

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNDE DERS İMECESİ MODELİNİN ETKİSİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AYTEN KARACA

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü Doktora Tezi**

NİĞDE

Haziran, 2024

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNDE DERS İMECESİ MODELİNİN ETKİSİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZIRLAYAN

AYTEN KARACA

DANIŞMAN

Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü Doktora Tezi**

NİĞDE

Haziran, 2024

TEZ ONAY SAYFASI

Ayten KARACA tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişiminde Ders İmecesi Modelinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması*” başlıklı bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim için öngörülen Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Unvanı Adı SOYADI (Danışman)

Üniversitesi

Unvanı Adı SOYADI (Üye)

Üniversitesi

Unvanı Adı SOYADI (Üye)

Üniversitesi

Unvanı Adı SOYADI (Üye)

Üniversitesi

Unvanı Adı SOYADI (Üye)

Üniversitesi

Bu tez Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mesut SAĞNAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Etik Beyanı



Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada, tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi beyan ederim. Ayrıca, bu tez çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza:

Ad, Soyad:

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE DERS İMECESİ MODELİNİN ETKİSİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

KARACA, Ayten

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA

Haziran, 2024, (xxvi + 378 sayfa)

Ders imecesi modeli; planlama, uygulama, gözlemlene, yansıtma ve yeniden planlama gibi adımların doğurduğu verilerin, bir grup eğitimci tarafından işbirliği içinde analiz edilmesi ve gerçek sınıf ortamında derslerin gözlemlenmesi olarak tanımlanmaktadır. İşbirlikli eylem araştırması olarak da değerlendirilen bu model, ortaya çıkış coğrafyası olan Japonya’da öğretmen eğitiminde oldukça köklü bir geçmişe sahiptir. Bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde ders imecesi modelinin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel yaklaşım benimsenerek eylem araştırması desenine başvurulmuştur. 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Niğde ili merkez ilçeye bağlı bir ortaokulda uygulanan bu modelde, katılımcı grubu; beş son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayı (uygulayıcılar), araştırmacı (kolaylaştırıcı, uzman, araştırmacı), danışman (araştırmacının tez danışmanı), uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni (dış uzman) ve yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma; derslerin gözlemlenmesi, bireysel ve ortak ders planı yazımı, planlanan araştırma derslerinin uygulayıcılar tarafından sunumu, derslerin değerlendirilmesi, yeni planlar için

toplantıların yapılması ve sürecin sonundaki yansıtma oturumuyla (ilgili kamuoyu ile sonuçların paylaşılması) şekillenen sekiz haftalık bir süreyi yansıtmaktadır. Bu sürede veri toplama araçları olarak şunlar kullanılmıştır: ders planları, revize ders planı, ders gözlem formu, görüşme formları, toplantı gözlem formu ve katılımcı günlüğü. Bu araçlar, nitel ve nicel veri analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde ders imecesi modelinin etkisine yönelik olarak şu bulgulara ulaşılmıştır: Araştırmada öğretmen adaylarının, ders imecesi modelini mesleki gelişimde başvurulabilir bir model olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırma derslerinin planlanması aşamasının, uygulayıcıları; planlama becerileri, konu alanı hâkimiyeti, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi noktasında olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmada, eksik olarak değerlendirilen mesleki bilginin öğreniminde ders imecesi modeli teşvik edici olarak nitelendirilmiştir. Dış uzman (uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni) ve araştırmacı (kolaylaştırıcı, uzman), uygulayıcılar tarafından; yönlendirici, yardımcı, kolaylaştırıcı, rehber ve öğretici olarak nitelendirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının (uygulayıcılar), Öğretmenlik Uygulaması II dersinde ders imecesi modelinin yürütülebilirliği ve modelin derse olan katkısı hakkında hemfikir oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları, modelin iletişim ve işbirliğini geliştirmesi durumunu, modele yönelik güçlü yön olarak belirtmiştir. Başarıyla uygulanabilmesi için modelin, uygulayıcılardan yetkinlik kazanmasını istemesi bulgusu araştırmada zayıf yön olarak değerlendirilirken, aynı öğrenci grubuna uygulanması da sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Modeli aşamalı yapısından ötürü; piramit, tündengelim, tümevarım, istasyon, halka, tren ve insanın yaşamda geçirdiği evreler gibi kavramlarla ilişkilendiren öğretmen adaylarının, mesleki yaşantılarında da ders imecesi uygulamalarını meslektaşları ile deneyimlemeyi düşündükleri görülmüştür. Araştırmanın bulguları ışığında da modelin yaygınlaştırılması, farklı branş, kademe ve derslerde çeşitli desenler aracılığıyla uygulanması ve öğretmen mesleki gelişimi ile hizmetiçi eğitim kapsamında kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Mesleki Beceri, Ders İmecesi Modeli, Eylem Araştırması

ABSTRACT

THE EFFECT OF LESSON STUDY MODEL ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' PROFESSIONAL SKILLS: AN ACTION RESEARCH

KARACA, Ayten

Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA

June, 2024, (xxvi + 378 pages)

The Lesson Study Model is defined as the collaborative analysis of the data generated by steps such as planning, conducting, observing, reflecting and re-planning by a group of educators and the observation of lessons in the live classroom environment. This model, which is also considered as collaborative action research, has a long-established history in teacher education in Japan, where it originated. In this study, it was aimed to examine the effect of the lesson study model on the development of social studies teacher candidates' professional skills. In the study, qualitative approach was adopted and action research method was applied. In this model, which was implemented in a secondary school in the central district of Niğde province in the spring semester of the 2021-2022 academic year, the participant group consisted of five senior social studies teacher candidates (practitioners), the researcher (facilitator, expert, researcher), the supervisor (the researcher's thesis supervisor), the social studies teacher of the implementation school (external expert), and seventh grade students. The research reflects an eight-week period characterized by observation of lessons, writing individual and joint plans, presentation of the planned research lessons by the practitioners, evaluation of the lessons, meetings for new plans, and

a reflection session at the end of the process (sharing the results with the relevant public). During this period, the following were used as data collection tools: lesson plans, revised lesson plans, lesson observation forms, interview forms, meeting observation forms and participant diaries. These tools were analyzed using qualitative and quantitative data analysis techniques. At the end of the study, the following findings were reached regarding the effect of the lesson study model on the development of social studies teachers' professional skills: In the study, it was seen that teacher candidates' evaluated the Lesson Study model as a model that can be used in professional development. Practitioners of the research course planning phase; It has been observed that it has a positive effect on planning skills, subject area mastery, field knowledge and field education knowledge. In the study, the lesson study model was described as encouraging in the learning of professional knowledge that was evaluated as missing. The external expert (the social studies teacher of the implementation school) and the researcher (facilitator, expert) were characterized by the practitioners as directive, helpful, facilitator, guide and instructor. In the study, it was seen that teacher candidates' (practitioners) agreed on the feasibility of the lesson study model in the Teaching Practice II course and the contribution of the model to the course. The teacher candidates stated that the model's development of communication and cooperation was a strength of the model. While the finding that the model requires practitioners to gain competence in order to be successfully implemented was considered as a weakness in the research, the fact that it was applied to the same group of students was expressed as a limitation. It was seen that the teacher candidates', who associated the model with concepts such as pyramid, deduction, induction, station, ring, train and stages of human life due to its gradual structure, thought of experiencing lesson study practices with their colleagues in their professional lives. In the light of the findings of the research, it is recommended that the model be disseminated, applied through various patterns in different branches, levels and courses, and used within the scope of teacher professional development and in-service training.

Keywords: Social Studies, Teacher Candidates, Professional Skills, Lesson Study Model, Action Research

ÖNSÖZ

عَلِّمْنَا رَبِّ وَفِّ

(Ve, ‘Rabbim, ilmimi artır’ de... Tâhâ, 114)

Kuşkusuz tek başına ortaya konmuş bir çalışma olmadığı gibi bu çalışmada emeği geçen nice isim ve eserler olmuştur. Söze nasıl başlayacağım ve duygularımı nasıl toparlayıp ifade edeceğim konusunda içimdeki binbir tatlı heyecanla teşekkürümü öncelikle kıymetli biricik danışmanıma etmek isterim.

Beni görüş ve önerileriyle destekleyen, her zaman iyiliğe, faydaya ve doğru olana yönlendiren, bilgi ve tecrübesiyle yoluma ışık tutan ve beni her konuda daima ilgiyle dinleyen saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA... Size dair ne söylesem az kalır. Bu yolu yeniden yürüsem bir kere daha sizin danışmanlığınızdaki öğrenci olmayı isterim. İyi ki varsınız. Bana kattığınız herşey için yoldaşlığınız için sonsuz teşekkürler. Rabbim bana da ilminize layık olmayı ve sizi her daim gururlandıracak işler yapmayı nasip etsin. Sizi seviyorum, yaşam sizi incitmesin...

Lisansüstü eğitimimi anlamlı kılan bir diğer kıymetli isim... Her zaman her türlü konuda görüş, öneri ve yardımına başvurduğum ilk insanlardan olan, bizim için çabalayan, önceliği; bizlerin sorununu çözmek ve bizi ilgiyle dinlemek olan kıymetli bir isim... Kendisini ikinci danışmanım olarak gördüğüm saygıdeğer hocam Prof. Dr. Halil TOKCAN... Güveniniz, desteğiniz, takdirlerinizle bu yolu yürüdüm. Yolculuğumda iyi ki vardınız ve varsınız. Yürüdüğünüz yollar da sizin varlığınıza çiçekten bahçeler sunsun...

Varlığıyla beni güçlendiren, ‘kesinlikle hocadan öğrenilecek çok şey var, iyi ki var’ dedirten bir isim; kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK... Tez İzleme Komitem ve yeterlik jüri olarak sürece; öneri, görüş, anlayış ve fikirlerinizle de gelişimime kattığınız herşey için sonsuz teşekkürler. Her bir söyleminiz, güveniniz ve yardımınız ile bende nice ufuk açtınız. Yolunuz da tıpkı bende açtığınız ufuk gibi aydınlık olsun...

Desteği, güveni, bilgi ve tecrübesi, sohbeti ve yardımseverliğiyle yolculuğumda hep yanımda olan değerli bir isim daha... Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ Hocam... İyi ki varsınız. İyi ki omzumda bir el, bana iyi bir rol model oldunuz. Beni şanslı ve mutlu kıldığınız için sonsuz teşekkürler. Nice güzel şans, mutluluk ve iyilik de sizi bulsun...

Bilgisi, teşvik ediciliği ve yardımseverliğiyle beni destekleyen, özellikle tez çalışma konumdan araştırma ve yayım yaparken yardımlarıyla beni süreçte dinamik tutan, güzel kalbiyle yoluma ışık olan, bu satırları yazarken Eğitim Fakültesi Dekanlığına atandığını öğrendiğim çok kıymetli bir isim; Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN Hocam... Varlığınıza ve emeklerinize sonsuz teşekkürler... Güzel olan herşeyin iki katı güzel kalbinizi bulsun...

Yaşamın bütün alanındaki engin bilgi ve tecrübeleriyle bana yeni bakış açıları kazandıran, zengin kitaplığını konular ve sayfa numaralarına varana kadar ayrıntısıyla zihninde taşıyan, bizi bu yönüyle besleyen, her zaman iyiyi-doğruyu nasihat eden, aynı zamanda araştırmada katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersinden sorumlu olan değerli hocam Doç. Dr. Bayram POLAT... Süreçteki desteğiniz ve yardımseverliğiniz için hem bana hem de katılımcı gruba kattıklarınız için sonsuz teşekkürler. Varlığınız daim olsun...

Jüri üyem olarak sürece ve kendi gelişimime katkı sağlayan, anlayışı, yardımseverliği ve duyarlılığıyla örnek olan, alanımızın değerli ve çalışkan bir ismi olan Prof. Dr. Salih USLU Hocam... Emek ve katkılarınız için sonsuz teşekkürler... Yolumda edindiğim mutlulukta bir iziniz, payınız oldu. Yürüdüğünüz her yol da sizi, güzel kalbinizi mutlu etsin...

Araştırmaya farklı ve eleştirel bir gözle bakmamı sağlayan, görüş, öneri ve fikirleriyle ufuk açan, ilgiyle dinleyen, öğreticiliği ve yardımseverliği ile yolculuğumu anlamlandıran müdür yardımcımız ve kıymetli hocam; Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ... Desteğinizle, öğrenerek ve kendime birşeyler katarak sınırlı ama gerçek manada sınırsız olan ilim yolculuğumunun bu kısmını tamamlıyorum. Bana kazandırdıklarınız için sonsuz teşekkürler... İyi ki varsınız... Yaşam da size nice fayda, iyilik ve mutluluk sunsun...

Ve bu araştırmanın gerçek sahipleri; sevgili öğretmen adaylarım... Bana katlandığınız, her denileni görev bilip bıkmadan usanmadan yerine getirdiğiniz, beni benimsediğiniz ve kendinizdeki gelişimi izledikçe bana mutlulukla dönüp beni de mutlu ettiğiniz için sonsuz teşekkürler... İyi ki bu araştırmanın ortaya konmasında rol sahibi oldunuz. Yaşam, her zaman karşınıza en güzel, en faydalı, en mutlu eden, en örnek rolleri size sunsun duamla...

Bu araştırmanın, vücut bulmasında ders imecesi ekibinin bir üyesi olarak katkı sağlayan bir isim daha; uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni ve yüksek lisanstan

arkadaşım kıymetli Ahmet Turan ÜZEN Hocam... Desteğiniz, bilgi ve tecrübelerinizle sürecimi aydınlattınız, ekibimizin ufkunu açtınız. Sonsuz teşekkürler. Ve tez konusundan yayım üretme aşamasında benden desteğini esirgemeyen bir diğer uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni kıymetli Tamer ALTUNÖZ Hocam... Sonsuz teşekkürler. Sizleri en üst düzey yerlerde görmek duasıyla...

Ve uygulama sınıflarımızın sevgili öğrencileri... Bu araştırmanın gerçekleşmesinde tanıdığınız izin ve gösterdiğiniz sabra hayran kaldım... Uzunca bir süre kalabalık bir ekip olarak derslerinizde bizlere katlandığınız ve gösterdiğiniz ilgi için çok teşekkürler. Bu araştırmanın verileri, sizin varlığınızla doğdu. Sizlerin de varlığı, bu ülke için geleceğimiz için nice güzellikler doğursun duamla... Ve bu araştırmanın sonuçlarının paylaşıldığı oturumda görüş, öneri ve ilgisiyle bizi destekleyen kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Hidayet DİKİCİ Hocam... Söylemlerinizi, ilgi ve takdiriniz ile ekibimizi çok mutlu ettiniz. Mutluluk hep sizinle olsun...

Lisansüstü eğitimim boyunca kendilerini örnek aldığım, derslerini aldığım, bilgi ve tecrübeleriyle kendilerine güven ve hayranlık kazandığım, güler yüz ve samimiyetleri ile bizlere yakınlık aşılayan, her biri ayrı ayrı çok değerli olan saygıdeğer hocalarım; Prof. Dr. Kubilay YAZICI, Doç. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU, Dr. Öğr. Üyesi Ebru AY, emekli Dr. Öğr. Üyesi Cengiz KAYACILAR ve Covid-19 döneminde aramızdan bedenlen ayrılan rahmetli Doç. Dr. Salih ÖZKAN... Bana kazandırdığınız herşey için sonsuz teşekkürler... Yolculuğuma hisli bir mana kattınız. Emeklerinize sağlık...

Lisansüstü eğitim sürecimde beni dil yönüyle destekleyen, dile dair süreçleri de kendisiyle aştığım, oldukça yoğun olan vaktinden çalmamıza imkân tanıyan, kendisi her zaman her konuda örnek alınacak hocalarımızdan olan kıymetli Öğr. Gör. Veysel ŞENOL Hocam... Desteğinize ve emeğinize sağlık. Dokunduğunuz her öykü, hayalini gerçekleştirerek çiçeklendi, şahit olduk. Yaşam da sizi çiçeklendirsın, çiçekleriniz solmasın.

Bana ikinci bir okul, ikinci bir aile olan, yuva sıcaklığı sunan, beni her zaman destekleyen ve beni güçlendiren ailem; sevgili Niğde İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü (NİĞDE AFAD) ailesi. İyi ki varsınız... Ülkemizin geçirdiği ağır sınavlar bizi kocaman bir aile etti. Birlikte güldük birlikte ağladık birlikte başardık. Hikâyeme gösterdiğiniz ilgi, saygı ve maddi-manevi destek ve yakınlık adına sonsuz teşekkürler... Bir diğer kıymetli isim; beni

lisans eğitimimden bu yana burslarıyla destekleyen sevgili Aydın BENLİER Beyefendi ve fabrikasının çok değerli çalışanları... Cömertliğinize ve sabırla gösterdiğiniz desteğinize hayranım. Bu başarı, bu tablo sizlerindir... Yaşam da sizlere karşı hep cömert olsun, yüzünüz hep gülsün duamla...

Adil, ilgili, değer veren, yol gösteren ve engin bilgi ve tecrübelerini bizimle paylaşan enstitü müdürümüz; kıymetli Prof. Dr. Mesut SAĞNAK hocam... İyi ki varsınız. Emeginiz ve desteğinize sonsuz minnettarım... Görüş, öneri ve yardımıyla beni destekleyen, kendisinden meta-analiz programı kullanmayı öğrendiğim çok kıymetli müdür yardımcımız Doç. Dr. Gökhan BAŞ Hocama da ayrıca teşekkürlerimle... Her sorunum ve destek ve aydınlanma ihtiyacında yanımda olan, ilgi ve yardımseverlikle beni dinleyen kıymetli enstitü personellerimiz: Veli SÜNETÇİ, Figen DOĞAN, Ahmet BAŞIN ve Süeda Nisa ÇETİN... Bana sabırla katlandığınız için çiçekli nice teşekkürler...

Ve bana samimi dualarında yer verenler... Desteğinize her daim layık olmak duasıyla sonsuz teşekkürler...

Burada bir teşekkür de kendime... Çok şey yaşadım. Her durumda yol arkadaşlarım; inanç, sabır, azim, sükûnet ve disiplini sağlama-koruma sevdası oldu. Tüm bunlara ve içimdeki ölmez-büyümez o neşeli deli kıza sonsuz teşekkürler... Güçlü omuzlarından öperim deli kız!

Teşekkürlerin en büyüğü, en şükran dolusu tabii ki Rabbime... Bana bugünleri gösteren, benim için büyük, evren için bir toz zerresi olan hayalleri ve nice hayallerimi gerçek kılan Rabbime sonsuz hamd... İyi ki...

Bu çalışmanın, alana ve ilgilenenlerine katkı sağlaması temennilerimle...

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
Etik Beyanı	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xxi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxii
EKLER LİSTESİ.....	xxiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xxv
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	12
II. BÖLÜM.....	14

KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Öğretmenlik Mesleği	14
2.1.1. Hizmet Öncesi Eğitim	16
2.1.2. Hizmet Öncesi Dönemde Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II Dersi	18
2.1.3. Hizmet İçi Eğitim	21
2.1.4. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	22
2.2. Yeterlikler Kapsamında Mesleki Beceri ve Mesleki Gelişim	31
2.2.1. Sosyal Bilgiler Alanında Mesleki Beceri ve Mesleki Gelişim	33
2.3. Öğretmen Eğitiminde Mesleki Gelişim.....	36
2.3.1. Mesleki Gelişim Modelleri.....	39
2.4. Mesleki Becerinin Gelişiminde Bir Mesleki Gelişim Modeli Olarak Ders İmecesesi	42
2.4.1. Bir Kavram Olarak Ders İmecesesi (Jugyou Kenkyuu/ Lesson Study)	42
2.4.2. Ders İmecesesi Modelinin Teorik ve Felsefi Temelleri	44
2.4.3. Ders İmecesesi Modelinin Ortaya Çıkış Süreci	47
2.4.4. Ders İmecesesi Modelinin Döngüsel Aşamaları	50
2.4.5. Ders İmecesesi Modelinin Özellikleri.....	57
2.4.6. Ders İmecesesi Modelinin Faydaları.....	61
2.4.7. Ders İmecesesi Modelinin Sınırlılıkları	62
2.4.8. Ders İmecesesi Modelinde Rol Oynayanlar (Katılımcılar).....	63
2.4.9. Ders İmecesesi Modelinin Farklı Ortamlarda Uygulanan Türleri.....	65

2.4.10. Dünyada Ders İmecesi Modeli	68
2.4.11. Türkiye’de Ders İmecesi Modeli.....	72
2.4.12. Öğretmen Eğitiminde Ders İmecesi Modeli	73
2.4.13. Mesleki Gelişimde Ders İmecesi Modeli	74
2.5. İlgili Araştırmalar	75
2.5.1. Dünyada Ders İmecesi Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	75
2.5.2. Türkiye’de Ders İmecesi Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	80
2.5.3. Mesleki Beceri ve Gelişimi Üzerine Yapılan Araştırmalar	96
III. BÖLÜM	100
YÖNTEM	100
3.1. Araştırmanın Deseni.....	100
3.2. Katılımcılar	106
3.3. Çalışma Ortamı	107
3.4. Araştırmacının Rolü.....	108
3.5. Veri Toplama Araçları.....	109
3.5.1. Öğretmen Adayı (Uygulayıcı) Ön Bireysel Görüşme Formu	110
3.5.2. Ders Planları	111
3.5.3. Toplantı Gözlem Formu	112
3.5.4. Revize Ders Planı	113
3.5.5. Ders Gözlem Formu.....	113
3.5.6. Katılımcı Günlüğü	114

3.5.7. Öğretmen Adayı (Uygulayıcı) Son Bireysel Görüşme Formu	115
3.5.8. Odak Grup Görüşme Formu	116
3.5.9. Öğretmen (Dış Uzman) Bireysel Görüşme Formu	116
3.6. Verilerin Toplanması Süreci	117
3.7. Verilerin Analizi	126
3.8. Geçerlik ve Güvenirlik	132
3.9. Etik	136
IV. BÖLÜM	138
BULGULAR VE YORUM	138
4.1. Uygulama Öncesi Duruma İlişkin Bulgular ve Yorum	138
4.1.1. Öğretmen Adayı (Uygulayıcı) Ön Bireysel Görüşme Formuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	138
4.1.1.1. Öğretmen adaylarının ders planı kavramı hakkındaki görüşleri.....	138
4.1.1.2. Öğretmen adaylarının daha önce ders planı oluşturma durumuna ilişkin görüşleri	139
4.1.1.3. Öğretmen adaylarının ders planı oluşturmada zorlandıkları noktalar ve sebeplerine ilişkin görüşleri	140
4.1.1.4. Öğretmen adaylarının dersin planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında en yeterli hissettikleri aşamaya ilişkin görüşleri	141
4.1.1.5. Öğretmen adaylarının dersin planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında gelişime ihtiyaç duydukları aşamaya ilişkin görüşleri	143

4.1.1.6. Öğretmen adaylarının mesleki becerinin anlamı ve kapsamına ilişkin görüşleri	144
4.1.1.7. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini mesleki becerinin gelişimi kapsamında değerlendirmelerine yönelik görüşleri	145
4.1.1.8. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersinin süre bakımından yeterliliğine ilişkin görüşleri	147
4.1.1.9. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin işbirliğinde yürütülmesine yönelik görüşleri	148
4.1.1.10. Öğretmen adaylarının anlatıcı olacakları Öğretmenlik Uygulaması II dersinin ekip işbirliğinde yürütülmesine yönelik görüşleri	149
4.1.1.11. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersinde yapacakları ders anlatımında dikkat edecekleri noktalara ilişkin görüşleri	150
4.1.2. Öğretmen Adaylarının İlk Ders Planları	152
4.1.3. Ders İmecesi Uygulamasının İlk Toplantısı ve Toplantı Gözlem Formuna İlişkin Bulgular	152
4.2. Ders İmecesi Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular	154
4.2.1. Ders İmecesi Uygulamasının Birinci Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum ...	154
4.2.1.1. Birinci araştırma dersi	154
4.2.1.2. Birinci ders gözlem formuna ilişkin bulgular	157
4.2.1.3. Birinci katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular	159
4.2.1.4. Öğretmen adaylarının ikinci ders planları	165
4.2.1.5. Ders imecesi uygulamasının ikinci toplantısı ve toplantı gözlem formuna ilişkin bulgular	166
4.2.2. Ders İmecesi Uygulamasının İkinci Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum	168

4.2.2.1. İkinci araştırma dersi	168
4.2.2.2. İkinci ders gözlem formuna ilişkin bulgular	171
4.2.2.3. İkinci katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular	173
4.2.2.4. Öğretmen adaylarının üçüncü ders planları	179
4.2.2.5. Ders imecesi uygulamasının üçüncü toplantısı ve toplantı gözlem formuna ilişkin bulgular	180
4.2.3. Ders İmecesi Uygulamasının Üçüncü Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum..	183
4.2.3.1. Üçüncü araştırma dersi.....	183
4.2.3.2. Üçüncü ders gözlem formuna ilişkin bulgular	185
4.2.3.3. Üçüncü katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular.....	187
4.2.3.4. Öğretmen adaylarının dördüncü ders planları	193
4.2.3.5. Ders imecesi uygulamasının dördüncü toplantısı ve toplantı gözlem formuna ilişkin bulgular	193
4.2.4. Ders İmecesi Uygulamasının Dördüncü Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum	195
4.2.4.1. Dördüncü araştırma dersi	195
4.2.4.2. Dördüncü ders gözlem formuna ilişkin bulgular	198
4.2.4.3. Dördüncü katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular.....	200
4.2.4.4. Öğretmen adaylarının beşinci ders planları	205
4.2.4.5. Ders imecesi uygulamasının beşinci toplantısı ve toplantı gözlem formuna ilişkin bulgular	205
4.2.5. Ders İmecesi Uygulamasının Beşinci Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum...	208

4.2.5.1. Beşinci araştırma dersi	208
4.2.5.2. Beşinci ders gözlem formuna ilişkin bulgular.....	211
4.2.5.3. Beşinci katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular	212
4.2.6. Ders İmecesi Modelinde Sonuçların Paylaşılması (Yansıtma) Aşaması	219
4.2.7. Ders Gözlem Formlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi	220
4.3. Uygulama Sonrası Duruma İlişkin Bulgular	223
4.3.1. Uygulayıcılar (Öğretmen Adayları) İle Yapılan Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular.....	223
4.3.1.1. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini tanımlamaya yönelik görüşleri	224
4.3.1.2. Öğretmen adaylarının ders imecesi modeline yönelik algı ve anlamlarda değişiklik yaşama durumuna ilişkin görüşleri	225
4.3.1.3. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini yönetmede ders imecesi modelinin katkı durumuna yönelik görüşleri	226
4.3.1.4. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinde zorlandıkları nokta veya aşamalara ilişkin görüşleri	228
4.3.1.5. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinde kendilerini iyi olarak değerlendirdikleri aşamalara yönelik görüşleri	229
4.3.1.6. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinde sınırlılık, eksiklik ve ihtiyaç olarak değerlendirdikleri durumlara ilişkin görüşleri.....	230
4.3.1.7. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin işbirlikli yapısının mesleki gelişimlerdeki katkı durumuna yönelik görüşleri.....	231
4.3.1.8. Öğretmen adaylarının devam eden eğitim yaşantılarında yürütülmekte olan bir ders imecesi uygulamasına katılım durumlarına yönelik görüşleri	233

4.3.1.9. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini mesleki gelişimde başvurulabilir bir model olarak değerlendirme durumlarına ilişkin görüşleri	234
4.3.1.10. Öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında ders imecesi modelini deneyimlemeye yönelik görüşleri	235
4.3.1.11. Öğretmen adaylarının ders imecesi süreciyle ilgili eklemek veya belirtmek istedikleri diğer görüşleri	236
4.3.2. Uygulayıcılar (Öğretmen Adayları) İle Yapılan Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular.....	237
4.3.2.1. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin mesleki beceri ve gelişime olan katkısına yönelik görüşleri	237
4.3.2.2. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin alan bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturabilme, anlatım becerisi ve ölçme ve değerlendirme üzerindeki etkisine yönelik görüşleri	238
4.3.2.3. Ders imecesi modelinde katılımcıların (dış uzman, kolaylaştırıcı ve uygulayıcılar) rollerine yönelik öğretmen adayı görüşleri	243
4.3.2.4. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin mevcut aşamalarına ilişkin görüşleri	245
4.3.2.5. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini benzettikleri yöntem, strateji veya teknik durumuna ilişkin görüşleri	246
4.3.2.6. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini ilişkilendirdikleri kavramlara ilişkin görüşleri	247
4.3.2.7. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak etkilenme durumuna yönelik görüşleri.....	248
4.3.2.8. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri	249

4.3.2.9. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinde hangi aşamayı daha önemli bulduklarına yönelik görüşleri	250
4.3.2.10. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin Öğretmenlik Uygulaması II dersi üzerindeki etkisine yönelik görüşleri	251
4.3.2.11. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini mesleki yaşantılarında da birlikte uygulamaya yönelik görüşleri	252
4.3.2.12. Öğretmen adaylarının ders imecesi modeli süreciyle ilgili eklemek veya belirtmek istedikleri diğer görüşleri	252
4.3.3. Dış Uzman (Uygulama Okulu Öğretmeni) İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular	253
V. BÖLÜM	258
TARTIŞMA	258
5.1. Ders İmecesi Modelinin Eğitim Öğretimi Planlama Durumuna Etkisine İlişkin Tartışma	258
5.2. Ders İmecesi Modelinin Öğrenme Ortamları Oluşturma Durumuna Etkisine İlişkin Tartışma	262
5.3. Ders İmecesi Modelinin Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Durumuna Etkisine İlişkin Tartışma	266
5.4. Ders İmecesi Modelinin Ölçme ve Değerlendirme Durumuna Etkisine İlişkin Tartışma	271
5.5. Ders İmecesi Modelinin İşbirliği ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma	275
VI. BÖLÜM	278
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	278

6.1. Sonuçlar	278
6.2. Öneriler	282
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	282
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	285
6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	285
KAYNAKÇA	287
EKLER	343
ÖZGEÇMİŞ	375

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2017 MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	26
Tablo 2. 2017 MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Göstergeleri.....	27
Tablo 3. Mesleki Gelişim Modelleri.....	39
Tablo 4. Türkiye’de Ders İmecesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	81
Tablo 5. Ders İmecesi Modelinde Gerçekleştirilen Araştırma Dersleri	124
Tablo 6. Ders İmecesi Modelinde Yapılan Eylemler ve Yapılış Amacı	125
Tablo 7. Veri Toplama Araçlarının Analizinde Kullanılan Teknikler.....	126
Tablo 8. Nitel Veri Analizine İlişkin Temel Bir Model.....	130
Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlik Teknikleri	135
Tablo 10. Birinci Katılımcı Günlükleri.....	159
Tablo 11. İkinci Katılımcı Günlükleri	174
Tablo 12. Üçüncü Katılımcı Günlükleri	188
Tablo 13. Dördüncü Katılımcı Günlükleri.....	200
Tablo 14. Beşinci Katılımcı Günlükleri.....	213
Tablo 15. Araştırma Dersi Haftalık Puan Dağılımı	221

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Lewis ve Arkadaşlarının Ders İmecesı Döngüsü	51
Şekil 2. Bickerstaff ve Arkadaşlarının Ders İmecesı Döngüsü	53
Şekil 3. Murata'nın Ders İmecesı Döngüsü	54
Şekil 4. Dudley'in Ders İmecesı Döngüsü	55
Şekil 5. Eylem Araştırması Döngüsü	105
Şekil 6. Araştırma Dersi Döngüsü.....	119
Şekil 7. Birinci Toplantının Oturma Düzeni	153
Şekil 8. Birinci Araştırma Dersi Oturma Düzeni	156
Şekil 9. Dış Uzman Birinci Katılımcı Günlüğü (21.03.2022).....	165
Şekil 10. İkinci Toplantının Oturma Düzeni	167
Şekil 11. Tarih Şeridi Etkinliğı	169
Şekil 12. İkinci Araştırma Dersi Oturma Düzeni	171
Şekil 13. Dinçer Öğretmen'in İkinci Katılımcı Günlüğü (28.03.2022)	179
Şekil 14. Üçüncü Toplantının Oturma Düzeni.....	181
Şekil 15. Üçüncü Araştırma Dersi Oturma Düzeni	185
Şekil 16. Ayşıl Öğretmen'in Üçüncü Katılımcı Günlüğü (25.04.2022)	192
Şekil 17. Dördüncü Toplantının Oturma Düzeni	194
Şekil 18. Kavram Haritası Etkinliğı	197
Şekil 19. Dördüncü Araştırma Dersi Oturma Düzeni	198
Şekil 20. Egehan Öğretmen'in Dördüncü Katılımcı Günlüğü (09.05.2022).....	205

Şekil 21. Beşinci Toplantının Oturma Düzeni	206
Şekil 22. Beşinci Araştırma Dersi Oturma Düzeni	210
Şekil 23. Çağatay Öğretmen'in Beşinci Katılımcı Günlüğü (16.05.2022)	219



EKLER LİSTESİ

Ek 1. Araştırma İzin Belgeleri.....	343
Ek 2. Araştırma Etik Kurul İzin Belgesi.....	345
Ek 3. Araştırmada Katılımcılar İçin Oluşturulan İzin Formları	346
Ek 4. Veri Toplama Araçları	355
Ek 5. Uygulama Sürecine İlişkin Örnek Fotoğraflar	373



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim

PISA: Programme for International Student Assessment

TALIS: Teaching and Learning International Survey

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

*Yaşamı ve eğitim hakkı elinden alınmış,
yaşamını yitirmiş
ve mücadelesine devam eden tüm güçlü kadın & kız çocuklarına...*



I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve çalışma konusu ile ilgili başlıca terimler yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağ, bireyler ve toplumsal yapıları oldukça farklı uyaranlarla etkileyen dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, yaşanan gelişmelerle baş döndürücü bir hızda ilerlerken, bilgi ve iletişim teknolojileri alanını da doğrudan etkileyerek birçok yeniliğin ve yeni taleplerin ön planda olmasında etkili olmuştur. Bu durumda yaşamın kendisi de değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Farklı yönleriyle yaşanan bu hızlı değişim; bireysel ve toplumsal ihtiyaçları, öğrenme-öğretme üzerine teori ve yaklaşımları ve bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim; bilgiyi üreten, günlük hayatta kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Değişimin bireylere yönelik bu beklentisinin aynı zamanda 21. yy becerilerini çağrıştırdığı da söylenebilir. Wagner (2008) yirmi birinci yüzyıl becerilerini kariyer, üniversite ve vatandaşlık için yedi hayatta kalma becerisi olarak adlandırmakta ve bu yedi beceriyi şöyle sıralamaktadır: Eleştirel düşünme ve problem çözme, ağlar arası işbirliği ve etki yoluyla liderlik, çeviklik ve uyum sağlama, girişim ve girişimcilik, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişme ve analiz etme, merak ve hayal gücü. Toplumsal ve bireysel yaşam için gerekli olan bu beceriler; anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, güncel, günlük hayatla ilişkilendirilmiş, bireyleri öğrenme için cesaretlendiren, kolay erişim fırsatı sunan ve aktarılabilen öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ve programlarını gerekli kılmaktadır. Bu noktada gözler, öğrenme-öğretme sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlere çevrilmiştir.

Öğretmenlerden bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri yakalaması, dünyadaki meslektaşlarını, çağı ve öğretim teknolojilerinde olan gelişmeleri takip etmesi beklenmektedir. Sorumlu ve örnek bir vatandaş olarak topluma ve toplumsal değişime önderlik etmesi de öğretmen kimliğinden beklenen bir durumu oluşturmaktadır. Tüm bunlar öğretmenin mesleki gelişimini de yakından ilgilendirmektedir. Çünkü öğretmene verilen

etkili mesleki gelişim, öğretmenin bireysel gelişimi, öğrenci, eğitim sistemi ve toplum gibi yapılara da doğrudan yansımaktadır. Darling-Hammond ve arkadaşları (2017) etkili mesleki gelişimi, öğretmen uygulamalarında değişikliklere ve öğrenci öğrenme çıktılarında iyileşmelere yol açan yapılandırılmış mesleki öğrenme olarak tanımlamaktadır. Feiman-Nemser'e (2001) göre de mesleki gelişim, öğretmenlerin bildikleri ve bildikleriyle ilgili anlayışlar, beceriler, bireysel uygulamalar ve ortak sorumluluklar konusunda yaşadığı dönüşümler anlamına gelir. Mesleki gelişim ile yaşanan bu dönüşümün çıktıları; temel yaşam becerilerini ustalıkla uygulamada, vatandaşlık rollerinde ve toplumun inşası üzerinde şekillendirici güç olarak yer almaktadır.

Böylesi bir öneme sahip olan öğretmen ve onun mesleki gelişimi, araştırmaların da konusunu oluşturmaktadır. Darling-Hammond ve arkadaşları (2017), öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı arasında olumlu bir bağlantı olduğunu ortaya koyan 35 araştırmayı incelemiştir. Buna göre araştırmacılar, etkili mesleki gelişim modelleri ve yaklaşımlarının yedi ortak özelliğe sahip olduğunu belirlemiştir. Bu özellikler şunlardır:

- İçerik odaklıdırlar.
- Aktif öğrenme stratejileri içerirler.
- Öğretmenleri işbirliğine dâhil ederler.
- Modeller ve/veya modelleme kullanırlar.
- Koçluk ve uzman desteği sağlarlar.
- Geri bildirim ve derinlemesine düşünme için zaman içerirler.
- Sürekli sürelidirler.

Özellikler dikkate alındığında etkili mesleki gelişimin; işbirliğinde gerçekleştirilen, içeriğe yönelik model ve öğretim stratejileri kullanarak süreci denetleyen ve sürekli olan bir faaliyet alanı olduğu görülmektedir. Böylelikle, uzun vadede etkili bir mesleki gelişim programı; öğretmen ve öğrenci başarısı ile toplumsal kazanımları da doğrudan etkilemektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. maddesi, öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesi amacıyla çeşitli seminer ve kurslar düzenlendiğini belirtmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Dolayısıyla mesleki gelişimin Türk Eğitim Sisteminde hizmet içi dönemde daha çok bu şekilde yürütüldüğü de söylenebilir. Mesleki gelişimde hizmet öncesi döneme bakıldığında ise öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini

uygulamalı olarak sergileyebildiği Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri dikkati çekmektedir. Hizmet öncesi dönem ve Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri ile öğretmen mesleki gelişiminin birtakım engeller ve benzer sorunlar içerdiği (Tonga ve Tantekin Erden, 2021; Yeşilyurt ve Semerci, 2011) de alanyazın incelemesinde görülen bir durum olmuştur. Bu durum, mesleki gelişimin etkililiğini ve verimliliğini de etkilemektedir. Sorunların devamı veya çözülmemesi gibi durumlar ise uzun vadeli olarak öğrenme çıktılarına, öğretim sürecine ve eğitim politikalarına yansımaktadır. Gerek güncel ihtiyaçlar gerekse yaşanan sorunlar, mesleki gelişimde farklı uygulamalar, modeller ve yeni yaklaşımlara yönelişi sağlamıştır. Bu noktada ders imecesi (Lesson Study) modeli, mesleki gelişim için her dönemde uygulanabilir bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lesson Study, Anglofon eğitim literatürüne 1990'ların ikinci yarısında Japoncadan girmiştir. Kavram, Japoncada jugyou kenkyuu ifadesinin bir çevirisidir (Winsløw ve ark., 2018). Jugyou kelimesinin İngilizcede 'instruction' veya 'lesson'u, kenkyuu kelimesinin de 'research' veya 'study'yi karşıladığı kabul görmektedir (Selezniov, 2018; Sims ve Wals, 2009; Sorton Larssen, 2019; Wake ve Selezniov, 2020). Bu haliyle Lesson Study ifadesi, "sorgulama, planlama, harekete geçme, gözlemlene, yansıtma ve yeniden planlama gibi faaliyetleri içeren kaliteli döngülerin, okul düzeyinde öğretme-öğrenme süreci üzerinde kullanılmasıyla gerçekleşen bir işbirliği temelli araştırmadır" (Sarkar Arani ve ark., 2007, s. 26). Ders imecesi, öğretmen/öğretmen adaylarının, bir araya gelerek öğrencinin öğrenmesini sağlayacak etkili bir dersin grupça planlanmasını, yürütülmesini ve değerlendirilmesini içeren işbirlikli bir uygulamadır (Bütün, 2012). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, okulun eğitimdeki yetkinliğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik yeterliliğinin artırılması gibi amaçlar için Ders imecesi uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Model, hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim için kullanılmaktadır. Ayrıca model, hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim, okul yönetimi reformu, sınıf yönetimi, eğitimin değerlendirmesi, öğrenci rehberliği ve eğitim rehberliği konularında konu eğitimi reformu doğrultusunda da kullanılmaktadır (Ikeno, 2017).

Öğretmenlerin, müfredat ve içeriğin ders için planlanmış halini işbirliği içinde uygulamaları ve süreç boyunca süreci kontrol ve müdahaleleri ile yönlendirmeleri, ders imecesi modelini sınıf ortamında yaşanır kılmaktadır. Japonya'da ortaya çıkarak diğer ülkelere doğru bir yayılım gösteren ders imecesi modeli, günümüzde okul çapında, ilçe/bölge düzeyinde, ülke çapında ve kurum destekli uygulama olarak farklı türleri

üzerinden uygulanmaktadır (Lewis ve Takahashi, 2013). Genel çerçevede hedef ve ihtiyaçların belirlenmesi, planlama, uygulama ve yansıtma (sonuçların paylaşılması) aşamaları ile oluşan ders imecesi döngüsü (Lewis ve ark., 2006a), her aşamanın işbirliğinde tasarlanıp uygulanmasıyla dikkatleri çekmektedir. Bu işbirliğini doğuran ekibin ve uygulamaların önderliğinde, uygulanan model aracılığıyla aynı anda öğretmen ve ekibin mesleki gelişimi, öğrenci öğrenmelerinin denetlenmesi, müfredatın uygulanabilirliği ve müfredatta birtakım düzenleme ve iyileştirmelerin yapılması gibi durumlara da bakılmaktadır.

Öğretmen yeterliklerini ve becerilerini gelişimsel olarak destekleyen bu model, müfredat programları ve ders içeriklerinin öğrenci açısından daha yararlı hale gelmesinde programı da geliştirici bir modeldir. Model, aynı zamanda ekip üyeleri arasındaki uyum, etkileşim ve iletişim gibi konularda da oldukça başarılı sonuçlar ortaya koymaktadır. Ders imecesi modeline göre yapılan ders faaliyetlerinin sonuçlandırılıp kamuoyu ile paylaşılması; müfredat programlarını hazırlayanların, kamu kurumlarının, ilgili bakanlıkların, ders imecesi uygulamasını finanse eden destekçilerin ve diğer toplum üyelerinin mevcut durum hakkında bilgilendirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen mesleki gelişiminin ve öğrenci öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunun görülmesini ve hangi noktalar üzerinde düzenlemeler yapılmasını yansıtması açısından da topluma yönelik fayda sağlamaktadır. Ders imecesi modelinin uygulandığı bir mesleki gelişim süreciyle öğretmenler de kendi mesleki gelişimlerini izleme ve değerlendirme fırsatı elde etmektedir.

Farklı açılardan fayda sağlayan ders imecesi modelinin her dönemde uygulanabilir oluşu; mesleki gelişimde, mesleki gelişimin verildiği hizmet içi eğitimde, hizmet öncesi dönemde ve bunlar üzerinde yaşanan sorunlar, ihtiyaçlar ve tespit edilen durumlarda da uygulama için etkili bir neden olmaktadır. bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini de “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde ders imecesi Modelinin etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Problem cümlesine bağlı alt problemler ise araştırmada şu şekilde yer almıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde eğitim öğretimi planlama durumlarına ders imecesi modelinin etkisi nasıl olmuştur?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde öğrenme ortamlarını oluşturma durumlarına ders imecesi modelinin etkisi nasıl olmuştur?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde öğretme ve öğrenme sürecini yönetme durumlarına ders imecesi modelinin etkisi nasıl olmuştur?

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde ölçme ve değerlendirme durumlarına ders imecesi modelinin etkisi nasıl olmuştur?

5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirliği ve iletişim becerileri üzerinde ders imecesi modelinin etkisi nasıl olmuştur?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde ders imecesi modelinin etkisini incelemektir. Bu kapsamda ders imecesi modeli, öğretmen adaylarının önderliğinde eylem araştırması deseniyle uygulanmıştır. Araştırmanın, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini oluşturan bir alan olan mesleki becerinin gelişimini incelemek dışında, bir diğer amacı da ders imecesi modelinin öğretmen adaylarının iletişim ve işbirliği becerileri üzerindeki etkisini incelemek olmuştur. Araştırmanın bu amaçlar doğrultusunda hedefledikleri ise şunlardır:

1. Bir mesleki gelişim modeli olarak ders imecesi modelinin tanımlanması
2. Uygulamanın hedeflediği öğrenci grubunun öğretmen adayları tarafından gözlemlenmesi
3. Ders imecesi modeli kapsamında gerçekleştirilecek olan araştırma derslerinin gözlem ve değerlendirmeler sonucunda ders planlarının oluşturulması
4. Ders planı oluşturma sürecinde öğretmen adaylarının karar verme, iletişim ve işbirliği becerilerinin incelenmesi
5. Araştırma derslerinin sınıf ortamında gözlemlenmesi
6. Araştırma derslerinin değerlendirilmesi ve yeni plan oluşturma toplantılarının düzenlenmesi

7. Süreç boyunca ders imecesi modelini deneyimleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlanan araştırma dersleri sonunda modele ilişkin algı ve görüşlerinin belirlenmesi

8. Ders imecesi modelinin sonuçlarının paylaşılması (ilgili kamuoyu önünde).

1.3. Araştırmanın Önemi

Japon menşeli olan ders imecesi modeli (Lesson Study) bir öğretmen mesleki gelişim modelidir. Türk eğitim sisteminde mesleki gelişim, hizmet içi dönemde daha çok kurs veya seminer tarzında yürütülmektedir. Yapılan araştırmalar da seminer tarzında yürütülen öğretmen eğitimi uygulamalarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı açısından yetersiz kaldığını ortaya koymuştur (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018). Köseoğlu'nun (2022) öğretmenlerin seminer dönemlerinin etkililiği üzerine yaptığı çalışmasında sonuçlar; öğretmenlerin seminer dönemlerini mesleki anlamda yararsız, eğitim öğretim süreci için ise faydalı bulduğunu, seminer dönemlerinde yapılan sosyal ve kültürel etkinliklerin öğretmenler için olumlu görüldüğünü ve okullarda gerçekleştirilen sunum çalışmalarının ise gereksiz bulunduğunu göstermiştir. Araştırmada mesleki çalışma haftasının, öğretmenler adına verimli geçmediği ve eğitim öğretim sürecinin gelişimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterli katkıyı sağlamadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Albez ve arkadaşlarının (2020) öğretmenlerin her öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirdikleri mesleki çalışmaların etkililiğini inceledikleri araştırmada da sonuçlar; mesleki çalışma haftasının öğretmenler adına verimli geçmediğini ve eğitim öğretim sürecinin gelişimine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterli katkıyı sağlamadığını göstermiştir. Genel tabloya bakıldığında, Türk öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde geleneksel yöntemle verilen mesleki gelişim faaliyetlerini yetersiz buldukları görülmektedir.

Geleneksel kurs ve seminerler ayrıca izleme ve geribildirim sunmayan bir yapıda olup didaktik bir tarzda yürütüldüğünden etkisiz bulunmaktadır (Bümen ve ark., 2012). Geleneksellikten kopamayan bu yapı; modern, teknoloji destekli, iletişim ve etkileşimin karşılıklı olduğu ve işbirliğinin ön planda olduğu yeni ve farklı mesleki gelişim modellerinin uygulamaya konulmasını gerekli kılmaktadır. Mevcut araştırmaların sonuçları da sorunlar, ihtiyaçlar ve beklentiler karşısında farklı ve yeni mesleki gelişim eğitimleri ve uygulamalar, hizmet içi eğitim ve seminerler (B. Bozkurt, 2023; Buldu, 2014; Eroğlu ve Özbek, 2020; Özdemir, 2016; Yirci, 2017) gibi faaliyetleri önermektedir. Öneriler dikkate alındığında,

eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğretmen mesleki gelişiminde büyük oranda olumlu sonuçlar alınacağı düşünülmektedir. Çünkü, Türkiye’de öğretmenlerin ve okul liderlerinin büyük çoğunluğu, meslektaşlarını değişime açık olarak nitelerken, okullarını da yenilikçi uygulamaları benimseyebilecek kapasiteye sahip yerler olarak görmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin %79’u yeni fikirlerin uygulanmasında kendilerinin ve meslektaşlarının birbirlerini desteklediğini belirtmektedir. Bu oran, Teaching and Learning International Survey’e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki ortalama orandan (%78) da önemli ölçüde farklı değildir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

Öğretmen mesleki gelişimi üzerine 30 OECD ve 18 diğer ülke ve ekonominin katılımıyla gerçekleştirilen Teaching and Learning International Survey (TALIS) de dikkat çekici bulgular ortaya koymaktadır. TALIS 2018 verilerine göre öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumu, anketten önceki son 12 ay içinde aşağıda verilen etkinliklerinden en az birine katılmış olmalarına göre belirlenmiştir:

- Yüz yüze kurs/seminerler,
- Çevrimiçi kurs/seminerler,
- Eğitim konferansları,
- Yeterlik veya nitelik kazandırmaya yönelik resmi programlar,
- Farklı okullara yapılan gözlem amaçlı ziyaretler,
- İş yeri, kamu kurumu/kuruluşları veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem amaçlı ziyaretler,
- Meslektaş ve/veya kendi kendini gözlemleme ve koçluk,
- Mesleki gelişim odaklı bir öğretmen ağına katılma,
- Mesleki literatürü okuma,
- Diğer mesleki gelişim etkinlikleri. (OECD, 2019, s. 154).

Araştırma Türkiye cephesinden incelendiğinde; Türkiye’deki öğretmenlerin %94’ü (OECD ortalaması %94) ve müdürlerin %96’sı (OECD ortalaması %99) anketten önceki yıl en az bir mesleki gelişim faaliyetine katılmıştır. Kurs ve seminlere katılmak, OECD genelinde öğretmenler için en popüler mesleki gelişim türlerinden biridir. Türkiye’de öğretmenlerin %86’sı bu tür eğitimlere katılırken, öğretmenlerin %21’i akran/meslektaş öğrenimi ve koçluğa dayalı eğitimlere katılmaktadır. Türkiye’deki öğretmenlerin %72’si

seminer tarzında aldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ve eğitimlerinden memnun görünse de bu oran, OECD ülkeleri ve TALIS'e katılan ekonomilerin ortalamasından (%82) daha düşüktür. Bu tür etkili eğitimlere katıldığını bildiren öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz yeterlilik ve iş tatmini gösterme eğiliminde olduğu da doğrulanmıştır.

Öte yandan TALIS'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimde en etkili bulunduğu mesleki gelişim eğitimlerinin ise güçlü konu ve müfredat içeriğine sahip, işbirliğine dayanan ve aktif öğrenme ile işbirlikçi öğretim yaklaşımlarını benimseyen eğitimler olduğu görülmüştür (OECD, 2019). Bu noktada işbirlikli yapısıyla dikkati çeken ders imecesi modelinin mesleki gelişimde kullanılabilir olduğu da görülmektedir. Birçok yönden avantajlı olan bu modelin de mesleki gelişimde etkili bulunacağı düşünülmektedir. Türkiye'deki öğretmenlerin katıldığı sürekli mesleki gelişim etkinlikleri incelendiğinde ise çoğunlukla öğretim programı bilgisi (%85,9) (31 ülke katılımlı OECD Ortalaması %64,7 ve 30 OECD + 18 diğer ülke ve ekonomi katılımlı TALIS Ortalaması %70,09) ve öğrenci değerlendirme uygulamaları (%65,7) (31 ülke katılımlı OECD Ortalaması %65,2 ve 30 OECD + 18 diğer ülke ve ekonomi katılımlı TALIS Ortalaması %70,09) üzerine olduğu tespit edilmiştir. Genel tabloda, hem OECD ortalaması (%76,0) hem de TALIS ortalaması (%79,0) dikkate alındığında ise katılımcı öğretmenler, mesleki gelişim etkinliği olarak en fazla öğretilen alanla ilgili bilgi ve anlayışa yönelik etkinliklere katılmıştır (bkz. OECD Database/Tables 1.5.18) (OECD, 2018). Söz konusu bu etkinliklere katılım sağlamada öğretmenler tarafından bazı durumların engel olarak belirtildiği de ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin bulgular ise şöyledir;

Türkiye'de öğretmen (%68,7) ve okul müdürlerinin (%61,6) sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarındaki en büyük engel, mesleki gelişim etkinliklerine katılım için yeterli teşvikin olmaması durumu olmuştur. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı en az düzeyde etkileyen durumlar ise öğretmenler için katılım şartlarını sağlayamama (%7,9), okul müdürleri için ise ailevi sorumluluklar yüzünden yeterli vakte sahip olmama (%13,0) olmuştur. 31 ülke katılımlı OECD ortalaması dikkate alındığında katılımcı öğretmen ve okul müdürleri, mesleki gelişime katılımda en büyük engel olarak mesleki gelişim etkinliklerinin çalışma saatleriyle çakışması (öğretmen: %54,4; okul müdürü: %47,9) durumunu belirtmiştir. Bu engel durumu 30 OECD + 18 diğer ülke ve ekonomi katılımlı TALIS

ortalamasında da birinci sırada bulunmaktadır (öğretmen: %52,5; okul müdürü: %45,6) (bkz. OECD Database/Tables 1.5.36 ve 1.5.40) (OECD, 2018).

Mesleki gelişim etkinliklerine katılım için Türkiye'deki öğretmenlerin en fazla destek aldığı nokta ise normal çalışma saatleri içindeki faaliyetler için izin alma (%46,6) veya mesleki gelişime katılabilmek için normal çalışmasında izinli olma durumu olmuştur. Öğretmenler, bu tür etkinliklere katılımda bir diğer desteği de etkinlikle ilgili materyallerin sağlanması (%33,7) konusunda görmektedir. Türkiye'deki öğretmenler, mesleki gelişim konusunda en az desteği de maaş artışı (%8,4) durumunda yaşamaktadır (bkz. OECD Database/Tables 1.5.44) (OECD, 2018).

Mesleki gelişim konusunda hizmet içi dönemde görülen geleneksellikten kopamayıp, yeterli teşvikin olmaması, mesleki gelişimin seminer tarzında verilip sadece seminermiş gibi algılanması, OECD ve TALIS bulguları ve mesleki gelişim etkinliklerinin verimsiz olarak değerlendirilmesi gibi durumlar, mesleğe aday öğretmenlerin mesleki tutum ve mesleğe bakış açılarını da oldukça etkilemektedir. Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının, mesleki yaşantıda karşılaşılabileceği bu tarz sorunları uygulamalarda deneyimlemeleri, mesleki yaşantılarına hazırlıklı olmaları ve gördükleri sorunları kısa sürede çözüme kavuşturmaları için bir fırsat olarak görülmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin hizmet öncesinde de uygulanabilir oluşu, öğretmen adayları için avantajlı bir durumu oluşturmaktadır. Bu noktada, Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin, bu avantajlı durumu değerlendirmek için en uygun dersler olduğu düşünülmektedir. Hizmet öncesi dönemde öğrenilen teorik bilgi ve beceriler, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri ile uygulamaya dökülmekte ve somutlaştırılmaktadır. Bu dersler aracılığıyla uygulanan mesleki gelişim modelleri ve diğer farklı uygulamalar, aynı zamanda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olan mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerleri yaşantı olarak kazanmada da bu dönemde etki etmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişim modelleri ve uygulamalarını deneyimleyebildiği bu derslere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimde karşılaştıkları sorunların bir benzerlerini yaşadığı (Abanallyan ve ark., 2019; Tonga ve Tantekin Erden, 2021; Yeşilyurt ve Semerci, 2011; Yıldırım Yakar ve ark., 2021) görülmüştür. Kılıç (2006) çalışmasında gözlem, öğretimi planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve değerlendirme alanlarında öğretmen adaylarının kazanmaları gereken

davranışları yeterli ölçüde kazanamadıklarına ulaşmıştır. Tonga ve Tantekin Erden'in (2021) çalışmasında da öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar olarak sınıf düzeninin uygun olmaması, materyallere ulaşmada yaşanan maddi sıkıntılar, öğretmen ve öğretmen adayı arasında anlaşmazlıkların yaşanması, sınıf yönetiminde zorluk çekme, öğretmen müdahalesi ve öğretmen adaylarının temel ihtiyaçlarının karşılanmaması gibi durumları belirtmiştir. Bu gibi sorunlar, gelinen noktada dersin verimli şekilde geçmesini de büyük oranda etkilemiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının sorun olarak belirttiği durumlar, onlarda isteksizlik ve motivasyon düşüklüğü (Çam Tosun, 2019; Gümüş ve ark., 2018; Yeşilyurt ve Semerci, 2011) de yaratmaktadır.

Türk öğretmenlerin hizmet içi eğitimde ve öğretmen adaylarının da uygulamaya dönük olan Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersinde farklı boyutlarda ve alanlarda yaşadıkları böylesi ve benzer sorunlar, çözüm için eğitim-öğretim uygulayıcılarını yeni arayışlara itmektedir. Tüm bu sorunların çözümünde bir mesleki gelişim modeli olan ders imecesi modeli, hem hizmet içi dönemde hem de hizmet öncesi dönemde kullanmak için oldukça uygun bir modeldir. Bu modelin uygulanabilmesinde ve sorunların çözümünde katılımcıların istekli ve sorumluluk sahibi olması modeli başarıya ulaştırırken, sorunları da etkili bir biçimde çözüme kavuşturacaktır. Aynı zamanda ders imecesi modelini bu dönemde deneyimleyen öğretmen adaylarının, profesyonel yaşantılarında yaşayacakları olası sorunları çözüme kavuşturmada da bu modelden faydalanabilecekleri düşünülmektedir. Kısaca, öğretmen mesleki gelişiminde oldukça faydalı olan bu model, hem Öğretmenlik Uygulaması dersinin bu model aracılığıyla yürütülmesinde hem de ders ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlarda çözüm aracı olabilmede cazip bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut tabloda görülen bu gibi nedenler ve yapılan tespitler, araştırmanın doğuşunda da etkin bir rol oynayarak konunun önemini ortaya koymaktadır. Modelin sosyal bilgiler eğitimi alanındaki varlığına bakıldığında, konu alanı sosyal bilgiler olarak ulaşıldığı kadarıyla bir adet tez türündeki (Ayantaş, 2019) çalışmaya rastlanılmıştır. Sosyal bilgiler eğitimi alanında konuda tek bir çalışmaya ulaşılmamasının, yine bu alanda yürütülmüş bir çalışma olan bu araştırmayı da bu açıdan değerli ve önemli kıldığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen katılımcıların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtarak süreç boyunca samimi oldukları varsayılmıştır.

2. Araştırmada, araştırma derslerinin uygulayıcısı olan ğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeyi itibarıyla alan bilgisi ve ğretim becerilerini sürece yansıtmada konusunda yeterli oldukları varsayılmıştır.

3. Katılımcıların toplantı, gözlem ve görüşme gibi faaliyetlerde birbirlerinden etkilenmeden görüş belirttikleri varsayılmıştır.

4. Araştırma derslerinde dersin o haftaki uygulayıcısı olan ğretmen adaylarının, araştırmacı ile dış uzman gözlemi ve değerlendirmelerinden rahatsız olmadıkları varsayılmıştır.

5. Araştırma derslerinde dersin o haftaki uygulayıcısı olan ğretmen adaylarının, dersin gözlemi esnasında gerçek duygu ve davranışları sergilediği varsayılmıştır.

6. Araştırma derslerini sınıf ortamında uygulayacak olan ders imecesi ekibi uygulayıcılarının, bireysel ders planlarını ciddiyle hazırladıkları varsayılmıştır.

7. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının çeşidinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

8. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerden katılımcı grubunun eşit derecede etkilendiği varsayılmıştır.

9. Araştırma dersleri boyunca yapılan gözlemlerin, sınıf ortamının ciddiyyetini ve öğrencilerin doğallığı ile dikkatini bozmadığı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2021-2022 eğitim-ğretim yılının bahar döneminde bir devlet niversitesinde sosyal bilgiler ğretmenliği programında öğrenimine devam eden ve araştırma için kriterleri karşılayan son sınıf beş ğretmen adayı ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, modelin uygulandığı ğretmenlik Uygulaması II dersi ile sınırlıdır.

3. Araştırma, uygulamanın gerçekleştiği alan olarak 2018 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı ve bu kapsamda programda yer alan 7. sınıf retim, Dağıtım ve Tüketim ğrenme alanı ile sınırlıdır.

4. Araştırma mesleki becerinin bileşenleri olarak eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme durumları ile iletişim ve işbirliği becerisiyle sınırlandırılmıştır.

5. Araştırmada mesleki becerinin gelişimini incelemek, ders imecesi modeli ile sınırlandırılmıştır.

6. Araştırma, Niğde ili Merkez ilçesine bağlı bir ortaokulda 7. Sınıf öğrenci grubu ile sınırlıdır.

7. Araştırma 8 haftalık bir zaman diliminde; beş araştırma dersi, ikisi uygulama öncesi altısı da uygulama sürecinde gerçekleştirilen sekiz toplantı ve dört bağımsız görüşme ile sınırlandırılmıştır.

8. Araştırma kapsamında uygulanan her bir araştırma dersi, 2 ders saati ile sınırlandırılmıştır.

9. Araştırma, ders imecesi ekibinin gerçekleştirdiği tüm uygulamalar ve araştırmacı gözlemi ile sınırlandırılmıştır.

10. Araştırma, ulaşılabilen kaynaklar ve ders imecesi uygulama süreci boyunca elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mesleki Beceri: Karşılaştığımız görevleri çözmek için pratik durumlarda kişinin kullandığı bilgiyi ifade eder (Göranzon 2009, s. 7). Mesleki yaşantıda öğrenim ve amaca uygunluk ile elde edinilen kazanımdır.

Mesleki Gelişim: Bireye, gruba veya okula doğrudan ya da dolaylı fayda sağlaması amaçlanan ve bunlar aracılığıyla sınıftaki eğitimin kalitesine katkıda bulunan tüm doğal öğrenme deneyimleri ile bilinçli ve planlı etkinlikleri içerir. Öğretmenlerin tek başlarına ve başkalarıyla birlikte değişimin temsilcileri olarak öğretimin ahlaki amaçlarına yönelik bağlılıklarını gözden geçirdikleri, yeniledikleri ve genişlettikleri süreçtir (Day, 1999, s. 4).

Ders İmecesi (Lesson Study): Sorgulama, planlama, harekete geçme, gözlemleme, yansıtma ve yeniden planlama gibi faaliyetleri içeren kaliteli döngülerin, okul düzeyinde

öğretme-öğrenme süreci üzerinde kullanılmasıyla gerçekleşen bir işbirliği temelli araştırmadır (Sarkar Arani ve ark., 2007, s. 26). Ders imecesi, öğretim uygulamalarını ve öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri, işbirliği ve yansımalar hakkındaki bilgilerini geliştirmek için sergilenen işbirlikli eylem araştırmasıdır (Shi ve Cheng, 2020, s. 77).

Ders İmecesi Döngüsü (Lesson Study Cycle): Öğretim için hedef ve ihtiyaçların formüle edilmesi, bu kapsamda araştırma dersinin planlanması, uygulanması, araştırma dersi ve sürecin gözlemlenmesi ile sonuçların değerlendirme oturumlarıyla paylaşılması (Lewis ve ark., 2006a) gibi adımların sıralı bir şekilde ilerleyip tamamlanmasıyla oluşan süreç ve eylemdir. Bir döngüyü oluşturan bu adımlar sırayla uygulanıp tamamlandığında, gerekli görüldüğü veya istenildiği takdirde yeniden uygulanıp birkaç tur devam ettirilir.

Araştırma Dersi (Research Lesson): Öğretmenlerin ortaklaşa planladığı, gözlemlediği ve üzerinde tartıştığı dersleri ifade eder (Lewis, 2000). Araştırma dersi, Ders imecesi sürecinin merkezinde yer alır (Murata, 2011). Eğitimde uzun vadeli hedefleri hayata geçirmek ve ayrıca belirli akademik içeriği öğretmek için bir araştırma dersi planlanır, uygulanır ve gözlemlenir (Takahashi ve Yoshida, 2004).

Eylem Araştırması (Action Research): Katılımcıların kendi uygulamalarının, bu uygulamalara ilişkin anlayışlarının ve uygulamaların gerçekleştirildiği durumların rasyonelliğini ve doğruluğunu geliştirmek amacıyla sosyal durumlarda üstlendikleri öz-düşünümsel bir sorgulama biçimidir (Carr ve Kemmis, 1986, s. 162). Eylem araştırması, öğretmen araştırmacılar, müdürler, okul danışmanları veya öğretim/öğrenme ortamındaki diğer paydaşlar tarafından kendi okullarındaki sürecin nasıl işlediği, okullarının nasıl öğrettiği ve öğrencilerinin ne kadar iyi öğrendikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülen sistematik bir incelemedir (Mills, 2014, s. 8). Burns (2010), eylem araştırması tanımının temelini oluşturan eylem kısmının ana fikrini, uygulamada değişiklikler ve iyileştirmeler sağlamak için sorunlu duruma kasıtlı bir şekilde müdahale etmek olarak tanımlamıştır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Sonsuz ve sınırsız bilgiyle çevrelenen insanın bulunduğu her ortam, bilgi ile etkileşimin kurulduğu bir öğrenme ortamıdır. Bu ortam; iletişimi, etkileşimi, öğrenmeyi ve öğreticiliği tetikleyen ve bunda devamlılık arz eden bir yapıya sahiptir. Böyle bir ortamda öğrenmelerin çoğu, bir rehber olmadan veya yardım almaksızın gerçekleşir. Bu öğrenme türü, bireyin hayatta kalması ve yaşamsal faaliyetlerin devamlılığını sağlayabilmesi adına sergilemiş olduğu kasıtlı ve irade dışı edindiği öğrenmeleri içerir. Söz konusu bu tür, öğrenmenin bireysel biçimi olarak yaşam boyu sürmektedir. Bir öğrenme ortamı olarak bilgide ve öğrenme biçiminde farklılık sunan dünyada, bazen de bilgi ile onu öğrenen arasında bağlantı unsuru olarak öğretici rolündeki birey bulunmaktadır. Bu birey, istendik davranışlara yönelik eylemler sergileme, dini gereklilikleri yerine getirme, bir aleti kullanabilme, temel yaşamsal fonksiyonlar için beceri öğrenimi ve gelişimini gerçekleştirebilme, üretim ve tüketim türünden faaliyetlerde bulunabilme, toplumsal kültürü inşa etme gibi konularda tüm zamanlarda aktif olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğreticilerin üstlendiği bu roller, öğrenenlerin ve toplumun hayatını yakından etkilemekte ve istendik yönde şekillendirmektedir.

İnsanoğlunun yeryüzüne gelişi ile başlayan öğretim faaliyeti, başlangıçta aile üyeleri, kabile büyükleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bilgiler artıp karmaşılaştıkça, genç nesile bilgi aktaracak, onun hayata hazırlanmasına yardımcı olacak bilgilerin bu iş için ayrılan özel bir kurumda (okulda) ve görevi yalnızca öğretmek olan kişilerce (öğretmenlerce) yapılması benimsenmeye başlanmıştır. Bugün okulun ve öğretmenlik mesleğinin tarihçesi hakkında kesin bilgiler vermek mümkün olmamakla birlikte, öğretme-öğrenme işinin insanlık tarihi ile başladığını kabul edersek, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en eski mesleklerinden biri olduğu söylenebilir. (Oktay, 1991, s. 187)

Bu noktada, öğretici rolünün zamanla öğretmen haline dönüşmesinin ve kurumsallaşmanın, rolün profesyonel anlamda mesleki form kazanmasının bir sonucu olduğu görülmektedir. Öğretici rolünde yaşanan kurumsallaşma ve profesyonel gelişim, zamanla öğretmenlik mesleğini doğurmuştur. Burada öğretmenliğin bir meslek olarak tanımlanmasından önce meslek kavramını açıklamak yerinde olacaktır. “Meslek bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi

ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir” (Kuzgun, 1994, s. 51). Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü (2023) ise mesleği, “belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, uğraş, öğreti, dizge, çığır, okul, ekol” şeklinde tanımlamıştır. Bu bilgiden hareketle, öğreticinin rolü ve faaliyetlerinin mesleki kapsamda değerlendirilmesinin; planlı, sistemli ve bilimsel bir eğitim-öğretim süreci ve bu işten maddi kazanç sağlama yoluyla mümkün olduğu görülmektedir. Öğretmen kavramı; öğretmen rolü, konumu ve mesleki anlamda uğraş alanı olarak literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Gürkan’a (1987) göre öğretmen, eğitim sisteminin en can alıcı ögesi olarak önemli sorumluluklar taşıyan ve devletin eğitim politikalarını uygulamaya koyan kişidir. Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü (2023) öğretmeni, “mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime” şeklinde tanımlamıştır.

“Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir” (Balcı, 1991, s. 80, aktaran Can, 2013, s. 83). “Kısaca öğretmen, insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkârdır” (Şişman, 2022, s. 253). Burada yapılan tanımlarda öğretmen, daha çok kim olduğu üzerinden açıklanmıştır. Tanımlara ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında şunları söylemek mümkündür: Öğretmen, eğitim öğretim sisteminin istenilen ve arzulanan şekilde yürütülmesinde temel yapıtaşdır. İlgili politikalarda uygulayıcıdır. Toplumun şekillenmesinde ve kaderinin tayin edilmesinde rol sahibi olan sorumlu, örnek bir temsilci ve sanatkâr kişiliktir. “Bir okulu başarılı veya başarısız kılan, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerine, ulusa ve insanlığa faydalı bilgi, beceri ve değerlerle yetiştirmelerini sağlayan en önemli güç öğretmendir” (Özcan, 2011, s. 23).

Öğretmenin mesleki faaliyeti üzerinden tanımı ise öğretmenlik kavramı ile ortaya konmaktadır. Senemoğlu’na (2007) göre “öğretmenlik, sanat yönü de olan, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliği olarak kabul görmektedir” (http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm). 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde ise öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir, öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 541) şeklinde açıklanarak

uzmanlık ve sorumluluk yönleriyle vurgulanmıştır. Öğretmenliğin mesleki kimlik kazanması ise bütünü tamamlayan ve çatı görevi gören ana parça olarak düşünülebilir.

Öğretmen mesleki kimliği bu durumda öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alır. Öğretmenlerin işlerini ve toplumdaki yerlerini “nasıl olacakları”, “nasıl davranacakları” ve “nasıl anlayacakları” konusunda kendi fikirlerini oluşturmaları için bir çerçeve sağlar. Daha da önemlisi, öğretmen kimliği sabit veya empoze edilen bir şey değildir; daha ziyade deneyim ve bu deneyimden doğan anlam aracılığıyla müzakere edilir. (Sachs, 2005, s. 15)

Bugün öğreticilik geleneğinden profesyonel anlamda öğretmenlik mesleği ve kimliğine uzanan süreç, tüm ülkelerde ve toplumlarda yaşanan, geçmişi itibarıyla da insanlık tarihinin başlangıcına kadar dayandırılan bir süreçtir.

Öğretmenlik mesleği yeryüzündeki en eski mesleklerden birisidir. Tarihsel süreç içerisinde hep var olmuş ve gelecekte de bir çeşit var olacaktır. Çünkü öğretmenin yerini tam anlamı ile doldurabilecek başka bir şey düşünülememektedir. Birçok mesleğin süreçte doğup, gelişip yok olduğu düşünülürse öğretmenlik mesleğinin hep yaşamaya devam etmesi onun önemini göstermektedir. (Ayas, 2009, s. 5)

2.1.1. Hizmet Öncesi Eğitim

Öğretmen mesleki bilgisini nasıl edinir, verimli öğretme için temel olan mesleki bilginin ve bilgiyi edinme şeklinin öğretme üzerindeki etkisi nedir, öğretmenin mesleki gelişimi ne anlama gelir ve nasıl gerçekleşir gibi soruların yanıtları, hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi programlarının özünü oluşturmaktadır. (Atay, 2003, s. 3, aktaran Kaya, 2012, s. 51)

Yükseköğretim kurumları çoğunlukla öğretmen yetiştirmenin birincil aracı olarak algılanır ve bu nedenle de genel bir sorumluluğa sahiptir (Smith, 2016). Öte yandan, “öğretmenlik mesleğinin uygulamalı bir meslek olduğu gerçeğinden hareketle bu uygulamaların hizmet öncesinde sağlam bir temele oturtulması gerektiği ülkemizde ve diğer pek çok ülkede genel olarak kabul görmektedir” (Aslan, 2018, s. 537). O halde hizmet öncesi eğitimin, öğretmenin kimliğinin kazanılmasında ve öğretmenin yetişmesinde önemli bir yer işgal ettiği de görülmektedir. Özen ve ciddiyet gerektiren hizmet öncesi eğitim, gerek bireysel gerekse profesyonel anlamda bir süreklilik de arz etmektedir. Bu durum, şöyle açıklanabilir:

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminde iyi yetiştirilmesi, gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması öğretmenlerin aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını da sağlayacaktır. Bu şekilde yetişen öğretmenler, mesleki ve kişisel gelişimleri için gerekli çalışmaları yaşam boyu yapacak, yaşam boyu öğrenen bireyler olacaklardır. Bunun için de geleneksel öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi önem arz etmektedir. (Aslan, 2018, s. 538)

Bu nedenle yaşam boyu devam eden öğretmenliğin mimarı olan okullar, günceli ve sürekliliği de yakalamak adına öğretmen adaylarının; öğrenme, sosyal ve kültürel bağlamlar ve öğretmeyle ilgili şeyleri derinlemesine anlamalarına ve bu anlayışları sınıflarda hayata geçirebilmelerine yardımcı olmalarına yönelik programlar tasarlanmalıdır. Ayrıca okullar, aday öğretmenlerin öğretmeyi öğrendikleri ve daha sonra görev yaptıkları ortamları dönüştürebilecekleri şekilde program tasarlanmalıdır. Bu, öğretmen eğitimi girişiminin üniversiteden uzaklaşıp yani dışarıya taşıp ülke genelindeki okullarla ortak bir dönüşüme girmesiyle birlikte diğer okullarla daha yakın ilişki kurulması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmen eğitimcilerinin, öğretmenin gerçekte nelere ihtiyaç duyduğu konusunda eğitime sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiği anlamına da gelmektedir (Darling-Hammond, 2006). Dolayısıyla öğretmen yetiştiren okulların, öğretmenin gerçek hayatla bağı kurmasında sorumlu bir aracı olduğu da görülmektedir. “Öğretmen eğitimi bütün toplumu ilgilendiren, çok boyutlu, karmaşık ve ciddi bir iştir. Bu süreçte sadece öğretmen yetiştirme kurumlarına görev düşmemekte, sorumluluğun farklı paydaşlarla paylaşılması gerekmektedir” (Aslan, 2018, s. 539). Smith (2016) öğretmen eğitimindeki paydaşların; diğer fakülteler/disiplinler, öğrenciler, öğretmenlik mesleği/uygulama alanı, uluslararası/ulusal yükseköğretim kurumları, politika yapıcılar ve toplum olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan ele alındığında hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarını ülkenin çıkar ve hedefleri ile bilimin çatısı altında, sahadan veya paydaşlardan gelen veri ve öneriler ile paydaşların işbirliğinde teori ve uygulamayı bütünleştiren bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu tanımın, araştırmada önem durumu üzerinden verilmek istenen hizmet öncesi eğitim konusunun önemini ve kapsamını böylelikle yansıttığı düşünülmektedir.

Ülkemizde hizmet öncesi dönem öğretmen yetiştirme eğitimi ve politikasında, 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile Türk yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerden biri de; Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelere devri ya da bağlanması olmuştur. Öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumları da bu düzenlemelerle üniversitelere bağlanmıştır. Bu bağlantı sırasında, öğretmen yetiştiren kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları gibi unsurlarda da değişiklikler yaşanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2007).

2.1.2. Hizmet Öncesi Dönemde Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II Dersi

Ülkemizde 1994 yılında yerli ve yabancı uzmanlar ile öğretim elemanlarının katılımıyla panel düzenlenmiş ve nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi durumu tartışılmıştır. Bu tartışmalarda öğretmen adaylarının alan bilgisi bakımından yeterli oldukları, ancak öğretmenlik mesleğinin uygulanmasına yönelik bilgi ve beceri açısından da eksik kaldıkları sonucuna varılmıştır (Harmandar ve ark., 2000). Bu durum, öğretmenlik mesleğinin uygulamalı olarak hizmet öncesi eğitimde deneyimlenmesi noktasında yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Dünya Bankası tarafından Türkiye Cumhuriyeti'ne sağlanan bir kredi ile desteklenen Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi bölümü, 1 Aralık 1994'de üç yıllık bir proje olarak başlamıştır. Proje, 30 Haziran 1999'a kadar olmak üzere üç kez uzatılmıştır. Projenin temel amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır. Proje, Ağustos 1997'den itibaren müfredat geliştirme kapsamında Okullardaki Uygulama Çalışmalarını Geliştirme'ye başlamıştır. Daha sonra Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK Başkanı arasında imzalanan protokol ile birlikte proje tarafından yayımlanmıştır (Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, 1999). 28 Temmuz 1998 tarihli bir yönerge olarak yürürlüğe giren (Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007) bu gelişme kapsamında, okullarda yapılan uygulamaların öğretmenlik eğitiminin merkezini oluşturduğu anlayışından hareketle okullarda uygulamaya ayrılan zaman artırılmış, programda yer alan formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuş ve bu yolla da öğretmen adaylarının, derslerde öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci ile ilişkilendirmeleri ve uygulamaya yansıtmaları amaçlanmıştır (YÖK Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 1998).

1994-1998 yılları arasında yürütülen YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesi kapsamında hazırlanan “Fakülte-Okul İşbirliği Modeli” aracılığıyla Eğitim Fakülteleri ve uygulama okullarının öğretmen yetiştirme konusunda yapacağı ortak çalışmaları düzenlemek amaçlanmıştır. Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde de hizmet öncesi dönem öğretmen adayları, mesleki bilgi ve becerilerini Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri aracılığıyla gerçek sınıf ortamlarına aktarmıştır. “29 Aralık 2017 tarihinde Okul-Kurum Deneyimi, Okullarda-Kurumlarda Gözlem, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin

içeriği ve MEB'e bağlı okullardaki uygulamalarla ilgili yönergeye ilişkin bazı konuların ve sorunların görüşüldüğü Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu toplantısı gerçekleştirilmiştir" (YÖK, t.y., s. 15). Bu tarihten sonra da ""Okul Deneyimi" dersi, işlevsel ve etkili bir biçimde gerçekleştirilemediğinden kaldırılmış olup bu dersin içeriği birleştirilmek suretiyle Öğretmenlik Uygulaması dersi bütün programlarda Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olmak üzere iki dönemde yer almıştır" (YÖK, t.y., 17). Yani önceki dönemde uygulanan Öğretmenlik Uygulaması dersi, yeni düzenlemeyle Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olmak üzere iki döneme çıkarılmıştır.

2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında Öğretmenlik Uygulaması I adıyla geçen dersten önce burada öncelikle uzunca bir süre programlarımızda ve uygulamada yer alan Okul Deneyimi dersinden bahsedilecektir. Bu ders, Öğretmenlik Uygulaması I dersinin o dönemki karşılığıdır. "Okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan okul deneyimi, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtmaya amacına yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır" (YÖK/Dünya Bankası, 1998, s. 33). Bu ders, adayı sınıfta veya sahada yapılan öğretmenlik ile tanıştıran ve adaya, sınıfa karşı sorumlu olma duygusu yükleyen ilk ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul Deneyimi dersi; okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri genel olarak tanımak için sunulan gözlem ve görüşmelere dayalı bir derstir (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Bu deneyimde öğretmen adaylarından beklenen, uygulamadan ziyade ders içi ve ders dışı pek çok konuyla ilgili katılımcı olmayan bir rolde gözlem yapması, sınıf ve okula dair yaşanan süreci anlaması ve anlamlandırmasıdır (Aslan, 2018).

Alanyazında erken saha deneyimi olarak değerlendirilen (Aiken ve Day, 1999; Evans, 1986; Freeman, 2010; Huling, 1998; Nielsen, 2022; Welsh ve Schaffer, 2017) ve Saha veya Okul Deneyimi olarak adlandırılan bu deneyim, öğretmen adaylarına doğal ortamlarda gerçek öğrencileri, öğretmenleri ve müfredatı gözlemlene ve onlarla birlikte çalışma fırsatı vermektedir. Bu deneyim, üniversite ve uygulama okulu öğretmenin ortak gözetimi altında öğretim sorumluluğunun üstlenildiği bir öğrenci öğretimidir (Huling, 1998). Öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarından önce edindikleri bu deneyim, sürecin paydaşlarına da farklı açılardan fayda sağlamaktadır. Bunlar şöyle açıklanabilir (aktaran McIntyre, 1983, s. 18-19):

Birincisi, öğretmen eğitimindeki erken saha deneyimleri, öğrencilerin çocukları sevip sevmediklerini ve öğretmek isteyip istemediklerini keşfetmelerine olanak tanır (Tom,

1976; Elliott ve Mays, 1979). İkincisi, erken saha deneyimleri, üniversitenin bir öğrencinin öğretimde başarılı olma potansiyeline sahip olup olmadığını belirlemesine olanak tanır (Elliott ve Mays, 1979). Üçüncüsü, öğrenciler öğrenci öğretiminde sınıf sorumluluğunu üstlenmeden önce öğretim becerilerini Okul Deneyimi ile uygulayabilir ve geliştirebilirler (Elliott ve Mays, 1979; Seiferth ve Samuel, 1979). Dördüncüsü, erken saha deneyimleri, daha sonraki teorik bilgilerin üzerine inşa edileceği sınıf yaşamına ilişkin algıların temelini geliştirir (Tom, 1976). Beşincisi, erken saha deneyimleri üniversiteler ve devlet okulları arasındaki iletişimi geliştirir (Elliott ve Mays, 1970; Krutstchirsky ve Moore, 1981). Altıncısı, erken saha deneyimleri öğrenciden öğretmene gelişimi hızlandırır (Tom, 1976). Son olarak, erken saha deneyimleri, öğrenci öğretiminin yerine getirmesi gereken işlevlerin sayısını azaltır (Tom, 1976).

Uzunca bir süre programlarımızda yer edinen Okul Deneyimi dersi, aynı sınıf düzeyinde bir sonraki dönemde uygulamaya daha dönük olan Öğretmenlik Uygulaması dersi ile devam etmiştir. Güncellenen programla da adı Öğretmenlik Uygulaması II olmuştur. Bu ders, öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda, öğrenme-öğretme sürecinde gözlem, uygulama ve değerlendirme yapmak amacıyla planlanmış bir derstir (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Herhangi bir yükseköğretim kurumundaki Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adaylarının yeterliklerini okul ortamındaki gerçek bir sınıfta geliştirme ve değerlendirme fırsatı sağlamak için tasarlanmış ve iyi yapılandırılmış bir programdır. Bu program, öğretmen yetiştirme programının en önemli deneyimidir ve genellikle de bir ülkenin millî eğitim politikasına dayanır. Öğretmenlik Uygulaması dersi, üç önemli aktör arasındaki ilişkinin doruk noktasıdır. Bu aktörler de üniversite danışmanı veya dersin sorumlu öğretim elemanı, ev sahibi öğretmen veya uygulama okulu öğretmeni ve aday öğretmendir. Ev sahibi öğretmenler de aday öğretmenlerin mesleki büyüme ve gelişiminde sorumlu öğretim elemanı ile eşit derecede hayati etkiye sahiptir (Aglazor, 2017). “Öğretmenlik uygulaması dersiyle öğretmen adaylarına mesleki bilgi, öğretme becerileri ve öğretme yeterliliği kazanma fırsatı verilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında elde edebilecekleri bir diğer fayda da öğretmen kimliğini inşa etmektir” (Pramesti, 2021, s. 2).

2018 sonrası lisans programları incelendiğinde yeni adıyla var olan Öğretmenlik Uygulaması 2 dersinin içeriğini; alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlem ve bunları kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma, bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme, dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma gibi çok yönlü durumların oluşturduğu görülmüştür. Uygulamaya dönük olan bu ders, öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve öğretim becerilerini sergileme ile mesleki yaşantıda karşılaşılacak

durumlara karşı mikro yaşantılar yoluyla hazırlıklı olma konusunda imkân tanıyarak öğretmen kimliğinin hizmet öncesi dönemde yerleşmesine de yardımcı olmaktadır.

2.1.3. Hizmet İçi Eğitim

Eğitim, bir milletin kültürel ve sosyal yönlerinde istenilen değişimlerin yaşanmasında önemli bir unsurdur ve eğitim olmadan toplumun büyümesi mümkün değildir. Bu nedenle eğitimcilerin çoğu, eğitimin tüm ulus yapısının dayandığı temel direk olduğu konusunda hemfikirdir. Bu noktada, ulusların ve toplumların eğitim yoluyla istenilen değişimi yaşaması için nitelikli öğretmenin de sürecin vazgeçilmez bir bileşeni olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenin önemli bir işlevi de öğrencilerini sıkı çalışmaya motive etmek ve onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmektir. Bu sürecin sağlıklı ilerlemesi, ülke için uygun insan kaynağının oluşturulmasına yol açmaktadır. Toplumların inşasında ve eğitim sürecinin başarısında, öğretmenler anahtar unsurdur. Dolayısıyla öğretmenlerin, bilgi ve öğretme becerilerine sahip olmaları için yeterli eğitim ve mesleki eğitim almaları da her zaman acil bir eğitim ihtiyacıdır. Bu noktada hizmet içi öğretmen yetiştirme programı, öğretmenler arasında eğitim sürecinin iyileştirilmesinde hayati bir bileşen olarak kabul görmektedir. Hizmet içi eğitim, öğretmenin öğretmenlik mesleğine katıldıktan sonra geçirdiği tüm uygulama ve deneyimleri içeren, hem mesleki hem de eğitim konularından oluşan bir program veya etkinliktir (Alfaidi ve Elhassan, 2020). Aslında öğretmenlerin hizmet içinde eğitilmeleri, eğitimlerinin devamı olup mesleki yaşantıyla birlikte ele alınması zorunlu olan konuyu oluşturmaktadır (Susam ve Özbek, 2018).

Hizmet içi eğitim, okul sisteminin ve bir bütün olarak eğitim kurumunun insan gücünün geliştirilmesi için tasarlanmıştır. Hizmet içi eğitim, aynı zamanda insan gücünün yeniden eğitilmesi ile beceri ve bilgilerinin güncellenmesi için tasarlanmış sürekli eğitim olarak da adlandırılmaktadır (Osamwonyi, 2016). Sürekli eğitim de toplum için bir ihtiyaçtır. “Eğitim birçok disiplinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen bir kamu hizmetidir” (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2022, s. 3). Dolayısıyla ekonomik, sosyal, politik ve kültürel yönden toplumun ve devletin bir bütün olarak yaşamasında eğitimin sürekli olmasının ciddi bir önemi bulunmaktadır. Bu süreklilik, hizmetiçi eğitimleri de doğrudan ilgilendirmektedir.

Bilimdeki, toplumdaki, okullardaki değişimler, çocuk gelişimi ve öğretim yöntemleri konusundaki ilerlemeler, öğretmenlerin görevleri ile ilgili değişimler öğretmenlerin

hizmet içi eğitimlerini zorunlu kılmaktadır. Hizmet içi eğitim programları temel olarak öğretmenlerin bilgilerini yenilemek, yeni şartlara uyumlarını sağlamak, mesleki seviyelerini yükseltmek amacıyla düzenlenmektedir. (Susam ve Özbek, 2018, s. 367)

Öğretmenlik mesleğinin sonu yoktur. Kendi içinde ortaya çıkan pedagojik paradigmlar nedeniyle öğretmenleri sürekli bir mesleki gelişime yönlendirmek ve öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçları ve başarısı için yepyeni beceriler ve kavramlarla donatılması gerekmektedir (Arslan ve ark., 2019). Ülkemizde öğretmenleri sürekli mesleki gelişime yönlendirme ve hizmet içi eğitim gibi konularda yetkin olan kurum, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'dür.

Yeniden yapılandırma kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı, öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik hizmetleri yürütmek üzere yetkilendirilmiştir. Grup Başkanlığı, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde; merkez ve taşra teşkilatında görevli tüm öğretmenlerin yetiştirilmelerine yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarını yürütmektedir (MEB Mesleki Gelişimi Destekleme Dairesi Başkanlığı, 2023).

2.1.4. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini anlamak için öncelikle yeterlik ve hem mesleki hem de sınırlı ve daha özel anlamda bir alan olarak yeterliği tanımlamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. “Yeterlik, bir işi etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a, s. II). Yeterlik alanı ise TDK Sözlüğü'nde (2023), “herhangi bir programın başarıya ulaşabilmesi ya da bir mesleğin doğru şekilde yapılabilmesi için ilgili kişinin sahip olması beklenen yeterli bilgi birikimini ve uygulama becerisini içeren özel alan” olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği üzerinden ele alacağımız öğretmen yeterlikleri de “öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır” (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a, s. 4). Bir başka tanımda da öğretmen yeterliği, bir kişinin öğretmenlik yapmak için sahip olduğu veya yapmaya uygun olduğu beceri, deneyim türü ya da belirli bilgi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretmek için ihtiyaç duyduğu tüm beceriler anlamına

gelebilir (Antony ve ark., 2019). Öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleğinde kaliteli ve üretken bir katılım için gerekli olan bilgi, beceri, yeterlik ve yaratıcılığın kazanılmasıyla ilgili olan ve bir kişinin, eğitimin her kademesinde faal öğretmen olmasını sağlayan akademik ve mesleki nitelikleri ifade eder (Etiubon ve Benson, 2014).

Öğretmen yeterlikleri; bu mesleği üstlenecek kişilerin öğretmen yetiştiren bir programa kabul edilmelerinden önce, bu nitelikleri kazanabilme potansiyelini taşıyıp taşımadıkları; öğretmen yetiştiren bir programa yerleştikten sonra hangi nitelik ve yeterlikleri, ne tür bir eğitimle kazanabilecekleri; hizmete başladıktan sonra da dünyadaki gelişmelere göre yetiştirilmeleri açısından önemli görülmektedir. (Aşılıoğlu ve Kinay, 2018, s. 251)

Öğretmen yeterlikleri, aynı zamanda öğretmeni hizmet öncesi dönemden itibaren bu meslek için hazırlayan ve oldukça uzun soluklu olan bir gelişim süreci olarak değerlendirilebilir. Öğretmen yeterliği bir bakıma üzerinde çok fazla etkenin belirleyici olduğu bir alanı da yansıtmaktadır. Çünkü toplumun ve devletin devamının sağlayıcısı olan eğitim bir kamusal hizmettir. Bu noktada toplumun ve devletin öğretmenlerden talep ettiği istekler, amaçladığı hedefler ve görmek istediği çıktılar da bulunmaktadır. Bu durum karşısında da öğretmenlere yeterlik konusunda bazı rol ve sorumluluklar da yüklenmiş olmaktadır. Bela'a (1969) göre öğretmenin; aile üyesi, danışman ya da patron, öğrenmeyi yönlendirici, mesleki uzman, yargıç, rehber, terapist rolü gibi birçok rolü vardır. Havighurst ve Ncu-Gartcn (1967) da öğretmen rollerini öğrencilerle ilişkilendirerek ve öğrenci merkezli roller olarak öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksi ustalık ve topluluk lideri olarak sıralamıştır (aktaran Sünbül, 1996). Günümüzde ise öğretmenlerin rolü, öğrencileri yaşam boyu öğrenen olmaları ve yenilikçi bireylere dönüşmeleri için onların eleştirel düşünme, yaratıcılık ve bilimsellik duygularını beslemek şeklinde genişlemektedir (Amin, 2016). Öte yandan, öğretmenlerden bilgi üretimindeki dönüşümsel değişikliklerin getirdiği yeniliklere ayak uydurmaları da beklenmektedir. Teknolojiye dayalı bir öğrenme ortamında, giderek genişleyen bir toplumdaki değişiklikleri ele almak için pedagojik uygulamaların tüm yönleriyle öğrencileri meşgul edebilen öğretmenler gerekmektedir. Bu roller onların; öğretim yöntemi uzmanları, takım oyuncularını, teknoloji entegrasyonu uzmanları, öğretim teknolojisi araştırmacıları, değişim temsilcileri, mentorlar, yaşam boyu öğrenenler ve öğrenme için zemin hazırlama konusunda uzmanlar olma becerilerine sahip olmalarını da gerektirmektedir (Okojie, 2011). Tüm bu beklentiler ile beklenti ve ihtiyaçlar dâhilinde gelişen ve değişen roller, şüphesiz öğretmenden de

yeterlik ve nitelik konusunda talepkâr olmaktadır. Öğretmenler de bu yönde bir eğitim alarak mesleki gelişim de dâhil tüm ihtiyaçları karşılamaya çalışmaktadır.

Öğretmen yeterlikleri ve niteliğinin önemine yapılmış çalışmalar da dikkati çekmektedir. Kola ve Sunday (2015) çalışmasında, öğretmen nitelikleri ve bu niteliklerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisine ilişkin yapılmış çalışmaları gözden geçirmiştir. Örgün eğitim, deneyim, alan bilgisi, pedagoji çalışmaları, eğitim süresi, sertifika/lisans ve mesleki gelişim gibi göstergeler bakımından değerlendirilen çalışmalarda; konu alanı bilgisi, pedagoji çalışmaları, mesleki gelişim ve deneyimin, öğrencilerin akademik başarısıyla olumlu yönde ilişkili olduğu konusunda ortak bir görüş bulunmuştur. S. W. Lee ve Lee (2020) ise çalışmasında, mesleki deneyimi çok ve yüksek vasıflı olan öğretmen tarafından eğitim gören öğrencilerin daha yüksek düzeyde eğitim dereceleri kazanma olasılıklarının da daha yüksek olduğunu görmüştür. Abe (2014) de yalnızca nitelikli matematik öğretmenlerinin ortaokul düzeyinde matematik öğretmesine izin verilmesi gerektiğini önerdiği çalışmasında, deneyim ve yeterliği yüksek öğretmenler tarafından eğitilen öğrenciler ile profesyonel olmayan öğretmenler tarafından eğitilen öğrencilerin performanslarında önemli bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Böylesine önem arz eden bir konu yasal düzenlemelerle de güvence altına alınmıştır.

Öğretmenlerde aranan nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi, ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin bir "ihtisas mesleği" olduğu vurgulanmaktadır. Yine bu Kanunun 45'inci maddesinde (s. 5110-1), "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur" ifadesi yer almaktadır. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 15. maddesinin (a) fıkrası gereği öğretmen nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi görevi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir. Bu fıkra göre Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden "Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturması, bu amaçla ilgili birim kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması" beklenmektedir (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a, s. 5).

Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalara, 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğinde öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve

akreditasyon çalışmaları yapılarak başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar ise Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” kurularak 1999 yılında başlamıştır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a). Ayrıca okul yöneticilerine ve öğretmenlere yeterliklerle tanımlanan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasında rehberlik etmesi için Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Kılavuzu hazırlanmıştır. Bu kılavuz, yönetici ve öğretmenlerin yeterlikler bakımından çoklu veri kaynaklarına dayalı performans değerlendirme sonuçlarında ve gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2010).

10'uncu Kalkınma Planı'nda Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum başlığı altında bulunan 141. maddede öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği (Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı, 2013) vurgulanmıştır. Bu kapsamda da 31/05/2017 tarih ve 2017/15 karar numarası ile Yüksek Planlama Kurulunca, Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023'ün kabulüne karar verilmiştir (30091 Sayılı Resmî Gazete, 2017). Böylelikle 9 Haziran 2017 tarihinde Resmi Gazete'de “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” yayımlanmıştır. Bu belgenin 15. Eylemi “Öğretmen Yeterlilikleri'nin İhtiyaçlar Doğrultusunda Güncellenmesi” olup bu eylemde öğretmen yeterliklerinin ulusal ve uluslararası gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi talep edilmiştir (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017b). Bu doğrultuda da öğretmen yeterlikleri 2017 yılında güncellenerek yayımlanmıştır. Bu araştırmada da genel yeterliklerden mesleki beceri alanı ele alınmıştır. Bu alandaki dört yeterlik ve göstergeleri ışığında ders imecesi modeli veya uygulaması yürütülmüştür. Söz konusu yeterliklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1*2017 Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a, s. 8

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a, s. 8). Bu yeterlikler ve göstergelerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

2017 Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Göstergeleri

A	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
A1. ALAN BİLGİSİ Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
	A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.
	A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.
	A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.
	A1.5. Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.
	A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
	A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.
	A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
	A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.
	A2.6. Alanının öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
A3. MEVZUAT BİLGİSİ	A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.
	A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.

Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.
	A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.
	A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

B	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.
	B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.
	B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
	B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.
B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.
	B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.
	B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
	B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
	B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
	B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.
	B2.7. Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.

B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
	B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
	B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
	B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
	B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
	B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
	B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
	B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.
	B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.
	B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.
	B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
	B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.
B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
	B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
	B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
	B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
	B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

C	YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, millî, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
C1. MİLLÎ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.	C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.
	C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
	C1.3. Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
	C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
	C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
	C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
	C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
	C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
	C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.
	C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
C4. KİŞİSEL VE MESLEKÎ GELİŞİM Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
	C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.
	C4.3. Kişisel ve meslekî yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
	C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
	C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.

	C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.
	C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Kaynak: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a, s. 13-16

Öğretmen yetiştirme geleneğimiz köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar 2000’li yıllarda yapılması bu alandaki bir gecikmenin olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleğini icra edenleri ilgilendirdiği gibi öğretmen yetiştiren kurumlara kabul edilecek öğrencilerin niteliklerini, bu kurumlarda öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecini ve mesleğe kabul için aranan özellikleri etkileyebilecek önemli değişkenlerdir. (Aşlıoğlu ve Kinay, 2018, s. 255-256)

2.2. Yeterlikler Kapsamında Mesleki Beceri ve Mesleki Gelişim

Bilim ve teknolojiye gelişmelerle birlikte değişim ve dönüşüm sürecinin hızla yaşandığı dünyada günün şartları; birey, toplum ve devlet gibi yapıların rollerini de doğrudan etkilemiştir. Söz konusu bu yapıların, günün şartlarına ayak uydurması için güncel kalması ve kendini her geçen gün yenilemesi zorunlu bir durum haline gelmiştir. Her alanda yaşanan değişim, yeni becerilerin kazanımı ve var olan becerilerin geliştirilmesinde de etkili olmuştur. Bir kamu hizmeti olan eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenler de bu süreçte birey, toplum ve devlet düzeyinde gelişimin yardımcısı olmaktadır. Neticede nitelikli bireyler ve toplumun inşası, öğretmenlerin becerilerini arzu edilen şekilde sergileyebilmeleri ve onlara bu konuda kaynak, zaman ve erişim kolaylığı sunulması ile doğrudan ilgilidir. Bu noktada gözler, yaşanan tüm gelişmelerle uyumlanmamızda, çağa ayak uydurmamızda ve bireysel dönüşümlerimizde yardımcı güç olan öğretmen ve onun mesleki becerilerine çevrilmektedir.

Beceri TDK Sözlüğü’nde (2023), “elinden iş gelme durumu; maharet, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu” şeklinde açıklanmıştır. Görüldüğü gibi beceri, öğrenim ve amaca uygunluk ile doğrudan bağlantılıdır. Her mesleğin öğrenim süresi, amacı, hedef ve çıktıları da kendine özel olarak değerlendirildiğinde mesleki becerinin de ilgili mesleğe göre farklılaştığı görülmektedir. Burada, öğretmenlik mesleğinde mesleki beceri, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri üzerinden ele alınmıştır. Bu kapsamda bir yeterlik alanı olarak ele alınmış mesleki beceri; öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerinden oluşmaktadır

(MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a). Bu yeterlikler; öğretim planına uygun plan hazırlama, kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlama, zamanı etkin kullanma, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlama, objektif ve adil bir ölçme ve değerlendirme yapma gibi göstergelere sahiptir. Bu yeterlik alanları ve göstergelerinin de bir bütün halinde öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki becerinin altyapısını oluşturduğunu söylemek mümkündür.

İyi yansıtılabilen mesleki beceri; öğretmen kalitesi, öğrenci başarısı ve nitelikli toplum inşa etme gibi durumlar üzerinde de oldukça etkilidir. Bu yüzden öğretmenin mesleki becerilerinin gelişimi de gerek öğretmen eğitimcileri gerekse karar alıcılar ve eğitim politikaları tarafından profesyonel destekle sağlanması gereken özel bir alanı oluşturmaktadır. Mesleki gelişimin, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişiminde olumlu bir rol oynadığı (Bell ve ark., 2010; Gaikhorst ve ark., 2015; Jacob ve ark., 2017; Yoo, 2016) görülmektedir. Bu durumda nitelikli toplum inşa etmede öncelik öğretmen ve onun mesleki gelişimi üzerine olmalıdır.

Mesleki gelişim, bireye, gruba veya okula doğrudan ya da dolaylı fayda sağlaması amaçlanan ve bunlar aracılığıyla sınıftaki eğitimin kalitesine katkıda bulunan tüm doğal öğrenme deneyimleri ile bilinçli ve planlı etkinlikleri içerir. Öğretmenlerin tek başlarına ve başkalarıyla birlikte, değişimin temsilcileri olarak öğretimin ahlaki amaçlarına yönelik bağlılıklarını gözden geçirdikleri, yeniledikleri ve genişlettikleri süreçtir: ve öğretmenler öğretim yaşamlarının her aşamasında çocuklarla, gençlerle ve meslektaşlarıyla birlikte iyi profesyonel düşünme, planlama ve uygulama için gerekli olan bilgi, beceri ve duygusal zekâyı eleştirel bir şekilde edinip geliştireceklerdir. (Day, 1999, s. 4)

Evans (2014) da mesleki gelişimi şemsiye üzerinden, insanların profesyonelliğinin, geçiciliği aşan bir kalıcılık derecesiyle geliştirildiğinin düşünülebileceği süreç olarak tanımlamıştır. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, mesleki gelişimi okul temelli mesleki gelişim çatısı altında, “öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren bir uygulama” olarak tanımlamaktadır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2010, s. 3). Kısaca mesleki gelişim, bilgi ve becerilerin ediniminin yanı sıra sahip olunan bilgi, beceri, tutum ve davranışların sürekli olarak geliştirilmesini ve yenilenmesini sağlamaktadır (Soydaş ve Oğuz, 2020). Mesleki gelişim sürekli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının temelini oluşturan unsurlar ise şu şekilde sıralanabilir (Odabaşı ve Erişti, 2009, aktaran Soydaş ve Oğuz, 2020, s. 6):

- Eğitimde kaliteye yönelik beklentilerdeki değişimler,
- Değişen toplumsal ihtiyaçlar,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler,
- Teknolojik gelişmelerin eğitimdeki etkisi,
- Öğrenci profilindeki değişimler,
- Eğitimde değişen paradigmlar.

Görüldüğü gibi mesleki gelişim, tüm toplumsal dinamiklerden ve teknolojik gelişmelerden bağımsız düşünülemeyen ve bu unsurlardan fazlasıyla etkilenen bir alanı oluşturmaktadır. Mesleki gelişim öğrenci başarısını üç aşamada etkilemektedir. Bunlar sırayla şöyle verilmektedir: Mesleki gelişim, öğretmenin bilgi ve becerilerini geliştirir. Daha iyi bilgi ve beceriler, sınıftaki öğretimi geliştirir. Ve gelişmiş öğretim, öğrenci başarısını artırır (Yoon ve ark., 2007). Öğretmenin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesiyle başlayan süreç, daha iyi bir öğretim ile eğitim sürecinde ve artan öğrenci başarısıyla da toplum profilinde olumlu etki gösterebilmektedir. Bu durum dikkate alındığında, mesleki becerilerin geliştirilmesinin öncelikli mesele olduğu da görülmektedir.

2.2.1. Sosyal Bilgiler Alanında Mesleki Beceri ve Mesleki Gelişim

Doğa bilimleri ve sosyal bilimler insan yararına bilgi üretmektedir. Bu bilgiler de eğitim yoluyla insana kazandırılmaktadır. Eğitimde sosyal bilimlere ait bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması ya tek disiplin halinde ya da çok disiplinli veya disiplinlerarası yaklaşımla olmaktadır (Safran, 2011). Sosyal bilgiler, sosyal bilimlere ilişkin disiplinleri, disiplinler arası bir yaklaşımla bağlam-zaman-insan-sosyal ve fiziki çevre etkileşiminde sunan bir çalışma alanını yansıtmaktadır. Bu alan, sosyal bilimlerin ürettiği verileri bir yandan topluma ve eğitime kazandırırken bir yandan da toplum ve eğitimi ortak nokta üzerinde buluşturmaktadır. Bir bakıma sosyal bilimlerin ürettiği veriler, hayatın bütününe yansıtan veya içinde barındıran sosyal bilgiler aracılığıyla da okunmaktadır. Bir öğretim programı olarak sosyal bilgilerin bünyesinde bulunan beceriler de sosyal bilimlerin ürettiği verilerin, anlaşılır olmasında ve içselleştirilmesinde yardımcı olmaktadır. Programın hem öğrenci hem de vatandaş rolüyle eğitime katılan bireylere kazandırdığı beceriler ise şunlardır: Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram

Çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılamadır (MEB, 2018). Okul sıralarında kazanılan bu beceriler, bireyin yaşamla mücadele etmesinde, toplumsal düzene ve sürece uyumda ve siyasal katılımda tüm zamanlarda etkin rol oynamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal bilgiler, okul sınırını aşan, öğrenim süresi dışında da kazanımları ile birlikte bireysel bir deneyim olarak devam eden ve yaşam boyu süren bir ders olarak düşünülebilir. Bu dersin tarih boyunca kazanımı; yönetim rejimlerinin devamı için otoriteye bağlı ve sorumlu vatandaş yetiştirmek, vatandaşlık ve sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek öğrenmek ve bireysel ve toplumsal problemlerde tanımlama, analiz etme ve karar verme gibi becerilerin gelişimini sağlamak gibi yaklaşımlar üzerinden olmaktadır (Safran, 2011). Dolayısıyla bu ders, nitelikli bir toplum inşa etme ve devletin devamlılığı için de büyük önem arz etmektedir. Bu noktada bu dersi, topluma ve bireylere kazandıran öğretmene ve alanın ğretmen eğitimcilerine de ciddi rol ve sorumluluklar düşmektedir.

Amerika’da sosyal bilgiler programlarının hazırlayıcısı konumunda olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies/NCSS), Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin Hazırlanmasına İlişkin Ulusal Standartlar adıyla bir ereve metin yayımlamıştır. Standartlar, sosyal bilgiler öğretme ve öğrenmenin beş temel ilkesine göre düzenlenmiştir. Bunlar: İçerik bilgisi, içeriğin planlama yoluyla uygulanması, ğretim ve değerlendirmenin tasarlanması ve uygulanması, sosyal bilgiler öğrencileri ve öğrenme ile mesleki sorumluluk ve bilinçli eylem’dir. Bu ilkeler, nitelikli sosyal bilgiler ğretmeni yetiştirme programlarından beklenen temel yeterliklerin düzenleyici erevesi olarak hizmet etmektedir. Bu standartların, program inceleme sürecinden geçmeyen programlar için bile derinlemesine düşünme, programın iyileştirilmesi ve mesleki gelişim için bir araç olarak hizmet etmesi gerektiği belirtilmiştir (National Council for the Social Studies, 2018). Bu ereve, ğretmen adaylarının mesleki becerileri edinmelerinde ve henüz yetişirken mesleki aidiyet ve sorumluluk kazanıp mesleki kimlik oluşturmasında bir rehber niteliğindedir. Standartları da oluşturan içerik bilgisi, planlama, uygulama, değerlendirme, değerlendirmenin tasarlanması ve sorumluluk gibi eylemler genel becerilerden bazılarını yansıtmaktadır.

“ğretmenlik becerilerini kazandırmak ve geliştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, seminer, staj, gözlem, sorun çözme, proje hazırlama, öğrenilenleri uygulamaya aktarma gibi çalışmalar yapılmaktadır. Böylece ğretmenlik için gerekli olan öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve

öğretme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır” (Güneş ve Uygun, 2016, s. 2). Becerilerin kazanımı, mesleki gelişim etkinlikleri ve süreci ile olmaktadır. “Ne yazık ki, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ilişkin bilğimiz kişiye özeldir ve ülkede sosyal bilgiler mesleki gelişimine ilişkin “büyük resim” mevcut değildir. Öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları mevcuttur, ancak bunlar format, içerik ve kalite açısından farklılıklar göstermektedir” (van Hover, 2008, s. 355).

Sosyal bilgiler mesleki gelişimine ilişkin araştırmaların sayısı, son on yılda artsa da hâlen sosyal bilgiler mesleki gelişimine ilişkin büyük bir resim ya da bu alandaki çalışmaların bağlantılı olma durumuna dair herhangi bir fikir mevcut değildir. İncelenmekte olan mesleki gelişim fırsatları, belirli bir zamana, yere ve çoğu zaman da belirli bir finansal desteğe bağlıdır. Bu durum, mesleki gelişimin daha geniş çerçevesi içinde henüz bağlamlandırılmamıştır. Bu alanda bir netlik ve standart yakalanamamıştır. Ayrıca bu alandaki araştırmalar, alanın mesleki gelişime yönelik açıkça açıklanmış amaç ve hedeflere sahip olmaması nedeniyle de kafa karıştırıcı bulunmaktadır (van Hover, 2008). Bu alandaki öğretmen eğitimi için araştırma tabanı hem çok zayıf hem de mesleki gelişim alanındaki çalışmalar da oldukça az tatmin edicidir. Bu durum sadece sosyal bilgiler alanında geçerli bir durum değildir. Çünkü mesleki gelişim genel olarak uzun zamandır öğretmen eğitiminin ihmal edilen üvey çocuğu olmuştur (Crocco ve Livingston, 2017). Genel bir değerlendirme olarak, sosyal bilgiler alanına özel mesleki gelişim etkinlikleri, programı, standartları veya modelleri konusunda henüz tam anlamıyla bir netliğin olmadığı veya bu alanda bir mesleki gelişim uygulamalarının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu alanda bir mesleki gelişim tasarımına da araştırıldığı kadarıyla ulaşılamamıştır (Yılmaz, 2023). Konudaki çalışmaların da çoğunlukla farklı konuların; çeşitli yöntem, teknik, program, ölçme ya da değerlendirme aracı aracılığıyla mesleki gelişim üzerindeki etkisini belirlemek veya bunlarla öğretmenin mesleki gelişim durumunu gözlemlemek şeklinde yapıldığı görülmektedir.

Mevcut durum, sosyal bilgiler eğitimi alanında yürütülen bu araştırmanın ortaya konmasında da etkili bir neden olmuştur. Öğretmen eğitiminin dışında, özel mesleki gelişim konusunda henüz tam anlamıyla netliğin olmadığı sosyal bilgiler alanında da mesleki gelişimin, bu araştırmanın konusu olan ders imecesi modeli ile ele alındığı görülmüştür. Towaf (2016) çalışmasında, ders imecesi modelini deneyimleyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; öğrenci katılımını teşvik eden çeşitli yenilikçi öğrenme modellerini uygulamaya cesaret ettiklerini, modelin fakülte ve uygulamanın yürütüldüğü okullarda öğrenme

topluluğunun oluşmasına teşvik ettiğini ve öğretmen adaylarının, öğrencilerin yaşadığı öğrenme zorluklarını incelemelerine ve ortak tartışmalarda çözüm bulmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Howell (2014) de çalışmasında, altı 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayını üç yıl boyunca incelemiştir. Çalışmanın sonunda Ders imecesi mesleki gelişim modelinin; adayların sınıf içi öğretimlerinde probleme dayalı tarihsel sorgulamayı benimsemelerinde, profesyonel öğretim bilgisinin geliştirilmesinde ve ortak bir mesleki bilgi kültürünün geliştirilmesinde olumlu katkısının olduğunu tespit etmiştir. Çalışma, aynı zamanda Ders imecesinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında yenilikçi pedagojiyi kullanmaya çalışırken karşılaştıkları kültürel engelleri aşmalarına yardımcı olma konusunda da umut vaat edici bulunmuştur. Benzer şekilde Ayantaş (2019) da çalışmasında Ders imecesi mesleki gelişim modelinin; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinden özellikle ders planlama becerilerini geliştirdiği, öğretmen adaylarını yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönlendirdiği ve öğretmen adaylarının alan bilgisini organize ederek sunma, dersi etkili yürütme ve teknolojiyi etkin kullanmada olumlu katkı sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler alanının, Ders imecesi modelinin uygulanması için uygun bir alan olduğu, sosyal bilgiler konu alanı bilgisi ve müfredatının geliştirilmesinde modelden faydalanılabileceği ve modelin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, eğitimcilerinin ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde önemli katkılarının olduğu görülmektedir. Çok boyutlu bir fayda ile araştırmalar ve alana yansıyan bu model, sosyal bilgilerde mesleki gelişimde uygulanma noktasında da etkili ve dikkat çekici bir model olarak değerlendirilmektedir.

2.3. Öğretmen Eğitiminde Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, kabaca öğrenim süresi ve mesleki yaşantı boyunca öğretmenin mesleki rolünde yaşadığı artan farkındalık, deneyim ve gelişim olarak düşünülebilir. Mesleki gelişimin doğasında mesleki bir faaliyet olarak öğretime farklı bakış açıları getirmek vardır (Kedzior ve Fifield, 2004). Önceleri mesleki gelişim, öğretmenlerin işin belirli bir yönü hakkında bilgi topladığı kısa vadeli bir süreç olarak düşünülürken, son yıllarda meslekte büyüme ve gelişmeyi teşvik etmek amacıyla sistematik olarak planlanmış, düzenli fırsatları ve deneyimleri içeren uzun vadeli bir süreç olarak düşünölmeye başlanmıştır (Jamil ve ark., 2011). Mesleki gelişimin anlamında yaşanan bu değişimde; müfredat içerikleri ve öğretim programlarının zamanın şartları ve ihtiyaçlarına göre güncellenmesi, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, toplum ve devlet düzeyinde eğitim sistemi ve öğretmenden beklenenler

ve öğretmenlerin dünyadaki meslektaşlarını takip etmesi gibi durumların etkili olduğu düşünülmektedir. Mesleki gelişimin anlam ve eylem bakımından değişim yaşaması, arka plandaki mesleki gelişimin güncel ve sürekli kalması gerektiği konusuna da dikkati çekmektedir. Bu konu, aslında bir ihtiyaç olarak da karşımıza çıkmaktadır. “Öğretmen öğrendikçe, öğrendiğini uygulayacak ve geliştirecek, dolayısıyla çevresi ve öğrencileri için de öğrenme süreci ortaya çıkacaktır. Öğrencinin öğrenme sürecinin, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinden olumlu etkilenmesi ise mesleki gelişimi ihtiyaç haline getiren unsurlardan biri olarak düşünülmektedir” (Soydaş ve Oğuz, 2020, s. 13). Bir ihtiyaç olan mesleki gelişimin öğretmenden öğrenciye ve topluma doğru yayılan olumlu etkileri sadece bununla sınırlı değildir. “Öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlere yeni rolleri keşfetme, yeni öğretim teknikleri geliştirme, uygulamalarını iyileştirme ve hem eğitimci hem de birey olarak kendilerini genişletme fırsatları sağlamaktadır” (Komba ve Nkumbi, 2008, s. 70). Mesleki gelişim, öğretmenlere kendi mesleki öğrenimlerinin ve uygulamalarının sorumluluğunu üstlenmeleri için fırsat yaratır. Aynı zamanda süreç, okul yöneticilerinden ve eğitim politikası yapımcılarından da öğretmen mesleki gelişimi için yeni taleplerde bulunur. Mesleki gelişim, daha etkili sınıf uygulamalarına yönelik devam eden bir araştırma olarak öğretimi desteklemeyi amaçlar (Kedzior ve Fifield, 2004). “Öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına katılımı sonucunda elde edebilecekleri bireysel tatmin veya maddi kazancın yanı sıra, mesleki gelişim sürecinin; öğretmenlerin inançları, uygulamaları, öğrencilerin öğrenmesi ve eğitim reformlarının uygulanması üzerinde de önemli olumlu etkisi bulunmaktadır” (Villegas-Reimers, 2003, s. 19). Öğretmen mesleki gelişimi ile güçlendirilmiş hissetmek, aynı zamanda liderlik becerilerini de ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum, öğrenci performansında ve tutumunda da iyileşmeye yol açmaktadır (Murray, 2010). Bu gibi olumlu etkiler yapılmış çalışmalara da yansımaktadır.

Gujarati (2012) çalışmasında, incelediği araştırmalara dayalı olarak öğretmen kalitesinin, öğrenci başarısını etkileyen en büyük faktör olduğunu görmüştür. Didion ve arkadaşlarının (2019) öğretmen mesleki gelişiminin anaokulundan 8. sınıfa kadar öğrencilerin okuma çıktıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, sonuçlar; öğretmen mesleki gelişiminin okuma başarısı üzerinde orta düzeyde ve anlamlı, pozitif ortalama bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bir diğer çalışmada da Blank ve De Las Alas (2009), matematikte öğretmen mesleki gelişiminin öğrenci başarısı üzerinde önemli olumlu etkileri olduğuna dair önemli bulgulara ulaşmıştır. López-Martín ve arkadaşlarının (2023) öğretmen özelliklerinin ve yeterliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini analiz ettikleri çalışmada ise sonuçlar; öğretmen özellikleri ve yeterliklerinin birlikte ele

alındığında ortaöğretimde öğrenci performansındaki farklılıkların %9,19'unu açıkladığını, orta/düşük insani gelişme endeksine sahip ülkelerde de bu oranın %17,32'ye yükseldiğini göstermiştir.

Böylesine bir önemle dikkatleri üzerine çeken öğretmen mesleki gelişimi, uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı noktalara da sahiptir. Mesleki gelişimin içeriği; konuya, pedagojik zayıflıklara, öğrenci performansının ölçümüne ve mesleki gelişimin sağlandığı ortamla ilgili durumlara yönelik sorgulamaya odaklanmalıdır. En önemlisi de mesleki gelişim, öğrenci performansını etkilediği kanıtlanmış öğretim stratejilerine odaklanmalıdır. Ayrıca mesleki gelişim, bizi mesleki gelişim sürecine götüren bu stratejiler kullanılarak sağlanmalıdır. Bu sayede gerçek konulara odaklanılabilir ve paydaşlara fayda sağlamayacak bilgilerin sunulmasından da kaçınılabilir (Harwell, 2003). Bu noktalara dikkat etmek, geleneksel noktada etkili bir mesleki gelişim sağlamaktadır. Etkili mesleki gelişim ise şunları içermektedir (Desimone, 2011, s. 69):

İçerik odaklılık: Mesleki gelişim faaliyetleri konu içeriğine ve öğrencilerin bu içeriği nasıl öğrendiğine odaklanmalıdır.

Aktif öğrenme: Öğretmenler, derslerde pasif bir şekilde oturmak yerine, gözlemleme ve geri bildirim verme, öğrenci çalışmalarını analiz etme veya sunum yapma gibi katılım fırsatlarına sahip olmalıdır.

Tutarlılık: Öğretmenlerin herhangi bir mesleki gelişim faaliyetinde öğrendikleri; diğer mesleki gelişimlerle, bilgi ve inançlarıyla ve okul, bölge, eyalet reformları ve politikalarıyla tutarlı olmalıdır.

Süre: Mesleki gelişim faaliyetleri bir döneme yayılmalı ve 20 saat veya daha fazla iletişim süresi içermelidir.

Toplu katılım: Etkileşimli bir öğrenme topluluğu oluşturmak için aynı sınıf, ders veya okuldan öğretmen grupları, mesleki gelişim faaliyetlerine birlikte katılmalıdır.

Mesleki gelişimin etkili ve amacına uygun bir şekilde uygulanması, mesleki gelişim modelleri aracılığıyla olmaktadır. “Mesleki gelişim modelleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına mesleki gelişim planlarının uygulamaya geçirilmesinin, bir diğer deyişle teorisinin pratiğe dönüştürülmesinin temelini oluşturan çeşitli etkinlik ve süreçler olarak ifade edilebilir” (Soydaş ve Oğuz, 2020, s. 17). Bu mesleki gelişim modellerinden bazılarını burada şöyle yer verilebilir:

2.3.1. Mesleki Gelişim Modelleri

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenin gelişimi adına birçok farklı mesleki gelişim modelinin araştırmacılar tarafından ortaya konduğu görülmüştür. Bu mesleki gelişim modellerinden bazılarını Tablo 3’te şöyle yer verilmiştir:

Tablo 3

Mesleki Gelişim Modelleri

Hall ve Loucks, 1978	Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (Concerns Based Adoption Model-CBAM)
Shimahara, 1998	Ders Gözlem Modeli (Lesson Study Model)
Lawler ve King, 2000	Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model for Faculty Development)
Benor, 2000	Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model)
Bray, Gause-Vega, Goldman, Secules ve Zech, 2000	İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli (Content Based Collaborative Inquiry)
Franke, Carpenter, Levi ve Fennema, 2001	Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction)
Brawner, Felder, Allen, ve Brent, 2002	SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education)
Smith, 2002	Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model)
Maduakolam ve Bell, 2003	Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli (Product- Based Faculty Development Model)
Hinson ve LaPrairie, 2005	Çevrimiçi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim Modeli (The Professional Development Model for Online Course Development)

Kaynak: Şahin ve arkadaşları, 2016, s. 132

Farklı zamanlarda araştırmacılar tarafından ortaya konmuş mesleki gelişim modellerinden bazıları da kısaca şöyle açıklanabilir: Yetişkin Öğrenme Modeli’nde

yetişkinlerin öğretmenleri, başarılı sonuçlar elde ederken öğrencilerine verimli ve hızlı bir şekilde öğretme ihtiyacıyla karşı karşıyadır. Yetişkin öğretmenler, birer yetişkin öğrencilerdir ve onların mesleki gelişiminde, yetişkin öğrenmesi ve ihtiyaçları ön plandadır. Modelin bakış açısı; yetişkin öğretmenlerinin mesleki gelişimini, yetişkin öğrenmesini, yetişkin öğretmenlerinin çalıştığı farklı bağlamları ve her bir grubun kendine özgü ihtiyaçlarını anlamaya odaklanarak tasarlamayı ve uygulamayı sağlamaktır (King ve Lawler, 2003).

İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli'nin temeli, içerik alanlarındaki öğrenci anlayışının işbirlikçi sorgulamanın odağı olarak hizmet etmesidir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin gözlemleri üzerine düşünmelerini, gözlemlerini anlamlandırmaya çalışırken birbirleriyle diyalog kurmalarını ve profesyonel bir topluluk olarak kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmelerini içerir (Zech ve ark., 2000).

Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli veya Bilişsel Rehberli Öğretim'de benimsenen yaklaşım, öğretmenlerin çocukların düşüncelerini anlamalarına yardımcı olmak, öğretmenlere bu bilgiyi sınıflarında nasıl kullanacaklarını planlama fırsatı vermek ve onlara bu bilgiyi kullanmanın bir sonucu olarak ne olacağını düşünmeleri için zaman vermek olmuştur (Carpenter ve Fennema, 1992).

Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model) de mentor olarak veya başka bir kişinin gelişimini kolaylaştıran ve yardımcı olan biri olarak hizmet etme sürecini ifade etmektedir. Mentorluk; yaratıcılığa, mesleki gelişime ve problem çözme tekniklerinde ustalaşmaya yol açan dinamik bir ilişkidir. Mentor ve menti arasındaki işbirlikçi ve karşılıklı fayda ile kariyer gelişimi ve rol modelleme konusunda rehberliği teşvik eden bir modeldir (Kamarudin ve ark., 2020). Model, mentor ve deneyimsizlerin rollerini, etkileşimlerini ve bu ilişkide öğrenmenin nasıl organize edildiğini normatif olarak tanımlamaktadır. Feiman-Nemser (1998, 2001), geleneksel mentorluktan ayrılan eğitici mentorluk kavramını ortaya koymuştur. Cochran-Smith ve Paris (1995) de mentorluğu bilgi aktarımı ve bilgi dönüşümü olarak ikiye ayırmıştır (Wang ve Odell, 2002). Bilgi aktarım modeline göre mentorlar, rollerini uzman öğretmen olarak algırlar ve bilgilerini hiyerarşik olarak yapılandırılmış bir ilişki içerisinde aktarırlar. Buna karşılık, bilgi dönüşümü modeli de uygulama öğretmeni ile öğretime ilişkin bilginin karşılıklı olarak üretildiği asimetrik ancak işbirlikçi bir ilişkiyi

varsaymaktadır. Bu yaklaşım, fikir alışverişini ve üretimini kolaylaştırır ve sınıf uygulamalarında değişim ve yeniliği destekleyebilir (aktaran Richter ve ark., 2013).

Bir başka model olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli de “öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren bir uygulamadır” (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2010, s. 3). Bu model kapsamında öğretmenler, kendi gözlem ve öz değerlendirmelerinden yola çıkarak bireysel ve mesleki gelişim planını tasarlar. Bu uygulamayı tamamladıktan sonra gelişim ihtiyacı hissettiği başka bir yeterlik alanına yönelik çalışmaları planlar ve uygular (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010).

Mesleki gelişim modelleri ile ilgili yapılmış çalışmalar içinde Sparks ve Loucks-Horsley’in (1989) yapmış olduğu model ve sınıflama da dikkat çekici bulunmaktadır. Sparks ve Loucks-Horsley (1989), çalışmasında beş gelişim modeli sunmaktadır. Bunlar: Bireysel olarak yönlendirilen gelişim modeli, gözlem/değerlendirme modeli, geliştirme/iyileştirme sürecine katılım modeli, eğitim modeli ve sorgulama modeli. Bireysel olarak yönlendirilen mesleki gelişimde, öğretmenlerin kendi öğrenmelerini geliştireceğine inandıkları etkinlikleri planladıkları ve takip ettikleri bir süreci ifade eder. Bireysel rehberli gelişim modelinin temel özelliği, öğrenmenin öğretmen tarafından tasarlanmasıdır. Gözlem/değerlendirme modeli, öğretmenlere sınıf performanslarına ilişkin nesnel veriler ve geri bildirim sağlar. Bu süreç, kendi içinde büyüme sağlayabilir veya büyüme alanlarının seçilmesinde kullanılabilecek bilgileri sağlayabilir. Geliştirme/iyileştirme sürecine katılım modeli de öğretmenleri, genel veya belirli sorunları çözmek için müfredat geliştirme, program tasarlama ya da okul iyileştirme sürecine dâhil etme konusunda meşgul eder. Genellikle bu projeler bir sorunu çözmek için başlatılır. Başarılı bir şekilde tamamlanmaları, öğretmenlerin belirli bilgi veya beceriler kazanmasını (müfredat planlama, etkili öğretim üzerine araştırma, grupla problem çözme stratejileri gibi) gerektirebilir. Bu öğrenme; okuma, tartışma, gözlem, eğitim ve/veya deneme yanılma yoluyla elde edilebilir. Sorgulama modeli ise öğretmenlerin öğretimsel ilgi alanlarını belirlemelerini, veri toplamalarını ve bu verilerin yorumlanmasına dayalı olarak öğretimlerinde değişiklikler yapmalarını gerektirir. Öğretmenlerden bazen müfredatı geliştirmeleri veya uyarlamaları, programlar tasarlamaları ya da sınıf içi eğitimin ve/veya müfredatın iyileştirilmesini hedefleyen sistematik okul iyileştirme süreçlerine katılmaları istenir. Eğitim modelinde de eğitimin içeriği, hedefleri ve programları genellikle yöneticiler veya eğitmen tarafından belirlenirken, katılımcılar da ihtiyaçları değerlendiren, çeşitli

araştırmaya dayalı yaklaşımları keşfeden, içeriği seçen, amaç ve hedefleri belirleyen, eğitim oturumlarını planlayan ve programın uygulanmasını izleyen planlama ekiplerinde görev yapar. Bilgi ve beceri gelişimi ile davranış değişimi, düzenlenen eğitim oturumları ile gerçekleşir.

Mesleki gelişimde başvurulan bir diğer model olan Eylem Araştırması da öğretmenlerin, uygulamalarına ilişkin anlayışı geliştirirken aynı zamanda uygulamalarını da geliştirmeyi öğrendikleri bir araştırma biçimidir. Bu sadece öğretmeyi düşünmek değil, daha sistematik ve işbirlikçi bir süreçtir. Eylem araştırmasının yürütücüsü olan ekip, öğretmenleri öğretim uygulamalarını incelemeye ve sınıflarında yaptıklarını geliştirmek için fiilen harekete geçmelerinde desteklemektedir. Aynı zamanda eylem araştırması, öğretmenlerin kendi sınıflarıyla ilgili güncel konularla daha spesifik olarak ilgili verileri toplamasına da olanak tanımaktadır (Shanks ve ark., 2012).

Öğretmen mesleki gelişiminde başvurulan ve Tablo 3’te de yer verilen bir diğer model de ders imecesi (Lesson Study) modelidir. Bu model, aynı zamanda bu çalışmada da kullanılan bir modeldir. “Lesson study çalışması, öğretmen/öğretmen adaylarının bir araya gelerek öğrencinin öğrenmesini sağlayacak etkili bir dersin grupça planlanmasını, yürütülmesini ve değerlendirilmesini içermesi bakımından akla öğretmenler arasında bir yardımlaşmayı, yani imeceyi getirmektedir” (Bütün, 2012, s. 63). Bu nedenle model, bu çalışmada bundan sonra ders imecesi adıyla anılacaktır. Burada, bir mesleki gelişim modeli olarak ders imecesi (lesson study) modeline ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir.

2.4. Mesleki Becerinin Gelişiminde Bir Mesleki Gelişim Modeli Olarak Ders İmecesini

2.4.1. Bir Kavram Olarak Ders İmecesini (Jugyou Kenkyuu/ Lesson Study)

Anglofon eğitim literatürüne 1990’ların ikinci yarısında giren (Winslow ve ark., 2018) Lesson Study ifadesi, Japoncada (授業研究) jugyou ve kenkyuu sözcüklerine karşılık gelmektedir (Allen ve ark., 2004; Hervas, 2021; Lee, 2008; Lewis ve ark., 2006a; Seleznyov, 2018; Sarkar Arani, 2006; Wake ve Seleznyov, 2020). Jugyou kelimesinin İngilizcede ‘instruction’ veya ‘lesson’u, kenkyuu kelimesinin de ‘research’ veya ‘study’yi karşıladığı kabul görmektedir (Seleznyov, 2018; Sims ve Wals, 2009; Sorton Larssen, 2019; Wake ve Seleznyov, 2020). İlgili alanyazında terimin, ‘kenkyuu jugyou’ şeklinde de kullanıldığı (Lewis, 2002; Lewis ve Tsuchida, 1998; Ryan, 2006; Villaluz ve ark., 2018) görülmektedir.

Terimsel bir ifade olarak Lesson Study, *lesson research*, *study lesson* ve *research lesson* (Lewis, 2000; Lewis ve Tsuchida, 1998) olarak da İngilizceye çevrilmiştir.

Jugyou kelimesi, eğitim, öğretim veya ders olarak Japonca'dan dilimize çevrilirken, kenkyuu kelimesi de araştırma veya çalışma olarak dilimize çevrilmektedir. Türkçe alanyazında Lesson Study ifadesi, *ders araştırması* ve *ders imecesi* kavramlarıyla tanınırlık kazanmıştır. Bu model, dilimizde *ders araştırması* (Batıbay, 2018; Boran, 2017; Bozkurt, 2015; Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018; Eraslan, 2008; Erbilgin, 2013; Temel Doğan ve Özgeldi, 2018; Yüzbaşıoğlu, 2016), *ders çalışması* (Bayram, 2010) ve *ders imecesi* (Akbaba Dağ, 2014; Aldemir, 2017; Baki, 2012; Bütün, 2012; Koçak ve ark., 2021; Kurt Birel, 2017; Tepetaş ve Tezcan, 2020; Yıldız ve Baltacı, 2017) adıyla araştırmaların çalışma konusu ve alanı olmuştur.

Alanyazında ders imecesinin tanımına sıkça rastlanıldığı ve çeşitli bakış açılarıyla tanımlara yansıtıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlardan birkaçı olarak burada şunlara yer verilebilir: “Jugyou kenkyuu, sorgulama, planlama, harekete geçme, gözlemlleme, yansıtma ve yeniden planlama gibi faaliyetleri içeren kaliteli döngülerin, okul düzeyinde öğretme-öğrenme süreci üzerinde kullanılmasıyla gerçekleşen bir işbirliği temelli araştırmadır” (Sarkar Arani ve ark., 2007, s. 26). Tanımla birlikte, Jugyou kenkyuu'nun, aşamalı ve ayrıntılı ilerleyen bir yapıda olduğu görülmektedir. Diğer bir tanıma göre ise “Ders imecesi, öğretim uygulamalarını ve öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri, işbirliği ve yansımalar hakkındaki bilgilerini geliştirmek için sergilenen işbirlikli eylem araştırmasıdır” (Shi ve Cheng, 2020, s. 77). Buna göre ders imecesinin, öğretmen mesleki gelişimi ve öğretim uygulamalarını destekleyici bir uygulama ve işbirlikli eylem araştırması olduğu çıkarımı yapılabilir. Bir başka tanım olarak da “Jugyou kenkyuu terimi, öğretme ve öğrenme üzerine veri toplayan ve işbirliği içinde analiz eden bir grup öğretmen tarafından gerçek sınıf ortamında derslerin gözlemlenmesi olan geniş bir öğretim geliştirme stratejileri ailesini kapsamaktadır” (Lewis, 2002a, 2002b; Lewis ve Tsuchida, 1997, 1998; Wang-Iverson ve Yoshida, 2005, aktaran Lewis ve ark., 2006a, s. 3). Ve son olarak da kenkyuu jugyou, öğretmenlerin ortaklaşa planladığı, gözlemlediği ve tartıştığı dersleri ifade etmektedir (Lewis, 2000). Tanımlardan hareketle ders imecesinin işbirlikli yapıda bir uygulama olması onun en dikkat çekici yanı olarak gösterilebilir. Belli aşamaları içeren ve sürece yayılan bu işbirlikli yapı, ders imecesinin eylem araştırması kapsamında değerlendirilebilir bir uygulama olduğunu da göstermektedir. Tanımların aynı zamanda ders imecesinin sorgulama, planlama, harekete geçme, gözlemlleme, yansıtma ve yeniden

planlama gibi aşamalarıyla öğretme-öğrenme sürecinde ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri gelişiminde destekleyici yanına da vurgu yaptığı görülmektedir.

2.4.2. Ders İmecesı Modelinin Teorik ve Felsefi Temelleri

Ders imecesi modelinin işbirlikli yapısının, modelin özü olduğu ve şekillenmesinde baskın bir rol oynadığı düşünülmektedir. İşbirlikli yapının baskın rolde olmasında, Japon toplumuna ait özellikler olarak söyleyebileceğimiz birlikte hareket etme anlayışı, toplumun geleneksel cemaat yapısı, toplum içinde şekillenen gruplar, birey-grup ilişkisi, kültürel bağlılık, uyum ve yetki-sorumluluk dağılımı gibi mekanizmaların iyi ve ülke genelinde nüfuzlu olduğu çıkarımı bir neden olarak gösterilebilir. Bu çıkarımın güçlü bir dayanağı olarak da Japonya'nın geçmişinde yaşadığı askeri ve siyasi yenilgileri, uyumlu ve işbirlikli toplum yapısıyla kısa sürede kendi lehine çevirmesi sunulabilir. Tüm bu süreçte de eğitim ve bilim, Japon toplumu için yeniden ayağa kalkma ve yükselmeye oldukça önemli bir rehber olarak varlığını korumuştur. Dünyanın bu konuda örneği olmuş Japonya'da, eğitim işbirlikçilerinin ortak amaçlar doğrultusunda yüzyıllardır başarıyla uyguladığı ders imecesi modeli de model ve çıkış coğrafyası açısından değerlendirildiğinde oldukça manidar bulunmaktadır. Alanyazında ders imecesi modelinin teorik ve felsefi yapısı üzerine bu düşünceyle bazı noktalarda benzerlik taşıyan farklı görüşlerin de olduğu görülmüştür.

1872'de Meiji hükümeti Eğitim Yasası'nı yayımlamış ve o dönemde Tokyo'da (Tsukuba Üniversitesi'nin temeli olan) bir öğretmen okulu (normal okul) kurulmuştur. Batı ilmini yaymak ve öğretmek amacıyla hükümet, yabancı öğretmenleri ülkeye davet etmiştir. Yabancı öğretmenler, o zamanlar Batı'da bile nadir görülen bir tarz ve uygulama olan tüm sınıf öğretimi kavramını öğretmen okuluna getirmiştir. Öğrencinin akademik yeteneklerine göre konuların bireysel olarak işlendiği bireyselleştirilmiş öğretim modeline aşina olan Japon öğretmen ve öğrenciler, bu yolla sadece konunun içeriğini değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerini de yabancı öğretmenlerin davranışlarını gözlemleyerek öğrenmiştir. Tokyo'daki öğretmen okulunda uygulanan bu grup veya işbirlikli öğretim modeli, zamanla ülke çapındaki diğer öğretmen okullarına da yayılmıştır. Mali zorluklar nedeniyle yeni hükümet, 1880'lerde Tokyo'daki okul hariç tüm öğretmen okullarını kapatsa da bu uygulama yayılmaya devam etmiştir. Ülkede Pestalozzi'nin öğretim yöntemi hakkında bir de kitap yayımlanmıştır. Bu kitap, öğretim materyallerine ilişkin bilgiler ile sınıf gözlemi yapılması

ve eleştiri/değerlendirme oturumları düzenlenmesi için talimatlar içermektedir (Isoda, 2007).

Ders imecesi için ilk rehber kitap olarak değerlendirilen bu kitap, Wakabayashi ve Shirai (1883) tarafından kaleme alınmıştır. Kitap, Pestalozzi yönteminin ve Zen/Konfüçyüs tarzı diyalektik sorgulamanın benimsenmesiyle öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlamıştır. Kitapta Pestalozzi yöntemiyle öğretimin ilkeleri, diyalektik sorgulama ve sorgulama görevleri, hedef temelli ders planlaması ve ders gözlemi sonrası eleştirel tartışma yolları, müfredatta yer alan her konu için örnek belgeler ile anlatılmıştır. (Isoda ve Olfos, 2021, s. 3)

Eğitim Bakanlığı'nın talimatıyla bu öğretim yöntemleri bir model olarak tüm Japonya'da uygulamaya geçirilmiştir. Ders imecesinin kökeni olan açık sınıflar, hükümet tarafından başlatılan ilk interaktif ders imecesi gruplarını üreterek yeni öğretim yöntemlerinin ve öğretim müfredatı önerisinin gelişiminde ve yayılmasında teşvik edici rol oynamıştır (Isoda, 2007). Buna göre, ders imecesinin ortaya çıkış sürecinde yabancı öğretmenlerin öğretim yöntemi ve tarzları ile Pestalozzi yöntemini ele alan ilgili kitap, Japonların eğitim anlayışını bireysellikten işbirliğine doğru kaydırarak model için bir zemin oluşturmuştur. Aynı zamanda sınıflar da bireysellikten açık sınıf olmaya doğru bir dönüşüm yaşamıştır. Burada açık sınıf kavramı, dersin ekip işbirliğinde gerçekleştirilmesi, değerlendirilmesi, denetlenmesi ve bu uygulamalara katılım konusunda ülke genelinde bir esnekliğin olması şeklinde ifade edilebilir.

Bireysellikten işbirliğine ve yeni öğretim metotlarıyla uygulamaya geçişte, ders imecesi uygulamalarına paradigma, misyon ve yaklaşım anlamında zamanla farklı bakış açılarının kazandırıldığı görülmüştür. Akademik başarıyı iyileştirmek ve geliştirmek talebiyle, 2000'li yıllardan bu yana Japonya'da çeşitli okullarda açık sınıflara odaklanan okul içi öğretmen eğitimi verilmektedir. Ayrıca, okullarla ilgili konular daha karmaşık hale geldikçe ve öğretmenler ile okullara duyulan güven sarsıldıkça, öğretmenlerin öğrenme topluluğunun merkezinde olduğu ders imecesi uygulamasına giderek daha fazla dikkat çekilmektedir. Bu durum, sadece her bir öğretmenin yeteneğini geliştirme açısından değil, aynı zamanda okulun örgütsel kapasitesini artırma açısından da önemlidir (Kitagami, Kihara ve Sano, 2010, aktaran Ishii, 2017).

Süreç içerisinde ders imecesi modeli konusunda belli birtakım endişeler de açığa çıkmıştır. Eğitim ortamlarında uygulanan PDCA döngüsüne (plan-do-check-act/ planla-yap-kontrol et-eyleme geç), sınıflarda ve okullarda etkili gelişime ulaşmak amacıyla ders

imecesinin dâhil edilmesi endişe verici bulunmuştur. Öğretmenlerin uygulamalı olarak yürüttüğü ders imecesinin değerinin kaybolabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, standart öğretim planına göre oluşturulan döngü aşamalarının da önemsizleşebileceği düşünülmektedir. “1990'lara gelindiğinde, Manabu Sato'nun ders imecesi paradigma kayması teorisi, ders imecesinin kurumsallaşma ve özünü kaybetme yönündeki hareketiyle mücadele edebilecek bir teori olarak ortaya atılmıştır” (Sato, 1997, aktaran Ishii, 2017, s. 64). Sato, 1960'lardan itibaren üniversiteli araştırmacılar tarafından geliştirilen ders imecesinin, derslerin uygulama aralığına sığacak şekilde daraltıldığını belirtmiştir. Bu durum da uygulamaların ve okul içi eğitimde kullanımın resmiyet kazanmasına önayak olmuştur. Çocukların sınıfta öğrenme şeklini uygulamada tartışmanın merkezine yerleştiren Sato, teorilerin sınıdığı uygulamalardan ziyade, uygulamalar yoluyla teorilerin inşa edilmesi yanlısı olmuştur. Yani, Sato, öğretmenin uygulamalı araştırma dersini merkeze alarak, teoriyi pratikte yansıtmaya yoluyla yeniden inşa etmeye yönelik bir etkinlik olarak ders imecesini savunmuştur (Ishii, 2017).

Ders imecesinin, öğretim sürecini bütünüyle irdeleyen, iyileştirme ve geliştirme amacıyla müdahalede bulunan ve aşamaları yeniden uygulayan bir yapıda olması, ona eyleme dönük uzun soluklu bir araştırma ve araştırma dersi olma niteliği kazandırmıştır. Nitekim bu yapıyla da alanyazında işbirlikli eylem araştırması (Shi ve Cheng, 2020) olarak tanımlanmıştır. Haliyle eylem araştırmasının doğasına uygun bir model olarak da görülmektedir. Ders imecesini, “içindeki eylemin kalitesini iyileştirmeye yönelik bir sosyal durumun incelenmesi” olarak tanımlayan Elliott'un (1991, s. 69) bu görüşü de dikkate alındığında, ders imecesi eylem araştırması paradigmasına sıkı sıkıya yerleşmektedir (aktaran Wake ve Seleznyov, 2020). “Japonya'da ders imecesi, zamanla iyi tanımlanmış bir süreç oluşturan eylem araştırması biçimi etrafında yerini alır ve profesyonel uygulamaya iyi ve gerçekten gömülüdür” (Wake ve Seleznyov, 2020, s. 467).

Japonya için oldukça köklü olan ders imecesi modeli, öğretmen adaylarının fakültelerde öğrenim görürken almış oldukları bir derstir. Hizmetiçi öğretmenler de kendi okullarında ders imecesi uygulamalarına katılır ve bazen de diğer eğitimcilerle birlikte bir dersi gözlemlemek ve tartışmak için farklı okulları ziyaret eder. Japonya'daki öğretmenler için ders imecesi özel bir terim ya da kavram değildir. Japon öğretmen eğitimi içerisinde ders imecesi olgusuna “ders imecesine dayalı öğretmen eğitimi” adı verilmektedir (Kawaguchi ve Iwata, 2021). Bu haliyle ders imecesi modeli, ülkenin öğretmen eğitimine

yön veren ve öğretmen eğitiminin uygulamalı bir ayağı olarak teoriyi pratikte yansıtmayla yeniden inşa eden olgusal bir süreç ve model oluşuyla dikkati çekmektedir.

Ders imecesi bir öğretmen mesleki gelişim yaklaşımıdır. Japon bakış açısına göre öğretmenlik, yaşam boyu ulaşılması gereken hedeflere sahip profesyonel bir meslek olarak kabul edilir ve bu nedenle ders imecesinin amacı sadece veya basitçe öğretme becerilerini geliştirmek değildir. Japon eğitimciler için ders imecesi hava gibidir, günlük okul etkinliklerinde uygulandığı için her yerde hissedilir ve o kadar doğaldır ki kritik ve önemli özelliklerini belirlemek zor olabilir. (Fujii, 2014, s. 66)

2.4.3. Ders İmecesi Modelinin Ortaya Çıkış Süreci

1868'de Meiji hükümetinin kurulmasından yaklaşık 260 yıl önce Edo dönemini karakterize eden inziva politikaları ve sınıf sistemi altında okuryazarlık eğitimi, giderek yaygınlaşan terakoya (özel ilkokullar, tapınak okulları) ya da özerk olarak açılan tapınak okulları aracılığıyla halka sunulmuştur. Bu inziva döneminde, ticaret gelişmiş ve sınıf sistemi de yavaş yavaş çökmüştür. Geç Edo döneminde, işçilerin işe alınmasında bireysel bilgi ve becerilere büyük önem verilmiştir. Bu dönemin sonunda da okuryazarlık oranı; erkeklerde %43, kadınlarda %10 olmuştur. Bu durum, o zaman bile Japonya'yı dünyanın en eğitilmiş ülkelerinden biri haline getirmektedir. Böylesi bir ortamın hâkim olduğu bu dönem, bireyselleştirilmiş öğretim yönteminin yaygın olarak kullanıldığı bir dönem olmuştur (Ishii, 2017; Isoda, 2007). Bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi bundan sonraki süreçte yerini, benimsenen işbirliği ve açık sınıf uygulamalarıyla birlikte ders imecesinin doğuşuna bırakmıştır.

Ülkede ders imecesinin tarihi kökenleri, 1872 Eğitim Yasası'na dayalı bir ilkokulun açılmasıyla erken Meiji dönemine kadar uzanmaktadır. Amerikalı bir eğitimci olan Marion McCarrell Scott, tüm sınıf öğretimi yöntemini tanıtmak ve yaymak için Japonya'ya davet edilmiştir. Daha sonra normal okullarda ve bunlara bağlı okullarda, bu öğretim yöntemi geliştirilerek Tokyo'dan diğer tüm bölgelere yayılması için girişimlerde bulunulmuştur. Başlangıçta bu, çeşitli yayımlar dağıtarak ve yeni öğretim yöntemleriyle ilgili öğretim görevlileri tarafından bilgilendirmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin bu yöntemleri uygulamada ustalaşmasına yardımcı olmak için ayrıntılı ders planlarının oluşturulmasını, araştırma derslerinin sunumunu, gözlemlerini ve ders değerlendirme toplantılarını içeren bir öğretmen eğitimi düzenlemesi yapılmıştır (Ishii, 2017). “Derslerin gözlemlenmesine ve değerlendirilmesine dayalı bu eğitim yöntemi, 1890'larda Herbartian kademeli öğretim yönteminin yaygınlaşmasıyla birlikte tüm Japon okullarında

uygulanmıştır” (Inagaki, 1995, aktaran Ishii, 2017, s. 58). Herbartian öğretim yöntemi, ders işleniş sürecinde giriş, sunum, ilişkilendirme/karşılaştırma, genelleme, uygulama ve özet gibi adımları içeren bir yöntem olarak burada açıklanabilir. Tüm sınıf öğretimi ve Herbartian öğretim yöntemi, o dönem için ülkede özgün oluşu ve uygulanışı itibarıyla aynı zamanda eleştirel, sorgulayıcı ve yapılandırmacı tarza yakın bir yöntem olarak da değerlendirilebilir. Söz konusu bu iki yöntem de eğitmen eğitiminde yapılan düzenlemelerle beliren ders imecesinin kökeni için güçlü bir kaynak olmuştur. 1900'lere gelindiğinde birçok yerel eğitim kurulu, yeni öğretim yöntemleri geliştirmek amacıyla öğretmenler için konferanslar düzenlemiştir. Konferanslara “Jugyo-hihyo-kai” (eleştiri dersi konferansı) veya “Jugyo-kenkyu-kai” (ders imecesi konferansı) adı verilmiştir (Makinae, 2019). Düzenlenen bu konferanslar ders imecesinin gelişiminde ve yaygınlaşmasında büyük rol oynamıştır. Burada;

Ders imecesi bağlamında iki yaygınlaştırma biçimi dikkat çekicidir. Birincisi, hizmet içi öğretmenlerin ya üniversite ya da uzman öğretmenler tarafından verilen uygulamalı dersleri sistematik olarak gözlemlediği, tartıştığı ve yansıttığı seminerlerin düzenlenmesidir (Makinae, 2010; Sarkar Arani, Keisule ve Lassegard, 2010). İkincisi ise öğretmen adaylarıyla iki tür uygulamalı dersin kullanılmasıdır. Bunlar, Eleştiri Dersi (Criticism Lesson/ öğrenci-öğretmen tarafından verilen) ve Model Dersi (Model Lesson/ deneyimli bir öğretmen tarafından verilen)'dir. Bu derslerin her ikisi de öğretmen adayları tarafından gözlemlenmiş ve daha sonra ders planları, kullanılan materyaller ve öğrencilerin çalışmaları ile birlikte gözden geçirilmiştir. Bu tartışmaların odak noktası, dersin öğrencinin öğrenmesini ne ölçüde kolaylaştırdığı ve hangi olası iyileştirmelerin mümkün olabileceğidir. (Makinae, 2010, aktaran Sorton Larssen, 2019, s. 19)

1910'larda, demokratik düşünceler, öğretmen toplulukları da dâhil olmak üzere Japonya'da yavaş yavaş yayılmıştır. Okullarda demokrasinin yaygınlaşması, Taisho Dönemi'nde (1912–1926) Özgür Eğitim Hareketi olarak adlandırılan bir hareketi yaratmıştır. Bu hareket sırasında öğretmenler, otoriteden öğrenmek yerine kendi öğretim yöntemlerini geliştirmiş ve hükümete karşı eleştirel bir tavır alarak, öğrencilerin inisiyatiflerine ve bireyselliğine saygı duyan liberal eğitim arayışında olmuştur. (Nagata, 2006, aktaran Kawaguchi ve Iwata, 2021, s. 2)

Bu dönemde öğretmenler, sınıf içi etkinliklerini otoriteden bağımsız bir şekilde yürütmeye çalışmıştır. Öğretmenler, mesleki gelişim stratejilerinden biri olarak eğitim uygulama kayıtları (jugyou kiroku - educational practice records) oluşturmuş ve kayıtları, öğretmen topluluklarındaki kendi uygulamaları üzerinde yansıtmak için kullanmıştır (Kawaguchi ve Iwata, 2021). Bu eğitim uygulamaları kayıtları, ders yöntemlerinden ziyade, öğretmenlerin ve çocukların gerçek sınıf deneyimlerini ve öğretmenlerin kendi eğitsel misyonlarını içermektedir. Bu kayıtlar, öğretmenlerin kişisel ve pratik deneyimlerini kendi

ifadeleriyle aktardığı bir anlatı tarzı kayıtlar olmuştur. O dönemde görülen bu uygulamalar, öğretmenlerin araştırma uygulayıcıları olarak doğuşuna da sebep olmuştur (Ishii, 2017).

1950'lerin sonlarından başlayarak, organize ders imecesi grupları ve üniversiteli araştırmacılar tarafından öğretim üzerine birtakım araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, 1963'te Ülke Çapında Ders İmecesi Konseyi (Zenkoku Jugyou Kenkyu Kyogikai) ve 1973'te Didaktik Çalışmalar Derneği (Kyojugaku Kenkyu no Kai) kurulmuştur (Ishii, 2017). Öğretmenleri, sınıfta öğretme ve öğrenmeyi tasarlayabilen ve araştırabilen araştırmacılar olarak tanımaya yönelik bir kültür geliştirmeyi amaçlayan ders imecesi temelli öğretmen eğitimi, 1980'lerin sonlarından bu yana da büyük ilgi görmektedir (Kawaguchi ve Iwata, 2021).

Japon öğrencilerin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA- Programme for International Student Assessment) gibi küresel ölçekli testlerde neden yüksek puanlar aldıklarıyla ilgilenen araştırmacılar, ülkenin eğitim sistemlerini ve politikalarını, ulusal müfredatı ve öğretim faaliyetlerini araştırmıştır. Yapılan araştırmalar arasında dikkati çeken Stigler ve Hiebert'in (1999) Japon öğrencilerin yüksek akademik başarısını ülkedeki ders imecesi kültürüne bağlayan The Teaching Gap adlı çalışması, yaklaşımın dünyadaki resmi başlangıcı için bir katalizör görevi görmektedir (Kawaguchi ve Iwata, 2021). Stigler ve Hiebert (1999) The Teaching Gap adlı eserinde, Japon öğrencilerin matematikteki başarısının, diğer ülkelerdeki öğrencilerin başarısını aştığını ve bu başarıda da ders imecesinin olası bir neden olabileceğini belirtmiştir (Vrikki ve ark., 2017). 1990'lardan sonra ders imecesi modelinin popülerlik kazanmasında bu eserin oldukça fazla katkısı olmuştur. Bu eser, Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri (TIMSS/ Trends in International Mathematics and Science Study) kapsamında üç ülkenin (Almanya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Japonya) 8. sınıf matematik-geometri derslerinin video analizini içermektedir. The Teaching Gap, ders imecesinin popüler oluşunda akla gelen ilk isimlerden olan Makoto Yoshida'nın (1999) doktora tezine dayanan “ders imecesi” (jugyou kenkyuu) üzerine de bir bölüm içermektedir.

1990'lardan sonra dünyada popülerlik kazanan ders imecesi modelinin, tarihsel bir değerlendirmesinin sonunda ortaya çıkış coğrafyası olan Japonya'da oldukça köklü bir geçmişe ve geleneğe sahip olduğu görülmektedir. Bugün Japonya'daki her vilayette Sato'nun, öğretmenin uygulamalı araştırma dersini merkeze alarak, teoriyi pratikte yansıtmaya

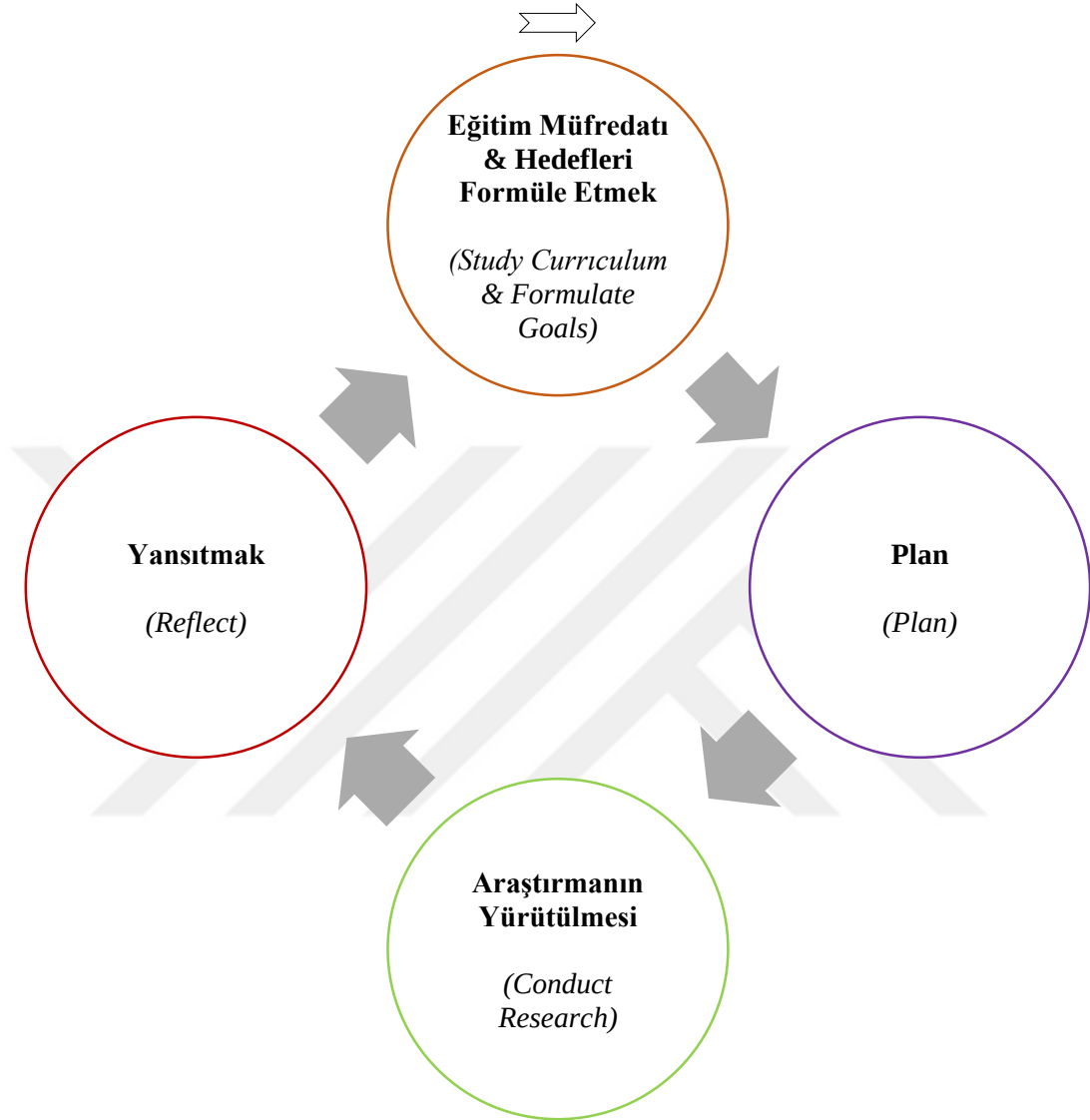
yoluyla yeniden inşa etmeye yönelik bir etkinlik olarak tanımladığı ders imecesi görüşünü kullanan en az bir adet uygulama okulu bulunmaktadır. Yaklaşık 1.500 ilkokul, 2.000 ortaokul ve 300 lise, kendilerini içeriden yeniden şekillendirmekte ve öğrenme toplulukları oluşturmaktadır (Sorton Larssen, 2019). 1990’lardan sonra adı daha çok duyulan ders imecesi modeli, bugün gelinen noktada oldukça fazla ülkenin eğitim sisteminde başvurulan bir uygulama olarak yer edinmektedir.

2.4.4. Ders İmecesini Modelinin Döngüsel Aşamaları

Ders imecesi modeli, aşamalı ve döngüsel yapısı dolayısıyla süreç ve eylem temelli olup eylem araştırması kapsamında da yürütülebilen bir mesleki gelişim modelidir. “Eylem araştırması “yaparak öğrenmektir”. Bir grup insan bir sorunu tanımlar, çözmek için bir şeyler yapar, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görür ve tatmin olmazsa tekrar dener” (O’Brien, 2001, s. 2). Gerçekte, ders imecesinin alanyazında işbirlikli eylem araştırması şeklinde tanımlanması da bu görüşü ve tanımı yansıtır. İçindeki eylemin kalitesini iyileştirmeye/geliştirmeye yönelik bir müdahale ile durumun incelemesi veya gözlenmesi amacı taşıması da modelin, eylem araştırması kapsamında değerlendirilmesi adına dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir. Ders imecesinin doğasındaki aşamalar ve döngü sistemi sayesinde eylem temelli bir model oluşu, onu süreç boyunca canlı ve aktif kılmaktadır. Bu sürecin bir parçası olan gözlem, planlama, revize etme, uygulama, tekrarlama, araştırma-inceleme ve tartışma-değerlendirme gibi adımlar, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde konu alanyazınına yansıtılmıştır. Bu yansımada öznel bakış açısının hâkim olması durumu da çok sayıda farklı döngü tablolarını veya şekillerini ortaya çıkarmıştır. Tablolar/şekiller incelendiğinde temel aşamaların aynı özellikleri yansıttığı, benzer gösterimlerle aktarıldığı ve aşamaların adlandırmasında farklı adlar ile karşılaşıldığı görülmüştür. Burada alanyazında ‘Lesson Study Cycle’ (Ders İmecesini Döngüsü) başlığı altında verilen sınıflama ve görünümünden birkaçına yer verilecektir.

Şekil 1

Lewis ve Arkadaşlarının Ders İmecesi Döngüsü



Kaynak: Lewis ve arkadaşları, 2006a, s. 4

Not. Eğitim Müfredatı & Hedefleri Formüle Etmek aşamasında, öğrencinin öğrenmesi ve gelişimi için uzun vadeli hedefler göz önünde bulundurulmalı ve müfredat ve standartları incelenerek ilgilenilen konu tanımlanmalıdır. Plan aşamasında, araştırma dersi seçilmeli ve gözden geçirilmelidir. Bu aşamada yönerge/uygulama planı yazımı şunları içermelidir: Uzun vadeli hedefler, Beklenen öğrenci düşüncesi, Veri toplama planı, Öğrenme yörüngesi modeli, Model ve yöntem için seçilme gerekçesi yaklaşımı. Araştırmanın Yürütülmesi aşamasında, bir ekip üyesi araştırma dersini yürütmelidir. Diğerleri de dersi gözlemlemeli

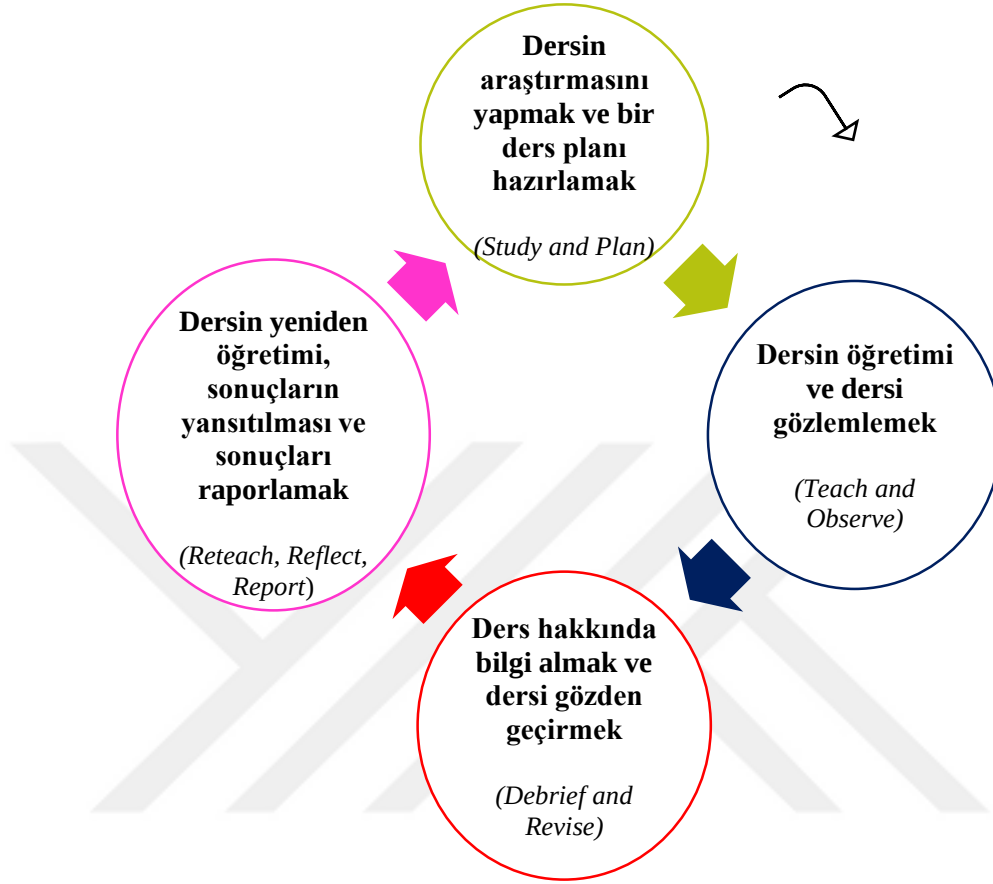
ve veri toplamalıdır. Yansıtmak aşamasında, gözlemciler katıldığı kolokyumda dersten veri paylaşmalıdır. Gözlemciler verileri; öğrenci öğrenimi, disiplin içeriği, ders ve ünite tasarımı ve öğretme-öğrenme alanındaki diğer konuları aydınlatmak için kullanılmalıdır. Yansıtmak aşaması, öğrenilenleri pekiştirmek ve ilerletmek için döngünün düzenlenip kaydedilmesini ve bir sonraki ders imecesi döngüsü için yeni soruların/durumun oluşturulmasını içermektedir (Lewis ve ark., 2006a).

Araştırmada verilen döngüde aşamalarda ifade edilen açıklamaları, neredeyse aynı cümlelerle yansıtan benzer bir döngü sınıflaması (Bickerstaff ve ark., 2019) da alanyazında şu şekilde ortaya konmuştur:

1. Dersin araştırmasını yapmak ve bir ders planı hazırlamak (Study and Plan)
2. Dersin öğretimi ve dersi gözlemlemek (Teach and Observe)
3. Ders hakkında bilgi almak ve dersi gözden geçirmek (Debrief and Revise)
4. Dersin yeniden öğretimi, sonuçların yansıtılması ve sonuçları raporlamak (Reteach, Reflect, Report)

Şekil 2

Bickerstaff ve Arkadaşlarının Ders İmecesı Döngüsü



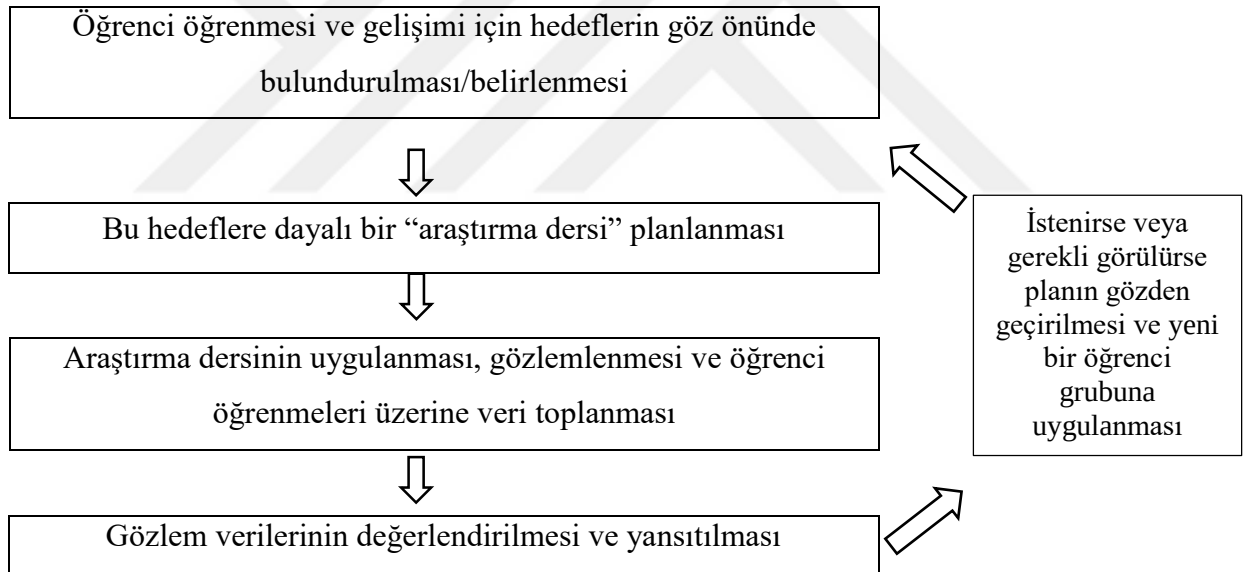
Kaynak: Bickerstaff ve arkadaşları, 2019, s. 3

Ders imecesi modelinin, en temel başlıkları ve şekilsel olarak da sıklıkla kullanılan formu (Bae ve ark., 2016; Bickerstaff ve ark., 2019; Lewis ve ark., 2019; Hurd ve Licciardo-Musso, 2005; Lewis ve Perry, 2014; Stepanek ve ark., 2007) ile alanyazında geniş yer edindiği görülmektedir. Aşamaların ve gösterimin bu hâli, ders imecesi konusunda zihinde canlanan ilk döngü yapısını oluşturmaktadır. Böylesi bir gösterimle yansıtılan döngüden hareketle aşamalar şöyle özetlenebilir: Ders imecesi modelinde öğrencinin bilişsel alandaki mevcut durumu ve gelişimi, döngüyü başlatan ana aşamadır. Çünkü incelenen, üzerinde gözlem ve çeşitli araştırmalar yapılan nokta burasıdır. Burada yapılan tüm tespit ve değerlendirmeler diğer aşamaları doğuran bir yapı özelliği taşımaktadır. Sonraki aşamada incelemeler ve gözlemlerden hareketle tespit edilen durumlar üzerinde iyileştirme veya gelişim adına hedef odaklı bir araştırma dersi planı hazırlanır. Ekip işbirliğinde hazırlanan plan bir ekip üyesi tarafından sınıfta sunulur. Diğer ekip üyeleri ise bu dersten veri toplar.

Araştırma dersinin yapılması, gözlemler ve verilerin toplanması gibi süreç içindeki eylemler, analiz edilerek son aşamada sonuçlandırılır ve elde edilen bulgular geniş bir kitle veya kamuoyu ile paylaşılır. Bu durum tekrar edebilir. Yani, aşamalar döngü çatısı altında birkaç kez tekrarlanabilir. Bu arada dersin öğretimi sırasında ilgili ders planı, gerekli görüldüğü veya istenildiği takdirde revize edilerek yeniden uygulanır. Uygulamada zorunluluk taşımayan bu kısım, döngülerde bir aşama veya döngüden bağımsız olarak da yer almaktadır. Bu kısmı, döngüde ana aşamalardan bağımsız gösteren çalışmalara (Allen ve ark., 2004; Fernandez ve Chokshi, 2002; Lewis, 2002; Murata, 2011) da rastlanılmıştır. Murata'nın (2011) döngü sınıflamasında, gözden geçirilen planın yeniden öğretimi kısmı döngüyü şu şekilde boyutlandırmıştır:

Şekil 3

Murata'nın Ders İmecesi Döngüsü

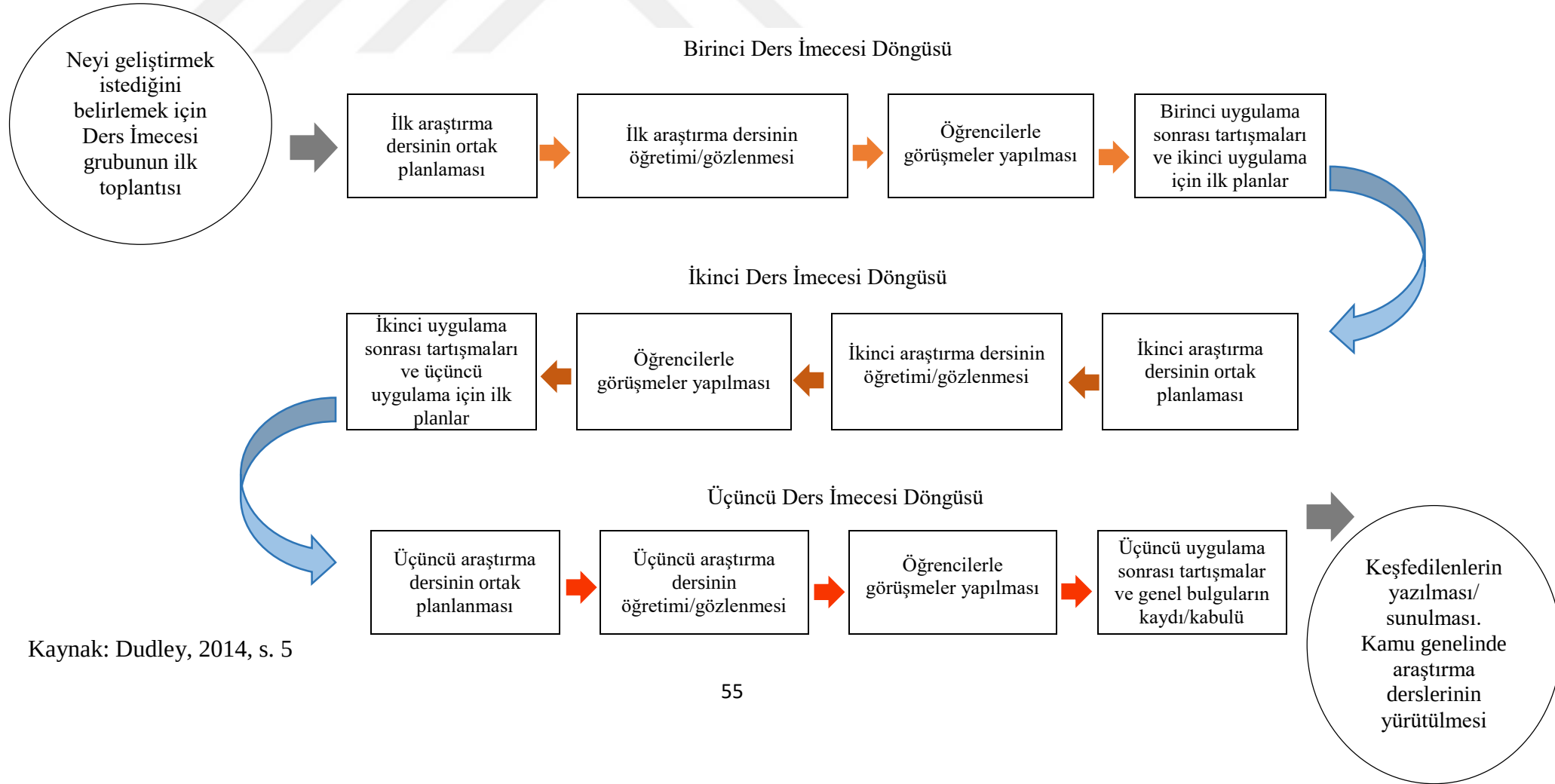


Kaynak: Murata, 2011, s. 2

Bir diğer döngü sınıflandırmasında ise Dudley (2014), bir ders imecesi uygulamasının ders imecesi ekibi tarafından ortaklaşa planlanan, öğretilen/gözlemlenen ve analiz edilen en az üç 'araştırma dersi'nden oluşan bir döngüyle gerçekleştiğini belirterek döngüyü şu şekilde ortaya koymuştur:

Şekil 4

Dudley'in Ders İmecesı Döngüsü



Kaynak: Dudley, 2014, s. 5

Ders imecesi modelinin temel aşamalarını, üç başlık altında toplayan bazı çalışmaların olduğu da görülmüştür. Armstrong (2011), her ders imecesi döngüsünün üç aşamadan oluştuğunu, bunların da ‘araştırma dersini planlama, öğrencilerin derse olan tepkilerini gözlemleme ve bu tepkileri analiz etme’ aşamaları olduğunu belirtmiştir. Shingphachanh (2018) da ders imecesi döngüsünün üç aşamadan (plan-uygulama-görme [plan-do-see]) oluştuğunu ifade etmiştir. Üç aşamalı olan bu döngüler de araştırmada yer verilen ve alanyazında görülen döngü sınıflaması ve aşamaları ile neredeyse birebir benzerlik taşımaktadır. Ders imecesi modelinde, sık rastlanılan üç veya dört aşamalı döngülerin yanında bu döngüleri daha ayrıntılı ele alan sınıflamalar da mevcuttur. Bu duruma bir örnek olarak Stigler ve Hiebert’in (1999) The Teaching Gap adlı eseri ile Yoshida’nın (1999) doktora tez çalışması gösterilebilir. Stepanek (2001, s. 5), Lewis (2000), Stigler ve Hiebert (1999) ile Yoshida’nın (1999) çalışmalarına dayandırarak bu ayrıntılı döngü sınıflamasını şu şekilde aktarmıştır:

1. Derse Odaklanmak (Focusing the Lesson)

Ders imecesi, genellikle “bağımsız düşünme” veya “öğrenme sevgisi” gibi geniş ve okul çapında bir hedefe odaklanır. Öğretmenler, bu geniş hedeflerin belirlenmesine yardımcı olur ve belirlenen konu seçilerek araştırma dersinin konusu olur. Konu, genellikle öğretmenlerin kendi sınıflarında gözlemledikleri sorunlu bir kavramdan gelmektedir.

2. Dersi Planlamak (Planning the Lesson)

Öğretmenler ders imecesinde odaklanılan konuyu araştırır, üzerinde çalıştıkları problemle ilgili kitap ve makaleleri okur. Öğretmenler, ders planını geliştirmek için işbirliği yapar ve geri bildirim için okul personeline bir taslak sunulur.

3. Dersi Öğretmek (Teaching the Lesson)

Ekip üyesi bir öğretmen, dersi kendi sınıfında sunar. Diğer öğretmenler dersi çok yakından gözlemler, öğrencilerin ve öğretmenin yaptıklarını ve söylediklerini not alır. Ders video, fotoğraf, ses kayıtları ve öğrenci çalışmaları aracılığıyla belgelenebilir.

4. Yansıtma ve Değerlendirme (Reflecting and Evaluating)

Ders imecesi ekibi, ders ve gözlemlerini tartışmak için okuldaki toplantıya toplanır. Önce dersi sunan öğretmen konuşur, dersin nasıl geçtiğini anlatır, derse ilişkin düşüncelerini ve gözlemlediği sorunları paylaşır. Sonra diğer öğretmenler de kendi gözlem ve önerileriyle sürece katkıda bulunur.

5. Dersin Gözden Geçirilmesi (Revising the Lesson)

Ders imecesi ekibi, ilk sunumda belirlenen sorunlardan yola çıkarak derste değişiklik yapar. Değişiklikler, genellikle öğretmenlerin gözlemleri sırasında fark ettiği, öğrencilerin kavram yanlışlarına ve yanlış anlamalarına dayanmaktadır. Ekip, dersi iyileştirmek/revize etmek ve ikinci bir uygulamaya hazırlanmak için birkaç kez toplanabilir, ancak bazen öğretmenler dersi tekrarlamalarına gerek olmadığına da karar verir.

6. Gözden Geçirilmiş Dersin Öğretimi (Teaching the Revised Lesson)

Ders, farklı bir öğrenci grubuna tekrar sunulabilir. Aynı kişi dersi ikinci kez anlatabilir veya farklı bir öğretmen bu anlatımı deneyimleyebilir. Çoğu zaman, okuldaki tüm öğretmenler de gözden geçirilmiş/revize edilmiş dersi gözlemlemeye davet edilir.

7. Yansıtma ve Değerlendirme (Reflecting and Evaluating)

Tüm fakülte/okul, daha genel öğrenme ve öğretim konularını kapsayabilecek ikinci bilgilendirme oturumuna katılır. Burada, bilgilendirme sırasında genellikle son konuşan ve ders imecesi ekibiyle çalışan bir dış uzman vardır.

8. Sonuçları Paylaşma (Sharing Results)

Öğretmenler, bu süreç boyunca geliştirdikleri dersleri paylaşarak, yararlanabilecekleri iyi hazırlanmış bir ders imecesi kaydı/bankası (creating a bank of well-crafted lessons) oluşturur. Öğretmenler, genellikle kendi çalışmaları hakkında, öğretmenlerin değerlendirmelerini ve ekip tartışmalarının bir özetini içeren bir rapor yayımlamaktadır. Ayrıca, dersi sunan öğretmenleri gözlemlemek için okul dışından öğretmenler de ders imecesi uygulamalarına davet edilebilir (Lewis, 2000; Stigler & Hiebert, 1999; Yoshida, 1999, aktaran Stepanek, 2001, s. 5).

2.4.5. Ders İmecesi Modelinin Özellikleri

Ders imecesi, hazırlık/planlama (kyozai kenkyu), gerçek sınıf ortamı etkinlikleri (koukai/kenkyu jyugyo) ve sınıf etkinliklerini inceleme oturumlarından (jyugyo kentoukai) oluşmaktadır (Baba, 2007). Söz konusu bu adımlar, ders imecesinin en temel özelliği olarak belirtilebileceğimiz hazırlık(planlama)-uygulama-analiz ve sonuçların paylaşılması aşamalarının da birer yansıtıcısıdır. Ders imecesi yaklaşımı, işbirlikli ders planlama, dersi gözleme ve öğrenci öğreniminin incelenmesinden oluşan döngüsel bir süreç aracılığıyla öğretmenleri, öğretim uygulamaları üzerinde düşünmeye teşvik eden bir mesleki gelişim yöntemidir (Lenski ve Caskey, 2009). Burada mesleki gelişimin öğretmene sağladığı fayda, öğretim programına, öğrenci öğrenmelerine, sınıf ortamına ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde beklenen uzun vadeli hedeflere de şüphesiz yansımaktadır. Çünkü mesleki gelişim süreci bunlardan bağımsız olarak gerçekleşmemektedir. Bu kapsamda sınıf ortamında yürütülen

derslerde ulaşılan sonuçlar, öğretmennin mesleki gelişimi dışında sürecin bileşenlerine de ayrı ve ortak faydalar sağlamaktadır. Dersler bu açıdan değerlendirildiğinde süreci belirleyici ve yönlendirici özelliktedir. Dolayısıyla ders imecesi sürecinde yürütülecek dersler ayrı bir önem kazanmaktadır.

Ders imecesi kapsamında gerçekleştirilen tüm araştırma derslerinde ortak olan nokta, iyi planlanmış dersler olmasına rağmen, sınıf ortamlarında öğrencilerle birlikte provalarının yapılmaması yani derslerin provasız gerçekleştirilmesidir (Lewis ve Tsuchida, 1997). Bu durumun bir nedeni olarak, ihtiyaçların tespiti ve durum analizi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve gelişimde amaçlanan hedeflere ulaşması ve süreçteki diğer bileşenlerin de iyileşme ve gelişim yaşaması için mevcut durumun, gerçek ortamlarda ve gerçek durumlarda görülmesi gerektiği söylenebilir. Ekip işbirliğinde planlanmış olan derslerin süreçte provalarının olması, beklenen davranışların, durum ve sonuçların bir gizleyicisi olabilir ve bunların önüne geçerek gerçek durumu gözlemeyi engelleyebilir.

Gerçek ortamlarda gerçek durumlar üzerinde yapılacak olan araştırma dersi, bir ön hazırlık gerektirmekte ve bu da karşımıza *kyozai kenkyu* kavramı ile çıkmaktadır. Bu kavram, planlama aşamasının sahip olduğu özellikleri içinde barındırmaktadır. *Kyozai kenkyu* (*kyozai kenkyuu* - 教材研究), öğretim materyallerinin incelenmesi veya araştırılması anlamına gelir (Ebaegu ve Stephens, 2014; Fujii, 2014; Takahashi ve ark., 2005; Yoshida ve Jackson, 2011; Watanabe, 2018). “*Kyozai kenkyu*, öğretmenlerin müfredatı, içeriği ve öğretim materyallerini tüm yönleriyle ve öğrencilerin öğrenecekleri kavramları nasıl düşündükleri ve anladıkları bağlamında araştırdığı bir süreçtir” (Takahashi ve ark., 2005, s. 101). Bilimsel araştırmalardaki literatür taramasına benzer. Bu süreç, standartların ve müfredatın gözden geçirilmesi ile konunun ve öğretim araçlarının detaylıca araştırılması, bu doğrultuda da planın hazırlanması sürecidir (Takahashi ve McDougal, 2016).

Japon öğretmenler bir araştırma dersi planlamaya başladıklarında önce *kyozai kenkyu* ile meşgul olmaktadır. Öğretmenler, *kyozai kenkyu*nun günlük öğretim uygulamalarında temel aktivite olduğunu ifade etmiştir (Watanabe, 2018). Böylelikle *kyozai kenkyu* ile öğretmenler, planlama sürecinde sürece ilişkin tüm öğretim materyallerini değerlendirme fırsatı bulmuş olur. Burada öğretim materyalleri; ders kitapları, diğer öğretmenlerin ders planları, öğretmen dergileri, öğretimle ilgili kitaplar ve mümkün olduğunca çeşitli öğretim yöntemleri hakkında araştırma makaleleri olarak tanımlanmaktadır (Melville, 2017). Japon

öğretmenler genellikle bu sürece, ders kitabı yayınevleri tarafından yayımlanan öğretmen kılavuzlarını inceleyerek ve bunları karşılaştırarak başlamaktadır (Takahashi ve Yoshida, 2004). Kyozaï kenkyu, öğretim materyallerinin eğitimsel bakış açılarıyla incelenmesinin yanı sıra öğrencilerin bakış açılarıyla incelenmesini de içermektedir (Fujii, 2015). Kyozaï kenkyu bu noktada süreç ve paydaşlarına, çok yönlü ve çok çeşitli bakış açılarıyla görev ve sorumluluklar yüklemektedir.

Kyozaï kenkyu, Japon eğitimciler tarafından ders imecesinin kritik bir parçası olarak kabul edilse de, Japonya dışındaki öğretmenlerin genellikle onu ihmal ettiği görülmektedir (Fujii, 2015). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde bu uygulamanın genellikle dikkatli bir şekilde yapılmadığı görülmektedir. Çünkü öğretmenler, dersi planlama ve hazırlık sürecinde bu tür araştırmaları yapmaya aşina değildir veya buna alışkın değildir. Planlamada kyozaï kenkyu sürecinin yönetimi ve yürütülmesi için öğretmenlerin yeterli zamanları yoktur (Yoshida ve Jackson, 2011).

Kyozaï kenkyuda öğretmenler, en iyi ders ve eylem planı üzerinde anlaşana kadar planı revize etmektedir. Ders imecesi grubu, öğretmen eylemlerini ve öğrenci yanıtlarını tartışırken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini nasıl değerlendireceklerini de düşünmektedir (Lenski ve Caskey, 2009). Bu şekilde hedef, içerik, öğretim süreci ve ölçme ve değerlendirme ile şekillenmiş planın bir sonraki adımında uygulamaya geçilir. Bu aşama, yürütülen dersi gözlemlemek ve kaydetmek, öğrencilerin etkinliği ve öğretmenin kararlarıyla birlikte öğrenme ve öğretim eylemi üzerine not almak gibi durumları içerir. Ders imecesi grubundaki bir öğretmen dersi anlatırken, gruptaki diğer öğretmenler de dersin belgelenmesinin (video kaydı, sınıf tahtasının ve öğrenci ürünlerinin fotoğraflarının çekilmesi vb.), öğrenci katılımının, öğrenci-öğrenci etkileşiminin ya da ders imecesi grubunu ilgilendiren diğer herhangi bir konunun kaydını tutar. Ayrıca üniversiteden öğretim üyeleri, uzmanlar, bölge düzeyinde veya il düzeyinde aktif ders imecesi sürecinde olanlar ve diğer okullardan öğretmenler de davetli gözlemci sıfatıyla bu derslere katılmaktadır. Katılan davetli öğretmenlerin, okullarında Ders imecesi süreci yürüten öğretmenleri desteklemek için kaynak görevi görmeleri beklenir (Ebaegu ve Stephens, 2014).

Ders imecesinde yürütülen bir derste öğretmenleri gözlemlemede önemli bir kural, dersin doğal sürecine müdahale etmekten (örneğin öğrencilere yardım etmek) kaçınmaktır. Derste bir gözlemci olarak nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda rehberlik sağlayan bir

gözlem aracı olarak ders planını kullanmak akıllıca olacaktır. Ders planı, bir dersin neden ve nasıl planlandığını açıklıyorsa o zaman gözlemciler gözlemlerinin çoğunu dersin bu yönüne yoğunlaştırmalıdır. Bu durum, dersten ve plandan kopmayı ve dersin yürütülmesine odaklanamamayı engellemektedir. Ders imcesinde gözlem yapmanın bir başka yolu da veri toplamayı kolaylaştıran araçlar yaratmaktır. Ders planının kendisi, ders ilerledikçe doğrudan gözlemlerin kaydedilebileceği hazır bir araç olarak hizmet edebilir. Ayrıca gözlemi kolaylaştırmak için planda, gözlemci yorumu ve notlarıyla doldurulacak boşluklar da bırakılabilir. Gözlemde yardımcı diğer araçlar da oturma şemaları veya dersin belirli temel yönlerini takip etmek için kullanılabilecek bir şablon olabilmektedir (Fernandez ve Chokshi, 2002). Dersin gözlenmesinde gözlemin amacı öğretmeni değerlendirmek değil, dersin etkililiği hakkında veri toplamaktır. Bir aradan sonra, ders imcesi ekibi ve davetli gözlemciler, dersi ve gözlemlerini tartışmak için bir bilgilendirme toplantısı yapar. Ders imcesi ekibi ve davetli gözlemciler, dersten topladıkları öğrenci öğrenimine ve öğretim sürecine ilişkin kanıtlarını paylaşır (Stepanek ve ark., 2007).

Gözlem, dersin tasarımı/planlama, uygulama ve sonuçların paylaşılması (değerlendirme) gibi adımların bir döngüyü oluşturduğu bu modelde, modelin özellikleri olarak Lewis (2000, s. 4-6) de şu beş maddeyi çalışmasında öne sürmüştür:

1. Araştırma dersleri, diğer öğretmenler tarafından gözlemlenir. Gözlemci öğretmenler sadece bir okuldaki, fakültedeki veya daha geniş bir gruptan olabilir.

2. Araştırma dersleri, genellikle işbirlikçi olarak uzun bir süre için planlanır.

3. Araştırma dersleri, belirli bir eğitim hedefini veya vizyonunu ve ulusal bir hedefi derste hayata geçirmek için tasarlanmıştır. Araştırma dersi, başka bir yerde kullanılması beklenen bitmiş bir ürün değil, eylem halindeki bir eğitim hedefi veya vizyonunun bir örneğidir.

4. Ders imcesinde yürütülen araştırma dersleri kaydedilir. Genellikle öğretmenler, bu dersleri video-ses kaydı, gözlem notları ve öğrenci çalışmalarının kopyaları dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde kaydeder.

5. Ders imcesinde yürütülen araştırma dersleri tartışılır. Dersin devamını bir kolokyum takip eder. Böyle bir toplantı, genelde dersin anlatımını yapan ve dersi birlikte

planlayan öğretmenlerin sunumlarıyla başlar, ardından serbest veya yapılandırılmış tartışma yaşanır. Bazen dışarıdan bir eğitimci, araştırmacı ve davetli gözlemci de ders hakkında yorum yapar.

2.4.6. Ders İmecesini Modelinin Faydaları

Ders imecesinin faydaları denildiğinde bu durumun modelin aslında bir nevi avantajları olduğunu da söylemek mümkündür. Çünkü ders imecesinin sağlamış olduğu faydaların, alanyazın incelemesinde avantajlı noktaları oluşturduğu görülmektedir. Bu kapsamda her bir fayda, ders imecesinin kazandırmış olduğu bir avantaj olarak da değerlendirilebilir. Ders imecesi süreci, konu bilgisinin ve pedagojik becerilerin geliştirilmesi, devam eden işbirliği, akran gözlemi, grup toplantıları, kendi kendine düşünme ve öğrencilerin ihtiyaç ve zorluklarına ilişkin yüksek farkındalık edinme dâhil olmak üzere bir dizi etkili mesleki gelişim stratejisini bütünleştiren bir modeldir. Model öğretmenlerin, meslektaşlarının aynı konuyu ders imecesi kapsamında yürütülen araştırma dersleriyle nasıl öğrettiklerini izlemelerine imkân tanıyarak kendi öğretimleri ve yeni fikirler hakkında geribildirim almalarını sağlamaktadır. Ders imecesi öğretmenlerin, öğrenmeyi öğrencilerin bakış açılarından görmelerini kolaylaştırır. Ders imecesinin tasarımı öğrenci temellidir. Öğrencilerden toplanan veriler doğrultusunda öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlar, bu da öğretmenlerin bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla yürütecekleri araştırma dersi için materyal tasarımlarına yardımcı olur. Ders imecesi, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar. Bu model, gerçek sınıf uygulamaları üzerinden bir akran öğrenimi ve öğrenme kültürü yaratır. Ayrıca Ders imecesi katılımcıların, kendinin ve başkalarının düşünme tarzına meydan okuyabileceği ve öğrenmeyi, öğrencilerin bakış açılarından görebileceği fikirlerin özgürce tartışılması için fırsatlar sunar. Kaliteli öğretim, süreklilik ve entelektüel açıdan zahmetli bir profesyonel çalışma gerektirir. Ders imecesi modeli de bunu gerçekleştirmenin bir yoludur (Lee, 2008, s. 1118-1124). Bu model, öğretmenlik mesleğinde profesyonelliği geliştirmekte, olaylara öğrencilerin bakış açısından bakmayı öğretmekte ve ekibin yönlendiricisi olan öğretmenlerin merkezi rolüne saygı duyulmasını sağlamaktadır (Lee, 2008). Ders imecesinin öğretmenler açısından önemli bir faydası da öğretmenlere hangi bilginin önemli olduğunu belirleme, konu/içerik bilgilerindeki eksiklikleri giderme ve gerekli bilgileri edinme fırsatı sağlamasıdır (Lewis, 2002). Yansıtma, yapıcı tartışmalar içeren aktif öğrenme süreci, planlama, uygulama,

gözlem ve geri bildirim sağlaması durumu (Kanellopoulou ve Darra, 2019) da ders imecesinin öğretmenler ve süreç üzerindeki faydaları arasındadır.

Ders imecesi modelinin dikkati çeken başka bir faydası olarak da şu durum sunulabilir: Modelin kazandırdığı uyumlu işbirliği, meslektaşlar arasında bağlılık duygusunun oluşturulmasında olumlu bir etki yaratmaktadır. Çünkü ders imecesi, öğretmenlerin süreçteki zorluklarla başa çıkmada birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayan bir mekanizma olarak da görülmektedir. Ayrıca süreç, öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanımalarına, birbirleriyle belirli bir güven ilişkisi kurmalarına ve bazı öğretmenlerin “yalnızlık engelini aşmalarına” yardımcı olan daha sıcak bir okul atmosferi yaratmalarına da yardımcı olmaktadır (Khokhotva, 2018). Modelin mesleki gelişim ve işbirliği üzerine olan faydası, öğretmen uygulamalarında iyileştirme ve öğretmenler arasında işbirliğinin teşvik edilmesi noktasında da iki temel başarıyı oluşturmaktadır (Takahashi, 2006). Lewis (2003) de ders imecesinin farklı yönlerden faydalarını şu şekilde ifade etmiştir (Lewis, 2003, aktaran Chassels ve Melville, 2009, s. 747):

1. Müfredat içeriğinin daha derin anlaşılmasını sağlar.
2. Öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan öğretim stratejilerinde zengin tartışmalar yaşanmasını sağlar.
3. Profesyonel şekilde meslektaş dayanışması sağlar, paylaşılan içgörülerin meslektaşlarca takdir edilmesini sağlar.
4. Öğretme ve öğrenmenin anlamlı bir şekilde gözlemlenmesi için kapasite artışı sağlar.
5. Bir dersin iyi planlandığına dair artan güveni sağlar.
6. “Zayıflıkları” güçlendirir.
7. Ders imecesi süreci dışında da işbirliğinin genişletilmiş faydalarının görülmesini sağlar.

2.4.7. Ders İmecesi Modelinin Sınırlılıkları

Ders imecesi modeli kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, modelin avantajlarının yanında birtakım sınırlılıklarının olduğu da görülmektedir. Burada, modelin faydalarının aynı zamanda birer avantaj olarak görülebilmesi durumu, sınırlılık için söz konusu olmamaktadır. Yani her sınırlılık durumu, model için bir dezavantaj olarak

değerlendirilememektedir. Alanyazın çalışmalarında sınırlılığın farklı nedenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir.

Bu çalışmalarda özellikle öğretmen kaynaklı olan ve öğretmen kaynaklı olmayan birtakım sınırlılıkların olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen kaynaklı sınırlılıkların genellikle isteksizlik ve deneyimsizlik olduğu; öğretmen kaynaklı olmayan sınırlılıkların ise zaman, toplantı salonu, maliyet ve öğrenci mevcudu gibi sınırlılıklar olduğu ifade edilmiştir. (Aykan, 2019; Cajkler ve diğerleri, 2015; Chassels ve Melville, 2009; Chen, 2017; Demir ve diğerleri, 2013; Lee, 2008, aktaran Aykan ve Dursun, 2020, s. 1690)

Demir ve arkadaşları (2013), deneyimledikleri bir ders imecesi çalışmasında sınırlılık olarak belirttikleri durumların, bazılarının araştırmacılar tarafından bazılarının da katılımcılar tarafından kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Bu sınırlılıkları da fakültenin öğretme ve öğrenme hakkındaki inançlarının gücü ve bu inançların öğretime yönelik reform yaklaşımlarına aykırı olup olmadığı durumu, içerik bilgisinin yanında öğrencilerin içerik hakkında nasıl düşündüklerini ve öğrenmeyi geliştirmek için hangi stratejilerin en etkili olduğunu bilme durumu, kolaylaştırıcının rolü ve zaman faktörü olarak çeşitlendirmişlerdir. Bunların dışında, farklı topluluklardan ve ülkelerden gelen öğretmenlerin kültürlerinde temel farklılıklar olabileceği ve bundan dolayı da bazı kültürlerin son derece bağımsız olan doğasının işbirlikçi gruplar oluşturmadaki başarıyı sınırlayabileceği durumu da öne sürülen bir sınırlılık (Hart ve ark., 2009) olmuştur. Sınırlılık durumu aynı zamanda yapılan çalışmayla ulaşılan ve o çalışmayı sınırlandıran bir bulgu (Fox ve Poultney, 2020; Halvorsen ve ark., 2021; Hervas, 2021; Khokhotva ve Albizuri, 2020; Klefbeck, 2020; Plantin Ewe, 2020; Schipper ve ark., 2018) olarak da görülmektedir. Yani her bir çalışma, başlı başına ayrı bir sınırlılık durumu belirtirken genele bakıldığında da benzer durumların sınırlılık olarak değerlendirildiği görülmektedir.

2.4.8. Ders İmecesi Modelinde Rol Oynayanlar (Katılımcılar)

Ders imecesi, öğretmenlerin öğretimi iyileştirmek için kullanmak amaçlı birlikte çalıştıkları bir öğretimsel gelişim döngüsüdür (Perry ve Lewis, 2009). Dolayısıyla model, bir grup öğretmenin işbirliğinde gelişen ve deneyimlenen bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda da ders imecesi ekibini oluşturan katılımcılar ağırlıklı olarak öğretmenlerdir. Bir grup eğitimcinin oluşturduğu ders imecesi ekibinde üyelerin çoğu öğretmen olsa da müdürler, öğretim koçları, öğretmen eğitimcileri ve öğretim üyeleri de modelde katılımcı olabilmektedir (González ve Deal, 2019). Öğretmen eğitimi ve öğretmen mesleki gelişiminde adını duyurmuş bu model, hizmet içi ve hizmet öncesi dönemde

profesyonel gelişimi amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, modelin bir diğer katılımcısının da öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ders imecesi uygulamasını deneyimlemeleri, onların mesleki gelişimlerini olumlu anlamda (Ayantaş, 2019; Aydın Ersoy, 2022; Chassels ve Melville, 2009; Fernandez ve Zilliox, 2011; Güngör, 2023; Kanellopoulou ve Darra, 2019) etkilemektedir.

Öğretmen, öğretmen adayı ve diğer eğitimcilerden oluşan ekibe bazen de davetli bir akademisyen (invited academic) veya konuda uzman bir öğretmen (veteran teacher) dâhil olmaktadır (Doig ve Groves, 2011). Ders imecesine bu şekilde dışarıdan gelen katkı da oldukça önem arz etmektedir. “Ders imecesinde ekip, ‘içerik bilgisini geliştirmek, öğrencinin öğrenmesi hakkında düşünmeye rehberlik etmek ve ekibin çalışmasını desteklemek için kendileriyle işbirliği yapmaya’ bir dış uzmanı davet etmektedir” (Wang-Iverson ve Yoshida, 2005, s. 4). Dış uzman (external expert) rolü, Ders imecesi grupları arasında bilgi transferi sağlayarak (Wood, 2018), daha eleştirel ve ciddi değerlendirmeler ile öğretimin daha da geliştirilmesine yol açabilmektedir (Gunnarsdóttir ve Pálsdóttir, 2019).

Ders imecesinde sürece dışarıdan danışmanlık eden davetliler veya deneyimi ile katkı sağlayan uzmanlar, bilgili diğerleri (knowledgeable other/ koshi) olarak (C. Fernandez, 2005; Seino ve Foster, 2021; Takahashi, 2014; Yoshida ve Jackson, 2011) anılmaktadır. Sürecin yorumcuları olarak da bilinen bilgili diğer kişiler, araştırma dersinde işlenen konu alanında uzmanlaşmış üniversite araştırmacıları olabileceği gibi konuya ilgi duyan deneyimli öğretmenler de olabilir (Murata, 2011). Bunların dışında danışmanlar; öğretim üyeleri, emekli uygulayıcılar veya uygulama okulları dışından kamu denetçileri de olabilir (Saito ve Atencio, 2013). Bilgili diğer kişiler, gözlem ve tartışmalara da aktif olarak katılmaktadır (C. Fernandez, 2005; Yoshida ve Jackson, 2011).

Ders imecesi ekibini oluşturan tüm katılımcılar, araştırma dersinin gözlemcisi ve dersin sınıf ortamındaki uygulayıcısı olabilmektedir. Bir ders imecesi ekibi de farklı rollere sahip dört veya altı katılımcıdan oluşmaktadır (Fernandez ve Chokshi, 2002; Lewis ve Hurd, 2011). Bahsedilen rollerin dışında ekip içinde üstlenecek rollerden birisi de kolaylaştırıcı (facilitator) olarak tanımlanan roldür. Bu rolü, grup üyesi veya davetli kişi de üstlenebilir. “Uzman bilgisine sahip olan kolaylaştırıcılar, ders imecesinde müfredat, öğrenci çalışmaları ve öğretim yaklaşımları hakkında toplu bir araştırma yürüterek, araştırma sürecine aşına olmayan ve sınırlı içerik ve pedagojik içerik bilgisine sahip olan öğretmenleri desteklemede kritik bir rol

oynayabilir” (Chokshi & Fernandez, 2004; Fernandez & Cannon, 2005; Fernandez et al., 2003; Perry & Lewis, 2009, aktaran Akiba ve ark., 2019, s. 354). Kolaylaştırıcı, ekip üyelerini ve süreci yönlendirebilmesi için hedefleri bilmeli ve tartışmayı uygun şekilde yönlendirmelidir. Kolaylaştırıcının becerisinin, tartışmanın kalitesini büyük ölçüde etkilediği unutulmamalıdır (Takahashi ve Yoshida, 2004). “Kolaylaştırıcı ayrıca gündemler geliştirebilir ve her toplantı için hedefler belirleyebilir” (<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/lessonstudy-participant-guide.pdf>). Ders imecesi ekibini oluşturan katılımcıların üstlenebileceği diğer roller ise şunlardır:

Araştırmacı: Ekip tarafından kullanılmak üzere ilgili araştırma ve en iyi uygulama literatürünü toplar. Araştırmacı, öğretim hedefleriyle ilgili bilimsel çalışmalar bulabilir ve ekip için tartışma soruları geliştirebilir.

Kaydedici: Ekip tarafından alınan önemli fikirleri ve kararları ekip defterine veya ders planına kaydeder ve bunları döngü boyunca erişilebilir hale getirir.

Zaman tutucu: Toplantı sırasında zamanı takip ederek ekibin programa sadık kalmasına yardımcı olur.

Süreç gözlemcisi: İşbirliği normlarının ne kadar iyi takip edildiği de dâhil olmak üzere ekip etkileşimlerini gözlemler ve oturum sırasında ve/veya sonunda rapor verir (<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/lessonstudy-participant-guide.pdf>).

2.4.9. Ders İmecesi Modelinin Farklı Ortamlarda Uygulanan Türleri

Ders imecesi modeli, ortaya çıkış coğrafyası olan Japonya’da farklı ortamlarda yüzlerce yıldır uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim modelidir. Farklı ortam ve düzeylerde çeşitli katılımcılar tarafından uygulanan bu model, dolayısıyla okulun sınırları dışına da çıkmıştır. Okulun sınırları dışına çıkan bu model, finansal destek de dâhil olmak üzere farklı çevrelerden ilgi ve destek görerek Japonya için kamuya açık bir yapı ve yaygınlık kazanmıştır. Sonuç olarak tek bir sistemi izlemeyip daha çok kültürel bir faaliyete benzeyen ders imecesi; okul temelli ders imecesi, bölge çapında ders imecesi ve bölgeler arası ders imecesi dâhil olmak üzere birçok farklı biçime bürünmektedir. Bu nedenle Japonya’da ders imecesinin ne net tanımları ne de belirlenmiş kriterleri bulunmaktadır (Takahashi, 2006). Ders imecesinde süreç okullara, bölgelere ve ders imecesi türlerine göre farklılık göstermektedir. Ders imecesi grupları, bazen tek bir okuldaki öğretmenler tarafından oluşturulabileceği gibi bir ilçedeki ders imecesi grupları tarafından veya belirli bir konuya ilgi duyan öğretmenler tarafından da oluşturulabilmektedir (Murata ve Takahashi, 2002; Takahashi, 2006).

Ders imecesinin yaygın bir şekilde okul çapında, ilçe ve bölge düzeyinde, ulusal düzeyde okul temelli, kurum (dernek-sponsor) destekli (Lewis, 2011; Lewis ve Takahashi, 2013) ve bazen de üniversiteye bağlı laboratuvar okulları ile mesleki dernekler tarafından (Lewis, 2016) uygulandığı görülmektedir. Yaygın olarak kullanılan bu Ders imecesi türleri de kısaca şöyle açıklanabilir (aktaran Lewis ve Takahashi, 2013, s. 208-210);

1. Okul çapında ders imecesi

Okul çapında ders imecesi, Japon ilkokullarında neredeyse evrenseldir ve ortaokullarda da oldukça yaygındır (Isoda, 2010; Matoba ve diğerleri, 2006; Nihon Kyouiku Houhou Gakkai, 2009; Takahashi, baskıda). Uygulama okul ve bölgelere göre farklılık gösterse de her sınıf seviyesi veya sınıf grubunun yılda bir veya iki araştırma dersi planlaması ve yürütmesi, okul çapında paylaşılan bir araştırma temasına odaklanması ve tüm öğretmenler ile okuldaki yöneticiler tarafından gözlemlenmesi ve tartışılması yaygındır (Fernandez ve Yoshida, 2004; Takahashi, baskıda).

2. İlçe/bölge düzeyinde ders imecesi

İlçe/bölge düzeyinde ders imecesi (Murata ve Takahashi, 2002a, b), ilköğretim öğretmenlerinin belirli bir konuya odaklanmış bir ders imecesi grubuna katılmalarına izin tanımaktadır. Örneğin, Tokyo'nun bir bölgesindeki öğretmenler matematik, sanat, beden eğitimi, Japonca, fen bilimleri, sosyal bilgiler, müzik, okul çapındaki etkinlikler vb. dâhil olmak üzere bir düzineden fazla ders arasından seçim yapabilirler (JLSIP, 2003). Bu ilçe/bölge temelli ders imecesi grupları, ayda bir kez okul sonrası toplanır ve bölgedeki tüm öğretmenlere açık yarı dönemlik araştırma dersleri verir. Bu bölgedeki öğretmenler, her yıl okulun bağlı bulunduğu fakülte tarafından belirlenen konulara ve araştırma temalarına odaklanan okul temelli ders imecesi gruplarına da katılmaktadır. Dolayısıyla ilçe/bölge düzeyinde ders imecesi, her bir konu alanında o alana özel bir ilgisi olan ve genellikle bu alanda uzmanlık kazanan farklı okullardan öğretmenler tarafından sürekli çalışma yapılmasını sağlar.

3. Ulusal okul temelli ders imecesi (ülke çapında)

Japonya'da, çoğu ulusal üniversitelere bağlı olan ve öğretmen yetiştiren 73 ulusal ilkokul bulunmaktadır. Japonya'daki her vilayet (eyalet), en az bir ulusal ilkokula sahiptir ve

bu okullardaki öğretmenler, hem öğrencilerine ders verir hem de mevcut müfredatı ve öğretim yöntemlerini geliştirmeyi misyon edinir. Ayrıca tüm ulusal ilkokulların ortak özelliği, öğretim ve müfredatta iyileştirmeler yapmak ve bunu yaymak isteyen öğretmenleri işe almaktır (Lewis ve Tsuchida 1997, 1998; Shimizu, 2002). Bu okullardaki öğretmenler, yılda bir veya daha fazla kez ders imecesi kapsamında yürüttükleri uygulamalarını halka açık ve geniş katılımlı olarak sunar. Ayrıca bu okullarda ders imecesi uygulaması yürüten öğretmenler, kendi sınıf deneyimlerine dayanarak makaleler ve kitaplar yazar ve Japonya'nın her yerinde uygulanan araştırma derslerine davet edilir.

Bu gibi ortak bir amaç için bir araya gelip planlama, iyileştirme ve sonuçlarını ülke genelinde paylaşmakla ülke çapında binlerce kişiye ulaşarak ulusal okul temelli ders imecesi uygulaması gerçekleştirilmektedir.

4. Kurum destekli ders imecesi

Bağımsız kurumlar ya da dernekler, ders imecesi uygulamalarına sponsorluk etmektedir. Bunlar, küçük öğretmen çevrelerinden (örneğin, yerel tarihe ilgi duyan öğretmenlerin çevreleri veya dilin yerel kullanımı) belirli bir disipline (matematik, tarih, beden eğitimi, müzik vb.) ilgi duyan büyük ulusal öğretmen derneklerine veya belirli bir konuya kadar uzanmaktadır (disiplinlerarası öğretim, ahlaki gelişim, öğrenme topluluğu olarak okul, yerel vatandaşlık sözleşmesi vb.).

Japonya'da okul temelli ders imecesinin esas amacı, ana ilgi alanı matematik olan veya olmayan öğretmenlere genel olarak konuyu öğretmeleri hakkında düşünme fırsatları sunmak olabilir. İlçe/bölge düzeyinde ders imecesi ise farklı okullardan öğretmenleri birbirine yakınlaştırmak için belli alan ve konulara odaklanma eğilimi taşımaktadır. Bu düzeyde bir ders imecesi uygulaması, genellikle yeni bir eğitim fikrini veya şu anda araştırılmakta olan bir hedefi keşfetmek için yapılır, tartışma, belirli yönlelere daha fazla odaklanabilir ve farklı okullardan da çok sayıda öğretmen bu düzeyde katılımcı olmaktadır. Ulusal düzeyde bir ders imecesi söz konusu olduğunda tartışma düzeyi çok yüksek olabilmektedir. Ancak katılımcı sayısının fazla olması nedeniyle çoğu zaman tartışmanın yürütüldüğü alana katılımcılar sığamaz ve sunulan araştırma dersinin de gerçekçi olmadığı düşünülebilir. Bu nedenle bölge düzeyindeki ders imecesinin, benzersiz orta düzey özelliklerini koruduğuna inanılır. Ulusal

düzeydeki araştırma kuruluşları da ülke çapında yüzlerce öğretmeni bir araya getiren ders imecesi uygulamalarını yürütür (Murata ve Takahashi, 2002).

2.4.10. Dünyada Ders İmecesi Modeli

Doğu Asya kökenli bir uygulama olan ders imecesi, Japonya'da 20. yüzyılın ortalarında öğretmen liderliğindeki mesleki gelişimin bir yöntemi olarak geliştirilmiş ve teşviklerle giderek yaygınlaşmıştır. Gelenen noktada ise ders imecesi, uluslararası alanda sınıf içi eylem araştırmasının son derece spesifik bir biçimi olarak tanınmaktadır (Ishida ve ark., 2012). Farklı boyutlarda elde ettiği başarıları ile dikkatleri çeken ders imecesi, Japonya'dan dünyaya yayılarak bugün her kıtada ülkeler tarafından mesleki gelişimde yaygın olarak kullanılan bir model olmuştur. ABD, Birleşik Krallık (Doig ve Groves, 2011; Dudley, 2014), Singapur, Hong Kong, Çin, İsveç, Kanada (Dudley, 2014), Malezya, Avustralya (White ve Lim, 2008), Tayland, Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC) ülkeleri (Matanluk ve ark., 2013) ve Güney Afrika (Ono ve Ferreira, 2010) gibi bölge ve ülkeler de modelin uygulandığı başlıca sahaları oluşturmaktadır.

Ülkelerin ders imecesi ile tanışması, farklı şekillerde ve genelde birbirine yakın olan tarihlerde (1999 sonrası) gerçekleşmiştir. Uygulamada yaygınlık kazanarak sınır aşan bu model, gelenen noktada ise popülerliğini her geçen gün artırmaktadır. Modelin küresel çapta yankı bulmasının 1999 yılı ile başladığı söylenebilir. Bu yılda yapılan TIMSS Video Çalışması, Stigler ve Hiebert'in 'The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving in the classroom' adlı kitabı ve Makoto Yoshida'nın 'Lesson Study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development' adlı doktora tezi, ders imecesinin adının küresel çapta duyurulmasında büyük rol oynamıştır. Bu tarihten sonra da ders imecesi, ülkelerin ve araştırmaların ilgi odağı olmuştur. Ülke bazında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir araç olan ders imecesinin Çin'de en az 110 yıllık bir geçmişi bulunmaktadır. 1950'lerden beri de ulusal düzeyde bir öğretim araştırma sistemi içinde uygulanmaktadır. Ülkede 1960-1970'li yıllarda Kültür Devrimi gibi siyasi müdahaleler nedeniyle ders imecesine geçici olarak ara verilmiştir. Ancak 1970'lerin sonlarından bu yana, dışa açılma politikası ve ekonomik reformla birlikte Çin'de öğretmen uygulamalarını düzenlemek ve deneyimsiz öğretmenlerin kapasitesini geliştirmek için ders imecesi sisteminin yeniden canlandığı görülmüştür (Chen ve Yang, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ders imecesi, akademisyenler tarafından öğretmenlerin matematiksel anlayışlarını geliştirmek için daha çok okul temelli ve günlük gerçeklere dayanan mesleki gelişim çağrısıyla birlikte bir Japon mesleki gelişim yöntemi olarak tanıtılmıştır (Saito, 2012). Ders imecesi, ilk olarak 1999 yılında Japonya'dan ABD'ye, hizmet öncesi eğitim de dâhil olmak üzere ABD ortamlarında ders imecesi üzerine geniş araştırmalar yürüten Mills College Ders İmecesi Grubu tarafından aktarılmıştır (Orland Barak ve Maskit, 2017). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'ndan (TIMSS, 1999) sonra, 4 yılı aşkın bir süre içinde ders imecesi, 32 eyalette 335'ten fazla ABD okulunda uygulanmış ve düzinelerce konferansın, raporun ve yayımlanmış makalenin ilgi odağı olmuştur (Brown, McGraw, Koc, Lynch & Arbaugh, 2002; Chokshi & Fernandez, 2004; Fernandez, 2002; Lesson Study Research Group, 2004; National Research Council, 2002; North Central Regional Educational Laboratory, 2002; Perry & Lewis, 2004; Richardson, 2004; Stepanek, 2001, 2003; Wang-Iverson & Yoshida, 2005; Watanabe, 2002; Wilms, 2003, aktaran Lewis ve ark., 2006a). 1990'larda Japonya'dan ABD'ye geldiğinden beri, ders imecesi öncelikle K-12 seviyesindeki öğretimi araştırmak için kullanılmaktadır. Bir okuldaki veya bölgedeki öğretmenler, ortak bir ders tasarlayıp öğretmekte ve bu yolla öğrenci öğrenmelerini incelemektedir (Soto ve ark., 2019). İngiltere'deki duruma bakıldığında ise ders imecesinin, içinde bulunduğumuz yüzyılın ilk birkaç yılında ülke topraklarında tanındığı görülmüştür. Bunda, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'nda (TIMSS, 1999) da rapor edilen Japonya'daki matematik öğretiminin kalitesini ve standartlarını, Japon öğretmenler tarafından ders imecesi aracılığıyla yaygın ve düzenli olarak kullanımına atfeden The Teaching Gap (Stigler ve Hiebert, 1999) adlı kitap baskın rol oynamıştır (Dudley, 2012).

Endonezya'da ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA), hizmet öncesi eğitimin iyileştirilmesi amacıyla 1998 yılından başlayarak beş yıl boyunca Endonezya'da İlk ve Orta Öğretimde Fen ve Matematik Öğretiminin Geliştirilmesine Yönelik Teknik İşbirliği Projesini (IMSTEP) yürütmüştür. IMSTEP ile öğretmen adaylarına yönelik eğitim müfredatları tamamen revize edilmiş; ders kitapları, deney öğretim kılavuzu ve araç-gereç kılavuzları gibi materyaller de geliştirilmiştir. Projede, Endonezya Eğitim Üniversitesi (Indonesia University of Education/ UPI), Yogyakarta Ulusal Üniversitesi (National University of Yogyakarta/ UNY) ve Malang Ulusal Üniversitesi'ndeki (National University of Malang/ UM) matematik ve fen bilimleri eğitimi

fakülteleri (FPMIPA) görevlendirilmiştir. Bu sırada, 2005'te yerelleşmenin getirdiği kaotik koşullar nedeniyle ilçe düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimler etkin bir şekilde düzenlenememiştir. Bu noktada, Endonezya ve Japonya'nın ortak yürüttüğü proje (İlk ve Orta Öğretimde Fen ve Matematik Öğretiminin Geliştirilmesine Yönelik Teknik İşbirliği Projesini/IMSTEP) devreye girmiştir. Proje, ilçelerdeki mesleki gelişimi desteklemiştir. İlçelere açılan proje, Batı Java (Sumedang), Doğu Java (Pasuruan) ve Yogyakarta'da (Bantul) uygulanmıştır. Bu uygulamalar ile ders imecesi ilçelerde tanıtılmıştır. Ders imecesinin ilçelerde tanıtılmasında Endonezya Eğitim Üniversitesi (UPI), Yogyakarta Ulusal Üniversitesi (UNY) ve Malang Ulusal Üniversitesi (UM) büyük rol oynamıştır. Bu üniversiteler, diğer üniversite ve ilçelere bu konuda eğitim vermiş ve işbirliği ile ülke genelinde ders imecesi uygulamaları yürütülmüştür (https://www2.jica.go.jp/en/evaluation/pdf/2016_0600434_4_f.pdf).

Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA), dünya genelindeki bazı ülkeleri ders imecesi etkinliklerini öğretmen mesleki gelişim programlarına entegre etme konusunda desteklemiştir ve Zambiya da bir istisna değildir. 2004'ten beri Zambiya hükümeti, ilk ve orta öğretim matematik ve fen öğretimini iyileştirmenin bir yolu olarak Zambiya genelinde ders imecesini kurumsallaştırmak için JICA ile birlikte çalışmaktadır. (Robinson, 2015: 1, aktaran Ishida ve ark., 2012, s. 24)

İran Eğitim Bakanlığı'na bağlı Araştırma ve Eğitim Planlama Teşkilatı da bu modeli 2000 ve sonrası kullanmaya başlamıştır. Ders imecesi modelinin İran'da tanınmasında, o dönem ilköğretim düzeyinde matematik öğretimi araştırması üzerine doktora tezi yazan araştırmacı Mohammad Reza Sarkar Arani'nin büyük etkisi olmuştur. Araştırmacı, yürüttüğü Okul Zenginleştirme Projesi için ders imecesi modelini uyarlamıştır. 2000'de başlayan proje, öğretmen eğitimi, müfredat geliştirme ve okulun iyileştirilmesi gibi konulara odaklanmıştır. Araştırmacı, Japonya'da yürütülen araştırmalar ve ders imecesine dayanarak yürüttüğü projeyi, İran'da öğretmen kalitesinin iyileştirilmesine yönelik bir model olarak önermiştir. Bu projede araştırmacının velilerle görüşme imkânı olmuştur. Katılımları sonucunda veliler, okulu öğrenciler için daha etkili hale getirme konusuna daha çok ilgi duymaya başlamıştır. Müdürler ve öğretmenler de bu kapsamda işbirlikleri kurmuştur. Ayrıca birçok öğretmen ve veli de sürece görüş ve eleştirileriyle katkıda bulunmuştur. Bu şekilde ebeveyn katılımını da içeren somut bir jugyou kenkyuu modeli tanıtılmıştır. Jugyou kenkyuu (ders imecesi), kendisinden bir şeyler öğrenilebilecek bir model olarak ülkede tanıtılmıştır (Sarkar Arani, 2006).

Eğitim sistemlerinde öğretme ve öğrenmeyi iyileştirme yönünde artan küresel eğilim Kazakistan'da da mevcuttur. Kazakistan öğretmenlerin mesleki gelişimi, Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın (MOESRK) reform gündeminde yüksek bir öncelik haline gelmiştir. Bu süreci hızlandırmak için de Mayıs 2011'de bakanlığa bağlı Mükemmeliyet Merkezi (Centre of Excellence/ CoE) kurulmuştur. Bu merkez, yeni programların geliştirilmesi ve uygulanmasını desteklemek için hizmet içi öğretmen eğitiminde üç seviyeli bir program sunmak amacıyla Cambridge Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile işbirliği yapmıştır. Bu programlarda öğretimin odağını, öğrencinin öğrenmesine doğru yeniden düzenlemek esas alınmıştır. Bu program, öğretmenlerin kendi sınıflarındaki uygulamalarını, öğretmenlere yönelik koçluk ve mentorluk eğitimini ve ders imecesinin bir kolektif araştırma süreci olarak büyümesine izin verecek yapılar ve zaman tahsis edilmesi için tüm okul gelişim planını yürütme konusunda kıdemli olan okul liderlerini desteklemiştir. CoE'nin girişimiyle ders imecesi, ülkede öğretmenlerin profesyonelliğinin gelişimini desteklemeye devam eden sınıf değişikliklerinin önemli bir itici gücü olarak programda tanıtılmıştır. Ders imecesi, Kazakistan'da ilk kez tanıtıldığı 2012'den bu yana da giderek yayılma göstermiştir. 2015 yılında Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'na bağlı olan CoE, Dünya Ders İmecesini Birliği'nin (World Association for Lesson Study) yönetim kurulu resmi üyesi olmuştur (Wilson ve Sharimova, 2019).

Tayland da ders imecesi ile 2002 yılında öğretmen yetiştirme programı, mezun çalışma programı, hizmet içi öğretmen eğitimi ve o yıl staj yapan dördüncü sınıf öğrencileriyle denenen uzun vadeli öğretmenlik mesleki gelişim etkinliği gibi konular üzerinde yenilikçi bir yaklaşım metodu olarak tanışmıştır. Gerçekten ders imecesi, ülkede öğretmenlik uygulaması için matematik eğitimi son sınıf öğrencilerini dâhil eden bir pilot araştırma projesi olarak öğretmen hazırlama programı mahiyetinde tanıtılmıştır (Inprasitha, 2004).

2008 yılından bu yana, Afrikalı eğitimciler için üç haftalık yoğun bir Matematik Dersi Değerlendirme Semineri düzenlenmekte ve semineri de Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) desteğiyle Tokyo Gakugei Üniversitesi Matematik Eğitimi Bölümü yürütmektedir. Seminer, hükümetler arasındaki ikili anlaşmaya dayalı olarak Japonya Hükümeti'nin Resmi Kalkınma Yardımı kapsamında uygulanmaktadır. Seminerin katılımcıları Etiyopya, Gana, Kenya, Malavi, Nijerya, Sierra Leone, Tanzanya, Uganda ve Zambiya'dan gelmektedir. Uganda ve Malavi'deki eğitimciler, Matematik Eğitimi kapsamındaki bu seminer için her

yaz Tokyo'yu ziyaret etmektedir. 2011 yılıyla başlayan bu ziyaretlerde eğitimciler, ders imecesi sürecini Japon okullarında gözlemleyerek öğrenmektedir. Bu ziyaretler, ziyaretçi eğitimcilere modeli kendi ülkelerinde uygulamanın yollarını da öğretmektedir (Fujii, 2014). Özellikle bu Afrika ülkelerinin modelle tanışmasının da matematik eğitimi dolayısıyla 2010 yılı sonrasında olduğu görülmektedir.

2.4.11. Türkiye’de Ders İmecesi Modeli

Bu başlık altında modelin Türkiye’deki varlığı, geçmişi ve yaygınlık durumu ele alınacaktır. Konuda yapılmış çalışmalara ise Türkiye’de Ders İmecesi İle İlgili Yapılan Araştırmalar başlığı altında yer verilecektir. Türkiye’de ders imecesi üzerine yapılan çalışmalar yaklaşık olarak 10 yıllık bir geçmişe sahip olmakla birlikte tanınırlılığı fazla değildir (Bilge, 2021). Konuda yapılmış çalışmalar da oldukça azdır (Güner ve Akyüz, 2017). Yapılan çalışmalar, konunun ülkemiz alanyazınında daha yeni olduğunu göstermektedir (Bilge, 2021; Kükey, 2018). Konuya başka bir açıdan bakıldığında da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sıklıkla kullanılan bu modelin alanyazınımızda henüz kendisine sağlam bir yer bulmadığı (Bayram ve Bıkmaz, 2019) görülmektedir. Modelin ülkemizdeki geçmişi incelendiğinde, ulaşılabildiği kadarıyla konuda rastlanılan ilk çalışma 2008 yılında yayımlanmıştır. İngilizce dilinde yayımlanan bu makale çalışmasında (Eraslan, 2008) Japon ders imecesi modeli açıklanmış ve Türkiye’de işlerlik durumu tartışılmıştır. O dönem konuda yapılmış diğer çalışmalar ise Bayram (2010), Budak ve arkadaşları (2011) ile Budak (2012) tarafından kaleme alınmıştır. O yıllardan sonra da yapılan çalışmaların sayıca arttığı ve farklı alanların çatısı altında kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir. Alan bazında değerlendirildiğinde ders imecesi uygulamasının genellikle fen eğitimi (Güler Nalbantoğlu, 2023; Kara ve Şen, 2021; Oğuz, 2022; Şen, 2020), matematik eğitimi (Aydın Ersoy, 2022; Bilge, 2021; Güner, 2017; Kurt, 2016; Kükey, 2018; Pehlivan, 2020; Yurdakul, 2019) ve sınıf eğitimi (Akbaba Dağ, 2014; Ayra, 2021; Baki, 2012; Erbilgin, 2013; Gözel, 2016; Meral Kandemir, 2018; Polat, 2023) ağırlıklı olarak çalışılan bir konu olduğu görülmüştür. Ayrıca İngilizce eğitimi alanında da ders imecesi konusunda yapılan çalışmalar (Altınsoy, 2020; İleritürk, 2021; Karabuğa, 2018; Orhan, 2020; Ökmen ve Kılıç, 2021; Uştuk, 2020) mevcuttur. Bu araştırmalar, ders imecesi konusunda ağırlıklı olarak mesleki gelişim (Aydın Ersoy, 2022; Erbilgin, 2013; Kara ve Şen, 2021; Ökmen ve Kılıç, 2021) ve pedagojik alan bilgilerine olumlu yönde katkı sağlama (Aydın Ersoy, 2022; Ayra, 2022; Kurt, 2016; Uştuk, 2020) konusunda başarılı sonuçlar ortaya koymuştur.

2.4.12. Öğretmen Eğitiminde Ders İmecesini Modeli

Japon öğretmen eğitiminde ders imecesi olgusuna, “Ders İmecesine dayalı öğretmen eğitimi” adı verilmektedir (Kawaguchi ve Iwata, 2021). Bu tanımlama bile aslında ders imecesinin, öğretmen eğitimi ile ne kadar bütünleştiğini ve öğretmen eğitiminde başlı başına bir ekol oluşturduğunu göstermektedir. Aynı zamanda ders imecesi, pedagojik kara kutunun keşfedilmesini sağlayan güçlü bir araç (Leavy ve Hourigan, 2016; Wood ve ark., 2019) olarak da nitelendirilmektedir. “Temel haliyle ders imecesi, öğretmenlerin çalışma ortamına o kadar yakın görünmektedir ki, orada gelişmemiş olması şaşırtıcı kabul edilir. Ancak ders imecesinin kökeni hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yatmaktadır” (Winslow ve ark., 2018, s. 12). Bu noktada tüm dikkatler, ders imecesinin öğretmen eğitimi içindeki konumuna çevrilmektedir. Ders imecesinin esnek yapısı da öğretmen gelişiminde çeşitli bağlamlarda uygulanmaya elverişli oluşuyla (Regan ve ark., 2016) modeli, öğretmen eğitiminin dikkate değer bir parçası kılmaktadır.

Öğretmek öğrenmek, başarılı bir öğretmen eğitiminin kritik bir bileşenidir ve ders imecesi de bunun gerçekleşmesi için uygulanabilir bir çerçeve sağlayabilir. Öğretmen adayları, ilk stajlarına başlamadan önce bile ders imecesi deneyiminin sunduğu gözlem imkânı aracılığıyla öğretimin karmaşık yapısına daha araştırmacı bir mercek bakabilecek bir duruş ve beceri kazanmaktadır. Aynı zamanda kariyerlerinin başında öğretmen arkadaşlarının desteğiyle büyüebilmektedir (Sims ve Walsh, 2009). Öğretmen adaylarının henüz fakülte öğrencisiyken modelin uygulayıcısı olması, gözlem ve değerlendirmeleriyle sosyal etkileşimde bulunması ve ders imecesi grubu ile birlikte öğretimi planlaması ve süreci yönetmesi, mesleki gelişim ve öğretmen yetiştirmeyi etkili bir şekilde arzulan başarıya ulaştırmaktadır. Ders imecesinin bu yönü, öğretmen eğitime kalite ve adaylara da profesyonel gelişim kazandırırken ona yüklenen anlamları da gerçek manada karşıladığını göstermektedir. Çünkü bu model, başarılı bir öğretmen eğitiminin kritik bir bileşeni olarak kabul edilen öğretmek öğrenmeden ayrı bir yapıya sahip değildir. Esnek yapısı ve çok boyutlu faydasıyla ders imecesi bir öneri olarak hizmet içi öğretmenler için öğretmen geliştirme kursunun, öğretmen adayları için öğretmen yetiştirme programlarının veya öğretim üyeleri için de yükseköğretim programlarının bir bileşeni olabilir (Pang ve Marton, 2003).

2.4.13. Mesleki Gelişimde Ders İmecesı Modeli

Mesleki gelişimin bazı biçimlerinde, kişinin kendi öğretim uygulamaları, inançları veya içerik bilgisi hakkında çok az bilgi vererek gizli kalması mümkündür. Buna karşılık ders imecesi samimidir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesine ortak bir bakış atmak ve belirli dersler ile öğretim stratejilerinin etkisini ve etkililiğini incelemek amacıyla sınıf sınırlarını aşmalıdır (Lewis ve Hurd, 2011). Tam da bu noktada ders imecesinin kökeni veya yapısını oluşturan açık sınıf yaklaşımı hatırlanmalıdır. Çünkü bu açık sınıflar, Japonya’da, hükümet destekli ders imecesi gruplarını doğurarak yeni öğretim yöntemlerinin ve öğretim müfredatı önerisinin gelişiminde ve yayılmasında teşvik edici rol oynamıştır (Isoda, 2007). Japonların eğitim anlayışını bireysellikten işbirliğine ve açık sınıflara doğru kaydıran bu model, mesleki gelişimi de böylelikle bir grup öğretmen işbirliğinde sınıfların dışına çıkarmıştır. Ders imecesinin sınıfın dışına çıkmak ve tüm dünyaya yayılmakla kazandığı bu samimiyetin temelinde; öğretim faaliyetlerinin ve sürecin işbirliğinde tasarlanması-yürütülmesi, sonuçların kamuoyuyla paylaşılması ve öğretmen ve öğrenci gelişiminin ortak kaygıları oluşturması bulunmaktadır. Ders imecesinin de asıl amacı “mükemmel ders” üretmek değil, öğretmenlerin; işbirliği içinde öğrencinin anlayışı ve bunun kanıtları üzerinde derinlemesine düşünmesi ve sınıf deneyimini planlamasıyla ortaya çıkan mesleki gelişim sürecini hızlandırmaktır (Allen ve ark., 2004).

Haftaları veya ayları bulan ders imecesinde, öğretmenlerin konu hakkında konuşmak, dersi planlamak, birbirlerinin öğretimini gözlemek ve öğrencinin öğrenimini tartışmak için bir araya gelmesi söz konusudur. Öğretmenler ders imecesi gruplarına katılırken, öğretimsel müdahaleleri aktif olarak tartışır ve öğrencilerin nasıl tepki vereceğine ilişkin bilgileri de paylaşır. Öğretmenler, bu tartışmalardan yola çıkarak ortak akıl ve deneyimin sonucu olan bir ders planı tasarlar. Daha sonra birbirlerinin öğretimini gözlemler ve öğrencileri öğrenmeye en iyi şekilde nasıl dâhil edeceklerini düşünür. İşte bu noktada da öğretmenler kolektif bilgeliği geliştirir (Lenski ve Caskey, 2009). Ortak amaç ve kaygıların doğurduğu uyumlu işbirlikleri ve kolektif bilgelik, öğretmenleri ve diğer ekip üyelerini akademik veya mesleki gelişimin dışında sosyalleşme süreci olarak da olumlu anlamda etkiler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ders imecesinin bilgiyi ve işbirliğini birlikte işleyerek bireylere sosyalleşme, uyum ve işbirliği gibi birtakım becerileri de kazandırdığı görülür. Başarılı profesyonel gelişim programlarının merkezinde kabul edilen bir süreç olan işbirliği, grup tartışması bağlamında keşfedildiği için keşfedilen şeyin iletilebilir olmasını

sağlar. O halde işbirliği, mesleki bilginin gelişimi için zorunlu hale gelir. Çünkü işbirlikleri katılımcıları, bilgilerini kamuya açık ve anlaşılır hale getirmeye zorlar (Hiebert ve ark., 2002). Süreç temelli ve ekip işbirliğinde gerçekleşen bir mesleki gelişim modeli olan ders imecesi, görüldüğü gibi hem kolektif bilgi oluşturma hem de uyumlu işbirlikleri kurma yönü ile bireyleri ve mesleki gelişimi çok yönlü olarak desteklemektedir. Alanyazın da mesleki gelişimin bu yönlerine ve gereklilik durumuna dikkati çekmektedir.

Murata ve Takahashi'nin (2002) çalışmasında öğretmenler ders imecesinin, öğretimlerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu güçlü bir şekilde hissettiğini belirtmiş ve öğretmenlerin neredeyse tamamı (%98), ders imecesine katılarak ve araştırma dersini gözlemleyerek profesyonel olarak geliştiklerine ya katılmışlar ya da kesinlikle katılmışlardır. Aynı çalışmada öğretmenlerin %91'i ders imecesinin, mesleki gelişimin etkili biçimi olduğuna katılmış veya kesinlikle katılmıştır. Bu çarpıcı sonuç bile tek başına ders imecesinin mesleki gelişim konusunda öğretmeni ne kadar desteklediğini ve mesleki gelişim için gerekliliğini ortaya koymaktadır. Chassels ve Melville'nin (2009) çalışmasında da yalnız çalışmayı tercih eden ve grup halinde çalışmaktan rahatsızlık duyduklarını belirten öğretmen adayları bile mesleki gelişimleri ve ortaya çıkan araştırma derslerinin kalitesi açısından ders imecesini faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Yine bu araştırma da mesleki gelişim ve ders imecesinin temel bileşeni sayılan işbirliği için ders imecesinin önemini gözler önüne sermektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Dünyada Ders İmecesi Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Dünyada ders imecesi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, konunun çoğunlukla matematik ve fen bilimleri alanında çalışıldığı görülmüştür. Her kıtadan farklı alan ve araştırmacıların yoğun ilgiyle çalıştığı bu konuda, yapılan çalışmalardan bazılarının yayım yılı sırasına göre burada şöyle yer verilmektedir:

Marble (2006) çalışmasında, fen bilimleri dersinde işbirlikçi mesleki gelişim için ders imecesi yaklaşımının rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, üç öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada veri toplama araçları olarak gözlem, her öğrenci ekibinin sunduğu yansıtıcı portföyler ve grup sunumları kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının uygulamalarına eleştirel bir bakış açısıyla bakmalarına yardımcı olmak için ders imecesinin kullanımını desteklemiştir.

Burroughs ve Luebeck (2010) çalışmasında, öğretmen adaylarını ve öğretmenleri işbirlikçi bir ders imecesi deneyimine dâhil etmenin sonuçlarını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen adaylarını ders imecesine dâhil etmenin, onların araştırma dersini yürütebilmelerini ve sınıflar arası öğretmen işbirliğinin tanıtılabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda ders imecesinin, adaylara matematik eğitimi bağlamında eleştirel düşünme fırsatı verebildiği ve onları öğretmen olarak düşünmeye teşvik edebildiği görülmüştür. Araştırma, öğretmen adaylarının ders imecesi sürecine araştırmacı olarak katkıda bulunabileceklerini göstermiştir.

Fernández (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının mikroöğretim ders imecesi aracılığıyla öğretimi nasıl öğrendiklerini, neler öğrendiklerini ve ders imecesinin öğrenmelerini destekleyen yönlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Örnek olay çalışması olarak desenlenen bu çalışmada, katılımcı grubunu 18 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ders planları, video kayıtları, grup tartışmalarının transkriptleri, gözlem, yansıtıcı rapor ve geri bildirim anketlerinin kullanıldığı bu çalışmada ders imecesinin, katılımcıların genel öğrenci-öğrenme süreci hedefiyle uyumlu olarak öğretme bilgisinde artışı sağladığı görülmüştür.

Cajkler ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında, İngiltere'deki Coğrafya ve Modern Diller bölümü öğretmen adayları ve uygulama okulundaki öğretmenlerle işbirliği içinde bir araştırma dersi planlamıştır. Süreç, danışmanlar tarafından öğretilirken, dersi anlatan adaylar ve öğretmenler de araştırma derslerinde üç odak öğrencinin öğrenmesini gözlemlemiştir. Yapılan görüşmelerden sonra danışmanlar, ders imecesinin öğretmen adayının bölüm çalışma uygulamalarına adaptasyonunu kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğretmen adayları da ders imecesinin doğasında bulunan takım yaklaşımından faydalandıklarını ifade etmiştir. Araştırmada süreç, tüm katılımcıların deneyimlerini ve öğrenmelerini zenginleştiren pedagojik kara kutuyu işbirliği içinde keşfetmelerine olanak sağlamıştır.

Matanluk ve arkadaşları (2013) çalışmasında, Malezya'daki (Sabah) bir okulda öğretmen ve öğrencilerin ders imecesi uygulamasına yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, Sabah'taki okullarda henüz bir kültür haline gelmemiş bu uygulamada amaçlı örnekleme yöntemi kullanmışlardır. Bu kapsamda da katılımcı grubunu

10 öğretmen ve 60 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, ders imecesinin uygulanmasına ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin algılarını ortaya koymak amacıyla anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmen ve öğrencilerin ders imecesi uygulamasına yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Anket sonuçları, ders imecesi uygulamasının okullarda öğretmenler arasında pedagoji bağlamında yeni bir bakış açısı sağladığını göstermiştir. Ders imecesi, aynı zamanda öğrencinin sınıftaki öğrenme etkinliklerine katılımını da artırmıştır.

Kostas ve arkadaşları (2014) da çalışmasında Trakya Demokritos Üniversitesi (Democritus University of Thrace) Erken Çocukluk Eğitim Bilimleri Bölümü'nde 2011-12 akademik yılından bu yana uygulanan ders imecesi modelinin 2011-12 ve 2012-13 yılları arasındaki sonuçlarını incelemiştir. Veriler, 248 öğrenciye uygulanan anket ve onların yazılı ödevleri aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin, modelin işbirliği ve aktif katılıma ilişkin süreçlerinden memnun olduklarını göstermektedir. Çalışmada ayrıca işbirliği biçimleri, yansıtma kapasiteleri ve eğitim sürecindeki gözlemci rolleriyle ilgili zorluklar da tespit edilmiştir.

Nesusin ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında, ders imecesi kapsamında ders planları geliştirmek, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek ve öğrenci görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmanın verileri; ders planı, gözlem formu, düşünme becerilerine vurgu yapan bir başarı testi ve öğrenci anketi ile elde edilmiştir. Araştırmada, ders imecesi sürecinde yapılan öğrenme etkinlikleri, ders planını geliştirmede etkili bulunmuştur. Öğrencilerin %80'inden fazlası, başarı testindeki kriterleri %81,95 ortalama puanla geçmiş ve öğrencinin uygulamadan memnuniyet puanı da en yüksek düzeyde olmuştur.

Ming Cheung ve Yee Wong (2014) çalışmasında, 2000'den 2010'a kadar olan süreçte konu üzerinde yapılan çalışmaları gözden geçirerek, bunların öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki faydalarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada sonuçlar, ders imecesini inceleyen dokuz çalışmaya dayandırılmıştır. Bulgular, ders imecesinin öğretmenlerin uygulamalarını incelemelerine ve öğrencilerin öğrenimini geliştirmelerine yardımcı olacak güçlü bir araç olduğunu göstermiştir. Dokuz çalışmanın tamamı da ders imecesinin öğretme, öğrenme veya her ikisi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Ngang ve Sam (2015) çalışmasında, ilkokullarda müdür veya müdüre olarak görev yapan okul yöneticilerinin ders imecesi uygulamasını ne ölçüde desteklediğini araştırmıştır. Veriler, Malezya'daki farklı türden üç okulda beş yıldan fazla idari iş tecrübesine sahip dokuz ilkokul yöneticisiyle derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ders planına son şeklini vermeleri, materyal hazırlamaları, dersi gözden geçirmeleri ve okul içi ya da okul sonrası izin zamanlarında öğretmenlere destek olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticileri, dersin tekrarına olanak sağlamak amacıyla dersin bir ekip olarak yürütülmesi, gözlemlenmesi ve tartışılması için personel gelişimine zaman ayırmakta ve gelişimi desteklemektedir.

Hubbard (2015) çalışmasında, ders imecesi modeliyle öğretmenlerin anlamlı sosyal bilgiler öğretimi vermesini amaçlamıştır. Çalışma; dört öğretmen, beş ilkokul müfredat koordinatörü ve bir kolaylaştırıcı ile yürütülmüştür. Çalışmada, 41 öğrenciye yönelik etkinliklerinin sonuçları rapor edilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler sınıf ortamlarına ilişkin algılarına ve sosyal bilgiler derslerine yönelik tutumlarına dayanan veriler, ders imecesi öncesinde ve sonrasında anketler ve odak grup görüşmeleri kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler disiplini konusunda kafaları karışık olmasına rağmen, sosyal bilgiler öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında hem olumlu hem de olumsuz küçük değişikliklerin olduğu görülmüştür.

Lamb (2015) çalışmasında, beden eğitimi öğretmen adayları tarafından ders imecesinin keşfedilmesini ve bunun, uzman öğretmenlerle resmi hiyerarşik ilişkilerin ötesinde akranlar arasındaki karşılıklı öğrenme alanlarını kolaylaştırma potansiyelini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, eylem araştırması deseninde ve 17 beden eğitimi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler; grup tartışma panosu, bireysel anketler ve görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada adayların tamamı, ders imecesinin eğitimlerine olumlu katkıda bulunduğunu, ders imecesiyle bir dersi gözlemleyip revize edilen planı yeniden öğretmeden önce planı gözden geçirdiğini ve yeniden uyarladığını ve ders imecesinin planlama için eylem döngülerinin algılanan faydalarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca yürütülen araştırmada ders imecesinin doğurduğu karşılıklı destekleyici akran-öğrenme ortamları, resmi danışmanlık süreçlerinin ötesinde pedagojik alan yaratmış, öğretmeyi artırmış ve öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılmasını sağlamıştır.

Towaf (2016) çalışmasında, öğretmen adayları için ders imecesinin Öğretmenlik Uygulaması'na entegrasyonunu tanımlamaya çalışmıştır. Bu amaçla çalışmada veriler gözlem, görüşme ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ders imecesinin, öğretmenlik uygulaması sürecini güçlendirdiği ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliliğini geliştirdiği görülmüştür.

Saye ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, 22 tarih öğretmenin içerik bilgisi, müfredat kavramları ve sınıf uygulamalarına yönelik faaliyetlerinde ders imecesinin etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada veriler; dokümanlar, testler, alan notları, gözlem ve görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada bulgular; pek çok öğretmenin tarihsel olgulara ilişkin daha incelikli anlayışlar geliştirdiğini, öğrenciyi katılım konusunda motive etmenin önemini, karmaşık öğrenmeyi kolaylaştırmanın gerekliliğini ve öğrenme stratejilerinin arka planını geliştirmek için neyin gerekli olduğunu yeniden düşünmeyi sağladığını göstermiştir.

Shi ve Cheng (2020) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlamalarında üstbilişsel öğretim yöntemlerinin etkililiğini ders imecesi aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, deney ve kontrol grupları üzerinde gözlem, ön-son test ve görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Çalışmada sonuçlar, deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamada, aralarında anlamlı bir fark olduğunu ve ders imecesi döngülerinin, öğretmenlerin bilişsel öğretim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Mynott ve Michel (2022) çalışmasında, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'nden iki ders imecesi kolaylaştırıcısının döngüleri nasıl desteklediğini ve yönlendirdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Verilerin; yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Standartlar, Değerlendirme, Öğretim ve Müdahale, Liderlik ve Sürdürülebilirlik (SAILS) çerçevesi (Hasbrouck ve Denton, 2005; Hasbrouck ve Michel, 2022) aracılığıyla toplandığı bu araştırmada, liderlik teması ve kolaylaştırıcının lider rolü dikkati çekmiştir. Temel bulgu, kolaylaştırıcının; tartışmaları yönlendirecek kadar mevcut olması gereken, ancak katılımcı öğreniminin önüne geçmeyecek kadar da görünmez olması gereken bir lider olması durumu olmuştur.

Da Ponte ve arkadaşları (2023), ders imecesi aracılığıyla öğretmenlerin öğretmeye yönelik matematik bilgilerinin nasıl geliştirildiğini anlamayı amaçladığı çalışmada, üç

öğretmen ve ders imecesi ekibi ile süreci yürütmüştür. Ses kayıtları, bireysel görüşmeler ve gözlem ile verilerin toplandığı bu araştırmada öğretmenler içerik, öğretim bilgisi, müfredat ve öğrenci bilgilerine ilişkin bilgilerini geliştirmişlerdir. Ek olarak kesirin, ölçü olarak anlamı ve sayı doğrusunda temsili konularında da özel bilgi geliştirmişlerdir.

Jayanti ve Adlini (2023) çalışmasında, biyoloji öğretmen adaylarının Ders Planlama dersinde uygulanan ders imecesi aracılığıyla kendi öğretim tasarımı becerileri ve öğretim yeterliklerine ilişkin algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Biyolojide üçüncü sınıf olan ve halihazırda bir Ders Planlama dersi almış olan on bir öğretmen adayı ile yürütülen bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların; ders imecesinin planlama ve değerlendirme aşamalarını, öğretim sürecini, akran gözlemine ve değerlendirme aşamasından elde edilen gözlemci geri bildirimlerini temel öğretme becerilerinin gelişimini desteklemede faydalı bulduklarını ve öğretmenlik kavramına ilişkin algılarında da değişiklik olduğunu göstermiştir.

2.5.2. Türkiye’de Ders İmecesi Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de ders imecesi modeline yönelik yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir. Türk alanyazını taranırken, ders imecesi ile ilgili yapılan çalışmalarda özellikle son beş yılda artışın olduğu görülmüştür. Tez ve makale türünden verilen bu çalışmalarda ders imecesi, öğretmen ve öğretmen adayı gibi katılımcılar tarafından öğrenme ortamlarında ilgiyle uygulanan bir konu olmuştur. Bu ilgi ders imecesinin; matematik, İngilizce, fen bilimleri, Türkçe ve sınıf eğitimi gibi farklı branşlarca tanınırlığını artırmıştır. Konuda yapılmış çalışmaların sunumu ve çalışmaya ilişkin bilgilerin daha net ve vurgulu yansıtılacağı düşüncesiyle bu araştırmada ilgili çalışmaların tablo üzerinden aktarımı tercih edilmiştir. Türkiye’de ders imecesi konusunda yapılan çalışmalardan bazılarına yayımlandığı yıl sırasına göre de Tablo 4’te şu şekilde yer verilmiştir:

Tablo 4*Türkiye’de Ders İmecesini İle İlgili Yapılan Araştırmalar*

Araştırmacı(lar)	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı ve Katılımcılar	Veri Toplama Araçları ve Araştırmanın Deseni	Sonuç(lar)
Baki (2012)	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi: Bir Ders İmecesini (Lesson Study) Çalışması	Ders imecesini modelinin sınıf öğretmeni adaylarının, (matematik) alanı öğretme bilgilerinin gelişimine katkıda bulunup bulunmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. 6’sı deney 6’sı kontrol grubu olmak üzere 12 sınıf öğretmeni adayı, katılımcı grubunu oluşturmuştur.	Gözlem, Mülakat, Ders Planı ve Alan Notu Araştırmacı Öğretmen (Aksiyon Araştırması) Yöntemi	Ders imecesinin, öğretmen adaylarının; öğrenciyi zihinsel olarak aktif tutma, ön bilgisini dikkate alma, dersi planlama, etkinliklerin sayısını belirleme ve sıralama ile öğretimsel açıklamaları yapma zamanlarında olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ders imecesini uygulamalarının, öğretmen adaylarının teorisini uygulamaya dönüştürülmesi sırasındaki mesleki gelişimlerini desteklediği söylenmektedir.
Erbilgin (2013)	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Araştırması Hakkındaki Görüşleri	Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. 65 sınıf öğretmeni adayı ile çalışma yürütülmüştür.	Ders Araştırması Uygulamasını Değerlendirme Formu Betimsel Araştırma	Öğretmen adaylarının ders araştırması modelini, öğretmenlik mesleğindeki gelişimleri adına olumlu buldukları görülmüştür. Çalışma, grup ve işbirlikli çalışmanın öğretmen adayları

				tarafından olumlu bulunduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarından bazıları (%31,7), ders araştırmasının üniversite sınıfında ders anlatma kısmını yararlı bulmamıştır. Bazı öğretmen adayları, bu deneyimi otantik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmadığı için gereksiz görmüştür.
Akbaba Dağ (2014)	Mikroöğretim Ders İmecesi Modeli İle Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesir Öğretim Bilgilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama	Sınıf öğretmeni adaylarının, MDİ süreci boyunca sınıf içi uygulamalarını ve süreçten elde edilen verilerin, MDİ ve kesir öğretim bilgisi bağlamında gözlemlemek ve değerlendirmesini rapor etmek amaçlanmıştır. 7 sınıf öğretmeni adayı ile çalışma yürütülmüştür.	Kesir Öğretim Bilgisi Soruları, Kesir Öğretim Bilgisi Gözlem Formu, Kesirler Kişisel Değerlendirme Formu, MDİ Geri Bildirim Formu, Öğretmen Adayı Günlükleri ve Ders Planları Aksiyon (Eylem) Araştırması	Çalışma, öğretmen adaylarının kesir ve kesir öğretim bilgilerinin geliştiğini gösterir niteliktedir. Öğretmen adayları MDİ süreci ile ilgili kendine güven, kazanımları analiz etme ve yeniden planlamayı öğrenme, kendi öğretim süreçleri ile ilgili derin düşünme, yaratıcı materyal geliştirme ve öğretim tecrübesi kazanma konusunda olumlu görüşe; uygulama zamanının dördüncü sınıf olması, uzun, stresli ve yorucu bir süreç olması ve grup üyeleri ile işbirliği yapma konularında da olumsuz görüşe sahiptir.

Bütün (2015)	Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Ders İmecesini Modelinin Değerlendirilmesi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Ders imecesi uygulamaları sürecinde ortaya çıkan sorunları incelemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koymak amaçlanmıştır. 26 matematik öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür.	Görüş Formu, Araştırmacı Alan Notları Durum çalışması	Araştırmada öğrencilerin düşünme biçimlerinin tahmin edilmesi ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin üretilmesinde, uygulama öğretmenlerinin sürece katılımlarında ve araştırma derslerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, ders imecesi çalışma döngüsündeki planlama, araştırma dersi ve değerlendirme basamaklarına özgü çeşitli zorlukların ortaya çıktığını göstermiştir.
Özen (2015)	Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Geometrik Düşüncelerinin Geliştirilmesi: Bir Ders İmecesini	Ders imecesi modeli ile ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerindeki gelişimi incelemek amaçlanmıştır. 5 matematik öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.	Araştırmacı Alan Notları, Öğretmen Gözlem Formu, Araştırmacı Günlüğü, Öğretmen Günlükleri Nitel Araştırma Yaklaşımı ve Ders İmecesini Modeli	Araştırmada öğretmenlerin geometrik düşünceleri, ders imecesi aracılığıyla gelişme göstermiştir. Araştırmada süreç boyunca öğretmenlerin; kullandıkları matematik dili, temsiller ve 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 saptanmıştır.
Bozkurt (2015)	Ders Araştırması Modeli Bağlamında Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Grup Temelli Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesi	Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders araştırması uygulamalarında matematik öğretim görevlerine yönelik grup olarak sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetlerini incelemek amaçlanmıştır. 3 matematik öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.	Gözlem, Görüşme ve Doküman İncelemesi (katılımcılar ve öğrenciler tarafından üretilen veya kullanılan yazılı, görsel veya işitsel dokümanlar) Tekli Durum Çalışması Deseni	Araştırmada, hazırlık süreçlerinde öğretmenlerin özellikle hedef ve başarı ölçütü belirleme çalışmalarını yürütmekte zorlandıkları gözlenmiştir. Yansıtma süreçlerinde öğretmenlerin, araştırma dersleri için genel-bütüncül değerlendirmeler ortaya koydukları ve çoğunlukla başarısızlık durumları odaklı atfetmeler gerçekleştirdikleri gözlenmiştir.
Kanbolat (2015)	Matematik Öğretmeni Adaylarıyla Yürütülen Ders İmecesinde Dış Uzmanların Paylaşım İçerikleri ve Roller	Matematik ders imecesi sürecinde katılımcıların paylaşım içeriklerini ve dış uzmanlar olarak akademisyen ve öğretmenin bu süreçte ortama katkılarını incelemek amaçlanmıştır.	Alan Notları, Mülakatlar, Odak Grup Görüşmeleri, Yansıma Raporları ve Dokümanlar ile Diğer Objeler Bütüncül Çoklu Durum Deseni ve Keşfedici Örnek Olay Deseni	Araştırmada bir dış uzman olarak öğretmenin; ders imecesi çalışmaları sürecinde bilgi veren, eleştiren ve danışan olarak rol üstlendiği tespit edilmiştir. Araştırmada akademisyenin de bilgi veren, eleştiren ve

		1 akademisyen, 3 ilköğretim matematik öğretmeni aday ve 1 uygulama öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.		danışan rolünü üstlendiği görülmüştür. Akademisyenin beklenmedik durumlar, problem çözme yoluyla öğretim ve bağlam bilgisi ile ilgili paylaşım ortamlarında ise pasif durumda kalmayı tercih ettiği tespit edilmiştir.
Yüzbaşıoğlu (2016)	Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Ders Araştırması Modeline Yönelik Öğretmen Görüşleri	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ders araştırması modelinin etkililiğini, uygulamaya katılan öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek amaçlanmıştır. 13 İngilizce öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.	Bireysel Görüşmeler, Grup Görüşmeleri ve Gözlem Eylem Araştırması	Araştırmada, ders araştırması modelinin uygulanabilirliği ve etkililiği konusunda katılımcı öğretmenlerin hemfikir oldukları ve ders araştırması modelinin, hem öğrenci hem de öğretmen öğrenmesinin temelini, düşünmeye odakladığı için çok boyutlu kazanım sağladığı görülmüştür.
Boran (2017)	Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Algılarının İncelenmesi: Bir Ders Araştırması Modeli	Matematik öğretmenlerinin, özel alan yeterlilik algılarını geliştirmesi için tasarlanan Ders Araştırması (DA) modelini değerlendirmek ve öğretmenlerin, DA sonrası özel alan yeterlilik algılarının nasıl şekillendiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.	Gözlem, Görüşme ve Doküman Analizi Nitel Araştırma Yöntemi (Bu tez çalışmasında yöntemin sınırları belirtilmemiştir.)	Araştırmada DA ile öğretim sürecinin daha aktif geçmesi, hem öğrenci ile öğrenci hem de öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin artması ve deneyimleri bire bir yaşayan öğretmenlerin Matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerini daha iyi öğrendikleri görülmüştür.

		5 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.			Araştırmada idarenin uzun süreli çalışmalara sıcak bakmaması, ders planına hazırlık yapmanın zahmetli olması, öğretmenlerin kendi zamanlarından fedakârlık yapması ve bir araya gelmelerinin zorluğu durumu da olumsuz bulgular olarak değerlendirilmiştir.
Bozkuş ve arkadaşları (2017)	Ders İmecesi (Lesson Study) Modeli Hakkında Uygulayıcı Görüşleri	Ders İmecesi çalışmasında yer alan katılımcıların; çalışmanın hazırlık ve uygulama sürecine yönelik görüşlerini, ders imecesi çalışmasına katılan öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri, modelin Türkiye şartlarında devlet okullarında uygulanabilirliği ve uygulamada karşılaşılan olası zorluklara yönelik çözüm önerileri ile ilgili katılımcı düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır.	Odak Grup Görüşmesi	Nitel Türde Betimsel Bir Çalışma	Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin; ders imecesi yönteminin hazırlık ve uygulama sürecine yönelik görüşleri daha çok olumlu yönde iken, bu yöntemin Türkiye’de uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri ise daha çok olumsuz yönde olduğu söylenmektedir.
		5 matematik öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.			

Yıldız ve Baltacı (2017)	Bilim Sanat Merkezi Matematik Öğretmenlerinin Kurdukları Geometrik İnşa Problemlerine Bilişsel Seviye Düzeyleri Açısından Ders İmecesi Çalışmalarının Etkisi	Üstün yetenekli öğrencilerin matematik derslerine giren öğretmenlerin, geometrik inşa üzerine kurdukları problemleri geliştirmek için yürütülen ders imecesi çalışmalarının etkisinin TIMSS'in (Trends in International Mathematics and Science Study) bilişsel seviye düzeyleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. 3 matematik öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.	Gözlem Notları, Mülakat ve Öğrencilerin Derste Tuttukları Notlar Özel Durum Çalışması Yöntemi	Araştırmada yürütülen ders imecesi çalışmaları sayesinde bütün öğretmenler anlamlandırma düzeyinde problemler kurmaya başlamışlardır.
İ. Bayram (2018)	Ders İmecesi: İngilizce Hazırlık Programı Öğretmenlerinin Liderliğinde Bir Mesleki Gelişim Uygulaması	Ders imecesinin İngilizce Hazırlık Programında görev yapan öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı ve bu modelin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımalarının neler olduğunu açığa çıkarmak amaçlanmıştır. 4 İngilizce öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.	Gözlem, Bireysel ve Odak Grup Görüşmeleri, Yansıtıcı Rapor ve Belge İncelemesi Bütüncül Tekli Durum Çalışması	Araştırmanın sonuçları ders imecesinin; ders planlama, yönerge verme, öğrencileri anlama ve teknoloji kullanımı konularında öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine katkı sağladığını, öğretmenleri yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiğini, araştırma becerilerini geliştirdiğini ve işbirliği sayesinde mesleki gelişim motivasyonlarını artırdığını göstermektedir.

Kükey (2018)	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Kesirler Konusunda Derse Hazırlık Süreçlerinin Lesson Study (Ders İmecesini) Modeli Kapsamında İncelenmesi	Matematik öğretmen adaylarının, ders imecesi (Lesson Study) modeli kapsamında ders planlama süreçlerinin araştırılması amaçlanmıştır. 11 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür.	Görüşme Formu, Gözlem, Rubrik Formu ve Doküman İnceleme Durum Çalışması	Araştırmada öğretmen adaylarının ders imecesi kapsamında grup olarak yaptıkları planlamalarının, bireysel olarak yapılan planlamalara göre daha etkili, düzenli ve sıralı olduğu belirlenmiştir.
Aktürk (2019)	Matematik Öğretmenlerinin Ders İmecesini Kapsamında Geliştirdikleri Sten Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında geliştirdikleri STEM etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. 6 matematik öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.	Görüşme Formu, Video Kayıtları Durum Çalışması	Araştırmada ders planlarının, ders imecesi kapsamında hazırlanmasının süreç açısından daha iyi olabileceği ve farklı fikirlerle daha verimli bir ders planı hazırlama süreci yaşandığı sonucuna varılmıştır.
Yurdakul (2019)	Matematik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlerinde Ders İmecesini Uygulama Sürecini Kolaylaştırmaya Yönelik Bir Web Sitesinin Tasarlanması ve Değerlendirilmesi	Ders imecesi modelinin uygulanmasını kolaylaştırmaya yönelik bir web sitesi tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek amaçlanmıştır. 6 lise matematik öğretmeni ve 4 akademisyen ile çalışma yürütülmüştür.	Web Ortamında Paylaşılan İçerikler, Araştırmacının Günlükleri, Ortak Hazırlanan Ders Planları, Araştırma Derslerindeki Video Kayıtları, Gözlem Notları ve Görüşme Durum Çalışması	Araştırmada ders imecesi portalı (DİP) olarak adlandırılan web sitesinin, matematik öğretmenlerinin zamandan ve mekândan bağımsız olarak hem kendi aralarında hem de akademisyenlerle bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşımlarını sağlayarak, kendileri için zengin bir

				öğrenme ortamı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, site üzerinde öğrencilerin kavram yanılgılarını merkeze alarak ortak bir plan yapmaları, bu planları uygulamaları ve değerlendirmeleri, hem gizli bilgilerinin ortaya çıkmasını hem de sınıflarındaki bireysel matematik öğretimi uygulamalarını değerlendirmelerini kolaylaştırmıştır.
Ayantaş (2019)	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Ders İmecesi Uygulaması	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinin ders imecesi Uygulamasıyla gelişimini ortaya koymak amaçlanmıştır. 8 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür.	Doküman İncelemesi, Yarı Yapılandırılmış Gözlem, Görüşme ve Odak Grup Görüşmesi Eylem Araştırması	Araştırmada ders imecesinin; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders planlama becerilerini geliştirdiği, öğretmen adaylarını yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönlendirdiği, ortaya konan öğretim süreçlerinin çok daha verimli olduğu ve öğretmen adaylarının alan bilgisini organize ederek sunma, dersi etkili yürütme, hitap ettikleri grubun özelliklerini tanıma ve teknolojiyi etkin kullanma becerilerinde gözle görülür

				şekilde olumlu etkilediği görülmüştür.
Özbek (2020)	Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Gelişiminin Ders İmecesini Modeli Yardımıyla İncelenmesi	Fen bilimleri öğretmen adaylarının, bilimin doğasına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimini incelemek amaçlanmıştır. 36 fen bilimleri öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür.	Bilimin Doğasına Yönelik Görüşler Anketi (Vnos-C), Bilimin Doğası Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Bilimin Doğasına Yönelik Gözlem Formu, Mülakatlar, Dokümanlar, Ders Planları ve Alan Notları Karma Yöntem	Araştırmada, öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgileri özellikle bilimin doğasına yönelik yöntem ve teknik bilgileri, bilimin doğasına yönelik öğretim programı bilgisi, bilimin doğasına yönelik teknolojik alan bilgisi ve bilimin doğasına yönelik alan bilgisi boyutlarında ders imecesi ile gelişim gösterdikleri görülmüştür.
Orhan (2020)	Ders Araştırması Bağlamında İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Görevlerine Yönelik Sergilemiş Oldukları Hazırlık Ve Yansıtma Faaliyetleri	İngilizce öğretmenlerinin, ders araştırması bağlamında öğretim görevlerine yönelik birlikte gerçekleştirdikleri hazırlık ve yansıtma çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. 3 İngilizce öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.	Sınıf İçi Gözlem, Ders Kamera Kayıtları, Görüşme, Yansıtıcı Günlükler ve Ders Planlarına Ait Doküman İnceleme Tekli Durum Deseni	Ders araştırma sürecinin, öğretmenlerin öğretim görevlerine yönelik sergiledikleri dersi planlama ve uygulama gibi becerilerine olumlu katkı yaptığı görülmüştür. Birinci ve üçüncü araştırma dersleri arasındaki süreçte hazırlık basamağında öğretmenlerin daha nitelikli kararlar aldıkları ve planlama yapabilme becerilerinde ve öğretim uygulamalarında

				olumlu yönde değişiklikler olduğu görülmüştür. Yansıtma basamağında öğretmenlerin değerlendirme becerileri gelişmiş ve iletişim teması bağlamında çok boyutlu değerlendirmeler yapabilmişlerdir.
Şen (2020)	Ders İmecesı Yöntemının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimi Algılarına Ve Fen Eğitimi Uygulamalarına Etkisinin İncelenmesi	Özel eğitim dersi kapsamında gerçekleştirilen ders imecesi uygulamalarının, fen bilimleri öğretmeni adaylarının fen eğitimi algılarına ve fen eğitimi uygulamalarına etkisini incelemek amaçlanmıştır.	Fen Öğretimi Üzerine Görüşler Formu, Fen Eğitimi Etkinlik Gözlem Formu Durum Çalışması	Araştırmada ders imecesinin eleştirilebilir olma ve eleştirileri dikkate almayı gerekli kıldığı, zaman zaman zor fakat gelişim sağlayan bir uygulama olduğu görülmüştür.
Didiş Kabar ve İnan Tutkun (2021)	Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme Problemini Uygulama Sürecinin İncelenmesi: Uygulamayı Planlama ve Öğretmen Müdahaleleri	46 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bir matematiksel modelleme problemini kendi öğrencileri ile uygulama sürecini, uygulamayı planlama, uygulama sürecinde öğretmen müdahaleleri ve uygulama sürecini değerlendirmeleri açısından incelemek amaçlanmıştır.	Öğretmenlerin Uygulama Planları, Görüşmeler, Uygulama Sürecinin Ses ve Video Kayıtları Durum Çalışması	Bulgular, iki öğretmenin de uygulamalarını planlayarak 80 dakikalık bir sürede planlı bir şekilde yürüttüklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda, öğretmen müdahaleleri ile ilgili bulgular, öğretmenlerin uygulama sürecinde sergiledikleri müdahale amacı olarak ikisinin de benzer

		2 ortaokul matematik öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür.		şekilde en çok öğrenci düşüncelerine tanı koyma amaçlı müdahalelerde, müdahale alanı olarak ise en çok organizasyonla ilgili müdahalelerde bulunduğunu göstermiştir.
Şengür (2021)	Fen Bilimleri Dersi Bağlamında Ders İmecesini Modelinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (Tpab) Yansımaları	Ders imecesi modelinin fen bilimleri dersi bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) yansımalarını incelemek amaçlanmıştır. 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.	Gözlemler, Odak Grup Görüşmesi, Bireysel Mülakatlar, Öğretmen Adaylarının Günlükleri ve Ders Planı Matrisleri Durum Çalışması	Araştırmada, ders imecesi modeli uygulamaları neticesinde öğretmen adaylarının, TPAB'ın tüm alt bileşenlerinde pozitif yönde ilerleme kaydettikleri görülmüştür.
İplik (2021)	Ortaokul Türkçe Derslerinin Yürütülmesinde Ders İmecesini Modelinin İşlevselliği	Türkçe öğretmenlerinin, ders araştırması modelini kullanarak uzaktan eğitim araçlarıyla yürüttükleri derslerinde, grup olarak sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma uygulamalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. 3 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.	Gözlem, Görüşme ve Dokümanlar Tekli Durum Çalışması	Ders imecesi süreciyle katılımcı öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine eleştirel gözle yaklaşabildikleri, derste oluşabilecek muhtemel durumları, soruları ve tepkileri öngörebildikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, ders imecesi modeliyle öğretmenlik motivasyonlarının arttığı ve

				meslekî gelişim yaşadığı görülmüştür.
Oğuz (2022)	Ders İmecesinin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkisinin İncelenmesi	Ders imecesi modelinin Fen Bilimleri dersinde uygulanması sürecinde öğretmenlere sağladığı katkıların ve yaşanan zorlukların incelenmesi amaçlanmıştır. 4 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.	Ders Planları, Gözlem Formları, Kamera Kayıtları, Millî Eğitim Bakanlığı Kazanım Testleri, Günlükler ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Eylem Araştırması	Sonuçlar, ders imecesi modelinin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretme becerilerini geliştirdiğini, iş birliğini artırdığını, hata ve eksikliklerini görmelerini sağladığını, ders planlama becerilerini geliştirdiğini ve öğrenci başarısını artırdığını göstermiştir. Katılımcılar fen derslerinde ve öğrencilerin öğrenmesi zor olan konularda ders imecesinin uygulanmasının faydalı olduğunu belirtmişlerdir.
Yavuz Kapaklıkaya (2022)	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders İmecesinin İşlevselliği	Öğretim görevlilerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders imecesi modelini kullanarak uzaktan eğitim araçlarıyla çevrim içi sürdürdükleri derslerin, hazırlık ve yansıtma aşamalarında grupça sergilemiş oldukları faaliyetleri ve bu faaliyetlerde süreç içerisinde yaşanan değişimleri incelemek amaçlanmıştır.	Gözlem, Görüşme, Yansıtıcı Günlükler ve Doküman İncelemesi. Tekli Durum Çalışması	Araştırma, modelin döngüsünün katılımcıların mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, öğretmenlik motivasyonlarını artırdığını ve öz düzenleme süreçlerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

		3 öğretim görevlisi ile çalışma yürütülmüştür.		
Güler Nalbantoğlu (2023)	Development Of Preservice Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge For Science, Technology, Engineering And Mathematics In The Context Of Lesson Study	Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin (PAB) ders imecesi kapsamında gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.	Görüşme, İçerik Gösterimi, Gözlem Formu ve Video Kayıtları Çoklu Durum Deseni	Araştırmada bulgular, ders imecesi aşamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının PAB gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur.
		4 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.		
Polat (2023)	Ders İmecesi Modelinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Etkililiğinin Araştırılması	Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim becerilerini geliştirmesinde ders imecesi modelinin rolünü değerlendirmek amaçlanmıştır. 4 öğretmen adayı ve dersin sorumlusu olan bir öğretim üyesi ile çalışma gerçekleştirilmiştir.	Araştırma/Sorgulamaya Dayalı Öğretim Gözlem Formu, Öğretmen Adayı Bireysel Ders Planları, Ders İmecesi Planları, Toplantı Kayıtları, Çıkış Görüşmesi Soru Formu ve TBI Formu Durum Çalışması	Araştırmada ders imecesi süreçlerinin, öğretmen adaylarının kazanım odaklı ders işleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ders imecesi modeliyle mesleki olarak gelişim katettiklerine ulaşılmıştır.
Güngör (2023)	Ders İmecesi Çalışmalarının Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ve İmam Hatip Lisesi	Ders imecesi etkinliklerinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmen	Gözlem, Mülakat. Eylem Araştırması	Araştırma sonunda ders imecesi tekniğinin; öğretmen adaylarının öğretim ve değerlendirme süreçlerine

Meslek Dersi Öğretmen
Adaylarının Öğretmenlik
Becerilerine Etkisi

adaylarının öğretmenlik
becerilerine etkisini
belirlemek amaçlanmıştır.

25 öğretmen adayı ile
gerçekleştirilmiştir.

olumlu katkılarının olduğu
sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca
grupla birlikte çalışma becerisi
ve etkili iletişimi sağladığı
gözlemlenmiştir.

Araştırmada ders imecesi
uygulamasında materyal
kullanımındaki teknik
aksaklıklar, grupla çalışmanın
zaman zaman aksaması ve bazı
öğretmen adaylarının eleştiriye
tahammül edememesi gibi
konularda sorun yaşadıkları
ortaya çıkmıştır.

2.5.3. Mesleki Beceri ve Gelişimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Park ve So (2014) çalışmasında, okul tarafından başlatılan işbirlikçi bir öğretmen öğrenme projesine katılan üç Koreli öğretmenin deneyimlerini inceleyerek, işbirlikçi bir mesleki öğrenme etkinliğinin, öğretmen öğrenmesini ve gelişimini nasıl desteklediğini ve dezavantajlı durumları araştırmıştır. Araştırmayla birlikte öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla mesleki gelişim yaşamıştır. Öğretmenler, sınıfları hakkında kendi kendilerine düşünmeyi öğrenmiştir. Ayrıca uygulanan model, öğretmenlerde öğretime yönelik araştırma tutumunu teşvik etmiştir. Araştırmada zaman kısıtlaması, psikolojik engeller ve tartışma kültürünün olmayışı gibi karşılaşılan bazı durumlar da dezavantaj olarak değerlendirilmiştir.

Ado (2013) çalışmasında, öğretmen liderliğindeki eylem araştırmasına katılımın, yeni gelişen küçük bir lisede görevli olan kariyerinin başındaki (üç yıldan az öğretmenlik deneyimi olan) öğretmenlerin, destek ve öğrenme algılarını nasıl etkilediğini analiz etmiştir. Dönem boyunca iki eylem araştırması projesi döngüsü uygulanmıştır. Verilerin gözlem ve görüşmeyle toplandığı bu çalışmada sonuçlar, mesleki gelişim modeli olarak öğretmen liderliğindeki eylem araştırması projelerinin, destekleyici bir mesleki kültürün ve bağlama özgü destek duygularının geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Uygulama ayrıca kariyerinin başındaki öğretmenlerden oluşan bir şehir lisesinde güçlenme sağlamış ve bunalmışlık duygularını da azaltmıştır.

Caires ve Almeida (2005) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması'nın öğretmen adaylarının mesleki becerileri ve gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada 224 öğretmen adayına, beş boyuttan oluşan (öğrenme ve mesleki gelişim, mesleki ve kurumsal sosyalleşme, sosyo-duygusal yönler, destek/kaynaklar/denetim ve mesleki gelişim) Öğretmenlik Uygulamasında Deneyimler ve Algılar Envanteri (IEPTP) uygulanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlik uygulamasının başlangıcı ve sonu arasında öğretmen adaylarının algılarında ve becerilerinde meydana gelen değişimleri ortaya koymuştur. Ayrıca mesleki gelişim, mesleki ve kurumsal sosyalleşme ve öğrenme alanlarında daha önemli değişiklikler yapılması önerilmiş ve danışmanların, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimini teşvik etme ve desteklemedeki rolü ele alınmıştır.

Tan ve Ang (2015) alışmasında, Singapur'daki ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeyi öğretme yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan okul temelli bir mesleki gelişim programı uygulamıştır. Araştırmada veriler gözlem, video, görüşme ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda Okul Temelli Mesleki Gelişim'in, öğretmenlerin bilgi ve kaynakları ile öğrenme deneyimlerini planlama, tasarlama ve bunları hayata geçirme konusundaki hedeflerini ve yönelimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Bicaj ve Treska (2014) alışmasında, öğretmen mesleki gelişiminin öğretimin kalitesini artırmadaki etkisini incelemiştir. Bu kapsamda Kosova'da Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın Priştine Üniversitesi ile ortaklaşa sunduğu mesleki gelişim programını analiz etmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak bu programda kullanılan anket, görüşme ve literatür taraması kullanılmıştır. 6 soruluk anket, 31 katılımcı tarafından cevaplandırılmıştır. Öğretim metodolojisindeki değişiklikler, öğrenci merkezli öğretime odaklanan yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin eleştirel düşünmesinin etkinleştirilmesi vb. dâhil olmak üzere yenilikçi ve güncel uygulamaları içeren bu mesleki gelişim programının kaliteyi artırmada olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulanan mesleki gelişimin, öğretmenlerin kariyerleri üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada bu programın zayıf noktasını, yaşlı öğretmenler tarafından belirtilen bu yeterlik ve mesleki gelişim programının daha ileri yaştaki öğretmenler için gereksiz olduğu düşüncesi oluşturmuştur. Araştırmada mesleki gelişim programının yanı sıra eğitim programlarının da bilginin güncellenmesine yardımcı olduğu ve öğretim performansının geliştirilmesi için eğitim programlarının temel mekanizma olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Kuter (2016) alışmasında, işbirliğine dayalı mentorluk modelinin öğretmen adayları ile okul mentorlarının mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda veriler yarı-yaplandırılmış görüşmeler, otobiyografiler ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmada bulgular, katılımcıların kişisel ve mesleki becerilerinin gelişiminde mentorluğun etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının en çok gelişim gösterdikleri alanlar; ders planlama, gerginlik ve heyecanı giderme, öğretilen konuya

bağlam kazandırma ve çeşitli düzeltme teknikleri kullanma olmuştur. Modelin, okul mentorlarının öğretimsel gelişimine de katkıda bulunduğu görülmüştür.

Boydak Özkan ve arkadaşları (2014) çalışmasında, ilkokullarda ders yılı başında ve ders yılı sonunda olmak üzere yılda iki defa yapılan mesleki gelişim eğitimleri (seminer çalışmaları) hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 60 öğretmene görüşleri sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, mesleki gelişim eğitimi kapsamında yürütülen çalışmaların amacını; yenilikleri takip etmek, haberdar etmek ve eksiklikleri gidermek olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin birçoğu da bu çalışmalarının kendilerine katkı sağlamadığını düşünmektedir. Öğretmenler ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinin, şuan olduğu gibi yılda iki defa yapılmasının ya da sürece yayılarak yapılmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, bu etkinliklerde ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, çalışmaların uygulamaya dönük olması ve alanında uzman kişilerin mesleki gelişim etkinliklerinde görev almasının etkililik açısından fayda sağlayacağını düşünmektedir.

Özgenel (2019) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler 43 öğretmen ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmenler mesleki gelişimlerini; mesleki ve eğitim içerikli yayınları okuyarak, internet ve sosyal medyadan takip ederek, meslektaşlarına danışarak, hizmet içi eğitim kurs ve eğitimlerine katılarak, lisansüstü eğitim yaparak, kongre ve sempozyumlara katılarak, eğitim içerikli film izleyerek ve araştırma yaparak geliştirmeye çalışmaktadır. Araştırmada okul yönetimi/yöneticilerinin, öğretmenlere mesleki gelişim için motive etme ve teşvik etme konusunda olumlu destek olduğu ve okul içinde eğitim olanakları sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada, mesleki gelişim önündeki engeller olarak da okulun maddi ve fiziki imkânlarının yetersizliği, kişisel özellikler, bürokratik yapı, zaman baskısı, ilgisiz yöneticiler, müfredat, meslektaşlar, plansız yaşamak, bilinçsiz veliler ve ekonomik durum gibi boyutlar belirtilmiştir.

Eroğlu ve arkadaşları (2018) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada katılımcı grubu, 14 okulda çalışan 153 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, 2016 yılında, Yılmaz

ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen mesleki profesyonellik ölçeği ve Torff, Sessions ve Brynes (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından uyarlanan mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada bulgular, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Mesleki gelişime yönelik tutumun, mesleki profesyonelliği anlamlı düzeyde yordadığı ve mesleki profesyonelliğin %32'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Koçak ve Memişoğlu (2020) çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin denetim yeterliliği ve denetimin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edildiği bu çalışmada katılımcı grubu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, denetim kavramını ağırlıklı olarak bir kontrol aracı olarak nitelendirdiği ve okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun denetimde yeterli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin denetimlerinde, öğretmenlerin çoğunun olumsuz bir durum yaşamadığı ve çoğunluğun, okul müdürünün yaptığı denetimin mesleki gelişime hiçbir katkısının olmadığını belirttiği görülmüştür. Araştırmada az sayıda öğretmen de denetimin mesleki gelişimlerine etki ettiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmada denetim sisteminin, tek bir kişiye bırakılmadan süreç odaklı, yapıcı ve geliştirici olması gerektiği yönünde bir görüşe de ulaşılmıştır.

Çavuş ve arkadaşları (2024) da çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri hakkındaki görüşlerini ve mevcut mesleki gelişim yeterliliklerini tespit etmeyi buna göre de ideal bir gelişim süreci hakkında çıkarımlarda bulunmayı amaçlamıştır. Çalışmada sonuçlar; mesleki gelişim sürecinde ekonomik sorunlar olduğunu, sürekli değişim içinde bulunan çağın karşısında öğretmenlerin yeni sistem ve becerilere uyum sağlamada zorluk yaşadığını, öğretmenlerin mevcut mesleki gelişimlerinde yetersizlikler olduğunu ve toplumun öğretmenliğe bakış açısı ve mesleğin saygınlık durumunu, mesleki gelişime katkı sağlaması beklenen lisans eğitimi ve bakanlık faaliyetlerindeki eksikliklerin öğretmen mesleki gelişimini etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular ışığında da sürecin, bireysel çaba ve bakanlık tarafından yürütülen kurslar, seminerler ve mesleki eğitimlerle devamlı gelişmekte olduğu anlaşılmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, çalışma ortamı, araştırmacının rolü, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ile etik başlıkları ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde ders imecesi modelinin etkisini incelemek üzere ortaya konmuş bir araştırmadır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Nitel yaklaşımın temelini oluşturan nitel araştırma, insanların deneyimlerini kendi terimleriyle yakalamaya çalışan, saha notlarında, görüşmelerde, günlüklerde ve vakalarda bulunan örüntüleri, temaları ve nitelikleri keşfetmek için verilerin sayısal olmayan bir şekilde düzenlenmesini içeren (Klenke, 2016), algı ve olayları, doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde incelemesiyle araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yaklaşımın benimsendiği araştırma, desen olarak eylem araştırması (action research) türünde desenlenmiştir. Eylem araştırmalarında da daha çok nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir. Bunda nitel araştırmada genelleme amacının ön planda olmayışı ve araştırmanın esnek oluşu etkili olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Terimi oluşturan ifade incelendiğinde, eylem araştırmasının hem eylem (değişim) hem de araştırma (anlayış) sonuçlarını takip ettiği görülmektedir. Değişimi, genellikle diğer değişim süreçleriyle bağlantılı olarak katılımcı yaklaşımıyla gerçekleştirir. Araştırma ise duruma duyarlı olmak ve doğrulayıcı kanıtları titizlikle araştırmak suretiyle gerçekleştirilir. Eylem araştırmasının merkezinde eylem ve eleştirel yansıtma arasında gidip gelen bir döngü bulunmaktadır. Bu döngüde eylem ve araştırma, birbirini geliştirmektedir (Dick, 2001). Carr ve Kemmis'e (1986, s. 162) göre eylem araştırması, "katılımcıların kendi uygulamalarının, bu uygulamalara ilişkin anlayışlarının ve uygulamaların gerçekleştirildiği durumların rasyonelliğini ve doğruluğunu geliştirmek amacıyla sosyal durumlarda üstlendikleri öz-düşünsel bir sorgulama biçimi"dir. "Eylem araştırması, öğretmen araştırmacılar, müdürler, okul danışmanları veya öğretme/öğrenme ortamındaki diğer paydaşlar tarafından kendi okullarındaki sürecin nasıl işlediği,

okullarının nasıl öğrettiği ve öğrencilerinin ne kadar iyi öğrendikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülen sistematik bir incelemedir” (Mills, 2014, s. 8).

Burns’e (2010) göre, eylem araştırmasında eylem kısmının ana fikri, uygulamada değişiklikler ve iyileştirmeler sağlamak için sorunlu duruma kasıtlı bir şekilde müdahale etmektir. Bu kapsamda da eylem araştırmasının temel amaçlarından biri; öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, idareciler ve hatta ebeveynlerden de oluşabilen katılımcı grup tarafından daha derin ve sistematik bir şekilde incelemeye değer bulunan sorunlu bir durum ya da konunun tespit edilmesidir. Ferrance (2000) sorunun, neyin yanlış olduğunu bulmaya çalışmak anlamında bir sorun olmadığını, daha ziyade sorunun, nasıl iyileştirileceğine dair bir bilgi arayışı olduğunu belirtmiştir. Verilen tanım ve ifadelerden hareketle eylem araştırması, durumlar üzerinde sorun olarak tespit edilen noktaya, iyileştirmek/geliştirmek ya da iyi anlamda değiştirmek odaklı olarak kasıtlı bir müdahalede bulunmayı benimseyen bir araştırma yaklaşımı ve yöntemi olarak değerlendirilebilir. Eylem araştırması; pragmatiktir, teori ile pratik arasında bağlantı kurmakla ilgilenir, hem insanları dâhil etme hem de özgürleştirici olma anlamında demokratiktir, tüm bireylerin araştırmacı kuruluşlarda ve sorgulama topluluklarında kendi bilgilerini yaratmasını sağlamaya çalışır, önermesel ve kavramsal olanın yanında deneyimsel, anlatsal ve estetik olana da değer vererek birçok bilme biçimini içeren “genişletilmiş bir epistemolojiden” (Heron, 1996, aktaran, McArdle ve Reason, 2008) yararlanır (McArdle ve Reason, 2008). Böylesine geniş bir perspektif sunan eylem araştırması, eğitim-öğretim ortamlarında da dikkati çeken bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugün, herhangi bir eğitim-öğretim ortamındaki uygulamaların iyileştirilmesi için bu araştırma yöntemi güçlü bir araç olmaya devam etmektedir (Taylor, 2002).

Eğitimde eylem araştırmasının önemi, hizmet öncesi ve hizmet içi boyutlarıyla çalışmalarda ele alınmıştır. Bu konuda eylem araştırmasının her iki dönemde de oldukça faydalı sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Eylem araştırması, hizmet öncesi dönemde analiz, işbirliği, yansıtma, uygulamaya yönelik sorgulama ve teori ile pratiği birbirine bağlama yoluyla adayların mesleki gelişimine yardımcı olabileceğini göstermektedir (Chant ve ark., 2004; Kitchen ve Stevens, 2008; Rock ve Levin, 2002). İşbirliğinde gerçekleşen bir eylem araştırmasının; öğretmen adaylarına öğretmen olarak kendileri, rol ve sorumlulukları, öğrencileri, müfredat ve öğretim süreci hakkında değerli içgörüler kazanma (Rock ve Levin, 2002) ve edindiği fikir ve

eylemleri dönüştürüp bunları sınıf içinde öğretim uygulamalarına dönüştürme konusunda fırsat sağladığı (Price, 2001) da görülmektedir. Hizmet içi dönem durumu incelendiğinde, uygulamalı bilimsel sorgulamaya vurgu yapan ve akademik olmaktan ziyade davranışsal hedefler öngören eylem araştırması, öğretmenlerin sınıflarında neler olup bittiğini analiz etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Eylem araştırmasında öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu paylaşması da önemli bir motivasyon kaynağıdır. Devam eden öğretme ve öğrenme sürecinin bir parçası olarak, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve konuların nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda öğretmenler eylem araştırmasıyla yeni anlayışlar kazanmaktadır (Oliver, 1980). Eylem araştırması aynı zamanda öğretmenlere bireysel uygulamalarını geliştirmede, kendi öğretim metotlarını değiştirmede, yansıtıcı olmalarında (Bilgili, 2005), farklı konuları tartışmada, değerlendirmede, analiz etmede ve kendi eylemlerine yönelik geri bildirim vermede katkı ve imkân sunan (Jumankulova, 2019) bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eylem araştırması alanyazında ‘öğretmen araştırması’ adıyla (Beyhan, 2013; Johnston, 2006; Köklü, 2001; Yıldız, 2013) da bilinmektedir. Bu araştırma tek bir öğretmen, bir grup öğretmen, küçük gruplar ve kurumsal düzeyde farklı katılımcılardan oluşan bir araştırma ekibi tarafından uygulanmaktadır (Ferrance, 2000; McArdle ve Reason, 2008). Uygulayıcı bireyler, aynı zamanda bir veri toplama aracı ve araştırma verisi de olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Farklı ortamlarda farklı katılımcılarla yürütülen eylem araştırmasının, alanyazında sınıflandırıldığı da görülmektedir. “Grundy (1988: 353) eylem araştırmasını teknik, uygulayıcı ve özgürleştirici olarak sınıflamıştır” (aktaran Masters, 1995, s. 3). Başka bir sınıflamada, Holter ve Schwartz-Barcott (1993) eylem araştırmasını; teknik işbirliğine dayalı yaklaşım, karşılıklı işbirliğine dayalı yaklaşım ve geliştirici yaklaşım olarak sınıflamıştır. McCutcheon ve Jurg (1990) ise eylem araştırmasını; pozitivist perspektif, yoruma dayalı perspektif ve eleştirel bilim perspektifi şeklinde sınıflamıştır. McKernan (1996) da sınıflamayı bilimsel-teknik problem çözme temelli, uygulamalı-tartışma odaklı ve eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması olarak üç alt başlıkta yapmıştır. Lune ve Berg (2017) de birbirine benzeyen bu başlık ve kategorileri bir araya getirerek şu sınıflamayı yapmıştır: Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması, uygulamalı/karşılıklı işbirlikçi/tartışma odaklı eylem araştırması ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması.

Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasında temel amaç, önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye dayalı olarak belirli bir müdahaleyi sınamaktır. Araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki yoğun etkileşimle şekillenen işbirliğinin doğası, teknik ve araştırmacı tarafından süreci kolaylaştırıcıdır. Araştırmacı sorunu ve belirli bir müdahaleyi tanımlar, ardından uygulayıcı dâhil olur ve uygulamayı gerçekleştirir. Bu yaklaşımdan elde edilen bilgi türü öngörüseldir ve ana düşünce mevcut bir teorinin doğrulanması ve iyileştirilmesi üzerinedir. Bu nedenle tündengelimseldir (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993).

Uygulamalı/karşılıklı işbirlikçi/tartışma odaklı eylem araştırmasında araştırmacı ve uygulayıcılar potansiyel sorunları, bunların altında yatan nedenleri ve olası müdahaleleri belirlemek için bir araya gelir (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993). “Araştırma problemi ancak araştırmacı ve uygulayıcı durumu değerlendirdikten ve karşılıklı bir anlayışa vardıldıktan sonra tanımlanır” (Lune ve Berg, 2017, s. 142). Bu noktada, eylem araştırmasının bu türünün esnek ve değişken olduğu da söylenebilir. Çünkü belirlenen problem durumu, araştırma sürecinden, alınan kararlardan, katılımcılar ve sergilenen tutumlardan ya da uygulama biçiminden etkilenecektir. Araştırmacı ve uygulayıcının değerlendirme ve anlayışı ile tespit edilen araştırma problemini uygulamada geliştirmek esas alınmaktadır. Uygulayıcıyı ve onun bilme ve anlama biçimini ön plana çıkaran bu eylem araştırması türünde amaç, uygulayıcıların kendi uygulamalarını yorumlamalarını ve böylece değişiklikler yaratmalarını sağlamaktır (Norton, 2009). Araştırmada iletişim; araştırmacı ve burada uygulayıcı olan kolaylaştırıcıyla başlayıp daha sonra da uygulayıcıdan paydaş gruba doğru akış göstermektedir (Lune ve Berg, 2017). Uygulama içindeki değişiklikler ve süreç, bireylerle bağlantılı olma eğilimindedir. Bu durumdan etkilenen değişiklik veya müdahaleler de dolayısıyla kısa ömürlü olmaya yatkındır. Bu yaklaşımdan elde edilen bilgi türü, genellikle tanımlayıcı olmaktan yeni bir teori geliştirmeye doğru ilerlemektedir. Bu nedenle de tümevarımcı bir yaklaşımdadır (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993).

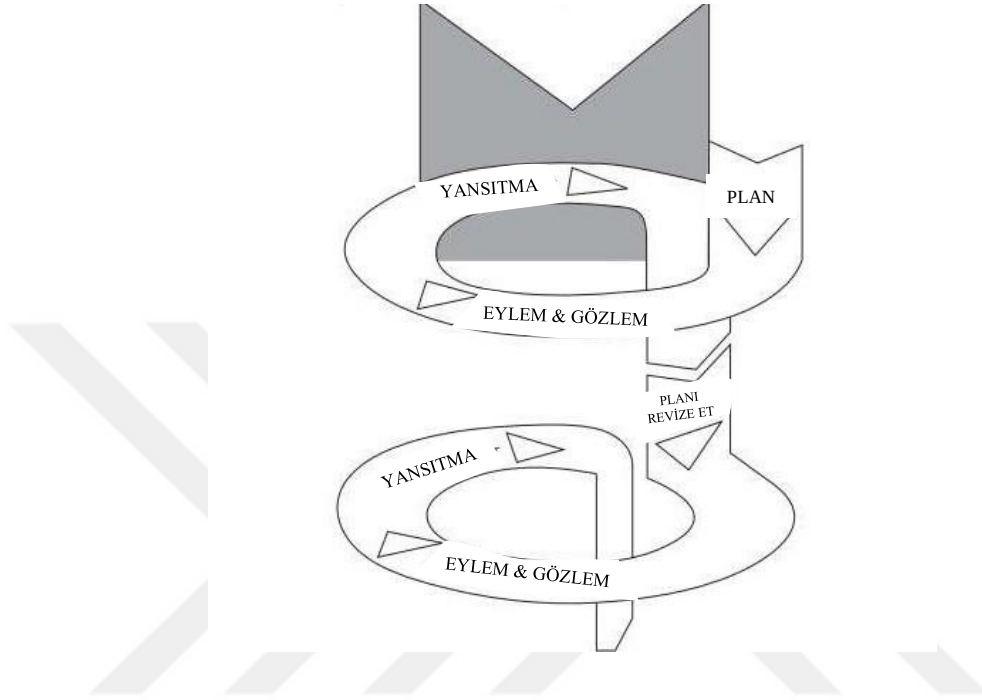
Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmasında vurgu, bireysel uygulayıcılar üzerine değil, uygulamaların gerçekleştiği sosyal ve politik bağlamı anlama üzerine yapılmaktadır. Teori ile başlamak yerine, uygulama deneyiminin ışığında teorinin eleştirisi ile başlanır. Düşünme, aydınlanma ve içgörü sadece uygulamayı değil, teoriyi de değiştirmek için

itici güç sağlar (Norton, 2009). Bu araştırma türünde iki temel hedef vardır. İlki, uygulayıcıların bir ortamda karşılaştıkları gerçek sorunlar ile bu sorunları açıklamak ve çözmek için kullanılan teoriler arasındaki yakınlığı artırmaktır. Bu hedef, günlük yaşamın sorunları üzerinde bilimsel bilgileri test etmek, uygulamak ve sorunları bu yolla iyileştirmek olarak ifade edilebilir. İkinci bir amaç ise uygulayıcıların, öncelikle ortak bilinçlerini yükselterek temel sorunları tanımlamalarına ve netleştirmelerine yardımcı olmaktır (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993). Bu araştırmada değişimler, kişisel ve kültürel normlara odaklanıp kalıcı olma eğilimindedir. Böylelikle örgütsel bilinçdışının olumsuz güçleri dağıtılabilir. Bu sayede anlamlı ve sürdürülebilir bir değişim de elde edilebilir. Uygulama kültürünün oluşturduğu yeni uygulama kalıpları ve teorik anlayışlardan iki tür bilgi ortaya çıkmaktadır. Bunlar tanımlayıcı ve öngörücü bilgidir (Holter ve Schwartz-Barcott 1993).

Sınıflandırmaya tabii olan tür ve yaklaşımların rehberliğinde yürütülen eylem araştırması, uygulamaya dönük olarak da süreç, döngü, izlenecek yol, adım veya aşama gibi ifadelerle alanyazında tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu konuda, yapı olarak tek bir döngünün bulunmadığı görülmektedir. Hatta öyle ki özel kullanımlar ve durumlar için de özel eylem araştırması versiyonları geliştirilmiştir (Tripp, 2005). “Çoğu eylem araştırmacısı, eylem araştırmasının planlama, uygulama, yansıtma veya değerlendirme ve ardından daha fazla eyleme geçme döngülerinden oluştuğu konusunda hemfikirdir” (Dickens ve Watkins, 1999, s. 134). Alanyazına kazandırılan döngülerden biri de Kemmis ve McTaggart’a (2005) aittir. Bu döngü; planlama, eyleme geçme (uygulama)-gözlemlleme, yansıtma ve yeniden planlama adımlarını içermektedir. Yansıtma (değerlendirme) adımından sonra ilgili adımlar, yeniden tekrar ederek döngüyü şekillendirmektedir. Ders imecesi modeli konusunda alanyazına kazandırılan döngülere de oldukça benzeyen Kemmis ve McTaggart’ın (2005) eylem araştırması döngüsüne burada şöyle yer verilmiştir:

Şekil 5

Eylem Araştırması Döngüsü



Kaynak: Kemmis ve McTaggart, 2005, s. 564

Belirli bir modelin aşamalarını veya döngülerini çok katı bir şekilde takip etmek, eylem araştırmasının ayırt edici özelliği olan doğası ve esnek oluşu durumunu olumsuz etkileyebilmektedir (Koshy, 2005). Eylem araştırmasında hangi tür sürecin nasıl kullanıldığı durumu hedeflere ve koşullara bağlıdır. Aynı hedeflere ve koşullara sahip olsalar bile farklı kişilerin; farklı becerileri, niyetleri, zaman akışı çizelgeleri, destek veya emek düzeyleri, işbirliği biçimleri vb. olabilir. Tüm bunlar ve yansımaları da araştırmadaki süreç ve sonuçları etkileyecektir. Dolayısıyla önemli olan nokta, kullanılan eylem araştırması türünün hedeflere, uygulamalara, katılımcılara ve duruma uygun olmasıdır (Tripp, 2005).

Tüm bu bilgiler ışığında da bu araştırma, nitel yaklaşım baz alınarak uygulamalı/karşılıklı işbirlikçi/tartışma odaklı eylem araştırması adıyla nitelenen tür ve yaklaşım üzerinden yürütülmüştür. Araştırmacı, katılımcı olan uygulayıcılar ile bir araya gelerek uygulayıcıların da mesleki gelişimini doğrudan etkileyen öğretimi planlama, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme durumları üzerinde tespit edilen sorunları işbirliğinde

iyileştirme ve mesleki becerileri geliştirme odaklı bir araştırma planlamıştır. Esnek bir doğaya sahip olan bu eylem araştırması türünde, araştırma sürecinin ve anlık sonuçların değerlendirilmesiyle araştırmanın yönü, müdahaleler ve bir sonraki müdahaleler süreç içinde belirmiştir. Uygulayıcı olan katılımcıların, bilme ve anlama biçiminin ön plana çıktığı bu eylem araştırması türünde, uygulayıcıların kendi uygulamalarını yorumlamaları, sorgulamaları, değişiklik yapmaları ve kendilerini değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde merkez ilçeye bağlı bir ortaokulda modeli uygulamıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde, ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış 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, 2018, s. 122). Bu araştırmada da ölçüt olarak; son sınıf öğretmen adayı olup Öğretmenlik Uygulaması II dersini alıyor almak, daha önce herhangi bir ders için ders planı hazırlamış ve sunmuş olmak, istekli ve eleştiriye açık olmak, uyumlu iş birlikleri kurabilmek ve sorumluluk almak ile araştırma kapsamında değerlendirilecek olan ses kaydı ve fotoğraf çekimine izin vermek kriterleri etkili olmuştur. Katılımcı grubunu son sınıf öğretmen adaylarının oluşturmasında, adayların alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür kapsamındaki derslerin tamamına yakını bu düzey itibarıyla tamamlamış olmaları başlıca etken olmuştur. Bir diğer etkili neden de Öğretmenlik Uygulaması II dersinde adayların ders anlatımı yapması, bu dersin modeli uygulamak için diğer derslere göre daha uygun olması ve adayların bu derste daha aktif olması durumu olmuştur. Araştırmada, ilgili kriterleri karşılayan öğretmen adaylarından beş tanesi ders imecesi ekibinin uygulayıcı üyesi olmuştur. Alanyazına bakıldığında bir ders imecesi ekibinin genellikle en az üç veya dört ile en fazla altı veya yedi kişi ile oluştuğu (Fernandez ve Chokshi, 2002; Hurd ve Licciardo-Musso, 2005; Lewis ve ark., 2006b; Pang ve Marton, 2003) görülmektedir. Bu araştırma için de beş öğretmen adayı sayıca yeterli bulunmuştur. Araştırmada katılımcı olan bu beş öğretmen adayı, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde bir grubu oluşturmuş ve aynı uygulama okulu öğretmenin rehberliğinde ilgili ortaokulda Öğretmenlik Uygulaması II dersinin ve araştırmanın gereğini

yerine getirmiştir. Katılımcı grubu oluşturan adaylar, araştırmada takma isimlerle anılmıştır. Adaylardan ikisi kadın öğretmen adayı (Ayşıl – Begüm), üçü de erkek öğretmen adaydır (Çağatay – Dinçer – Egehan). Katılımcı grubunu oluşturan bu beş öğretmen adayı, uygulayıcı veya planı uygulayan rolüyle araştırmada yer almıştır.

Araştırmadaki diğer katılımcılar; kolaylaştırıcı rolü ile araştırmanın yazarı, dış uzman rolü ile uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni, danışman rolüyle araştırmacının tez danışmanı ve iki farklı şubeden 24’ü kız, 16’sı erkek olmak üzere 40 yedinci sınıf öğrencisidir. Araştırmada öğrenciler için Öğrenci İzin Belgesi ve Veli İzin Belgesi formu düzenlenmiştir. İlgili birimlerden gerekli izinler alındıktan sonra bu form, iki şubeye de dağıtılmıştır. Her iki formu da imzalı ve öğrenci ve velinin birlikte onayının olduğu ifadesi ile yazılı getiren öğrenciler araştırmada katılımcı olmaları için uygun görülmüştür. Böylelikle imzalar ve yazıların geçerliliğinin tespiti ile 40 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. İmzasız, onaysız veya tamamen boş olarak gelen formlar ve sahipleri, araştırma dışında tutulmuştur. Katılımcı olamayan öğrenciler, uygulama sınıflarında öğretime devam etmiştir. Bu öğrencilerin, ders dinlemeleri veya derse katılımları konusunda hiçbir kısıtlama yapılmamıştır.

3.3. Çalışma Ortamı

Araştırma, Niğde ili merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda yürütülmüştür. Okulun 39 dersliği, 1242 öğrencisi ve 72 öğretmeni bulunmaktadır. Okulda sosyal bilgiler branşında da 4 öğretmen görev yapmaktadır. Bir günde yedi ders saati bulunan okulda, tüm sınıflarda akıllı tahta mevcuttur. Öğretmen adayları, uygulama başlamadan önce ikisi araştırma kapsamında olmak üzere üç hafta uygulama okulunda serbest gözlem yapmıştır. Bu serbest gözlem ile adaylar, okulu, uygulama yapacakları sınıfları ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulmuştur. Okul ortamı ve sınıflar, ders anlatımı ve anlık değerlendirmeler dışında kullanılmamıştır. Öğretmen adaylarının dördünün okula erişimi bir vasıta ile olurken bir aday iki vasıta kullanmıştır. Dış uzman rolündeki uygulama okulu öğretmeni ile olan bireysel görüşme, uygulamanın sonunda okulun o an için boş olan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü ikinci bir mekân Eğitim Fakültesi olmuştur. Adaylar ve araştırmacı, araştırma dersi için gerekli ders planlarının tamamını Eğitim Fakültesi’nde oluşturmuştur. Ders imecesi kapsamındaki tüm sunum, toplantılar, yansıtma oturumu, öğretim

üyeleri ile görüşme ve bilgilendirmeler de fakültede yapılmıştır. Araştırmanın sonunda yapılan odak grup görüşmesi 2. kat toplantı salonunda, yeni plan oluşturma ve değerlendirme toplantıları da beş hafta boyunca Z05 ve Z07 dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Sadece bir adayın fakülteye erişimi bir vasıta ile olmuş, diğer adaylar da yerleşke içindeki yurtlardan fakülteye gelmiştir. Adaylar ile gerçekleştirilen ön bireysel ve son bireysel görüşmeler de adayların isteği doğrultusunda uygulama okuluna da yakın olan bir kafede gerçekleştirilmiştir. Adaylar, bu kafede ödev türünden çalışmaları daha önce rahatlıkla yaptıklarını, ortamın ses ve çalışma açısından uygun olduğunu dile getirmiştir. Bireysel görüşmeler için bu kafe, iki kez kullanılmıştır.

3.4. Araştırmacının Rolü

Bu araştırma için araştırmacının, hem eylem araştırmasında hem de ders imecesi modelinde aynı ad ile tanımlanan iki farklı fakat görev ve sorumluluk dolayısıyla aynı rolü üstlendiği söylenebilir. “Birçok geleneksel araştırma modeli, araştırmacıyı incelenmekte olan durumun “dışında” konumlandırır ve içine bakar; sanki bir mikroskoptan duruma ve aktörlere bakıyormuşçasına. Buna karşılık eylem araştırmasında araştırmacı veya eylem araştırmacıları, sürecin bir parçası ya da sürecin katalizörü/kolaylaştırıcısıdır” (Munn-Giddings, 2021, s. 86). Eylem araştırması, araştırmacının diğer/leri için bir sorun çözmediği, diğerleriyle birlikte ortak öğrenme içinde olduğu bir süreçtir. Dolayısıyla araştırmacı da gerçekte bir katılımcıdır (Ottosson, 2003). Eylem araştırmasında araştırmacının da bir katılımcı olup aynı zamanda ilgili araştırmayı yürütmesi, diğer katılımcılara göre onu daha çok sorumlu kılabilmektedir. Bu sorumluluk, araştırmayı yürütmesi ve katılımcılar ile süreç arasında kolaylaştırıcı rolünü üstlenmesiyle yakından ilgilidir. Eylem araştırmasının katılımcısı ve kolaylaştırıcısı olmak dışında, bu araştırmada araştırmacı, ders imecesi uygulamasında ekibi oluşturan bir üye olan kolaylaştırıcı olarak da rol üstlenmiştir.

Kolaylaştırıcı, grubu araştırma boyunca yönlendiren, tüm grup üyelerinin katılımını sağlayan ve grup normlarını aktif olarak izleyen bir ekip üyesidir (Lewis ve Hurd, 2011). Ders imecesinin başarısında kritik bir rol oynayan kolaylaştırıcı sürece rehberlik eden, kaynakları organize eden ve planlama, gözlem ve yansıtma/değerlendirme oturumları konusunda ekibe yardımcı olan biridir (Rock ve Wilson, 2005). Bir ders imecesi ekibinde konuda uzman bir

kolaylaştırıcının olması materyal, bilgi ve sorun çözme konusunda kolaylaştırıcıyı çok yardımcı ve başvurulacak bir kişi haline getirmekte ve grubun istikrarlı bir ilerleme kaydetmesine yardımcı olabilmektedir (Lewis ve Hurd, 2011). Tüm ekip üyelerinin etkin ve eşit katkılarını garanti altına almak için kolaylaştırıcının rolü uygulamalarda önem kazanmaktadır (Goei ve ark., 2021). Rol ve sorumlulukları dolayısıyla ders imecesi için vazgeçilmez bir ekip üyesi olan kolaylaştırıcı, uygulamanın başarısını doğrudan etkileyen güçlü bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada da kolaylaştırıcı olarak rol üstlenen araştırmacı, öncelikle uygulayıcıları süreç boyunca bilgilendirmiş ve onları basılı ve e-kaynaklarla sürekli desteklemiştir. Araştırmacı uygulama ve süreç konusunda, uygulayıcıların zihninde cevapsız soru kalmaması için sunu gösterimleri yapmış ve sunuları onlarla da paylaşmıştır. Uygulayıcıların istek ve talepleri doğrultusunda iş takvimini şekillendirmiştir. Uygulayıcıların dış uzman ve danışman ile olan iletişimi arasında aracı konumda olmuştur. Uygulama sınıfı öğrencilerinin değerlendirme, talep ve istekleri ile sahadan gelen verileri de dikkate alarak süreci uygulayıcılarla planlamıştır. Kolaylaştırıcı, fakültede gerçekleşen plan yazımlarında Toplantı Gözlem Formu aracılığıyla uygulayıcıları gözlemleyerek notlar almış ve plan yazımında onlara yardımcı olmuştur. Kolaylaştırıcı-araştırmacı, her araştırma dersi öncesi rehber niteliğinde olan haftalık eylem planlarını da hazırlayarak süreçte bu planları takip etmiştir. Dış uzman ve danışmanın görüşlerini de dikkate alarak süreci şekillendirmiştir. Kolaylaştırıcı aynı zamanda kırtasiye ve materyal malzemeleri, materyaller, fotokopi ve diğer araç-gereçlerin teminini sağlamıştır. Genel bir değerlendirme ile kolaylaştırıcı rolündeki araştırmacı, “planlama aşamasında rehber, uygulama aşamasında gözlemci, uygulamayı değerlendirme toplantılarında kolaylaştırıcı, bireysel ve grup görüşmelerinde araştırmacı ve süreç sonunda değerlendirmeci olarak sorumluluklar üstlenmiştir” (Yüzbaşıoğlu, 2016, s. 30).

3.5. Veri Toplama Araçları

Yürütülen bir eylem araştırmasında hem nitel hem de nicel veriler sunan veri toplama araçları, aynı uygulamada ve aynı zamanda çalışma grubuna uygulanabilmektedir. Farklı veri toplama araçlarının kullanımı, araştırma sonuçlarını ve veri elde etme yöntemini de çeşitlendirmektedir. Bu çeşitlilik, araştırma ve verilerin zengin bir içerik sunmasında

araştırmacılara yardımcı olmaktadır. Bu sayede birden fazla veri kaynağının derlenip kullanılması, sınıfta neler olup bittiğinin daha iyi anlaşılmasını da sağlamaktadır. Nicel ve nitel veriler sunan bu güçlü veri kaynakları, eylem planını uygularken düşüncelerimizi, tepkilerimizi, duygularımızı ve yansımalarımızı kaydetmemiz için bir araç sağlamaktadır. Eylem araştırmasında nicel veriler uzunluk, yükseklik, maliyet, yaş gibi sayılarla ölçülebilen verileri ifade eder. Sınıfta yürütülen bir eylem araştırmasında nicel veriler test puanları, öğrenci yaşları veya öğrenci devam oranlarını içerebilir. Nitel veriler ise betimlemelerle ilgilidir (Nugent ve ark., 2012).

“Eylem araştırması sürecinde veri toplama teknikleri araştırma sorularına, araştırmanın durumuna ve araştırmacının bireysel yeterliklerine göre değişkenlik gösterebilir” (Kuzu, 2009, s. 428). Durumdan etkilenen veri toplama teknikleri olarak da karşımıza araştırmalarda sık kullanılan şu teknikler çıkmaktadır: Gözlem, günlükler, anket, araştırmacı notları, öğrenci yazıları/ödevleri, bireysel ya da odak grup görüşmesi, dokümanlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yaygın olarak kullanılan bu teknikleri Kuzu (2009), deneyimlere dayalı teknikler (araştırmacının veri toplama sürecine bizzat katılım gösterdiği aktif ve pasif katılım, katılımcı gözlem, saha notları, toplantı tutanakları, gözlemler vb.), sorgulamaya dayalı teknikler (yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, standart testler, anketler, tutum ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme formları vb.) ve incelemeye dayalı teknikler (ses ve video kayıtları, günlükler, internet kayıtları, e-postalar, öğrenci ürünleri, haritalar, planlar, arşiv kayıtları vb.) olarak sınıflandırmıştır. Bu araştırmada da bahsi geçen veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma için başvuru alan veri toplama araçları; ders planları, revize ders planı, ders gözlem formu, öğretmen adayı (uygulayıcı) ön bireysel görüşme formu, toplantı gözlem formu, katılımcı günlüğü, öğretmen adayı (uygulayıcı) son bireysel görüşme formu, odak grup görüşmesi ve uygulama sonunda uygulanan öğretmen (dış uzman) bireysel görüşme formudur. Kullanılan veri toplama araçları, araştırmada kullanıldığı sıraya göre şu şekilde verilebilir:

3.5.1. Öğretmen Adayı (Uygulayıcı) Ön Bireysel Görüşme Formu

Mülakat ya da görüşmeler, insanların düşüncelerinin, eylemlerinin ve görüşlerinin net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur (Nugent ve ark., 2012). Göremedikleriniz hakkında bilgi edinme ve gördüklerinizin alternatif açıklamalarını keşfetme fırsatı sunması, mülakatların özel

gücünü oluşturmaktadır (Glesne, 2016). Araştırmayı değerli, anlaşılır ve anlamlı kılan görüşme tekniğine bu araştırmada da başvurulmuştur. Görüşme için oluşturulan form, araştırmada beş hafta sürecek olan araştırma derslerine başlamadan önce gönüllü katılımcı olan adaylara uygulanmıştır. Araştırma dersleri öncesinde uygulanan bu formda; bir dersin planlanması, öğretim süreci, mesleki beceri, Öğretmenlik Uygulaması II dersi ve herhangi bir uygulamanın yürütülmesi için Öğretmenlik Uygulaması II dersinin uygunluk durumu üzerinde durulmuştur. Form ile katılımcıların görüşlerini, algılarını ve farkındalıklarını ders anlatım süreci başlamadan önce ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacın araştırmanın seyri, yapılacak müdahaleler, göz önünde bulundurulacak noktalar ve alınacak önlemler için önemli olduğu düşünülmüştür. Bu form, araştırma dersleri başlamadan önce öğretmen adaylarını sürece ısındırmak, sürece dair merak uyandırmak, hazırbulunuşluk düzeyleri ve katılımcı profilini açığa çıkarmak adına da bir durum tespiti olarak görülmektedir. Araştırma dersleri başlamadan önce yapılan bu ön bireysel görüşmelerin analizi ile sonraki araştırma süreci şekillenmiş, ihtiyaç ve talepler belirlenmiştir. Formun uygulanmasındaki bir diğer amaç, sekiz hafta süren araştırmada dersi planlama, öğretim süreci, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde bir uygulamanın yürütülmesi durumu ve adayların mesleki gelişimi ile kendilerine dair farkındalıkları hakkında uygulama öncesinden uygulama sonrasına kadar geçen süreçte bir değişikliğin yaşanıp yaşanmaması durumunu ortaya koymak olmuştur. Ders imecesi modelinin başlangıçtan uygulama sonuna kadar algı, tutum ve mesleki gelişim konusunda etki yaratma durumu, deneyim ve uygulama sonundaki görüşmeler ile ortaya konarak uygulama öncesi ve sonrası durum açıklığı kavuşturulmuştur.

Alanyazın taraması, konuda yapılmış çalışmalar ve incelemelerden sonra araştırmacı soru yazımına başlamıştır. Hazırlanan sorular, modeli ortaya çıkış coğrafyasında deneyimleyen ve ders imecesi modeli üzerine lisansüstü dersi olan danışmana (araştırmacının tez danışmanı) sunulmuştur. Danışman ve diğer uzman görüşü ile şekillenen yarı yapılandırılmış görüşme formunda düzenlemeler yapılarak kalan on bir soru ile ilgili forma son hali verilmiştir.

3.5.2. Ders Planları

“Ders planlaması, zamandan ve enerjiden tasarruf etmeyi ve daha kısa sürede maksimum çıktı elde etmeyi amaçlayan belirli bir ünitenin öğretimine yönelik bir stratejidir” (Khan, 2006, aktaran Khan, 2011, s. 3958). Ders planı, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılması için öğretmene doğru

yolda rehberlik etmekte ve bir öğretmenin teknik ve stratejileri daha fazla uygulaması için kendini değerlendirmesine ve ölçmesine de yardımcı olmaktadır (Khan, 2011). Zaman ve enerjiden tasarruf ederek öğretim sürecini şekillendiren ders planlarına, sağladığı avantajlar dolayısıyla bu araştırmada da başvurulmuştur. Araştırmada ders planlarını, öğretmen adayları bireysel olarak kendileri oluşturmuştur. Her uygulayıcı aday, yeni plan oluşturma toplantılarına gelmeden önce bu planı hazırlamak zorundadır. Bireysel ders planı yazımı, araştırmada beş hafta boyunca tekrar etmiştir. Planların yazımında, gelecek dersin kazanımı ve konuları ile araştırma dersi gözlemi ve değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Araştırma tamamlandığında her uygulayıcı adayın, beşer adet bireysel ders planı olmuştur. Planlar, yeni plan oluşturma toplantılarında tek tek ele alınarak bu planlardan bir adet ortak plan elde etmek amaçlanmıştır. Bireysel ders planlarının standart olması için araştırmacı tarafından üç başlıklı bir taslak oluşturulmuştur. Bu taslaktaki başlıklar; giriş etkinlikleri, geliştirme etkinlikleri ve sonuç ve değerlendirme etkinlikleridir. Uygulayıcı adaylar, kendi öğretim süreci ve dersin yönetimini bu başlıklar altında sırayla tasarlayarak bireysel planlar oluşturmuştur. Bireysel planlar, adayların ortak bir yeni plan oluşturma sürecini kolaylaştırarak toplantıların da daha verimli geçmesini sağlamıştır. Her hafta beş adet bireysel plandan bir adet ortak revize ders planı çıkarımı süreci, araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı, bireysel planlardan hareketle doğan ortak plan hazırlama sürecinde Toplantı Gözlem Formu kullanmıştır.

3.5.3. Toplantı Gözlem Formu

Bu form, sadece araştırmacı tarafından beş kez kullanılmıştır. Beş hafta süren araştırma derslerinde, her bir ders öncesi adaylar yeni ders planı oluşturmak için bir araya gelmiştir. Adayların bir araya gelerek yeni bir plan oluşturdukları bu toplantılarda, araştırmacı da plan yazımında rehber ve gözlemci rolüyle sürece katkı sağlamıştır. Araştırmacı toplantılarda tartışmaları yönetmiş, fikir ayrılıklarında uzlaşımı sağlamış, etkili iletişim ve işbirliği zemininin istikrarı için yönlendirmeler yapmıştır. Araştırmada kullanılan Toplantı Gözlem Formu; ortam, oturma düzeni, toplantı anında, Ders İmecesi Revize Ders Planı Oluşturma Süreci ve Etkileşim – İletişim – Davranışlar adlı beş başlıkla şekillenmiş bir formu yansıtmaktadır. Araştırmacı bu formu oluşturduktan sonra uzman görüşüne sunmuş ve başlık içeriklerinde düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda formda eksik olarak değerlendirilen ve olması

gerektiği belirtilen Ders İmecesine Revize Ders Planı Oluşturma Süreci adlı başlık ve maddeleri de eklenince forma son hali verilmiştir.

3.5.4. Revize Ders Planı

Araştırmada kullanılan revize ders planları, beř farklı bireysel planın değerlendirmesinden hareketle oluşmuş ortak bir planı yansıtmaktadır. Bu plan, o haftanın araştırma dersinde anlatıcı aday olarak kim sečilmiřse o uygulayıcı tarafından uygulama sınıfında sunulmuştur. Oluřturulan ortak planların revize olarak adlandırılmasında; bireysel planlar üzerinde gerçekeştirilen tartışma etkinlikleri, toplantılardaki anlık değerlendirmeler ve öğretim sürecinin araştırma derslerinde gözlemi ile uygulama sınıfına yönelik tespitler etkili olmuştur.

Yeni plan oluşturma toplantılarından elde edilen planlar, araştırma dersi öncesinde tüm ekip üyelerine dağıtılmıştır. Araştırma dersleri ve uygulayıcının öğretim süreci, ders esnasında bu plan üzerinden takip edilmiştir. İlgili plan, tıpkı bireysel planda olduğu gibi giriş etkinlikleri, geliştirme etkinlikleri ve sonuç ve değerlendirme etkinlikleri adlı başlıklardan oluşturulmuştur. Tüm planlar, bu sıralama dikkate alınarak revize plan taslağı üzerinden uygulama sınıfına yansıtılmıştır. Revize ders planlarının oluşturulmasında, uygulayıcı adayların toplantılara önceden hazırlıklı ve toplantıya örnek teşkil eden bireysel ders planları ile gelmesi, plan yazımı sürecini verimli kılmış ve süreci hızlandırmıştır.

3.5.5. Ders Gözlem Formu

Sınıf içi gözlem üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin eylemi üzerinde bağlamanın önemini göstermektedir. Gözlemlenmenin faydalarından biri de uygulayıcıların yerel koşullar ışığında nasıl daha etkili öğreteceklerine karar vermelerini sağlamasıdır (Wragg, 1999). “Ustalıkla ele alınan sınıf gözlemi hem gözlemciye hem de gözlemlenen kişiye fayda sağlayabilir, her iki kişiyi de mesleki becerileri hakkında bilgilendirmeye ve bu becerileri geliştirmeye hizmet eder” (Wragg, 1999, s. 3). Farklı açılardan fayda sağlayan öğretimin ve uygulayıcının gözlemlenmesi durumu, ders imecesine döngüsünde de bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Model kapsamındaki uygulama sürecinin başarıyla gerçekeşmesinde ve bir sonraki dersin hazırlığında gözlem baskın rol oynamaktadır. Dolayısıyla hem genel öğretim sürecinde hem de ders imecesine uygulamasında gözlem, mesleki gelişim ve etkili öğretim için oldukça önemlidir.

Araştırma derslerinde o haftanın anlatıcısı olan uygulayıcı aday ve öğretim süreci, Ders Gözlem Formu aracılığıyla tüm ekip üyeleri tarafından gözlemlenmiştir. O günkü araştırma dersinde dördü uygulayıcı, biri dış uzman ve diğeri de kolaylaştırıcı olmak üzere altı ekip üyesi tarafından bu form doldurulmuştur. Yani, beş hafta boyunca her bir araştırma dersi gününde bu form altı kez doldurulmuştur. Uygulayıcı aday ve öğretim sürecinin gözlemlenmesinde bu form, ekip üyelerine ve sonrası için araştırma sürecine yardımcı olmuştur. Araştırmada Ders Gözlem Formu olarak dikkat edilecek tüm noktaları barındıran bir form kullanılmıştır. İlgili form, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (Uygulama Öğrencisi İş ve İşlemleri/Değerlendirme Formları) ile Eğitim Fakültelerinin resmi web sitelerinde (çoğunlukla Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ya da Formlar gibi bölümlerde) bulunan Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Gözlem Formu'dur. Word halindeki bu formun erişime açık olması ve her kurumda standart bir yapıda bulunması dolayısıyla bunun için herhangi bir kurumdan kullanım izni alınmamıştır. Bu formun tercih edilmesinde ayrıntılı olarak düzenlenmesinin yanında gözlem ve veri analizi için standart bir yapı sunması da etkili olmuştur. Konu Alanı ve Alan Eğitimi, Öğretme-Öğrenme Süreci ile Değerlendirme ve Kayıt Tutma başlıkları altında bulunan alt başlıklar ve maddeleri, araştırma kapsamında formda doldurulan kısımlar olmuştur. Formda bulunan Diğer Mesleki Yeterlikler başlığı, içerik bakımından araştırma ve gözlemin dışında tutulmuştur. Ders Gözlem Formu, 100 puan üzerinden değerlendirmeli bir formdur. İlgili alanlar, form üzerinde doldurulduktan sonra araştırmacı tarafından 100 puan üzerinden hesaplanmıştır. Her bir araştırma dersi için farklı rollerdeki katılımcılar tarafından doldurulan formlar, önce bireysel olarak puanlanmış daha sonra o haftaki altı formun ortalaması alınmıştır. Ortalama puan, o haftaki araştırma dersinin gözlemci katılımcılardan aldığı puan olmuştur. Araştırma derslerinin haftalık puan seyri de böylelikle takip edilmiştir.

3.5.6. Katılımcı Günlüğü

Günlük kullanımının bir yararı da bildirilen ya da devam eden sosyal faaliyet hakkında olayların ve deneyimlerin doğal, spontan bağlamlarında incelenmesine izin vermesi ve daha geleneksel araştırma tasarımlarıyla elde edilebilecek bilgilere tamamlayıcı bilgiler sağlamasıdır (Reis, 1994). Dolayısıyla, bağlamın araştırma verilerini zenginleştirmesi ve araştırmayı daha gerçekçi ve anlaşılır kılması, günlük kullanımını cazip bir hale getirmektedir. Bu araştırmada

da bu durum söz konusu olmuştur. Araştırmada kullanılan katılımcı günlüğü, o haftaki araştırma dersini anlatan uygulayıcı da dâhil olmak üzere tüm ekip üyeleri tarafından doldurulmuştur. Yani her bir araştırma dersinin, farklı rollerden katılımcıların doldurduğu yedi adet katılımcı günlüğü bulunmaktadır. Bir araştırma dersi süresince Ders Gözlem Formu'nun yanında doldurulan katılımcı günlükleri; formun standart, katılımcıyı sınırlandıran ve formal yapısından uzak bir yapı taşımaktadır. Kullanımı ile ekibin; dersin akademik gözleminin dışında araştırmanın bağlamı, bağlamda gelişen olaylar veya diğer durumlara dair belirtmek istedikleri ya da tespit ettikleri gözlem bulgularını ortaya koymak amaçlanmıştır. Kullanımında bir diğer amaç, samimi ve keyifli bir doğal gözlem ortamı yaratmak olmuştur. Akademik gözlemden katılımcıların zamanla sıkılabileceği düşünülmüştür. Araştırma dersinin bundan etkilenmemesi için de günlüklere başvurulmuştur. Katılımcı günlükleri araştırmacı ve danışman tarafından dört başlıkta şekillendirilmiştir. Bu başlıklar; Bugünkü dersin en beğendiğim yanı/yanları:, Bugünkü derste olumsuz olarak değerlendirdiğim durumlar:, Bugünkü derste '..... de/da olsaydı/yaşansaydı/eklenseydi ders, daha güzel geçerdi' dediğim durumlar: ve Bugünkü uygulama dersinde dikkatimi çeken noktalar: olmuştur. Dersin o haftaki anlatıcısı olan uygulayıcı aday da bu günlüğü dersin sonunda doldurmuştur. Adayın anlatıcısı iken derse, uygulama sınıfına ve öğretim sürecine yönelik gözlemleri de aynı günlük ile alınmıştır. Katılımcı günlüğü, anlatıcı olan uygulayıcılar için bir öz değerlendirme formu niteliği de taşımıştır. Ayrıca ilgili haftanın anlatıcısı olan uygulayıcı, araştırma derslerinde sadece bu günlüğü doldurmuştur.

3.5.7. Öğretmen Adayı (Uygulayıcı) Son Bireysel Görüşme Formu

Araştırmanın sonunda, ders imecesi modelini deneyimleyen öğretmen adaylarından bu deneyimin nasıl olduğu konusunda görüşler alınmıştır. Ders imecesi modelinin; dersi planlama, öğrenme-öğretim süreci, mesleki gelişim ve işbirliği üzerindeki etkisi ile modelin aşamalarına ilişkin değerlendirmeler, model hakkındaki algılar, mevcut algılarda değişiklik yaşanması durumu ve mesleki yaşantıda modeli tercih etme durumları üzerine uygulayıcılar fikir belirtmiştir. Yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Modelin, öğretim süreci ve mesleki gelişime olan katkı durumunu ortaya koymakla katılımcı profillerini de açığa çıkarmak amaçlanmıştır.

Alanyazın taraması, konuda yapılmış çalışmalar ve incelemelerden sonra araştırmacının oluşturduğu sorular danışmana (araştırmacının tez danışmanı) sunulmuştur. Danışman ve diğer uzman görüşü ile şekillenen yarı yapılandırılmış görüşme formunda düzenlemeler yapılarak kalan on bir soru ile ilgili forma son hali verilmiştir.

3.5.8. Odak Grup Görüşme Formu

Odak grup görüşmesi, katılımcıları konuşmaya teşvik ederek katılımcıların grup içindeki konuşma korkularını ve endişelerini azaltmaktadır (Mansell ve ark., 2004). Bu bulgu, yürütülen araştırmanın etkililiği üzerine gerçek duygular ile daha fazla veri alabilmek ve katılımcının topluluk içinde konuşma kaygısını yenmek adına odak grup görüşmesine başvurmada etkili bir neden olmuştur. Çünkü katılımcıların gerçek duygularını kullanarak konu hakkındaki görüşlerini çekinmeden söyleyebilmesi, araştırmaya çeşitli bilgi ve bakış açıları, zengin tartışma ortamları ve bireysel fayda da sunacaktır. Bu sebeple araştırmada tamamlanan bireysel görüşmelerden sonra kolaylaştırıcı rolündeki araştırmacının moderatörlüğünde uygulayıcı adaylar ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Uygulayıcı adayların fikirlerinde ayrılan noktaları ya da hemfikir oldukları noktaları, ağırlıklı olarak beyin fırtınasının yaratacağı nitelikli ve samimi bir tartışma ortamında görmek de görüşmenin yapılmasında etkili olan bir diğer neden olmuştur. Bu modeli birlikte deneyimleyen adayların, birbirlerinin görüşlerine dair farkındalık kazanması da araştırma için istenen bir durum olmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, önce danışmana (araştırmacının tez danışmanı) sunulmuştur. Danışman ve diğer uzman görüşü doğrultusunda da odak grup görüşmesi formu on iki soru ile oluşturulmuştur.

3.5.9. Öğretmen (Dış Uzman) Bireysel Görüşme Formu

Araştırmada son olarak modelin uygulanması sürecine dış uzman rolüyle katılım sağlayan uygulama sınıfı öğretmeninden görüş alınmıştır. Uygulama sınıfı öğretmenin uygulayıcılar, öğrenme-öğretme süreci ve modele dair görüşleri, modelin ve sürecin daha iyi anlaşılması ve analiz edilmesi için kritik önem taşımaktadır. Çünkü uygulayıcı ekibi dışarıdan gözlemleyen bir diğer değerlendirici göz de dış uzmandır. Araştırmada uygulama sınıfı öğretmeni için

düzenlenen görüşme formuyla dış uzmanın, modele yönelik görüşlerinin yanında bu modelin kendi sınıfı/sınıflarında gerçekleştirilmesine yönelik görüşlerini ortaya koymak da amaçlanmıştır. Bu kapsamda uygulama sınıfı öğretmeninden, sınıflarında araştırma yürütülmesinin öğrencilere ve öğretim sürecine nasıl bir katkısı olduğu hakkında görüş alınmıştır. Araştırmada, model ve sürecin mesleki deneyimi olan bir uzmanın bakış açısı ile değerlendirilmesiyle araştırma verilerinde farklı bakış açıları ve veri zenginliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Dış uzman görüşü almak için araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, önce danışmana (araştırmacının tez danışmanı) sunulmuştur. Danışman ve diğer uzman görüşü doğrultusunda da on bir soru ile hazırlanan bu form dış uzman görüşü için kullanılmıştır.

3.6. Verilerin Toplanması Süreci

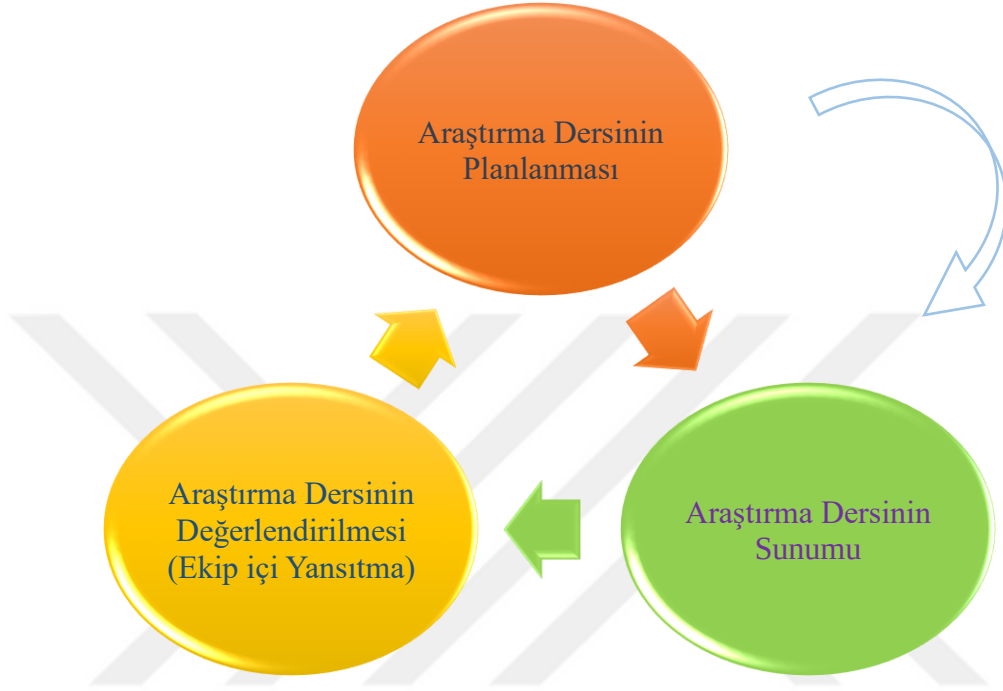
Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçlarının kullanımı için resmi izin sürecinin sonlanmasını beklerken, öğretmen adaylarıyla basit düzeyde görüşmeler ve toplantılar yapılmıştır. Araştırma için resmi izinler alındıktan sonra asıl ciddi görüşmeler ve araştırmacı sunumu gerçekleştirilmiştir. Sunumdan sonra adayların düşünüp karar vermesi ile katılımcılar kesinleşmiştir. Daha sonra modelin sınıf ortamındaki uygulayıcısı, adaylar olduğu için onların görüşleri doğrultusunda taslak olarak hazırlanan ilk iş takviminde düzenlemeler yapılmıştır. Hemen ardından uygulama okulu öğretmeni ile birtakım görüşmeler yapılmıştır. Uygulama okulu öğretmenin de planlama ve iş takvimine dair görüşleri ile taslak olarak bulunan iş takvimi nihayet kesinlik kazanmıştır. İş takvimi doğrultusunda da araştırma süreci, 7 Mart 2022 tarihinde başlamıştır. Araştırmanın başladığı tarihten önce adaylar, sadece bir hafta Öğretmenlik Uygulaması II dersi (28 Şubat 2022) için araştırmadan bağımsız olarak uygulama okulunda farklı şubelere ve derslere girmiştir. Bundan sonraki 7 ve 14 Mart haftaları ile devamı, araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada ilk hafta uygulama sınıfı öğrencilerine, yürütülecek araştırma ile ilgili bilgi ve katılımcı olma durumlarının tespiti için izin formları verilmiştir. Araştırma kapsamında girilen ilk derste dağıtılan öğrenci ve veli izin formları, o hafta öğrenciler tarafından uygulama okulu öğretmenine teslim edilmiş ve böylelikle katılımcı öğrenciler de belirlenmiştir. Araştırmada ilk iki hafta, gözlem haftası olarak değerlendirilmiştir. Bunda

adayların; uygulamanın gerçekleşeceği sınıfları ve öğrencileri yakından tanınması, okulun ve sınıfın fiziki ortamına alışması, öğrencilerle olumlu etkileşimler kurması, öğrencilere dair inceleme ve tespitlerde bulunması amacı taşınmıştır. Adaylar serbest gözlem sürecinde, müsait oldukları günlerde de bireysel veya birkaç arkadaş birlikteliğinde okula gidip uygulama sınıflarını gözlemlemiştir. Bu iki hafta için adaylara, okul ve sınıf içindeki durumun değerlendirmesi adına herhangi bir form veya veri toplama aracı verilmemiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilerin ve uygulama sınıfının, bilgilendirildikten hemen sonra onların da hissedeceği şekilde bir veri toplama aracına bağlı kalarak ciddiyle gözlemlenmeleri durumu, öğrenci davranışlarını ve uygulama sınıfının doğal ortamını kısıtlayabilir düşüncesi ile serbest gözlem sürecinde uygulayıcılar sadece bireysel gözlem notları tutmuştur. Uygulayıcılar bu notları, yeni plan oluşturma toplantılarında göz önünde bulundurarak plan hazırlamışlardır.

Serbest gözlem sürecinden sonra araştırma dersleri başlamıştır. Araştırma dersleri için plan oluşturmada plana ilişkin kazanım ve konuları, uygulama sınıfı öğretmeninin (dış uzman) görüşleri ve takip ettiği plan belirlemiştir. Araştırma derslerinin uygulayıcısı olan adayların, hangi hafta ders anlatacağının sıralamasını da uygulama sınıfı öğretmeni belirlemiştir. Ders imecesi modelinde hazırlanan planın, sınıf ortamında sunulmasından değerlendirilmesine doğru giden süreçte kabaca şu aşamalar izlenmiştir: Araştırma Dersinin Planlanması, Araştırma Dersinin Sunumu ve Araştırma Dersinin Değerlendirilmesi (Ekip içi Yansıtma). Bu aşamalar şekil üzerinde şöyle gösterilmektedir:

Şekil 6

Araştırma Dersi Döngüsü



Araştırma Dersinin Planlanması, ders imecesi modeli kapsamında sunulacak bir araştırma dersi için vazgeçilmez bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada ders imecesi ekibi, plan yazımı için bir araya gelmektedir. Araştırma kapsamında da uygulayıcılar ve kolaylaştırıcı rolüyle araştırmacı, beş hafta boyunca plan yazımını birlikte gerçekleştirmiştir. Uygulayıcılar, yapılacak olan araştırma dersinin planı için öncesinde kaynak taraması, konu hakkında araştırma, öğretim programlarını inceleme ve akademik çalışmaları okuma gibi faaliyetlerde bulunarak kendi bireysel planlarını oluşturmuştur. Daha sonra aynı kazanım ve konuda birbirinden bağımsız olarak var olan ders planları, toplantı tarihinden bir gün önce araştırmacı e-mailine ve oluşturulan WhatsApp grubuna gönderilmiştir. Bu sayede herkes, birbirinin planına dair farkındalık kazanmıştır. Gruba ve e-maile gönderilen bireysel planlar, araştırmacı tarafından çıktı alınarak toplantıya getirilmiştir. Tüm planlar, toplantıda uygulayıcılara dağıtılmış ve planlar üzerinden bir ortak plan yazımı etkinliği yapılmıştır. Uygulayıcılar kendi planlarını, ders imecesi ekibi ile paylaşarak yeni plan için bu içeriğin nasıl değerlendirilebileceği hakkında görüş almıştır. Aynı zamanda birbirlerinin ders planlarını da

eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmişlerdir. Bu şekilde tüm planlar gözden geçirilmiştir. Tüm planların dikkatle değerlendirilmesi ile de bir adet ortak ders planı ortaya çıkmıştır. Bu plan, araştırma dersinin planı olup bireysel planların da revize edilmiş halini yansıtmaktadır. Plan oluşturma toplantılarında bir ders planı üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar: giriş etkinlikleri, geliştirme etkinlikleri ve sonuç ve değerlendirme etkinlikleridir. Bu başlıkların yeni plan oluşturma toplantılarında şekillenmesi durumu, örnek olarak bir toplantı üzerinden şu şekilde verilebilir (giriş etkinliği):

Kazanım:

SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.

Konu: Meslek Edindiren Kurumlar

Ders Kitabı: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, 2019)

Dersin Uygulayıcısı: Ayşıl Öğretmen

Ders Planı Oluşturma Tarihi: 27.04.2022 Eğitim Fakültesi Z07 Dersliği

Etkinlik Bilgisi: 4. Araştırma Dersi Giriş Etkinliği

Araştırmacı: Evet, giriş etkinliği olarak neyi planladınız? Girişe nasıl başlayalım? Konu, Meslek Edindiren Kurumlar.

Ayşıl Öğretmen: Hocam şöyle bir soruyla başlasak... ‘Burada hiçbir balık uçmaya, hiçbir kuş yüzmeye zorlanmaz.’ Osmanlı Enderun Mektepleri’nin kapısında yazan bu söz ile sizce ne anlatılmak istenmiştir?

Araştırmacı: Evet, çok güzel bir giriş. Atasözü veya özlü sözlerle giriş yapmak öğrencilerin hoşuna gidebiliyor, dikkat çekiyor.

Çağatay Öğretmen: Güzel, böyle giriş yapabilirsin öğretmenim.

Begüm Öğretmen: Evet, giriş güzel. Ben de beğendim.

Ayşıl Öğretmen: Planımda bu söz ile 3-5 öğrenciye söz hakkı vererek derse başlanır dedim. Gelen doğru cevaplar genişletilerek ve günlük hayatla ilişkilendirmeler yapılarak konuya geçiş yapılır. İııı, sonra da mesleki eğitim veren kurumlar nelerdir, mesleki eğitimin amacı nelerdir, ahilik nedir gibi sorular sorarak cevapları öğrenciden alabiliriz.

Çağatay Öğretmen: Çok geleneksel bir konuya bağlanma yöntemi.

Dinçer Öğretmen: Yani.

Begüm Öğretmen: Ondan önce bir meslek tanımı yapılır desek.

Çağatay Öğretmen: Evet.

Araştırmacı: Meslek nedir sorusunun yanında, ‘bir mesleği edinmek için eğitim almalı mıyız?’ gibi bir soru da sorulabilir.

Ayşıl Öğretmen: Sonra konuyla ilgili kavramları tahtaya yazsak. Kavramlardan öğrenciyi haberdar ederiz.

Begüm Öğretmen: Kavramlardan sonra şey de yapılabilir. Böyle (göstererek) boş kâğıtlar dağıtıp öğrencilerden hayallerindeki mesleği isteyebiliriz. Sonra kâğıtları toplayıp en çok hangi meslek isteniyor, ona bakabiliriz. Bunları dağınık olarak tahtaya da yazabiliriz. Öğrencilere, hayalindeki mesleğin özelliklerini taşıyor mu, bu mesleğe yeteneği var mı tarzında sorular sorarak da yaşayabiliriz.

Araştırmacı: Olabilir. Bunu giriş etkinliği olarak mı tanımlarsın?

Begüm Öğretmen: Mesleğin tanımı yapıldı ya, bir yandan da kavramlar tahtaya yazıldı. Orada işte öğrenciye hayalindeki mesleği sorup, ‘sence sen bu mesleğe uygun musun, bu mesleğin özellikleri nedir’ diye sorular sorup girişte görüşleri alınabilir.

Araştırmacı: Öğrenci örneğin öğretmen olmak istiyor. Ona, ‘Peki, ülkemizde öğretmen olmak için hangi aşamaları izliyoruz’ sorusunu yöneltip konuya atfen meslek edindiren kurumları da hatırlatabiliriz.

Begüm Öğretmen: Öğrencinin hayalindeki mesleği, öğretmen tahtaya yazıp her meslek kaç kere dendiye artı koyarsa tüm sınıf, tercih edilen meslekleri ve en çok tercih edilenleri birlikte görür. Öğretmen de bu meslekleri olmak için nasıl bir eğitim alındığını sorar.

Ayşıl Öğretmen: O zaman bunu konudaki diğer kavramları yazmadan önce yapalım. Olmak istenen meslekleri yazarız, sonra da tahtayı siler dersin ana kavramlarını ekleriz.

Araştırmacı: Kitapta geçen, ‘Geçmişte olduğu gibi günümüzde de meslek edindirme ve meslek etiği kazandırma konusunda faaliyet gösteren kurumlar bulunmaktadır. Meslek birlikleri ve odaları ile okullar günümüzde bu alanda faaliyet göstermektedir. Şimdi bu kurumları ve okulları tanıyalım.’ kısmını, başlıklar üzerinden giriş düzeyinde kısaca değinerek de verebilirsin. Hala girişteyiz çünkü. Sonra meslek odaları ve birlikleri de böyle verilebilir.

Çağatay Öğretmen: Bunlarla ilgili video izletilebilir. Özellikle Şeyh Edebalı ve Ahi Evran’la ilgili.

Ayşıl Öğretmen: Bununla ilgili hikâye de eklenebilir. Hikâye ve videonun sonunda da konuya tam giriş yaparız.

...

Araştırma Dersinin Sunumu, hazırlanan planların dersin o haftaki anlatıcısı tarafından sınıf ortamında sergilenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Modelin uygulayıcısı, o haftanın araştırma dersini yaparken, ders imecesi ekibi de uygulayıcı ve öğretim sürecini gözlemlemiştir. Uygulayıcı ve öğretim süreci, araştırma dersi öncesi ekibe dağıtılan ders planı üzerinden takip

edilmiştir. Sınıf ortamı ve kullanılacak materyaller de her ders öncesi dersin planda ele alınış biçimine göre düzenlenip hazır hale getirilmiştir. Araştırma dersinin uygulanışına ilişkin gözlem ve değerlendirmeler, ekip üyeleri tarafından veri toplama araçları ile kayda geçirilmiştir. İki saatlik bir araştırma dersi arasında verilen teneffüslerde ekip üyeleri bir araya gelerek ders ve uygulayıcı hakkında gözlem ve tespitlerini paylaşmıştır. Uygulayıcı da ders anlatım sürecine ve yaşadıklarına dair görüşlerini belirtmiştir. Araştırma derslerinde fotoğraf ve video kaydı alınmamıştır.

Araştırma Dersinin Değerlendirilmesi (Ekip içi Yansıtma), yapılan araştırma dersinin değerlendirilmesi ve bir sonraki dersin planlanması için yapılan süreç sırasındaki tek oturumlu toplantıları ifade etmektedir. Ekip üyeleri, araştırma dersinin işlenişine yönelik görüşlerini yeni plan oluşturma hazırlığı başlamadan önce aynı toplantıda ifade etmiştir. Bu görüşler de bir sonraki araştırma dersinin şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Görüşler ve işbirliğinde hazırlanan yeni plan doğrultusunda bir sonraki araştırma dersi, gerekli görüldüğü veya istenildiği takdirde (Allen ve ark., 2004; Fernandez ve Chokshi, 2002; Murata, 2011) bir başka şube veya öğrenci grubuna uygulanabilmektedir (Murata, 2011). Araştırmada bu duruma başvurulmazken, alınan ortak karar ve değerlendirmeler neticesinde aynı şube ve öğrenci grubu ile araştırma dersleri yürütülmüştür. Bunda araştırma derslerinin, aynı öğrenci grubunun gelişimi ve yapılan dersin uygulamadaki başarı durumu üzerine etkisini gözlemlene isteği etkili olmuştur. Fakat bu karar, araştırma boyunca gözlem ve uygulama sınıfından gelecek olan verilerle şekillenecek bir örnek karar olarak da varlığını korumuştur. İki farklı yedinci sınıf şubesine öğrenci izin formu dağıtılması da bundan ötürü olmuştur. Araştırma dersinde her hafta farklı bir uygulayıcı ders anlatımını gerçekleştirmiştir. Bunda araştırmanın bir amacı da olan her bir adayın mesleki becerilerini sergileyebilme durumu etkili olmuştur. Yani öğretmen (uygulayıcı) değişkeni sabit tutulmamıştır. Alanyazında ekip işbirliğinde hazırlanan planı, tek bir uygulayıcının sınıf ortamına aktardığı ya da tek bir uygulayıcının öğretim becerilerine odaklanıldığı çalışmaya (Özaltun Çelik ve Bukova Güzel, 2016) da rastlanılmıştır. Araştırma dersinin uygulanmasında izlenen ekip içi yansıtma adımının, ders imcesi döngüsündeki döngüyü oluşturan değerlendirme/yansıtma adımının daha sınırlı hali olduğu söylenebilir. Döngüyü oluşturan yansıtma adımı ise araştırmayı sonlandıran ve sonuçların daha büyük bir kitle ile paylaşıldığı bir adım olarak nitelenmektedir.

Araştırma dersleri, iki ayrı şubenin aynı günde iki saatlik sosyal bilgiler dersi olduğu için her hafta pazartesi günleri yapılmıştır. Cuma günleri de bu dersler için plan oluşturma toplantıları yapılmıştır. Pazartesi günleri, iş takvimi ve uygulamada ardışık olarak ilerlememiştir. Araştırmanın beşinci haftasında uygulanan üçüncü araştırma dersi, okul deneme sınavı (4 Nisan), MEB ara tatili (11 Nisan) ve öğretmen adaylarının ara sınavları (18 Nisan) dolayısıyla ertelenerek bir sonraki pazartesi günü (25 Nisan) yapılmıştır. Araştırma dersi kapsamına alınan kazanımlar (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı) ve buna bağlı ders kitabındaki konular (Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesi), ertelenme olduğu durumlarda işlenmemiştir. Dış uzman (uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni), ertelenme durumlarında ve araştırma dersi dışında kalan bir saatlik derste kitabın bir sonraki ünitesinden ders anlatımına devam etmiştir. Altıncı haftanın içinde uygulanan dördüncü araştırma dersinin planlama toplantısı da ekibin, Ramazan Bayramı (2-4 Mayıs 2022) dolayısıyla iki gün erken toplanmasıyla Çarşamba günü (27 Nisan) yapılmıştır. Bu erken toplanış, adayların Ramazan Bayramı dolayısıyla memleketlerine gidişinden kaynaklanmaktadır. Bu dersin sunumu da 9 Mayıs Pazartesi günü gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sekizinci hafta, uygulama deneyimi ve araştırma derslerinin genel sonuçlarının kalabalık bir kitle ile paylaşıldığı bir haftayı oluşturmuştur. Bu haftada yapılan yansıtma oturumu, araştırma derslerinden ve ders imecesi modelini deneyimleme durumundan hareketle sonuç ve görüşlerin kamuoyu ile paylaşıldığı bir açık oturum olmuştur. Araştırma dersleri tamamlandıktan sonra ders imecesi ekibini oluşturan öğretmen adayları ve uygulama okulu öğretmeni ile bireysel görüşmeler ve adaylarla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerden sonra görüşme verilerinin, uygulayıcı deneyimlerinin ve araştırma bulgularının ilk sonuçlarının tespiti ve sunum hazırlığı için iş takviminde iki hafta ara verilmiştir. Aradan sonraki ilk haftada (6-13 Haziran) da sonuçların kamuoyu ile paylaşıldığı yansıtma oturumu (9 Haziran) gerçekleştirilmiştir. Bu oturum, öğretmen adaylarının birlikte öğrenim gördüğü şubenin bir başka dersinde gerçekleştirilmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında da ders imecesi uygulama sürecine ilişkin takvim ve uygulamaların yapılış amacı özetle tablolar üzerinden şu şekilde verilmiştir:

Tablo 5*Ders İmecesi Modelinde Gerçekleştirilen Araştırma Dersleri*

Ders İmecesi Uygulamasında Hafta Sayısı	Uygulanan Araştırma Dersi	Kazanımın Sınıf Düzeyi ve Öğrenme Alanı	Araştırma Dersi Ders Planını Oluşturan Kazanım/Kazanımlar (MEB, 2018: 24)	Araştırma Dersinin Anlatıcısı (Uygulayıcı Öğretmen Adayı)	Araştırma Dersi için Ders Planının Oluşturulduğu Tarih (Toplantı)	Araştırma Dersinin Uygulandığı Tarih (Ders)
3. Hafta	1. Araştırma Dersi	7. Sınıf - Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	Dinçer Öğretmen	18.03.2022 Cuma	21.03.2022 Pazartesi
4. Hafta	2. Araştırma Dersi		SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	Begüm Öğretmen	25.03.2022 Cuma	28.03.2022 Pazartesi
5. Hafta	3. Araştırma Dersi		SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	Çağatay Öğretmen	01.04.2022 Cuma	25.04.2022 Pazartesi
6. Hafta	4. Araştırma Dersi		SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.	Ayşıl Öğretmen	27.04.2022 Çarşamba	09.05.2022 Pazartesi
7. Hafta	5. Araştırma Dersi		SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar. SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	Egehan Öğretmen	13.05.2022 Cuma	16.05.2022 Pazartesi

Tablo 6

Ders İmecesi Modelinde Süreçte Yapılan Eylemler ve Yapılış Amacı

Uygulamada Hafta Sayısı	Uygulamada ne yapıldı?	Eylemin yapılış amacı	Eylemin Yapıldığı Tarih
1. Hafta	Gözlem	Adayların uygulamanın gerçekleşeceği sınıfları ve öğrencileri yakından tanınması, okulun ve sınıfın fiziki ortamına alışması, öğrencilerle olumlu etkileşimler kurması, öğrencilere dair inceleme ve tespitlerde bulunması amacıyla yapılmıştır.	07.03.2022 Pazartesi
2. Hafta	Gözlem	Adayların uygulamanın gerçekleşeceği sınıfları ve öğrencileri yakından tanınması, okulun ve sınıfın fiziki ortamına alışması, öğrencilerle olumlu etkileşimler kurması, öğrencilere dair inceleme ve tespitlerde bulunması amacıyla yapılmıştır.	14.03.2022 Pazartesi
8. Hafta	Yansıtma Oturumu (Sonuçların Paylaşılması)	Bu hafta ve eylem, 5 hafta boyunca 5 kez yapılan araştırma dersinin ve araştırmanın tamamlayıcı bir adımı olarak deneyim ve sonuçların paylaşılması için yapılmıştır. Uygulayıcı adaylar ve ders imecesi ekibi, adayların öğrenim gördüğü şube ile bu deneyimi ve araştırma sonuçlarını paylaşmıştır. İlgili şube, o sırada oturumu izlemek için de davetli olan öğretim üyesinin dersinde olduğu için bir saatlik yansıtma oturumuna dersi veren öğretim üyesi de görüş ve önerileri ile aktif katılım sağlamıştır.	09.06.2022 Perşembe

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, ders imecesi modelinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun için uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında bazı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar da nitel ve nicel veri analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri türü ve veri analizi tekniği Tablo 7’de ayrıntılı olarak şu şekilde verilmiştir:

Tablo 7

Veri Toplama Araçlarının Analizinde Kullanılan Teknikler

UYGULAMA ÖNCESİ					
Veri Toplama Zamanı	Veri Kim/Kimlerden Alınıyor?	Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Tekniği	Veri Türü	Veri Analizi Tekniği
Ders İmecesini Uygulamasında Araştırma Derslerine Başlamadan Önce	Uygulayıcılar (Öğretmen Adayı)	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Form (Ses Kaydı)	Nitel	Betimsel Analizi
	Sınıf Ortamı ve Öğretim Süreci	Uygulayıcı Notları (Dersin İşlenişi ve Öğrencilerin Uygulayıcılar Tarafından Gözlemlenmesi)	Gözlem	-	-
UYGULAMA SÜRECİ					
Veri Toplama Zamanı	Veri Kim/Kimlerden Alınıyor?	Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Tekniği	Veri Türü	Veri Analizi Tekniği
Ders İmecesini Uygulaması Süreci	- Uygulayıcı (Dersin Anlatıcısı) - Uygulayıcılar - Araştırmacı - Dış Uzman	Katılımcı Günlüğü	Form (Yazı ile doldurma)	Nitel	İçerik Analizi

	- Uygulayıcılar - Araştırmacı - Dış Uzman	Ders Gözlem Formu	Form (Yazı ile doldurma)	Nitel	Ortalama
	Araştırmacı	Toplantı Gözlem Formu	Form (Yazı ile doldurma)	Nitel	Betimsel Analiz
	Uygulayıcılar	Bireysel Ders Planı	-	Nitel	Doküman İncelemesi
	(Araştırmacı moderatörlüğünde yapılan toplantıda) - Uygulayıcı (Dersin Anlatıcısı) - Uygulayıcılar	Araştırma Dersi Ders Planı (Revize)	-	Nitel	Doküman İncelemesi
UYGULAMA SONRASI					
Veri Toplama Zamanı	Veri Kim/Kimlerden Alınıyor?	Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Tekniği	Veri Türü	Veri Analizi Tekniği
Ders İmecesı Uygulaması Sonrası	Dış Uzman (Uygulama Okulu Öğretmeni)	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Form (Ses Kaydı)	Nitel	Betimsel Analizi
	Uygulayıcılar (Öğretmen Adayı)	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Form (Ses Kaydı)	Nitel	Betimsel Analizi
	Uygulayıcılar (Öğretmen Adayları)	Odak Grup Görüşmesi	Form (Ses Kaydı)	Nitel	Betimsel Analizi

Tabloda, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kimlere ne zaman uygulandığı ve bu araçların hangi teknik ile analiz edildiği görülmektedir. Araştırmada uygulama öncesinde adaylar ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Kullanılan görüşme formu, ses kaydı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden sonra ve araştırma dersleri başlamadan önce yapılan iki haftalık gözlem sürecinde, adaylar sınıf ortamı ve öğretim sürecini gözlemleyerek bireysel notlar almıştır. Bu notlar, bireysel ve ekip işbirliğinde ders planı oluşturmada uygulayıcılar tarafından dikkate alınmıştır. Bireysel notlar için araştırmada analiz yöntemine gidilmemiştir. Bu notlar, sınırlama veya standart bir yapıya gidilmeden uygulayıcılar tarafından özgün bir şekilde tutulmuştur. Uygulama sürecinde araştırma dersleri, katılımcı günlükleri ve ders gözlem formu aracılığıyla gözlemlenmiştir. Katılımcı günlükleri her ders tüm ekip tarafından doldurulurken, ders gözlem formunu o haftanın anlatıcısı olan uygulayıcı (öğretmen adayı)

doldurmamıştır. Katılımcı günlüğünde içerik analizi yaklaşımı benimsenirken, ders gözlem formu da nicel yaklaşım ile ele alınmıştır. Yeni plan oluşturma toplantılarında, sadece araştırmacı tarafından doldurulan toplantı gözlem formu için de betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada oluşturulan ders planları doküman incelemesi olarak değerlendirilmiştir. Uygulama sonrasında modeli uygulayıcı rolü ile deneyimleyen öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerin veri analizinde betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır. Son olarak ekibin dış uzman rolünde bir üyesi olan uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni ile uygulama sonrası görüşme yapılmış ve bu görüşme de betimsel analizi tekniği ile ortaya konmuştur.

Analiz; verilerle çalışmayı, onları organize etmeyi, yönetilebilir birimlere ayırmayı, kodlamayı, sentezlemeyi ve desenleri keşfetmeyi içerir (Bogdan ve Biklen, 2007). Mevcut verilerden anlam çıkarmak ise insanların söylediklerini, araştırmacının gördüklerini ve okuduklarını bir araya getirmeyi, azaltmayı ve yorumlamayı içerir. Bu bir anlam yaratma sürecidir (Merriam ve Tisdell, 2016). Wolcott (1994), kendi araştırma deneyiminden hareketle verileri elde etme ve sunmanın üç yolu olduğunu belirtmiştir. Birinci yol, verileri oluştururken, orijinal olarak kaydedilen verilere yakın ve sadık kalmaktır. Burada, kişinin saha notlarından uzun alıntılar yapılabilir ya da bilgi verenlerin sözleri, doğrudan alıntılar şeklinde verilebilir. Böylelikle bilgi verenlerin kendileri, deneyimlerini bizzat anlatıyor gibi görünebilir. Bu yaklaşımın stratejisi, betimleyici verileri gerçek olarak ele almaktır. Bunun altında da verilerin, “kendi adına konuştuğu” durumu yatmaktadır. Verileri düzenlemenin ve raporlamanın ikinci bir yolu da tipik olarak ilkinin üzerine inşa edilen bir yol olup temel faktörleri ve aralarındaki ilişkileri tanımlamak için dikkatli, sistematik ve detaylı bir şekilde ilerleyen bir analizle daha açıklayıcı olmak ve veriyi genişletmektir. Verileri düzenleme ve raporlamada üçüncü bir yol ise ikincisinden sonra gelebilir ya da doğrudan birincisinden kaynaklanabilir. Bu yol, ikinci yol kadar ikna edici veya aşırı bilimsel olma iddiasında değildir, ne sadece gözlemsel verilere sadıktır ne de sadece gözlemsel verilerle sınırlıdır. Amaç, olan biteni anlamlandırmak ve genelde analizle ilişkilendirip kesin derecesiyle açıklanabilecek olanın sınırlarının ötesinde bir anlayışa ya da açıklamaya ulaşmaktır. Bu yol, elde edilen verinin yorumlama ile anlamlandırılması veya anlayış kazanması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yol, diğer iki yolun ve araştırmanın anlamlı olarak derinleşmesinde ve araştırmacının verileri elde etmede

yeteneğini sergilemesinde büyük önem taşımaktadır. Bu önem durumu, bir başka ifadede benzer şekilde şöyle yer almıştır: Nitel yaklaşımla ele alınan araştırmalarda sonuçlar veya ürünlerden ziyade süreçle ilgilenen nitel araştırmacılar, verilerini tümevarımsal (aşağıdan yukarıya) yöntemle analiz etmektedir. Araştırmacılar, çalışmaya başlamadan önce sahip oldukları hipotezleri kanıtlamak veya çürütmek için veri veya kanıt aramazlar; bunun yerine, toplanan veriler bir araya getirildikçe soyut boyutlar inşa edilmektedir. Sürecin inşa edilmesinde rol oynayan yorumlama da fikirlerin; teori, akademik çalışmalar ve eylemlerle ilişkili olarak açıklanmasını, bunlarla çerçevelenmesini ve elde edilen bulguların neden önemli olduğunu gösterip onları anlaşılır kılmayı içermektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Nitel araştırmalar ve araştırmacı için verilerin anlaşılır kılınmasında ve araştırmanın başarıyla sonuçları ortaya koymasında dikkati çeken yorumlama ve veri analizinde izlenen yollar, bu araştırmada da varlığını ön planda korumuştur.

Araştırmacılara oldukça fazla rol düşen veri analizinde, nitel veriler için birinci teknik olarak betimsel analiz kullanılmıştır. “Betimsel analiz, en alt düzeyde ve en basit analiz şeklidir. Verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir. Yani ayrıntılı ve kuramcaya dayalı bir ayrıştırma söz konusu değildir” (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 278). Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde amaç, elde edilmiş bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Analizde; ilişkilendirme, anlamlandırma ve ileriye yönelik tahminlerde bulunma, araştırmacının yorumlama ile sergileyeceği durumlar arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada içerik analizi yaklaşımına da başvurulmuştur. “İçerik analizi kodlama, kategorilere ayırma (analiz birimleri olan sözcüklerin, ifadelerin, cümlelerin vb. yerleştirilebileceği anlamlı kategoriler oluşturmak), karşılaştırma (kategoriler ve bunlar arasında bağlantılar kurma) ve sonuç çıkarmayı (metinden teorik sonuçlar çıkarma) içerir” (Cohen ve ark., 2007, s. 476). Bu yöntemin ana fikri, orijinal metni kasıtlı olarak anlamlı parçalara ayırıp ondan çıkan bilgileri analiz etmek ve kasıtlı azaltmayla edinilen bilgiye odaklanmaktır (Gläser ve Laudel, 2013). “Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Araştırmada katılımcı günlüklerinin analizinde içerik analizi

tekniki kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde bir rehber olarak Kalpokaite ve Radivojevic (2019) tarafından ayrıntılı sınıflanan şu döngü ve aşamalar etkili olmuştur:

Tablo 8

Nitel Veri Analizine İlişkin Temel Bir Model

Not tutma (Kayda Alma): Araştırma günlüğü, metodolojik notlar ve analitik notlar.	<i>İnceleme Döngüsü</i>
	1. Temel niceliksel içerik analizleri 2. Otomatik kodlamanın ilk aşamaları
	<i>Kodlama Döngüsü</i>
	1. Ön kodlama (Saldaña, 2013) 2. İlk kodlama (Charmaz, 2006; Corbin ve Strauss, 2015; Glaser, 2005; Glaser ve Strauss, 1967; Saldaña, 2013) 3. Ayrıntılı kodlama (Auerbach & Silverstein, 2003; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Saldaña,
	<i>Kategorizasyon Döngüsü</i>
	1. Olası kategorileri detaylandırmak için kodların gözden geçirilmesi ve gruplandırılması 2. Odaklanmış kodlama (Charmaz, 2006; Saldaña, 2013) 3. Kategorilerin boyutlarının ve ilişkilerinin tanımlanması 4. Gruplamayla ilişkisel bağlantıların olduğu ağlarda kategoriler arasındaki ilişkilerin görüntülenmesi
	<i>Modelleme Döngüsü</i>
	1. Nihai kavramsal çerçevenin detaylandırılması

Kaynak: aktaran Kalpokaite ve Radivojevic, 2019, s. 49

Araştırmada kullanılan ders gözlem formunun analizinde ise nicel bir yöntem olan ortalamaya başvurulmuştur. Ders gözlem formu, her haftanın araştırma dersinde farklı rollerle ekibi oluşturan üyeler tarafından puanlanmıştır. Hem bireysel hem de ekip ortalaması alınarak puanlanan formda, üç ana başlık (Konu Alanı ve Alan Eğitimi [2 alt boyut-9 madde], Öğretme-Öğrenme Süreci [4 alt boyut-29 madde] ve Değerlendirme ve Kayıt Tutma [4 madde]) bulunmaktadır. Formdaki toplam 42 madde şu üç durum üzerinden puanlanmıştır:

(E) = Eksiği var/ (K) = Kabul edilebilir/ (İ) = İyi yetişmiş

E, K ve İ'nin sayısal değerleri ise E=1, K= 2 ve İ=3 olarak belirlenmiştir. Buna göre tüm maddeler E, K ve İ sütunlarında gözlem sonucuna göre işaretleme yapılarak değerlendirilmiştir.

Modelin uygulayıcısı olan anlatıcı aday ve öğretim sürecinin aldığı puanı, 100 üzerinden değerlendirmede örnekte gösterilen şu formül kullanılmıştır:

$$[(12 \text{ Ex}1) + (15 \text{ Kx}2) + (15 \text{ İx}3)] \times 100/126 = 69$$

(Not: 126 alınabilecek en yüksek puandır.)

Bir araştırma dersi gününde, ders gözlem formu farklı rollerdeki altı katılımcı tarafından doldurulmuş ve bireysel olarak puanlanmıştır. Bir sonraki aşamada da bu puanların ortalaması alınarak ilgili araştırma dersi puanlandırılmıştır.

Nitel araştırmada görüşme ve gözlem yönteminin yanında, araştırmanın konusuyla ilgili yazılı ve görsel materyaller de araştırmaya dâhil edilebilmektedir. Bu durum, doküman incelemesi veya analizinin tek başına kullanıldığı gibi diğer nitel yöntemlerle birlikte de kullanılabileceğini göstermektedir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda önemli bir bilgi kaynağıdır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda görüşme ve gözlemle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirmesini sağlayarak araştırmanın geçerliğini de artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmayla ortaya konan bireysel ders planları ve araştırma dersi planları, hem veriyi destekleyici hem de başlı başına veri toplama ve analiz yöntemi olan doküman incelemesi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarıyla beşi uygulama öncesi beşi de uygulama sonrası olmak üzere 10 adet bireysel görüşme yapılmıştır. Uygulama sonrası adayların katılımıyla da bir adet odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma dersleri tamamlandıktan sonra sınıflarında araştırma yürütülen uygulama okulu öğretmeni (dış uzman) ile de bir adet görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, veri kaybını önlemek adına ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırma süresince 12 adet ses kaydı (139') elde edilmiştir. Uygulayıcıların oluşturduğu bireysel planlar, araştırma dersi planları, araştırma dersi sunuları, materyaller, izletilen video ve animasyonlar da araştırmacı tarafından kayıt altına alınarak bilgisayar ortamında ve ürün dosyasında saklanmıştır.

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma, nicel araştırmalardan farklı gerçeklik varsayımlarına dayandığından, nitel araştırmadaki geçerlik ve güvenirlik gibi standartlar da nicel araştırmalardan farklı olmak zorundadır (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel araştırmanın, nicel araştırmada olduğu gibi keşfedilmeyi, gözlemlenmeyi ve ölçülmeyi bekleyen tek, sabit ve nesnel bir olgu olmadığı, gerçekliğin bütünsel, çok boyutlu ve sürekli değişen bir olgu olduğu görülmektedir (Merriam, 2009). Değişen yapı dolayısıyla, nicel araştırmanın nitel araştırmaya olan geleneksel hâkimiyeti, özellikle geçerlik ve güvenirlik alanında baskın olsa da nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliliği tartışmak ve değerlendirmek için hem kriterler hem de terminoloji değişiklik göstermektedir (Denzin ve Lincoln, 2018). Winter (2000) geçerliğin tek, sabit veya evrensel bir kavram olmadığını, daha ziyade belirli araştırma metodolojileri ve projelerinin süreç ve amaçlarında kaçınılmaz bir şekilde temellenmiş ve duruma bağlı bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde Brinberg ve McGrath (1985) da geçerliğin, uygun teknikleri uygulayarak elde edilebilecek bir durum olmadığını, amaçlara ve koşullara göre değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden nitel araştırmalar, nicel araştırmada kullanılan yöntemler ile değerlendirilememektedir. Bunun yerine nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikte farklı adlarla literatürde yer alan bazı kavramlara ve yöntemlere başvurulmaktadır.

“Güvenirlik için geleneksel kriterler iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve objektifliktir” (Lincoln ve Guba, 1985, s. 218). Guba (1981a, aktaran Lincoln ve Guba, 1985), geleneksel araştırmacıların formüle ettiği kriterler karşısında natüralist epistemolojiye ya da nitel araştırmanın doğasına daha iyi uyan şu dört yeni terimi önermektedir: “İnandırıcılık” (iç geçerlik yerine), “aktarılabirlik/transer edilebilirlik” (dış geçerlik yerine), “tutarlık” (iç güvenilirlik yerine) ve “doğrulanabilirlik-teyit edilebilirlik” (nesnellik/objektiflik yerine).

Guba (1981a) ayrıca araştırmacıların inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik oluşturmak için kullanabileceği bazı işlemsel teknikler de önermiştir. Bunların başlıcaları inandırıcılık oluşturmak için uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, veri kaynaklarında çeşitlilik, uzman incelemesi, çelişen verilerin sunulması ve katılımcı teyidi; aktarılabirliği kolaylaştırmak için uzun ve ayrıntılı betimleme; tutarlık ve teyit edilebilirlik oluşturmak için de tutarlık ve teyit incelemesi. (aktaran Lincoln ve Guba, 1985, s. 219)

Creswell (2014) de bu dört durumun, amacına hizmet etmesinde yardımcı olan geçerlik stratejileri olarak belli başlı prosedürler önermiştir. Nitel araştırmacıların, bulgularının doğruluğunu göstermek ve okuyucuları bu doğruluğa ikna etmek için kullanabilecekleri bu prosedürler şunlardır: Veri kaynaklarında çeşitlilik (triangulation), katılımcı teyidi, araştırma bulgularının yoğun ve zengin olarak betimlenmesi, yanlılığın netleştirilmesi ve yansıtıcılık, temalara aykırı bilgilerin yani çelişkili kanıtların sunulması, alanyazında deneyim kazanma (uzun süreli etkileşim), akran incelemesi ve dış uzman görüşü. Bu prosedürlerin uygulama alanı bulunduğu geçerlik ve güvenirlik alt başlıkları da kısaca şöyle açıklanabilir:

İç Geçerlik/ İnandırıcılık (credibility), araştırma bulgularının gerçeklikle ne kadar örtüştüğü sorusuyla ilgilenmektedir. Bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğu, sahada olanı, gerçekten yakalayıp yakalamadığı ve araştırmacıların ölçtüğünü düşündükleri şeyi gerçekten gözlemlediği veya ölçtüğü gibi durumlara dikkati çekmektedir. Dolayısıyla tüm araştırmalarda iç geçerlik, gerçekliğin anlamına bağlıdır (Merriam, 2009). İç geçerlikte araştırmacıdan, kendisini ve araştırma sürecini sürekli olarak eleştirel bir gözle sorgulaması ve bulgu ve sonuçların gerçeği yansıtmada durumunu gözetlemesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). “Guba ve Lincoln, farklı zamanlarda yayımlanan çalışmalarında inandırıcılığı artırmak bir dizi strateji önermiştir. Bunlar; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı gözlem ve veri toplama, veri kaynaklarında çeşitlilik (triangulation), bağlamın açıklanması ve yorumlanması için materyal zenginliği sağlanması, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi” (Erlandson ve ark.,1993, s. 30-31).

İç Güvenirlik/ Tutarlık (dependability), araştırma bulgularının ne ölçüde tekrarlanabileceğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, çalışma tekrarlanırsa aynı sonuçları verir mi sorusunun cevabını aramaktadır. Nitel araştırmacılar dünyayı, yaşayanların deneyimlediği gibi tanımlamaya ve açıklamaya çalışır. Neler olup bittiğine dair pek çok yorum olduğundan, geleneksel anlamda tekrarlanan ölçümler almak ve güvenirliği sağlamak için bir ölçüt yoktur (Merriam, 2009). “Burada olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım söz konusudur” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283). “İç güvenirlik konusunda bir kontrol sağlamak için araştırmacı, çalışmanın yürütüldüğü süreçler üzerinde harici bir kontrolün yapılmasını mümkün kılmalıdır. Bu da kontrol için belgeleri (kritik olaylar, belgeler ve görüşme notları aracılığıyla) sağlayan “denetim izi/ayrıntılı kronolojik kayıt dizisi” ve devam

eden sürecin kaydının (araştırmacı günlüğü gibi) tutulması aracılığıyla yapılır” (Erlandson ve ark.,1993, s. 34).

Dış Geçerlik/ Aktarılabirlik-Transfer Edilebilirlik (transferability), bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara ne ölçüde uygulanabileceği ile ilgilidir. Yani, bir araştırmanın sonuçları ne kadar genelleştirilebilir sorusuna cevap aranmaktadır (Merriam, 2009). Nicel araştırmada evrene genelleme yapılabilirken, nitel araştırmada bu durum mümkün olmamaktadır. Burada, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabirlik durumu ön plana çıkmaktadır. “Aktarılabirliği kolaylaştırmak için burada iki strateji önerilmektedir: Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme” (Erlandson ve ark., 1993, s. 32).

Dış Güvenirlik/ Doğrulanabilirlik-Teyit Edilebilirlik (confirmability), “verilerin tarafsızlığı ve doğruluğu anlamına gelir (Tobin ve Begley, 2004) ve güvenirlikle yakından bağlantılıdır, her ikisini de oluşturma süreçleri benzerdir” (aktaran Houghton ve ark., 2013, s. 13). Buradaki temel konu, göreceli tarafsızlığın olması ve var olan kaçınılmaz önyargıların, yanlılığın en az seviyede olmasıdır (Miles ve Huberman, 1994). Vurgulanan nokta, bilgi üretmek için kullanılan yöntemlerin içsel nesnelliği (nitel anlamda) veya araştırmacının nesnelliği değil, bilginin elde edildikten sonra doğrulanabilirliğidir. Yani, araştırmanın doğrulanabilir olması yerine bu bilginin doğrulanabilir olması istenmektedir (Guba ve Lincoln, 1981). Doğrulanabilirlik, iç güvenirlikte olduğu gibi bir denetim izi aracılığıyla gerçekleştirilir. Bunda izleme ve takibin yapılabileceği teyit incelemesi kullanılır (Erlandson ve ark., 1993).

Bu araştırmada da söz konusu teknikler ile geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik sağlamak adına araştırmada uygulanan teknikler Tablo 9’da şöyle verilmiştir.

Tablo 9*Araştırmada Uygulanan Geçerlik ve Güvenirlik Teknikleri*

Geçerlik ve Güvenirlik	Uygulanan Teknik	Açıklama
Geçerlik	Veri Kaynaklarında Çeşitlilik	Veri kaynaklarında çeşitlilik tekniği, bireysel ve odak grup görüşmeleri, ders gözlem formu, katılımcı günlükleri, ortak revize ders planları, bireysel ders planları, toplantı gözlem formu ve konudaki dokümanlarla sağlanmaya çalışılmıştır.
	Ayrıntılı ve Zengin Betimleme	Ders imecesi ekinin görüşünü yansıtan doğrudan alıntılar, bağlamı ve işbirliğini yansıtan toplantı gözlem formu ve farklı rollerdeki katılımcıların çok yönlü ele aldığı katılımcı günlükleri ile betimlemede ayrıntı ve zenginlik sağlanmaya çalışılmıştır.
	Uzun Süreli Katılım	Öğretmenlik Uygulaması II dersinde yürütülen Ders imecesi uygulaması, ekibi oluşturan üyeler tarafından 8 hafta boyunca işbirliğinde deneyimlenmiştir. Yoğun bir iletişim ve etkileşim süreci gerektiren bu modelde; aşamalar, toplantılar ve araştırma dersi gözlemleri işbirliği içinde katılımcılarca gerçekleştirilmiştir.
	Uzman İncelemesi	Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve netlik kazanmasında alandaki iki uzmandan görüş alınmıştır. Toplanan veriler, uzmanlarca incelenmiştir.
	Derinlik odaklı gözlem ve veri toplama	Araştırma dersleri ve süreç, farklı rollerle ekibi oluşturan katılımcılar tarafından sürekli gözlemlenmiştir. Gözlemlerin kaydı, veri toplama araçları ile sağlanmıştır. Gözlemler, eylem araştırmasında ve modelin uygulama sürecinde bir sonraki adımın belirleyicisi olmuştur.
	Amaçlı Örneklem	Araştırmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem türü kullanılmıştır.
Güvenirlik	Katılımcı Teyidi	Ses kayıtları şeklinde kayıt altına alınan görüşmeler, farklı zamanlarda adaylara dinletilmiş, görüşleri için teyit etmeleri istenmiş ve kayıtlar da bu haliyle bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.
	Tutarlık İncelemesi	Katılımcıların elde ettiği araştırma deneyimi ve görüşler, araştırmadaki diğer veri toplama araçlarından gelen bulgular ile karşılaştırılarak

	incelenmiştir. Verilerin analizinde beliren kategori ve kodlar bir uzman tarafından incelenmiştir.
Teyit İncelemesi	Kayıt altına alınan görüşmeler, farklı zamanlarda ekip üyelerine yazılı ve görsel olarak sunulmuş ve onay istenmiştir. Ekip üyelerinin araştırma süresince çalışmalarından oluşturdukları ürün dosyası da teyit için sunulmuş ve onay istenmiştir. Elde edilen bulgular, gerçeklik ve tutarlık adına teyit edilmiştir.
Araştırmacının Rolü	Araştırmacı, hem eylem araştırmasının katılımcısı ve kolaylaştırıcısı olarak hem de ders imecesi modelinde kolaylaştırıcı ve araştırmacı olarak rol almıştır. Araştırmacı, rolünü ve süreci ayrıntılı olarak tanımlamıştır.
Araştırmanın yöntemini ve aşamalarını tanımlama	Araştırmanın yöntemi ve araştırmada etkisi incelenen ders imecesi modeli, iş takvimi ve modelin aşamalı yapısı dolayısıyla ardışık bir şekilde ayrıntısıyla ele alınmıştır.
Araştırmaya başka bir araştırmacının katılımı	Farklı rollerdeki katılımcılarla etkisi incelenen ders imecesi modelinde dış uzman ve danışman da sürece aktif olarak katılım sağlamıştır.

3.9. Etik

Araştırma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu’nun 31/01/2022-164959 tarih ve sayılı “uygundur” yazılı etik kurul izin belgesi gereğince gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere oluşturulan veri toplama araçları uzman görüşleri alındıktan sonra etik kurul başvuru formu ile birlikte kurula teslim edilmiştir. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda, belirlenen sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle çalışabilmek için de “ayse.meb.gov.tr” internet adresinden ön başvuru formu alınmıştır. Form ile birlikte öğrenci ve veli onam formu da etik kurul için teslim edilen evraklar arasına eklenmiştir. Araştırmada öğretmen adayı, uygulama okulu öğretmeni, öğrenci ve veli için ayrı ayrı izin formları oluşturularak katılımcı izinleri alınmıştır.

Araştırmada katılımcı olan tüm bireylerin istedikleri zaman sebep belirtmeksizin ayrılma hakkına sahip olduğu hususunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Bu hakkını kullanan öğrencilerin derse ve yapılan etkinliklere katılmaları kesinlikle engellenmemiş ve bu durum, ders notu ve öğrenciye olan tutuma da yansımamıştır. Tüm katılımcılar, süreç ve etik meseleler

konusunda sürekli bilgilendirilmiştir. Katılımcılar, sunumlar ve çeşitli yazılı ve görsel kaynaklarla da devamlı bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen tüm ürün ve bulgular, araştırmacı tarafından gizliliğine dikkat edilerek korunmuştur. Araştırma dersi için plan oluşturma toplantılarından alınan fotoğraflar ve görüşme kaydı için de uygulayıcıların izni bulunmaktadır. Araştırma raporlanırken katılımcı grubunu oluşturan bireylerin gerçek adları, araştırmacı tarafından verilen takma adlar ile anılmıştır. Araştırma boyunca analizlerde gerçek adlar kesinlikle kullanılmamıştır. Araştırma için katılımcılara dağıtılan izin belgelerine Ekler kısmında yer verilmiştir.



IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, veri toplama araçlarının analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar sıklıkla doğrudan alıntı ifadeleriyle desteklenmiştir.

4.1. Uygulama Öncesi Duruma İlişkin Bulgular ve Yorum

4.1.1. Öğretmen Adayı (Uygulayıcı) Ön Bireysel Görüşme Formuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma dersleri başlamadan önce uygulayıcı rolüyle ders imecesi modelini sınıfta yürütecek öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme; ders planı, dersin planlanması, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamaları, mesleki beceri, mesleki gelişim, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri ile Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin bir araştırma ve uygulama yürütmek için uygunluk durumu üzerinde şekillenmiştir. Bu görüşmeden elde edilen bulgular da alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1.1. Öğretmen adaylarının ders planı kavramı hakkındaki görüşleri

Uygulama öncesi yapılan bireysel görüşmelerde uygulayıcılara, ders planı ifadesinin anlamı ve kavramın zihinde çağrıştırdıkları sorulmuştur. Uygulayıcılar, bu duruma ilişkin olarak şu görüşleri belirtmiştir:

Begüm Öğretmen ders planı kavramını, “*benim için öğrenciye öğreteceğim konuların bir düzeneğidir*” şekliyle tanımlarken, Dinçer Öğretmen’in de “*Ders planı, benim için bir kullanım kılavuzu, bir yol haritası gibidir. Yani, siz o kullanım kılavuzunu açarsınız ve ona göre dersinizi işlersiniz. Ya da yol haritası gibi. Nasıl ki yol haritası olmadan yolunuzu bulamazsanız ders planı da aynı şekilde, benim zihnimde o çağrışımı uyandırıyor*” ifadelerini kullanarak ders planının yol gösterici ve kılavuz özelliklerine vurgu yaptığı görülmektedir. Başka bir tanımlamada ise Egehan Öğretmen, “*Ders planı, ders öncesi yapılması gerekenlerin planlanmasıdır. Bunlar işte, derste kullanılacak kaynaklar, derste yapılacaklar, ders süresine*

uygun olarak bunların kullanımı vs. gibi şeylerdir” görüşüyle, ders planının ders öncesi yapılan planlama ve derse hazırlık aşaması olduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Çağatay Öğretmen: Ders planı, o dersin işlenişiyle alakalı birtakım planlamalardır, yönergelerdir. Plana göre ders işlenir. Bu planı, öğrenciye ve kendimize uygun yapmak her zaman için çok önemlidir. Bu sayede dersi daha etkili bir biçimde değerlendirebiliriz.

Ayşıl Öğretmen: Ders planı, benim için disiplin ve düzendir. Aklıma ilk bunlar geliyor.

Bulgulardan hareketle, ders planının; öğretilecek konuların bir düzeneği, kılavuz, yol haritası, yapılacakların önceden planlanması, dersin işlenişine dair bir planlama, yönerge, disiplin ve düzen gibi tanım ve kavramlar ile eşleştirildiği görülmektedir. Ders planının, öğretmen adayları tarafından, işlenecek olan dersin planlamasının ders öncesinde yapıldığı bir hazırlık süreci olarak da yorumlandığı görülmektedir.

4.1.1.2. Öğretmen adaylarının daha önce ders planı oluşturma durumuna ilişkin görüşleri

Uygulayıcılar, yapılan bireysel görüşmelerde daha önce ders planı oluşturma durumuna ilişkin olarak şunları ifade etmiştir:

Begüm Öğretmen, “Daha önce staj gördüğüm Ortaokulu’nda ders planı hazırladım. Öğrencilere kazandırılması gereken kazanımları düşündükten sonra konu hakkında sunum şeklinde bilgiler topladım. Daha sonra, ‘bu bilgiler öğrencilerin zihninde nasıl kalıcı olur’ diye sunumda sadeleşmeye gittim. Okulda derse başlamadan önce birazcık çalışma yaptım. Sadece bilgi yeterli olmuyor. Bunların pekişmesi için kartlara sorular hazırladım, oyun şeklinde. Önce öğrencilere konuyu anlattım. Sonra da pekişme amaçlı yaptığım oyun kartlarını dağıttım. Sınıfı grup şeklinde ayırdım ve etkinliği yarışma halinde düzenleyip onların daha da iyi öğrenmesini sağladım” görüşüyle oluşturduğu plan için yaptığı hazırlık ve uygulama sürecinden bahsederken, Dinçer Öğretmen de *“Oluşturdum, evet. Daha önce stajda derslerimi anlatırken oluşturmuştum”* görüşüyle tıpkı Begüm Öğretmen gibi staj uygulamasında ders planı oluşturduğunu ifade etmiştir. Begüm Öğretmen’in planın kazanımı ve etkili öğretim konusunda

amaçlı bir çaba harcadığı da görülen bir durum olmaktadır. Çağatay Öğretmen de “*Daha önce oluşturdum. Gerek materyal gerekse dersin işlenişi anlamında tasarım olarak oluşturdum*” görüşüyle soruya olumlu yanıt vermiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Birinci dönemde ders anlatımında oluşturdum.

Ayşıl Öğretmen: Geçen dönem staj yapmıştım. Onun için bir ders planı oluşturmıştım. Önce ders planına göre anlatım sağladım. Sonra etkinlikler yaptırarak çocuklara. Bu şekilde.

Görüldüğü gibi araştırmada uygulayıcı olan beş öğretmen adayının, ders planı oluşturma ve planı uygulama konusunda deneyimleri bulunmaktadır. Bu bulgu, daha önce herhangi bir ders için ders planı hazırlamış ve sunmuş olmak şekliyle araştırmada belirtilen kriteri de karşılamaktadır.

4.1.1.3. Öğretmen adaylarının ders planı oluşturmada zorlandıkları noktalar ve sebeplerine ilişkin görüşleri

Daha önce ders planı oluşturdıklarını ifade eden uygulayıcılara bu deneyimde zorlandıkları noktalar ve sebeplerinin neler olabileceği sorusu sorulmuştur. Uygulayıcıların görüşleri ise şu şekilde olmuştur:

Begüm Öğretmen’in “*Zorlandığım noktalar olmadı. Ama her birey farklı öğrenme kapasitesine sahip olduğu için ‘acaba kolay öğrenirler mi, yoksa daha mı zorlanırlar’ diye çok düşündüm yani. O yüzden oyun etkinliği hazırladım*” görüşüyle öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate aldığı ve öğrenme üzerine kaygı ve düşüncelerini dile getirdiği görülmektedir. Dinçer Öğretmen de “*Zorlandığım nokta, aslında şu şekilde, ortama bağlıydı. Ben derste hangi yöntemi, hangi tekniği kullanacağım ile ilgili biraz düşündüm açıkçası. Yani zaten bunları yaparken de öğrenci grubunu göz önüne aldığımız için burada bu konular beni zorladı. ‘Hangi yöntemi, tekniği kullanacağım, o öğrenci grubuna uygun mu’, kısmı biraz zorladı*” görüşüyle plan hazırlama ve öğretim sürecini yönetme durumuna ilişkin noktalarda zorlandığını ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Zorlandığım nokta... Hazırlamış olduğum ders planını, ‘ders süresince nasıl etkin kullanabilirim’ konusunda biraz sıkıntı çekmem oldu, açıkçası. Yani, zaman yönetimimde biraz sıkıntı oldu.

Çağatay Öğretmen: Şimdi bu konuda, ben öğrenci mevcudunda çok sıkıntı yaşadım. 30-35 kişiye ders anlatıyorduk biz. Sınıf mevcudu arttıkça ders planını uygulama durumu azalıyor. Mevcut az olsaydı, ders planını daha rahat uygular öğrencilerle daha iyi etkileşim kurardık.

Ayşıl Öğretmen: Zorlandığım nokta, ‘önceden çocukların ön bilgisini yoklamalı mıydım yoksa yoklamadan konuyu mu anlatmalıydım’ kısmı oldu. Bunda zorlandım. Daha sonra ön bilgileri yoklayıp planı uyguladım. Ders anlattım, sonra da etkinlikleri yaptım.

Bulgular incelendiğinde, zorlanılan noktaların planı etkili uygulama konusunda düşünce bazında gerçekleşen kaygılar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kaygılara ise ‘acaba kolay öğrenirler mi, yoksa daha mı zorlanırlar’, ‘hangi yöntemi, tekniği kullanacağım, o öğrenci grubuna uygun mu’, ‘ders planını, ders süresince nasıl etkin kullanabilirim’, ‘önceden çocukların ön bilgisini yoklamalı mıydım yoksa yoklamadan konuyu mu anlatmalıydım’ ifadeleri örnek verilebilir. Bulgulara göre sınıf mevcudunun da ders planını uygulama konusunda dikkate alınması gereken bir unsur olduğu görülmektedir.

4.1.1.4. Öğretmen adaylarının dersin planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında en yeterli hissettikleri aşamaya ilişkin görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara; dersin planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarına ilişkin olarak kendilerini en çok hangi aşamada/aşamalarda yeterli buldukları sorusu sorulmuştur. Uygulayıcılar, soruya ilişkin olarak şu görüşleri belirtmiştir:

Begüm Öğretmen, “Kendimi en iyi sınıf hâkimiyetinde yeterli hissediyorum. Bu var bende, kesinlikle. Herhangi bir dağınıklıkta öğrencilerin dikkatini derse çekebiliyorum. Bunu da nasıl yapıyorum? Sürekli konu anlatarak değil de öğrencilerle soru-cevap yaparak ve onlarla biraz daha oyun tarzı etkinlikler yaparak sağlıyorum. Öğrenme-öğretme sürecinde ben yeterliyim,

yani” görüşüyle öğrenme-öğretme sürecinde yeterli olduğunu belirtirken, Dinçer Öğretmen de “Ders anlatmada iyiyim. Ölçme ve değerlendirmede de çeldirici sorular sormada özellikle iyi soru hazırlayabiliyorum. Dersi yönlendirme ve derste dikkati sağlamada iyiyim. Öğrenme-öğretme sürecini yönetmede ve ölçme ve değerlendirmede iyiyim” görüşüyle öğrenme-öğretme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme alanında iyi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ayşıl Öğretmen de “Öğrenme-öğretme sürecinde, özellikle etkinliklerin uygulamasında, kendimi yeterince iyi görüyorum. Etkinlik konusunda çocukların zihin yapısını, hangi konularda ne derece öğrenebileceklerini, ‘hangi etkinliği yaptırırsam nasıl öğrenirler’, ‘öğrenme düzeyi ne seviyeye ulaşır’ diye düşünürüm. Bu açıdan iyiyim” görüşüyle öğrenme-öğretme sürecinde iyi olduğunu belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Dersi planlama konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Ama dediğim gibi süreyi kullanmada sıkıntı çekiyorum. Kendimde eksik gördüğüm yerlerse şöyle olabilir: Kendimi ifade etme ve öğrenciye hitap, bende biraz sıkıntılı yani. Sınıf hâkimiyetinde de sıkıntılıyım. Ama planlamada iyiyim.

Çağatay Öğretmen: Özellikle öğrencilerle iletişim konusunda iyi olduğumu düşünüyorum. Empati yapıyorum. Biz de o yollardan geçtik. Ders anlatırken de öğrenciden öğrenciye fark olduğundan farklı davranmak gerekiyor. Öğrencileri iyi tanıyabildiğim için bu konuda yeterli hissediyorum. Derse dikkati, iyi hazırlanmış materyallerle çekmek gerekiyor. Plan hazırlığında buna dikkat ediyorum. Bu konuda, planlamada da iyiyim.

Sonuç olarak, uygulayıcıların; dersin planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarından biri veya birkaçında kendilerini yeterli ve iyi buldukları görülmektedir. Uygulayıcılar; sınıf hâkimiyeti, dikkati derse çekme, konu anlatımı, öğrenciyi tanıma gibi yönleri vurgulayarak öğrenme-öğretme sürecini yönetmede kendilerini yeterli bulduklarını belirtmiştir. Bu aşamanın, yeterlik noktasında daha çok ifade edildiği söylenebilir. Dersin dikkat çekici materyallerin kullanımıyla planlanması ifadesinin, planlama aşamasında yeterli olmada ve çeldirici soruların iyi bir şekilde hazırlanıp sorulması ifadesinin de ölçme ve değerlendirme aşamasında yeterli olmada bir neden olarak sunulduğu da görülmektedir.

4.1.1.5. Öğretmen adaylarının dersin planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında gelişime ihtiyaç duydukları aşamaya ilişkin görüşleri

Uygulayıcılara; dersin planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarına ilişkin olarak hangi aşamada gelişime ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Bu sorudaki görüşler ise şöyle ifade edilmiştir:

Begüm Öğretmen, “Şimdi mesela bir konuyu, evet çalışırsın bir gün önceden, öğrencilere öğretirsin ama öğrenci çok farklı bir şey de sorabilir sana. Farklı bir konuyla alakalı soru sorduğunda orada yetersiz hissedebiliyorum. Konu alanı bilgisi ve hâkimiyetinde biraz gelişime ihtiyacım var. Örneğin tarih ezbere dayalı değil de biraz daha öğrenmeye dayalı bir ders bana göre. Bunun için öğrenme odaklı olmak gerekiyor, öbür türlü sürekli kalıcı olmuyor. Bütün konulara hâkim olman gerekiyor. Öğrencinin ne soracağı belli olmuyor” görüşüyle gelişime ihtiyaç duyduğu alanın mesleki bilgi ve konu alanı hâkimiyeti olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ne soracağı belli olmadığı için konulara hâkim olmak ve ders için hazırlıklı olmak gerektiği de bu görüşten çıkarılabilecek bir yargıdır. Dinçer Öğretmen de bu soruyu, “Öğretim yöntem ve teknikleri kısmında tam olarak iyi olduğumu söyleyemem. Bunu uyguladığımız kesim de etkiliyor ama” görüşüyle yanıtlamıştır. Dinçer Öğretmen, öğretim yöntem ve teknikleri ile bunların kullanımında gelişime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Ayrıca bunda ortam veya sınıf seviyesinin de etkili olduğunu ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Sınıf hâkimiyeti konusunda sıkıntım var. Bu anlamda öğrenme-öğretme sürecinde gelişime ihtiyacım var.

Çağatay Öğretmen: Her sınıf bir olmuyor. Çok haylaz öğrencilerin olduğu sınıfta ders işlemek zor oluyor. Sınıf hâkimiyeti konusunda öğrenme-öğretme sürecini yönetmede gelişime ihtiyacım var.

Ayşıl Öğretmen: Sunum olabilir. Dersin sunumu. Topluluğa hitap açısından sunum yapmada çekingenliğim vardı. ‘Öğrencinin anlayabileceği derecede, ne derece öğrenme-öğretme sürecini yönetebilirim’, bu konuda biraz zorlanıyorum, o kadar. İhtiyacım burada var.

Sonuç olarak, uygulayıcıların gelişime ihtiyaç duydukları aşamanın, farklı yönler üzerinden öğrenme-öğretme sürecini yönetme aşamasını çağrıştırdığı görülmektedir. Bu aşama, uygulayıcıların hem yeterli hem de gelişime ihtiyaç duydukları bir aşama olarak dikkati çekmiştir. Bulgulara göre ders imcesinin uygulayıcısı olan adaylar, gelişime ihtiyaç duydukları alanlar olarak sınıf hâkimiyetini sağlama, konu alanı bilgisi ve hâkimiyeti, dersin sunumu ve uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçme alanlarını belirtmiştir. Bu alanların, dikkati daha çok sınıf içindeki uygulama ve öğrenme-öğretme sürecini yönetme aşamasına çektiği söylenebilir.

4.1.1.6. Öğretmen adaylarının mesleki becerinin anlamı ve kapsamına ilişkin görüşleri

Ugulayıcılara, mesleki becerinin ne anlam ifade ettiğı ve bu kavramın neleri kapsadığı sorulmuştur. Soru dâhilinde gelen cevaplarsa şöyle olmuştur:

Begüm Öğretmen, “*Mesleki beceri, bir öğretmenin sınıfın kapısından içeriye girdiğı andan itibaren başlıyor bana göre. Duruşu, oturuşu, hitap şekli, bilgisi, öğrencilerle sohbet ediş ve öğrencilerden de dönüt alış mesleki beceriyi kapsıyor*” görüşüyle mesleki beceriyi birçok durum ile ilişkilendirirken, Dinçer Öğretmen de “*Bence her şeydir. Mesleki beceriniz olmasa öğretmenlik yapamazsınız. Anlatım becerisidir. Sosyal bilgiler açısından düşündüğümüzde zaten biz beceri ve değerleri aktaracağımız için dolayısıyla kavram olarak da beceri olmazsa olmazımızdır*” görüşüyle mesleki becerinin, öğretmenlik mesleğinin fiilen uygulanmasında vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirtmiştir. Dinçer Öğretmen’in sosyal bilgiler üzerinden bir kavram olarak da olmazsa olmaz olarak nitelendirerek beceriye dikkati çektiğı görülmüştür. Egehan Öğretmen’in mesleki beceriye dair “*Bence bütün nitelikleri kapsar. Hitap şekli, sınıf hâkimiyeti, süreyi etkin kullanma, kaynakları iyi kullanma gibi konularda iyi olmak, yetkinlik kazanmak demektir*” görüşü de Begüm Öğretmen’in görüşüyle yakın bir benzerlik taşımaktadır.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Çağatay Öğretmen: *Mesleki beceri, her öğretmenin kendi alanına hâkim oluşudur. Öğretmenlerin, dersi öğrencilere aktarabilecek düzeyde yeterli olmasıdır. Bunlar yoksa öğrencinin gelişimi de iyi etkilenmez. Mesleki beceri bu bence.*

Ayşıl Öğretmen: Mesleki beceri; bilgiyi aktarmak, öğrenciye iyi hitap etmek ve onda çok iyi öğrenme sağlayabilmektir.

Bulgulara göre mesleki becerinin, öğretmenin öğretmenlik mesleğinde yeterlik ve yetkinlik kazanması olarak değerlendirildiği görülmektedir. Yine bu durumla bağlantılı olarak bunlar olmadan öğretmenlik mesleğinin yapılamayacağı ve mesleki becerinin öğrenci gelişimiyle de doğrudan ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Uygulayıcı görüşlerine göre mesleki becerinin bir öğretmenin; duruşu, oturuşu, hitap şekli, bilgisi, öğrencilerle sohbet edişi, öğrencilerden dönüt alışı, anlatım becerisi, süreyi etkin kullanması ve kaynakları iyi kullanması ile sınıf ve alan hâkimiyeti becerisi kavramlarını kapsadığı belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, mesleki becerinin kapsam olarak oldukça geniş bir alana sahip olduğu da görülmektedir.

4.1.1.7. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini mesleki becerinin gelişimi kapsamında değerlendirmelerine yönelik görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini mesleki becerinin gelişimi kapsamında nasıl değerlendirdikleri de sorulmuştur. Uygulayıcıların konudaki görüşleri ise şöyle olmuştur:

Begüm Öğretmen, “Şimdi sadece anlatmakla öğretmenliği tatmak farklı bir şey. Gidip öğrencileri yüz yüze görmek onların tepkilerini, onların nelerde dağıldığını, nelere odaklandığını görmek, öğretmene saygısı, sevgisi veya da öğretmenin öğrenciye davranış şeklini yüz yüze görmek benim için çok daha farklı. Gelecekte mesleğimi yapmam konusunda bu aşamada bunları gözlemlemek bana yardımcı oluyor. Hem anlatış hem de davranış konusunda” görüşüyle dersin gözlemlenen yapısının mesleki beceriye olan katkısını ifade etmiştir. Bu derslerin, gelecekte mesleği yapabilme adına önceden bireyleri hazırladığı ve gözlem becerisi ile farklı noktalarda tecrübe kazandırdığı da bu görüş üzerinden çıkarılabilecek bir yorumdur. Dinçer Öğretmen de “Öğretmenlik mesleği, bana teori açısından değil de uygulama açısından öğrenilecek bir meslek olarak geliyor. Böyle bir meslektir. Dolayısıyla bu derslerde de bilgiyi okuldan alırsınız ama uygulamadığınız sürece sizin için bir anlam ifade etmez. Okullarda da bu ders kapsamında bunu öğretiyorlar. Bu dersler, sizin gelecekte bu şeylerle sorunlarla karşılaşacağınızı söylüyor. Bu anlamda bizi mesleğe hazırlıyor bu dersler ve teorikten biraz

daha öteye geçiriyor. Daha çok faydalı diyebilirim” görüşüyle bu derslerin uygulamalı olarak öğretmen adaylarını mesleğe hazırladığını belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Bence bu dersler, tecrübe kazanma açısından çok avantajlı bir uygulama. Hem tecrübe kazanıyorsun hem gözlem yapıyorsun. Öğrencilerin tavırlarını, psikolojik durumlarını analiz ediyorsun, gözlemliyorsun ve bu doğrultuda bir kaniya varıyorsun. ‘Böyle davranmalıyım, şu şekilde davranmalıyım, öğrenciye şu şekilde yaklaşmalıyım, böyle hitap etmeliyim’, buna göre önlemler alıyorsun kendince. Yani böyle. Bu dersleri mesleki gelişim bakımından olumlu buluyorum.

Çağatay Öğretmen: Faydalı, mesleki gelişim açısından bu dersler. Ama uygulamada biz ders dinlerken bazen sıkılıyoruz. Altı saat boyunca uygulama okulu sınıfında oturmak, dersin öğretmenini dinlemek biraz sıkıyor. Biz uygulama yaparken bir sorun yok ama. Bizim ders anlatımı yaptığımızda bu derslerin bu kapsamda o zaman gelişimimizi çok iyi etkilediğini düşünüyorum.

Ayşıl Öğretmen: Bu dersler kapsamında geçen dönemki staj uygulamasında bir ders boyunca sunum ve etkinlik yaptık. Aslında bu bize yetti mi? Yetmedi. Bunu daha fazla bir süreye aktarmak daha iyi olurdu. Süre açısından değerlendirildiğinde mesleki gelişimde kısa bir zamanın sıkıntısı oluyor. Ama süre arttırılırsa mesleki gelişim bu derslerde, bu dersler aracılığıyla daha çok kazanılabilir. Bu derslerin, mesleki becerinin gelişiminde olumlu bir katkısı oluyor.

Bu bulgulardan hareketle, Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin mesleki becerinin gelişiminde oldukça faydalı bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği, teoriden öteye geçen ve uygulamaya dönük olan bir meslektir. Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri de mesleki yaşantıdan önce, mesleğin gerekliliklerini uygulamalarla kazandıran ve öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan bir ders olarak nitelik kazanmıştır. Bulgulara göre bu dersler, tecrübe kazanılması ve gözlem becerisini geliştirmesi konusunda da faydalı bulunmuş ve mesleki gelişimde olumlu olarak değerlendirilmiştir.

4.1.1.8. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersinin süre bakımından yeterliliğine ilişkin görüşleri

Uygulayıcılar, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini mesleki becerilerini sergileme konusunda süre bakımından yeterli bulup bulmama durumu üzerinden de görüş belirtmiştir. Bu görüşler şunlardır:

Begüm Öğretmen, “Yeterli bulmuyorum. Çünkü her adaya bir saat verilmiş olsa ben o bir saat içerisinde ne kendimi iyi anlatabilirim ne de konuyu anlatabilirim. Yeteri kadar hâkimiyet sağlayabilirim. O yüzden süre biraz daha uzatılabilir ya da öğretmenler, adaylara biraz daha zaman verebilirler” görüşüyle süreyi konu anlatımı ve kendini ifade etme yönünden yeterli bulmazken aynı şekilde Dinçer Öğretmen de “Bu aslında en sevdiğim soru oldu. Güzel bir soru. Bence çok yetersiz. Biz Öğretmenlik Uygulaması I dersinde sadece gözlem yapıyoruz. Üçüncü sınıfın ikinci döneminde tamamen bu gözlem yapılacak ama dördüncü sınıfta muhakkak ve muhakkak bütün bir sene tamamen uygulama olacak” görüşüyle süreyi yeterli bulmadığını belirtmiştir. Bu görüş Ayşıl Öğretmen’in, “Hayır bulmuyorum. Süre artırılsa mesleki becerinin gelişimi daha etkili olur” sözleriyle de desteklenmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Öğretmen adayı, kendisi de ders anlatması için uygulama okulu öğretmeninden izin isterse bence kendini sergileyebilir. Bu bakımdan bence süre yeterli gelebilir.

Çağatay Öğretmen: Gayet yeterli buluyorum. Süre bakımından yeterli bence. Dört yıl eğitim alıyoruz bunu okulda sergilemek için ders saati yeterli oluyor.

Sonuç olarak, Begüm Öğretmen’in, Dinçer Öğretmen’in ve Ayşıl Öğretmen’in Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini, mesleki becerilerin sergilenmesi konusunda süre bakımından yeterli bulmadığı görülmektedir. Begüm Öğretmen, kendini ifade etme, hâkimiyeti sağlama ve konuyu anlatma konusunda, ders olarak tanınan zamanın yeterli olmadığını ve öğretmenlerin, adaylara biraz daha zaman verebileceğini belirtmiştir. Dinçer Öğretmen ise Öğretmenlik Uygulaması dersinin, üçüncü sınıfın ikinci döneminde özellikle gözlem açısından

olması gerektiğini ve dördüncü sınıfta da tüm sene boyunca tamamen uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çağatay Öğretmen, bu dersleri süre bakımından yeterli bulurken, Egehan Öğretmen de durumu uygulama okulu öğretmeninin izin tanınmasına bağlamıştır. Egehan Öğretmen, öğretmen adayının, uygulama okulu öğretmeninin izni doğrultusunda kendini sergileyebileceğini ve böylelikle sürenin yeterli gelebileceğini belirtmiştir.

4.1.1.9. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin işbirliğinde yürütülmesine yönelik görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara, Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerini birlikte gerçekleştirilecek etkinlikler yapma, ders planları hazırlama ve uygulama yapma konusunda nasıl değerlendirdikleri ve bu derslerin, bunlar için uygunluk durumu sorulmuştur. Buna göre gelen cevaplar da şöyle olmuştur:

Begüm Öğretmen, *“Aslında ders, grubumuzla birlikte bu dersi ve etkinlikleri gerçekleştirmek için müsait. Tabi okuldaki öğretmene de bağlı. Mesela şu anki uygulama okulu öğretmenimizle çok güzel etkinlikler yapabiliriz. Oturursun, etkinlik hazırlarsın, oyun hazırlarsın, konuyu anlatırsın. Bu konu, bence öğretmenden öğretmene değişiyor. Yani uygulama okulu öğretmenine, onun izin vermesine bağlı”* görüşüyle dersin işbirliği içinde yürütülmeye müsait olduğunu belirtirken, Dinçer Öğretmen de bu durumu *“Aslında ekip işbirliğinde daha güzel olur bu dersler. Bu, akran öğretimi de olur. Bu anlamda akran öğretimi de olduğu için birbirimize yardımcı, birbirimizi cesaretlendirici olacağı için bizim için daha faydalı olacaktır ekiple çalışmak”* görüşüyle desteklemiştir.

Araştırmada diğer öğretmenler de dersin işbirliği içinde yürütülmeye müsait olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir:

Egehan Öğretmen: Etkinlikler yapma, plan hazırlama ve sunma bir ekip işbirliğinde gerçekleştirilebilir.

Çağatay Öğretmen: Bu dersler ekip işbirliğinde gerçekleştirilebilir. Çok profesyonel etkinlik değil, etkinlikten kastımız. Çocukların anlayabileceği düzeyde olması. Ekipteki bir öğretmen

de yaptırabilir bunu, diğer üyeleri de gözlemler. Bu dersler birlikte dersi işlemek için uygundur.

Ayşıl Öğretmen: Tabi ki uygundur. Biz de birlikte öğrenmiş oluyoruz bu sayede.

Sonuç olarak, uygulayıcıların ekip işbirliğinde gerçekleştirilecek etkinlikler yapma, ders planları hazırlama ve uygulama yapma konusunda Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerini uygun buldukları görülmüştür. Begüm Öğretmen, durumun uygulama okulu öğretmenine ve onun izin vermesine de bağlı olduğunu belirtmiştir. Dinçer Öğretmen, durumu akran öğretimi olarak da nitelendirmiş ve bunun, birbirlerine yardımcı ve birbirlerini cesaretlendirici olacağı için daha fazla fayda sağlayacağını belirtmiştir.

4.1.1.10. Öğretmen adaylarının anlatıcı olacakları Öğretmenlik Uygulaması II dersinin ekip işbirliğinde yürütülmesine yönelik görüşleri

Ugulayıcılara, kendilerinin anlatıcı olacakları Öğretmenlik Uygulaması II dersinde, üyesi de olacakları bir grup tarafından dersin yürütülmesi durumu da sorulmuştur. Bu yönde gelen cevaplar ise şunlar olmuştur:

Begüm Öğretmen, “Evet, bence yürütülebilir. Daha katkılı olur” görüşüyle bu durumun ders açısından daha katkılı olacağını belirtirken, Dinçer Öğretmen de “Birlikte yürütülebilir. Bizim alanımız sınıflarla sınırlı değil. Sınıfın dışına çıkabilecek bir ders. Aslında alanımız uygulama açısından da birçok yer gezebilecek, müze veya stk gibi, bir ders kapsamında. Bunlar bir tane öğretmenin tek başına yapabileceği bir şey değil. Bir öğretmen bilgi verecek, bir öğretmen programı hazırlayacak, bir öğretmen gezdirecek yani birlikte olacak. Ders, ekip işbirliğinde öğretmenlerle işlenecek. Bizim yaptığımız anlatımlar da böyle ekip işbirliğinde hazırlanıp sunulabilir” görüşüyle işbirliği ve iş dağılımı açısından ekip işbirliğini, faydalı ve yardımcı bularak dersin bu şekilde yürütülmeye uygun olduğunu belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Yürütülebilir. Ama bu grubun fazla kişi olmaması gerek. En fazla üç kişi olması lazım. Beş kişiyle falan bence ders yürütülemez. Çünkü sınıfta öğrencilerin öğretmen olarak göreceği bir kişi olmalı. Birden fazla kişi bence burada dezavantaj yaratabilir.

Çağatay Öğretmen: Dersler birlikte yürütülebilir. Ama ekibin hepsinin bir derste dersi anlatmasına karşıyım. Bu olmaz. Bir sınıfa bir öğretmen hâkim olmalı. Çok fazla öğretmen, anlatıcı olursa sıkıntı yaratabilir.

Ayşıl Öğretmen: Tabi ki birlikte yürütülebilir. Birlikte olursa daha iyi olur. Çünkü arkadaşlarımızın fikri doğrultusunda dersimi daha iyi gerçekleştiririm.

Sonuç olarak, uygulayıcıların Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında kendilerinin anlatıcı olacakları derste dersin bir grup tarafından yürütülmesinde hemfikir oldukları görülmüştür. Bu durumun, mesleki gelişime daha çok katkı sağlayacağı ve grup üyelerinin fikri doğrultusunda da dersin daha iyi geçeceği bulgularla ifade edilmiştir. Dinçer Öğretmen bu durumu, öğretmenler ve sınıf dışı uygulamalar üzerinden örnek vererek yardımlaşma ve işbirliği boyutunda da değerlendirmiştir. Egehan Öğretmen ve Çağatay Öğretmen de grupta fazla kişi olmayacak şekilde dersin ekip işbirliğinde yürütülebileceğini fakat bir derste anlatıcı olarak sadece bir öğretmenin derse hâkim olabileceğini ifade etmiştir.

4.1.1.11. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II dersinde yapacakları ders anlatımında dikkat edecekleri noktalara ilişkin görüşleri

Araştırmada son olarak uygulayıcılara, bu dönemki Öğretmenlik Uygulaması II dersinde yapacakları ders anlatımlarında, etkili anlatım ve öğrenme için nelere dikkat edecekleri ve neden o noktalara dikkat edecekleri sorusu sorulmuştur. Konudaki uygulayıcı görüşleri ise şunlar olmuştur:

Begüm Öğretmen, “Bence ilk önce olması gereken; sınıf hâkimiyeti. Ne kadar iyi anlatırsan anlat ya da ne kadar etkili etkinlikler yaparsan yap sınıf hâkimiyeti çok önemli. Eğer sınıf hâkimiyetini kuramıyorsan yeteri kadar iyi de anlatamıyorsun demektir. Bu ilk dikkat etmem gereken şey. İkincisi de ‘öğrencilere sadece sunumdan açıp okuyum’ yerine gerçekten etkinliklerle, onları böyle daha heyecanlandıran oyunlarla ve yarışmalarla dersi yapmak. Bu, onlar açısından da bizim açımızdan da daha etkili olacaktır” görüşüyle sınıf hâkimiyeti ve öğrencilerin süreçte aktif olması noktasına dikkat edeceğini belirtmiştir. Dinçer Öğretmen de “Birinci dönemde de aslında biraz tecrübe kazandım. Kesinlikle ders anlatırken o konuyu soyut bir şekilde bırakmamalısınız. Somutlaştırmalısınız. Teorik bilgiyi veriyorsunuz, çocuğun

aklında bilgi kalıyor ama sonradan o bilgi unutuluyor. Bir şekilde o bilgiyi çocuğun zihnine somutlaştırarak yerleştirmemiz lazım. Etkinlikler yapalım ama biz yaptırmayalım, şu şekilde, çocuk kendisi yapsın. Çocuk hem etkinliği hazırlasın hem sınıfa uygulatsın. Ders işlediğimiz zaman da çocuğu derse dâhil edelim. Çocuk gerekirse ders anlatımında rol alsın. Bunlar benim dikkat edeceğim şeyler olacak Hocam” görüşüyle bilgiyi somutlaştırmaya ve kalıcılığa ve aktif katılım sağlaması noktasında öğrenciden yararlanmaya dikkat edeceğini belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Şu konuda kendimi geliştirmeye çalışıyorum: Sınıfa hitap ve sınıf hâkimiyeti. Sürekli kitap okuyorum. Öğrencilere hitap, sınıfın dersi dinlemesini sağlıyor. Güzel bir üslup ve hitabet, ders anlatımı konusunda bence en önemli şeydir.

Çağatay Öğretmen: Ben dersimi şöyle anlatmayı planlıyorum: Öğrencilere çok yazı yazdırıp kitaptan bir şey okutmayı düşünmüyorum. Bir sunu hazırlayıp öğrencilerin de aktif katılımını sağlayacağım. Her öğrenciye söz hakkı vererek ve akıllı tahtadan yararlanarak ders anlatmayı planlıyorum. Materyal kullanacağım.

Ayşıl Öğretmen: Benim eksik olduğum nokta dersin sunumu. Buna daha çok dikkat edeceğim. Etkinlik konusunda, arkadaşlarımla fikri doğrultusunda daha iyi etkinlikler yapabilirim. Sunum konusunda da öğrencilerin anlayabileceği düzeyde hazırlanacağım.

Sonuç olarak, uygulayıcıların Öğretmenlik Uygulaması II dersinde yapacakları ders anlatımlarında etkili anlatım ve öğrenme için şu noktalara dikkat edeceği görülmektedir: Sınıf hâkimiyetinin sağlanması, dikkati ve ilgiyi derse çekecek ve öğrenciyi aktif kılacak etkinliklerin kullanılması, dersin kalıcılık için somutlaştırılması, etkili hitabet ve üslup kullanımı, akıllı tahta ve materyal kullanımı, eşit söz hakkı tanıma, grup üyelerine danışma ve öğrencinin de süreçte (etkinlik ve konu anlatımında) rol alması. Uygulayıcıların etkili anlatım ve öğrenme için dikkat edecekleri noktalarda çeşitlilik olduğu da görülmektedir. Bu noktaların, daha çok öğrenme-öğretme sürecini yönetme ile de bağlantılı olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının İlk Ders Planları

Öğretmen adayları modelin sınıf ortamındaki uygulayıcısı olarak ilk (birinci) ders planlarını bireysel bir şekilde 14-17 Mart tarihleri arasında oluşturmuştur. 18.03.2022 Cuma günü ise bireysel planların incelenmesi ve bu planlardan ilk ortak planın oluşturulması için toplantı yapılmıştır. Öğretmen adayları plan oluşturma sürecinde yardımcı kaynak olarak sosyal bilgiler ders kitabını, öğretim programını, sınıf gözleminde serbest olarak tuttıkları notları ve derste kullanacakları etkinlikler için lisans düzeyinde faydalandıkları öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kaynakları kullandıklarını toplantıda belirtmiştir. Plan yazımı için planların standart olması adına hazırlanan şablon kullanılmıştır. Bireysel ders planları, tanınan süre içinde tamamlanmış ve araştırmacı e-posta adresi ile oluşturulan whatsapp grubuna toplantıdan önceki akşam word metni veya fotoğraf olarak gönderilmiştir. Daha önce başka dersler kapsamında bireysel ders planı oluşturan katılımcı öğretmen adaylarından ayrıntılı plan yazımını sırayla Dinçer Öğretmen, Begüm Öğretmen ve Ayşıl Öğretmen gerçekleştirmiştir. Bireysel planların sürekli kullanımda olmasıyla ilk plan yazımından son araştırma dersi için plan yazımına kadar olan süreçte öğretmen adayının kendi gelişimini izlemesi ve kendini değerlendirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bireysel Ders Planı örneğine Ekler’de yer verilmiştir.

4.1.3. Ders İmecesı Uygulamasının İlk Toplantısı ve Toplantı Gözlem Formuna İlişkin Bulgular

Ders imecesi uygulamasında, ilk araştırma dersi için ortak ders planının oluşturulduğu toplantı 18.03.2022 cuma günü gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan bireysel planlar, uygulama süreci öncesi yapılan sınıf gözlemine ilişkin notlar ve diğer görüş ve fikirler bu toplantıda değerlendirilmiştir. Bireysel planlardan hareketle bu toplantıda bir ortak plan yazılmıştır. İlk ortak planın sunumunu ise Dinçer Öğretmen sınıf ortamında gerçekleştirmiştir. Toplantı boyunca da Dinçer Öğretmen, kendisinin anlatacağı ders için diğer katılımcılara göre daha aktif olmuştur. Toplantı, Z05 no’lu derslikte 69 dk sürmüş ve ses kaydı olarak kayıt altına alınmıştır. Toplantıya dair notlar, araştırmacı tarafından doldurulan Toplantı Gözlem Formu aracılığıyla alınmıştır. Forma ilişkin bulgular ise şöyledir:

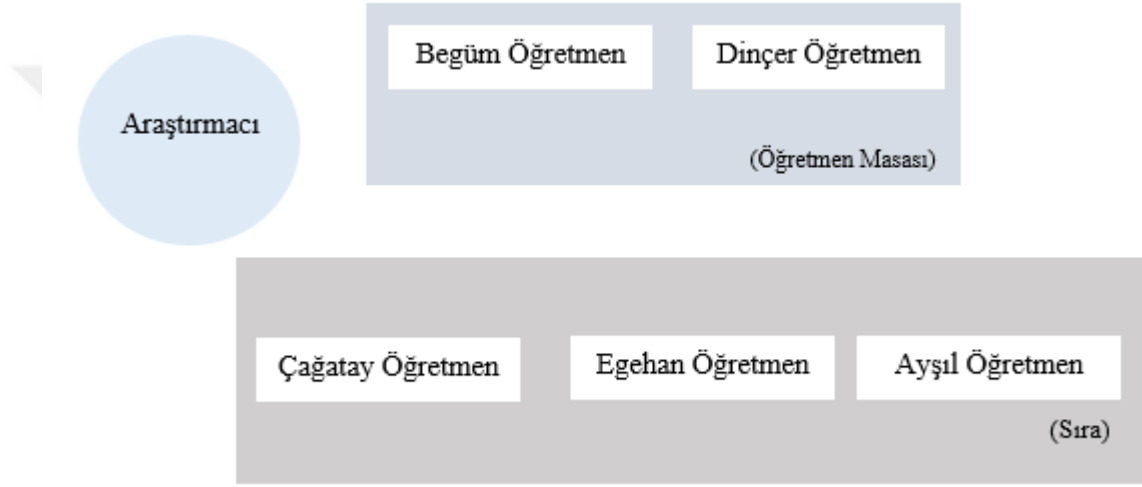
Toplantının gerçekleştirildiği ortam: Toplantı, fiziksel ortam olarak herhangi bir toplantının gerçekleştirilmesi için uygun koşullara sahiptir. Ortamda dikkati dağıtıcı bir öge

bulunmamaktadır. Toplantıda teknolojik/teknik bir alet kullanılmamış ve dolayısıyla buna dair bir sorun da yaşanmamıştır.

Toplantıda oturma düzeni:

Şekil 7

Birinci Toplantının Oturma Düzeni



Toplantı Anında: Katılımcılar toplantıya zamanında katılmıştır. Söze ilk Dinçer Öğretmen başlamıştır. Toplantıya da Dinçer Öğretmen liderlik etmiştir. Katılımcılar süreyi çoğunlukla eşit veya birbirine yakın kullanırken Egehan Öğretmen kısmen sessiz kalmıştır. Toplantıda alınan kararları Begüm Öğretmen not almıştır. Toplantının özetini de kapanışta Begüm Öğretmen yapmıştır. Dinçer ve Begüm Öğretmen'in fikir, gözlem ve önerileri daha dikkat çekici bulunmuştur. Kararlar katılımcıların isteği üzerine oylama ile gerekçeler sunularak alınmıştır. Toplantıda katılımcılar, o hafta sunulacak araştırma dersinin uygulayıcısı olan Dinçer Öğretmen'e sıklıkla fikirlerini sormuş ve planı, ortak kararlar neticesinde onun anlatacağı şekilde düzenlemiştir. Bu toplantıda alınan kararları ve planı da araştırmacı paylaşmıştır.

Ders İmecesi Revize Ders Planı Oluşturma Süreci: Ortak plan oluşturulurken, bireysel planlar sırayla okunmuştur. Bireysel planlar içinde en çok beğeniyi Dinçer Öğretmen'in ders planı almıştır. Her bir plan; eleştirel, sorgulayıcı ve objektif bir yaklaşımla değerlendirilmiş ve

planı beğenme gerekçeleri de bu yaklaşımla ifade edilmiştir. Plan oluşturmada en fazla zaman, geliştirme etkinlikleri bölümünde harcanmıştır. En çok fikir ayrılıkları da bu aşamada ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, plan oluşturmada dikkati en çok konunun öğrenimi ve sonuç etkinliklerine çekmiştir. Plana eklenen etkinliklere Birinci Araştırma Dersi başlığında yer verilmiştir.

Etkileşim-İletişim-Davranışlar: Katılımcılar, ders imecesi uygulaması süreci dışında da bir arada olmaktadır. Toplantıda katılımcıların yansıttığı olumsuz yönde bir jest, mimik ve his ifadesi, diğer katılımcıları duygu ve karar yönünden etkilememiştir. Fikir ayrılıklarında yüksek sesli bir tartışma yaşanmamış ve toplantı boyunca katılımcılarca saygılı ve nazik bir yaklaşım sergilenmiştir. Toplantı Gözlem Formu'na Ekler'de yer verilmiştir.

Ders imecesi uygulama sürecinde yapılan toplantılarda ev ödevlerinin verilmesi kararı da alınmıştır. Bunda, hem konuların pekişmesi hem de süre dolayısıyla etkinliklerin derste yapılamayacağı düşüncesi etkili olmuştur. Ev ödevleri olarak da ders kitabındaki etkinlik köşeleri verilmiştir. Verilen ev ödevlerinin kontrolünü de uygulama sınıfı öğretmeni yapmıştır. Sosyal bilgiler dersi haftada üç saat olan bir derstir. Bu dersin iki saatinde araştırma dersi yürütülürken, diğer tek saatte uygulama okulu öğretmeni ev ödevlerinin kontrolünü ve yapılan son dersin ev ödevleri üzerinden tekrarını gerçekleştirmiştir. Bir sonraki derste öğrenciler de dersten önce konunun o haftaki anlatıcısına ödevlerini göstermiştir.

4.2. Ders İmecesi Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

4.2.1. Ders İmecesi Uygulamasının Birinci Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1.1. Birinci araştırma dersi

Birinci araştırma dersi, 21.03.2022 Pazartesi günü Dinçer Öğretmen'in 7-B sınıfında 4 ve 5. ders saatlerinde (11:15-12:10) planı uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili ders planı, 'SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı)' kazanımı için oluşturulmuştur. Bu derse araştırmaya izinleri doğrultusunda dâhil olan öğrencilerin ve mevcudun tamamı katılmıştır. Dinçer Öğretmen derse başlamadan önce sınıfta hazırlık yapmıştır. ders imecesi ekibi, dersin gözlemi için öğrencilerin rahatsız olmayacağı ve dikkatini çekmeyeceği şekilde arka sıralara

oturmuştur. Araştırma dersinin sunumu, ilgili ders planı üzerinden takip edilmiş ve dersin gözlemi de ilgili formlar aracılığıyla kayda alınmıştır. Dinçer Öğretmen, Ekoyay Yayınları 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinin ilk konusu olan Toprak Ana (sayfa 152-157)'yı dersinde işlemiştir. Dinçer Öğretmen derse, “Sizce toprak neye benzer, neden ...?” sorusunu sorarak başlamıştır. Daha sonra öğrencilerden içinde toprak kavramının geçtiği şarkı, türkü, hikâye, roman, film, atasözü ve deyim gibi türleri örnek olarak vermesini istemiştir. Öğretmen de “Toprak Ana” ile ilgili bir hikâye anlatarak konuyla ilgili bulunduğu bir animasyonu izletmiştir. Öğrenciler animasyonu izlerken konuyla ilgili buldukları kavramları öğretmene söylemiş ve öğretmen de bu kavramları onlar söylerken tahtaya yazmıştır. Dikkati derse çekme ve konudaki ön bilgileri harekete geçirme amacıyla yapılan bu etkinliklerden sonra tahtaya yazılan kavramların tanımları istenmiş ve bu tanımlarda varsa kavram yanlışları tespit edilmiştir. Bu yanlışlar ders esnasında vakti geldikçe öğretmen tarafından açıklanmıştır. Kavramlar daha sonra dersin konusuyla ilişkili olan kavramların da tahtaya yazılmasıyla genişletilmiş ve bu ders öğrenilecek konu ve kavramların sinyalleri verilmiştir. Kitaptaki, insanlık için hiçbir dönemde önemi azalmayan ve insan ve toprak ilişkisini ele alan Âşık Veysel'in Kara Toprak şiiri öğrencilere okutularak şiire ilişkin sorular cevaplanmıştır. Dersin konusu; toprak, üretim ve üretimi denetleyen ve yöneten bir yapıda olan devlet üzerinden anlatılmıştır. Tarıma dayalı ekonomik faaliyetlerin artması ile birlikte bazı sorunların ortaya çıktığı ve Mezopotamya medeniyetlerinden Babiller'in hükümdarı olan Hammurabi'nin düzenlediği tarihte bilinen en eski yasalardan olan Hammurabi Kanunları'nın da bu sorunlara değindiği bilgisi verilmiştir. Ders kitabı, bu konuya değinerek ilgili kanun maddesine yer vermiştir ve bu kanunu da bir öğrenci okumuştur. Büyük Hun Devleti hükümdarı Mete'nin Tunguzlar'ın ondan toprak istemesi üzerine söylediği “Toprak devletin malıdır. Devleti başkasına kim verebilir?” sözü de tüm sınıf eşliğinde yorumlanarak toprağın önemine dikkat çekilmiştir. Kitaptaki sıraya göre gidilerek Orta Çağ'da, Büyük Selçuklu Devleti'nde ve Osmanlı Devleti'nde toprak ve yönetimi konusunda öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğretmen sınıfın ilgisini derste tutabilmek için ara ara sorular sormuştur. Öğrencilere günümüzde toprağın işlendiği bir sektör olan tarım sektöründe yetkili olan birincil kurum sorulmuş ve öğrencilerin çoğu, doğru cevap olan T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı kurumunu söylemiştir. Öğretmen kendi hazırladığı sunuda bu kurumun yapısına, işleyişine ve ilgili diğer kuruluşlara da yer vererek

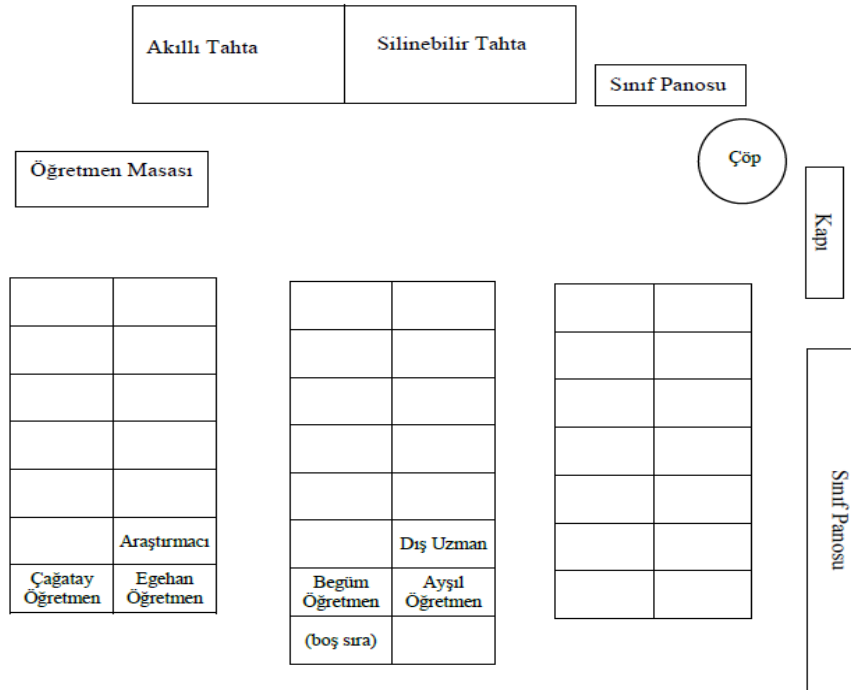
bunları öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrenciler toprağa dair ilişkilendirdiği diğer resmi kurum ve kavramları da bu sırada belirterek şunları örnek vermiştir: Toprak Dede, TEMA, ÇEKÜL, Geleceğe Nefes ve Toprak Mahsulleri Ofisi.

Dersin konu anlatımı tamamlandıktan sonra bu derste neler öğrenildiği sorusu sorulmuş ve tahtaya merkezinde toprak kavramı yer alacak şekilde güneş şekli çizilmiş güneşten yayılan ışınların ucundaki kutucuklara da toprakla ilgili kavram ve benzetmelere yer verilmiştir. Daha sonra sunuda bulunan ve Dinçer Öğretmen tarafından farklı türde hazırlanan sorular (D-Y, Boşluk Doldurma, Çoktan Seçmeli ve Eşleştirme) tüm sınıfa sorulmuş ve öğrenciler söz hakkı alarak bu soruları akıllı tahtada cevaplamıştır. Ders kitabındaki etkinliklerin bir kısmı tahtada veya sunuya eklenerek yaptırılırken araştırma gerektiren soru ve etkinlikler de ev ödevi olarak verilmiştir.

Araştırma dersi süresince gözlemlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular ve oturma düzenine burada şöyle yer verilmiştir:

Şekil 8

Birinci Araştırma Dersi Oturma Düzeni



4.2.1.2. Birinci ders gözlem formuna ilişkin bulgular

Birinci araştırma dersi, farklı rolleri bulunan (uygulayıcı-öğretmen adayı, araştırmacı-kolaylaştırıcı, dış uzman) altı katılımcı tarafından gözlemlenmiştir. Dersin o günkü anlatıcısı olan uygulayıcı öğretmen adayı ve araştırma dersi, ders gözlem formu üzerinden iki ders boyunca gözlem için ciddiyle takip edilmiştir. İlgili form, ders esnasında ve ders sonunda doldurularak araştırma dersi tamamlandığında araştırmacıya (araştırmacı-kolaylaştırıcı) teslim edilmiştir. Uygulayıcı ve araştırma dersi; konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci (Planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) ve değerlendirme ve kayıt tutma başlıkları altında belirtilen ve toplamda 42 tane olan madde üzerinden gelişim seviyesine göre 1 ve 3 arasında değişen puanlar almıştır. Bu puanlar, önce bireysel olarak hesaplanmış ve daha sonra da tüm formların ortalaması alınarak araştırma dersinin puanı ortaya çıkarılmıştır.

Formların bireysel hesaplanmasından doğan puanlar ve gözlem formu sahipleri, en yüksek puandan en düşük puana göre şöyle sıralamaktadır;

Çağatay Öğretmen = 92 puan

Egehan Öğretmen = 89 puan

Araştırmacı = 88 puan

Begüm Öğretmen = 87 puan

Dış Uzman = 86 puan

Ayşıl Öğretmen = 81 puan

Altı katılımcının araştırma dersine verdikleri bireysel puanlar da ortalama puanı doğurmuştur. Birinci araştırma dersi ve dersin uygulayıcısı, bu gözlemden 87 puan almıştır. Verilen bireysel puanların birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Gelişim seviyesine göre verilen 1 ile 3 arasındaki puanlar uygulayıcının; konudaki temel kavramları bilme, konular arası ilişkilendirme yapabilme, özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme ve bunları hedef davranışlara göre uygulayabilme, uygun araç-gereç ve materyal hazırlayabilme, zamanı verimli kullanabilme, özetleme ve uygun dönütler verme, derse ilgi ve dikkati çekebilme, etkili iletişim kurabilme ve dinleme gibi becerileri ne ölçüde gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Altı katılımcının gözleminden elde edilen form verileri incelendiğinde genel olarak şunlar söylenebilir: Uygulayıcı konu alanı bilgisinde (Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme, bunları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme, konudaki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabilme ve konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme) iyi yetişmiş düzeyde (3 ve verilen son puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı alan eğitimi bilgisinde (özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme, öğretim teknolojilerinden yararlanabilme, kavram yanılgılarını belirleyebilme, sorulara uygun ve yeterli yanıtlar verebilme ve öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme) iyi yetişmiş düzeyde ve az da olsa kabul edilebilir düzeyde (2 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı öğretme-öğrenme sürecinde (planlama, uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlama, önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme, zamanı verimli kullanabilme, Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme, derse ilgiyi ve dikkati çekebilme, dersi toparlayabilme, gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme, etkili iletişim ve ses tonu kullanımı, dinleme ve sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme) iyi yetişmiş düzeyde ve az da olsa kabul edilebilir düzeyde (2 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı değerlendirme ve kayıt tutma sürecinde (uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme, dönüt verme, ürünleri kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme, değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma) de benzer performansı göstermiştir.

Ders gözlem formu aracılığıyla araştırma dersinin gözleminin ve uygulanabilirliğinin yanında uygulayıcı olan aday da mesleki ve öğretim becerileri üzerinden bu yolla denetlenmiştir. Ders gözlem formuna son olarak, ‘Anlatıcı hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz ve gözlemleriniz varsa belirtiniz.’ kısmı eklenmiştir. Bu kısmı ise sadece üç uygulayıcı doldurmuş ve şu görüşleri belirtmiştir:

Dersi anlatırken, cümle kurarken ara ara durması ... Belli bir süre duraksaması bence öğrencinin dikkatini dağıtabilir. Dikkat çekmek istediği yerlerde bunu yapabilir. Fakat dersin normal akışında yapması öğrencinin dikkati açısından sıkıntılı olabilir (Ayşıl Öğretmen).

Öğretmen adayının mesleki bilgi ve becerisini yeterli buldum. Dersi açık ve anlaşılır anlattı (Çağatay Öğretmen).

Konu anlatımı güzeldi ancak son saatte öğrencilerin dikkati iyice dağıldığı için konu son 20 dk kala bitirilip, konuyu pekiştirmek amacıyla eğlenceli ve yararlı etkinlikler, oyunlar oynatılabilirdi. Konu anlatımı çok uzun olduğundan dolayı etkinliğe yeterli süre kalmadı (Begüm Öğretmen).

4.2.1.3. Birinci katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular

Birinci araştırma dersinin gözleminde değerlendirilen birinci katılımcı günlüğünü o gün tüm katılımcılar ders esnasında doldurmuştur. Araştırma dersinin uygulayıcısı olan Dinçer Öğretmen de dersin sunumunu gerçekleştirdikten sonra doldurarak araştırmacıya teslim etmiştir. Katılımcı günlüğüne ilişkin bulgulara Tablo 10’da şöyle verilmiştir:

Tablo 10

Birinci Katılımcı Günlükleri

Tema	Kategori	İfade	Katılımcı
Araştırma dersinin en beğenilen yanları	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmenin konu ve bugün arasında bağlantı kurmasını beğendim.	Begüm Öğretmen
		Öğretmenin sunuya bağlı kalmadan dersi anlatmasını beğendim.	Begüm Öğretmen
		Öğretmenin konuşan öğrencilerin susması için zaman tanımasını beğendim.	Begüm Öğretmen
		Öğretmenin ders planına uygun ilerlemesi güzeldi.	Begüm Öğretmen
		Öğretmenin esprilerle öğrencileri motive etmesi güzeldi.	Ayşıl Öğretmen
		Öğretmenin sorulara açıklayıcı cevaplar vermesi güzeldi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmenin ses tonu yeterliydi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen konuya ilişkin kavramları detaylıca açıkladı.	Egehan Öğretmen, Çağatay Öğretmen
		Öğretmenin etkili bir konu anlatımı vardı.	Dış Uzman, Dinçer Öğretmen
		Öğretmenin soruları sorgulayıcı ve eleştirel tarzda sorması güzeldi.	Araştırmacı, Çağatay Öğretmen

Araştırma dersinde olumsuz olarak değerlendirilen durumlar	Araştırma Dersine Yönelik	Öğretmen ders hâkimiyetini sağladı.	Begüm Öğretmen, Egehan Öğretmen
		Konunun sunudaki görsellerle desteklenmesini beğendim.	Begüm Öğretmen
		Derse yoğun bir katılımın olması güzeldi.	Ayşıl Öğretmen, Çağatay Öğretmen, Dinçer Öğretmen, Araştırmacı
		Konulara örnek olarak verilen hikâyeler öğrencilerin dikkatini çekti.	Egehan Öğretmen
		Derste etkili bir iletişim kuruldu.	Egehan Öğretmen, Dış Uzman
	Öğrencilere Yönelik	Öğrencilerin konulara ilişkin örnekler vermesi güzeldi.	Begüm Öğretmen, Araştırmacı
		Öğrencilerin dersi anlamasını beğendim.	Dinçer Öğretmen
	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmen akıllı tahtada açılan sunuyu etkin olarak kullanamadı.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen, sınıf hâkimiyetini sağlaması için bazen sınıfı yüksek ses tonuyla uyardı.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen derse ilgisi olmayan bazı öğrencileri derse çekemedi.	Çağatay Öğretmen
Araştırma dersinde olumsuz olarak değerlendirilen durumlar	Araştırma Dersine Yönelik	Sınıf otoritesini sağlamada yetersiz kalındı.	Ayşıl Öğretmen, Araştırmacı
		Konudaki bazı kavramların üzerinde yeterince durulmadı.	Dış Uzman
		Öğrencilere ders kitabından metin okutulmasını verimli bulmadığımdan dolayı bunu olumsuz olarak değerlendiriyorum.	Begüm Öğretmen
		Öğrencilerin sıkılmasıyla, yapılan etkinliklerden verim alınmadığını düşünüyorum.	Begüm Öğretmen
		Konu anlatımı ve okutulan metinleri uyumlu bulmadım.	Dış Uzman
Araştırma dersinde ‘... de/da olsaydı yaşansaydı/eklenseydi ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlar	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmen ders kitabına bağlı kalmasaydı ders daha güzel geçerdi.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen akıllı tahtayı süreçte daha erken kullansaydı ders daha güzel geçerdi.	Çağatay Öğretmen

Araştırma dersinde dikkati çeken durumlar	Araştırma Dersine Yönelik	Öğretmen sunuyu daha etkin kullansaydı ders daha güzel geçerdi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen hâkimiyet konusunda daha dikkatli olsaydı ders daha güzel geçerdi.	Araştırmacı
		Etkinliklere daha fazla zaman tanınsaydı ders daha güzel geçerdi.	Begüm Öğretmen
		Dersin akışı biraz daha hızlı ilerleseymi ders daha güzel geçerdi.	Ayşıl Öğretmen
		İlgili bazı metinlerin okutulmasının yerine etkinlik yapılsaydı ders daha güzel geçerdi.	Ayşıl Öğretmen
		Konuya girişte ozan Âşık Veysel'in 'Kara Toprak' türküsü dinletilseydi ve kısaca açıklansaydı ders daha anlamlı olabilirdi.	Dış Uzman
		Feodalite Sistemi ile ilgili bir canlandırma tekniği yapılsaydı ders daha güzel geçerdi.	Egehan Öğretmen
	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmen öğrencilerin ilgisini konuya çekebildi.	Dış Uzman
		Öğretmen konuyu anlatırken bugünden örnekler verdi.	Ayşıl Öğretmen, Egehan Öğretmen
		Öğretmen öğrenciye söz hakkı verdi.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen ses tonunu çok iyi kullandı.	Egehan Öğretmen
		Öğretmenin konu alanı hâkimiyetinin iyi olması dikkatimi çekti.	Begüm Öğretmen
		Öğretmenin konular arasında ilişki kurması dikkatimi çekti.	Egehan Öğretmen, Araştırmacı
		Öğretmen sınıf hâkimiyetini sağladı.	Çağatay Öğretmen, Egehan Öğretmen
	Araştırma Dersine Yönelik	Akıllı tahtada teknik sorunlar yaşandı.	Dinçer Öğretmen
		Sunu oldukça dikkat çekici öğelerle doluydu.	Araştırmacı
		Anlatımdan sonra yer verilen sunu, konunun pekiştirilmesini sağladı.	Begüm Öğretmen

Öğrencilere Yönelik	Sunuya yer verme zamanının öğrencide ilgiyi azalttığını düşünüyorum.	Begüm Öğretmen
	Öğrencilerin dikkat ve hazırbulunuşluk düzeyini yetersiz buldum.	Dinçer Öğretmen
	Öğrencilerin konuya olan ilgisi güzeldi.	Dış Uzman
	Birkaç öğrencinin derse olan ilgisizliği dikkatimi çekti.	Begüm Öğretmen
	Öğrenciler öğretmeni dikkatle dinledi.	Ayşıl Öğretmen
	Öğrencilerin derse katılımı dikkatimi çekti.	Egehan Öğretmen, Dinçer Öğretmen

Katılımcı günlüğünün ilk sorusu olan, “Bugünkü dersin en beğendiğim yanı/yanları ...” sorusu ve kategorisi incelendiğinde, dersin en beğenilen yanlarının uygulayıcıya, araştırma dersine ve öğrencilere yönelik olduğu görülmüştür. Burada dersin en beğenilen yanlarının ağırlıklı olarak uygulayıcıya yönelik yanlar olduğu dikkati çekmiştir. Öğretmenin; konu ve bugün arasında bağlantı kurması, sunuya bağlı kalmadan dersi anlatması, konuşan öğrencilerin susması için zaman tanınması, ders planına uygun ilerlemesi, esprilerle öğrencileri motive etmesi, sorulara açıklayıcı cevaplar vermesi, ses tonunun yeterli olması, konuya ilişkin kavramları detaylıca açıklaması, etkili konu anlatımının olması, soruları sorgulayıcı ve eleştirel tarzda sorması ve ders hâkimiyetini sağlaması uygulayıcı üzerinden dersin en beğenilen yanları olmuştur. Söz konusu bu beğenilen yanların; konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğretim süreci ve sınıf yönetimi üzerine olduğu görülmektedir. Çoğunluğun da hemfikir olduğu bir görüş olarak araştırma dersine yoğun bir katılım olmuş ve konu, uygulayıcının hazırladığı sunu ve görsellerle desteklenerek anlatılmıştır. Bu durum, araştırma dersine dair beğenilen diğer yönler de yansımıştır. Araştırma dersi, iletişimin etkili bir şekilde kurulduğu bir ders olmuştur. Öğrencilerin konulara ilişkin örnekler vermesi ve dersi anlaması bulgusu da derse ilişkin beğenilen diğer yönler olmuştur.

Araştırma dersine dair olumsuz olarak değerlendirilen durumlar incelendiğinde dikkati; öğretmenin otorite ve sınıf hâkimiyetini sağlamada yetersiz kaldığı ve sınıf hâkimiyetini

sağlamak için bazen de sınıfı yüksek ses tonuyla uyardığı görüşü çekmektedir. Bu durum, hem istenilmeyen hem de olumsuz olarak değerlendirilen durumlar arasına girmiştir. Öğretmenin, derse ilgisi olmayan bazı öğrencileri derse çekememesi durumunun da dolaylı olarak otorite ve hâkimiyeti sağlamakla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin derste sıkılması bulgusu, akla ilginin tam anlamıyla ders üzerinde olmadığını veya araştırma dersi ve konusunun ilgiyi çekmede yetersiz kaldığını getirmekte ve durumun, bunlar kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin derste sıkılması bulgusu, etkinliklerin verim durumuna da yansımıştır. Olumsuz olarak belirtilen bir diğer durum da öğretmenin sunuyu etkin olarak kullanamaması görüşü olmuştur. Birinci katılımcı günlüğünde farklı kategori ve temalarda görülen bir bulgu olarak bu durumun, benzer bir görülmeye, akıllı tahtanın kullanım zamanıyla da ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin konu ve sunu arasında eş zamanlı ilerlemeyişi ve sunuyu etkin kullanamaması; konu anlatımında heyecanlanması, kaygı ve stres yaşaması, mesleki bilgi bakımından yeterlik durumu ya da konuyu mesleki becerileri ile destekleyememesi gibi sebepler ile ilgili bulunmaktadır. Bu sebeplerin öğretmenin konudaki bazı kavramların üzerinde yeterince duramadığı görüşünde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bunun dışında, konu anlatımı ve okutulan metinler Dış Uzman tarafından uyumlu bulunmamış ve öğretmenin, öğrencilere ders kitabından metin okutması da olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Dersin o haftaki anlatıcısı ve araştırma dersinin uygulayıcısı olan Dinçer Öğretmen, derse dair olumsuz olarak değerlendirdiği bir durumunun olmadığını belirtmiştir.

Araştırma dersinde ‘... de/da olsaydı yaşansaydı/eklenseydi ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlar incelendiğinde, aslında olumsuz olarak değerlendirilen durumlara da bu bulguların işaret ettiği görülmektedir. Bu durumu, ‘ilgili olumsuzluklar yaşanmasaydı ders daha güzel geçerdi’ şeklinde yorumlamak da mümkündür. Araştırmada öğretmen ders kitabına bağlı kalmasaydı, akıllı tahtayı süreçte daha erken kullansaydı, sunuyu daha etkin kullansaydı ve hâkimiyet konusunda daha dikkatli olsaydı dersin daha güzel geçeceği yönünde öğretmen (uygulayıcı) kaynaklı görüşler belirtilmiştir. Bu derste Begüm Öğretmen’in olumsuz olarak değerlendirdiği bir durum olan ders kitabından metin okutulması durumuna, Ayşıl Öğretmen bir öneri olarak bunun yerine etkinliklerin yapılmasını sunmuş ve dersin böyle daha güzel geçeceğini belirtmiştir. Dersin akış hızının yavaşlığı ve etkinliklere tanınan zamanın da yetersiz

bulunuşu, akla zamanlamada olumsuzlukların yaşandığını ve bu durum, yaşanmasaydı dersin daha güzel geçeceğini getirmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitabı (7. sınıf Ekoyay Yayınları), araştırma dersinin uygulandığı ünite ve ders kitabının da beşinci ünitesi olarak ‘Ekonomi ve Sosyal Hayat’ ünitesine yer vermiştir. Ünitenin ilk konusu olan ‘Toprak Ana’ konusunda, ozan Âşık Veysel’in ‘Kara Toprak’ şiiri ve şiire ilişkin iki soru da burada yer almıştır. Bu durum araştırma dersinde tutulan (dış uzman) katılımcı günlüğüne, ‘konuya girişte ozan Âşık Veysel’in ‘Kara Toprak’ türküsü dinletilseydi ders daha anlamlı geçerdi’ şekliyle yansımıştır. Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinin Toprak Ana konusunda, Orta Çağ’da Avrupa’da toprağın yönetiminin senyör adı verilen soyluların elinde olduğu ve senyörlerin yönetiminde olan bu toprak yönetimi sistemine de ‘feodalite’ veya ‘derebeylik’ adı verildiği bilgisi yer almıştır. Bundan hareketle, sadece açıklama ve sunudaki görsellerle desteklenen bu kısım, ‘Feodalite Sistemi ile ilgili bir canlandırma tekniği yapılsaydı ders daha güzel geçerdi’ şeklinde bir görüş ile ilişkilendirilmiştir. Gerek ozan Âşık Veysel’in Kara Toprak şiirinin türküsünün dinletilmesi gerekse Feodalite Sistemi ile ilgili canlandırma yapılması isteğinin altında, dersin somutluk kazanması, ilgiyi çekmesi ve bilginin kalıcı olması kaygısının yattığı düşünülmektedir. Dersin o haftaki anlatıcısı ve araştırma dersinin uygulayıcısı olan Dinçer Öğretmen, derste ‘... de/da olsaydı yaşansaydı/eklenseydi ders daha güzel geçerdi’ dediği bir durumun olmadığını belirtmiştir.

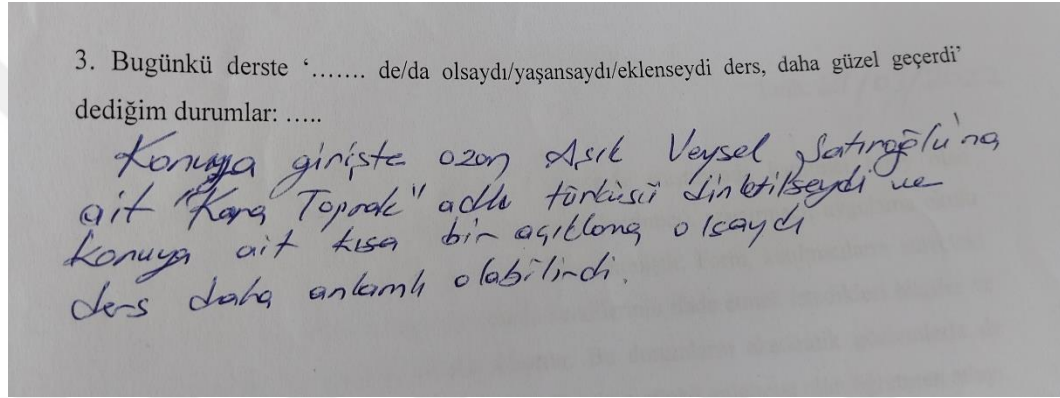
Birinci araştırma dersinde dikkati çeken durumlar incelendiğinde bu durumların, olumlu veya olumsuz olarak uygulayıcıya, araştırma dersine ve öğrencilere yansıdığı görülmektedir. Öğretmenin; öğrencilerin ilgisini konuya çekebilmesi, konuyu anlatırken bugünden örnekler vermesi, öğrenciye söz hakkı vermesi, ses tonunu çok iyi kullanması, konu alanı hâkimiyetinin iyi olması, konular arasında ilişki kurması ve sınıf hâkimiyetini sağlaması bulgusu, öğretmene yönelik olumlu anlamda dikkat çeken bulguları oluşturmaktadır. Araştırma dersinde uygulayıcının hazırladığı sunu da olumlu anlamda dikkat çekici bulunmuştur. Begüm Öğretmen, araştırmada sunuya yer verme zamanının bir yandan konunun pekişmesini sağladığını bir yandan da zamanlamanın öğrencide ilgiyi azalttığını belirtmiştir. Araştırma dersinde akıllı tahtada teknik sorunlar yaşanırken genel katılım ve konuya olan ilgi olumlu olarak değerlendirilmiş, birkaç öğrenci de derse karşı ilgisiz bulunmuştur. Dersin o haftaki anlatıcısı

ve araştırma dersinin uygulayıcısı olan Dinçer Öğretmen de öğrencilerin dikkat ve hazırbulunuşluk düzeyini yetersiz bulduğunu belirtmiştir.

Araştırma dersinin birinci katılımcı günlüğüne, Dış Uzman'ın tuttuğu günlükten bir bölüm örnek olarak şöyle verilmektedir:

Şekil 9

Dış Uzman Birinci Katılımcı Günlüğü (21.03.2022)



4.2.1.4. Öğretmen adaylarının ikinci ders planları

Öğretmen adayları ikinci ders planlarını bireysel bir şekilde 21-24 Mart tarihleri arasında oluşturmuştur. 25.03.2022 Cuma günü de ilk araştırma dersinin değerlendirilmesi, bireysel planların incelenmesi ve bu planlardan ikinci ortak planın oluşturulması için toplantı yapılmıştır. Toplantıda öğretmen adayları plan oluşturma sürecinde yardımcı kaynak olarak sosyal bilgiler ders kitabını, öğretim programını, sınıf gözleminde serbest olarak tuttıkları notları, konuda izledikleri video ve animasyonları ve derste kullanacakları etkinlikler için lisans düzeyinde faydalandıkları öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kaynakları kullandıklarını belirtmiştir. Bireysel ders planları, tanınan süre içinde tamamlanmış ve araştırmacı e-posta adresi ile oluşturulan whatsapp grubuna toplantıdan önceki akşam word metni veya fotoğraf olarak gönderilmiştir. Öğretmen adaylarından ikinci araştırma dersi için ayrıntılı plan yazımını sırayla Begüm Öğretmen, Ayşıl Öğretmen ve Dinçer Öğretmen gerçekleştirmiştir.

4.2.1.5. Ders imecesi uygulamasının ikinci toplantısı ve toplantı gözlem formuna ilişkin bulgular

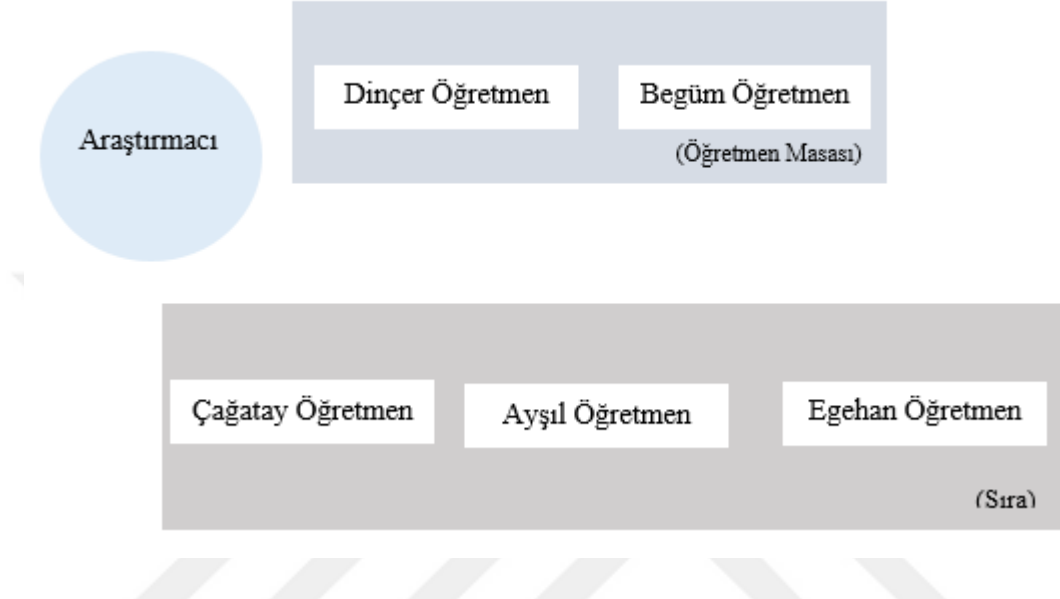
Ders imecesi uygulamasında, ikinci araştırma dersinin planlamasının yapıldığı toplantı 25.03.2022 Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Toplantıda bir sonraki araştırma dersi için hazırlanan bireysel planların değerlendirilmesinden önce ilk araştırma dersinin kısa bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Ders imecesi ekibi, ilk araştırma dersine dair gözlem ve tespitlerini tarafsız bir şekilde paylaşmıştır. Derse dair yapılan değerlendirmeler araştırmacı tarafından not alınmıştır. Ders imecesi ekibi, yeni plan için bu noktaları dikkate alarak hazırlık yapmıştır. Bireysel planlardan hareketle oluşturulan ikinci ortak planın sunumunu da Begüm Öğretmen sınıf ortamında gerçekleştirmiştir. Toplantı boyunca da Begüm Öğretmen, kendisinin anlatacağı ders için diğer katılımcılara göre daha aktif olmuştur. Toplantı, Z05 no'lu derslikte 45 dk sürmüş ve ses kaydı olarak kayıt altına alınmıştır. Toplantıya dair notlar, araştırmacı tarafından doldurulan Toplantı Gözlem Formu aracılığıyla alınmıştır. Forma ilişkin bulgular ise şöyledir:

Toplantının gerçekleştirildiği ortam: Toplantı, fiziksel ortam olarak herhangi bir toplantının gerçekleştirilmesi için uygun koşullara sahiptir. Ortamda dikkati dağıtıcı bir öğe bulunmamaktadır. Toplantıda teknolojik/teknik bir alet kullanılmamış ve dolayısıyla buna dair bir sorun da yaşanmamıştır.

Toplantıda oturma düzeni:

Şekil 10

İkinci Toplantının Oturma Düzeni



Toplantı Anında: Katılımcılar toplantıya zamanında katılmıştır. Söze ilk Ayşıl Öğretmen başlamıştır. Toplantıya da Begüm Öğretmen liderlik etmiştir. Katılımcılar süreyi çoğunlukla eşit veya birbirine yakın kullanırken Egehan Öğretmen daha sessiz kalmıştır. Çağatay Öğretmen ise toplantı boyunca süreci ilgiyle dinleyen ve kararlara sıkça müdahale eden bir rolde karşımıza çıkmıştır. Toplantıda alınan kararları Begüm Öğretmen not almıştır. Toplantının özetini de kapanışta Begüm Öğretmen yapmıştır. Ayşıl ve Begüm Öğretmen'in fikir, gözlem ve önerileri daha dikkat çekici bulunmuştur. Kararlar katılımcıların isteği üzerine oylama ile gerekçeler sunulurak alınmıştır. Toplantıda katılımcılar, o hafta sunulacak araştırma dersinin uygulayıcısı olan Begüm Öğretmen'e sıklıkla fikirlerini sormuş ve planı, ortak kararlar neticesinde onun anlatacağı şekilde oluşturmuştur. Bu toplantıda alınan kararları ve planı da araştırmacı paylaşmıştır.

Ders İmecesi Revize Ders Planı Oluşturma Süreci: Ortak plan oluşturulurken, bireysel planlar sırayla okunmuştur. Bireysel planlar içinde en çok beğeniyi Begüm Öğretmen'in ders planı almıştır. Her bir plan; eleştirel, sorgulayıcı ve objektif bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Planların değerlendirilmesinde, Çağatay ve ara ara da Dinçer Öğretmen müdahalede

bulunmuştur. Fikir ayrılıkları da en çok bu öğretmenlerle yaşanmıştır. Plan oluşturmada en fazla zaman, geliştirme etkinlikleri bölümünde harcanmıştır. En çok fikir ayrılıkları ise giriş etkinlikleri bölümünde yaşanmıştır. Katılımcılar, plan oluşturmada dikkati en çok konunun öğrenimine çekmiştir. Plana eklenen etkinliklere İkinci Araştırma Dersi başlığında yer verilmiştir.

Etkileşim-İletişim-Davranışlar: Katılımcılar, ders imecesi uygulaması süreci dışında da bir arada olmaktadır. Toplantıda katılımcıların yansıttığı olumsuz yönde bir jest, mimik ve his ifadesi, diğer katılımcıları duygu ve karar yönünden etkilememiştir. Fikir ayrılıklarında yüksek sesli bir tartışma yaşanmamış ve toplantı boyunca katılımcılarca saygılı ve nazik bir yaklaşım sergilenmiştir. Kararlar ve plana, müdahalede bulunan Çağatay ve Dinçer Öğretmen ile diğer ders imecesi ekibi arasında fikir ayrılıkları yaşansa da görüşler, saygı ve nezaket çerçevesinde belirtilerek oylamaya sunulmuştur. Fikir ayrılıklarının yaşandığı görüş ve istekler, ekip üyeleri tarafından tamamen reddedilmemiştir. Anlaşmazlığın yaşandığı fikirlerde düzenlemeye gidilmiş veya ekleme yapılarak plan için değerlendirmeye alınmıştır.

4.2.2. Ders İmecesi Uygulamasının İkinci Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.2.1. İkinci araştırma dersi

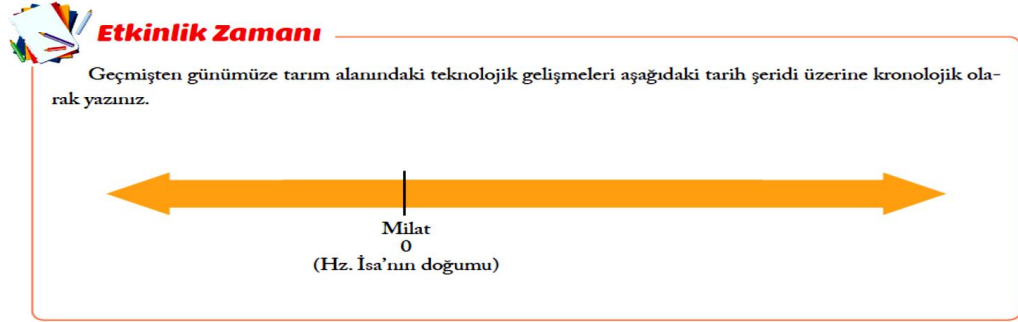
İkinci araştırma dersi, 28.03.2022 Pazartesi günü Begüm Öğretmen'in 7-B sınıfında 4 ve 5. ders saatlerinde (11:15-12:10) planı uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili ders planı, 'SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı)' kazanımı için oluşturulmuştur. Bu derse, araştırmaya izinleri doğrultusunda dâhil olan öğrencilerden ikisi o gün okula gelmediğinden katılmamıştır. Ders planının o haftaki uygulayıcısı olan Begüm Öğretmen, Ekoyay Yayınları 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinin ikinci konusu olan Geçmişten Günümüze Üretim Araçları (sayfa 158-161) konusunu dersinde işlemiştir. Begüm Öğretmen derse başlamadan önce sınıfta hazırlık yapmıştır. Ders imecesi ekibi, dersin gözlemi için öğrencilerin rahatsız olmayacağı ve dikkatini çekmeyeceği şekilde ilgili ders planı ve diğer gözlem araçlarını da yanına alarak arka sıralara oturmuştur. Öğrencilerin önceki derste yaşadıkları tartışmanın ders zili çaldığında hâlâ devam etmesi

üzerine araştırmacı, tartışmanın büyümesini önlemek ve sessizliği sağlamak amacıyla pencere kenarındaki sıralarda oturan bu öğrencilerin arasına oturmuştur.

Begüm Öğretmen derse başlamadan önce ders kitabında sayfa 160'ta bulunan tarih şeridini sadece tarım alanında yaşanan teknolojik gelişmeler olmayacak şekilde düzenleyerek tahtaya çizmiş ve tahtanın bir köşesine de bazı kavramları yazmıştır. Daha sonra ön bilgilerin ve bilgi düzeyinin yoklanması adına öğrencilere bu kavramların, tarih şeridinde boş bırakılan MÖ-MS kısımlarından nerelere yerleşebileceği sorusunu yönelterek tahmini cevaplar almıştır.

Şekil 11

Tarih Şeridi Etkinliği



Kaynak: Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık, 2019, s. 160

Bu etkinlikten sonra öğrencilere tarım sektörüne ait üretim araçlarının neler olduğu ve tarihte bilinen ilk üretim araçlarının neden tarım sektörüne ait olduğu sorusu sorulmuştur. Daha sonra kitapta yer verilen yel değirmenlerinin yerinin fabrikaların almasının sebepleri üzerinde konuşulmuştur. Tarımla uğraşan ilk Türk Devletleri, Anadolu'da tarımla uğraşan ilk uygarlık devletleri ve Sanayi İnkılabı hakkında bilgi verilmiştir. Sanayi İnkılabı anlatıldıktan sonra tahta ikiye bölünmüş ve bir köşesine Sanayi İnkılabı'nın olumlu, diğer köşesine de olumsuz sonuçları öğrencilerin cevapları doğrultusunda yazılmıştır. Kitapta Sayfa 159'da genel ağ adresi olarak verilen tekstil sanayiine (Bursa Merinos Tekstil Sanayi Müzesi) ilişkin bilgi ve görseller, ilgili sunum üzerinden gösterilerek anlatılmıştır. Konu anlatımının sonunda, giriş etkinliğinde yapılan

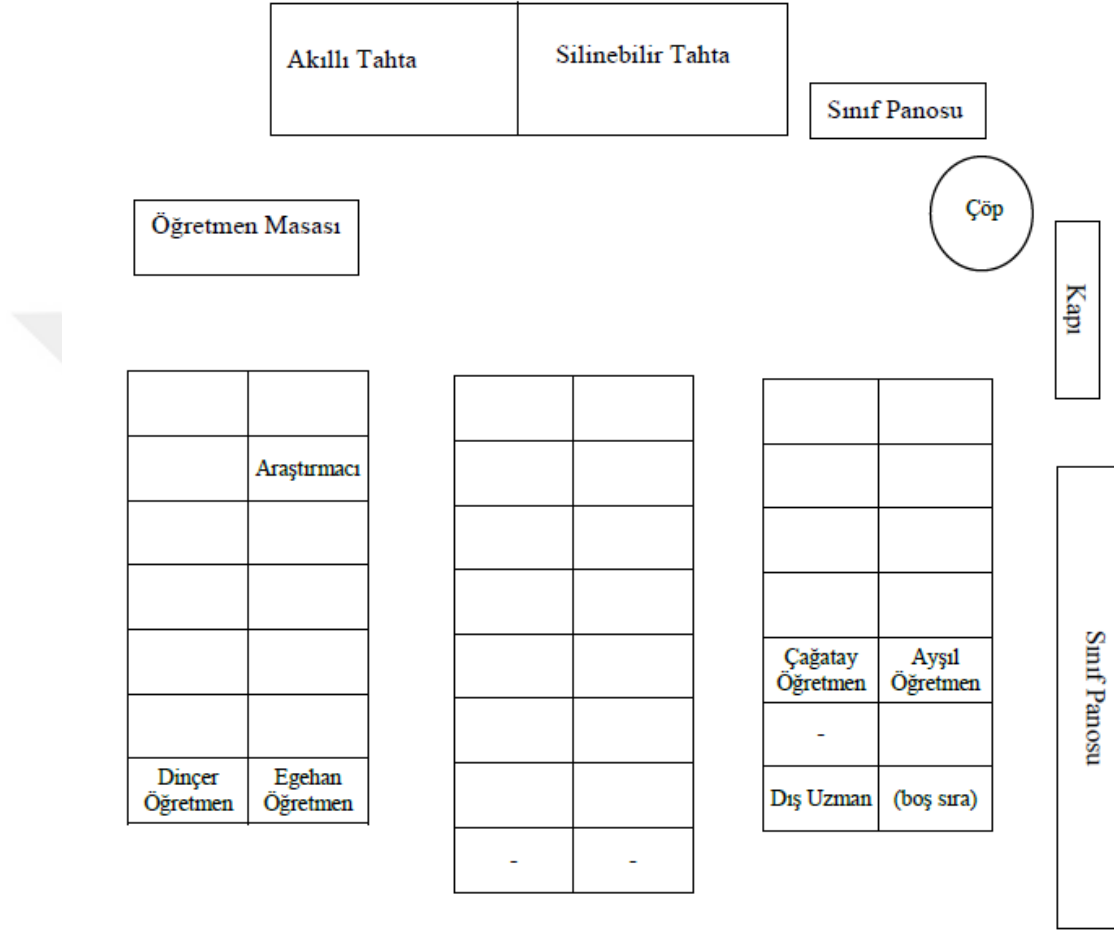
tarih şeridinde teknolojik gelişmeler ve üretim araçlarını gösterme etkinliği, hatırlama ve öğrenmenin gerçekleşme durumunun teyidi için öğrencilerle birlikte tekrar yapılmıştır.

Dersin sonlarında ‘Ne kadar öğrendim?’ etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik için sınıf 3-4 gruba ayrılmış ve her gruptan bir öğrenci seçilmiştir. Tahtaya kalkan öğrenciden öğretmenin elinde bulunan soru kartlarından bir kart seçmesi istenmiştir. Öğrenci cevabı bilirse bu durum, grubuna artı puan kazandırmıştır. Cevabı bilemezse grubunun bu turda son söz hakkı için kendisi bir arkadaşını seçmiştir. Bu etkinlik altı turla tamamlandıktan sonra, ‘Söz Sendel!’ etkinliği yaptırılmıştır. Bunun için öğrencilere küçük boş bir kağıt dağıtılmış ve şu ifade yazdırılmıştır: Ben bu ders şunu öğrendim: Öğrencilerden derse ilişkin öğrenme üzerine 3 cümle yazması beklenmiştir. Kâğıtlar toplandıktan sonra karıştırılarak sınıfa yeniden dağıtılmıştır. Listedeki ismi okunan öğrenci ayağa kalkarak ona gelen kâğıdı okumuş ardından bu cevabı veren arkadaş da ayağa kalkarak öğrendiklerini kısaca detaylandırmıştır. Ders zili çalmaya yakın 2 dk’lık bir animasyon izletilerek ders tamamlanmıştır.

Araştırma dersi süresince gözlemde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular ve oturum düzenine burada şöyle yer verilmiştir:

Şekil 12

İkinci Araştırma Dersi Oturma Düzeni



(-: o ders olmayan öğrenciler)

4.2.2.2. İkinci ders gözlem formuna ilişkin bulgular

İkinci araştırma dersi, farklı rolleri bulunan (uygulayıcı-öğretmen adayı, araştırmacı-kolaylaştırıcı, dış uzman) altı katılımcı tarafından gözlemlenmiştir. Dersin o günkü anlatıcısı olan uygulayıcı öğretmen adayı ve araştırma dersi, ders gözlem formu üzerinden iki ders boyunca gözlem için ciddiyle takip edilmiştir. İlgili form, ders esnasında ve ders sonunda doldurularak o günkü araştırma dersi tamamlandığında araştırmacıya (araştırmacı-kolaylaştırıcı) teslim edilmiştir. Uygulayıcı ve araştırma dersi; konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci (Planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) ve

değerlendirme ve kayıt tutma başlıkları altında belirtilen ve toplamda 42 tane olan madde üzerinden gelişim seviyesine göre 1 ve 3 arasında değişen puanlar almıştır. Bu puanlar, önce bireysel form puanı olarak hesaplanmış ve daha sonra da tüm formların ortalaması alınarak araştırma dersinin puanı ortaya çıkarılmıştır.

Formların bireysel hesaplanmasından doğan puanlar, gözlem formu sahiplerini ve verdikleri puanları şöyle sıralamıştır;

Dinçer Öğretmen = 56 puan

Çağatay Öğretmen = 86 puan

Egehan Öğretmen = 90 puan

Araştırmacı = 90 puan

Ayşıl Öğretmen = 92 puan

Dış Uzman = 94 puan

Altı katılımcının araştırma dersine verdikleri bireysel puanlar da ortalama puanı doğrulamıştır. İkinci araştırma dersi ve dersin uygulayıcısı, bu gözlemde 84 puan almıştır. Verilen bireysel puanların yine birbirine yakın değerler olması dışında, burada Dinçer Öğretmen'in araştırma dersi ve uygulayıcıya verdiği ortalama puanın diğer ortalama puanlara göre oldukça düşük olması da dikkati çekmektedir. İkinci araştırma dersi için plan hazırlığının yapıldığı toplantıda, birinci araştırma dersinin anlatıcısı olan Dinçer Öğretmen yeni plan için görüş ve önerilerinin uygulanması konusunda ısrarcı ve kararların ortak görüşle alınması durumunda da fazla müdahaleci olmuştur. Bu durumun, toplantının seyri için bir olumsuzluk yaratmadığı görülse de dersin gözleminde yaşanan durumun Dinçer Öğretmen'in buradan gelen tavrıyla alakalı olabileceği düşünülmektedir. Gelişim seviyesine göre verilen 1 ile 3 arasındaki puanlar uygulayıcının; konudaki temel kavramları bilme, konular arası ilişkilendirme yapabilme, özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme ve bunları hedef davranışlara göre uygulayabilme, uygun araç-gereç ve materyal hazırlayabilme, zamanı verimli kullanabilme, özetleme ve uygun dönütler verme, derse ilgi ve dikkati çekebilme, etkili iletişim kurabilme ve dinleme gibi becerileri ne ölçüde gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Altı katılımcının gözleminden elde edilen form verileri incelendiğinde genel olarak şunlar söylenebilir: Uygulayıcı konu alanı bilgisinde (Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme, bunları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme, konudaki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabilme ve konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme) iyi yetişmiş düzeyde (3 ve verilen son puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı alan eğitimi bilgisinde (özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme, öğretim teknolojilerinden yararlanabilme, kavram yanılgılarını belirleyebilme, sorulara uygun ve yeterli yanıtlar verebilme ve öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme) çoğunlukla iyi yetişmiş düzeyde, az da olsa kabul edilebilir düzeyde (2 puan) ve daha da az olarak eksiği var (1 puan) düzeyinde performans sergilemiştir. Uygulayıcı öğretme-öğrenme sürecinde (planlama, uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlama, önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme, zamanı verimli kullanabilme, Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme, derse ilgiyi ve dikkati çekebilme, dersi toparlayabilme, gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme, etkili iletişim ve ses tonu kullanımı, dinleme ve sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme) çoğunlukla iyi yetişmiş düzeyde, az da olsa kabul edilebilir düzeyde (2 puan) ve daha da az olarak eksiği var (1 puan) düzeyinde performans sergilemiştir. Uygulayıcı değerlendirme ve kayıt tutma sürecinde (uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme, dönüt verme, ürünleri kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme, değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma) de iyi yetişmiş ve kabul edilebilir düzeyde performans göstermiştir.

Ders gözlem formunun sonunda bulunan ‘Anlatıcı hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz ve gözlemleriniz varsa belirtiniz.’ kısmı da bu derste hiçbir katılımcı tarafından doldurulmamıştır.

4.2.2.3. İkinci katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular

İkinci araştırma dersinin gözleminde değerlendirilen ikinci katılımcı günlüğünü o gün tüm katılımcılar ders esnasında doldurmuştur. Araştırma dersinin uygulayıcısı olan Begüm Öğretmen de dersin sunumunu gerçekleştirdikten sonra doldurarak araştırmacıya teslim etmiştir. Katılımcı günlüğüne ilişkin bulgulara Tablo 11’de şöyle verilmiştir:

Tablo 11*İkinci Katılımcı Günlükleri*

Tema	Kategori	İfade	Katılımcı
Araştırma dersinin en beğenilen yanları	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmenin girişte öğrencilerin ön bilgilerini yoklamasını beğendim.	Begüm Öğretmen, Egehan Öğretmen
		Öğretmenin günlük yaşamdan örnekler vererek farkındalığı artırması güzeldi.	Ayşıl Öğretmen
		Öğretmenin teknik aksaklıklar olduğunda dersine devam edebilmesi güzeldi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmenin öğrencilere düşündürücü sorular sorması güzeldi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmenin açıklayıcı bir konu anlatımı vardı.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen ders için iyi hazırlanmıştı.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen tahtayı verimli kullandı.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergiledi.	Dış Uzman
		Öğretmenin derse girişte dersin konusu için merak uyandırması güzeldi.	Araştırmacı
		Öğretmenin sınıf ortamını etkin kullanarak öğrencileri süreçte tutması güzeldi.	Araştırmacı
	Araştırma Dersine Yönelik	Dersin sonunda yapılan etkinlikleri öğrenmede etkili buldum.	Begüm Öğretmen
		Derse etkin katılımın olması güzeldi.	Ayşıl Öğretmen
		Derste yapılan etkinliklerin bilgiyi kalıcı hale getirdiğini düşünüyorum.	Ayşıl Öğretmen

Araştırma dersinde olumsuz olarak değerlendirilen durumlar	Uygulayıcıya Yönelik	Dersin konusu ile ilgili animasyon izletilmesi ve dönüt alınması güzeldi.	Egehan Öğretmen
		Kitapta genel ağ adresi olarak verilen Bursa Merinos Tekstil Sanayi Müzesi'ne sunuda yer verilmesi güzel bir ayrıntıydı.	Araştırmacı
		Öğretmen tahtayı daha büyük yazarak kullanmalıydı.	Dış Uzman
		Öğretmenin sınıf yönetimi zayıf buldum.	Dinçer Öğretmen
		Öğretmenin sınıf hâkimiyeti zayıftı.	Dış Uzman, Egehan Öğretmen
	Araştırma Dersine Yönelik	Üç kişi oturan bazı öğrencileri öğretmen uyarmadı.	Çağatay Öğretmen
		Akıllı tahtada teknik sorunlar yaşandı.	Dış Uzman, Begüm Öğretmen, Ayşıl Öğretmen, Araştırmacı, Çağatay Öğretmen
		Sınıftaki birkaç öğrenci sınıf adaptasyonunu çok fazla bozdu.	Begüm Öğretmen
		Öğrenciler aktif katılım sağlamadı.	Dinçer Öğretmen
		Öğrenciler gürültü yaptı.	Araştırmacı
Araştırma dersinde '... de/da olsaydı yaşansaydı/eklenseydi ders daha güzel geçerdi' denilen durumlar	Araştırma Dersine Yönelik	Öğrenci seviyesine uygun canlandırmalar da olsaydı ders daha güzel geçerdi.	Dinçer Öğretmen
		Akıllı tahtanın kullanımında teknik sorunlar yaşanmasaydı ders daha verimli geçerdi.	Ayşıl Öğretmen, Araştırmacı, Ayşıl Öğretmen
		Ders süresi biraz daha uzun olsaydı etkinlikler tamamlanabilirdi.	Begüm Öğretmen
		Verilen ödülün öğrencilerde etkili olamadığı düşüncesinden	Egehan Öğretmen

Araştırma dersinde dikkati çeken durumlar	Öğrencilere Yönelik	hareketle öğretmen o an daha etkili bir ödüllendirme yapabilirdi.	Dış Uzman
		Etkinlikler tahtada kalmayıp deftere dökülseydi ders daha etkili olurdu.	
		Tarih şeridi etkinliğini öğrenciler tahtaya çıkararak doldursaydı ders daha anlamlı olurdu.	Dinçer Öğretmen
	Uygulayıcıya Yönelik	Öğrenciler sessiz olsaydı ders daha güzel geçerdi.	Araştırmacı
		Öğretmeni öğrenci davranışlarına müdahale etmede yetersiz buldum.	Ayşıl Öğretmen
		Öğretmen öğrencileri sürekli uyarmak zorunda kaldı.	Begüm Öğretmen
		Öğretmen derse iyi hazırlanmış olarak geldi.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen öğrencileri zor da olsa derste tutmayı başardı.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen teknik aksaklıklar yaşansa da durumu çok güzel yönetti.	Egehan Öğretmen
	Araştırma Dersine Yönelik	Konuya ilişkin etkinlikler dikkati derse çekebildi.	Araştırmacı
		Girişte yapılan tarih şeridi etkinliğinin ders sonunda değerlendirilmesi güzeldi.	Egehan Öğretmen
	Öğrencilere Yönelik	Öğrencilerin derse katılımı ikinci derste daha da arttı.	Dış Uzman
		Bir öğrencinin ‘oyun oynuyoruz, ders kaynıyor’ söylemiyle oyunu, dersin bir parçası olarak görmemesi dikkatimi çekti.	Dinçer Öğretmen

Katılımcı günlüğünün ilk sorusu olan, “Bugünkü dersin en beğendiğim yanı/yanları ...” sorusu ve kategorisi incelendiğinde, dersin en beğenilen yanlarının uygulayıcıya ve araştırma

dersine yönelik olduğu görülmüştür. Bu kategoride öğrencilere yönelik boyutun çıkmadığı görülmüştür. Yani, dersin beğenilen yanında/yanlarında öğrencilere yönelik bir durumun belirlendiği görülmüştür. Bulgular incelendiğinde dersin en beğenilen yanlarının ağırlıklı olarak uygulayıcıya yönelik yanlar olduğu görülmektedir. Öğretmenin girişte öğrencilerin ön bilgilerini yoklaması, günlük yaşamdan örnekler vererek farkındalığı artırması, teknik aksaklıklar olduğunda da dersine devam edebilmesi, öğrencilere düşündürücü sorular sorması, açıklayıcı konu anlatımının olması, ders için iyi hazırlanmış olması, tahtayı verimli kullanması, öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemesi, derse girişte dersin konusu için merak uyandırması ve sınıf ortamını etkin kullanarak öğrencileri süreçte tutması bulgusu uygulayıcı üzerinden dersin en beğenilen yanları olmuştur.

Dersin, araştırma dersine yönelik en beğenilen yanlarınsa hazırlanan etkinliklerin öğrenme üzerinde etkili ve kalıcı bulunması, konuda hazırlanan sununun dikkat çekiciliği ve bunlar kaynaklı olduğu düşünülen derse etkin katılımın olması üzerine olmuştur. Uygulayıcı bireysel olarak konuda hazırladığı sunumda video, animasyon ve kitapta genel ağ adresi olarak verilen Bursa Merinos Tekstil Sanayi Müzesi'ne yer vererek derse dikkati çekmeye çalışmış, bu durum da bulgulara yansımıştır. Bu temada dersin en beğenilen yanları kategorisi öğrencilere yönelik olarak çıkmamıştır. Ayrıca Dinçer Öğretmen de dersin en beğenilen yanlarına ilişkin olarak herhangi bir görüş belirtmemiştir.

O günkü dersin gözleminde, öğretmenin; tahtayı daha büyük yazarak kullanmaması, sınıf yönetimin ve hâkimiyetinin zayıf bulunması ve üç kişi oturan bazı öğrencileri uyarmaması gibi durumların uygulayıcıya yönelik olumsuz durumlar olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırma dersine yönelik, altı katılımcının hemfikir olduğu olumsuz durum ise akıllı tahtada teknik sorunların yaşanması olmuştur. Buna rağmen Egehan Öğretmen, öğretmenin teknik aksaklıklar olduğunda da dersine devam edebilmesini dersin uygulayıcıya yönelik olarak en beğenilen ve dikkati çeken yönleri arasında belirtmiştir. Sınıftaki birkaç öğrencinin sınıf adaptasyonunu çok fazla bozuyor olması ve öğrencilerin gürültü yapması durumu da öğrencilere yönelik olumsuz olarak değerlendirilen bir durum olmakla birlikte öğretmenin sınıf yönetimin ve hâkimiyetinin zayıf bulunması ile de ilişkilendirilebilir. Bunun dışında öğrencilerin aktif katılım sağlamaması durumu da olumsuz olarak gözlenen bir durum olmuştur.

Araştırma dersinde ‘... de/da olsaydı yaşansaydı/eklenseydi ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlar teması incelendiğinde, dikkati ilk çeken bulgunun bir eksiklik veya öneri olarak sunulduğu görülmektedir. Burada Dinçer Öğretmen, öğrenci seviyesine uygun canlandırmalar da olsaydı dersin daha güzel geçeceğini belirtmiştir. Üzerinde hemfikir olunan bir olumsuz durum olarak karşımıza çıkan akıllı tahtanın kullanımında teknik sorunların yaşanması da bu kategoride sorunlar yaşanmasaydı ders daha verimli geçerdi kanısıyla yer almıştır. Araştırmada derste yapılan etkinliklerin puan üzerinden ödüllendirilmesinin öğrencilerde etkili olamadığı görüşü doğmuş ve buna öneri olarak da öğretmenin o an daha etkili bir ödüllendirme yapabileceği belirtilmiştir. Burada, dersin öğretim sürecini yöneten öğretmenin aynı zamanda sınıfı iyi derecede gözlemleyip planı anlık kararlarla şekillendirebileceği düşüncesi de bu görüşün içinde barınmaktadır. Araştırma dersinin o haftaki anlatıcısı olan Begüm Öğretmen ise dersi süre bakımından etkinlikleri tamamlamak için yeterli bulmayıp ders süresi biraz daha uzun olsaydı etkinliklerin tam anlamıyla tamamlanabileceğini belirtmiştir. Tüm sınıf ile birlikte öğrenci yönlendirmeleriyle uygulayıcı tarafından doldurulan tarih şeridi ise öğrencilerin tahtaya çıkararak doldurmasıyla daha anlam kazanacağı yönünde değerlendirilmiştir. Kalıcılık açısından; etkinliklerin tahtada kalmayıp deftere dökülmesiyle dersin daha etkili olacağı görüşü de bir eksiklik durumunu yansıtmaktadır. Son ve öğrencilere yönelik olarak çıkan bulgu da öğrencilerin sessiz olmasıyla dersin daha güzel geçeceği yönündeki bulgu olmuştur. Bu temada öğretmene (uygulayıcı) yönelik bir görüş çıkmaz iken Çağatay Öğretmen, bu araştırma dersine ilişkin ‘olsaydı, yaşansaydı veya eklenseydi ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlarda bir görüş belirtmemiş ve dersin eksiksiz tamamlandığını ifade etmiştir. Bu durum Çağatay Öğretmen’in günlüğüne şöyle yansımıştır:

Bugünkü derste şu “da” olsaydı dediğim bir durum yok. Çoğu şey eksiksizdi (Çağatay Öğretmen).

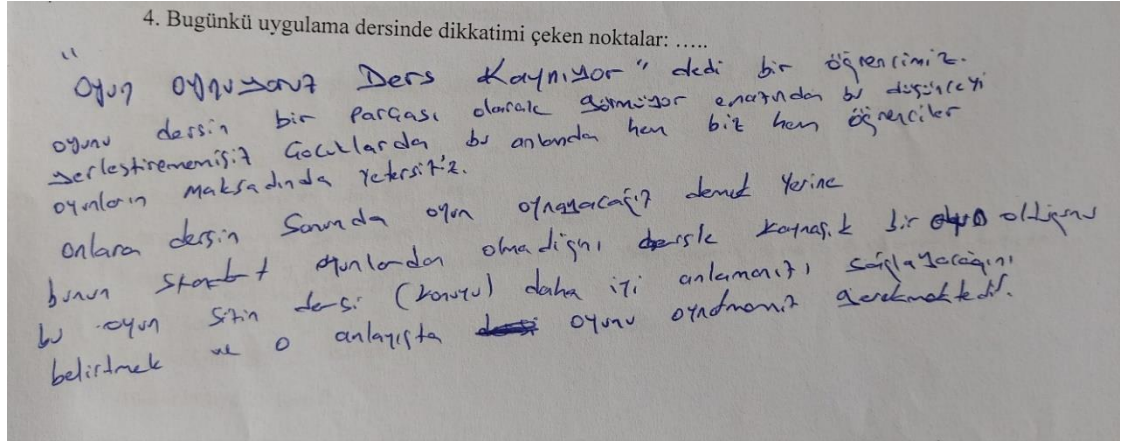
Araştırma dersinde öğretmenin öğrenci davranışlarına müdahale etmede yetersiz bulunması ve öğrencileri sürekli uyarmak zorunda kalması, öğretmene yönelik olarak olumsuz yönde dikkati çeken bulguları oluşturmaktadır. Öğretmenin derse iyi hazırlanmış olarak gelmesi, öğrencileri zor da olsa derste tutmayı başarması ve teknik aksaklıklar yaşansa da durumu çok güzel yönetmesi bulgusu da öğretmene yönelik olarak olumlu yönde dikkati çeken bulguları

oluşturmaktadır. Olumlu bir gözlem ifadesi olarak teknik aksaklıklar yaşansa da öğretmenin dersine devam edebilmesi durumu, aynı zamanda uygulayıcı üzerinden araştırma dersinin de en beğenilen yanını oluşturmaktadır. Araştırma dersinde konuya ilişkin etkinliklerin dikkati derse çekebilmeyi başardığı gözlenmiştir. Etkinliklerin ağırlıklı olarak ikinci derste yoğunlaşmasıyla öğrencilerin derse katılımının da ikinci derste daha da arttığı görülmüştür. Ön bilgilerin ve bilgi düzeyinin yoklanması adına derse girişte yapılan tarih şeridi etkinliği ders sonunda öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği durumunun kontrolü için yeniden yapılmıştır. Bu durum da araştırmada olumlu anlamda dikkati çeken bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada dikkati çeken bir başka durum da bir öğrencinin 'oyun oynuyoruz, ders kaynıyor' söylemiyle oyunu, dersin bir parçası olarak görmemesi durumu oluşturmaktadır.

Araştırma dersinin ikinci katılımcı günlüğüne, Dinçer Öğretmen'in tuttuğu günlükten bir bölüm örnek olarak şöyle verilmektedir:

Şekil 13

Dinçer Öğretmen'in İkinci Katılımcı Günlüğü (28.03.2022)



4.2.2.4. Öğretmen adaylarının üçüncü ders planları

Öğretmen adayları üçüncü ders planlarını bireysel bir şekilde 28 - 31 Mart tarihleri arasında oluşturmuştur. 1.04.2022 Cuma günü de ikinci araştırma dersinin değerlendirilmesi, bireysel planların incelenmesi ve bu planlardan bir ortak planın oluşturulması için toplantı yapılmıştır. Toplantıda öğretmen adayları plan oluşturma sürecinde ilk iki planda olduğu gibi

yardımcı kaynak olarak sosyal bilgiler ders kitabını, öğretim programını, sınıf gözleminde serbest olarak tuttıkları notları, konuda izledikleri video ve animasyonları ve derste kullanacakları etkinlikler için lisans düzeyinde faydalandıkları öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kaynakları kullandıklarını belirtmiştir. Bireysel ders planları, tanınan süre içinde tamamlanmış ve araştırmacı e-posta adresi ile oluşturulan whatsapp grubuna toplantıdan önceki akşam word metni veya fotoğraf olarak gönderilmiştir. Öğretmen adaylarından üçüncü araştırma dersi için ayrıntılı plan yazımını sırayla Çağatay Öğretmen, Begüm Öğretmen ve Egehan Öğretmen gerçekleştirmiştir.

4.2.2.5. Ders imecesi uygulamasının üçüncü toplantısı ve toplantı gözlem formuna ilişkin bulgular

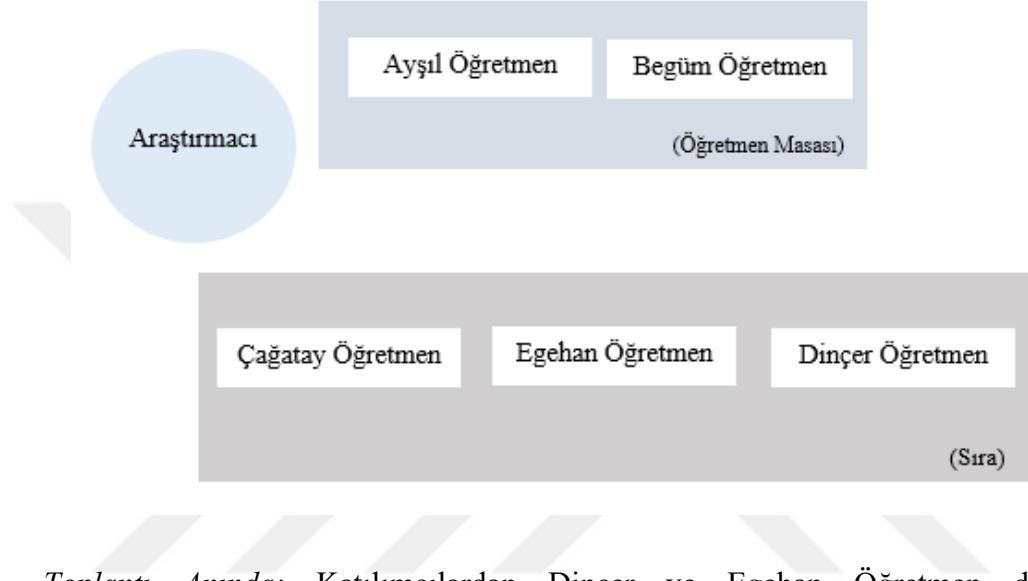
Ders imecesi uygulamasında, üçüncü araştırma dersinin planlamasının yapıldığı toplantı 01.04.2022 Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Toplantıda bir sonraki araştırma dersi için hazırlanan bireysel planların değerlendirilmesinden önce yine en son yapılan araştırma dersinin kısa bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Ders imecesi ekibi, önce yapılan dersin kısa bir değerlendirmesini kendi aldığı notlar üzerinden paylaşmıştır. Bireysel planlardan hareketle oluşturulan üçüncü ortak planın sunumunu da Çağatay Öğretmen sınıf ortamında gerçekleştirmiştir. Toplantı boyunca da Çağatay Öğretmen, kendisinin anlatacağı ders için diğer katılımcılara göre daha aktif olmuştur. Toplantı, Z07 no'lu derslikte 62 dk sürmüş ve ses kaydı olarak kayıt altına alınmıştır. Bu toplantıda, ilk iki araştırma dersinde akıllı tahtada teknik sorunların yaşanması üzerinde durulmuştur. Bu sorunun tüm sınıflarda olduğu ve olası ani bir karar olarak yeni planın diğer sınıfta uygulanması halinde aynı sorunların orada da yaşanacağı ifade edilmiştir. Sınıfların kalabalık mevcudu ve akıllı tahtaların korunmasız ve her an herkese açık oluşu durumu, teknik sorunların yaşanmasında güçlü bir neden olarak değerlendirilmiştir. Toplantıya dair notlar, araştırmacı tarafından doldurulan Toplantı Gözlem Formu aracılığıyla alınmıştır. Forma ilişkin bulgular ise şöyledir:

Toplantının gerçekleştirildiği ortam: Toplantı, fiziksel ortam olarak herhangi bir toplantının gerçekleştirilmesi için uygun koşullara sahiptir. Ortamda dikkati dağıtıcı bir öğe bulunmamaktadır. Toplantıda teknolojik/teknik bir alet kullanılmamış ve dolayısıyla buna dair bir sorun da yaşanmamıştır.

Toplantıda oturma düzeni:

Şekil 14

Üçüncü Toplantının Oturma Düzeni



Toplantı Anında: Katılımcılardan Dinçer ve Egehan Öğretmen ders arasını değerlendirmek için kütüphaneye gittiklerini belirterek on dakika gecikmeyle katılmıştır. Söze ilk Begüm Öğretmen başlamıştır. Toplantıya da Çağatay Öğretmen liderlik etmiştir. Katılımcılardan Çağatay Öğretmen süreyi en fazla kullanan öğretmen olurken Ayşıl Öğretmen de bu toplantıda daha az konuşmuştur. Çağatay Öğretmen kendisinin anlatacağı ders için iyi hazırlanarak gelmiştir. Toplantı boyunca da sunduğu fikirler, ekip üyeleri tarafından beğeniyle karşılanmıştır. Toplantıda alınan kararları Ayşıl Öğretmen not almıştır. Toplantının özetini de kapanışta Ayşıl Öğretmen yapmıştır. Dinçer ve Egehan Öğretmen'in de fikir, gözlem ve önerileri dikkate değer bulunmuştur. Kararlar katılımcıların isteği üzerine oylama ile gerekçeler sunularak alınmıştır. Toplantıda katılımcılar, o hafta sunulacak araştırma dersinin uygulayıcısı olan Çağatay Öğretmen'e sıklıkla fikirlerini sormuş ve planı, ortak kararlar neticesinde onun anlatacağı şekilde oluşturmuştur. Bu toplantıda alınan kararları ve planı da araştırmacı paylaşmıştır.

Ders İmecesini Revize Ders Planı Oluşturma Süreci: Ortak plan oluşturulurken, bireysel planlar sırayla okunmuştur. Bireysel planlar içinde en çok beğeniyi Çağatay Öğretmen'in ders planı almıştır. Her bir plan; eleştirel, sorgulayıcı ve objektif bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Planların değerlendirilmesinde, Çağatay Öğretmen sıklıkla ve olumlu anlamda müdahalede bulunmuştur. Fikir ayrılıklarının gözle görünür olarak yaşanmadığı bu toplantıda, plan oluşturmada en fazla zaman, giriş etkinlikleri bölümünde harcanmıştır. En çok fikir ayrılıkları da giriş etkinlikleri bölümünde yaşanmıştır. Katılımcılar, plan oluşturmada dikkati en çok konunun öğrenimine ve etkinliklere çekmiştir. Plana eklenen etkinliklere Üçüncü Araştırma Dersi başlığında yer verilmiştir.

Etkileşim-İletişim-Davranışlar: Katılımcılar, ders imecesi uygulaması süreci dışında da bir arada olmaktadır. Hatta bazen arkadaşlık ilişkilerinde birtakım sorunlar ve kısa süreli küslükler yaşadıklarını da araştırmacıyla paylaşmaktadır. Fakat bu durum, şu ana kadarki yapılan üç toplantının seyri için herhangi bir olumsuzluk veya sürecin ciddiyetini bozma gibi bir sorun yaratmamıştır. İkinci ders planı hazırlığında Dinçer Öğretmen'in toplantı boyunca takındığı tavır (görüş ve önerilerinin uygulanması konusunda ısrarcı ve kararların ortak görüşle alınması durumunda da fazla müdahaleci) ile o planın uygulandığı araştırma dersinde, araştırma dersine verdiği puanın etkisi bu toplantıda da hissedilmiştir. Diğer katılımcılar da bunu hissetmiştir. Diğer katılımcılar ilk araştırma dersinin anlatıcısı olan Dinçer Öğretmen'i ve süreçte kendisinin dikkat ettiği hususları, bu toplantı itibarıyla daha yakından tanıyarak toplantıdan sonra Dinçer Öğretmen'in dersi ve uygulayıcıyı dikkatle inceleyen, ayrıntılara takılan ve bundan ötürü de dersin gözleminde düşük puan veren biri olarak düşünmeye başlamıştır. Bu durum araştırmacı tarafından da sezildiği için bundan sonraki süreçte araştırmacı, ekip üyeleri ve Dinçer Öğretmen'in arasındaki ilişkiyi daha dikkatli olarak incelemeye başlamıştır. Toplantıda fikir ayrılıklarında yüksek sesli bir tartışma yaşanmamış ve toplantı boyunca katılımcılarca saygılı ve nazik bir yaklaşım sergilenmiştir. Kararlar ve plana sıklıkla müdahalede bulunan Çağatay Öğretmen ile ders imecesi ekibi arasında fikir ayrılıkları yaşansa da görüşler, saygı ve nezaket çerçevesinde belirtilerek oylamaya sunulmuştur.

4.2.3. Ders İmecesini Uygulamasının Üçüncü Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.3.1. Üçüncü araştırma dersi

Araştırmanın beşinci haftasında uygulanan üçüncü araştırma dersi, okul deneme sınavı (4 Nisan), MEB ara tatili (11 Nisan) ve öğretmen adaylarının ara sınavları (18 Nisan) dolayısıyla ertelenerek bir sonraki pazartesi günü (25 Nisan) yapılmıştır. Bu ders, 25.04.2022 Pazartesi günü Çağatay Öğretmen'in 7-B sınıfında 4 ve 5. ders saatlerinde (11:15-12:10) planı uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili ders planı, 'SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı)' kazanımı için oluşturulmuştur. Bu kazanım, öğretim programında 'Kızılay ve Yeşilay gibi kamu yararına çalışan yarı resmî kurumlar ile vakıf ve derneklerin çalışmalarına değinilir' açıklaması ile desteklenmiştir. Derse, araştırmaya izinleri doğrultusunda dâhil olan öğrencilerden sadece biri ile diğer üç öğrenci o gün okula gelmediğinden katılmamıştır. Çağatay Öğretmen derse başlamadan önce sınıfta hazırlık yapmıştır. Ders imecesi ekibi, dersin gözlemi için öğrencilerin rahatsız olmayacağı ve dikkatini çekmeyeceği şekilde ilgili ders planı ve diğer gözlem ve veri toplama araçlarını da yanına alarak arka sıralara oturmuştur.

Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri (s. 162-165) konusunun işlendiği derste, Çağatay Öğretmen derse 'Arkadaşlar kan grubunu bilen var mı? Bir arkadaşımızın A rh+ kana ihtiyacı var. Kan vermek ister misiniz? Bunun için ne yapacağınızı, nereye başvuracağınızı biliyorsunuz değil mi?' sorusu ve devamında da 'O halde kan temini sağlayan kurum kimdir? Bu kurum nasıl bir yapı taşımaktadır? Bakanlığa bağlı bir kurum mudur? Özel midir yoksa bir vakıf mıdır? Bu konuda bilginiz var mı?' şeklindeki sorular ile derse giriş yapmıştır. Soru dâhilinde gelen doğru cevaplar da o ders işlenecek konuyu ve konudaki anahtar kavramlardan bazılarını oluşturmaktadır. Bu sırada Çağatay Öğretmen de bu anahtar kavramları tahtaya yazmıştır. Daha sonra öğrencilerden vakfın tanımı ve onu çağrıştıran kavramlara ilişkin düşünceler alınmıştır. Türkiye'de faaliyet gösteren vakıflara da örnek verilmesi istenmiştir. Bu derste vakıfların ve bunların sosyal hayattaki rollerinin konuşulacağı söylenerek konuya giriş yapılmıştır.

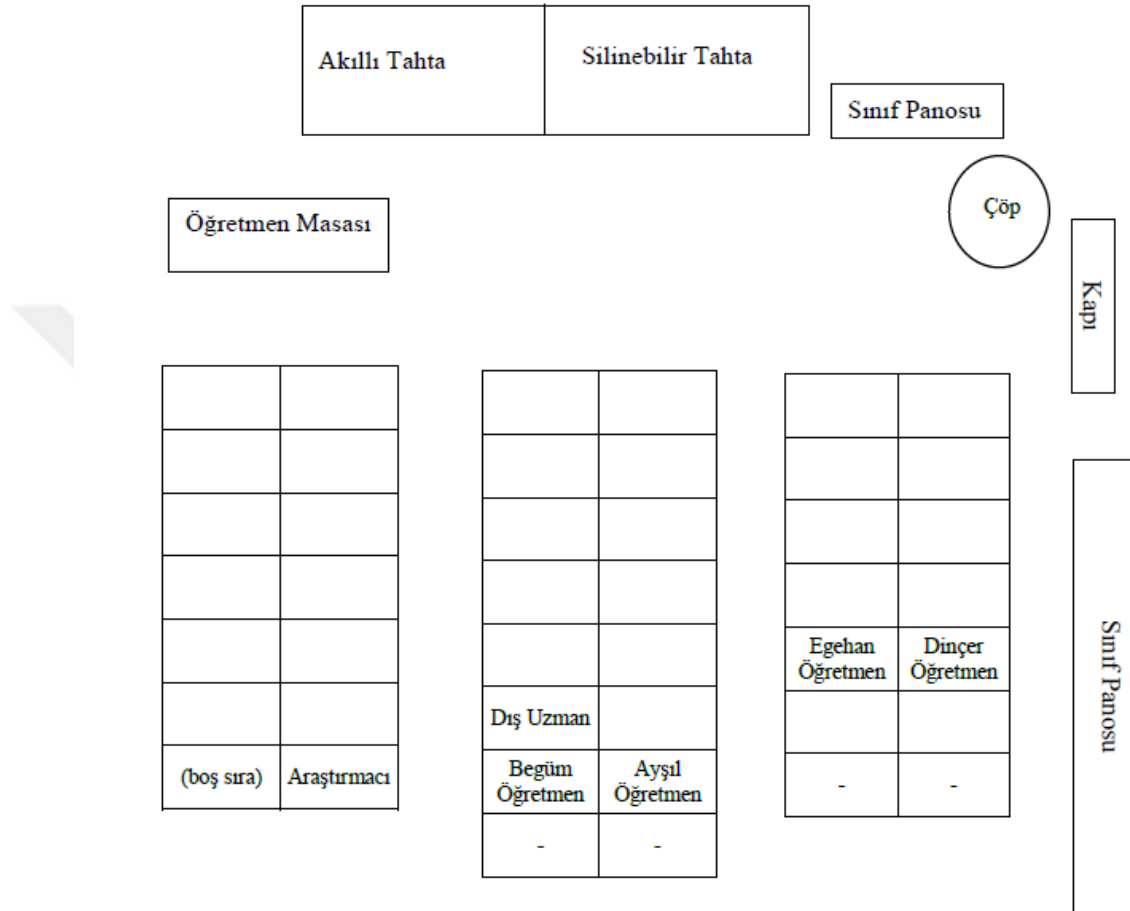
Sunuya anayasanın devletin; kişilerin ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamakla görevli olduğuna ilişkin 5. maddesi eklenmiştir. Bunun yanında refah ve huzuru

sağlamada devletimize yardımcı gönüllü ve sivil toplum kuruluşlarının bulunduğu da söylenmiştir. Vakıf veya dernek olarak isimlendirilen bu yapılar da faaliyetleri ve sosyal yaşamdaki rolleri üzerinden detaylıca açıklanmıştır. Vakıfların hangi alanlarda faaliyet gösterdiğine ilişkin sınıflamalar yapılmış ve her sınıfa da bir vakıf örnek olarak verilmiştir (Sağlık Hizmetleri/ Kızılay gibi). Daha sonra kitapta yer verilen 4 vakfa (Kızılay, Yeşilay, Darülaceze ve TEMA) ilişkin, vakıfların tarihsel gelişiminden, neler yaptığından, gündemdeki hangi olaylarda ne tür faaliyet gösterdiğinden bahsedilmiştir. Burada 24 Ocak 2020 tarihli Elazığ Depremi'nde Kızılay'ın ve 28 Temmuz 2021'de başlayıp 12 Ağustos 2021'e kadar süren Türkiye orman yangınlarında TEMA'nın neler yaptığı ve hangi hizmetlerde bulunduğu da sunu ve videolar üzerinden aktarılmıştır. Sunuya; ilgili ve kitapta yer verilen vakıfların resmi internet sitelerinin linkleri, ilk sayfalarının görünümü ve görevlerinin yer verildiği ilgili sayfalar da eklenmiştir. Böylelikle sosyal yardımlaşmanın önemine gündemdeki olaylar ve vakıfların rolüyle yeniden dikkat çekilmiştir.

Konudaki videolar izlendikten sonra sınıf 3 gruba bölünmüştür. 1. sıra İlk Yardım ve Sağlık Hizmetleri, 2. sıra Göç ve Mülteci Hizmetleri, 3. sıra Savaşlar ve Afetler olarak belirlenmiştir. Kızılay'ın bu 3 alanda faaliyetlerinin neler olabileceği sorusu sorularak tahtaya da çizilen ilgili bölümler doldurulmuştur. Çağatay Öğretmenin oluşturduğu çalışma kâğıdı tüm sınıf eşliğinde akıllı tahta üzerinde yapılmıştır. Sunuda verilen 3 soru, zor olarak belirlenmiştir. Soruları bilen öğrencilere Kızılay Maden suyu dağıtılmıştır. Kan bağışından sonra da Kızılay Maden suyunun dağıtıldığı hatırlatılmıştır.

Ders imecesi modeli kapsamında gerçekleştirilen üçüncü araştırma dersi süresince gözlemlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular ve oturma düzenine şöyle yer verilmiştir;

Üçüncü Araştırma Dersi Oturma Düzeni



(-: o ders olmayan öğrenciler)

4.2.3.2. Üçüncü ders gözlem formuna ilişkin bulgular

Üçüncü araştırma dersi, ders gözlem formu üzerinden iki ders boyunca uygulamada farklı rolleri bulunan katılımcılar tarafından gözlemlenmiştir. İlgili form, ders esnasında ve ders sonunda doldurularak o günkü araştırma dersi tamamlandığında araştırmacıya (araştırmacı-kolaylaştırıcı) teslim edilmiştir. Uygulayıcı ve araştırma dersi; konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci (Planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) ve değerlendirme ve kayıt tutma başlıkları altında belirtilen ve toplamda 42 tane olan madde üzerinden gelişim seviyesine göre 1 ve 3 arasında değişen puanlar almıştır. Bu puanlar, önce

bireysel toplam form puanı olarak hesaplanmış ve daha sonra da tüm formların ortalaması alınarak araştırma dersinin puanı ortaya çıkarılmıştır.

Formlara verilen bireysel puanlar, en yüksek puandan en düşük puana doğru form sahipleri ile birlikte şöyle sıralanmaktadır;

Dinçer Öğretmen = 66 puan

Araştırmacı = 70 puan

Begüm Öğretmen = 76 puan

Dış Uzman = 86 puan

Ayşıl Öğretmen = 89 puan

Egehan Öğretmen = 93 puan

Altı katılımcının araştırma dersine verdikleri bireysel puanlar da ortalama puanı doğurmuştur. Üçüncü araştırma dersi ve dersin uygulayıcısı, bu gözlemden 80 puan almıştır. Verilen bireysel puanların 66 ile 93 puan arasında olduğu görülmektedir. Dinçer Öğretmen'in araştırma dersi ve uygulayıcıya verdiği puanın diğer puanlara göre oldukça düşük olması yine dikkati çeken bir durum olmuştur. Gelişim seviyesine göre verilen 1 ile 3 arasındaki puanlar uygulayıcının; konudaki temel kavramları bilme, konular arası ilişkilendirme yapabilme, özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme ve bunları hedef davranışlara göre uygulayabilme, uygun araç-gereç ve materyal hazırlayabilme, zamanı verimli kullanabilme, özetleme ve uygun dönütler verme, derse ilgi ve dikkati çekebilme, etkili iletişim kurabilme ve dinleme gibi becerileri ne ölçüde gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Altı katılımcının gözleminden elde edilen form verileri incelendiğinde genel olarak şunlar söylenebilir: Uygulayıcı konu alanı bilgisinde (Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme, bunları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme, konudaki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabilme ve konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme) kabul edilebilir (2 puan) ve iyi yetişmiş düzeyde (3 ve verilen son puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı alan eğitimi bilgisinde (özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme, öğretim teknolojilerinden yararlanabilme, kavram yanılgılarını belirleyebilme, sorulara uygun ve yeterli yanıtlar verebilme ve öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme) iyi yetişmiş düzeyde, kabul

edilebilir düzeyde (2 puan) ve daha da az olarak eksiği var (1 puan) düzeyinde performans sergilemiştir. Uygulayıcı öğretme-öğrenme sürecinde (planlama, uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlama, önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme, zamanı verimli kullanabilme, Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme, derse ilgiyi ve dikkati çekebilme, dersi toparlayabilme, gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme, etkili iletişim ve ses tonu kullanımı, dinleme ve sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme) çoğunlukla kabul edilebilir düzeyde (2 puan), eksiği var (1 puan) düzeyinde ve iyi yetişmiş düzeyde (3 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı değerlendirme ve kayıt tutma sürecinde (uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme, dönüt verme, ürünleri kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme, değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma) de kabul edilebilir ve iyi yetişmiş düzeyde performans göstermiştir.

Ders gözlem formunun sonunda bulunan ‘Anlatıcı hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz ve gözlemleriniz varsa belirtiniz.’ kısmını da sadece Begüm Öğretmen doldurmuş ve şu görüşü belirtmiştir:

Öğrencilerin dikkati çok çabuk dağıldığı için, standartlaşmış ders anlatım biçimi dışına çıkılabilir ve öğrencinin dikkatini çekecek uygulamalar yapılabilir (Begüm Öğretmen).

4.2.3.3. Üçüncü katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular

Üçüncü araştırma dersinin gözleminde değerlendirilen üçüncü katılımcı günlüğünü o gün tüm katılımcılar ders esnasında doldurmuştur. Araştırma dersinin uygulayıcısı olan Çağatay Öğretmen de dersin sunumunu gerçekleştirdikten sonra doldurarak araştırmacıya teslim etmiştir. Katılımcı günlüğüne ilişkin bulgulara Tablo 12’de şöyle verilmiştir:

Tablo 12*Üçüncü Katılımcı Günlükleri*

Tema	Kategori	İfade	Katılımcı
Araştırma dersinin en beğenilen yanları	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmen ses tonunu çok güzel kullandı.	Begüm Öğretmen, Egehan Öğretmen, Araştırmacı
		Öğretmen ders süresini verimli kullandı.	Begüm Öğretmen, Egehan Öğretmen
		Öğretmen dersi günlük hayattan örnekler vererek anlattı.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen konudaki anahtar kavramları tahtaya yazarak konunun pekiştirilmesinde yardımcı oldu.	Egehan Öğretmen
		Öğretmenin sunudaki görseller hakkında ayrıntılı bilgi vermesi güzeldi.	Araştırmacı
	Araştırma Dersine Yönelik	Akıcı ve anlaşılır bir ders oldu.	Çağatay Öğretmen
		Konu sonunda ölçme ve değerlendirmelerin yapılması güzeldi.	Dış Uzman
		İzlenen videolar dersin pekişmesini sağladı.	Dinçer Öğretmen, Begüm Öğretmen, Egehan Öğretmen, Araştırmacı
		Soruları bilen öğrencilere Kızılay maden suyu verilmesi güzeldi.	Begüm Öğretmen
		Dersin konusu eğlenceli bir konu olmasıyla dikkati çekti.	Ayşıl Öğretmen
	Öğrencilere Yönelik	Öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları güzeldi.	Dış Uzman, Çağatay Öğretmen, Ayşıl Öğretmen
		Öğrencilerin söz hakkı alarak fikirlerini sürekli beyan etmeleri güzeldi.	Ayşıl Öğretmen
		Öğrencilerin soruları cevaplamada istekli olması dikkatimi çekti.	Araştırmacı
		Öğrencilerin okumada istekli olması dikkatimi çekti.	Araştırmacı
		Öğretmen sınıf hâkimiyetini sağlamada çaba gösterdi.	Araştırmacı, Egehan Öğretmen, Begüm

değerlendirilen durumlar			Öğretmen, Dinçer Öğretmen, Çağatay Öğretmen
		Öğretmenin plana tam uymamasını gözlemledim.	Dinçer Öğretmen
Araştırma Dersine Yönelik		Sununun açılışında teknik sorunlar yaşandı.	Araştırmacı, Begüm Öğretmen, Çağatay Öğretmen
		Derste sessizlik sağlanamadı.	Ayşıl Öğretmen
		İletişim zayıftı.	Dinçer Öğretmen
		Vakıflar ile ilgili örneklerin çeşitlendirilmediğini gördüm.	Dış Uzman
		Vakıflar ile ilgili güncel bilgilerin tam olarak ifade edilemediğini gözlemledim.	Dış Uzman
	Öğrencilere Yönelik	Öğrenciler susmaları için birbirlerini uyardı.	Araştırmacı
		Öğrencilerin sınıfta gezinmesi hoş değildi.	Araştırmacı
Araştırma dersinde '... de/da olsaydı yaşansaydı/eklenseydi ders daha güzel geçerdi' denilen durumlar	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmen dersi sınıfın geneliyle işlese ders daha güzel geçerdi	Egehan Öğretmen
		Öğretmen plana daha bağlı kalsa ders daha güzel geçerdi.	Dinçer Öğretmen
	Araştırma Dersine Yönelik	Sınıf otoritesi daha iyi sağlansaydı ders diğer öğrenciler tarafından duyulabilirdi.	Ayşıl Öğretmen
		Konudaki soyut kavramların somutlaştırılması için etkinlikler olsaydı ders daha güzel geçerdi.	Dinçer Öğretmen
		Dersin konusu kısa olmasaydı iki saat daha dolu geçerdi.	Çağatay Öğretmen
		Etkinlikler öğrencilerin dikkatini daha çok çekebilseydi ders daha güzel geçerdi.	Begüm Öğretmen
		Konuyu daha iyi pekiştirmek için çalışma kâğıtları dağıtılsa ders daha güzel geçerdi.	Egehan Öğretmen
		Vakıfları tanıtan bir dizi etkinlik yapılsaydı ders daha güzel geçerdi.	Dış Uzman, Çağatay Öğretmen

Araştırma dersinde dikkati çeken durumlar	Öğrencilere Yönelik	Öğrenciler sessiz olsaydı ders daha güzel geçerdi.	Ayşıl Öğretmen, Araştırmacı
	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmen ses tonunu etkili kullandı.	Ayşıl Öğretmen, Egehan Öğretmen
		Öğretmen ders süresini verimli kullandı.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen gündeme ilişkin görüşlerini yansıtabildi.	Dinçer Öğretmen
	Araştırma Dersine Yönelik	Sununun sonundaki görsel dikkat çekiciydi.	Begüm Öğretmen
		Kızılay'a ilişkin video ve sorular dikkat çekici bulundu.	Begüm Öğretmen
		Sınıfa getirilen Kızılay maden suyu dikkati çekti.	Begüm Öğretmen, Araştırmacı
		Ödül ve pekiştireçler dikkati çekti.	Egehan Öğretmen
		Öğrencilerin Covid-19 pandemisi dolayısıyla takmış oldukları maskeyi bugün itibarıyla tamamen çıkarması dikkatimi çekti.	Araştırmacı
	Öğrencilere Yönelik	Özel eğitim gerektiren öğrenci yer değişikliği ile dersi ilgiyle dinledi.	Çağatay Öğretmen
		Arka sıralarda oturan öğrencilerin derse fazla katılım göstermemesi dikkatimi çekti.	Ayşıl Öğretmen
		Öğrencilerin konuya olan ilgileri dikkatimi çekti.	Dış Uzman

Katılımcı günlüğünün ilk sorusu olan, “Bugünkü dersin en beğendiğim yanı/yanları ...” sorusu ve kategorisi incelendiğinde, dersin en beğenilen yanlarının uygulayıcıya, araştırma dersine ve öğrencilere yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenin ses tonunu çok güzel kullanması, ders süresini verimli kullanması, dersi günlük hayattan örnekler vererek anlatması, konudaki anahtar kavramları tahtaya yazarak konunun pekiştirilmesinde yardımcı olması ve sunudaki görseller hakkında ayrıntılı bilgi vermesi durumu, araştırmada uygulayıcıya yönelik olarak dersin en beğenilen yanlarını oluşturmuştur. Dersin, araştırma dersine yönelik en beğenilen yanlarını da akıcı ve anlaşılır bir ders olması, konu sonunda ölçme ve değerlendirmelerin yapılması, izlenen videoların dersin pekişmesini sağlaması, soruları bilen

öğrencilere Kızılay maden suyu verilmesi ve dersin konusunun eğlenceli bir konu olmasıyla dikkati çekmesi bulgusu oluşturmaktadır. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları, söz hakkı alarak fikirlerini sürekli beyan etmeleri, soruları cevaplamada ve okumada istekli olmaları da dersin öğrencilere yönelik en beğenilen yanları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenin sınıf hâkimiyetini sağlamada çaba göstermesi ve hazırlanan ders planına tam uymaması bulgusu öğretmene yönelik olarak araştırma dersinde olumsuz olarak değerlendirilen bir durum olmuştur. Öğretmenin sınıf hâkimiyetini sağlamada çaba göstermesi durumu, planın o haftaki uygulayıcısı olan Çağatay Öğretmen de dâhil olmak üzere beş katılımcının gözlemlediği bir bulgu olmuştur. Sununun açılışında teknik sorunlar yaşanması, derste sessizliğin sağlanamaması, iletişimin zayıf olması, vakıflar ile ilgili örneklerin çeşitlendirilmemesi ve vakıflar ile ilgili güncel bilgilerin tam olarak ifade edilememesi gibi durumlar da araştırma dersine yönelik olumsuz olarak değerlendirilen bulguları oluşturmuştur. Öğrencilerin susmaları için birbirlerini uyarması ve sınıfta gezinmesi de öğrencilere yönelik olumsuz olarak değerlendirilen bulgular olmuştur. Bu temada görülen öğrencilerin susmak için birbirlerini uyarması, sınıfta gezinmesi ve derste sessizliğin sağlanamaması bulguları da öğretmenin sınıf hâkimiyetini sağlamada çaba gösterdiğini ve bunun da gözlenen bir durum olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma dersinde ‘... de/da olsaydı yaşınsaydı/eklenseydi ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlar sorusu ve kategorisi incelendiğinde, kategorinin uygulayıcıya, araştırma dersine ve öğrencilere yönelik olduğu görülmüştür. Bu kategoride öğretmene yönelik olarak öğretmen; dersi sınıfın geneliyle işleseydi ve plana daha bağlı kalsaydı ders daha güzel geçerdi yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırma dersine yönelik olarak ‘de/da olsaydı’ denilen durumlar incelendiğinde bunların; sınıf otoritesinin daha iyi sağlanması, konudaki soyut kavramların somutlaştırılması için etkinliklerin olması, etkinliklerin dikkati daha çok çekebilmesi, konuyu daha iyi pekiştirmek için çalışma kâğıtlarının dağıtılması ve vakıfları tanıtan bir dizi etkinliklerin yapılması üzerine olduğu görülmüştür. Hem bir eksiklik hem de bir ihtiyaç olarak belirtilen bu durumlar karşılandığında dersin daha güzel, etkili veya verimli geçeceğine inanılmaktadır. Öğrencilere yönelik olarak ‘de/da olsaydı ders daha güzel geçerdi’

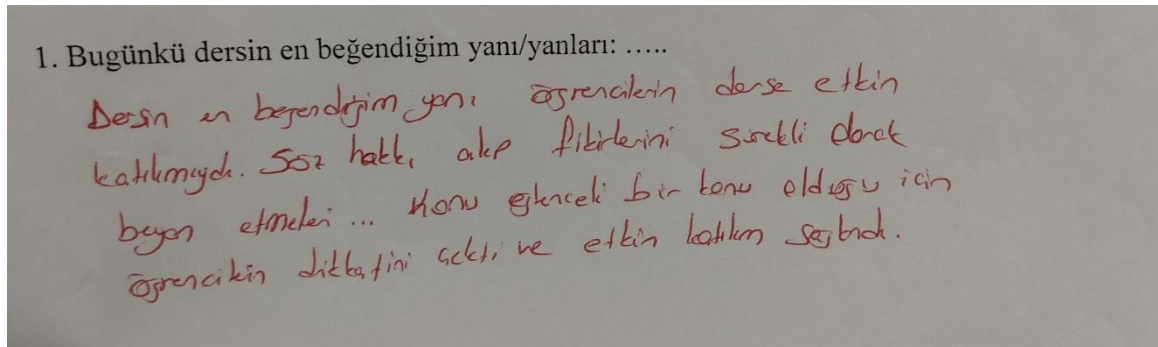
denilen durumlara bakıldığında, öğrenciler sessiz olsaydı dersin daha güzel geçeceği yönünde bir görüşün olduğu dikkati çekmektedir.

Araştırma dersinde dikkati çeken durumlar sorusu ve kategorisi incelendiğinde burada uygulayıcıya, araştırma dersine ve öğrencilere yönelik bulguların ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenin ses tonunu etkili kullanması, ders süresini verimli kullanması ve gündeme ilişkin görüşlerini yansıtabilmesi bulguları, uygulayıcıya yönelik olarak ortaya çıkan olumlu görüşleri yansıtmaktadır. Araştırma dersine yönelik dikkati çeken durumları da sununun sonundaki görselin, Kızılay'a ilişkin video ve soruların, sınıfa getirilen Kızılay maden suyunun ve ödül ve pekiştireçlerin dikkati çekmesi bulgusu oluşturmaktadır. Araştırma dersine yönelik dikkati çeken gözlem bulgularının da olumlu ifadeler ile belirtildiği görülmektedir. Öğrencilerin Covid-19 pandemisi dolayısıyla takmış oldukları maskeyi bugün itibarıyla tamamen çıkarması, özel eğitim gerektiren öğrencinin yer değişikliği ile dersi ilgiyle dinlemesi ve öğrencilerin konuya olan ilgileri de öğrencilere yönelik olarak araştırma dersinde dikkati olumlu yönde çeken durumlar olmuştur. Arka sıralarda oturan öğrencilerin derse fazla katılım göstermemesi bulgusu da olumsuz olarak değerlendirilen dikkat çekici bir durum olmuştur.

Araştırma dersinin üçüncü katılımcı günlüğüne, Ayşıl Öğretmen'in tuttuğu günlükten bir bölüm örnek olarak şöyle verilmektedir:

Şekil 16

Ayşıl Öğretmen'in Üçüncü Katılımcı Günlüğü (25.04.2022)



4.2.3.4. Öğretmen adaylarının dördüncü ders planları

Öğretmen adayları dördüncü ders planlarını bireysel bir şekilde 25-27 Nisan tarihleri arasında oluşturmuştur. Dördüncü araştırma dersinin planlama toplantısı, Ramazan Bayramı (2-4 Mayıs 2022) dolayısıyla ekibin iki gün erken toplanmasıyla Çarşamba günü (27 Nisan) yapılmıştır. Bu erken toplanış, adayların Ramazan Bayramı için memleketlerine gidişinden kaynaklanmaktadır. 27.04.2022 Çarşamba günü üçüncü araştırma dersinin değerlendirilmesi, bireysel planların incelenmesi ve bu planlardan da dördüncü ortak planın oluşturulması için toplantı yapılmıştır. Toplantıda öğretmen adayları bireysel plan oluşturma sürecinde yardımcı kaynak olarak sosyal bilgiler ders kitabını, öğretim programını, sınıf gözleminde serbest olarak tuttıkları notları ve derste kullanacakları etkinlikler için lisans düzeyinde faydalandıkları öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin kaynakları kullandıklarını belirtmiştir. Bireysel ders planları, tanınan süre içinde tamamlanmış ve araştırmacı e-posta adresi ile oluşturulan whatsapp grubuna toplantıdan önceki akşam word metni veya fotoğraf olarak gönderilmiştir. Öğretmen adaylarından ikinci araştırma dersi için ayrıntılı plan yazımını sırayla Ayşıl Öğretmen, Egehan Öğretmen ve Dinçer Öğretmen gerçekleştirmiştir.

4.2.3.5. Ders imecesi uygulamasının dördüncü toplantısı ve toplantı gözlem formuna ilişkin bulgular

Ders imecesi uygulamasında, dördüncü araştırma dersinin planlamasının yapıldığı toplantı 27.04.2022 Çarşamba günü gerçekleştirilmiştir. Toplantıda bir sonraki araştırma dersi için hazırlanan bireysel planların değerlendirilmesinden önce yine en son yapılan araştırma dersinin kısa bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Ders imecesi ekibi, süreç içinde gözlemde tespit ettikleri diğer durumları ve önerileri de bu esnada belirtmiştir. Bireysel planlardan hareketle oluşturulan dördüncü ortak planın sunumunu da Ayşıl Öğretmen sınıf ortamında gerçekleştirmiştir. Toplantı boyunca da Ayşıl Öğretmen, kendisinin anlatacağı ders için diğer katılımcılara göre daha aktif olmuştur. Toplantıda alınan kararlar ve planın yazımını ile toplantının kapanışındaki özetlemeyi Ayşıl Öğretmen üstlenmiştir. Toplantı, Z07 no'lu derslikte 32 dk sürmüş ve ses kaydı olarak kayıt altına alınmıştır. Süre bakımından en kısa süren toplantı da dördüncü araştırma dersinin planlandığı bu toplantı olmuştur. Çünkü uygulayıcı ekip o haftanın anlatıcısı olan Ayşıl Öğretmen'in planı üzerinde, daha hızlı ve sıralı ilerleneceği

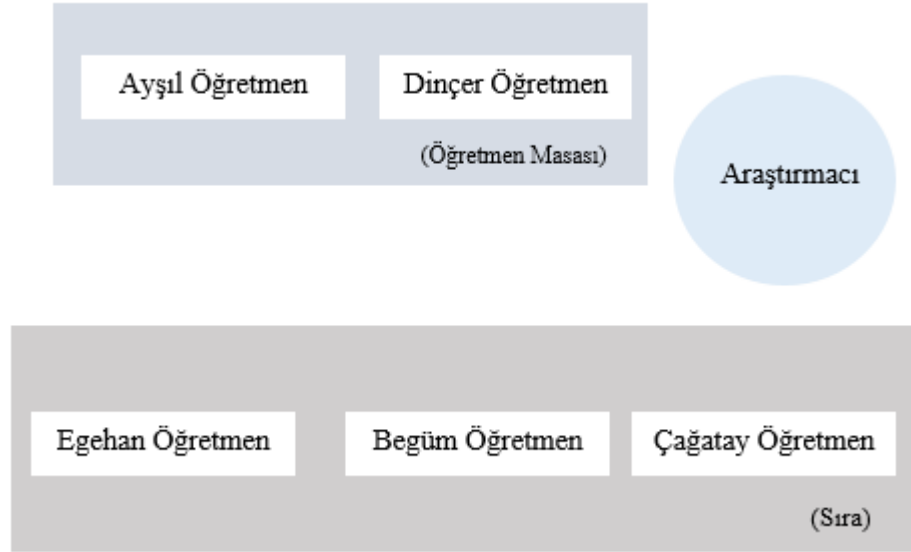
düşüncesiyle, ekleme ve düzenleme yapma kararı almıştır. Toplantıya dair notlar, araştırmacı tarafından doldurulan Toplantı Gözlem Formu aracılığıyla alınmıştır. Forma ilişkin bulgular ise şöyledir:

Toplantının gerçekleştirildiği ortam: Toplantı, fiziksel ortam olarak herhangi bir toplantının gerçekleştirilmesi için uygun koşullara sahiptir. Ortamda dikkati dağıtıcı bir öğe bulunmamaktadır. Toplantıda teknolojik/teknik bir alet kullanılmamış ve dolayısıyla buna dair bir sorun da yaşanmamıştır.

Toplantıda oturma düzeni:

Şekil 17

Dördüncü Toplantının Oturma Düzeni



Toplantı Anında: Katılımcılardan uygulayıcı ekip o gün hep birlikte toplantıya gelmiştir. Söze ilk Ayşıl Öğretmen başlamıştır. Toplantıya da Ayşıl Öğretmen liderlik etmiştir. Katılımcılardan Ayşıl Öğretmen süreyi en fazla kullanan öğretmen olurken Dinçer Öğretmen de bu toplantıda daha az konuşmuştur. Ayşıl Öğretmen kendisinin anlatacağı ders için iyi hazırlanarak gelmiştir. Toplantı boyunca da sunduğu fikirler, ekip üyeleri tarafından beğeniyle karşılanmıştır. Toplantıda alınan kararları Ayşıl Öğretmen not almıştır. Begüm ve Egehan

Öğretmen'in de fikir, gözlem ve önerileri dikkate değer bulunmuştur. Kararlar katılımcıların isteği üzerine oylama ile gerekçeler sunularak alınmıştır. Gerçekleştirilen bu toplantı, diğer üç toplantıya göre daha kısa sürede tamamlanmıştır. Bu toplantıdaki görüş, öneri ve alınan kararlara yönelik müdahalelerin daha az zaman almasının da bunda payı olduğu düşünülmektedir. Uygulayıcı ekip, toplantıda uyumlu bir performans sergilemiştir. Belirtilen fikir ve görüşler de çoğunlukla aynı olduğu için o anda görüş birliğiyle değerlendirilmiştir. Bu toplantıda alınan kararları ve planı da araştırmacı paylaşmıştır.

Ders İmecesı Revize Ders Planı Oluşturma Süreci: Ortak plan oluşturulurken, bireysel planlar sırayla okunmuştur. Bireysel planlar içinde en çok beğeniyi Ayşıl Öğretmen'in ders planı almıştır. Her bir plan; eleştirel, sorgulayıcı ve objektif bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Fikir ayrılıklarının gözle görünür olarak yaşanmadığı bu toplantıda, plan oluşturmada en fazla zaman, giriş etkinlikleri bölümünde harcanmıştır. Az da olsa yaşanan fikir ayrılıkları da yine giriş etkinlikleri bölümünde görülmüştür. Katılımcılar, plan oluşturmada dikkati; en çok dikkat çekme ve etkinlikler üzerine çekmeye çalışmıştır. Plana eklenen etkinliklere Dördüncü Araştırma Dersi başlığında yer verilmiştir.

Etkileşim-İletişim-Davranışlar: Toplantıda fikir ayrılıklarında yüksek sesli bir tartışma yaşanmamış ve toplantı boyunca katılımcılarca saygılı ve nazik bir yaklaşım sergilenmiştir. Kararlar ve planın şekillenmesinde, o planın anlatıcısı olan Ayşıl Öğretmen'in planı derste uygulayabilmesine dair kaygı, heyecan ve kararsızlıkları görülse de Ayşıl Öğretmen'in bu tutumu ders imecesi ekibinin görüş, eylem ve tavrını etkilememiştir. Bu durum sadece Ayşıl Öğretmen'i ilgilendiren bir durum olarak kalmıştır. Ayşıl Öğretmen, ders imecesi ekibiyle iyi bir iletişim kurmuş ve ekibe duyduğu güveni de hissettirmiştir. Toplantıdaki kararlar da saygı ve nezaket çerçevesinde ekibin onayına sunulmuştur. Bazı kararların, çoğunlukla üzerinde hemfikir olunan kararlar olduğu da gözlemlenmiştir.

4.2.4. Ders İmecesı Uygulamasının Dördüncü Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.4.1. Dördüncü araştırma dersi

Araştırmanın altıncı haftasında uygulanan dördüncü araştırma dersi, Ramazan Bayramı'nın denk geldiği pazartesi günü dolayısıyla ertelenerek bir sonraki pazartesi

(09.05.2022) günü 7-B sınıfında gerçekleştirilmiştir. Dersin o haftaki anlatıcısı olan Ayşıl Öğretmen, 7-B sınıfında 4 ve 5. ders saatlerinde (11:15-12:10) planı uygulamıştır. İlgili ders planı, ‘SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı)’ kazanımı için oluşturulmuştur. Bu kazanım, öğretim programında ‘Ahilik ve Lonca teşkilatı ile meslek odaları ve meslek okulları üzerinde durulur.’ açıklaması ile desteklenmiştir. Ayşıl Öğretmen, Meslek Edindiren Kurumlar (s. 166-169) konusunun işlendiği derste, Osmanlı Enderun Mektepleri’nin kapısında yazan "Burada hiçbir balık uçmaya, hiçbir kuş yüzmeye zorlanmaz..." sözü ile sizce ne anlatılmak istenmiştir? Sorusuyla giriş yapmıştır. Gelen cevaplar, yetenekler ve bunun doğru yönlendirilmesi üzerine olmuştur. Daha sonra öğrencilere meslek kavramı ve bir mesleği icra etmek için eğitim alınmalı mı sorusu sorulmuştur. Kitabın hazırlık köşesindeki (s.166) ‘Size göre meslek sahiplerinde olması gereken ortak özellikler nelerdir?’ sorusu da sorularak bu soru eşliğinde s. 166’da verilen Ahilik Teşkilatı ve Fütüvvet-Name’de dikkate alınan mesleki etik, değerler ve bir meslek sahibinde olması gereken özellikler tartışılmıştır. Konu anlatımında da Ahi Teşkilatı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve Fütüvvet-Name üzerinde durulmuştur. Ahilik, 1300’lü yıllarda Anadolu’yu baştanbaşa dolaşan İbni Battuta’nın “Büyük Dünya Seyahatnamesi” adlı eserinde de yer almıştır. Bu eserden ilgili kısım sunuya da eklenmiş ve bunun üzerinde tartışma yapılmıştır. Ahi Teşkilatı’nın bir devamı olarak görülen Lonca Teşkilatı hakkında da ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bununla ilgili videolar izletilmiştir. Daha sonra zamanın meslek edindiren kurumlar olan Ahi Teşkilatı ile Lonca Teşkilatı arasındaki farklar sorulmuştur. Bu kurumların kurallarına uymayan meslek sahiplerine verilen cezalardan da bahsedilmiştir. ‘Sizce kurallara uymayan bir esnafa başka hangi ceza ya da cezalar verilebilir’ sorusuyla da öğrencilerden görüş alınmıştır.

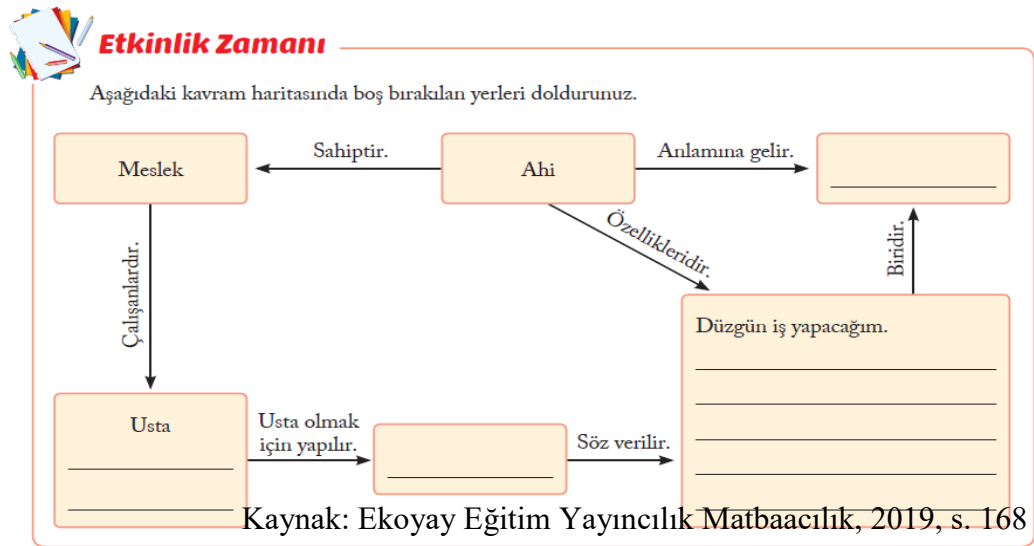
Günümüzde lonca teşkilatına benzer faaliyetler yürüten kurum ve kuruluşların varlığı ve hakkında bilinenler de sorularak öğrencilerden örnek vermeleri istenmiştir. Gelen cevaplar; Türkiye Ziraat Mühendisleri Odası, Maden Mühendisleri Odası, Niğde Esnaf ve Sanatkarları Birliği, Niğde Ticaret Odası olmuştur. Ayşıl Öğretmen hazırlamış olduğu sunuya kitapta da yer verilen İstanbul Esnaf ve Sanatkarlar Odaları Birliği (İSTESOB), Türk Mühendis ve Mimmar Odaları Birliği (TMMOB) ile Maden Mühendisleri Odası’nın anasayfalarını, genel ağ adreslerini ve faaliyetlerini içeren görseller koyarak konuya dikkat çekmiştir. Konu anlatımının

sonunda Ayşıl Öğretmen meslek okulları (mesleki ve teknik lise, halk eğitim merkezi, üniversite), meslek etiği ve mesleki eğitimle kazanılan değerlerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, ...) bahsetmiştir. Sunuya, meslek edindiren kurumlara ilişkin bir basından köşesi eklenmiş ve sunuda meslek okulları hakkındaki haberlere (örn. meslek lisesinin başarısı/üretimi) ağırlık verilmiştir.

Ders kitabında s. 168’de bulunan etkinlik zamanı köşesindeki sorular gelecek haftanın konusu ile de ilgili olduğu için Ayşıl Öğretmen bu kısmı öğrencilere ev ödevi olarak vermiştir. Kitapta bulunan diğer etkinlik ise genişletilerek sunuya aktarılmıştır. Bu etkinlik sınıfta yapılmıştır. Ayşıl Öğretmen sınıfı üç gruba ayırmıştır. ‘Arkadaşım Bilir’ adının verildiği bu etkinlikte oklar yönünde ilerleyen kavram haritasında boşluğu ilk önce gönüllü bir öğrenci doldurmuştur. Devamında da aynı öğrenci, grubundan bileceğini düşündüğü bir arkadaşını tahtaya çağırmıştır. Öğrencinin yapamadığı durumda ise sıra iki numaralı gruba geçmiştir. Öğrenci grupları etkinliği bu şekilde tamamlarken bilinen her durumda 10 puan almıştır. Bilinemeyen cevaplar ve boşluğu doldurmak istemeyen öğrenciler ile karşılaşıldığında ise 5 puan silinmiştir. Etkinlik sonu puanlar ve puanı alan gruplar sıralı olarak açıklanmıştır. İlgili etkinliğe şu şekilde yer verilmektedir:

Şekil 18

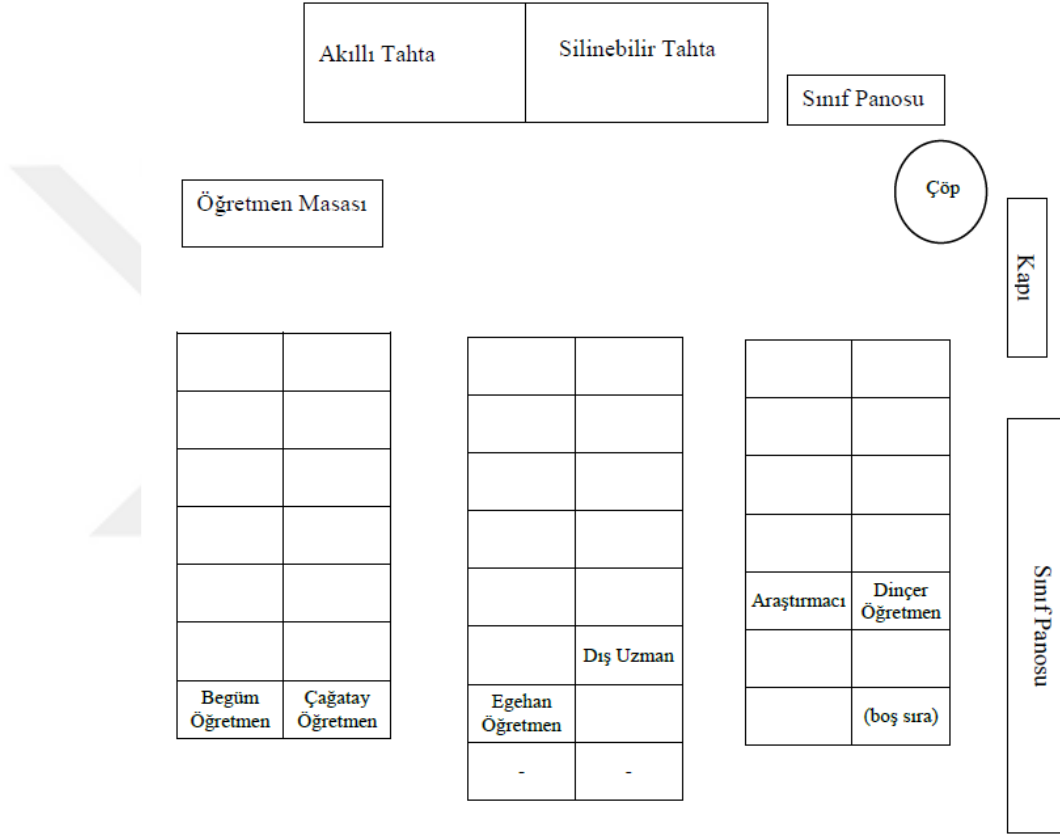
Kavram Haritası Ekinliği



Araştırma dersi süresince gözlemlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular ve oturma düzenine burada şöyle yer verilmiştir;

Şekil 19

Dördüncü Araştırma Dersi Oturma Düzeni



(-: o ders olmayan öğrenciler)

4.2.4.2. Dördüncü ders gözlem formuna ilişkin bulgular

Dördüncü araştırma dersi, farklı rolleri bulunan (uygulayıcı-öğretmen adayı, araştırmacı-kolaylaştırıcı, dış uzman) altı katılımcı tarafından ders gözlem formu üzerinden iki ders boyunca gözlemlenmiştir. İlgili form, ders esnasında ve ders sonunda doldurularak araştırma dersi tamamlandığında araştırmacıya (araştırmacı-kolaylaştırıcı) teslim edilmiştir. Uygulayıcı ve araştırma dersi; konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci (Planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) ve değerlendirme ve kayıt tutma başlıkları altında

belirtilen ve toplamda 42 tane olan madde üzerinden gelişim seviyesine göre 1 ve 3 arasında değişen puanlar almıştır. Bu puanlar, önce bireysel toplam form puanı olarak hesaplanmış ve daha sonra da tüm formların ortalaması alınarak araştırma dersinin puanı ortaya çıkarılmıştır.

Formların bireysel hesaplanmasından doğan puanlar, gözlem formu sahiplerini en yüksek puandan verenden en düşük puan verene doğru şöyle sıralamaktadır;

Dinçer Öğretmen = 65 puan

Araştırmacı = 72 puan

Çağatay Öğretmen = 78 puan

Egehan Öğretmen = 84 puan

Begüm Öğretmen = 84 puan

Dış Uzman = 90 puan

Altı katılımcının araştırma dersine verdikleri bireysel puanlar da ortalama puanı doğurmuştur. Dördüncü araştırma dersi ve dersin uygulayıcısı, bu gözlemden 78 puan almıştır. Gelişim seviyesine göre verilen 1 ile 3 arasındaki puanlar uygulayıcının; konudaki temel kavramları bilme, konular arası ilişkilendirme yapabilme, özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme ve bunları hedef davranışlara göre uygulayabilme, uygun araç-gereç ve materyal hazırlayabilme, zamanı verimli kullanabilme, özetleme ve uygun dönütler verme, derse ilgi ve dikkati çekebilme, etkili iletişim kurabilme ve dinleme gibi becerileri ne ölçüde gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Altı katılımcının gözleminden elde edilen form verileri incelendiğinde genel olarak şunlar söylenebilir: Uygulayıcı konu alanı bilgisinde (Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme, bunları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme, konudaki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabilme ve konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme) çoğunlukla kabul edilebilir düzeyde (2 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı alan eğitimi bilgisinde (özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme, öğretim teknolojilerinden yararlanabilme, kavram yanılgılarını belirleyebilme, sorulara uygun ve yeterli yanıtlar verebilme ve öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme) çoğunlukla kabul edilebilir düzeyde (2 puan) ve buna yakın değer olarak da iyi yetişmiş düzeyde (3 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı öğretme-öğrenme

sürecinde (planlama, uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlama, önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme, zamanı verimli kullanabilme, Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme, derse ilgiyi ve dikkati çekebilme, dersi toparlayabilme, gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme, etkili iletişim ve ses tonu kullanımı, dinleme ve sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme) kabul edilebilir düzeyde (2 puan) ve iyi yetişmiş düzeyde (2 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı değerlendirme ve kayıt tutma sürecinde (uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme, dönüt verme, ürünleri kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme, değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma) de kabul edilebilir düzeyde (2 puan) performansı göstermiştir.

Ders gözlem formunda son olarak, ‘Anlatıcı hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz ve gözlemleriniz varsa belirtiniz.’ kısmı da bu araştırma dersinde katılımcılar tarafından boş bırakılmıştır.

4.2.4.3. Dördüncü katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular

Dördüncü araştırma dersinin gözleminde değerlendirilen dördüncü katılımcı günlüğünü o gün tüm katılımcılar ders esnasında doldurmuştur. Araştırma dersinin uygulayıcısı olan Ayşıl Öğretmen de dersin sunumunu gerçekleştirdikten sonra doldurarak araştırmacıya teslim etmiştir. Katılımcı günlüğüne ilişkin bulgulara Tablo 13’te şöyle yer verilmiştir:

Tablo 13

Dördüncü Katılımcı Günlükleri

Tema	Kategori	İfade	Katılımcı
Araştırma dersinin en beğenilen yanları	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmenin girişte düşündürücü sorular sorması güzeldi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmenin kavramları öğrencilerle birlikte açıklaması güzeldi.	Dış Uzman, Egehan Öğretmen
		Öğretmen ses tonunu etkili kullandı.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen kavramların kökenini ve kavrama dair ilgi çekici bilgileri paylaştı.	Araştırmacı
		Öğretmen yeni öğrenilen bilgileri sorularla yokladı.	Araştırmacı

		Öğretmenin sınıfla olan iletişimi güzeldi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen sınıf ortamını etkin kullandı.	Araştırmacı
	Araştırma Dersine Yönelik	Derse başlarken sınıfta sessizlik hâkimdi.	Begüm Öğretmen, Ayşıl Öğretmen, Araştırmacı
		Derse yoğun bir katılım oldu.	Ayşıl Öğretmen
		Etkinliklerle birlikte ikinci ders daha aktif geçti.	Ayşıl Öğretmen
		Lonca teşkilatına benzer kurumlara örnek olarak TMMOB'nin verilmesi ve sistemin oldukça iyi tanıtılması güzeldi.	Dış Uzman
		Ders akıcı bir şekilde ilerledi.	Ayşıl Öğretmen
	Öğrencilere Yönelik	Öğrencilerin derse olan ilgisi güzeldi.	Araştırmacı
Araştırma dersinde olumsuz olarak değerlendirilen durumlar	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmen güdüleme ve dikkat çekmede yetersiz kaldı.	Dinçer Öğretmen
		Öğretmenin ses tonu yetersiz kaldı.	Dinçer Öğretmen, Egehan Öğretmen
		Öğretmen sınıf hâkimiyetini sağlamada zayıf kaldı.	Dinçer Öğretmen, Egehan Öğretmen
		Öğretmen plandaki tartışma tekniğini etkili kullanamadı.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen zamanı etkin kullanamadı.	Çağatay Öğretmen
	Araştırma Dersine Yönelik	Dersin akışı dağınıktı.	Egehan Öğretmen
		Kavramlar tahtaya yazılırken 'isteyenler yazabilir' ifadesini kullanmak, eğitim öğretimin amacına uygun değildir.	Dış Uzman
		Bir öğrenci derisi bölüp 'arka bahçede sarı bir top buldunuz mu?' sorusuyla dersin akışını bozdu.	Araştırmacı
		Akıllı tahtada sorun yaşandı.	Begüm Öğretmen, Ayşıl Öğretmen
		Öğretmen öğrenciler üzerinde ses tonu ve duruş olarak daha etkili olsaydı ders daha güzel geçerdi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen dikkati yapılan etkinliklere çekebilseydi ders daha etkili geçerdi.	Egehan Öğretmen

Araştırma Dersine Yönelik	Araştırma Dersine Yönelik	Bir öğrenci, dersi ‘arka bahçede sarı bir top buldunuz mu?’ sorusuyla bölmeseydi ders daha güzel geçerdi.	Ayşıl Öğretmen, Araştırmacı
		Akıllı tahtada sorun yaşanmasaydı ders daha güzel geçerdi.	Ayşıl Öğretmen, Çağatay Öğretmen, Araştırmacı
		İzlenen video yaş grubuna uygun olsaydı ders daha iyi geçerdi.	Egehan Öğretmen
		Öğrenciler sürece dâhil edilseydi ders daha etkili olurdu.	Dinçer Öğretmen
		Etkinliğe başlarken yapılacak etkinlikler kısaca açıklansaydı ders daha güzel geçerdi.	Begüm Öğretmen
		İzlenen video durdurulup konuyla ilgili tartışma ortamı oluşturulsaydı ders daha güzel geçerdi.	Dış Uzman
Araştırma dersinde dikkati çeken durumlar	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmen öğrencileri derse dâhil edemedi.	Dinçer Öğretmen
		Öğretmenin ses tonu yetersiz kaldı.	Egehan Öğretmen
		Öğretmenin sınıf hâkimiyeti yetersiz kaldı.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen söz hakkı verdiği öğrencilere pekiştireç kullanmadı.	Dış Uzman
	Araştırma Dersine Yönelik	Etkinlikler öğrenme açısından faydalıydı.	Begüm Öğretmen
		İzletilen video dersin bir özeti oldu.	Begüm Öğretmen
		‘Pabucu dama atılmak’ deyiminin hikâyesi öğrencilerin ilgisini çekti.	Araştırmacı
		Konudaki kavramlar yazılı ve sözlü olarak güzel bir biçimde açıklandı.	Egehan Öğretmen
		Konunun ilgi çekici olması dolayısıyla öğrenciler aktif katılım sağladı.	Ayşıl Öğretmen
	Öğrencilere Yönelik	Öğrenciler etkinliklerde disiplinsiz davrandı.	Çağatay Öğretmen

Katılımcı günlüğünün ilk sorusu olan, “Bugünkü dersin en beğendiğim yanı/yanları ...” sorusu ve kategorisi incelendiğinde, dersin en beğenilen yanlarının uygulayıcıya, araştırma dersine ve öğrencilere yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenin girişte düşündürücü sorular

sorması, kavramları öğrencilerle birlikte açıklaması, ses tonunu etkili kullanması, kavramların kökenini ve kavrama dair ilgi çekici bilgileri paylaşması, yeni öğrenilen bilgileri sorularla yoklaması, sınıfla olan iletişiminin güzel olması ve sınıf ortamını etkin kullanması bulgusu uygulayıcıya yönelik olarak dersin en beğenilen yanlarını oluşturmuştur. Derse başlarken sınıfta sessizliğin hâkim olması, derse yoğun bir katılımın olması, etkinliklerle birlikte ikinci dersin daha aktif geçmesi, Lonca teşkilatına benzer kurumlara örnek olarak TMMOB'nin (Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği) verilmesi ve sistemin oldukça iyi tanıtılması ile dersin akıcı bir şekilde ilerlemesi bulgusu da araştırma dersine yönelik olarak dersin en beğenilen yanlarını oluşturmuştur. Derse yoğun bir katılımın olmasıyla da ilişkilendirilebilen öğrenci ilgisi de öğrencilere yönelik olarak dersin en beğenilen yanı olmuştur. Bu kategoriye Dinçer Öğretmen görüş belirtmemiştir.

Öğretmenin güdüleme ve dikkat çekmede yetersiz kalması, ses tonunun yetersiz kalması, sınıf hâkimiyetini sağlamada zayıf kalması, plandaki tartışma tekniğini etkili kullanamaması ve zamanı etkin kullanamaması bulgusu da araştırma dersinde olumsuz olarak değerlendirilen durumları oluşturmuştur. Dersin akışının dağınık olması, kavramlar tahtaya yazılırken 'isteyenler yazabilir' ifadesinin eğitim öğretimin amacına uygun olmaması, bir öğrencinin dersi bölüp 'arka bahçede sarı bir top buldunuz mu?' sorusuyla akışı bozması ve akıllı tahtada sorun yaşanması bulgusu da araştırma dersine yönelik olumsuz olarak değerlendirilen bulguları oluşturmuştur. Dersin bölünmesi ve akıllı tahtada sorun yaşanması, derse olan dikkati de olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durumun öğretmenin; dikkat çekme, sınıf hâkimiyeti sağlama ve zaman yönetimi becerilerine de yansıdığı yine bu kategoride görülmektedir. Bu kategoride doğrudan öğrencilere yönelik bir görüşün olmadığı görülmüştür.

Araştırma dersinde '... de/da olsaydı' denilen durumlar incelendiğinde, öncelikle öğretmenin öğrenciler üzerinde ses tonu ve duruş olarak daha etkili olması ile dikkati yapılan etkinliklere çekebilmesi bulgusu yer almaktadır. Öğretmene yönelik olarak tespit edilen bir eksiklik veya ihtiyaç olarak değerlendirilen bu durumların sağlanmasıyla dersin daha güzel ve daha etkili geçeceği düşüncesi, bu kategorinin bulgusunu oluşturmaktadır. Araştırma dersine yönelik '... de/da olsaydı' denilen durumlar incelendiğinde de bunların akıllı tahtada sorun yaşanması, bir öğrencinin, dersi 'arka bahçede sarı bir top buldunuz mu?' sorusuyla bölmesi,

izlenen videonun yaş grubuna uygun bulunmaması, öğrencilerin sürece dâhil edilemediği düşüncesi, etkinlik öncesi yapılacak etkinliklerin kısaca açıklanmaması ve izlenen videonun durdurulup konuyla ilgili tartışma ortamı oluşturulmaması üzerine olmuştur. Bu gözlem bulguları, bir eksik veya ihtiyaç olarak değerlendirilerek, bulgularda tam tersi durumların yaşanmasıyla dersin daha güzel ve daha iyi geçeceği düşüncesi taşımaktadır. Bu kategoride doğrudan öğrencilere yönelik bir ifadenin olmadığı görülmüştür.

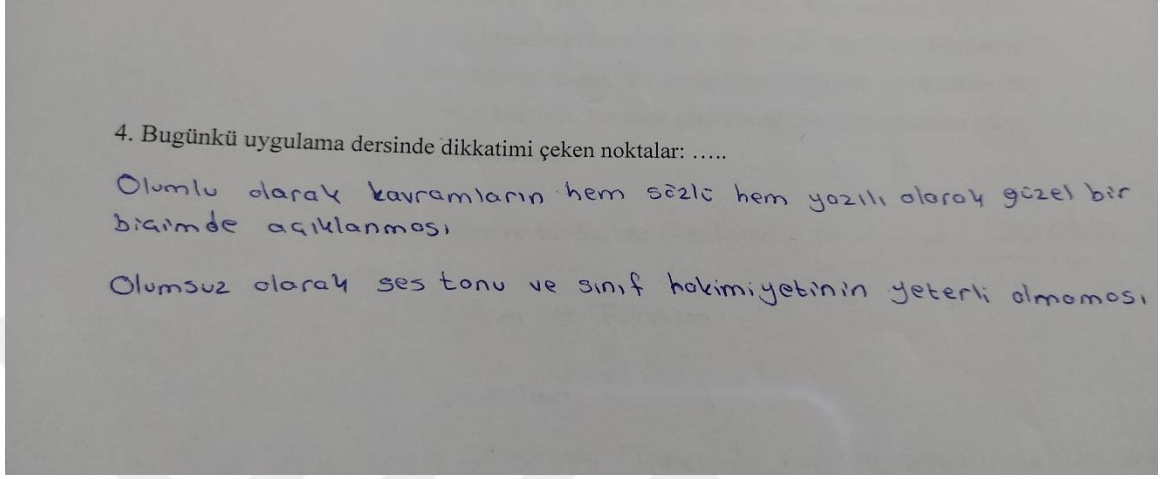
Öğretmenin; ses tonunun yetersiz kalması, dikkati etkinliklere çekememesi, akıllı tahtada sorun yaşanması ve bir öğrencinin, dersi ‘arka bahçede sarı bir top buldunuz mu?’ sorusuyla bölmesi bulgusu aynı zamanda derste olumsuz olarak değerlendirilen durumları da oluşturmaktadır. Bu olumsuzlukların yaşanmamasıyla dersin daha güzel ve daha etkili geçeceği düşüncesi de mevcut kategoriye ilişkin verileri oluşturmaktadır.

Araştırma dersinde tespit edilen öğretmenin; öğrencileri derse dâhil edememesi, ses tonunun yetersiz olması, söz hakkı verdiği öğrencilere pekiştireç kullanmaması ve sınıf hâkimiyetinin yetersiz olması bulgusu, derste uygulayıcıya yönelik olarak olumsuz yönde dikkati çeken bulguları oluşturmıştır. Araştırmada izletilen video dersin bir özeti olarak görülmüş ve dikkat çekici bulunmuştur. Etkinliklerin öğrenme açısından faydalı olması da dikkati olumlu yönde çeken bir bulgu olmuştur. Derste bahsedilen Osmanlı devrinde meslek edindiren kurumlarda yetiştirme sürecinde sanatında hile yapanların cezalandırılması üzerine doğmuş ‘Pabucu dama atılmak’ deyiminin hikâyesi de öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Konudaki kavramların yazılı ve sözlü olarak güzel bir şekilde açıklanması ve aynı zamanda dersin en beğenilen yanı da olan konunun ilgi çekici olması dolayısıyla öğrencilerin aktif katılım sağlaması da araştırma dersinde dikkati çekmiştir. Öğrencilerin etkinliklerde disiplinsiz davranması bulgusu ise araştırma dersinde öğrencilere yönelik olarak değerlendirilen olumsuz yönde bir gözlem bulgusunu oluşturmaktadır.

Araştırma dersinin dördüncü katılımcı günlüğüne, Egehan Öğretmen’in tuttuğu günlükten bir bölüm örnek olarak şöyle verilmektedir:

Şekil 20

Egehan Öğretmen'in Dördüncü Katılımcı Günlüğü (09.05.2022)



4.2.4.4. Öğretmen adaylarının beşinci ders planları

Öğretmen adayları beşinci ders planlarını bireysel bir şekilde 9-12 Mayıs tarihleri arasında oluşturmuştur. Beşinci araştırma dersinin planlama toplantısı da 13 Mayıs Cuma günü yapılmıştır. Bireysel planlar öğrenme alanındaki son iki kazanım için oluşturulmuştur. Toplantıda öğretmen adayları bireysel plan oluşturma sürecinde yardımcı kaynak olarak sosyal bilgiler ders kitabından ve öğretim programından faydalandıklarını belirtmiştir. Bireysel ders planları, tanınan süre içinde tamamlanmış ve araştırmacı e-posta adresi ile oluşturulan whatsapp grubuna toplantıdan önceki akşam word metni veya fotoğraf olarak gönderilmiştir. Öğretmen adaylarından beşinci araştırma dersi için ayrıntılı plan yazımını sırayla Çağatay Öğretmen, Egehan Öğretmen ve Dinçer Öğretmen gerçekleştirmiştir.

4.2.4.5. Ders imecesi uygulamasının beşinci toplantısı ve toplantı gözlem formuna ilişkin bulgular

Ders imecesi uygulamasında, beşinci araştırma dersinin planlamasının yapıldığı toplantı 13.05.2022 Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Toplantıda bir sonraki araştırma dersi için hazırlanan bireysel planların değerlendirilmesinden önce yine en son yapılan araştırma dersinin kısa bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Ders imecesi ekibi, süreç içinde gözlemlerde tespit ettikleri diğer durumları ve önerileri de bu esnada belirtmiştir. Bireysel planlardan hareketle oluşturulan

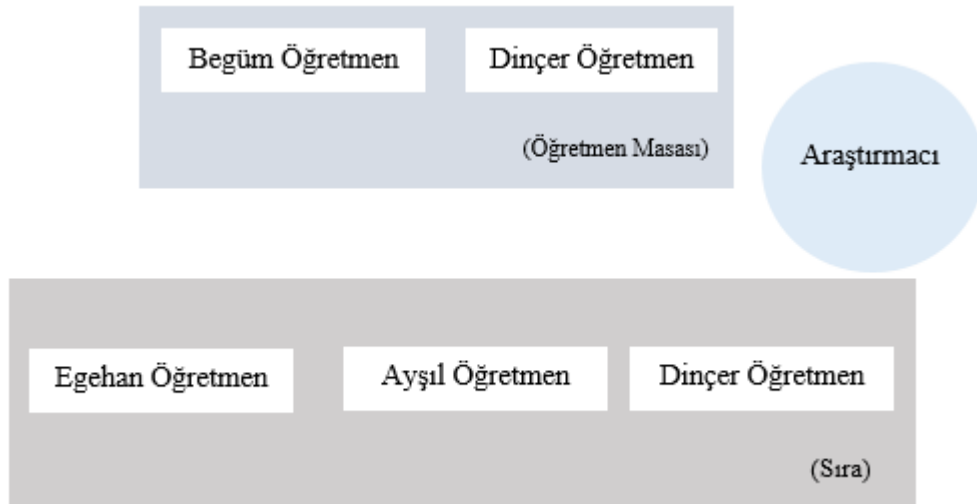
beşinci ortak planın sunumunu da Egehan Öğretmen sınıf ortamında gerçekleştirmiştir. Toplantı boyunca da Egehan Öğretmen, kendisinin anlatacağı ders için diğer katılımcılara göre daha aktif olmuştur. Toplantıda alınan kararlar ve planın yazımını da Begüm Öğretmen üstlenmiştir. Toplantı, Z07 no'lu derslikte 67 dk sürmüştür. Toplantıya dair notlar, araştırmacı tarafından doldurulan Toplantı Gözlem Formu aracılığıyla alınmıştır. Forma ilişkin bulgular ise şöyledir:

Toplantının gerçekleştirildiği ortam: Toplantı, fiziksel ortam olarak herhangi bir toplantının gerçekleştirilmesi için uygun koşullara sahiptir. Ortamda dikkati dağıtıcı bir öge bulunmamaktadır. Toplantıda teknolojik/teknik bir alet kullanılmamış ve dolayısıyla buna dair bir sorun da yaşanmamıştır.

Toplantıda oturma düzeni:

Şekil 21

Beşinci Toplantının Oturma Düzeni



Toplantı Anında: Ayşıl Öğretmen, Begüm Öğretmen ve Çağatay Öğretmen toplantıdan önceki derse katılmadıklarını, şuan okul dışında olduklarını ve toplantının da geç bir saatte yapılması isteğini araştırmacıya toplantıdan bir saat önce bildirmiştir. Araştırmacı da bu durumu ve toplantının biraz geç başlayacağını Dinçer ve Egehan Öğretmen'e söylemiştir. Dinçer ve

Egehan Öğretmen, KPSS çalıştıklarını belirterek bu isteğe kendi planlarına uymaması dolayısıyla karşı çıkmıştır. Bunun üzerine katılımcılar arasında tartışma yaşanmıştır. Araştırmacı araya girerek toplantıyı, her zamanki toplantı saatinden bir buçuk saat sonrası için planlamıştır. Planlanan saatte katılımcıların eksiksiz katılımıyla toplantı başlamıştır. Söze ilk Egehan Öğretmen başlamıştır. Toplantıya da Egehan Öğretmen liderlik etmiştir. Katılımcılardan Dinçer Öğretmen süreyi en fazla kullanan öğretmen olurken Begüm Öğretmen de bu toplantıda daha az konuşmuştur. Egehan Öğretmen kendisinin anlatacağı ders için iyi hazırlanarak gelmiştir. Toplantı boyunca da sunduğu fikirler, ekip üyeleri tarafından beğeniyle karşılanmıştır. Toplantıda alınan kararları Begüm Öğretmen not almıştır. Toplantının kapanışında özetlemeyi de Egehan Öğretmen yapmıştır. Kararlar, katılımcıların oybirliği veya oyçokluğu durumlarına göre değerlendirilerek alınmıştır. Bu toplantıda alınan kararları ve planı da araştırmacı paylaşmıştır.

Ders İmecesini Revize Ders Planı Oluşturma Süreci: Ortak plan oluşturulurken, bireysel planlar sırayla okunmuştur. Bireysel planlar içinde en çok beğeniyi Dinçer Öğretmen'in ders planı almıştır. Her bir plan; eleştirel, sorgulayıcı ve objektif bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Fikir ayrılıklarının yüksek sesli bir tartışma olarak yaşanmadığı bu toplantıda, plan oluşturmada en fazla zaman, geliştirme etkinlikleri bölümünde harcanmıştır. Katılımcılar, plan oluşturmada dikkati, en çok dikkat çekme ve etkinlikler üzerine çekmeye çalışmıştır. Plana eklenen etkinliklere Beşinci Araştırma Dersi başlığında yer verilmiştir.

Etkileşim-İletişim-Davranışlar: Toplantı öncesi istenmeyen bir durum yaşandığından dolayı toplantıda da bu hava oldukça hissedilmiştir. Bu hava, katılımcıların görüş, eylem ve tavırlarını da etkilemiştir. Katılımcılar arasında toplantı boyunca üçe iki olacak şekilde bir gruplaşma ve tavır takınma yaşanmıştır. Araştırmacı, istenilmeyen bu durum karşısında arkadaşlık ve araştırma sürecinin bundan etkilenmemesi için katılımcıları toplantı bitiminde uyarmıştır. Toplantı olumsuz bir atmosferde gerçekleşse de toplantı boyunca katılımcılarca sessiz, saygılı ve nazik bir yaklaşım sergilenmiştir. Egehan Öğretmen ders anlatımı için kendisinin heyecanlı olduğunu ve plana uyma konusunda da kaygılı olduğunu belirtmiştir. Diğer dört uygulayıcı, ders anlatımı yaptığı için tecrübeleriyle araştırma sürecindeki son planı uygulayacak olan Egehan Öğretmen'i yönlendirmiştir.

4.2.5. Ders İmecesini Uygulamasının Beşinci Haftasına İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.5.1. Beşinci araştırma dersi

Beşinci araştırma dersi, 16.05.2022 Pazartesi günü Egehan Öğretmen'in 7-B sınıfında 4 ve 5. ders saatlerinde (11:15-12:10) planı uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili ders planı, 'SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı)' kazanımı için oluşturulmuştur. Bu kazanım, öğretim programında 'Yeni mesleklerin yanı sıra halen icra edilen meslekleri de inceler, kendi kişisel özellikleri, yetenekleri ve ilgilerini bu mesleklerin gerekleri ile kıyaslar ve kişisel kariyerine dair kararlar alır' açıklaması ile desteklenmiştir. Ders planında ele alınan diğer kazanım da 'SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder (Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı)' olmuştur. Bu kazanım öğretim programında 'E-ticaret (gerçek ürünler kadar bilgisayar oyunları gibi sanal/dijital ürünler) üzerinde durulur' açıklaması ile desteklenmiştir. Bu derse, araştırmaya izinleri doğrultusunda dâhil olan öğrencilerden ikisi ve toplamda beş öğrenci o gün okula gelmediğinden katılmamıştır. Ders planının o haftaki uygulayıcısı olan Egehan Öğretmen, Ekoyay Yayınları 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinin son iki konusu olan Yeni Meslekler ve Dijital Dünya (s. 170-178) konularını işlemiştir. Egehan Öğretmen derse başlamadan önce sınıfta hazırlık yapmıştır. Ders imecesi ekibi de gözlem araçlarıyla birlikte arka sıralarda yerini almıştır.

Egehan Öğretmen, 'büyüyünce hangi mesleği icra etmek istersiniz? Neden o mesleği yapmak istiyorsunuz ve bunun için nasıl bir yol izleyeceğinizi biliyor musunuz?' sorularıyla derse başlamıştır. Ardından önceki soruyu cevaplamayan beş öğrenciden, sıra arkadaşının olmak istediği meslek konusunda tahmin yürütmesini ve sıra arkadaşının hangi mesleği yapabileceğini nedenleri ile açıklamasını istemiştir. Daha sonra 'Yeni Meslekler veya Geleceğin Meslekleri ifadesinden ne anlıyorsunuz, hangi meslekleri geleceğin mesleği olarak değerlendiriyorsunuz?' sorusunu sormuştur. Egehan Öğretmen, meslekler konusunun önemini ders boyunca sunuda verdiği görseller, genel ağ haberleri, öğrencilerin olmak istediği meslekler ve nedenleri ile meslek tercihinde bulunmanın önemi üzerinden ifade etmiştir. S. 170'deki

Meslek Seçimi tablosu öğretmen tarafından tahtaya çizilmiştir. Bu sırada öğrencilere, ‘meslek seçiminde başka neler etkili olabilir’ sorusu sorularak, gelen cevaplar da tabloya eklenmiştir. Konuyu detaylıca açıklayan Egehan Öğretmen mesleki eğitimden ve öğretmen, doktor ve avukat meslekleri üzerinden kariyer basamakları sürecinden bahsetmiştir.

Geçmişten günümüze mesleklerde olan değişimden ve bunu belirleyen; nüfus artışı, istek, ihtiyaç durumu, icatlar, üretime ve dağıtımına başlama ve teknolojik gelişmelerden bahsedilerek, konuda örnek verilen tekerleğin hayatımızı nasıl değiştirdiği ve tekerlekle hangi mesleklerin görülmeye başlandığı konusunda öğrencilerden görüş alınmıştır. Hangi mesleklerin günümüzde artık icra edilmediği ve nelerin yeni meslekler olduğu sorusu sorulmuştur. Ders kitabında s. 173’te bulunan etkinlik de planın ve araştırma dersinin bir özeti olarak sınıf ortamında yapılmıştır. Araştırma dersinin ve planın ikinci konusu olan Dijital Dünya için tahtaya Üretim, Dağıtım ve Tüketim sütunları çizilerek bu alanlarda kullanılan yeni teknolojik ürünlere örnekler istenmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketimde geçmiş yüzyıllarda faydalanan insan ve hayvan gücünden bahsedilmiştir. İnsan ve hayvan gücünün ürünü olan ‘emek’ kavramına vurgu yapılarak buna ilişkin öğrencilerden deyim ve atasözü örneği istenmiştir. Egehan Öğretmen de şunları örnek vermiştir: Alın teri dökmek (deyim), El emeği göz nuru (deyim), Emek olmadan yemek olmaz (atasözü), Yazın başı pişenin, kışın aşı pişer (atasözü), Yazın gölge kovan, kışın karın ovar (atasözü)

Dijital teknolojiler, e-ticaret, üretim-dağıtım ve tüketim ağının gelişimi (telefon, tablet, bilgisayar, makineleşme, fabrika, kargo-nakliye, robot teknolojisi), günümüzde fabrikalarda insan gücüne giderek daha az ihtiyaç duyulması ve işlerin birçoğunun da çeşitli bilgisayar programları ile çalışan robotlar tarafından yapılması konusu ele alınmıştır. Egehan Öğretmen, bu konuda kitabın örnek verdiği Drone taşımacılığını sunuya aktararak genel ağ haberleri ve kısa bir video ile Drone taşımacılığı konusunu ele almıştır. Öğrencilere, ‘Drone taşımacılığı hayatımızı gelecekte nasıl etkileyecektir sizce’ sorusu yöneltmiştir. Son olarak E-ticaret konusu, internet alışverişi üzerinden anlatılarak, güvenli alışverişin nasıl olduğu ve nasıl yapıldığından bahsedilmiştir. Konunun sonunda öğrencilere ‘Sanal ortamdan hiç alışveriş yaptınız mı, siz veya yakınlarınız alışverişinizde bir sorun yaşadınız mı’ sorusu ile Dijital Dünya’nın faydaları ve zararlarının neler olabileceği sorulmuştur. Egehan Öğretmen’in anlattığı

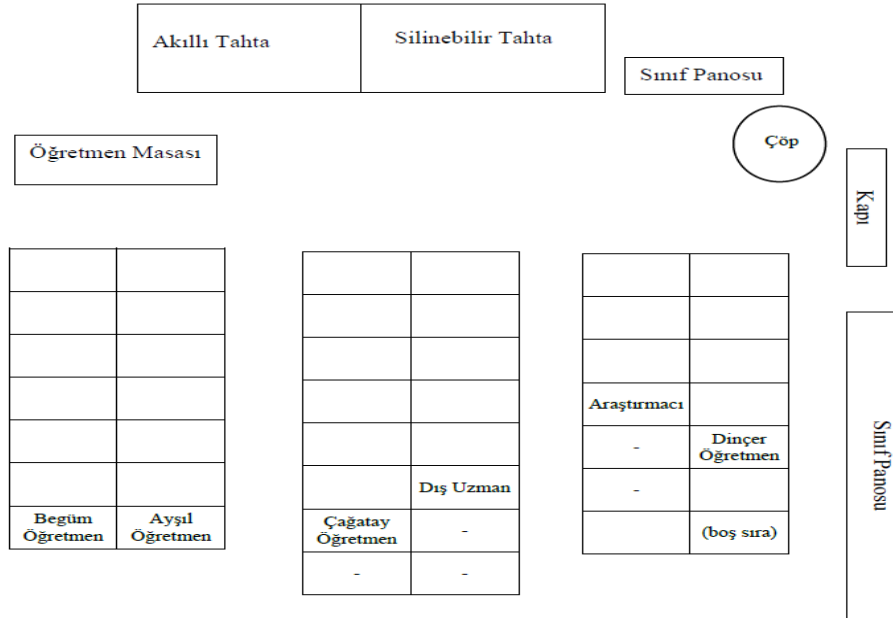
konular ünitenin son iki konusunu oluşturmuştur. Kitapta konudan sonra yer verilen genel ünite sonu değerlendirmesi niteliğindeki ‘Öğrendiklerimi Değerlendiriyorum’ kısmındaki A, B ve C bölümleri sınıfta birlikte yapılmıştır. Öğrencilere mesleklere ilişkin özlü söz, atasözü, deyim, şarkı, edebi eser örnekleri ile hangi günler hangi mesleğin günüdür sorusu ödev olarak verilmiştir.

Egehan Öğretmen, öğrencilere boş kâğıtlar dağıtmıştır. Dağıtılan kâğıtta şu sorunun cevabı aranmaktadır: Gelecekte teknolojik gelişmeler olarak neyi görmek istersiniz, ne icat olursa hayatınız kolaylaşır? Daha sonra kâğıtlar öğretmen tarafından toplanmış ve içinden birkaç tanesi seçilerek sınıfta okunmuştur. Egehan Öğretmen de bu sorunun cevabı olarak şunu söylemiştir: Mahallemizdeki çöp konteynerlerinin, attığımız çöpü biyokütle enerjisi olarak ayrıştırmasını isterim.

Araştırma dersi süresince gözlemde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular ve oturma düzenine burada şöyle yer verilmiştir;

Şekil 22

Beşinci Araştırma Dersi Oturma Düzeni



(-: o ders olmayan öğrenciler)

4.2.5.2. Beşinci ders gözlem formuna ilişkin bulgular

Beşinci araştırma dersi, farklı rolleri bulunan (uygulayıcı-öğretmen adayı, araştırmacı-kolaylaştırıcı, dış uzman) altı katılımcı tarafından ders gözlem formu üzerinden iki ders boyunca gözlemlenmiştir. İlgili form, ders esnasında ve ders sonunda doldurularak araştırma dersi tamamlandığında araştırmacıya (araştırmacı-kolaylaştırıcı) teslim edilmiştir. Uygulayıcı ve araştırma dersi; konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci (Planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) ve değerlendirme ve kayıt tutma başlıkları altında belirtilen ve toplamda 42 tane olan madde üzerinden gelişim seviyesine göre 1 ve 3 arasında değişen puanlar almıştır. Bu puanlar, önce bireysel toplam form puanı olarak hesaplanmış ve daha sonra da tüm formların ortalaması alınarak araştırma dersinin puanı ortaya çıkarılmıştır.

Formların bireysel hesaplanmasından doğan puanlar, gözlem formu sahiplerini ve verilen puanları şöyle sıralamaktadır;

Araştırmacı = 65 puan

Dinçer Öğretmen = 67 puan

Begüm Öğretmen = 72 puan

Ayşıl Öğretmen = 76 puan

Çağatay Öğretmen = 87 puan

Dış Uzman = 90 puan

Altı katılımcının araştırma dersine verdikleri bireysel puanlar da ortalama puanı doğurmuştur. Beşinci araştırma dersi ve dersin uygulayıcısı, bu gözlemden 76 puan almıştır. Gelişim seviyesine göre verilen 1 ile 3 arasındaki puanlar uygulayıcının; konudaki temel kavramları bilme, konular arası ilişkilendirme yapabilme, özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme ve bunları hedef davranışlara göre uygulayabilme, uygun araç-gereç ve materyal hazırlayabilme, zamanı verimli kullanabilme, özetleme ve uygun dönütler verme, derse ilgi ve dikkati çekebilme, etkili iletişim kurabilme ve dinleme gibi becerileri ne ölçüde gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

Altı katılımcının gözleminden elde edilen form verileri incelendiğinde genel olarak şunlar söylenebilir: Uygulayıcı konu alanı bilgisinde (Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme,

bunları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme, konudaki sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabilme ve konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme) çoğunlukla kabul edilebilir düzeyde (2 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı alan eğitimi bilgisinde (özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme, öğretim teknolojilerinden yararlanabilme, kavram yanılgılarını belirleyebilme, sorulara uygun ve yeterli yanıtlar verebilme ve öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme) çoğunlukla kabul edilebilir düzeyde (2 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcı öğretme-öğrenme sürecinde (planlama, uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlama, önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirme, zamanı verimli kullanabilme, Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme, derse ilgiyi ve dikkati çekebilme, dersi toparlayabilme, gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme, etkili iletişim ve ses tonu kullanımı, dinleme ve sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme) kabul edilebilir düzeyde (2 puan) performans sergilemiştir. Uygulayıcının gözlem formunun bu bölümünde ikinci sırada da eksiği var (1 puan) düzeyinde performans gösterdiği dikkati çekmiştir. Uygulayıcı değerlendirme ve kayıt tutma sürecinde (uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme, dönüt verme, ürünleri kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme, değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma) de kabul edilebilir düzeyde (2 puan) performansı göstermiştir.

Ders gözlem formunda son olarak, ‘Anlatıcı hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz ve gözlemleriniz varsa belirtiniz.’ kısmı da bu araştırma dersinde sadece Begüm Öğretmen tarafından doldurulmuştur. Begüm Öğretmen bu kısımda şu görüşü belirtmiştir:

Ders hâkimiyetini sağlamada ve ses tonunu kullanmada daha iyi olabilir (Begüm Öğretmen).

4.2.5.3. Beşinci katılımcı günlüklerine ilişkin bulgular

Beşinci araştırma dersinin gözleminde değerlendirilen beşinci katılımcı günlüğünü o gün tüm katılımcılar ders esnasında doldurmuştur. Araştırma dersinin uygulayıcısı olan Egehan Öğretmen de dersin sunumunu gerçekleştirdikten sonra doldurarak araştırmacıya teslim etmiştir. Katılımcı günlüğüne ilişkin bulgulara Tablo 14’de şöyle verilmiştir:

Tablo 14*Beşinci Katılımcı Günlükleri*

Tema	Kategori	İfade	Katılımcı
Araştırma dersinin en beğenilen yanları	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmenin Dijital Dünya ile ilgili iyi örnekler vermesi güzeldi.	Dış Uzman
		Öğretmen sohbet havasında akıcı bir ders işledi.	Çağatay Öğretmen, Ayşıl Öğretmen
		Öğretmen materyal olarak yeterliydi.	Ayşıl Öğretmen
		Öğretmenin, ‘örnek vermek isteyen var mı?’ sorularına sürekli ‘yok’ diyen öğrencilere, ‘yok diyen cevaplasın’ diyerek öğrenciyi derste tutması güzeldi.	Araştırmacı
		Öğretmenin belgesel üzerinden sorularla öğrencilerin belgeseli dinleyip dinlemediğini belirlemesi güzeldi.	Araştırmacı
		Öğretmenin geleceğin mesleklerine yönelik bilgi vermesi güzeldi.	Araştırmacı
		Öğretmenin, öğrencilerin katılımıyla dersi işlemesi güzeldi.	Egehan Öğretmen
		Öğretmenin söz hakkı tanımada adaletli olması güzeldi.	Egehan Öğretmen
	Araştırma Dersine Yönelik	Öğretmenin geleceğin meslekleri konusunda sunu hazırlaması güzeldi.	Araştırmacı, Egehan Öğretmen
		Dersin konusu dersi sıradanlaştırmaktan uzak ve eğlenceliydi.	Çağatay Öğretmen
		Dersin güzel örneklerle ve konuyla uyumlu video ve animasyonlarla somutlaştırılması güzeldi.	Dinçer Öğretmen
		Konu anlatımından sonra yapılan soru-cevap etkinliği güzeldi.	Dinçer Öğretmen
Araştırma dersinde olumsuz olarak	Uygulayıcıya Yönelik	Konuda güzel belgeseller vardı.	Ayşıl Öğretmen, Araştırmacı
		Öğretmen hep aynı ses tonuyla dersi anlattı.	Dış Uzman

değerlendirilen durumlar	Araştırma Dersine Yönelik	Öğretmen öğrencileri susturmada yetersiz kaldı.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen sınıf hâkimiyetini tam sağlayamadı.	Ayşıl Öğretmen, Begüm Öğretmen, Egehan Öğretmen, Araştırmacı
		Öğretmen, öğrencinin dikkatini güdüleme yapamadığından derse çekemedi.	Ayşıl Öğretmen
		Öğretmen ders planına uymadı.	Dinçer Öğretmen
		Öğretmen stres kaynaklı olarak devrik cümleler kurdu.	Egehan Öğretmen
		Öğretmen bazı soruları açık ve anlaşılır sormadı.	Dinçer Öğretmen, Egehan Öğretmen
		Ders biraz sıradan bir şekilde geçti.	Begüm Öğretmen
		Etkinlikler öğrencinin dikkatini çekemedi.	Begüm Uzman
		Derse katılım azdı.	Ayşıl Öğretmen
		Uygulama okulu öğretmeninin (dış uzman) telefonunun çalmasıyla dışarı çıkması, öğrencilerin dikkatini bozdu.	Araştırmacı, Dinçer Öğretmen
Araştırma dersinde ‘... de/da olsaydı yaşansaydı/eklenseydi ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlar	Uygulayıcıya Yönelik	Birkaç öğrenci, arkadaşlarının verdiği cevabı alkışlayarak sınıfın dikkatini bozdu.	Araştırmacı
		Etkinlikler yapılamadı.	Dinçer Öğretmen
		Biraz uzun videolar kullanıldı.	Egehan Öğretmen
		İzin alıp dersten çıkan birkaç öğrenci oldu.	Araştırmacı
		Öğretmen ses tonunu daha yüksek kullanabilseydi daha güzel bir ders işlenebilirdi.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmen sınıf hâkimiyetini sağlayabilseydi ders daha güzel geçerdi.	Araştırmacı
		Öğretmen 3’lü oturan bazı öğrencileri ayırsaydı oluşan gürültüyü engelleyebilirdi.	Ayşıl Öğretmen
		Öğretmen ders planına bağlı kalsaydı ders daha güzel geçerdi.	Araştırmacı, Dinçer Öğretmen

	Araştırma Dersine Yönelik	Etkinlikler öğrencinin dikkatini çekseydi ders daha güzel olurdu.	Begüm Öğretmen
		Öğrenciler için hazırlanmış bir etkinlik olsaydı ders daha güzel geçerdi.	Dış Uzman
		Sorular daha basit ve ilginç olsaydı daha çok derse katılım olurdu.	Egehan Öğretmen
		Oluşan gürültü engellenebilseydi derse katılım ve dersi dinleme de fazla olabilirdi.	Aysıl Öğretmen
		Mesleklerle ilgili bir canlandırma olsaydı ders daha güzel geçerdi.	Dinçer Öğretmen
		Konuyu pekiştirme amaçlı çalışma kâğıdı verilseydi ders daha iyi olurdu.	Egehan Öğretmen
		Etkinlikler sırayla yapılırdı ders daha iyi geçerdi.	Dinçer Öğretmen, Egehan Öğretmen
Araştırma dersinde dikkati çeken durumlar	Uygulayıcıya Yönelik	Öğretmenin hazırladığı sunu güzeldi.	Çağatay Öğretmen, Araştırmacı
		Öğretmen süreyi etkin kullandı.	Çağatay Öğretmen
		Öğretmenin yerinde sabit bir şekilde ders anlatması pek iyi olmadı.	Çağatay Öğretmen, Araştırmacı
	Araştırma Dersine Yönelik	Öğrencilerde olan yeteneklerin sorulduğu soruya, sınıfın tamamının katılmaması dikkatimi çekti.	Dış Uzman
		İzlenen videolar güzeldi.	Begüm Öğretmen
		Öğretmenin derse dikkati çekecek davranışlarda bulunamamasından dolayı derse katılım az oldu.	Egehan Öğretmen
	Öğrencilere Yönelik	Öğrencilerin dikkati hemen dağıldı.	Aysıl Öğretmen, Araştırmacı
		Polen alerjisi olan bir öğrencinin parfüm kokusuna gösterdiği tepki dikkatimi çekti.	Dinçer Öğretmen

Öğretmenin Dijital Dünya ile ilgili iyi örnekler vermesi, sohbet havasında akıcı bir ders işlemesi, materyal olarak yeterli olması, ‘örnek vermek isteyen var mı?’ sorularına sürekli ‘yok’ diyen öğrencilere, ‘yok diyen cevaplasın’ diyerek öğrenciyi derste tutması, belgesel üzerinden sorularla öğrencilerin belgeseli dinleyip dinlemediğini belirlemesi, geleceğin mesleklerine

yönelik bilgi vermesi, öğrencilerin katılımıyla dersi işlemesi, söz hakkı tanımada adaletli olması ve geleceğin meslekleri konusunda sunu hazırlaması bulgusu araştırmada uygulayıcıya yönelik olarak araştırma dersinin en beğenilen yanlarını oluşturmaktadır. Uygulayıcının materyal, sunu ve belgesel gibi kaynaklarla ders öncesinde bir hazırlığının olması gözlemde beğenilen noktalar olmuştur. Dikkati çeken bir bulgu olarak, öğretmenin (uygulayıcı) öğrencileri derste tutma çabasının görülmesini söylemek mümkündür. Bu kategoride Begüm Öğretmen'in görüş belirtmediği görülmüştür.

Dersin konusunun dersi sıradanlaştırmaktan uzak ve eğlenceli olması, dersin güzel örneklerle ve konuyla uyumlu video ve animasyonlarla somutlaştırılması, konu anlatımından sonra yapılan soru-cevap etkinliğinin beğenilmesi ve konuda güzel belgesellerin olması bulgusu da araştırma dersinde derse yönelik beğenilen yanları oluşturmaktadır. Bu beğenilen yanların da dersin konusu, uygulayıcı tarafından hazırlanan sunu ve soru cevap etkinliği üzerine olduğu görülmektedir. Kategoride doğrudan öğrencilere yönelik bir görüşün de olmadığı görülmektedir.

Araştırma dersinde öğretmenin; hep aynı ses tonuyla dersi anlatması, öğrencileri susturmada yetersiz kalması, sınıf hâkimiyetini tam sağlayamaması, öğrencinin dikkatini güdüleme yapamadığından derse çekememesi, ders planına uymaması, stres kaynaklı olarak devrik cümleler kurması ve bazı soruları açık ve anlaşılır soramaması bulgusu uygulayıcıya yönelik olarak olumsuz yöndeki bulguları oluşturmuştur. Bulgular incelendiğinde, aralarında yakın ve sebep-sonuç niteliğinde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenin öğrencileri susturmada yetersiz kalması ve sınıf hâkimiyetini tam sağlayamaması bulgusu, bu görüşe bir örnektir. Öğretmenin stres kaynaklı olarak devrik cümleler kurmasının da soruları açık ve anlaşılır soramama durumunda etkili ve bununla ilişkilendirilebilir olduğu düşünülmektedir. Yine stres kaynaklı yaşanan durumların, öğretmenin ders planına uyma durumuna da olumsuz yönde bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Hep aynı ses tonuyla vurgu ve tonlamalardan uzak bir şekilde ders anlatmanın, öğrencinin dikkatini çekme ve güdülemede zayıf kaldığı da görülen bir durum olmuştur.

Araştırma dersine yönelik olarak, dersin biraz sıradan bir şekilde geçmesi, etkinliklerin öğrencinin dikkatini çekememesi, derse öğrenci katılımının az olması ve etkinliklerin yapılamaması bulgusu da uygulayıcıyla ilişkilendirilebilir bulgular olarak değerlendirilebilmektedir. Derste uygulama okulu öğretmeninin (dış uzman) telefonunu çalmış ve o sırada bunun için dışarı çıkmıştır. Bu durum da öğrencilerin dikkatini bozmuştur. Birkaç öğrenci de arkadaşlarının verdiği cevabı alkışlayarak sınıfın dikkatini bozmuştur. Uygulayıcı olan Egehan Öğretmen, derste kullandığı videoları uzun bulmuş ve bu durumu da olumsuz olarak değerlendirmiştir. Egehan Öğretmen kendisinin anlatıcı olduğu derste, olumsuz yönde bir bulgu olarak stres kaynaklı olarak devrik cümleler kurduğunu da belirtmiştir. Öğrencilere yönelik bir bulgu olarak, bazı öğrenciler de izin alıp dersten çıkmıştır. Bu bulgu, uygulayıcının sınıf hâkimiyeti ve disiplini sağlamasında araştırma dersine olumsuz yönde etki eden bir bulgu olarak yansımaktadır.

Araştırma dersinde ‘de/da olsaydı ... ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlar uygulayıcıya yönelik olarak incelendiğinde bu bulguların, öğretmenin; ses tonu, sınıf hakimiyetini sağlaması, ders planına bağlılık durumu ve üçlü oturan bazı öğrencileri ayırmaması durumu üzerine olmuştur. Araştırmada öğretmen ses tonunu daha yüksek kullandığında, sınıf hâkimiyetini sağladığında ve ders planına bağlı kaldığında dersin daha güzel geçeceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenin üçlü oturan bazı öğrencileri ayırdığında da oluşan gürültünün engellenebileceği düşünülmektedir. Tüm bu bulgular uygulayıcıya yönelik olarak eksik veya ihtiyaç olarak değerlendirilen durumlardır.

Araştırma dersine yönelik olarak ‘de/da olsaydı ... ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlar incelendiğinde bu bulguların etkinlikler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum araştırmada, etkinliklerin öğrencinin dikkatini çekmesiyle ve sıralı yapılmasıyla dersin daha güzel geçeceği yönündeki görüşleri doğrulmuştur. Öğrenciler için hazırlanmış bir etkinlik olsaydı ders daha güzel geçerdi yönündeki görüş de dikkat çekici bulunmuştur. Bu görüş, etkinliklerin öğrencilerin katılımını sağlayacak ve seviyesine uygun olacak şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı konusunda da düşündürücü olarak değerlendirilmektedir. Konuyu pekiştirme amaçlı çalışma kâğıdının düzenlenmemesi de araştırma dersinde bir eksiklik olarak değerlendirilmiş ve çalışma kâğıtlarının dağıtıldığında dersin daha iyi geçeceği yönündeki

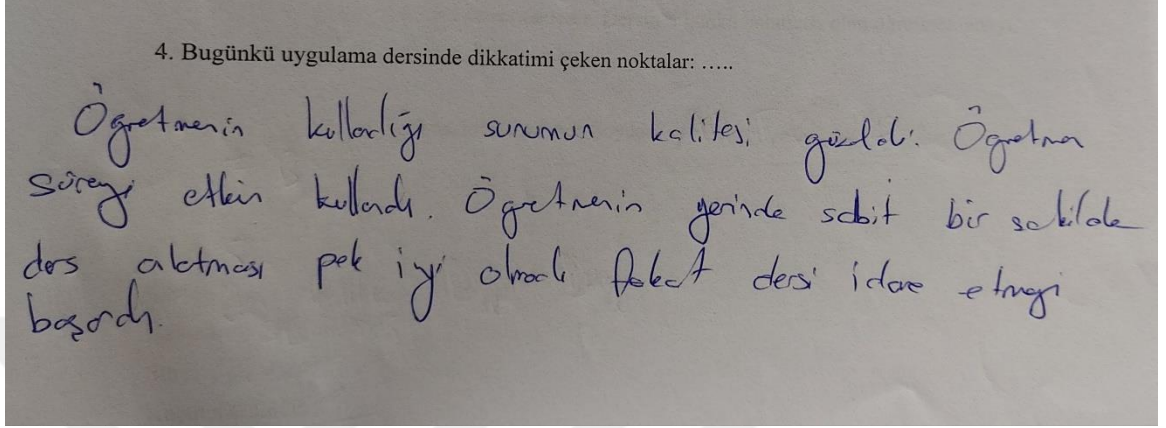
görüşü doğurmuştur. Benzer şekilde, mesleklerle ilgili bir canlandırmanın eksikliği de canlandırma olsaydı ders daha güzel geçerdi yönündeki görüşü doğurmuştur. Araştırma dersindeki soruların, daha basit ve ilginç olması durumunda da derse daha çok katılımın olacağı yönünde görüş belirtmiştir. Derste oluşan gürültünün engellendiğinde derse daha fazla katılım ve dersi dinleme durumunun yaşanacağı da bu derse dair ‘de/da olsaydı ... ders daha güzel geçerdi’ denilen durumlara ilişkin bir bulguyu oluşturmuştur. Bu kategoride de doğrudan öğrencileri hedef alarak ifade edilmiş bir görüş çıkmamıştır.

Araştırma dersinde dikkati çeken durumlar incelendiğinde öğretmenin güzel bir sunu hazırlaması ve süreyi etkin kullanması bulgusu, uygulayıcıya yönelik olarak olumlu yöndeki bulguları oluşturmaktadır. Öğretmenin dersi yerinde sabit bir şekilde anlatması da dikkati çeken olumsuz yönde bir bulgu olmuştur. Bu bulgu bu derste çıkan; öğretmenin ses tonunun yetersiz kalması, öğrencileri susturmada yetersiz kalması ve sınıf hâkimiyetini tam sağlayamaması bulgularında da dolaylı yoldan etkili ve ilişkilendirilebilir bulunmaktadır. Araştırma dersinde, öğrencilerde olan yeteneklerin sorulduğu soruya sınıfın tamamının katılmaması derse yönelik dikkati çeken bir durum olmuştur. Öğretmenin derse dikkati çekecek davranışlarda bulunamaması durumu da gözlenmiş ve bundan dolayı derse katılım az olarak görülmüştür. Bu kategoride derse yönelik olumlu bir bulgu ise izlenen videoların beğenilmesiyle dikkati çekmesi olmuştur. Araştırma dersinde öğrencilerin dikkatinin hemen dağılması ve polen alerjisi olan bir öğrencinin parfüm kokusuna gösterdiği tepki de öğrenciler üzerinden dikkati çeken durumları oluşturmuştur.

Araştırma dersinin beşinci katılımcı günlüğüne, Çağatay Öğretmen’in tuttuğu günlükten bir bölüm örnek olarak şöyle verilmektedir:

Şekil 23

Çağatay Öğretmen'in Beşinci Katılımcı Günlüğü (16.05.2022)



4.2.6. Ders İmecesı Modelinde Sonuçların Paylaşılması (Yansıtma) Aşaması

Sonuçların paylaşılması aşaması, beş hafta boyunca beş kez yapılan araştırma dersinin, toplamda sekiz hafta yürütölen ders imecesi uygulamasının ve araştırmanın tamamlayıcı bir adımı olarak deneyim ve sonuçların paylaşılması için yapılmıştır. Bu aşama, ders imecesi uygulamasında döngüyü oluşturan ve sonlandıran bir aşamadır. Her araştırma dersi sonrası yapılan sonuçların paylaşılması aşaması, sonuçların ekip içinde bir değeriendirilmesi ve gelecek derse hazırlık olarak nitelendirilirken bu noktadaki yansıtma aşaması da tüm araştırma sürecinde elde edilen bulgu ve sonuçların daha büyük bir kitle ile paylaşılmasını ifade etmektedir. Araştırma dersleri tamamlandıktan sonra görüşmelerin yapılması, görüşme verilerinin, uygulayıcı deneyimlerinin ve araştırma bulgularının ilk sonuçlarının tespiti ve sunum hazırlığı için iş takviminde iki hafta ara verilmiştir. Aradan sonraki ilk haftada (6-13 Haziran) da sonuçların daha büyük kitle ile paylaşıldığı yansıtma oturumu (9 Haziran 2022 Perşembe) gerçekleştirilmiştir. Bu oturum, öğretmen adaylarının birlikte öğrenim gördüğü şubenin bir başka dersinde gerçekleştirilmiştir. İlgili şube, o sırada oturumu izlemek için de davetli olan öğretim üyesinin dersinde olduğu için bir buçuk saatlik yansıtma oturumuna dersi veren öğretim üyesi de görüş ve önerileri ile aktif katılım sağlamıştır. Süreci, ders imecesi ekibinden dinleyen öğretmen adayları da merak ettikleri veya başka sormak istedikleri soruları, görüş ve önerileri

katılımcılarla paylaşma hakkına sahiptir. Fakat bu oturumda öğretmen adayları ders imecesi ekibine bir soru yöneltmemiştir.

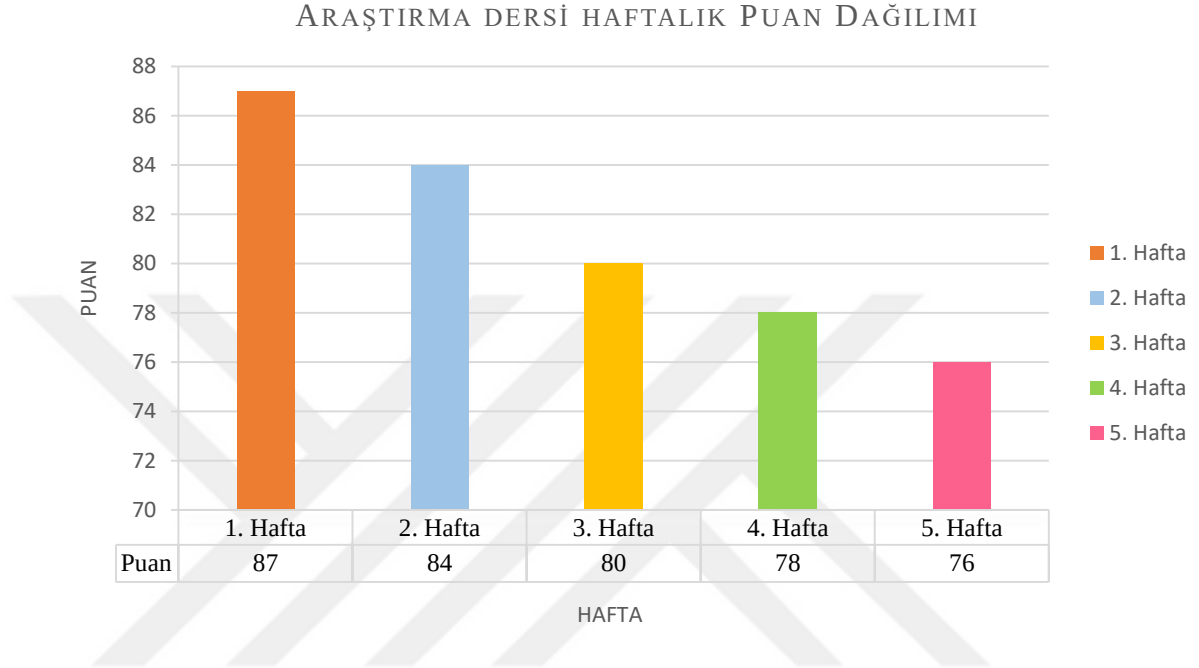
Bu arada, ilgili şubede öğrenim gören öğretmen adayları, arkadaşları olan uygulayıcıların böyle bir araştırma sürecinde aktif olarak rol oynadıklarını daha önceden bilmektedir. Yansıtma oturumunda sözü ilk önce araştırmacı almıştır. Araştırmacı önce ders imecesi hakkında bilgi vermiş ve konuda yapılan çalışmalar ile uygulamanın yapılışını örneklerle anlatmıştır. Ardından araştırmadaki katılımcıları, süreci ve iş takvimine göre yapılan eylemleri de açıklayarak sözü uygulayıcı olan öğretmen adaylarına vermiştir. Öğretmen adayları ders imecesinin ne olduğunu, ne anlam ifade ettiğini, ders imecesine dair algılarında başlangıçtan bu yana geçen sürede bir değişiklik yaşanma durumunu ve süreçte bireysel ve ekip olarak neler yaptıklarını sırayla paylaşmıştır. Deneyimleri paylaşmada ilk söz Dinçer Öğretmen'in olmuştur. Ardından sırayla Ayşıl Öğretmen, Begüm Öğretmen, Çağatay Öğretmen ve Egehan Öğretmen de görüşlerini onar dakika süreyle belirtmiştir. Katılımcı adayların sürece dair görüşlerini olumlu ifadelerle paylaştığı görülmüştür. Her aday bu oturumda ortak bir ifade olan şu görüşü belirtmiştir: *'İyi ki katıldım. Benim için güzel bir deneyim oldu ve çok şey öğrendim'*.

4.2.7. Ders Gözlem Formlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi

Ders imecesi uygulamasında gerçekleştirilen araştırma dersleri, her hafta ders gözlem formu aracılığıyla puanlanmıştır. Uygulama sürecinde ders esnasındaki altı katılımcının bireysel olarak puanladığı formların ortalaması alınarak bu dersler daha somut bir şekilde kayda alınmıştır. Ortak hazırlanan ders planının, uygulanabilirlik durumu ve planın uygulayıcı veya ortamdaki etkilenme durumu da puanlar aracılığıyla ortaya konmuştur. Ders gözlem formu aynı zamanda belirtilen maddelerde uygulayıcının yeterlik durumu ve planı uygulayabilme becerisi ile araştırma dersi, sınıf ortamı ve uygulayıcıya yönelik ihtiyaçları da göstermektedir. Ders gözlem formlarından elde edilen puanların yorumlanmasında katılımcı günlükleri de verileri daha somut, destekleyici ve anlamlı kılmıştır. Bu noktada ders gözlem formlarının yorumlanmasında katılımcı günlüklerinden de yararlanılmıştır. Araştırmada ortak hazırlanan planların elde ettiği puanlar incelendiğinde, puanlardaki düşüş dikkati çekmektedir. Bu düşüşe ilişkin bulgular ise Tablo 15'te şöyle verilmektedir;

Tablo 15

Araştırma Dersi Haftalık Puan Dağılımı



Araştırma dersinin ilk haftasında uygulanan plan ve form üzerinden gözlemlenen uygulayıcı, birinci gözlemden 87 puan almıştır. Araştırma dersinin birinci haftadaki uygulayıcısı Dinçer Öğretmen olmuştur. Dinçer Öğretmen, o haftaki ders gözlem formu bulgularına göre konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme süreci (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) ve değerlendirme ve kayıt tutma alanlarında çoğunlukla iyi yetişmiş düzeyde (3 ve son puan) performans göstermiştir. Katılımcı günlüklerinde ise uygulayıcıya yönelik olarak belirtilen gözlem bulgularında öğretmenin; konu alanı ve sınıf hâkimiyetinin iyi oluşuna, etkili bir konu anlatımının ve iletişiminin olmasına, ders planına uygun ilerlemesine ve sorgulayıcı ve eleştirel tarzda sorular sorup gelen sorulara da açıklayıcı cevaplar vermesine yer verilmiştir.

Araştırma dersinin uygulandığı ikinci haftada, uygulanan plan ve form üzerinden gözlemlenen uygulayıcı bu gözlemden 84 puan almıştır. Araştırma dersinin ikinci haftasında dersin uygulayıcısı Begüm Öğretmen olmuştur. Beş hafta uygulanan araştırma derslerinde en düşük bireysel puan (56 puan) da bu haftada Dinçer Öğretmen tarafından verilmiştir. İkinci

araştırma dersi için plan hazırlığının yapıldığı toplantıda, birinci araştırma dersinin anlatıcısı olan Dinçer Öğretmen yeni plan için görüş ve önerilerinin uygulanması konusunda ısrarcı ve kararların ortak görüşle alınması durumunda da fazla müdahaleci olmuştur. Bu durumun, toplantının seyri için bir olumsuzluk yaratmadığı görülse de araştırma dersine yansıdığı düşünülmektedir. Verilen puanın diğer bireysel puanlara göre oldukça düşük olması konusunda, Dinçer Öğretmen'in yaşanan duruma karşı bir tavır takındığı düşüncesi etkili olmaktadır. Bu düşüncede diğer bireysel puanların yüksek ve birbirine yakın olması da etkili olmuştur. Dinçer Öğretmen'in sergilediği düşünülen bu tutum ise sadece bu gözlemde görülmüştür. Dinçer Öğretmen'in kalan araştırma derslerinde, diğer bireysel puanlara göre araştırma dersine düşük puanlar verdiği görülse de gözlemi dikkatle ve tarafsızlıkla yaptığı görülmüştür. Ayrıca beş hafta uygulanan araştırma derslerinde en yüksek bireysel puan (94 puan) da bu haftada Dış Uzman tarafından verilmiştir.

Araştırma dersinin uygulandığı üçüncü haftada, uygulanan plan ve form üzerinden gözlemlenen uygulayıcı bu gözlemden 80 puan almıştır. Planın ve dersin o haftaki uygulayıcısı Çağatay Öğretmen olmuştur. Gözlem verilerinden hareketle Çağatay Öğretmen'in dersinde; sınıf hâkimiyetinin sağlanmasında yaşanan sorunlar, iletişimin zayıflığı ve plana bağlı kalamama durumları etkili olmuştur. Çağatay Öğretmen'in plana bağlı kalamasa da özellikle ses tonunun etkili ve yeterli oluşuyla güzel bir ders anlatımı gerçekleştirdiği görülmüştür. Plana bağlı kalamama durumu da etkinliklerin veya konu anlatımının plandaki sırasını şaşırma olarak araştırmaya yansımıştır. Yaşanan sorunların ve plana bağlı kalamama durumunun puanlara yansıdığı da görülmüştür.

Araştırma dersinin uygulandığı dördüncü haftada, uygulanan plan ve form üzerinden gözlemlenen uygulayıcı bu gözlemden 78 puan almıştır. Planın ve dersin o haftaki uygulayıcısı Ayşıl Öğretmen olmuştur. Ayşıl Öğretmen gözlem verilerinden hareketle dersinde, sınıf hâkimiyetinin zayıf bulunması, ses tonunun yetersizliği, zaman yönetimi ve tekniklerin uygulanmasında aksaklıklar ve disiplinsiz öğrenci davranışları gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Yaşanan bu sorunlarda gözlem verilerine yansımıştır.

Araştırma dersinin uygulandığı beşinci haftada, uygulanan plan ve form üzerinden gözlemlenen uygulayıcı bu gözlemden 76 puan almıştır. Planın ve dersin o haftaki uygulayıcısı Egehan Öğretmen olmuştur. Egehan Öğretmen gözlem verilerinden hareketle dersinde, ses tonunun aynı ve zayıf kalması, sınıf hâkimiyetini sağlamada, dikkat çekmede ve güdülemede sorun yaşaması, plana bağlı kalamama ve öğrencilerin sınıfın dikkatini bozması gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Egehan Öğretmen, dersin sonunda doldurduğu katılımcı günlüğünde anlatıcısı olduğu derse ilişkin şunları ifade etmiştir;

Araştırma dersinin ikinci saatinde sınıf geneline tam olarak hâkim olamadım. Bazı soruları açık ve anlaşılır bir şekilde sormadım. Bazı kelimelerde stres kaynaklı devrik cümleler kurdum. Videoları biraz uzun tuttum. Daha kısa olmalıydı. (Bugünkü derste olumsuz olarak değerlendirdiğim durumlar ... bölümünden)

Derse dikkati çekecek davranışlarda bulunamadığımdan dolayı derse katılım az oldu. (Bugünkü uygulama dersinde dikkatimi çeken durumlar bölümünden)

Egehan Öğretmen'in de anlatıcı olarak belirtmiş olduğu durumların ders gözlem formuna ve dolayısıyla dersin ortalama puanına yansıdığı görülmektedir. Tüm puanlar incelendiğinde ders gözlem formlarından elde edilen puanların, farklı ve benzer sebeplerle her araştırma dersinde düşüş yaşadığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde ise bu sebeplerin, uygulayıcının mesleki becerisi ve yeterlik durumu ile araştırma dersi ortamından (fiziki ve teknik ortam, öğrenciler, kontrol dışı yaşanan gelişmeler) kaynaklanmasıyla oluştuğu söylenebilir.

4.3. Uygulama Sonrası Duruma İlişkin Bulgular

4.3.1. Uygulayıcılar (Öğretmen Adayları) İle Yapılan Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular

Araştırma dersleri tamamlandıktan sonra uygulayıcı rolüyle ders imecesi modelini deneyimlemiş olan öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu deneyim üzerine olan görüşmeden elde edilen bulgular da alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.3.1.1. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini tanımlamaya yönelik görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara, birlikte deneyimledikleri ders imecesi uygulamasının yenilik veya farklılık olarak tanımlanıp tanımlanmayacağı sorulmuştur. Soruya ilişkin olarak şu görüşler ortaya çıkmıştır:

Begüm Öğretmen *“Evet tanımlıyorum. Farklılık oldu. Ders planını birlikte yaparak eksiklerimizin daha çok olduğunu gördüm. O yönde de eksiklerimizi tamamladığını düşünüyorum”* görüşüyle modeli farklılık olarak tanımlamış ve bu farklılık sayesinde eksiklerin tamamlandığını belirtmiştir. Görüş üzerinden, modelin işbirlikli yapısının, alışılmışın dışında ve farklılık olarak yorumlandığı da söylenebilir. Dinçer Öğretmen de *“Kesinlikle bir farklılık. Gelenekselin dışında yenilikçi bir model. Bu anlamda işbirliği sağlıyor mu? Evet. Eleştirel düşünmeyi sağlıyor mu? Evet, özellikle arkadaşlarımıza eleştirel gözle bakmamızı sağlıyor. Arkadaşlarımızın, bu eleştiri sonunda kendini daha iyi değerlendirmesini ve kendini daha iyi yetiştirmesini sağlıyor. Bu şekilde yani Hocam. İyi ve güzel bir uygulama”* görüşüyle modelin bir farklılık olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Dinçer Öğretmen’e göre model, gelenekselin dışında yenilikçi bir model olması, eleştirel düşünmeyi sağlaması ve işbirlikli yapısı dolayısıyla iyi ve faydalı bir uygulama olarak da değerlendirilmiştir. Benzer bir şekilde Egehan Öğretmen de *“Bence ikisi olarak da tanımlayabilirim. Yenilik ve farklılık. Yenilik olarak baktığımızda alışılmışın dışında farklı bir uygulama. Faydalı bir uygulama. Çünkü işbirliğine dayalı olduğu için eksiklerimizi görebiliyoruz, birbirimizin eksiklerini görebiliyoruz. Nerede neyi düzeltmemiz gerektiğini arkadaşlarımızdan yardım alarak düzeltebiliyoruz. Bu yüzden önemli bir yenilik olarak düşünüyorum.”* görüşüyle hem Begüm Öğretmen hem de Dinçer Öğretmen’in düşüncelerini desteklemiştir.

Konuda diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Çağatay Öğretmen: *Evet, güzel bir etkinlik oldu. İsteyerek yapıldığında çok etkili. Yenilikçi ve bayağı farklı bir uygulama. Birçok öğretmenin sınıfta işbirliğinde dersi incelemesi oldukça yenilikçi.*

Ayşıl Öğretmen: *Tanımlarım. Bence bu bir farklılıktır. ‘Neden’ dersiniz. Çünkü genel bir bakış açısıyla değerlendirdiğimizde öğretmenler daha çok doğaçlama gidiyor derslerinde.*

Öğretmenlerin dersi önceden böylesine ayrıntılı planlayıp derse geleceğini düşünmemiştim daha önce. Farklılık oldu benim için.

Sonuç olarak, uygulayıcıların ders imecesi modelini yenilik, farklılık veya her ikisi de olacak şekilde tanımladıkları görülmektedir. Bu tanımlamaların altında yatan bir neden olarak uygulayıcıların, modelin işbirlikli yapısı ve bu yapının sağlamış olduğu bir fayda olarak eksiklerin neler olduğunu ortaya çıkarması görüşlerini sunmaları da dikkati çekmektedir. Model; gelenekselin dışında, eleştirel düşünmeyi sağlayan, mesleki gelişimde faydalı ve ayrıntılı planlama içeren bir model olarak değerlendirilmiştir.

4.3.1.2. Öğretmen adaylarının ders imecesi modeline yönelik algı ve anlamlarda değişiklik yaşama durumuna ilişkin görüşleri

Uygulayıcılara, ders imecesi uygulamasının kendilerinde oluşturduğu algı ve anlamlarda başlangıçtan bu yana geçen zamanda değişiklik yaratma durumu sorulmuştur. Bu konudaki görüşler ise şunlar olmuştur:

Begüm Öğretmen, “İlk başladığımız zamanlar dedim ki, ‘ıff çok uğraştırıcı, bizi çok uğraştıracak, sürekli ders planıydı, buluşmaydı, şuydu, buydu yani. Dedim ‘zaten son dönemiz Kpss çalışacağız, bi de hoca olacak’. Ama hiç de öyle beklediğim gibi olmadı. Hatta o değerlendirme toplantıları daha kolaydı. Sadece ders planı hazırlığı için toplanmak biraz zor geldi. Bir de ilk hafta acemiliğe denk geldiği için bir buçuk saatimizi aldı toplantı. Çok yorucuydu. Ama güzel bir uygulamaydı” görüşüyle uygulamayla birlikte algıda değişim yaşadığını belirtmiştir. Dinçer Öğretmen de “Mutlaka yarattı. Başlangıçta zaten hepimizin bir çekindiği vardı. Aslında kâğıt üzerinde baktığımız zaman insanın gözünü korkutuyor. Ama bunu uygulamaya döktüğümüz zaman da şunu dedik: ‘Haa bunlar mı, bildiğimiz şeylermiş aslında. Çok da korkulacak bişey yokmuş’. Bundan önce biz bu modeli görmemiştik. Bunu da beş hafta sınıfta uygulayarak tecrübe kazanmış olduk” görüşüyle başlangıçta göz korkutucu olarak değerlendirirken zamanla bilinen şeylerin daha önce görülmemiş bir yöntemle kolay bir şekilde deneyimlenmesi olarak algıdaki değişimi tanımladığı görülmüştür. Egehan Öğretmen de “Açıkcası ilk başta pek gönüllü değildim. Çünkü hem Kpss dönemimizde olduğu için hem de biraz uğraştırıcı bir uygulama olarak gördüm. Bu yüzden pek olumlu bakmadım. Ama gün geçtikçe, ‘eğitimimizde olan şeyleri uyguluyoruz’, bunu gördüm. Onun için olumsuzdan

olumluya doğruydu süreç benim için” görüşüyle algıdaki değışikliğin olumsuzdan olumluya doğru ilerlediğini ifade etmiştir.

Konuda diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Çağatay Öğretmen: Başlangıçta ‘nasıl yapacağız, biraz karışık’ dedik ama sonradan baktık ki kolaymış, sohbet havasında oluyor, belirli bir plan dâhilinde gidiliyor. İletişimimiz gayet kuvvetliydi, güzeldi. Hiçbir sıkıntı yaşamadık. Güzeli bir şekilde bitirdik.

Ayşıl Öğretmen: Ben ilk ders imecesi kavramını sizden duyduğumda aslında gerçekten çok zahmetli bir şey zannediyordum. İçinden çıkamayacağımız bir program zannediyordum. Ama aslında değilmiş çok kolaymış. Yani bunu hem kendimiz hem de arkadaşlarımız için yaptığımda daha da iyi anladım. Plan hazırlarken aslında pratik yapmış oluyorduk.

Bir ekip işbirliğinde modeli deneyimleyen uygulayıcıların görüşleri incelendiğinde, ders imecesi modelinin algı ve anlamlarda başlangıçtan bu yana geçen zamanda uygulayıcılarda olumlu yönde bir değışiklik yarattığı görülmektedir. Uygulama başlangıçta karmaşık, uğraştırıcı, zahmetli ve göz korkutucu olarak nitelendirilse de zamanla uygulamanın kolay olarak değerlendirildiğı görülmektedir. Daha önce bu model ile hiç tanışmamış olan uygulayıcılar, bu deneyimle birlikte süreçte, aslında eğitim hayatlarında olan ve bildikleri şeyleri uyguladıklarını belirtmiştir.

4.3.1.3. Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme sürecini yönetmede ders imecesi modelinin katkı durumuna yönelik görüşleri

Uygulayıcılara öğretim-öğrenme sürecini yönetmelerinde ders imecesi modelinin kendilerine nasıl bir katkı sağladığı sorusu sorulmuştur. Soruya ilişkin görüşlere şöyle yer verilmiştir:

Begüm Öğretmen “Ders anlatımında yeterli olmayan arkadaşlarımızı özellikle belli bir seviyeye getirdiğini düşünüyorum. Güzeli bir katkısı oldu bize. Ders planı, kazanımlar, öğrenme alanı vs. bunların birçoğunda eksiktik ama uygulamayla geçen beş haftada bunları hep doldurduk. Şuan ben ‘kazanım ne olabilir, öğrenme alanı ne, konu ne’ bunları da ezberle söyleyebiliyorum, süreci planlayabiliyorum. Bu, bana çok büyük bir fayda oldu. Konuyu bile

sınıf defterine buradan gelen bilgilerle rahat rahat yazabiliyoruz” görüşüyle modelin, yeterli olmayan arkadaşları belirli bir seviyeye getirdiğini söylerken kendisinin de öğretim programı, konu ve süreci planlama noktasında oldukça fayda gördüğünü belirtmiştir. Dinçer Öğretmen de “Ders planı yazma konusunda eksikim vardı tabi ki. Ama bu modelle birlikte planda kesinlikle fayda sağladı. Bunun dışında gözlemde de hani katılımcı günlüğü olsun öbürleri olsun bunları doldurduğumuzda gözlemi çok tarafsız bir şekilde yaptık. Strateji, yöntem ve teknik belirleme yönünde olsun bunlarda da inanılmaz katkı sağladı” görüşüyle planlama, dersi gözlemleme ve uygun strateji, yöntem ve teknik belirlemede modelin kendisine katkı sağladığını belirtmiştir.

Konuda diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Ders planı hazırlama yönünden bana çok katkısı oldu. Bu uygulamadan önce ders planı yazmayı bilmiyordum. Yani aslında basit bir şey olarak gözüküyor ama bayağı detaylı ve iyi hazırlanması gereken bir şeymiş. Bu anlamda bayağı bir faydası oldu. Gözlemlemeyi öğrendim. Hangi maddeler üzerinden gözlem yapmam gerektiğini öğrendim. Bu yönde rapor hazırlamayı öğrendim. Yani iyi bir katkısı oldu.

Çağatay Öğretmen: Güzel bir katkısı oldu. Öğretim programı ve modelin uygulanışını görmüş olduk. Diğer arkadaşlarımızın ders anlatış tarzından bir şeyler öğrendiğimiz oldu. Arkadaşlarımızdan yeni şeyler öğrendik. Birçok öğretim tekniğini öğrenmiş olduk, süreci ve kendimizi gözlemlemiş olduk gelişimimiz açısından.

Ayşıl Öğretmen: Aslında ders daha düzenli ve tertipli gitti. Ders imcesini bilmiyor olsaydım doğaçlama giderdim. Bu çok dağınık bir anlatım olurdu. Modele göre gidildiğinde daha düzenli ilerliyor ders.

Bulgular değerlendirildiğinde, modelin uygulayıcıların öğrenme-öğretme sürecini yönetmede farklı açılardan fayda sağladığı görülmüştür. Uygulayıcı görüşlerine dayalı olan bu faydalar şöyle sıralanabilir: Model; dersin planlanması, süreci planlama, plan yazımı ve öğretim programının kazanılması konusunda ve bu alanlarda eksik olarak değerlendirilen noktalarda fayda sağlamıştır. Uygulayıcılara gözlem becerisi ve bu yönde bir rapor hazırlama becerisi kazandırmıştır. Strateji, yöntem ve teknik belirlemede katkı sağlamıştır. Model, uygulayıcılara

ekip üyelerinden yeni bilgiler öğrenmeyi sağlamıştır. Son olarak model, süreç planlaması ve araştırma derslerinde düzen ve istikrar sağlamıştır. Araştırmada, *'kazanım ne olabilir, öğrenme alanı ne, konu ne' bunları da ezbere söyleyebiliyorum, süreci planlayabiliyorum. ... 'Konuyu bile sınıf defterine buradan gelen bilgilerle rahat rahat yazabiliyoruz.'* ve *'bu uygulamadan önce ders planı yazmayı bilmiyordum'* görüşleri, öğrenme-öğretme sürecini yönetmede modelin sağladığı katkı olarak oldukça dikkati çekici bulunmaktadır.

4.3.1.4. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinde zorlandıkları nokta veya aşamalara ilişkin görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara ders imecesi sürecinde zorlandıkları nokta veya aşamaların olma durumu ve sebepleri sorulmuştur. Soruya ilişkin olarak şu görüşler bulguları oluşturmuştur:

Begüm Öğretmen *"Planlama aşamasında zorluk yaşadım. Çünkü hepimizin aynı anda belirtilen zamana uyması zordu. Zamana uyma ve bireysel ve ekip olarak ders planı hazırlamada zorlandım. İlk haftalarda ama. Diğer haftalarda süreç normaldi"* görüşüyle zorlandığı noktanın planlama ve zaman yönetimi üzerine olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bunda, sadece ilk haftalarda zorlandığını da ifade etmiştir. Dinçer Öğretmen ise *"Zorlandığım nokta şurada oldu. Ben arkadaşlarımı tarafsız ve objektif bir şekilde değerlendirdim. Ama 'acaba onların tepkileri ne olur' diye o anlamda orada biraz zorlandım. Bazı konular için uygun etkinlik, yöntem ve strateji seçmeniz zor olabiliyor. Bu anlamda da bazen zorlandım. Ama genel anlamda iyi geçti diyebilirim"* görüşüyle derse ve uygulayıcıya yönelik akademik gözlemde, gözlemlenen uygulayıcıdan gelecek olası tepki karşısında endişesini dile getirmiştir. Ayrıca uygun etkinlik bulma, tasarlama ve uygun strateji, yöntem ve teknik belirlemede de zorlandığını belirtmiştir.

Konuda diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: *Oldu. Uygulamada biraz sıkıntı çektim. Çünkü en iyi şekilde kendimi vermeye çalıştım ama biraz stres altında olmuş gibi oldum. Bu da bana dezavantaj oluşturdu. Bundan dolayı planı sınıfta uygulamada tam olarak istediğimi yansıtamadım.*

Çağatay Öğretmen: En çok sıkıntıyı bu plana bağlı kalmakta çektik. Uygulamanın zamanlamasına uymakta ilk başta sıkıntı çektik, sonradan alıştık ama. İş sadece bizde bitmiyor. Arkadaşlarımızı da bağliyor plana uymak. Kendim bireysel olarak da ders planlarını hazırlamada zorlandığımı derim.

Ayşıl Öğretmen: Gözlem kısmında çok zorlanmadım. Çok da güzel değerlendirdim. Aslında zorlanmadım ben bu uygulamada. Düşündüğüm gibi bir şey değildi.

Sonuç olarak, uygulayıcıların ders imecesi sürecinde zorlandıkları nokta veya aşamaların ağırlıklı olarak planlama, uygulama ve iş takvimine uyma üzerine olduğu görölmektedir. Begüm Öğretmen, zamana uyma ve bireysel ve ekip olarak ders planı hazırlamada ilk haftalarda zorlandığını belirtmiştir. Dinçer Öğretmen de gözlemlediği uygulayıcının tepkisinin ne olacağı konusunda ve araştırma dersinin konusuna uygun etkinlik, yöntem, teknik ve strateji belirlemede zorlandığını belirtmiştir. Egehan Öğretmen de yaşadığı stresten ötürü modelin uygulanma aşamasında zorlandığını ifade etmiştir. Farklı ve dikkati çeken bir cevap olarak Ayşıl Öğretmen'in bu modelde zorlandığı bir noktanın olmadığını belirtmesi gösterilmektedir.

4.3.1.5. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinde kendilerini iyi olarak değerlendirdikleri aşamalara yönelik görüşleri

Ugulayıcılara tüm süreç göz önüne alındığında ders imecesi uygulamasında hangi aşamada veya aşamalarda kendilerini iyi olarak değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu soruda gelen cevaplar şöyle olmuştur:

Begüm Öğretmen “Hepsinde iyiyim. Kendimi hepsinde çok yeterli ve iyi hissediyorum. Yansıtma ve uygulamada döngü prosedürüne uyduğumu ve dersi olması gerektiği gibi anlattığımı düşünüyorum” görüşüyle tüm aşamalarda iyi olduğunu ifade etmiştir. Dinçer Öğretmen de “İnceleme ve gözlemde iyiyim. Planlamada bu modelden önce iyiyim diyemezdim. Bu modelle birlikte iyiyim dedim. Yöntem, strateji ve tekniklerin kullanımında da bu modelle birlikte kendimi iyi ve yeterli olarak görüyorum. Bu anlamda iyiyim” görüşüyle inceleme, gözlem, planlama ve uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında iyi olduğunu belirtmiştir. Planlamada bu model ile gelişim yaşadığı görüşü de dikkati çekmektedir.

Konuda diğ er öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan  ğretmen: Dersi planlamayı hiç bilmiyordum. Ama her gözlemde bundan da hareketle daha iyi bir planlama yapmaya çalıştım. Planlamada geliştim. Bunda iyiyim. İnceleme ve değerlendirmede de objektif olarak birçok şeyi değerlendirdiğimi düşünüyorum. Bunda da iyiyim.

Çağatay  ğretmen: Ben uygulamada iyi olduğumu düşünüyorum. Çok hazırlanmasam da o derse girdiğim andan itibaren tüm kontrolü sağladığımı düşünüyorum.

Ayşıl  ğretmen: Gözlem aşamasında yeterliyim. Çünkü çok iyi gözlem yaparım. Ben kendimi bile objektif olarak iyi gözlemlerim. Gözlem ve tespitlerde bulunmada iyiyim.

Sonuc  olarak, uygulayıcıların kendilerini iyi hissettiği noktaların; inceleme, gözlemleme, planlama ve uygulama gibi aşama ve noktaların oluşturduğu görülmektedir. Planlama aşamasının, uygulamayla birlikte uygulayıcılara ders planı hazırlama konusunda yeterlik ve gelişim kazandırdığı görülmüştür. Bu durum, araştırmada baskın olarak belirtilen bir durum olmuştur. Ayrıca Begüm  ğretmen'in tüm aşama ve noktalarda kendini çok yeterli ve iyi hissetmesi de bulgularda dikkati çekmiştir.

4.3.1.6. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinde sınırlılık, eksiklik ve ihtiyaç olarak değerlendirdikleri durumlara ilişkin görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara sürece yönelik sınırlılık, eksiklik ve ihtiyaç olarak gördükleri veya değerlendirdikleri durumlar ve sebepleri sorulmuştur. Bu konudaki uygulayıcı görüşleri olarak şunlara yer verilmiştir:

Begüm  ğretmen *“Uygularken tek bir sınıfa uyguladık, 7-B’ye. Bu kendi kararımızdı ama bir sınırlılık olarak değerlendiriyorum şimdi. Çünkü son haftalarda öğrenciler bizi arkadaş gibi görmeye başlamıştı”* görüşüyle modelin tek bir sınıfta uygulanmasını, öğrencilerin öğretmenleri zamanla arkadaş gibi görmeye başladığı düşüncesiyle sınırlılık olarak ifade etmiştir. Dinçer  ğretmen de *“Biraz daha uygulama olabilir, süreç uzun tutulabilir”* görüşüyle modelin uzun ve uygulama ağırlıklı bir süreç olarak yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Egehan  ğretmen ise *“Bence akran/meslektaş gözlemi üzerinde biraz daha yoğun durulabilir. Gözlemin biraz daha*

objektif yapılması için” görüşüyle modelde objektiflik açısından gözlem üzerinde daha yoğun durulması gerektiğini ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Çağatay Öğretmen: İhtiyaç ya da eksiklik yok bence. İş takvimine bağlı kalmak zorladı bir tek. Onun dışında süreç gayet güzel ve eksiksiz ilerledi. Siz de çok anlayışlı ve yardımcıydınız.

Ayşıl Öğretmen: Aslında modeldeki tüm aşamalar olması gereken aşamalar. Hiç çıkarabileceğim bir şey veya bir ihtiyaç yok. ‘Ekleme yapabilir miyiz?’. Bence yeterli yani.

Bulgulardan hareketle, Begüm Öğretmen, araştırmada modeli tek bir sınıfta yürütmeyi sınırlılık olarak değerlendirmiştir. Bu görüşü, son haftalarda öğrencilerin ekibi arkadaş gibi gördükleri düşüncesiyle desteklemiştir. Çağatay ve Ayşıl Öğretmen, modele dair ihtiyaç, eksiklik veya bir sınırlılık durumunun olmadığını ifade etmiştir. Dinçer ve Egehan Öğretmen de soruya, öneri niteliğindeki görüşleriyle katkıda bulunmuştur. Dinçer Öğretmen, sürecin ağırlıklı olarak uygulamalı ve daha uzun olması gerektiğini belirtirken, Egehan Öğretmen ise gözlemin daha objektif yapılması için süreçte akran/meslektaş gözlemi üzerinde daha yoğun durulması gerektiğini belirtmiştir.

4.3.1.7. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin işbirlikli yapısının mesleki gelişimlerdeki katkı durumuna yönelik görüşleri

Uygulayıcılara, ders imecesi modelinin de temelini oluşturan ekip üyelerinin ve işbirliğinin mesleki gelişimlerinde nasıl bir katkı sağladığı sorusu sorulmuştur. Soruya ilişkin olarak şu bulgular ortaya çıkmıştır.

Begüm Öğretmen “Planlamanın ve işbirliğinin mesleki gelişimde katkısı olumlu yönde oldu. Biz zaten yakın arkadaşlardık. Hepimiz, birbirimize bir şeyler kattı” görüşüyle işbirliği ve ekibin, mesleki gelişimde olumlu yönde bir katkısının olduğunu belirtirken, Dinçer Öğretmen de “Bu soru çok güzel bir soru. Süreç bana bilgi anlamında ve mesleki anlamda çok şey kattı. Biz gözlemliyoruz. Bu gözlemde sizin yaptığınız hataları yapmıyoruz, sizin düştüğünüz yanlışlara düşmüyoruz. Ben mesela şöyle yapıyordum: Veri toplama araçlarına göre arkadaşımı ders anlatırken değerlendiriyordum. Bir öğretmenin sergilemesi gereken duruşu bu

gözlemle net bir şekilde görebiliyorduk. Kendimiz de dersi çıkıp anlatırken bu gözlem bulgularını yansıtıyorduk. Bu anlamda sergilemem gereken şeylerde bana müthiş bir katkı sağladı. Plan yazmada bayağı sıkıntı çektik ilk haftada. Bir buçuk saat sürdü bir planı yazmamız. Siz şahitsiniz zaten. Çok anlaşmazlık oldu plan yazımında ama bu yolla da işbirliği de bana gayet güzel katkı sağladı” görüşüyle modelin ekip işbirliğinde gözlemlenen ve planlanan yapısının mesleki gelişim için oldukça katkı sağladığını belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Evet bana çok şey kattı süreç. Dersi beraber planladık beraber öğrendik. Aslında birçoğumuz bilmiyorduk aşamaları. Birbirimizi gözlemlerken aynı zamanda birbirimizi uyardık, ‘şurada şuna dikkat etmelisin’ ya da ‘şurada, şu noktada daha iyi olabilirsin’ gibicesinden. Süreç bizi planda, işbirliğinde ve gözlemde geliştirdi.

Çağatay Öğretmen: Ben hariç ekip üyeleri ilk başta biraz temkinliydi. ‘Ne yapacağız diyorlardı’, gözleri korkmuştu. Süreç ilerledikçe ekip de alıştı ve uyum sağladık. Bize katkısı oldu, bunda birbirimizi önceden tanımamızın da rolü oldu. Bu, beni mesleki beceri ve gelişimde olumlu yönde etkiledi.

Ayşıl Öğretmen: Ben etkinlik kısmında çok yaratıcı olmadığımı gördüm. Arkadaşlarımın öneri ve gözlemleriyle bu alanda ilerlemiş oldum.

Sonuç olarak, işbirliğinin, mesleki beceriye ve mesleki gelişime farklı açılardan olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Ders imcesi ekibini oluşturan üyeler, mesleki gelişimlerini de doğrudan etkileyen bir durum olarak, birbirlerinden de yeni ve farklı şeyler öğrendiklerini süreç boyunca ifade etmiştir. Öyle ki bu tarz bir öğrenmeyi ‘akran öğretimi’ kavramı ile de ifade etmişlerdir. Bu türden bir öğrenme durumunun, farkındalıkların veya tespitlerin, sürecin temel bir bileşeni olan gözlem ile de ilişkisi olduğu söylenebilir. Bulgulardan hareketle işbirliğinin bu süreçte uygulayıcılara; planlamada, plan yazmada, gözlem becerisi kazanmada, istenen noktaları gözlem aracılığıyla kazanmada ve istenmeyen durumlardan kaçınmada fayda sağladığı görülmektedir.

4.3.1.8. Öğretmen adaylarının devam eden eğitim yaşantılarında yürütülmekte olan bir ders imecesi uygulamasına katılım durumlarına yönelik görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara devam eden eğitim yaşantılarında yürütülmekte olan başka bir ders imecesi uygulamasına katılma durumu sorulmuştur. Soruya ilişkin bulgulara şöyle yer verilmiştir:

Ayşıl Öğretmen *“Katılıyorum evet. Eğitim görmemde ve mesleği ilerletmemde faydası olacağını düşünüyorum”* görüşüyle katılacağı yönünde fikir belirtmiştir. Dinçer Öğretmen de *“Kesinlikle katılıyorum. Benim elde ettiğim faydalara diğer arkadaşlarımın da sahip olmasını ve onlara yardımcı olmayı isterim”* görüşüyle katılacağını ve ekip üyelerine de yardımcı olmak istediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Egehan Öğretmen de *“Kendimi geliştirmek yönünden katılmak isterim. Çünkü eksiklerim var, herkesin olduğu gibi. Zorlukları var ama yine de katılmak isterim”* görüşüyle katılmak istediğini belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Çağatay Öğretmen: *Bir daha katılacağımı pek sanmıyorum. Eğer daha kısa süreli bir uygulama olacaksa o zaman katılıyorum. Modelin 5-8 hafta değil de 3 haftalık uygulanması gibi.*

Begüm Öğretmen: *Katılmazdım. Ben bunların gerekliliğini bilen ve yapan bir insandım zaten. Eksik olan insanlara bir şey katar bu model.*

Sonuç olarak, katılım konusunda her iki görüşün de çıktığı görülmüştür. Begüm Öğretmen, modelin eksik olanlara olumlu katkı sağlayacağını belirterek, kendisinin katılmak istemediğini ve süreçte izlenen adımları araştırma dışında da uygulayan biri olduğunu ifade etmiştir. Çağatay Öğretmen de devam eden bir ders imecesi uygulamasına katılmayacağını belirtmiştir. Aynı zamanda katılım durumunu ise süre bazında bir şarta bağlayarak ifade etmiştir. Dinçer, Egehan ve Ayşıl Öğretmen de devam eden bir ders imecesi uygulamasında katılımcı olmak istediklerini belirtmiştir. Bu durumu, modeli mesleki gelişimde faydalı buldukları ve edindikleri kazanımlarla desteklemişlerdir.

4.3.1.9. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini mesleki gelişimde başvurulabilir bir model olarak değerlendirme durumlarına ilişkin görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara, ders imecesi uygulamalarını mesleki gelişimde başvurulabilir bir model olarak görme veya değerlendirme durumları hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Soruya ilişkin olarak şu görüşler yer almıştır:

Begüm Öğretmen *“Bu model alınması gereken bir eğitim bence. Önce bunu öğrenmeliyiz. Ondan sonra da mesleki gelişimde başvurulabilir bir model olarak kullanabiliriz”* görüşüyle modelin önce eğitim olarak alınması gerektiğini sonra da mesleki gelişim adına başvurulabileceğini belirtmiştir. Bu görüşü Egehan Öğretmen de *“Tabi ki. Kesinlikle kullanılabilir ve kullanılmalı da”* görüşüyle desteklemektedir. Benzer şekilde Aysıl Öğretmen de *“Tabi ki başvurulabilir. Hizmetiçi eğitim olarak da öğretmenlere çok büyük katkılar sağlar. Kendilerini geliştirmeleri açısından”* görüşüyle hizmetiçi eğitim olarak da bu modelden faydalanılabileceğini belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Dinçer Öğretmen: *Bu, öğretmenler bazında muazzam ve müthiş bir şey olur. Öğretmenleri, şu tekdüze anlatımdan kurtarmak için müthiş bir uygulama. Maalesef üzümlere söylüyorum ki göreve girdikten sonra öğretmenlerimizde bir rahatlama, boş verme, bir salma var. Bu anlamda onu derste değerlendirecek, denetleyecek kimse yok. Ama uygulanırsa ‘hocam şu yönde eksiksiniz var, kendinizi şöyle geliştirin, yöntem, teknik ve stratejileri şöyle belirleyin, iletişim şöyle olmalı, demokratik bir sınıf böyle olmalı’ ve buna benzer eleştirilerle bu model kesinlikle ve kesinlikle mutlaka öğretmenler tarafından uygulanmalı.*

Çağatay Öğretmen: *Tüm öğretmenler bu modele başvurabilir, mesleki gelişimde. Bir yenilik bir farklılık olur. Onda bir şüphe yok. Ama o kadar öğretmenin sürece dâhil olup dersi dinleyeceğini pek sanmıyorum. Empati yapmak gerekirse. Bu, benden istense öğretmen olunca ilk başta istemeyebilirim.*

Sonuç olarak, uygulayıcıların tamamının bu modeli mesleki gelişimde başvurulabilir bir model olarak değerlendirdiği görülmektedir. Dikkati çeken bir bulgu olarak bu modelin,

öğretmenlerin alması gereken bir eğitim olduğu görüşü yer almaktadır. Modelin hizmetiçi eğitim olarak değerlendirildiği de görülmektedir. Dinçer Öğretmen, modeli; öğretmeni denetleyecek ve geleneksel anlatımın karşısında bir mekanizma olarak değerlendirmiş ve eğitimde kesinlikle kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Çağatay Öğretmen ise yenilik ve farklılık olarak tanımlayıp mesleki gelişimde başvurulabilir olarak değerlendirdiği bu modeli, istekli olmak ile ilişkilendirerek görüşlerini paylaşmıştır.

4.3.1.10. Öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında ders imecesi modelini deneyimlemeye yönelik görüşleri

Uygulayıcılara mesleki yaşantılarında ders imecesi uygulamalarını meslektaşları ile deneyimlemeleri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Soruya ilişkin cevaplarsa şunlar olmuştur:

Dinçer Öğretmen *“Evet deneyimlemek isterim. Müthiş olur. Çok isterim. Tecrübe sahibi olduk. Şimdi atanmış olsak yine isterim”* görüşüyle katılma isteğini belirtirken, Egehan Öğretmen de aynı isteği, *“Katılmak isterim. Tabi bu biraz da diğer öğretmenlerin tutumuna bağlı. İstekli olanlarla katılırım. Çünkü ilk başta zor görünüyor”* görüşüyle belirtmiştir. Çağatay Öğretmen de *“Katılırım. Uyumlu bir ekipse katılırım. Çünkü sorumluluk isteyen bir şey de”* görüşüyle durumu, tıpkı Egehan Öğretmen gibi bir şarta bağlayarak katılmak istediğini belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Begüm Öğretmen: Yok, katılmam.

Ayşıl Öğretmen: Arkadaşlarımdan/meslektaşlarımdan o ışığı görürsem katılırım. Çünkü güzel ve katkılı bir uygulama.

Görüşler incelendiğinde, Begüm Öğretmen dışındaki uygulayıcıların ders imecesi uygulamalarına katılmak istediği fakat bunun da genellikle birtakım şartlara bağlı olduğu görülmüştür. Yürütülen bir ders imecesi uygulamasına katılmak için sunulan kriterler ise öğretmenlerin tutumu ve istekli olması, ekip içindeki uyum ve sorumluluk bilinci taşımak olarak belirtilmiştir.

4.3.1.11. Öğretmen adaylarının ders imecesi süreciyle ilgili eklemek veya belirtmek istedikleri diğer görüşleri

Uygulamanın tamamlanmasıyla yapılan bireysel görüşmelerde uygulayıcılara son olarak süreç ile ilgili eklemek istedikleri veya diğer belirtmek istedikleri bir durumun olup olmadığı sorulmuştur. Soruya ilişkin gelen cevaplar ise şöyledir:

Begüm Öğretmen *“Benzer akademik başarıları, kapasiteleri ve tarzları olanlarla bu model yürütülmeli bence. Ben istediğim kadar işbirliği yapayım ekip arkadaşım kendini dinletemediği ve sınıfa adapte olamadığı sürece o planın, uygulamanın bir anlamı kalmıyor çünkü”* görüşüyle ekibi oluşturacak üyelerin, yeterli ve seviye bakımından eşit olma durumlarına dikkati çekerken, Çağatay Öğretmen de *“Güzel, yenilikçi bir uygulama. Kolaylık sağlıyor. Planlama olması güzel. 35 kişilik sınıfta plana uymak zor olsa da yapılabilirse güzel bir uygulama. Emek ve zaman isteyen güzel bir uygulama diyebilirim”* görüşüyle dikkati, sınıf mevcudiyetinin fazla olmasıyla uygulamanın zorlaşacağı noktasına çekmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Dinçer Öğretmen: Yok Hocam.

Egehan Öğretmen: Yok Hocam. Düşüncelerim genel olarak böyle.

Ayşıl Öğretmen: Yok Hocam. Bu kadar.

Araştırmada Dinçer, Egehan ve Ayşıl Öğretmen belirtmek veya eklemek istedikleri bir görüşün veya önerinin olmadığını ifade etmiştir. Begüm Öğretmen ise benzer akademik başarıları, kapasiteleri ve tarzları olanlarla bu modelin yürütülmesi gerektiğini ve planın, ekip arkadaşının mesleki yeterliğe sahip olmadıkça uygulanamayacağını belirtmiştir. Çağatay Öğretmen de emek ve zaman isteyen bir uygulama olarak değerlendirdiği bu modeli, kalabalık mevcutlu sınıflarda uygulamak zor olsa da kolaylık sağlaması ve yenilikçi bir uygulama olması dolayısıyla eğitim ortamlarında kullanılabilir bir uygulama olarak nitelendirmiştir.

4.3.2. Uygulayıcılar (Öğretmen Adayları) İle Yapılan Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Araştırma dersleri tamamlandıktan sonra uygulayıcılar ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bireysel olarak gerçekleştirilen görüşme verilerini desteklemesi, doğrulaması ve farklı bakış açısı kazandırması ile samimi bir ortam oluşturarak adayları topluluk içinde konuşmak için cesaretlendirmesi bakımından bu görüşme de araştırmada önemli sonuçlar doğurmuştur. Bu görüşmeden elde edilen bulgular da alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.3.2.1. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin mesleki beceri ve gelişime olan katkısına yönelik görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara ders imecesi modelinin mesleki becerileri ve gelişimlerine olan etkisi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Buna ilişkin olarak şu görüşler ortaya çıkmıştır:

Çağatay Öğretmen, “Eğitime bir farklılık getirdi. Güzel bir model. Ama önemli olan ekibin uyum içinde çalışması. Ancak o zaman başarılı olur. Farklı bir uygulama olduğu için eğitim adına katkısının olduğunu düşünüyorum. Konu anlatımı, öğrenme-öğretme sürecini yönetme ve değerlendirmede güzel gelişim sağlıyor” görüşüyle modelin başarıyla uygulanmasında başlıca kriterin ekibin uyum içinde çalışması olduğunu ve bunun sağlanmasıyla birlikte modelin; konu anlatımı, öğrenme-öğretme sürecini yönetme ve değerlendirmede katkı sağladığını belirtmiştir. Dinçer Öğretmen, “Sıradan gruplarla ders imecesi yürütülmez. Heterojen gruplarda yapılması gerekir. Önce eğitim alınması gerekir. Eğitimden sonraki uygulamayla da kişiyi geliştiriyor. Planlama ve süreç yönetimi gibi konularda mesela” görüşüyle heterojen grupların katılımıyla önce model için eğitim alınması ve daha sonra modelin uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Modelin başarıyla uygulanması ve gelişimde bunların kriter olarak sunulduğu görülmektedir. Begüm Öğretmen de “Dersi planlamaya katkısı çok oldu. Dersi nasıl anlatma gerektiği konusunda seni yönlendiriyor. Öğrencilere ne anlatacağı, hangi etkinlikleri yaptıracağı, hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanacağı konusunu uygulayıcılara öğretiyor” görüşüyle mesleki gelişime, planlama ve sürecin planlaması yönünde katkı sağladığını ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Arkadaşlarım herşeyi söyledi zaten. İşleyişine ve işbirliğine olumlu baktığımdan bana da faydası oldu söylenen noktalarda.

Ayşıl Öğretmen: Bir yerde bir eksik olduğunda diğer öğretmen arkadaşımız müdahale edebiliyor. Bireyin akademik gelişimine de büyük katkı sağlıyor.

Bulgular incelendiğinde ders imecesinin, mesleki beceri ve gelişimde olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu katkı ise konu anlatımı, öğrenme-öğretme sürecini yönetme, değerlendirme, planlama ve işbirliği gibi alanlar üzerinden bireylerin gelişimine yansımaktadır. Araştırmada Çağatay Öğretmen, ekibin uyum içinde çalışmasıyla modelin başarıya ulaşacağını belirtirken, Dinçer Öğretmen de bu modelin öncelikle bir eğitim olarak alınması gerektiğini belirtmiştir. Yani, modelin uygulama ve bireysel kazanım olarak edinilmesinde bu durumların bir önkoşul olarak değerlendirildiği de söylenebilir. Modelin mesleki beceri ve gelişimde sunduğu katkının, yönlendirici ve müdahaleci olarak değerlendirilmesiyle de ifade edildiği görülmektedir.

4.3.2.2. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin alan bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturabilme, anlatım becerisi ve ölçme ve değerlendirme üzerindeki etkisine yönelik görüşleri

Uygulayıcılara, ders imecesi modelinin alan bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturabilme, anlatım becerisi ve ölçme ve değerlendirme üzerindeki etkisi sorulmuştur. Uygulayıcıların, mesleki gelişimleri ve edindikleri farkındalık açısından değerlendirdikleri bu soruya ilişkin bulgular ise şöyledir:

Araştırmacı: Alan bilginize nasıl bir etkisi oldu?

Çağatay Öğretmen “Hazırladığımız planlarla kazanımları daha iyi öğrenme fırsatını bulduk. Kazanımlar ve konu alanına daha fazla hâkim olduk. Anlatacağımız konulara hazırlanmada da faydası oldu” görüşüyle alan bilgisinde kazanım ve konu alanı hâkimiyeti noktasında modelden fayda görüldüğünü belirtmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte bir katkı olarak Begüm Öğretmen de “Bir de konu anlatımında hangi öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamamız konusunda eksiklerimiz vardı. Bunları bu modelle öğrenmiş olduk. Konu anlatımını böyle de destekledi” görüşünü ifade etmiştir. Model, konu anlatımında uygun

öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi noktasında da mesleki gelişime olumlu yönde fayda sağlamıştır. Benzer şekilde Ayşıl Öğretmen de “*Aslında düz bir anlatım yerine daha fazla yöntem ve teknik kullanarak anlatım gerçekleştirdik. Konu anlatımına daha fazla hâkim olduk*” görüşüyle farklı yöntem ve tekniklerin kullanımıyla birlikte konu anlatımında gelişim yaşadıklarını ifade etmiştir.

Diğer öğretmenlerin konudaki benzer görüşleri de şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Kazanım, konu bilgisi ve öğretim yöntem ve tekniklerinde bilmediğimiz şeyleri öğrendik.

Dinçer Öğretmen: Ben de arkadaşlarıma katılıyorum. Bunları deneyimledik.

Araştırmacı: Eğitim öğretimi planlama sürecinize nasıl bir etkisi oldu?

Çağatay Öğretmen, “*Belli bir planla derse girmek güzel. Her zaman plana bağlı kalmak da bence güzel bir şey değil. Dersin akışına göre de gidebiliriz. O anda duruma göre bir şeyler yapabileceğimiz uygulamaları da kullanabiliriz. Ama planlamayla da neler yapacağımız belli olduğu için yönlendirici ve kolaylaştırıcı oluyor. Bu anlamda olumlu etkisi oldu*” görüşüyle planın, dersin akışını düzenleyen ve süreci yönlendiren olması nedeniyle sürece olumlu bir katkısı olduğunu ifade etmiştir. Begüm Öğretmen de “*Ben merdivenin ilk basamağındaysam eğer sonuna kadar teker teker daha düzenli gidilmesinden yanayım. Planlamayla süreyi de daha etkin bir biçimde kullandığımızı düşünüyorum. Bu anlamda bir katkısı oldu*” görüşüyle planın, sürece düzen vermesi durumuna dikkati çekmiştir. Ayrıca, planlamanın sunduğu şartlarla birlikte sürenin de daha etkin kullanıldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ayşıl Öğretmen de “*Ben de doğaçlamadansa planlı gitmeyi daha uygun görüyorum. Çünkü vermem gereken bir bilgiyi sonda da verebilirim veya tam tersi de olabilir. Planla doğru sıralamayı yaparım. Bu şekilde öğrenci de daha iyi anlar*” görüşüyle dersi planlayarak işlemenin, düzen açısından sağladığı faydaya dikkati çekmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Planlama aslında bir yükümlülük. Ben de bunu uygularken stresli hissettim. Ama bir rehber olduğu için dersin akışını daha düzene sokuyor.

Dinçer Öğretmen: Plan esnek olmalı yine de. Belli kurallarına dikkat etmeliyiz tabii her zaman. Gözlemlerle öğrencileri ve farklılıkları gördüğümüz için planı buna göre hazırladık, bu da bize süreçte yardım etti ve kendi gelişimimize olumlu bir katkısı oldu.

Araştırmacı: Öğrenme ortamlarını oluşturabilme sürecinize nasıl bir etkisi oldu?

Begüm Öğretmen “Ben ders anlatımı sürecinde dikkati dağıtan öğrencilerin yerini değiştirdim. Bireysel farklılıklara dikkat ettim. Kazanıma göre ortamı düzenledim. Adil ve eşit söz hakkı tanımaya çalıştım. Bunlarla dersin daha iyi anlaşıldığını, dikkatin daha az dağıldığını gördüm” görüşüyle öğrenme ortamında yaptığı müdahalelerle dersin daha iyi anlaşıldığını ve dikkatin daha az dağıldığını ifade etmiştir. Ayrıca, kazanımı ortama göre düzenlemeye ve bireysel farklılıkları dikkate almaya da önem verdiği görülmektedir. Benzer şekilde Egehan Öğretmen de “Ben de bunlara başvurdum. Hâkimiyeti sağlamaya çalıştım. Bunun benim için de faydası oldu” görüşüyle bu müdahalelerin faydalı sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Çağatay Öğretmen ise “Benim de sınıf hâkimiyeti için öğrenme ortamlarına müdahalem oldu. Ders başlamadan sınıfı buna göre düzenledim. Öyle olunca ben de rahat bir anlatım gerçekleştirdim” görüşüyle müdahalenin, kendi işini kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Dinçer Öğretmen: Evet ben de arkadaşlarıma katılıyorum. Ben de bunları yaptım.

Ayşıl Öğretmen: Öğrenme ortamlarına müdahale edince öğrenci de dersi dinliyor. İşin ciddiyetini anlıyor. Bu durum beni de olumlu yönde etkileyerek kolaylaştırıcı oluyor.

Araştırmacı: Ders anlatım becerilerinize nasıl bir etkisi oldu?

Begüm Öğretmen, “Ben zaten planlı çalışan bir insanım. Konu anlatımında bu yüzden eksikğim azdı. Bu modelle eksik yönler de dikkat ettim ve iyi bir konu anlatımı gerçekleştirdim. Model de bu konuda teşvik edici oldu” görüşüyle model aracılığıyla eksik olarak değerlendirdiği noktalarda gelişim yaşadığını ve modelin de bunda teşvik edici olduğunu belirtmiştir. Çağatay

Öğretmen, “Plan sayesinde etkinlik yapmayı öğrendim. Dersi planlamanın çok faydası oldu. Dersi planlamam, konuya çalışmam, etkinlik için düşünmem benim yaratıcı düşünmemi de geliştirdi” görüşüyle anlatım becerilerinin planlama ile birlikte geliştiğini ifade etmiştir. Bu gelişimin; konu alanı bilgisi, etkinlik tasarlama ve uygulama ile yaratıcı düşünme düzeyinde yaşandığı da görülmektedir. Ayşıl Öğretmen de “Doğaçlama gitseydim kafa karışıklığıyla dersi işleyecektim. Bu şekilde dersin öğrenciye de faydası olmayacaktı. Plana göre gittiğim için herşey kafamda yerli yerindeydi. Bu şekilde de dersi iyi anlatmış oldum” görüşüyle planın, anlatımı ve süreci sıralı ilerletmesi dolayısıyla anlatım becerilerinde bu şekilde bir gelişim yaşadığını ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Dersi planlamanın anlatım becerilerimi olumlu yönde etkilediğini gördüm.

Dinçer Öğretmen: Benim de anlatım becerilerime olumlu yönde bir katkısı oldu, geliştirdi yani.

Araştırmacı: Ölçme ve değerlendirme sürecinize nasıl bir etkisi oldu?

Dinçer Öğretmen, “Sınıf içindeki ölçme ve değerlendirme sürecimizde soru tarzlarımıza ve bizim soru yazımımıza modelin bir faydası oldu. Yansıtıcı düşünmeyi baz alarak soru sorduk. Öğrencide de bunun gelişimi hedefledik” görüşüyle ölçme ve değerlendirmede özellikle soru yazımı üzerinden gelişim yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca, yansıtıcı düşünmeyi dikkate alarak öğrencide de bunun gelişimine dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Egehan Öğretmen de “Genel olarak öğrencilerin yaratıcılığına ve onların yorumlamasına dikkat ettim. Bu kısmı böyle hazırlarken beni de geliştirdi” görüşüyle öğrenciler için hedeflenen noktaların hazırlığında kendisini de geliştiğini ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Çağatay Öğretmen: Dersi planlama ve model sayesinde daha yaratıcı ve farklı tarzda sorular sorduk öğrencilere. Biz de böyle hazırlandık, biz de geliştirdi bu durum tabi.

Ayşıl Öğretmen: Öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak sorular sormaya dikkat ettiğimizden biz de bu alanda kendimizi hazırladık. Değişik ve farklı soruları sormayı öğrendik.

Begüm Öğretmen: Gelenekselin yanında alternatif yöntemlerin varlığından uygulamada haberdar olduk. Bunları kullanmayı öğrendik. Bunlar hem bize hem de öğrencilere fayda sağladı.

Sonuç olarak, ders imecesi modelinin; alan bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturma, anlatım becerisi ve ölçme ve değerlendirme üzerinde farklı açılardan olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Bulgular üzerinden ders imecesi modelinin uygulayıcıların alan bilgisine olan etkisi hakkında şunlar söylenebilir: Ders imecesi modeli, kazanım ve konu alanı hâkimiyeti sağlamıştır. Konu anlatımında kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde yardımcı ve öğretici olmuştur. Anlatımı geleneksellikten kurtarmıştır.

Bulgulara göre ders imecesi modelinin uygulayıcıların eğitim öğretimi planlama süreci üzerindeki etkisi hakkında şunlar söylenebilir: Ders imecesi modeli, plan aşaması ve döngüsel yapısıyla süreçte yönlendirici ve kolaylaştırıcı bir rol kazanmıştır. Planlama ile sürenin daha etkin kullanılmasını sağlamıştır. Uygulamada sıralı ve amaca uygun ilerlenmesini sağlamıştır. Dersin akışını daha düzenli kılmıştır. Planlama süreci, gözlem becerisi kazandırmıştır.

Bulgulara göre ders imecesi modelinin, uygulayıcıların öğrenme ortamlarını oluşturabilme sürecine de olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Model, bireysel farklılıkları ön plana çıkarmıştır. Model, araştırma derslerinde öğrenme ortamlarına müdahalede bulunmakla (yer değişikliği, adil ve eşit söz hakkı tanıma, sınıfı derse göre düzenleme); sınıf hâkimiyeti, dersi dinleme ve dikkati derse odaklayarak uygulayıcıların da rahat bir anlatım gerçekleştirmesi yönünde kolaylaştırıcı olmuştur.

Bulgulara göre ders imecesi modelinin, uygulayıcıların anlatım becerilerinde de olumlu bir etki bıraktığı görülmüştür. Model, ders anlatımında sıralı ve düzenli ilerlemeyi sağlamıştır. Anlatım becerilerini olumlu yönde etkilemiş ve geliştirmiştir. Dersin planlanması ve ders planı

hazırlığı süreciyle yaratıcı düşünmeyi geliştirmiştir. Konu anlatımında, konu alanı bilgisi üzerinde farkındalık ve yoğunlaşma sağlamıştır.

Ders imecesi modelinin uygulayıcıların ölçme ve değerlendirme sürecine olan etkisi incelendiğinde, modelin soru yazımında olumlu katkı ve gelişim sağladığı görülmüştür. Modelin kullanımıyla birlikte öğrencilerin sürece aktif katılımı, yaratıcılık, yorumlama ve yansıtıcı düşünme gibi konular ön plana çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirmede, alternatif yöntemler ve kullanımı ile uygulayıcı ve öğrencilere fayda sağlamıştır.

4.3.2.3. Ders imecesi modelinde katılımcıların (dış uzman, kolaylaştırıcı ve uygulayıcılar) rollerine yönelik öğretmen adayı görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara, süreç içindeki katılımcıların rolleri ve bu rollerin, ders imecesi modeline olan etkisi sorulmuştur. Sorudaki görüşlere şöyle yer verilmiştir:

Araştırmacı: Dış uzmanın ve araştırmacının süreç içerisindeki rolünü/katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

Begüm Öğretmen, “Dış Uzman planı hazırlamadan önce kazanımlarla alakalı neyi nasıl hazırlamamız gerektiği konusunda bize kaynak olarak çok yardımcı oldu. Araştırmacı olarak siz de bizi toplayıcıydınız. Sizinle toplandık biz, yönlendirici ve yardımcıydınız. Süreci sizinle öğrendik” görüşüyle dış uzmanın ve araştırmacının süreçte kendilerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Çağatay Öğretmen de “Araştırmacı olarak sizin bu işi çok ciddiye aldığınızı ve disiplinli bir şekilde çalıştığınızı gördüm. İlgi ve alakada son derece yardımcı oldunuz. Dış Uzman da gerekli yardımları sağladı. Bu konuda ben ikinize de teşekkür ederim” görüşüyle dış uzmanın ve araştırmacının sürece olan katkısını dile getirmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Dinçer Öğretmen: Siz süreçte aktiftiniz. Dış uzman da öyle.

Ayşıl Öğretmen: Daha önce bana ders imecesi ne diye sorsalar bunun cevabını veremezdim ama siz öğrettiniz bunu bize. Teşekkür ederim bunun için. Giriş, gelişme ve sonuç olarak

derste ve planda neler yapmamız gerektiğini bize siz öğrettiniz. Dış uzman da çok yönlendirici ve kaynak sağlayıcı oldu.

Egehan Öğretmen: Plan hazırlamada eksiktik. Ama sizin sayenizde öğrendik yazımı. Siz öğrettiniz. Dış Uzman da dönütleriyle bizi yönlendirdi. Onun da o anlamda bir katkısı oldu.

Araştırmacı: Uygulayıcılar olarak sizlerin süreç içerisindeki rolünü/katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

Çağatay Öğretmen, “Sürece biz de bir şeyler kattık. Öğrenmemizin yanında. Sevgimizi kattık. Bu işi severek yaptık. İletişimimiz, grupla çalışmamız güzeldi. Modelin başarıyla uygulanmasında aktif olarak rol aldım ve aldık. Modele bunun bir katkısı oldu” görüşüyle bu işi severek yaptıklarını ve her aşamada aktif olduklarını ifade etmiştir. Begüm Öğretmen de “Ben etkinliklerin planlanması sürecinde tüm sürece katkı sağladığımı düşünüyorum” görüşüyle etkinliklerin tasarlanmasında sürece olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Dinçer Öğretmen: Ders planını uygularken bizden önce anlatıcı olan arkadaşlarımızı gözlemlerken onun hatalarından, eksiklerinden kendimize bir ders çıkardık. Bu dersi kendi içimizde içselleştirdik. Hatayı görme ve o hataya düşmeme açısından bana olumlu bir katkı sağladı, ben de bunu sürece aktardım.

Ayşıl Öğretmen: Öğrencilere de bir faydası oldu. Sürekli bir düz anlatım oluyordu. Biz çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullandık. Sürece bu yolla farklılık kattık. Rolümüz gelenekselin dışındakini uygulamak oldu, biz ve ben de bunu sürece kattık.

Egehan Öğretmen: Ben sürece kendimden birşey katamadım açıkçası. Ama süreç bana eksik ve hatalarımı görmem yönünden özellikle çok şey kattı.

Araştırmada dış uzman, sürecin planlanması ve kaynak yönünden uygulayıcılara yardımcı olmuştur. Süreç boyunca aktif olan dış uzman, dönütleriyle de uygulayıcı ekibe destek sağlamıştır. Kolaylaştırıcı olarak sürece dâhil olan araştırmacı da süreç boyunca uygulayıcılara yardımcı olmuştur. Araştırmada uygulayıcılar da rolleri üzerinden kendilerini

değerlendirmişlerdir. Uygulayıcılar süreçte bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak birçok kazanım elde ettiklerini ve bunu da sürece yansıttıklarını ifade etmiştir.

4.3.2.4. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin mevcut aşamalarına ilişkin görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara, ders imecesi modelinin mevcut aşamaları (aşamaların yeterlik durumu, sıra bazındaki uygunluğu, aşamalara ilişkin müdahalelerin gereklilik durumu ve ihtiyaç veya eksik olarak değerlendirilen noktalar) hakkında görüşleri sorulmuştur. Soruya ilişkin olarak şu bulgular ortaya çıkmıştır:

Araştırmacı'nın sormuş olduğu “Aşamaları yeterli buluyor musunuz?” sorusunu, tüm uygulayıcılar “Yeterli buluyorum” ifadesiyle yanıtlamıştır. Araştırmacı'nın “Aşamaların sırasını uygun buluyor musunuz?” sorusunu da tüm uygulayıcılar “Sıralama doğru ve yeterli” ifadesiyle yanıtlamıştır.

Araştırmacı: Müdahalede bulunmak veya yeniden düzenlemek istediğiniz bir aşama var mı?

Begüm Öğretmen, “Hayır yok. Bir anlatıcı sadece bir kez anlatmamalı dersi. Bir kere daha anlatmalı. Onun iki anlatımı arasında bir fark olup olmadığı gözlemlenmeli” görüşüyle anlatıcıların, süreçte en az iki kez gözlemlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayşıl Öğretmen, “Hem derse hem de uygulayıcıya yönelik gözleme daha çok yoğunluk verilebilir, başarılı bir uygulama için” görüşüyle süreçte gözlemin yoğun olarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Çağatay Öğretmen ise “Bence gözlem yeterli. Her anı gözlemliyoruz zaten. Benim de düzenlemek istediğim bir aşama yok” görüşüyle Ayşıl Öğretmen'in ifadesine karşı çıkarak gözlemin yeterli olduğunu bunun dışında da düzenlemek veya müdahalede bulunmak istediği bir yerin olmadığını belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Yok.

Dinçer Öğretmen: Yok.

Araştırmacı'nın sormuş olduğu “Döngüde eksik olarak değerlendirip eklemek istediğiniz bir aşama var mı? Varsa bu aşamanın sıralamadaki yeri neresi olurdu?” soruyu da tüm uygulayıcılar “Bence yok eklenecek bir şey, her aşaması ve sıralaması yeterli” diyerek yanıtlamıştır.

Sonuç olarak, uygulayıcıların ders imecesi modelindeki aşamaları yeterli ve sıra bazında uygun buldukları görülmüştür. Ayrıca uygulayıcılar, modelde eksik olarak değerlendirdikleri bir aşamanın da olmadığını belirtmiştir. Begüm Öğretmen, modele müdahalede bulunmak veya aşamaları yeniden düzenlemek noktasında, planlanan araştırma dersini sınıf ortamında uygulayacak olan adayın en az iki kez anlatım yapması ve bu iki anlatım arasında bir fark olup olmadığının gözlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayşıl Öğretmen de uygulayıcı gözlemi ve ders içi gözleme yoğunluk verilmesi gerektiğini belirtirken, Çağatay Öğretmen'in gözlem aşamasını yeterli bulduğu görülmüştür.

4.3.2.5. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini benzettikleri yöntem, strateji veya teknik durumuna ilişkin görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara, ders imecesi modelini benzetebilecekleri yöntem, strateji veya teknik sorulmuştur. Sorudaki uygulayıcı görüşlerine şu şekilde yer verilmiştir:

Çağatay Öğretmen, “Yok. Farklı bir uygulama” görüşüyle benzetebileceği bir yöntem, strateji veya teknik durumunun olmadığını belirtirken, Begüm Öğretmen de “Yok. Ama kompozisyona benziyor. Giriş, gelişme, sonuç. Aşamalı bir yapısı olduğundan” görüşüyle kompozisyona benzettiğini belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Dinçer Öğretmen: Aklıma gelmiyor.

Ayşıl Öğretmen: Aklıma gelmiyor.

Egehan Öğretmen: Yok.

Bulgular incelendiğinde uygulayıcılar, görüşme sırasında o an akıllarına gelmediği için modeli herhangi bir yöntem, teknik veya stratejiye benzetememiştir. Begüm Öğretmen ise kompozisyona benzetmiştir.

4.3.2.6. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini ilişkilendirdikleri kavramlara ilişkin görüşleri

Uygulayıcılara ders imecesi modelini bir veya birden fazla kavram ile ilişkilendirdiklerinde bu kavramların neler olduğu sorusu sorulmuştur. Bu sorudaki uygulayıcı görüşleri şunlardır:

Begüm Öğretmen *“Öğrenci hayatı. İlkokul, lise, üniversite diye giden sıralı yapı. ders imecesinin aşamalı yapısı da böyle. Halka, tren; hepsi ayrı bir vagon”* görüşüyle yapı üzerinden kavramlarla benzerlik kurarken, Dinçer Öğretmen de *“Piramit. İnsanın yaşamda geçirdiği evreler; bebeklik, yetişkinlik, olgunluk gibi. Ders imecesi de aşamalı ilerlediği için”* görüşüyle bu durumu desteklemiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Ayşıl Öğretmen: Halka, piramit.

Egehan Öğretmen: İşbirliği, koordinasyon, tüm dengelim, tümevarım.

Çağatay Öğretmen: Ekip, takım, istasyon.

Bulgular incelendiğinde, uygulayıcıların ders imecesi kavramını; öğrenci hayatı, insanın yaşamında geçirdiği evreler, istasyon, halka ve tren gibi birbirinden farklı kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Kavramlara bakıldığında da genellikle benzer yapılar taşıdıkları söylenebilir. Ders imecesinin ve kavramların, aşamalı ve sıralı yapılarından ötürü birbirleriyle ilişkilendirildikleri veya benzetildiği görülmektedir.

4.3.2.7. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak etkilenme durumuna yönelik görüşleri

Araştırmada, ekip işbirliğinde gerçekleşen yapısıyla ders imecesi modelinin uygulayıcıları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak nasıl etkilediği sorusu sorulmuştur. Sorudaki görüşler olarak şunlara yer verilmiştir:

Begüm Öğretmen, “Bazen güldürdü, bazen çok yordu, bazen üzdü, bazen de iyi ki dedirtti. Her duyguyu yaşadım. İyi ki noktalarında bilişsel olarak öğrendiğim bilgiler vardı. Bize uygulama ve bilişsel anlamda çok şey kattı. Bayağı faydalı oldu yani” görüşüyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal (uygulama) olarak anlamlı kazanımlar elde ettiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ayşıl Öğretmen de “Bilgi açısından çok şey kattı. Uygulama da yaptık, böylelikle öğrendik. İyi ki de dedirtti. Sorumluluk almada ben epey yol kat ettim” görüşüyle sorumluluk noktasında geliştiğini belirterek olumlu kazanımlar elde ettiğini ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Kendini adıyorsun, çünkü sorumluluk yüklüyor. Bunu yaşadım yani.

Dinçer Öğretmen: Bilişsel anlamda öğretimin daha geliştirilmesini anladık, çocuklara nasıl ders verileceğini ve içeriği anladık. Duyuşsal anlamda hatalarımızı gördük, bunları arkadaşlarımıza söyledik, empati yaptık. Devinissel olarak da harekete geçtik. Uygulama yaptık.

Çağatay Öğretmen: Planlı çalışmayı öğrendim. Bilgi eksikliklerimi gördüm, buna çabaladım. Düzenli olmayı, gözlem yapmayı ve empatiyi öğrendim.

Bulgular incelendiğinde, ders imecesi uygulamasının her üç alanda da olumlu yönde uygulayıcılara kazanım kattığı görülmektedir. Buna göre bilginin uygulama ile kazanılarak bilişsel ve davranışsal alanda uygulayıcıyı geliştirdiğini söylemek mümkündür. Süreçte edinilen sorumluluk alma, gözlem yapma, adanma ve empati yapma gibi kazanımlar da duyuşsal ve davranışa dönük olarak uygulayıcıların gelişimine hizmet etmektedir.

4.3.2.8. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri

Uygulayıcılara ders imecesi modelinin güçlü ve zayıf yönleri olarak belirtebilecekleri durumların neler olduğu sorulmuştur. Soruya ilişkin görüşler olarak şunlara yer verilmiştir:

Çağatay Öğretmen, *“Güçlü bir yön olarak model, takım çalışmasını destekliyor. Ekip işbirliğini çok güzel geliştiriyor. Zayıf yön olarak belirteceğim birşey yok şu anda”* görüşüyle modelin işbirliği yönünü güçlü yön olarak belirtirken, benzer şekilde Begüm Öğretmen de *“İşbirliğini desteklemesi açısından güzel. Bence de bu yönü güçlü bir yön. Zayıf yön olarak benim de diyeceğim birşey yok”* görüşüyle bu yöne dikkati çekmiştir. Ayşıl Öğretmen, *“İletişim ve işbirliği güçlü yönleri. Zayıf yönleri de yok”* görüşüyle işbirliğinin yanında olumlu ve etkili iletişimin de modelde güçlü bir yön olduğunu belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Dinçer Öğretmen: *Artısı olarak şunu söyleyim: Ben bir hata yapıp öğrenmektense birinin hatasını görüp bu gözlemden öğrenmeyi tercih ederim. Arkadaşımda gördüm hatayı ve ben de uygulamadım sonra. Eksisi olarak da biz yetkin değildik. Modelin başarıyla uygulanmasında bizim de bu noktada bir etkimiz oluyor. Biz iyi olunca daha başarılı oluyor sonuç. Model, yetkin bir grup istiyor.*

Egehan Öğretmen: *Bizim öncesinde ders anlatma konusunda daha çok tecrübemiz olsaydı biz bu modeli daha başarıyla uygulardık. Bence de zayıf yön olarak herkesin öncelikle yetkinlik kazanmasını istemesi oluyor. Eğer bu yoksa plan da uygulanmaz. Güçlü yönleri olarak iletişim ve işbirliğinde bayağı faydalı. Mesleki gelişimde de çok etkili.*

Bulgulara göre modelin güçlü yönleri olarak şunlar ifade edilmiştir: ders imecesi modeli takım çalışmasını desteklemektedir. Ekip işbirliğinin gelişimi sağlar. İletişimi olumlu yönde etkiler. Gözlem becerisi kazandırır. Mesleki gelişimde etkili ve olumlu yönde fayda sağlamaktadır. Modelin zayıf yönleri olarak da şu görüş ortaya çıkmıştır: Model, başarıyla uygulanabilmesi için uygulayıcıların yetkinlik kazanmasını istemektedir. Bu görüşü de sadece

Dinçer ve Egehan Öğretmen belirtirken, diğer uygulayıcılar modelin zayıf yönü olarak bir görüş belirtmemiştir.

4.3.2.9. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinde hangi aşamayı daha önemli bulduklarına yönelik görüşleri

Uygulayıcılara ders imecesi modelinde nedeni/nedenleri ile birlikte hangi aşamayı daha önemli buldukları sorusu sorulmuştur. Soruya ilişkin olarak şu görüşler ortaya çıkmıştır:

Ayşıl Öğretmen, “Her aşama aynı oranda önemli ve etkili. Çünkü bir aşama diğerini de etkiliyor, sıralı ilerlediği için. Tabi bunda da gözlem büyük rol oynuyor” görüşüyle gözleme dikkat çekerek her aşamayı aynı oranda önemli bulurken, Çağatay Öğretmen de “Gözlem ve buna göre plan oluşturma aşaması daha önemli bence, süreci belirleyici olduğu için” görüşüyle gözlem ve plan oluşturmaya önemli bulunduğunu belirtmiştir. Begüm Öğretmen ise “Ölçme ve değerlendirme önemli. Buradan gelen verilerle çünkü dersi ve bir sonraki planı şekillendiriyorsunuz” görüşüyle ölçme ve değerlendirmeyi, bir sonraki aşamanın şekillendiricisi olması dolayısıyla önemli bulunduğunu belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Dinçer Öğretmen: Uygulama daha önemli. Çünkü öğrencinin öğrenmesini hedefe koyuyorsunuz. Önemli olan uygulamanın sınıf içi kazanımı.

Egehan Öğretmen: Planı oluşturma önemli çünkü öğretici olarak sizin öğreteceğiniz şeyler ön plana çıkıyor. Ne öğretelim noktasını önemli kılıyor burası da.

Bulgular incelendiğinde, uygulayıcıların her birinin farklı bir aşamayı önemli bulduğu görülmektedir. Ayşıl Öğretmen, aşamaların sıralı ve birbirini etkileyerek ilerlediğini belirterek her aşamayı aynı oranda önemli ve etkili bulmaktadır. Aynı zamanda gözlemin süreçte büyük rol oynadığını da belirtmiştir. Egehan ve Çağatay Öğretmen, plan oluşturma aşamasını daha önemli bulduklarını belirtmiştir. Egehan Öğretmen bu görüşünü, planın ne öğretelim noktasını önemli kıldığı düşüncesiyle desteklemiştir. Begüm Öğretmen, ölçme ve değerlendirmeden gelen verilerle dersin ve bir sonraki planın şekillendiğini belirterek ölçme ve değerlendirmeyi (sınıf içi ölçme ve değerlendirme ile yansıtma aşaması) daha önemli bulmuştur. Dinçer

Öğretmen ise öğrencinin öğrenmesini hedefe aldığı düşüncesiyle uygulama aşamasını daha önemli bulmuştur.

4.3.2.10. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelinin Öğretmenlik Uygulaması II dersi üzerindeki etkisine yönelik görüşleri

Uygulayıcılara, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde ders imecesi modelini yürütmeleri ve modelin ders üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Soruya ilişkin olarak şu görüşler ortaya çıkmıştır:

Çağatay Öğretmen *“Evet derse doğrudan katkısı oldu. Sınıfta da öğrencilerin ilgisini çekti”* görüşüyle modelin derse doğrudan bir katkısının olduğunu belirtirken, Ayşıl Öğretmen de *“Tam öğrenme oldu. Derse bir katkısı oldu”* görüşüyle ders açısından faydalı bulup durumu tam öğrenme olarak nitelendirmiştir. Dinçer Öğretmen de *“Tam öğrenme olmadı. Anlamalı öğrenme oldu. Derse de çok katkısı oldu. Öğrenmelerin de bir anlamı oldu. Bu dersi başarıya ulaştırdı”* görüşüyle bunun, tam öğrenme olmadığını belirterek anlamalı öğrenme olarak durumu adlandırmıştır. Ayrıca modelin derse katkı sağladığını da ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Öğretmenlik Uygulaması II dersine hazırlıklı gitmeyecektik belki ama bu modelle hep hazırlıklı gittik. Dersi dolu dolu ve faydalı geçirdik. Farklılık oldu.

Begüm Öğretmen: Evet derse doğrudan bir katkısı oldu. Dersi daha anlamalı ve öğretici kıldı.

Bulgular incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde ders imecesi modelini yürütenin derse de oldukça katkı sağladığı görülmektedir. Modelin; bu ders aracılığıyla sınıfta da öğrencilerin ilgisini çektiği, tam öğrenme ve anlamalı öğrenme olarak adlandırıldığı, öğrenmeleri anlamalı kıldığı ve derse doğrudan bir katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması II dersinin de bu modelle daha başarılı bir şekilde amaç ve kazanımlarını gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür.

4.3.2.11. Öğretmen adaylarının ders imecesi modelini mesleki yaşantılarında da birlikte uygulamaya yönelik görüşleri

Uygulayıcılara, mesleki yaşantılarında da bir araya gelerek ders imecesi modelini uygulamak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu konudaki uygulayıcı görüşleri ise şunlar olmuştur:

Dinçer Öğretmen, “*Modeli aynı arkadaşlarımla mesleki yaşantımda deneyimlemek istemem. Planlama toplantılarında anlaşma problemi yaşadığımızı düşündüğüm için dedim ben*” görüşüyle modeli, aynı çalışma grubuyla deneyimlemek istemediğini nedeniyle belirtirken Çağatay Öğretmen de “*Bu ekiple tekrar deneyimlemek istemem*” görüşüyle deneyimlemek istemediğini belirtmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Ayşıl Öğretmen: Ben isterim.

Begüm Öğretmen: Ben isterim.

Egehan Öğretmen: Ben de isterim.

Bulgular incelendiğinde, modeli aynı uygulayıcı ekiple mesleki yaşantısında deneyimlemek isteyen ve istemeyen uygulayıcıların olduğu görülmüştür. Dinçer ve Çağatay Öğretmen’in dışındaki katılımcılar, aynı ekiple mesleki yaşantılarında da ders imecesi modelini uygulamak istediklerini belirtmiştir.

4.3.2.12. Öğretmen adaylarının ders imecesi modeli süreciyle ilgili eklemek veya belirtmek istedikleri diğer görüşleri

Araştırmada uygulayıcılara son olarak ders imecesi süreciyle ilgili başka eklemek veya diğer belirtmek istedikleri bir hususun olup olmadığı sorulmuştur. Konudaki görüşlere şöyle yer verilmiştir:

Çağatay Öğretmen, “*Yok Hocam. Sizin ve arkadaşlarımla emeğine sağlık. Çok güzel bir çalışma oldu*” görüşüyle belirtmek istediği bir durumun olmadığını ifade etmiştir. Ayşıl Öğretmen, “*Ders imecesinden bizi haberdar ettiğiniz için teşekkür ederiz*” görüşüyle ders

imecesi modelini tanımanın ve uygulamanın etkisiyle teşekkürlerini ileterek başka bir husus belirtmemiştir. Benze şekilde Begüm Öğretmen de “*Her zaman ne olursa olsun bizi sabırla dinlediğiniz için, bize katlandığınız için çok teşekkür ederiz. Bilginizle bizi aydınlattınız. Çok teşekkürler*” görüşüyle teşekkürlerini ifade etmiştir.

Konudaki diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

Egehan Öğretmen: Hoşgörünüz için çok teşekkürler.

Dinçer Öğretmen: Her şey için çok teşekkürler. Siz bize, biz size bir şeyler kattık. Hepimizin emeğine sağlık. Güzel bir çalışma oldu.

Uygulayıcıların bu soruda sürece dair eklemek istedikleri bir görüşlerinin bulunmadığı görülmektedir. Bu soru, ekibe ve sürece dair teşekkür ifadeleri ile değerlendirilmiştir.

4.3.3. Dış Uzman (Uygulama Okulu Öğretmeni) İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular

Uygulamanın sonunda, sınıfında ders imecesi uygulaması yürütülen uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni ile de görüşme gerçekleştirilmiştir. Yürütülen ders imecesi uygulamasının ihtiyaç, eksiklik ve sınırlılık noktasında mesleki deneyimi bulunan öğretmen tarafından değerlendirilmesi, araştırma verilerini ve geleceğe dönük araştırmaları da şekillendirmesi bakımından önem taşımaktadır. Dış uzman ile yapılan görüşme de araştırma kapsamında elde edilmiş verileri anlamlandırmada yol gösterici bulunmaktadır. Uygulama okulu öğretmeni, aynı zamanda süreç içinde de dış uzman rolüyle araştırmaya katılım sağlamıştır. Ders imecesini, uygulayıcı ekip ile birlikte deneyimleyen dış uzmanın modele ilişkin görüşlerine ise burada şöyle yer verilmektedir:

Araştırmacı: Uygulayıcı rolündeki öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği ders imecesi Uygulamalarını genel bir ifadeyle nasıl değerlendirirsiniz?

Dış Uzman: Genel olarak bu uygulamayı beğendim. Ülkemizde bence daha geniş alanlarda ve tüm branşlarda uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Faydalı olduğunu düşündüğüm bir model oldu açıkçası.

Araştırmacı: Gözlemlerini yapmış olduğunuz uygulama derslerinin; güçlü yanları ve zayıf yanları ile sınırlılık veya eksiklik olarak nitelendirdiğiniz durumları oldu mu?

Dış Uzman: Güçlü yanları olarak her zaman farklı farklı öğretmen adaylarıyla öğrencilerin ders işlemleri, öğrencilerin güdülenmesinde bayağı bir etkili oldu. Dersi daha ilgiyle dinlediler. Zayıf yanları olarak, öğretmen adayları genellikle geleneksel metot kullandı. Tekdüze ve sunumlara bağlı kaldılar. Sınırlılık şöyle oldu, istedikleri ekipmanları kullanamadılar. Bu bir sınırlılık oldu. Akıllı tahtayı hepsi üst düzey kullanamıyordu. Bazen akıllı tahtadaki virüsler de onların uygulamalarına bulaşarak dersi aksattı.

Araştırmacı: Öğretmen adaylarının, döngüsel ders imecesi uygulama sürecine veya revize ders planlarına eklemelerini düşündüğünüz durumlar var mı?

Dış Uzman: Ders imecesi döngüsünde öğretmen adayları ölçme ve değerlendirmede yani o yansıtma aşamasında daha çok etkili olmalı. Ders planlarında da her bir bölüm için öngörülen süre ifadesi konulmalıydı. Ders anlatımı için şu kadar süre, etkinliklerin yapılması için şu kadar süre gibi.

Araştırmacı: Ders imecesi Modelinde işlenen derslerde uygulayıcıların öğretme-öğrenme sürecini yönetme durumları hakkında neler söylersiniz?

Dış Uzman: Bunda zaman zaman iyi olduklarını gördüm ama çoğu zaman da sınıfı yönetmede sıkıntı çektiklerini düşünüyorum. Sınıfın tamamına, 35 öğrenciye ulaşabilmede zorlandılar. Etkinlikleri yeteri kadar yapamadılar. Konu anlatımında iyidiler.

Araştırmacı: Ders imecesi Modelinde işlenen derslerde uygulayıcıların ölçme ve değerlendirme durumları hakkında neler söylersiniz?

Dış Uzman: Ölçme ve değerlendirmede yetersiz kaldılar. Öğretmen adayları kazanımı biliyorlar ama kazanımda neyi ölçmeleri gerektiğini bilmiyorlardı. Mesela bunun için şöyle yapabilirlerdi: Örneğin MEB'in çıkarttığı test kitaplarından ünite değerlendirmelerinde neler sorulduğunu dolayısıyla kendilerinin de ölçme ve değerlendirmede neler

yapabilecekleri konusunda çıkarımda bulunabilirlerdi ve kendi ölçme ve değerlendirmelerini hazırlayabilirlerdi. Öğrenciye dönütler konusunda da adaylar yetersiz kaldı.

Araştırmacı: Gözlemlerini yapmış olduğunuz derslerde adayları (uygulayıcıları), ders ve uygulama süreci için istekli buldunuz mu, adaylar güdülenmiş halde derslere hazır mıydı?

Dış Uzman: Tam olarak istekli olduklarını söyleyemem. Beş haftalık ders anlatım sürecinde sonlara doğru biraz güdülerini düşttü. Ama yine de süreci iyi yönetmeyi başardılar.

Araştırmacı: Ders imecesi Modelini, öğrencilerinizin akademik başarısı açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Dış Uzman: Benim öğrencilerimin bu modelde değişik bir tutum sergilediklerini düşünmüyorum. Onlar için sıradandı. Bunda sebep de bizler öğretmen adaylarını staj için yeterince güdüleyemiyoruz. Ama akademik başarıda, adayların işledikleri konuların sınavında, yürütülen uygulama öğrencilerin puanlarına iyi yönde yansıdı. Bu modelle öğretimde akademik başarı iyiydi yani.

Araştırmacı: Ders imecesi Modelinde işlenen derslerde, öğrencilerinizin konuya ilişkin kazanımları etkili biçimde edindiğini düşünüyor musunuz?

Dış Uzman: Tam anlamıyla etkili bir şekilde kazanımları edindiklerini söyleyemem. Bu model, güzel bir model. Araştırdığım ve sizin anlattığınız kadarıyla müthiş bir model. Ama biz uygularken illa ki eksiklikler oldu. Bundan dolayı tam kazanım olmasa da yine de edindikleri görülüyordu.

Araştırmacı: Ders imecesi Modelinin kalabalık bir ekip işbirliğinde gerçekleşmesi üzerinden gözlediğiniz öğretmen adaylarının; iletişim, işbirliği ve grupta çalışma ile eyleme dönük davranış sergileme durumları hakkında neler söylersiniz?

Dış Uzman: İletişim kopukluğu biz hiç yaşamadık. İşbirliği ve grupta çalışmada da adaylar iyiydi kendi aralarında. Eyleme dönük davranış sergilendi ama bunda da aşırı istek ve bağlantıyı göremedik.

Araştırmacı: Ders imecesi uygulamalarının hizmetiçi eğitimde kullanım durumu hakkında neler söylemek istersiniz? Sizce hizmetiçi eğitim kapsamında yaygınlaştırılan bir uygulama olmalı mı?

Dış Uzman: Bence bu uygulama hizmetiçi eğitim kapsamında mutlaka olmalı. Hatta bunun için öğretmenlere seminerler verilmeli. Hizmetiçi eğitimde alakası olan ve olmayan o kadar konu başlıkları var ki. Bence eğitimle doğrudan ilgili olan bu ders imecesi modeli hizmetiçi eğitimde kesinlikle olmalı. Kendim de meslektaşlarımla bu modeli uygulamak isterim. Çünkü model gerçekten güzel bir model.

Araştırmacı: Son olarak ders imecesi süreciyle ilgili başka eklemek veya diğer belirtmek istediğiniz hususlar var mı?

Dış Uzman: Bence bu model Eğitim Fakültesi öğrencilerine fakültelerde anlatılmalı. Hatta uygulama fakültede başlamalı. Stajda da bu şekilde yapılabileceği adaylara anlatılmalı.

Görüşmeden elde edilen bulgulara bakıldığında, dikkati ilk olarak ders imecesi modelinin dış uzman tarafında da eğitimde kullanılabilir ve faydalı bir model olarak değerlendirilmesi bulgusu çekmektedir. Dış uzman, bu modelin ülkemizde daha geniş alanlarda ve tüm branşlarda uygulanması, hizmetiçi eğitim kapsamında mutlaka olması, uygulamanın fakültede başlatılması ve stajların da bu şekilde yapılabileceğinin adaylara anlatılması gerektiğini ifade etmiştir. Dış uzman, araştırma dersinin her hafta farklı bir uygulayıcı tarafından işlenmesini, öğrencilerin güdülenmesinde etkili bularak bu durumu uygulama derslerinin güçlü yanı olarak değerlendirmiştir. Dış uzmana göre uygulayıcılar dersi genellikle geleneksel yönetime bağlı ve tekdüze işlemişlerdir. Bu da uygulama derslerinin zayıf yanları olarak belirtilmiştir. Uygulama derslerinde sınırlılık olarak değerlendirilen durum ise uygulayıcıların özellikle akıllı tahta olmak üzere istedikleri ekipmanları çoğunlukla uygulayıcı dışı sebeplerden ötürü kullanamamaları olmuştur. Uygulayıcılar, dış uzman tarafından öğretme-öğrenme sürecini yönetmede ve konu anlatımında iyi olarak değerlendirilirken, ölçme ve değerlendirmede yetersiz bulunmuştur. Dış uzman, uygulayıcıları araştırma ve uygulama için tamamen istekli bulmadığını belirtmiştir. Ders imecesi modelinde işlenen derslerde, öğrencilerin konuya ilişkin kazanımları edindikleri ve ders imecesi kapsamında yürütülen araştırma derslerinin de öğrencilerin puanlarına iyi yönde

yansıdığı bulgusu ve tespiti dış uzman tarafından ifade edilmiştir. Dış uzman iletişim, işbirliği ve grupla çalışmada hem uygulayıcıların hem de ekibin iyi olduğunu belirtmiştir. Son olarak dış uzmanın da meslektaşlarıyla birlikte bu modeli uygulamak istediğini belirtmesi dikkati çekmiştir. Görüşmede dikkati çeken bir durum olarak dış uzmanın, *'bizler öğretmen adaylarını staj için yeterince güdüleyemiyoruz'* ifadesi, burada bir özeleştirisi olarak değerlendirilebilir.



V. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmen adaylarının ekip işbirliğinde deneyimlediği ders imecesi modelinin verilerini yansıtmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın problem durumunu oluşturan beş başlık altında değerlendirilerek yorumlanmıştır. İlgili başlıklar sırayla şöyle verilmektedir:

5.1. Ders İmecesi Modelinin Eğitim Öğretimi Planlama Durumuna Etkisine İlişkin Tartışma

“Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların plânlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir” (Senemoğlu, 2012, s. 389). Dolayısıyla eğitim de öğretime dair süreçlerin planlanmasıyla gerçekleşmektedir. Öğretim sürecinin başarısı da doğrudan eğitim ve planlamayla ilişkilidir. Neticede etkili bir planlama, iyi öğretimin ve öğrenci başarısını artırmanın temel bir unsurudur (Jalongo, Rieg ve Helterbran, 2007).

Plânlama, tüm öğretim sürecinde üç temel işleve sahiptir. Plânlama; a) öğreticiye duygusal bir güven verir; b) öğretimde işe koşulacak öğeleri, öğrenmeyi sağlayacak şekilde örgütlemeyi sağlar; c) öğreticinin kendi öğretim etkinliklerini izlemesini, değerlendirmesini ve düzeltmesini, diğer bir deyişle, *yansıtıcı düşünmesini/deneyimleri üzerine düşünmesini* (reflective thinking) sağlar. (Senemoğlu, 2012, s. 390)

Planlama, öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olan durumları belirleme konusunda öğretmene yardım eder. Planlama, öğretimden sonra içerik analizinde içeriğin aşamalandırılmasının doğru yapılıp yapılmadığı ve öğretim etkinliklerinin, öğrenme ve gelişim ilkelerine uygun olup olmadığı konusunda öğretmenin yansıtıcı düşünmesini sağlar (Senemoğlu, 2012). Bu durumda planlama, eğitim programının uygulayıcısı ve öğrenme ortamlarının düzenleyicisi olan öğretmenlere de birtakım rol ve sorumluluklar yükler. Öğretmenin sorumluluğu, öğrencilerin kendilerine ait olan sorumluluğu üstlenmelerine olanak tanıyan eğitim ortamları yaratmaktır. Öğretmenler bunu, kendi kendine başlatılan sorgulamayı teşvik ederek, öğrenme için uygun materyalleri sağlayarak ve öğretmen/öğrenci ve öğrenci/öğrenci etkileşimine aracılık ederek yapar. Öğretmenler, sadece bilgi veren ve davranışları yöneten kişiler olarak değil, öğrenciler ve ortamlar arasında arabuluculuk yapan

kişiler olarak da düşünölmelidir (Brooks ve Brooks, 1999). Dolayısıyla planlamanın, sadece eğitim ve öğretim ile değil, aynı zamanda öğretmen ile de doğrudan bağlantılı olduğu görölmektedir.

“Derslerin planlaması öğretim etkinliklerinin takibine ve öğrenci başarısının izlenmesine yardımcı olan, öğretim faaliyetinin disiplinli yürütölmesini sağlayan, belirli standartları ortaya koymayı kolaylaştıran, ölçme-değerlendirmenin niteliğini ve öğretim faaliyetinin geçerliliğini arttıran bir unsurdur” (Ayantaş, 2019, s. 112). Planlama, süreci yönlendiren, yol gösteren ve görselleştiren bir aşamadır. Öğretimin planlanması; olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmasını, kazanımlara ve konulara en uygun materyal, yöntem ve tekniklerin seçilmesini ve amaçlı öğrenme ve öğretme sürecinin uygulanmasını sağlar. Etkili bir planlama öğretmen ve öğrenciyi dağınıklıktan kurtararak öğretmenin de kendine güven duymasını sağlar. Aynı zamanda planlama, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişimin kurulmasını da sağlar (Erdamar, 2012). Planlama, bu bilgiler ışığında, bir rehber, uygulama sahası ve eğitim öğretim faaliyetlerinin denetleme ve kontrol mekanizması olarak da değerlendirilebilir.

Planlamaya başka bir açıdan bakıldığında, Tyler’ın (1949) müfredat ve öğretim planının geliştirilmesinde şu dört temel unsura dikkat edilmesi gerektiğini öne sürdüğu görölmüştür. Bunlar: Okulun ulaşmak istediği eğitimsel amaçlar veya hedefler, amaçlara ulaşmak için sağlanacak sınıf deneyimleri, deneyimlerin etkili bir şekilde düzenlenmesi ve amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesi. Tam da bu noktada, planlamayı başlı başına bir aşama olarak kendi içinde barındıran ders imecesi modelinin de eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi ve kontrolü için bir uygulama sahası olup belirtilen unsurlara dikkati çektiğini söylemek mümkündür. Ders imecesi sürecinde eğitim öğretimi planlamak, araştırma derslerinin planlanmasıyla daha çok şekillenmektedir. Bu sayede hem öğretim süreci ve modelin planlama aşaması hem de mesleki becerilerin eğitim öğretimi planlama durumu üzerinden sergilenmesi, araştırma derslerinin uygulanmasıyla ilerleme ve gelişim yaşamaktadır. Araştırma derslerinin modelin temel bileşeni olan işbirliğine dayalı olarak planlanması ve çözölmesi, öğretmenlere; öğretimin ve öğrenci öğreniminin belirli yönlerini vurgulama, gözlem becerilerini geliştirme ve grup olarak üzerinde düşünebilecekleri ortak sınıf deneyimleri yoluyla öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Lee ve Tan, 2020). Bu açıdan bakıldığında planlamanın, ders imecesi

kapsamında da önem, ciddiyet ve sorumluluk arz ettiği görülmektedir. Çünkü planlama aşaması; sahaya dönük olup sahadan gelen bilgileri iyileştirme, mevcut duruma güncellik kazandırma, eğitimin hedeflerini gerçekleştirebilme, deneyim kazandırma, süreçteki paydaşların farklı açılardan kazanım elde etmesini sağlama, amaçlara ulaşılma durumunu belirleme ve süreklilik gibi kaygısı bulunan bir aşama olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla mevcut verilerin iyi okunması ve ihtiyaçların tespit edilmesi, zorunlu bir durum olmaktadır. Bu aşamada yaşanan bir olumsuzluk, tüm süreci etkileyerek bu aşamadan da yeterince verim alınamamasına neden olmaktadır. Bütün (2015), çalışmasında planlama aşamasındaki öğretmen adaylarının, uygulama sınıflarındaki öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olamadıklarında, hem etkinlik tasarlamada hem de bu etkinliklerin uygulama sürelerini belirlemede bariz bir zorluk yaşadığını tespit etmiştir. Özaltun Çelik ve Bukova Güzel (2017) de çalışmasında, süreç boyunca gerçekleştirilen planlama toplantılarında katılımcıların, yoğun bir ders içeriğinin öğretimini gerçekleştirebileceklerini konuşurken, öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıları gözlemledikten sonra içeriğin azaltılması ve değişmesi gerektiğini dile getirdiklerini ifade etmiştir. Araştırmada, katılımcıların bu sıkıntıları yaşama nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin geleneksel olarak yürüttükleri derslerin etkisinde kalan katılımcıların içeriği yoğun tutmaları gösterilmiştir. Planlama aşamasının bu ve benzer sorunlardan etkilenmemesi için hazırlanan planlar ve süreç planlamasının uygulanacağı sınıfların; uzun ve ayrıntılı bir gözlem ile yakından tanınması, mevcut durumların iyi okunması ve alternatif planlar ile çözümlerin bulundurulması gerekmektedir.

Planlamanın farkındalık noktasında da bir rehber olduğu görülmüştür. Özaltun Çelik ve Bukova Güzel'in (2017) çalışmasında bulgular, planlama toplantısında öğretmenlerin, öğrencilerin ön öğrenmelerine ilişkin bilgilerinin tam olduğunu gösterirken, öğretim programı ile ilgili yapılan tartışmalar da öğretmenlerin, öğretim programı bilgilerinde eksikliklerin olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Güner ve Akyüz'ün (2017) çalışmasında da öğretmen adaylarının planlama aşamasındaki matematiksel fark etmeleri anlamlı çıkmasına karşın bireysel matematiksel fark etmelerinin ağırlıklı zayıf çıkması dikkat çekmiştir. Bu araştırmada da eğitim öğretimi, ders imecesi süreciyle planlayan katılımcılar; öğretim programı ve konu alanı bilgisi üzerinde farkındalık kazanmış, eksik olarak değerlendirdikleri noktalara ağırlık verilmesi gerektiğini anlamış ve planlama toplantıları ile sınıf gözlemi aracılığıyla da

akranlarının bilgi ve becerilerinin ne düzeyde olduğuna dair farkındalık kazanarak akranlarından da yeni şeyler öğrenmiştir. Bu durumu, araştırmacı planlama toplantılarında gözlemlemiş, uygulayıcı olan öğretmen adayları da görüşmelerde ifade etmiştir.

Araştırmada, değerlendirme ve plan oluşturma sürecinin, katılımcı deneyimlerine göre hem sürece hem de uygulayıcılara eleştirel gözle bakmayı sağladığı görülmüştür. Bu eleştirel süreç de uygulayıcıların, kendini daha iyi değerlendirmesini, gözlemlemesini ve kendini daha iyi yetiştirmesini sağlamıştır. Sürece dair farkındalık kazanmanın da etkili olduğu bu durumun, uygulayıcılara eğitim öğretimi planlamada ve öğretme ve öğrenme sürecini yönetmede özgüven kazandırdığı görülmüştür. Araştırmada, Begüm Öğretmen'in *"Şuan ben 'kazanım ne olabilir, öğrenme alanı ne, konu ne' bunları da ezbere söyleyebiliyorum, süreci planlayabiliyorum. Bu, bana çok büyük bir fayda oldu. Konuyu bile sınıf defterine buradan gelen bilgilerle rahat rahat yazabiliyoruz"* görüşü, bu özgüvenin bir yansıması olarak düşünülmektedir. Buna benzer bir sonucun, alanyazında da mevcut olduğu görülmüştür. Widjaja ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında, dersleri planlamanın planlama becerilerini geliştirdiği ve planlama ve öğretme konusunda da katılımcıların kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağladığı ortaya çıkmıştır.

Eğitim öğretimi planlama sürecinin işbirliğinde gerçekleştirilmesi, bireysel ve grup olarak gelişimi desteklemektedir. Kükey'in (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının grup olarak dersleri planlamada daha başarılı oldukları ve planlamanın da eğitim öğretim için daha etkili olduğu görülmüştür. Grupla elde edilen bu başarı, bireysel mesleki gelişime de yansımaktadır. Bu duruma, araştırmada elde edilen bireysel kazanımlarda (planlama, uygun öğretim, yöntem ve teknik seçimi, karar verme, konu ve alan bilgisinde eksik noktaların farkına varma, gözlem becerisi kazanma, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisi kazanma, etkinlik yapmayı öğrenme, ders anlatım becerilerini geliştirme, yaratıcı düşünme becerisi kazanma) rastlanılmıştır. Özellikle farkındalık kazanma, işbirliği ve sürecin akran öğretimi olarak nitelenmesi, bireysel kazanımlar üzerinde etkili olmuştur. Nitekim Egehan Öğretmen'in, *"Bu uygulamadan önce ders planı yazmayı bilmiyordum. ... Gözlemlemeyi öğrendim. Hangi maddeler üzerinden gözlem yapmam gerektiğini öğrendim. Bu yönde rapor hazırlamayı öğrendim"* görüşü ile *"Birbirimizi gözlemlerken aynı zamanda birbirimizi uyardık, 'şurada şuna dikkat etmelisin' ya da 'şurada, şu noktada daha iyi olabilirsin' gibicesinden. Süreç bizi planda, işbirliğinde ve gözlemede*

geliştirdi” görüşü, belirtilen noktalara ilişkin tespiti desteklemektedir. Bu görüşün de etkisiyle planlamayla elde edilen bireysel kazanımların ve süreçte yapılan geri bildirimlerin, katılımcılar için hayati bir önem taşıdığını da söylemek mümkündür. Mesleki gelişim için oldukça önemli olan bu durum alanyazında da görülmüştür. Fernández (2005) çalışmasında, katılımcıların grup planlamasının, konuya ilişkin bilgi ve reform odaklı öğretim anlayışlarını geliştirdiğini ve grup üyeleriyle birlikte planlamanın ve grup üyelerinden gelen geribildirimlerin katılımcılar için oldukça faydalı ve önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Ders imecesi sürecinde grup üyeleri ile birlikte planlama yapmak, öğretmenlerin planlama ve öğretim etrafında uygulama toplulukları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bu topluluklarda öğretmenler; dersle ilgili bilgilerini inşa etmekte, düzenlemekte, paylaşmakta ve geliştirmektedir. Öğretmenler, planlamayı tartışmak üzere mesleki öğrenme topluluklarında bir araya geldiklerinde düzenleme ve yeniliklerin aktif katılımcıları haline gelmektedir. Ortak amaçlarla oluşturulan öğrenme topluluklarında öğretmenler, kendi öğretimsel eylemleri hakkında düşünürken, öğrenci öğrenmesini de dikkate almaktadır. Planlanmış bir ders, öğretmenlere öğretim sırasında öğrencileri gözlemleme imkânı tanımaktadır (Lenski ve Caskey, 2009). Gözlemin planlama da dâhil tüm süreci şekillendirmesi, planlanan eğitim öğretim faaliyetlerinin de başarıyla gerçekleşmesinde güçlü bir neden olmaktadır. Ders imecesinin, planlama süreciyle öğretmenler veya diğer katılımcılara gözlem becerisi kazandırması, bu araştırmada da hem bireysel olarak hem de oluşturulan öğrenme topluluğunda görülen bir durum olmuştur. Araştırmanın bulguları, eğitim öğretimi planlama durumunun Ders imecesinin yapısında bulunan planlama aşamasıyla incelenmesinin, uygulayıcıların planlama ve mesleki becerilerine olumlu katkı sağladığını ve en fazla gelişimin de bu alanda yaşandığını göstermiştir.

5.2. Ders İmecesi Modelinin Öğrenme Ortamları Oluşturma Durumuna Etkisine İlişkin Tartışma

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nde mesleki beceri yeterlik alanını oluşturan bir diğer alan da öğrenme ortamları oluşturmaktır. Bu alan, bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlamayı içermektedir. Alana ait alt yeterlik göstergelerine bakıldığında, sağlıklı, güvenli, etkili iletişimin kurulabileceği şekilde demokratik ve estetik bir öğrenme ortamları oluşturmak,

kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlamak, öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlemek ile öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici ve millî ve manevî değerleri içselleştirmeye katkı sağlayacak şekilde öğrenme ortamları oluşturmak gibi çok yönlü hedef ifadelerinin olduğu görülmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a). Söz konusu bu alt yeterliklerinin, öğrenci odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle öğrenme ortamları ve öğretim materyalleri oluşturmada öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almak, sadece öğrenme ortamı için değil tüm süreç için de belirleyici ve yönlendirici olmaktadır. Bu durumda öğrenci odaklı öğrenme ortamı oluşturmak, ülkemizde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın eğitim öğretim faaliyetlerinde uygulanmasını da görünür kılmaktadır. Hâlihazırda Türk eğitim sisteminin 2005'ten bu yana benimsediği yapılandırmacı yaklaşım da öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, öğretim programlarında ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde etkili olmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı; deneyimlerin yaşandığı, planların esnek olduğu ve öğrencilerin bilgilerini yapılandırması için uygun olan bir ortamı ifade etmektedir. Böyle bir ortam, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin, etkileşimlerinin ve iletişimlerinin desteklenmesini ve onların deneyim kazanacağı etkinlikleri içermektedir (Aygören ve Saracaloğlu, 2015). Bugün yapılandırmacı pedagoji, okullarda etkili ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmadaki önemli rolü dolayısıyla giderek daha popüler hale gelmiştir. Bu popülerlikte en belirgin neden, öğrencilere çok fazla sosyal ve bilişsel etkileşim ile işbirlikçi ve öğrenmeye yardımcı gruplara katılım sağlamayı sunması olmuştur (Zajda, 2021). Yapılandırmacılık, dünyada bilginin nasıl üretildiğini ve öğrencilerin nasıl öğrendiğini açıklamak için oldukça güçlü bir modeldir. Dahası, yapılandırmacı öğretim uygulamaları öğretmen eğitimi programlarında yaygınlaşmakta ve öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmede önemli başarılar elde etmektedir (Shah, 2019). Bu başarıda, öğrenenlerin bilgiyi pasif bir şekilde almak ve ezberlemek yerine, anlam oluşturma ve bilgi yapılandırma sürecine aktif olarak katılmalarıyla anlamlı öğrenmeler oluşturmalarının da katkısı bulunmaktadır. Öğrenenler, yeni fikirleri anlamaya çalıştıkça anlam oluşturunucular haline gelir. Bu durumun bir sonucu olarak, yapılandırmacı öğretimin eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi ve içsel olarak motive olmuş ve bağımsız öğrenciler yaratması muhtemel görülmektedir (Zajda, 2021). Yapılandırmacı öğretim

sürecinde, öğrencinin bilgiyi ve kendini yapılandırmasında öğretim ve öğretmenin de ciddi bir rolü bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve öğretim üzerinde yönlendirici ve bir rehber olarak da düşünülebilir.

Öğretmenlerin konuya ilişkin anlayışları, bilgilerinin kapsamı ve derinliği yapılandırmacı yaklaşım ve sınıf için oldukça önemlidir (Zajda, 2021). Bu açıdan bakıldığında, etkili öğretim ve yapılandırmacı yaklaşım için öğretmen niteliğinin de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Slavin (1994), öğretmenlerin ve okulların doğrudan değiştirebileceği ve etkili öğretim için temel bileşen olan unsurları şu dört durum olarak açıklamıştır: Öğretim kalitesi, uygun öğretim düzeyleri, teşvik ve zaman. Buna göre bilgi veya becerilerin, öğrencilerin kolayca öğrenebilecekleri şekilde sunulması gerekmektedir. Öğretimin kalitesi, büyük ölçüde müfredatın ve ders sunumunun kalitesinin bir ürünüdür. Öğretmenin, öğrencilerin yeni bir dersi öğrenmeye hazır olduklarından ve dersi daha önce öğrenmemiş olduklarından emin olması gerekmektedir. Bir ders, öğrenciler için ne çok zor ne de çok kolay olduğunda öğretim düzeyi uygundur. Öğretmen, öğrencilerin çalışmak ve sunulan materyali öğrenmek için motive olmalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilere, öğretilen materyali öğrenmeleri için yeterli zaman verilmelidir (Slavin, 1994, s. 9-10). Bu noktada, öğretmenin öğrenme ortamlarında yapacağı her türlü uygulama ve müdahalenin, öğretim ve öğrenci başarısına da doğrudan yansıtacağını söylemek mümkündür. Bu yansıma, sadece bilişsel boyutta değil, aynı zamanda duygusal boyutta da öğrenenleri etkiler. Çünkü, ortamların fiziksel yönleri de algılanır. Yani, bireyler öğrendikleri ortamları çeşitli duygular ile ilişkilendirir. Bazı fiziksel unsurlara anlam ve önem atfedilirken, diğerlerine atfedilmeyebilir. Aynı öğrenme ortamına ilişkin algılar zamanla da değişebilir (Duke, 1998).

Öğrenme ortamlarının öğrenciler, öğrenme ve öğretim sürecine olan etkisi incelendiğinde, bulguların bu bilgileri destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Wade'nin (2011) çalışmasında, öğrenme ortamının bireyin öğrenmesi üzerinde büyük bir etkisi olduğu ve katılımcıların %77'sinin, uygulanan öğretim stratejilerinin ve bireyin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamının, eğitim ve gelişim üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Baek ve Choi'nin (2002) çalışmasında ise sonuçlar, sınıf ortamlarının hem okul hem de sınıf organizasyonlarıyla ilişkili olduğunu ve sınıf ortamının

olumlu hamlelerle düzenlendiğinde öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına da olumlu yansıdığını göstermiştir. Islıcık'ın (2012) çalışmasında da öğrenme ortamları yapılandırmacı yaklaşıma uyarlandıkça öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarında artış olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Baş ve Beyhan'ın (2017) çalışmasında da sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun, akademik başarıda kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu başarıda da deney grubunda uygulanmış olan öğrenenlerin birbirleriyle karşılıklı olarak yüz yüze etkileşim ve iletişim kurabilecekleri işbirlikli çalışmalara uygun bir öğrenme ortamı anlayışı tasarımı etkili olmuştur.

Mevcut araştırmada da öğrenme ortamlarına yapılan müdahalelerin; öğrenci, öğretim süreci ve uygulayıcının (öğretmen adayı) mesleki becerilerini sergileme durumu üzerinde olumlu yönde etkileri olmuştur. Begüm Öğretmen'in *"Ben ders anlatımı sürecinde dikkati dağıtan öğrencilerin yerini değiştirdim. Bireysel farklılıklara dikkat ettim. Kazanıma göre ortamı düzenledim. Adil ve eşit söz hakkı tanımaya çalıştım. Bunlarla dersin daha iyi anlaşıldığını, dikkatin daha az dağıldığını gördüm"* şeklindeki görüşü, Çağatay Öğretmen'in *"Benim de sınıf hâkimiyeti için öğrenme ortamlarına müdahalem oldu. Ders başlamadan sınıfı buna göre düzenledim. Öyle olunca ben de rahat bir anlatım gerçekleştirdim"* şeklindeki görüşü ve Ayşıl Öğretmen'in de *"Öğrenme ortamlarına müdahale edince öğrenci de dersi dinliyor. İşin ciddiyetini anlıyor. Bu durum beni de olumlu yönde etkileyerek kolaylaştırıcı oluyor."* şeklindeki görüşü bu gözlem ve tespiti doğrular niteliktedir. Araştırma derslerinin gözlemini yapan uygulayıcılar; sınıf ortamı, dersin o haftaki anlatıcısı ve öğrencileri dikkatle gözlemlemiş ve bu gözlemlerin ışığında da kendi anlatacakları derslere hazırlanmıştır. Buna göre uygulayıcılar, ders başlamadan önce oturma düzeni yapmış ve ders esnasında da ani gelişen olaylar karşısında öğrenme ortamlarına müdahalede bulunmuştur. Araştırma dersi planı da uygulayıcıya bu konuda esneklik sağlamıştır. Uygulayıcılar, ders öncesinde kazanıma uygun materyaller ile sınıfta hazır bulunmuştur. Aynı zamanda materyallerin etkin kullanımı, tanıtımı ve öğrencilerle etkileşimine de dikkat etmişlerdir. Eşit ve adil davranarak söz hakkı tanıma, öğrencinin derse aktif katılımını sağlama, öğrencilerden örnekler ve günlük yaşamdan ilişkilendirmeler isteme ve konuların materyaller ile kalıcılıklarının ve içselleştirilmelerinin sağlanması da derste dikkat edilen diğer durumlar olmuştur. Yapılan bu tür hamleler sonucunda da uygulayıcılar, hem öğrencilerde hem de kendilerinde gerçekleşen olumlu değişikliklerin

(dersin daha iyi anlaşılması, dikkatin daha az dağılması, dersin dinlenmesi ve ciddiyetin farkına varılması, uygulayıcının rahat bir anlatım gerçekleştirmesi, müdahalelerin uygulayıcıların işini kolaylaştırması) farkına varmıştır. Dolayısıyla araştırmada ders imecesi kapsamında gerçekleştirdikleri araştırma derslerinde, uygulayıcıların öğrenme ortamlarını oluşturma ve öğrenme ortamlarına müdahalede bulunmalarının, mesleki becerilerin gelişimi yönünden onları olumlu anlamda etkilediği de görülen bir durum olmuştur.

5.3. Ders İmecesı Modelinin Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Durumuna Etkisine İlişkin Tartışma

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde mesleki beceri yeterlik alanını oluşturan üçüncü bir alan da öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alanı olmuştur. Bu alan, öğretme ve öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesini talep etmektedir. Alana ait alt yeterlik göstergelerine bakıldığında; alan eğitimi ve öğretim için gerekli becerilerin sergilenmesi, zamanın etkin kullanımı, öğrencilerin sürece aktif katılımlarının sağlanması, derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, analitik düşünmeye yönelik etkinliklerin hazırlanması, öğretmen veya eğitimci işbirliği, bilgi ve iletişim teknolojileri ile araç-gereç ve materyallerin etkin kullanımı ve uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı gibi durumların varlığı dikkati çekmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a). İlgili göstergelerin, sınıf içi öğrenme ve öğretme süreci ile daha çok ilişkili bulunduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu göstergeler, sınıf içi organizasyonu ve öğretim sürecini yöneten öğretmenin mesleki beceri durumunu da ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen; bilgiyi aktarandır. Pozisyon olarak öğretmenlik, özel beceriler gerektiren ve eğitim alanı dışında herhangi biri tarafından yürütülemeyecek olan bir meslektir (Arifudin, 2015). Öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri ve öğrencilerin aktarılanları anlayabilmeleri için öğretmenin öğretme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Burada öğretim becerileri; oldukça karmaşık, bütünsel ve kapsamlı olan mesleki yeterlikleri açıklamaktadır (Gultom ve ark., 2020). Öğretmenlerin, öğretim becerilerini etkili bir şekilde sergileme noktasında şu durumları da göz önünde bulundurmaları gerekmektedir: Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini konuya çekebilmeli ve öğretimde materyal kullanabilmelidir. Öğrencilerin düşünme ve kendi bilgilerinin inşasında aktif olmaları için ilgilerini uyandırabilmelidir. Öğretmenler, sosyal ilişkileri teşvik ederek öğrencilerin

tutumlarını geliştirmelidir. Öğrencilerdeki bireysel farklılıkları araştırarak bu farklılıklara göre öğretim yapabilmelidir (Arifudin, 2015).

Öğretmenin öğretim becerilerini sergilemesi, onun bilgileri üzerinden yansıyan bir durumu oluşturmaktadır. Buna göre öğretmenler; akademik bilgi ve araştırma bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, mesleki bilgi ve sınıf bilgisi olmak üzere dört çeşit bilgiyi kullanmaktadır. Bu dört bilgi bileşeninin tümü, birbiriyle örtüşmekte ve etkileşime girmektedir. Bunlar aynı zamanda kolektif teorilerin ve değerlerin inşa edildiğı ve öğretmen bilgisinin formüle edildiğı yerlerdir (Barnett ve Hodson, 2001). Bilgilerin aktarımı süreci, öğretimin kalitesini de büyük oranda belirlemektedir. Öğretmenlerin bu alanlardaki bilgileri, araştırmaların da ilgi odağı olmuştur. Carlsen (1987) alışmasında, fen bilgisi öğretmenlerinin alan bilgisinin sınıf içi sorgulama ve diğeri söylem biçimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin konu alan bilgileri, düşük/zayıf ve yüksek düzey olmak üzere iki seviyeye ayrılmıştır. Buna göre öğretmenlerin, konu bilgisinin zayıf olduğı konularda sınıf içi tartışma yürüttükleri ve özellikle düşük bilişsel seviyeli sorular olmak üzere çok sayıda soru sordukları görölmüştür. Araştırmada bu tutumun, öğrencileri savunmada tutmak ve böylece konuşmanın öğretmenin bilmediğı alanlara kaymasını engellemek için yapıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin, bu sorulara verdiğı yanıtların da kısa olduğı gözlemlenmiştir. Çalışmada yüksek düzeyde alan bilgisine sahip olan öğretmenlerse daha az soru sorarken, öğrenci merkezli dersler işlenmiş, öğrenciler daha fazla konuşmuş, daha fazla soru sormuş ve daha sık konuşmaya gönüllü olmuşlardır. Hashweh (1987) de çalışmasında, bilgili öğretmenlerin; konuları hakkında daha detaylı bilgiye, diğeri disiplinlerin varlığı hakkında daha fazla bilgiye (konu, kavramlar, üst düzey kavramlar, ilkeler ve kavramsal şemalar) ve konuyu diğeri disiplinlerle ilişkilendirme yolları hakkında da daha fazla bilgiye sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Gökkurt'un (2014) alışmasında da öğretmenlerin çoğunun, geometrik cisimler konusunda, pedagojik alan bilgisinin bileşenleri olan konu alan bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi ve ölçme-değerlendirme bilgisine yönelik pedagojik alan bilgilerinin, istenilen düzeyde olmadığı görölmüştür. Dolayısıyla öğretmenin bilgi durumu; öğrenme, öğretim sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme ile öğretim yaklaşımı üzerinde de etkisini göstermektedir.

Öğretim sürecinde, öğretmen faktörünün dışında yaşanan gelişmeler de öğretme ve öğrenme sürecini yönetme durumunu doğrudan etkilemektedir. Şahin ve Güven'in (2016) çalışmasında, öğretmenlerin derslerinde farklı yöntem ve teknik kullanmak istediklerini fakat bu durumda da bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirttikleri görülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanamama nedenleri; öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı sorunlar, okulların fiziki şartlarının uygun olamaması, materyal sıkıntısı yaşanması, öğretmenlerin öğretim yöntem, teknik ve uygulama bilgilerinin eksikliği ile farklı yöntem ve teknik uygulamalarında sınıf yönetiminde sorun yaşaması ve öğrencilere gereğinden fazla bilgi yüklendiği düşüncesi şeklinde açıklanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretim süreci üzerinde sadece öğretmenin değil, aynı zamanda sınıf ve okul atmosferi (Ceylan, 2007; Kıran ve ark., 2023; Kızıllan, 2011), öğrenci (Çiçek ve ark, 2024; Ersan ve Çobanoğlu Aktan, 2024; Kösem ve Yirci, 2023), okulun ve sınıfın fiziki şartları (Hill ve Epps, 2010; Kocaaslan ve Özenç, 2023; Sarier, 2023), okul-aile işbirliği (Çakır ve Akdeniz, 2023; Çayır ve ark., 2023; Yıldırım ve Dönmez, 2008), eğitim politikaları ve yasalar (Aydın, 2021; Kurt ve Erden, 2023; Pekdoğan ve ark., 2023), öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı (Ayaz, 2016; Şahin, 2014; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013), öğretmenin mesleki gelişimi ve niteliği (Dayı ve ark., 2024; Dünder ve Ünalı, 2023; Salihoğlu ve Yayla, 2023) ile tutumların (Arslan, 2019; Başbay ve Senemoğlu, 2009; Candar, 2009) da etkili olduğu söylenebilir.

Leblanc (1998), iyi öğretimin; meslektaşlar ve kıdemli ve tecrübesiz öğretim üyeleri arasında rehberlik, işbirliği ve takım çalışması gibi etkinliklerle tanınması ve desteklenmesiyle ilgili olduğunu belirterek, etkili öğretimin ödüllendirilmesi ve zayıf öğretimin de eğitim ve geliştirme programları aracılığıyla düzeltilmesi veya iyileştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda, yaşanan sorunların çözümü ve iyileştirme sürecinde işbirliğinin varlığı da dikkat çekici bulunmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin, ortak hedefler ve girişim aracılığıyla paylaşılan bir sorumluluk olduğu düşünüldüğünde burada vurgulanan işbirliği giderek önem kazanmaktadır. Öğretimin birlikte planlanması ve yürütülmesinin, süreçte yaşanan sorunların çözümünde güçlü bir unsur olmasının yanı sıra etkili mesleki gelişimde de vazgeçilmez bir unsur olduğu bilinmektedir. Wilson (2013), çeşitli disiplin yaklaşımlarından faydalananarak tasarlanmış araştırmaları inceledikten sonra etkili mesleki gelişimin ne olduğuna dair şu beş özelliğin tanımlandığını belirtmiştir. Bunlar: Belirli içeriğe odaklanmak, öğretmenleri aktif

öğrenmeye dâhil etmek, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortaklaşa katılımını sağlamak, tutarlılığın (diğer okul politikası ve uygulamalarıyla uyumlu) sağlanması ve yeterli sürenin (hem içerik hem de karşılıklı etkileşim) tanınması. Benzer şekilde, bir mesleki gelişim modeli olan ders imecesinin de aynı noktalara işaret ettiğini söylemek mümkündür. Stigler ve Hiebert (1999) de öğretimi geliştirmek için en etkili yerin sınıf ve sınıf içi öğretim süreci olduğunu belirtmiştir. Buna göre derslere başlandığında, araştırma bulgularının sınıfta nasıl uygulanacağı sorunu ortadan kalkmaktadır. İyileştirmeler öncelikle sınıfta tasarlanmaktadır. Söz konusu bu süreç, ders imecesi kapsamında da işbirliği önderliğinde gerçekleşmektedir.

Yapılan çalışmalar, ders imecesinin analitik becerilerin geliştirilmesine, hedef geliştirmeyi öğrenmeye ve katılımcıların kendi öğretimi üzerinde kontrol sahibi olmasına yardımcı olduğunu göstermektedir (Orland-Barak ve Maskit, 2017). Bu bulgu, süreçte öğretmen kaynaklı sorunların çözümü için de etkili bir araç olmaktadır. Ders imecesi, öğretmenlere; öğretme ve öğrenmeyi sınıfta gerçekleştiği şekliyle görme, uygulamaları için bağlam ve öğretimsel değişim ile müfredat geliştirme sürecine aktif olarak katılma fırsatı tanımaktadır. Bu sayede öğretmenler, gerçek sınıf uygulamalarına bakarak, iyi öğretim uygulamalarının neleri gerektirdiğine dair ortak bir anlayış geliştirebilmektedir. Bu durum da öğrencilerin ne öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda işbirliği yoluyla öğretmenler arasındaki izolasyonu azaltan ders imecesi, okuldaki öğretim ve öğrenimin sistematik ve tutarlı bir şekilde nasıl iyileştirilebileceği konusunda da ortak bir anlayış geliştirmektedir (Takahashi ve Yoshida, 2004).

Eğitim öğretim sürecinin istikrarlı ve tutarlı bir şekilde ilerlemesi, birtakım iyileştirmeler yaşaması ve köklü değişimlere uğraması, eğitimcilerin liderliğinde gerçekleşen bir olaydır. Dolayısıyla öğretmen ve onun mesleki bilgi, beceri ve tutumunu içine alan yeterlikleri, sürecin sağlıklı ilerlemesinde de aktif bir rol oynamaktadır. Öte yandan öğretmen ve niteliği üzerine yaşanan sorunların çözüme kavuşturulması, sürecin etkilenen bileşenlerine de olumlu yansıyabilmektedir. Süreçte önce öğretmeni destekleyen ders imecesi modeli de öğretmen üzerinden bir yandan da öğretimin geliştirilmesini amaç edinmiştir. Öğretmen niteliği mesleki beceri kapsamında değerlendirildiğinde, öğretmenin alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri edinmesi ve sergilemesi durumu öncelikle dikkati çekmektedir. Gerçekten de

öğretmenlerin, tartışmaya çalıştıkları içeriği güçlü bir şekilde kavramadan, öğrencilerini ilgili konu veya içerik üzerinden derin ve üretken konuşmalara sokması sağlıklı olmamaktadır (C. Fernandez, 2005). Bu noktada da ders imecesinin öğretmenlerin içerik bilgisini artırma potansiyeline sahip olduğuna inanılmaktadır (Puchner ve Taylor, 2006). Ders imecesine yönelik yapılan araştırmalar da modelin kullanımıyla birlikte öğretmenlerin hem konu hem de pedagojik alan bilgilerinin arttığını (Aldemir, 2017; Alvine ve ark., 2007; Budak ve ark., 2011; C. Fernandez, 2005; Hurd ve Licciardo-Musso, 2005; Lewis, Perry ve Hurd, 2009; Yıldız ve Baltacı, 2017) göstermektedir. Mevcut araştırmada da aynı durum ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmen adayları, konu bilgisi yönünden eksik olarak tanımladıkları noktaların farkına varıp uygulamada bu alanlara ağırlık vermiştir. Aynı zamanda öğretim programı ve kazanım gibi alanları da yakından tanıyarak kazanımlar ve uygulanması üzerinde gelişim göstermişlerdir. Araştırmada ders imecesi kapsamında öğretme ve öğrenme sürecini yönetme durumu, öğretmen adaylarına gözlem ve uygun strateji, yöntem ve teknik belirlemede karar verme becerisi ile yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmıştır. Tüm bu bulguların yanında öğretmen adaylarının, ders imecesi yoluyla yeni, farklı ve alternatif yöntemlerin varlığından haberdar olduğunu dile getirdikleri de görülmüştür. Alanyazındaki ilgili araştırmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Özdemir'in (2019) çalışmasında sonuçlar, ders imecesinin öğretmenlere; problemlerin çözümü, farklı öğretim yöntem ve etkinliklerinin uygulanması, işbirliği, problemle ilgili görüş alışverişinde bulunma ve farklı yöntemleri tanımaya yol açarak mesleki gelişim yaşama yönünden yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bayram ve Canaran (2020) ise çalışmasında, öğretmenlerin ders imecesi yoluyla mesleki uygulama üzerine bilgilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Danday ve Monterola (2019) ile Danday'ın (2021) çalışmasında da sonuçlar, ders imecesinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünmesini geliştirmede katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının ders gözlemleri aracılığıyla öğrencilerin öğrenmesine yönelik notlar aldığı ve toplantılarda da bu notlardan faydalandığı gözlemlenmiştir. İlgili notların, öğrencilerin; öğrenme stilleri, bakış açıları, bireysel farklılıklar, hazırbulunuşluk düzeyleri, ön bilgi ve kavram yanılgıları, sınıf atmosferi ve sosyal ilişkiler üzerine olduğu görülmüştür. Bu notlar, süreçte özellikle ders planları ve sınıfta yapılacak etkinlikleri tasarlama üzerinde etkili olmuştur. Aynı zamanda öğretmen adaylarının bireysel olarak tuttukları notlar,

sınıf hâkimiyetini sağlamada da onlar için kılavuz işlevi görmüştür. Gözlemlerin yer aldığı notlar ışığında öğretmen adayları, süreç ve bağlam üzerinde yaptıkları müdahale ve iyileştirmeler ile dersleri daha rahat, yoğun katılımlı ve kontrollü anlattıklarını da toplantı ve görüşmelerde ifade etmiştir. Alanyazına bakıldığında, katılımcıların araştırma derslerinde notlar almasının ders imecesi kapsamında oldukça önemli olduğu görülmüştür. Ders sırasında öğretmenler, öğrencilerin düşünceleriyle ilgilenmekte ve farklı öğrenci yaklaşımları hakkında notlar almaktadır. Ders sonrası yapılan toplantılarda da öğretmenler, gözlem sırasında topladıkları verilere dayanarak öğrencilerin öğrenmelerini tartışmaktadır (Murata, 2011).

Bir diğer bulgu olarak araştırmada ders anlatım sürecinde, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dersi günlük yaşamla ilişkilendirdikleri ve günlük yaşamdan sıklıkla örnek verdikleri görülmüştür. Bu bulguya, Güner ve Akyüz (2017) çalışmasında da rastlanılmıştır. Araştırma derslerinde materyal kullanımına da önem verilerek hem öğrenilenlerin kalıcılık durumu hem de öğretimin etkililiği sağlanmaya çalışılmıştır. Materyal kullanımının, özellikle öğrenilenleri hatırlama yönünden fayda sağladığı görülmüştür. Bu bulguya, daha çok dersin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile bir sonraki dersin girişinde yapılan tekrar aracılığıyla erişildiği söylenebilir. Ders imecesi sürecinde materyal kullanımının öğretime etkisi, araştırmaların da konusunu ve bulgusunu oluşturmuştur. Güngör'ün (2023) ders imecesi çalışmalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, katılımcıların sınıf düzeyine uygun ve bilgiyi pekiştirecek şekilde materyal hazırlama ve kullanmaya özen gösterdikleri dikkati çekmiştir. Budak ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında da katılımcıların, verimli ve etkili materyal kullanmayı ve birden çok amaca yönelik materyal hazırlamayı öğrendiklerini belirttiği görülmüştür. Araştırmada teknolojik materyallerin kullanımında teknik sorunlar yaşandığı da görülmüştür. Bu sorunların; zaman kaybı, derse olan dikkatin dağılması ve konunun etkili bir şekilde somutlaştırılamaması gibi sonuçlar doğurduğu da gözlenen bir durum olmuştur. Söz konusu bu durumun da konudaki araştırmalarda (Goei ve ark., 2021; Güngör, 2023; Huang ve ark., 2021) yaşandığı görülmüştür.

5.4. Ders İmecesi Modelinin Ölçme ve Değerlendirme Durumuna Etkisine İlişkin Tartışma

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde mesleki beceri yeterlik alanını oluşturan dördüncü ve son alan da ölçme ve değerlendirme alanıdır. Bu alan, ölçme ve değerlendirmeye

ilişkin yöntem, teknik ve araçların amacına uygun olarak kullanımını talep etmektedir. Alana ait alt yeterlik göstergelerine bakıldığında; alanın ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamak ve kullanmak, süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmak, ölçme ve değerlendirmede objektif ve adil olmak, süreçteki paydaşlara sonuçlara ilişkin doğru ve yapıcı geribildirim vermek ve ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlemek gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017a). Bu ifadelerin; öğretmen niteliği, öğrenme ve öğrencilerin gelişim durumunu izleme, denetleme ve kontrol etme ile sınıf içi organizasyonun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi üzerinde yoğunlaşan bir amaçlılık olduğu görülmektedir. Yapılan tüm ölçme ve değerlendirmelerin; öğretim programı, eğitim sistemi, ihtiyaç ve talepler, öğrenme çıktıları, sürecin paydaşları ve gelişim üzerinde etkisi büyüktür. Bu etki, belirleyici ve yönlendirici olarak da eğitim politikaları ve eğitimcilere hizmet etmektedir. Mevcut durumların varlığının; ölçme ve değerlendirme ile izlenmesi, kontrol edilmesi ve denetlenmesi eğitimcilerin önemini ve bu konudaki bilgi ve becerilerini de açığa çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sınıf içine yönelik ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir (Alkharusi ve ark., 2011; Akkuş, 2014; Baş ve Beyhan, 2016; Çakan, 2004; Daniel ve King, 1989; Matsenjwa ve Thwala, 2013; Stiggins ve ark., 1989; Türkben, 2022).

Öğretim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, süreç ve sonuç odaklı yapıları ile öğretim sürecinin tamamında var olan öğretim araçları olarak da düşünülebilir. Bir kaynak olarak öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen bilgi veya mesaj alışverişi, eğitim öğretimde önemli bir yer teşkil etmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki mesaj alışverişini daha etkili, daha fazla duyu organı ile algılanan, kaynaktan iletilen mesajları daha anlamlı hale getiren ve öğrenme sürecini kolaylaştıran etkenin öğretim araçları olduğu görülmektedir. Öğretim araçları; bilgileri somut hale getirme, bilgiyi daha anlaşılır, kolay ve kalıcı şekilde öğrenilebilir hale getirme, öğrenmeyi daha zevkli hale getirme ve öğretim ortamına görsel zenginlik katma gibi amaçlarla kullanılmaktadır (Kıldan ve Ünver, 2012). Öğretimde teknolojik araçlar, materyaller ve süreç ve sonuç odaklı etkinliklerin kullanımının öğrenci başarısını artırdığı (Er, 2018; Salendab ve Dapitan, 2021; Türegün Çoban ve Adıgüzel, 2022; Yang ve Wu, 2012; Yunus, 2018) bilinmektedir. Eğitim ve öğrenme çıktıları için olumlu sonuçlar

doğuran materyalleri, planlı bir şekilde süreklilikle kullanmak öğrenmede kalıcılık ve somutluk sağlarken, öğretmenin de ölçme ve değerlendirme ile yaratıcılık gibi becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu noktada, ders imecesinin de planlı yapısıyla süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımında teşvik edici bir model olduğu görülmektedir. Ders imecesi, yapısında değerlendirme aşaması bulunan bir modeldir. Ders imecesi ekibi, sonuçlar ve mevcut durum ile bir sonraki araştırma dersinin ihtiyaçlarını, değerlendirme oturumu ile ortaya koymaktadır. Değerlendirmenin yapıldığı bu oturumlar, süreç üzerinde şekillendirici bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla bu oturumlarda yapılan değerlendirmeler öğrenmeye yönelik öğretim araçlarının şekillenmesinde de etkilidir. Ders imecesi modeli sayesinde ihtiyaca yönelik öğretim araçları kullanarak ve öğretim araçlarını ihtiyaçlara göre sürekli geliştirerek öğretimde zenginlik ve çeşitlilik sağlanabilmektedir.

Bu çalışmada da katılımcıların, sınıf içindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilerde yaratıcılığı, yansıtıcı düşünmeyi, aktif katılımı ve yorum yapabilmeyi hedef aldıklarını ve bu doğrultuda da alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımında, soru tarzlarında ve soru yazımında kendilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların, süreç boyunca ölçme ve değerlendirmeden gelen verilerle dersin ve bir sonraki planın şekillendiğini belirtmesi de görülen bir durum olmuştur. Ders imecesinde uygulayıcı rolündeki katılımcılar, öğrencilerde hedefledikleri yaratıcılık, yansıtıcı düşünme gibi durumları kendileri için de hedefleyerek bu alanda gelişim ve öğrenme yaşamışlardır. Katılımcılar, ön bilgilerin yoklanması ve öğrenilenlerin pekişmesi için farklı türden ölçme etkinliklerine başvurarak öğrenmede kalıcılığa özen göstermiştir. Her araştırma dersi için düzenlenen planlama (değerlendirme) toplantılarında da katılımcıların, etkinliklere ve öğretim materyallerine uygun ölçme ve değerlendirme yapma isteği ve hazırlıkları dikkati çekmiştir. Özellikle bu noktada daha fazla tartışma, fikir alışverişi ve fikir ayrılıkları yaşanması da gözlenen bir durum olmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara alanyazında da rastlanılmıştır. Çalışmalar, ders imecesi modeli aracılığıyla katılımcıların ölçme ve değerlendirme alanında gelişim yaşadıklarını (Ayantaş, 2019; Coenders ve Verhoeft, 2019; Da Ponte ve ark., 2023; İplik, 2021; Kanbolat, 2015; Lewis ve Perry, 2014; Takahashi ve Yoshida, 2004; Yıldırım, 2023) ortaya koymuştur. Budak ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında katılımcıların, birden çok amaca yönelik materyal hazırlamayı ve materyalleri etkili ve verimli kullanmayı öğrendikleri

görülmüştür. Çalışmada, materyalin yaratıcılık ve hayal gücünü destekleyici olması gerektiği düşüncesi de görülmüştür. Güngör'ün (2023) çalışmasında da bir katılımcının dersin yöntemi ve yönteme uygun öğretim aracı veya materyal seçiminde arkadaşlarının tercihlerinin kendisine giriş, değerlendirme gibi aşamalarda uygun öğretim aracı seçmede yardımcı olduğunu dile getirdiği görülmüştür. Koçak ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının, öğrencilerin kavramlara ilişkin ön bilgilerini ölçecek yeterli sayıda ölçme etkinliğine başvurma noktasında kısmen yeterli ve yeterli düzeyde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Lim ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında da ders imecesi yoluyla öğretmenlerin değerlendirme stratejileri, öğretimin analizi ve yansıtma noktasında öğretim stratejilerini veya soru sorma tekniklerini geliştirebildikleri görülmüştür. Kanbolat'ın (2015) çalışmasında ise katılımcıların ders imecesi toplantılarında bazı durumlarda ölçme ve değerlendirme üzerinde onları bu konuda geliştiren fikir alışverişinde bulundukları görülmüştür.

İşbirliğinde planlanan bu süreçte ölçme ve değerlendirme üzerine verilen kararlar, katılımcılar arasında geribildirimde bulunma, fikir alışverişleri, artan etkileşim ve iletişim gibi durumların da yaşanmasına neden olmuştur. Bu bulgu, alanyazın araştırmalarında (Cumhur, 2016; İleritürk, 2021; Perry ve Lewis, 2009; Orhan, 2020) da görülmüştür. Kara ve Şen'in (2021) çalışmasında katılımcıların %6,67'si, Fen öğretmeni eğitiminde ders imecesi kullanımının eğitimde geri dönüt sağladığını belirtmiştir. Aynı araştırmada katılımcıların %42,22'si ders imecesinin fikir alışverişi sağladığını belirtirken, %24,44'ü de işbirliği sağladığını belirtmiştir. Akbaba Dağ ve Doğan Timur'un (2018) çalışmasında ise katılımcıların, süreçte aldıkları geribildirim kesir öğretim bilgilerini geliştirdiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Perry ve Lewis'in (2009) çalışmasında, ders imecesi ekibi arasında gelişen geri bildirim döngülerinin, eğitim sisteminin tüm kademelerine yayılan ve uygulayıcıların öğrenmesini geliştiren profesyonel bir topluluğu desteklediği görülmüştür. Jayanti ve Adlini'nin (2023) çalışmasında da bulgular, geri bildirimlerin katılımcıların temel öğretim becerilerindeki eksikliklere ilişkin farkındalıklarını ve geliştirilebilecek potansiyel becerilerin farkına varmalarını artırdığını göstermiştir. Sonuç olarak ders imecesi ekiplerinin, ölçme ve değerlendirme üzerine yaptıkları etkinliklerde ulaşılan bu sonuçların da bu araştırmada elde edilen bulgular ile uyumlu ve benzer olduğu görülmektedir. Ders imecesi modeli, öğretmen

adaylarını mesleki gelişim noktasında ölçme ve değerlendirme becerileri üzerinden olumlu yönde desteklemiştir.

5.5. Ders İmecesı Modelinin İşbirliğı ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Etkili mesleki gelişim, işbirlikçidir. Öğretmenleri, hem aktif hem de etkileşimli öğrenmeye dâhil eder. Mesleki gelişim; öğretmenlerin problem çözme, tartışma, benzetim, rol yapma ve uygulama gibi etkinliklerle fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak meşgul olmaları durumunda aktif olur. Öğretmenler, sorunlar, bakış açıları ve fikirler üzerinde paylaşım ve çözüme yönelik olarak birlikte çalıştığında etkileşimli hale gelir. Öğretmenler, öğretim süreci, öğrenci çalışmalarının analizi ve akran gözlemleri gibi ortak hedefler etrafında birleşerek birbirlerinden öğrenme fırsatı yakalamaktadır. Öğretmenler, mesleki gelişime ne kadar çok zaman ayırırsa, öğretim uygulamalarında iyileşme olasılığı da o oranda artmaktadır. Bu noktada, mesleki gelişim, öğretmenlerin uzun süreli olarak bilgi ve fikirlerle etkileşimde bulunmasıyla ancak en etkili olmaktadır (Hunzicker, 2011). Dolayısıyla mesleki gelişimde vurgulanan durum da işbirliğı ve işbirlikli çalışmaların sergilenmesidir. Tam da bu noktada geleneksel yöntemin karşısında değerlendirilen ders imecesi; öğretim süreci ve meslektaş gözlemi, öğrenci başarısı ve mesleki gelişim gibi ortak hedeflerin izlenmesi, gelişimi ve başarıyla sonuçlanmasında işbirlikli yapısıyla dikkati çekmektedir. Murata (2011) ders imecesinin temel özelliklerini; öğretmenlerin ilgisini merkeze almak, öğrencilerin bir araştırma dersi etrafındaki öğrenmelerine odaklanmak ve işbirlikçi ve yansıtıcı süreçler olarak belirlemiştir. Dolayısıyla işbirliğinin, ders imecesinin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir parçası olduğu da görülmektedir. Bu durumu, ders imecesinin işbirlikli bir uygulama (Bütün, 2012) ya da eylem araştırması (Shi ve Cheng, 2020) olarak nitelik kazanması da desteklemektedir. Temelini işbirliğinin oluşturduğu Lesson Study ifadesi, akla yardımlaşma, birliktelik ve elbirliğiyle gerçekleştirilen bir eylemi çağrıştırması dolayısıyla Türkçeye imece kavramıyla kazandırılmıştır. Lesson Study'nin Türkçe olarak kazanımında da bu temel yapının belirleyici olduğu görülmektedir. Modelin ortaya çıkış coğrafyası olan Japonya'da popülerlik kazanmasında da bu yapının rolü bulunmaktadır. Çünkü bu model, öğretmenler arasında işbirlikçi bir destek olmakla birlikte bu durumun bir yansıması olarak öğretmenlerin kendi uygulamalarında fikir alışverişiyle eğitimsel fikirlerini anlamlandırmasını da sağlamaktadır (Takahashi ve Yoshida, 2004).

İşbirliği, aynı zamanda uygulamanın başarıyla gerçekleştirilmesi, mesleki gelişimi sağlayabilmesi ve müfredat programlarının uygulanabilirliği konusunda da önemli bir role sahiptir. Modelin temel yapısı ve başarıyla uygulanması, katılımcılara belli birtakım sorumluluklar da yüklemektedir. Bu süreçte, katılımcılara eşit sorumluluklar verilmesi ve birbirlerinin başarılarını paylaşması, onlara akademik bakış açısı kazandırmaktadır. Bu yolla ders imcesinin, çoğunluğu öğretmen olan katılımcıların birbirlerinin öğretim yaklaşımlarını sorgulamaya ve tecrübelerinden faydalanmaya imkân sağlayan bir zemin oluşturduğu da söylenebilir (Boran ve Tarım, 2016). İşbirliği, aynı zamanda araştırma dersine odaklanmak ve motive olmak boyutunda da önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu durumun, modelin katılımcıların iş yükünü azaltıp işini kolaylaştırması, her aşamanın birlikte planlanması dolayısıyla görev dağılımı yapılması ve sorumluluk bilincinin oluşmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Rock ve Wilson (2005) çalışmasında, ilk araştırma dersi için işbirliği içinde planlama yaptıktan sonra, katılımcıların işbirliğine dayalı oturumların devam etmesini istediklerini ifade etmiştir. Taylor ve arkadaşları (2005) da çalışmasında, ders imcesinin bir dersi işbirliğinde planlamak ve öğretmek için katılımcılara ve öğretim sürecine oldukça motive edici bir yapı sağladığını belirtmiştir. Buna göre, katılımcılar; konu, müfredat, araştırma, materyaller ve lojistik hakkında saatlerce konuştukları planlama toplantılarının, kendilerini motive ettiğini dile getirmiştir. Her aşamanın işbirliğinde planlanması; öğretmen adaylarının planlama konusundaki deneyimlerini destekleyen ve geliştiren işbirlikçi bir ortam sağlarken, araştırma dersi için de öğretmen adaylarının, ders planlarını nasıl uygulayacaklarını bilmeleri ve uygulama sırasında karşılaşılabilecekleri engelleri fark etmeleri için bir fırsat sağlamaktadır. Bu durum, yalnızca bireysel planlamaya odaklanan geleneksel yöntem dersinin de tersi bir durumu oluşturmaktadır (Cajkler ve Wood, 2016). Cajkler ve Wood (2016) çalışmasında, ders imcesinin katılımcıların öğretmen olarak kendilerini daha az benmerkezci hale getirdiğini ve bireyseliği azaltıp grup üyeleri arasındaki aidiyet duygusunu artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi ders imcesi, kolektif bilgi ve bilgeliği yaratan ve ekip üyelerine aidiyet, sorumluluk ve işbirliği gibi becerileri kazandıran bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Söz konusu durum, mevcut araştırmada da görülmüştür. Araştırmada, modelin katkıları olarak sunulan; sorumluluk alma, kendini adama, empati yapma, öğrenme, akrandan öğrenme, öğrendiklerini uygulama, planlı yaşam, anlama ve farkındalık kazanma, gözlemlleme, artan

işbirliği ve iletişim becerileri gibi bulguların altında bu durumun yattığı görülmektedir. Aynı zamanda, ders imecesi uygulamasının grup içi iletişim, işbirliği ve etkileşimi artırması durumu; modelin faydası, güçlü bir yönü ve avantajı olarak da araştırmada belirmiştir. Bu bulguların, aslında uygulamayla birlikte kazanılması muhtemel bulgular olduğu da söylenebilir. Çünkü ders imecesi uygulamasına katılan öğretmenler, bilişsel empati kurmakta ve öğrenci düşüncesini görünür kılmak için çalışmaktadır (Cerbin ve Kopp, 2006). Ders imecesine katılan öğretmenler, iyileştirme çabalarını sahiplenmeleri, araştırmaya olan bağlılıkları, ortak hedeflerle meslektaşları ve öğrencilere karşı sorumluluk duygusu taşımaları ve uzun vadeli hedefleri paylaşımlarıyla profesyonel araştırma topluluklarını oluşturma ve geliştirme fırsatı elde etmektedir (Lewis ve ark., 2009). Ders imecesinde akranlar (ders imecesi ekibi) arasında geliştirilen süreç, temel uygulamaların ve akranların konu bilgileri ve sunum deneyimlerinin paylaşılması yoluyla pedagojik bilgi edinmelerini şekillendirmeye yardımcı olmaktadır (Lamb, 2015). Bunların bir sonucu ve etkisiyle de ders imecesi, öğretmenler arası iletişim ve etkileşime olumlu katkı sunmaktadır (Ono ve ark., 2011).

Mevcut bilgiler ışığında, ders imecesi modelinin bu araştırmada da iletişim ve işbirliği konusunda katılımcılar ve sürece olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bu duruma alanyazın araştırmalarında da rastlanmıştır. Bu araştırmada çıkan bu bulgu da ilgili araştırmaları (Dudley, 2013; Helmbold, 2021; Kükey, 2018; Özbay, 2015; Lewis ve ark., 2004; Lim ve ark., 2005; Özdemir Baki, 2017; Yüzbaşıoğlu, 2016) bu yönde desteklemektedir.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde uygulama öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler ile araştırma derslerinin hazırlık ve uygulama sürecinden edinilmiş bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar; araştırmanın problem durumunu oluşturan mesleki becerinin dört alt alanı, iletişim ve işbirliği becerisi ve araştırma sürecinden elde edilen veriler üzerinden sırayla şöyle yansıtılmıştır:

1. Ders imecesi modeli kapsamında gerçekleştirilen araştırma derslerinin planlanması ve eğitim öğretimi planlama aşaması, uygulayıcıları konu alanı hâkimiyeti, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve sürecin yönetimi noktasında olumlu yönde etkilemiştir. Uygulayıcılar, alan bilgisinde eksik olarak değerlendirdikleri noktalara dair farkındalık kazanarak bu noktalarda gelişim yaşadıklarını ifade etmiştir. Araştırmada, eksik olarak değerlendirilen mesleki bilginin öğrenimi için ders imecesi modelinin teşvik edici olarak nitelendirildiği de görülmüştür. Araştırma dersleri planlanırken uygulayıcıların, bireysel ve ortak plan yazma girişimlerinin yaratıcı düşünmeye de olumlu bir katkısı olduğu ve plan yazmanın öğretici olarak değerlendirildiği görülmüştür. Uygulayıcıların dersi planlama becerilerinde yaşadığı gelişimin; öğretim programı, öğrenme alanları, kazanımlar, konular ve derste uygulanacak yöntem, strateji ve tekniklerin belirlenmesine de olumlu yönde yansıdığı ve bunlara ilişkin farkındalık kazandırdığı görülmüştür.

2. Araştırmada ders imecesi modelinin, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını oluşturabilme süreçlerine olumlu yönde yansıdığı görülmüştür. Araştırmada, bireysel farklılıkların ve kazanım için ders planı hazırlamada öğrenme ortamlarının da göz önüne alındığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının, her araştırma dersi öncesinde öğrenme ortamına müdahalesi olmuştur. Adaylar bu müdahaleleriyle dersin daha iyi anlaşıldığını, dikkatin daha az dağıldığını, öğrencilerin ciddiyetle dersi dinlediklerini ve kendilerinin de daha rahat ders anlattığını belirtmiştir.

3. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecini yönetme durumları incelendiğinde, ders imecesi modeli ile birlikte bu alanda olumlu yönde bir gelişim yaşadıkları görülmüştür. Bu gelişimde, eğitim öğretimi planlama durumunun ve bunun bir yansıması olarak araştırma derslerine hazırlıklı gidilmesinin de etkisi olduğu görülmektedir. Araştırma derslerine ilişkin öğretme ve öğrenme sürecini yöneten adaylar; konu ve bilgi eksiklerine yönelik farkındalık kazanmış, bir etkinlik tasarlamayı ve bunu sınıf ortamında uygulamayı öğrenmiş, strateji, yöntem ve teknikleri konu ve kazanıma uygun olacak şekilde belirleyip kullanabilmiş, gözlem becerisi kazanmış ve ders planlarıyla anlatım becerilerinde de olumlu yönde gelişim yaşamıştır. Araştırma dersinde uygulayıcı olan öğretmen adayının öğretme ve öğrenme sürecini yönetme durumu, ders imecesi ekibince gözlemlenmiştir. Bu gözlem, uygulayıcının hatalarını, eksiklerini ve anlatım becerilerin göstermesiyle onu gözlemleyen uygulayıcılar tarafından da oldukça faydalı ve öğretici olarak değerlendirilmiştir. Uygulayıcılar, aynı zamanda gözlemin nasıl yapıldığı ve gözlemde nelere dikkat edilmesi gerektiği noktasında da bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir. Araştırmada yapılan gözlemler, öğrenci profilini ve sınıf ortamını daha yakından tanımayı sağlayarak gelecek araştırma derslerinin planlarının şekillenmesinde de etkili olmuştur.

4. Araştırmada ders imecesi modelinin, öğretmen adaylarının sınıf içindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Adaylar ders planı hazırlığında, etkinlikler aracılığıyla ölçme ve değerlendirme kısmını tasarlayanın, soru tarzları ve yazımlarında faydası olduğunu belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde; yaratıcılık, yansıtıcı düşünme, öğrencilerin aktif katılımı ve alternatif yöntemlerin kullanımı gibi durumların dikkate alındığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının, gelenekselin yanında alternatif yöntemlerin varlığından bu model ile haberdar olup plan oluşturma ve sınıf ortamında bunları kullandıkları da görülen ve belirtilen bir durum olmuştur.

5. Araştırmada ders imecesi modelinin öğretmen adaylarının iletişim ve işbirliği becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğretmen adayları, modelin iletişim ve işbirliğini geliştirmesi durumunu araştırmada modele dair güçlü yön olarak belirtmiştir. Öğretmen adaylarının model aracılığıyla elde etmiş oldukları kazanımların temelini de işbirliğinin ve iletişimin oluşturduğu görülmektedir.

6. Araştırmada ders imecesi modelinin yürütülmesinde öğretmen adaylarının iş takvimine bağlı kalma ve uyma ile dersi planlama ve uygulama aşamalarında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öte yandan belirtilen noktalarda, sürecin sonlarına doğru öğretmen adaylarının gelişim yaşadıkları da görülmüştür. Öğretmen adayları, tüm süreç göz önüne alındığında, ders imecesi modelinde özellikle dersi planlama ve uygulama aşamalarında kendilerini yeterli ve iyi olarak değerlendirmiştir. Bu modelden önceki duruma yönelik olarak da dersi planlamaya dair bilgilerinin hiç yok veya çok az olduğunu belirtmişlerdir.

7. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen derslerde uygulayıcıların bazen plana bağlı kalamadıkları da görülmüştür. Bu durum, katılımcı günlüklerine de yansımıştır. Burada, plana bağlı kalamama durumunun ise uygulayıcıların heyecan veya stres kaynaklı olarak plandaki sıraya göre ilerlememesi, yapacaklarını unutması, kendi bireysel planındaki etkinliği yapması veya planı uygularken araştırma dersine kendi planındaki etkinliği de dâhil etmesi şeklinde araştırmaya yansdığı görülmüştür.

8. Araştırmada öğretmen adayları, ders imecesi modelinin yürütülmesi için ekibi oluşturacak üyelerin öncelikle bu modele yönelik olarak eğitim almaları ve ekibin bu konuda bilgili ve deneyimli üyelerle oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Modelin bilgili ve deneyimli üyelerden oluşan bir ekip istemesi düşüncesi, araştırmada Dinçer ve Egehan Öğretmen tarafından modelin zayıf yönü olarak değerlendirilmiştir.

9. Araştırmada Begüm Öğretmen, modelin aynı öğrenci grubuyla yürütülmesini sınırlılık olarak değerlendirmiştir. Buna gerekçe olarak da öğrencilerin sürecin sonuna doğru uygulayıcıları arkadaş gibi gördüğü düşüncesini sunmuştur.

10. Araştırmada öğretmen adayları, modelin gözlemlenen ve işbirlikli yapısından dolayı birbirlerinden de yeni ve farklı şeyler öğrendiklerini ve birbirlerini uyarı, motivasyon ve öneri gibi durumlarla desteklediklerini süreç boyunca ifade etmiştir. Adayların, aynı zamanda modelin bu yapısını ve elde ettikleri kazanımları da Akran Öğretimi kavramı ile ifade ettiği görülmüştür.

11. Ders imecesi modelinde dış uzman, kolaylaştırıcı, araştırmacı, uzman, danışman veya davetli akademisyen gibi rollerle modele ve araştırmaya katılım sağlayan ekip üyeleri bulunmaktadır. Bu araştırmada da gözlemci üyeler olan dış uzman ve araştırmacı-kolaylaştırıcının, model aracılığıyla uygulayıcı olan öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde olumlu katkıları olmuştur. Dış uzman ve araştırmacı-kolaylaştırıcı, uygulayıcılar tarafından yönlendirici, yardımcı, kolaylaştırıcı, rehber ve öğretici olarak nitelendirilmiştir.

12. Araştırmada modeli deneyimleyen öğretmen adaylarının ders imecesi modelini; piramit, işbirliği, koordinasyon, tündengelim, tümevarım, ekip, takım, istasyon, halka, tren ve insanın yaşamda geçirdiği evreler gibi kavramlarla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu ilişkilendirmeler ve benzetmelere gerekçe olarak da ders imecesi modelinin aşamalı yapısı sunulmuştur.

13. Araştırmada ders imecesi modelinin uygulayıcıları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak da olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Sorumluluk alma, kendini adama, empati yapma, öğrenme, öğrendiklerini uygulama, planlı yaşam, anlama ve farkındalık kazanma gibi bulgular da bu durumun dayanaklarını oluşturmuştur. Bu durumda, Ders İmcesi Modelinin süreç temelli ve gelişimi izleme odaklı yapısının da etkisi bulunmaktadır.

14. Araştırmada ders imecesi modeli uygulanmadan önce gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmen adaylarının, dersin planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme aşamalarına yönelik gelişime ihtiyaç duydukları alan olarak öğretme-öğrenme sürecini yönetme alanını belirttiği görülmüştür. Model ile birlikte konu bilgisi, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyip kullanabilme ve sınıf hâkimiyetini sağlama gibi durumlarda gelişim yaşadıkları görülmüştür.

15. Araştırmada ders imecesi modeli, sınıfa getirilen bir yenilik ve farklılık olarak tanımlanmıştır. Bu sonuç; modelin işbirliğinde deneyimlenmesi, işbirliğinden hareketle gözlem becerisi ile bireysel ve gruba ilişkin farkındalık kazandırması, eleştirel düşünmeyi sağlaması ve planlı olarak ilerlemesiyle geleneksel öğretim ve doğaçlama anlatımdan uzak olması bulgularıyla desteklenmiştir.

16. Araştırmada öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde ders imecesi modelinin yürütülebilirliği ve modelin derse olan katkısı hakkında hemfikir oldukları görülmüştür.

17. Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında da ders imecesi uygulamalarını meslektaşları ile deneyimlemeyi düşündükleri görülmüştür.

18. Araştırmada öğretmen adaylarının ders imecesi modelini mesleki gelişimde başvurulabilir bir model olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu konuda Dinçer Öğretmen modeli, öğretmenleri geleneksel anlatım ve yöntemlerden kurtarabilecek bir uygulama olarak değerlendirirken, Aysel Öğretmen, modelin hizmetiçi eğitim olarak da öğretmenlere oldukça katkı sağlayacağını belirtmiştir.

19. Araştırmada ders imecesi ekibinin bir üyesi olan ve sınıfında ders imecesi uygulaması yürütülen dış uzmanın, bu modelin; tüm branşlarda uygulanması ve hizmetiçi eğitimde mutlaka olması gerektiğini, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ve uygulamanın önce fakültede başlaması gerektiğini belirttiği görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, ders imecesi modelinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişimindeki etkisini ele alan mevcut araştırma sonuçlarından hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler; araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik olarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmadan ve araştırma sürecinden hareketle araştırmacılara yönelik olarak sunulan öneriler şöyle verilmektedir:

1. Bu araştırmada ders imecesi modelinin öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişimine olan katkısı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak bundan sonraki yapılacak araştırmalarda araştırmacıların, ders imecesi modelinin öğretmen mesleki gelişiminde ve hizmetiçi eğitim kapsamında uygulanabilirliği üzerine çalışmalar yapması önerilmektedir.

2. Ders imecesi modelinin sürece dayalı olan aşamalı ve döngüsel yapısı, zaman ve sorumluluk yönünden modeli uygulayacak olan ekip üyelerini sürece bağlı kılmaktadır. Zaman, sorumluluk ve uygulama için istekli olma hali, modelin başarıyla uygulanması durumunu da doğrudan etkilemektedir. Bu noktada araştırmacıların, yapacağı araştırmalar için katılımcı olmaya aday bireyleri ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmeleri önerilmektedir.

3. Bu araştırma, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, bu derste ders imecesi modelini yürütmenin ders için de verimli ve faydalı sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Araştırmacıların, bundan sonraki yapılacak araştırmalarda ders imecesi modelini, zaman ve uygulama açısından elverişli olan Öğretmenlik Uygulaması I – II derslerinde yürütmeleri önerilmektedir.

4. Bu araştırma, son sınıfta öğrenim gören adaylar ile Öğretmenlik Uygulaması II dersinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre son sınıfta öğrenim gören ve KPSS'ye hazırlanan adayların, sınav dolayısıyla araştırma için motivasyon, performans ve istek konusunda endişelerini dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmacıların, bundan sonraki yapılacak araştırmalarda ders imecesi modelini Öğretmenlik Uygulaması I – II dersinde yürütmeleri halinde adayların bu konuda yaşadıkları endişeyi ve KPSS sürecini de göz önünde bulundurmaları önerilmektedir.

5. Ders imecesi modelinde süreç boyunca verilerin kayıt altına alınmasında video ve ses kayıt cihazı, akıllı tahtalar, fotoğraf makinası, sunular, bilgisayar ve diğer araçlardan faydalanılmaktadır. Araştırmada, sınıf ortamındaki akıllı tahtanın kullanımında sorunlar yaşanmış ve bu durum da veri toplama araçlarına yansımıştır. Bu sorun, araştırmada uygulama okulundaki akıllı tahtaların genelinde görülen bir sorun olmuştur. Araştırmacıların, bundan sonraki yapılacak araştırmalarda teknik ve teknolojik aletlerin kullanımda dikkatli, tedbirli ve sorunlar karşısında hazırlıklı olmaları önerilmektedir.

6. Ders imecesi modelinde araştırma dersleri için hazırlanan planlar, gerekli görüldüğü veya istenildiği takdirde revize edilerek yeni bir öğrenci grubuna yeniden uygulanmaktadır (Allen, Donham ve Tanner, 2004; Fernandez ve Chokshi, 2002; Lewis, 2002; Murata, 2011). Bu araştırmada alınan ortak karar ve değerlendirmeler neticesinde aynı şube ve öğrenci grubu

ile döngü yürütülmüştür. Bunda araştırma derslerinin, aynı öğrenci grubunun gelişimi ve yapılan dersin uygulamadaki başarı durumu üzerine etkisini gözlemleme isteği etkili olmuştur. Araştırmacılara, modeli farklı öğrenci grupları üzerinden yürüterek grupların akademik başarılarını karşılaştırılmalı olarak incelemeleri önerilmektedir.

7. Araştırma, tek bir grup olarak uygulayıcı olan beş öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmacılara, daha fazla sayıdaki öğretmen grupları ile çalışmalar yaparak elde ettikleri sonuçları karşılaştırmaları ve sonuçların genellenebilirlik durumlarını ortaya koymaları önerilmektedir.

8. Ders imecesi modelinin yürütülmesinde uygulama sınıflarının mevcudu; öğrenme ortamlarını oluşturma, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme sürecini de doğrudan etkilemektedir. Bu durumun etkileri araştırmada da hissedilmiştir. Araştırmacılara bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için uygulama sınıfı veya sınıflarının mevcudunu dikkate almaları ve nispeten daha az mevcutlu sınıf veya öğrenci gruplarıyla modeli deneyimlemeleri önerilmektedir.

9. Araştırmacılara, bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için ders imecesi grubunu; akademisyenler, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğretmen adayları ile oluşturma ve bu yolla modelin farklı rolleri bulunan katılımcılar tarafından değerlendirilmesini sağlaması önerilmektedir.

10. Ders imecesi modelinin, katılımcılar (öğretmen adayı, dış uzman, öğrenci, araştırmacı-kolaylaştırıcı) üzerindeki faydası göz önüne alındığında, fakülteler başta olmak üzere öğretmen yetiştiren tüm kurumlarda öğretmen, eğitimci, öğretmen adayı, akademisyen ve diğer uzmanların işbirliğinde uygulanması önerilmektedir.

11. Araştırma, modeli uygulayan tek bir grup (öğretmen adayları) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacılara, ders imecesi modelinin gelişim, öğrenme ve öğretimdeki etkisini farklı yöntemlerin uygulandığı gruplarla karşılaştırmalı olarak incelemeleri önerilmektedir.

12. Bu araştırma sosyal bilgiler alanında nitel çalışma olarak yürütülmüştür. Bu alanda ders imecesi modeli aracılığıyla yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Uygulamanın, bu alanda farklı desenler kullanarak çalışılması önerilmektedir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmada uygulayıcılara yönelik olarak da şu öneriler sunulmuştur:

1. Ders imecesi modelinin mevcut araştırmadaki işbirliği becerisine olan olumlu katkısı üzerine öğretmen adaylarının ve modeli uygulayacak diğer ekip üyelerinin (uygulayıcıların), işbirliği becerisinin gelişimi adına grup çalışmalarına yönelmesi ve yönlendirilmesi önerilmektedir.

2. Planlanan araştırma dersini sınıf ortamında gerçekleştirecek olan uygulayıcılarda heyecanlanma, kaygılanma, stres ve tedirgin olma gibi durumlar yaşanabilmektedir. Bu duruma, araştırma derslerinin gözleminde de rastlanılmıştır. Bu gibi durumlar planın uygulanması, zaman yönetimi ve öğretim sürecini de doğrudan etkilemektedir. Bu noktada, olumsuzlukların yaşanmaması için ekip üyelerinin ders imecesi süreci başlamadan önce kendi gruplarına veya gönüllü dinleyici kitleye birkaç kez ders anlatmaları önerilmektedir.

3. Gözlem, tüm süreç boyunca ders imecesi modelinde temel unsur ve adım olarak yer almaktadır. Dolayısıyla ders imecesi modeli uygulanmadan önce katılımcıların fakültede, öğretmenlik uygulaması derslerinde veya uygulama okullarında ders anlatımı esnasında meslektaşlarını dikkatle gözlemlemeleri ve bu ve buna benzer uygulamalarda katılımcı olmaları önerilmektedir.

6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarından hareketle politika yapıcılara yönelik olarak sunulan öneriler şöyle yer almaktadır:

1. Bu araştırmada mesleki becerinin gelişimi, ders imecesi modeli aracılığıyla incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğinde mesleki beceri; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile ölçme ve değerlendirme

yeterliklerinden oluşarak sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları kapsayan bir alandır. Bu araştırmada da eğitim öğretimi planlama, araştırma derslerini planlama ve öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alanları, araştırma bulgularına göre olumlu yöndeki gelişimin en rahat gözlemlendiği ve uygulayıcıların da bunu sıkça dile getirdiği alanlar olmuştur. Politika yapıcılar ve ileride yapılacak araştırmaların, mesleki beceri ve diğer yeterlik alanlarına yönelik durumları ders imecesi modeliyle incelemeleri önerilmektedir.

2. Araştırmada uygulayıcılar, ders imecesi modelini işbirlikli yapısından hareketle Akran Öğretimi'ne benzetmiştir. Bu noktada, politika yapıcılar ve gelecek araştırmaların, Akran Öğretiminde ders imecesi modelinden yararlanma durumu üzerine araştırmalar ortaya koyması önerilmektedir.

3. Araştırma bulgularından hareketle, ders imecesi modelinin farklı roller, kurumlar ve alanlar aracılığıyla deneyimlenmesi ve yaygınlaştırılması için politika yapıcılar ve önderliğinde kurumlar arasında işbirliği yapılması önerilmektedir.

4. Araştırmada katılımcılar daha önce ders imecesi modeli ile hiçbir yerde karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Uygulamanın sonunda ise katılımcılar, bu model aracılığıyla mesleki gelişimde önemli ve anlamlı kazanımlar elde ettiklerini ifade etmiştir. Bu noktada politika yapıcıların, öğretmen mesleki gelişiminde ders imecesi modelini teori ve uygulama boyutunda değerlendirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

30091 Sayılı Resmî Gazete. (2017). 9 Haziran 2017 Cuma tarih ve 30091 sayılı Resmî Gazete (Kurul Kararı). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13.htm> adresinden edinilmiştir.

Abanalyan, N., Uslu, M. ve Mertoğlu, H. (2019). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara dair fenomenolojik bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science*, 7(93), 385-410. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14992>

Abe, T. O. (2014). The effect of teachers' qualifications on students' performance in mathematics. *Sky Journal of Educational Research*, 2(1), 10-14. ISSN 2354-4406

Ado, K. (2013). Action research: Professional development to help support and retain early career teachers. *Educational Action Research*, 21(2), 131-146. DOI: 10.1080/09650792.2013.789701

Aglazor, G. (2017). The role of teaching practice in teacher education programmes: Designing framework for best practice. *Global Journal of Educational Research*, 16(2), 101-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/gjedr.v16i2.4>

Aiken, I. P., & Day, B. D. (1999). Early field experiences in preservice teacher education: Research and student perspectives. *Action in Teacher Education*, 21(3), 7-12. DOI: 10.1080/01626620.1999.10462965

Akbaba Dağ, S. (2014). *Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

- Akiba, M., Murata, A., Howard, C. C., & Wilkinson, B. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 77, 352-365. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.012>
- Akkuş, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 13-27.
- Aktürk, D. (2019). *Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında geliştirdikleri stem etkinliklerine yönelik görüşlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Albez, C., Yıldırım, İ. ve Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(2), 611-634. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39992>
- Aldemir, R. (2017). *Mikro öğretim ders imecesi yöntemiyle matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimlerinin incelenmesi: geometrik cisimler örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Alfaidi, S. D. A., & Elhassan, F. A. M. (2020). The role of in-service training programs in teachers development. *International Journal of Learning and Teaching*, 6(3), 191-195. DOI: 10.18178/ijlt.6.3.191-195
- Alkharusi, H., Kazem, A. M., & Al-Musawai, A. (2011) Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2011.560649>

- Allen, D., Donham, R., & Tanner, K. (2004). Approaches to biology teaching and learning: Lesson study-building communities of learning among educators. *Cell Biology Education*, 3, 1-7. DOI: 10.1187/cbe.03-12-0028
- Altinsoy, E. (2020). *Lesson study-a personal and professional development model for preservice ELT teachers* [Unpublished doctoral thesis]. Çukurova University.
- Alvine, A., Judson, T. W., Schein, M., & Yoshida, T. (2007). What graduate students (and the rest of us) can learn from lesson study. *College Teaching*, 55(3), 109-113. DOI: 10.3200/CTCH.55.3.109-113
- Amin, J. N. (2016). Redefining the role of teachers in the digital era. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 40-45. DOI: 10.25215/0303.101
- Anthony, M. K., Subali, B., Pradana, S. P., Hapsari, N., & Astuti, F. E. C. (2019, July 12–13). *Teacher's TPACK profile: The affect of teacher qualification and teaching experience* [Conference session]. 6th International Conference On Research, Implementation And Education Of Mathematics And Sciences, Yogyakarta, Indonesia. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1397/1/012054/pdf>
- Arifudin, I. S. (2015). Peranan guru terhadap pendidikan karakter siswa di kelas V SDN 1 Siluman. *Pedadidaktika: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 2(2), 175-186. <https://ejournal.upi.edu/index.php/pedadidaktika/article/download/5844/3951>
- Armstrong, A. (2011). Lesson Study puts a collaborative lens on student learning. *Tools for Schools*, 14(4), 2-7.
- Arslan, S., Mirici, İ. H. ve Öz, H. (2019). In-service training needs of EFL teachers in non-formal education settings. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 223-244. DOI: <https://doi.org/10.21497/sefad.675203>

- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Üniversitesi.
- Aslan, M. (2018). Hizmet öncesinde öğretmenlik uygulamalarını geliştirme ve değerlendirme. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)* içinde (ss. 537-562). Pegem Akademi.
- Aşılıoğlu, B. ve Kinay, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğrenci seçme ve yerleştirme sorunu. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)* içinde (ss. 247-280). Pegem Akademi.
- Ayantaş, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesinde ders imecesi uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar [Özel sayı]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108679>
- Ayaz, M. F. (2016). Öğretim materyalleri kullanımının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 141-158. DOI: 10.7822/omuefd.35.1.11
- Aydın Ersoy, M. (2022). *Matematik öğretmeni adaylarının ondalık gösterim konusunda pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesinde ders imecesi uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Aydın, E. (2021). *Türkiye'deki siyasi politikaların cumhuriyet'ten günümüze sanat eğitime etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

- Aygören, F. ve Saracaoğlu, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri (Çine ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 194-223.
- Aykan, A. (2019). *Öğretmen adayları açısından ders araştırması modelinin mesleki gelişim kapsamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Aykan, A. ve Dursun, F. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yeni bir uygulama olarak “Ders Araştırması Modeli”: Perspektif, avantajlar, sınırlılıklar. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1683-1694. DOI: 10.18506/anemon.712332
- Ayra, M. (2021). *Ders imecesi (Lesson study) mesleki gelişim yaklaşımının sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Baba, T. (2007). How is Lesson Study implemented?. In M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara, & T. Miyakawa (Eds.), *Japanese lesson study in mathematics: Its impact diversity and potential for educational improvement* (pp. 2-7). World Scientific Publishing. ISBN-13 978-981-270-453-5
- Bae, C. L., Hayes, K. N., Seitz, J., O'Connor, D., & DiStefano, R. (2016). A coding tool for examining the substance of teacher professional learning and change with example cases from middle school science lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 164-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.016>
- Baek, S., & Choi, H. (2002). Relationship between students perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asian pacific Education Review*, 3(1), 125-135. <https://doi.org/10.1007/BF03024926>

- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Barnett, J., & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teacher know. *Science Education*, 85, 426–453. <https://doi.org/10.1002/sce.1017>
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 18-32. DOI: 10.21031/epod.34199
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 137-162. DOI: 10.21764/efd.35974
- Başbay, M. ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 55-66.
- Batıbay, G. (2018). *Ders araştırmasıyla matematik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanarak matematiği öğretmen bilgilerinin gelişiminin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi
- Bayram, I., & Canaran, Ö. (2020). Lesson study in action: A multiple case study of EFL teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(3), 666-679. DOI: 10.14686/buefad.730780

- Bayram, İ. (2018). *Ders imecesi: İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin liderliğinde bir mesleki gelişim uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bayram, İ. ve Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 577-610. DOI: 10.30964/auebfd.473958
- Bell, C. A., Wilson, S., Higgins, T., & McCoach, D. B. (2010). Measuring the effects of professional development on teacher knowledge: The case of developing mathematical ideas. *Journal for Research in Mathematics Education JRME*, 41(5), 479-512. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.41.5.0479>
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Bicaj, A., & Treska, T. (2014). The effect of teacher professional development in raising the quality of teaching (pilot research). *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(6), 369-378. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/ajis/article/view/4883>
- Bickerstaff, S., Raphael, J., Cruz Zamora, D. E., & Leong, M. (2019). *Adapting lesson study for community college mathematics instruction: Early observations*. <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/lesson-study-community-college-mathematics-early-observations.html> adresinden edinilmiştir.
- Bilge, O. (2021). *Ders imecesi modelinde matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin ve araştırmacının rollerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bilgili, Y. (2005). *The teachers' process of change through action research* [Unpublished Doctoral dissertation]. Florida State University.

- Blank, R. K., & De Las Alas, N. (2009). *The effects of teacher professional development on gains in student achievement: how meta analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. Council of Chief State School Officers. ISBN: 1-933757-09-4
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007) *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (5th Edition). Pearson. ISBN 0-205-48293-7
- Boran, E. (2017). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin özel alan yeterlilik algılarının incelenmesi: bir ders araştırması modeli* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Boran, E. ve Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi hakkındaki görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 259-273. <https://doi.org/10.16949/turcomat.22182>
- Boydak Özcan, M., Şener, G. ve Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi: Etkinlikler, engeller ve öneriler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 353-373. <http://doi.org/10.33400/kuje.1251391>
- Bozkurt, E. (2015). *Ders araştırması modeli bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerine yönelik grup temelli öz-düzenlemelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bozkurt, E. ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: Ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 109-116. DOI: 10.24106/kefdergi.375675

- Bozkuş, F., Kablan, Z., Pak, K., Özdişçi, S., Özdemir, A., Aydın, M. ve Boğazlıyan, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) modeli hakkında uygulayıcı görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 141-160. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12545>
- Brinberg, D., & McGrath, J. E. (1985). *Validity and the research process*. Sage Publications. ISBN 0-8039-2302-1
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2001). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN: 0871203588
- Budak, A. (2012). Mathematics teachers engaging in a lesson study at virtual settings. *Educational Research and Reviews*, 7(15), 338-343. DOI: 10.5897/ERR12.018
- Budak, İ., Budak, A., Kaygın, B. ve Bozkurt, İ. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *Education Sciences*, 6(2), 1606-1617. ISSN:1306-3111
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in english language teaching: A guide for practitioners* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Burroughs, E. A., & Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics lesson study. *The Mathematics Enthusiast*, 7(2), 391-400. DOI: <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1196>
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.

- Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136-167. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.07565>
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 31(2), 111-120. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470500127236>
- Cajkler, W., & Wood, P. (2016). Adapting 'lesson study' to investigate classroom pedagogy in initial teacher education: What student-teachers think. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 1-18. DOI: 10.1080/0305764X.2015.1009363
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2013). Lesson study: Towards a collaborative approach to learning in Initial Teacher Education?. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 537–554. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.834037>
- Can, N. (2013). *Öğretmen Liderliği (3. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Candar, H. (2009). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme öğretim tekniklerinin öğrencilerin akademik başarı tutum ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Carlsen, W. S. (1987, April 20-24). *Why Do You Ask? The Effect of Science Teacher Subject-Matter Knowledge on Teacher Questioning and Classroom Discourse* [Paper presantation]. Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Washington DC., USA.

- Carpenter, T. P., & Fennema, E. (1992). Cognitively guided instruction: Building on the knowledge of students and teachers. *International Journal of Educational Research*, 17(5), 457-470.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203496626>
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 257. ISSN 1812-9129
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen- öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi (Aksaray ili Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. (2004). Connecting personal theorizing and action research in preservice teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 25-42.
- Chassels, C., & Melville, W. (2009). Collaborative, reflective and iterative japanese lesson study in an initial teacher education program: Benefits and challenges. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 32(4), 734-763. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.4.734>
- Chen, X., & Yang, F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(3), 218-236. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2013-0011>
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2019). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. ISBN 0-203-02905-4
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. ISBN 978-1-4522-2609-5
- Crocco, M. S., & Livingston, E. (2017). Becoming an “expert” social studies teacher. In M. McGlin Manfra, & C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 360-384). Wiley Blackwell.
- Cumhur, F. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakır, H. ve Akdeniz, T. (2023). Sürdürülebilir okul-aile iş birliğinin meydana gelmesinde öğretmenlerin velilerden beklentilerinin tespit edilmesi. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 1(1), 54–63. <https://uygulamalibilimler.com/index.php/pub/article/view/5>
- Çam Tosun, F. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 839-869. DOI: 10.30964/auebfd.539374
- Çavuş, H., Dayı, N., Küçüksungurludan, K. ve Karakaş, F. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinin incelenmesi. *Uluslararası Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 120-136. <https://ijoedu.com/index.php/pub/article/view/46#:~:text=https%3A//ijoedu.com/index.php/pub/article/view/46>

- Çayır, N., Çayır, B., Ada, Ş. ve Gönenç, H. (2023). Okul aile iş birliğine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 367-393. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1106332>
- Çiçek, C., Aslan, M., Sayalı, M. ve Küçük, M. (2024). Eğitimde öğrenci başarısının artırılmasına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 44-57. DOI: 10.5281/zenodo.10542697
- Da Ponte, J. P., Quaresma, M., & Mata-Pereira, J. (2023). The development of teachers' knowledge in a lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 12(1), 78-91. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2022-0025>
- Danday, B. A. (2021). Advancing preservice physics teachers' critical thinking through active and passive microteaching lesson study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 205-228. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.13>
- Danday, B. A., & Monterola, S. L. C. (2019). Effects of microteaching multiplerepresentation physics lesson study on pre-service teachers' critical thinking. *Journal of Baltic Science Education*, 18(5), 692-707. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=948666>
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344. DOI: 10.1080/00220679809597563
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

Demir, K., Czerniak, C. M., & Hart, L. C. (2013). Implementing Japanese lesson study in a higher education context. *Journal of College Science Teaching*, 42(4), 22–27. <http://www.jstor.org/stable/43631916>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage. ISBN 978-1-4833-4980-0

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>

Dick, B. (2001). Action research: Action and research. In S. Sankaran, R. Dick, R. Passfield, & P. Swepson (Eds.), *Effective change management using action learning and action research: Concepts, frameworks, processes, applications* (pp. 21-27). Southern Cross University Press.

Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking Lewin. *Management Learning*, 30(2), 127–140. <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>

Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2019). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. DOI: 10.1080/19345747.2019.1670884

Didiş Kabar, M. G. ve İnan Tutkun, M. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme problemini uygulama sürecinin incelenmesi: uygulamayı planlama ve öğretmen müdahaleleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(2), 98-123. DOI: <https://doi.org/10.17278/ijesim.878364>

- Doig, B., & Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 77-93. ISSN-1442-3901
- Dudley, P. (2012). Lesson Study development in England: From school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100. <https://doi.org/10.1108/20468251211179722>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: what interaction level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' lea. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: a handbook*. www.lessonstudy.co.uk adresinden edinilmiştir.
- Duke, D. L. (1998). *Does it matter where our children learn? Paper presented at the meeting of the national research council of the national academy of sciences and the national academy of engineering*. ERIC. ED 418 578.
- Dündar, E. ve Ünaldı, Ü. E. (2023). Öğretmenlerin aldığı hizmetiçi eğitimin coğrafya öğretim süreci ve öğrenci başarısına yansımaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 349-370. DOI: 10.51460/baebd.1293672
- Ebaegu, M., & Stephens, M. (2014). Cultural challenges in adapting lesson study to a Philippines setting. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 43-64. ISSN 1442-3901

- Education Northwest. (2021). *Define and assign roles for each meeting*.
<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/lessonstudy-participant-guide.pdf>
adresinden edinilmiştir.
- Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık. (2019). *Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ekoyay.
- Er, Ö. (2018). *Fen ve teknoloji dersi 7. sınıf ışıık ünitesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33, 62-67.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47941/606520>
- Erdamar, G. (2012). Öğretimin planlanması ve uygulanması. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (7. Baskı) içinde (ss. 383-422). Pegem Akademi.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142>
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International*

Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 5(30), 4379–4388.
<https://doi.org/10.26450/jshsr.883>

Ersan, O. ve Aktan, D. Ç. (2024). Öğrencilerin sosyoekonomik durumu, içsel motivasyonu ve okulun başarıya verdiği önemin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 152-170. DOI: 10.33308/26674874.2024381655

Etiubon, R. U., & Benson, R. F. (2014). Teacher qualification and experience as determinants of quality chemistry education in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 5(24), 124-131. ISSN 2222-288X

Evans, H. L. (1986). How do early field experiences influence the student teacher?. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 12(1), 35-46.
<http://dx.doi.org/10.1080/0260747860120104>

Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2). 179 – 198. DOI: 10.1080/0305764X.2013.860083

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
<https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>

Fernandez, C. (2005) Lesson study: A means for elementary teachers to develop the knowledge of mathematics needed for reform-minded teaching?. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(4), 265-289. DOI: 10.1207/s15327833mtl0704_1

Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128–134.
<https://doi.org/10.1177/003172170208400208>

- Fernández, M. L. (2005) Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47. DOI: 10.1080/01626620.2005.10463341
- Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351-362. DOI: 10.1016/j.tate.2009.09.012
- Fernandez, M. L., & Zilliox, J. (2011). Investigating approaches to lesson study in prospective mathematics teacher education. lesson study research and practice in mathematics education. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together* (pp. 85-102). Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-9941-9_7
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Fox, A., & Poultney, V. (2020). Teacher professional learning through lesson study: Teachers' reflections. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. 9(4), 397-412. DOI: 10.1108/IJLLS-03-2020-0011
- Freeman, G. G. (2010). Strategies for successful early field experiences in a teacher education program. *SRATE Journal*, 19(1), 15-21. ISSN-1068-1752
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: Misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 65-83.
- Fujii, T. (2015). The critical role of task design in lesson study. In A. Watson, & M. Ohtani (Eds.), *Task Design In Mathematics Education* (pp. 273-286). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2_9

- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Zijlstra, B. J. H., & Volman, L. L. M. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41-57. DOI: 10.1080/02619768.2014.902439
- Gläser, J., & Laudel, G. (2013). Life with and without coding: two methods for early-stage data analysis in qualitative research aiming at causal explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 14(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson. ISBN 978-0-13-385939-3
- Goei, S. L., van Joolingen, W. R., Goettsch, F., Khaled, A., Coenen, T., In't Veld, S. G. J. G., & Schipper, T. M. (2021). Online lesson study: virtual teaming in a new normal. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(2), 2017-229. DOI 10.1108/IJLLS-09-2020-0078
- González, G., & Deal, J. T. (2019). Using a creativity framework to promote teacher learning in lesson study. *Thinking Skills and Creativity*, 32, 114-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.002>
- Gökkurt, B. (2014). *Ortaokul matematik bileşenlerindeki geometrik cisimlerin konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Göranzon, B. (2009). *Det praktiska intellektet: Datoranvändning och yrkeskunnande. Andra upplagan*. Santérus. ISBN 13: 9789173350204

- Gözel, E. (2016). *Ders imecesi çalışmalarıyla sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Gujarati, J. (2012). A comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Forum*, 76(2), 218-223. DOI: 10.1080/00131725.2011.652293
- Gultom, S., Hutaaruk, A. F., & Ginting, A. M. (2020). Teaching skills of teacher in increasing student learning interest. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 3(3), 1564–1569. <https://doi.org/10.33258/birci.v3i3.1086>
- Gunnarsdóttir, G. H., & Pálsdóttir, G. (2019). Developing learning communities through lesson study. In R. Huang, A. Takahashi, & J. P. da Ponte (Eds.), *Theory and practice of lesson study in mathematics: an international perspective* (pp. 465-483). Springer.
- Güler Nalbantoğlu, F. (2023). *Development of preservice science teachers' pedagogical content knowledge for science, technology, engineering and mathematics in the context of lesson study* [Unpublished doctoral thesis]. Middle East Technical University.
- Gümüş, N., Özbaş, Çulha, B., Gülersoy, A. E., Duman, D., Türker, H., Avcı, G. ve Dikicigil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Öğretmenlik uygulaması” dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 593-613. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13520>

- Güner, P. (2017). *Investigating preservice middle school mathematics teachers' noticing of students' mathematical thinking in the context of lesson study* [Unpublished doctoral thesis]. Middle East Technical University.
- Güner, P. ve Akyüz, D. (2017). Ders imcesi mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *Elementary Education Online (İlköğretim Online)*, 16(2), 428-452. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.304709
- Güneş, F. ve Uygun, T. (2016). Öğretmen yetiştirmede beceri uyumsuzluğu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Güngör, A. (2023). Ders imcesi çalışmalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine etkisi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 299-323. <https://doi.org/10.53112/tudear.1278584>
- Gürkan, T. (1987). Orta öğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 305-322. DOI: 10.1501/Egifak_0000001069
- Halvorsen, A. L., Harris, L. M., Doornbos, L., & Missias, M. T. (2021). Lesson study in historical inquiry: Teachers working across rural communities. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103206>
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R.Y., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 148, 3-6.
- Hart, L., Alston, A., & Murata, A. (2009). Lesson study working group. In S. L. Swars, D. W. Stinson, & S. Lemons-Smith (Eds.), *Proceedings of the 31st annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 1584-1592). Georgia State University.

- Harwell, S. H. (2003). *Teacher professional development: It's not an event, it's a process*. CORD. ISBN 1-57837-358-1
- Hashweh, M. Z. (1987). Effects of subject-matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching and Teacher Education*, 3, 109–120.
[http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019009](http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019009)
- Helmbold, E., Venketsamy, R., & van Heerden, J. (2021). Implementing lesson study as a professional development approach for early grade teachers: A South African case study. *Perspectives in Education*, 39(3), 183–196.
<https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i3.14>
- Hervas, G. (2021). Lesson study as a faculty development initiative in higher education: A Systematic Review. *AERA Open*, 7(1), 1-19. DOI: 10.1177/2332858420982564
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31, 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Hill, M. C., & Epps, K. K. (2010). The impact of physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), 65-79.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse researcher*, 20(4), 12-17.

- Howell, J. (2014). *Using lesson study to develop professional teaching knowledge for problem-based historical inquiry among 4th grade social studies teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University.
- Huang, R., Helgevold, N., & Lang, J. (2021). Digital technologies, online learning and lesson study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(2), 105-117. DOI: 10.1108/IJLLS-03-2021-0018
- Hubbard, J. D. (2015). Teachers collaborate using lesson study: Implications for early childhood social studies students. *Social Studies Research & Practice (Board of Trustees of the University of Alabama)*, 10(3), 1-17.
- Huling, L. (1998). *Early Field Experiences in Teacher Education*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Hurd, J., & Licciardo-Musso, L. (2005). Lesson study: Teacher-led professional development in literacy instruction. *Language Arts*, 82(5), 388-395.
- Ikeno, N. (2017). Elementary social studies lesson study in Japan: Case study of a 6th grade politics unit. *The Journal of Social Studies Education*, 6(1), 61-72.
- Inprasitha, M. (2004). Teaching by using open approach in mathematics classroom of Japan. *KKU Journal of Mathematics Education*, 1(3), 1-17.

- Inprasitha, N. (2014). Perceptions on professional development of supervisors in the non-project and project schools using lesson study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2069-2073. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.521
- Ishida, Y., Mwanza, P., Luchembe, M., Masaiti, G., & Nsama, P. (2012). Scaling up lesson study in urban and rural schools to realize sustainable inclusive teacher professional development in Zambia. *Journal of International Cooperation in Education*, 6, 247–269.
- Ishii, T. (2017). Historical overview of lesson study. In K. Tanaka, K. Nishioka, & T. Ishii (Eds.), *Curriculum, instruction and assessment in Japan* (pp. 57–72). Routledge.
- İslıcık, T. (2012). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilimsel epistemolojik inançlara etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.
- Isoda, M. (2007). A brief history of mathematics lesson study in Japan. In M. Isoda, M. Stephens, T. Miyakawa, & Y. Ohara (Eds.), *Japanese lesson study in mathematics* (pp. 8–15). World Scientific Publishing Company.
- Isoda, M., & Olfos, R. (2021). Introduction: Japanese theories and overview of the chapters in this book. In M. Isoda, & R. Olfos (Eds.), *Teaching multiplication with lesson study* (pp 1-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28561-6_1
- İleritürk, D. (2021). *Ders araştırması modeli ile ingilizce öğretmenleri özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- İplik, Y. (2021). *Ortaokul türkçe derslerinin yürütülmesinde ders imcesi modelinin işlevselliği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 379-407. DOI: 10.1080/19345747.2016.1273411
- Jalongo, M. R., Rieg, S. A., & Helterbran, V. R. (2007). *Planning for learning: Collaborative approaches to lesson design and review*. Teachers College Press.
- Jamil, H., Razak, N. A., Raju, R., & Mohamed, A. R. (2011). *Teacher professional development in Malaysia: Issues and challenges* (Report No: 4-2-81). Hiroshima University. <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/4-2-81.pdf>
- Jayanti, U., & Adlini, M. N. (2023). Learning to teach: An investigation into pre-service biology teachers' perceptions toward lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 12(3), 97-213. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2022-0093>
- Johnston, M. (2006). The lamp and the mirror: Action research and self studies in the social studies. In K. C. Barton (Ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (pp. 57-83). Information Age Publishing.
- Jumankulova, Z. (2019). Exploration of teachers' attitudes towards Action Research implementation and its influence on their teaching practice [Unpublished master thesis]. Nazarbayev University. <https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/4321> adresinden edinilmiştir.
- Kalpokaite, N., & Radivojevic, I. (2019). Demystifying qualitative data analysis for novice qualitative researchers. *The Qualitative Report*, 24(13), 44-57.
- Kamarudin, M. B., Kamarudin, A. Y. B., Darmi, R. B., & Saad, N. S. B. M. (2020). A review of coaching and mentoring theories and models. *International Journal of Academic*

Kanbolat, O. (2015). *Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen ders imecesinde dış uzmanların paylaşım içerikleri ve rolleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kanellopoulou, E. M. D., & Darra, M. (2019). Benefits, difficulties and conditions of lesson study implementation in basic teacher education: A review. *International Journal of Higher Education*, 8(4), 18-35. DOI: 10.5430/ijhe.v8n4p18

Kara, Y. ve Şen, Ö. (2021). Ders imecesi uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerine ve uygulamalarına etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-20. DOI: 10.33711/yyuefd.859193

Karabuğa, F. (2018). *Practicing lesson study with efl teachers: A social constructivist perspective for efl teacher professional development* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova University.

Kawaguchi, H., & Iwata, S. (2021). The potentials of lesson study-based teacher education. J. Kim, N. Yoshida, S. Iwata, & H. Kawaguchi (Eds.), *Lesson study-based teacher education: The potential of the japanese approach in global settings* (1st ed., pp 1-6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003036852>

Kaya, N. (2012). *Türkiye’de coğrafya eğitimi: Öğretim programı, öğretmen eğitimi ve ders kitapları boyutu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.

- Kedzior, M., & Fifield, S. (2004). Teacher professional development. *Education Policy Brief*, 15, 1–6.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Sage Publications Ltd.
- Khan, I. A. (2011). Lesson planning for reading: An effective teaching strategy in EFL classrooms. *Elixir Social Studies*, 37, 3958-3964.
- Khokhotva, O. (2018). Lesson study in Kazakhstan: Case study of benefits and barriers for teachers. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(4), 250-262. DOI: 10.1108/IJLLS-04-2018-0021
- Khokhotva, O., & Albizuri, I. E. (2020). Teachers' educational beliefs change through lesson study: Implications for school culture. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(4), 317-331. DOI: 10.1108/ijlls-04-2020-0016
- Kıldan, A. O. ve Ünver, N. (2012). Öğretim araçları. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve yöntemleri* (7. Baskı) içinde (ss. 357-382). Pegem Akademi.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 156-168.
- Kıran, D., Durukan, P., Aytaç, M. ve Binici, R. (2023). Öğretmen görüşlerine göre etkili okul özellikleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1294–1321. DOI: 10.5281/zenodo.8385135
- Kızılhan, P. (2011). *Sınıf Atmosferinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarısına Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- King, K. P., & Lawler, P. A. (2003). Trends and issues in the professional development of teachers of adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 5-14.
- Kitchen, J., & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. *Action Research*, 6(1), 7-28.
- Klefbeck, K. (2020). Lesson study for students with intellectual disability. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 245-259. DOI: 10.1108/IJLLS-12-2019-0082
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Kocaaslan, R. ve Özenç, E. G. (2023). İlkokulda görev yapan öğretmen ve ilkokul öğrencilerinin etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 72-91. <https://doi.org/10.29129/inujse.1275527>
- Koçak, M., Soylu, Y. ve Hayat, F. (2021). Examining development of prospective mathematics teachers measurement and evaluation knowledge and curriculum knowledge through lesson study method. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 856-871. DOI: 10.24106/kefdergi.706619
- Koçak, S. ve Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 806-819. DOI: 10.24106/kefdergi.697229
- Kola, A. J., & Sunday, O. S. (2015). A review of teachers' qualifications and its implication on students' academic achievement in Nigerian schools. *International Journal of Educational Research and Information Science*, 2(2), 10-15.

- Komba, W. L., & Nkumbi, E. (2008). Teacher professional development in Tanzania: Perceptions and practices. *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 67-83.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. SAGE Publications.
- Kostas, K., Galini, R., & Maria, M. (2014). The practicum in pre-service teachers' education in Greece: The case of lesson study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 808-812. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.325
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 35-43. DOI: 10.1501/Egifak_00000000040
- Kösem, M. A. ve Yirci, R. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantıları ile okuldan beklentilerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 105-133. <https://doi.org/10.31798/ses.1372457>
- Köseoğlu, B. (2022). Seminerde olmak ya da olmamak: Öğretmenlerin seminer dönemlerinin etkililiği üzerine nitel bir çalışma. *Okul Yönetimi*, 2(2), 159-173.
- Kurt Birel, G. (2017). Matematik eğitimi araştırmaları bağlamında yeni bir yaklaşım: Ders imecesi. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 60-82.
- Kurt, A. İ. ve Erden, İ. O. (2022). Meslek liselerinde beceri eğitimini düzenleyen yasaların uygulanmasına ilişkin nitel bir araştırma. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 241-272. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.001>

- Kurt, G. (2016). *Technological pedagogical content knowledge (tpack) development of preservice middle school mathematics teachers in statistics teaching: a microteaching lesson study* [Unpublished doctoral thesis]. Middle East Technical University.
- Kuter, S. (2016). İşbirlikli mentorluk penceresinden öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 129-145. DOI: 10.15390/EB.2016.3728
- Kuzgun, Y. (1994). Çağdaş insanın en önemli kararı meslek seçimi. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 325, 50-54.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 2(6), 425-433.
- Kükey, H. (2018). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 5. sınıf kesirler konusunda derse hazırlık süreçlerinin lesson study (ders imecesi) modeli kapsamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Lamb, P. (2015). Peer-learning between pre-service teachers: Embracing lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 343-361. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2015-0012>
- Leavy, A. M., & Hourigan, M. (2016). Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 57(1), 161-175. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.002>
- Leblanc, R. (1998). *Good teaching: The top ten requirements*. https://medical-school.uq.edu.au/files/2876/good_teaching_-_top_10_strategies.pdf adresinden edinilmiştir.

- Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study—Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1115-1124.
- Lee, L. H. J., & Tan, S. C. (2020). Teacher learning in lesson study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102986>
- Lee, S. W., & Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218>
- Lenski, S. J., & Caskey, M. M. (2009). Using the lesson study approach to plan for student learning. *Middle School Journal*, 40(3), 50-57.
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1997) Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331, DOI: 10.1080/0268093970120502
- Lewis, C. (2000, April 24-28). *Lesson study: The core of Japanese professional development*. [Paper presentation]. Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Washington DC., USA
- Lewis, C. (2002). Does lesson study have a future in the United States?. *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1(1), 1–23.
- Lewis, C. (2011). *How do Japanese teachers improve their instruction? Synergies of lesson study at the school, district and national levels*. https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_084385.pdf adresinden edinilmiştir.

- Lewis, C. (2016). How does lesson study improve mathematics instruction?, *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 571–580. DOI: 10.1007/s11858-016-0792-x
- Lewis, C. C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann. ISBN 978-0-325-08022-2
- Lewis, C. C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *American Educator*, 22(4), 12-20.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *J Math Teacher Educ*, 12, 285–304. DOI: 10.1007/S10857-009-9102-7
- Lewis, C., & Perry, R. (2014). Lesson study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 22-42.
- Lewis, C., & Takahashi, A. (2013). Facilitating curriculum reforms through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(3), 207-217. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2013-0006>
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L., & Goldsmith, L. (2019). How does lesson study work? toward a theory of lesson study process and impact. In R. Huang, A. Takahashi, & J. P. da Ponte (Eds.), *Theory and practice of lesson study in mathematics: An international perspective* (pp. 13-36). Springer International Publishing AG.
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61(5), 18-22.

- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006a). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., & O’Connell, M. P. (2006b). Lesson study comes of age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 273–281. <https://doi.org/10.1177/003172170608800406>
- Lim, C. S., Chiew, C. M., & Chiew, C. M. (2010). *Assessing for improvement of teaching and learning through lesson study collaboration*. <https://irdtpforasean.kku.ac.th/APEC/APEC%202010/Paper/LIM%20Chap%20Sam1.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Lim, C. S., White, A. L., & Chiew, C. M. (2005, Nov 25th – Dec 1st). *Promoting mathematics teacher collaboration through lesson study: What can we learn from two countries’ experiences* [Paper presentation]. Reform, revolution and paradigm shifts in Mathematics Education, Malaysia.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Pub.
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M., & Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students’ academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th Edition). Pearson Education.

- Makinae, N. (2019). The origin and development of lesson study in Japan. In R. Huang, A. Takahashi, & J. Ponte (Eds.), *Theory and practice of lesson study in mathematics. advances in mathematics education* (pp. 169-181). Springer.
- Mansell, I., Bennett, G., Northway, R., Mead, D., & Moseley, L. (2004). The learning curve: The advantages and disadvantages in the use of focus groups as a method of data collection. *Nurse Res*, 11(4), 79-88. DOI: 10.7748/nr2004.07.11.4.79.c6217
- Marble, S. T. (2006). Learning to teach through lesson study. *Action in Teacher Education*, 28(3), 86–96. <https://doi.org/10.1080/01626620.2006.10463422>
- Masters, J. (1995). The history of action research. <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm> adresinden erişilmiştir.
- Matanluk, K., Johari, K., & Matanluk, O. (2013). The perception of teachers and students toward lesson study implementation at rural school of sabah: A pilot study. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 90, 245-250. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.07.088
- Matsenjwa, L. R., & Thwala, S. K. (2013). Primary school teachers' knowledge and skills of measurement and assessment: A case of Swaziland. *Problems of Education In The 21st Century*, 55, 74-87. ISSN 1822-7864
- McArdle, K. L., & Reason, P. (2008). Action research and organization development. In T. Cummings (Ed.), *Handbook of organization development* (pp. 123-136). SAGE.
- McCutcheon, G., & Jurg, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory Into Practice*, 29(3), 144-151. DOI: 10.1080/00405849009543447
- McIntyre, D. J. (1983). *Field Experiences in Teacher Education: From Student to Teacher*. ERIC Clearinghouse. <https://eric.ed.gov/?id=ED225942>

McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd Edition). Routledge.

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.

MEB Mesleki Gelişimi Destekleme Dairesi Başkanlığı. (2023). *Mesleki Gelişim Faaliyetleri*.
<https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7> adresinden edinilmiştir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. MEB Yayınları.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden edinilmiştir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2022). *Hizmet içi eğitim faaliyetleri kılavuzu*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/24144420_HYZMET_YCY_EY_YTYM_FAALYYETLERY_KILAVUZU_Guncellendi.pdf adresinden edinilmiştir.

Melville, M. D. (2017). *Kyozaikenkyu: An in-depth look into Japanese educators' daily planning practices* [Unpublished master thesis]. Brigham Young University.

- Meral Kandemir, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Ders imecesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Merriam S. B., & Tisdell E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth Edition). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu (Resmî Gazete ile yayımı: 24. 6. 1973 - Sayı: 14574)*.
https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf adresinden edinilmiştir.
- Mills, G. E. (2014). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (5th Ed.). Pearson.
- Ming Cheung, W., & Wing Yee, W. (2014). Does lesson study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137 – 149.
<http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-05-2013-0024>
- Munn-Giddings, C. (2021). Action research. In R. Coe, M. Waring, L.V. Hedges, & L. D. Ashley (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 85-92). Sage publications.

- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_1
- Murata, A., & Takahashi, A. (2002, October 26-29). *Vehicle to connect theory, research, and practice: How teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan* [Paper presentation]. Annual Meeting Of The North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Athens, Greece. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471780.pdf>
- Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2-11.
- Mynott, J. P., & Michel, D. (2022). The invisible leader: Facilitation in lesson study. *Educational Process: International Journal*, 11(3), 48-61. <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2022.113.3>
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (2018). *National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers*. https://www.socialstudies.org/sites/default/files/attach-pdf-2020-05/ncss_teacher_standards_2017-rev9-6-17.pdf adresinden edinilmiştir.
- Nesusin, N., Intrarakhamhaeng, P., Supadol, P., Piengkes, N., & Poonpipathana, S. (2014). Development of lesson plans by the lesson study approach for the 6th grade students in social study subject based on open approach innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1411-1415. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.407
- Ngang, T. K., & Sam, L. C. (2015). Principal support in lesson study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 134-139. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.09.040

- Nielsen, C. P. (2022). Teacher candidate perceptions of early field experience instructional rounds. *Theory & Practice in Rural Education*, 12(1), 117–132. <https://doi.org/10.3776/tpre.2022.v12n1p117-132>
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities* (1th Ed.). Routledge.
- Nugent, G., Malik, S., & Hollingsworth, S. (2012). *A practical guide to action research for literacy educators*. International Reading Association.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [an overview of the methodological approach of action research]. In R. Richardson (Ed.), *Teoria e prática da pesquisa ação [theory and practice of action research]*. Universidade Federal da Paraíba. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden edinilmiştir.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2019). *Talis 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2018). Empowering teachers and school leaders: <https://dx.doi.org/10.1787/888934084342>. <https://www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm> adresinden edinilmiştir.
- Oğuz, İ. (2022). *Ders imcesinin fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim becerisini geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Okojie, M. C. P. O. (2011). The changing roles of teachers in a technology learning setting. *International Journal of Instructional Media*, 38(1), 17-26.

<https://link.gale.com/apps/doc/A273786674/AONE?u=anon~36a70193&sid=googleScholar&xid=7de5512e>

Okday, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/352/2344>

Oliver, B. (1980). Action research for inservice training. *Educational Leadership*, 37(5), 394-395.

Ono, Y., & Ferreira, J. G. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30, 59-74.

Ono, Y., Chikamori, K., Shongwe, Z. F., & Rogan, J. M. (2011). Reflections on a mutual journey of discovery and growth based on a Japanese–South African collaboration. *Professional Development in Education*, 37(3), 335-352. DOI: 10.1080/19415257.2010.509980.

Orhan, G. (2020). *Ders araştırması bağlamında ingilizce öğretmenlerinin öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2017). Lesson study as ‘systematic analysis of experience’. In L. Orland-Barak, & D. Maskit (Eds.), *Methodologies of mediation in professional learning* (pp. 91-103). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49906-2_8

Osamwonyi, E. F. (2016). In-service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87. ISSN 2222-288X

- Ottosson, S. (2003). Participation action research - A key to improved knowledge of management. *Technovation*, 23(2), 87-94.
- Ökmen, B., & Kılıç, A. (2021). Examining the professional development processes of pre-service English Teachers in Turkey. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(1), 68-96.
- Özaltun Çelik, A. ve Bukova Güzel, E. (2016). Bir matematik öğretmenin ders imecesi boyunca öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaracak soru sorma yaklaşımları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 365-392. DOI: 10.16949/turcomat.93160
- Özaltun Çelik, A. ve Bukova Güzel, E. (2017). Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında köklü ifadelerin öğretimine ilişkin oluşturdukları ders planı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 561-594. DOI: 10.17860/mersinefd.336744
- Özbay, S. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisinde alan öğretimi bilgilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özbek, D. (2020). *Öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin ders imecesi modeli yardımıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü bir reform önerisi (1. Basım)*. Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi.

- Özdemir Baki, G. (2017). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiği öğretme bilgilerinin gelişim sürecinin incelenmesi: Ders imecesi modeli* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, S. M. (2019). Implementation of the lesson study as a tool to improve students' learning and professional development of teachers. *Participatory Educational Research (PER)*, 6(1), 36-53. <http://dx.doi.org/10.17275/per.19.4.6.1>
- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşünmelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 128-143. ISSN: 2645 -9221
- Pang, M. F., & Marton, F. (2003). Beyond “lesson study”: Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31, 175-194.
- Park, M., & So, K. (2014). Opportunities and challenges for teacher professional development: a case of collaborative learning community in South Korea. *International education studies*, 7(7), 96-108. DOI: 10.5539/ies.v7n7p96
- Pehlivan, F. C. (2020). *Matematik öğretmenlerinin üst düzey düşünmeyi tetikleyici öğretim uygulamalarının ders imecesi modeli ile geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pekdoğan, A., Aydın, H., Kahraman, B., Öner, E., Çağan, K. ve Yorulmaz, H. (2023). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine etkileri. *International Journal of*

- Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(97), 1504-1513. DOI: 10.5281/zenodo.8196819
- Perry, R. R., & Lewis, C. C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US?. *J Educ Change* 10, 365–391. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9069-7>
- Plantin Ewe, L. (2020). Enhancing teachers' relational competence: a teacher lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 203-219. DOI: 10.1108/IJLLS-12-2019-0081
- Polat, İ. (2023). *Ders imecesi modelinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkililiğinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Pramesti, N. (2021). *The benefit of teaching practice subject on the english student teachers' professional identity at the university of jambi*. <https://repository.unja.ac.id/22615/1/Article.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Price, J. N. (2001). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of curriculum studies*, 33(1), 43-74. ISSN 0022–0272
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22, 922-934. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.011
- Regan, K. S., Evmenova, A. S., Kurz, L. A., Hughes, M. D., Sacco, D., Ahn, S. Y., Vittie, N. M., Good, K., Boykin, A., Schwartz, J., & Chirinos, D. S. (2016). Researchers apply lesson study: A cycle of lesson planning, implementation, and revision. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 113-122. DOI: 10.1111/ldrp.12101

- Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber, & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87–110). Erlbaum.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher education*, 36, 166-177. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rock, T. C., & Levin, B. B. (2002). Collaborative action research projects: Enhancing preservice teacher development in professional development schools. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 7-21. <http://www.jstor.org/stable/23478324>
- Rock, T. C., & Wilson, W. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education* 32(1), 77-92. <https://www.jstor.org/stable/23478690>
- Ryan, A. (2006). University supervisors of student teacher practicums: between a rock and a hard place!, *Explorations in Teacher Education*, 14(2), 3-8.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In M. Kompf, & P. M. Denicolo (Eds.), *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 2-18). Pegem Akademi.
- Saito, E. (2012) Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777-789. DOI: 10.1080/19415257.2012.668857

- Saito, E., & Atencio, M. (2013). A conceptual discussion of lesson study from a micro-political perspective: Implications for teacher development and pupil learning. *Teaching and Teacher Education*, 31, 87-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.001>
- Salendab, F. A., & Dapitan, Y. C. (2021). Effectiveness of performance-based assessment tools (pbats) and the students' academic performance. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(10), 6919-6928. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i10.5561>
- Salihoğlu, M. ve Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134-153. DOI: 10.31592/aeusbed.1118567
- Sarıer, Y. (2023). Öğretmen adaylarına göre huzur ve mutluluk veren sınıf ortamının belirleyicileri. *Temel Eğitim Dergisi*, 18, 6-17. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.18.1>
- Sarkar Arani, M. R. (2006). Transnational learning: The integration of Jugyou Kenkyuu into Iranian teacher training. M. Matoba, K. A. Crawford, & M. R. Sarkar Arani (Eds.), *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice* (pp. 37-75). Educational Science Publishing House.
- Sarkar Arani, M. R., Shibata, Y., & Matoba, M. (2007). Delivering Jugyou Kenkyuu for reframing schools as learning organizations: An examination of the process of Japanese school change. *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 3, 25-36.
- Saye, J. W., Kohlmeier, J., Howell, J. B., McCormick, T. M., Jones, R. C., & Brush, T. A. (2017). Scaffolded lesson study: Promoting professional teaching knowledge for

- problem-based historical inquiry. *Social Studies Research and Practice*, 12(1), 95-112. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2017-0008>
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S. D., & van Veen, K. V. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behavior through lesson study. *International Journal of Educational Research* 88, 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.011>
- Seino, T., & Foster, C. (2021). Analysis of the final comments provided by a knowledgeable other in lesson study. *J Math Teacher Educ*, 24, 507–528. <https://doi.org/10.1007/s10857-020-09468-y>
- Selezniov, S. (2018). Lesson study: An exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 217-229. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2018-0020>
- Senemoğlu, N. (2012). Öğretim süreci. S. Senemoğlu (Ed.), *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya içinde* (21. bs., ss. 371-420). Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2007). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm adresinden edinilmiştir.
- Shah, R. K. (2019). Effective constructivist teaching learning in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 1–13. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.600>
- Shanks, J., Miller, L., & Rosendale, S. (2012). Action research in a professional development school setting to support teacher candidate self-efficacy. *SRATE Journal*, 21(2), 26-32.

- Shi, L., & Cheng, E. C. (2020). Developing metacognitive teaching in Chinese language through conducting lesson study in Shanghai. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(1), 75-88. DOI: 10.1108/ijlls-09-2020-0065
- Shingphachanh, S. (2018). Teachers' understanding and concerns about the practices of lesson study in suburb schools in Laos. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(2), 150-162. DOI: 10.1108/IJLLS-12-2017-0062
- Sims, L., & Walsh, D. (2009). Lesson study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733. DOI: 10.1016/j.tate.2008.10.005
- Slavin, R. (1994). Effective Classrooms, effective schools: a research base for reform in Latin American education. In J. M. Puryear, & J. J. Brunner (Eds.), *Education, equity and economic competitiveness in the Americas. An inter-American dialogue project*. Interamer. ISBN 0-8270-3314-1.
- Smith, K. (2016). Partnerships in teacher education - going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *CEPS Journal* 6(3), 17-36. <https://doi.org/10.26529/cepsj.63>
- Sorton Larssen, D. L. (2019). An Introduction to lesson study. In P. Wood, D. L. S. Larssen, N. Helgevold, & W. Cajkler (Eds.), *Lesson study in initial teacher education: Principles and practices* (pp. 17-30). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/0.1108/978-1-78756-797-920191002>
- Soto. M., Gupta, D., Dick, L., & Appelgate, M. (2019). Bridging distances: Professional development for higher education faculty through technology-facilitated lesson study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(3), 1-19. <https://doi.org/10.53761/1.16.3.7>

- Soydaş, M. ve Oğuz, E. (2020). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki kimliği*. Eğiten Kitap.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 7. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 1-26.
- Stepanek, J. (2001). A new view of professional development. *Northwest Teacher*, 2(2), 2-6.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M. T., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press.
- Stiggins, R. J., Frisbie, D. A., & Griswold, P. A. (1989). Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8(2), 5-14.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving in the classroom*. The Free Press.
- Strengthening In-Service Teacher Training of Mathematics and Science Education at Junior Secondary Level (SISTTEMS)*.
https://www2.jica.go.jp/en/evaluation/pdf/2016_0600434_4_f.pdf adresinden edinilmiştir.
- Susam, E. ve Özbek, R. (2018). Öğretmen Niteliklerini geliştirmede hizmetiçi eğitim. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 361-384). Pegem Akademi.

- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şahin, D. ve Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Şahin, F., Çaka, C., Dulkadir Yaman, N., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2016). Mesleki gelişim ve araştırma toplulukları bağlamında bir model önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 128-151. ISSN: 1303-0310
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şen, Ö. (2020). *Ders imecesi yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının fen eğitimi algılarına ve fen eğitimi uygulamalarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Şengür, E. (2021). *Fen bilimleri dersi bağlamında ders imecesi modelinin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (tpab) yansımaları* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Şişman, M. (2022). *Eğitime Giriş (23. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Takahashi, A. (2006, June, 14-17). *Implementing lesson study in North American schools and school districts* [Paper presentation]. Makalah Yang Dipresentasikan Pada Seminar APEC International symposium, Thailand.

- Takahashi, A. (2014). The role of the knowledgeable other in lesson study: Examining the final comments of experienced lesson study practitioners. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 4-21.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 513–526. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Takahashi, A., & Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436-443. <https://www.jstor.org/stable/41198366>
- Takahashi, A., Watanabe, T., Yoshida, M., & Wang-Iverson, P. (2005). Improving content and pedagogical knowledge through kyozaikenkyu. In P. Wang-Iverson, & M. Yoshida (Eds.), *Building our understanding of lesson study* (pp. 101-109). Research for Better Schools.
- Tan, L. S., & Ang, K. C. (2016). A school-based professional development programme for teachers of mathematical modelling in Singapore. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19, 399-432. DOI: 10.1007/s10857-015-9305-z
- Taylor, A. R., Anderson, S., Meyer, K., Wagner, M. K. & West, C. (2005). Lesson study: A professional development model for mathematics reform. *The Rural Educator*, 26(2), 17-22. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v26i2.512>
- Taylor, M. (2002). *Action research in workplace education: A handbook for literacy instructors*. <https://eric.ed.gov/?id=ED462557> adresinden edinilmiştir.
- TDK Sözlüğü [Türk Dil Kurumu Sözlüğü]. (2023). *Güncel Türkçe Sözlük (12. Baskı'nın genel ağıdan sunulan sürümü)*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

- Temel Doğan, D. ve Özgeldi, M. (2018). Ders araştırması kapsamında matematik öğretmen adayları cebir öğretiminde sanal manipülatifleri nasıl kullanmaktadır?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 152-179. DOI: 10.17522/balikesirnef.437729
- Tepetaş, Ş. ve Tezcan, T. (2020). Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir ders imecesi uygulamasının ardından aile yansımalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 447-463. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/56611/643341>
- Tonga, F. E. ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. DOI: 10.33308/26674874.2021351228
- Towaf, S. M. (2016). Integration of lesson study in teaching practice of social study student teachers to improve the quality of learning and promote a sustainable lesson study. *Journal of Education and Practice*, 7(18), 83-91. ISSN 2222-288X
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Türegün Çoban, B. ve Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 164-180. DOI: 10.21733/ibad.961403
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.

- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı*. T.C. Kalkınma Bakanlığı.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Uştuk, Ö. (2020). *A critical ethnographic understanding of lesson study as an EFL teacher professional development strategy* [Unpublished doctoral thesis]. Dokuz Eylül University.
- van Hover, S. (2008). The professional development of social studies teachers. In L. S. Levstik, & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 352-372). Taylor and Francis.
- Villaluz, G., Malonjao, M., Trinidad, C., & Bojos, M. (2018). Community engagement in teaching-learning: A pathway to quality education. *ASEAN Journal of Community Engagement*, 2(2), 239-264. <https://doi.org/10.7454/ajce.v2i2.133>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J., Mercer, N., & Halem, N. V. (2017). Teacher learning in the context of lesson study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211-224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>
- Wade, J. (2011). *Learning environments, instructional strategies, and instructional methods for the training, development, and success of employees with attention deficit hyperactivity disorder* [Unpublished masters thesis]. James Madison University.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. Basic Books. ISBN: 9780465055975

- Wake, G., & Seleznyov, S. (2020). Curriculum design through lesson study. *London Review of Education*, 18(3), 467–79. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.10>
- Wang-Iverson P., & Yoshida, M. (2005). *Building our understanding of lesson study*. Research for Better Schools.
- Watanabe, T. (2018). Japanese lesson study in the United States. *Educational Designer*, 3(11), 1-13. <http://www.educationaldesigner.org/ed/volume3/issue11/article43/>
- Welsh, K. A., & Schaffer, C. (2017). Developing the effective teaching skills of teacher candidates during early field experiences. *The Educational Forum*, 81(3), 301-321. DOI: 10.1080/00131725.2017.1314574
- White, A. L., & Lim, C. S. (2008). Lesson study in Asia Pacific classrooms: Local responses to a global movement. *ZDM*, 40(6), 915–925. DOI: 10.1007/s11858-008-0138-4
- Widjaja, W., Vale, C., Groves, S., & Doig, B. (2015). Teachers' professional growth through engagement with lesson study. *J Math Teacher Educ* 20, 357–383. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9341-8>
- Wilson, E., & Sharimova, A. (2019). Conceptualizing the implementation of Lesson Study in Kazakhstan within a social theory framework. *International journal for lesson and learning studies*, 8(4), 320-333. DOI 10.1108/IJLLS-08-2019-0060
- Wilson, S. M. (2013). Professional development for science teachers. *Science*, 340, 310-313. DOI: 10.1126/science.1230725
- Winsløw C., Bahn J., & Rasmussen K. (2018). Theorizing lesson study: Two related frameworks and two danish case studies. In M. Quaresma, C. Winsløw, S. Clivaz, J. P.

- da Ponte, A. Ní Shúilleabháin, & A. Takahashi (Eds.), *Mathematics lesson study around the World* (pp. 123-142). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7>
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-14. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2000.2078>
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description analysis and interpretation*. Sage Publications.
- Wood, K. (2018). On the theorization of lesson study and learning study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 166-171. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2018-0033>
- Wood, P., Cajkler, W., Sorton Larssen, D. L., & Helgevold, N. (2019). The future of lesson study in initial teacher education. In P. Wood, D. L. S. Larssen, N. Helgevold, & W. Cajkler (Eds.), *Lesson Study in initial teacher education: Principles and practices* (pp. 203-213). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756>
- Wragg, T. (1999). *An introduction to classroom observation* (Second Edition). Routledge.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.12.012
- Yavuz Kapaklıkaya, M. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders imecesi modelinin işlevselliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23. ISSN:1694-528X
- Yıldırım Yakar, Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. DOI: 10.33437/ksusbd.655590
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M. (2023). *Ders araştırması modelinin fen bilimleri öğretmenlerinin ders planı hazırlama ve uygulama yeterliklerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-Aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115. ISSN:1304-0278
- Yıldız, A. ve Baltacı, S. (2017). Bilim sanat merkezi matematik öğretmenlerinin kurdukları geometrik inşa problemlerine bilişsel seviye düzeyleri açısından ders imecesi çalışmalarının etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1481-1516. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.53>
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310.
- Yılmaz, H. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevrimiçi mesleki gelişim ve çevrimiçi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri, mesleki gelişimleri için çevrimiçi portal (site) önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Yoo, J. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1) 84-94. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL No. 033). Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Yorgancı, S. ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Chicago.
- Yoshida, M., & Jackson, W. C. (2011). Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata, (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 279–288). Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-9941-9_22
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu]. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.

YÖK. (t.y.). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus-Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden edinilmiştir.

YÖK/Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. YÖK. ISBN: 975-7912-25-5

Yunus, Ö. (2018). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin 6. sınıf "bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Yurdakul, R. (2019). *Matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde ders imecesi modelinin uygulama sürecini kolaylaştırmaya yönelik bir web sitesinin tasarlanması ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yök Yayınları.

Yüzbaşıoğlu, S. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ders araştırması modeline yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Zajda, J. (2021). Constructivist learning theory and creating effective learning environments. In J. Zajda (Eds.), *Globalisation and education reforms: Creating effective learning environments* (pp. 35-50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_3

Zech, L. K., Gause-Vega, C. L., Bray, M. H., Secules, T., & Goldman, S. R. (2000). Content-based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. *Educational Psychologist*, 35(3), 207-217. DOI: 10.1207/S15326985EP3503_6

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/02/2022-171119



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-69972237-302.08.01-171119
Konu : Ayten KARACA' nın Araştırma İzni

16/02/2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 02/02/2022 tarihli ve E-98862767-399-165948 sayılı yazınız.
b) Niğde Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 16/02/2022 tarihli ve E-61900286-605.01-43600451 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı 183535002 numaralı doktora öğrencisi Ayten KARACA' nın Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişiminde Ders İmecesi Modelinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması" konulu doktora tezi kapsamında çalışma yapmasının uygun görüldüğüne dair Niğde Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Ek:İlgi Yazı

EK 1. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

NÖHÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 16/02/2022-170946



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-61900286-605.01-43600451
Konu : Araştırma İzni
(Ayten KARACA)

15.02.2022

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.
b) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03/02/2022 tarihli ve 166376 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 15/02/2022 tarihli ve 43552418 sayılı Olurları.

İlgi (b) yazınız gereği, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı 183535002 numaralı doktora öğrencisi Ayten KARACA, Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişiminde Ders İmceci Modelinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması" konulu doktora tez çalışmasını değerlendirme formunda belirtilen okullarda uygulama yapmasına ilişkin, Valilik Makamından alınan ilgi (c) Olur yazınız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ek:

- 1-Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Komisyon Görüşü (3 sayfa)
- 3-Başvuru Taahhütnamesi (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Araştırma Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarihi ve Sayısı: 31/01/2022-164959

ETİK KURUL İZİN BELGESİ

T.C.

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARLARI

Toplantı Tarihi :26/01/2022
Toplantı Sayısı :01

KARAR-2022/01-24: Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi **Ayten KARACA'nın** Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında yürüttüğü yaptığı "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişiminde Ders İmceesi Modelinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması" isimli doktora tezine ilişkin araştırma dilekçesi etik açıdan incelenmiş olup etik açıdan uygunluğuna, oy birliği ile karar verilmiştir.

Ek 3. Araştırmada Katılımcılar İçin Oluşturulan İzin Formları

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

(Öğretmen Adayları İçin)

Bu form, Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında bulunan doktora öğrencisi Ayten KARACA tarafından yazılan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişiminde Ders İmecesi Modelinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezi doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde Ders İmecesi Modelinin etki durumunu incelemektir. Bu kapsamda bir eylem araştırması olarak tasarlanan bu araştırma, Ders İmecesi Modelinin altı öğretmen adayı ile onların Öğretmenlik Uygulaması II dersinde gerçekleştireceği uygulamalar üzerinden yürütülecektir. Adaylara araştırmacı tarafından Ders İmecesi Modeli hakkında ayrıntılı bir sunum yapılacaktır. Adaylara bu hususta, konuda yapılmış bazı çalışmalar dağıtılacak ve adayların incelemesi, kendilerinin de araştırma yapması ve katılım durumunu belirtmesi için süre tanınacaktır. Süre sonunda çalışmaya gönüllü olarak katılacak adaylarla birlikte ilgili akademik dönemde Ders İmecesi Modeli uygulanacaktır. Uygulamalarda Ders İmecesinin planlama, uygulama, gerekli görüldüğünde aşamalarını revize edip yeniden uygulama, değerlendirme, tartışma ve yansıtma aşamalarının nasıl ilerlediği değerlendirilecektir. Araştırma, gerçekleştirilen bu uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki becerilerin gelişimindeki etki durumunu raporlaştırmakla sonuçlandırılacaktır.

Bu araştırmada katılımcı olmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında uygulayıcı olan siz katılımcılardan alınan veriler, sadece araştırmacı tarafından analiz edilecek olup erişim ve gizlilik her durumda korunacaktır. Ders imecesi süreci ve aşamaları video kamera ile kayıt altına alınacaktır. Toplantı ve görüşmelerde de sadece ses kaydı yöntemi kullanılacaktır. Bu kayıtlar, yalnızca araştırmadan elde edilen verileri analiz etmede ve raporlaştırmada kullanılacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında gerçek isimleriniz, sadece araştırmacının sizlere vereceği ve hangi isimle anıldığınızı yine sadece araştırmacının bileceği şekilde takma isimlerle yer alacaktır. Elde edilen veriler bu araştırma dışında kullanılmayacak ve hiçbir yerde paylaşılmayacaktır. Katılımı sırasında herhangi bir sebepten dolayı

uygulamadan ayrılan aday için herhangi bir sorumluluk durumu doğmayacaktır. Katılımcı olmak isteyen adaylara süreç hakkında ayrıntılı bilgiler verilecek ve araştırmacı, gerek bu kimliği gerekse araştırmadaki rolü ile sürekli olarak uygulayıcılara her konuda yardımcı olacaktır. Katılımcı aday, araştırma hakkında daha fazla bilgi almak ve düşünüp değerlendirmek için verilen sürede zihninde oluşan sorulara cevap almak amacıyla araştırmacı doktora öğrencisi Ayten KARACA ile iletişim kurabilecektir. İletişim adresi: [@gmail.com](mailto: @gmail.com)

Her türlü kararınız ve çalışmaya sağlayacağınız katkı adına sonsuz teşekkürler... ☺

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. Yeterli açıklamalar ve süreç hakkında ayrıntılı bilgilendirmeler sonucunda tamamen kendi isteğim ile araştırmada katılımcı olmayı kabul ediyorum. Derslerin video kamera ile toplantı ve görüşmelerin de ses kaydı ile kayıt altına alınmasında sakınca görmüyorum. Araştırmada elde ettiğim verilerin, kayıtların ve sağlayacağım katkının bilimsel yayımda kullanılmasına izin veriyorum.

Tarih:

Saat:

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta Adresi:

İmza:

Araştırmacı: Ayten KARACA

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Bu form, Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında bulunan doktora öğrencisi Ayten KARACA tarafından yazılan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişiminde Ders İmecesi Modelinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezi doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde Ders İmecesi Modelinin etki durumunu incelemektir. Bu kapsamda bir eylem araştırması olarak tasarlanan bu araştırma, Ders İmecesi Modelinin altı öğretmen adayı ile onların Öğretmenlik Uygulaması II dersinde gerçekleştireceği uygulamalar üzerinden yürütülecektir. Bir mesleki gelişim modeli olan Ders İmecesi Modelinin uygulanmasında, araştırma kapsamında ekibi oluşturan uygulayıcılar (öğretmen, öğretmen adayı) dışında ekip üyelerinden biri olan dış uzman/davetli uzman, davetli akademisyen, kolaylaştırıcı ve danışman gibi rollerde uygulama öğretmenlerinin de katılımı söz konusu olmaktadır.

Bu araştırmada da dış uzman rolüyle siz uygulama okulu öğretmenin yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için öncesinde araştırmacı tarafından sizlere Ders İmecesi Modeli hakkında ayrıntılı bir bilgilendirme ve sunum yapılacaktır. Bu hususta konuda yapılmış bazı çalışmalar dağıtılarak incelemeniz, sizin de araştırma yapmanız ve katılım durumunuzu belirtmeniz için süre tanınacaktır. Süre sonunda vereceğiniz olumlu karar doğrultusunda ise çalışmaya gönüllü olarak katılıp diğer ekip üleriyle birlikte ilgili akademik dönemde Ders İmecesi Modelinin uygulanmasına katkı sağlayacaksınız.

Uygulamalarda Ders İmecesinin planlama, uygulama, gerekli görüldüğünde aşamalarının revize edip yeniden uygulanması, değerlendirme, tartışma ve yansıtma aşamalarının nasıl ilerlediği değerlendirilecektir. Araştırma, gerçekleştirilen bu uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki becerilerin gelişimindeki etki durumunu raporlaştırmakla sonuçlandırılacaktır. Ders İmecesi Modeli uygulama sürecinde öğretmen adayları grup çalışmaları yaparak dersleri birlikte planlayacak, bu dersleri uygulayacak, gerekli durumlarda bu aşamaları tekrarlayacak, süreci ve birbirini gözlemleyerek tartışmalarda ve değerlendirmelerde bulunacaktır. Çalışmada dış uzman rolündeki uygulama öğretmeni, bu

aşamalarda öğretmen adaylarını gözlemleyecek ve ders planlama sürecinde yapılacak toplantılarda gözlemleri ile aktif olarak rol oynayacaktır.

Bu araştırmada katılımcı olmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında dış uzman rolünde olan siz uygulama öğretmeninden alınan veriler, sadece araştırmacı tarafından analiz edilecek olup erişim ve gizlilik her durumda korunacaktır. Araştırmacı analizleri üzerinden yapılacak değerlendirmelerde diğer ekip üyeleri ile durum analizleri olacaktır. Katılacağınız bireysel görüşme, ses kaydı ile kayıt altına alınacaktır. Bu kayıtlar yalnızca araştırmadan elde edilen verileri analiz etme ve raporlaştırmada kullanılacaktır. Uygulama öğretmeni olarak dış uzman rolünde katılım sağlayacağınız bu araştırmada adınız, sadece araştırmacının sizlere vereceği ve hangi isimle anıldığınızı yine sadece araştırmacının bileceği şekilde takma isimlerle yer alacaktır. Elde edilen veriler ve ses kaydı bu araştırma dışında asla kullanılmayacak ve paylaşılmayacaktır. Katılımınız sırasında herhangi bir sebepten dolayı uygulamadan ayrıldığınızda herhangi bir sorumluluk durumu doğmayacaktır.

Uygulama öğretmeni, araştırma hakkında daha fazla bilgi almak ve düşünüp değerlendirmek için verilen sürede zihninde oluşan sorulara cevap almak amacıyla araştırmada rolü de bulunan araştırmacı doktora öğrencisi Ayten KARACA ile iletişim kurabilecektir. İletişim adresi:

Her türlü kararınız ve çalışmaya sağlayacağınız katkı adına sonsuz teşekkürler...

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. Yeterli açıklamalar ve süreç hakkında ayrıntılı bilgilendirmeler sonucunda tamamen kendi isteğim ile araştırmada katılımcı olmayı kabul ediyorum. Yapılacak toplantıların ses kaydı ile kayıt altına alınmasında sakınca görmüyorum. Araştırmada elde ettiğim verilerin, ses kaydının ve sağlayacağım katkının bilimsel yayımda kullanılmasına izin veriyorum.

Tarih:

Saat:

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta Adresi:

İmza:



ÖĞRENCİ İZİN FORMU

Merhaba,

Ben, Ayten KARACA. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi’nde doktora öğrencisiyim. Bu izin formu, Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında tarafımda yazılan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişiminde Ders İmecesi Modelinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezi doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde Ders İmecesi Modelinin etki durumunu incelemektir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan dördüncü sınıf öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde sizlere ders anlatacaktır. Araştırmanın uygulanabilmesi için bu süreçte sizlerin iznine ihtiyaç duymaktayım. Çalışmaya gönüllü olarak katılmanız, öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde incelemek istediğim durum konusunda bana yardımcı olacaktır. Öğretmen adayları ekip işbirliğinde yapacakları uygulamaları sınıfta sizlere sergileyecektir. Araştırma kapsamında gerekli olduğunda kullanılacak olan gerçek isimleriniz, sadece benim sizlere vereceğim ve hangi isimle anıldığınızı sadece benim bileceğim şekilde takma isimlerle yer alacaktır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak, katılmamak ve katıldıktan sonra ayrılmak durumunuz bulunmaktadır. Katılmama veya ayrılma durumu, size herhangi bir sorumluluk yüklemeyecektir. Katılmama veya ayrılma durumunda dersleri dinlemenize devam edeceksiniz fakat araştırmanın katılımcı grubuna dâhil olmayacaksınız. Vereceğiniz her türlü karar sizin, dersin öğretmeni tarafından verilen olağan not durumunuzu da etkilemeyecektir.

Her türlü karar ve çalışmaya sağlayacağınız katkı adına sonsuz teşekkürler... ☺

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. Yeterli açıklamalar ve süreç hakkında ayrıntılı bilgilendirmeler sonucunda tamamen kendi isteğim ile araştırmada katılımcı olmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Saat:

Sınıf - şube:

Adı Soyadı:

İmza:

Araştırmacı: Ayten KARACA

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli,

Ben, Ayten KARACA. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi’nde doktora öğrencisiyim. Bu izin formu, Prof. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında tarafımda yazılan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Becerilerinin Gelişiminde Ders İçeriği Modelinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezi doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişiminde Ders İçeriği Modelinin etki durumunu incelemektir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan dördüncü sınıf öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması II (Staj Uygulaması) dersinde velisi olduğunuz öğrencinin sınıfında ders anlatacaktır.

Ayrıca araştırma kapsamında velisi olduğunuz öğrencilerin, gerektiği durumlarda gerçek isimleri yerine sadece benim tarafımdan onlara verilen ve hangi isimle anıldıklarını yine sadece benim bileceğim şekilde ayarlanan takma isimleri kullanılacaktır. Öğrencilerin ders kapsamında üretebileceği etkinlik ve çalışma kâğıtları gibi uygulama, ürün ve materyallerde de gerçek adı, araştırmaya asla yansıtılmayacaktır.

Öğrencinizin istediği zaman katılımcı olmaktan vazgeçme hakkı bulunmaktadır. Vazgeçme hakkı, not durumlarına ve sorumluluklarına yansımayacak, dersi dinlemelerine engel olmayacak ve onlara bir yükümlülük doğurmayacaktır.

Öğrencinizin araştırmada katılımcı olması konusunda onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz sorularda ve merak ettiğiniz konularda araştırmacı tez yazarı olmak dışında araştırma içinde de rolü bulunan benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında dönütler almak için de iletişim adreslerimden bana ulaşabilirsiniz.

Vereceğiniz karar için teşekkürler... ☺

Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek olan derslerde velisi olduğum öğrencinin araştırmada katılımcı olmasında ve etkinlikler gibi sergileyeceği çalışmalarda yer almasında herhangi bir sakınca yoktur. Velisi bulunduğum öğrencinin araştırma kapsamındaki faaliyetlerinin bilimsel yayımda kullanılmasına izin veriyorum.

Katılımcı Öğrencinin Velisinin;

Adı-Soyadı:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Tel:

E-posta:

İmza:

Tarih:

Araştırmacının;

Adı Soyadı: Ayten KARACA

Tel:

E-posta:

İmza:

Tarih:

Ek 4. Veri Toplama Araçları

Bireysel Ders Planı Örneği

Ders Planı	
Tarih: 26.04.2022	
Ders Planını Hazırlayan Öğretmen Adayı (Uygulayıcı):	
Ders Adı:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	7/B
Süre:	80 dk
Öğrenme Alanı:	Üretim Dağıtım ve Tüketim
Ünite:	5.ünite
Konu:	Meslek Edindiren Kurumlar
Kazanım:	Tarih boyunca Türklerde meslek edinme ve meslek eğitimi konusunda rol oynayan kurumları tanıma.
Kavramlar:	Meslek, usta-cırak, meslek eğitimi, Ahi teşkilatı, Lonca Teşkilatı, Çarşı, Meslek Okulları
Öğrenme-Öğretme Yöntem, Teknik, Stratejiler:	Diğerletme, Gözleme, Soru cevap tekniği, Beyin fırtınası tekniği
Materyaller:	Ders kitabı, Akıllı Tahta, Sunu
Ders Alanı (Sınıf, okul bahçesi, arazi, müze, ...):	Sınıf
Ders Planını Oluşturan Öğretmen Adayı:	

Ders İşleniş Süreci:

- ② Osmanlı'da mesleki eğitim veren kurumlar nelerdir?
Mesleki eğitimin amacı nedir?
Ahilik nedir? Bu kurumların amaçları, öğretilerini belirtiniz.

Giriş Etkinlikleri

"Burada hiçbir bilim öğrenmeye, hiçbir iş yapmaya zorlanmaz." Osmanlı Enderun Mekteplerinin temelinde yatan bu söz ile sızce ne anlatılmak istenmiştir? Sorusu sorulurken önce sorulur, öğrencilerden gelen doğru cevaplar genişletilerek ve günlük hayatta ilişkilendirilerek konuyu geçiş yapılır. (1)
~~Ayrıca~~ ~~gerek~~ ~~den~~ Konu ile ilgili kurumlar tablolarla yazılır, ve ders anlatımına başlanılır. Ayrıca gerek eden zamanlarda ve tecesser Tâklerin yerli ve yabancı zamanatları konusunda tutunabilmeleri için ordu içinde bir kuruluş kurmaları gerekmektedir ayrıca Türkler (Selâuklu) bu kuruluş yardımıyla serâim, dâimiyet, mal yapabilecekleri düşünülmüştür. Bu düşünce Ahilik kurulumasını seçmektedir. Anadolu Selâuklularında Ahi Tâkîyatının kuruluş sürecinden, kurulmuş ne dedikenden, Anadolu'nun sosyal ve ekonomik hayatına etkilerinden bahsedilir. Aynı kuruluşun Osmanlı'da farklı adı ile devam ettirile vurgu yapılır. Eğitim kurumları olan Medreseler değinilir.

Geliştirme Etkinlikleri

Geçmişten geleceğe mesleki eğitime ilgili bilgiler verilir. (Bijiklikler ve Osmanlı)
~~Enderun Mekteplerinin~~ ~~kuruluşu~~ ~~Anadolu'daki~~ ~~ahilik~~ ~~ve~~ ~~ne~~ ~~bilgi~~ ~~verilir.~~
Ahilik milli bir kuruluş olarak XII. yüzyılda ortaya çıkmış, Zencî Tâkîyatının dönüştürerek XX. yüzyıla kadar varlığını sürdürmüştür. Ahi birliğinin meslek dallarına göre bir teşkilatlanma yapısı vardır. Her şehirdeki değişik meslek grupları (sıracı, idelâz, terzi) ayrı birikiden oluşurmuştur. Her esnaf kadının kendine mahsus gelinlikleri ve her mesleğin manevi piri vardır. Örn. Bakırda esnaf larcadı. Ahilik Tâkîyatının bir devamıdır. Zencî'nin Ahilikten farklı, sadece Meslemler esnaf Ahilik "na katilbilipörken larcalara gayrimüslim esnaf da katilbilipörken. Zencî'nin kuruluş amacı ticaret ve sanatlar alanındaki yardımları korumaktır. Osmanlı'da medreseler en yaygın eğitim kurumlarıdır. Bunun yanında bazı meslek ve ihtisas medreseleri de vardır. Dâimî Medîs, Dâimî Tâkî örnek olarak gösterilebilir. Mülki idare ve ordu için nitelikli sanat ve meslek adamı ihtiyacını karşılayan eğitim kurumu Enderun Mektebidir. Gönem'deki meslek okullarından bahsedilir.

Sonuç ve Değerlendirme Etkinlikleri

Bu günün ne dediklerin sorusuna verilen yanıtla genelde hayatta gerçek arasında gidip gelir. Geleceğimize yön veren meslek seçiminde doğru adımları atabilmek için önce meslekleri tanımalıyız. Gönem'de geçmişten gelen birçok meslek vardır, böyle konuyu soruşturabiliriz. Değerlendirme olarak sonunda girilen soruları yaptırabilir, ders kitabındaki etkinlikleri yaptırabilir.

Araştırma Dersi Ders Planı Örneği

Tarih: 04.04.2022

Ders Planını Hazırlayan Öğretmen Adayları (Uygulayıcılar): Ayşıl Öğretmen, Çağatay Öğretmen, Begüm Öğretmen, Dinçer Öğretmen, Egehan Öğretmen

Ders Adı:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	7. Sınıf
Süre:	40+40
Öğrenme Alanı:	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Ünite:	5. Ünite
Konu:	Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri (s. 162-165)
Kazanım:	SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir. <i>(Kızılay ve Yeşilay gibi kamu yararına çalışan yarı resmî kurumlar ile vakıf ve derneklerin çalışmalarına değinilir.)</i>
Kavramlar:	İhtiyaç, dayanışma kültürü, yardım, Sadaka taşı, gönüllü, sivil toplum kuruluşu, dernek, vakıf, afet, afet müdahale, afet lojistik sistemleri, bağışçı, göç, göçmen, mülteci, ilk yardım, zararlı madde, bağımlılık, erozyon, çölleşme,

	sürdürülebilir yaşam, kırsal kalkınma, çölleşme, iklim politikaları, iklim değişikliği
Öğrenme-Öğretme Yöntem, Teknik, Stratejiler:	Soru-Cevap Yöntemi Beyin Fırtınası Örnek Olay Yöntemi
Materyaller:	Akıllı Tahta, Ders Kitabı, Defter, Sunu, Video, Kızılay Maden Suyu, Bilgi Kartları, Ben Kimim ses kaydı
Ders Alanı (Sınıf, okul bahçesi, arazi, müze, ...):	Sınıf
Dersi Anlatan Öğretmen Adayı:	Çağatay Öğretmen
İkinci Ders Planının Oluşturulma Tarihi:	25.03.2022 (28.03.2022’de sunuldu)
İkinci Ders Planına Ait Değerlendirme:	2. araştırma dersi ders planı 25 Mart Cuma günü Z05’te düzenlenen toplantıda oluşturuldu. Uygulayıcı, ikinci araştırma dersini plana bağlı olarak anlattı. Toplantıda Ders İmecesi ekibi tarafından etkinlikler ve derse katılımın beğenildiği belirtildi. Teknik sorunların yaşanmasının, öğretimi olumsuz etkilemesi konusunda hemfikir olma durumu gözlemlendi. Sınıf hâkimiyeti ve disiplin konusunda sorunların yaşandığı vurgulandı.
İkinci Ders Planına Dair Belirtilen İhtiyaçlar veya Eksiklik Olarak Değerlendirilen Durumlar:	Plana ilişkin değerlendirmelerde öğrencinin daha aktif olması, olası teknik sorunlar karşısında uygulayıcının tedbirli olması ve etkinliklerde çeşitliğin sağlanması gerektiği belirtildi.

Revize Ders İşleniş Süreci:

Giriş Etkinlikleri

Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri (s. 162-165) konusunun işlendiği derste, Çağatay Öğretmen derse ‘Arkadaşlar kan grubunu bilen var mı? Bir arkadaşımızın A rh+ kana ihtiyacı var. Kan vermek ister misiniz? Bunun için ne yapacağınızı, nereye başvuracağınızı biliyorsunuz değil mi?’ sorusu ve devamında da ‘O halde kan temini sağlayan kurum kimdir? Bu kurum nasıl bir yapı taşımaktadır? Bakanlığa bağlı bir kurum mudur? Özel midir yoksa bir vakıf mıdır? Bu konuda bilginiz var mı?’ şeklindeki sorular ile derse giriş yapar.

Kızılay’ın yapısı tanımlandıktan sonra örnek üzerinden yardımlaşma durumuna dikkat çekilir.

Öğrencilere, sosyal yardımlaşmada vakıfların yeri, vakfın tanımı ve onu çağrıştıran kavramların neler olabileceği sorusu sorulur.

Öğrencilerden Türkiye’de faaliyet gösteren vakıflara örnek verilmesi istenir.

Bu derste vakıfların ve bunların sosyal hayattaki rollerinin konuşulacağı söylenerek konuya giriş yapılır.

Geliştirme Etkinlikleri

Öğretmen tahtaya, ders öncesinde bu ders işlenecek kavramları yazar.

Derse girişte öğrencilerden alınan kavramlar da konuya dikkati çekmek için tahtanın ayrılan köşesine yazılır.

Sunuya, kitapta yer verilen (s. 162) anayasanın 5. maddesi (devletin refahı ve huzuru) eklenir.

‘Refah ve huzuru sağlamada devletimize yardımcı gönüllü ve sivil toplum kuruluşları bulunmaktadır. Bunlara genel olarak vakıf ve dernek denilmiştir’ifadesiyle vakıflar ve dernekler konusu, faaliyetleri ve sosyal yaşamdaki rolleri üzerinden detaylıca açıklanır.

Konuya ilişkin olarak kitapta yer verilen vakıflar (Kızılay, Yeşilay, Darülaceze ve TEMA) sunu eşliğinde açıklanır.

Bu noktada 24 Ocak 2020 tarihli Elazığ Depremi'nde Kızılay'ın ve 28 Temmuz 2021'de başlayıp 12 Ağustos 2021'e kadar süren Türkiye orman yangınlarında TEMA'nın neler yaptığı ve hangi hizmetlerde bulunduğu da sunu ve videolar üzerinden aktarılır.

Devletin ve milletin refah ve huzuru için ülkemiz içinde ve uluslararası düzeyde faaliyet gösteren diğer vakıflar veya dernekler de burada örnek olarak verilir. (İnsan Hak ve Hürriyetleri Vakfı (İHH), Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL), Arama Kurtarma Derneği (AKUT), Umuda Koşanlar Derneği, Anda Kardeşe Vefa Derneği gibi)

Örnek olarak verilen tüm vakıflar, hangi alanlarda faaliyet gösterdiğine ilişkin sınıflamalar yapılarak öğrencilere aktarılır. (Sağlık Hizmetleri/ Kızılay gibi).

Sosyal yardımlaşmanın önemine gündemdeki olaylar, vakıflar ve vakıfların olaylar üzerindeki rolüyle dikkat çekilir.

İlgili vakıflara dair kısa videolar izletilir.

İlgili vakıfların resmi internet sitelerinin linkleri, ilk sayfalarının görünümü ve görevlerinin yer verildiği ilgili sayfalar, sunu üzerinden öğrencilere gösterilir.

Ders kitanının 163.üncü sayfasındaki etkinlik, sınıf 3 gruba bölünerek yaptırılır. 1. sıra İlk Yardım ve Sağlık Hizmetleri, 2. sıra Göç ve Mülteci Hizmetleri, 3. sıra Savaşlar ve Afetler olarak belirlenir. Önce Kızılay'ın bu 3 alandaki faaliyetlerinin neler olabileceği sorusu, Türkiye ve Dünya gündeminden örnekler istenerek sorulur. Ardından bu alanlarda faaliyet gösteren vakıflara örnek istenir. Öğrenciler, verdikleri cevapları üçe bölünmüş sınıf tahtasına yazar.

Sonuç ve Değerlendirme Etkinlikleri

Çağatay Öğretmenin oluşturduğu çalışma kâğıdı, tüm sınıf eşliğinde akıllı tahta üzerinde yapılır. (Test, Boşuk doldurma, D-Y, Eşleştirme soruları)

Sunuda verilen 3 soru, zor soru olarak belirlenir. Soruları bilen öğrencilere Kızılay Maden suyu dağıtılır. Kan bağışından sonra da Kızılay Maden suyunun dağıtıldığı hatırlatılır.

Neden maden suyu dağıtılıyor sorusu gelirse öğretmen ‘kan bağışısı sırasında vücuttan bir ünite yani 490 mililitre kan alındığını, bağıştan sonra vücuttaki sıvı dengesini ve tansiyon-kan şekeri dengesini sağlamak amacıyla da vişne suyu, maden suyu ya da suyun bağışçıya verildiği’ cevabını verir.

Öğretmenin seslendirdiği ‘ben kimim’ adlı etkinlik sunu üzerinden dinletilir. Öğrencilerden, bilgisi verilen vakfın hangi vakıf olduğu konusunda tahmin yürütmesi istenir.

Öğrencilere sadece beş vakıf için düzenlenmiş, tekli yapıdaki bilgi kartları rastgele dağıtılır. Bilgi kartının başlığında yazan vakfa göre kartta boş bırakılan yerlerin doldurulması istenir. Beş ayrı vakfa ilişkin bilgiler, gönüllü olan beş öğrenci tarafından sınıf ile paylaşılır.

Katılımcı Günlüğü

Tarih:

Bu form, Ders İmecesi Uygulaması sürecinde araştırmada katılımcı birey olan uygulayıcılar, o günkü dersin anlatıcısı (uygulayıcı katılımcı), araştırmacı, uygulama okulu öğretmeni (dış uzman) ve akademisyen için düzenlenmiştir. Form, katılımcıların süreçteki akademik gözlemleri dışında diğer boyutlarda kendilerinin ifade etmek istedikleri bilgiler ve gözlemleri öğrenmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu durumların akademik gözlemlerle de ilişkisi varsa günlüğe yazılması istenmektedir. Dersin o günkü anlatıcısı olan öğretmen adayı, bu formu ders anlatımı sonunda dolduracaktır.

Günlük Sahibinin Araştırmadaki Rolü ve Adı-Soyadı:

Sınıf:

Öğrenme Alanı:

Ünite:

Konu:

Kazanım:

Süre:

Kaçıncı Günlük:

Anlatıcı mıydı?:

1. Bugünkü dersin en beğendiğim yanı/yanları:

2. Bugünkü derste olumsuz olarak değerlendirdiğim durumlar:

3. Bugünkü derste ‘..... de/da olsaydı/yaşansaydı/eklenseydi ders, daha güzel geçerdi’ dediğim durumlar:

4. Bugünkü uygulama dersinde dikkatimi çeken noktalar:

Ders Gözlem Formu

Dersi Anlatan Öğretmen Adayı:

Gözlemci:

Sınıf-Şube:

Öğrenme Alanı:

Ünite:

Konu:

Kazanım:

Süre:

Kaçıncı Gözlem:

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var (K) = Kabul edilebilir (İ) = İyi yetişmiş

Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

1.0	KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ			E	K	İ	AÇIKLAMA VE YORUMLAR
1.1	KONU ALANI BİLGİSİ						
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme					
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme					
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme					
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme					
1.2	ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ						
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme					
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme					
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme					
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme					
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme					
2.0	ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ						
2.1	PLANLAMA						
	2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme					
	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme					
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme					
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme					
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme					

	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme				
2.2	ÖĞRETİM SÜRECİ					
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme				
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme				
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme				
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme				
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme				
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme				
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme				
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme				
2.3	SINIF YÖNETİMİ					
		Ders başında				
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme				
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme				
		Ders süresinde				
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme				
	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme				
	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme				
	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme				
		Ders sonunda				
	2.3.7	Dersi toparlayabilme				
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme				
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme				
2.4	İLETİŞİM					
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme				
	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme				
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme				
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme				
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme				
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme				
3.0	DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA					
	3.1	Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme				
	3.2	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme				
	3.3	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme				

	3.4	Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma				
4.0	DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER					
	4.1	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma				
	4.2	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma				
	4.3	Okul etkinliklerine katılma				
	4.4	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma				
Toplam						
Öğretmen adayının (Uygulayıcının, anlatıcının) notu						

Bu formun kullanılması ile ilgili açıklama:

Bu formdaki her bir madde, değerlendirmede şu şekilde bir örnek üzerinden açıklanabilir. E, K ve İ'nin sayısal değerleri sırasıyla E=1, K= 2 ve İ=3 olsun. Değerlendirilen anlatıcı aday öğretmen, örneğin, 14 E, 16 K ve 16 İ almış olsun. Anlatıcı aday öğretmenin aldığı puanı 100 üzerinden değerlendirmek için şu formülü kullanınız.

$$[(14 \times 1) + (16 \times 2) + (16 \times 3)] \times 100 / 138 = 68 \text{ olarak bulunur.}$$

Not: 138 alınabilecek en yüksektir.

Anlatıcı hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz ve gözlemleriniz varsa belirtiniz.

.....

.....

! Araştırma kapsamında Diğer Mesleki Yeterlikler kısmı doldurulmayacaktır.

Toplantı Gözlem Formu

Toplantı Tarihi:

Saat:

Yer:

Kimler Katıldı? / Katılımcılar:

Toplantı ne kadar sürdü?:

Toplantı Gözlem Formunu Dolduran Katılımcının;

Araştırmadaki Rolü:

Adı-Soyadı:

Kaçıncı Toplantı:

Ortam	
Fiziksel olarak ortam, toplantı için uygun mu?	
Ortamda dikkati dağıtan/odaklanmayı zorlaştıran unsurlar var mı?	
Ortamda teknik/teknolojik alet var mı?	
Ortamda teknik/teknolojik alet var ise (bilgisayar, laptop, yansıtıcı, projeksiyon, ...) bunların kullanımında sorun yaşandı mı?	
Toplantıda teknik sorun yaşanıyor ise bu durum o gün nasıl çözüldü?	
Teknik aletlerin kullanımında yaşanan sorunlar toplantıyı etkiledi mi?	

Diğer belirtmek istedikleriniz ...

Oturma Düzeni	
Ortamın oturma düzeni toplantı için uygun mu?	
Kim nerede oturdu, yanında ve karşısında kim/kimler vardı?	

Diğer belirtmek istediğiniz

Toplantı Anında	
Katılımcılar toplantıya zamanında katıldı mı?	
İlk sözü kim aldı?	
Toplantı gündemi nasıl belirlendi?	
Toplantıya liderlik eden oldu mu?	
Toplantıda katılımcılar konuşmada süreyi eşit veya birbirine yakın kullandı mı?	
Toplantıda katılımcılar not aldı mı?	
Toplantıda hangi katılımcının fikir, öneri, gözlem veya tespitleri daha çok dikkate alındı?	
Fikir ayrılıklarında ortak kararlar nasıl alındı?	
Alınan kararları uygulamaya geçirmede iş ve rol dağılımı nasıl ve neye göre yapıldı?	

Toplantı sonrası alınan ortak kararlar bir katılımcı tarafından özetlendi mi?	
Toplantıdan çıkan kararlar bir katılımcı tarafından not alındı mı?	
Toplantı notları katılımcılar arasında paylaşıldı mı?	
Katılımcılar, ortak karar alımında ifadesiz veya tepkisiz kalan bir katılımcı olduğunda onun davranışını nasıl değiştirdi?	

Diğer belirtmek istediğiniz

Ders İmceci Revize Ders Planı Oluşturma Süreci	
Revize ders planı oluşturma sürecinde adayların hazırladığı bireysel ders planı, tek tek okundu/incelendi mi?	
Bireysel ders planları içinde en çok hangi adayın ders planı beğenildi?	
Adaylar en beğendiği ders planını ifade ederken beğenme gerekçeleri sundu mu?	

Adaylar her bir plan değerdendirilirken ilgili plana karşı eleştirel, sorgulayıcı ve objektif bir yaklaşım sergiledi mi?	
Adaylar revize ders planı oluşturmak için ana başlıklar olan giriş, geliştirme ve sonuç ve değerdendirme başlıkları altında hangi etkinlikleri kullanmaya karar verdi?	
Adaylar planlardaki giriş, geliştirme, sonuç ve değerdendirme etkinliklerinin seçimini nasıl yaptı?	
Adaylar planlardaki giriş, geliştirme, sonuç ve değerdendirme etkinliklerinin seçiminde ortak bir karara varamadıklarında ya da 4 adaya 2 aday, 3 adaya 3 aday gibi ayrılık durumu yaşadıklarında oylama yaptılar mı?	
Adaylar revize ders planını oluştururken en fazla zamanı hangi aşamada harcadı?	
Adaylar revize ders planını oluştururken en fazla hangi aşamada/aşamalarda fikir ayrılıkları yaşadı?	
Adaylar revize planı oluşturmada genel olarak hangi durumlara dikkat çekti?	

Diğerdere belirtmek istediğiniz ...

Etkileşim – İletişim – Davranışlar	
Katılımcılar Ders İmecesi Uygulaması süreçleri dışında da bir arada oluyor mu? Bir önceki etkinlik (uygulama, toplantı) dışında, ekip üyeleri herhangi bir durum nedeniyle bir araya geldi mi?	
Bir katılımcının yansıttığı olumsuz yönde bir jest, mimik ve his ifadesi, diğer katılımcıları etkiliyor mu/etkiledi mi?	
Bu etkilenme uzun sürüyor mu/sürdü mü?	
Bu etkilenme durumu nasıl gideriliyor/giderildi?	
Toplantıda fikir uyuşmazlığı yaşandığında tartışmalar oldu mu?	
Bu tartışmalarda katılımcılar birbirine karşı saygılı ve nazik davrandı mı?	
Tartışmalar ne kadar sürdü ve nasıl sonlandırıldı?	

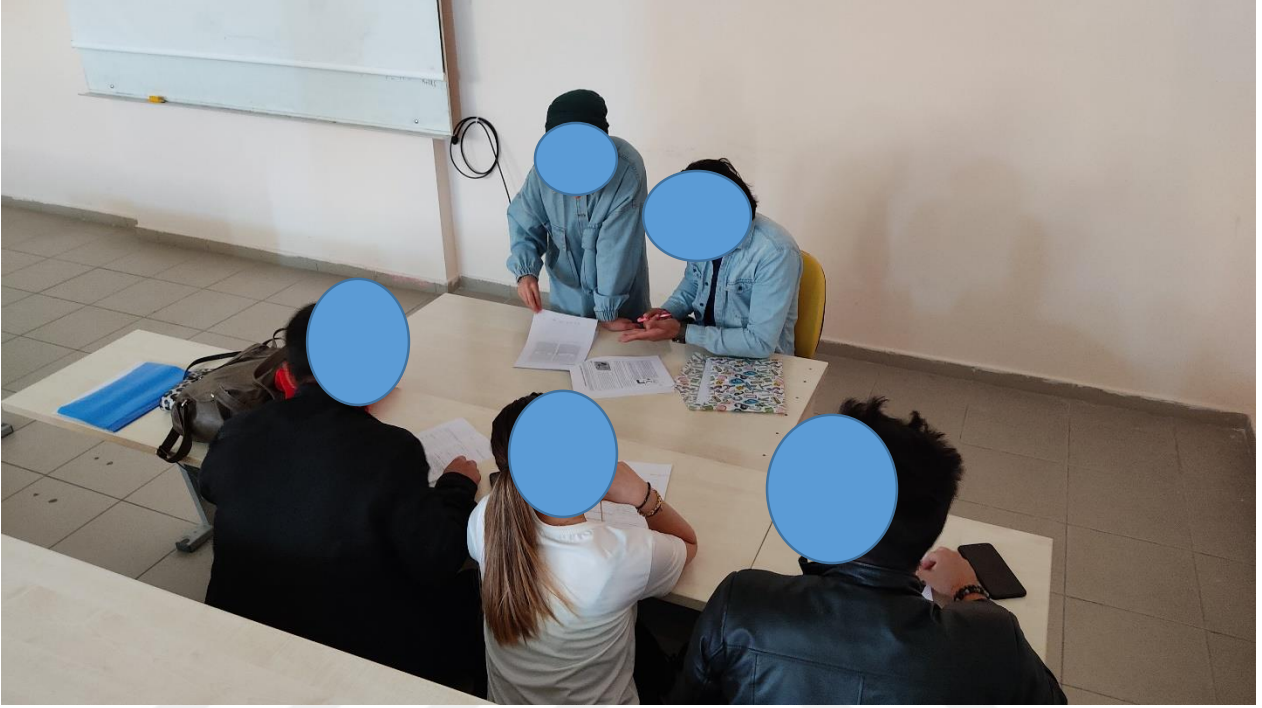
Diğer belirtmek istediğiniz

Haftalık Eylem Planı Örneği

Üçüncü Hafta Eylem Planı (Birinci Araştırma Dersi)	
Ders	Sosyal Bilgiler
Kazanım	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
Konu	Ekonomi Ve Sosyal Hayat (5. Ünite) – Toprak Ana
Araştırma Dersi Tarihi	21.03.2022
Araştırma Dersi Saati	1. Ders: 11:15 2. Ders: 12:10
Eylem Araştırması Sürecindeki Katılımcılar	Uygulayıcılar (öğretmen adayları) Dış uzman (uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni) Araştırmacı-kolaylaştırıcı (araştırmacı) Yedinci sınıf öğrencileri
Derste Kullanılan Veri Toplama Araçları	Ders Planı, Ders Gözlem Formu, Katılımcı Günlüğü
Dersin Organizasyonu	Tarih öncesi devirden günümüze kadar uzanan süreçte toprak ve insan ilişkisi ile insan-toprak-vatan-devlet ilişkisi bu derste ele alınacaktır. Toprağın önemi, edebi eserler üzerinden vurgulanacaktır. Toprağın devletler için bir güç olduğu ve faydalanma şekilleri, Anadolu'da yaşayan medeniyetler (Hititler, Urartular gibi) üzerinden örnekler verilerek açıklanacaktır. Yerleşik hayata geçiş süreci ve toprağın bu süreçteki rolü açıklanacaktır. Toprağa dayalı ekonomik faaliyetler ve toprağın yönetim sistemi, örnek uygulamalar üzerinden açıklanacaktır. Tarım alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlara örnekler verilecektir. Ders; sunu, soru-cevap, animasyonlar ve planlanan etkinlikler aracılığıyla işlenecektir.
Öğrenme Çıktıları	Öğrenciler; Toprağın yönetim ve üretimdeki yerini ve önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklayabilecektir. Yerleşik hayata geçişte toprağın rolünü kavrayacaktır. Toprağın edebi eserler içindeki yeri hakkında farkındalık kazanacaktır.

*Araştırmacı, her araştırma dersi öncesinde yapılan toplantıdan (araştırma dersinin değerlendirilmesi [Ekip içi Yansıtma]) sonra eylem planları oluşturmuştur.

Ek 5. Uygulama Sürecine İlişkin Örnek Fotoğraflar



* Dördüncü Araştırma Dersi Ders Planı Oluşturma Sürecinden.



* Araştırma sonuçları ve modelin deneyimlenmesine ilişkin sonuçların paylaşıldığı oturumdan



* Ders İmecesı Uygulayıcı (Öğretmen Adayları) Ekip Üyelerinden Sorumlu Öğretim Elemanı ile Ders İmecesı Uygulama Süreci üzerine yapılan görüşmelerden.

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı : **AYTEN KARACA**
2. Doğum Tarihi ve Yeri :
3. İletişim Bilgileri :
4. Öğrenim Durumu :

5. Yüksek Lisans Tezi

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Çeşitli Meslek Grupları Hakkındaki Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Aracılığıyla İncelenmesi ve Öğrencilerin Gelecekte Meslek Seçiminde Rol Oynayan Faktörlerin Belirlenmesi (Haziran, 2018) (Danışman: Doç. Dr. Elvan Yalçinkaya)

6. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

YALÇINKAYA ELVAN & KARACA AYTEN (2019). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Çeşitli Meslek Grupları Hakkındaki Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Aracılığıyla İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 1-21. (DOI: 10.33418/ataunikkefd.635654)

7. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

KAYACILAR CENGİZ & KARACA AYTEN (2020).Teacher Candidates' Views about Land Art in Geographical Education. Review of International Geographical Education (RIGEO), 10(4), 549-583. DOI:10.33403rigeo.728807

YALÇINKAYA ELVAN & KARACA AYTEN (2021). Examination Of Studies Aimed At Developing Map Skills In Secondary School Students: A Meta-Analysis. Review of International Geographical Education (RIGEO), 11(1), 236-261. DOI: 10.33403rigeo.841330

KARACA AYTEN (2023). An investigation of social studies teacher candidates' views on the lesson study model. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(3), 825-839. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.3.1251>

8. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi, Bölüm Adı: (Dünyada Medya Okuryazarlığı Eğitimi ve Uygulamaları) (2019)., YALÇINKAYA ELVAN & KARACA AYTEN. Pegem Akademi, Editör: EROL KOÇOĞLU & ÖZKAN AKMAN, Basım Sayısı: 1, Türkçe (Bilimsel Kitap), (ISBN 978-605-241-630-3, DOI 10.14527/9786052416303).

Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi II, Bölüm Adı: (Karakter ve Değer Eğitimi) (2019)., YALÇINKAYA ELVAN & KARACA AYTEN. Pegem Akademi, Editör: TEKİN ÇELİKKAYA, ÇAĞRI ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, TERCAN YILDIRIM & HAMZA YAKAR, Basım Sayısı: 1, Türkçe (Bilimsel Kitap), (ISBN 978-605-241-837-6, DOI 10.14527/9786052418376).

Karakter ve Değer Eğitimi, Bölüm Adı: (Türk Eğitim ve Kültür Tarihinden Değer Eğitimi ile İlgili Örnekler) (2019)., YALÇINKAYA ELVAN & KARACA AYTEN. Pegem Akademi, Editör: VEDAT AKTEPE & MEVLÜT GÜNDÜZ, Basım Sayısı: 1, Türkçe (Bilimsel Kitap), (ISBN 978-605-037-000-3, DOI 10.14527/9786050370003).

Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi, Bölüm Adı: (Sosyal Bilgiler Dersinde Ölçme ve Değerlendirmenin Özellikleri, Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Teknikler) (2021)., YALÇINKAYA ELVAN & KARACA AYTEN. Pegem Akademi, Editör: VEDAT AKTEPE, MEVLÜT GÜNDÜZ, NURAY KURTEDEDE FİDAN & ELVAN YALÇINKAYA, Basım Sayısı: 1, Türkçe (Bilimsel Kitap), (ISBN 978-625-7676-32-8, DOI 10.14527/9786257676328).

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kavram Öğretimi, Bölüm Adı: (Kavram Öğretme Teknikleri) (2021)., YALÇINKAYA ELVAN & KARACA AYTEN. Pegem Akademi, Editör: RAMAZAN SEVER, Basım Sayısı: 1, Türkçe (Bilimsel Kitap), (ISBN 978-625-7582-27-8, DOI 10.14527/9786257582278).

Sosyal Bilgilerde Drama: Etkinlik Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi, Bölüm Adı: (Sosyal Bilgilerde Coğrafya Konularının Öğretimi Ve Drama) (2022)., KARACA AYTEN & YALÇINKAYA ELVAN. Eğiten Kitap Yayıncılık, Editör: Selda ŞAN – Ayşegül OĞUZ NAMDAR, Basım Sayısı: 1, Türkçe (Bilimsel Kitap), (ISBN 978-625-8297-82-9).

9. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceeding) basılan bildiriler

TOKCAN HALİL, KARACA AYTEN. (2016). Öğretmen Adaylarının Bağımsız Türk Cumhuriyetleri Bayrak ve Başkent Bilgisi. II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim

ve Sosyal Bilimler Sempozyumu. Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, Nizip, 5-7 Mayıs 2016. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (E kitap e-ISBN: 978-605-318-655-7).

YALÇINKAYA ELVAN, KARACA AYTEN (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Projeye İlişkin Görüşleri. VII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, 11-13 Ekim 2018. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:4390127).

YALÇINKAYA ELVAN, KARACA AYTEN (2018). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (Kit) Aracılığıyla İncelenmesi. I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, 8-10 Kasım 2018. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:4624008).

YALÇINKAYA ELVAN, KARACA AYTEN (2019). Oğuz Boylarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. I. Uluslararası Oğuz Boyları Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 5-6 Nisan 2019. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).

YALÇINKAYA ELVAN, KARACA AYTEN (2019). Mesleki Gelişim Modeli Olarak Ders İmeces. I. Uluslararası UMY İnovatif Araştırmalar Kongresi. ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Konya Alp Koleji, Konya, 28-29 Haziran 2019. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).

KAYACILAR CENGİZ, KARACA AYTEN (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Arazi Sanatı (Land Art) Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. VIII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi, Ankara, 7-9 Kasım 2019. (Özet Metin-Sözlü Sunum).

KARACA AYTEN (2021). Doğal Afetler ve Afet Eğitiminin İlk ve Ortaokul Düzeyinde Öğretim Programlarında Yer Alma Durumunun İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, 14-17 Ekim 2021. (Özet Metin-Sözlü Sunum).

YALÇINKAYA ELVAN, GOTO KENJİRO, KARACA AYTEN (2021). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi Kavramına İlişkin Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi: Yamanashi Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği. IX. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, 20-22 Aralık 2021. (Özet Metin-Sözlü Sunum)

YALÇINKAYA ELVAN, KARACA AYTEN (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitiminde Mesleki Gelişime Yönelik Bir Uygulama: Mikroöğretim Ders İmeces Modeli. X. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, 9-11 Haziran 2022. (Özet Metin-Sözlü Sunum).

YALÇINKAYA ELVAN, KARACA AYTEN (2022). Farklı Ülkelerdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Coğrafya Derslerinin Karşılaştırılmalı İncelenmesi. IV. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu. Karabük Üniversitesi, Karabük, 7-9 Ekim 2022. (Özet Metin-Sözlü Sunum).

10. Araştırmacının Katılmış Olduğu Projeler:

TÜBİTAK 2204 Bilimsel Danışmanlık Eğitimi, 30/04/2020 – 03/05/2020 (ULUSAL)
Eğitmen: ARTVİNLİ EYÜP (Türk Coğrafya Kurumu tarafından düzenlenmiştir.)

TÜBİTAK 2237-A Eğitim Bilimleri Alanlarında Lisansüstü Eğitim Gören Öğrenciler için Proje Hazırlama Kursu III, 24/05/2021 – 30/05/2021 (ULUSAL) Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Samsun
Yürütücü: YAMAN SÜLEYMAN

TÜBİTAK 2237-A Eğitim Bilimleri Temel Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Nitel Araştırma Becerilerinin Geliştirilmesi Projesi, 13/12/2021 – 17/12/2021 (ULUSAL) Afyon Kocatepe Üniversitesi – Afyonkarahisar
Yürütücü: KASAPOĞLU KORAY

TÜBİTAK 2237-A Eğitim Bilimleri Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerine Makale Yazma Eğitimi II, 14/11/2022 – 19/11/2022 (ULUSAL) Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Samsun
Yürütücü: YAMAN SÜLEYMAN

TÜBİTAK 2237-A Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme Becerilerinin Geliştirilmesi, 30/01/2023 – 04/02/2023 (ULUSAL) Akdeniz Üniversitesi – Antalya
Yürütücü: KOĞAR HAKAN

TÜBİTAK 2237-A Akademide Güncel Öğrenme -Öğretme Yaklaşımları ve Uygulamaları, 22 – 23/09/2023 (ULUSAL) Eskişehir Teknik Üniversitesi – Eskişehir
Yürütücü: GEDİK NURAY

11. Uluslararası bilgi şöleni, kongre, çalıştay, yaz okulu düzenlemesi gibi etkinliklerde ve diğer etkinliklerde alınan görevler:

I. Uluslararası UMay İnovatif Araştırmalar Kongresi (28-30 Haziran 2019, KONYA) – Düzenleme Kurulu Üyesi

Innovative Educational Research Journal (INNER) - Editorial Assistant

