

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İKBAL POLAT YÜKSEK LİSANS TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ TEMEL EĞİTİM ABD 2023

**DERS İMECESİ MODELİNİN SINIF ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE ETKİLİLİĞİNİN
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKBAL POLAT

**GAZİANTEP
HAZİRAN 2023**

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS

**DERS İMECESİ MODELİNİN SINIF ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE ETKİLİLİĞİNİN
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKBAL POLAT

Prof. Dr. Yavuz SAKA

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** İkbāl POLAT**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Ders İmecesi Modelinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Etkililiğinin Araştırılması**Tezin Savunma Tarihi:** 21/06/2023

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans /doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleriİmzası

Prof. Dr. Yavuz SAKA

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR (Jüri Başkanı)

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: İkbâl POLAT

Öğrenci Numarası:.....

Tezin Savunma Tarihi: 21/06/2021

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimin ve tezimin her aşamasında beni dikkatlice yönlendiren, sabrının ve anlayışının benimle olduğunu bildiğim, ihtiyacım olan her konuda bir an olsun yardımını esirgemeyen, değerli deneyimleri, bilgi birikimi, yapıcı eleştirileri ve düşünceleriyle yolumu aydınlatan, sadece yüksek lisans eğitimimde değil sürdürdüğüm öğretmenlik mesleğine dair de bana çok değerli bilgiler katan saygıdeğer, kıymetli ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışmanım Prof. Dr. Yavuz SAKA hocama canı gönülden saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Lisans ve lisansüstü eğitimimde ders almaktan şeref duyduğum, tez jürimde yer alarak değerli görüşleri, bilimsel bakış açıları ile tezime önemli katkılar sağlayan kıymetli hocalarım Sayın Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK ve Sayın Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR hocalarıma çok teşekkür ederim.

Çalışma kapsamında uygulamaları titizlikle gerçekleştiren ve bütün yoğunluklarına rağmen çalışmada yer alan öğretmen adaylarına sağladıkları katkı ve destekler için teşekkür ederim.

Benim bu günlere gelmemi sağlayan, eğitim hayatımın her aşamasında fedakârlıklarda bulunan, beni her zaman motive eden ve destekleyen, her konuda kendimi geliştirmemi sağlayan fedakârlık ve şefkatle beni büyüten biricik aileme teşekkürlerimi canı gönülden borç bilirim. Bilgisi ve görüşlerini önemseydiğim tez yazım sürecinde desteğini esirgemeyen dostlarıma da teşekkür ederim. Bu zamana kadar sabırla ve azimle çalışan, kendini geliştirmek ve olabileceğinin en iyisi olmak için emek sarf eden ve yaşadığı onca olumsuzluğa rağmen yılmayan ve her daim düştüğü yerden kalkacak gücü bulup yola devam eden biricik kendime ayrıca çok teşekkür ederim.

ÖZET

DERS İMECESİ MODELİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE ETKİLİLİĞİNİN ARAŞTIRILMASI

POLAT, İkbal
Yüksek Lisans Tezi,
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yavuz SAKA
Haziran-2023, 179 sayfa

Bu araştırmada, Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretim becerilerini geliştirmesinde, ders imecesi modelinin rolünü değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak, ders imecesi ekibinin yansıtıcı değerlendirme raporları, yapılan toplantıların kayıtları kullanılmıştır. Bunların yanı sıra ders planlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesiyle beraber öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamında değerlendirilmesi de yapılmıştır. Bu bağlamda Sawada ve Piburn (2002) tarafından geliştirilen araştırma/sorgulamaya dayalı öğretim gözlem formu (Reformed Teaching Observation Rubric-RTOP) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim programlarında yer alan kazanımlara uygun bireysel olarak hazırladıkları ders planları da kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının planlar hakkındaki görüşleri ve ders imecesi ile hazırlanan ders planlarının uygulanmasına yönelik yansıtıcı değerlendirmeleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırma sorgulamaya dayalı olarak hazırlanan ders planlarının yine bu yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilen uygulanmasına yönelik ders değerlendirmeleri de kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler, MEB'den ve Öğretmenlik Uygulaması kapsamında derslerinde uygulama yapılacak Sınıf Öğretmeninden ayrıca çalışma grubundan izin alınarak toplanmıştır. Her bir uygulama için toplanan veriler ayrı ayrı ve aşamalılık gösterecek şekilde betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ders imecesi süreçlerinin, öğretmen adaylarının kazanım odaklı ders işleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaların bitiminden sonra öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla bire bir görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının ders imecesi modeliyle mesleki olarak gelişim katettiklerine ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim, ders imecesi, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, sınıf öğretmenliği

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE LESSON STUDY MODEL ON THE DEVELOPMENT OF TEACHER CANDIDATES' TEACHING SKILLS

POLAT, İkbâl
MA Thesis,
Classroom Education Department
Classroom Education Discipline
Supervisor: Prof. Dr. Yavuz SAKA
June-2023, 179 pages

In this study, it was aimed to evaluate the role of the lesson study model in developing the teaching skills of prospective classroom teachers. This study was designed as a case study. Reflective evaluation reports of the lesson study team and records of the meetings were used as data collection tools. In addition to these, the preparation, implementation and evaluation of lesson plans and the evaluation of pre-service teachers in the learning-teaching environment were also conducted. In this context, the research/inquiry-based teaching observation form (Reformed Teaching Observation Rubric-RTOP) developed by Sawada and Piburn (2002) was used. The lesson plans prepared by the pre-service teachers individually in accordance with the learning outcomes in the curriculum were also used. The pre-service teachers' opinions about the plans and their reflective evaluations on the implementation of the lesson plans prepared through lesson study were used. In addition, lesson evaluations of the implementation of the lesson plans prepared based on inquiry-based research, which were also carried out in accordance with this approach, were also used. In this context, the data were collected by obtaining permission from the MoNE, the classroom teacher in whose lessons the teaching practice would take place, and the study group. The data collected for each application were analyzed separately and progressively by descriptive analysis method. As a result of the analysis, it was concluded that lesson study processes improved pre-service teachers' outcome-oriented lesson study skills. After the end of the applications, data were collected through one-to-one interviews to determine the opinions of the pre-service teachers. As a result of these interviews, it was concluded that pre-service teachers improved professionally with the lesson study model.

Keywords: Classroom teaching, lesson Study, teacher candidate, teaching practice, research inquiry-based teaching

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen Adayları Yetiştirme Süreci.....	9
2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	11
2.3. Ders İmecesı (Lesson Study).....	13
2.4. Yapılandırmacılık ve Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	17
2.5. İlgili Araştırmalar.....	20

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	24
3.2. Çalışma Grubu	25
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.5. Verilerin Toplanması.....	28
3.6. Verilerin Analizi	38
3.6.1. Planların Analizi.....	39
3.6.2. Uygulamaların Analizi.....	40
3.6.3. Görüşler	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

Ders İmecesi Modelinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerilerine Olan Etkisine Yönelik Bulgular	44
4.1. Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Ders İmecesi Modeliyle Hazırladıkları Ders Planlarının Etkililiği.....	44
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Dikkat Çekme Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular.....	46
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Keşfetme Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular.....	50
4.1.3. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Açıklama Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular.....	54
4.1.4. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Derinleştirme Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular.....	59
4.1.5. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Değerlendirme Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular	65
4.2. Ders İmecesi Kapsamında Öğretmen Adaylarının Uygulama Etkinliği Hazırlanan Ders Planlarını Uygulama, İçeriği Ele Alma ve Sınıf Kültürü Oluşturma Becerilerine Etkisi	70
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Ders Tasarımı ve Uygulaması.....	71
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının İçerik Bağlamında Önermesel Bilgileri.....	75
4.2.3. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının İçerik Bağlamında İşlemsel Bilgileri.....	80
4.2.4. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Sınıf Kültürü Bağlamında İletişimsel Etkileşimleri.....	84
4.2.5. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Sınıf Kültürü Bağlamında Öğrenci Öğretmen İlişkileri.....	89
Sınıf öğretmeni adaylarının ders imecesi modelinin uygulanmasına yönelik görüşleri	92
4.3. Ders İmecesi Kapsamında Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders İmecesi Modeline Yönelik Görüşleri.....	92
4.3.1. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders Planlarının Etkililiğinin Artırılmasına İlişkin Görüşleri	93
4.3.2. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin RTOP Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri	95
4.3.3. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders İmecesi Ekibine İlişkin Görüşleri	96

4.3.4. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders İmecesi Modeline İlişkin Görüşleri	101
--	-----

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ders Planlarının Etkililiğine Yönelik Bulguların Tartışılması	110
5.2. Öğretmen Adaylarının Uygulama Becerilerine Yönelik RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	117
5.2.1. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının Ders Tasarım ve Uygulaması Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	117
5.2.2. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının Önermesel Bilgi Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması	120
5.2.3. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının İşlemsel Bilgi Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması	124
5.2.4. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının İletişimsel Etkileşimler Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması	125
5.2.5. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının Öğrenci Öğretmen İlişkileri Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	128
5.3. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders İmecesi Uygulamasının Değerlendirmelerinin Tartışılması	130
5.3.1. Ders İmecesi Ekibinin Ders Planlarının Etkinliğinin Artırılmasına ve RTOP Değerlendirmelerine İlişkin Değerlendirmelerinin Tartışılması.....	131
5.3.2. Ders İmecesi Ekibinin Ekibe İlişkin Değerlendirmelerinin Tartışılması	132
5.3.3. Ders İmecesi Ekibinin Modele İlişkin Değerlendirmelerinin Tartışılması..	135

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	139
6.2. Öneriler.....	144
KAYNAKÇA.....	149
EKLER.....	161
ÖZGEÇMİŞ	179
VITAE	179

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları	26
Tablo 3. 2. Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Bilgileri	27
Tablo 3. 3. Öğretmenlik Uygulaması-I Dersinde Ders İmecesi Döngülerinde Ders Planlarının Geliştirildiği 4. Sınıf Dersleri ve Kazanımları.....	30
Tablo 4. 1. Ders Planlarının Basamaklarına İlişkin Kodlar	45
Tablo 4. 2. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Ders Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Giriş Basamağının 5E Modeline Uygunluğunun Değerlendirilmesi	46
Tablo 4. 3. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Ders Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Keşfetme Basamağının 5E Modeline Uygunluğunun Değerlendirilmesi	50
Tablo 4. 4. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Ders Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Açıklama Basamağının 5E Modeline Uygunluğunun Değerlendirilmesi	54
Tablo 4. 5. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Ders Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Derinleştirme Basamağının 5E Modeline Uygunluğunun Değerlendirilmesi	59
Tablo 4. 6. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Ders Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Değerlendirme Basamağının 5E Modeline Uygunluğunun Değerlendirilmesi	65
Tablo 4. 7. Öğretmen Adaylarının Uygulama Etkinliği Hazırlanan Ders Planlarını Uygulama, İçeriği Ele Alma ve Sınıf Kültürü Oluşturma Becerilerine İlişkin Kodlar	70
Tablo 4. 8. Ders İmecesi Ekibinin Ders İmecesi Modeline Yönelik Görüşlerine İlişkin Kodlar.....	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4. 1. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Derslere İlişkin Ders Tasarımı ve Uygulama Basamağı RTOP Değerlendirmeleri	xi
Şekil 4. 2. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Derslere İlişkin Önermesel Bilgi Basamağı RTOP Değerlendirmeleri	75
Şekil 4. 3. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Derslere İlişkin İşlemsel Bilgi Basamağı RTOP Değerlendirmeleri	80
Şekil 4. 4. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Derslere İlişkin İletişimsel Etkileşimler Basamağı RTOP Değerlendirmeleri	84
Şekil 4. 5. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Derslere İlişkin Öğrenci Öğretmen İlişkileri Basamağı RTOP Değerlendirmeleri	89

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

EK 1. Etik kurul izni.....	161
EK 2. Bilgilendirilmiş gönüllü olur formu	163
EK 3. RTOP gözlem aracı örneği.....	164
EK 4. Bireysel hazırlanan plan örneği.....	170
EK 5. Ders imecesiyle hazırlanan plan örneği.....	173
EK 6. Çıkış görüşmesi soru formu	175
EK 7. TBI görüşme formu	177
EK 8. 5E ders planı değerlendirme rubriği	178
EK 9. Özgeçmiş	179

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

RTOP: Reformed Teaching Observation Protocol “Geliştirilmiş Gözlem Protokolü”



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde yapılan araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine bunların yanında barındırdığı sınırlıklar, sayıtlara yer verilmiştir. Çalışma kapsamında sıkça geçen terimlerin tanımlarına yer verilmesiyle son bulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik, kişilerin öğrenmelerinin belirlenen hedefler ışığında gerçekleştirilmesine dair faaliyetleri kapsamaktadır. Bu faaliyetleri uygulayan kişi öğretmendir (Uğurlu ve Polat, 2011). Bu faaliyetlerin uygulanmasından önce alınan hizmet öncesi eğitimler öğretmenlik mesleğinde etkili olabilmektedir. Eğitimin niteliği, öğretmen yetiştirme sistemiyle ilişkilidir. Toplum 5.0'a (bilgi üreten toplum) nitelikli insan yetiştirecek öğretmen adaylarının seçimi, bu öğretmenlerin fakültelerde verilen eğitimlerle yetiştirilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanması ve atanmış olan aday öğretmenlerin hizmet içi eğitimler sayesinde bilgi birikimlerine katkıda bulunulması önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce, teorik ve pratik alanlarda başarılı olması ve onlara nitelikli bir eğitim verilmesi önemlidir. (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010). Bu kapsamda Sınıf Öğretmenliği Programında lisans öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin uygulama becerilerinin geliştirilmesi açısından Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecine tabi olmaları ve bu uygulama sürecinin

verimli ve etkili geçirilmesi önemlidir. Lisans programında yer alan bazı derslerin uygulamaya dönük olmadığı, adaylar için kolay nitelikte olduğu, derslerin içerik olarak birbirine benzediği için farklı bilgi edinemedikleri yine program kapsamında bazı derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin de geleneksel, öğretmen merkezli ve tekdüze olduğu belirtilmiştir (Orhan, 2017). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının, teorik bilgilerini pratiğe dönüştürme noktasında gereken düzeyde olmadıkları (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012), uygulamaya dönük durumlara ilişkin görevlerini yerine getirirken hangi düzeyde planlama yapıp uygulayabileceği ile ilgili net bir yargıya sahip olmadıkları ve böyle durumlarda lisans öğrenimleri sırasında edinmiş oldukları teorik bilgilere dayanarak açıklamalar yaptıkları, ayrıca sahip oldukları kuramsal bilgilerini tatbik etme esnasında kullanacakları derse uygun yöntem ve teknik seçmede zorlandıkları da ifade edilmiştir. (Bozpolat vd., 2016; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Marulcu ve Dedetürk, 2014) Buna bağlı olarak çoğunlukla lisans düzeyinde uygulanan ve geçmiş öğrenme deneyimlerinde sıklıkla kullanılan soru-cevap (Bozpolat vd., 2016; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) ve doğrudan anlatım (Yaşar ve Şeremet, 2010) gibi yöntemleri tercih ettikleri belirtilmiştir.

Öğretmen adayları, aldıkları Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında, girdikleri sınıf düzeyine göre hazırladıkları ders planlarını uygularlar ve bu süreçte kişisel deneyimler elde ederler. Uygulama sonunda, Öğretmenlik Uygulaması dersi danışman öğretim üyesi ve uygulamaya gittikleri sınıfın öğretmeninden geri bildirimler alarak eksikliklerini tamamlamaya ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaya çalışmaktadırlar. (Azar, 2003; Baran, Yaşar ve Maskan, 2015) Öğretmen adaylarının gelişiminde, Öğretmenlik Uygulaması dersi danışman öğretim üyesi ve uygulamaya gittiği sınıfın öğretmenin geri bildirimlerinin etkisi olduğu kadar; uygulama sırasında öğretmen adayının, onun gibi, henüz öğretmen adayı, olan kişilerce değerlendirilmesinin etkisi de yadsınamaz bir ölçüdedir (Eraslan, 2009; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008). Öğretmen adaylarının yükseköğretim kurumlarında eğitimlerine devam ederken uygulama yapmalarının sağladığı birçok yarar bulunmaktadır (Akbaba Dağ, 2014; Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Baki ve Arslan 2015; Bütün, 2015). Öğretmenlik mesleğine başlamadan yapılan bu uygulamalar, öğretmen adaylarının, yalnızca beceri kazanmasını sağlamakla kalmayıp bu uygulamalar sayesinde eğitim öğretime dair öğretmenlerden beklenen gizil meslek kurallarını da öğrenmesine fırsat tanır (Şeker, Deniz ve Görgen, 2005). Tüm bunların

yanı sıra öğretmen adaylarının, derslerde edindikleri teorik bilgileri Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bizzat uygulayarak bu derslerin öğretim faaliyetlerine ilişkin bilgi edinirken bu bilgileri davranışa dönüştürme imkânı elde etmektedirler (Sılay ve Gök, 2004).

İçinde bulunulan 21. yüzyılın değişen ve gelişen dünyasında eğitime bakış açıları, dijital öğrenme yaklaşımları gibi uygulamalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerini ve eğitim zihniyetlerini de değişime uğratmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve biçimleriyle beraber eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenin eğitime bakış açısı ve öğretim yaparken kullandığı yöntem ve modeller de değişime uğramıştır. Bu açıdan pandemi ile yoğunlaşan eğitimde teknoloji kullanımı, yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde değişim ve dönüşümü zorunlu kılmıştır (Bayındır, 2021; Eti ve Karaduman, 2020). Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda uzaktan yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının, mesleki gelişimi için danışman öğretim üyesinin ve uygulama öğretmenin yüz yüze yapılan derslere nazaran daha fazla iş birliği içinde olması gerekmektedir. Bu bağlamda Öğretmenlik Uygulaması ders sürecinde aktif olarak rol oynayan kişilerin, danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmenin, öğretmen adaylarının, uzaktan eğitim sürecine alışmaları, uygulama derslerinin verimliliği ve mesleki alan bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı edinmeleri ve bu becerilerin geliştirilmesi iş birliğine ve takım olarak çalışmalarına bağlıdır.

Öğretmenlik Uygulaması dersleri uygulama ve gözleme dayanan derslerden biridir. Bu nedenle öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni ve danışman öğretim elemanlarının ders sürecindeki etkisi büyüktür. Öğretmen adayı tarafından gerçekleştirilen uygulamaları daha nitelikli hale getirmek için uygulamalar öncesinde, sırasında ve sonrasında ortak bir çalışma içerisinde olup eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinin belirleyicisi olan geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının nitelikli yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Tüm bu bilgiler ışığında öğretmen adayları teorik bilgilerini uygulamaya aktarma noktasında eksiklikler yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012) tarafından gerçekleştirilen ve uygulama öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dönüştürme noktasında gereken düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması süreci sonunda

ders anlatımlarında teorik bilgilerini uygulayabilme becerilerinde ilerleme kaydetmişlerdir (Altıntaş ve Görgen, 2014). Bunun yanı sıra, öğretmen adayları uygulama sürecinde, uygulamaya gittikleri sınıfın öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme ve bunları uygulama fırsatı elde etmektedirler (Altıntaş ve Görgen, 2014; Aslan ve Sağlam, 2018). Bahsedilen tüm bu sürecin uygulanmasında araştırma sorgulamaya dayalı yürütülen ders imecesi (Lesson Study) modeli, Öğretmenlik Uygulaması I-II dersinin daha planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra ders imecesi modeli öğretmen adaylarının sistematik ve nitelikli bir gelişim kaydetmesini sağlamaktadır. İş birliği ve takım çalışması halinde uygulanan modellerden biri olan ders imecesi modeli ile öğretmen adayları eksik ve hatalarını görüp birbirlerinden öğrenmeye imkân tanımaktadır (Boran ve Tarım, 2016; Bütün, 2015; Güner ve Akyüz, 2017). Bu çerçevede alan yazında öğretmen adaylarının uygulama becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların olumlu sonuçlandığı görülmüştür. Ancak bu boyutta yürütülen çalışmalar genel olarak öğretmenlik uygulamasını değerlendirmek üzere yapılmış olup mesleki beceriler üzerinde kapsamlı bir bakış açısının yetersiz olduğu görülmüştür. Mesleki olarak Üniversitelerin eğitim fakültelerinde, henüz lisans öğrenim hayatı bitmeden, Sınıf Öğretmenliği lisans ders programı kapsamında alınan teorik ve pratik eğitimlerin uygulandığı Öğretmenlik Uygulaması dersinde, ders imecesi modeli ile öğretmen adaylarının, sistematik, sürece yayılmış biçimde yapılan eğitimlerin ayrıntılı olarak incelenmesinin alana katkısı olacağı düşünülmektedir. Bununla beraber ders süreci boyunca öğretim yapmalarına ilişkin sorunlara çözüm bulabilecekleri ders imecesi modelinin uygulanmasının ve bu uygulamaların değerlendirilmesinin alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Sınıf Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulanacak ders imecesi modeli ile öğretim becerilerinin gelişimini incelemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada “Sınıf öğretmeni adayı öğrencilerinin öğretim becerileri ve bu becerileri geliştirmeye yönelik uygulanan ders imecesi modelinin etkililiği nasıldır?” sorusu esas alınmıştır. Temel araştırma problemi bağlamında şu alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Ders imecesi modelinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine olan etkisi nasıldır?
 - a. Öğretmen adaylarının bireysel olarak hazırladıkları ders planlarının etkinliği nasıldır? ders imecesi ile hazırlanan ders planlarının etkinliği nasıl artırılır?
 - b. Ders imecesi kapsamında öğretmen adaylarının etkinliği hazırlanan ders planlarını uygulama, içeriği ele alma ve sınıf kültürü oluşturma becerilerine etkisi nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının ders imecesi modelinin uygulanmasına yönelik görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üniversite son sınıfa gelmiş öğretmen adayları için Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmenlik yaşamına hazırlık açısından önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmen adayları bu derste öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri deneyimleme fırsatı elde etmektedirler (Sılay ve Gök 2004). Yaşamın bir unsuru olarak görülebilecek olan eğitim, sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde hız kesmeden dönüşmeye ve ilerlemeye devam etmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu değişim ve gelişime ayak uydurma ve yeniliklerden geri kalmama isteği içerisinde olması kaçınılmazdır. Öğretmen adaylarının nitelikli eğitimi için geleceğin öğretmenlerini yetiştiren üniversitelerin eğitim fakülteleri, uygulama okulu ve tabii ki öğretmen adayları tarafından eğitim dünyasında yaşanan gelişmeler, yeni uygulamalar yakından takip edilmelidir (Eti ve Karaduman, 2020). Dolayısıyla Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan çalışmaların, içinde bulunulan yüzyılın eğitim görüşlerine uygun özellikte olması gerekmektedir. Bu açıdan öğretmen adaylarının eğitimlerinin niteliği, eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimden ve uygulama okullarında verilen eğitimin kalitesinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenebilmektedir.

Ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılında başlayan ve günümüzde hala devam etmekte olan, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif olarak katılımının sağlandığı, bu sayede öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırmasına imkân tanıyan öğrenme kuram ve yaklaşımları

benimsenmiştir. Benimsenen yaklaşımlar çerçevesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini geliştirmek için hazırlanmış ve uygulamaya konulmuş öğretim programlarının felsefesini, yapılandırmacı yaklaşım ve araştırma sorgulamaya dayalı öğretim oluşturmaktadır. Bu strateji, hazır bilgi öğretiminden öğrencilere öğrenme becerilerinin kazandırılması ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini hedeflemektedir. Güncel öğretim programlarında bu durum yansıtılmıştır. Türkçe Öğretim Programında (2019) öğrencilerin öğrenme öğretme faaliyetlerinde aktif olarak rol almalarını ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları şeklinde; Hayat Bilgisi Öğretim Programında (2018) öğrenciyi öğretim faaliyetlerinin merkezine alarak öğrencilerin ders kapsamında edinecekleri bilgilerin, uygulanmaya dönük bir yaklaşımla öğretmesi şeklinde ve Fen Bilimleri Öğretim Programında (2018) kuram ve uygulamaların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği ve derslerin öğrencinin öğrenmelerini temel alan öğrenme ortamlarında işlenmesi şeklinde somutlaştırılmıştır.

Bu rollere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi noktasında öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin uygulama becerilerinin geliştirilmesi açısından Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecine tabi olmaları ve bu uygulama sürecinin verimli ve etkili geçirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında, girecekleri sınıf düzeyine göre hazırladıkları ders planları, uygulama sırasında elde ettikleri kişisel deneyimler ve uygulama sonunda Öğretmenlik Uygulaması dersi danışman öğretim üyesi ve uygulamaya gittiği sınıfın öğretmeninin geri bildirimleri sayesinde eksikliklerini tamamlayacak ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacaktır. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının, mesleki gelişimi için danışman öğretim üyesinin ve uygulama öğretmenin iş birliği içinde olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adayı tarafından gerçekleştirilen uygulamaları daha nitelikli hale getirmek için uygulamalar öncesinde, sırasında ve sonrasında paydaşlar ortak bir çalışma içerisinde olmalıdır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Bu sayede eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinin belirleyicisi olan geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının nitelikli yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimlerinin ilerlemesine katkı sağlayacak olan aday sınıf öğretmenlerinin, eğitimdeki ve toplumun

geleceğini oluşturacak olan çocukların eğitilmesindeki yeri ve önemi büyüktür. Bu bakış açısıyla Sınıf Öğretmeni adayı öğrencilerinin yetiştirilmesine yönelik geleneksel öğretim modellerinin aksine, sürece yayılmış ve Öğretmenlik Uygulaması ders süreci boyunca öğretim yapmalarına ilişkin sorunlara çözüm bulabilecekleri ders imecesi modeli kullanılarak mevcut programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu bağlamda öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlanması hedeflenmektedir. Sınıf öğretmenleri adaylarıyla Öğretmenlik Uygulaması kapsamında ders imecesi modelinin uygulanmasının değerlendirilmesi, bu eğitimlere ilişkin genel bir bakış sunması ve öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlanmasının yanında, gelecekte yapılacak çalışmalara ufuk olacağı düşünülmektedir. Çalışma, Sınıf Öğretmenliği lisans dönemi boyunca alınan teorik ve pratik derslerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulanmasının ders imecesi modeli ile yapılmasının değerlendirilmesi, sağladığı faydaların ve barındırdığı sınırlılıkların belirlenmesi ve halihazırda uygulanan Öğretmenlik Uygulaması dersinin olumlu yönde geliştirilmesine yönelik önerilerin ortaya konulması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde yılında Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan orta büyüklükte bir devlet üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalına kayıtlı ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin kapsamı ile sınırlıdır. Bu kapsam, öğretmen adaylarının kazanım odaklı ders planı hazırlama ve hazırlanan ders planlarının etkin bir şekilde uygulamasına odaklanmıştır.

1.5. Sayıtlar

Öğretmenlik Uygulaması dersi ve kapsamının aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olduğu araştırmanın temel sayıltısıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen Adayı: Üniversiteye giriş sınavlarında yeterli puanı alıp eğitim fakültelerine yerleşen öğrenciler üniversiteye kaydolduğu tarihten itibaren öğretmen adayı olarak kabul edilmektedir. (Ekinci, 2010; Ulubey, 2018).

Ders İmeces: Ders imecesi (Lesson Study) modeli hem öğretmenler ve öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının yapılan uygulamalardan daha fazla çıkarım yapabilmelerini sağlamaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Planlama, uygulama, gözlem, tartışma, değerlendirme, yenileme, yeniden uygulama ve yeniden değerlendirme basamaklarından oluşan bir modeldir.

Araştırma-sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: Bilgiyi öğrencilerin araştırma yaparak öğrenme sürecine doğrudan katıldığı etkinliklerle öğrenmenin gerçekleşmesidir (Yıldırım, 2017).

5E Modeli: Öğrencinin öğrenme sırasında araştırma-sorgulama ilgisini açığa çıkaran, öğrenciyi ders işleme sürecinde sürekli aktif tutmayı amaçlayan bir modeldir. Beş basamaktan oluşmaktadır: dikkat çekme, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirme (Sökmen, 1999).

Sosyal Öğrenme: Sosyal Öğrenme kuramı bireyin öğrenmelerinin, diğer insanların davranışlarının izlenerek ve sergilenen davranışlar sonucunda davranışın ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı gözlemlenerek gerçekleştiği görülür. (Bandura, 1977).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen Adayları Yetiştirme Süreci

Öğretmenlik mesleği, toplumun yapısını şekillendiren ve toplumu geliştiren bir meslektir. Bu mesleği yapan ve içinde bulunulan eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin, mesleki beceri kalitelerinin arttırılması, verilen eğitimin daha nitelikli olmasını ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamaktadır (Kozikoğlu ve Soyalp, 2018). Öğretmen, bir eğitim sisteminin hedef ve amaçlarına ulaşma ve öğretim programlarının uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra eğitim ortamlarında rehber niteliğine de sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli unsuru olduğu düşünülebilir. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde verilen alan bilgisi ve eğitim bilimleri teorik bilgilerinin yanında, onlara meslek bilgisinin öğretimi ve bu öğretimler doğrultusunda gelecekte öğretmen olacak öğrencilerin, öğretmen adaylarının, nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi önemlidir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin fakülteye seçilmesini, seçilen bu adaylara mesleğe yönelik alan bilgisi ve eğitim bilgilerinin verilmesini, adayların öğretmenlik uygulamaları kapsamında uygulama yapmasını, göreve başladıktan sonra alacakları hizmet içi eğitimlerini ve öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla yapılan tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Kavcar, 2002). Üniversiteye giriş sınavlarında yeterli puanı alıp eğitim fakültelerine yerleşen öğrencilerin öğretmenlik mesleğine adaylık süreci, üniversiteye kaydolduğu tarihten itibaren başlamaktadır. Bu süreç, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine

hazırlamada bilgi, beceri ve uygulamaların verildiği yoğun bir dönemdir (Ekinci, 2010; Ulubey, 2018). Bu bağlamda öğretmen eğitimi hususunda geçmişten günümüze birtakım çalışmalar yapılarak öğretmenlerin mesleki beceri kalitelerinin artırılması amaçlanmıştır. (Özonay, 2004).

Eğitim fakültelerinde, 1992 yılından itibaren değişiklikler ve gelişmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmalar kapsamında, 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarındaki alan öğretimi derslerine ve okullarda uygulama çalışmalarına verilen önem artırılmıştır. Bu bağlamda Amerika ve İngiltere’de uygulanan öğretmen eğitim programları incelenerek, Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okullara giderek daha fazla uygulama yapmaları sağlanmıştır. Uygulamalar düzenli ve sistemli bir biçimde gözlemlenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değişiklikte yer alan Öğretmenlik Uygulaması öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir (YÖK, 1998a). Bu dersin amacı, *“öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını”* sağlamak olarak belirtilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1998). Bu dersin, *“haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da birden fazla dersi planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat Öğretmenlik Uygulaması semineri, Öğretmenlik Uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması”* (YÖK, 1998b) biçiminde uygulanması planlanmıştır. Bu kapsamda öğretmen adayları gittikleri uygulama okullarında değişik düzeydeki sınıflarda Öğretmenlik Uygulaması yaparak, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri geliştirme, kendi alanlarına ait öğretim programını, ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme tekniklerini tanıyıp yorumlayarak elde edinilen deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanlarıyla paylaşarak, geliştirme olanağına sahip olmaktadırlar (YÖK, 1999). Öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesi, Öğretmenlik Uygulaması dersinden sorumlu öğretim elemanı ve okuldaki uygulama öğretmeni tarafından yapılır. Öğretmen adayının sınıf içinde yaptığı uygulama sırasında, uygulama öğretmeni ya da uygulama öğretim elemanı tarafından doldurulan ders gözlem formu, dersin bitiminde öğretmen adayına sunulur, öğretmen adayının güçlü ve zayıf yönleri tartışılarak yapıcı

dönütler verilir. Öğretmen adayının, Öğretmenlik Uygulamasında gösterdiği gelişmeler ve ulaştığı öğrenme düzeyi doldurulan bu ders gözlem formları esas alınarak değerlendirilir (YÖK, 1998c).

2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme kuramı incelendiğinde bireyin öğrenmelerinin, diğer insanların davranışlarının izlenerek ve sergilenen davranışlar sonucunda davranışın ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı gözlemlenerek gerçekleştiği görülür. Bu nedenle Sosyal Öğrenme “*başkalarını izleyerek çevreden öğrenme*” veya “*toplum içinde ve toplum için öğrenme*” olarak da tanımlanabilir (Bandura, 1977; Bayrakçı, 2007). Ayrıca, Sosyal Öğrenme kuramı, sadece gözlem yoluyla öğrenme veya pekiştirilen bir davranışın taklit edilerek öğrenilmesi demek değildir. Birey tarafından gerçekleştirilen gözlemin bilgilendirici bir yönü de bulunmaktadır. Sosyal Öğrenme kuramcıları kişilerin etrafındaki bireylerin davranışlarını gözlemlediklerini, bu gözlemlerinin sonucunda çıkarımda bulunarak kendileri için faydalı olabileceğini düşündükleri davranışı uyguladıklarını vurgulamışlardır. Gözlemler yoluyla örnek olarak alınan davranışın, zihinde saklanabildiğine ve karşılaşılan durumlara göre değişiklik gösterebildiğine göre, gözlenerek model alınan davranışların bireyin zihnine yerleşmesi ve uygun zamanda ortaya çıkarılması gerekir (Bandura, 1977). Kuramın bu nitelikleri göz önüne alındığında gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel boyutu önem kazanmaktadır. Bandura (1991) davranışın gerçekleşmemiş bir gelecek durum tarafından değil, bilişsel hedefler tarafından yönlendirildiğini ifade etmiştir. Çünkü davranışlar yalnızca dışsal etkenlerle düzenlenmesi davranışların sürekli yön değiştirmesine sebep olacağını belirtmiştir. Dolayısıyla insanlar kendilerini etkileyen anlık sosyal etkilere karşı tepki vermiş olacaktırlar. Kuramda davranışın çevreden dolaylı şekilde gözlemlenip birey tarafından zihinsel faaliyetlerden geçirilerek öğrenildiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda birey sistemi oluşturan inanç ve eylemlere bağımlı olarak öğrenmektedir (Bandura, 2002). Öğrenme konusunda bulunan çevrenin etkisi ve bireyin bu etkiyi kendine göre yönlendirme konusundaki görüşleri Sosyal Öğrenme kuramının sosyal alanlarda ilgi duyulan ve kendisine sıkça yer verilen bir kuram olmasını sağlamıştır. Tüm bu bilgiler ışığında Sosyal öğrenmenin, insan davranışlarının, davranışsal, bilişsel ve çevresel unsurların bir arada çalışması ile

gerçekleştiği söylenebilir (Erden ve Akman, 1998; Ergün, 2004; Orhan ve Dağcı, 2015).

John Dewey'in insanların birbirinden öğrenmesine dikkat çekmesiyle kuramın tohumları atılmıştır. Dewey'e göre zihnin oluşumu toplumsal bir süreçtir. Kuramın gelişmesine katkı sağlayan bir diğer kişi Lev Vygotsky Sosyal Öğrenmenin, yaşanılan hayat boyunca bir gelişim süreci olduğunu, gerçek bilişsel gelişimin sosyal etkileşim ve Sosyal Öğrenmeye bağlı olduğunu ifade etmiştir. Vygotsky ayrıca "*potansiyel gelişim alanı*" kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin öğrendiği şeye ilgisiyle ve öğreten kişilerin rehberliğinde gerçekleştiğini ifade etmiştir (Riddle, 1999; Korkmaz, 2003). Rotter 1947 yılında Sosyal Öğrenme kavramını ilk kullanan kişi olmuştur. Rotter'ın Sosyal Öğrenme anlayışına göre insan, kendi yaşamına etkisi olan tecrübelerini etkileyebilme kabiliyetine sahip bilinçli bir varlıktır. Bunun yanında Rotter'a göre çevresel uyarıcılar ve pekiştireçler de insanların davranışlarını etkilemektedir. İnsanı oluşturan kişiliğin, bireyin kendisi ile çevresi arasındaki ilişkiden kaynaklandığını savunan Rotter bireyin eylemlerini anlayabilmek için hem bireyin öğrenmelerini ve deneyimlerini hem de kendisinin farkında olduğu ve tepki verdiği unsurları göz önünde bulundurmanın gerekli olduğunu ifade eder (akt. Bayrakcı, 2007; Korkmaz, 2003). Ayrıca Rotter'e (1954) göre insan, kendi hayatının denetimine sahiptir ancak bunu dış uyarıcıların izin verdiği derecede gerçekleştirebilmektedir. Bireyler genelde davranışların olumlu sonuçlarını isterlerken olumsuz sonuçlarından kaçınırlar. Bu sebeple bireyler olumlu sonuç alabilecekleri davranışları yapma eğilimindedirler. Davranışlar olumlu sonuçlarla pekiştirilir. Ayrıca bireyin istenilen davranışı yapması için kendi yeterliliğine güvenmesi ve yapacağı davranışın gerekli olduğuna inanması gerektiğini belirtir. Bunun yanında pekiştireçlerin önemli olduğunu ve olumlu davranışların pekiştiricisinin daha yüksek olduğunu belirtir. Rotter (1982) ayrıca davranışsal kuramların gözardı ettiği motivasyon, duygu ve bilişsel süreçlerin öneminin üzerinde durmuştur. İnsanın davranışlarını yönlendirebilme gücü olduğunu ve bireyin izin verdiği miktarda dış uyarıcıların etkisi olduğunu da belirtmiştir. Sosyal Öğrenme kuramına asıl büyük katkıları Bandura ve Mischel yapmıştır. Ancak Sosyal Öğrenme kuramı denilince Albert Bandura, şüphesiz akla ilk gelen isimdir. Bandura'nın kurama yüklediği yeni yaklaşım sosyal davranışçılıktır. Bandura, bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere öne sürdüğü Sosyal Öğrenme kuramında taklit ve gözlem etkinliklerinin,

bireylerin öğrenmesini açıklaması konusunda yetersiz kaldığını fark etmiştir. Bu fark ediş üzerine Sosyal Öğrenme kuramını düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de içine alacak nitelikte genişletmiştir (Hogben & Byrne, 1998; akt. Bayrakçı, 2007, Malone, 2002; akt. Bayrakçı, 2007; Yıldız, 2014). Bandura (2001)'ya göre önemli olan sadece uyarıcıya maruz kalmak değil, çevreyi keşfetme ve etkileme eylemidir. Bireyler eylemleri düzenleyerek deneyim elde etmektedirler. Deneyimlerin doğası da bireylerin seçtiği ve oluşturduğu sosyal ve fiziksel ortamlardan büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu bilgiler ışığında Sosyal Öğrenme kuramının özellikleri, Öğretmenlik Uygulamasının basamakları ve öğretmen yetiştirirken yapılan faaliyetler incelendiğinde ders imecesi (Lesson Study) modelinin Öğretmenlik Uygulaması dersi için/ süreci için uygun bir model olduğu söylenebilir. Ders imecesi çalışmalarında asıl önemli olan nokta grubun beraber çalışmasıdır (Fernandez ve Yoshida, 2004; Murata, 2011). Sosyal Öğrenme kuramı ve ders imecesi modelinin kazanımları düşünüldüğünde model öğretmen adaylarının birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanıyabilmektedir.

2.3. Ders İmecesesi (Lesson Study)

Ders imecesi modeli, 1960'lı yıllardan bu yana hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, ders imecesi (Lesson Study) modeli hem öğretmenler ve öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının yapılan uygulamalardan daha fazla çıkarım yapabilmelerini sağlamaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Ders imecesi (Lesson Study) planlama, uygulama, gözlem, tartışma, değerlendirme, yenileme, yeniden uygulama ve yeniden değerlendirme basamaklarından oluşan bir modeldir. İlk basamak olan planlamada, dersin öğretiminin ve tartışma aşamalarının temeli oluşturulmaktadır. İkinci aşamada planın uygulanması ve uygulamanın gözlenmesi vardır. Dördüncü ve son aşamada ise yapılan gözlemler doğrultusunda değerlendirme işlemi gerçekleştirilmektedir (Lewis, 2002; Lewis ve Tsuchida, 1998). Uygulanan planın yenilenmesi, yeniden uygulanması ve yeniden değerlendirilmesi basamakları ihtiyaca göre şekillendirilebilmektedir. Ders imecesi modelinin uygulanma şekilleri kültürden kültüre farklılık gösterse de modelin temel basamakları ve süreç değişkenleri değişmemektedir (Murata, 2011).

Ders imecesi uygulama süreci, araştırma yapma ve dersi planlama ile başlamaktadır. Modeli kullanacak kişiler işlenecek konu hakkında ve konunun nasıl öğretilceğine ilişkin farklı kaynaklardan araştırma yaparlar. Bu araştırmalardan yola çıkarak grup üyeleri kendi tecrübelerinden ve gözlemlerinden faydalanarak fikir paylaşımında bulunup dersi planlamak için uğraşırlar (Fernandez ve Yoshida, 2004). Plan hazırlanırken uygulama sırasında öğretim yapacakları kişilerin verebilecekleri cevaplar, konu hakkında sorabilecekleri sorular tahmin edilerek bu ve bunun gibi faktörlerin altında yatan düşünme biçimlerinin ve umulmadık cevapların neler olabileceğine dikkat edilmeli ve bu beklenmedik tepkilere yönelik çözüm önerileri araştırılmalıdır (Murata, 2011). Ders imecesi (Lesson Study) modelinde hazırlanan ve uygulanan ders planı tüm grup tarafından iş birliği ile hazırlandığından dolayı planın uygulanması ve uygulama sonunda elde edilen sonucun sorumluluğu tüm çalışma grubu üyelerine aittir. Bu bağlamda tüm öğretmen adaylarının araştırma aşamasında aktif rol alarak, seçilen ve işlenecek olan konu hakkında araştırma yapmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar sonrasında öğretmen adaylarının danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeninin uygulama öncesinde bir araya gelerek öğretmen adayının anlatacağı dersi planlamaları gerekmektedir. Öğretmen adayının konu hakkında yaptığı araştırmalar, danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeninin rehberliğinde tartışılır ve ders planı hazırlanır.

Ders planı hazırlandıktan sonra çalışma grubunda yer alan katılımcıların biri planlanan dersi anlatmak üzere seçilir ve dersin öğretimine ilişkin uygulamayı uygulama okulundaki sınıf ortamında gerçekleştirir. Uygulama yapılırken çalışma grubunda yer alan diğer üyeler öğretim uygulamasını yapan kişiyi gözlemler ve planlanan dersin uygulanmasına yönelik notlar alırlar (Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis, 2002). Bu aşamada danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeninin rehberliğinde hazırlanan planı uygulamak için bir öğretmen adayı seçilir ve ilgili ders planı uygulanır. Planlama aşamasında aktif şekilde yer alan tüm paydaşlar (Öğretmen adayları, Danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeni) uygulama süreciyle ilgili bütün gözlemlerini not alırlar. Gözlem yapılırken gerçekleştirilen ders uygulamasının eksikliklerine, iyi yönlerine, öğretim yapan ve öğrenen kişilerin hangi koşullarda ne gibi davranışlarda bulundukları gibi hususlara dikkat edilir.

Planlanan dersin uygulanması sonlandıktan sonra çalışma grubunun üyeleri bir araya gelir. Uygulamayı yapan üye dersin uygulanmasına ilişkin kendi fikirlerini diğer grup üyelerine aktarır. Gözlem yapan ve not tutan çalışma grubunun diğer üyeleri de sürece ilişkin aldıkları notları paylaşırlar. Bu paylaşım aşamasında, ders planında değiştirilmesi gereken noktalar üzerine önerilerde bulunurlar (Fernandez ve Yoshida, 2004). Yapılan değerlendirme eleştirileri uygulama yapan grup üyesine yönelik değil tamamen uygulamaya yöneliktir (Stigler ve Hiebert, 1999). Öğretmenlik Uygulaması kapsamında ders anlatımı sonlandıktan sonra tüm paydaşlar bir araya gelerek süreçte yaptıkları gözlemlerle ilgili değerlendirmeler yaparlar. Değerlendirme aşamasında gözlem sırasında alınan notlardan, kişisel deneyimlerden ve alan yazınında bulunan bilgilere dayanılarak yorumlar yapılır. Bu değerlendirmelerin tamamen uygulamaya yönelik olmasına kişiliğe veya düşünce yapısına yönelik olmamasına dikkat edilmelidir. Öğretmen adayı tarafından uygulanan ders planının sınırlılıkları ve uygulamada iyi yönleri değerlendirildikten sonra ikinci bir ders planlamasına geçilir.

Grup çalışması gerektiren ders imecesi modelinde grup üyeleri, diğer grup çalışmalarında olması gerektiği gibi, yerine getirilmesi gerekenlere ilişkin eşit şekilde sorumluluk sahibi olduğunda ve özellikle öğrencilerin davranışları gözlemlediğinde öğretim aynı zamanda öğretmenler açısından profesyonel öğrenme haline gelmektedir (Lewis, Perry, Hurd ve O'connell, 2006). Tüm bu yapılan değerlendirmelerden yola çıkılarak arzu edilirse uygulanan ders planında uygun görülen değişiklikler yapılır ve böylece ders planı yenilenir (Fernandez ve Yoshida, 2004). Ders planının yenilenme aşaması tamamlandığında yeni plan çalışma grubunun diğer üyeleri içerisinde birisi tarafından başka bir sınıfta uygulanır. Aynı süreç devam ederek ders sonunda dersin öğretimi değerlendirilir ve ders planına son şekli verilerek ders imecesi döngüsü tamamlanır (Lewis, 2002).

Bu döngü sonunda grup üyeleri dersin teması ve amacı kapsamında elde ettikleri bilgi, tecrübe ve kabiliyetleri içeren bir rapor hazırlarlar. Süreç sonunda raporlar arzu edilirse farklı yöntemlerle paylaşılabilir (Kandemir, 2019). Öğretmenlik uygulaması sürecinde, uygulanması düşünülen ders planlarını oluşturma, uygulama, değerlendirme ve yenileme aşamasında, grupta yer alan tüm çalışma paydaşlarının, danışman öğretim üyesinin, uygulama öğretmenin ve öğretmen adaylarının, süreçte aktif olarak eşit sorumlulukla rol alması gerekmektedir. Özellikle öğretmen

adaylarının süreç içerisinde eşit derecede sorumluluk almaları hem sürecin ilerleyişini kolaylaştırmakta hem de öğrenme düzeylerini artırıcı bir rol oynamaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004; Murata, 2011). Ders imecesi uygulaması boyunca gerçekleştirilen bütün toplantılar ve özellikle uygulama sırasında öğretmenlerin gözlemlediği derslere ilişkin yansımaların paylaşımları ortakdır. Süreç sonunda paydaşlar, öğretmen adayları, danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeni, dilerse süreci değerlendirmek ve diğer öğretmen adaylarını, danışman öğretim üyelerini ve uygulama öğretmenlerini geçirilen süreç hakkında bilgilendirmek amacıyla süreç hakkında kendi deneyimlerinden yola çıkarak bir sunum hazırlayarak sunabilirler. Temel olarak bahsedilen ve dört aşamadan oluşan ders imecesi modeline dış uzmanlar da katılabilir. Dış uzmanlar, alan bilgisi, alan öğretim bilgisi, ders imecesi uygulaması ve gereksinim duyulan diğer alanlarda bilgi, deneyim ve görüşüne başvurulmuş kişidirler (Stepanek ve diğ., 2007; akt. Bayram ve Bıkmaz, 2019).

Öğretmenlik belki de bir konuyu planlama ve bu plana göre öğretim faaliyetlerini düzenleyip uygulama ve bu uygulamayı değerlendirme, öğreten kişinin bilgilerini, becerilerini ve yetkinliklerini kullandığı ve geliştirdiği bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Eğitim fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine gelinceye kadar, Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve daha birçok dersin öğretimine yönelik teorik bilgileri edindikleri düşünülebilir. Murata (2011) ders imecesi modeli uygulaması yapanların öğretmenlik alan bilgisi, pedagojik bilgi alanlarında geliştiklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci öğrenmesi ile bilgi arasında bağlantı kurarak bilginin pekişmesini sağladığını da ifade etmiştir. Bu çerçevede öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersindeki uygulamalarıyla gerçek sınıf ortamları ile bir araya geldiklerinde o zamana kadar edindikleri bilgileri uygulama imkânına sahip olurlar (Baki ve Arslan, 2015). Dolayısıyla modeli uygulayan kişilerin, öğrenme ve öğretme motivasyonlarının artması, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütürken kendilerinin etkili rol oynadıklarını düşünmeleri gibi konularda desteklemektedir. Ayrıca grupla çalışıldığı için ortaklaşa düşünme yeteneği kazandırması, mesleğe henüz başlamamış öğretmen adaylarının profesyonel bir bakış açısı kazanması gibi pek çok konuda bu modelin destekleyici rolü bulunmaktadır (Murata, 2011).

2.4. Yapılandırmacılık ve Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme

Ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılında başlayan ve günümüzde hala devam etmekte olan, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden bizzat kendilerinin sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif olarak katılımının sağlandığı, bu sayede öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırmasına imkân tanıyan öğrenme kuram ve yaklaşımları benimsenmiştir. Benimsenen yaklaşımlar çerçevesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini geliştirmek için hazırlanmış ve uygulamaya konulmuş öğretim programlarının felsefesini, yapılandırmacı yaklaşım ve araştırma sorgulamaya dayalı öğretim oluşturmaktadır (MEB, 2018; Sarioğlu, Can ve Gedik, 2016). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, öğretilmek istenilen bilgilerin öğrenenler tarafından zihinlerinde oluşturulması vardır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretilmek istenen bilginin öğrenenlerin zihinlerinde var olan bilgileri, yeniden oluşturma ve bunları geliştirme uygulamalarında daha aktif bir rolde bulunması olarak tanımlanır. Bilgi öğretmenler tarafından aktarılamaz, öğrenen birey tarafından keşfedilerek bulunur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerindeki rolü öğrenciler arası ve öğrenci öğretmen arası etkileşimli ve bu etkileşimli ortamın sayesinde bilgilendirici Öğrenme-öğretme ortamı oluşturmaktır (Fidan ve Duman, 2014; Sarioğlu, Can ve Gedik, 2016). Yapılandırmacılık yaklaşımının temel öğeleri Öğrenci merkezli öğretim faaliyetleri tasarımı, sorun merkezli tasarım ve süreç tasarımıdır. Öğrenci merkezli öğretim faaliyetleri tasarımı, öğrenme faaliyetlerinin, öğrenenin deneyimlerinden ayrı tutulmayarak, öğrenen bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınıp her bir öğrenenin bireysel olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Sorun merkezli tasarım gerçek yaşam sorunlarını ön planda tutarak öğrencileri yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmeye ve yeni bilgiler öğrenmeye teşvik etmektedir. Konu merkezli program tasarımlarından biri olan süreç tasarımı ise öğrencinin nasıl daha iyi öğreneceğine karar verme ve problem çözme yöntemlerinden oluşmaktadır. Bu kurama göre öğrenme ve öğretme uygulamaları, bilimsel yöntemi esas alarak yaşamı yeniden yapılandırma sürecidir (Demirel, 2000; Ornstein ve Hopkins, 1988; akt. Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacılığın yön verdiği araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme süreci ise öğrencilerin bireysel ya da grup olarak yaptıkları eğitim öğretim faaliyetlerinin bulunduğu, bu faaliyetler sonucu edinilen bilgilerin anlamlı ve kalıcı olarak zihne geçişini sağlayan bir süreçtir (Tatar

ve Kuru, 2006). Bu Öğrenme-öğretme sürecinin temel amacı, öğrencilerin bilgiyi araştırıp sorgulayarak öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrencilere öğrendikleri bilgileri eğitim öğretim uygulamalarında kullanarak araştırma etkinlikleriyle veri toplama, verileri analiz etme ve yaptığı analizlerle yaşamın karmaşık problemlerine çözüm bularak öğrenmelerini sağlamak için uygun ortam sağlanarak öğrencilerin öğrenilen bilgiler ve gerçek yaşam arasındaki ilişkiyi kurmaları sağlanır. Bu strateji, hazır bilgi öğretiminden öğrencilere öğrenme becerilerinin kazandırılması ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini hedeflemektedir (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş, 2005).

Yapılandırmacılık anlayışına bağlı yürütülen araştırma sorgulama temelli uygulamalarından biri 5E modelidir. 5E modeli 5 aşamadan oluşup öğrencileri süreç içerisinde kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan bir uygulamadır. Bu kapsamda öğrencilerin araştırmaya olan merakını artırarak, beklentilerini karşılayan, bilgi ve anlamlandırma adına aktif bir araştırmaya yönlendiren beceri ve aktiviteleri içeren, bir öğretim modeli olarak tanımlanmıştır. 5E Modelinde her aşamada öğrencileri gerçekleştirilen etkinlik içine dâhil ederken, öğrenciler kendi bilgilerini oluşturmaya teşvik edilmektedir (Martin, 2000; akt. Ergin, Kanlı ve Tan, 2007). Model beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; Dikkat çekme (Engage), Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Derinleştirme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate) olarak belirlenmiştir (Carin ve Bass, 2005; akt. Ergin, 2009)

Dikkat Çekme/ Merak Uyandırma: Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin konunun içeriğine yönelik zihinlerinde var olan kavramları açığa çıkarır. Bu sayede öğrencilere önceki bilgilerini hatırlatır. Bu aşamada öğrenci hangi bilgiye ihtiyacı olduğunu belirler. Eğer bunu gerçekleştiremiyorsa, öğretmen bunun için sorular sorarak öğrencilere olanak tanır. Sorulan sorulara verilen cevaplar sayesinde öğrencilerin konu kapsamında yaşadıkları kavram yanılgıları ortaya çıkarılır (Sökmen, 1999).

Keşfetme: Öğretmen bu aşamada konu ile ilgili bilgileri keşfettirmek adına öğrenciyi yönlendirir ve gerekli materyali sağlar. Öğrenciler yönlendirmeler ve materyallerle kavramı anlamak ve açıklayabilmek için deneyler gerçekleştirir. Bilimsel bilgiyi kendileri oluşturmaya çalışırlar ve bunun için araştırma yaparlar. Öğretmen, öğrencileri gözlemler ve ihtiyaçları olduğunda onları yönlendirir, bilimsel

keşiflerini ve bilimsel becerilerini geliştirmeleri için sorular sorar ve araştırmaya teşvik eder (Sökmen. 1999).

Açıklama: Bu aşamada öğrenciler konu veya kavramla ilgili ulaştıkları bilgileri sunarlar. Grup çalışmaları içinde gözlemlerini, düşüncelerini açıklayarak anlamlandırdıkları bilgiyi düzenlerler. Bu iletişim öğrencilerin motivasyonunu artırır. Bu sırada öğretmen kavramların açıklanması için önceki tecrübelerinden yararlanmaları bağlamında öğrencilere rehberlik eder. Yanlış kavramların düzeltilmesine ve konunun ilerlemesine çalışılır (Sökmen. 1999).

Derinleştirme: Öğrenciler öğrendiği kavramların diğer kavramlarla bağlantısını kurmaya ve anlamlandırdıklarını yeni durumlarda kullanmaya çalışır. Bu bağlantılar öğrenciye ileri bir sorgulama becerisi ve yeni keşifler yapmayı sağlamaktadır. Bu aşamadaki etkinliklerle öğrencilerin bilgiyi derinlemesine öğrenmesine ve genişletmesine olanak tanınır. Etkinlikleri öğrencilerin gerçekleştirmesi ve grup içinde sonuçları arkadaşlarıyla tartışarak tekrar açıklamalar yapması sağlanır (Sökmen. 1999).

Değerlendirme: Değerlendirme 5E modelinin her aşamasında yapılmalıdır. Yalnız son aşamada uygulanması yeterli veriyi sağlamamaktadır. Öğretmenin, öğrencilerin bilgisinin ne düzeyde olduğunu, yeni olayları sorgulayabilecek düzeyde olup olmadıklarını anlamak için her aşamada değerlendirmenin gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme anlamlı öğrenmeyi ölçecek biçimde gerçekleştirilmelidir (Sökmen. 1999).

Tüm bu bilgiler ışığında ders imecesi modelinin Sosyal Öğrenme ve araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ile doğal olarak 5E modeliyle etkileşim içerisinde olduğu ifade edilebilir. Model kapsamında öğretmen adayları hem akranlarını hem de danışman öğretim üyelerini ve uygulama öğretmenlerini gözlemleyerek birçok tecrübe kazanıp öğretmenlik alanında mesleki yetkinliklerini genişletebilmektedirler. Dolayısıyla kısıtlı zaman içerisinde gerçekleştirilen ve geleceğin öğretmenlerinin yetiştirildiği Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları bireysel uygulama açısından az sayıda etkinlik gerçekleştirseler bile yaptıkları sistematik gözlemlerle kendilerini geliştirebileceklerdir. Öğretmenlik mesleğinin önemini, Mustafa Kemal Atatürk “*Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır!*” sözüyle belirtmiştir. Yarının yetişkinleri olan çocukların temel eğitimini veren sınıf

öğretmenleridir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin mesleki açıdan nitelikli olması, toplumun eğitiminde ve gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Üniversitedeki lisans öğrencilik hayatını tamamlamamış olan Sınıf Öğretmeni adaylarının, lisans öğreniminin son senesinde almış oldukları Öğretmenlik Uygulaması dersleri, henüz öğretmen adayı olan öğrencilerin mesleki gelişimi için büyük öneme sahiptir. Bu nedenle üniversitelerde verilen Öğretmenlik Uygulamasının, yapılandırmacılık yaklaşımı temelinde, araştırma sorgulamaya dayalı olarak ders imecesi modeli kullanılarak yürütülmesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması kapsamında yer aldıkları eğitim öğretim sürecindeki aksaklıkları ve olumlu gelişmeleri gözler önüne serecektir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Paker (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır. Çalışmada öğretmen adayları uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından yetersiz ve eksik dönütler aldıklarını, ayrıca dersleri planlama aşamasında yeterli destek görmediklerini dile getirmiştir. Yeşildere İmre ve Akkoç (2010) Matematik öğretmeni adaylarının üniversite ortamında gerçekleştirdikleri mikro öğretim uygulamalarını gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucu olarak, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uygulama öğretim elemanından dönüt alabilmiş olması ancak bu dönütlerin genellikle zayıf ve eksik yönlerinin tespiti ve giderilmesi üzerine yapılmış olması en çok vurgulanan sorun olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının dersi planlama aşamasında, uygulama öğretmeninden veya uygulama öğretim elemanından yeterli yardım alamamış olmaları ikinci olarak vurgulanmıştır.

Altıntaş ve Görgeç (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Öğretmenlik Uygulaması II dersi üzerine görüş ve değerlendirmelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerinin tecrübe edinmek olduğu ve buna ulaştıkları bulunmuştur. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi ile kendilerini gerçek bir öğretmen gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının süreçte sınıf yönetiminde ve planlama yapmada zorlandıkları bulunmuştur. Eraslan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada başka bir sorun olarak öğretmen adaylarının

uygulama için yeteri kadar fırsat bulamadıkları, yapılan uygulamalarla ilgili dönüt alamadıkları ve öğrendikleri temel matematik derslerini okul matematiği ile ilişkilendiremedikleri ortaya konulmuştur. Diğer taraftan ise aldıkları öğretmenlik meslek derslerinden uygulama sırasında çok faydalandıklarını, kendilerini gerçekten sınıfın öğretmeni gibi hissettiklerini ve okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. Bunu destekleyen Aslan ve Sağlam (2018) gerçekleştirdikleri çalışmalarında Öğretmenlik Uygulaması dersini her şeye rağmen olumlu olarak değerlendirmiştir. Sınıf Öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdikleri bu çalışmada ulaşılan sonucun yanında Öğretmenlik Uygulamasının toplam süresinin yetersiz olduğunu, uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığını da belirtmişlerdir. Ayrıca paydaşların gerekli yeterliklere sahip olmadıklarını, sürecin başında öğretmen adaylarının yeterince bilgilendirilmediklerini de ortaya çıkarmışlardır. Sınıf Öğretmenleri adaylarıyla çalışılan bir diğer çalışmayı Taşdere (2014) gerçekleştirmiştir. Aslan ve Sağlam'ın (2018) çalışmasına benzer olarak uygulama sayısının az olduğunu ve öğretmen adaylarının ve danışman öğretmenin öğretim strateji-yöntem-teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerileri bakımından yetersiz olduklarını bulmuştur. Sınıf Öğretmeni adayları, okul yöneticisi ve sınıf öğretmeni ile çalışan Çetinkaya ve Kılıç (2017) ise Aslan ve Sağlam (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya benzer olarak katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik görüşlerinin genelde olumlu olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmacıların ifade ettikleri eksikliklerin giderilmesi amacı ile literatürde çeşitli çalışmaların öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğini artırmaya yönelik çeşitli çabaların olduğu görülmektedir. Bunlardan bir tanesi Bütün'ün (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışmadır. Çalışmada Bütün (2015) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındaki Öğretmenlik Uygulaması dersinde ders imecesi modelini uygulamaya koymuş ve süreçte ortaya çıkan sorunları incelemiştir. Araştırmanın bulguları, ders imecesi çalışma döngüsündeki planlama, araştırma dersi ve değerlendirme basamaklarına özgü çeşitli zorlukların ortaya çıktığını göstermiştir. Öğretmenlik uygulamasını geliştirmek adına çalışma yürüten Durusoy (2011) ise yaptığı çalışmada, Web 2.0 teknolojilerinin dijital videolarla birlikte kullanımının, öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini geliştirmede etkili bir araç olarak tespit edilmiştir. Bektaş, Horzum ve Ayvaz (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının akran

değerlendirmelerini gerçekleştirmeleri üzerine ölçek geliştirmişler. Geliştirilen ölçeğin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki performansını değerlendirmek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya koymuşlardır. Ecevit ve Kaptan (2022) tarafından yapılan çalışmada nitelikli fen öğretmenleri yetiştirilmesi için argümantasyona dayalı araştırma-sorgulama uygulamalarının tasarlanması, uygulanması ve etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin, eleştirel düşünme eğilimlerinin, üst biliş farkındalık düzeylerinin, bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin gelişmesine destek olduğu belirlenmiştir.

Ders imecesi kapsamında Matematik öğretmenleriyle çalışan Boran ve Tarım (2016) öğretmenlerin, birbirlerinin tecrübelerinden faydalanma, birlikte yeni fikirler oluşturabilme, öğrencinin en iyi öğrenebileceği ders planını oluşturabilme, bir konuyu çok boyutlu analiz edebilme becerisi kazandırması, ortak duygular geliştirme gibi olumlu yönlerini ifade ettiklerini bulmuşlardır. Bunların yanında modelin zaman alıcı olması, kayıt altına alınmak, başka öğretmenlerin önünde veya başka sınıfta ders işlemek, bir araya gelmenin ve ortak plan yapmanın zorlukları gibi sonuçlar da elde edilmiştir. Mikroöğretim modeliyle ders imecesi modelinin harmanlanmasıyla çalışmasını yürüten Akbaba Dağ (2014) bu modellerin doğru zamanda, iyi planlanmış bir süreçte gerçekleşmesi durumunda alan ve öğretim bilgisini geliştirmede bir araç olarak kullanılabileceğini bulmuştur. Ders imecesi modelinin kullanıldığı bir başka çalışma Özdemir Baki ve Işık (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ders imecesi sürecine dâhil olan öğretmenlerin matematiksel düşüncelerine yönelik farkındalık düzeylerinin sürece dâhil olmayan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinden daha fazla olduğu bulunmuştur. Tepetaş ve Tezcan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin ders imecesi çalışmaları sonucunda oluşturdukları etkileşimli okumaya yönelik etkinliklerin ailelerin gözünde verimli geçtiği ve okul-aile iş birliğini etkileşimli okumanın desteklediği sonuçlarını elde edilmiştir.

Matematik alanında ders imecesi ile çalışan, Lewis, Perry, Friedkin ve Roth (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada ders imecesi modelinin öğretime odaklandığını öğretmenleri de geliştirdiğini bulmuşlardır. Bunun yanı sıra öğretimsel gelişimi destekleyen matematiksel bilgi ve inançları artırdığı sonucuna da ulaşmışlardır.

Öğretmenlerle ders imecesi çalışan Lieberman (2009) ise Matematik işlerken, öğretmenlerin belirsizliği benimsediğini; dersleri araştırarak ders anlatıldığında ne olacağını bilmediklerini ve sürecin gelecekteki uygulamalarına daha iyi bilgi vereceğini ifade etmişlerdir. Okullar ve üniversitelerin ortaklaşa yürüttüğü ders imecesi modelinin Endonezya Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmeni Eğitim Projesi (IMSTEP) kapsamındaki deneyimleri inceleyen Saito, Harun, Kuboki ve Tachibana (2006) üniversite öğretim üyeleri arasındaki yakın iş birliğinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında, etkinliklerin ve tartışmaların tanıtılmasıyla dersin yapısında bir değişikliğin olduğunu ve ders sırasında öğrencilerin tepkilerinde bir değişiklik olduğuna ulaşmışlardır. Akbaba Dağ (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya benzer olarak Mikroöğretim ve ders imecesi modelinin beraber ele alındığı çalışmayı Molina (2012) gerçekleştirmiştir. Molina (2012) katılan ilköğretim öğretmen adaylarının, birbirlerinden öğrendikleri Mikroöğretim ders imecesi modeli kapsamında içerik bilgisinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında öğretmen adaylarının Matematik konularına ilişkin anlayışlarının da geliştiğini ortaya koymuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yapılan araştırmanın araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır.

Durum çalışmalarında araştırılan konu ya da olay, içinde olduğu doğal ortamda, kontrol ve manipüle edilmeden incelenir. Bu çalışmada sayıca az kişiden derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılır. Grup ya da kişilerden elde edilen bilgiler karşılaştırılabilir de deneyimler başka çalışma gruplarına genellenmez (Aytaçlı, 2012). Ayrıca Türkiye'deki literatürde durum çalışması yerine vaka çalışması, örnek olay çalışması, özel durum çalışması gibi adlar da kullanılmıştır (Aytaçlı, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında ele alınan konunun çok boyutlu olarak araştırılması için ve bu kapsamda ele alınan problemlerin daha detaylı incelenip, durum çalışmasının özelliklerine uygun olarak, araştırmacı ve öğretmen

adaylarının süreç içinde iş birliği içinde olup uygulamalarda birlikte ilerlemesini temel aldığı için bu model seçilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Başvurulan etik kurul izninden (EK 1) olumlu yanıt geldiğinde çalışmanı amacına uygun araştırma ortamı ve katılımcılar belirlenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan tipik örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışmada yer verilen problemler göz önüne alındığında evrende yer alan çok sayıdaki katılımcıdan tipik olan katılımcılar belirlenerek bu örneklem üzerinde bilgi toplanmasını gerektirdiği için bu örnekleme yöntemi seçilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu örnekleme yöntemi kullanılırken 2021-2022 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan orta büyüklükte bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi bünyesinde yer alan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı dördüncü sınıf öğrencilerinden, Öğretmenlik Uygulaması I dersini alan öğretmen adaylarının olması ölçütleri kullanılmıştır. Bu çerçevede dört öğretmen adayı ve dersin sorumlusu olan bir öğretim üyesi bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Toplam on iki Öğretmenlik uygulaması grubunun yer aldığı programda dersi yürüten öğretim üyesinin araştırma sürecine katılmayı ve dersini ders imecesi modeline uygun olarak yürütmeyi kabul etmesinden sonra tüm öğretmen adayları içerisinde çalışmaya katılmaya gönüllü olan dört öğretmen adayı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bilgilendirilmiş gönüllü onam formları toplanmıştır (EK 2).

Çalışma öncesinde ve sonrasında her bir öğretmen adayı ile Luft ve Roehrig (2007) tarafından geliştirilen ve Ordu (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan TBI (Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Epistemolojik İnanç Formu) kullanılarak görüşmeler yapıp öğretmen adaylarının epistemolojik olarak hangi düzeyde yer aldıkları belirlenmiştir. Uygulamalar sonunda aynı görüşme tekrarlanmıştır. Epistemoloji bir felsefe dalı olarak, bilginin doğası ve kapsamı ile ilgilidir (Hofer ve Pintrich, 1997; akt. Şahin Taşkın, 2012). Epistemolojik inançlar ise kişilerin; bilginin ne olduğu fikrinin yanında, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle alakalı öznel inançları olarak belirtilmiştir (Eroğlu ve Güven, 2006). Schommer (1990) epistemolojik inancı bireyin, bilgiye ve öğrenmeye ilişkin geliştirdikleri inanç olarak tanımlamıştır. Bilgi kavramının

kendisini konu alan epistemolojinin temel problemleri, bilginin kaynağı, alanı, kapsamı, standartları ve olanağı olarak sıralanmıştır (Arslan, 1996; Cevizci, 2012). Öğretmenlerin bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin kabul ettikleri anlayışları yani epistemolojik inançları, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemektedir (Öngen, 2003). Schommer'ın (1990) kuramına dayandırdıkları çalışmada Luft ve Roehrig (2007) 7 açık uçlu soru eşliğinde yaptıkları görüşmeler ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri geliştirme süreçlerinde sahip oldukları epistemolojik inançların belirleyici bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen merkezli, geçiş ve öğrenci merkezli olmak üzere üç temel epistemolojik inanca sahip olabileceklerini ortaya koyan Luft ve Roehrig (2007) öğretmen merkezli epistemolojik inançların kısaca öğrenmenin bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılan bir süreç ile gerçekleşebileceğini işaret ettiğini vurgulamışlardır. Öğrenci merkezli epistemolojik inancın ise öğrenmenin öğrencinin akranları ve öğretmenleri ile etkileşimi ve çabaları ile kendi sorumluklarında gerçekleşen bir süreç olduğunu ifade eden Luft ve Roehrig (2007), geçiş inancının ise bu iki öğrenme süreçleri arasında öğretmenin öğrenme sürecinde kısmen de olsa öğrencilerinin varlığını değerlendirdikleri bir inancı temsil ettiğini vurgular. Literatürde ifade edilen bu nokta dikkate alındığında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarında olumlu veya olumsuz bir değişim olup olmadığı yapılan görüşmelerle değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları Tablo 3.1 'de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları

Öğretmen Adayı	Süreç Öncesi	Süreç Sonrası
Ahmet	Geçiş ve öğretmen merkezli	Geçiş düzeyinde ancak bazı sorularda öğrenci merkezli
Ece	Geçiş ve öğretmen merkezli	Geçiş ve öğrenci merkezli
Hera	Geçiş	Öğrenci merkezli
Murat	Öğretmen merkezli	Öğretmen merkezli ancak bazı noktalarda ise geçiş

Çalışma sürecinde araştırmacı Yüksek Öğretim Kurumu'nun belirlediği Öğretmenlik Uygulaması-I dersine ilişkin esasları ve dersin içeriğini göz önünde bulundurarak ayrıca ders imecesi modeli kapsamında gerçekleştirilecek işlerin planlanmasını dersin öğretim üyesi ile birlikte yapmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı, gözlemci ve kaydedici bir niteliğe sahiptir. Araştırmacı uygulanan derslerde fiziken bulunmamıştır. Dersin uygulamasını gözlemleyen danışman öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının doldurdukları formlardan ve toplantılardaki ifadelerinden çalışmayı yürütmüştür. Sisteme yüklenecek evrakların takibini araştırmacı üstlenmiştir. Süreçte ortaya çıkan aksamalar nedeniyle devamlı olarak bir planlama ve organize etme rolü üstlenmiştir. Tüm bu iş ve işlemler araştırmacı tarafından durum çalışması modeline uygun olarak duruma müdahale etmeden gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak yapılan toplantıların kayıtları ve ekibin uygulamaya ilişkin görüşlerini içeren formlar kullanılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının ders planlarını hazırlarken öğretim programlarında yer alan araştırma sorgulamaya dayalı öğretime paralel olarak ders planlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi ile öğretmen adaylarının kendilerinin oluşturacağı bir Öğrenme-öğretme ortamında öğrenmelerini değerlendirilmesi de yapılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de belirtilmiştir.

Tablo 3. 2. *Kullanılan veri toplama araçları ve bilgileri*

Veri Toplama Aracı	Geliştiricisi	Ne Amaçla Geliştirildi?	Geçerlik ve Güvenirlik Bilgileri	Hangi Aşamada Kullanıldı?
Araştırma/sorgulamaya dayalı öğretim gözlem formu (Reformed Teaching Observation Rubric-RTOP) (EK 3)	Sawada ve Piburn (2002)	Fen bilimleri ve Matematik öğretmenlerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.	Ders tasarımı ve uygulaması alt boyutu için Cronbach Alpha değeri 0.915, Önermesel bilgi alt boyutu için bu değer 0.670 iken, İşlemsel bilgi alt boyutunda 0.946, İletişimsel etkileşimler alt boyutunda 0.907, Öğretmen/öğrenci ilişkileri alt boyutunda 0.872 ve rubriğin geneli için ise 0.954 olarak rapor edilmiştir.	Süreç içinde

Tablo 3.2. *Kullanılan veri toplama araçları ve bilgileri (devamı)*

5E modeline ve araştırma sorgulamaya dayalı modele uygun olarak hazırladıkları bireysel planlar (EK 4)	Öğretmen Adayları	Öğretmen adaylarının plan hazırlama gelişimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.	---	Süreç İçinde
Ders imecesi planları (EK 5)	Ekip Üyeleri	Öğretmen adaylarının plan hazırlama gelişimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.	---	Süreç İçinde
Toplantı kayıtları	Ekip Üyeleri	Ders planları hakkındaki görüşleri ve dersin uygulanmasına yönelik ekibin yansıtıcı değerlendirme ri ele almak amaçlanmıştır.	---	Süreç İçinde
Çıkış görüşmesi soru formu (EK 6)	Araştırmacı	Ders imecesi ekibinin sürece yönelik görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır.	Form dil uzmanına ve alan uzmanına iletilerek görüşleri alınarak son hali verilmiştir.	Süreç Sonunda
TBI formu (EK 7)	Luft ve Roehrig (2007)	Öğretmenlerin araştırma/sorgul amaya dayalı epistemolojik inançlarının ortaya konulması amaçlanmıştır.	Cronbach Alpha katsayısı 0,70 olarak ifade edilmiştir.	Süreç Başında ve Süreç Sonunda

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin doğrultusunda, Öğretmenlik Uygulaması-I dersi kapsamında uygulamaya gidilen okulun yönetiminden, uygulama öğretmeninden ve çalışma için gönüllü olan öğretmen adaylarından izin alınarak toplanmıştır. Öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi ile ders planlama ve uygulanan dersi değerlendirme toplantıları çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Ders uygulamaları ise öğretmen adayları yüz yüze gerçekleştirmişlerdir. Bu çerçevede ders imecesi grubunda yer alan öğretmen adayları ders imecesi modelinin bir parçası olarak birbirlerinin derslerini analiz etmişlerdir. Öğretmen adayları süreç içinde yapılan ders

uygulamalarının değerlendirmelerini somutlaştırmak amacıyla ders değerlendirme formları doldurmuşlardır. Bu formlardan ilki olan Ders Değerlendirme Formu 5E modelinde yer alan basamaklar ve içerikler dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu form ğretmen adaylarının 5E modeline göre ortak olarak planlanmış dersi yine 5E modeline göre kapsamlı bir şekilde değerlendirmeleri için oluşturulmuştur. Öğretim faaliyetlerinin araştırma sorgulamaya dayalı olarak değerlendirilmesi için RTOP formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu formda yer alan maddeleri daha detaylı değerlendirmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından formdaki maddeler dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sorulara verdikleri yazılı cevaplarla formda yaptıkları puanlamalarına ilişkin kendilerini ifade etmeleri amaçlanmıştır.

Yapılan her bir ortak plan oluştırma ve uygulanan ders değerlendirme toplantılarının kayıtları alınarak transkripsiyon sürecinden geçirilmiştir. Uygulamalardan önce ğretmen adayları ve danışman ğretmen ile Sınıf ğretmenliği için geliştirilen Epistemolojik İnanç Formuyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler her bir katılımcı ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler katılımcıların sözlü izinleri alınarak ses kaydına alınmıştır ve transkripsiyon sürecinden geçirilmiştir. Uygulamalardan önce bu görüşmenin yapılmasının amacı ğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına göre hangi seviyede olduklarını tespit etmektir. Araştırma süreci sonunda Epistemolojik İnanç Formu ğretmen adaylarıyla ikinci kez yapılarak literatürde epistemolojik inançlar ile uygulamalar arasında ifade edilen ilişki göz önüne alındığında (rneğin Ordu, 2019) ders imecesi sürecinden sonra yaşadıkları veya yaşamadıkları değişim ve gelişim araştırılmıştır. Görüşmeler ilk görüşmede olduğu gibi her bir katılımcı ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler katılımcıların sözlü izinleri alınarak ses kaydına alınmıştır ve transkripsiyon sürecinden geçirilmiştir. Danışman ğretmen ile bu görüşme ikinci kez yapılmamıştır. Sürecin sonunda ğretmen adaylarıyla ve danışman ğretim üyesiyle soruları araştırmacı tarafından hazırlanan çıkış görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler her bir katılımcı ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir ve katılımcıların sözlü izinleri alınarak ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları transkripsiyon sürecinden geçirilmiştir. Bu çalışmada birden çok veri toplama aracının kullanılmasının sebebi; çalışma sonucunda yapılması muhtemel çıkarımların anlamlılığını artırmak şeklinde ifade edilebilir. Bunun için leme/Sınama (Triangulation) kullanılmıştır. leme yöntemi araştırma

probleminin aynı boyutunu tetkik etmek için, birden fazla yöntemin kullanılmasını ifade etmektedir. Bu yöntem araştırmanın sonuçlarını güçlendirir ve zenginleştirir. Bu sayede sonucu kabul edilebilir hale getirmektedir (Wilson, 2014).

Öğretmen adaylarının her biri yalnızca bir mihver derse ilişkin ders işlemişlerdir. Her ders için gerçekleştirilen döngülerle dört ders imecesi gerçekleştirilmiştir. İşlenen derse ilişkin kazanımları danışman öğretmen iletilmiştir. Dört haftaya ilişkin dört dersten (Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik) on altı adet kazanım iletilmiştir. Bu iletilen kazanımlar arasından işlenecek dersin kazanımı danışman öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından seçilmiştir. Kazanım seçilirken kazanımın içerdiği beceriye ve kazanımın içerdiği konuya dikkat edilmiştir. İletilen kazanımlar arasında en uygun olanı belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar öğretmen adaylarının isteği ve gönüllük esasına göre Tablo 3.3'teki gibi paylaştırılmıştır.

Tablo 3. 3. *Öğretmenlik uygulaması-ı dersinde ders imecesi döngülerinde ders planlarının geliştirildiği 4. sınıf dersleri ve kazanımları*

Ders İmecesi Döngüsü	Uygulamanın Yapıldığı Ders ve Kazanım	Uygulayıcı
Döngü 1 (01.11.2021)	Fen Bilimleri-Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini araştırma verilerine dayanarak tartışır (MEB, 2018).	Ece
Döngü 2 (08.11.2021)	Türkçe-Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler (MEB, 2019).	Murat
Döngü 3 (22.11.2021)	Sosyal Bilgiler-Günlük yaşamda kullandığı mekânların krokisini çizer (MEB, 2018).	Hera
Döngü 4 (29.11.2021)	Matematik-Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemler çözer (MEB, 2018).	Ahmet

Ekibin kazanım doğrultusunda bireysel ve ders imecesi modeli ile hazırladıkları planların 5E modeline uygunluğunun analiz edilmesi Koray (2021) tarafından geliştirilen 5E Ders Değerlendirme Rubriği (EK 8) ile yapılmıştır. Toplanan veriler her bir uygulama öncesinde ve sonrasında ayrı ayrı ve ayrıca birbirleri ile bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama süreci 12 hafta sürmüştür. Çalışma kapsamında ders planlama ve uygulamaya geçilmeden önce çalışmaya hazırlık toplantıları düzenlenmiştir. Ders işleme sürecinden önce ilk beş hafta yapılan bu toplantılar yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Kalan yedi haftada

gerçekleştirilen ders planlama toplantıları çevrimiçi olarak sürdürülmüştür. Hazırlanan planlar öğretmen adayları tarafından yüz yüze olarak sınıfta uygulanmıştır. Uygulanan derslerin değerlendirme toplantıları yine çevrimiçi olarak yapılmıştır. Süreç içerisinde ekip üyelerinin yoğunlukları ve bir araya gelememeleri sebebiyle ilk toplantıda belirlenen takvime uyulamayıp farklı günlerde çevrimiçi olarak toplanılmıştır. Tüm bu iş ve işlemler Yüksek Öğretim Kurumu'nun belirlediği Öğretmenlik Uygulaması-I çerçevesine göre uygulanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adayları aldıkları ders saati çerçevesinde bu çalışmaya katılmışlardır.

1. Hafta

23.09.2021-Perşembe

Araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından Öğretmenlik Uygulaması-I dersinin içeriği incelenmiştir. Çalışma kapsamında uygulamaların, ders planlama, değerlendirme toplantılarının hangi gün nasıl bir yöntemle yapılacağı planlanmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının hangi gün toplanacağı da kararlaştırılmıştır. Bunların yanı sıra çalışma grubunda yer alacak öğretmen adayları belirlenmiştir. Planlanan takvime göre uygulamalara ilişkin haftalık olarak şu program kullanılmıştır.

Pazartesi- Öğretmen adaylarının sınıfta yüz yüze ders uygulaması ve yeni kazanıma göre ders planı hazırlıklarının yapılması

Salı- Uygulanan derse ilişkin değerlendirmelerin yapılıp belgelerin çalışma yapılan üniversitenin Uzaktan Eğitim Merkezi sisteminde açılmış olan alana yüklenmesinin son günü (Değerlendirme toplantısına kadar bütün öğretmen adayları birbirlerinin değerlendirmelerini okuyup bilgi sahibi olacaktır.)

Çarşamba- Bir sonraki hafta uygulanacak kazanıma ilişkin her bir öğretmen adayının bireysel hazırladığı ders planlarının Gaziantep Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi sisteminde açılmış olan alana yüklenmesinin son günü (Cumartesi yapılacak olan planı hazırlama toplantısına kadar bütün öğretmen adayları birbirlerinin planlarını inceleyip bilgi sahibi olacaktır.)

Perşembe- Uygulanan dersin çevrimiçi toplantı yapılarak değerlendirilmesi

Cuma- (Perşembe toplantı yapılamaması ihtimaline karşı bırakılmış boş gün)

Cumartesi- Çevrimiçi olarak toplanılarak ımece ders planının oluşturulması

Pazar-Uygulanacak olan planın son halinin sisteme yüklenmesi

2. Hafta

30.09.2021-Perşembe

Çalışmada yer alacak öğretmen adaylarıyla tanışma toplantısı gerçekleştirildi. Öğretmenlik Uygulaması-I dersinin danışman öğretim üyesi tarafından öğretmen adaylarına tanıtımı yapıldı. Araştırmacı tarafından çalışmanın kapsamına ilişkin sunum yapıldı ve Epistemolojik İnanç Formu kapsamında görüşmeler için öğretmen adaylarıyla uygun günler ve saatler belirlendi.

3. Hafta

5.10.2021-Salı

Hera ve Ece ile Epistemolojik İnanç Formu görüşmelerinin ilki yapıldı. Yapılan görüşmeler, görüşme yapılan kişilerin sözlü izinleriyle ses kaydına alındı.

06.10.2021-Çarşamba

Ahmet ve Murat ile Epistemolojik İnanç Formu görüşmelerinin ilki yapıldı. Yapılan görüşmeler, görüşme yapılan kişilerin sözlü izinleriyle ses kaydına alındı.

07.10.2021-Perşembe

Çalışma yapılan üniversitede bulunan derslikte danışman öğretim üyesi, çalışmada katılımcı olarak yer alacak öğretmen adayları ve araştırmacı bir araya gelmiştir. Bu yüz yüze gerçekleşen toplantıda Sawada ve Piburn (2002) tarafından geliştirilen araştırma/sorgulamaya dayalı öğretim gözlem formu (Reformed Teaching Observation Rubric-RTOP) kullanımı ve formda yer alan soruların nasıl değerlendirileceği bağlamında eğitim videoları izlendi. Videolar RTOP ve araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme kapsamında tartışıldı. Öğretmen adaylarının RTOP'ın daha etkin kullanması bağlamında örnek ders işleme videoları üzerinden puanlama çalışması yapıldı. Danışman öğretim üyesi tarafından RTOP formu ve değerlendirilen videolar bağlamında sorular cevaplandı.

4. Hafta

14.10.2021-Perşembe

Çalışma yapılan üniversitede bulunan derslikte danışman öğretim üyesi, çalışmada katılımcı olarak yer alacak öğretmen adayları ve araştırmacı bir araya

gelmiştir. Bu yüz yüze gerçekleşen toplantıda 5E modeli danışman öğretim üyesi tarafından tanıtıldı ve araştırmacı tarafından 5E modeli ile plan hazırlama konusunda sunum yapıldı. Bu bağlamda öğretmen adayları, danışman öğretim üyesi ve araştırmacı arasında tartışma yürütüldü.

17.10.2021-Pazar

Geçmiş dönemde 5E modeli ile hazırlanmış ve uygulanmış bir ders planını işleyen öğretmen adayının videosu, öğretmen adayları tarafından incelendi.

5. Hafta

21.10.2021-Perşembe

Çalışma yapılan üniversitede bulunan derslikte danışman öğretim üyesi, çalışmada katılımcı olarak yer alacak öğretmen adayları ve araştırmacı bir araya gelmiştir. Bu yüz yüze gerçekleşen toplantıda incelenen uygulama videosu RTOP ve 5E modeli kapsamında öğretmen adayları tarafından değerlendirildi. Danışman öğretim üyesi, danışman öğretmen ve araştırmacı tarafından uygulama yapılacak gün, dersler belirlendi. Uygulama yapılacak dersin kazanımları danışman öğretmen tarafından öğretim programına uygun olarak iletilen kazanımlar içerisinde seçildi. Dersler ve kazanımlar öğretmen adaylarına gönüllülük esasına göre paylaştırıldı.

6. Hafta

28.10.2021-Perşembe

Fen Bilimleri dersi kapsamında ‘Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini araştırma verilerine dayanarak tartışır.’ kazanımı çerçevesinde her bir öğretmen adayının hazırladıkları planların tartışılma toplantısı çevrimiçi olarak UZEM üzerinden yapıldı. Toplantıda öğretmen adaylarının bireysel fikirleri üzerinde duruldu. Her bir öğretmen adayının planı toplantıda incelenerek ortak bir plan üzerinde çalışıldı ancak ilk hafta olması ve öğretmen adaylarının toplantıya hazırlıksız gelmeleri sebebiyle ilerleme kaydedilemedi ve danışman öğretim üyesi, öğretmen adayları ve araştırmacı tarafından ortak alınan kararlar ek bir toplantı ayarlandı.

30.10.2021-Cumartesi

Fen Bilimleri dersi kapsamında ‘Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini araştırma verilerine dayanarak tartışır.’ Kazanımı için ortak plan oluşturma toplantısı çevrimiçi olarak UZEM üzerinden yapıldı. Toplantıda

öğretmen adayları daha hazırlıklı geldikleri için nitelikli bir tartışma ortamı oldu. Ders planını hazırlarken kazanıma uygunluğu hakkında tartışma yürütüldü. Öğrenciyi 5E modeline uygun olarak süreç içinde aktif tutacak etkinliklere yer veren bir plan oluşturuldu.

Yapılan iki planlama toplantısında da kazanımı inceleme ve kazanımda yer alan beceriye bağlam temelli odaklanma, önceki kazanımlardan haberdar olmanın önemi danışman öğretim üyesi tarafından belirtildi. Öğretmen adaylarının bu bağlamda yapılan tartışmalar doğrultusunda kazanım kapsamında işlenecek çerçeveyi belirleme konusunda kendilerinin eksikliklerini fark etmeleri sağlandı. Bunun yanında kazanımın öğrencilere 5E modeli ile nasıl kazandırılacağı tartışması yürütüldü. Öğretmen adaylarının ders imecesi kapsamında soruları cevaplandı.

7. Hafta

01.11.2021-Pazartesi

Fen Bilimleri dersi kapsamında ‘Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini araştırma verilerine dayanarak tartışır.’ kazanımına yönelik ortak hazırlanan ders planı Ece tarafından uygulandı.

04.11.2021-Perşembe

Uygulanan Fen Bilimleri dersi planının değerlendirilmesi toplantısı UZEM üzerinden çevrimiçi olarak yapıldı. Bazı öğretmen adayları çevrimiçi olarak bazı öğretmen adayları danışman öğretim üyesinin odasına giderek yüz yüze katılma imkânı elde edebildi. Uygulayıcı öğretmen adayı hazırlanan planı içselleştirmede zorluk yaşadığını ifade etti. Öğretmen adaylarının yaptığı değerlendirmelerde zaman yönetimi (derinleştirme basamağı yetişememe) konusunda eksiklikler ifade edildi. Yapılan toplantıda buna çözüm önerileri sunuldu. Planın uygulanması sırasında kazanımda yer alan becerileri uygulama konusunda eksiklik olduğu ve bunun nasıl giderilebileceği konusunda tartışma yürütüldü. Ayrıca açıklama aşamasının somut olmaması (yazılı olarak her bir öğrenci gerçekleştirmeli), öğretmen-öğrenci etkileşimi (her bir öğrencinin ne yaptığından haberdar olma konusunda eksiklik), öğrenci-öğrenci etkileşimi (kazanımda yer alan tartışma becerisi sınırlı kaldı) konularında da tartışmalar yürütülüp çözüm önerileri bulunmaya çalışıldı. Toplantıda tartışmalar öğretmen adaylarının fikirlerinden yola çıkılarak yürütüldü.

05.11.2021-Cuma

Türkçe dersi kapsamında ‘Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.’ 1 kazanımı çerçevesinde her bir öğretmen adayının hazırladıkları planları tartışma toplantısı çevrimiçi olarak UZEM üzerinden yapıldı. Toplantıda öğretmen adaylarının bireysel fikirleri üzerinde duruldu. Her bir öğretmen adayının planı toplantıda incelenerek ortak bir plan hazırlandı. Kazanımı inceleme ve beceriye odaklanma üzerinde çalışmalar yapıldı. Öğretmen adaylarının planları incelendiğinde ve toplantıdaki ifadeleri göz önüne alındığında bir önceki haftaya göre bu konuda gelişmeler olduğu gözlemlendi. Bir önceki hafta yaşanan açıklamayı somutlaştırma üzerinde duruldu ve öğretmen adaylarının fikirleri ele alındı. Bunların yanında öğretmen-öğrenci etkileşimini (çelişkili durumlar ortaya çıkarma) destekleyici çalışmalara yer verildi. Ayrıca öğrencilere 5E modeli ile bu durumun nasıl kazandırılacağı tartışması yürütüldü. Toplantıda tartışmalar öğretmen adaylarının fikirlerinden yola çıkılarak yürütüldü.

8. Hafta

08.11.2021-Pazartesi

Türkçe dersi kapsamında ‘Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.’ kazanımına yönelik ortak hazırlanan ders planı Murat tarafından uygulandı.

11.11.2021-Perşembe

Uygulanan Türkçe dersi planının değerlendirilmesi toplantısı UZEM üzerinden çevrimiçi olarak yapıldı. Bazı öğretmen adayları çevrimiçi olarak bazı öğretmen adayları danışman öğretim üyesinin odasına giderek yüz yüze katıldı. Öğretmen adaylarının derse ilişkin değerlendirmeleri ve toplantıda ifade ettiklerinden yola çıkılarak dersi uygulayan öğretmen adayının kazanımında yer alan becerileri uygulama konusunda eksiklik yaşadığı gözlemlenmiştir. Bunun nasıl giderilebileceği konusunda tartışmalar yürütüldü. Zaman yönetimi (derinleştirme basamağı yetişememe) konusunda geçen uygulamadaki gibi sıkıntı yaşanıldığından bahsedildi. Uygulamanın öğrenci değerlendirmesi boyutunda eksiklik yaşandığı ve değerlendirme çalışmalarının nasıl olabileceği konusunda tartışma gerçekleştirildi, Öğretmen-öğrenci etkileşimini (her bir öğrencinin ne yaptığından haberdar olma konusunda eksiklik) geliştirmek adına açıklama basamağında yazmanın önemine değinildi. Ayrıca

öğretmen-öğrenci etkileşimi (Derse davetkârlık) konusunda öğretim faaliyetlerinde öğretmen adaylarından kaynaklanan bireysel farklılıklara dikkat çekildi. Toplantıda tartışmalar öğretmen adaylarının fikirlerinden yola çıkılarak yürütüldü.

9. Hafta

18.11.2021-Perşembe

Kasım Ara Tatili nedeniyle plan hazırlama ve uygulama gerçekleştirilmedi. Araştırmacı tarafından bu zamana kadar yapılan görüşmelerin ve toplantıların transkripsiyonu çalışmalarına devam edildi. Bu zamana kadar olan veriler araştırmacı tarafından incelendi.

20.11.2021-Cumartesi

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ‘Günlük yaşamda kullandığı mekânların krokiğini çizer.’ kazanımı çerçevesinde her bir öğretmen adayının hazırladıkları planları tartışma toplantısı çevrimiçi olarak UZEM üzerinden yapıldı. Toplantıda öğretmen adaylarının bireysel fikirleri üzerinde duruldu. Her bir öğretmen adayının planı toplantıda incelenerek ortak bir plan hazırlandı. Kazanımı inceleme ve beceriye bağlam temelli odaklanma önceki haftalara göre daha az yoğun olsa da ele alındı ve tartışıldı. Ders işlenirken öğrencinin üstleneceği rol üzerinde tartışma yürütüldü. Bundan önceki iki uygulamada da zorlanılan açıklamayı somutlaştırma konusu ele alındı. Kazanımın öğrencilere 5E modeli ile nasıl kazandırılacağı tartışması gerçekleştirildi. Toplantıda tartışmalar öğretmen adaylarının fikirlerinden yola çıkılarak yürütüldü.

10. Hafta

22.11.2022-Pazartesi

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ‘Günlük yaşamda kullandığı mekânların krokiğini çizer.’ kazanımına yönelik ortak hazırlanan ders planı Hera tarafından uygulandı.

26.11.2021-Cuma

Uygulanan Sosyal Bilgiler dersi planının değerlendirilmesi toplantısı UZEM üzerinden çevrimiçi olarak yapıldı. Öğretmen adaylarının ders değerlendirmeleri ve toplantıda ifade ettiklerinden yola çıkarak zaman yönetimi (derinleştirme basamağı

yetişememe) konusunda zorlanıldığına dikkat çekildi. Bir önceki uygulama değerlendirmesinde ele alınan değerlendirme çalışmaları için veri toplamada eksiklik yaşanıldığı belirtildi ve bunun üzerinde tartışma yürütüldü. Öğretmen-öğrenci etkileşimi (ihtiyaç duyulduğu anda destek, her bir öğrencinin ne yaptığından haberdar olma) açısından uygulama yapan kişinin başarılı olduğu vurgulandı. Derste gerçekleştirdiği etkinlikleri değerlendirmede eksiklik yaşanıldığı fark edilerek bu eksikliğin nasıl giderilebileceği kapsamında tartışmalar yapıldı.

Matematik dersi kapsamında ‘Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemler çözer.’ kazanımı çerçevesinde her bir öğretmen adayının hazırladıkları planları tartışma toplantısı çevrimiçi olarak UZEM üzerinden yapıldı. Toplantıda öğretmen adaylarının bireysel fikirleri üzerinde duruldu. Her bir öğretmen adayının planı toplantıda incelenerek ortak bir plan hazırlandı. Değerlendirme çalışmaları için veri toplama ve değerlendirme çalışmaları üzerinde duruldu. Dersin işlenmesi sırasında öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemi (öğrenmeye etkisi) üzerinde tartışmalar yürütüldü. Ele alınan kazanımın öğrencilere 5E modeli ile nasıl kazandırılacağı tartışması yürütüldü. Toplantıda tartışmalar öğretmen adaylarının fikirlerinden yola çıkılarak yürütüldü.

11. Hafta

29.11.2021-Pazartesi

Matematik dersi kapsamında ‘Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemler çözer.’ kazanımına yönelik ortak hazırlanan ders planı Ahmet tarafından uygulandı.

02.12.2021-Perşembe

Uygulanan Matematik dersi planının değerlendirilmesi toplantısı UZEM üzerinden çevrimiçi olarak yapıldı. Genel değerlendirmelerde bulunuldu. Öğretmen adaylarının ders değerlendirmeleri ve toplantı sırasında ifade ettiklerinden yola çıkarak hazırlanan ders planı ve gerçekleştirilenler uyumlu bulundu. Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşimi (ihtiyaç duyulduğu anda destek, her bir öğrencinin ne yaptığından haberdar olma) bakımından uygulama yapan kişinin başarılı olduğu vurgulandı. Sınıf yönetiminde öğretmenler arası farklılıklar olabileceği ve bu farklılıkların mizaç ile

ilişkisi değerlendirildi. Toplantıda tartışmalar öğretmen adaylarının fikirlerinden yola çıkılarak yürütüldü.

19.02.2022-Cumartesi

Murat, Ahmet ve Ece ile ayrı ayrı Epistemolojik İnanç Formu görüşmelerinin ikincisi yapıldı. Yapılan görüşmeler, görüşme yapılan kişilerin sözlü izinleriyle ses kaydına alındı.

20.02.2022-Pazar

Hera ile Epistemolojik İnanç Formu görüşmelerinin ikincisi yapıldı. Murat ve Ece ile ayrı ayrı çıkış görüşmeleri yapıldı. Yapılan görüşmeler, görüşme yapılan kişilerin sözlü izinleriyle ses kaydına alındı.

12. Hafta

21.02.2022-Pazartesi

Hera ve Ahmet ile ayrı ayrı çıkış görüşmeleri yapıldı. Yapılan görüşmeler, görüşme yapılan kişilerin sözlü izinleriyle ses kaydına alındı.

3.6. Verilerin Analizi

Çalışma grubunda iki kadın ve iki erkek dördüncü sınıfta bulunan Sınıf Öğretmeni adayı ve bir danışman öğretim üyesi yer almaktadır. Etik kaygıların giderilmesi amacı ile katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle çalışma grubuna tercih hakkı sunularak öğretmen adaylarına Ahmet, Ece, Hera ve Murat ve danışman öğretim üyesine ise Kaan olmak üzere takma isim konulmuştur. Veriler sunulurken bu isimlerin yanında hangi veri toplama aracından elde edildiği de belirtilmiştir. Bireysel ve ders imecesi ile hazırlanan planlar “Ders Planı, Hazırlanan Ders, Hazırlayan katılımcı ismi” olarak sunulmuştur. Oluşturulan ders imecesi planının uygulanmasının değerlendirildiği toplantılarda elde edilen veriler ise “Ders imecesi-1/2/3/4, Katılımcı ismi” olarak belirtilmiştir. Aynı şekilde RTOP formlarından elde edilen veriler “RTOP, Katılımcı ismi” şeklinde sunulmuştur. Çıkış görüşmelerinden elde edilen veriler de yine “Çıkış Görüşmesi, Katılımcı ismi” olarak ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere uygun olan betimsel veri analiz yöntemi kullanılarak verilerin analizi sağlanmıştır. Bu yöntemle çalışma kapsamında elde edilen verilerden nitelikli yeni veriler oluşturmak, durum tespiti yapmak ve yeniden yapılandırılmış veri dosyaları oluşturulabilmektedir. Bu nedenle betimsel veri analiz yöntemi seçilmiştir. Betimsel analiz gerçekleştirilirken önceden belirlenen temalar eşliğinde veriler okunur ve yorumlanır. Toplanan bu veriler gözlem sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlara göre de şekillenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011) Betimsel analiz dört aşamadan meydana gelir:

1. Betimsel analiz için çerçeve oluşturulması
2. Temaya uygun çerçeve kapsamında verilerin uygulanması
3. Bulguların betimlenmesi
4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011)

Bu kapsamda ders planları, uygulamalar ve görüşler olmak üzere üç boyutta analizler gerçekleştirilmiştir.

3.6.1. Planların Analizi

Ders planlarının araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin bir parçası olan 5E modeline uygunluğu Koray (2021) tarafından oluşturulan forma göre kazanım ders planı uyumu, 5E basamaklarının (Dikkat çekme, Keşfetme, Açıklama, Derinleşme ve Değerlendirme) varlığı ve bu basamakların yeterlik düzeyleri (yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz) temaları eşliğinde değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir geçirilmiştir. Bu bağlamda eksik ve yetersiz noktalar ele alınarak bir sonraki uygulamalardaki bu eksikliklerin ve yetersizliklerin durumu ve yeni eksiklikler ve yetersizlikler ele alınarak veri toplama ve analiz süreçleri ders imecesi modeline uygun olarak eş zamanlı olarak sürdürülmüştür. Tüm bunlar için ve çalışmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla Negatif Durum Analizi (Negative Case) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde negatif durumların (aykırı örneklerin) odağa alınarak araştırılması uygulanmaktadır. Silverman negatif durumları; nitel çalışma kapsamında ulaşılan bulguların doğrulanması ve geliştirilmesi için tüm verilerin dikkate alınmasını ve çelişen örnek durumlar ile elde edilen durumların araştırılması şeklinde açıklamıştır. Çelişkili durumlar çalışmanın gücü ve öğrenilenlerin anlamlılığı açısından önemli olmuştur (Silverman, 2006).

3.6.2. Uygulamaların Analizi

RTOP verilerinin analizi ise Sawada ve Piburn'e (2002) uygun olarak RTOP formunda yer alan ders tasarım ve uygulaması, içerik/önermesel bilgi, içerik/işlemsel bilgi, sınıf kültürü/iletişimsel etkileşimler, sınıf kültürü/öğrenci öğretmen ilişkileri boyutlarından elde edilen temalar eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, RTOP formunda gözlemledikleri uygulamaya dair formda bulunan 25 önermeye 0 ve 4 arası puanlamalar yapmışlardır. 0 gözlemlenen önermenin hiç görünmediği 4 ise bu önermenin tipik bir durum olarak gözlemlendiği anlamına gelmektedir. Analizler esnasında düşük puanların yanı sıra öğretmen adaylarının puanlamalarındaki farklılıkları da kapsayacak şekilde her bir tema altında sürdürülmüştür. Bu temalarda verilen düşük puanlamalar ders imecesi toplantılarında ele alınmıştır. Bu verilerin analizi için yine Negatif Durum Analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının, düşük puanlamaları veya önermelere verdikleri farklı puanları ve bunlara ilişkin görüşleri ayrı ayrı analiz sürecinden geçirilmiştir. Yine ders planlarında olduğu gibi RTOP verilerinin analiz süreçleri ders imecesi modeline uygun olarak haftalık olarak yapılmış ve sonraki süreçlere rehber olması amacı ile ders imecesi süreçleri ile eş zamanlı olarak sürdürülmüştür. Katılımcılardan elde edilen yansıtıcı yazılar, çıkış görüşmeleri, yansıtma toplantılarından elde edilen verilerin analizi ise yine ders planı ve RTOP formu kapsamında ilgili kavramsal çerçeveden elde edilen temalar eşliğinde araştırma sorularına cevap bulacak şekilde betimsel analiz eşliğinde analiz edilmiştir.

3.6.3. Görüşler

Gerçekleştirilen çıkış görüşmeleri ekibin planların etkililiğine, uygulamalara ve modele ilişkin görüşler analiz edilmiştir. Görüşme sırasında bunların yanı sıra ekibi değerlendirmeye ve modeli geliştirmeye yönelik sorular da sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar temalandırılmış ve analiz sürecinden geçirilmiştir.

Veri analizinde veri toplama araçları ile elde edilen verilere bütüncül bir bakış açısıyla bakılmıştır. Belirlenen her bir temanın içeriği hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Görüşü alınan uzman 5E modeli konusunda, RTOP uygulama ve değerlendirme alanında ve öğretmen yetiştirme alanında nitel çalışmalara sahip olan ve bu alanlarda tezler yürüten bir öğretim üyesidir. Bu çerçevede yapılan analizde bütün veriyi kapsayacak şekilde bir organizasyon benimsendiği ifade edilebilir. Tablo 3.3'te verinin analiz süreçleri, veri türüne göre sırasıyla açıklanmıştır. Nitel veriler

araştırma sorularına göre ortak temalar altında özetlenmiştir. Hangi veri toplama aracının hangi araştırma sorusu/soruları için kullanıldığı Tablo 3.3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. 3. *Araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik veri toplama teknikleri, veri türleri, veri analizi*

Araştırma Soruları	Veri Toplama Zamanı	Veri Toplama Araçları	Veri Toplama Tekniği	Veri Türü	Veri Analiz Tekniği
1. Ders imecesi modelinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine olan etkisi nasıldır?	Ders İmecesi Süreci	Ders imecesi planlama ve yansıtma toplantı kayıtları, Yansıtıcı Raporlar, RTOP form yarı yapılandırılmış görüşme formu (Çıkış Görüşmesi)	Gözlem, Görüşme, Doküman	Nitel	Betimsel Analiz
1.a. Öğretmen adaylarının bireysel olarak hazırladıkları ders planlarının etkinliği nasıldır? ders imecesi ile hazırlanan ders planlarının etkinliği nasıl artırılır?	Ders İmecesi Süreci	Ders imecesi planlama ve yansıtma toplantı kayıtları, Yansıtıcı Raporlar	Gözlem, Doküman	Nitel	Betimsel Analiz
1.b. Ders imecesi kapsamında öğretmen adaylarının etkinliği hazırlanan ders planlarını uygulama, içeriği ele alma ve sınıf kültürü oluşturma becerilerine etkisi nasıldır?	Ders İmecesi Süreci	RTOP Değerlendirme Formu	Form	Nitel	Betimsel Analiz
2. Sınıf öğretmeni adaylarının ders imecesi modelinin uygulanmasına yönelik görüşleri nasıldır?	Ders İmecesi Öncesi ve Sonrası	Yarı yapılandırılmış görüşme formları (Çıkış görüşmesi, TBI-I ve TBI-II)	Görüşme	Nitel	Betimsel Analiz

Bu tez çalışması kapsamında, araştırma sorularına cevap bulma sürecinde olumsuz durumları tespit etme ve bunları gidermenin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede araştırmacı süreci olumsuz durumlar çerçevesinde yeniden gözden geçirmiştir. Araştırmacı, olumsuz durumları ortaya koyma amacıyla çok sayıda veri toplamıştır. Bu veriler üzerinde olumsuz durumları iyileştirmek için ve bu durumu destekleyen kanıtların arandığı negatif durum (olumsuz durumlar) analizi yapmıştır. Bu çerçevede çalışma kapsamında çoklu veri toplama araçları kullanılmıştır. Toplanan veriler, bütüncül bakış açısıyla bakılması açısından tüm veriler titizlikle değerlendirilmiştir. Negatif durum analizi ve uzman görüşü eşliğinde araştırmanın

geçerlik ve güvenilirlik süreçlerinin etkinliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarıyla paylaşılarak onayları alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ders imecesinin öğretmen adaylarının öğretim becerileri üzerindeki etkililiği ve model hakkındaki görüşlerini araştırmak için belirlenen araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Bulguların paylaşımı her bir katılımcıdan elde edilen bulguların tablolar ve şekiller ile sunulması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın 1. araştırma sorusunun cevabına dair bulgular iki alt soru başlığı halindedir. Buna dair 1.a. alt sorusuna cevap bulmak için çalışma grubunda yer alan dört öğretmen adayının, bir ders saati süresini kapsayan bireysel hazırladıkları planlar ve imece planlarının belirlenen kazanıma ve kazanımda yer alan beceriye uygunluğuna yönelik bulgular ve 5E modeline uygunluğuna yönelik bulgular yer almaktadır. Hazırlanan planlar Koray (2021) tarafından geliştirilen değerlendirme ölçeğine göre analiz edilip sunulmuştur. 1.b. alt sorusu için ise oluşturulan ders imecesi planlarının uygulamalarının değerlendirmelerinde kullanılan RTOP formuna verdikleri cevaplar analiz edilip sunulmuştur. 2. araştırma sorusuna cevap bulmak için katılımcılarla model ve süreç ilişkin sorularla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşleri kategorilere ayrılarak bu bölümde yansıtılmıştır. Bunların yanı sıra her bir soruya ilişkin kodlar bulgulardan önce tablo haline getirilip sunulmuştur.

Ders İmecesı Modelinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerilerine Olan Etkisine Yönelik Bulgular

4.1. Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Ders İmecesı Modeliyle Hazırladıkları Ders Planlarının Etkililiğı

Kazanım doğrultusunda öğretmen adaylarınca hazırlanan planların 5E modeli kapsamında uygunluğına ilişkin bulgular her bir 5E basamağı için ayrı ayrı olmak üzere tablolar halinde sunulmuştur. Ders imecesı modeli kapsamında iş birliğı ile plan oluşturma toplantısında öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin görüşlerinden yola çıkılarak veriler analiz edilip bulgulara yansıtılmıştır.

Ders imecesı ekibi, ilk uygulamayı danışman öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planında yer alan Fen Bilimleri dersinin F.4.2.1.3. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. (Dondurulmuş besinler, paketlenmiş besinler, son kullanma tarihi gibi kavramlar üzerinde durulur. Ayrıca besinlerin temizliğı konusuna öğrencilerin dikkati çekilir.) kazanımı üzerinde plan hazırlamaya karar vermişlerdir. Kazanımın uygulanmasında besinlerin doğallığı ve tazeliğı ve bunun araştırma verileri kapsamında üzerinde durulması amaçlanmıştır.

Ders imecesı ekibi, ikinci uygulamayı danışman öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planında yer alan Türkçe dersinin kazanımları arasında bulunan T.4.3.20. Okuduğı metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir. kazanımı üzerinde plan hazırlamaya karar vermişlerdir. Kazanımın uygulanmasında öğrencilerin okudukları metni hikâye unsurları açısından analiz etmeleri amaçlanmıştır.

Üçüncü uygulamayı ders imecesı ekibi danışman öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planında yer alan Sosyal Bilgiler dersinin SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer. (Sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve diğer güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir.) kazanımı üzerinde plan hazırlamaya karar vermişlerdir. Kazanımın uygulanmasında krokinin temel özelliklerini öğrencilerin kendilerinin çözeceğı bir bulmaca yoluyla keşfedip çevrelerindeki bir Mekânın krokisini çizme becerisini kazandırmak amaçlanmıştır.

Dördüncü ve son uygulama ise danışman öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planında yer alan Matematik dersinin M.4.1.3.4. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer. (Problem çözme etkinliklerinde en çok dört işlem gerektiren problemlere yer verilir. En çok üç işlem gerektiren problem kurma çalışmalarına da yer verilir.) kazanımı üzerinde plan hazırlamaya karar vermişlerdir. Kazanımın uygulanmasında öğrencilerin öğretmen adayı tarafından verilen verilerle problem kurma becerisini kazandırmayı ve bunları çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Plan hazırlama noktasında öğretmen adayları süreç içerisinde bazen hazırladıkları planları yeterince özen göstermeden sisteme yüklemişlerdir. Danışman öğretim üyesi bu noktada öğretmen adaylarını uyararak toplantıya hazırlıklı gelmelerinin önemini vurgulamıştır. Öğretmen adayları yapılan uyarılar ve vurgulamalar üzerine plan hazırlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca plan hazırlamaktansa başka hazırlanan planlar üzerine konuşmak ve toplantıda fikir üretmenin daha anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 4.1’de bulgulara ilişkin kodlamalar bulunmaktadır.

Tablo 4. 1. *Ders planlarının basamaklarına ilişkin kodlar*

Basamak Adı	Kodlar
Giriş	• Diğer basamaklara odaklanma • Kazanımın soyutluğu
Keşfetme	• Kazanımın soyutluğu
Açıklama	• Uygulamada zorluk
Derinleştirme	• Ders yükü fazlalığı ve KPSS • Çalışma yaprakları kullanımı
Değerlendirme	• Sonuç odaklı değerlendirme

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Dikkat Çekme Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Hazırlanan planların dikkat çekme basamağına dair yeterlilik düzeyleri Tablo 4.2’de sunulmuştur. Planların yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular tablonun ardından verilmiştir.

Tablo 4. 2. Öğretmen adaylarının uygulanan ders kapsamında hazırladığı ders planlarının giriş basamağının 5E modeline uygunluğunun değerlendirilmesi

Öğretmen Adayı	Fen Bilimleri	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Matematik
Ahmet	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Ece	Yeterli	Yeterli	Yetersiz	Yetersiz
Hera	Kısmen Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yetersiz
Murat	Yeterli	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz
İmece Planı	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli

Tablo 4.2 incelendiğinde dikkat çekme basamağı Fen Bilimleri dersindeki dikkat çekme basamağı daha yeterliyken Matematik dersi için hazırlanan dikkat çekme basamakları yetersiz olarak bulunmuştur. İlk hazırlanan Fen Bilimleri ders planının dikkat çekme basamağı üç öğretmen aday tarafından yeterli, bir öğretmen aday tarafından kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Son hazırlanan Matematik ders planının dikkat çekme basamağı üç öğretmen adayının yetersiz, bir öğretmen adayının yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ahmet’in hazırladığı planların hepsinin dikkat çekme basamağı yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ece’nin hazırladığı ders planlarının dikkat çekme basamağı Fen Bilimleri ve Türkçe dersleri yeterli iken Sosyal Bilgiler ve Matematik dersleri yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Hera’nın hazırladığı ders planlarının dikkat çekme basamağı incelendiğinde Fen Bilimleri dersinin kısmen yeterli, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin yeterli değerlendirmesini alırken Matematik dersinin aynı basamağı yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Murat’ın hazırladığı ders planlarının dikkat çekme basamağı incelendiğinde ise Fen Bilimleri dersinin giriş basamağı yeterli iken Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinin dikkat çekme basamağı yetersiz olarak değerlendirilmiştir. İmece planları incelendiğinde ise hazırlanan bütün planların dikkat çekme basamağının yeterli olduğu görülmektedir. Çalışma başında her bir ders uygulamasının sorumluluğunu alacak

öğretmen adayları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu nedenle dersi yürütecek olan öğretmen adayı haricindeki diğer öğretmen adayları tarafından plan hazırlıkları yüzeysel gerçekleşmiştir. Buna rağmen danışman öğretim üyesi tarafından ders imecesi toplantılarında daha titiz bir çalışma gerçekleştirmelerinin ders planlama konusunda daha yararlı olacağı vurgulanmıştır. Adayların hazırladıkları planlarının değerlendirmelerine dair detaylar ve sebepleri aşağıda ayrı paragraflar halinde açıklanmıştır.

Fen Bilimleri kapsamında hazırlanan ders planlarının dikkat çekme basamakları incelendiğinde genel olarak yeterli oldukları görülmektedir. Dikkat çekme basamağı kısmen yeterli bulunan Hera, hazırladığı planda sağlıklı ve sağlıklı insan görsellerini öğrencilere göstererek öğrencilerden incelemelerini istemiştir. Öğrencilerden gelecek olan sağlıklı ve sağlıklı terimlerinden yola çıkarak sağlıklı insan olmak için ne gerektiği ve neden sağlıklı olmak gerektiği hakkında öğretmen-öğrenci arasında konuşma gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda rubriğe göre öğrencilerin dikkatini çeken ancak kazanımla ilişkisi olmayan bir etkinlik tanımlanmıştır. Ders imecesi planı oluşturma toplantısında Hera'nın planı incelenirken diğer öğretmen adaylarınca “*Şu karnı ağrıyan kusan işimizi görür diğerleri risk oluşturur.*” (Ders imecesi-1, Ahmet); “*Diğerleri yoga yapıyor gibi.*” (Ders imecesi-1, Ece) ifadeleri kullanılmış ve üzerinde tartışmalar yürütülmüştür. Bunun üzerine Hera dikkat çekme basamağının kazanım kapsamındaki konudan uzaklaştırabileceğini fark etmiştir ve bunu “*Benim girişim olursa süreç esnasında konudan sapabileceğimizi fark ettim.*” (Ders imecesi-1, Hera) ifadeleriyle öne çıkarmıştır. Ders imecesi planı incelendiğinde, bu planın dikkat çekme basamağının rubriğe göre formal ders sunumu öncesi öğrencilerin derse karşı ilgilerini artıracak kazanımla ilgili bir günlük hayat durumundan oluşan, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bir dikkat çekme planlandığı için yeterli bir nitelik taşımaktadır. Planda yer alan etkinlik “*Öğretmen sınıfa karnı ağrıyan birinin vaziyetinde gibi görünerek girer. Karnını tutar ve acı çektiğini karşı tarafa gösterecek hareketlerde bulunur. Acaba karnım neden ağrıyor? Neden hasta oldum? gibi sorular öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerin fikirleri alınır.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, İmece Planı) şeklindedir.

Türkçe dersi kapsamında hazırlanan ders planlarının dikkat çekme basamakları incelendiğinde genel olarak yeterli oldukları görülmektedir. Dikkat çekme

basamağında yetersiz olarak analiz edilen Murat'ın planında formal ders sürecine doğrudan başlayan bir süreç planlanmıştır. Ders planında dikkat çekme basamağı *“Giriş kısmında bir metinde hangi unsurlar bulunacağı sorulur. (Öğrencilerden yer, zaman, karakter, mekân kavramalarına benzer kavramları söylemeleri beklenir.)”* (Ders Planı-Türkçe, Murat) şeklinde ifade edilmiştir. Ders imecesi Türkçe ders planının dikkat çekme basamağı incelendiğinde; formal ders sunumu öncesi öğrencilerin derse karşı ilgilerini artıracak ve ayrıca kazanım ile doğrudan ilişkili bir günlük hayat durumundan oluşan bir etkinlik planlanmıştır. Bununla beraber öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bir giriş olduğu için dikkat çekme basamağının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Planlanan etkinlik *“Öğretmen sınıfa girer ve öğrencilere karakterlerinin kendileri olduğu bir anılarını veya kısa bir hikâyeye düşünmelerini ister. Birkaç dakika süre verilir ve tahtaya yer, zaman, olay başlıkları altında 3 sütun yaparız ve bu sütunları öğrencilerle birlikte sırayla doldururuz.”* (Ders Planı-Türkçe, İmce Planı) ifadeleriyle yansıtılmıştır. Bu bağlamda ortak plan hazırlamak için yapılan toplantıda öğrencilerin dikkatlerinin konuya çekilmesini amaçlayan etkinlikler planlamanın önemli olduğu tartışılmıştır. Dikkat çekme kısmının bu niteliği taşıyacak biçimde oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının dikkat çekme basamakları incelendiğinde Ahmet ve Hera'nın planlarında yer alan dikkat çekme basamaklarının yeterli, Ece ve Murat'ın planlarında yer alan dikkat çekme basamaklarının ise yetersiz olduğu görülmektedir. Ece hazırladığı planda dikkat çekme aşamasında kroki kavramına dair soru cevap etkinliği yürütmeyi planlamıştır. Murat ise planda dikkat çekme aşaması için genel çevre ve kendi çevrelerine ilişkin soru cevap etkinliği ile başlamıştır. Bu etkinlikler ile her iki öğretmen adayı da formal ders sürecine doğrudan başlayan bir süreç tanımladığı için yetersiz bir niteliğe sahip olmuştur. Bu bağlamda ders imecesi planı hazırlamak için yapılan toplantıda Ece hazırladığı planda dikkat çekme aşaması için bir şey bulamadığını bu yüzden derse doğrudan bir giriş planladığını *“Biraz zorlandım, giriş için etkinliğe aklıma bir şey gelmedi. O yüzden böyle bir şey ekledim.”* (Ders imecesi-3, Ece) şeklinde ifade etmiştir ders imecesi planın dikkat çekme basamağı incelendiğinde formal ders sunumu öncesi öğrencilerin derse karşı ilgilerini artıracak, kazanım ile doğrudan ilgili bir günlük hayat durumundan oluşan ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bir giriş planlanmıştır. Bu doğrultuda dikkat çekme basamağı

yeterli düzeyde değerlendirilmiştir. Hazırlanan planda ilgili etkinlik “*Öğrencilere Kaan Hoca’nın okula gelmeye çalıştığını ancak okulu bulamadığını söyleriz. Ve onlara Kaan Hoca’yı okula getirmek için bir yol çizip atmamız gerektiğini söyleyip onlara kroki çizdirilir.*” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, İmece Planı) şeklinde ifade edilmiştir.

Matematik dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının dikkat çekme basamakları incelendiğinde Ahmet hariç (Ahmet yeterli olarak değerlendirilmiştir.) diğer üç öğretmen adayının dikkat çekme basamaklarının yetersiz olduğu görülmektedir. Ece “*Öğretmen öğrencilere sizce problem nasıl çözülür, bunun için ne gibi yollara başvururuz? gibi sorular yöneltir.*” (Ders Planı-Matematik, Ece) şeklinde; Hera “*Problem kavramı üzerinde durularak derse başlanır. Nedir, nasıl çözülür soruları üzerinde çocukların fikirleri alınır.*” (Ders Planı-Matematik, Hera) biçiminde ve Murat “*Sınıfa girildiğinde öğrencilere bu derste ne işleneceğini söyleyerek öğrencilerin haberdar olması sağlanır.*” (Ders Planı-Matematik, Murat) biçimindeki ifadeleriyle dikkat çekme etkinliklerini planlamışlardır. Bu bağlamda Ece, Hera ve Murat’ın dikkat çekme basamaklarında yer verdikleri etkinlikler incelendiğinde üç öğretmen adayının da formal ders sürecine doğrudan başlayan bir etkinlik kullandığı analiz edilmiştir. Bu nedenle yetersiz olarak nitelendirilmiştir. Üç öğretmen adayı da ortak plan hazırlamak için yapılan toplantıda tartışmalara katılmış ve toplantıda yeni fikirler ortaya atarak dikkat çekme basamağının geliştirilmesinde katkı sağlamıştır. Ders imecesi planının dikkat çekme basamağına ilişkin “*Öğrencilere hiç Kâğıt, materyal kullanmadan “Mustafa Kemal Atatürk günümüzde yaşıyor olsaydı şu an kaç yaşında olurdu?” sorusu yöneltir, işlemi zihinlerinden yapmaları istenir. Öğrencilerden yanıtlar alınır. Bulan öğrencilere bu işlemi nasıl yaptığı sorulur.*” (Ders Planı-Matematik, İmece Planı) ifade incelendiğinde formal ders sürecine kazanımla dolaylı olarak ilgili olan bir örnekle girildiğinden ötürü rubriğe göre yeterli bir düzeydedir.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Keşfetme Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Hazırlanan planların keşfetme basamağına dair yeterlilik düzeyleri Tablo 4.3'te sunulmuştur. Planların yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular tablonun ardından verilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğretmen adaylarının uygulanan ders kapsamında hazırladığı ders planlarının keşfetme basamağının 5E modeline uygunluğunun değerlendirilmesi

Öğretmen Adayı	Fen Bilimleri	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Matematik
Ahmet	Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli
Ece	Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Hera	Kısmen Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Murat	Yetersiz	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
İmce Planı	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli

Tablo 4.3 incelendiğinde keşfetme basamağı Fen Bilimleri çerçevesinde daha yeterliyken Matematik dersi için hazırlanan etkinlikler yetersiz olarak bulunmuştur. İlk hazırlanan plan olan Fen Bilimleri ders planının keşfetme basamağı iki öğretmen adayı yeterli, biri kısmen yeterli ve biri yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Son hazırlanan Matematik ders planının keşfetme basamağı ise üç öğretmen adayının yetersiz olarak; bir öğretmen adayının ise kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ahmet'in hazırladığı planlar incelendiğinde Fen Bilimleri ve Türkçe derslerinin keşfetme basamağı yeterli, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinin ise kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ece'nin hazırladığı ders planlarının keşfetme basamağı Fen Bilimleri ve Türkçe dersleri yeterli iken Sosyal Bilgiler kısmen yeterli ve Matematik yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Hera'nın hazırladığı ders planlarının keşfetme basamağı incelendiğinde Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin keşfetme basamağı kısmen yeterli, Türkçe dersininki yeterli değerlendirmesini alırken Matematik dersinin aynı basamağı yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Murat'ın hazırladığı ders planlarının keşfetme basamağı incelendiğinde ise Fen Bilimleri ve Matematik derslerinin keşfetme basamağı yetersiz iken Türkçe dersinin aynı basamağı yeterli ve Sosyal Bilgiler keşfetme basamağı ise kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ders imcesi kapsamında ortak hazırlanan planların keşfetme

basamakları incelendiğinde bütün dersler için hazırlanan planların keşfetme basamağı yeterli olarak değerlendirilmiştir. Çalışma başında her bir ders uygulamasının sorumluluğunu alacak öğretmen adayları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu nedenle dersi yürütecek olan öğretmen adayı haricindeki diğer öğretmen adayları tarafından plan hazırlıkları yüzeysel gerçekleştirilmiştir. Buna rağmen danışman öğretim üyesi tarafından ders imecesi toplantılarında daha titiz bir çalışma gerçekleştirmelerinin ders planlama konusunda daha yararlı olacağı vurgulanmıştır. Adayların hazırladıkları planlarının değerlendirmelerine dair detaylar ve sebepleri aşağıda ayrı paragraflar halinde açıklanmıştır.

Fen Bilimleri kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının keşfetme basamakları incelendiğinde genel olarak yeterli oldukları görülmektedir. Bu ders kapsamında keşfetme basamağı kısmen yeterli bulunan Hera, hazırladığı planda keşfetme aşaması için bozulmuş besinin sınıfa getirilerek incelenmesi ve bunun üzerine öğrencilerden sıra arkadaşlarıyla birlikte durumu tartışmalarını planlamıştır. Bu tartışmayı besinin tüketilmesi sonucu neler olabileceği ve ortaya çıkabilecek sorunların önüne nasıl geçilebileceği hakkında sorular sorarak yönetmiştir. Rubriğe göre öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ancak farklı düzeylerde beceri geliştirmelerini sınırlı düzeyde destekleyen bir etkinlik tasarlanmıştır. Etkinlik ayrıca sınırlı düzeyde öğretmen rehberliği içeren süreçleri de içerdiği için kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ders imecesi kapsamında yapılan toplantıda Hera'nın planı incelenirken Ece bu etkinliğin kazanımın içerdiği konu çerçevesinin dışına çıkarabileceğini *“Şimdi çürümüş ürüne çok girersek kazanımdan çok saparız diye düşündüm. Çünkü bizim kavramımız tazelik ve doğallık. Çürümeye girersek oradan çıkamayız diye düşündüm ben.”* (Ders imecesi-1, Ece) cümleleriyle ifade etmiştir ve bu konu üzerinde tartışmalar yürütülmüştür. Ders imecesi Fen Bilimleri planı incelendiğinde *“Öğretmen, sınıfı beşer kişilik gruplara ayırır. Her gruba gıda görselleri dağıtır. Bunları grupça sınıflandırmalarını, ardından grup içinde tartışmaları istenir. Grup çalışması bittikten sonra hep birlikte bunun üzerine konuşacakları söylenir. Sınıfta bu şekilde soru-cevap yapılarak interaktif bir ortam oluşturulmuş olur.”* (Ders planı-Fen Bilimleri, İmece Planı) şeklinde etkinlik planlanmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin alan bilgilerini, farklı beceri düzeylerindeki becerilerini geliştirecek nitelikte olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen rehberliğinde öğrencilerin araştırma sorgulamalarını destekleyecek materyaller

yardımları ile keşfetme fırsatları sağlayacak süreçler sağladığı için rubriğe göre yeterli bir nitelik taşımaktadır.

Türkçe dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının keşfetme basamakları incelendiğinde bütün öğretmen adaylarının yeterli oldukları görülmektedir. Hazırlanan imece planının keşfetme basamağına ilişkin planlanan etkinlikler “Sınıfa ‘Gerçek Dostun Hikâyesi’ metni getirilir, her öğrenciye fotokopi olarak dağıtılır. Öğrencilerden bu hikâyeyi birkaç kez okumaları istenir. Öğretmen bu sırada sınıfta gezerek öğrencileri gözlemler. Öğrenciler metni okuduktan sonra öğretmen hikâyedeki unsurları öğrencilerin bulması için öğrencilere sorular sorarak işler.” (Ders planı-Türkçe, İmece Planı) incelendiğinde öğrencilerin becerilerini geliştirecek öğretmen rehberliğinde keşfetmelerini sağlayacak fırsatlar tanınması açısından rubriğe göre yeterli bir özellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının keşfetme basamakları incelendiğinde bütün öğretmen adaylarının kısmen yeterli olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kısmen yeterli sayılma nedenlerine bakıldığında etkinliklerin, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ancak farklı düzeylerde beceri geliştirmelerini sınırlı düzeyde destekleyen ve sınırlı düzeyde öğretmen rehberliği içeren bir süreç tanımlandığından kaynaklandığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda ders imecesi toplantısında dikkat çekme basamağı için etkinlik tartışılırken Hera kendi hazırladığı keşfetme basamağının dikkat çekme basamağına daha uygun olduğunu “Ben keşfetmede kurgusal bir hikâye olarak gözlerini kapattırarak bir mekân tasvir ettiriyorum ve orada karşılırlarına birisi çıkıyor ve hani bir yere gitmek istediğini söylüyor. ‘Nasıl gidebiliriz?’ Diye çocuklara o yerin krokisini çizdirmeyi düşünüyordum. Benim planımdaki keşfetmeyi girişe alabiliriz.” (Ders imecesi-3, Hera) cümleleriyle ifade etmiştir. Ahmet aynı toplantıda kendi planında yer alan keşfetme basamağı için “Evet ben de sınıf içerisindeki kendi bulundukları konumlarını çizmelerini istiyorum. Arkadaşlarıyla paylaşımlarını istiyorum bunu. Sonra da derinleştirme basamağındaki arkadaşlarıyla tartışmaları için kendi bulundukları evleri çizerler.” (Ders imecesi-3, Ahmet) ifadelerini kullanmıştır. Ders imecesi ekibi tarafından planın keşfetme basamağı, açıklama basamağıyla birleştirilerek yürütülmeye karar verilmiştir. Etkinlik bağlamında öğrencilerin alan bilgilerini, farklı beceri düzeylerindeki becerilerini geliştirecek

nitelikte olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca rubriğe göre öğretmen rehberliğinde öğrencilerin araştırma sorgulamalarını destekleyecek materyaller yardımı ile keşfetme fırsatları sağlayacak süreçler tanımlandığından yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Matematik dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının keşfetme basamakları incelendiğinde Ahmet hariç diğer üç öğretmen adayının keşfetme basamaklarının yetersiz olduğu görülmektedir. Ahmet'in keşfetme basamağı incelendiğinde öğrencilerle beraber yapılması planlanan etkinlik öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ancak farklı düzeylerde beceri geliştirmelerini sınırlı düzeyde destekleyen, ayrıca sınırlı düzeyde öğretmen rehberliği içeren bir etkinlik planladığı için kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ece “*Öğretmen tahtaya bir soru yazar. Öğrencilere bunu nasıl çeceklerini sorar, fikirlerini alır. Çözebilen öğrenciler soruyu çözer. Çözemezlerse de öğretmen yardımcı olur ve çözümü öğrencilerin kendilerinin bulmasını sağlar.*” (Ders Planı-Matematik, Ece), Hera “*Tahtaya bir soru yazılır. Bunu öğretmen öğrenciler ile birlikte çözer.*” (Ders Planı-Matematik, Hera) ve Murat “*Tahta ikiye bölerek tahtaya iki problem yazılır. Bu problemleri öğrenciler defterlerine yazıp bireysel olarak defterlerine çözmeleri istenir. Öğretmen bu esnada sınıfta gezinerek öğrencileri gözlemler.*” (Ders Planı-Matematik, Murat) şeklinde keşfetme etkinliklerini planlamışlardır. Bu bağlamda Ece, Hera ve Murat'ın keşfetme basamaklarında yer verdikleri etkinlikler incelendiğinde üç öğretmen adayının da öğrencilere sorgulama ve keşfetme fırsatları vermeyen etkinlikler kullandığı analiz edilmiştir. Bu nedenle yetersiz olarak nitelendirilmiştir. Üç öğretmen adayı da ortak plan hazırlamak için yapılan toplantıda tartışmalara katılmış ve toplantıda yeni fikirler ortaya atarak keşfetme basamağının geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Ders imcesi planının keşfetme basamağında tanımlanan etkinlik “*Öğretmen tahtaya yarım kalmış bir problem yazar. Soru: Bir halka atma oyununda 29 katılımcıdan üzerinde doğal sayılar bulunan yerdeki çubuklara halkaları geçirmeleri istenir.*” (Ders Planı-Matematik, İmece Planı) şeklinde belirtilen bir etkinlik planlanmıştır. Bu etkinliğin detayları planda “*Öğrenciler sırasıyla belirli mesafeden çubuklara halkaları geçirmeye çalışırlar. Geçiren öğrencilerin geçirdiği çubuklardaki sayılar sırasıyla şunlardır: Geçirilen çubuklardaki sayıların toplamı kaçtır? Sayılar tahtaya yazılır. Öğrenciler tahtaya yazılan tamamlanmış problemi defterlerine yazıp çözmeleri istenir.*” (Ders Planı-Matematik, İmece Planı) ifadeleriyle belirtilmiştir. Etkinlik rubriğe göre öğrencilerin alan bilgilerini, farklı beceri düzeylerindeki becerilerini

geliştirecek, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin araştırma sorgulamalarını destekleyecek materyaller yardımı ile keşfetme fırsatları sağlayacak süreçler tanımlandığı için yeterli nitelikte olduğu değerlendirilmiştir.

4.1.3. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Açıklama Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Hazırlanan planların açıklama basamağına dair yeterlilik düzeyleri Tablo 4.4'te sunulmuştur. Planların yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular tablonun ardından verilmiştir.

Tablo 4. 4. Öğretmen adaylarının uygulanan ders kapsamında hazırladığı ders planlarının açıklama basamağının 5E modeline uygunluğunun değerlendirilmesi

Öğretmen Adayı	Fen Bilimleri	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Matematik
Ahmet	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz	-
Ece	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz	Yetersiz
Hera	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yetersiz
Murat	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz	Yetersiz
İmce Planı	Kısmen Yeterli	Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli

Tablo 4.4 incelendiğinde açıklama basamağı yeterli olarak değerlendirilen plan sayısının ilk ve son hazırlanan planlarda yeterlilik bağlamında göze çarpan bir farklılık olmadığı görülmektedir. İlk hazırlanan plan olan Fen Bilimleri ders planının açıklama basamağı, Hera haricindeki (Hera için yeterli değerlendirmesi yapılmıştır.) tüm öğretmen adayları yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Son hazırlanan Matematik ders planının açıklama basamağı için Ahmet hariç diğer üç öğretmen adayının açıklama basamağı yetersiz olarak değerlendirilmiştir; Ahmet'in ise açıklama basamağında herhangi bir etkinlik bulunmadığı için değerlendirilememiştir. Ders imcesi planlarının açıklama basamağı incelendiğinde Fen bilimleri ve Matematik dersi kapsamında hazırlanan planların kısmen yeterli, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında hazırlanan etkinliklerin ise yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Ahmet'in hazırladığı planlar incelendiğinde Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersinin açıklama basamağı yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Matematik dersinin açıklama basamağında ise herhangi bir etkinlik tanımlanmadığı için

değerlendirilememiştir. Ece'nin hazırladığı ders planlarının açıklama basamağı Türkçe dersi için yeterli iken Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinin açıklama basamağı yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Hera'nın hazırladığı ders planlarının açıklama basamağı incelendiğinde Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler kısmen yeterli değerlendirmesini alırken, Matematik dersinin aynı basamağı yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Murat'ın hazırladığı ders planlarının açıklama basamağı incelendiğinde ise tüm derslerin bu basamağı yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Çalışma başında her bir ders uygulamasının sorumluluğunu alacak öğretmen adayları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu nedenle dersi yürütecek olan öğretmen adayı haricindeki diğer öğretmen adayları tarafından plan hazırlıkları yüzeysel gerçekleşmiştir. Buna rağmen danışman öğretim üyesi tarafından ders imecesi toplantılarında daha titiz bir çalışma gerçekleştirmelerinin ders planlama konusunda daha yararlı olacağı vurgulanmıştır. Adayların hazırladıkları planların değerlendirmelerine dair detaylar ve sebepleri aşağıda ayrı paragraflar halinde açıklanmıştır.

Fen Bilimleri kapsamında öğretmen adaylarının belirlenen kazanım doğrultusunda hazırladığı ders planlarının açıklama basamakları incelendiğinde genel olarak yetersiz oldukları görülmektedir. Açıklama basamağı yetersiz bulunan öğretmen adaylarının hepsi öğretmenin kazanım çerçevesindeki konuyu açıklamasını içeren bir süreç tanımlamışlardır. Ahmet “*Öğretmen tarafından doğallığın ve tazeliğin tanımı yapılır.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, Ahmet) ifadeleriyle belirtmiştir. Ece kazanımın içerdiği konuyu açıklayan cümlelerle ifade ederken diğer yetersiz olarak değerlendirilen öğretmen adayı Murat “*Bu basamakta öğretmen doğal ve taze gıdaların neden sağlıklı neden sağlıksız olduğunu açıklar. Tahtaya sağlıklı bir insan resmi gösterilir, sağlıklı bir insanın neden sağlıklı olduğu, sağlıklı olmak için neler yememiz gerektiği açıklanır. Sınıfa getirilen besinlerin doğal, yapay, taze, bozulmuş olanları söylenir.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, Murat) ifadeleriyle basamağı tanımlamıştır. Öğretmen adayları öğrencilerin açıklama yapmalarına imkân sağlamak yerine kendileri konuya ilişkin bilgileri öğrencilere sunmayı tercih etmiştir. Bu yönüyle öğretmen adayları rubriğe göre açıklama aşamasında yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Ders imecesi kapsamında yapılan toplantıda Murat'ın planı incelenirken kendisi tarafından açıklama etkinliğine yazdığı etkinliğin uygun olmadığını fark ettiğini “*Pek uygun olmamış.*” (Ders imecesi-1, Murat) cümlesiyle

belirtmiştir. Ders imecesi planının açıklama basamağında yer verilen etkinlik “Öğrencilere konu hakkında sorular sorularak öğrencilerin cevapları alınır. Sorusu olan öğrenci varsa cevaplanır ve öğrencilerin kavram yanlışları giderilmeye çalışılır. Buradaki soru cevap faslı öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığına göre ilerletilebilir. Ancak öğretmen bu esnada konuyu öğrencilerle işler.” (Ders Planı-Fen Bilimleri, İmece Planı) ifadeleri ile belirtilmiştir. Etkinlikte keşfetme basamağında kazanılması gereken kazanımların ve bilgilerin sınırlı bir kısmının öğrenciler tarafından açıklanmasından dolayı kısmen yeterli bir nitelik taşımaktadır.

Türkçe dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının açıklama basamakları incelendiğinde öğretmen adaylarından Ece ve Hera’nın yeterli; Ahmet ve Murat’ın ise yetersiz oldukları görülmektedir. Ahmet “Öğretmen verilen harita üzerinden örnekleri çoğaltarak hikâye unsurlarına dair açıklamalarda bulunur. Kişiler unsurunun sadece bir ana karakterden ibaret olmadığını olayın içerisinde bulunan karakterleri de kapsadığından bahseder.” (Ders Planı-Türkçe, Ahmet) ifadeleriyle ve Murat “Bu aşamada öğretmen hikâyede bulunması gereken unsurları işler. Hikâye Unsurları: 1. Mekân (Yer): Hikâyede olayın yaşandığı, meydana geldiği çevredir. 2. Olay: Hikâyede anlatılan, üzerinde durulan durum ya da yaşantıdır. 3. Kahramanlar (Karakter): Hikâyede anlatılan olayı yaşayan kişidirler. 4. Zaman: Olayın yaşandığı dönem, mevsim ya da gündür. Öğretmen bu aşamalardan örnekler vererek bu kavramaları işler. (Örneğin herkesin bildiği kırmızı başlıklı kız hikâyesinden örnek vererek bu kavramaları işler.)” (Ders Planı-Türkçe, Murat) ifadeleriyle etkinliğini açıklamıştır. Bu basamakta öğrenciler yerine öğretmenin kendisi açıklama yaptığı için rubriğe göre yetersiz değerlendirilmiştir. Ders imecesi Türkçe planının açıklama basamağı ayrı bir basamak olarak değil keşfetmeyle beraber yürütüldüğü ifade edilmiştir. Bu bağlamda açıklama basamağı incelendiğinde öğretmen rehberliğinde ve açık uçlu sorular yardımı ile keşfetme basamağında kazanılan bilgi ve becerilerin ne ifade ettiğinin belirlenmesini içermektedir. Ayrıca hedef kazanımın kapsamında kazanılması gereken kazanımların şekillenmesi sürecini de içerdiği için rubriğe göre yeterli bir niteliktedir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planlarının açıklama basamakları Hera hariç (Yeterli olarak değerlendirilmiştir.) bütün öğretmen adaylarının yetersiz olduğu görülmektedir. Yetersiz olarak değerlendirilen

öğretmen adaylarının hedef kazanımlarda ifade edilen bilgilerin öğretmen tarafından açıklanmasını içeren etkinlikler planladığı analiz edilmiştir. Ahmet etkinliğini *“Krokinin özelliklerinden öğrencilere tahtadaki örnek üzerinden söz edilir.”* (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Ahmet) ifadesiyle açıklarken Ece *“Öğretmen öğrencilere: ‘Sizce, krokileri günlük hayatımızda nerelerde kullanırsınız? sorusunu sorar. Cevaplar alınır. (Krokiye dair açıklamalar yapılır.) Öğretmen, bu aşamaya kadar öğrenilen anahtar kavramları, kilit noktaları tahtaya yazar ve süreç esnasında da öğrencilerden bunları deftere geçirmelerini ister.”* (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Ece) şeklinde ifade etmiştir. Murat ise *“Bu aşamada öğretmen krokinin ne olduğunu ve krokinin özelliklerini tahtaya yazar ve öğrenciler tahtada yazılanları defterlerine yazar.”* (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Murat) cümlesiyle planlarına yansıtmıştır. Ders imecesi toplantısında bu durum tartışılmış ve açıklama basamağının öğretmenin değil öğrenci tarafından yapılması gerektiğine ulaşılmıştır. Ders imecesi planının açıklama basamağı incelendiğinde keşfetme ve açıklama basamağının beraber ele alındığı görülmektedir. Planda açıklama süreci *“Bulmaca burada çözülür. Bulmacanın altında yer alan sorular cevaplandırılır. Cevaplar düzenletirilerek açıklama oluşturulur.”* (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, İmece Planı) şeklinde ifade edilmiştir. Sorulacak sorular ise *“Sorular: 1. Göz kararı mı çizdiniz? Neden krokilerde ölçek kullanmadınız? 2. Geometrik şekiller kullandınız mı? 3. Önemli bina ve yapıların adlarını belirttiniz mi? 4. Yön oku kullandınız mı? 5. Kuş bakışı olarak çizdiniz mi? 6. Önemli yollar, caddeler ve sokakların ismini belirttiniz mi?”* (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, İmece Planı) şeklinde ifade edilmiştir. Açıklama basamağında yer alan etkinliklerin öğretmen rehberliğinde ve açık uçlu soruların yardımıyla keşfetme basamağında kazanılan bilgi ve becerilerin ne ifade ettiğinin ve hedef kazanımın kapsamında kazanılması gereken kazanımların şekillenmesi süreci tanımlandığı için rubriğe göre yeterli bir nitelik taşımaktadır.

Matematik dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının açıklama basamakları incelendiğinde Ahmet hariç diğer üç öğretmen adayının yetersiz olduğu görülmektedir. Ahmet hazırladığı planda açıklama basamağı için herhangi bir etkinlik planlamamıştır ve bu yüzden değerlendirilememiştir. Ece etkinliğini *“Öğretmen konuyla alakalı birkaç örnek soru tahtaya yazar. Öğrencilerden sırayla tahtaya gelip çözmelerini ister.”* (Ders Planı-Matematik, Ece) cümleleriyle ifade etmiştir. Hera ise *“Problemin nasıl çözülmesi gerektiği üzerinde durulur. Hangi*

kelimelerin toplama işlemi yaptırmaya yönelik olduğu, hangi kelimelerin çıkarma işlemi yaptırmaya yönelik olduğu üzerinde durulur.” Ders Planı-Matematik, Hera) şeklinde ifade etmiştir. İfadesinin devamında bunu nasıl gerçekleştireceğine dair “*Mesela uzama, çoğalma yükselme gibi kavramlar toplama işlemi yaptırırken, dökülme, kırılma, kesme gibi kelimeler çıkarma işlemi yaptırmaya yönelik gibi. Burada üzerinde durulması gereken asıl kısım okuduğunu anlama üzerinde olmalıdır. Çocukların soruları iyi anlayabilmeleri üzerinde durulmalıdır.”* (Ders Planı-Matematik, Hera) şeklinde açıklama yapmıştır. Murat ise “*Öğrenciler problemi yazıp, defterlerine çözdükten sonra iki öğrenci seçilerek tahtadaki soruları sınıfa açıklayarak çözmeleri istenir.”* (Ders Planı-Matematik, Murat) ifadesiyle açıklama etkinliğini planına yansıtmıştır. Ece, Hera ve Murat’ın açıklama basamağına tanımladıkları etkinlikler incelendiğinde üçünün de hedef kazanımlarda ifade edilen bilgilerin öğretmen tarafından açıklanmasını içeren süreçler tanımladığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle yetersiz olarak nitelendirilmiştir. Üç öğretmen adayı da ortak plan hazırlamak için yapılan toplantıda tartışmalara katılmış ve toplantıda yeni fikirler ortaya atarak açıklama basamağının geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Ders imecesi Matematik planının açıklama basamağında yer verilen etkinlikler incelendiğinde keşfetme basamağında elde kazanılması gereken kazanımların ve bilgilerin sınırlı bir kısmının öğrenciler tarafından açıklandığı için kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu durum planda “*Keşfetme basamağında yapılan etkinlik uygulamadan sonra tahtada sınıf ile birlikte çözülür ve bunun nasıl yapıldığı tartışılır.”* (Ders Planı-Matematik, İmece Planı) ifadeleriyle yer almaktadır.

4.1.4. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Derinleştirme Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Hazırlanan planların derinleştirme basamağına dair yeterlilik düzeyleri Tablo 4.5'te sunulmuştur. Planların yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular tablonun ardından verilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğretmen adaylarının uygulanan ders kapsamında hazırladığı ders planlarının derinleştirme basamağının 5E modeline uygunluğunun değerlendirilmesi

Öğretmen Adayı	Fen Bilimleri	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Matematik
Ahmet	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	-
Ece	Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli
Hera	Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli
Murat	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
İmece Planı	Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli

Tablo 4.5 incelendiğinde derinleştirme Fen Bilimleri dersinde daha yeterliyken Matematik dersi için hazırlanan etkinlikler yetersiz olarak bulunmuştur. İlk hazırlanan plan olan Fen Bilimleri ders planının derinleştirme basamağında dört öğretmen adayından ikisi yeterli, biri kısmen yeterli ve diğeri ise yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Son hazırlanan Matematik ders planının derinleştirme basamağında iki öğretmen adayının kısmen yeterli, bir öğretmen adayının yetersiz olduğu analiz edilmiştir. Bir öğretmen adayının planında derinleştirme basamağına tanımlanmış herhangi bir etkinlik bulunmadığı için değerlendirilememiştir. Ders imecesi planının derinleştirme basamağı incelendiğinde Fen bilimleri dersi kapsamında hazırlanan plan yeterli iken diğer Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında hazırlanan etkinliklerin ise kısmen yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ahmet'in hazırladığı planlar incelendiğinde Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersinin derinleştirme basamağı kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Matematik dersinin derinleştirme basamağında ise herhangi bir etkinlik tanımlanmadığı için değerlendirilememiştir. Ece'nin hazırladığı ders planlarının derinleştirme basamağı Fen Bilimleri için yeterliyken Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik dersleri için kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Hera'nın hazırladığı

ders planlarının derinleştirme basamağı incelendiğinde Fen Bilimleri için yeterli, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik için kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Murat'ın hazırladığı ders planlarının derinleştirme basamağı incelendiğinde ise Türkçe ve Sosyal Bilgiler için kısmen yeterli değerlendirilmesi yapılırken Fen Bilimleri ve Matematik için yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Her bir ders uygulamasının sorumluluğunu alacak öğretmen adayları çalışma başında gönüllü olarak belirlenmiştir. Bu sebeple ders uygulamasını yürütecek olan öğretmen adayı haricindeki diğer öğretmen adayları planlarını yüzeysel olarak hazırlamışlardır. Buna rağmen danışman öğretim üyesi tarafından ders imecesi toplantılarında daha titiz bir çalışma gerçekleştirmelerinin ders planlama konusunda daha yararlı olacağı vurgulanmıştır. Adayların hazırladıkları planların değerlendirilmesine dair detaylar ve sebepleri aşağıda ayrı paragraflar halinde açıklanmıştır.

Fen Bilimleri kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planların derinleştirme basamakları incelendiğinde Ece ve Hera haricindeki (Bu öğretmen adayları yeterli olarak değerlendirilmiştir.) Ahmet'in kısmen yeterli ve Murat'ın yetersiz oldukları değerlendirilmiştir. Kısmen yeterli olarak değerlendirilen Ahmet süreci “*Öğrencilere üzerinde besinlerin doğallığı ve tazeliği konusunda eşleştirmeler bulunan çalışma kâğıdı dağıtılır ve öğrencilerden bu kâğıdı yapmaları istenir.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, Ahmet) ifadeleriyle tanımlamıştır. Planlanan etkinlik, bilgilerin bir çalışma yaprağı kapsamında kullanılması ve günlük hayat problemlerine veya içeriğinde üst düzey becerilerin geliştirilmesine dair süreçlere odaklanmayan bir yapıda olduğu için rubriğe göre kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Yetersiz olarak bulunan Murat ise etkinliğini “*Tahtaya doğal ve doğal olmayan yeni çeşit gıdaların fotoğrafları tahtaya yapıştırılır. Öğrencilerden fotoğraflardaki gıdaları doğal (taze) ve doğal olmayanlar olarak tahtaya çıkarak sınıflandırmalarının bekleriz.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, Murat) şeklinde planına yansıtmıştır. Rubriğe göre kazanımın içeriğine uygun formal bir derinleştirme basamağı tanımlamadığı dolayısıyla yetersiz olduğu analiz edilmiştir. Yapılan ders imecesi toplantısında doğal olan ve doğal olmayan gıdaların fotoğraflarının asılmasını ve bunların sınıflandırılmasını amaçlayan bir etkinlik tasarlayan Murat “*Biraz geç kalmışım ayırt etmeleri için.*” (Ders imecesi-1, Murat) şeklinde bir özeleştiri yapmıştır. Ders imecesi planının derinleştirme basamağı incelendiğinde, öğrenciler tarafından keşfedilen ve açıklanan bilgilerin veya becerilerin bir günlük hayat probleminin çözümünde veya

üst düzey becerilerin geliştirilmesinde kullanılmasını içeren bir süreç tanımlandığı için rubriğe göre yeterli bir nitelik taşımaktadır. Bu etkinlik planda “*Bu aşamada öğrencilere cips mi? haşlanmış patates mi? taze patates mi? etkinliği yaptırılır. Öğretmen öğrencilerden, cips paketlerinde yer alan besin değerlerini bulmalarını ve yazmalarını, daha sonra bu üç veriyi karşılaştırıp arkadaşlarıyla tartışmalarını ve tartışma sonuçlarından hareketle not almalarını ister.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, İmece Planı) şeklinde ifade edilmiştir. Etkinliğe ilişkin ayrıntılar ise “*Öğrencilerin, üç maddenin de temel maddesi aynı olduğu halde besin değerleri arasındaki farka dikkat etmeleri sağlanır. Öğrencilere hangisinin daha sağlıklı olduğu sorulur. Cevaplar alınır, tartışılır. Elllerinde cips paketi varken bu paketin üzerindeki yazıları incelemeleri de istenir.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, İmece Planı) cümleleriyle belirtilmiştir. Ayrıca “*Burada son kullanma tarihinden, TSE damgasından bahsedilir. Öğrencilerde kavram yanılgıları varsa giderilir.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, İmece Planı) cümleleriyle de dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiştir.

Türkçe dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının derinleştirme basamakları incelendiğinde tüm öğretmen adaylarının kısmen yeterli oldukları görülmektedir. Bilgilerin bir çalışma yaprağı kapsamında kullanılması ve günlük hayat problemlerine veya üst düzey becerilerin geliştirilmesine dair süreçlere odaklanmayan etkinlikler planlandığı için rubriğe göre kısmen yeterli olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adayları planlarına bu durumu Ahmet tarafından “*Öğrencilere örnek bir hikâye verilerek öğrencilerden bu hikâyeyi içlerinden okumaları istenir. Kısa bir okuma etkinliği yapılır. Okuma etkinliğini bitiren kişilerden başlıklar halinde hikâyeye unsurlarının belirlenip defterlerine yazmaları istenir.*” (Ders Planı-Türkçe, Ahmet) ifadeleriyle belirtmiştir. Ece etkinliğini “*Bu aşamada öğretmen, sınıfı yine 4'er kişilik gruplara ayırır. Öğretmen her grubun yanına gider ve elindeki kutudaki Kâğıtları karıştırarak öğrencilerden üçer tane kâğıt çekmelerini bekler. Böylece her gruba farklı farklı kâğıtlar dağıtılmış olur. Bu kâğıtlarda çeşitli kişi isimleri, mekân isimleri, zaman unsuru yer almaktadır.*” (Ders Planı-Türkçe, Ece) şeklinde ifade etmiştir. Etkinliğin uygulanışını ise “*‘Çocuklar, elinizde üçer tane hikâyeye unsuru yer alıyor. Sizden, grupça çalışarak olayı kendinizin yaratacağı bir hikâyeye oluşturmanızı istiyorum.’ der. Öğrenciler, etkinliği bitirdikten sonra her grubun hikâyesi okunur ve bunun üzerine tartışılır.*” (Ders Planı-Türkçe, Ece) cümlelerini kullanarak açıklamıştır.

Hera “*Hep beraber metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu gibi unsurlara dikkat ederek hikâyeye yazılması istenir. Önceki hafta yazılmaya başlayan hikâyeye devam edilebilir.*” (Ders Planı-Türkçe, Hera) ifadesiyle belirtmiştir. Murat ise “*Bu aşamada öğretmen yeni bir hikâyeye metni okur, metni okuduktan sonra tahtaya kavram haritasını çizer. Kavram haritasını çizdikten sonra öğrencilerin bu kavram haritasındaki unsurlar sorulur ve cevaplamalarını isteriz.*” (Ders Planı-Türkçe, Murat) cümleleriyle yansıtmıştır. Ders imcesi planının derinleştirme basamağında “*Öğrencilere karakteri, olayı, zamanı ve yeri kendilerinin yazacakları bir hikâyeye düşünmelerini ve bu düşündükleri hikâyeyi defterlerine yazmalarını isteriz. Ve yazdıkları hikâyedeki unsurları defterlerine yazmalarını söyleriz.*” (Ders Planı-Türkçe, İmece Planı) şeklinde yer verilen etkinlik incelendiğinde bilgilerin bir çalışma yaprağı kapsamında kullanılması ve günlük hayat problemlerine veya üst düzey becerilerin geliştirilmesine dair süreçlere odaklanmadığı için rubriğe göre kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının derinleştirme basamakları incelendiğinde bütün öğretmen adaylarının kısmen yeterli olduğu görülmektedir. Ahmet etkinliğini “*Öğrencilere boş Kâğıtlar verilerek onlardan kendi bulundukları yerin bir adet krokisini çizmelerini ve sıra arkadaşlarına bulundukları yeri kroki üzerinden göstermeleri istenir.*” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Ahmet) şeklinde ifade etmiştir. Ece planında derinleştirme basamağındaki etkinliğe “*Öğretmen, öğrencilere: ‘Evinizin bulunduğu yerde bazı Mekânlar vardır. Bakkal, market, müze, okul, büfe, kafe vb. Mekânlar.’*” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Ece) şeklinde bir başlangıç yapmıştır. Devamında ise süreci “*Şimdi sizlerden, bu Mekânlardan birini seçmenizi ve seçtiğiniz yerden evinize gelecek birinin evi nasıl bulacağına ilişkin bir kroki hazırlamanızı istiyorum.*’ der ve bireysel olarak krokileri hazırlamalarını ister. Daha sonra öğrencilerin hazırladığı çalışmalar incelenir. Kroki konusunda eksik bırakılan noktalar varsa tamamlanır.” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Ece) şeklinde açıklamıştır. Hera planında “*Sınıfa hazırladığım bulmacayı dağıtırım. Zaman yeterse sınıfta evlerini merkeze alan kroki çizmelerini isterim zaman yetmez ise ödev olarak veririm.*” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Hera) şeklinde etkinliğine yer vermiştir. Murat’ın planında ise derinleştirme etkinliği “*Öğrenciler defterlerine yaşadıkları mahallenin krokisini çizmeleri istenir bu sırada öğretmende sınıfta dolaşarak öğrencilerin çizdikleri krokileri kontrol eder.*” (Ders

Planı-Sosyal Bilgiler, Murat) biçiminde ifade edilmiştir. Etkinlikler incelendiğinde kullanılan bilgilerin bir çalışma yaprağı kapsamında kullanılması ve günlük hayat problemlerine veya içeriğinde üst düzey becerilerin geliştirilmesine dair süreçlere odaklanmaması göze çarpmaktadır. Bu nedenle rubriğe göre kısmen yeterli sayılmışlardır. Yapılan toplantıda Hera'nın derinleştirme basamağındaki etkinlik tartışılırken keşfetme basamağı için daha uygun olabileceği düşünülmüştür ve bu konuda tartışılmıştır. Hera bu etkinliği neden derinleştirme basamağına koyduğunu *“Ben onu neden derinleştirme basamağına koyduğumu şu şekilde ifade edeyim. Hem farklı düşünme becerilerini aktif etmek istiyoruz. Hem de bu birazcık süreç süre isteyen bir şey bu. Ben bunu 5. Sınıftaki öğrencilere yaptım. Ortalama 20 dakika kadar sürdü.”* (Ders imecesi-3, Hera) cümleleriyle açıklamıştır. Öğretmen adayları ve Kaan Hoca gerçekleştirdikleri tartışmada bu etkinliğin öğrencilerin bulundukları bilişsel seviyeye göre üst düzey olduğuna karar vermişlerdir. Hera'nın bu etkinliğinin sadeleştirilerek keşfetme basamağında kullanılmasına karar verilmiştir. Ders imecesi planının derinleştirme basamağında *“Evlerinin krokisini çizmeleri istenir. Kendi odalarından başlayarak evdeki odaları çizdiririz.”* (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, İmece Planı) cümleleriyle yer alan etkinlik incelendiğinde kazanım kapsamında öğrenciler tarafından keşfedilen ve açıklanan bilgilerin veya becerilerin bir günlük hayat probleminin çözümünde veya üst düzey becerilerin geliştirilmesinde kullanılmasını içerdiği için yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Matematik dersi kapsamında hazırlanan planların derinleştirme basamakları incelendiğinde Ece etkinliğinin başlangıcını *“İlk başta basit tarzda sorular çözülürken aşama aşama soruların zorluk seviyeleri artırılır. Toplama ve çıkarma işlemlerinin beraber olduğu problemlere ağırlık verir. Öğretmen çalışma kitabındaki soruları öğrencilerin kendilerinin çözmelerini bekler. Çözüldükten sonra beraber sorulara tekrar bakılır. Çözülmeyenler üzerinde durulur.”* (Ders Planı-Matematik, Ece) şeklinde ifade etmiştir. Etkinliğin devamını *“Tüm aşamalar tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere çeşitli kelimeleri karışık olarak dağıtır ve bu kelimelerden öğrencilerin birer problem cümlesi oluşturmalarını ve ardından çözmelerini ister. Sonrasında Kâğıtları toplar ve değerlendirir. Öğrencilere geri bildirimde bulunur.”* (Ders Planı-Matematik, Ece) şeklinde belirtmiştir. Ece bahsettiği geri bildirimleri *“Örneğin bu soru güzel fakat şu aşamalara dikkat edebilirsin veya bunu geliştirebilirsin veya bu konumuzla pek alakalı olmamış, neler yapılabilir veya bu toplama ve çıkarma işlemini*

barındırmıyor vs.” şeklinde örnekler vermiştir.” (Ders Planı-Matematik, Ece) cümleleriyle ifade etmiştir. Hera ise “Öğrencilere problemlerin yazılı olduğu çalışma Kâğıtları verilir önce bireysel çözülür. Daha sonra sıra arkadaşları ile değiştirilip birbirlerinin yaptıkları incelettirilir varsa farklı cevap verdikleri soru beraber çözmeleri istenir.” (Ders Planı-Matematik, Hera) şeklinde ifade etmiştir. Bu öğretmen adayları bilgilerin bir çalışma yaprağı kapsamında kullanılması ve günlük hayat problemlerine veya içeriğinde üst düzey becerilerin geliştirilmesine dair süreçlere odaklanmadığı için rubriğe göre kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Murat’ın “Öğrenciler problemi yazıp, defterlerine çözdükten sonra iki öğrenci seçilerek tahtadaki soruları sınıfa açıklayarak çözmeleri istenir.” (Ders Planı-Matematik, Murat) şeklinde ifade ettiği etkinliğinde ise formal bir derinleşme basamağı olmadığı için rubriğe göre yetersizdir. Ahmet hazırladığı planda derinleştirme basamağı için herhangi bir etkinlik planlamamıştır ve bu yüzden değerlendirilememiştir. Ders imecesi kapsamında gerçekleştirilen toplantıda bütün öğretmen adayları tartışmalara katılmış ve toplantıda yeni fikirler ortaya atarak derinleştirme basamağının geliştirilmesinde katkı sağlamıştır. Ders imecesi planında etkinlik “Öğrencilere çeşitli yönergeler verilerek verilen A4 Kâğıtlarına problem kurmaları ve ardından kurduğu problemleri çözmeleri istenir. Uygulama sonunda verilen A4 Kâğıtlarına da isimlerini yazmaları istenir ve en son Kâğıtlar toplanır.” (Ders Planı-Matematik, İmece Planı) Şeklinde ifade edilmiştir. Verilen yönergeler ise

“Verilen yönergeler:

1. *İçerisinde 184, 238, 757 sayıları ve toplama-çıkarma işlemleri bulunan basit bir problem kurmaları istenir.*
2. *İçerisinde kırtasiye alışverişi konulu bir problem kurmaları istenir.*

İçerisinde toplama ve çıkarma işlemi bulunan serbest bir problem kurmaları istenir.” (Ders Planı-Matematik, İmece Planı) biçiminde belirtilmiştir. Toplantıda oluşturulan bu etkinlik bilgilerin bir çalışma yaprağı kapsamında kullanılması nedeniyle rubriğe göre kısmen yeterli olarak saptanmıştır.

4.1.5. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarındaki Değerlendirme Basamağının 5E Modeline Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Hazırlanan planların değerlendirme basamağına dair yeterlilik düzeyleri Tablo 4.6’da sunulmuştur. Planların yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular tablonun ardından verilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğretmen adaylarının uygulanan ders kapsamında hazırladığı ders planlarının değerlendirme basamağının 5E modeline uygunluğunun değerlendirilmesi

Öğretmen Adayı	Fen Bilimleri	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Matematik
Ahmet	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	-
Ece	Yetersiz	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yeterli
Hera	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli
Murat	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	-
İmece Planı	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli	Kısmen Yeterli

Tablo 4.6 incelendiğinde değerlendirme basamağında Fen Bilimleri dersindeki daha yeterliyken Matematik dersi için hazırlanan değerlendirme basamakları kısmen yeterli olarak bulunmuştur. İlk hazırlanan Fen Bilimleri ders planı incelendiğinde üç öğretmen adayı kısmen yeterli ve bir öğretmen adayı yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Son hazırlanan Matematik ders planının değerlendirme basamağında ise bir öğretmen adayının yeterli, bir öğretmen adayının kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. İki öğretmen adayının planının değerlendirme basamağında ise herhangi bir etkinlik bulunmadığı için rubrik kapsamında değerlendirilememiştir. Ders imcesi planlarının değerlendirme basamakları incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersi planı yeterli, Türkçe ve Matematik dersleri planları kısmen yeterli olarak değerlendirilirken Fen bilimleri planının ise yetersiz düzeyde olduğu analiz edilmiştir.

Ahmet’in hazırladığı planlar incelendiğinde Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersinin değerlendirme basamağı kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Matematik dersinin değerlendirme basamağında ise herhangi bir etkinlik tanımlanmadığı için değerlendirilememiştir. Ece’nin hazırladığı ders planlarının derinleştirme basamağı Fen Bilimleri için yetersizken Türkçe, Sosyal Bilgiler dersleri için kısmen yeterli olarak ve Matematik dersi için yeterli olarak değerlendirilmiştir. Hera’nın hazırladığı ders planlarının değerlendirme basamağı incelendiğinde Fen

Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Matematik dersleri için kısmen yeterli ve Türkçe dersi için yetersiz olarak saptanmıştır. Murat'ın hazırladığı ders planlarının değerlendirme basamağı incelendiğinde ise Fen Bilimleri ve Türkçe dersleri için kısmen yeterliyken Sosyal Bilgiler için yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Matematik dersinin değerlendirme basamağında ise herhangi bir etkinlik tanımlanmadığı için değerlendirilememiştir. Her bir ders uygulamasının sorumluluğunu alacak öğretmen adaylarının çalışma başında belli olması sebebiyle ders uygulamasını yürütecek olan öğretmen adayı haricindeki diğer öğretmen adayları tarafından plan hazırlamaları yüzeysel olarak gerçekleşmiştir. Buna rağmen danışman öğretim üyesi tarafından ders imecesi toplantılarında daha titiz bir çalışma gerçekleştirmelerinin ders planlama konusunda daha yararlı olacağı vurgulanmıştır. Adayların hazırladıkları planlarının değerlendirmelerine dair detaylar ve sebepleri aşağıda ayrı paragraflar halinde açıklanmıştır.

Fen Bilimleri kapsamında öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının değerlendirme basamakları incelendiğinde Ahmet etkinliğini “*Öğretmen yapılan çalışma Kâğıtlarını toplar ve değerlendirir.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, Ahmet) şeklinde ifade etmiştir. Hera etkinliğini “*Değerlendirme sürecinde öncelikli olarak ders esnasında öğrencilerin aktifliği, derse ne şekilde katıldıkları gözlemlenir. Öğrencilerin doğru cevaplarından ziyade derse katılmaya çabaladıklarından emin olunmalıdır. Öğrenci derse katıldıktan sonra cevapları da bir süre sonra doğru olmaya başlayacaktır. Ders kitabındaki etkinlikler öğrencilere yaptırılır.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, Hera) biçiminde tanımlamıştır. Murat ise “*Öğrencileri bu basamakta beşer kişilik gruplara ayrılır, 5 dakika zaman verilerek grup kendi içinde derste öğrendiklerini kendi aralarında konuşur ve gruptaki bir sözcü seçilir ve her gruptaki sözcü grup adına ne öğrendiklerini sınıfa açıklayarak grup değerlendirmesi yapılır.*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, Murat) şeklinde ifade etmiştir. Ahmet, Hera ve Murat bu etkinliklerle hedef kazanıma odaklanan, sadece test veya benzeri sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri tanımlamışlardır. Bu nedenle rubriğe göre kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştirler. Ece'nin ise “*Öz değerlendirme formu, Süreç değerlendirmesi*” (Ders Planı-Fen Bilimleri, Ece) şeklindeki ifadelerinden kazanımın içeriğine uygun formal bir değerlendirme basamağı tanımlamadığı dolayısıyla rubriğe göre yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Ders imecesi planı incelendiğinde değerlendirme basamağı “*Süreç değerlendirmesi şeklinde olacaktır.*”

(Ders Planı-Fen Bilimleri, İmece Planı) şeklinde belirtilmiştir. Formal bir değerlendirme sürecinin olmaması sebebiyle rubriğe göre yetersiz olarak nitelendirilmiştir.

Türkçe dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının değerlendirme basamakları incelendiğinde Ece'nin yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Ahmet etkinliğini *“Öğrencilerden kendilerinde bulunan kısa hikâyelerden veya internet üzerinden kısa bir hikâye bulmaları ve okuyup bunların hikâye unsurlarını deftere yazmasını istenip ödev verilebilir.”* (Ders Planı-Türkçe, Ahmet) şeklinde tanımlamıştır. Murat ise *“Süreç içindeki sınıfın derse katılımı bakılır ve öğrencilere bir metin verilir, metnin altına bir kavram haritası yapılır bunu fotokopisi öğrencilere dağıtılır. Bunu okuyup cevaplamaları istenir öğretmen bu sırada sınıfı gezerek verilen cevapları kontrol eder.”* (Ders Planı-Türkçe, Murat) şeklinde açıklamıştır. Bu etkinlikler hedef kazanıma odaklanan ancak sadece test veya benzeri sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri veya hedef kazanıma odaklanmayan değerlendirme süreçleri tanımladığı görülmektedir. Bu kapsamda Ahmet ve Murat rubriğe göre kısmen yeterli olarak analiz edilmiştir. Hera'nın ise planında *“Öğrencilere bireysel öğrenmelerini kontrol etmek için çalışma kâğıdı dağıtılabilir. Toplu etkinliklerde birbirini taklit olabileceği için tam bir öğrenme olduğunu kestirmek zor olabilir. Süreç esnasında öğrencilerin iyi gözlemlenmesi.”* (Ders Planı-Türkçe, Hera) şeklinde ifade edilmiştir. Hera formal bir değerlendirme süreci ifade etmediğinden rubriğe göre yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Yetersiz ve kısmen yeterli olarak analiz edilen öğretmen adayları ders imecesi kapsamında yapılan toplantıda değerlendirme basamağına ilişkin görüşler beyan edip değerlendirme basamağının oluşturulmasına aktif olarak katılmışlardır. Ders imecesi planının değerlendirme basamağı *“Derinleştirme basamağındaki yazdıkları hikâyelerdeki unsurları yazmalarına göre değerlendirme yapılır.”* (Ders Planı-Türkçe, İmece Planı) şeklinde ifade edilmiştir. Hedef kazanıma odaklanan ancak sadece test veya benzeri sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri planlandığı için rubriğe göre kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarının derinleştirme basamakları incelendiğinde Ahmet etkinliğini *“Öğrencilere boş Kâğıtlar verilerek onlardan kendi bulundukları yerin bir adet krokisini çizmelerini*

ve sıra arkadaşlarına bulundukları yeri kroki üzerinden göstermeleri istenir.” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Ahmet) şeklinde ifade etmiştir. Ece etkinliğinin başlangıcını “Öğretmen, öğrencilere: ‘Evinizin bulunduğu yerde bazı Mekânlar vardır. Bakkal, market, müze, okul, büfe, kafe vb. Mekânlar. Şimdi sizlerden, bu Mekânlardan birini seçmenizi ve seçtiğiniz yerden evinize gelecek birinin evi nasıl bulacağına ilişkin bir kroki hazırlamanızı istiyorum.’ Der.” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Ece) şeklinde ifade etmiştir. Devamını ise “Bireysel olarak krokileri hazırlamalarını ister. Daha sonra öğrencilerin hazırladığı çalışmalar incelenir. Kroki konusunda eksik bırakılan noktalar varsa tamamlanır.” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Ece) biçiminde belirtmiştir. Hera’nın planında ise değerlendirme basamağı “Sınıfa hazırladığım bulmacayı dağıtırım. Zaman yeterse sınıfta evlerini merkeze alan kroki çizmelerini isterim zaman yetmez ise ödev olarak veririm.” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Hera) şeklinde ifade edilmiştir. Murat ise “Öğrenciler defterlerine yaşadıkları mahallenin krokisini çizmeleri istenir bu sırada öğretmende sınıfta dolaşarak öğrencilerin çizdikleri krokileri kontrol eder.” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, Murat) şeklinde ifade etmiştir. Bu etkinlikler incelendiğinde öğretmen adaylarının kullanılan bilgilerin bir çalışma yaprağı kapsamında kullanılması ve günlük hayat problemlerine veya üst düzey becerilerin geliştirilmesine dair süreçlere odaklanmamışlardır. Bu nedenle bütün öğretmen adaylarının rubriğe göre kısmen yeterli olduğu analiz edilmiştir. Ders imecesi kapsamında yapılan toplantıda, öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi gerçekleştirdikleri değerlendirme aşamasına yönelik tartışmada bütün öğretmen adayları sürece aktif olarak katılıp öneriler sunmuşlardır. Ders imecesi planında ise değerlendirme basamağı “Öğrencilerin çizdikleri krokileri toplayım. Ve onları değerlendirmeye dâhil ederim. Süreç esnasında aktifliklerine bakarım.” (Ders Planı-Sosyal Bilgiler, İmece Planı) şeklinde ifade edilmiştir. Tanımlanan süreç incelendiğinde hedef kazanıma odaklanan ancak sadece test veya benzeri sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri tanımlanmıştır. Bu nedenle planının değerlendirme basamağı rubriğe göre kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Matematik dersi kapsamında hazırlanan planların değerlendirme basamağı incelendiğinde öğretmen adaylarından Ece’nin yeterli olduğu analiz edilmiştir. Ancak Hera’nın “Çalışma Kâğıtları toplanıp değerlendirme aracı olarak kullanılır.” (Ders Planı-Matematik, Hera) şeklinde ifade ettiği etkinlik ise kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Hera planında hedef kazanıma odaklanan ancak sadece test veya

benzeri sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri içeren etkinlik tasarladığı için kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ahmet ve Murat ise hazırladıkları planda değerlendirme basamağı için herhangi bir etkinlik planlamamışlardır; bu nedenle de değerlendirilememiştir. Ders imecesi planının değerlendirme basamağı incelendiğinde *“Derinleşme basamağında uygulanan etkinlikteki toplanan Kâğıtlar ders sonrasında öğretmen tarafından incelenir. Kâğıt üzerinde geri bildirimler bulunarak başka bir derste öğrencilere Kâğıtlar geri verilir.”* (Ders Planı-Matematik, İmece Planı) şeklinde ifade edilmiştir. Bu etkinlik hedef kazanıma odaklanan ancak sadece test veya benzeri sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri içerdiği için rubriğe göre kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir.

5E modeli kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı planlar rubriğe göre değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının genel olarak açıklama aşamasında yetersiz oldukları görülmektedir. Uygulanan dört ayrı uygulamanın ders imecesi toplantılarında açıklama basamağı üzerinde durulmuş ve öğretmen adaylarının içselleştirmelerini kolaylaştırıcı tartışmalar yürütülmüştür. Bu tartışmalar sonucunda öğretmen adayları açıklama basamağında daha etkili olabilecek etkinlikler bulabilmişlerdir. Dolayısıyla yeterli olarak değerlendirilen öğretmen adayı sayısında artış gözlemlenmiştir. 5E modelinde yer alan diğer basamaklarda da açıklama basamağında olduğu gibi yeterli olarak değerlendirilen öğretmen adayı sayısı artmıştır.

4.2. Ders İmecesi Kapsamında Öğretmen Adaylarının Uygulama Etkinliği Hazırlanan Ders Planlarını Uygulama, İçeriği Ele Alma ve Sınıf Kültürü Oluşturma Becerilerine Etkisi

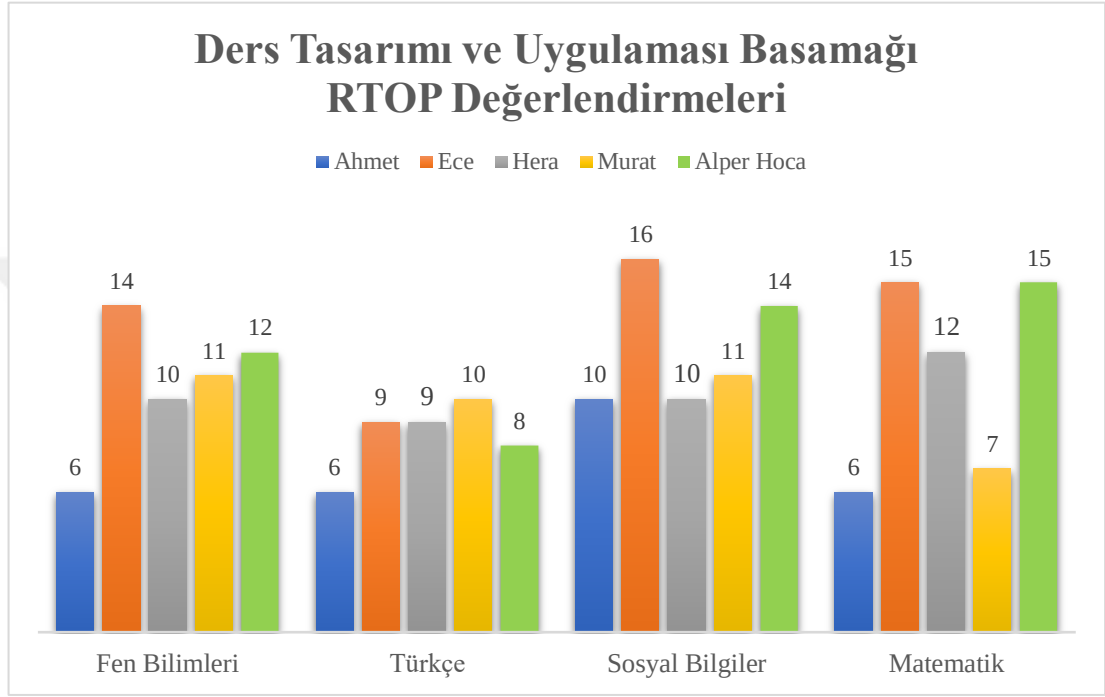
Bu bölümde öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin yapılan uygulamaları RTOP kapsamında değerlendirmelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular RTOP değerlendirme formunda yer alan basamaklar kullanılarak basamaklar halinde sunulmuştur. Tablo 4.7’de bulgulara ilişkin kodlamalar bulunmaktadır.

Tablo 4. 7. Öğretmen adaylarının uygulama etkinliği hazırlanan ders planlarını uygulama, içeriği ele alma ve sınıf kültürü oluşturma becerilerine ilişkin kodlar

Basamak Adı	Kodlar
Ders Tasarım ve Uygulaması	- Deneyim eksikliğinden dolayı uygulamada zorluk - Farklı yöntemlerin kullanımı ve alternatif sorgulamada eksiklik
İçerik	- Planı içselleştiremememe - Gerçek yaşamla ilişkilendiremememe - Kavramsal anlamayı teşvik edememe - Kazanım becerisine odaklanamama
Önermesel Bilgi	Hipotez kurma ve çözüm yolu bulmaya teşvik edememe
İşlemsel Bilgi	Farklı fikirlere yer verememe
Sınıf Kültürü	- İletişimsel Etkileşimler - Öğrenci Öğretmen İlişkileri
	- Dersi ve diyalogları öğretmenin yönlendirmesi - Farklı düşünce üretimini teşvik edememe - Dinlemede eksiklik

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Ders Tasarımı ve Uygulaması

Ders tasarımı ve uygulaması basamağına dair öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin puanlamaları *Şekil 4. 1*'de sunulmuştur. Puanlamalara ilişkin bulgular grafiğin ardından verilmiştir.



Şekil 4. 1. Öğretmen adaylarının uygulanan derslere ilişkin ders tasarımı ve uygulama basamağı RTOP değerlendirmeleri

Şekil 4. 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının RTOP ölçeğinde ders tasarım ve uygulamaları başlığında verdiği puanlamalar görülmektedir. Uygulanan derslere ilişkin öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin ders tasarımı ve uygulama basamağı puanlamaları incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının Fen Bilimleri dersini ders tasarımı ve uygulama açısından değerlendirmeleri göz önüne alındığında genel olarak iyi puanladıkları gözlenmektedir. Ece, Hera ve Murat ders uygulamasına ilişkin tasarım bağlamında olumsuz yön bulunmadığını ifade ederken Ahmet eksik yön olarak “*Ön bilgilerine değinmek için daha çeşitlenebilir çalışmalar gerçekleştirebilirdi Çeşitli görsellerle öğrencilerin keşfetmesini, öğretmen-öğrenci arasında çeşitli soru cevaplarla güzel bir uygulama yapıldığını düşünüyorum.*” (RTOP-Fen Bilimleri-Ahmet) şeklinde ifade

etmiştir. Değerlendirme toplantısında bu görüş ele alınmıştır ve üzerinde tartışılmıştır. Tartışmalar sonucunda bir sonraki planlanmada ön bilgilere değinilirken dikkat edilerek etkinlik planlanmasının gerekliliğine ulaşılmıştır. Dersi değerlendirme toplantısında da öğretmen adaylarının yansıtma yazılarında da bu aşamaya ilişkin olumsuz bir geri bildirim gelmemiştir.

Türkçe dersi açısından öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi, ders tasarımı ve uygulama basamağını değerlendirdiklerinde, uygulamadaki eksik yönler Ahmet tarafından *“Öğrencilere keşfetmeleri için çalışma Kâğıtları dağıtıldı ve üzerinde çeşitli yönergeler bulunan sorular vardı. Bu keşfetme basamağı için yeterliydi. Yalnız hazırlanan Kâğıtlar dağıtılmadan önce daha detaylı bir açıklama öğretmen tarafından yapılabilirdi. Çünkü öğrencilere verilen yönerge çok kısıtlıydı.”* (RTOP-Türkçe-Ahmet) şeklinde belirtilmiştir. Ece ise görüşlerini *“Uygulama, işbirlikçi öğrenme açısından eksikti. Çünkü öğrenciler çalışmalarını bireysel yaptılar.”* (RTOP-Türkçe-Ece) ifadeleriyle yansıtmıştır. Hera *“İş birlikçi öğrenme ortamı oluşmadı öğrenciler daha çok bireysel çalışmaya odaklıydı. Etkinliklerin yapısı iş birlikçi modele uygun değildi.”* (RTOP-Türkçe-Hera) cümlelerini kullanarak eksik yönleri ifade etmiştir. Murat *“Benim anlattığım derste iş birliğine dayalı bir etkinlik yoktu.”* (RTOP-Türkçe-Murat) şeklinde ifade etmiştir. Değerlendirme toplantısında bu görüşler ele alındığında öğrencilerin örgün sunum öncesi keşfetmelerine imkân tanınmayacak bir uygulama gerçekleştirildiğini vurgulamışlardır. Plan hazırlanırken bu durum gerçekleştirilecek şekilde hazırlanmıştır. Ancak uygulamada öğrenciler bunu uygulayamamışlardır. Bu bağlamda dersi değerlendirme toplantısında bu konu ele alınmıştır. Yaşanan bu olumsuzluğun uygulama yapan öğretmen adayının deneyim eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Bunun üzerine öğrencilerin sunum öncesi işlenecek derse ilişkin dikkatin nasıl çekilmesi gerektiğine değinilmiştir. Bir sonraki uygulanacak olan ders için dikkat çekme basamağında öğrencilerin konuya dair dikkatlerini destekleyici etkinlikler konulması ders imecesi ekibi tarafından kararlaştırılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin ders tasarımı ve uygulama basamağı puanlaması değerlendirildiğinde Ahmet *“Öğrencilerin ders esnasında yapılan uygulamalarla birlikte problem çözme becerileri tetiklendi. Yalnız çalışmalar esnasında uygulamalardan kaynaklı zorluklar yaşanıldığında uygulamalar biraz basite*

indirgenebilirdi.” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Ahmet) ifadelerini kullanmıştır. Uygulamanın öğrencileri alternatif sorgulamaya veya problem çözme yöntemleri aramaya ve bu yöntemleri kullanmaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Ayrıca farklı yöntemlerin önemini vurgulama yönünden öğretmen adayının uygulamayı basitleştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Uygulamaların öğrencilerin kazanıma ilgisini çekecek biçimde planlandığını “Öğrencilerin ilgisini çekti lakin daha kolay bir etkinlikle daha iyi olacağını düşünüyorum. Zaten etkinlik problem çözme destekleyen bir uygulamaydı. Daha fazla ipucu verilerek daha iyi sonuç alınabilirdi.” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Murat) şeklinde ifade eden Murat, Ahmet gibi etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine göre basitleştirilmesi gerektiğini veya öğrencilere daha fazla ipucu verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hera da “Dersin işleniş problem çözme becerisini arttırmaya yönelikti problemlerin çözümüne yönelik yoğun bir düşünme sürecine giriştiler. Problem durumu onların gelişimine biraz daha uygun olsa bu destek daha çok artardı.” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Hera) ifadeleriyle Ahmet ve Murat’a katılarak etkinliğin öğrencilerin düzeylerine uygun hale getirilerek uygulanmasının daha doğru olabileceğini desteklemiştir. Değerlendirme toplantısında bu görüşler ele alınmıştır. Hera bu bağlamda “Keşfetme ve açıklama basamağında vermiş olduğum bulmacayı iyi ilerlettiler, yani sonuna kadar yaptılar ama söylediğiniz gibi birkaç birtık kolay yapsam daha iyi olurmuş.” (Değerlendirme Toplantısı-3-Hera) ifadelerini kullanarak özeleştiri yapmıştır. Ayrıca “Kroki hakkında şu an bir şeyler bildikleri doğru ama kesin ve net bir şekilde bir çizgi çekilmedi. Zaten çok net bir çizgi çekilemez ama nasıl desem öyle akıllarında bir cümle yok şu an oluşmuş bir cümle yok gibi bir şey oldu.” (Değerlendirme Toplantısı-3-Hera) cümleleriyle uygulama hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir. Bunun üzerine yapılan tartışmalar doğrultusunda öğrencilerin akademik olarak iyi olmalarının onların düzeylerinin üzerinde bir etkinliği kolayca yapamayacakları kanaatine ulaşılmıştır. Daha sonraki uygulamalarda öğrencinin bulunduğu yaşın gelişim seviyesine uygun etkinlikler planlanmasına karar verilmiştir. Kaan Hoca’nın görüşleri incelendiğinde dersin odak noktasının ve yönünün öğrencilerden kaynaklanan fikirlerle belirleme yönünün zayıf olduğunu belirtmiştir. Toplantıda bu konu ele alındığında ders sırasında öğrencilerden gelen verileri kullanmanın önemi tartışılmıştır. Bu becerinin uygulama yapılarak gelişebileceği vurgulanmıştır. Ders sırasında öğrencilerden gelen fikirlerin

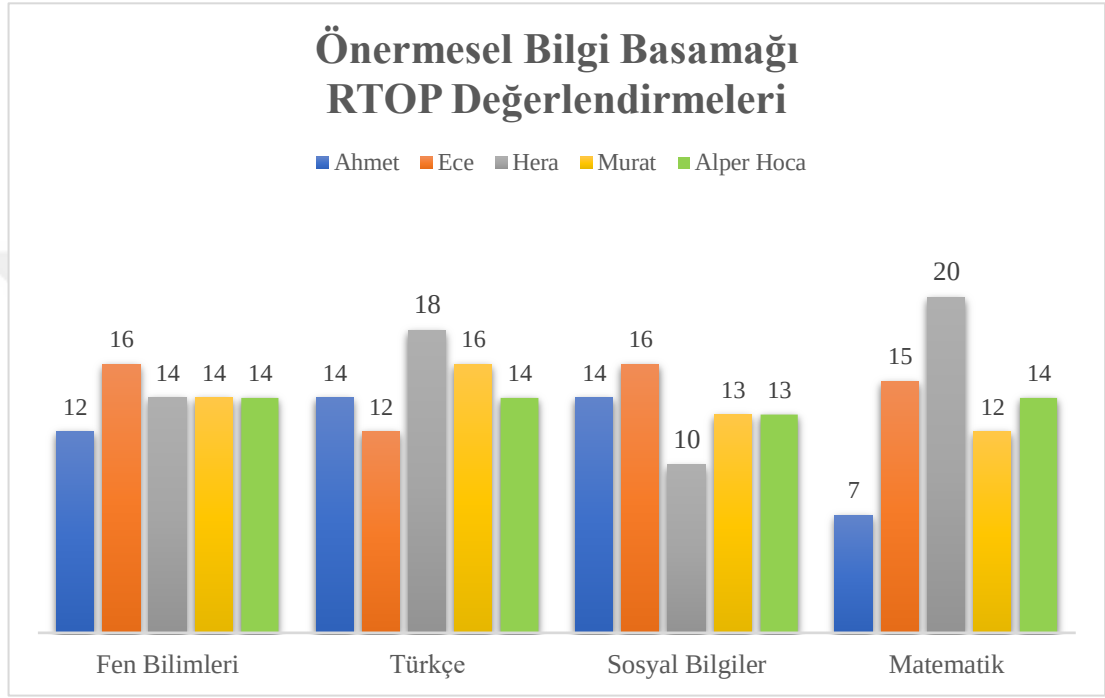
değerlendirilmesinin öğrencinin derse odaklanmasını artırdığı ve bir sonraki uygulanacak olan planı hazırlarken buna dikkat edilmesi kararı alınmıştır.

Matematik dersinin ders tasarımı ve uygulama basamağı puanlaması incelendiğinde; öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi dersin odak noktasının ve yönünün belirlenmesinde öğretmenin etkin olduğunu belirtmişler. Ayrıca planın ve uygulamanın farklı fikirleri ele alması yönünden de zayıf olduğu yansıtma yazılarında ve toplantıda belirtilmiştir. Bu durum Ahmet tarafından *“Hele ki Matematik dersinde bu daha fazla.”* (Değerlendirme Toplantısı-4-Ahmet) ifadeleriyle, Hera tarafından *“Öğretmen dersin akışını kendisi belirledi gibi bir şey vardı. Orada mesela ona ben evet dedim. Çünkü öğrencinin sorduğu sorulara göre şekillenir gibi bir şey vardı ama ben orada onu göremedim.”* (Değerlendirme Toplantısı-4-Hera) ifadeleriyle ve Murat tarafından *“Öğrenciler doğru cevabı bulduğu anda başka bir şey yapmıyorlar. Sonra da mesela arkadaşlarından biri yanlış yazsa bile direk sınıf bir tepki veririz.”* (Değerlendirme Toplantısı-4-Murat) şeklinde ifade edilmiştir. İşlenen ders değerlendirildiğinde öğretmen adayları ve danışman öğretimin görüşleri ve puanları incelendiğinde dersin odak noktasının öğrencilerden kaynaklanan fikirlerle belirleme yönünün zayıf olduğu, ayrıca sunum öncesinde öğrencilerin keşfetmesinin amaçlanması konusunda zayıf olduğunu belirtmişler. Toplantıda bu konularda tartışmalar yürütülmüştür. Bu zayıflıkların uygulamalarla desteklenerek iyi yerlere gelinebileceği ve öğretmenliğin provasının yapıldığı Öğretmenlik Uygulaması dersinin bunun için önemli bir basamak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ders tasarım ve uygulaması basamağında ilk uygulamadan son uygulamaya kadar öğretmen adaylarının ders tasarımı hakkındaki değerlendirmeleri ve uygulamaları incelendiğinde ilk derste ön bilgilere değinme açısından eksiklikler bulunurken son ders uygulamasında bu eksiklikleri tamamladıkları gözlemlenmektedir. Ancak Farklı yöntemleri kullanma ve alternatif sorgulama konusunda ise hala eksikliklerin olduğuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının İçerik Bağlamında Önermesel Bilgileri

Önermesel bilgi basamağına dair öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin puanlamaları Şekil 4. 2’de sunulmuştur. Puanlamalara ilişkin bulgular grafiğin ardından verilmiştir.



Şekil 4. 2. Öğretmen adaylarının uygulanan derslere ilişkin önermesel bilgi basamağı RTOP değerlendirmeleri

Şekil 4. 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının RTOP ölçeğinde önermesel bilgi başlığında verdiği puanlamalar görülmektedir. Uygulanan dersler kapsamında öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin önermesel bilgi basamağı puanlamaları incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Fen Bilimleri dersine dair öğretmen adaylarının yansıtmaları önermesel bilgi açısından göz önüne alındığında genel olarak iyi bulduklarını ifade etmişlerdir. Kaan Hoca ve Hera dersin güçlü tutarlılığa sahip bir şekilde kavramsal anlamayı teşvik etmesi açısından, Murat ise soyutlama öğelerinin gerektiğinde ve önemli olduğunda öne çıkarılması konusunda zayıf olduğunu puanlamalarına yansıtmışlardır. Ahmet “Konuya çalışılmış, alan bilgisinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Yalnız sınıf içerisinde bir kelimenin öğrenciye açıklanması yeterli olunmadığını düşünüyorum. O esnada

öğrenci ile ilgili iletişimde bu kelimenin tam bir karşılığını öğrenmek için araştırma konusu edinebilirdi.” (RTOP-Fen Bilimleri-Ahmet) ifadeleriyle ve Ece “Konuya hâkimdim. Heyecanlı olmam konuya hâkimiyetimi olumsuz etkiledi. Süreyi etkili kullanamamış olmam da bu durumu olumsuz etkiledi. Ancak ders planımın ve çalışmalarımın öğrencilerin öğrenmesine yönelik olması olumlu bir durum teşkil ediyor diye düşünmekteyim.” (RTOP-Fen Bilimleri-Ece) cümleleriyle önermesel bilgi değerlendirmelerindeki olumsuz buldukları yönleri ifade etmişler. Değerlendirme toplantısında Ece süreyi yetiştiremediğini “Süreyi yetiştiremedim. Biraz sonlara doğru, o en son aşamada besin değerlerini falan patates cipsi falan o konu var ya biraz kısa sürdü çünkü öğretmen dedi beş dakika kaldı falan dedi.” (Değerlendirme Toplantısı-1-Ece) şeklinde belirtmiştir. Ayrıca ders işlerken örnekler üzerinden fazlaca ilerlediğini “Bir de sanırım çok örnek verdim gibi hissettim... bazı şeyler sorduklarında biraz afalladım. Ya bilmiyorum onun dışında plana uygun hareket etmeye çalıştım. Ama hem de hemen biliyorlar ya hepsini üst düzey bir şey gibi geldi.” (Değerlendirme Toplantısı-1-Ece) cümleleriyle ifade etmiştir. Ece’nin bu görüşlerine katılan Murat aslında tüm öğrencilerin değil sayılı öğrencinin bildiğini “Biraz çok soru üzerinden ders anlatılmış. Gelişi çok olmadı. Bir de şimdi hep biz anlatıyoruz. Anlattığımızda da bu sefer de öğretmen merkezli olmaya dönüyoruz. Çok sorduğumuzda da bu sefer aslında sayılı öğrenciler cevaplıyor.” (Değerlendirme Toplantısı-1-Murat) cümleleriyle açıklamıştır. Bunlar üzerine yürütülen tartışmalar sonucunda ders imcesi ile hazırlanan planın içselleştirilemediği için öğretmen adayının konuya ve sınıfa hâkimiyetinin zayıf kaldığı kanısına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bir sonraki ders planı hazırlanırken ve uygulanırken öğretmen adaylarından planı içselleştirmek adına akıllarına takılan soruları sormaları vurgulanmıştır.

Türkçe dersini önermesel bilgi açısından öğretmen adaylarının görüşleri ele alındığında genel olarak ortalamanın üzerinde iyi puanladıkları görülmektedir. Ahmet dersin içeriğindeki soyut kavramların öğrencilerin içselleştirmelerini sağlayıcı uygulamalar yapılmadığını “Soyut bilgilerin tam manasıyla öğrenciler tarafından algılanmadı... Daha açık seçik cümlelerle aktarım gerçekleşebilirdi... Örnekler biraz fazla olunca sınıf içerisinde sıkılmalar başlandı. Aktarımın daha iyi gerçekleşebilmesi için örneğin az ve öz olması gerekirdi.” (RTOP-Türkçe-Ahmet) şeklinde belirtmiştir. Kaan Hoca, Ece “Disiplinler arası bir yaklaşımın söz konusu olduğunu düşünmüyorum. Ancak anı anlatma hususunda gerçek yaşamla bağlantılı

idi.” (RTOP-Türkçe-Ece) cümleleriyle ve Hera “*Disiplinler arası bağlantı yoktu.*” (RTOP-Türkçe-Hera) ifadeleriyle disiplinler arası uygulamanın zayıf olduğunu belirtmişler ve puanlamalarına yansıtmışlardır. Murat ise önermesel bilgi değerlendirmelerinde olumsuz bulduğu bir yön bulunmadığını belirtmiştir. Değerlendirme toplantısında bu değerlendirmeler ele alındığında günlük yaşamla ilişki kurmak adına neler yapılabileceği tartışılmıştır. Öğretmen adayları fikirler üretmek birbirlerine katkı sağlamışlardır. Bir sonraki hazırlanacak ders planlarında kazanım kapsamındaki bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrenciyi aktif kılacak uygulama etkinlikleri planlanması ders imecesi ekibi tarafından kararlaştırılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öğretmen adaylarının önermesel bilgi basamağı açısından görüşleri ele alındığında genel olarak ortalamanın üzerinde puanladıkları görülmektedir. Kaan Hoca dersin güçlü tutarlılığa sahip bir şekilde kavramsal anlamayı teşvik etme yönünün zayıf olduğunu “*Ders bir takım soyut durumlar oluşturacak düzeyde etkileyici ve bir o kadar da odağı kaybettirecek kadar motive edici.*” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Kaan Hoca) şeklinde belirtmiştir. Ahmet ise uygulayıcının konuya hâkimiyetinin iyi olduğunu ancak dikkat çekme basamağında bunun zayıf olduğunu “*Genel olarak konuya hâkimiyet vardı. Dersin sadece giriş esnasında yapılan uygulamaya hâkimiyetin biraz zayıf olduğunu düşünüyorum. Sorulacak soruların cevaplarını da öğretmen daha önceden öğrenmeli ve hazırlıklı gelmesi gerektiğini düşünüyorum.*” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Ahmet) cümleleriyle belirtmiştir. Uygulayıcının konuya hâkimliğini iyi bulan Ece ise sürenin kısıtlı olmasından dolayı öğrencilerin kavramsal anlamalarını teşvik edemediğini “*Uygulayıcı konuya hâkimdi, konuya hâkimliği engelleyecek şey şuydu: süre yetmedi. Yani bu ders planı için hazırlanan süre bence 2 ders saati olmalıydı. Böylece kroki hazırlama konusunda öğrenciler daha da gelişme gösterebileceklerdi.*” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Ece) şeklinde belirtmiştir. Hera Ece’nin görüşlerine katılarak kavramsal anlamayı teşvik etme yönünden uygulamayı zayıf bulduğunu ve bunun süreyi iyi kullanamamanın bir sonucu olduğunu “*Aslında ders planı buna yönelikti. Sadece zaman sıkıntısından dolayı yeterli pekiştirme olmadı. Keşfetme basamağındaki etkinliğin yoğunluğu biraz daha azaltılarak daha verimli bir ders sağlanabilirdi.*” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Hera) şeklinde ifade etmiştir. Murat ise uygulayıcının konuya hâkimliğini iyi düzeyde bulduğunu ancak etkinliğin öğrencilere zor gelmesinden ötürü zorlandığını ifade

ederken “Öğretmen konuya hâkimdi fakat ilk etkinliği zor bir etkinlik olduğu için zorlandı.” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Murat) cümlesini kullanmıştır.

Değerlendirme toplantısında bu görüşler ele alınmıştır. Bu bağlamda Hera özeleştirici olarak öğrencilerin düzeylerinin üstünde olan etkinlik gerçekleştirdiği için kavramsal anlamayı teşvik etme konusunda zayıf kaldığını “Keşfetme ve açıklama basamağında vermiş olduğum bulmacayı iyi ilerlettiler, yani sonuna kadar yaptılar ama söylediğiniz gibi birkaç bir tık kolay yapsam daha iyi olurmuş.” (Değerlendirme Toplantısı-3-Hera) ve süre yönünden zorlandığını “Onlar biraz süremi yediği için derinleştirme basamağını tam yapamadım diğer dersten biraz aldım. Öğrencileri çok sıkmamak için hemen kısaca halletmeye çalıştım.” (Değerlendirme Toplantısı-3-Hera) cümleleriyle ifade etmiştir. Ayrıca keşfetme ve açıklama basamağında yürütülen etkinlik dolayısıyla derinleştirme için planlanan etkinliğin öğrencilere açıklanamadığını “Derinleştirme basamağında bunu yaptıktan sonra bir de kroki olarak evleri çizmelerini istemiştin ama o birazcık karışık ana denk geldiği için muhtemelen onu kaçırdılar.” (Değerlendirme Toplantısı-3-Hera) cümleleriyle belirtmiştir. Öğrencilerin kazanımla ilgili tam bir öğrenmenin gerçekleşemediğini düşünen Hera bu durumu “Kendi fikrim dersin sonunda çok bağlayamadım. Kroki hakkında şu an bir şeyler bildikleri doğru ama kesin ve net bir şekilde bir çizgi çekilemedi. Ben böyle olduğunu düşünüyorum.” (Değerlendirme Toplantısı-3-Hera) şeklinde ifade etmiştir. Ahmet ve Ece, Hera’ya katılmışlardır. Ece bunun giderilmesi için süre eklemenin daha iyi olabileceğini ifade ederken Ahmet daha fazla örnek ve yaşamla ilişkilendirerek daha nitelikli hale getirilebileceğini ifade etmiştir. Murat ise bunlara karşı çıkarak kavramsal olarak öğrencilerin öğrendiklerini ancak pekiştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında kavramsal anlamayı teşvik etmede zorlanıldığı görülmektedir. Değerlendirme toplantısında bu görüşler ele alındığında kazanımın içerdiği konuyu günlük yaşamla harmanlamanın daha nitelikli bir öğretim gerçekleştirilmesini sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bir sonraki ders planını hazırlarken bunun göz önüne bulundurulmasına ders imecesi ekibi tarafından karar verilmiştir.

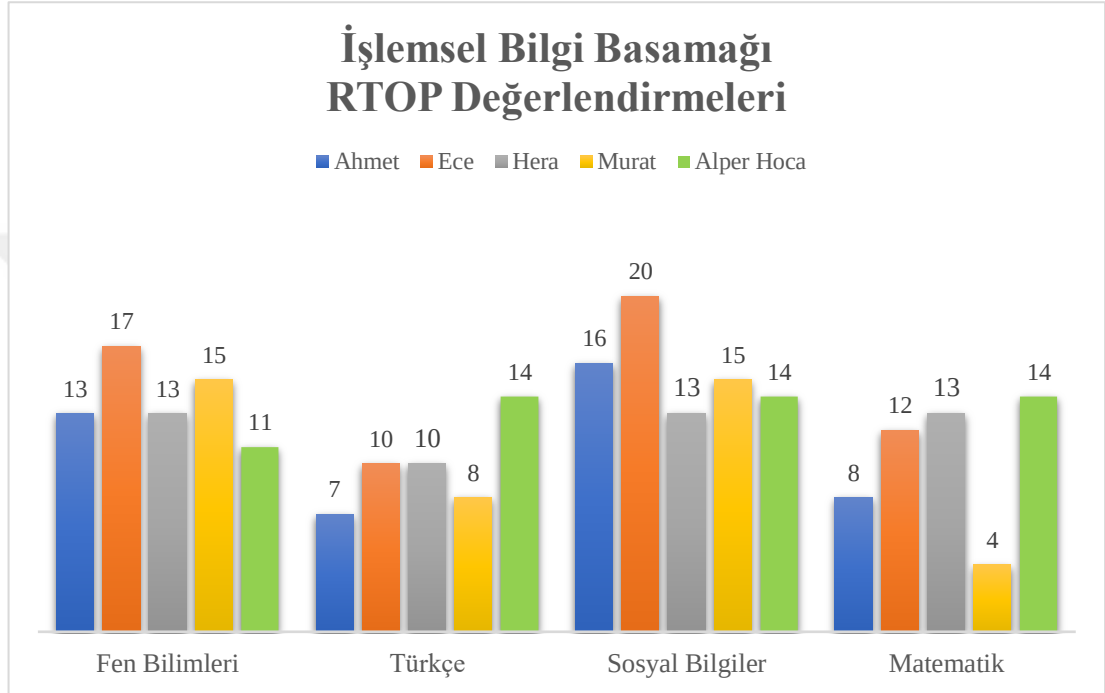
Matematik dersinin önermesel bilgi basamağı puanlaması değerlendirildiğinde ortalamanın üzerinde puanlar verildiği görülmektedir. Ahmet uygulanan derste kazanımda yer alan temel kavramlara yer verilmediğini “Bu derste konu ile ilgili temel

kavramların çok vurgulanmadığını söylemekte fayda var. Biraz daha kavramlara ait vurgular yapılabilirdi.” (RTOP-Matematik-Ahmet) şeklinde vurgulamıştır. Ece’nin, Hera’nın ve Murat’ın puanlamaları ve yansıtma yazıları incelendiğinde uygulamanın herhangi bir eksik yönü bulunmadığını belirtmişler. Kaan Hoca ise günlük yaşamla ilişkilendirme açısından dersin zayıf olduğunu belirten şekilde puanlama yapmıştır. Değerlendirme toplantısında bu görüşler ele alındığında kazanımın RTOP kapsamında değerlendirmek için uygun olup olmadığı tartışılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adayları değerlendirme yaparken zorlandıklarını belirtmişler. Yürütülen tartışma sonucunda her kazanımın RTOP değerlendirmesi kapsamında değerlendirilemeyeceği ve bu kazanımın da onlardan biri olduğuna karar verilmiştir. Ancak değerlendirilebildiği kadarıyla genel olarak RTOP’a uygun olarak tartışmalar yürütülmüştür. Yürütülen tartışmalar sonucunda, günlük yaşamla desteklenen derslere öğrencilerin daha aktif katıldığı, bunun yanı sıra öğretmen adaylarının da öğretmek öğrenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulacak planların buna dikkat edilerek planlanması düşünülmüştür.

Önermesel bilgi basamağında ilk uygulamadan son uygulamaya kadar öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin bu başlığa ilişkin değerlendirmeleri ve uygulamaları incelendiğinde, ilk derste konuya hâkimlik açısından eksiklikler bulunurken son ders uygulamasında bu eksiklikleri tamamladıkları gözlemlenmektedir. Gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri yönünden ise hala eksiklikler olduğu değerlendirilmiştir.

4.2.3. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının İçerik Bağlamında İşlemsel Bilgileri

İşlemsel bilgi basamağına dair öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin puanlamaları Şekil 4. 3'te sunulmuştur. Puanlamalara ilişkin bulgular grafiğin ardından verilmiştir.



Şekil 4. 3. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Derslere İlişkin İşlemsel Bilgi Basamağı RTOP değerlendirmeleri

Şekil 4. 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının RTOP ölçeğinde işlemsel bilgi başlığında verdiği puanlamalar görülmektedir. Uygulanan dersler kapsamında öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin işlemsel bilgi basamağı puanlamaları değerlendirildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının Fen Bilimleri dersini işlemsel bilgi açısından değerlendirmeleri göz önüne alındığında genel olarak iyi bulduklarını ifade etmişlerdir. Ahmet, Kaan Hoca ve Hera öğrencilerin tahminler, varsayımlar ve/veya hipotezler oluşturması ve bunları doğrulamanın yollarını düşünmeleri açısından zayıf olduklarını puanlamalarına yansıtmışlardır. Ece ve Murat ise işlemsel bilgi basamağına ilişkin puanlamalarında herhangi bir zayıf yön ifade etmemişlerdir.

Kaan Hoca işlemsel bilgi değerlendirmelerindeki ders işlenişine yönelik olumsuz yönleri “*Doğallık ve tazeliği etkinlik kapsamında öğrencilere tartışmak daha anlamlı olabilirdi. Kuru kayısı örneğini öğrencilere çözdürmek anlamlı olabilirdi. Önce besin değerlerini verseydin sonra cips kutularını verseydin nasıl olurdu?*” (RTOP-Fen Bilimleri-Kaan Hoca) cümleleriyle ifade etmiştir. Ayrıca ders için getirilen materyalin işlenişine yönelik olumsuz yönleri “*İçerisindekilere dediği zaman neden üzerinde durmadık. Bu materyali neden getirmiştik acaba? Onlar tartışsın diye galiba. Peki ama biz tartıştırdık mı? Çalışma yapraklarında sorular var mıydı öğrencilerin cevaplamaları gereken? Bu neden önemli?*” (RTOP-Fen Bilimleri-Kaan Hoca) şeklinde ifade etmiştir. Değerlendirme toplantısında bu durum ele alınarak tartışmalar yürütülmüştür. Tartışmalar sonucunda uygulama sırasında kazanımda yer alan becerilere dikkat edilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin denenceler oluşturup bunlara çözüm üretmelerini destekleyici etkinlikler planlanması kararı alınmıştır.

Öğretmen adaylarının Türkçe dersini işlemsel bilgi açısından görüşleri ele alındığında genel olarak ortalamanın altında puanladıkları görülmektedir. Ahmet, Hera ve Murat dersin içeriğindeki ‘olay’ kavramını göstermek için öğrencilerin çeşitli yollar kullanmalarını içeren bir uygulama yapılmadığını puanlamalarında belirtmişler. Kaan Hoca, Hera ve Murat dersin tahminler, varsayımlar ve/veya hipotezler oluşturmalarını desteklemesi ve bunları doğrulamanın yollarını düşünmeleri açısından zayıf olduğunu puanlamalarına yansıtmışlardır. Ece ise öğretmenin düşünsel geçerlik, yapıcı eleştiri ve fikirlerin sorgulanmasına değer verilmesi açısından zayıf bulmuştur. Değerlendirmesini “*Kazanım itibarıyla fikir sorgulamasına dayalı bir uygulama olduğunu düşünmüyorum.*” (RTOP-Türkçe-Ece) şeklinde ifade eden Ece ile benzer bir şekilde Hera dersin doğasının hipotez kurmaya uygun olmadığını ifade ederken ve Murat da “*Anlattığım ders hipotez kurmaya yönelik bir ders değildir.*” (RTOP-Türkçe-Murat) ifadesi ile arkadaşları ile aynı görüşleri paylaşmıştır. Değerlendirme toplantısında bu görüşler ele alındığında RTOP ölçeğinin her ders için ve her kazanım için geçerli olup olamayacağı tartışılmıştır. Tartışmaların sonucunda RTOP ölçeğinin her kazanım ve derse uygun olmadığına ulaşılmıştır. Ancak bir sonraki uygulanacak derslerin sağlıklı ve nitelikli bir şekilde değerlendirilmesi açısından olabildiğince fikirler üreterek farklı etkinliklere yer verilmesi konusunda ders imecesi ekibi tarafından karar alınmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi hakkında öğretmen adaylarının işlemsel bilgi basamağı açısından değerlendirmeleri göz önüne alındığında genel olarak ortalamanın üzerinde puanladıkları görülmektedir. Kaan Hoca ve Hera öğrencilerin tahminler, varsayımlar ve/veya hipotezler oluşturmalarının ve bunları doğrulamanın yollarını düşünmeleri açısından zayıf olduğunu puanlamasında belirtmiştir. Yansıtma yazısında ise bu durumu Hera “*Ders sözel bir ders olduğu için bu beceriyi geliştirmek zor bu derste belki başka dersler ve konular için destek olarak kullanılabilir ama bu derste hipotez becerisi geliştirmeye çalışmak zamanı etkili kullanamamaya sebep olurdu.*” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Hera) şeklinde yansıtmıştır. Ahmet, Ece ve Murat işlemsel bilgi basamağı için herhangi olumsuz bir yön bulunmadığını puanlamasına yansıtmıştır. Değerlendirme toplantısında bu görüşler ele alınmıştır. Toplantıda yürütülen tartışmalar ve ara konuşmalarda öğretmen adaylarının öğrencilerin hipotez üretip bunları çözmeye yönelik düşüncelerini teşvik etmede zorlandığı göze çarpmaktadır. Bu konu üzerinde tartışmalar sonucu öğrencilerin kazanımın içerdiği konuya dair soru ve sorunlarla karşılaştırılmasına ve böylece daha nitelikli bir öğretim gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bir sonraki ders planını hazırlarken bunun göz önüne alınmasına ders imcesi ekibi tarafından karar verilmiştir.

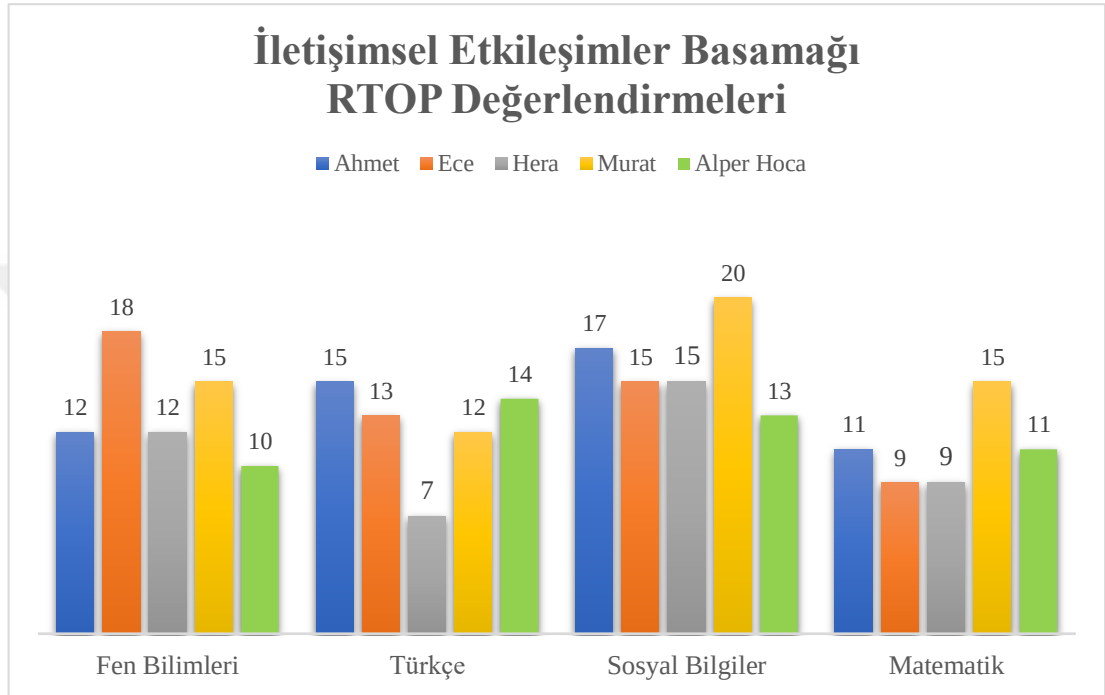
Matematik dersinin işlemsel bilgi basamağı puanlaması değerlendirildiğinde Kaan Hoca, Ece ve Hera tarafından ortalamanın üzerinde puanlar verildiği görülmektedir. Ahmet ve Murat’ın ise puanlamada daha düşük puanlar kullandığı görülmektedir. Ahmet düşünsel geçerlik, yapıcı eleştiri ve fikirlerin sorgulanmasına değer verilmesi yönünden uygulamayı yetersiz bulduğunu “*Öğrencilerin fikirlerini sorgulamasına karşı ders planı biraz eksik kalmış olabilir. Yalnız kazanıma göre yeterli çalışmalar yapıldığını düşünüyorum.*” (RTOP-Matematik-Ahmet) cümleleriyle ifade ederek vurgulamıştır. Öte yandan Ece fikir sorgulamaya uygun bir ders olmadığını “*Matematik dersi açısından bu konu fikir sorgulamaya yönelik bir konu değildi. Dolayısıyla ders planının da o şekilde olması beklenemezdi.*” (RTOP-Matematik-Ece) biçiminde ifade ederken Hera da bunun uygulayıcıyla ilgili bir durum olmadığını belirterek bu görüşü desteklemiştir. Murat ise “*Derste eleştirel bir etkinlik ve sorgulayıcı bir etkinlik olmadığı için bir yorum yapamıyorum. Ders planında fikirlerin sorgulanmasına yönelik bir etkinlik bulunmuyordu.*” (RTOP-Matematik-Murat) ifadeleriyle arkadaşlarıyla benzer bir görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları yansıtma yazılarında dersin yapısı ve kazanımın içeriği bağlamında

düşünsel geçerlik, yapıcı eleştiri ve fikirlerin sorgulanmasına uygun olamayan bir ders olduğunu belirtmişler. Bu nedenle RTOP ölçeğinde ilgili maddeye düşük verdikleri anlaşılmaktadır. Kaan Hoca ve Murat öğrenciler tahminler, varsayımlar ve/veya hipotezler oluşturması ve bunları doğrulamanın yollarını düşünmesi açısından dersin zayıf olduğunu belirten puanlama yapmıştır. Murat bu konudaki değerlendirmelerini “*Hipotez kurulabilecek bir kazanım değildi.*” (RTOP-Matematik-Murat) ifadeleriyle ortaya koymuştur. Değerlendirme toplantısında bu görüşler ve ele alındığında kazanımın RTOP kapsamında değerlendirmek için uygun olup olmadığı tartışılmıştır. Öğretmen adayları değerlendirme yaparken zorlandıklarını belirtmişler. Yürütülen tartışma sonucunda her kazanımın RTOP değerlendirmesi kapsamında değerlendirilemeyeceğine ve bu kazanımın da onlardan biri olduğuna karar verilmiştir. Ancak önermesel bilgi basamağında olduğu gibi değerlendirilebildiği kadarıyla genel olarak RTOP’a uygun bir şekilde tartışmalar yürütülmüştür. Bunun sonucunda ders esnasında öğrencilerin fikirlerinin sorgulanmasının ve hipotez üretip bunları denemelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulacak planların buna dikkat edilerek planlanması düşünülmüştür.

İşlemsel bilgi basamağında ilk uygulamadan son uygulamaya kadar öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin bu başlığa ilişkin görüşleri ve yapılan uygulamalar incelendiğinde, öğrencilerin hipotez oluşturup bunları denemeleri ve çözüm üretmelerini düşündürme konusunda eksiklik çektikleri görülmektedir. Ayrıca uygulama sırasında, öğrencilerin yapıcı eleştiri konusunda ve fikirlerin sorgulanması yönünde de eksiklikleri göze çarpmaktadır.

4.2.4. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Sınıf Kültürü Bağlamında İletişimsel Etkileşimleri

İletişimsel etkileşimler basamağına dair öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin puanlamaları Şekil 4. 4'te sunulmuştur. Puanlamalara ilişkin bulgular grafiğin ardından verilmiştir.



Şekil 4. 4. Öğretmen adaylarının uygulanan derslere ilişkin iletişimsel etkileşimler basamağı RTOP değerlendirmeleri

Şekil 4. 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının RTOP ölçeğinde iletişimsel etkileşimler başlığında verdiği puanlamalar görülmektedir. Uygulanan dersler kapsamında öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin iletişimsel etkileşimler basamağı puanlamaları değerlendirildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının Fen Bilimleri dersini iletişimsel etkileşimler basamağı açısından değerlendirmeleri göz önüne alındığında genel olarak iyi bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ortalama üzerinde puanlama yaptıkları görülmektedir. Ahmet ve Hera uygulama sırasında öğrencilerin konuşmalarının ders ile ilişkili olması ve konuşmaların önemli bir kısmının öğrencilerin birbirleri arasında gerçekleşmesi açısından puanlamalarında zayıf olarak belirtmişlerdir. Ekibin tamamı sınıf içi

diyalogların odak noktasını ve yönünü öğrencilerin soruları ve yorumlarının belirlemesi açısından zayıf bulduklarını yansıtmaya yazılarında ifade etmişlerdir. Ahmet bu konuya ilişkin değerlendirmelerinde “*Sınıf içi diyalogların odak noktasını hem öğretmenin sınıf içerisinde sorduğu sorular hem de öğrencilerin görüş ve fikirleri belirledi.*” (RTOP-Fen Bilimleri-Ahmet) ifadelerini kullanırken Ece bunun sadece öğretmen tarafından belirlendiğine değinmiştir. Murat ise Ece’yi “*Diyaloglarının odak noktası öğretmenin soruları oldu.*” (RTOP-Fen Bilimleri-Murat) ifadeleriyle desteklemiştir. Değerlendirme toplantısında bu durum ele alınarak tartışmalar yürütülmüştür. Tartışma sırasında Ece uygulama yaparken sorularla öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmayı amaçladığını ancak bunun etkili olmadığını ifade etmiştir. Bunun üzerine ‘Bunun bir sonraki uygulamalarda olmaması için neler yapılabilir?’ sorusu ele alınarak tartışılmıştır. Tartışmalar sonucunda uygulama sırasında öğrencilerin, öğretmenin sorduğu soruları sadece sözlü olarak değil yazarak cevaplamalarının istendiği etkinlikler planlanması kararı alınmıştır. Böylece öğrencilerin derste varlıklarını ve katılımlarını artırmak hedeflenmiştir.

Öğretmen adaylarının Türkçe dersini iletişimsel etkileşimler açısından değerlendirmeleri incelendiğinde Hera haricindeki ders imcesi ekibi tarafından genel olarak ortalamanın üzerinde puanladıkları görülmektedir. Ahmet ve Ece uygulamada öğrencilerin konuşmalarının ders ile ilişkili olmasını ve konuşmaların önemli bir kısmının öğrencilerin birbirleri arasında gerçekleşmesinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ahmet “*Öğrenciler arası tartışma dolaylı olarak gerçekleşiyordu yalnız ders planında mevcut değildi. Öğrencilerin bu kazanım açısından en azında sıra arkadaşı ile tartışma ortamı sağlanabilirdi.*” (RTOP-Türkçe-Ahmet) şeklinde ifade ederken Ece “*Plan bu hususta eksiktir. Herhangi bir tartışmayı teşvik edecek bir durum yoktu.*” (RTOP-Türkçe-Ece) şeklinde ifade etmiştir. Kaan Hoca da bu konuda bir zayıflık olduğunu RTOP kapsamında puanlamasında yansıtmıştır. Kaan Hoca ve diğer öğretmen adaylarının aksine düşük puanlama yapan Hera’nın yaptığı değerlendirmeler incelendiğinde gördüğü eksiklikleri ifade etmiştir. Öğrencilerin çeşitli yöntemler kullanarak fikir paylaşımı yapmalarını “*Uygulama sırasında paylaşımcı davranışları gözlemleyebileceğimiz bir durum oluşmadı.*” (RTOP-Türkçe-Hera) şeklinde ifade eden Hera görüşünün devamında öğretmenin uygulama sırasında farklı düşünceleri tetiklemesini “*Farklı düşünceleri harekete geçirmiyordu. Ama bu dersin yapısından kaynaklı diye*

düşünüyorum.” (RTOP-Türkçe-Hera) şeklinde değerlendirmiştir. Ayrıca öğrencilerin konuşmalarının ders ile ilgili ve öğrenciler arası olmasını ve sınıf içi diyalogların öğrenciler tarafından belirlenmesini *“Öğretmenin soruları diyalogun yönünü belirledi. Öğrencilerin konudan sapmaması bakımından öğretmen kendi elinde tuttu kontrolü. Öğrenciler arası tartışmaya imkân vermedi.”* (RTOP-Türkçe-Hera) biçiminde vurgulamıştır. Öğrencilerin konuşmalarının ders ile ilgili ve öğrenciler arası olmasını zayıf bulduğunu *“Tartışmaya imkân vermedim.”* (RTOP-Türkçe-Murat) ifadeleriyle belirten Murat sınıf içi diyalogların öğrenciler tarafından değil kazanımın belirlendiğini *“Ders planındaki kazanım dersi yönlendirdi.”* (RTOP-Türkçe-Murat) ifadeleriyle belirtmiştir. Değerlendirme toplantısında bu değerlendirmeler ele alındığında RTOP değerlendirme formunun bütün dersler ve kazanımlar için geçerli olup olamayacağı tartışılmıştır. Öğrencilerin uygulama sırasında farklı düşünce üretmelerini teşvik etmek için neler yapılabileceği konusu ele alınmıştır. Böylelikle ders süresi boyunca öğrencilerin konuşmalarının ders ile alakalı ve kendi aralarında tartışmalarına imkân verilebileceğine ulaşılmıştır. Bir sonraki uygulanacak ders planlarının sağlıklı ve nitelikli değerlendirilmesi açısından olabildiğince fikirler üreterek farklı etkinliklere yer verilmesi hakkında ders imcesi ekibi tarafından karar alınmıştır. Ayrıca bir sonraki uygulanacak ders planlarında kazanım kapsamında, öğrencilerin farklı fikirler üretmelerini teşvik etmek için nitelikli etkinlikler planlanması kararı verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi hakkında öğretmen adaylarının iletişimsel etkileşimler basamağı açısından değerlendirmeleri göz önüne alındığında dersin uygulamasını genel olarak ortalamanın üzerinde puanladıkları görülmektedir. Kaan Hoca öğrencilerin çeşitli yöntem ve araçlardan yararlanarak fikirlerini başkalarıyla paylaşma etkinliğinde yer almalarını ve öğretmenin sorularının farklı düşünce yöntemlerini tetiklemesi açısından zayıf olduğunu puanlamasında belirtmiştir. Hera *“Ders için hazırlamış olduğum bulmaca zaten farklı düşünceleri harekete geçirecek düzeydeydi. Ekstradan sorulmuş sorular tek tip düşünce şekline yönelikti. Belli cevaplara yönelik sorulardı.”* (RTOP-Sosyal Bilgiler-Hera) ifadeleriyle öğretmenin soruları farklı düşünce yöntemlerini tetikleme konusunda zayıf bulduğunu ifade etmiştir. Murat ise öğrencilerin kendi aralarında derse ilişkin konuşmalarını zayıf bulduğunu yansıtmaya yazısında *“Tartışmadan ortamından ziyade birlikte çözüm bulmaya odaklı bir etkinlik bulunuyordu. Tartışma sağlamak için kasıtlı olarak yanlış bilgiler verilip düşünmeleri sağlanabilirdi.”* (RTOP-Sosyal Bilgiler-Murat)

ifadeleriyle belirtmiştir ancak puanlamasına bu durumu yansıtmamıştır. Ahmet ve Ece iletişimsel etkileşimler basamağı için herhangi bir olumsuz yön bulunmadığını puanlamasına ve yansıtma yazılarına yansıtmışlardır. Değerlendirme toplantısında bu değerlendirmeler ele alındığında öğretmen adaylarının farklı düşünce yöntemlerini tetikleyebilecek sorular sormakta zorlandığı göze çarpmaktadır. Bu konu tartışıldığında kazanım çerçevesinde işlenen konuya hâkimliğin bunu etkileyebileceğini ve bu becerinin uygulama yaptıkça gelişeceği kanısına ulaşılmıştır. Böylece daha nitelikli bir öğretim gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bir sonraki ders planını hazırlarken konuya hâkimlik açısından öğretmen adaylarının özenli olması gerektiğine ders imecesi ekibi tarafından karar verilmiştir.

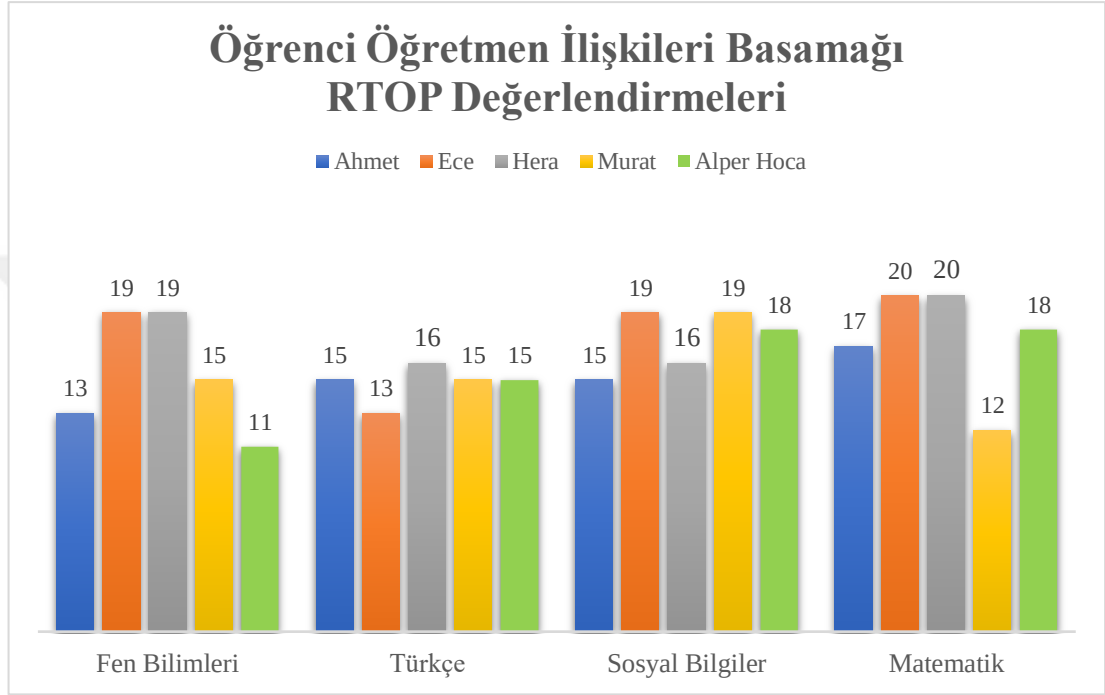
Matematik dersinin iletişimsel etkileşimler basamağı puanlaması değerlendirildiğinde Ece ve Hera tarafından ortalamanın altında puanlar verildiği görülmektedir. Kaan Hoca, Ahmet ve Murat'ın ise puanlamada daha yüksek puanlar kullandığı görülmektedir. Bütün öğretmen adaylarının öğrencilerin ders boyunca ders ile ilişkili olarak büyük oranda konuşmaları ve konuşmanın önemli bir kısmı öğrencilerin birbirleri arasında gerçekleşmesi açısından yetersiz bulduklarını vurgulamışlardır. Ahmet değerlendirmelerinde düşüncelerini *“Öğrenciler arası tartışmalara imkân veren çalışmalar yoktu daha çok öğrencinin problem çözme becerisine dair çalışmalara yer verildi. Kazanıma göre bu şekilde çalışmalar yapıldı.”* (RTOP-Matematik-Ahmet) şeklinde ifade etmiştir. Ece buna *“Plan, öğrenciler arası tartışmaya imkân verici nitelikte değildi. Bunu sağlamak için grup çalışması yaptırılabilir, öğrencilere birbirlerinin problemleri çözdürülebilir ve birbirlerinin problemlerini değerlendirme imkânı sağlanabilirdi.”* (RTOP-Matematik-Ece) ifadelerini kullanarak çözüm önerileri sunmuştur. Hera ve Murat da arkadaşlarının ifadelerini destekleyerek *“Tartışmaya yer veren plan değildi. Çözümü biraz daha düşündüren soruları vermek onların fikir alışverişi yapmasını sağlayabilirdi.”* (RTOP-Matematik-Hera), *“Tartışmaya imkân veren bir plan değildi, ders içinde sorular sorularak tartışma ortamı ortaya konulabilirdi.”* (RTOP-Matematik-Murat) ifadelerinde bulunmuşlardır. Ekibin tamamı, öğrenci sorularının ve yorumlarının sınıf içi diyalogların odak noktasını ve yönünü belirleme açısından zayıf bulduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki değerlendirmelerini Ahmet *“Sınıf içi diyalogların odak noktasını öğretmenin sorduğu sorular, yönergeler; öğrencilerin düşünceleri, yorumları ve derse katılımlarının belirlediğini düşünüyorum.”* (RTOP-Matematik-

Ahmet) şeklinde belirtmiştir. Arkadaşını destekleyen Ece “*Sınıf içi diyalogların odak noktasını ve yönünü öğretmenin soruları belirledi.*” (RTOP-Matematik-Ece) cümleleriyle görüşünü ifade ederken Hera “*Öğretmen belirledi.*” (RTOP-Matematik-Hera) biçiminde ifade etmiştir. Murat ise “*Öğretmenin etkinlikleri dersin odak noktasıydı.*” (RTOP-Matematik-Murat) cümleleriyle belirtmiştir. Hera ve Murat bunun yanında kazanımın öğrencilerin farklı düşünmesini tetiklenmesi bağlamında uygun olmadığını düşündüklerini görüşlerinde ve puanlamalarında belirtmişlerdir. Bu durumu “*Kazanım buna uygun değildi.*” (RTOP-Matematik-Hera) şeklinde belirten Hera’ya Murat “*Kazanım gereği zihinden işlem yapılması gerektiği için farklı düşünme tarzlarına uygun değildi.*” (RTOP-Matematik-Murat) ifadeleriyle katılmıştır. Murat’ın puanlamaları ve yansıtma yazıları incelendiğinde yansıtma yazılarında geliştirilmesi gereken yönleri yazarken puanlamalarına bu yönleri yansıtmadığı görülmüştür. Değerlendirme toplantısında bu görüşler üzerine tartışmalar yürütülmüştür. Tartışmalarda öğretmen adaylarının iletişimsel etkileşim becerileri ilk uygulamadan itibaren tek tek ele alınmıştır. Eksik olarak sayılan öğrencilerin ders boyunca ders ile ilişkili olarak konuşmaları ve bu konuşmaların öğrenciler arasında gerçekleşmesi açısından, sınıf içi diyalogların odak noktasının ve yönünün belirlenmesini öğrenciler tarafından yapılması açısından ve öğrencilerin farklı düşünmesini tetiklenmesi açısından düşük puanlamalar göze çarpmaktadır. Düşük puanlamaların öğretmen adaylarından ve kazanımdan kaynaklandığına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarından kaynaklanan nedenlerin uygulama yaparak gelişebileceğinden bahsedilmiştir. Yürütülen tartışmalar sonucunda öğretmenlik mesleğinin bitmeyen ve her saniyesinden bir kazanımla çıkılabilen bir meslek olduğuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulacak planların titizlikle hazırlanmasının katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

İletişimsel etkileşimler basamağında ilk uygulamadan son uygulamaya kadar yapılan değerlendirmeler ve uygulamalar incelendiğinde, öğretmenin soruları farklı düşünce yöntemlerini tetiklemesi açısından ve öğrencilerin ders boyunca ders ile ilişkili olarak konuşmaları ve bunların önemli bir kısmının öğrencilerin birbirleri arasında gerçekleşmesi bakımından zayıflık olduğu görülmektedir. Sınıf içi diyalogların odak noktasını bazı derslerde öğretmen adaylarının belirlediği görülsede bazı derslerde öğrencilerin sorularının ve yorumlarının belirlediği ve bu bağlamda ilerleme kaydedildiği görülmüştür.

4.2.5. Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersleri Kapsamında Hazırladığı Ders Planlarının Sınıf Kültürü Bağlamında Öğrenci Öğretmen İlişkileri

Öğrenci öğretmen ilişkileri basamağına dair öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin puanlamaları Şekil 4. 5'te sunulmuştur. Puanlamalara ilişkin bulgular grafiğin ardından verilmiştir.



Şekil 4. 5. Öğretmen adaylarının uygulanan derslere ilişkin öğrenci öğretmen ilişkileri basamağı RTOP değerlendirmeleri

Şekil 4. 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının RTOP ölçeğinde öğrenci-öğretmen ilişkileri başlığında verdiği puanlamalar görülmektedir. Uygulanan dersler kapsamında öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin öğrenci-öğretmen ilişkileri basamağı puanlamaları değerlendirildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının Fen Bilimleri dersini öğrenci-öğretmen ilişkileri basamağı açısından değerlendirmeleri göz önüne alındığında Ece ve Hera yüksek bir puanlama yaparken diğer öğretmen adayları ve Kaan Hoca daha düşük bir puanlama gerçekleştirmişlerdir. Ahmet, Kaan Hoca, Hera ve Murat “Dinleyici öğretmen” benzetmesinin sınıfı tanımlaması açısından zayıf bulduklarını yansıtmaya yazılarında ve puanlamalarında ifade etmişlerdir. Ahmet bu durumu “Öğretmenin dinleme becerisi gayet iyiydi yalnız geri bildirimlerde problemler yaşandı. Biraz daha sakin ve

anlaşılabilir dinleme gerçekleşse geri bildirimler daha seçkin olabilir.” (RTOP-Fen Bilimleri-Ahmet) şeklinde ifade ederken, Kaan Hoca *“Öğrenci kalorinin ne olduğuna cevap vermeye çalışırken öğretmen hemen şöyle açıklayayım diye araya giriyor.”* (RTOP-Fen Bilimleri-Kaan Hoca) şeklinde ifade etmiştir. Hera ise bu konuda *“Öğretmen süreci yönlendirebildi ancak bazı durumlarda ipin ucunu kaçırdı gibi oldu.”* (RTOP-Fen Bilimleri-Hera) şeklinde uygulayıcının süreci yönlendiremediğini ifade etmiştir. Arkadaşının bu fikrini destekleyen Murat ise bu durumu *“Sınıfa tam hâkim olamadığı için bazı öğrencileri dinleyemedi.”* (RTOP-Fen Bilimleri-Murat) şeklinde açıklamıştır. Ece’nin RTOP kapsamındaki yansıtma yazıları ve puanlaması incelendiğinde herhangi bir zayıf yön ifade etmediği görülmüştür. Değerlendirme toplantısında bu durum ele alınarak tartışmalar yürütülmüştür. Tartışma sırasında Ece kendine özeleştiri olarak planı uygulama sırasında strese dolay öğrencileri duyamadığını ve bazı durumlarda sınıfa hâkim olamadığını ifade etmiştir. Bunun üzerine Kaan Hoca öğretmen adaylarına kullanabilecekleri bilgiler sunmuştur. Bu bağlamda öğretmen adayları sonraki ders uygulamalarında neler yapabileceklerini düşüneceklerini ve birbirlerini motive edeceklerini ifade etmişlerdir. Sonraki uygulanacak dersler için öğretmenin dinleyici öğretmen rolünden çıkmaması için plana iyi çalışılması ve konuya hâkim olunmasının ve etkinlikler sırasında sakin kalmanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Böylece öğrencilerin ders sürecinde varlıklarının artırılması hedeflenmiştir.

Türkçe dersinin öğrenci-öğretmen ilişkileri açısından değerlendirmeleri göz önüne alındığında ders imcesi ekibi tarafından genel olarak ortalamanın üzerinde puanladığı görülmektedir. Hera ve Kaan Hoca öğrencilerin tahminde bulunmaları, alternatif çözüm stratejileri ve bilgi yorumlama yolları geliştirmeleri için teşvik edilme bağlamında zayıf bulduklarını ifade etmişlerdir. Hera bu durumu *“Dersin yapısı farklı çözüm yolları için uygun değil.”* (RTOP-Türkçe-Hera) şeklinde ifade etmiştir. Ahmet, Ece ve Murat’ın RTOP kapsamındaki yansıtma yazıları ve puanlaması incelendiğinde herhangi bir zayıf yön ifade etmemişlerdir. Değerlendirme toplantısında öğrencilerin uygulama sırasında tahminde bulunmalarını, alternatif çözüm stratejilerini ve bilgi yorumlama yollarını geliştirmelerinin teşvik edilmesi için neler yapılabileceği konuşulmuştur. Sonuç olarak bir sonraki uygulanacak ders planlarında kazanımdan kaynaklanan zayıf kısımları gidermek adına nitelikli etkinlikler planlanması kararı

alınmıştır. Böylelikle ders işleme sırasındaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması hedeflenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi değerlendirmeleri göz önüne alındığında genel olarak ortalamanın üzerinde puanladıkları görülmektedir. Ahmet ve Murat “Dinleyici öğretmen” benzetmesinin sınıfı tanımlaması açısından zayıf bulduklarını yansıtmaz yazılarında ve puanlamalarında ifade etmişlerdir. Bu durum yansıtmaz yazılarında Ahmet tarafından “*Öğrencilerden gelen sorulara, yanıtlara karşı dinleyici bir tavra sahipti. Yalnız yanıtlar alındıktan sonra sadece bir öğrencinin söylediği sözle ders işlenişi belirlenip devam edilmemeli, tüm öğrencilerin görüşleri alınarak devam edilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Ahmet) şeklinde ifade edilmiştir. Bu düşünceye katılan Murat “*Sınıfa bazen hâkim olamadığı anlarda bazı öğrencileri dinleyemedi. Sınıfa daha hâkim olarak bunu geliştirebilir.*” (RTOP-Sosyal Bilgiler-Murat) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Kaan Hoca, Ece ve Hera öğrenci-öğretmen ilişkileri basamağı için herhangi bir olumsuz yön bulunmadığını puanlamasına ve yansıtmaz yazılarına yansıtmışlardır. Değerlendirme toplantısında Ahmet ve Murat’ın bu değerlendirmeleri ele alındığında, öğretmen adayları öğrencilerle ilişkilerini kurarken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. İletişim becerilerinin zamanla geliştiğini göz önüne alarak her uygulamanın bunu geliştirmek için bir fırsat olduğu vurgulanmıştır.

Matematik dersinin puanlamaları değerlendirildiğinde Murat tarafından ortalamanın altında puan verildiği görülmektedir. Kaan Hoca, Ahmet, Ece ve Hera’nın ise daha yüksek puanlar kullandıkları görülmektedir. Ece uygulama yapan öğretmen adayının dinleme becerisinin iyi olduğundan bahsetmiştir. Bunun yanında öğrencilerin çoğunluğunun cevabı bulmadan öğretmen adayının cevap almasının süreci hızlandırdığını “*Dinleme becerisi eksik değildi. Fakat giriş kısmında öğrencilerle biraz daha soru cevap yapmasını beklerdim. Biraz daha düşünmeliydiler. Cevabı bir öğrenci buldu, evet ama bence biraz daha beklenmeliydi. Sadece o kısmın biraz hızlı geliştiğini düşünüyorum.*” (RTOP-Matematik-Ece) cümleleriyle ifade etmiştir. Ahmet, Kaan Hoca ve Hera öğrenci-öğretmen ilişkileri basamağı için herhangi olumsuz bir yön bulunmadığını puanlamasına ve yansıtmaz yazılarına yansıtmışlardır. Murat yansıtmaz yazısında olumsuz bir yön bulunmadığını belirtirken puanlamada ders imecesi ekibinin diğer üyelerine nazaran daha düşük puanlama yapmıştır.

Değerlendirme toplantısında RTOP değerlendirmeleri kapsamında tartışmalar yürütülmüştür. Tartışmalarda öğretmen adaylarının öğrenci-öğretmen ilişkileri açısından becerileri ilk uygulamadan itibaren tek tek ele alınmıştır. Her bir öğretmenin farklı olduğuna ve ders içinde ve dışında farklı tavırlar ve teknikler kullandığı üzerine konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin uygulama yaparak gelişebileceğinden bahsedilmiştir. Yürütülen tartışmalar sonucunda her bir öğretmenin kendi stilinde ilerleyerek öğretmenlik mesleğini icra ettiğine ulaşılmıştır. Her saniyesinden bir kazanımla çıkılabilen bir meslek olan öğretmenliğin karşılaştırılamayacak ancak sonsuz beslenme gerektiren bir meslek olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulacak planların her kazanımla daha da iyileştirilerek yapılmasının katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Öğrenci öğretmen ilişkileri basamağı çerçevesinde ilk uygulamadan son uygulamaya kadar öğretmen adaylarının ve danışman öğretim üyesinin bu başlığa ilişkin değerlendirmeleri ve uygulamaları incelendiğinde, öğretmen adaylarının dinleme yönünden eksiklikleri olduğu göze çarpmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının ders imecesi modelinin uygulanmasına yönelik görüşleri

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan toplam dört öğretmen adayının, uygulanan ders imecesi modeline, uygulanmasına ve değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

4.3. Ders İmecesi Kapsamında Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders İmecesi Modeline Yönelik Görüşleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının ders imecesi uygulamasına yönelik bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda uygulama öncesine, uygulama sırasında ve sonrasında öğretmen adaylarına kazandırdıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden ilgili sorular ele alınarak sunulmuştur. Bulgulara ilişkin kodlara tablo 4.8’de bulunmaktadır.

Tablo 4. 8. *Ders imecesi ekibinin ders imecesi modeline yönelik görüşlerine ilişkin kodlar*

Görüş	Kodlar
Ders Planlarının Etkinliğinin Artırılmasına İlişkin Görüşler	- Farklı fikirler görme - Planlamada zorluk - Toplantılar katkı sağlayıcı - Hatalara ışık tutucu - Rapor ve planda zorlanma - Destekleyici ve uygun
RTOP Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri	- Öğretim becerilerini değerlendirmede eksik - Her ders ve kazanım için uygun değil - Uygun şekilde olduğu zaman destekleyici - Nitelikli değerlendirme - İş birliği içinde çalışma
Ders İmecesi Ekibine İlişkin Görüşler	- Sürece alışma - Olumlu düzeyde birbirlerine destek - Geri bildirimlerin zayıflığı - Uygulama öğretmeninin sınırlı katkısı - Verimli toplantılar - Planı sahiplenememe
Ders İmecesi Modeline İlişkin Görüşler	- Farklı kişisel özelliklerin dezavantajı - Kısıtlı zaman ve yapılacakların çokluğu - Disiplinler arası ders işleme farkındalığı - Her anlamda katkı sağlama

4.3.1. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders Planlarının Etkililiğinin Artırılmasına İlişkin Görüşleri

Ders imecesi ekibinin ders planı oluşturma açısından görüşleri ele alındığında öğretmen adayları farklı fikirlerin toplantıda yansıtılmasını ön plana çıkarmışlardır. Bütün öğretmen adayları plan hazırlarken bu farklılıkların katkı sağladığını ve ortak hazırlanan planın etkili şekilde ortaya çıkmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu noktada Ahmet “*Herkes kendilerinin özgün bir fikri oluşması için bireysel plan hazırladılar bu sayede kimse kimsenin fikirlerinden etkilenmedi.*” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) ifadelerinde bulunmuştur. Bunu destekleyen Kaan Hoca plan hazırlama ve değerlendirme toplantılarında aşamalı olarak ilerleme kat ettiklerini “*Asıl ders imecesinin kıymetli noktası da daha hassas olmamız gereken mesela kazanım plan uyumu, ileriki haftalarda öğrenci-öğrenci etkileşimi çoklu beceri sonra ölçme değerlendirme en son. Bunda çok iyi bir ilerleme kat ettiğimizi düşünüyorum.*” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) cümleleriyle ifade etmiştir.

Gerçekleştirilen uygulamanın değerlendirildiği toplantılar hakkındaki görüşlerine bakıldığında öğretmen adaylarının hepsinin plan hazırlama ve uygulamadan sonra kendilerini izlemenin ve diğer ekip üyeleri tarafından

değerlendirilmenin oldukça katkı sağlayıcı olduğunu belirtmişler. Ayrıca uygulama sırasında yapılan hatalara ışık tutucu bir niteliği olduğunu ifade etmişler. Bu doğrultuda Hera uygulamadaki eksikliklerinin farkına varabildiğini “*Ders esnasında yaptığım şeylerde ne eksikleri var ya da nereleri yanlış bunları görüp de ikinci denememizde, üçüncü denememizde o şeyleri daha doğru yapabilmemiz açısından güzel oldu. Etkiliydi. Bir ders esnasında farkında olmadığımız şeylerin daha sonrasında farkındalığımızın olmasını sağlıyordu.*” (Çıkış Görüşmesi, Hera) biçiminde ifade etmiştir. Ayrıca Kaan Hoca “*Biz kesinlikle kişiselleştirmiş bir iletişim görmedik. Bir odağı oldu. Çünkü maddeler, ders planları taslakları vardı.*” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) ifadesiyle yapılan değerlendirmelerin kişiyi hedef almayan ve doğrudan uygulamaya dönük olarak yapıldığını da ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının dersin etkililiğini artırmak adına zorlandıkları yönler incelendiğinde Hera’nın “*Bu raporları yazma konusunda zorlandım. Dersler, bir yandan staja gidiyoruz arkasından hemen raporları yazacağız. O raporlar kalıyor bir şekilde.*” (Çıkış Görüşmesi, Hera) ifadesinden raporları yazarken zorlandığı göze çarpmaktadır. Murat ise plan hazırlarken zorlandığını “*Her hafta hem kendi ders planımızı hazırladık hem ortak anlatacağımız araştırmadaki ders planını hazırladık ve onu tekrar düzenleyerek tekrar hazırlamamız gerektiği için bu beni çok yordu.*” (Çıkış Görüşmesi, Murat) şeklinde ifade etmiştir. Görüşünün devamında ise “*Bir de o ders planında öğrencilere göre etkinlikler koymamız gerek bunu bulmamız çok zor oluyor bazı derslerde kazanımlarda bunda çok zorlandım.*” (Çıkış Görüşmesi, Murat) ifadelerini kullanmıştır. Diğer öğretmen adayları Ece ve Ahmet ise bu bağlamda herhangi bir şeyde zorlanmadıklarını ifade etmişler.

Tüm bunların yanında öğretmen adaylarından Ahmet’in uygulayacağı Matematik ders planını oluşturma toplantısına öğretmen adaylarının eksik planlarla geldiklerini ancak toplantı sırasında bu eksikliğin kapatıldığını “*Kendi uygulamam yapıldığı zaman herkesin böyle bire bir özenle hazırladığı bir şey yoktu nasıl diyeyim size bir ders planı yoktu, sadece hani ekleme yapılaraktan ders planı oluşturuldu.*” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) ifadeleriyle belirtmiştir. Bunun yanında kendi planının da her şeyiyle bitmiş bir plan olmadığını da belirten Ahmet “*Benim de öyleydi yani bende de tamamen hazırlanmış bir ders planı yoktu. Planları kendim planım değil de arkadaşşıma plan hazırlıyordum şeklinde bir tavır sergilediğim için üzerinde tam*

odaklanamadım. Bunu toplantı esnasında düşünebiliriz şeklinde bir tavır sergilediğimi düşünüyorum.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) cümleleriyle değerlendirilmiştir.

4.3.2. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin RTOP Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Danışman öğretim üyesi ile yapılan görüşmelerde Kaan Hoca RTOP değerlendirme formunun sürece uygun ve süreci destekleyici bir niteliği olduğunu *“RTOP araştırma sorgulamaya dayalı değerlendirme süreçlerine odaklı. Öğrenme topluluğu olabilmek için her bireyin önemini araştırma sorgulamaya sürecinde RTOP’ı ciddi anlamda ön plana çıkarıyor. Araştırma sorgulamaya dayalı süreçler için birbirleriyle uyumlu olduğunu düşündüğüm modeller yaklaşımdır.”* (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) cümleleriyle ifade etmiştir. Ahmet, Hera ve Ece ise yapılan değerlendirmenin öğretmenin becerisini değerlendirmede eksik kaldığını bütün derslere ve kazanımlara uygun bulmadıklarını ifade etmiştir. Ece bu durumu *“Açıkçası RTOP değerlendirmeyi pek sevemedim çünkü o kadar çok şey var ki. Mesela Matematik dersinde grupça etkileşim çok da olmadı çünkü bireysel öğrenir dedim. Ama RTOP formunda o matematiği göre doldurduğumuzda ister istemez düşük puan veriyorduk.”* (Çıkış Görüşmesi, Ece) şeklinde ifade etmiştir. Görüşünün devamında ise *“ama diyorum ki burada aslında bir sıkıntı yoktu düşük puan vermemin nedeni tamamen dersle alakalı diyordum. Derste bazen gerçekten öğretmenin bir şeyleri öğrenciye aktarması gerekir çünkü öğrencilerin onu öğretmenden alması gereken noktalarda vardır. Her ders RTOP formuna uygun değildi diye düşünüyorum.”* (Çıkış Görüşmesi, Ece) ifadelerini kullanmıştır. Bu nedenle değerlendirme yaparken zorlandıklarını belirtmiştir. Bunun yanında uygun şekilde değerlendirme sağlandığında Murat kendi ve diğer öğretmen adaylarının eksikliklerini daha nitelikli olarak görebildiklerini ve böylece süreci destekleyici bir niteliği olduğunu öne çıkararak *“Bu puanlama sayesinde hangi alanda ne eksikliğimiz olduğunu görebildik. Arkadaşlarımda görebildi bu detaylı bir şekilde olduğu için burada ne kadar hangi konudan eksik olduğumuzu fark ettik zayıf yönlerimizi görebildik.”* (Çıkış Görüşmesi, Murat) şeklinde fikirlerini ifade etmiştir.

4.3.3. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders İmecesini Ekibine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi toplantı öncesinde, sırasında ve sonrasında iş birliği içerisinde çalışmalarını değerlendirdiklerinde grubun bu konuda olumlu düzeyde birbirlerine destek olacak şekilde çalıştığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ahmet ve Ece toplantı dışında da sırasında da birbirlerine yardımcı olduklarını ve böylece birbirlerinden haberdar olduklarını *“Toplantı dışında da bireysel olarak yardım içerisinde bulundular. Önceki yapılan tartışmalar yine toplantı içerisinde de herkes herkesin duyabileceği şekilde söylendi katkıda bulundu.”* (Çıkış Görüşmesi, Ahmet); *“Arkadaşlarıma bana çok yardımcı oldu hep böyle öncesinde zaten aramızda konuşup bir taslak hazırlıyorduk.”* (Çıkış Görüşmesi, Ece) ifadeleriyle belirtmişlerdir. Ayrıca grubun iç dinamiğinin iyi olduğunu belirten Kaan Hoca öğrenme topluluğunun oluştuğunu *“Grubun iç dinamiği de iyiydi. Günün sonunda birbirlerinden öğrenebilen bir topluluk oldu. Kaan Hoca söylesin biz öğrenelim bitmiştir bu aşamadan sonra. Kaan Hoca sorsun biz çözüm bulalım geçtik. Sonraki haftalarda kendi çözümlerini kendileri tavsiye ettiler.”* (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) ifadeleriyle öne çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının yapılan görüşmelerde Kaan Hoca'yı değerlendirdiklerinde ulaşılabilir olduğu, gerekli desteği veren ve olumlu anlamda katkı sağlayıcı geri bildirimlerde bulunduğu bütün öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. İletişim konusunda zorlanmadığını ifade eden Hera, Kaan Hoca'nın geri bildirimleriyle geliştiklerini öne çıkararak *“Rahat bir iletişim konusunda sıkıntı çekmiyordum. Ulaşmaya çalıştığım zaman ulaştım. Hem bize üzerinde durmamız gereken noktalarda dikkat etmemiz gerekeni söylediği gibi hem de hangi alternatifleri kullanabileceğimiz konusunda da yol gösterdiği için geri bildirimi çok verimliydi.”* (Çıkış Görüşmesi, Hera) şeklinde ifade etmiştir. Devamında ise *“Süreç esnasında bir şeyler zaten geliyor. Farkında olmamız artıyor. Kaan Hoca'nın da değerlendirmeleri bize neyi geliştirmemiz gerektiği konusunda ışık tutuyordu zaten.”* (Çıkış Görüşmesi, Hera) biçiminde devam etmiştir.

Öğretmen adaylarının hepsi ulaşılabilirlik ve destekleyicilik açısından Kaan Hoca'nın olumlu bir nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ahmet her aşamada katkısının olduğunu *“Bize çok fazla katkısı oldu her türlü her esnada katkısı oldu. Ulaştım, yardımcı da oldu kendisi bizim verdiğimiz değerlendirmelere baktı.*

Bizim kendi yorumlarımızı düşüncelerimize getirdiğimiz bilgilere ya da videoları izleyip geri bildirimlerde bulundu.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) cümleleriyle ifade etmiştir. Daha nitelikli geri bildirimler için ortamda bulunması gerektiğini ise “ama biraz daha geç bir geri bildirim oldu. Bize biraz daha eleştiride bulunabilmesi için ortamda bulunması gerektiğini düşünüyorum.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) şeklinde belirtmiştir. Bunun dışında “Nerede ne yapmamız gerektiğini ilk önce söylemedi. Önce bizim yorumumuzu aldı daha sonra bu şekilde de olabilir miydi şeklinde bize sorular yöneltti. Biz de bunun üzerine yoğunlaştık düşündük. Bize burada fazlasıyla destek sağladı.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) cümleleriyle görüşlerini tamamlamıştır. Nitelikli bir gelişim sağlamak için gerekli ortamı düzenlediğini onaylayan Kaan Hoca “Onlara (öğretmen adaylarına) doğru ya da yanlış anlatmak sunmak değil aksine onların fark edeceği fırsatları vermek fark edecekleri çalışmalarını yapmak fark edecekleri süreçlere dâhil etmek; bu süreçlerin tamamını bir araya getirdiğimiz zaman ben sadece ortam oluşturdum.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) cümlelerini söylemiştir.

Ekibi genel olarak değerlendiren bütün öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi ilk haftada zorlandıklarını ve sürece uyum sağlayamadıklarını ancak zamanla uyum sağlayıp sürecin içine girdiklerini ifade etmişlerdir. Başta yüzeysel bildirimlerde bulunduklarını belirten Hera zamanla, kendi deyimiyle, derinleştiklerini “Hepimiz başlangıçta böyle sabit şey yüzeysel bir düşünceye sahipken konuşma başladıkça açıldık. Konuşmaya başladıkça herkes aslında bu böyleymiş şöyleymiş gibisinden fikirlerini rahatça ifade etti. Bireysel olarak daha bir yüzeysel başlayıp derinleştik hepimiz kendi şeyimizde.” (Çıkış Görüşmesi, Hera) cümleleriyle ifade etmiştir. Hera’nın ifadelerini destekleyen Murat “Herkes yani toplantılarda kendine düşen görevi yapıyordu. Herkes kendi planlarını oluşturdu. Kısmen eksiklerimiz oluyordu planlarımızda. Bu eksikleri de birlikte düşünerek tamamlayabiliyorduk” (Çıkış Görüşmesi, Murat) şeklinde ifade etmiştir. Bunun dışında yapılan eleştirilerden olumsuz etkilenebildiklerini ve bazen yapılan hataların görmezden gelindiğini bu sayede birbirlerini koruduklarını “Bazen eleştirilerimiz sert oluyordu arkadaşlarımızda. Bundan biraz darılabiliyordu eleştirilerimizden dolayı yapacağımız eleştirileri törpüleyerek yapıyorduk. Bazen derslerde yaptığımız hataları görmezden gelmiş olabiliriz diye düşünüyorum. Birbirimizi koruduğumuzu düşünüyorum bazen.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) ifadeleriyle öne çıkarmıştır Dersi anlatma kavramından uzak olarak ders işlediklerini bu nedenle ilk haftada

zorlandıklarını daha sonraki haftalarda sürece uyum sağladıklarını belirten Kaan Hoca ise *“İlk başta düşündüler. Birtakım arkadaşlar bu süreçlere katlanmadan dersi geçiyorlar gidiyorlar kafalarına göre dersi anlatıp geliyorlar biz anlatamıyoruz dersi niye Hoca anlatmayın diyor. Çünkü kazanım beceriyi geliştirin diyor. Ama sonra bunu takdir ettiler çok mutlu oldular ona adapte oldular.”* (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) ifadelerinde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde genel olarak iş birliği içinde çalıştıkları ve süreç içinde hepimiz birimiz, birimiz hepimiz için anlayışını benimseyerek ilerledikleri görülmektedir. Ahmet’in öğretmen adayları tarafından değerlendirmeleri incelendiğinde Ece, Ahmet’in çalışma grubunda iş birliği içinde çalıştığını *“Ahmet ile hem plan hazırlama sürecinde hem sonrasında iş birliği içindeydik. Hem ulaşılabilirdi hem destekleyiciydi hem de katkı sağladı bu sürece. Sadece benim adıma değil diğer arkadaşlarımın da çalışmasına katkı sağladığını düşünüyorum. Uygulama eleştirme konusunda da hakkaniyetli olduğunu düşünüyorum.”* (Çıkış Görüşmesi, Ece) cümleleriyle ifade etmiştir. Hera ise dönütlerinin diğer öğretmen adaylarından daha geliştirici olduğunu *“Ahmet diğerlerinden ayrı olarak eleştirir dönüt verir. Burada aslında bunları böyle yapsan daha iyi olurdu şurayı şöyle yapsaydın daha iyi diğerlerine göre daha detaylı dönütler verdi.”* (Çıkış Görüşmesi, Hera) şeklindeki görüşleriyle belirtmiştir. Ayrıca *“Onun iş birliği de iyi dönüt verme kısmı da diğerlerine nazaran daha derin. Diğerleri de aslında eleştirel kısımda iyiler derinlik olarak sadece değişiyor.”* (Çıkış Görüşmesi, Hera) ifadelerini de kullanmıştır. Murat eleştiriye açık olduğunu *“Ahmet ile zaten hep biz yakın arkadaşız onunla birbirimize sert eleştiriler yapıyorduk o da yapıyordu. Eleştiri yaparken rahat bir şekilde yaptık o bana karşı ben ona karşı.”* (Çıkış Görüşmesi, Murat) ifadeleriyle belirtmiştir. Ayrıca *“İş birliğinden fazla onunla iş birliği yaptık ikimiz. Ben bizzat diğer arkadaşlarıma göre en çok onunla yaptım iş birliği bakımından da olumluydu bir sıkıntımız olmadı.”* (Çıkış Görüşmesi, Murat) biçiminde görüşlerini sürdürmüştür.

Ece’nin öğretmen adayları tarafından değerlendirmeleri incelendiğinde tüm öğretmen adayları tarafından çalışmaya katkı sağladığı ancak katkı sağlayıcılığının düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda kısıtlı geri bildirimde bulunduğunu belirten Hera *“Dönüt verirken normal düşünüp normalin çok fazla dışındaysa kötü*

olan şeyler hakkında geri bildirim veriyordu. İş birliği açısından mesela bize sıkıntı çıkartmadı.” (Çıkış Görüşmesi, Hera) cümlelerini kullanırken görüşünün devamında “İş birliği iyiydi ama mesela dönütlerde dediğim gibi belli düzeye kadar şey oluyordu. Tek tip dönüt. Detaylı incelemeli bir detay olarak geri dönüt değildi.” (Çıkış Görüşmesi, Hera) ifadeleriyle Ece’yi değerlendirmiştir. Katkı sağlayıcılığının toplantılarda arttığını belirten Ahmet “İş birliği açısından planlama aşamasına ya da toplantıdaki katılımını yeterli buluyorum. Çok böyle üzerine düşünülen çalışmalar olmasa da gayet yeterliydi.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Toplantılar sırasındaki tavrına ilişkin görüşlerini ise “Toplantı öncesinde düşünülmeyen, toplantı esnasında bu kendi fikirleri açıldı biraz daha tartışıldı. Sınıf içerisinde uygulama esnasında ne gördüyse ne düşündüyse onu açık bir şekilde söylüyordu.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) şeklinde belirtmiştir. Murat ise Ece ile birbirlerine karşılıklı olarak katkısının az olduğunu “O bana çok bir eleştiri yapmadı maalesef yani benim ona yaptığım eleştiriye o bana yapmadı. Pek katkısı olmadı, bana karşı pek eleştiri yapmadığı için.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) şeklinde ifade ederken yeterince iş birliği yapamadıklarını “Ece ile en az iş birliğim onunla oldu. Genellikle toplantıda ve toplantıdan sonra bazen kısa süre bir toplantı plan hakkında konuşmamız oluyordu. Başka bir etkinliğimiz şeyimiz katkımız birbirimize çok olmadı.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) biçiminde ifade etmiştir.

Hera’nın öğretmen adayları tarafından değerlendirmesi göz önüne alındığında Ece iş birliğine yatkın olduğuna ilişkin görüşlerini “En çok onunla çalıştık. Onun bana çok katkısı oldu. Hem bana diğer arkadaşlarıma da çok katkısı oldu. Hera ile Ahmet gerçekten özverili çalıştılar. Değerlendirmeleri de hani yaparken RTOP’ta ya da söylerken de yapıcı söylemlerde bulundular o konuda yardımcı oldular.” (Çıkış Görüşmesi, Ece) biçiminde ifade etmiştir. Ahmet Hera’nın eleştireliliğine dair görüşlerini “Hera her aşamada gayet eleştirel bir tavır izlediğini düşünüyorum hani gayet açık sözlü arkadaşımdaydı verimli eleştirilerde bulundu.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) şeklinde ifade etmiştir. Murat ise çalışma bakımından uyumlu olduğunu “Derslerimizde bize hep katkı sağlıyordu. Eleştiri yaptığımız için bize darılmıyordu hep böyle enerjik tutuyordu kendisini.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) cümleleriyle belirtmiştir. Ayrıca “Hera biraz daha eleştirilerinde biraz daha yumuşak yapıyordu bize karşı o şekilde iş birliği olarak da hep iş birliği içerisinde çalıştık Hera’yla. Ona

ulaşılabilirlik açısından da bir sıkıntımız olmadı.” (ıkış Görüşmesi, Murat) ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının Murat’ın süreçteki rolünü değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde farklı açılardan değerlendirmelerle karşılaşılmıştır. Ahmet ders planlama açısından zayıf olduğunu ancak toplantılarda sözel olarak destek olduğunu *“Murat bize ders planlama açısından çok böyle bir bildirim sağlayamadı hani orada bir çalışma göremedik ama yapılan toplantılarda bize destek sağladığını düşünüyorum toplantılar esnasında ya da değerlendirmede olsun. Empati yaparak, kendini koyuyordu.”* (ıkış Görüşmesi, Ahmet); ifadeleriyle belirtmiştir. Eleştiri yaparken objektif olduğu yönünü öne çıkaran Hera *“Murat zaten objektif bir yandan kendine karşı da objektif. Bize dönüt vermekten çekinmez.”* (ıkış Görüşmesi, Hera) ifadeleriyle Murat’ı değerlendirmiştir. Bu değerlendirmelerin zıttı olarak Ece, Murat ile iletişiminin zayıf olduğunu ve kendisine katkı sağlayamadığını *“Bu süreçte ders planı hazırlarken de değerlendirirken de Muratla çok diyalog kurmadık onu söyleyeyim. Çok katkı sağladı diyemem bir uygulama yaptığımda dönüt olarak da öyle bir eleştiride falan bulunmamıştı.”* (ıkış Görüşmesi, Ece) ifadeleriyle açıklamıştır. Ayrıca *“Kendi de böyle çok işte bir ders planı düşünüp hazırlayıp uğraşan biri değildi. Öyle olduğu için bize de çok katkı sağlayamadı. Eleştirel bir yaklaşımda bulunmadı.”* (ıkış Görüşmesi, Ece) cümleleriyle kendisine katkı sağlayamadığını belirtilmiştir.

Uygulama öğretmenine dair öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi tarafından yapılan değerlendirmeler incelendiğinde, uygulama öğretmenin genel olarak sürece olumlu yaklaştığını, ulaşılabilir olduğunu belirtmiştirler. Bunun yanında model kapsamında katkısının sınırlı olduğunu, süreç içindeki katılımının zayıf olduğunu belirtmiştirler. Geri bildirim vermesinin öğretmen adaylarının deyimiyile yüzeysel ve genel olarak geliştirilmesi gereken yerleri belirtmeyen bir nitelikte olduğunu belirtmiştirler. Hera, Beril öğretmenin uygulamaya yönelik değerlendirmelerinin genelde yüzeysel olduğunu *“İyi olduğumuz noktaları söylüyordu hani bazen aslında şuralarda böyle yüzeysel aslında çok yüzeysel değerlendiriyordu. Çok uç noktalarımız hakkında bize bir şey söylüyordu genelde.”* ifadeleriyle belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğinde kullanılabilecek ipuçları verdiğini *“Daha çok öğretmenlik mesleğine geçtikten sonra atandıktan sonra böyle şey vardı o süreç hakkında bize daha çok bilgi vermiş oldu. Becerilerimizin*

gelişmesine katkı sağladı ama bunu direkt olarak değil de bize sınıfta rahat bir ortam oluşturarak bunu sağladığını düşünüyorum.” (Çıkış Görüşmesi, Hera)” cümleleriyle ifade etmiştir. Bildirimlerinin zayıf olduğuna katılan Ahmet, Ece ve Murat bu görüşlere katılarak öğretmenin uygulamaya dönük geliştirici geri bildirimlerinin zayıf olduğunu belirtmişler. Öğretmen adaylarının Beril öğretmeni ulaşılabilirlik açısından değerlendirmelerinde Ahmet, Ece ve Hera öğretmene ulaşabildiklerinden ve Beril öğretmenin elinden geldiğince yardımcı olduğunu öne çıkarmışlardır. Murat ise Beril öğretmene ulaşmaya ihtiyaç duymadığından bir sorusu olduğunda Kaan Hoca’ya sorduğunu “Ben hiç ulaşmaya çalışmadım. Daha çok Kaan Hoca’ya soruyordum ben bir şey olunca. Çünkü kendisi de ders hakkında bir şey demiyordu, ihtiyaçlarımızı sormuyordu, derste bir ihtiyacınız var mı diye yani nötr hiç.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) şeklinde ifade etmiştir. Kaan Hoca ise sürecin yoğun olduğunu “Çok şeyi az bir sürede yapmak gerekiyor. Diyor ki bu öğrenciyle iki saat buluşacaksınız diyor. İki saat bize yetmiyor ama yine iki saatte tuttuk. İstedi öğrenciler, yine buluşalım dediler, yok dedim.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) cümleleriyle açıklarken programa uymak zorunda olduklarını “Niye çünkü YÖK buraya kurs tanımını yapmış. demiş ki bu bir iki saatte çok şey yapmaya çalışır. Rutin bir şekilde kaldı uygulama öğretmeni. İşimizi orada zorlaştırdı açıkçası. Öğretmen adayı benim işim, özellikle öğretmenden gelmesi gereken katkı çok sınırlıydı” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) şeklinde belirtmiştir. Beril öğretmenin işin içine biraz daha ilgiyle yaklaşmasıyla daha nitelikli bir uygulama olabileceğini “Ve bu katkının sınırlı olması bizim teorik derslerimizin yükünü arttırdı. Bir yer geldi sınıf yönetimi konuştuk bir yer geldi materyal konuştuk hatlarsan yeri geldi işte ders planının şu detayını konuştuk. Oysa bunlar halledilebilirdi onun rehberliğinde.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) şeklinde ifade etmiştir.

4.3.4. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders İmecesi Modeline İlişkin Görüşleri

Ders imecesi sürecine başlamadan yapılan bilgilendirme toplantıları ve farklı uygulama videoları üzerinde öğretmen adaylarının sürece alışmasını sağlayacak toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılara yönelik ders imecesi ekibinin görüşleri incelendiğinde süreç öncesi toplantıların bilgilendirici ve açıklayıcı olduğunu öne çıkarmışlardır. Bu durumu rutin olarak gerçekleştirdiğini “Her dönem geleneksel olarak öğretmen adaylarıyla konuşurum. Hani burada ne yapacağız, nasıl yapacağız

ve neden böyle yapacağız diye.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) şeklinde ifade eden Kaan Hoca görüşünün devamında öğretmen adaylarının isteğinin önemli olduğunu “Dönem başında öğrencilerin istekli olması önemliydi tabi ki. Ama o isteklerini de süreç hakkında bilgilendirilmiş bir şekilde almakta önemliydi. Orada bahsettik ne yapacağımızı nasıl yapacağımızı neden yapacağımızı.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) ifadeleriyle açıklamıştır. Görüşünü “Kısaca haftalık rutinlerimizden bahsettik. Ders imcesinin öncesinde bu ne yapacağımızı, nasıl yapacağımızı ifade ederek etkindi bence.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) cümleleriyle tamamlamıştır. Ece ise toplantılar hakkındaki görüşünü “O toplantıları bilgilendirici buluyorum çünkü hem hani mesela ilk bu sürece girmeden önce konu üzerinde tartıştık hani neler yapacağız nasıl yapabiliriz bunun bize katkısı nedir işte hani mesela RTOP ile ilgili konuştuk videolar izledik. Bunlar çok faydalı oldu” (Çıkış Görüşmesi, Ece) şeklinde ifade etmiştir. “Çünkü yani örnek veriyorum nasıl dersi daha iyi işleyeceğimize neleri kullanmamız gerektiğine işte bu konularda fikir sahibi olduk diye düşünüyorum. Hani ayrıca öncesinde olması iyi oldu hani sürecin içinde değil de en azından öncesinde öğrenmiş olduk.” (Çıkış Görüşmesi, Ece) ifadeleriyle Ece görüşünü tamamlamıştır.

Yapılan görüşmeler doğrultusunda ders imcesi modelinin zayıf yönleri sorulduğunda planlanan uygulamaya hazırlık açısından zayıf bulan Ahmet kendi uygulamayacağı ders planını sahiplenemediğini “Üstüne odaklanma konusunda verimli olmadığını söylemek istiyorum. Uygulamayı ben yapmayacağım arkadaşım yapacak o zaman ben bunun üzerine pek odaklanamıyorum odaklanamadığım içinde verimli olmuyor, daha çok fikirler ortaya çıkmıyor ve oluşan sadece fikirler etrafında yönlendiriyoruz kendimizi.” şeklinde ifade edip çözüm önerisini “Verimli olması şöyle olabilir sınıflarda şubeler var 4/A-B-C bunu aynı şubede değil de farklı şubelerde o öğretmen de aynı uygulamayı gerçekleştirebilir.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) şeklinde ifade etmiştir.

Murat ise Ahmet’in ifade ettiği durumun sorun olmadığını aksine farklı görüşlerle çalışılıp zengin bir plan hazırlandığı için uygulamada zorlandıklarını belirtmiştir. Bunun üstesinden gelmek için ise ders imcesi ekibinin kendi içinde ön uygulanma yaparak esas uygulamaya daha bilinçli ve hazır gitmelerini sağlayabileceğini önermiştir. Bunu “Bu planlar çok kişi birlikte hazırladığı için çok zengin kapsamlı program planlar oluyor. Bunu da uygulaması zorlaşıyor. Bunun için

bu sınıfta uygulamadan önce arkadaşlarla birlikte küçük bir sınıf ortamı oluşturarak bunu bir prova tarzında yapabiliriz.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) cümleleriyle ifade etmiştir. Görüşlerine “Bunu bu şekilde planımızı daha hem uygulama sırasında planda uygulamada eksiklerimizi görme açısından ve sürenin verimli kullanımı açısından etkinlikleri ne kadar süre ayrılır falan bu şekilde bu yönleriyle bunları prova yaparak o zayıf yönlerimizi de kapatabiliriz.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) şeklinde devam eden Murat etkinlik bulmada zorlandıklarını “Etkinlikler bulunması zor oluyor bazen seçtiğimiz etkinlikler aynısı ya da bir benzeri arkadaşımız kullandığı için farklı etkinlik yine bulmamız gerekiyor. Bundan dolayı da bulduğumuz etkinlik kadar iyi etkinlik bulamıyordum ben. Etkinliklerim bazen zayıf olabiliyordu.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca kişisel özelliklerin de süreçte etkili olduğunu “Bir de kendi kişilik özelliğinden ötürü ben daha çok konuşma üzerine şey yapıyorum. Mesela en çok eleştiren de bendim toplantılarda. Yazmıyorum ama ortam olduğunda direk dile getirdim.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) cümleleriyle ifade etmiştir.

Kaan Hoca ise zamanın kısıtlı ve ders imecesi kapsamında yapılacak işin çok olmasından dolayı bir zayıflık olduğunu “Çok şeyi az bir sürede yapmak gerekiyor. Diyor ki bu öğrenciyle iki saat buluşacaksınız diyor. İki saat bize yetmiyor ama yine iki saatte tuttuk. İstedi öğrenciler, yine buluşalım dediler, yok dedim. Niye çünkü YÖK buraya kurs tanımını yapmış.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) şeklinde açıklamıştır. Görüşlerine “Demiş ki bu bir iki saatte çok şey yapmaya çalışır. Rutin bir şekilde kaldı uygulama öğretmeni. İşimizi orada zorlaştırdı açıkçası. Öğretmen adayı benim işim, özellikle öğretmenden gelmesi gereken katkı çok sınırlıydı ve bu katkının sınırlı olması bizim teorik derslerimizin yükünü arttırdı.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) şeklinde devam eden Kaan Hoca bu eksikliğin uygulama öğretmenin işin içine biraz daha ilgiyle yaklaşmasıyla giderilebileceğini “Bir yer geldi sınıf yönetimi konuştuk bir yer geldi materyal konuştuk hatlarsan yeri geldi işte ders planının şu detayını konuştuk. Oysa bunlar halledilebilirdi onun rehberliğinde.” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) ifadeleriyle öne çıkarmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hepsi uygulama öğretmenin geri bildirimleriyle ilgili eleştirilerde bulunmuş ve süreç içindeki katılımının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca danışman öğretmenin geri bildirim verme konusunda öğretmen adaylarının deyimiyile yüzeysel ve genel olarak geliştirilmesi gereken yerleri belirtmeyen bir nitelikte olduğu göze çarpmaktadır.

Değerlendirme yaparken diğer ekip üyelerinin olumsuz yönde etkilenmesinin süreci sekteye uğrattığını düşündüğünü “*Süreçte değerlendirme yaparken arkadaşlarım negatif etkilenebildiği için, bireysel görüşmeler daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum.*” (Çıkış Görüşmesi, Hera) biçiminde belirten Hera, bundan kaynaklanan olumsuzlukların en aza indirilebilmesi için değerlendirme süreçlerinin bireysel olmasını “*Fikirlerin paylaşımlarıyla alakalı olan kısım birlik yapılırken mesela birbirimiz değerlendirmeye alakalı olan kısımlar biraz daha ayrı olsa hem daha objektif kendi fikirlerimizi daha rahat ifade edebilirdik diye düşünüyorum.*” (Çıkış Görüşmesi, Hera) şeklinde ifade etmiştir. Hiçbir zayıf yönünün bulunmadığını söyleyen Ece modelin kendilerine katkı sağladığı fikrini “*Bize katkı sağlaması adına yapıyorduk bunları. Bu konuda hiçbir eksikliğini görmüyorum aksine geçekten de iyi oldu.*” (Çıkış Görüşmesi, Ece) ifadeleriyle öne çıkarmıştır.

Ders imecesi modeli kapsamında yapılan toplantı ve uygulamaların kazandırdıkları ve kazandıramadıklarına yönelik sorular da sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde Ahmet disiplinler arası ders işleme yönünden kazanım sağladığını “*Öğrencilerin bir ders içerisinde birçok birden çok algısına hitap edebileceğini öğrendim. Türkçe dersinde Matematikten bahsedebiliriz. Sadece Türkçede sadece sözel olarak değil de farklı yöntemlerde kullanılabileceğini şeklinde.*” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) cümleleriyle öne çıkarmıştır.

Yapılan toplantılar ve uygulamalar göz önüne alındığında “*Plan konusunda beceri geliştirdiler.*” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca); “*Ders planı hazırlama sürecini kolaylaştırdı.*” (Çıkış Görüşmesi, Ece); “*Ders planı oluşturmamda yani nasıl oluşturacağımı hakkında biraz daha fazla bilgi sahibi oldum.*” (Çıkış Görüşmesi, Murat) ifadeleriyle Kaan Hoca, Ece ve Murat ders planı hazırlama konusunda becerilerini geliştirdiklerini belirtmişler. Bunun yanı sıra Kaan Hoca öğretmen adaylarının geliştiğini “*Plan konusunda, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi içerik-bilgi işte yordamsal bilgi ondan sonra dersin tasarımı dersin uygulanması geliştirdiler.*” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) ifade ederken görüşlerine “*Hem öğrenci becerileri hem de öğretmen adayları becerileri bakımından oldukça zengin bir süreç olduğunu düşünüyorum ben.*” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) şeklinde devam etmiştir. Hera ise “*Uygulamalarda yaptığımız şeyleri detaylı bir şekilde gözlemleme ve üzerinde durma fırsatımız oldu. Yaratıcı düşünme becerileri*

kazanmamız açısından mesela bize yardımcı oldu. Bu süreç esnasında kendi öğrenciliğimizi ve öğretmenliğimizi yaşayarak bir şeyler öğrenmeye devam etmiş olduk.” (Çıkış Görüşmesi, Hera) şeklindeki ifadeleriyle sürecin kendilerine neler kazandırdığını ifade etmiştir Eksik bir yönünün kalmadığını “Şu an bende eksik bıraktığı bir şey olduğunun düşünmüyorum.” (Çıkış Görüşmesi, Hera) cümleleriyle belirtmiştir. Ancak sonradan değerlendirme basamağı açısından eksik kaldıklarını “Planların uygulanmasında değerlendirme aşamasında çocukların çoğunun yeterli düzeyde olmadığına görme fırsatım oldu. Böyle olunca değerlendirmenin de aslında olduğunu görmüş bulundum. Değerlendirme basamağıyla alakalı eksiklerimizin kaldığını düşünüyorum sadece.” (Çıkış Görüşmesi, Hera) şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında çok yönlü bir gelişim sağladıklarını “Diğer açılardan baktığımız zaman ben hepsinden bir artısı oldu bunu daha detaylı hani daha derinleşme şeyleri olur muydu olurdu ama onlar işte ilerleyen süreçlerde olurdu.” (Çıkış Görüşmesi, Hera) şeklinde öne çıkarmıştır. Her şeye rağmen katkı sağladığını ise “Ben şu anki imece usulü yaptığımız süreç esnasında zaman kısıtlamasına uygun şekilde verimli katkı sağladığını düşünüyorum. Devam etseydi daha derin daha detaylı bilgiler verirdi kazanımlarımız olurdu.” (Çıkış Görüşmesi, Hera) cümleleriyle ifade etmiştir.

Ahmet ise zaman yönetiminde zorlandığını ancak gözlem yaptıkça ve bir önceki ders işlenişlerinden ve toplantıda konuşulandan yola çıkarak daha kolay bir şekilde uygulama yapabildiklerini ifade etmiştir. Zaman yönetimi konusunda katkı sağladığını “Benden önceki uygulama öğretmenleri problem yaşıyordu. Bu problemleri yaşadıkları için ben bunu gördüm ve bunu göze alarak ders planımda ne yapmam gerekir oluşturdum.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) ifadelerini kullanarak vurgulamıştır. Zaman yönetimi açısından bulduğu çözümü “Nerede ne yaşayacağımızı önceden kestirmememiz bizim için daha iyi oldu. Hem de yaptığım uygulamaların çalışmalarının etkinliklerin sınıf içerisinde ne kadar süre geçtiğini daha çok anlamama yaradı.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) şeklinde ifade etmiştir. Bunu destekleyen Ece yapılan toplantıların oldukça faydalı olduğunu “Bir hatam oluyor mesela bir dahakine daha dikkatli olmalıyım diyorum ya da olumlu bir şey yaptığımda tamam ben o zaman ben buna devam etmeliyim. Çünkü bu beni geliştirecek bir şey diyorduk o konuda değerlendirme toplantılarını güzel buluyorum.” (Çıkış Görüşmesi, Ece) şeklinde ifade etmiştir. Ahmet ve Ece’nin düşüncelerini destekleyici ifadelerde bulunan Murat yapılan eleştirileri de işin içine katıp uygulama yaparken zaman

yönetimini daha kolay sağladığını “*Olumlu yönlerimizi olumsuz yönlerimizi fazlasıyla eleştiriyorduk bu sayede eksik taraflarımızı görmemizde çok fayda oldu. Ders içinde bu planı bağlı kalarak dersi nasıl işlemem gerektiğini hakkında daha fazla bilgi sahibi oldum. Uygulama olarak daha iyi anlayabildim kavrayabildim. Daha verimli bir şekilde dersi yürütmemi sağladı.*” ifadeleriyle eleştirilerin ona katkı sağladığını belirtmiştir. Bunlar sayesinde zaman yönetiminde sınıf içi dinamikleri nasıl yöneteceğini anladığını “*Dersin nasıl hangi yöne doğru gidişinde beni yani ben bizzat görebildim dersi öğrencilerin hangi taraf ders içinde konunun nereye doğru yöneleceğini ön görebildim ona göre hareket etmemde avantaj sağladı. Beni daha böyle sınıfa hâkim kıldığını düşünüyorum.*” (Çıkış Görüşmesi, Murat) ifadeleriyle öne çıkarmıştır.

Ece Murat’ın bu ifadelerine zıt olarak bir plana bağlı kalmanın onu olumsuz yönde etkilediğini “*ders imecesine göre planlarımızı hazırlayıp öncesinden toplantı yapıp bir de 5E’ye göre hazırladığımız için derse girdiğimde hep bir plana bağlı kalmak zorunda hissediyordum kendimi.*” (Çıkış Görüşmesi, Ece) ifadeleriyle açıklamıştır. Hazırlanan planın taslak olduğunu bilmesinin onu rahatlatmadığını “*Her ne kadar Kaan Hoca süreyi çok da şey yapmayın çünkü önemli olan öğrencilerin çalışması dese de orada bir süremiz var sınıfta. Ben ona bağlı kaldığımda çok gerilmiştim.*” (Çıkış Görüşmesi, Ece) ifadeleriyle belirtmiştir. Plan hazırlamayıp daha rahat bir ders işleme sürecini yürüteceğini ise “*Ben ileride ders planı hazırlamam aklımda planlarım böyle bir plana bağlı kalmam dedim. Bence bu açıdan bana katkı sağlamadı. Biz plan hazırlamasaydık aklımızda tasarlasaydık dersi daha iyi olabilirdi.*” (Çıkış Görüşmesi, Ece) cümleleriyle belirtmiştir. Ayrıca Murat ders imecesi modeli kapsamında yapılan toplantılardan ve uygulamalardan yola çıkarak sınıfı yönetme bakımından eksik kazanım sağladığını “*Sınıfı yönetme de eksik olduğunu düşünüyorum sınıfı tanımada da eksik olduğunu düşünüyorum. Bundan önce bir ön bir prova tarzı kendi aramızda belki ders işleyişini bir prova yapabiliriz.*” (Çıkış Görüşmesi, Murat) cümleleriyle ifade etmiştir. Bu konuda ne gibi kazanımlar sağlanabileceğine dair kendi aralarında prova yapmalarını önermiştir.

Bu ifadelerden yola çıkarak ders imecesi modelinin Öğretmenlik Uygulaması kapsamında benimsenmesini ve uygulamaya konmasını isteyip istemedikleri sorulduğunda danışman öğretim üyesi ve bütün öğretmen adayları benimsenmesi ve

uygulamaya konması açısından olumlu yanıtlar vermişlerdir. Modelin eksik yönleri bulunsa bile yapılan çalışmanın oldukça katkı sağlayıcı bir süreç olduğunu “Eksiklikleri olsa bile ders imecesi iş birliği içerisinde yapılan bir çalışma olduğu için öğretmenlere fazlasıyla katan süreç olduğunu düşünüyorum gelişimlerinde etkili olduğunu düşünüyorum yani öğretmenlerin her yönden işte sınıf yönetimi olsun, öğretmenlik meslek becerisi hesabında olsun, plan hazırlama özellikle plan hazırlama...” şeklinde ifade eden Ahmet, sürecin daha da katkı sağlaması için farklı sınıflarda uygulama yapılmasının iyi olabileceği fikrini “Sadece bir uygulama sınıfı değil, birden fazla uygulama sınıfı ele alınabilir. Farklı öğrenci çeşitleri görmek ya da farklı ortamlar görmek, az önceki bahsettiğim nokta biraz daha üzerine odaklanma mevzusu. Sen sınıfta bunu yaptın, ben de bunu yapabilirim gibisinden uygulama gerçekleştirilebilir.” (Çıkış Görüşmesi, Ahmet) şeklinde öne çıkartmıştır.

Öğretmen adaylarının birbirleri üzerinde etkisinin önemini “İsterim çünkü bunu hazırladığımız planlar hem oradaki öğretmenler birbirini biraz denetlemesi yani denetleyebilir gibi görünüyor en zengin planlar ortaya çıkacak öğretmenler bunu sınıfların öğrencilerine işlerken daha verimli bir ders işleyişi olacak” (Çıkış Görüşmesi, Murat) şeklinde vurgulayan Murat, grup mevcudunun fazlalaştırılmasını ve böylece daha zengin bir değerlendirme sürecinin olabileceğini öne çıkartıp konu ile ilgili görüşlerini “...fazla kişi olursa daha fazla fikir de ortaya çıkabilir. Daha fazla plan ve ders planının son hali iyi bir plan ortaya çıkabilir. Ben gruplar daha büyük gruplar olursa bu işleniş daha iyi olabilir. Yani 4 kişi biraz az kalabiliyor eleştiri bakımından.” (Çıkış Görüşmesi, Murat) şeklinde ifade etmiştir.

Katkı sağlayıcılık bakımından Ahmet ve Murat’ın düşüncelerine paralel düşünceleri “Benimsenmesini ve uygulamaya konmasını isterim. Öğretmenlik uygulaması dersi en azından dolu dolu geçti. Bize mesleki hayatımıza yönelik ilerideki hani neleri nasıl yapmalıyız nasıl yapmamalıyız neler uygulamalıyız neler uygulayabiliriz uygulamayız konusunda katkı sağladı” (Çıkış Görüşmesi, Ece) şeklinde ifade eden Ece, Murat’ın grup mevcudunun daha fazla olması fikrinin aksine yönelik ifadelerinde “... Çalışma grubu bu seviyede olmalı daha fazla kişi olmamalı, çok kişi sayısı çok katkı sağlamaz gibime geldi.” (Çıkış Görüşmesi, Ece) cümlelerini sarf etmiştir.

Diğer öğretmen adayları tarafından modelin benimsenmesine ilişkin görüşleri destekleyen Hera görüşlerini “*Uygulamaya konmasını isterim çünkü değerlendirme yapmak daha iyi olur. Başka arkadaşlarıma yardım ediyordum. O süreçte tartışma ortamları olsa direkt derste görseler hani diğer arkadaşlarıyla tartışmaya fırsatları olsalar onlar için hani daha verimli olabilir.*” (Çıkış Görüşmesi, Hera) şeklinde ifade etmiştir. Dersi değerlendirme raporlarının herkes tarafından benimsenmeyecek olduğunu “*...Mesela raporlarla alakalı çok yazmadık ama ben herkesin bununla uğraşacağını düşünmüyorum. Hani böyle olunca niye böyle hani bir sistem var ki olmasın gibisinden düşünen çok olacaktır. Mesela yüz yüze değerlendirme olup da isteyen kendi notunu yazıp da yazarak kendi verimliliğini sağlarsa daha iyi olabilir diye düşünüyorum.*” (Çıkış Görüşmesi, Hera) ifadeleriyle öne çıkarmıştır.

Kaan Hoca ise kendi yürüttüğü Öğretmenlik Uygulaması derslerini bu modele benzer bir şekilde yürüttüğünü “*Ben zaten öyle yapıyorum. Bu dönem de öyle yapıyorum. Çünkü öğretim programı diyor ki araştırma sorgulamaya dayalı ders anlatmayacaksın diyor öğrenci beceriyi yaparak anlamlandıracak geliştirecek diyor bilgi değil her şey diyor. Yoksa ders anlatma süreçleri çok kolay diyor.*” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) şeklinde ifade etmiştir. Görüşünün devamında ise ortak sorumluluğun önemine “*... Hedefi de bu onlara bir şey anlatmaktan ziyade onlara bir şeyi kendi başlarına anlamlandırmaları bu kıymetli. Ortak akılla bir ders planlıyorduk tasarımı yapıyorduk biri uyguluyordu ama herkesin dersiydi. Hatırlarsan ilk hafta Ece biraz sıkıntı yaşadı. Niye sahipsiz kaldı bu yüzden.*” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) ifadeleriyle dikkat çekmiştir. Devamında ise bu durumu “*ama sonra hatırlarsan derslerine birbirlerine sahip çıktılar. Çünkü ortak dersleriydi. Mesela ben öyle yapıyorum ama öyle olmasa ders imecesi olmasa ama hani burada uygulamada farklılıklar var bazı detaylar Hocalar farklı yöntemler kullanabilirler ama benim kanaatime göre bu haliyle uygulanabilir.*” (Çıkış Görüşmesi, Kaan Hoca) ifadeleriyle açıklamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada Sınıf Öğretmeni adayı öğrencilerin öğretim becerileri ve bu becerileri geliştirmeye yönelik uygulanan ders imecesi (Lesson Study) modelinin etkililiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Tartışma bölümünde elde edilen bulgular sonuçlarıyla birlikte yorumlanmıştır. Bu bölümde Öğretmenlik Uygulaması-I dersinde yürütülen ders imecesi çalışmalarının öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ilişkin gelişimlerini destekleyip desteklemediği tartışılmıştır. Bu bağlamda hazırlanan planların etkinliği, planlama ve uygulama, içeriği ele alma ve sınıf kültürü oluşturma alt başlıkları dikkate alınarak ortaya koyulmuştur. Ayrıca ders imecesi ekibinin modele ilişkin görüşleri bulgular ışığında tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır. Her bir ders uygulamasına yönelik değerlendirmelere ilişkin bulgular özetlenerek sebepleri tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle alan yazın karşılaştırmasına yer verilmiş, çalışmanın diğer araştırmalar ile benzer ve farklı yönleri ortaya koyulmuştur. Ders imecesi modelinin etkinliğine ilişkin bulgular, mevcut alan yazın çalışmalarıyla birlikte yorumlanarak sunulmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının ders imecesi modeline ilişkin görüşleri ele alınarak elde edilen bulgular yorumlanıp değerlendirilmiştir.

Alan yazında yapılan araştırmalar doğrultusunda ders imecesi modeliyle Sınıf Öğretmeni adayları ile lisansüstü düzeyde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Aktuna ve Gökçurt (2020), yaptıkları çalışmada daha çok Matematik Öğretmenliği alanında çalışmalar olduğunu bulmuşlardır. Bu tez çalışması kapsamında araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşımın bir parçası olarak

değerlendirilen 5E modelini temel alarak ders planları hazırlanmıştır. Planları hazırlama ve uygulama sırasında öğretmen adaylarının araştıran, sorgulayan, karşılaşılabilecek problemlerin çözümü için hipotez üreten, bunları deneyen ve farklı düşünen bireyler olarak görülüp uygulamaya katılmaları amaçlanmış ve çalışma buna göre gerçekleştirilmiştir.

5.1. Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Ders Planlarının Etkililiğine Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmen adaylarının ders imecesi toplantılarından önce hazırladıkları planlar değerlendirildiğinde dikkat çekme basamağının ilk dersten son derse kadar 5E modelinin kapsamına göre yetersiz bir hale büründüğü göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının diğer basamaklarına daha nitelikli etkinlikler bulmak için uğraştıkları, bu nedenle böyle bir düşünüş olduğu düşünülmektedir. Taşdemir'e (2007) göre plan hazırlamayı etkileyen unsurlardan biri de dersin kazanımıdır. Bu bağlamda plan hazırlanacak olan kazanımın, kazanımın içerdiği konunun ve kazanımda yer alan becerinin de dikkat çekme basamağını yapılandırmak için öğretmen adaylarını zorladığı düşünülmektedir. Zira ilk ders olan Fen Bilimleri dersi kapsamında hazırlanmak için ele alınan kazanıma bakıldığında günlük yaşamla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu sayede derse dikkat çekmenin kolay olabileceği bir nitelikte olduğu düşünülmüştür. Planlanan son ders olan Matematik dersi kapsamında ele alınan kazanım incelendiğinde ise öğretmen ve öğrenciler için diğer kazanıma nazaran daha soyut kaldığı görülmektedir. İşcan, Bayraktar ve Gökçe (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları ve öğrencilerin önceki bilgilerini günlük yaşamları ve gerçek dünya deneyimleriyle ilişkilendiremedikleri sonucuna da ulaşmışlardır. İlgar ve Gülten (2013), öğretmenin giriş aşamasında konunun Matematikteki yerini, diğer bilimlere etkisini de vurgulaması gerektiğini ve günlük yaşamla ilişkilendirmenin önemli olduğundan bahsetmiştir. Bu çerçevede dersin dikkat çekme basamağında kazanıma uygun olarak öğrencilerin ilgilerinin derse yönlendirilmesi derse hazırlık açısından önemlidir.

Hazırlanan planların keşfetme basamağına ilişkin bulgular incelendiğinde ise dikkat çekme basamağında yeterli olan plan sayısının azalması gibi keşfetme

basamağında da aynı durum görülmüştür. Bunun sebebi olarak öğretmen adaylarının planlanan son ders olan Matematik dersi kazanımının içeriğinin soyut olması ve barındırdığı becerinin düzeyinden dolayı uygun etkinlik bulmada zorlandıkları düşünülmektedir. Nitekim öğretmen adaylarından da bu doğrultuda geri dönüşler alınmıştır. Albayrak (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma incelendiğinde bununla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında ikinci ve üçüncü olarak planlanan Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının daha az zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu derslerin kazanımlarının çerçevelediği konu ve beceri bağlamında, Matematik dersinin kazanımına göre daha somut ve öğrenciye yönelik etkinlikler bulunabilecek kazanımlar olduğu düşünülmektedir. Araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşımda var olan bilginin yeniden yapılandırma süreci önemsenmektedir. Bunun etkin olarak gerçekleştirildiği keşfetme basamağında ise işlenecek konuya ait bilgiler öğrenciler tarafından bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin odağının tamamen yapılan ve sunulan etkinlikte olması önemlidir (Gözel, 2016; Sarıoğlu, Can ve Gedik, 2016). Buna benzer olarak Demircioğlu, Aslan ve Yadigaroglu (2015) kimya öğretim programı üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada programın öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kazandırmada yetersiz olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Buna karşıt olarak Güven (2005) gerçekleştirdiği araştırma ile derste kullanılan yöntem ile kazanımdan kaynaklanan problemlerin aşılabileceğini göstermiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının deneyimlediği olumlu ve olumsuz durumlar göz önüne alındığında bu durumların öğretim programında yer alan kazanımların doğasından kaynaklandığı göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin dersleri nitelikli yürütmeleri için konu alan bilgisine ve meslek bilgisine sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bu bilgilerin sınırlı olması keşfetme basamağının niteliğini ve uygulanması planlanan etkinliklerin zenginliğini etkileyen bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim Canbazoglu, Demirelli ve Kavak (2010) yaptıkları çalışmada sınırlı konu alan bilgisine sahip olan öğretmen adaylarının, öğrencilerine ders kapsamında kazandıracakları bilgiyi de sınırlandırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenler tarafından işlenen derslerde yapılan eksik açıklamalar ya da kavram kargaşasına neden olabilecek açıklamalar sebebiyle öğrencilerde kavram yanlışları oluşabileceği düşünülmektedir. Carlsen (1999), öğretmenlerin konu alan bilgilerinin eksik olduğu içerikleri işlerken, daha çok anlatım

yöntemini kullandıklarını ve çoğunlukla düşük becerileri içeren soruları sorduklarını ifade etmiştir. Smith ve Neale (1989), öğretmen adaylarının konu alan bilgilerinin, Marek, Eubanks ve Gallaherise (1990) ise öğretmenlerin pedagojik bilgi eksikliklerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini etkili kullanmalarına engel olduğunu ifade etmişler. Öğretmen adaylarının sahip oldukları alan bilgisi ve deneyimleri mesleğini gerçekleştiren öğretmenlere göre sınırlıdır. Bu durum keşfetme basamağının niteliğini ve uygulanması planlanan etkinliklerin zenginliğini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Açıklama basamağına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının hazırladıkları ilk plandan son plana kadar yeterli olarak değerlendirilen plan sayısının değişmediği ve yetersiz sayılan planların çoğunlukta olduğu değerlendirilmiştir. Bu bulgular göz önüne alındığında öğretmen adaylarının 5E modelinin açıklama basamağının işleyişini uygulayamadıkları değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencilere açıklama yapmalarına fırsat tanımak yerine bilgi verici rolünü üstlenerek kendilerinin açıkladığı görülmektedir. Araştırma sorgulamayanın temel amacı, öğrencilerin bilgiyi araştırıp sorgulayarak öğrenmelerini sağlamaktır. Öğretmen adayları yapılandırmacılık anlayışına bağlı olarak geliştirdikleri araştırma sorgulama etkinlikleriyle süreci yürütmüşlerdir. Ancak öğrencilere fırsat tanınmadan açıklamaya çalışılması, bu basamağı ve araştırma sorgulamaya dayalı öğretimi sekteye uğratmıştır. Bu bağlamda Bay ve Karakaya'nın (2009) yaptığı araştırmada Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi işlenirken, dersin içerdiği üst düzey beceriler açısından, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yaklaşımın, konu merkezli program yaklaşımına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Güney ve Semerci (2009) ise çalışmalarında Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin mikro öğretim modeliyle işlenmesinin, yalnızca teorik bilgilerin aktarıldığı işlenişe göre yansıtıcı düşünme düzeyi açısından daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda öğretmen adayları kendi planlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği, bilginin öğretmenler tarafından aktarılmadığı, öğrenen birey tarafından keşfedilerek bulunduğu bir ortamı oluşturamamışlardır (Fidan ve Duman, 2014; Sarioğlu, Can ve Gedik, 2016). Öğretmen adaylarının TBI-I (Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Epistemolojik İnanç Formu) görüşmeleri incelendiğinde genel olarak geçiş ve rehber düzeylerinde oldukları değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının inancını şekillendiren önemli unsurlardan biri olarak önceki öğrenme deneyimleri gösterilebilir. Çoğunlukla

öğretmenin anlatıcı ve bilgi verici konumda olduğu öğretmen merkezli sınıflarda eğitim almış bu öğretmen adayları, 5E modeliyle ilgili kuramsal bilgileri lisans öğrenimindeki derslerde öğrenmişlerdir. Adayların kuramsal olarak bilgi sahibi olmalarına ve her basamağa ilişkin neler yapmaları gerektiğini bilmelerine rağmen, bunu pratiğe dökemedikleri görülmektedir. Metin ve Özmen (2009) yaptıkları çalışmada aynı sonucu elde etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu durumu değerlendirildiğinde geçmiş öğrenme deneyimlerinden kaynaklı sıkıntı çektikleri düşünülmektedir. Ayrıca Sosyal Öğrenme ile gerçekleştirdikleri öğrenmelerden ve öğretmenlerinden gözlemledikleri öğretim teknikleriyle de bu konunun ilgisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan planların derinleştirme basamağına ilişkin bulgular incelendiğinde yeterli sayılan planların sayısının azaldığı görülmüştür. İlk hazırlanan Fen Bilimleri dersi planları iki yeterli, bir kısmen yeterli ve bir yetersiz şeklinde değerlendirilirken son hazırlanan Matematik dersi planları hiç yeterli olmamakla birlikte iki kısmen yeterli ve bir yetersiz şeklinde değerlendirilmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde ise hazırlanan planların hepsinin derinleştirme basamağı kısmen yeterli olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının beyanlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, ders ve iş yükünün fazlalığı, öğretmen adaylarının kişisel faaliyetleri ve hazırlanmaları gereken KPSS gibi nedenlerin etkin araştırma sürecine katılımı zorlaştırdığı görülmektedir. Kısmen yeterli sayılan derinleştirme basamaklarında öğretmen adaylarının genel olarak çalışma yapraklarından yararlandıkları gözlenmiştir. Çalışma yapraklarının bilginin kalıcılığını pekiştirici bir özelliği olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Özmen ve Yıldırım (2005) yaptıkları çalışmada, çalışma yapraklarının öğrencilerin sınıf ortamında daha aktif hale getirilmesine olanak sağladığını vurgulamışlardır. Coştu, Karataş ve Ayas (2003) ise Fen Bilimleri alanında yaptıkları çalışmayla, çalışma yapraklarının öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Işık ve Çelik (2017) Matematik alanında yaptıkları çalışmayla çalışma yapraklarının derse dâhil edilmesinin başarıyı artırdığını göstermiştir. Araştırma sorgulamaya dayalı işlenen bir derste, derinleştirme basamağının öğrencilere konu hakkında derinlemesine bilgi öğrenebilecekleri ve üst düzey beceriler geliştirebilecekleri fırsatların sunulduğu bir aşama olarak bilinmektedir. 5E ve araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin esas alındığı uygulamalarda üst düzey becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi bağlamında

çalışma yaprakları sınırlı kalacaktır. Hazır olarak kullanılan bu çalışma yapraklarının öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine göre uygun esneklikte olmadıkları düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar da öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çalışma yapraklarını hazırlayabilecekleri donanımda olduğunu göstermiştir (Bozdoğan,2007, Ören ve Ormancı, 2012). Bu yönü ile derinleşme basamağında esnek ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyallerin ve etkinlik süreçlerinin, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Hazırlanan planların son aşaması olan değerlendirme basamağında ilk planlanan Fen Bilimleri dersi için yeterli olarak değerlendirilen bir plan yokken son planlanan ders olan Matematik dersi için bu bire yükselmiştir. Ancak Matematik dersi için hazırlanan iki planın değerlendirme basamağı için herhangi bir etkinlik tanımlanmamıştır. Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında hazırlanan planlarda ise sırasıyla bir yeterli ve bir yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları planların değerlendirme basamaklarının büyük oranda kısmen yeterli olarak bulunduğu görülmektedir. Kısmen yeterli olma nedenleri incelendiğinde kazanıma odaklanan ancak sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirme süreci planladıkları ya da uygun olan bir formal değerlendirme oluşturmadıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşım anlayışına göre öğrenci kazanım ve çerçevelediği konu hakkında nerede eksik öğrenmelerinin olduğunu aldığı geri bildirimlerden öğrenebilmektedir. 5E modeline göre değerlendirme dersin sonuna bırakılmaz aksine dersin ilk dakikalarından son dakikalarına kadar süren bir eylem hali içermektedir. Bu yönüyle öğrencilerin ders sürecinde yaptıkları her bir çalışmanın bir değerlendirme fırsatı olarak görülebileceği düşünülebilir. Yapılan bu değerlendirmelerle öğrencilerin ihtiyaçları daha ders işlenirken tespit edilip değerlendirilmeye alınabilir. Hazırlanan planlar ve yapılan uygulamalar incelendiğinde öğretmen adaylarının sonuç odaklı değerlendirmeye yöneldikleri görülmektedir.

Yapılandırmacılık anlayışına göre sürecin başından sonuna yapılması gereken değerlendirme, 5E modelinin değerlendirme basamağında yoğun olarak gerçekleşmektedir. Geri bildirimin önemini belirten Göçer (2019) çalışmasında öğrenme sürecinin biçimlendirilmesinde ve hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında

öğretmenin rehberliğinin ve geribildirim işlevsel bir şekilde kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) çalışmalarında ise öğretmenlerin ölçme tekniklerinin hazırlanması ve kullanımına ilişkin eğitim almaları gerektiğini öne sürmüşlerdir. Yapılan bu çalışmada ise her bir ders imecesi sürecindeki değerlendirme basamağına ilişkin söz edilen konu ele alınarak öğretmen adaylarının bilinçlenmesine ve Öğretmenlik Uygulamasını nitelikli kazanımlarla bitirmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Metin ve Özmen (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının değerlendirme yaparken değerlendirme ölçütlerini belirlerken zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sezer (2005) tarafından değerlendirmede rubrik kullanımının üzerine yapılan araştırmada; değerlendirme ölçütlerinin, uygunsa öğrencilerin de katılımıyla belirlenerek, öğrenci çalışmaya başlamadan önce verilmesinin yol gösterici olacağını belirtmiştir. Böylece değerlendirmeyle ilgili, öğrencilerden nelerin beklendiği ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceğine ilişkin öğrenci ve velilerin ayrıntılı bilgi sahibi olmalarının mümkün olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının süreç içerisinde hazırladıkları planı yeterince önemsememeleri veya toplantı sırasında tartışmalarının daha nitelikli olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Bu nedenle danışman öğretim üyesi sık sık toplantılara hazırlıklı gelmenin öneminden bahsetmiştir. Ders imecesi uygulamalarının adaylara bu bilinci vermede yeterli olmadığı görülmüştür.

Ders imecesi modeli kapsamında öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin ortak hazırladıkları planların bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının kendi hazırladıkları plana nazaran daha yeterli olduğu görülmektedir. Bu sonuç incelendiğinde öğretmen adaylarının plan hazırlama süreçlerine yeterli önemi göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Adem (1981) planlamanın, amaca ulaşmak adına uygulanacak olan kararları hazırlamaktan oluşan bir süreç olduğunu tanımlamıştır. Kavak (1992) ise planı eğitim sisteminde yenilenme, bir karara bağlama süreci ve bir kaynak dağıtım mekanizması olarak tanımlamıştır. Ergen (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya bakıldığında, stratejik planlarda belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını görmenin hazırlayanın kendi gelişimini izleyebilmesi açısından önemli bir araç olduğu görülmüştür. 5E modelinin içinde bulunduğu araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşımı, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını ifade eder (Demirel, 2000). Bu bağlamda öğretmen adaylarının derslere ilişkin hazırladıkları planlar onların gelişimi için

titizlikle incelenmiştir. Derslerin planlama toplantısına öğretmen adayları gerektiği kadar hazırlıklı gelmeseler bile toplantılarda öğretmen adayları aktif rol almışlardır. Öğretmen adayları toplantı sırasında yapılan tartışmaların daha anlamlı olduğunu savunduklarından dolayı ders planlarının üzerine yeterince düşmedikleri gözlemlenmiştir ve ders imecesinin bu çerçevede katkısı sınırlı olmuştur.

Öğretmen adaylarının ders imecesi sürecinin ilk haftalarında ders planı çerçevesinde hazırladıkları etkinlikler ve birlikte planladıkları, uygulamada gerçekleştirilen etkinlikler incelendiğinde 5E modelini yeterince anlamlandıramadıkları düşünülmektedir. Metin ve Özmen (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmen adaylarının 5E modeli hakkında yeterli alan bilgisine sahip olamadıklarına ilişkin bir sonuç çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra Ayvacı ve Bakırcı (2012) tarafından yapılan araştırma da bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çoğunun yapılandırmacı yaklaşım ile 5E modelinin basamaklarına uymaya çalıştıkları ancak davranışçı yaklaşımın da izlerini taşımaya devam ettikleri düşünülmektedir. Çelik ve Güzel (2016) yaptıkları çalışmada ise öğretmenin ders imecesi sayesinde dersin işlenişinde öğrencilerin düşüncelerine yer verdikleri bölümlerin arttığını bulmuşlardır. Ancak öğretmenin her öğrencisinin düşüncesine odaklanmamasının ders imecesine katılmadan önceki bazı alışkanlıklarını devam ettirmesinden kaynaklandığını bulmuşlardır. Güner ve Akyüz (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada ders imecesi sürecinde öğretmen adaylarının öğrenciye ilişkin farkındalıklarının düşük olduğunu ancak süreç sonunda bunun arttığını bulmuşlardır. Ders imecesi modelinin Öğretmenlik Uygulaması-I dersi kapsamında yer alan uygulama basamakları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının izlerini taşıdıkları davranışçı yaklaşım ve öğretmenin merkezde olduğu ders işlenişini değiştirebileceği düşünülmektedir. Zira Öğretmenlik Uygulaması dersleri öğretmenlik mesleğine başlamadan mesleğin gerektirdiği becerileri kazandırmayı amaçlar. Bununla beraber kazanılan becerilerin temelini atıldığı uygulamaları da içermektedir. Öğretim programlarında yer alan yapılandırmacılık anlayışıyla derslerin işlenmesiyle ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin ders imecesi modeli ile yürütülmesiyle öğretmen adayları olumlu yönde gelişebilirler. Böylelikle model sayesinde sahip olunan öğretmen merkezli ders işleme anlayışının ve davranışçı yaklaşımların en aza indirilebileceği düşünülmektedir.

5.2. Öğretmen Adaylarının Uygulama Becerilerine Yönelik RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu başlık altında öğretmen adaylarının uygulamalarını değerlendirmek için kullanılan RTOP ölçeği kapsamında yapılan puanlamalar ölçekteki başlıklara göre tartışılmıştır. Çeşitli araştırmalar ve alan yazın ile karşılaştırılarak bulgular tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır.

5.2.1. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının Ders Tasarım ve Uygulanması Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmen adaylarının ders imecesi uygulamalarının ders tasarım ve uygulaması bağlamında değerlendirmelerine ilişkin bulgular incelenmiştir. İlk uygulanan Fen Bilimleri dersinin ve son uygulanan Matematik dersinin puanlarına bakıldığında büyük bir farklılık görülmemektedir. Bütün derslerin ders tasarım ve uygulamaları basamağı araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme modeli temel alınarak ders imecesi modeliyle beraberce hazırlanmıştır. Bu nedenle genel olarak yüksek verilen puanlar planlamada ve uygulamada ders imecesi modelinin işlevsel olduğunu göstermektedir.

Ders imecesi ekibinin Fen Bilimleri dersine ilişkin puanlamaları ve değerlendirmeleri incelendiğinde Ahmet hariç diğer ekip üyeleri tarafından puanlamaların ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Ahmet'in puanlamaları ve beyanları incelendiğinde puanlamasıyla yansıtma yazısının ve toplantıdaki ifadelerinin uyuşmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda Ahmet'in RTOP ölçeğinde puanlama yaparken puanlama sürecini titizlikle yapmadığı veya ölçeğin kuramsal çerçevesini yeterince anlamlandıramadığı düşünülmektedir. Bütün (2015) tarafından ders imecesi uygulanırken süreçte ortaya çıkan sorunları incelemek amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bu zamana kadar içinde bulundukları öğrenme-öğretme ortamından dolayı süreci içselleştirmede zorlandıkları belirtilmiştir. Bu çerçevede öğretmen adaylarını zamanla gelişim gösterip uygulayarak öğrendikleri düşünülmüştür.

Türkçe dersi bağlamında öğretmen adaylarının çalışmaları daha çok bireysel olduğu için iş birliği içerisinde çalışmamışlardır. Bu nedenle değerlendirmelerin ve puanlamaların düşük olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Öğrenme kuramında öğretmen adaylarının birbirlerini gözlemleyerek ve çıkarım yaparak öğrenmeleri temel

alınmıştır (Erden ve Akman, 1998; Ergün, 2004). Sosyal Öğrenme kuramı temel alınarak yapılan bu çalışmada plan hazırlama ve uygulama basamağında Türkçe dersi için birbirlerinden öğrenmelerinin gerçekleşemediği görülmektedir. Doymuş, Şimşek ve Bayrakçıken'in (2004) gerçekleştirdiği çalışmada Fen Bilgisi dersinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisini araştırmışlardır. İşbirlikçi öğrenme yöntemi uygulanmış olan öğrencilerin hem akademik başarı olarak hem de dersin tutumunda geleneksel öğrenme yöntemi uygulanan öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Delen (1998) beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikçi öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Çalışmasında, deney grubundaki işbirlikçi öğrenme yöntemini uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Türkçe dersinden sonra yapılan uygulamalarda öğrenciler arası iletişim ve akran öğrenmesini sağlayacak etkinlikler planlanıp uygulanmıştır.

Sosyal Bilgiler için yapılan puanlamalara ve değerlendirmelere bakıldığında puanlamaların ortalama üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ekip tarafından araştırma sorgulamaya dayalı öğretime uygun etkinlikler planlanmıştır. Tüm bunlar gerçekleşse bile süreç içinde bazı sıkıntılarla karşılaşmıştır. Hazırlanan plan öğrencilerin problem çözme becerilerini destekleyen bir özelliktir. Ancak öğrencilerin düzeylerinin üzerinde birtakım etkinlikler planlanmıştır. Bu nedenle etkinlikleri uygulama sırasında öğrencilerin zorlandıkları anlaşılmıştır. Ayrıca işlenen dersin yönünün öğrencilerden gelen fikirlerle yürütülmesinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Bundan ötürü süreç olumsuz etkilenmiştir. Bunun sebebi olarak öğretmen adaylarının öğrencileri yeterince tanıma fırsatı edinememiş olmaları, dolayısıyla öğretmen adaylarının planlama ve uygulama aşamasında zorlandıkları düşünülmektedir. Bütün (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının sınıflardaki öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının ders imcesi uygulama sürecini zorlaştırabildiğine ulaşmıştır. Elde edilen sonuç bu düşüncüyü desteklemektedir. Altıntaş ve Görgen (2014) ise gerçekleştirdikleri çalışmada benzer şekilde öğretmen adaylarının sınıf ortamını ve öğrencileri iyi tanımadıkları için Öğretmenlik Uygulaması sürecinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bir önceki uygulama olan Türkçe dersindeki iş birliği içerisinde çalışmanın yeterli olmaması

durumu bu planla birlikte çözülmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları tarafından öğrencilerin süreç içerisinde daha aktif olmaya davet edilmesi için özen gösterilmiştir.

Yapılandırmacılık anlayışıyla yapılan öğretime göre öğrencilerden kaynaklanan farklı fikirler temel alınarak ders işleme süreci yönetilmektedir (Fidan ve Duman, 2014). Matematik dersi bağlamında yapılan puanlamalar ve değerlendirmeler incelendiğinde uygulamanın farklı fikirleri ele alması açısından zayıf olduğu değerlendirilmiştir. Bu durum yapılandırmacılık ve araştırma sorgulamaya dayalı öğretime uygun olmayan bir durumdur. Öğretmen adaylarının uygulama sırasında öğrencilerden gelen farklı fikirleri ele almaktansa dersin akışını kendilerinin belirlediği göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının aktardıkları Öğrenme-öğretme süreçleri, tartışmalar ve değerlendirmeler, öğretmenin öğretici bir rolü olduğunu ve öğrencilerin de bilgi alıcı konumda olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede düşünüldüğü zaman, öğretmen adaylarının öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını destekleme konusunda zorlandıkları göze çarpmaktadır. Bunun sebebi olarak öğretmen adaylarının Matematik dersinin işlenişinde süregelen tek doğru cevap vardır ve çözümün kaynağı öğretmendir anlayışını benimsemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Nitekim Toptaş (2012) yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenleri tarafından Matematik dersinde en çok soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım yöntemlerinin kullanıldığını bulmuştur. Ders imecesi modeli kapsamında yapılan uygulamalarla bu bakış açısı bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Matematik dersinde farklı çözüm yollarının olabileceği bir problem durumu verilerek öğrencilerden gelen fikirlerle ders sürecinin yürütüldüğü, Öksüz ve Uça (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin konu hakkında başarılarının arttığı bulunmuştur. Çelik ve Güzel (2016) yaptıkları çalışmada ders imecesi sayesinde dersin işlenişinde öğretmenin, öğrencilerin düşüncelerine yer verilen anların arttığını bulmuştur. Ancak her öğrencinin düşüncesine odaklanamadığını da belirtmiştir. Bunun en büyük nedeninin ise öğretmenlerin ders imecesine katılmadan önceki bazı alışkanlıklarını devam ettirmesinden kaynaklandığını bulmuşlardır. Güner ve Akyüz (2017) Matematik alanında gerçekleştirdikleri çalışmada ders imecesi sürecinde öğretmen adaylarının öğrenciye ilişkin farkındalıklarının düşük olduğunu ancak süreç sonunda bunun arttığını gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada yapılan uygulamalar ve literatür incelendiğinde geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının dersin işlenişine yönelik tutumlarının, öğretimi etkileyen önemli şeylerden biri olduğu söylenebilir. Bu

doğrultuda uygulanan çalışmaların öğretmen adaylarının farklı fikirleri ele alma konusunda olumlu gelişmeler kaydettiğini ancak dersin doğasından ve süregelen işleniş yönteminden kaynaklanan sebeplerle uygulanamadığını göstermektedir.

Mesleğe başlamadan önce prova özelliğinde olan Öğretmenlik Uygulamasında nitelikli uygulamalar sayesinde öğretmen adaylarının gelişeceği ve bu sayede vasıflı öğretmenler yetiştirileceği düşünülmektedir. Bu amaçla yapılan uygulamalardan biri olan ders imecesi modeliyle bu çalışmada, öğretmen adaylarının ilk uygulamadan son uygulamaya kadar eksikliklerini fark ettikleri ve bu eksiklikleri gidererek gelişim gösterdikleri görülmektedir. Argümantasyona dayalı işlenen derste, farklı fikirlerin tartışılması gerektiğini ifade eden Simon, Erduran ve Osborne (2006), öğretmen adaylarının ders işlerken farklı fikirlerin ortaya çıkması için soru sormalarının ve öğrencilerin dersin iddiasıyla ilgili farklı bakış açılarını bulmalarının öneminden bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının plan hazırlarken ve uygulama yaparken öğretmen merkezli uygulamalara daha çok yaklaştıkları görülmektedir. Bu durum ilk haftada daha fazlayken son haftada azalmıştır. Sosyal Öğrenme kuramı kapsamında bu veriler göz önüne alındığında araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının özellikle ders süresince geçmiş öğrenme ortamlarında gözlemledikleri öğretmen merkezli yaklaşıma doğru geçiş yaptıkları düşünülmektedir. Hiğde ve Aktamış (2017) yaptıkları çalışmada işlenen derste öğretmen merkezli tarzın benimsendiği öğrenme-öğretme ortamında yetişen veya bu bakış açısıyla derslerini işleyen öğretmenlerin bu durumu değiştirmelerinin zaman alacağını ön görmüştür. Sönmez Ektem (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı güçlü bir şekilde benimsemekte olduklarını ancak geleneksel anlayışın da tamamıyla reddedilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ders imecesi eşliğinde araştırma sorgulamaya dayalı olarak tasarlanan ders planlarının öğretmen merkezli uygulamalar eşliğinde işlendiği gözlemlenmiştir.

5.2.2. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının Önermesel Bilgi Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğretmen adaylarının ders imecesi uygulamalarının önermesel bilgi bağlamında değerlendirmelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, ilk uygulanan Fen Bilimleri dersinin ve son uygulanan Matematik dersinin puanlarına bakıldığında genel

olarak bir farklılık görülmemektedir. Yalnızca Ahmet'in Matematik dersine ortalamadan düşük bir puanlama yaptığı değerlendirilmiştir. Derslerde yapılan uygulamalara ilişkin önermesel bilgi puanlamalarının dersin içerdiği kazanımdan ve çerçevelediği konu açısından farklılaştığı düşünülmektedir.

Ders imecesi ekibinin Fen Bilimleri önermesel bilgi puanlamaları ve değerlendirmeleri incelendiğinde ekip üyeleri tarafından ortalamanın üzerinde bir puanlama yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının puanlamaları, yansıtma yazıları ve değerlendirme toplantısındaki beyanları incelendiğinde bunların uyduğu ve birbirini destekleyici olduğu değerlendirilmiştir. Kavramsal anlamayı teşvik etmek adına Fen Bilimleri dersi eksik olarak değerlendirilmiştir. Buna ilişkin bulgular incelendiğinde bunun en büyük nedeni uygulayıcının kısıtlı sürede ders işlemesi ve uymak zorunda olduğu bir planın olması olarak gözlemlenmiştir. Yapılandırmacılık anlayışına göre öğrencinin süreçteki aktif rolü güçlendikçe, öğretmenin sürecin yönlendiricisi olarak sorumlulukları artmaktadır (Çolak ve Yabaş, 2017). Bu veriler ışığında uygulama yapan kişi, ders imecesiyle hazırlanan planı özümsemeli ve bu kişinin konuya hâkimiyetinin iyi derecede olması gerekmektedir. Çalışmada uygulama yapan öğretmen adayının planı içselleştirilemediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle de sınıfa ve konuya hâkimiyetinin olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir. Nitekim Kablan (2012) yaptığı çalışmada ders planı hazırlama eyleminin teorik öğrenmelerden ve ders planını uygulama eyleminin ise somut yaşantılardan etkilendiğini gözlemlemiştir. Ayrıca ders planı hazırlama becerisinin önemli bir aracı değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve Yıldırım (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce ders planlamaya dair herhangi bir eğitim almadığı, öğretmenlerin tamamına yakınının ders planlamasının gerekli olduğunu düşündükleri ve ders planlamayı zorluk olarak görmediklerine dair sonuçlar elde etmiştir. Taşgın ve Sönmez (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise öğretmen ve öğretmen adaylarının ders planlama yeterliliğine dair performans göstergelerini genellikle olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Aşıroğlu ve Koç Akran (2018) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmaya benzer bir sonuç elde edilmiştir. Literatür ve bu çalışma öğretmen adaylarının farklı yöntem ve tekniklikleri uygulamaya koymak için çabaladıklarını ancak uygulamaya geçirme sırasında sınırlı seviyede kaldıklarını göstermektedir.

Türkçe dersine ilişkin önermesel bilgi basamağında öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin puanlamaları incelendiğinde puanlamaların genel olarak aynı olduğu görülmektedir. Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin temel aldığı bilgi modeli; sunulan bir unsur olarak değil öğrencilerin farklı alanlarla bağlantı kurarak oluşturabilecekleri bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2010). Öğretmen adaylarının puanlamaları ve değerlendirme dokümanları incelendiğinde dersin, disiplinler arası işleniş ve soyut kavramların öğrenciler tarafından içselleştirmelerini sağlaması bakımından zayıf olduğu işaret edilmiştir. Bulgular ve literatür kapsamında öğretmen adaylarının ders işlerken günlük yaşamla bağlantısını kurup disiplinler arası ders işlemek için desteğe ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Matematik dersi uygulaması Ahmet hariç diğer öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi tarafından genel olarak yüksek puanlanmıştır. Ahmet'in bu puanlamayı yapma sebebinin uygulayıcı olarak kendisini fazlaca eleştirmesi olduğu düşünülmektedir. Kaan Hoca tarafından dersin günlük yaşamla ilişkilendirme bağlamında zayıf olduğu değerlendirilmiştir. Matematik alanında yaptıkları çalışmayla İlgar ve Gülten (2013) öğrencilerin Matematik konularının günlük yaşamda kullanımı konusunda fikir sahibi olmaları ile Matematik dersini sevmeleri ve başarılı olma değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Temel, Dündar ve Şenol (2015) ise yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin derslerde Matematikle ilgili kavramsal ve işlemsel zorluklarla karşılaştıklarını ve bunları gidermek için kendilerince çaba gösterdiklerini ve ayrıca diğer öğretmenlerle iş birliği yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen veriler ve ilgili çalışmalar gösteriyor ki Fen Bilimleri ve Matematik gibi soyut kavramları olan derslerin günlük yaşamla entegrasyonunun sağlanıp işlenmesi öğrencilerin kazanımın içerdiği konuyu daha kolay anlamlandırmalarını sağlayabilecektir.

Yapılandırmacılık anlayışında öğrencilerin bilişsel seviyesi göz önüne alınarak etkinlik planlama ve uygulama olmalıdır. Bu sayede öğrenci kendi seviyesindeki bilgilerini yapılandırarak kazanımın içerdiği konuyu kavrayabilecek ve kazanımın içerdiği beceriyi uygulayabilecektir (Sarioğlu, Can ve Gedik, 2016). Sosyal Bilgiler dersinin RTOP puanlamalarının önermesel bilgi basamağına ilişkin bulgular incelendiğinde; uygulanan ders kavramsal anlamayı teşvik etme açısından zayıf değerlendirilmiştir. Bir önceki uygulamalardan yola çıkarak öğrencilerin bilişsel

seviyelerini göz ardı ederek hazırlanan etkinlikler nedeniyle zayıf bulunduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının günlük yaşamı ders işlenişine dâhil ederken öğrenci seviyelerini göz önünde bulunduramamışlardır. Özgan ve Tekin (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve bu durumun başarıyı, özellikle de öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) ise yaptıkları çalışmada öğretmenin görevini ve sahip olunması gereken nitelikleri “*Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir.*” ifadeleriyle açıklamışlardır. Aynı çalışmanın devamında etkili öğretmenin niteliklerini “*Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleği daima bir gelişim içerisinde yapılması gereken bir meslektir. Bundan dolayı gelişimin sürekliliği öğretmeni nitelikli öğretmen yapan önemli faktörlerden biri olagelmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, uygulamalar ve gelecekte mesleğe geçince kullanılan bakış açısının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacılık anlayışı bilginin tüketilecek değil üretilecek bir şey olduğunu ifade etmektedir. Bu anlayışla birey, kendisine sunulan bilgileri olduğu gibi kabul eden, başkası tarafından yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen olarak değil, bilgiyi işleyerek üretim sürecine etkin olarak katılan olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Öğretmen adaylarının derse günlük yaşamı dâhil etme eyleminde ilk uygulamadan son uygulamaya kadar zayıf oldukları ancak bu zayıflık düzeyinin azaldığı gözlenmiştir. Yapılan tartışmalar ve uygulamalar sayesinde öğretmen adayları olumlu yönde gelişim göstermişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının günlük yaşamla işlenen dersin daha etkili ve kalıcı olarak işlenebileceğini keşfettikleri düşünülmektedir. Uygulamalarda konuya ve plana hâkimlik bağlamındaki ve kavramsal anlamlandırmayı gerçekleştirme konusundaki yaşanan eksiklikler uygulamalarla kapatılmıştır. Ancak ders imecesi çalışmalarına rağmen dersi gerçek yaşamla ilişkilendirme açısından öğretmen adaylarının halen zayıf olduğu göze çarpmaktadır.

5.2.3. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının İşlemsel Bilgi Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması

İşlemsel bilgi bağlamında ilk uygulanan Fen Bilimleri dersinin ve son uygulanan Matematik dersinin puanlarına ve değerlendirmelerine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak bir farklılık görülmektedir. Gerçekleştirilen puanlamaların dersin kazanımından ve kazanımın konusu bağlamında ve ayrıca dersin yapısı doğrultusunda farklılaştığı düşünülmektedir. İlk uygulamada puanlar daha yüksekken son uygulamadan verilen puanlar oldukça düşmüştür. Ekibin derslerin işlemsel bilgi basamağına ilişkin puanlamaları ve değerlendirmeleri incelendiğinde, genel olarak ortalamaların üzerinde bir puanlama yaptıkları görülmektedir.

Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine hazırlanan etkinliklerde, uygulayıcıların öğrencilere tahminler oluşturmalarını ve bunları doğrulamanın yollarını düşünmelerini teşvik edici fırsatlar sunmaları açısından eksiklikleri olduğu değerlendirilmiştir. Türkçe dersinin doğası gereği hipotez kurmaya ve bunu doğrulamaya imkân tanımayan bir niteliğinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yapılan planlamalar ve uygulamalar doğrultusunda Türkçe dersi bağlamında eksiklikler olması olağan bir durum olarak karşılanabilir. Söylemez (2018) tarafından yapılan çalışmada da 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımlar arasında problem çözme ile ilgili olan kazanımların çok az olduğu değerlendirilmiştir. Bunun yanında İlter (2013) çalışmasında 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorgulayıcı araştırma tabanlı öğrenme modelini uygulamıştır. Bu model hipotez ve tahminler oluşturmayı ve bunlara çözüm bulmayı temel almaktadır. Çalışma sonucunda dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki etkinlik ve yöntemlerle işlemenin, öğrencilerin öğrenmelerinde ve akademik başarılarında yüksek derecede anlamlı bir etkisinin olduğunu bulmuştur. Hipotez ve tahminler oluşturmayı ve bunlara çözüm bulmayı temel alan bir modeli uygulayan bir diğer araştırmayı Köksal (2011) gerçekleştirmiştir. Yaptığı çalışmada araştırma sorgulamaya dayalı olarak işlenen Fen ve Teknoloji dersinde işlenecek konuya ve öğrenme yöntemlerine çoğunlukla öğretmenin karar verdiğini bulmuştur. Bozan ve Küçüközer (2008) yaptıkları çalışmada etkinliklerin yapılması sırasında öğrencilere fırsat tanınması ve sorumluluk verilmesi, onların bilimsel süreç becerilerini geliştirmenin yanı sıra problem çözme becerilerinin de gelişmesini sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında elde edilen bulgular ve yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ders imecesi sürecinde planlarında bu tür

etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Ancak gerçek öğrencilerle ve okul ortamıyla karşılaşmaları henüz yeni olduğundan ötürü tam olarak uygulayamadıkları düşünülmektedir. Zira yapılan toplantılarda öğretmen adayları da bu konuda eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkçe ve Matematik derslerine ilişkin yapılan toplantılar ve görüşmeler ışığında ayrıca öğretmen adayları her kazanımın RTOP ölçeğiyle değerlendirilmeye müsait olmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Durukan (2013) gerçekleştirdiği çalışmada dil eğitiminin başarıya ulaşabilmesinin, programın ve programın temelini oluşturan amaç ve kazanımların dikkate alınmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Şenel (2019) ise çalışmasında kazanımların ölçüt dayanaklı yazılmadığını ve dolayısıyla kazanım odaklı ölçme yapmanın zorlaştığını ifade etmiştir. Değerlendirme yaparken RTOP ölçeğini daha nitelikli kullanmak için desteğe ve daha fazla kullanmaya ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Ayrıca kazanımı uygulayan kişiyi değerlendirirken çerçevelediği konuyu sunuş biçimi ve içerdiği beceriyi kazandırma açısından detaylı bir gözlem değerlendirmesi yapmanın daha nitelikli ve doğru değer sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Matematik dersinde Ahmet ve Murat oldukça düşük puanlamalar yapmışlardır. Ahmet ve Murat'ın ekibin diğer üyelerine göre düşük puan vermelerinin sebebi olarak Ahmet'in kendi yaptığı uygulamayı değerlendirirken fazlaca eleştirel bir dil kullanması olarak ifade edilebilir. Murat ise dersin kazanımının işlemsel bilgi basamağında bulunan maddelerle örtüşmediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının puanlamaları, yansıtma yazıları ve toplantıdaki beyanları incelendiğinde, bu ifadelerin birbirleriyle uyduğu ve birbirini desteklediği düşünülmektedir.

5.2.4. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının İletişimsel Etkileşimler Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması

İletişimsel etkileşimler bağlamında ilk uygulamada daha yüksek puanlar verilmişken son uygulamada verilen puanlarda düşüşler görülmüştür. Gerçekleştirilen puanlamaların dersin kazanımından ve kazanımın konusu bağlamında ve ayrıca dersin yapısı doğrultusunda farklılaştığı düşünülmektedir. Ekibin derslerde iletişimsel etkileşimler puanlamaları ve değerlendirmeleri incelendiğinde genel olarak ortalamanın üzerinde bir puanlama yaptıkları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda

öğretmen adaylarının puanlamaları, yansıtma yazıları ve değerlendirme toplantısındaki beyanları incelendiğinde bunların uyduğu ve birbirini destekleyici olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırma sorgulamaya dayalı derslerde öğrenciler bilgiyi sadece öğrenen konumunda değildirler. Bunun yerine öğrencilerden kaynaklanan fikirler yine öğrenciler tarafından ele alınmaktadır (Çandar ve Şahin, 2013). Bu kapsamda bulgular incelendiğinde öğrencilerin konuşmalarının dersle ilgili olması bakımından ve konuşmaların öğrenciler arasında geçmesi açısından eksikler olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca derste konuşmaların odak yönünün öğrenciler tarafından belirlenmesinin zayıf olduğu değerlendirilmiştir. Ders imcesi ekibi üyeleri bunu çözmek için çeşitli tartışmalar yürütmüşler. Çalışmalarında öğretmenlerin sınıf içerisinde genelde en çok soru-cevap, düz anlatım, yazdırma yöntemi ve beyin fırtınası yöntemini kullandıklarını belirten Çelikkaya ve Kuş (2009), bunları kullanmalarının sebebi olarak, sınıfların kalabalık olması, ders süresinin kısıtlı olup öğretim programının yoğun olması gibi unsurları göstermiştir. Bunun yanında öğrenci merkezli yöntem tekniklerin ve etkinliklerin öğretmenlere açıkça tanıtılmamasından dolayı olabileceğini de ifade etmişler. İnel, Balım ve Evrekli (2009) yaptıkları çalışmada yapılandırmacılık anlayışına uygun kullanılan kavram karikatürünün öğrencilerin ilgisini çektiğini ve derste gerçekleştirilen konuşmaların seyrini etkileyebileceğini belirtmişler. Öğrencilerin bu yöntemi anlatım yoluna göre daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim Ayvacı ve Bakırcı (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bu düşünceye benzer olarak öğretmenlerin çoğunun yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelinin basamaklarına uymaya çalıştıklarını ancak davranışçı yaklaşımın da izlerini taşımaya devam ettikleri belirtilmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da öğretmen adaylarının üniversite son sınıfa kadar içinde bulundukları eğitim öğretim ortamları düşünüldüğünde, yapılandırmacılık anlayışına kısmen uygun olarak eğitim öğretim ortamı içinde bulundukları düşünülmektedir. Bu doğrultuda hem eğitim öğretim veren öğretmenlerin hem de çalışmada bulunan öğretmen adaylarının dersin odağının öğrenciler arası etkileşim üzerinden yürütülmesini uygulamaya geçirmede zorlandıkları düşünülmektedir.

Ekip Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinde, öğrencilerin fikirlerini başkalarıyla paylaşmalarında çeşitli yöntem ve araç kullanmaları konusunda ve farklı

düşünceleri tetiklemelerinde yeterli olamadıklarını ifade etmiştir. 5E modelinin yer aldığı araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşım, farklı fikirlerin paylaşılmasını destekleyen uygulamalar içermektedir. Bu şekilde ders işleyen öğretmenlerden öğrencilerini aktif düşünmeye yönlendirmesi, öğrencilerin birbirlerinden farklı düşünme biçimlerine sahip olmalarına değer vermeleri beklenmektedir (Brooks, 1987; Akt. Arsal 2012). Özmantar ve diğerleri (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeleri, iletişimde açık ve katılımcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için araştırıp sorgulayabilmelerine imkân tanıyacak sınıf ortamlarının oluşturulması, öğretmenlerin sınıf içi normları farkındalık içerisinde yeniden ele almaları gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmacılar, bu bakış açısıyla oluşturulan sınıf içi normların, öğrencilerin derse katılım şeklinden öğrenme-öğretme sürecinin işleyişine ve hatta değerlendirmeye kadar yapılan uygulamaları değiştireceğini de ifade etmişlerdir. Uzun zamandır yapılandırmacı kuramı temel alan öğretim programlarının yürürlükte olmasına karşın öğretmenler, bu kuramın temelinde yatanları anlamada ve bunu uygulamalarına yansıtmakta zorluk yaşamaktadırlar (Tatar ve Ceyhan, 2018). Bütün (2015) uyguladığı çalışmada buna benzer olarak öğretmen adaylarının kendilerinin oluşturamadığı sınıf ortamının onları uygulama yaparken zorladığını bulmuştur. Ayrıca bunu destekler nitelikte birçok çalışma yapılmıştır (Aslan ve Sağlam, 2018; Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Koç ve Yıldız, 2012; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008). Öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri sınıfta uygulama yaparken bu bağlamda zorluk yaşamalarının en temel sebebi olarak sınıf kültürünün uygulama öğretmenleri tarafından daha önceden belirlenmiş olmasıdır. Dolayısıyla öğretmen adayları var olan kültürün içinde kendi yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda bir sınıf kültürü oluşturamamışlardır.

Yürütülen tartışmalar ve değerlendirmeler doğrultusunda öğretmen adaylarının farklı düşünce yöntemlerini tetikleyebilecek sorular sormakta zorlandığı ve bunun için daha fazla uygulamaya ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarından kaynaklanan bu gibi problemlerin deneyimsizlikten dolayı olduğu düşünülmektedir. Altıntaş ve Görgen (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının deneyimsizliklerinden kaynaklanan problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Sönmez Ektem (2018) öğretmen adaylarının öğretim öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkileri incelemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen

adaylarının yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirmeleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmıştır. Ocak (2012) ise yaptığı çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini kullanarak öğretmenlerin işledikleri derslerdeki yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerini değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda öğretmen adayları tarafından öğretmenlerin düzenledikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yeterli bulunmadığına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda sınıf içi diyalogların odak noktasının bazı derslerde öğretmen adayları tarafından belirlendiği görülmüştür. Ancak bazı derslerde ise diyalogların odak noktasını öğrencilerin sorularının ve yorumlarının belirlediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulayarak öğrendikleri aşıkardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ve yapılan araştırmalar, bir öğretmenin nitelikli olarak yetişmesi ve uygulama kısmında başarılı olabilmesi için ders uygulamalarını yapmasının önemli olduğunu göstermektedir.

5.2.5. Öğretmen Adaylarının Uygulamalarının Öğrenci Öğretmen İlişkileri Bağlamında RTOP Puanlamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu basamağa ilişkin ilk uygulanan Fen Bilimleri dersinin ve son uygulanan Matematik dersinin puanlarına bakıldığında genel olarak bir farklılık görülmektedir. İlk uygulamada puanlar daha düşükken son uygulamadan verilen puanlarda yükselişler görülmektedir. Derslerde yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci-öğretmen ilişkileri puanlamalarının dersin içerdiği kazanımdan ve çerçevelediği konu açısından öğretmen adayının becerileri doğrultusunda farklılaştığı düşünülmektedir.

Fen Bilimleri dersi öğrenci-öğretmen ilişkileri açısından puanlamaları ve değerlendirmeleri incelendiğinde ekip üyelerinden Ece ve Hera yüksek bir puanlama yaparken diğer öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi daha düşük bir puanlama gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının puanlamaları, yansıtma yazıları ve değerlendirme toplantısındaki beyanları incelendiğinde bunların uyduğu ve birbirini destekleyici olduğu değerlendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda ve araştırma sorgulamaya dayalı öğretimde her ne kadar bilgiyi yapılandıran öğrenenin kendisi olsa da süreci yöneten ve yönlendiren bir öğretmenin varlığı da söz konusudur. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımla ders işleyen öğretmenin belirli nitelikleri olması gerekmektedir (Collins, 1998; Çandar ve Şahin, 2013; Koç, 2010). Bu

kapsamda bulgular incelendiğinde Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerini uygulayan öğretmen adaylarının dinleyici öğretmen benzetmesine uyması açısından eksikleri olduğu ifade edilmiştir. Uygulama bakımından ders imecesi modeline benzeyen Mikro Öğretim yöntemiyle birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla çalışılan bu araştırmalarda bu çalışmadakine benzer sonuçlarla karşılaşmıştır (Küçüköğlu, Köse, Taşgın, Yılmaz ve Karademir, 2012; Sevim, 2013). Bu çalışmalarda da değerlendirilecek olmanın öğretmen adayları üzerinde heyecan ve stres gibi sorunlar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tabak (2013) ise yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının pasif dinleme stiline sahip olmasını olumsuz bir sonuç olarak değerlendirmiştir. Maden ve Durukan (2011) ise bu değerlendirmeyi destekleyici olarak etkili dinlemenin sadece öğrenci bakımından gerçekleştirilmesinin yeterli olmadığını, dersi işleyen öğretmenlerin de etkili dinleme becerisine sahip olmasının ve lisans öğrenimlerinde etkili dinleme ve iletişim kurma becerilerini kazandırmaya uygun olarak eğitim yapılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Çiftçi (2007) dinleme eyleminde dinleyicinin dikkatinin ve psikolojik durumunun anlatılanı kavramasında ve anlamasında önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında yaptıkları heyecanın onları olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Heyecanın yanı sıra yetiştmesi gereken bir ders planının olması ve değerlendirilecek olmanın kaygısı ders işlerken onları tedirgin etmiştir. Bu durumdayken sadece ders işlemeye odaklandıkları gözlemlenmiştir. Bunu gerçekleştirirken de kazanımı kazandırmaya ve ilgili konuyu öğrencilere öğretmeye odaklanmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerden gelen geri bildirimler dikkate alınamamıştır.

Türkçe dersi için öğrenci-öğretmen ilişkileri açısından RTOP puanlamalarına ve değerlendirmelerine ilişkin bulgular incelendiğinde uygulama yapan öğretmen adayının, öğrencilere alternatif çözüm yolları bulmalarını teşvik etme açısından zayıf olduğu değerlendirilmiştir. Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yapılırken öğrencilere farklı çözüm yolları üzerinden de gidilebileceğinin keşfettirilmesi gerekmektedir (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş, 2005). Farklı çözüm yolları bulmanın önemini vurgulayan Gençtürk ve Türkmen (2007), öğrencileri motive eden metotların anlamlı ve aktif öğrenme strateji ve yöntemlerinin olduğunu bulmuşlardır. Ezbere dayalı öğrenmelerinin ise öğrencilerin öğrenme cesaretlerini kırdığını tespit etmişlerdir. Ancak ders imecesi kapsamında işlenen Türkçe dersi

kazanımı ve bu kazanımın içerdiği konu göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının alternatif çözüm yolları üretme noktasında öğrencilere imkân tanınmasının kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Söylemez (2018) tarafından 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımların üst düzey düşünme becerilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, problem çözme ile ilgili olan kazanımların çok az olduğu değerlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan uygulamalarda öğretmen adaylarının öğrencilerin alternatif çözüm üretmelerine yönelik olumlu gelişmeler kaydettiği değerlendirilmiştir. Ancak dersin doğasından kaynaklanan sebeplerle uygulanamadığı da ifade edilmiştir. Bazı dersler, kazanımların ya da konuların doğası gereği başka çözüm yolları bulma konusunda imkân tanımamaktadır. Ancak değerlendirme toplantılarından ulaşılan bulgular ve yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenciyi aktif tutarak bilgileri yorumlama yolları geliştirmelerini destekleyici etkinlikler planlanması gerektiği gözler önüne serilmektedir. Böylelikle yapılandırmacılığa uygun olan öğrencilerin bilgileri kendinin yapılandığı bir ortam oluşturulacak ve bu sayede öğrenciler kendi öğrenmesinden sorumlu olacaktırlar.

Matematik dersine ilişkin RTOP kapsamında öğrenci-öğretmen ilişkileri için bulgular incelendiğinde, Murat hariç diğer ekip üyelerince yüksek puanlamalar yapılmıştır. Murat'ın neden düşük puanlama yaptığına dair destekli bir açıklama bulunamamış olup, kendisi de yansıtma yazısında olumsuz bir yön olmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak her uygulamanın öğretmen adaylarının eksik becerilerini geliştirmek için bir fırsat olduğu ve Öğretmenlik Uygulamasında öğretmen adaylarının ilk ders uygulamasından son ders uygulamasına kadar olumlu yönde gelişim gösterdiğine ulaşılmıştır.

5.3. Öğretmen Adaylarının ve Danışman Öğretim Üyesinin Ders İmecesini Uygulamasının Değerlendirmelerinin Tartışılması

Planlanan ve uygulanan ders imecesi sürecinde, öğretmen adayları işlenecek her bir araştırma dersi planını her hafta ders imecesi toplantısından önce sisteme yüklemiştirler. Bu bağlamda tartışmalar gerçekleştirilmiş ve uygulamaya gidilmiştir. Uygulama sonrası planlar ve uygulanması toplantılarda değerlendirilmiş ve bir sonraki uygulama için ders çıkarılmıştır. Tüm bu süreçte olanlara ilişkin öğretmen adaylarının

ve danışman öğretim üyesinin görüşlerine ilişkin bulgular incelenmiş, çeşitli araştırmalar ve alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır.

5.3.1. Ders İmecesi Ekibinin Ders Planlarının Etkinliğinin Artırılmasına ve RTOP Değerlendirmelerine İlişkin Değerlendirmelerinin Tartışılması

Ders planlarının etkinliğinin artırılması sürecinde Sosyal Öğrenme kuramı temel alınarak, öğretmen adayları işlenecek her bir ders kazanımı ile ilgili bir ders planı hazırlamışlardır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının ders planı hazırlarken, kazanımın içerdiği konuyu belirleme ve kazanımın barındırdığı becerilerle ilgili etkinlik tasarlama ve uygulama konularında sorun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ders planı hazırlama becerisinin önemli oranda teorik bilgi gerektiren ve zihinsel bir model geliştirmeyi amaçlayan düşünce süreçlerini içerdiğini belirten Kablan (2012), bilişsel öğrenme bilgi düzeylerinin öğretim üyelerinin teorik anlatımlarına dayanmakta olduğunu ifade etmiştir. Akpınar ve Bilgili (2018) yaptıkları çalışmada 2005 yılının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan kazanımlar ile becerilerin ve üniteye öne çıkartılan kavramların arasında uyum sağlanamadığını belirtmişlerdir. Yaman (2009) ise gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin işlenen konuya olan ilgilerinin az olmasına rağmen, konunun diğer çeşitli konularla ilişkilendirilmesiyle öğrencilerin ilgilerinde artış gözlemiştir. Bu bağlamda kazanımların becerilere uygun olmasının önemli olduğu ve kazanımın işlenmesi sırasında kullanılan yöntem ve tekniğin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kazanıma göre etkinlik bulmalarının ve her hafta hem kendi uygulayacakları hem de araştırma kapsamında uygulayacakları ders planlarını hazırlamanın onlar için zor olduğu gözlemlenmiştir. Yaşanan bu zorluklar öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması-I dersine dair öğrenme süreçlerinin bir yönü sayılabilir. Bu bağlamda öğretmen adayları plan hazırlarken zorlandıklarını ya da eksik yönlerini keşfettiklerini ve bunları tamamlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum üzerinde öğretmen adaylarının ders planı hazırlama süreçlerine etkin bir şekilde katılmamalarının ve örnek alabilecekleri kazanım odaklı ders planlarının sayıca az olmasının da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ders imecesi ekibi görüşlerinde, RTOP ölçeğinin sürece uygun olduğunu ancak her kazanımı ve bu kazanıma ilişkin uygulamayı değerlendirmek amacıyla

kullanılmasının uygun olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanında ölçeğin puanlama alanlarına göre hangi alanda eksikliklerinin olduğunu görmelerini sağlayan bir yanının olduğunu da belirtmişler. Kazanıma uygun değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini anlamlandırdıktan sonra, öğretmen adaylarının dersleri RTOP kapsamında değerlendirirken ve uygulanacak planın değerlendirme basamağını oluştururken daha dikkatli ve seçici davrandıkları tespit edilmiştir.

5.3.2. Ders İmecesı Ekibinin Ekibe İlişkin Değerlendirmelerinin Tartışılması

Sosyal Öğrenme kuramında bireylerin birbirlerini gözleyerek ve gözlemlerinden çıkarım yaparak öğrenmeleri esas alınmıştır (Korkmaz, 2003; Yıldız, 2014). Öğrenme-öğretme sürecinde iş birliği içerisinde çalışmanın önemini vurgulayan çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Kıncal, Ergül ve Timur, 2007; Yıldırım, 2003; Yıldız, 1999). Bunun yanı sıra işbirlikçi öğrenme ile uygulanan dersler öğretmen merkezli uygulanan derslere kıyaslandığında, sonuç anlamında bir farkının görülmediği araştırmalar da söz konusudur (Genç ve Şahin, 2015; Özder, 2000; Varank ve Kuzucuoğlu, 2007). Öğretmen adayları birbirlerinden yardım alarak, birbirlerinin uygulamalarından tecrübe edinerek ilerlemenin onları olumlu olarak etkilediğini vurgulamışlardır. Tüm bunlar ışığında Sosyal Öğrenmenin ekip tarafından uygulandığı değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları özellikle planlama ve uygulama sırasında yoğun bir gözlemlerde bulunmuşlardır. Buna bağlı olarak öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesi ekip olarak çalışmalarının süreci kolaylaştırdığını öne çıkarmışlardır. Yapılan bu çalışmada gerçekleştirilen iş birliğinin öğretmen adaylarının gelişmesini sağlayan bir niteliktedir.

Ekibin genel görüşüne göre danışman öğretim üyesi süreç içerisinde öğretmen adaylarına gerekli desteği sunmuştur. Bunun yanında uygulama öğretmenin danışman öğretim üyesi kadar destek sunmadığını da belirtmişler. Uygulama öğretmenin bildirimleri genel olarak yaptıkları uygulamaya yönelik değil mesleki tecrübeleri aktarım bağlamında gerçekleşmiştir. Bu durum göz önüne alındığı zaman Öğretmenlik Uygulaması-I dersi kapsamında ele alınan ders imecesı modeliyle Sosyal Öğrenme kuramı temel alınmıştır. Öğretmen adaylarından fakülte'deki eğitimleri boyunca edindikleri bilgi ve deneyimlerini uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim

elemanının rehberliğinde yeterli pratiği yaparak geliştirmeleri beklenmektedir (Paker, 2008). Weaver ve Stanulis'e (1996; akt. Ünver, 2003) göre, danışman öğretim üyesi ile uygulama öğretmeni arasında iş birliğine dayalı ilişkinin geliştirilip yürütülmesi öğretmen adayları için en önemli öğelerinden biridir. Görgen, Çokçalışkan ve Korkut (2012) da yürüttükleri çalışmada bu sonuçlarla benzer bir sonuçla karşılaşmışlardır. Yapılan uygulamalar da toplantılar çerçevesinde danışman öğretim üyesinin Sosyal Öğrenme kuramına paralel bir anlayış gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda danışman öğretim üyesinin öğretmen adaylarına gerekli destekleri sunduğu değerlendirilmiştir. Uygulama öğretmenin ise bu desteği eğitim öğretim alanında değil mesleki beceri kapsamında sunduğu değerlendirilmiştir. Aslan ve Sağlam (2018) yaptıkları araştırmada uygulama öğretmenlerinin, danışman öğretim elemanlarının ve uygulama okulu yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterliliklere sahip olmadıklarını düşünmüşler. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yaklaşımına benzer birçok çalışma yapıp benzer sonuçlar değerlendirilmiştir (Örneğin, Gökçe ve Demirhan, 2005; Özkılıç, Bilgin, Kartal, 2008). Bu çalışmada elde edilen bulguya paralel olarak danışman öğretim üyesinin öğretmen adaylarına daha yapıcı geri bildirim vermesinin ve onların gelişimi için yeterli zaman ayırmalarının önemli olduğunu belirtmişler (Azar, 2003; Baştürk, 2009; Köse, 2014). Öğretmen adayları özellikle ilk haftanın planlarında ve değerlendirmelerinde daha yüzeysel bildirimler yapsalar da her hafta gelişerek daha nitelikli hale gelmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri incelendiğinde her birinin iş birliği içinde çalıştığına ve eleştiri bazında yapıcı ve olumlu eleştiriler sunduklarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları arkadaşlarından bu şekilde geri bildirim almanın onlar için zayıf yönlerini geliştirici ve ufuk açıcı bir niteliği olduğunu da ifade etmişlerdir. Buna aykırı olarak ekip üyeleri Ece hakkında geri bildirimlerinin zayıf ve kısıtlı olduğunu söylemişlerdir. Murat'ın geri bildirimlerinin objektif ve geliştirici olduğu söylenirken ders planlama açısından zayıf bulunduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca plan yükleme kısmında bazı öğretmen adaylarının planlarını yeterince özenle hazırlamadığı gözlemlenmiştir. İşlenecek kazanımla ilgili gerekli nitelikte plan hazırlamayan öğretmen adaylarının etkinlik bulmada zorlandıkları ve toplantılarda fikir belirtmenin onlar için daha kolay olduğu belirlenmiştir. Planlarını her hafta özenli bir şekilde yükleyenlerin ise etkinlik bulma konusunda sorun yaşamadıkları, toplantıya hazırlıksız geldiklerinde bir tartışma ortamının olamayacağını düşündükleri

görülmüştür. Bu durum ilk uygulama haftasından son uygulama haftasına kadar devam etmiş ancak toplantılarda verilen katkıların, plan hazırlansa da hazırlanmasa da arttığı görülmüştür. Buna karşın öğretmen adaylarının plan hazırlama konusunda birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan Sosyal Öğrenme metodu bireysel farklılıklara uygun şekilde uygulanamamıştır. Sosyal Öğrenme bireyden ve gözleminden bağımsız değildir (Erden ve Akman, 1998). Ders imecesi modeli öğretmen adayları arasındaki iş birliğini sağlayan, alan hakkında kişisel bilgi ve deneyim kazandırabilen ve eleştirel düşünme becerisini kuvvetlendirebilen bir yöntem olarak görülmektedir (Günay, Yücel Toy ve Bahadır, 2016). Dolayısıyla işbirlikçi çalışma kültürü ve eleştiri kültürünü Sosyal Öğrenme ve Ders imecesi modelinin temel bir noktası olduğu düşünülebilir. Bu kültüre aşina olmayan öğretmen adaylarının süreç içinde bu eleştirel ve işbirlikçi olma faaliyetlerini yürütürken zorlandıkları düşünülmektedir. Rotter (1982) bireyin davranışlarında bireysel özelliklerin ve deneyimlerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Kuramın öğrenme konusunda, bulunulan çevrenin etkisi ve bireyin bu etkiyi kendine göre yönlendirme konusundaki görüşleri önemlidir (Orhan ve Dağcı, 2015). Öğretmen adaylarının birbirlerinden öğrenmeye ve bu kapsamda yapılan uygulamalara aşina olamadıkları gözlemlenmiştir. Süreç içinde bunu öğrenmeye çalışan öğretmen adaylarının aktif katılımı bu nedenle sekteye uğramıştır. Kulhavy. White, Topp, Chan ve Adams (1985) geri bildirimin etkili öğretimin altı temel özelliğinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Alkayış (2020) bilime sergilenen eleştirel yaklaşımın, kavramlara yeni içerikler kazandırması için olmazsa olmazlardan olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitimde de eleştiri olmadığı zaman eğitimin bir yönünün eksik kalacağını da söylemiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi bağlamında yeterli olduklarını ortaya koyan birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Özaydın, Çavaş, Arslan Cansever, 2017; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Öztürk, 2013; Şeker, Deniz ve Görgen, 2005). Bunun yanında Aslan (2015) gerçekleştirdiği çalışmada danışman öğretim görevlisince öğretmen adaylarının bazı öğretmenlik becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşmıştır. Uygulama öğretmenine ilişkin görüşler incelendiğinde uygulamaya yönelik değerlendirmelerinin geliştiricilik ve sürece katkı sağlayıcılık bakımından zayıf ve yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Avcı ve İbret (2016) yaptıkları çalışmada buna benzer bir sonuç olarak uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını gözlemlemesi ve nitelikli değerlendirmeler yapmasının gerekliliğini savunmuşlardır. Baştürk (2009)

tarafından yapılan çalışmada ise yine bu sonuca ulaşılmıştır. Başka bir çalışma da (Uçar, 2012) bu sonucu destekler niteliktedir. Ders imecesi modelinin de kullandığı Sosyal Öğrenme süreci, bu sürece uyum sağlamış katılımcılarla mümkün olmaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının eleştiri yaparken birbirlerinin olumsuz etkilenmemesi adına bazı hataların görmezden gelindiği de görülmektedir. Bu durum Sosyal Öğrenme kuramının süreç içinde sağlıklı ve tam olarak işletilmesinin önüne geçmiştir. Öğretmen adaylarının birbirlerinden öğrenmeye ve birbirlerini yapıcı olarak eleştirmeye açık olmaları gerekmektedir.

5.3.3. Ders İmecesı Ekibinin Modele İlişkin Değerlendirmelerinin Tartışılması

Ders imecesi sürecinde öğretmen adaylarıyla çalışma kapsamında ve Öğretmenlik Uygulaması dersi bağlamında haftalık ve günlük olarak hangi plana uyacaklarına ilişkin toplantılar düzenlenmiştir. Bunları açıklayan bir doküman verilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının süreç hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılan çok sayıda çalışma yapılmıştır (Altıntaş ve Görğen, 2014; Davran, 2020; Paker, 2008). Cansaran, İdil ve Kalkan (2007) ise gerçekleştirdikleri araştırmada Okul Deneyimi dersinin öğretmen adaylarınca belli bir süreçte yapılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Süreç hakkında ön uygulamalar yapılarak deneyim kazanmaları ve bu sayede sürece daha aktif katılmaları amaçlanmıştır. Tüm bunlara ilişkin ekibin görüşleri incelendiğinde bu toplantı ve uygulamaların olumlu sonuç verdiğine ulaşılmıştır.

Ders imecesi modeli, Öğretmenlik Uygulaması-I dersindeki işleyiş göz önüne alındığında öğretmen adaylarının birbirlerinden ve danışmanlık yapan öğretmenlerden gözlem yoluyla öğrenmelerini içermektedir. Ayrıca bu gözlemlerden çıkarım yaparak kendi yöntemlerini oluşturmalarını ve uygulamalarını da içermektedir. Bu açıdan ders imecesi modelinin Sosyal Öğrenme kuramını destekleyen bir yapısının olduğu söylenebilir. Sosyal Öğrenme kuramında öğrenme, kişinin gözlemlediklerinden yola çıkmasıyla gerçekleşmektedir. Öğrenme yalnızca gözlemlediklerini uygulayarak değil kendi süzgecinden geçirip kişiselleştirilerek gerçekleşmektedir. Bu açıdan model ve öğretmen adayları incelendiğinde, öğretmen adaylarının süreç esnasında gözlemlediklerini kendilerine uygun hale getirerek öğrenmeleri esastır. Bunun

gerçekleşebilmesi için de gözlem yapılan kişiye ve kendisine yönelik yapıcı eleştirel bakış açısına sahip olunması gerekmektedir (Orhan ve Dağcı, 2015). Eleştirinin, özellikle de yapıcı eleştirinin, hayatın hangi alanında olursa olsun kişiyi geliştirici bir özelliği olduğu söylenebilir. Öğretmenliğin temellerinin atıldığı ilk uygulama olan Öğretmenlik Uygulaması-I dersi kapsamında gerçekleştirilen yapıcı eleştirinin öğretmen adaylarının gelişimine büyük katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla ders imecesi ile yapılan uygulamalar ve toplantılar sırasında eleştirel düşünmeye yer verilmektedir. Süreç içinde uygulamaların nasıl daha iyi hale getirilebileceği araştırılmakta ve bu amaçla süreç sorgulanmaktadır. Uygulamaya yönelik oluşabilecek sorunlar belirlenir ve uygun çözüm yolları tartışılır. Bu yönüyle ders imecesi süreci araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmeyle birlikte yürütülmüştür. Bu bağlamda kullanılan RTOP ile bu sağlanmaya çalışılmıştır. RTOP'ın maddelerinden birinin içeriğinde yer alan düşünsel geçerlik, yapıcı eleştiri ve fikirlerin sorgulanmasına verilen değer ile öğretmen adaylarının uygulama sırasındaki eleştirel bakış açıları değerlendirilmiştir. Tüm bunlar ışığında ders imecesinde ve araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yönteminde eleştirel bakış açısının iki modelde de gerekli olan bir unsur olduğu aşıkardır. Bu bağlamda modelin ve yöntemin işlevselliği açısından ekip üyelerinin eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları önemlidir. Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011) yaptıkları araştırmada uygulanan meslektaş gözleminin öğretmenleri çok yönlü olarak geliştirdiği ve eleştiri becerilerine olumlu düzeyde katkı yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Saraçoğlu, Gürışık ve Furat (2018) yaptıkları çalışmada benzer bir sonuçla karşılaşmışlardır. Bunun yanı sıra yapılan uygulamalarda öğretmen adayları kendi gerçekleştirdikleri uygulamayı da değerlendirdiklerinden dolayı yapıcı eleştirme becerilerini geliştirdikleri düşünülmektedir. Buna benzer bir sonuçla Marulcu ve Dedetürk (2014) tarafından yapılan çalışmada karşılaşılmıştır. Biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı Metin (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yine öğretmen adaylarının eleştiri yeteneklerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ilk uygulamalarda birbirlerini eleştirirken çekimser davrandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra yapıcı eleştiri yapma becerileri de sınırlı olarak kalmıştır. Ancak süreç ilerledikçe öğretmen adaylarının uygulamalara ve planlamalara dönük olarak yapıcı eleştiride bulunma düzeylerinin ilk uygulamaya göre arttığı fark edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki gelişimi her ne kadar aynı seviyede olmasa da kendilerini geliştirebildikleri ölçüde olmuştur.

Model kapsamında yapılan uygulamalara yönelik değerlendirmeler incelendiğinde plan uygulamalarının farklı şubelerde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişler. Altıntaş ve Görge (2014) yaptıkları araştırmada benzer bir şekilde öğretmen adaylarının farklı sınıf ve okullarda uygulama yapmalarını istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında uygulamaya gitmeden önce kendi aralarında prova yapabilecekleri fikri de ortaya atılmıştır. Bu bağlamda Öğretmenlik Uygulaması kapsamında yapılacak işin yoğunluğu, uygulama öğretmenin öğretme programını yetiştirme kaygısı ve öğretmen adaylarının KPSS hazırlıkları gibi birçok zamanlan durumlarla karşı karşıya kalınmıştır. Literatürde bu sonuçla paralel şekilde sonuçlanan çalışmalar bulunmaktadır (Altıntaş ve Görge, 2014; Baran, Yaşar, Maskan, 2015; Eraslan, 2009). Bunun yanında ders imecesi kapsamında yapılan uygulamaların derisi planlama, planı uygulama, zaman yönetimi, değerlendirme gibi öğretmenlik meslek becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu gelişimi öğretmen adaylarının kendi eksiklerini görerek gerçekleştirdikleri değerlendirilmiştir. Bu sonuçla paralellik gösteren literatürde birçok çalışma bulunmaktadır (Aslan ve Sağlam, 2018; Çiçek ve İnce, 2005; Görge, Çokalışkan, Korkut, 2012). Bunun yanında bu çalışmalara zıt olarak öğretmen adayları hazırlanan planı uygularken zaman yönetimi ve sınıf yönetimi bağlamında da zorlandıklarını ifade etmişler. Bunun sebeplerinden birinin öğretmen adaylarının uygulama yaptığı sınıfların kendi sınıfları olmaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğrencilerin ihtiyaç ve becerilerini yeterince tanınamalarından kaynaklandığı da düşünülmektedir. Nitekim Sosyal Bilgiler dersinde hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin ihtiyaç ve becerileri yeterince tanınmadığından uygun biçimde konulamamış ve bu nedenle uygulama sırasında zorlanılmıştır. Bu bağlamda yapılan literatürdeki çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşmıştır (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Bütün, 2015; Çakmak, 2019; Çiçek ve İnce, 2005). Bunun yanında Eraslan (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kendi sınıfında ders işliyormuş gibi hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışma kapsamında ilgili literatürü destekleyen ve desteklemeyen bulgular bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bir gelişim sürecinde oldukları düşünüldüğünde ders imecesi sınıf yönetimi konusunda katkı sağladığı söylenebilir.

Ders imecesi modelinin geliştirici olduğunu ortaya koyan Baki ve Arslan (2015) ders imecesi ile çalışılan grubun çalışılmayana göre daha iyi olduğunu

bulmuşturlar. Buna paralel olarak bu modelin Öğretmenlik Uygulamasına entegre edilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaşan birçok çalışma vardır (Akbaba Dağ, 2014; Cumhur, 2016, Güner ve Akyüz, 2017). Ders imecesi modelinin Öğretmenlik Uygulaması kapsamında benimsenmesini ve uygulamaya konmasını isteyip istemedikleri sorulduğunda, ekibin tüm üyeleri benimsenmesi ve uygulamaya konması açısından olumlu yanıtlar vermişlerdir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretim becerilerini geliştirmesinde, araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşımla uygulanan ders imecesi modelinin rolünü değerlendirmek amaçlanmıştır. Durum araştırması desenine uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgular ders imecesi toplantılardan, hazırlanan planlardan, planların uygulanmasına yönelik değerlendirmelerden ve sürece yönelik hazırlanan bireysel yansıtma ve görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analizi ile oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular ve tartışmadan hareketle araştırma sorularına dair sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adaylarının bireysel ve ders imecesi modeliyle hazırladıkları ders planlarının etkililiği incelendiğinde öğretmen adaylarının ders imecesi kapsamında plan hazırlarken geliştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ders planlarının dikkat çekme ve keşfetme basamaklarına ilişkin Öğretmen adaylarının soyut içerikli kazanımları plana yansıtmakta zorlandıkları ancak uygulanan model ve yaklaşım sayesinde gelişim gösterdikleri bulunmuştur.

Açıklama basamağında ise öğretmen adaylarının araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin ve 5E'nin uygulama basamaklarının farkında oldukları ancak bunu uygulamaya geçirirken öğretmen merkezli uygulamalardan yararlandıkları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının içinde bulundukları öğrenme-öğretme faaliyetleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının gözlemlediklerini uyguladıkları aşıkardır. Her ne kadar öğretmen merkezli uygulamalar desteğinde açıklama aşaması

gerçekleştirilse de ilk uygulamadan son uygulamaya öğretmen adaylarının giderek öğrenci merkezli uygulamalara kaydığı bulunmuştur. Bu bağlamda çalışma etkili olmuştur.

Derinleştirme basamağında ile öğretmen adaylarının daha çok çalışma yapraklarından yararlandıkları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının açıklama basamağındaki gibi teorik olarak araştırma sorgulamaya dayalı öğretim ve 5E modelinin derinleştirme basamağına ilişkin bilgilere hâkim oldukları ancak uygulamaya geçirmede zorlandıkları bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmen adayları gelişim kaydetse de uygulama yaparak gelişecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

5E modeli kapsamında son basamak olan değerlendirme basamağına ilişkin öğretmen adaylarının gelişimi incelendiğinde kendi planlarında genel olarak yetersiz olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin ve 5E modelinin gerektirdiği süreç odaklı değerlendirme kapsamında az da olsa gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının daha çok süreç odaklı değerlendirme planladıkları bulunmuştur. Bu çerçevede adayların süreç odaklı değerlendirme becerileri üzerinde ders imecesinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bunların yanında ders imecesi kapsamında yapılan çevrimiçi toplantılara öğretmen adayları hazırlıksız olarak katılmışlardır. Bu durum sürecin bazen aksamasına neden olsa da öğretmen adaylarının toplantılardaki aktifliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede ders imecesi modeli yeterli olamamıştır. Süreçte yaşanan tüm olumsuz durumlara rağmen ders imecesi kapsamında yapılan uygulamalar çerçevesinde öğretmen adayları gelişim kaydetmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama yaparak gelişecekleri ve araştırma sorgulamaya dayalı ders yürütmelerinin artacağı düşünülmektedir. Nitekim son sınıfa kadar teorik olarak bilgilenen ancak sınırlı düzeyde uygulama fırsatı bulabilen öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması kapsamında uygulama yapmaları ve değerlendirilmeleri mesleki olarak gelişmelerinin en önemli fırsatlarından biridir.

Ders imecesi kapsamında öğretmen adaylarının uygulama etkinliği hazırlanan ders planlarını uygulama becerileri değerlendirildiğinde deneyim eksikliğinden dolayı uygulamada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca farklı yöntemlerin kullanımı ve alternatif sorgulamada eksiklik olduğu görülmüştür. Öğretmen

adaylarının her uygulamada özellikle diğer öğretmen adaylarını gözlemleyerek kendilerine katkı sağlamışlardır.

Öğretmen adaylarının içeriği ele alma becerileri ele alındığında önermesel bilgi kapsamında öğretmen adaylarının planı içselleştiremedikleri bulunmuştur. Bu bağlamda ders imecesi kapsamında yapılan uygulamalar etkili olamamıştır. Ayrıca dersi gerçek yaşamla ilişkilendirmede de zorlanan öğretmen adayları planlarda ve uygulamada az da olsa gelişim göstermişlerdir. Derste öğrencilerin kavramsal olarak anlamayı teşvik edemedikleri ve ilk uygulamadan son uygulamaya bu maddede eksiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları uygulama sırasında birbirlerini gözlemledikleri için uygulama yapmadan gözlem yoluyla öğrenmelerini artırmışlardır. Bu çerçevede ders imecesi modeli etkili olmuştur. İşlemsel bilgi bağlamında ise öğretmen adaylarının ilk uygulamalarda kazanım becerisine odaklanamadıkları ancak toplantılar ve uygulamalar sayesinde bunun geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının hipotez kurma ve çözüm yolu bulmaya teşvik etme açısından da eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı derslerin (özellikle Türkçe dersinin) bu kapsamda bir etkinlik yürütülemeyeceği dersler olarak öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda kazanım ve dersin türünden dolayı etkinlik bulmada ve bu yönde uygulama yapmakta zorlandıklarına erişilmiştir. Öğretmen adaylarının ders sürecinde farklı fikirlere yer vermelerinde de eksiklikler olduğu bulunmuştur. Uygulama yaparken deneyimsizliğin ve değerlendirilecek olmanın oluşturduğu stres ve heyecanın öğretmen adaylarının bu bağlamda farklı fikirleri duyamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf kültürü oluşturma becerilerine etkisine bakıldığında öğretmen adaylarının öğrencileri dinleme yönünde eksiklik çektikleri görülmüştür. Lisans öğrenim hayatları boyunca gerçek sınıf ortamlarıyla karşılaşmalarının sınırlı olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu konuda eksiklik yaşamalarının normal olduğu kanısına ulaşılmıştır. Sınıf kültürü çerçevesinde öğretmen adayları gelişimlerini birbirlerini gözlemleyerek ve değerlendirerek artırmışlardır. Bu kapsamda ders imecesi modeli oldukça etkili olmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulama yapma konusunda zayıf oldukları ve bunu uygulama yaparak güçlendirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle içeriği ele alma ve sınıf kültürü oluşturma bağlamında öğretmen adaylarının uygulama yaparak geliştikleri gözler önüne serilmiştir.

Çıkış görüşmesinde elde edilen bulgular ve tartışmalar doğrultusunda öğretmen adayları ve danışman öğretim üyesinin görüşleri incelendiğinde ders imecesine yönelik genel olarak olumlu bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ders planlarının etkinliğinin artırılmasına ilişkin görüşler ele alındığında ders planlama ve değerlendirme toplantılarında farklı fikirler duyma ve yeni bakış açıları kazanmada oldukça katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ders imecesi modeliyle geliştikleri ve model kapsamında gerçekleştirilen toplantıların oldukça katkı sağlayıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Her ne kadar farklı fikirler katkı sağlasa da öğretmen adayları ders planlaması yaparken etkinlik bulamadıklarından yakınmışlardır. Ders imecesiyle hazırlanan planın uygulanmasının değerlendirildiği toplantıların hatalara ışık tutucu bir niteliği olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının rapor ve plan hazırlamada zamansal olarak zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun üzerinde öğretmen adaylarının son sınıf olmaları ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görevlerine başlamak istedikleri için hazırlanmaları gereken bir sınav olduğundan ötürü ortaya çıkmıştır.

Ekibin RTOP değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarınca öğretim becerilerini değerlendirmede eksik ve her ders ve kazanım için uygun olmadığına ulaşılmıştır. Ancak danışman öğretim üyesi ve öğretmen adayları uygun şekilde uygulandığı zaman destekleyici olarak değerlendirmişlerdir. Bu çerçevede öğretmen adayları zaman zaman değerlendirme yapmakta zorlansalar da RTOP değerlendirme formunun sürece oldukça katkı sağladığı ve bu form sayesinde süreç odaklı olarak nitelikli değerlendirme gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının RTOP kapsamında değerlendirmenin Bu bağlamda öğretmen adayları ders planlama ve değerlendirilmenin öğretmen adaylarını zorladığı ancak onlara katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekibin ders imecesi ekibine ilişkin görüşleri incelendiğinde süreç içinde işbirliği içinde çalışmalarını geliştirmişlerdir. Bazı üyeler arasında geri bildirimler zayıf olarak değerlendirilse de olumlu düzeyde birbirlerini etkileyip sürece daha rahat uyum sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlk defa ders imecesi modeliyle çalışan öğretmen adayları ilk haftalarda zorlanmışlardır. Ancak giderek alışmışlar ve sürece uyum sağlayarak gelişim göstermişlerdir. Süreç boyunca uygulama öğretmeni

öğretmen adaylarına katkı sağlasa da öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamaları değerlendirme açısından sınırlı katkı sunmuştur. Bu bağlamda uygulama öğretmeni ders imecesi sürecinde aktif rol oynayamamıştır. Dolayısıyla ders imecesi modeli kapsamında danışman öğretmenden yeterince yararlanılamamıştır. Ders imecesi modeline ilişkin görüşler incelendiğinde gerçekleştirilen toplantıların verimli ve oldukça katkı sağlayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uygulama gerçekleştirmeyecek adayların plan hazırlarken fala üzerinde durmadıkları ve bu nedenle plan hazırlama toplantılarına hazırlıksız geldikleri bulunmuştur. Ayrıca hazırlanan planları uygulayacak öğretmen adayının planı sahiplenmekte ve uygulamada zorlandığı bulunmuştur. Bu çerçevede ders imecesi modeli etkili olamamıştır. Bunların yanında her bir öğretmen adayının farklı kişisel özelliklere sahip olmalarından dolayı öğretmen adayları özdeşim kurma konusunda dezavantajlı olarak nitelendirmişlerdir. Ancak bu sayede de öğretmen adayları farklı nitelikte uygulamalar ve bakış açılarına şahit oldukları için gelişimlerine katkısının fazlaca olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özellikle disiplinler arası ders işleme konusunda geliştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ders imecesi ekibi yaşanan tüm olumsuz durumlara rağmen Öğretmenlik Uygulaması kapsamında ders imecesi modelinin uygulamaya konulmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen tüm bulgular, tartışmalar ve bu sonuçlar değerlendirildiğinde araştırma sorgulamaya dayalı uygulanan ders imecesi sürecinin her ne kadar yoğun ve zorlayıcı olsa da öğretmen adaylarına öğretim becerileri kapsamında katkılarının fazla olduğunu göstermektedir. Araştırma sorgulamaya dayalı hazırlanan ve uygulanan planların ders imecesi bağlamında uygulamak öğretmen adaylarını ders planlarını uygulama, içeriği ele alma ve sınıf kültürü oluşturma becerileri açısından olumlu derecede gelişim ve değişim gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının özellikle mesleğe geçmeden önce uygulama yaparken nitelikli olarak değerlendirmenin onlara katkısının büyük olduğu literatürde mevcuttur. Bu çalışma da gösteriyor ki öğretmen adaylarına Öğretmenlik Uygulaması kapsamında nitelikli değerlendirme öğretmen adaylarının gelişimini oldukça desteklemiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgulardan ce sonuçlardan hareketle ortaya konulan öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmada Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı 4.sınıf öğretmen adaylarından gönüllü olan 4 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Öğretime adayları son sınıfa gelene kadar öğretmenlik mesleği konusunda teorik olarak dersler görmüşler ve her bir ders için öğretim dersi almışlardır. Öğretmen adayları her ne kadar bu dersleri görüp sınavlarından başarıyla geçtilerse de uygulama esnasında zorluklar yaşamışlardır. Özellikle dersi kazanıma ve kazanımın içerdiği beceriye göre şekillendirmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının aldıkları teorik derslerde kazanım odaklı yöntem süreçlerinin bu öğretim derslerinde ayrıntılı ve daha titiz şekilde ele alınması gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca bahsi geçen öğretim derslerinde teorik eğitimin yanı sıra yapılan uygulamaların da gerçek öğrenme ortamında yapılmasının öğretmen adaylarının daha etkin şekilde yetiştirilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının kazanım ve ders süreci uyumunu daha etkin bir şekilde başarabilmeleri için gerçek öğrenme ortamlarının lisans öğrenim sürecinde daha aktif kullanımı önerilmektedir.

Eğitim fakültelerinde alınan dört yıllık bir lisans eğitimiyle beraber öğretmen olunabilmektedir. Bu lisans eğitiminin geneli teorik bilgileri öğretmen adaylarına vermekle geçmektedir. Bu bilgiler verilirken de öğrencinin alıcı değil bilgiyi yapılandıran bir konumda olduğu işlense de öğretmen adaylarının uygulamada zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlemden yola çıkarak öğretmen adaylarının, teorik bilgilerin yanı sıra uygulamaya dair de eğitim almalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Alınan eğitimlerde ve yapılacak uygulamalarda öğretmen adaylarının çok sayıda öğrenci merkezli uygulama yaparak ve yapılan uygulamaları değerlendirerek kendilerini öğretmenlik anlamında geliştirebilecekleri gözlemlenmiştir. Bu durumun uygulamaların ve etkin uygulama örneklerinin kullanılması ile mümkün olabileceği düşünülmüştür. Bu noktada öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca öğrenci merkezli süreçlere dâhil edilmesi onların yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğine dair yenilikçi epistemolojik inançlar geliştirmelerine de katkı sağlayacağı da

değerlendirilmiştir. Bu bağlamda gerek teorik derslerde gerek öğretim derslerinde ve özellikle yapılacak uygulamalarda ders imecesi modelinin kullanılması önerilir.

Geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının uygulama için girdiği sınıftaki öğrencilerin temel becerilerine aşina olmaları gerektiği düşünülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının sürece yeni başladıkları ve deneyimlerinin zayıf olmaları sebebiyle üst düzey becerileri geliştirecek süreçleri kolaylıkla fark edemedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarından ziyade derste işlenen konularının tamamlanmasına ve ders kazanımının kazandırılmasına odaklandıkları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının üst düzey becerilerin geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını tanımaları gerekmektedir. Öğrencileri tanıırken onların sahip olması gereken temel becerilere ve süreç içinde geliştirilebilir becerilere aşina olmaları önemlidir. Aynı zamanda bu becerileri geliştirecek yaklaşımlara, yöntemlere ve stratejilere de vakıf olmaları da gerekmektedir. Öğrencilerin beceri ve ihtiyaçlarını tanıdıktan sonra da öğretmen adaylarına, öğrencilere uygun olan öğrenme ortamını ve kullanacakları materyalleri geliştirmelerine fırsat tanınmalı ve desteklenmelidir. Yeni materyaller veya çalışma yapıları geliştirilmesi için hem fakültedeki eğitimleri hem de uygulamalar sırasında kazanım ve beceri odaklı materyal geliştirme süreçlerine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu yönü ile öğretmen yetiştirme süreçlerinin ihtiyaç odaklı öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik etkinliklerle ve uygulamalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Bulgular arasında öğretmen adaylarının süreç boyunca yapılan işlemlerin etkinliğinin değerlendirmesine yönelik zorluklar yaşadıkları da bulunmaktadır. Eğitim sistemimizde ölçme ve değerlendirmede yerleşik kültür olarak sonuç odaklı değerlendirme hâkimdir. Bu nedenle öğretmen adayları da sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaya devam etmişlerdir. Öğretmen adaylarının fakültede başarıyla tamamladıkları öğretim dersleri ve Ölçme ve Değerlendirme dersi sayesinde değerlendirme yapmaya yönelik bilgiler edinmişlerdir. Bu dersler kapsamında teorik olarak summative (sonuç odaklı) bir değerlendirme yerine formatif (süreç odaklı) bir ölçme ve değerlendirmenin uygulanması gerektiği işlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adayları, her bir ders için öğretim dersi almışlar ve bu derslerde de değerlendirmeye yönelik bilgiler edinmişlerdir. Araştırma sorgulamaya

dayalı yapılan uygulamalar göz önüne alındığında bu yaklaşımda öğretimin doğasına uygun olan süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin temel felsefesine göre çeşitli uygulamalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına bahsi geçen derslerde öğretim programlarının temel felsefesine uygun biçimde ölçme ve değerlendirme süreçleri planlamaları ve uygulamaları yapmaları önerilebilir. Bu sayede Öğretmenlik Uygulamasına hazırlanmış olacak ve mesleklerine daha deneyimli bir şekilde başlayacaklardır.

Öğretmen adaylarının planlarında problem çözme, hipotez kurma ve bunları deneme becerilerini içeren etkinliklere yer vermişlerdir. Ancak gerçek öğrencilerle ve okul ortamıyla karşılaşmaları henüz yenidir. Dolayısıyla yapılan uygulamaların bu bağlamda yeterince etkili olamadığı tespit edilmiştir. Zira yapılan toplantılarda öğretmen adayları da bu konuda eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının gelişimi için soru ve sorunlarla karşılaşmanın, onların öğretme öğrenme süreçlerini daha nitelikli kılacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının soru ve sorunlarla karşılaştırmanın en önemli fırsatı ise bu konuda uygulama yapmaları olduğu düşünülmektedir. Lisans eğitim süreçleri boyunca bu uygulamalarda ders imecesi modelini kullanmaları önerilebilir.

Planların uygulanmasında ve sınıf kültürü oluşturulmasında hazırlanan planın kazanımının yanında, öğretmen adayının ilgili kazanıma ilişkin alan bilgisinin de önemli olduğu gözlemlenmiştir. Hazırlanan planların uygulanabilirliği açısından öğretmen adaylarının sahip olduğu alan bilgisinin sınıf yönetimini etkilediği gözlemlenmiştir. Yapılan gözlem ve değerlendirmelerde öğretmen adaylarının, uygulama yaparken öğrencilerin ders ile ilgili fikirlerini dersin odağını şekillendirecek şekilde kullanmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu da öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlamakta zorlanmalarına sebebiyet vermiştir. Ders imecesi sürecinin bir yansıması olarak sınıf içi diyalogların odak noktası bazı derslerde öğretmen adayları tarafından belirlense de bazı derslerde öğrencilerin soruları ve düşünceleri ile belirlendiği görülmüştür. Sınıf yönetiminin, sınıf kültürü oluşturma noktasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının uygulayarak öğrendikleri bir gerçektir. Bu doğrultuda yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar ve araştırmalar gösteriyor ki bir öğretmenin nitelikli olarak yetişmesi ve nitelikli olarak uygulama yapması için gerekli ders uygulamalarını yapması önemlidir. Bunun yanı sıra

öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının azaltılmasına yönelik uygulamalara da yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede mesleğe başlamadan daha bilinçli olmalarının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Sorgulamaya dayalı öğretime uygun olarak hazırlanan planların öğretmen adayları tarafından uygulamaya konmasında birtakım zorluklar yaşanmıştır. Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimde ilgili kazanımı günlük yaşamla harmanlamak önemlidir. Öğretmen adaylarının bu konuda özellikle Matematik dersi kapsamında desteğe ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Öğretim derslerinde bu konu ayrıca ele alınarak öğretmen adaylarının gelişimi uygun yöntem ve tekniklerin uygulanmasını sağlayıcı faaliyetler önerilebilir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının zorlandıkları gözlemlenen matematik öğretimi gibi derslere yönelik araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ders imecesi modelinin yapısı işbirlikçi çalışma kültürü ve eleştiri kültürünün etkin bir şekilde kullanılmasını içermektedir. Bu kültüre aşina olmayan öğretmen adaylarının süreçleri işletirken zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının gelişimi açısından yapıcı eleştirinin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen adayları yapıcı eleştiriler sayesinde uyguladıkları faaliyetleri değerlendirip kendilerini geliştirmek için fırsat bulurlar. Bu bağlamda eleştiriye açık bir öğretmen yetiştirme süreci için fakültelerde işlenen derslerde ve uygulamaya gidilen okullarda akran değerlendirmesi, yapıcı eleştiri ve düşünsel geçerliğin ön plana çıkaracak fırsatların araştırılmasına yönelik çalışmalar önerilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması-I dersi kapsamında yürütülen bu çalışmanın etkinliğinin artırılması için çalışma sürecinin Öğretmenlik Uygulaması-II dersini de içine alacak şekilde yeni bir araştırma süreci önerilmektedir. Ayrıca, ders imecesi yaklaşımının teorik derslerde de kullanımının bilimsel süreçler ışığında değerlendirilmesinin bu alana katkı sağlayacak bir öneri olduğu düşünülmüştür.

Ekibin bir üyesi olan uygulama öğretmeninin çalışmadaki rolleri detaylıca belirlenmeli, çalışma saatleri dikkate alınarak ders planlama ve değerlendirme süreçlerine daha aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu sayede ekip içindeki iş birliği artırılarak çalışmanın daha etkin bir hal alacağı düşünülmektedir. Danışman öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarına uygun şekilde rehberlik yapabilmeleri ve ders imecesi modeli kapsamında adayların

gelişimlerini destekleyebilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenlere de ders imecesi modelinin tanıtılması ve bu çalışmalarla ilgili uygun etkinlikler yapabilmeleri için ortam sağlanmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ders imcesi çalışmalarını yürütebilecek yeterliliğe gelebilmeleri için süreci öğrenmeleri ve uygulama imkânı bulabilecekleri eğitimlerin (örneğin örnek ders videoları, planları ve materyalleri gibi) düzenlenmesi önerilmektedir.

Bu çalışma 4.sınıf düzeyinde mihver dersler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın mihver ders dışı alanlarda ve farklı kademelerde gerçekleştirilerek bu doğrultuda araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Çalışmada yapılan toplantılar pandemi ve ekip üyelerinin müsaitlik durumunun uyuşmaması sebebiyle çoğunlukla çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Ders imecesi modeliyle yapılacak çalışmalarda toplantıların olabildiğince yüz yüze gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (1981). Eğitim planlaması. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Akbaba Dağ, S. (2014). Mikroöğretim Ders İmecesini modeli ile Sınıf Öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama, Doktora Tezi, Kütahya.
- Aktuna, H. & Gökkurt, B. (2020). Türkiye’de Ders İmecesini Çalışmalarındaki Eğilimler: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(4), 2629-2649. 10.47423/TurkishStudies.43446
- Akpınar, M. & Bilgili, A. S. (2018). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretim Programı, Kazanım, Beceri ve Kavram İlişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 855-882.
- Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Albayrak, M. (2017). 1990 ve 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 685-701.
- Alkayış, A. (2020). *ÇAĞDAŞ SORUNLAR KARŞISINDA İNSAN VE EĞİTİM*. Astana Yayınları.
- Altıntaş, S. & Görgen, İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacılık İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Arslan, A. (1996). Felsefeye Giriş. Ankara: Vadi Yayıncılık.
- Aslan, M. (2015). Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması, Doktora Tezi, Eskişehir.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(1): 144-162
- Aşıroğlu, S. & Koç Akran, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Ders Planlarının ve Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-13.
- Avcı, E. K. & İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II Dersine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Ayvacı, H. Ş. & Bakırcı, H. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Fen Öğretim Süreçleriyle İlgili Görüşlerinin 5E Modeli Açısından İncelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 132-151.
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:159. [Online]: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_egitim_dergisi/159/azar.htm adresinden 21.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Baki, M. & Arslan, S. (2015). Ders İmecesinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Dersini Planlama Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 209-229.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (2001). SocialCognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, 51(2), 269-290.
- Baran, M., Yaşar, Ş. ve Maskan, A. (2015). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 230-248.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Bay, E. & Karakaya, S. (2009). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 40-55.
- Bayındır, N. (2021). Adayların Uzaktan Web Tabanlı Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-11.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Bayram, İ. & Bıkmaz, F. (2019). Ders İmecesini Modeli ve Modelin Öğretmen Mesleki Gelişimine Katkısı Üzerine Bir İnceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 577-610.
- Boran, E. & Tarım, K. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders İmecesine Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7 (1), 259-273.
- Bozak, A., Yıldırım, C. & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bozan, M. & Küçüközer, H. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine ve Problem Çözmeye İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 218-231.
- Bozdoğan, A. (2007). *Fen Bilgisi öğretiminde çalışma yaprakları ile öğretimin öğrencilerin Fen Bilgisi tutumuna ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G. & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 83-95.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Ders İmecesini Modelinin Değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136-167.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbazoglu, S., Demirelli, H. ve Kavak, N. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesine Ait Konu Alan Bilgileri ile Pedagojik

- Alan Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 275-291.
- Cansaran, A., İdil, Ö. & Kalkan, M. (2006). Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarındaki Okul Deneyimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher education. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, (133-144). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cevizci, A. (2012). *Bilgi Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Collins, A. (1998). National science education standards: A political document. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 35(7), 711-727.
- Coştu, B., Karataş, F. Ö. & Ayas, A. (2003). Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 33-48.
- Cumhur, F. (2016). Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir Ders İmcesi çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Çakmak, M. S. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 207-226.
- Çandar, H. & Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 109-119.
- Çelik, Ö. A. & Güzel, B. E. (2016). Bir Matematik Öğretmenin Ders İmcesi Boyunca Öğrencilerin Düşüncelerini Ortaya Çıkaracak Soru Sorma Yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 365-392.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. & Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetinkaya, E. & Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyinin Okul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- Çiçek, Ş. & İnce, M. L. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 146-155.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif Dinleme. *Millî Eğitim*, 36(176), 231-242.
- Çolak, E. & Yabaş, D. (2017). Öğretmen Adaylarının Ders Planlarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 86-103.
- Dağ, M. (1980). Eş'ari kelamında bilgi problemi. *AÜİFD*, IV (4), 77-114.
- Davran, A. M. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında ders planı hazırlama ve uygulama durumları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Delen, H. (1998). Temel eğitim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Ordu, S. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğretim ile ilgili epistemolojik inançlarının ortaya konularak bu inançların sınıf içi uygulamalara etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Demircioğlu, G., Aslan, A. & Yadigaroglu, M. (2015). Yenilenen Kimya Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri ile Destekli Analizi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching 4(1), 135-146.
- Demirel, Ö. (2000). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, (159), 96-11.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115
- Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 2-14.
- Durusoy, O. (2011). *Öğretmen yetiştirmede web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik öz-yeterliğinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Ecevit, T. & Kaptan, F. (2019). Fen Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Destekli Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretim Yeterliliklerinin Geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(4), 2041-2062.
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(5), 63-77.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Erden, M. & Akman, Y. (1998). Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergen H (2013). Türkiye’de Eğitimde Planlama Yaklaşımları ve Kullanılan Eğitim Göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
- Ergin, İ. (2009). 5E Modeli’nin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi: “Eğik Atış Hareketi” Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (18), 11-26.
- Ergin, İ., Kanlı, U. ve Tan, M. (2007). Fizik Eğitiminde 5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 191-209.
- Ergün, M. (2004). Sınıfta Motivasyon. (Ed. Karip, Emin) Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Eroğlu, S. E. & Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.

- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Fidan, N. K. & Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Genç, M. & Şahin, F. (2015). İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya ve Tutuma Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Gençtürk, H. A. & Türkmen, L. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersinde sorgulama yöntemi ve etkinliği üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 277-292.
- Göçer, A. (2019). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin İşlevselliğine Etki Eden Önemli Bir Uygulama Tekniği Olarak Geribildirim Kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 38(2), 187-195.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73.
- Gözel, E. (2016) Ders İmecesini Çalışmalarıyla Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözmeye Dayalı Matematik Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi, Doktora Tezi, Denizli.
- Günay, R., Yücel Toy, B. & Bahadır, E. (2016). Öğretmen Eğitiminde Ders Araştırması Modeli ve Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1224-1237.
- Güner, P. & Akyüz, D. (2017). Ders İmecesini (Lesson Study) Mesleki Gelişim Modeli: Öğretmen Adaylarının Fark Etme Becerilerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2), 428-452.
- Güney, K. & Semerci, Ç. (2009). Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*. 8(1), 77-83.
- Güven, A. (2005). İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Konularında Yaratıcı Drama Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 454-461.
- Hiğde, E. & Aktamış, H. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Temelli Fen Derslerinin İncelenmesi: Eylem Araştırması. *İlköğretim Online*, 16(1), 89-113.
- Işık, A. & Çelik, E. (2017). Çalışma Yapraklarıyla Cebir Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1893-1908.

- İlgar, L. & Gülten, D. Ç. (2013). Matematik Konularının Günlük Yaşamda Kullanımının Öğrencilere Öğretilmesinin Gerekliliği ve Önemi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 119-128.
- İlter, İ. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Sorgulayıcı-Araştırma Tabanlı Öğrenme Modeli: Başarı ve Öğrenmede Kalıcılığın İncelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(12), 591-605.
- İnel, D., Balım, A. G. & Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16.
- İşcan, C. D., Bayraktar, A. & Gökce, E. (2015). Pre-service teachers' teaching applications based on 5E learning cycle. *Anthropologist*, 20(1), 2.
- Kablan, Z. (2012). Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Becerilerine Bilişsel Öğrenme ve Somut Yaşantı Düzeylerinin Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 239-253.
- Kandemir, E. M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Ders İmecesı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Kavak, Y. (1992). Eğitim planlaması ders notları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Kıncal, R. Y., Ergül, R., & Timur, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 156-163.
- Koç, C. & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-235.
- Koç, G. (2010). Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Koray, A. (2021). Öğretmen Adaylarının Model Temelli Astronomi Kazanımlarına Yönelik Uygulamalarının Değerlendirilmesi. (Ed. Şahin, Harun) Eğitim Bilimleri Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler-3. Cetinje-Montenegro: IVPE, 1-28.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kozikoğlu, İ. & Soyalp, H. (2018). Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- Köksal, E. A. (2011). Fen ve Teknoloji Dersinde Sorgulayıcı Araştırma Yönteminin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 819-848.
- Köse, E. Ö. (2014). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen-Öğretim Elemanı Tutumları (Erzurum Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17.
- Kulhavy, R. W., White, M. T., Topp, B. W., Chan, A. L. & Adams, J. (1985). Feedback complexity and corrective efficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 10(3), 285-291.

- Küçüköğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. & Karademir, Ş. (2012). Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*, 2(2), 19-32.
- Lewis, C. (2002). Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Lewis, C. C., Perry, R., Friedkin, S. & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from lesson study. *Journal of teacher education*, 63(5), 368-375.
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J. & O'Connell, P. (2006). Lesson study comes of age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 273-81.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. *American Educator*, Winter, 12-17, 50- 52.
- Lieberman, J. (2009). Reinventing Teacher Professional Norms And Identities: The Role Of Lesson Study And Learning Communities. *Professional development in education*, 35(1), 83-99.
- Luft, J. A. & Roehrig, G. H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development Of The Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2): 38-62.
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 101-112.
- Marek, E. A., Eubanks, C. & Gallaher, T. (1990). Teachers' understanding and the use of the learning cycle. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(9), 821-834.
- Marulcu, İ. & Dedetürk, A. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikro-Öğretim Yöntemini Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 353-372.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Metin, M. (2010). Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Adaylarının Düşünceleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 293-310.
- Metin, M. & Özmen, H. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Kuramın 5E Modeline Uygun Etkinlikler Tasarlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 94-123.
- Molina, R. (2012). "Microteaching Lesson Study: Mentor Interaction Structure and its Relation to Elementary Preservice Mathematics Teacher Knowledge Development". *FIU Electronic Theses and Dissertations*. 616.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. L. C. Hart, A. S. Alston & A. Murata (Ed.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*. 1-12. Dordrecht: Springer. 290

- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınınca Değerlendirilmesi. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Orhan, F. & Dağcı, A. (2015). Ergenlikte Dini Kimliğin İnşası: Sosyal Öğrenme Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 115-132.
- Öksüz, C. & Uça, S. (2011). Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme üzerine bir örnek olay. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 20-29.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 155-163.
- Ören, F. Ş. & Ormancı, Ü. (2012). Öğretmen Adaylarının Çalışma Yapağı Geliştirme ve Kullanma Uygulaması ile Bu Uygulamaya Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi*, 12(1), 241-270.
- Özaydın, T. E., Çavaş, P. & Arslan Cansever, B. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30.
- Özdemir Baki, G. & Işık, A. (2018). Öğrencilerin Matematiksel Düşünmelerine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi: Ders İmecesi Modeli. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9 (1), 122-146.
- Özder, H., Konedraı, G. & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 2(2), 253-275.
- Özder, H. (2000). Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 114-121.
- Özgan, H. & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri/Teachers' Opinions Regarding The Effects Of Students' Readiness Levels On Classroom Management. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y. & Keser, Z. (2009). Değişen Öğretim Programları ve Sınıf İçi Normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Özmen, H. & Yıldırım, N. (2005). Çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi: Asitler ve bazlar örneği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(2), 124-143.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programını değerlendirmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 223-228.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili

- Karşılaştıkları Sorunlar1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 132-139.
- Riddle, E. M. (1999). Lev Vygotsky's Social Development Theory.
- Rotter, J. (1954), *Social Learning and Clinical Psychology*, Prentice-Hall Pub., Englewood Cliffs/ABD.
- Rotter, J. (1982), *The Development and Applications of Social Learning Theory: Selected Papers*, Praeger Pub., New York/ABD.
- Saito, E., Harun, I., Kuboki, I. & Tachibana, H. (2006). Indonesian Lesson Study İn Practice: Case Study Of Indonesian Mathematics And Science Teacher Education Project. *Journal of in-service education*, 32(2), 171-184.
- Saraçoğlu, G., Gürışık, A. & Furat, D. (2018). İngilizce Öğretmen Adaylarının Mikro-Öğretim Uygulamaları Sonrasında Yapılan Eleştiri ile İlgili Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 58-76.
- Sarioğlu, A. B., Can, Y. & Gedik, İ. (2016). 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Etkinliklerin Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3).
- Sawada, D., Piburn, M., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R. et al (2002) Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: the reformed teaching observation protocol (RTOP). *Sch Sci Math* 102(6):245–253.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319
- Sevim, S. (2013). Mikro-Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle Değerlendirilmesi. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi*, (21), 303-313.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. Thousand Oaks: Sage.
- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006). Learning To Teach Argumentation: Research And Development İn The Science Classroom. *International Journal of Science Education*, 28, 235-260.
- Sılay, İ. & Gök, S. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Smith, D. C. & Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 1–20.
- Sökmen, N. (1999). Sorgulayarak Öğrenme Yönetiminde Öğrenme Halkası Modeli. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 52-57.
- Sönmez Ektem, I. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(19), 1583-1594.

- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: The Free Press.
- Şahin Taşkın, Ç. (2012). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken/ Epistemological Beliefs: As Predictors Of Preservice Teachers' Learning Approaches. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 237-253.
- Şenel, S. (2019). Programlama Konusu “Kazanımları” ile “Sınıf İçi Ölçme Süreçlerinin” Bilişsel Düzeylerinin Karşılaştırılması. *International Journal of Computers in Education*, 1(2), 1-20.
- Tabak, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi/The Evaluation of Turkish Teacher Candidates' Listening Styles In Terms Of Some Variables. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 171-181.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2) 1477-1497.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Taşgın, A. & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Tatar, N. & Ceyhan, N. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Kurama Dayalı Öğretim Uygulamalarının Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 207-222.
- Tatar, N. & Kuru, M. (2006). Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 147-158.
- Tebliğler Dergisi (1998, Temmuz). Öğretmen adaylarının Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin yönerge.
- Temel, H., Dünder, S. & Şenol, A. (2015). Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Matematikten Kaynaklanan Güçlükleri Giderme Yolları ve Fen-Matematik Entegrasyonunun Önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 153-176.
- Tepetaş, Ş. & Tezcan, T. (2020). Okul Öncesi Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bir Ders İmecesi Uygulamasının Ardından Aile Yansımalarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 447-463.
- Toptaş, V. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 116-128.
- Uçar, M. Y. (2012). Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Durum Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.

- Uğurlu, C. T. & Polat, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(2), 480-502.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında iş birliği bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Varank, İ. & Kuzucuoğlu, G. (2007). İşbirlikli Öğrenmede Birlikte Öğrenme Tekniğinin Öğrencilerin Matematik Başarılarına ve İşbirliği İçinde Çalışma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 323-332.
- Wilson, V. (2014). Research methods: triangulation. *Evidence Based Library and Information Practice*, 9(1), 74-75.
- Yaman, M. (2009). Solunum ve enerji kazanımı konusunda öğrencilerin ilgisini çeken bağlam ve yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 215-228.
- Yaşar, O. & Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim Coğrafya Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Materyallerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675-702.
- Yeşildere İmre, S. & Akkoç, H. (2012). Investigating the development of prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge of generalising number patterns through school practicum. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15, 207-226.
- Yıldırım, A. (2003). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıyı Etkileme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, E. & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Planlama Yeterliklerinin İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 7-37.
- Yıldırım, M. (2017). Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 71-89.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 155 – 163.
- Yıldız, Z. (2014). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Din Öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (33), 147-161.
- Yılmaz, F., Göçen, S. & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
- Yükseköğretim Kurulu (1998a). Aday Öğretmen Kılavuzu. [Online] Erişim Tarihi: 15.04.2021, Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/1998%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Aday%20%C3%96%C4%9Fr etmen%20K%C4%B1lavuzu.docx

- Yükseköğretim Kurulu (1998b). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (1998c). YÖK Dünya Bankası Fakülte-Okul İş birliği Kılavuzu. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.



EKLER

EK 1. ETİK KURUL İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2021-106630



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İlahiyat Fakültesi

Sayı : E-39083294-050.99-106630
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Kararları

26.10.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu toplantısının, 08.10.2021 tarih ve 12 nolu toplantısında alınan 01, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 15, 16 ve 17 nolu kararlar EK'te sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nazım HASIRCI
Etik Kurulu Başkanı

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 12
Toplantı Tarihi : 08.10.2021
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 08.10.2021 tarihinde toplanarak;

- 6) Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 05.10.2021 tarih, 96428 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi İkbâl POLAT'ın, "Sınıf Öğretmeni Adaylarıyla Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Ders İmceci Modelinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğrencinin söz konusu araştırma çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;



EK 2. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU


**KATILIMCILAR İÇİN
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU**

Sizi, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu**'ndan 05/10/2021 tarih 96428 sayı ile izin alınan ve İkbâl POLAT ve Prof. Dr. Yavuz SAKA tarafından yürütülen

"SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARIYLA ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI KAPSAMINDA DERS İMECESİ MODELİNİN UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gaziantep Üniversitesi Etik Kurulundan izin alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretim becerilerini geliştirmesinde, ders imcesi modelinin rolünü değerlendirmek.
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Öğretmenlik uygulaması kapsamında gidilecek Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulu
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet Hayır X

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kâğıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü (Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza

EK 3. RTOP GÖZLEM ARACI ÖRNEĞİ

DERS UYGULAMALARINA YÖNELİK RTOP KAPSAMINDA ÖNERİLERİNİ İNCELEME FORMU

Ders Tasarım ve Uygulaması

- Ders uygulamasının öğrencilerin önceki bilgilerine hitap etmesi açısından nasıl buluyorsun, neden?
 - **Açık bir şekilde önbilgilere değinilmedi ancak soruların çözülürken önbilgilerin zaten kullanılması gerekiyor. Ders önbilgilerin üzerine kurulu olduğu için buna pek gerek yok.**
- Uygulamaların öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmeleri açısından tasarımının etkililiği nasıldır, neden?
 - **İşbirliği olan etkinlikler yoktu.**
- Anlatılacak olan esas konunun öğrencilere sunulmadan önce konu hakkında yapılan uygulamaları öğrencilerin keşfi bağlamında nasıldı, neden, bu özelliği artırmak için neler yapılabilir?
 - **Konu keşfe uygun bir konu değildi.**
- Dersin işleniş öğrencilerin problem çözme becerileri kapsamındaki gelişimini nasıl destekledi, bu desteği artırmak için neler yapılabilir?
 - **Derse ilgiyi arttırarak merak duyulmasını sağladı. Bu kazanım kapsamında da yapılabilecek en iyisi buydu.**

İçerik

Önermesel Bilgi

- Uygulanan dersin konu ile ilgili temel kavramları içermesi hakkında ne düşünüyorsun?
 - **Temel kavramları içerdi.**
- Konunun çelişki barındırmayacak ve anlamayı kolaylaştıracak bir şekilde verildi mi, neden, bu niteliğin artırılması için ne yapılabilir?
 - **Konu çelişki barındırmayacak şekilde verildi.**
- Uygulayıcının konuya hakimliğini nasıl buluyorsun? Konuya hakimliği artırabilecek ve olumsuz etkileyebilecek neler oldu, bunlar için neler yapılabilir?

- **Konuya hakimdi.**
- Konu içeriğinde yer alan soyut bilgilerin öğrencilere aktarımı konusunda neler düşünüyorsun, daha anlaşılabilir nitelikte nasıl aktarılabilir?
 - **Soyut bilgilerin aktarımı iyiydi öğrencilerin problem sürecine katılması problemi içerden değerlendirmeyi sağladı. Bu da daha iyi bir yorumlanma avantajı sağladı öğrencilere.**
- Konunun öğrencilere disiplinler arası ve yaşamla bağlantısının aktarımı hakkında neler düşünüyorsun, bu aktarım nasıl nitelikli hale getirilebilir?
 - **Yaşamla bağlantı kuruldu. Disiplinler arası bağlantı belirli düzeyde vardı.**

İşlemsel Bilgisi

- Uygulamalar sonunda öğrencilerin öğrendikleri konu ve konuyla ilgili olayları gösterme becerileri hakkında ne düşünüyorsun, hangi uygulamalarla geliştirilebilir?
 - **Öğrenciler konu ile ilgili öğrendiklerini gösterme fırsatı sundu. Artırmak için ise soru sayısı artırılıp farklı zorluk seviyesinde sorular çözdürmek gerçek mânâda ne kadar öğrenildi sorusunun cevabını bize verebilirdi.**
- Ders planının öğrencilerin ders sonunda hipotez oluşturma ve doğrulama becerilerini geliştirebilecek nitelikte midir, neden, bunun için nasıl uygulamalar yapılmalı?
 - **Kazanımın yapısı gereği bir hipotezden bahsetmek mümkün değil ancak öğrencilere kendi sorularını yazmalarını sağlayarak ve sağlamalarını yaptırarak bu maddenin gereksinimi sağladığını düşünüyorum.**
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanabilecekleri etkinliklere katılımını nasıl değerlendiriyorsun, uygulamalarda neler yapılabilir?
 - **Eleştirel düşünme becerisi için soru yazma ve çözme etkinliğinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Sınıfın tamamı bu sorulara cevap yazdığı için etkin katılım sağlandı.**
- Anlatılan konu hakkında derinlemesine düşünme düzeyleri bakımından nasıl bir gelişimeler, bunu geliştirmek için ne gibi uygulamalar yapılabilir?

- Öğrencilerin yaparken biraz daha acaba bunu nasıl çözebilirim? Bu soru bana ne soruyor? Gibi düşünmelerini sağlayacak bir zorlamaya ihtiyaçları vardı.
- Öğrencilerin fikirleri sorgulamasına karşı ders planını ve uygulamayı nasıl değerlendiriyorsun?
 - Fikir sorgulamalı bir ders değildi. Bu da planla ya da uygulayıcı ile alâkalı bir durum değil.

○

Sınıf Kültürü

İletişimsel Etkileşimler

- Uygulamalar sırasında öğrencilerin paylaşımcı davranışları hakkında neler düşünüyorsun, paylaşma nasıl yer verilebilirdi?
 - Paylaşma yer verebileceğimiz bir kazanım değildi.
- Öğretmen adayının sorduğu soruların farklı düşünceleri harekete geçirmesi adına nasıl değerlendiriyorsun?
 - Kazanım buna uygun değildi.
- Planı öğrenciler arası tartışmalara imkan vermesi açısından nasıl bir niteliktedir, öğrenciler arası konu ile ilgili tartışmayı artırmak için neler yapılabilir?
 - Tartışmaya yer veren veren plan değildi. Çözümü biraz daha düşündürücü soruları vermek onların fikir alışverişi yapmasını sağlayabilirdi.
- Uygulama sırasındaki sınıf içi diyalogların odak noktası ve yönünü ne belirlemiş olabilir, neden?
 - Öğretmen belirledi.
- Dersin işlenişi esnasında karşı fikirlerin aktarımında nasıl bir ortam hakimdi?
 - Karşı fikirlik bir ortam yoktu.

Öğrenci/Öğretmen İlişkileri

- Plan uygulanırken öğrencilerin aktif katılımı için nasıl bir yol izlendi, bu yolun teşviğe gitmesi için neler yapılabilir?
 - Dersi canlı tutmak monotonluktan uzak tutmak derse olan teşviki arttırır nitekim Uygulayan öğretmenimizin dersi de bu şekilde oldu.

- Öğrencilerin farklı çözüm yolları bulmalarına karşı uygulama yapan nasıl bir tavır içindeydi, bu tavrın olumlu hale gelmesi nasıl sağlanabilir?
 - **Farklı çözüm yolu bulmadılar ancak uygulama öğretmenimiz onları farklı çözümler kullanmaya teşvik etti. Farklı şekillerde de soruyu çözebileceklerini söyledi.**
- Uygulama yapan kişinin öğrencilere karşı sabrı hakkında düşüncelerin neler?
 - **Sabırlıydı.**
- Ders işleyen öğretmen adayının dinleme becerileri nasıldır, nasıl geliştirilebilir?
 - **Dinleme becerisi yeterliydi.**
- Ek olarak bir şey söylemek istiyor musun?
 - **Çok güzel ve eğlenceli bir ders geçirip, dersi canlı tuttuğu için tebrik ediyorum. Öğrencilerin ilgisi sürekli üstündeydi. Bu da dersine çok güzel yansıdı.**

Geliştirilmiş Öğretim Gözlem Protokolü (RTOP)

Daiyo Sawada

Michael Piburn

Dış Değerlendirici

İç Değerlendirici

ve

Kathleen Falconer, Jeff Turley, Russell Benford ve Irene Bloom *Değerlendirme Kolaylaştırma Grubu (EFG)*

Teknik Rapor No. IN00-1

Öğretmenlerin Hazırlanmasında Mükemmelliğe Yönelik Arizona İşbirliği Girişimi

Arizona Devlet Üniversitesi

I. GEREKLİ BİLGİLER

Öğretmenin adı

Önceden Haber Verilen Gözlem?

(evet, hayır veya açıklayın)

Sınıfın bulunduğu yer

(ilçe, okul, sınıf)

Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)

Öğretmenlik Belgeleri

(İlköğretim 8. sınıf veya 7-12)

İzlenen ders

Sınıf seviyesi

Gözlemci

Gözlem tarihi

Başlangıç saati

Bitiş saati

II. BAĞLAMSAL ARKA PLAN VE ETKİNLİKLER

Aşağıda verilen alanda lütfen izlenen dersin, dersin gerçekleştiği sınıf ortamının (alan, sıraların düzeni, vb.) kısa açıklamasını, öğretmen ve öğrenciler ile ilgili önemli olduğunu düşündüğünüz her tür ayrıntıyı (sayı, cinsiyet,) belirtin. Uygun olduğu durumlarda, şemalar kullanınız.

Notlandırmaların belgelenmesine yardımcı olabilecek tüm olayları buraya kaydedin.

Saat	Olayların Tanımları

III. DERS TASARIM VE UYGULAMASI

	Asla Yapılmadı				Çok Tanımlayıcı
1) Eğitsel stratejiler ve etkinlikler öğrencilerin önceki bilgilerine ve bu bilgilerinden kaynaklanan yerleşik algılarına dayandırıldı.	0	1	2	3	4
2) Ders, öğrencileri bir öğrenme topluluğunun üyeleri olarak teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır.	0	1	2	3	4
3) Bu derste, örgün sunum öncesinde öğrencilerin keşfetmesi amaçlandı.	0	1	2	3	4
4) Bu ders, öğrencileri alternatif sorgulama veya problem çözme yöntemleri aramaya ve bu yöntemleri teşvik etti ve farklı yöntemlerin önemini vurguladı.	0	1	2	3	4
5) Dersin odak noktası ve yönü genellikle öğrencilerden kaynaklanan fikirlerle belirlendi.	0	1	2	3	4

IV. İÇERİK

Önermesel bilgi

6) Ders konu ile ilgili temel kavramları içerdi.	0	1	2	3	4
7) Ders güçlü tutarlılığa sahip bir şekilde kavramsal anlamayı teşvik etti.	0	1	2	3	4
8) Öğretmen, derste anlatılan konuya çok hâkimdi.	0	1	2	3	4
9) Soyutlama öğeleri (yani simgesel işaretler, kuramsal bilgiler) gerektiğinde ve önemli olduğunda öne çıkarıldı.	0	1	2	3	4
10) Konunun diğer ilgili disiplinler ve/veya gerçek dünyadaki durumlar ile ilişkileri araştırıldı ve değerlendirildi (Bu ilişkilerin önemi belliydi).	0	1	2	3	4

İşlemsel Bilgisi

11) Öğrenciler bir olayı göstermek için çeşitli yollar (modeller, çizimler, grafikler, somut materyaller, el işi vb.) kullandı.	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 12) Öğrenciler tahminler, varsayımlar ve/veya hipotezler oluşturdu ve bunları doğrulamanın yollarını düşündü. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13) Öğrenciler genellikle işlemlerin eleştirel olarak değerlendirilmesini içeren ve düşünmeyi teşvik edici niteliyeeki etkinliğe aktif olarak katıldılar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14) Öğrenciler öğrendikleri üzerinde derinlemesine düşünüyorlardı (yansıtma öğelerine bakılır, sözel, görsel, bedensel). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15) Düşünsel geçerlik, yapıcı eleştiri ve fikirlerin sorgulanmasına değeri verildi. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

V. SINIF KÜLTÜRÜ

İletişimsel Etkileşimler

- | | Asla
Yapılmadı | | | | Çok
Tanımlayıcı |
|--|-------------------|---|---|---|--------------------|
| 16) Öğrenciler çeşitli yöntem ve araçlardan yararlanarak fikirlerini başkalarıyla paylaşma etkinliğinde yer aldı. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17) Öğretmenin soruları farklı düşünce yöntemlerini tetikledi. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18) Öğrenciler ders boyunca ders ile ilişkili olarak büyük oranda konuştu ve konuşmanın önemli bir kısmı öğrencilerin birbirleri arasında gerçekleşti. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19) Öğrenci soruları ve yorumları genellikle sınıf içi diyalogların odak noktasını ve yönünü belirledi. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20) Başkalarının söyledikleri sözlere saygı duyulan bir ortam vardı. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Öğrenci/Öğretmen İlişkileri

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 21) Öğrencilerin aktif katılımı teşvik edildi ve buna değeri verildi. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22) Öğrenciler tahminde bulunmaları, alternatif çözüm stratejileri ve bilgi yorumlama yolları geliştirmeleri için teşvik edildi. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23) Genel olarak öğretmen, öğrencilere karşı sabırlıydı. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24) Öğretmen bir rehber kişi olarak hareket etti, öğrencilerin araştırmalarını desteklemeye ve geliştirmeye çalıştı. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25) “Dinleyici öğretmen” benzetmesi, bu sınıfı çok iyi tanımlıyordu. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Bu ders ile ilgili olarak belirtmek istediğiniz ek görüşleriniz.

RTOP KAPSAMINDA PUANIM: 3.2

RTOP kapsamında yapmış olduğumuz puanlamada bazı maddeler her derse uymuyor bu dersin içinde de böyle bir durum oluştu. Bu maddeleri o ders için görmezden gelerek puanlama yapsak daha iyi olur. Bu puanlama sonunda öğretmen daha doğru bir puanlama ile karşımıza çıkar.

EK 4. BİREYSEL HAZIRLANAN PLAN ÖRNEĞİ

GÜNLÜK DERS PLANI

Ders	Fen Bilimleri
Ünite Adı	Besinler ve Özellikleri
Sınıf	4
Süre	2 ders saati

Kazanımlar	F.4.2.1.3. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. Dondurulmuş besinler, paketlenmiş besinler, son kullanma tarihi gibi kavramlar üzerinde durulur. Ayrıca besinlerin temizliği konusuna öğrencilerin dikkati çekilir.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, tartışma, beyin fırtınası, soru cevap, işbirlikli öğrenme
Kullanılacak Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler	Çeşitli besin görselleri
Kazandırılmak İstenen Kişisel Nitelikler	Taze olan, taze olmayan; doğal olan, doğal olmayan gıdaları birbirinden ayırt etme. Markette alışveriş yaparken dikkat etmemiz gereken kuralları bilme. Paketlenmiş, hazır gıdaların neler olduğu ve zararları hakkında bilgi sahibi olma.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Giriş	Öğretmen, sınıfa biri taze diğeri bayat olan iki ekmekle gelir. Ekmekleri her sıraya verir ve öğrencilerden incelemelerini ister. Öğrencilere: ‘Sizce bu ekmekler arasındaki fark nedir? sorusunu sorar ve fikirlerini söylemelerini ister. Bu soru, başka soruları da beraberinde getirecektir. ‘Peki, sizce bu ekmek neden taze ve yumuşak? Bu ekmek nasıl bayatlamış olabilir? Sizce besinler neden bayatlar?’ minvalinde sorular öğrencilere yöneltilir ve soru cevap yapılır. Böylece besinlerin tazeliği ve doğallığı konusuna giriş yapılır ve öğrenciler güdülenir. Daha sonra öğretmen biri taze diğeri rengi ise kahverengiye dönmüş bir muz fotoğrafını öğrencilere gösterir. Ardından çürümeye yakın, ezilmiş bir domates ile taze bir domates fotoğrafını öğrencilere gösterir ve onlardan, bu resimler arasındaki farklılıkları düşünmelerini ister. ‘Sizce bu besinler arasında tat, lezzet farkı var mıdır?’ gibi sorular sorulur ve öğrencilerin kavram yanılgılarının olduğu noktalar giderilir.
Keşfetme	Öğretmen, sınıfı beşer kişilik gruplara ayırır. Her gruba aynı görselleri dağıtır. Bu görsellerde çeşitli paketlenmiş gıdalar vs. ve doğal besinler vardır. ‘Çocuklar, şimdi sizden görsellerdeki ürünleri son kullanma ve üretim tarihine baktıklarımız ve bakmadıklarımız olarak

	sınıflandırmanızı istiyorum. (Görseldeki ürünlerde et, süt, balık, ayran, yumurta, biber, tavuk, peynir, reçel, domates, ıspanak, ekmek, muz, salatalık, su) fotoğrafları vardır. ‘Sizce, bu ürünleri alırken neden son kullanma tarihine bakarız? Ürün satın alırken son kullanma tarihine bakmazsak ne olur? Son kullanma tarihi geçmiş bir ürünü kullanırsak neler olabilir? İki kategoriye ayırdığımız bu ürünler arasındaki farklılıklar nedirler? Ürün satın alırken başka nelere dikkat etmeliyiz? Sizce buradaki bazı ürünlerin paketlenmiş olmasının sebebi nedir? GDO kavramını hiç duydunuz mu? Ne anlama geliyor? Hormonlu gıdalar denilince aklınıza ne geliyor? Hazır gıdalara örnek verir misiniz? TSE damgasını hiç duydunuz mu? şeklinde sorular sorulur ve öğrencilerin ön bilgileri ölçülür.
Açıklama	Çocuklar, dersimizin başında taze besinlerden bahsetmiştik. Vitamin ve mineral değerini kaybetmemiş besinlere taze besin diyoruz. Her ürünün belli bir ömrü vardır. Her ürün bir süre sonra tazeliğini yitirmeye başlar. Bu bazen ürünün bekletilmesi bazen dondurulması veyahut konserve edilmesi şeklinde olabilir. Doğal besin ise zamanında ve mevsiminde tükettiğimiz, herhangi bir ilaçlamaya maruz kalmayan besindir. Bunlara az önceki görsellerde gördüğümüz domates, salatalık gibi gıdalar örnek verilebilir. Fakat açıkta satılan bazı gıdalar, paketlenmiş ürünler, hazır gıdalar doğal değildir. Çünkü belli başlı işlemlerden geçerek bize ulaşırlar. Örneğin, sizce bir ürün neden paketlenir? (cevaplar alınır) Çünkü paketlemek ürünün kalitesini korur ve raf ömrünü uzatır. Ancak paketli gıdaların da belli bir kullanım ömrü vardır. Bu nedenle bu gıdaları satın alırken mutlaka son kullanma tarihine bakmamız gerekir. Paketlenmiş bazı gıdalara katkı maddesi konur. Katkı maddesinin ne olduğu hakkında bir fikriniz var mı? (cevaplar alınır) Bazı ürünlere, ürünlerin bozulmadan uzun süre kalması için katkı maddesi konulur. Katkı maddelerine örnek verebilir misiniz? Marketten ürün satın alırken katkı maddesi olup olmadığını da kontrol etmemiz gerekir. Ayrıca açıkta satılan hamburger, sandviç, tatlı gibi yiyecekleri yemek de vücudumuza zarar verebilir. Gıda zehirlenmesi yaşayabiliriz. Bu nedenle yiyecekleri taze tüketmek, hazır gıdalardan olabildiğince uzak durmak, meyve ve sebzeleri mutlaka yıkayıp yemek, sosis, salam, sucuk gibi gıdaları çiğ tüketmemek sağlığımız için çok önemlidir.
Derinleştirme	Şimdi sizlere bir soru soracağım: Bizler eti, tavuğu nasıl ve nerede saklarız? Peki, eti neden dolapta saklarız? Dolapta saklamazsak ne olur? gibi sorulara cevap aranır. Bunun dışında bildiğiniz besin saklama yöntemleri var mı? Bunu öğrenmek için öncesinde sizinle bir etkinlik yapacağız. Sonrasında da besinleri saklamak için ne gibi yöntemler varmış, öğreneceğiz. Öğretmen, sınıfı beşer kişilik gruplara ayırır. Her gruba birkaç tane besin resmi (aynı resimler) ve çeşitli saklama yöntemlerinin yazılı olduğu Kâğıtlar verir. (dondurma, kurutma, turşu yapma, reçel yapma, konserve yapma, tuzlama) Sonra öğrencilerden, besinleri hangi saklama yöntemine uygunsa onunla eşleştirmelerini ister. Grup etkinliği bittikten sonra öğretmen, cevapları kontrol eder. Yanlış yapılan

	çalışmaları düzeltmek için besin saklama yöntemleri hakkında öğrencilere bilgi verir. Bazı besinleri uzun süre taze tutamayız. Ancak tazeye en yakın şekilde tüketmemiz için çeşitli yöntemler mevcuttur. Örneğin domates yazın yenen bir besindir. Kışın da domates bulabiliriz fakat yaz mevsiminde olduğu kadar lezzetli değildir. Bizler de domatesi yaz mevsimindeki lezzetine en yakın şekilde yiyebilmek için konserve yapmayı tercih ederiz. Ayrıca bu yöntem yer ve zaman tasarrufu da sağlar. Örneğin kurutma yönteminde amaç besinlerden fazla suyu uçurup onları uzun süre saklayabilmektir. Sağlığa zararlı olan birçok mikroorganizma yüksek tuz içeren gıdalarda yaşayamaz. Ayrıca kurutulmuş gıdalar lif kaynağı açısından daha zengindir. Dondurma işlemi ise gıdaların uzun süre korunabileceği en iyi yöntem olarak kabul edilebilir. Belirli mevsimlere özgü ürünleri, dondurulmuş gıda teknolojisi sayesinde her mevsim bulabilme imkânı elde ederiz. Ancak dondurulmuş gıdalar çözündüğü zaman besinlerdeki mikrop üremesi tekrar başlar. Bu nedenle çözündürülen bir besini tekrar dondurmamak sağlığımız açısından zararlıdır. Bu nedenle markette alışveriş yaparken de dondurulmuş gıdaları alışverişin en sonuna saklamalıyız. Öğretmen bu bilgileri verdikten sonra öğrencilere akıllarında soru işaretine neden olan herhangi bir konunun olup olmadığını sorar. Eğer varsa soru cevap yapılarak konuyu tekrar işler.
Değerlendirme	Öz değerlendirme formu Süreç değerlendirmesi

Ölçme – Değerlendirme: Bireysel ve Grupla Öğrenme Ölçme – Değerlendirmeler	Öğrencilerin; soru cevap etkinliklerindeki cevapları, öğrenme sürecindeki ve grup etkinliklerindeki tüm çalışmalarını dikkate alınır
--	---

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Süre yettiği takdirde plan 1 ders saati şeklinde de uygulanabilir.
---	---

Uygulama Öğrencisi: ECE	Öğretim Elemanı: KAAN HOCA
--	---

EK 5. Ders İMECESİYLE HAZIRLANAN PLAN ÖRNEĞİ
GÜNLÜK DERS PLANI

Ders	Matematik Ders Planı
Ünite Adı	SAYILAR VE İŞLEMLER
Sınıf	4
Süre	1 Ders Saati

Kazanımlar	M.4.1.3.4. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer. a) Problem çözme etkinliklerinde en çok dört işlem gerektiren problemlere yer verilir. b) En çok üç işlem gerektiren problem kurma çalışmalarına da yer verilir.
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, halka oyunu, tartışma
Kullanılacak Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler	Beyaz tahta, halka ve çubuklar, A4 kâğıdı

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
Giriş	Öğrencilere hiç Kâğıt, materyal kullanmadan “Mustafa Kemal Atatürk günümüzde yaşıyor olsaydı şu an kaç yaşında olurdu?” sorusu yöneltilir, işlemi zihinlerinden yapmaları istenir. Öğrencilerden yanıtlar alınır. Bulan öğrencilere bu işlemi nasıl yaptığı sorulur.
Keşfetme	Öğretmen tahtaya yarım kalmış bir problem yazar. Soru: Bir halka atma oyununda 29 katılımcıdan üzerinde doğal sayılar bulunan yerdeki çubuklara halkaları geçirmeleri istenir. Öğrenciler sırasıyla belirli mesafeden çubuklara halkaları geçirmeye çalışırlar. Geçiren öğrencilerin geçirdiği çubuklardaki sayılar sırasıyla şundırlar: Geçirilen çubuklardaki sayıların toplamı kaçtır? Sayılar tahtaya yazılır. Öğrenciler tahtaya yazılan tamamlanmış problemi defterlerine yazıp çözmeleri istenir.

	
Açıklama	Keşfetme basamağında yapılan etkinlik uygulamadan sonra tahtada sınıf ile birlikte çözülür ve bunun nasıl yapıldığı tartışılır.
Derinleşme	Öğrencilere çeşitli yönergeler verilerek verilen A4 Kâğıtlarına problem kurlmaları ve ardından kurduğu problemleri çözmeleri istenir. Uygulama sonunda verilen A4 Kâğıtlarına da isimlerini yazmaları istenir ve en son Kâğıtlar toplanır. Verilen yönergeler: 1. İçerisinde 184, 238, 757 sayıları ve toplama-çıkarma işlemleri bulunan basit bir problem kurlmaları istenir. 2. İçerisinde kırtasiye alışverişi konulu bir problem kurlmaları istenir. 3. İçerisinde toplama ve çıkarma işlemi bulunan serbest bir problem kurlmaları istenir.
Değerlendirme	Derinleşme basamağında uygulanan etkinlikteki toplanan Kâğıtlar ders sonrasında öğretmen tarafından incelenir. Kâğıt üzerinde geri bildirimler bulunarak başka bir derste öğrencilere Kâğıtlar geri verilir.

Uygulama Öğrencisi: AHMET	Öğretim Elemanı: KAAN KOCA
-------------------------------------	--------------------------------------

EK 6. ÇIKIŞ GÖRÜŞMESİ SORU FORMU

ÇIKIŞ GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Ders imecesi modeli uygulamalarından önce yapılan bilgilendirme toplantılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2) Ders imecesi kapsamında yapılan toplantıların etkinliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Toplantılara ulaşmada kolaylık/zorluk, katkı sağlayıcı eleştirel ortam, kendini ifade etme)
- 3) Ders planı oluşturma ve bu planın uygulanmasından sonra değerlendirme amaçlarıyla yapılan toplantıları nasıl değerlendiriyorsunuz? (Plan hazırlama, uygulama ve değerlendirme, diğer öğretmen adaylarıyla iş birliği yapma)
- 4) Çalışma kapsamında gerçekleştirilen toplantıların öğretmenlik meslek becerisi adına size kazandırdığı ve kazandıramadığı şeyler hakkındaki değerlendirmeleriniz nasıldır?
 - a. Kazandıramadığı şeyler için ne olsaydı bunları kazanabilirdiniz?
- 5) Çalışma kapsamında yapılan ders uygulamalarının mesleki gelişiminize katkısı açısından size kazandırdığı ve kazandıramadığı şeyler hakkındaki değerlendirmeleriniz nasıldır?
 - a. Kazandıramadığı şeyler için ne olsaydı bunları kazanabilirdiniz?
- 6) Süreç içerisinde en fazla zorlandığınız şeyler hakkındaki değerlendirmeleriniz nasıldır?
- 7) Danışman öğretim üyesinin süreç içindeki yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? (Destekleyicilik, ulaşılabilirlik, geri bildirim verme, öğretmenlik meslek becerisi katkı sağlama)
- 8) Çalışma grubundaki diğer arkadaşlarının, kendinin, danışman öğretim üyesinin ve uygulama öğretmeninin ders imecesi kapsamındaki rollerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Bu rolleri gerçekleştirirken iş birliği, katkı sağlayıcı eleştirel bakış açısından nasıldır?
- 9) Ders imecesi modelinin 5E modeli ile uygulanması hakkındaki değerlendirmeleriniz nasıldır?
- 10) Ders imecesi uygulamalarını Rtop formuyla değerlendirme hakkındaki değerlendirmeleriniz nasıldır?
- 11) Ders imecesinin zayıf yönleri hakkında değerlendirmeleriniz nasıldır?

a. Bunları gidermek adına ne yapılabilir?

12) Ders imecesi modelinin öğretmenlik uygulaması kapsamında benimsenmesini ve uygulamaya konmasını ister misiniz? Neden?

a. Ders imecesi modeli uygulamaya konacak olsa ne gibi değişiklikler yapılmasını isterdiniz, neden?



EK 7. TBI GÖRÜŞME FORMU**Epistemolojik İnanç Mülakat Formu****Ad-Soyad:**

1. Öğrencilerinizin öğrenmelerini nasıl arttırabilirsiniz?
2. Yeni konuya başlamaya nasıl karar verirsiniz?
3. Öğretmenin sınıf içindeki rolünü nasıl tanımlarsınız?
4. Öğrencilerin bir konu veya kavramı anladığına veya öğrendiğine nasıl karar verirsiniz?
5. Sınıfınızda öğrenmenin gerçekleştiğini nasıl anlarsınız?
6. Sınıfta ne öğretip ne öğretmeyeceğinize nasıl karar verirsiniz?
7. Sizce öğrenciler bir konu ya da kavramı en iyi nasıl öğrenir?

EK 8. 5E DERS PLANI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

5E Ders Planı Değerlendirme Rubriği

Basamaklar	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Giriş	Formal ders sunumu öncesi öğrencilerin derse karşı ilgilerini artıracak kazanım ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili bir örnek, günlük hayat durumu veya görsel materyallerden oluşan ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bir giriş	Öğrencilerin aktif katılımını desteklemeyen, kazanımlar ile ilişkisi olmayan Öğrencilerin seviyesine uygun olmayan materyaller, görseller veya problem durumları	Formal ders sürecine doğrudan başlayan bir süreç
Keşfetme	Öğrencilerin alan bilgilerini, farklı beceri düzeylerindeki becerilerini geliştirecek öğretmen rehberliğinde öğrencilerin araştırma sorgulamalarını destekleyecek materyaller yardımı ile keşfetme fırsatları sağlayacak süreçler	Öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ancak farklı düzeylerde beceri geliştirmelerini sınırlı düzeyde destekleyen ve sınırlı düzeyde öğretmen rehberliği içeren süreçler	Öğrencilere sorgulama ve keşfetme fırsatları vermeyen ve öğrencilerin pasif dinleyici roller ile tanımlayan bir süreç
Açıklama	Öğretmen rehberliğinde ve açık uçlu sorular yardımı ile keşfetme basamağında kazanılan bilgi ve becerilerin ne ifade ettiğinin ve hedef kazanımın kapsamında kazanılması gereken kazanımların şekillenmesi süreci	Keşfetme başağında elde kazanılması gereken kazanımların ve bilgilerin sınırlı bir kısmının öğrenciler tarafından açıklanması veya öğretmen rehberliğinde açıklama süreçlerinin işletilmemesi	Keşfetme basamağındaki bilgilerin veya hedef kazanımlarda ifade edilen bilgilerin öğretmen tarafından açıklanması ifade edilmesi
Derinleşme	Hedef kazanım kapsamında öğrenciler tarafından keşfedilen ve açıklanan bilgilerin veya becerilerin bir günlük hayat probleminin çözümünde veya üst düzey becerilerin geliştirilmesinde kullanılması	Kullanılan bilgilerin bir çalışma yaprağı kapsamında kullanılması ve günlük hayat problemlerine veya içeriğinde üst düzey becerilerin geliştirilmesine dair süreçlere odaklanmaması	Formal bir derinleşme basamağının olmaması
Değerlendirme	Hedef kazanımda ifade edilen bilgi ve becerilerin tamamının öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığına dair yapılan sadece sonuç odaklı olmayan tüm dersi kapsayacak şekilde bir ölçme ve değerlendirme süreci	Hedef kazanıma odaklanan ancak sadece test veya benzeri sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme süreçleri veya hedef kazanıma odaklanmayan değerlendirme süreçleri	Formal bir değerlendirme sürecinin olmaması

EK 9. ÖZGEÇMİŞ**ÖZGEÇMİŞ**

Polat İkbāl, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından 2019 yılında mezun oldu. Aynı zamanda Okul Öncesi Öğretmenliği Çift Anadal Programından 2020 yılında mezun oldu. Polat, Sınıf öğretmeni olarak 2020 yılında Gaziantep ili Nurdağı ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okula atanmış ve şu anda aynı okulda görev yapmaktadır.

VITAE

Polat İkbāl graduated from Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Classroom Teaching Program in 2019. At the same time, he graduated from the Preschool Teaching Double Major Program in 2020. As a classroom teacher, Polat was appointed to a school affiliated to the Ministry of National Education in Gaziantep province Nurdağı district in 2020 and is currently working at the same school.