde geçmiş, paylaşarak öğrenmenin ve mesleki gelişimine katkı sağlayan araştırmaların ve tartışmaların katılımcı öğretmenleri mutlu ettiği görülmüştür. Hazırlık yapılarak derse girmek öğretmene özgüven ve iş doyumunu sağlamıştır.

5.1.4.2. Uygulama Derslerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin işbirliği içinde hazırladıkları ders planları uygulama dersleri ile başarılı bir şekilde yürütülmüştür. Öğretmenler hazırladıkları planlara sadık kalarak dersleri işlemiştir. Eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı, zaman sorunun yaşanmadığı, sınıf yönetiminin daha kolay olduğu öğrenci öğrenme özelliklerine dikkat edilerek öğrenmenin kalıcı olması için öğrenme stratejilerinin kullanıldığı bir ders ortamı sağlamıştır. Alışılmışın dışında öğrenci katılımlı ve işbirlikli etkinliklerin yapıldığı uygulama derslerinde öğrenciler dersten keyif almış ve mutluluklarını öğretmenleri ile paylaşmışlardır.

Uygulama derslerinde yaşanan en belirgin problem katılımcı öğretmenlerin ders saatleri içerisinde bir arada olma zorunluluğudur. Dersi yürütecek öğretmen dışında, dersi ve öğrenci öğrenmelerini gözlemleyecek öğretmenlerin kendi derslerinde bulunamamaları, uygulama dersinde olmaları gerekliliği uygulamada yaşanan en büyük sorunlardan biridir. Devlet okulunda uygulama derslerinde birlikteliğin sağlanabilmesi için öğretmenler öğrencilerini görevlendirmiş ya da sınıflar birleştirilerek kalabalık sınıflarda uygulama yapılmıştır. Özel okulda ise sınıf öğretmeni dışında çok fazla branş dersi olduğundan öğretmenler ders programlarına göre ortak boş derslerinin olduğu gün ve saatte uygulama yapmışlardır. Çalışmaya katılan bütün öğretmenler büyük özveri göstererek uygulama derslerinde birlikteliği sağlamış ve sorumluluklarını yerinde getirmiştir.

5.4.3. Değerlendirme Toplantılarına İlişkin Sonuçlar

Uygulama derslerinin hemen arkasından yapılan değerlendirme toplantıları katılımcı öğretmenlerin ders gözlemleri ve yansıtıcı raporları dikkate alınarak yürütülmüştür.

Öğretmenler uygulama derslerinin değerlendirilmesi için yapılan toplantılarda dersleri olumlu eleştirmiş ve yeterli bulmuştur. Hiçbir öğretmen uygulama derslerinde verilmek istenen kazanımlara ilişkin ayrı bir ders yapmamıştır. Öğrenci öğrenmelerinin gerçekleştiği ve kazanımların verildiği ortak görüşü ile Ders İmecesine son verilmiş, işbirlikli hazırlanan planın revize edilmesine gerek görülmemiştir. Yapılan her toplantının sonunda planı uygulayan öğretmenin dışındaki diğer öğretmenler planı sınıflarında uygulamak istemiş ve toplantılar planlanan dersin diğer öğretmenler tarafından da uygulanmasına karar verilerek son bulmuştur.

5.1.5. Sınıf öğretmenlerinin Ders İmecesı Sürecinde Öğretim Becerilerine Katkısına İlişkin Sonuçlar

Ders İmecesı sürecinde öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenen ders planları ve uygulama derslerinde toplanılan veriler, araştırmacının gözlem notları ve katılımcı öğretmenlerin görüşleri ile uygulamanın öğretmenlere katkısına bakılmıştır.

Elde edilen veriler sonucunda Ders İmecesinin öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirdiği, etkili bir dersin yürütülmesi için gerekli olan öğretim becerileri bilgisine sahip olsalar bile rutin ders işleyişte uygulamadıkları bu çalışma ile derslerinde bu becerileri etkili bir şekilde uyguladıkları görülmüştür. Carson vd. (1989) bu sonuca paralel olarak, öğretmenlerin sürekli bir eylem içinde olduğunu, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle, velileriyle eylemlerle dolu bir öğretim günü geçirdiklerini ancak öğretmenlerin kazandıkları deneyimin ve sürekli eylemlerin sadece alışkanlık haline geldiğini ve eğitim durumu ve öğrenme durumunun iyileştirilmesi için eylemler planlamadıklarını belirtmektedirler.

Katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan gözlemler ve görüşmelerle Ders İmecesinde odaklanmak üzere tespit edilen öğretim becerileri Ders İmecesı uygulama dersleri ile kullanılmaya çalışılmıştır. ‘Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme...) etkinlikler hazırlarım.’, ‘Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.’, ‘Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.’, ‘Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...)’, ‘Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.’, ‘Bilgiyi sınıflandırarak kodlarım ve öğrencilerimin de aynısını yapmalarını isterim.’, ‘Öğrencilerimin esnek düşüncelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.’, ‘Öğrenci ve çalışma arkadaşlarımla görüşlerini dikkate alarak kendimi değerlendiririm.’, ‘Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlarım.’, ‘Kendi performansımı geliştirmek için çaba gösteririm.’, öğretim becerileri katılımcı öğretmenlerin teorik olarak bildiği fakat uygulamadığı becerilerdir.

Ders İmecesı ile bu becerilerin etkili ve kalıcı öğrenme için önemi fark edilmiş, meslektaş dayanışması ile yapılan çalışmaların öğretimi keyifli hale getirdiği ve kolaylaştırdığı görülmüştür. Kor ve Lim (2009) çalışmalarında Ders İmecesinin zaman sorununa rağmen öğretmenlerin yeni beceriler öğrenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Shimahara (2009) Ders İmecesinin öğretmenler arasında işbirliği, akran değerlendirmesi ve

tartışmaları ile öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirdiğini belirterek araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Araştırma bulguları, Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009)'ın araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) araştırmaları sonucunda, eğitimden önce öğretmenlerin sınıflarında en çok soru-cevap, düz anlatım ve deney yöntemlerini kullandıkları belirlenmiş; kıdemlerine ve alanlarına bağlı olarak her hangi bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, eğitimden sonra öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerine ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu saptanmıştır.

Ders İmecesinin öğretmenlere en büyük katkılarından biri de uygulama dersleri sayesinde meslektaşlarını gözleme fırsatlarını yakalayarak kendilerini değerlendirmeleri olmuştur. Sosyal öğrenme kuramının da desteklediği bu kazanım rutin uygulamalarda öğretmenlerin elde edemediği fırsatları sunmuştur. Sosyal öğrenme kuramına göre gözlem yoluyla öğrenme, pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar basit bir olgu değildir. Gözlemin bireyi bilgilendirme işlevi de vardır. Sosyal öğrenme kuramcıları insanların çevresindeki kişilerin davranışlarını gözlediklerini, bu gözlemlerden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için yararlı olan durumlarda davranışı gösterdiklerini öne sürmüşlerdir (Erden ve Akman, 1998). Görüşmeler sonucu öğretmenlerin uygulama derslerinde öğrenci başarısının yanı sıra meslektaşlarını da gözlemlediği bu şekilde kendilerini değerlendirme imkânı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları alanyazın ile paralellik göstermektedir. Lim, White ve Chiew (2005), başkalarını öğretim yaparken izlemenin ilginç ve bilgilendirici olduğunu, bu sürecin sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşayan ekip üyesine, sınıf yönetiminde yaşanan sorunların temelinde hazırlık ve dersin yapısı olduğunu göstermede yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir.

Ders İmecesini ile işbirliği içinde çalışan öğretmenler fikir alışverişinde bulunarak birbirlerinden öğrenmişlerdir. Ders İmecesini ekibinde bulunan her bir öğretmen meslekte çalışma süresi fark etmeksizin fikirlerini özgürce ifade edebilmiş, bildiklerini ve önerilerini diğer meslektaşları ile paylaşmışlardır. Katılımcı öğretmenlerden Latife öğretmen, devlet okulunda emekliliğe ayrıldıktan sonra özel okulda çalışmaya devam etmiştir. Bu öğretmenin deneyimleri, meslekte yeni olan öğretmenler için yol gösterici olmuştur. Ders İmecesini ile Latife öğretmen deneyimlerini paylaşma imkânı bulmuştur.

Ders İmecesini ile katılımcı öğretmenler ihtiyaçları odaklı uygulama çalışmaları yapmışlardır. Diğer mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı ve faydalı olmadığı birçok alanyazın çalışmalarında belirtilmiştir (Durmuş, 2013). Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin alınarak işbirlikli planlanan Ders İmecesini

uygulamasının öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçlarına odaklanarak hazırlanması uygulamanın etkililiğini artırmış, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye katkı sağlamıştır. Murata ve Takahashi (2002) yaptıkları çalışmaya katılan öğretmenlerin % 98'inin Ders İmecesine dersine katılarak ve Ders İmecesine uygulama derslerini gözlemleyerek mesleki açıdan gelişim gösterdiklerini, % 91'in de Ders İmecesine uygulamasının en etkili mesleki gelişim çalışması olduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Ders İmecesine ile küçük gruplar halinde öğretmenlerin aktif katılımı ve etkileşimi sağlanmıştır. Uygulamanın bu özellikleri yetişkin öğrenme ilkeleri ile paralellik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin aktif katılımı ve grup olarak dayanışma içinde çalışmaları, teoride bildikleri öğretim becerilerini uygulama yaparak nasıl kullanacaklarını görmesini sağlamıştır. Rock ve Wilson (2005), çalışmalarında ders araştırması modelinin öğretmenlerin uygulamalarını inceleme ve geliştirmelerine bir etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Sonuç olarak öğretmenler, mesleki anlamda gelişim gösterdiklerini, mesleki güvenlerinde artış olduğunu, akran işbirliğinin mesleki gelişimleri için değerli olduğunu, mesleki alanyazınla ilgili okumalarının ve paylaşımlarının ve uzmanlara danışmanın süreç için faydalı olduğunu ve akran koçluğu ve uyum eğitiminin Ders İmecesine dersi çalışmalarının etkililiğini arttıracığına inandıklarını ifade etmişlerdir (Akt., Yüzbaşıoğlu, 2016). Ling ve Mackenzie (2001) ve Abazaoğlu (2014) çalışmalarında Ders İmecesine gibi çok yönlü, dinamik ve etkileşimli bir yaklaşım uygulanarak yapılan mesleki gelişim programlarının pratikte pozitif yönde değişiklikler elde edilmesinin mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Taştekin (2018) yaptığı çalışmada PISA'da (2015) başarılı olan bazı ülkelerde (Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Avustralya) hizmet öncesi/ hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarını incelemiştir. Bu ülkelerin öğretmenlerinin daha çok deneyim kazandıkları, uygulamalar içerisinde rol aldıkları, mesleki gelişimlerinde söz sahibi oldukları görülmüştür. Türkiye'de öğretmenlerin, çoğunlukla kurs ve seminer faaliyetlerine katılmakta olduğu, mesleki gelişim uygulamalarında, öğretmenlerin genellikle pasif konumda olduğu, faaliyetlerin çoğunlukla merkezi düzeyde olduğu ve sürekli gelişimin hedeflendiği uygulamalar yer almadığı belirtilmiştir. Bümen, Acar, Ateş, Çakar ve Ural (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde daha çok birbirlerinden öğrenme fırsatına sahip oldukları ve aktif olarak süreçte yer aldıkları uygulamaların, daha iyi öğrenmeler sağlayacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde Yalın (2001), Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi öğretmen eğitimlerinin, kendilerinin eğitimde etkin olarak rol alabilecekleri grup çalışmaları, uygulama etkinlikleri, tartışma türü etkinlikler içermesi gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Bayrakçı (2009) yaptığı

çalışmada öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini esnek bir sistemde yönlendirmeleri konusunda olanak verilmesi, öğretmenlerin mesleki yaklaşımlarını geliştirecek ve onların hizmet içi öğretmen eğitimlerine katılma isteklerini arttıracaklarını belirtmiştir. Ylonen ve Norwich (2013), katılımcı öğretmenlerin Ders İmecesine sürecinin işbirliğine dayanan sürekli mesleki gelişim olarak kendileri üzerindeki olumlu etkisi konusunda kesinlikle hemfikir olduklarını vurgulamıştır.

Yapılan birçok çalışma yılların deneyimine dayanan Japon öğretmen eğitimi modeli olan Ders İmecesinin Türkiye için yararlı bir örnek olabileceğini belirtmiş ve bu eğitim programının belirli bir oranının öğretim etkinliklerine ayrılmasının öğretmenlerin öğrenmelerini yönlendirmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir (Eraslan, 2008; Bayrakçı, 2009).

Ders İmecesine uygulaması ise ile katılımcıların zorlandığı ve yardıma ihtiyacı olduğu durumlarda uzman öğretmen olarak araştırmacının desteği işe koşulmuştur. Ders planlarının hazırlanmasında etkili öğretim yöntemleri ve öğrenme stratejileri gibi teorik bilgiler ve örnek uygulamalarla katılımcı öğretmenlere rehberlik yapılmıştır. Uygulamanın bu özelliği öğretmenlerin çalışırken yalnız olmadığı ve istediklerinde yardımcı olabilecekleri bir uzman kişinin varlığı ile kaygı düzeylerini düşürerek motivasyonlarını artırmıştır. Sparks ve Loucks-Horsley (2007), başarılı mesleki gelişim programlarında mesleki gelişim hedeflerinin izlenmesini desteklemek için bilgi ve uzmanlık gibi kaynaklardan sonuna kadar yararlanılması bunun için de mesleki gelişim danışması uygulamasının olabileceğini belirtmiştir. Corcoran (2011), çalışmasında uzman kişilerin Ders İmecesindeki yerini tartışmış; özellikle acemi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Ders İmecesine yürütecek deneyime sahip olmadığından bu süreçte uzman bir kişiyi rehberliğine ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmada tercih edilen Ders İmecesine modelinin öğretmenlerin mesleki gelişim tercihlerine uygun olmasından kaynaklı etkili olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları alanyazın ile paralellik göstererek Ders İmecesine modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Gero (2015, s.21), çalışma örneklemindeki öğretmenlerin çoğunun, ders araştırmasının etkili olduğunu ve devam etmesi gerektiğini belirttiğini dile getirmiştir. Lim, White ve Chiew (2005), yaptıkları grup görüşmesi ve görüşmelerde, ders araştırması projesi katılımcılarının, ders araştırmasının değerli bir mesleki gelişim programı olduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir.

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Ders İmecesini Uygulaması Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Ders İmecesini döngülerinden sonra öğretmenlerle görüşme yapılarak öğretmenlerin uygulama ile ilgili görüşleri alınmıştır. Ders İmecesini uygulaması görüşlerine ilişkin sonuçlar, uygulamanın olumlu özellikleri ve olumsuz özellikleri başlıkları altında verilmiştir.

5.1.6.1. Ders İmecesini Uygulamasının Olumlu Özellikleri

Öğrenme ortamının sıkıcılıktan kurtularak eğlenceli hale geldiği, işbirliği içinde yapılan çalışmalarla öğretmenler arasındaki bağların kuvvetlendiği, mesleki ve sosyal iletişimlerinin arttığı, öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izleyerek kendi değerlendirmelerini yaptığı, öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunarak yaratıcı yanlarının ortaya çıktığı, derslerin farklı öğretim yöntemleri ile daha verimli hale geldiği, öğretmenlere farklı bir bakış açısı geliştirdiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Yüzbaşıoğlu (2016) yaptığı çalışmada Ders İmecesinin öğretmenlerin sosyal ve akademik iletişim ve etkileşimini artırdığı, yetişkin öğrenme ilkelerine uygun olduğu, Ders İmecesini derslerinin geleneksel modellere oranla sınıf yönetimi ile ilgili olarak birtakım sorunları aşmada öğretmenler yardımcı olduğunu, öğretmenler kendi bilgilerini yapılandırarak bilgilerini aktif bir zihinsel sürece dönüştürdüklerinde daha verimli biçimde ders işleyebildiklerini belirtmiştir.

Ders İmecesini uygulamasının, işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilerin birbirinden öğrenmesini sağladığı, öğrenciler arasında dayanışmayı artırdığı, öğrencilerin aktif katılımının sağlanarak öğrenmesinin gerçekleştiği, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sorumluluk aldığı ve takım olarak bir iş yürütmeyi başarmalarını sağladığı ve birlikte hareket etmeyi öğrenerek farklı fikirlere saygı duyulması gerektirdiği belirtilmiştir. Araştırma bulguları alanyazın ile paralellik göstermektedir. Yüzbaşıoğlu (2016), Ders İmecesini sürecinde farklı öğrenme ve öğretim stratejilerini kullanılmasının ders sürecinde öğrenciyi daha aktif kıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Saito, Harun, Kuboki ve Tachibana (2006), yürüttükleri projede yer alan üniversiteler, projede yer alan öğretmenlere işbirliğine dayalı Ders İmecesini derslerinde yapılandırmacı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını tanıtmaya çalışmış ve Ders İmecesini derslerinde kullanılacak grup etkinlikleri için öğretim stratejilerine zaman ayırmışlardır. Sonuç olarak, öğrencilerden, deneyleri, etkinlikleri, ölçümleri ve tartışmaları yürütmeleri beklenmiş ve görüşülen hemen

hemen tüm öğretmen ve öğretim üyeleri, öğrencilerin daha aktif bir biçimde derse katıldıklarını ve odaklanmış bir biçimde derse katılma sürelerinin arttığını belirtmişlerdir.

Ayrıca uygulama ile dersleri önceden planlayarak süre kontrolünün sağlandığı, çok boyutlu öğrenme ve öğretme imkânı sağlandığı belirtilmiştir.

5.1.6.2. Ders İmecesini Uygulamasının Sınırlılıkları

Katılımcı öğretmenler Ders İmecesinin olumsuz özelliklerinin olmadığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Erdem, Uzal ve Ersoy (2010)'un, araştırma sonuçları, öğretmenlerin uygulamalı etkinliklerden memnun kaldıklarını, etkinliklerin üç günden daha fazla sürede yapılmasını istediklerini, öğretmenlerin gereksinimlerine dönük, etkileşimli ve yoğun uygulamalı meslekte gelişme etkinliklerine büyük ölçüde katılmak istedikleri belirlenmiştir.

Bununla birlikte uygulamanın ilk kez yapılması, tecrübeli olmadıklarından kaynaklı sorunlar yaşanabildiğini belirterek uygulamanın daha sık yapılması bu sorunların çözümü için önerilmiştir. Ders planlama ve uygulama sürecinde öğretmenlere düşen büyük sorumluluğun yerine getirilmemesi durumunda sorun yaşanacağı, herkesin üzerine düşen görevi eksiz yapması gerektiği belirtilmiştir. Ermeling ve Graff-Ermeling (2014) 'Learning to Learn From Teaching: A First-Hand Account of Lesson Study in Japan' başlıklı çalışmalarında Ders İmecesini çalışmalarının başarısını, öğretmenlerin uzun süreli çalışmalarına, acele uygulamalardan kaçınarak titizlikle çalışmalarına ve Ders İmecesini uygulamasının gerektirdiği becerilere hâkim olmasına dayandırmıştır. Benzer şekilde Lewis ve arkadaşları (2006) uygulayıcıların yeterli bilgi ve becerilere sahip olmamasının uygulamanın başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Yoshida'nın (2012, s.144) Japon kılıççılığına (kendo) benzettiği Ders İmecesini çalışmalarının, kendi deneyim ve uygulamalarını uygulamadan önce ustalaşmak gerektiğini bunun için sürekli bir çalışma, yavaş istikrarlı etkili uygulama süreci, sabır ve zaman ayırmak gerektirdiğini belirtmiştir. Ders İmecesini prensiplerinin sağlam bir temele oturtulmasını, dikkatli ve adım adım etkinliği değerlendirmek için uyarlamaların test edilmesini ve özenle çalışarak kalıcı sonuçlar ve değişimin yaratılacağını belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler ‘Uygulamaya Yönelik Öneriler’ ve ‘Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler’ şeklinde iki başlık altında verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ders İmecesini uygulamasında uygulamayı zora sokan işbirlikli toplantılar için zaman ve yer ayarlaması gibi hazırlık çalışmalarının uygulama başlamadan önce düzenlenmesi yaşanacak sorunların çözümü için önerilebilir.
- Ders İmecesini çalışmalarında öğretmenlerin zaman sorununu çözmek için yedek öğretmen görevlendirmeleri yapılabilir.
- Uygulama öncesi ders gözlemlerinin ve okul kültürünü tanımanın daha uzun zaman diliminde yapılması ve bunun için de okul idaresi ile ortak bir yol çizilmesi önerilir.
- Uygulamada katılımcı rolündeki araştırmacının okul kültürüne uyum sağlaması ve Ders İmecesini ekibiyle iletişimin iyi olması önerilir.
- Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye katkısı bulunan Ders İmecesini uygulamasının öğretmenler ve kurum yöneticilerine tanıtılması bu alanda uygulamalı çalışmaların yapılması önerilir.
- Öğretmenlerin monoton bir şekilde ders işledikleri etkili öğretim için meslektaş dayanışmasının ve hazırlık çalışmalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durumun değiştirilmesi ve Ders İmecesinde elde edilen kazanımların sürekliliği için öğretmenlerin bu uygulamaya alışık olması ve rutin işleri arasında yer alması gerekmektedir. Bu alışkanlığın kazandırılması için Eğitim Fakülteleri öğretim programlarında Ders İmecesini modelinin anlatıldığı ve uygulanabildiği ders içerikleri hazırlanabilir. Alanda çalışan öğretmenler içinse mesleki gelişim programı olarak Ders İmecesini modelinin tercih edilmesi ve her öğretmenin mutlaka Ders İmecesini döngüleri içinde yer alması önerilebilir.
- Ders İmecesini modelinin diğer modellere oranla en büyük sınırlılığı öğretmenlerden daha fazla emek ve zaman almasıdır. Bu çalışmaya katılacak öğretmenlerin motivasyonunun yüksek ve istekli olması gerekir. Bu durumun sağlanması için öğretmenlerin çalışmaya katılımının özendirilmesi gerekmektedir.
- Ders İmecesini Modeli’nin, MEB’in öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla, kendi gelişim modelini kendisinin oluşturmasına imkân sağlayan, mesleki gelişim anlayışı ve bu anlayış kapsamında

kullanılacak araç, yöntem ve süreci içeren Okul Temelli Mesleki Gelişim politikaları ile de uyumlu olduğu görülmektedir (Yüzbaşıoğlu, 2016). Bu araştırma, okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının kapsamında yer alabilecek bir modelin uygulanabilir ve etkili olduğunu göstererek Ders İmecesini modelinin Okul Temelli Mesleki Gelişim modeli olarak uygulanması önerilebilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Ders İmecesini çalışmalarının yaygınlaştırılması için farklı alanlarda ve farklı kademelerde araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Araştırmanın odaklandığı öğretim becerilerini öğretmenlerin bildikleri fakat uygulamadıkları görülmüştür. Bu becerilerin uygulamasının sağlanması ve geliştirilmesi için alanda Ders İmecesini modeli ve benzeri diğer modellerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Ders İmecesinin doğru uygulanması için Türkçe kaynakların yetersizliği sorununun çözümü için öğretim becerilerini temele alan etkinlikleri içeren kaynak kitap, iyi uygulama örneklerinin yer aldığı bir web sitesi ve çeşitli materyaller hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirebilmek için üniversitelerle işbirliği yapılarak teori ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulması için okullarda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazağlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları..*Journal of Turkish Studies* 9 (5), 1-46.
- Açıkğöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretim*. 6. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba Dağ, S. (2014). *Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Akdoğan, F. (2007).*Yetişkin eğitimi düzenleyen bir sivil toplum örgütü örneği: Cem evleri*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 76-80.
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos 5.0 update to the AMOS user's guide* içinde (s. 77-85). Chicago: Small Waters Corp.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Baki, M. (2012). *Sınıf Öğretmeni adaylarının matematiği öğretim bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir Ders İmecesi (lesson study)*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Baki, M., Arslan, S. (2015). Ders imecesinin sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6 (2), 209-229
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. Teaching as the learning profession: *Handbook of policy and practice*, 1, 3-22.
- Banilower E., R., Boyd, S., E., Pasley J., D., Weiss I., R. (2005). *Lessons from a decade of mathematics and science reform: a capstone report for the local systemic change through teacher enhancement initiative*. Chapel Hill, NC: Horizon Research, Inc.
- Baykul, Y. (1979). *Örtük özellikler ve klasik test kuramları üzerine bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayrakçı, M. (2009). In-Service teacher training in japan and turkey: a comparative analysis of instructions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*. 34(1), 10-22.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi,Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Bayram, İ. (2018). *Ders imecesi: İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin liderliğinde bir mesleki gelişim uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayram-Jacobs, D. (2012). Japonya’da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde japon yaklaşımı: “Ders araştırması”. *Ankara Üniversitesi EğitimBilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (2), 33-54.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (4th ed.)*. New York: Pearson.
- Boran, E , Tarım, K . (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders araştırması modeli ile özel alan yeterliklerinin öğretime yansması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 5 (1), 23-38.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Bozak, A , YILDIRIM, C , DEMİRTAŞ, H . (2014). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 65-84. Retrieved June, 5, 2015, from <http://dergipark.gov.tr/inuefd/issue/8699/108639>
- Bozkurt, E , Yetkin Özdemir, İ . (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 109-116.
- Bozkuş, F., Kaplan, Z., Pak, K., Özdişçi, S., Özdemir, A., Aydın, M., Boğazlıyan, D. (2017). Ders imecesi (Lesson Study) modeli hakkında uygulayıcı görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/28, 141-160.
- Buckwalter, W. (2002). Lesson study brings rewards and challenges. *Research for Better Schools: Currents*, 5(2), 3-4.
- Budak, A. (2012). Mathematics Teachers’ engaging in a lesson study at virtual settings. *Educational Research and Reviews*, 7 (15), 338-343.
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt , I., & Kaygın, B. (2011). matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2),1607-1618.
- Bukova Güzel, E , Özaltun Çelik, A . (2016). A mathematics teacher’s questioning approaches for revealing students’ thinking during lesson study. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7 (2), 365-392.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., & Ural, G. ve Acar, V.(2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194), 31-50.

- Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Akademi, 206-207.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS, basics concepts, applications, and programming*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C. P., & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American educational research journal*, 26(4), 499-531.
- Carson, T., Connors, B., Smits, H., & Ripley, D. (1989). *Creating possibilities: An action research handbook*. Edmonton: University of Alberta, Faculty of Education.
- Casteel, C. J., & Ballantyne, K. G. (2010). Professional development in action: Improving teaching for english learners. *National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs*.
- Cavin, R. (2007). *Developing technological pedagogical content knowledge innpreservice teachers through microteaching lesson study*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Tallahassee.
- Chen, X. (2011). Implications of lesson study on teacher professional development in China. *Paper Presented at the Annual Conference of World Association of Lesson Studies (WALS)*, Tokyo.
- Cheung, W. M. (2011). Effects of hierarchical versus sequential structuring of teachingcontent on creativity in Chinese writing. *Instructional Science*, 39, 63-85.
- Chokshi, S. and Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study:Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85 (7), 520–525.
- Çifci, S. C. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı programa göre hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities*. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. Routedledge and Kegan Paul: London.
- Cooper, J. M. (2011). *Classroom teaching skills*. Cengage Learning, Wadsworth.
- Corcoran, D. (2008). *Developing mathematical knowlege for teaching: A three-tiered study of Irish pre-service primary teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cambridge, Cambridge.

- Coşkun, M., & Mardikyan, S. (2016). Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemlerinin gerçekleşen kullanımını belirleyici faktörler: Bir yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cumhur, F. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir Ders İmeci çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 21, 19-28.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 5. baskı Trabzon.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, Geliştirilmiş 6. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoban, A. (1998). 21. Yüzyıla girerken öğretmen eğitiminin boyutları. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 82-90.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44. Retrieved April 14, 2017, from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>.
- Darling-Hammond, L., Wei, C., R., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the united states and abroad. Dallas: *National Staff Development Council*.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, Z. Y., Altun, S. (2018). The effect of the research lesson study (RLS) Model on teachers' professional development. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 215-229.
- Dubin, J. . (2010). American teachers embrace the Japanese art of lesson study. *The Education Digest*, 23-29.

- Ekizoğlu, N., & Uzunboylu, H. (2009). *Öğrenci merkezli eğitime yönelik öğretmen görüşleri*. Journal of Educational Sciences: 1 (2).
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 62-67.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
- Erdem, A., Uzal, G., & Ersoy, Y. (2010). Türk Fizik Vakfı öğretmen eğitimi etkinlikleri: Mesleki gelişme program modelini değerlendirme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 88-104.
- Erden, M., Akman, Y. (1998). *Gelişim-öğrenme-öğretme*, eğitim psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Baki, A., Erkan, İ., & Demir, E. (2012). Ders planı etkililiğinin lesson study ile geliştirilmesi: Bir aksiyon araştırması. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğe*.
- Ermeling, B., & Graff-Ermeling, G. (2014). Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. *International journal for lesson and learning studies*, 3(2), 170-191.
- ETUCE. (1995). *Teacher education in Europe*.
- Fernandez, C. (2002). Learning from japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 393-405.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. *Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Fernandez, C., Cannon, J., Choksi, S. (2003). A U.S.-Japan lesson study collaborative reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19, 171-185
- Fernandez, M., & Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Microteaching Lesson Education*, 127 (2), 203-215.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). Action research. *How to design and evaluate research in education*, 571-597.
- Ganser, T. (2002). The new teacher mentors: Four trends that are changing the look of mentoring programs for new teachers. *American School Board Journal*, 189 (12), 25-27.

- Garet M.,S., Porter A.,C., Desimone L., Birman B.,F., Yoon K.,S. (2001).What makes professional development effective? Results from anational sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–45.
- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih Projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2): 61-68.
- Gero, G. (2015) ‘The prospects of lesson study in the US:Teacher support and comfort within a district culture of control’. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4 (1), 7–25.
- Gökdere, M., Küçük, M., & Çepni, S. (2003). Gifted science education in Turkey: Gifted teachers' selection, perspectives and needs. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4 (2), 5.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-44.
- Greeno, J. G. ve Moore J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 49–59
- Groth, R. (2005). Improving teaching through lesson study. *Mathematics Teacher Journal*, 104 (6), 446-451.
- Guskey T.,R. (2003). What makes professional development effective. *Phi Delta Kapan*, 84 (10), 748–50.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Günay, R., Yücel-Toy, B., Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye’de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,9(42), 1224-1237.
- Güner, P., Akyüz, D. (2017). Ders imecesi mesleki gelişim modeli: öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452.
- Gürdal, S.(1994). Öğretmiyor muyuz? Öğrenmiyorlar mı? *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt 3, 906-917, Adana
- Gürten, E., & Demirel, Ö. (2010). Avrupa Birliği ve Türkiye’deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi. In *Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II* (pp. 396-401).
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164, 55-89.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7. bs.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Herman, L. (2008). *Mountain view high school: Improving algebra instruction through professional development*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, California.
- Holly, P., & Whitehead, D. (Eds.). (1986). *Collaborative action research*. Cambridge Institute of Education.
- Hoong, L. Y., Yvonne, T. M., Mohd-Zaini, I., Chiew, Q. E., Ling-Karen, T., & Fwe, Y. (2010). Concretising factorisation of quadratic expressions. *Australian Association of Math Teachers*, 66 (3), 19-24.
- Hudak, M. (2013). *Professional development plus: Rethinking professional learning* (Doctoral dissertation, Arizona State University).
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective professional development: A Checklist*. Online Submission.
- Hurd, J., & Lewis, C. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Isoda, M. (2007). Where did Lesson study begin, and how far has it come? *In Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement* (pp. 8-15).
- Isoda, M. (2010). Lesson study: Problem solving approaches in mathematics education as a Japanese experience. *International Conference on Mathematics Education Research*, 8, 17-27.
- Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (2007). *In Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement*.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.
- İpek, A., & Okumuş, S. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözüme kullandıkları temsiller. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 681-700.
- İşman, A., Abanmy, F. A., Hussein, H. B., & Al Saadany, M. A. (2012). Using blended learning in developing student teachers teaching skills. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 336-345.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1).
- Kanpolat, O. (2015). *Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen ders imcesinde dış uzmanların paylaşım içerikleri ve rolleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz teknik üniversitesi, Trabzon.

- Kartal, T., Öztürk, N., Ekici, G. (2012). Developing pedagogical content knowledge in preservice science teachers through microteaching lesson study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2753 – 2758.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kelly, K. (2002). Lesson study: Can Japanese methods translate to U.S. schools? *Harvard Education Letter*, 18 (1-6), 22-25.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3): 427.
- Kılıç, S., Demir, İ., Ünal, H. (2011). teachers co-learning through mutual collaboration and students' mathematics performance in TIMMS 2007. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3258–3262.
- Kıncal, R. Y. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kıncal, R. Y., Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 186 – 210.
- Kısakürek, M. (2003). *Avrupa Birliği ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kim, J. S. (2008). *An Examination of EFL Professional development in Korea: Strategies for teacher learning*. Phd Thesis. University of Wisconsin-Madison, ss. 19-72.
- Kim, T. (2005). Teacher professional development through action research: The case for a mathematics teacher. *CoSMEd International Conference*. Seameo Recsam.
- Kor, L. K., & Lim, C. S. (2009). Lesson study: A potential driving force behind the innovative use of Geometer's Sketchpad. *Journal of Mathematics Education*, 2(1), 66-82.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. Sage.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-43.
- Köse, N. Y., Tanışlı, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrideki zihinsel alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 14(3), 1-28.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)*. Ankara.
- Lee, J. F. (2008). A Hong Kong case of lesson study—Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115-1124.
- Lesson Study research group. (2007). *Timeline of U.S. Lesson Study*.

- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17 (1), 95–110.
- Lewis, C. , Baker, E, K. (2010). Action research trough the lens of lesson study. In Pelton, R. P. (Eds.), *Action Research for Teacher Candidates: Using Classroom Data to Enhance Instruction*. R & L Education.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of mathematics teacher education*, 12(4), 285-304.
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. *American Educator*, 22(4), 12-17.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement?: The case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35 (3), 3-14.
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., & O'Connell, M. P. (2006). Lesson study comes of age in North America. *Phi delta kappan*, 88(4), 273-281.
- Lim, C. S., White, A. L., & Chiew, C. M. (2005). Promoting mathematics teacher collaboration through lesson study: What can we learn from two countries' experience. In Proceedings of the 8th International Conference of the Mathematics Education into the 21st Century Project:" *Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education*, 25, 135-139.
- Ling, L. M., & MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European journal of teacher education*, 24(2), 87-98.
- Lynn, R. (1988). *Educational achievement in Japan lessons for the west*. England: Macmillan Social Affairs Unit.
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 255-269.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research*.
- McLaughlin, M. W., & Mitra, D. (2001). Theory-based change and change-based theory: Going deeper, going broader. *Journal of Educational Change*, 2(4), 301-323.
- McNiff, J., Gendy, L. M. & Elliot, M. R. (2001). *Time to listen: An evaluation*. Retrieved April 14, 2017, from <http://www.jeanmcniff.com>
- Merriam, S. B. (2013). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. İçinde A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*. (2. Baskı) (s. 105-126). İstanbul: Kalkedon.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12): 859-878.

- Meyer, R. (2005). *Lesson study: The effects on teachers and students in urban middle schools*. Unpublished doctoral dissertation, Baylor University.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1995). *Hizmetiçi eğitim yönetmeliği ve hizmetiçi eğitim merkezleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi Ankara.
- Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Moore, K.D.(2000). *Öğretim becerileri*(Çev. Nizamettin Kaya).Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal Eserin yayım tarihi 1989).
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. *In Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). Springer, Dordrecht.
- Murata, A., & Pothen, B. E. (2011). Lesson study in preservice elementary mathematics methods courses: Connecting emerging practice and understanding. *In Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 103-116). Springer, Dordrecht.
- Murata, A., & Takahashi, A. (2002). Vehicle the connect, theory and practice: How teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan. *Proceeding of the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1 (4), 866-887.
- Mutch-Jones, K., Puttick, G., & Minner, D. (2012). Lesson study for accessible science:Building expertise to improve practice in inclusive science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (8),1012–1034.
- Myers, J. (2012). Lesson study as a means for facilitating preservice teacher reflectivity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 15.
- Novakowski, J. (2006). Adapted lesson study: A possibility for teacher-led inquiry and professional development. *Colección Digital Eudoxus*, (18).
- OECD. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (1998). *Staying ahead: in-service training and teacher professional development*. OECD, Paris, France.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2009). *creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS – ISBN 978-92-64-05605-3*. Chapter 3. 47-86.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining*.

- Oshima, J., Horino, R., Oshima, R., Yamamoto, T., Inagaki, S., Takenaka, M., Nakayama, H. (2006). Changing teachers' epistemological perspectives: A case study of teacher-researcher collaborative lesson studies in Japan. *Teaching Education*, 17 (1), 43-57.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: öpyep örneği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1).
- Özçelik, D.A.(1987). *Eğitim programları ve öğretim(Genel Öğretim Yöntemi)*.Ankara: Ösym Eğitim Yayınları, 8.
- Özdemir Baki, G., Işık, A. (2018). Öğrencilerin matematiksel düşüncelerine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi: ders imecesi modeli. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9 (1), 122-146.
- Özden, Y. (1997). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pandey, S. (2011). Professionalization of teacher education in India: A critique of teacher education curriculum reforms and its effectiveness. Retrieved January, 8, 2016 from www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0007.pdf.
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and teaching*, 11(1), 95-116. Retrieved June, 12, 2015 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080>.
- Paulsen, R. (2010). Introducing mathematics lesson study in South Africa: Overcoming the barriers. *Mathematics: The Pulse of the Nation*, 1, 219-231.
- Philips, H. (1991). *Teachers' professional development: Australia*.Australian Group.
- Pierce, R. and Stacey, K. (2009). Researching principles of lesson design to realize the pedagogical opportunities of mathematics analysis software. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 28, 228-233.
- Pongsanon, K., Akerson, V., Rogers, M., & Weiland, I. (2011). Exploring the use of lesson study to develop elementary preservice teachers' pedagogical content knowledge for teaching nature of science. *National Association for Research in Science Teaching*, 1-31.
- Rawlinson, D. ve Little, M. (2004). Improving student learning through classroom action research. *Florida Department of Education*, ss. 11-14.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6): 38-43.

- Roback, P., Chance, B., Legler, J., & Moore, T. (2006). Applying Japanese lesson study principles to an upper-level undergraduate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 14 (2), 1-26.
- Rock, T. (2003). A lesson study model for preservice teacher education. *Journal of Research in Education*, 13 (1), 31-38.
- Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93 (3), 352-388.
- Sabers, D., Cushing, K.S. ve Berliner, D.C.(1991). Differences among teachers in a task characterized by simultancity, multidimensionality and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28 (1), 63-88.
- Saito, E., Harun, I., Kuboki, I., & Tachibana, H. (2006). Indonesian lesson study in practice: Case study of Indonesian mathematics and science teacher education project. *Journal of In-service Education*, 32(2), 171-184.
- Saleem, A., Masrur, R., ve Afzal, M. T. (2014). Effect of professional development on enhancing the knowledge level of university teachers in Pakistan. *Journal of Research ve Reflections in Education (JRRE)*, 8(2): 162-168.
- Saltzman, L. (2008). *Integrating japanese lesson study in math curriculum: A case study*. Unpublished Master Thesis, University of Alaska, Anchorage.
- Sato, M. (2006). *Gakko no Chosen [Challenges of schools]*. Tokyo: Shogakkan.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (1992). "Türkiye ve ingiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesi için öneriler". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Dergisi Sayı: 8*, 143-156.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Serbest, A. (2014). *Ders İmecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması*. Yayımlanmamış yüksekisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and Teacher Education*, 14, 451-462.
- Shimizu, Y. (2002). Lesson study: What, why, and how. In *Studying classroom teaching as a medium for professional development: Proceedings of a US-Japan workshop* (pp. 53-57).
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. . *Harward Educational Review*, 57, 1-22.

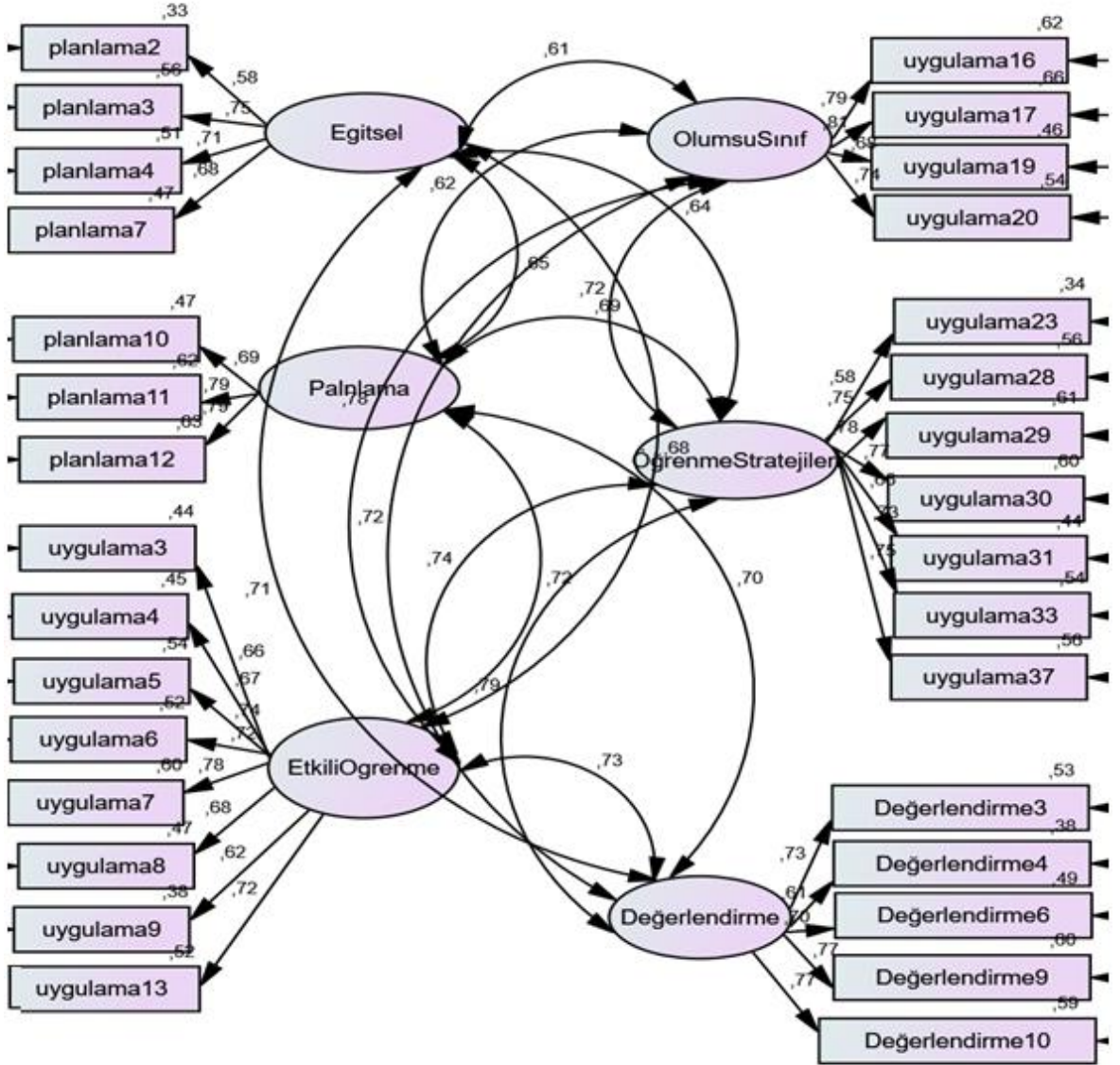
- Sisofo, E. (2010). *Evaluating the effects of lesson study as a way to help student teachers learn how to use student thinking when planning and revising mathematics lesson plans*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, Delaware.
- Smith , R. (2008). *Lesson study: Professional development for empowering teachers and improving classroom practice*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Florida.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy*, 7(7), 205-244.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (2007). *Five models of staff development for teachers*. In Ornstein, A.C. Pajak, E. J. & Ornstein, S. B. *Contemporary Issues in Curriculum*, 303-326.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*.
- Stein, M. K., Smith, M. S. ve Silver, E. (1999) The development of professional developers: learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational*, 69 (3), 237-270. Retrieved April 20, 2015 from <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.h2267130727v6878>
- Stigler, J., and Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Street, C. (2004). examining learning to teach through a social lens: how mentors guide newcomers into a professional community of learners. *Teacher Education Quarterly*, Spring 2004, 7–24.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Taçman, M. (2009). *Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Takahashi, A. & Yoshida, M. (2004, May). Ideas for establishing lesson study communities. *Teaching Children Mathematics*, 436–443
- Taştekin, S. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından Pisa'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Thompson, M., & Goe, L. (2009). Models for effective and scalable teacher professional development. *ETS Research Report Series*, 2009(1), i-35.

- Tok, Ş. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 212, 5-25.
- Torrington, D., & Weightman, J. (1993). The culture and ethos of the school. *Managing effective schools*, 44-55.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2): 1-12.
- Varış, F. (1973). “Öğretmen yetiştirme üzerine”, 50. yıla armağan. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 47-65.
- Villegas-Reimers, E. ve Reimers, F. (2000). Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it. *Paper Prepared for the Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council*. Washington, D.C.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., ve Adamson, F. (2010). Professional development in the United States: Trends and challenges. *Dallas, TX: National Staff Development Council*, ss. 1-4.
- Wragg, E. C. (1993). *Class management*. London: Routledge Publishing.
- Yalın, İ. H. (2001). Hizmetçi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Mart, Nisan, Mayıs, Sayı: 150. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yalin.htm>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2013). *Ders İmecesini (Lesson Study) Çalışmalarının matematik öğretmenlerinin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirci davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının kırkpatrick program değerlendirme modeline göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yiğit, N., Bütüner, S. Ö., ve Dertlioğlu, K. (2008). Öğretim amaçlı örütbağ sitesi değerlendirme ölçeği geliştirme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2).
- Ylonen, A., & Norwich, B. (2013). Professional learning of teachers through a lesson study process in England: Contexts, mechanisms and outcomes. *International journal for lesson and learning studies*, 2(2), 137-154.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., ve Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues ve Answers*. REL 2007-No. 033. 1-55

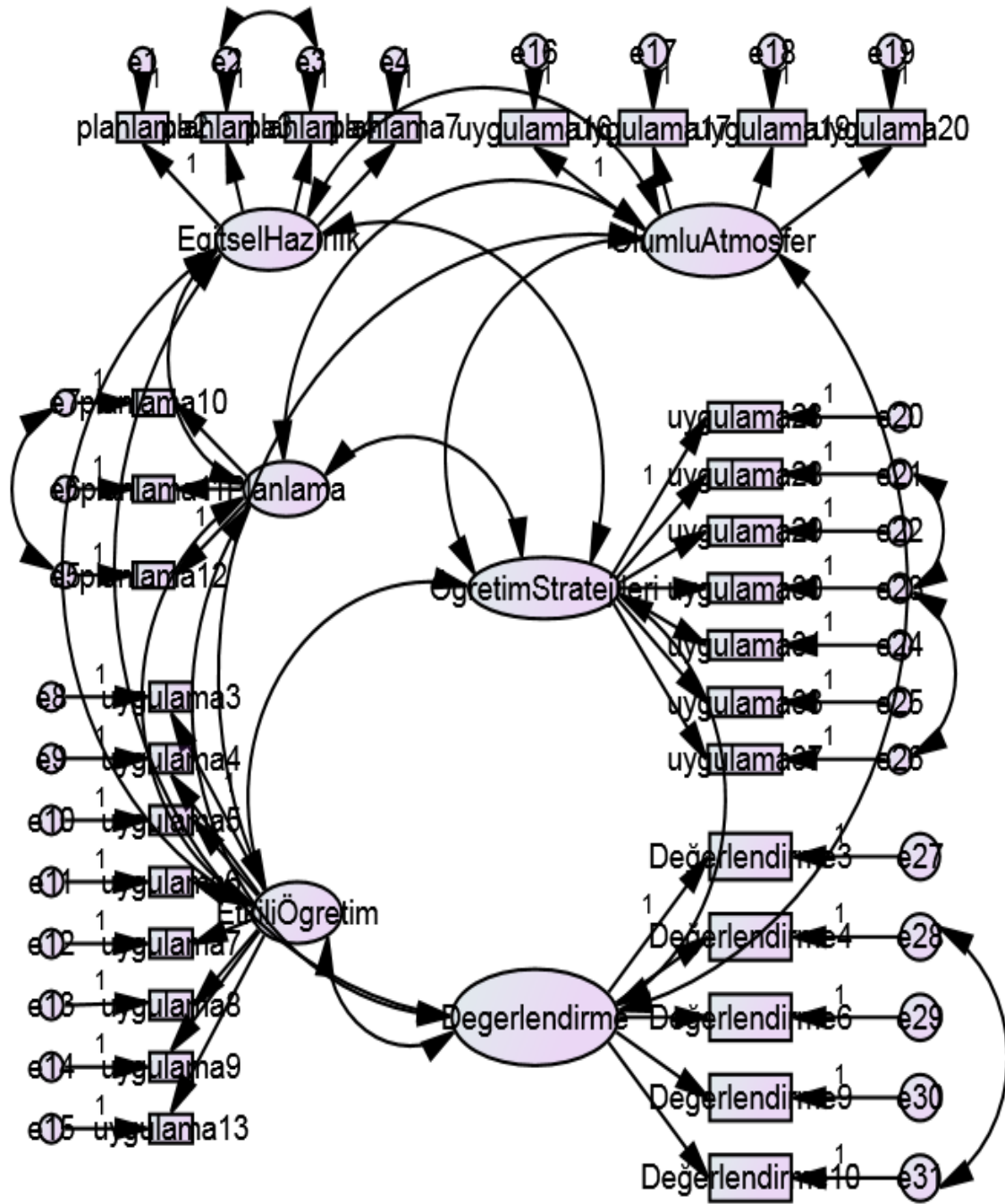
- Yoshida, M. (2005). An overview of lesson study. Building our understanding of lesson study, 3-14.
- Yoshida, M. (2012), "Mathematics lesson study in the United States: current status and ideas for conducting high quality and effective lesson study", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1 (2), 140-152.
- Yüzbaşıoğlu, S. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ders araştırması modeline yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zuhal, Y. D., Altun, S. (2018). The effects of the research lesson study (RLS) Model on teachers' professional development. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 215-229.

EKLER

Ek-1: Ölçme Modeli



Ek-2: Yapısal model



EK-3: TÜRKÇE DERS PLANI

Etkinlik No:	1
Dersin Adı:	Türkçe
Tarih:	24/12/15
Etkinlik Adı:	Dikkatli Okuyorum
Önerilen Süre:	40
Öğrenci Kazanımları:	<p>Kurallarına uygun sessiz okur.</p> <p>Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.</p> <p>Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat eder.</p> <p>Sesli okumada vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat eder.</p> <p>Kelimeleri doğru telâffuz eder.</p> <p>Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.</p> <p>Metindeki anahtar kelime çalışmalarını yapar.</p>
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç Gereçler ve Kaynakça	Sunuş, Buluş, Soru Cevap
Öğrenme Öğretme süreci:	<p>GİRİŞ: Öğretmen öğrencilerle selamlaştıktan sonra onlara 'yönergeleri izleyebiliyor musunuz?' testi dağıtılır. Öğrencilerin 3 dk zamanları olduğu dikkatlerini okuduğu yönergelere vermeleri istenerek öğrencilerin dikkati çekilir.</p> <p>KEŞFETME: Etkinlik sonrası öğrencilerin çoğu ya da tamamı okuduklarını anlamadan yönergeleri uyguladıkları için yanlış yaptıklarını fark edecekler ve okumada anlamının ilk koşulunun okuduğuna dikkatini yoğunlaştırma olduğunu keşfedecekler.</p>

	<p>AÇIKLAMA:Okumanın anlamlı olması için dikkat ve konsantrasyon gereklidir. Dikkat edilmeden okuman bir yazı araba sürmeyi bilmeden araba kullanan bir kişiye benzer. İkisinin de sonu kötü biter. Araba kullanan kişi kaza yapar; okuma yapan kişi ise soruları yanlış cevaplar. Okumaya başlamadan önce aynı bir kalecinin penaltı şutu beklermiş gibi okumaya hazır, bekliyor olmamız gerekir. Heyecan yapmadan sakin ve yazının size edindireceği faydaları düşünerek okumaya başlamanız gerekir. Panik yaparsanız fren yerine gaza basarsınız! Kendi kendinizi okumaya hazırlayarak ve isteyerek okumaya başlamak en doğrusudur.</p>
	<p>DERİNLEŞTİRME: Öğrencilere okuduğunu anlama becerisi için hazırlanmış olan 'Okuduğumu Anlıyorum.' etkinlik kağıdı dağıtılır. Öğrencilerin yönergeleri dikkatlice okuyarak soruları cevaplamaları istenir. Sorular cevaplandıktan sonra sınıf 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilerin cevaplarını grup arkadaşları ile tartışmaları istenir. Farklı cevapların nedeni ve doğru olan cevabın yazılması beklenir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin doğru anlamları sözlükten buldurularak yazdırılır.</p>
	<p>DEĞERLENDİRME:Gruplar etkinlik sonunda anlamını bilmediği kelimeleri içeren bir hikaye yazarlar.</p>
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	<p>Öğrencilere bundan sonra yeni öğrendikleri kelimeleri ve anlamlarını kağıtlara yazılarak sınıf kelime kutusuna atılacağı söylenir. Tema sonu bu kelimelerle etkinlik yapılacağı bildirilir. Bir sonraki ders için öğrencilerin serbest okuma metinlerini bir haber spikerinin haber sunması gibi yüksek sesle, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli bir şekilde okumaları istenir.</p>
Hazırlayanlar	<p>Gökçe Öğretmen, Tuğba Öğretmen, Esra Öğretmen, Latife Öğretmen, Esin MERAL KANDEMİR</p>

EK 4- Etkinlik 1

YÖNERGELERİ İZLEYEBİLİYOR MUSUNUZ?

Üç dakika süreli test:

Aşağıdaki yönergeleri ne kadar iyi izleyebildiğiniz konusunda size fikir verecek bir test vardır. Bu testi ne ölçüde ciddi cevaplandırırsanız alacağınız sonuç o ölçüde anlamlı olacaktır. Bu sayfayı kullanarak başlayın.

1. Cevaplamaya başlamadan önce soruların tümünü okuyun.
2. İsminizi sayfanın sağ üst köşesine yazın.
3. İkinci cümledeki isim kelimesini daire içine alın.
4. Bu kağıdın sol üst köşesine beş küçük kare çizin.
5. Dört numarada değinilen karelerden her birinin içine x işareti koyun.
6. Her bir karenin etrafına bir daire çizin.
7. Bu sayfanın başlığının altına imzanızı atın.
8. Başlığın devamına “evet, evet, evet” diye yazın.
9. Yedi ve sekiz numaralı cümleleri bir daire içine alın.
10. Bu sayfanın sol alt köşesine bir x işareti koyun.
11. Şimdi bu yaptığınız x’ in etrafına bir üçgen çizin.
12. Bu sayfanın arkasında yetmişden otuzu çıkarın.
13. Dördüncü cümledeki kâğıt kelimesinin etrafına bir daire çizin.
14. Testte bu noktaya geldiğiniz zaman, yüksek sesle isminizi söyleyin.
15. Yönergeleri dikkatle izlediğinizi düşünüyorsanız, yüksek sesle ” Yönergeleri dikkatle izledim” deyin.
16. Bu kâğıdın ters yüzünde 107 ile 278’i toplayın.
17. Bu probleme verdiğiniz cevabın etrafına bir daire çizin.
18. Normal konuşma sesinizle birden ona kadar sayın.
19. Buraya kadar gelebilen ilk kişiyseniz, "Yönergeleri izlemede liderim” diye yüksek sesle haber verin.
20. Kurşun kaleminizle buradaki noktaların üzerine üç küçük delik açın (. . .)
21. Şimdi dikkatle okumayı bitirdiğinize göre, sadece ikinci cümlede istenileni yapın.

Etkinlik 2: OKUDUĞUMU ANLIYORUM!

A) Okullar açılalı iki hafta olmuştu. Öğretmen bize, yeni bir arkadaşın aramıza katılacağını haber verdi. Bir süre sonra müdür dersliğe geldi. Yanındaki çocuğu, öğretmene tanıttı. Çocuk ürkek gözlerle bize bakıp duruyordu. Öğretmen, onun elini tutarak bizlere tanıttı: 'Bu gün buraya, çok uzaktan bir arkadaşınız geldi. Aramıza katıldı. Beni de böyle çok uzaktan gelen bir arkadaşım aramıştı. Pek uzaklardan gelen bu arkadaşınıza yakınlık gösterin. Onu sevin. Onu aramıza alın. Yalnızlık çekmesin, sıra hasreti çekmesin.' dedi.

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 1.2. ve 3. soruları paragrafa göre cevaplayınız.

1. Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi (okuduğunuzda anlam olarak paragraftan farklı olan cümleyi) yazınız.

.....

2. Siz olsaydınız bu cümle yerine paragrafın anlamını bozmayacak şekilde nasıl bir cümle yazardınız?

.....

3. Paragrafta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazın. Karşısına anlamlarını tahmin ederek yazın.

.....

B) Eskiden elektrik olmadığı için evler ve sokaklar aydınlık değilmiş. Radyo ve televizyonda yokmuş. Böyle olması çocukların işine geliyormuş hani. Alaca karanlıkta sokağa çıkıp oyun oynamanın tadına doyamıyorlarmış. Bir gece çocuklar yine sokakta oyun oynuyorlarmış. Henüz yeni doğmuş olan Güneş karşı tepelerin birinin üstünde görünüyormuş. Çocuklardan biri "Heyyyy, arkadaşlar!" demiş. "O tepeye gidersek Ay'ı yakalayabiliriz onu yuvarlaya yuvarlaya köye getirip bütün köyü aydınlatabiliriz." demiş...

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 4.5. ve 6. soruları paragrafa göre cevaplayınız.

4. Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi (okuduğunuzda anlam olarak paragraftan farklı olan cümleyi) yazınız.

.....

5. Siz olsaydınız bu cümle yerine paragrafın anlamını bozmayacak şekilde nasıl bir cümle yazardınız?

.....

6. Paragrafta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazın. Karşısına anlamlarını tahmin ederek yazın.

.....
.....
.....

C) Başak rengi saçları kıvr kıvrıdı. Işık ışıktı, gök mavisi gözleri. Kıvrımlı kirpikleri yavru kuş kanatları gibiydi. Bakışlarından hep gülümseme dökülür dururdu. Gülmek yakışırdı ona. Güldürmek yakışırdı. Arkadaşlarının oyununu bozar, onların dış görünüşleriyle alay eder, gülerdi. Öfkelendiği, hırçınlaştığı zamanlarda bile bir tatlılık bir sevimlilik dökülürdü gözlerinden, yüzünden. Küsmesi de kırılması da uzun sürmezdi. Adı Çağlar'dı...

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 7. 8. ve 9. soruları paragrafa göre cevaplayınız.

7. Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi (okuduğunuzda anlam olarak paragraftan farklı olan cümleyi) yazınız.

.....
.....

8. Siz olsaydınız bu cümle yerine paragrafın anlamını bozmayacak şekilde nasıl bir cümle yazardınız?

.....
.....

9. Paragrafta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazın. Karşısına anlamlarını tahmin ederek yazın.

.....
.....

D)Zeynep, erkenden uyandı. İlk işi pencereye bakmak oldu. Gece yine kar yağmış her yanı doldurmuştu. Odayı havalandırmak için pencereyi açtı. Pencere açılır açılmaz cama yığılan kar odadaki halıya döküldü. Karla birlikte bir sürü rengarenk kelebek ve bir serçede düşüverdi içeriye. Serçenin durumu çok kötüydü. Tir tir titriyordu, donmak üzereydi. Zeynep serçeyi yerden aldı. Kuşu küçük bir battaniyeye sardı. Isınan serçe, gözlerini açtı. Önüne konan yemi de yedi. Bunun sonucunda küçük serçe iyice canlandı...

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 10. 11. ve 12. soruları paragrafa göre cevaplayınız

10.Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi (okuduğunuzda anlam olarak paragraftan farklı olan cümleyi) yazınız.

11. Siz olsaydınız bu cümle yerine paragrafın anlamını bozmayacak şekilde nasıl bir cümle yazardınız?

12. Paragrafta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazın. Karşısına anlamlarını tahmin ederek yazın.

E)Ayça okuldan geldi. Formasını çıkardı üzerini giydi. Elini yüzünü yıkadı. Meyvesini yedikten sonra ödevlerini yaptı. Artık ilkbahar gelmiş, havlar ısınmaya başlamıştı. Tabiat canlanmıştı. Bahar yağmurları aniden yağmaya başlıyor sonrasında güneş açıyordu. Ayçaların bahçesi çok güzeldi. Renk renk çiçekler, çeşit çeşit meyve ağaçları vardı. Ayça'nın en sevdiği meyve çilekti. Bahar gelince tüm vaktini arkadaşlarıyla bahçede geçirirdi. Şimdi yine bahçeye çıktı. Hava çok güzeldi. Çiçekler açmaya kuşlar vırak vırak diye uçmaya başlamıştı. Ayça'nın her gün ekmek verdiği kuşlar ona iyice alışmışlardı. Onu bahçede gördüklerinde hemen uçarak yanına geliyorlardı...

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 13.14. ve 15. soruları paragrafa göre cevaplayınız.

13. Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi (okuduğunuzda anlam olarak paragraftan farklı olan cümleyi) yazınız.

14. Siz olsaydınız bu cümle yerine paragrafın anlamını bozmayacak şekilde nasıl bir cümle yazardınız?

15. Paragrafta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazın. Karşısına anlamlarını tahmin ederek yazın.

EK-6: MATEMATİK DERS PLANI

Etkinlik No:	2
Dersin Adı:	Matematik
Tarih:	04/01/16
Etkinlik Adı:	Problem çözüyorum
Önerilen Süre:	40+40
Öğrenci Kazanımları:	Doğal sayılarla toplama işlemlerini gerektiren problemleri çözer ve kurar
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç Gereçler ve Kaynakça	Buluş, Soru Cevap, İstasyon
Öğrenme Öğretme süreci:	<p>GİRİŞ: Öğretmen öğrencilerle selamlaştıktan sonra onlara dikkat ve farkındalık videosu izletir. Öğrencilere videodan çıkarımda bulunarak, matematik problemi çözerken de verilmeyen ya da göremediğiniz bilgiler olabilir ama onları da problemleri dikkatli okuyarak ve verilenlerden çıkarımlarda bulunarak bulabileceğimizi söyler. Öğrenciler istasyon etkinliği için 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba etkinlik kağıdı dağıtılır.</p> <p>KEŞFETME: öğrencilerden etkinlik yönergelerini belirlenen sürelerde tamamlamaları her düdükle çalışıldığında etkinlik kağıtlarını yanındaki gruba vermeleri istenir. Öğrencilerden problemi anlamaları istenen ve verilenleri belirlemeleri, problemi doğru çözmeleri ve çözümün sağlamalarını doğru yapmaları istenir. Öğrencilerden problem çözme tekniğini keşfetmeleri beklenir</p>
	<p>AÇIKLAMA: Etkinlik bittikten sonra öğretmen problem çözme tekniği hakkında bilgi verir.</p> <p>DERİNLEŞTİRME: Etkinlik sonunda her gruptan bir öğrenci en son ellerine ulaşan etkinlik kağıdında olan problemi anlatarak çözmesi istenir. Eksik ve yanlışlar diğer öğrenciler tarafından düzeltilir.</p> <p>DEĞERLENDİRME: Gruplara konuyu pekiştirmeleri ve eksikleri görmeleri için problem çözme tekniğini kullanabilecekleri etkinlik kağıtları dağıtılır.</p>
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	Bir sonraki ders için öğrencilerden beşer tane toplama işlemi gerektiren problem yazmaları istenir.
Hazırlayanlar	Gökçe Öğretmen, Tuğba Öğretmen, Esra Öğretmen, Latife Öğretmen, Esin MERAL KANDEMİR

EK-7:Matematik Etkinlik Kağıdı

Problem:4,2,3,0 rakamları ile yazılabilecek üç basamaklı rakamları farklı en büyük çift sayı ile en küçük tek sayının toplamı kaçtır?

Verilenlerİstenenler

Cözüm:

Problem: Bir futbol maçında uzatmalar eklendiğinde 1.yarı 48 dakika , 2.yarı 51 dakika oynanmıştır. 15 dakikalık devre arası ile birlikte maç kaç dakika sürmüştür?

Verilenlerİstenenler

Cözüm:

Problem: Bir bakkal günde 3 vakitte 145, 407 ve 504 adet ekmek satmaktadır. Bu bakkalın günde toplam kaç ekmek sattığını tahmin yoluyla (Yuvarlayarak) bulunuz.

Verilenlerİstenenler

Cözüm:

Problem: İçinde 376 litre su olan havuza 266 litre daha su eklendi. Havuzun dolması için 50 liter daha suya ihtiyaç olduğuna göre havuz kaç litre su ile dolmaktadır?

Verilenlerİstenenler

Cözüm:

Problem: Bir kitabın birinci cildi 240 sayfa , ikinci cildi 254 sayfa, üçüncü cildi birinci cildinden 20 sayfa fazladır. Üç ciltten oluşan kitap serisi toplam kaç sayfadır?

Verilenler İstenenler

Cözüm:

Problem: Yılmaz'ın ailesi kasım ayında 92 YTL elektrik parası, 55 YTL su parası, elektrik ve su parasının toplamı kadar da yakacak parası ödüyor. Yılmaz'ın ailesi elektrik, su ve yakacak için kasım ayında kaç YTL ödemiştir?

Verilenler İstenenler

Cözüm:

MATEMATİK İSTASYON ETKİNLİĞİ GRUP FORMU

GRUBUN ADI:

ÜYELERİ:

1)Problem :

Verilenler :

Yönerge : Problemi okuyup anlama ve verilenleri bulma 7 dakikadır.

2) İstenenler :

Yönerge: İstenenleri bulma 5 dakikadır.

3) Çözüm :

Yönerge : Çözüm 5 dakikadır.

4) Çözümün sağlaması:

EK-8:FEN BİLGİSİ DERS PLANI

Etkinlik No:	4
Dersin Adı:	Fen Bilgisi
Tarih:	19/01/2016
Etkinlik Adı:	Deney yapıyorum
Önerilen Süre:	40+40 dk
Öğrenci Kazanımları:	Gözlemleri sonucunda görme olayının gerçekleşebilmesi için ışığın gerekli olduğu sonucunu çıkarır. Işık ışınlarının doğrusal yayıldığını deneysel gözlemler sonucunda ispatlar. Yansıtılmış cisimlerin ışık kaynağı gibi görüldüğünü deneyle ispatlar. Her sesin bir kaynağı olduğu ve sesin her yönde yayıldığı sonucunu çıkarır. Sesin nasıl yayıldığını deneysel gözlemleri sonucunda ispatlar.
Yöntem ve Teknikler	BULUŞ, SORU CEVAP,DENEY
Öğrenme Öğretme süreci:	<p>GİRİŞ: Öğretmen kapalı bir kutu ile sınıfa girer ve öğrencilerden bu kutunun içinde ne olduğu sorulur. Tahminler konuşulur?</p> <p>KEŞFETME: Kutunun içinde ne olduğunu görmesi için istekli öğrenciler kutunun içini önceden açılan küçük bir delikten görmeye çalışır. Öğrenciler kutunun içinde olanı karanlık olduğu için yeterli ışık kaynağı olmadığı için göremedikleri keşfettirilir. Daha sonra öğretmen el fenerini delikten içeri tutarak öğrencilerin görme olayını gerçekleştirdiğini keşfetmeleri beklenir. Işın küçük bir delikte n içeri girmesinin nedeninin ışığın doğrusal şekilde yol almasından kaynaklandığı buldurulur.</p> <p>AÇIKLAMA: karanlık ortamlar ışığın olmadığı ortamlardır. Işık görmemizi sağlar. Gözlerimiz açık olsa bile ışık kaynağının olmadığı yerde görme olayı gerçekleşmez. Görme olayının olması için ışığın cisimlerden göze yansıtılması gerektiği vurgulanır. Işığın ışınlar şeklinde doğrusal yayıldığı açıklanır.</p> <p>DERİNLEŞTİRME: Silindirik şekilde esnek bir cisim bulunarak tam karşısına mum yakılır. Önce esnek cisim eğri tutularak mum ışığı görülmeye çalışılır. Öğrencilere mum ışığının görülüp görülmeyeceği sorulur. Alınan cevaplardan sonra öğrenciler teker teker düzeneğe bakar. Daha sonra silindirik cisim düzeltilerek tekrar mum ışığına bakılır ve ışığın görülüp görülmediği sorulur. Alınan cevaplardan sonra öğrenciler tekrardan düzeneği inceler. Alınan cevaplardan sonra öğrencilere bu olayın nedeni sorulur. Öğrencilerden ışığın doğrusal yayıldığı cevabı beklenir. Öğrencilere yeterli açıklama yapılarak ışığın doğrusal yayıldığı ispatlanmış olur. Işığın parlak ve pürüzsüz ortamlarda çarpılarak yansıdığı anlatılır. Öğrencilerden buna örnek vermeleri istenir. Aynalı kağıtlar gösterilerek bu kağıtların ışık kaynağı olup olmadığının tartışılması istenir. Daha sonra aynalı kağıtlara fener tutularak böyle cisimlerin kendilerinin ışık kaynağı olmadığı gelen ışığı yansıttığı ispatlatılır.</p> <p>DEĞERLENDİRME: ışığın doğrusal yayıldığını ispatlayan bir deney tasarımları istenir.</p>
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	Sesin nasıl yayıldığı konusunda bir kova su, mürekkep ve damlalıkla nasıl bir deney tasarlayabilecekleri sorulur. Bir sonraki derse bu malzemelerle sesin yayılma şekli hakkında bir deney hazırlamaları istenir. Bu malzemeler öğrencilerden istenir.
Hazırlayanlar	Gökçe Öğretmen, Tuğba Öğretmen, Esra Öğretmen, Latife Öğretmen, Esin MERAL KANDEMİR

EK-9: HAYAT BİLGİSİ DERS PLANI

Etkinlik No:	1
Dersin Adı:	Hayat Bilgisi
Tarih:	31/12/15
Etkinlik Adı:	Farklı Düşünebiliyorum
Önerilen Süre:	40+40
Öğrenci Kazanımları:	Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir. Güvenlik ve Korunmayı Sağlama (Sağlığını Koruma) becerisini kullanır. Altı şapka düşünme tekniğini kavrar. Altı şapka düşünme tekniğini uygular. Eleştirel Düşünme becerisini kullanır.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç Gereçler ve Kaynakça	Sunuş, Buluş, Soru Cevap, Beyin Fırtınası, 6 şapkalı düşünme tekniği Bilgisayar, Ders kitabı, uygulama materyalleri (altı farklı renkte şapkalar)
Öğrenme Öğretme süreci:	GİRİŞ: Öğretmen öğrencilerle selamlaştıktan sonra hayat bilgisi ders kitabından barınma ile ilgili problem durumunu içeren kısa metni okuyarak giriş yapar. Öğrencilere metni dikkatli dinlemeleri gerektiğini birazdan bu metinle alakalı bir etkinlik yapacaklarını söyleyerek dikkati çeker. KEŞFETME: Öğretmen öğrencilere metnin ne ilgili olduğunu sorar. Öğrencilerin barınmanın ne demek olduğu ve insan hayatı için önemi soru cevap çalışması ile fark ettirilir.

EK-10: HAYAT BİLGİSİ ÇALIŞMA KÂĞIDI



BEYAZ ŞAPKA

Beyaz renk bilgi ile ilgilidir. Beyaz şapka dikkati elde olan bilgiler ve eksik bilgiler üzerinde toplamak için kullanılır. Saflığı netliği, tartışmasız olarak kabul edilen bilgileri temsil eder. Beyaz renk grubundaki öğrenciler konu ile ilgili bilgi toplar, gerekli olabilecek olumlu olumsuz bütün yönleri ile konu hakkında bilgi toplar ve sunar. Bu grup barınmanın gerekliliği ve canlıların barınma yerleri hakkında bilgi toplar. Eksik ve gerekli bilgileri edinir.

Canlılar neden barınır?

Barınma gerekli midir?

Bütün canlılar aynı yerde mi barınır?

Canlılara göre barınma yerleri nerelerdir?

Barınmanın canlılara faydaları ve zararları nelerdir?



KIRMIZI ŞAPKA

Kırmızı şapka, duygu sezgi ve heyecanla ilgilidir. Bir şeyden niçin hoşlanıldığı ya da hoşlanılmadığı bilinmeyebilir. Oysa birey, kırmızı şapka takıldığında hiçbir açıklama yapılmaksızın duyguları ve sezgileri söyleme fırsatı bulur. Kırmızı şapkayı takan grup barınmanın yarattığı duygu ve

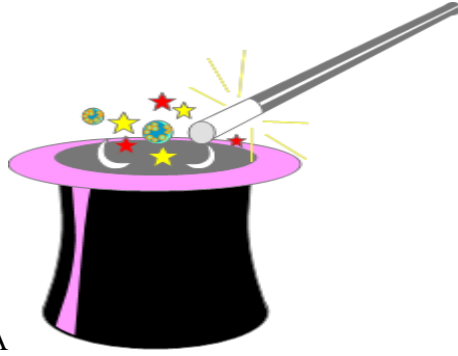
sezgileri ile ilgili düşünürler. Barınmanın yaşattığı iyi ya da kötü duyguları düşünür sınıf arkadaşları ile paylaşırlar.

Barınma ihtiyacım karşılandığında nasıl hissederim.

Barınma ihtiyacım karşılanmasaydı nasıl hissederdim.

İnsanlardan farklı canlıların barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ben de hangi duyguları oluşturur.

İnsanlardan farklı canlıların barınma ihtiyaçlarının giderilmemesi ben de hangi duyguları oluşturur.



SİYAH ŞAPKA

Olumsuzlukları, riskleri, o kararın alınması durumundaki tehlikeleri temsil eder. Siyah şapka bir bakıma şapkaların en yararlı olanıdır. Siyah şapka tehlikelere dikkat çeker. Bu şapka zararlı uygulamaların yapılmasını önler. Riskleri ve alınacak kararların neden işe yaramayacağını gösterir. Yargıç görevi üstlenir. Bu şapkayı takan grup gelecekte doğabilecek problemleri görebilmeli komu hakkında çözüm üretirken bu sorunlar dikkate alınmalıdır. Geleceği görebilmek ve olumsuzlukları fark edebilmek gerekir. Bu şapka takıldığında barınma ihtiyacının giderilmesinin olumsuz yönleri düşünülmelidir.

Barınma ihtiyacımızın giderilmesi hangi olumsuzluklara neden olabilir?

Canlıların barınma alanlarının farklı olmasının olumsuz yönleri nelerdir.

Barınma için alınacak önlemlerin gelecekte doğuracağı problemler nelerdir?



SARI ŞAPKA

Olumlulukları, avantajları, o kararın alınması durumunda sağlanacak yararları ve fırsatları temsil eder. Sarı renk, güneş ışığını ve iyimserliği çağrıştırır. Sarı şapka takıldığında alınacak kararın değeri ve yararı belirlenir. Kararın alınması halinde ne gibi avantajlar sağlanacağı ve kararın bütün olumlu yönleri sıralanır. Sarı şapkayı takan grup barınmanın olumlu yönlerini, faydalarını yarattığı fırsatları düşünmesi istenir.

Barınma ihtiyacının karşılanmasının insanlara sağladığı yararlar nelerdir.

Barınma ihtiyacının karşılanmasının toplum açısından faydası nedir?

Canlıların barınma yerlerinin farklı olmasının canlılar açısından olumlu özellikleri nelerdir?

Canlıların barınma yerlerinin farklı olmasının toplum açısından faydası nedir?



YEŞİL ŞAPKA

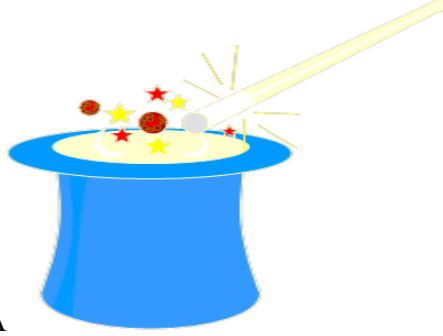
Yaratıcılığı üretkenliği kararın alınması durumunda daha nelerin yapılabileceğini temsil eder. Yeşil şapka enerji şapkasıdır. Yeşil şapka takıldığında öneriler ileri sürülür, yeni görüş ve öneriler ortaya konur. Karar konusuna ilişkin değişiklikler, yaratıcı ve yeni fikirler ve bugüne kadar düşünülmemiş seçenekler ortaya atılır. Yeşil şapkayı takan gruptan barınma ile ilgili yeni ve yaratıcı fikirler üretmesi beklenir.

Barınmanın olumsuz özelliklerinden korunarak nasıl barınabiliriz?

En doğru barınma şekli nasıldır?

İnsanların barınması ve diğer canlıların barınması için en doğru yer neresidir ve bu yer nasıl olmalıdır?

Canlılar ve insanların bir arada daha sağlıklı bir şekilde barınması için neler yapılabilir?



MAVİ ŞAPKA

Serinkanlı bir biçimde karar vermeyi temsil eder. Mavi şapka düşünce sürecini gözden geçirmek ve karar vermek için kullanılır. Mavi denizin, gökyüzünün, serinkanlılığın rengidir. Bütün tartışılanlar üzerinde düşünülür ve artık karar verilir. Mavi şapkayı takan grup bütün şapkaların düşündüklerini ve sunduğu fikirleri gözden geçirir. Konuyu en doğru ve mantıklı şekilde özetlemesi için diğer şapkaların fikirlerini değerlendirir. En doğru kararı vererek tüm süreci özetler.

Barınmanın olumlu yönleri nelerdir?

Barınmanın olumsuz yönleri nelerdir?

Barınma ihtiyacının karşılanmasında yaşanan duygular nelerdir?

İnsanlar ve diğer canlıların barınma alanlarının ayrı olmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

İnsanlar ve diğer canlıların bir arada daha sağlıklı yaşaması için alınacak önlemler ve yaratıcı fikirler nelerdir?

Barınmanın olumsuz özelliklerini en aza indirerek nasıl barınılır?

İnsanlar için en uygun barınma nasıl olmalıdır?

Diğer canlılar için en uygun barınma nasıl olmalıdır?

GRUBUN ADI: Dünya matematikçileri

ÜYELERİ: Akif, Ahmet, Esat,
Ayşe, Zeynep

1) Problem : Rakamları farklı üç basamaklı en küçük çift sayı ile rakamları farklı iki basamaklı en büyük tek sayının toplamı kaçtır?

Verilenler : Rakamları farklı üç basamaklı en küçük çift sayı rakamları farklı iki basamaklı en büyük tek sayının toplamı kaçtır?

Yönerge : Problemi okuyup anlama ve verilenleri bulma 7 dakikadır.

2) İstenenler : Rakamları farklı üç basamaklı en küçük çift sayı ile rakamları farklı iki basamaklı en büyük tek sayının toplamı kaçtır?

Yönerge: İstenenleri bulma 5 dakikadır.

$$\begin{array}{r}
 11 \\
 102 \\
 + 98 \\
 \hline
 201
 \end{array}$$

Yönerge : Çözüm 5 dakikadır.

4) Çözümün sağlanması:

$$\begin{array}{r}
 102 \\
 + 97 \\
 \hline
 199
 \end{array}$$

GRUBUN ADI: *Abil Küpü*

ÜYELERİ: *Hasan, Mithat, Er-
tuğrul, Mert, Linay*

1) Problem : Bir uçakta 35 erkek yolcu, 41 kadın yolcu bulunmaktadır. Kadın ve erkek yolcuların toplamından 21 fazla da çocuk yolcu bulunmaktadır. Buna göre uçakta toplam kaç yolcu bulunmaktadır?

Verilenler : Bir uçakta 35 erkek

41 kadın

Kadın ve erkek toplamı kadar çocuk bulunmaktadır.

Yönerge : Problemi okuyup anlama ve verilenleri bulma 7 dakikadır.

2) İstenenler : Buna göre uçakta toplam kaç yolcu bulunmaktadır?

Yönerge : İstenenleri bulma 5 dakikadır.

3) Çözüm :

35 erkek	35
+ 41 kadın	41
<hr/>	<hr/>
76 çocuk	76
	<hr/>
	152

Yönerge : Çözüm 5 dakikadır.

4) Çözümün sağlaması:

	76	41	412
	-41	+76	152
			<hr/>
			117



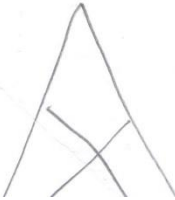
Etkinlik 1: YÖNERGELERİ İZLEYEBİLİYOR MUSUNUZ?

Üç dakika süreli test:

M.K. evet evet evet

Aşağıdaki yönergeleri ne kadar iyi izleyebildiğiniz konusunda size fikir verecek bir test vardır. Bu testi ne ölçüde ciddi cevaplandırırsanız alacağınız sonuç o ölçüde anlamlı olacaktır. Bu sayfayı kullanarak başlayın.

1. Cevaplamaya başlamadan önce soruların tümünü okuyun.
2. İsminizi sayfanın sağ üst köşesine yazın.
3. İkinci cümledeki isim kelimesini daire içine alın.
4. Bu kağıdın sol üst köşesine beş küçük kare çizin.
5. Dört numarada değinilen karelerden her birinin içine x işareti koyun.
6. Her bir karenin etrafına bir daire çizin.
7. Bu sayfanın başlığının altına imzanızı atın.
8. Başlığın devamına "evet, evet, evet" diye yazın.
9. Yedi ve sekiz numaralı cümleleri bir daire içine alın.
10. Bu sayfanın sol alt köşesine bir x işareti koyun.
11. Şimdi bu yaptığınız x' in etrafına bir üçgen çizin.
12. Bu sayfanın arkasında yetmişden otuzu çıkarın.
13. Dördüncü cümledeki kâğıt kelimesinin etrafına bir daire çizin.
14. Testte bu noktaya geldiğiniz zaman, yüksek sesle isminizi söyleyin.
15. Yönergeleri dikkatle izlediğinizi düşünüyorsanız, yüksek sesle "Yönergeleri dikkatle izledim" deyin.
16. Bu kağıdın ters yüzünde 107 ile 278'i toplayın.
17. Bu probleme verdiğiniz cevabın etrafına bir daire çizin.
18. Normal konuşma sesinizle birden ona kadar sayın.
19. Buraya kadar gelebilen ilk kişiyseniz, "Yönergeleri izlemede liderim" diye yüksek sesle haber verin.
20. Kurşun kaleminizle buradaki noktaların üzerine üç küçük delik açın (. . .)
21. Şimdi dikkatle okumayı bitirdiğinize göre, sadece ikinci cümlede istenileni yapın.



Etkinlik 2: OKUDUĞUMU ANLIYORUM!

A) Okullar açılalı iki hafta olmuştu. Öğretmen bize, yeni bir arkadaşın aramıza katılacağını haber verdi. Bir süre sonra müdür dersliğe geldi. Yanındaki çocuğu, öğretmene tanıttı. Çocuk ürkek gözlerle bize bakıp duruyordu. Öğretmen, onun elini tutarak bizlere tanıttı: 'Bu gün buraya, çok uzaktan bir arkadaşınız geldi. Aramıza katıldı. Beni de böyle çok uzaktan gelen bir arkadaşım aramıştı. Pek uzaklardan gelen bu arkadaşınıza yakınlık gösterin. Onu sevin. Onu aramıza alın. Yalnızlık çekmesin, sıra hasreti çekmesin.' dedi.

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 1.2. ve 3. soruları paragrafa göre cevaplayınız.

1. Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi (okuduğunuzda anlam olarak paragraftan farklı olan cümleyi) yazınız.

..... Bu şekilde böyle çok uzaktan gelen bir arkadaşım aramıştı.

2. Siz olsaydınız bu cümle yerine paragrafın anlamını bozmayacak şekilde nasıl bir cümle yazardınız?

..... Bu çok iyi bir sorudur.

3. Paragrafta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazın. Karşısına anlamlarını tahmin ederek yazın.

..... Çek - yalnızlık

B) Eskiden elektrik olmadığı için evler ve sokaklar aydınlık değilmiş. Radyo ve televizyonda yokmuş. Böyle olması çocukların işine geliyormuş hani. Alaca karanlıkta sokağa çıkıp oyun oynamanın tadına doyamıyorlarmış. Bir gece çocuklar yine sokakta oyun oynuyorlarmış. Henüz yeni doğmuş olan Güneş karşı tepelerin birinin üstünde görünüyormuş. Çocuklardan biri "Heyyyy, arkadaşlar!" demiş. "O tepeye gidersek Ay'ı yakalayabiliriz onu yuvarlaya yuvarlaya köye getirip bütün köyü aydınlatabiliriz." demiş...

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 4.5. ve 6. soruları paragrafa göre cevaplayınız.

4. Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi (okuduğunuzda anlam olarak paragraftan farklı olan cümleyi) yazınız.

..... Henüz yeni doğmuş olan güneş karşı tepelerin birinin üstünde görünüyormuş.

5. Siz olsaydınız bu cümle yerine paragrafın anlamını bozmayacak şekilde nasıl bir cümle yazardınız?

.....

6. Paragrafta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazın. Karşısına anlamlarını tahmin ederek yazın.

Alaca - karallı
.....
.....
.....

C) **Başak rengi saçları kıvrır kıvrırdı. Işık ışıktı, gök mavisi gözleri. Kıvrımlı kirpikleri yavru kuş kanatları gibiydi. Bakışlarından hep gülümseme dökülür dururdu. Gülmek yakışırdı ona. Güldürmek yakışırdı. Arkadaşlarının oyununu bozar, onların dış görünüşleriyle alay eder, gülerdi. Öfkelendiği, hırçınlaştığı zamanlarda bile bir tatlılık bir sevimlilik dökülürdü gözlerinden, yüzünden. Küsmesi de kırılması da uzun sürmezdi. Adı Çağlar'dı...**

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 7. 8. ve 9. soruları paragrafa göre cevaplayınız.

7. Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi (okuduğunuzda anlam olarak paragraftan farklı olan cümleyi) yazınız.

Başakların oyununu bozar onların dış görünüşleriyle alay eder gülerdi.
.....

8. Siz olsaydınız bu cümle yerine paragrafın anlamını bozmayacak şekilde nasıl bir cümle yazardınız?

Hiç birisinin ballarını kurmasın onlara usmesin!
.....

9. Paragrafta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazın. Karşısına anlamlarını tahmin ederek yazın.

.....
.....

D)Zeynep, erkenden uyandı. İlk işi pencereye bakmak oldu. Gece yine kar yağmış her yanı doldurmuştu. Odayı havalandırmak için pencereyi açtı. Pencere açılır açılmaz cama yığılan kar odadaki halıya döküldü. Karla birlikte bir sürü rengarenk kelebek ve bir serçede düşüverdi içeriye. Serçenin durumu çok kötüydü. Tir tir titriyordu, donmak üzereydi. Zeynep serçeyi yerden aldı. Kuşu küçük bir battaniyeye sardı. Isınan serçe, gözlerini açtı. Önüne konan yemi de yedi. Bunun sonucunda küçük serçe iyice canlandı...

Yukardaki paragrafı dikkatlice okuyun 10. 11. ve 12. soruları paragrafa göre cevaplayınız



MAVİ ŞAPKA

Serinkanlı bir biçimde karar vermeyi temsil eder. Mavi şapka düşünce sürecini gözden geçirmek ve karar vermek için kullanılır. Mavi denizin, gökyüzünün, serinkanlığın rengidir. Bütün tartışılanlar üzerinde düşünülür ve artık karar verilir. Mavi şapkayı takan grup bütün şapkaların düşündüklerini ve sunduğu fikirleri gözden geçirir. Konuyu en doğru ve mantıklı şekilde özetlemesi için diğer şapkaların fikirlerini değerlendirir. En doğru kararı vererek tüm süreci özetler.

1. Barınmanın olumlu yönleri nelerdir?
2. Barınmanın olumsuz yönleri nelerdir?
3. Barınma ihtiyacının karşılanmasında yaşanan duygular nelerdir?
4. İnsanlar ve diğer canlıların barınma alanlarının ayrı olmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
5. İnsanlar ve diğer canlıların bir arada daha sağlıklı yaşaması için alınacak önlemler ve yaratıcı fikirler nelerdir?
6. Barınmanın olumsuz özelliklerini en aza indirerek nasıl barınılır?
7. İnsanlar için en uygun barınma nasıl olmalıdır?
8. Diğer canlılar için en uygun barınma nasıl olmalıdır?

1. Korunma, soğuk havalarda dışarıda kalmamak

2. Yoktur

3. Lezzet, güzellik ve rahatlık

4. Olumlu yönleri rahatlığı hayvanlardan korunmamız ve de-
ha modern bir yaşam biçimine sahip olmamamızdır

Olumsuz yönü ise bazı insanların hayvanı sevgisini gösterememesi

5. Güllüklerde yaşamak

6. Yok

7. Dış etkilere karşı korunaklı bir evde yaşamak

8. Barınma iyi barınaklar inşa edilmeli

SARI ŞAPKA

Olumlulukları, avantajları, o kararın alınması durumunda sağlanacak yararları ve fırsatları temsil eder. Sarı renk, güneş ışığını ve iyimserliği çağırır. Sarı şapka takıldığında alınacak kararın değeri ve yararı belirlenir. Kararın alınması halinde ne gibi avantajlar sağlanacağı ve kararın bütün olumlu yönleri sıralanır. Sarı şapkayı takan grup barınmanın olumlu yönlerini, faydalarını yarattığı fırsatları düşünmesi istenir.

Barınma ihtiyacının karşılanmasının insanlara sağladığı yararlar nelerdir.

Barınma ihtiyacının karşılanmasının toplum açısından faydası nedir?

Canlıların barınma yerlerinin farklı olmasının canlılar açısından olumlu özellikleri nelerdir?

Canlıların barınma yerlerinin farklı olmasının toplum açısından faydası nedir?

1. Barınma ihtiyacının karşılanmasının insanlara sağladığı yararlar şunlardır: Güveninde olurlar, işlemlerini saklarlar, umurlar ve önemli olan şeyleri saklarlar.
2. Barınma ihtiyacının karşılanmasının toplum açısından faydası şunlardır: Aileleri meydana gelir, yiyecek ve eşyaları paylaşır ve düzenli bir hayat sürdürürler.
3. Canlıların barınma yerlerinin farklı olmasının canlılar açısından olumlu özellikleri şunlardır: Barınarak yaşam yaparken birbirine zarar vermezler.
4. Toplum açısından faydalı özelliklerini göstermelerini sağlar ve barınma için özgürlüklerini kullanma imkanına sahiptirler.

EK-12: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

ÖĞRETİM BECERİLERİ DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öğretim becerileri düzeylerini ve hizmet içi eğitim tercihlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeleri, okuyarak, size en uygun gelen seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler araştırma amaçlı kullanılacaktır. Doğru ve içten cevaplarınızla eğitim ve öğretime katkılarınız için teşekkür ederim.

Esin MERAL KANDEMİR

I. Bölüm: Kişisel bilgiler

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Kıdeminiz : () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üstü.

Sınıfınızdaki öğrenci sayısı : () 1-15 () 16-30 () 31- 45 () 46 ve üstü.

Bu öğretim yılında okutmakta olduğunuz sınıf : () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf

() 4. sınıf

Öğrenim durumunuz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

Mezun olduğunuz okul: () Eğitim Fakültesi () Tezsiz Yüksek Lisans Programı

() Fen Edebiyat Fakültesi () Yüksek öğretmen okulu

() Diğer (Belirtiniz).....

Eğitsel Gereksinimlere Göre Hazırlık Yapma	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman
1. Öğrenci özelliklerine dikkat ederek dersi planlarım.				
2. Ders öncesi konu hakkında kapsamlı çalışma yaparım.				
3. Derse girmeden önce konuyu analiz eder temel öğeleri belirlerim.				
4. Programdaki kazanımları göz önüne alarak dersi planlarım.				
Öğretim Sürecini Planlama				
5. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler tasarlarım.				
6. Kazanımlara uygun materyal hazırlarım.				
7. Kazanımlara uygun değerlendirme yöntemleri belirlerim.				
Etkili Öğrenme Deneyimi Sağlama				
8. Öğrencilerimin ön bilgilerini harekete geçiririm.				
9. Eğitim öğretim sürecinde öğretim teknolojilerini kullanırım.				
10. Mevcut olan araç gereçleri etkili bir şekilde kullanırım.				
11. Öğrencilerimin özgür çalışmalarına imkân veririm.				
12. Öğrencilerimin işbirlikli çalışmalarına imkân veririm.				
13. Öğrencilerime sorumluluk veririm.				
14. Sınıf ortamı dışında her yeri eğitim ortamı olarak kullanabilirim (bahçe, laboratuvar, kütüphane, müze...).				
15. Öğrencilerimin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.				
Olumlu Sınıf Atmosferi Sağlama				
16. Olumsuz davranışları tarafsız bir şekilde ele alırım.				
17. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf atmosferi oluştururum.				
18. Öğrencilerimin beni eleştirmelerine izin veririm.				
19. Yapıcı eleştirilerde bulunurum.				
Öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi				
20. Zamanı etkili kullanarak ders kazanımlarını süresi içinde tamamlarım.				
21. Bilgi edinme yollarını bilirim, öğrencilerimin de öğrenmesini sağlarım.				
22. Öğrencilerimin bilimsel yolla problem çözmelerini sağlarım.				
23. Konuda geçen kavramları doğru kullanırım.				
24. Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklarım.				
25. Öğrencilerimin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlarım.				

26. Öğrencilerimin esnek düşüncelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlarım.				
Değerlendirme				
27. Öğrenci ve çalışma arkadaşlarımla görüşlerini dikkate alarak kendimi değerlendiririm.				
28. Öğrencilerimin seviyesini belirlemek için özgün değerlendirme tekniklerini (proje, performans, öğrenci dosyası, değerlendirme ölçekleri...) kullanırım.				
29. Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için uzun süreli gözlem yaparım.				
30. Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları için önleyici ve geliştirici etkinlikler tasarlarım.				
31. Kendi performansımı geliştirmek için çaba gösteririm.				

ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Gözlemci:

Tarih:

Saat:

Yer :

Ders:

Konu :

Gözlenen çevreye ilişkin açıklamalar:

Gözlemci alan notları:

Gözlem çevresinde gözlenmesi beklenen öğretim becerileri:

Öğrencilerin becerilerini geliştiren (eleştirel düşünme, problem çözme..) etkinlikler hazırlama

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler hazırlama

Mevcut olan araç gereçleri etkili bir şekilde kullanma

Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına imkân verme

Sınıf ortamı dışında etkinlik yapma

Öğrencilerin konuyu analiz etmeleri ve çıkarımda bulunmalarını sağlama

Dikkati çekmek ve canlı tutmak için sözlü ve sözsüz yöntemler kullanma

Konuda geçen kavramları doğru kullanılma

Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklanma

Öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirme

Bir basamaktan diğerine pürüzsüz geçerek zaman kaybını engelleme

Bilgiyi sınıflandırarak kodlama, öğrencilerin de aynısını yapmalarını isteme

Öğrencilerimin esnek düşüncelerini ve yeni şeyleri kabul etmelerini sağlama

Görüşme Formu 1

Giriş:

Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri konusunda yaşadığı sıkıntılar çözüm önerileri ve bu konuda mesleki gelişimleri ile ilgili bir araştırma yapmaktayım. Araştırmamda siz değerli meslektaşlarımdan düşüncelerinin çok önemli olduğunu biliyorum, şimdiden katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmemizde konuşulanları yalnızca benim ve birkaç araştırmacının bileceğini belirtmek istiyorum. Ne diğer öğretmenler ne de yöneticiler konuşulanları kesinlikle duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda kesinlikle isminiz yer almayacak, bunun yerine şifreli isimler kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Görüşmemizin yaklaşık 15 dk süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara geçmek istiyorum.

Problem:

Eğitim öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin hâkim olduğu öğretim becerileri ve eksik olduğu beceriler nelerdir? Yaşadıkları sıkıntılar ve çözüm önerileri hakkında görüşleri nelerdir?

1. Öğretmenler öğretim becerilerini nasıl algılamaktadırlar?

- 1.1 Uygulamada yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 1.2 Sorunların çözümüne önerileri nelerdir?
- 1.3 Etkili bir ders için edinilmesi gereken öğretim becerileri nelerdir?
- 1.4 Hangi öğretim becerilerini uygulamada kullanmaktadırlar?
- 1.5 Öğretmenlere etkili bir ders için tavsiye/önerileri nelerdir?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Eğitim öğretim sürecinde yaşadığımız sıkıntılar nelerdir?
2. Yaşadığımız sıkıntıların çözümü için önerileriniz nelerdir?
3. Öğretim becerileri konusunda eksik olduğunuzu düşündüğünüz beceriler nelerdir?
Sonda: bir dersi planlama, uygulama, değerlendirme olarak düşündüğümüzde hangi alanda eksik olduğunuzu düşünüyorsunuz?
4. Etkili bir ders için gerekli öğretim becerileri nelerdir?
5. Mesleki gelişiminiz için bir hizmet içi eğitim almak isterseniz hangi alanda ve nasıl almak istersiniz?
6. Meslek hayatınızda edindiğiniz tecrübelerinizden meslektaşlarınızla paylaşabileceğiniz tavsiye ve önerileriniz nelerdir?

Görüşme Formu 2

Giriş:

Birlikte yürüttüğümüz Ders İmecesini uygulamasının değerlendirilmesi ve daha iyi sonuçlar alabilmek adına sınıfınızda yaptığımız uygulama hakkında görüşlerinize ihtiyacım var. Görüşleriniz araştırmama yapacağı katkı adına çok önemli.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmemizde konuşulanları yalnızca benim ve birkaç araştırmacının bileceğini belirtmek istiyorum. Ne diğer öğretmenler ne de yöneticiler konuşulanları kesinlikle duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanında araştırma raporunda kesinlikle isminiz yer almayacak, bunun yerine şifreli isimler kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Görüşmemizin yaklaşık 15 dk süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara geçmek istiyorum.

Görüşme Soruları

1. Dersiniz genel olarak nasıl geçti?
2. Ders imecesi çalışması ile uyguladığınız derste planladığımız hedeflere ulaştığımızı düşünüyor musunuz? Dersinizde aksaklıklar yaşandı mı?
3. Öğretim becerilerine göre dersinizi genel olarak değerlendirir misiniz?
4. Bu derste öğretim becerilerinden hangilerini kullandığınızı düşünüyorsunuz?
5. Ders İmecesini uygulamasının olumlu yanları size kazandırdıkları nelerdir?
6. Ders İmecesini uygulamasının sınırlılıkları ve eksikleri-eklemek istedikleriniz-önerileriniz nelerdir?

YANSITICI RAPOR

Ders imecesi katılımcı öğretmen ve uygulama dersi bilgileri	
Ders imecesi no:	
Uygulama öğretmenin:	
Adı-soyadı	
Uygulama dersini gözlemleyen öğretmenler:	
Uygulama dersinin:	
Adı :	
Uygulama/değerlendirme tarihi:	
Uygulama amacı:	
Dersin kazanımları:	
Dersin süresi:	
Uygulamanın özeti:	
Eğitim-Öğretim Süreci/	
Öğrenme-öğretme yaklaşımları:	
Kullanılan materyaller-kaynaklar:	
Dersin işlenişi: (etkinlikler)	
Ölçme – Değerlendirme :	
Tartışma	
Derste etkili kullanılan öğretim becerileri:	
Derste elde edilen gözlemler:	
Tartışma (Uygulama dersine ilişkin değiştirmek-iyileştirmek istediğiniz bölümler var mı?):	

EK-13: ÖRNEK ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

GÖZLEM OTURUMU KAYIT FORMU

Gözlemci: Esin MERAL KANDEMİR

Tarih: 3 Kasım 2015

Saat: 10.05

Yer : 3/A Sınıfı

Ders: Matematik

Konu : Toplama işlemi ve toplananda verilmeyeni bulma

Gözlenen çevreye ilişkin açıklamalar: Sınıf düzenlemeleri birbiriyle benzerlik gösteriyor. Sınıfların boyu sıra sayısı dolaplar, panolar ve sınıflardaki eğitim materyalleri birbiriyle neredeyse aynı. Sıralar klasik şekilde düzenlenmiş. Sınıf mevcudu 20 olmasına rağmen sınıf küçük olduğu için kalabalık gibi görünüyor. Sınıfta sıraların arka arkaya dizilmesinden kaynaklı tahta ve sıralar arasında mesafe azalmış. Sıralar dört sıra halinde arka arkaya beş sıra konularak düzenlenmiş. Sınıf ortamı öğrencilerin aktif çalışmasına ve etkileşimde bulunmasına uygun değil. Etkileşimli yapılacak etkinlikler için sınıfta yeterli boş alan bulunmamakta. Sınıf duvarları panolar ve eğitim materyalleri ile dolu. Fakat bu materyalleri öğrenciler hazırlamamış, öğretmenler tarafından hazırlanmış. Doğru yazılması gereken kelimeler, noktalama işaretleri ve görevleri, dört işlem terimleri, İngilizce köşesi, ritmik sayılar, trafik işaretleri, ünlü ve ünsüz harfler gibi önemli konuların görselleştirildiği rengârenk ve özenle hazırlanmış eğitim materyalleri sınıfın fiziksel görünümünü güzelleştirmiş. Sınıfta akıllı tahta ve projeksiyon bulunmakta.

Gözlemci alan notları: Alt alta 3 basamaklı toplama işlemleri yaptırılıyor. Oyunlarla matematik kitabındaki etkinlikler akıllı tahtaya yansıtılarak tahtada yaptırılıyor. Öğrenciler tahtaya gelerek alıştırmayı yapıyor. Bir öğrenci de sayıları okuyor diğer öğrenciler pasif. Ders uzun bir süre böyle devam ediyor. Öğrenciler sessiz bir şekilde oturuyor. Etkinlik çok sıkıcı, sınıfta bir sessizlik ve tek bir öğrencinin sesi duyuluyor. Öğretmen geri kalan alıştırmaları kitaplarından yapılmasını istiyor. Sınıfta dolaşarak yapılanları kontrol ediyor. Bu etkinlikten sonra üçlü toplama işlemine geçiliyor. Öğrencilere üçlü çıkarma işlemi olup olmadığı soruluyor. Yapılamayacağını söylüyor fakat nedeni anlatılmıyor. Öğretmen işlemi tahtada yaparken öğrenciler de hep birlikte toplamamın cevabını veriyor. Aynı şekilde akıllı tahtadan öğrenciler alıştırmaları yapıyor. Bu şekilde de dersin büyük bir bölümü geçiyor. Etkili aktif katılım sağlandığı işbirlikli çalışmalar yapılabilir. Öğretmen, dörtlü toplamaları öğrencilerin kendilerinin yapmasını istiyor. Bir öğrenci yapamıyor ona yardım ediyor. Diğer öğrenciler sınıf düzenini bozmadan sessizce verilen yönergeye uyuyor. Öğretmen bir toplama işlemi tahtaya yazarak toplama işlemi elemanlarını öğrencilerin hatırlamasını istiyor. Öğrencilere hatırlamasında yardımcı oluyor. Öğretmen gerekli açıklamaları yaptıktan sonra öğrencilere okulistikten soru çözmek isteyip istemediklerini soruyor. İsteyen ve istemeyen öğrenciler var. Öğrenciler görüşlerini özgürce ifade edebiliyor. Bu süreçte bütün öğrenciler hep bir ağızdan konuşuyor. Öğretmen sınıf kontrolünü sağlamak için uyarıyor. Okulistik programın açılmasını istemeyen öğrenciler sözlü olarak tepki gösteriyor. Konu bir de okulistikten izleniyor. Öğrenciler programdan yansıtılan soruları tahtaya gelerek cevaplıyor. Dersin sonuna doğru öğrenciler gürültü yapmaya başlıyor. Öğretmen çok fazla öğrencileri 'şşşşüşşt' diyerek susturmak zorunda kalıyor. Bazı öğrenciler sorular çok kolay bazıları da çok zor diyerek gürültü yapıyorlar. Öğretmen neden bu kadar oturduğunuz yerden konuşuyorsunuz diye sınıfı susturmaya çalışıyor. Soruların zorluk derecesi giderek artıyor. Her sonunda sonra program sonunun cevabını anlatıyor. Bir öğrenci yanlış yapıyor öğretmen programı durdurarak öğrenciye yardımcı olarak doğru cevabı bulması sağlanıyor. Toplamada verilmeyen terimle ilgili bir soru çıkıyor. Öğrenciler bu soruda çok zorlanıyor. Bazı öğrenciler hala 1. Toplanan 2. Toplanan nedir bilemiyor. Öğretmen daha kolay bir verilmeyen toplananı bulma sorusu tahtaya yazıyor. Konuyu hatırlatmaya çalışıyor fakat çok az öğrenci dikkatini konuya yoğunlaştırıyor. Öğrenciler sıkıldı ve kendi aralarında konuşuyorlar. Öğretmen öğrencilerin konuyu anlamadığını farkında ve sınıf dersi dinlemediği için zor durumda kalıyor ve sesini yükselterek anlatmaya çalışıyor. Teneffüs zilinın çalması ile ders sona eriyor.

Gözlem çevresinde gözlenmesi beklenen öğretim becerileri:

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun etkinlikler uygulanmadı

Mevcut olan araç gereçleri etkili bir şekilde kullanılmadı

Öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına imkân verilmedi

Sınıf ortamı dışında bir etkinlik yapılmadı

Öğrencilerin konuyu analiz etmelerini ve çıkarımlarda bulunmalarını sağlanmadı

Dikkati çekmek ve canlı tutmak için sözlü ve sözsüz yöntemler kullanılmadı.

Konuda geçen kavramlar doğru kullanılmadı.

Konunun özünü ve önemli yerlerini vurgulayarak basitçe açıklanmadı

Öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olmayan konuları yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlı hale getirmelerini sağlanmadı

EK-14: ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Katılımcı Bilgilendirme

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı Sınıf Öğretmenliği Programı'nda yürütmekte olduğum doktora tezimin uygulama çalışmasıdır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın pilot çalışması 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde ilkokul programında yer alan kazanımları içine alan dersleri kapsayacak şekilde yapılmıştır. Araştırmanın esas uygulaması da 2015-2016 öğretim yılı güz yarıyılında ilkokul 3. sınıflar programında yer alan kazanımları içine alan dersleri kapsayacak şekilde yapılacaktır. Araştırma kapsamındaki uygulamaların yaklaşık 2 ay süreceği tahmin edilmektedir.

Bu süreçte katılımcılar, öncelikle araştırmacı tarafından öğretim becerileri hakkında bilgilendirilecektir. Daha sonra katılımcılardan bunları göz önünde bulundurarak Ders İmecesi modeli ile derslerini diğer katılımcılarla birlikte yürütmeleri istenecektir. Ders İmecesi modelinde öğretmenler grup çalışmaları yaparak dersleri birlikte planlayacak, bu dersleri uygulayacak ve gözlemleyecek, son olarak da bu dersler üzerine tartışmalar yaparak yansıtıcı bir rapor hazırlayacaklardır.

Katılımcılarla yapılacak her türlü görüşme ve bilgilendirme, ders planlama, uygulama ve değerlendirme oturumları video kamera ile kayıt altına alınacaktır. Bu kayıtlar yalnızca araştırmadan elde edilen verileri analiz etme ve raporlaştırma aşamasında kullanılacaktır. Ayrıca bu kayıtlar araştırma kapsamı dışında hiç kimseye veya kurumla paylaşılmayacaktır. Araştırma bulgularında isimleriniz yer almayacak öğretmenlere sayı numaraları verilerek yer alacaktır.

Araştırmaya katılmak istiyorsanız lütfen aşağıdaki izin belgesini doldurunuz. İlginize teşekkür ederim.

Esin MERAL KANDEMİR
*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*

İzin Belgesi

Yukarıda açıklanan araştırma kapsamında gerçekleştirilecek oturumlarda katılımcı olarak bulunmak istediğimi ve araştırmanın gereklilikleri doğrultusunda etkinlikleri yapacağımı beyan ederim. Ayrıca araştırma kapsamında gerçekleştirilecek uygulamaların ve derslerin video kamera ile kayıt altına alınmasında sakınca yoktur.

Sınıf Öğretmeni:

.....

EK-15: RESMİ İZİN YAZILARI



T.C.
BORNOVA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60378641/604.01.02/11730124

16.11.2015

Konu: Esin Meral KANDEMİR
Araştırma İzni

.....MÜDÜRLÜĞÜNE
BORNOVA

- İlgi :** a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13).
b) Pamukkale Üniversitesi Genel sekreterliği'nin 26/10/2015 tarihli ve 19979 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 13/11/2015 tarih ve 11658875 sayılı Onayı.
d) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 16/11/2015 tarihli ve 604.01.02-E.11691525 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Doktora Programı öğrencisi Esen Meral KANDEMİR'in "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Uygulama" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova ilçesine bağlı ekli listedeki okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulaması ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu araştırma uygulamasının, ekli listedeki okullarda 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması ve araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Ünsal ÇETİN
Müdür a.
Şube Müdürü

80 Sokak No18 Bornova / İZMİR
Elektronik Ağ: www.bornova.meb.gov.tr
e-posta: bornova35@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: G.BAYSAL - VHKİ
Tel: (0 312) 388 10 65
Faks: (0 312) 388 29 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3a71-cffa-36a1-9b9b-ef7 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.01-E.11658875

13/11/2015

Konu: Esin Meral KANDEMİR
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Pamukkale Üniversitesi Genel sekreterliği'nin 26/10/2015 tarihli ve 19979 sayılı yazısı .

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Doktora Programı öğrencisi Esin Meral KANDEMİR'in "**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Uygulama**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova ilçesi, ekli listedeki okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçenin ekli listedeki okullarda, 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
13/11/2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d7d3-4b55-3a89-af41-285c kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Esin Meral KANDEMİR
Kurumu / Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enst.
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Bornova İlçesi, ekli listedeki ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler
Araştırmanın konusu	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Uygulama
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Uygulama
Veri toplama araçları	Öğretim Becerileri Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğretmen Gözlem Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

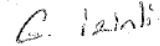
KOMİSYON

12/11/2015


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN

Üye
Bahar DİNÇER



EK-16: ÖZGEÇMİŞ FORMU

Kişisel Bilgiler	
Adı	Esin
Soyadı	MERAL KANDEMİR
Doğum Yeri ve Tarihi	Akçadağ-10.05.1983
Uyruğu	TC
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	119/9 sok. Hilal sitesi No:3/ A Evka 3 Bornova/ İzmir- esinmeral20@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Namık Kemal ilköğretim Okulu
Ortaöğretim	Hacı Sabancı Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Ege Üniversitesi
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	KPDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Mayıs 2011
Alınan Puan	58,75
(Varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim
2005-2009	Toki İlköğretim okulu/ Mardin
2010-2015	Kavaklıdere Saliha Hüseyin Özyavuz İlkokulu/İzmir
2015-2018	Konak Bilim ve Sanat Merkezi
2018- çalışmaya devam ediyor	Bornova Bilim ve Sanat Merkezi