

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2022-YL-093

MESLEKTAŞ YARDIMLAŞMASI ÜZERİNE BİR
İLKOKULDA EYLEM ARAŞTIRMASI

HAZIRLAYAN
Burcu KARADEMİR

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

AYDIN- 2022

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımın ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2022

Burcu KARADEMİR

ÖZET

MESLEKTAŞ YARDIMLAŞMASI ÜZERİNE BİR İLKOKULDA EYLEM ARAŞTIRMASI

Burcu KARADEMİR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

2022, XVI + 144 Sayfa

Meslektaş yardımlaşması, öğretmenler arasındaki iletişimi artırarak, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini görmeyi, paylaşmayı ve öğretim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, bir eylem araştırması yaparak geleneksel denetim modellerine alternatif olabilecek okul temelli mesleki gelişim çalışmalarına katkıda bulunabilecek bir öneri geliştirilebileceği, ayrıca araştırmacılar için bir perspektif oluşturacak sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmüştür. Aynı zamanda hangi koşullarda meslektaş yardımlaşmasının sürdürülebileceği belirlenerek öğretmenlere yardımcı olabilecek bir uygulama önerisi sunmak amaçlanmıştır. Meslektaş yardımlaşması uygulamasının bir eylem planı içinde uygulanması planlanmış ve bu planlanan eylemin belirlenen ilkokulda uygulanabilirliğine yönelik bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir.

Araştırma eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Plan kapsamında mikro öğretim ve meslektaş gözlemi uygulamaları yapılmıştır. Öğretmenlerle her uygulamanın sonunda bireysel görüşme ve eylem planının sonlandırılmasından sonra odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın verileri bireysel görüşme formu, odak grup görüşme formu, meslektaş gözlemi gözlem aracı ve yansıtıcı notlar aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre mikro öğretim yönteminin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve ilkokullarda uygulanabileceği görülmüştür. Meslektaş gözlemi yönteminin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz izlenim etkilerinin olduğu, olumsuz etkilerinin ağırlıklı olduğu, bazı konularda zorluklarının ve sınırlılıklarının bulunduğu ancak uygulama yapılan ilkokulun okul iklimi ve kültürüne bağlı olarak uygulanabilir olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak

meslektaş yardımlaşması modelinde kullanılan mikro ğretim yönteminin uygulama yapılan ilkokulda öğretmenlerin mesleki gelişim ve denetim sorununun zmne destek olarak kullanılabileceği, meslektaş gözlemi yönteminin ise kullanılamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim yoluyla okul yöneticilerini ve öğretmenlerini mikro ğretim ve meslektaş gözlemi yöntemleri hakkında bilgilendirmesi nerilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Meslektaş Gözlemi, Mikro ğretim, Meslektaş Yardımlaşması, Mesleki Gelişim, Denetim.



ABSTRACT

AN ACTION RESEARCH IN A PRIMARY SCHOOL ON COLLEAGUE COLLABORATION

Burcu KARADEMİR

Master Thesis Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

2022, XVI + 144 pages

Colleague assistance aims to increase communication between teachers, to see and share new teaching methods and techniques, and to improve teaching practices. It also contributes to the formation of school culture. From this point of view, in this research, it is thought that a proposal can be developed that can contribute to school-based professional development studies that can be an alternative to traditional supervision models by conducting an action research, and that it can also reach results that will create a perspective for researchers. At the same time, it is aimed to present an application proposal that can help teachers by determining the conditions under which colleague cooperation can be maintained. It is planned to implement the colleague cooperation practice in an action plan and it is aimed to reach the findings regarding the applicability of this planned action in the determined primary school.

The research was designed according to the action research pattern. Within the scope of the plan, micro-teaching and peer observation practices were carried out. At the end of each practice, a focus group meeting was held with the teachers after the individual interview and the conclusion of the action plan. The data of the research were collected through individual interview form, focus group interview form, peer assessment observation tool and reflective notes. The data were analyzed through content analysis.

According to the research findings, it has been seen that the microteaching method contributes to the personal and professional development of teachers and can be applied in primary schools. It has been seen that the peer observation method contributes to their professional development, has positive and negative effects on teachers, has predominantly negative effects, has difficulties and limitations in some subjects, but it is not applicable depending on the school climate and culture of the primary school. As a result, it has been concluded that the microteaching method used in the colleague cooperation model can be

used as a support for the solution of the professional development and supervision problem of the teachers in the primary school where the application is made, while the peer observation method cannot be used. It has been suggested that the Ministry of National Education inform school administrators and teachers about microteaching and peer observation methods through in-service training.

KEY WORDS: Colleague observation, micro-teaching, colleague cooperation, Professional develepment, supervision



ÖNSÖZ

Eğitimin toplumların değişimi ve gelişimindeki önemini bilen, hayatın her alanında bu bilinçle hareket etmeye çalışan, başta çocukları olmak üzere etrafındaki herkesi bu yolda teşvik eden ve destekleyen biri olarak yüksek lisans eğitimimi büyük bir mutluluk ve gururla yaptığımı belirtmek isterim. Mesleki gelişimimi sağlamak için çıktığım bu yolda araştırmamın tüm öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmasını ve teşvik edici olmasını kalpten diliyorum.

Bu süreçte desteğini her zaman yanımda hissettiğim, görüşleriyle ufkumu açan ve yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya verdiği emek ve destek için teşekkürlerimi sunuyorum. Derslerine katılmayı büyük bir şans olarak gördüğüm, değerli bilgi ve deneyimlerini bizimle paylaşan hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA, Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Doç. Dr. Bertan AKYOL ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ'a teşekkür ederim. Uzman görüşlerini aldığım ve desteklerini esirgemeyen Dr. Nahide Nur DURLU, Arş. Gör. Dr. Burcu ALTUN BİRGÜN ve Arş. Gör. Dr. Tahir YILMAZ hocalarıma tezime yapmış oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimini almaya hak kazandığım andan itibaren en az benim kadar sevinen ve gururlanan, öğrenim sürecimin her anında desteğini esirgemeyen, her gün yeni bir şey öğrenmeme vesile olan değerli müdürüm İlhan ÇELİK'e teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans öğrenimim sırasında iş yükümü hafifleten, sevgili mesai arkadaşım Leyla CİHANGİROĞLU'na, alanlarındaki bilgi ve becerilerine çok güvendiğim, görüşlerine önem verdiğim ve dikkate aldığım kıymetli arkadaşlarım Ayşe ÇINAR ve Psikolojik Danışman Sibel TOSUNER'e, araştırmamın yürütülmesini sağlayan, iş yoğunluklarının arasında bana ve araştırmama zaman ve emek harcayan gönüllü öğretmenlerime araştırmama yapmış oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her alanında rol model olmaya çalıştığım, kendi ayakları üzerinde durabilen güçlü kadınlar olarak yetiştirmeye çabaladığım, en büyük destekçilerim güzel kızlarım Nehir ve Pınar KARADEMİR'e, hayat yükümü üzerimden alan, anlayışı ve sabrı için her zaman minnettar olacağım sevgili eşim Kadir KARADEMİR'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Burcu KARADEMİR

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	10
1. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	10
1.2. Mesleki Gelişim Modelleri	12
1.2.1. Bireysel GÜdümlü Mesleki Gelişim Modeli.....	13
1.2.3. Program Geliştirme Sürecine Katılım Modeli.....	14
1.2.4. Araştırma Modeli.....	14
1.2.5. Eğitim Modeli	15
1.3. Mesleki Gelişim Yöntemleri.....	16
1.3.1. Mesleki Okuma.....	16
1.3.2. Lisansüstü Eğitim	17
1.3.3. Uygulama Öğretmenliği	17
1.3.4. Program Geliştirme Çalışması	18
1.3.5. Çalıştay	18
1.3.6. Meslektaş Yardımlaşması	18
1.3.7. Meslektaş Gözlemi	21

1.3.8. Mikro Öğretim	24
1.4. Milli Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları	26
1.5. İlgili Araştırmalar	31
1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	31
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	38
2. BÖLÜM	41
2. YÖNTEM	41
2.1. Araştırmanın Deseni	41
2.1.1. Uygulamalı-İşbirlikli Eylem Araştırması Süreci	44
2.2. Çalışma Grubu ve Katılımcılar	51
2.3. Veri Toplama Araçları, Teknikleri ve Veri Toplama Süreci	56
2.4. Verilerin Analizi	62
2.5. İnanırlılık, Aktarılabirlik ve Etik	64
3. BÖLÜM	67
3. BULGULAR VE YORUMLAR	67
3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	98
4. BÖLÜM	106
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
4.1. Tartışma	106
4.2. Sonuç	117
4.3. Öneriler	122
4.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	122
4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	123
5. KAYNAKLAR.....	124

6. EKLER	134
ÖZGEÇMİŞ	144



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Akran Koçluğu Modeli.....	23
Şekil 1.2. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyet türlerine katılım oranları	30
Şekil 2.1. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü.....	43
Şekil 2.2. Uygulamalı-İşbirlikli Eylem Araştırması Süreci.....	45
Şekil 2.3. Okul Müdürü ve Öğretmenlerle İlk Toplantılar	47
Şekil 2.4. Öğretmenlerle kapanış odak grup görüşmesi	51
Şekil 2.5. Bireysel Görüşme Formlarını Hazırlama Süreci	57
Şekil 2.6. Odak Grup Görüşme Formunu Hazırlama Süreci	58
Şekil 2.7. Meslektaş Gözlemi Gözlem Aracı Hazırlama Süreci.....	59
Şekil 2.8. Verilere İlişkin Dosyalar	63
Şekil 4.1. Mikro Öğretim Eylem Süreci	118
Şekil 4.2. Meslektaş Gözlemi Eylem Süreci	120

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Mikro Öğretim Uygulama ve Görüşme Tarihleri	49
Tablo 2.2. Meslektaş Gözlemi Uygulama ve Görüşme Tarihleri.....	50
Tablo 2.3. Katılımcı Bilgileri	53
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Mikro Öğretim Yöntemine İlişkin Deneyim ve Görüşlerine İlişkin Bulgular	67
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Mikro Öğretim Deneyimlerine Göre Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yanları	80
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Meslektaş Gözlemi Yöntemine İlişkin Deneyim ve Görüşlerine İlişkin Bulgular	83
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Meslektaş Gözlemi Deneyimlerine Göre Meslektaşının Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yanları.....	92
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Meslektaş Yardımlaşması Modelinin Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	95
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Meslektaş Yardımlaşması Modelinin Uygulamasını Yaygınlaştıracak Önerilerine İlişkin Bulgular	99

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Mikro Öğretim Uygulama Sonrası Görüşme Formu	134
Ek 2. Meslektaş Gözlemi Sonrası Görüşme Formu	136
Ek 3. Odak Grup Görüşme Formu	138
Ek 4. Meslektaş Gözlemi Gözlem Aracı	140
Ek 5. Araştırma İzni	142
Ek 6. Etik Kurulu Kararı	143



KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MÖT	: Mesleki Öğrenme Topluluğu
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
TALIS	: The OECD Teaching and Learning International Survey (OECD Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması).

GİRİŞ

Eğitim bir toplumun niteliğinin oluşmasını sağlayan en temel koşuldur. Bunun için eğitimciler ve politika oluşturanlar eğitimin niteliğini artırmak için çaba sarf etmektedir. Şüphesiz eğitimin niteliğinin artması öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmen niteliği de öğrenci başarısında etkilidir. Öğretmenler alanlarında mesleki bilgi ve becerilerini artırmak, geliştirmek için mesleki gelişimlerine önem vermeli ve yeni yaklaşımları takip etmelidirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri kendi çabalarıyla olabildiği gibi Bakanlık tarafından hizmet içi eğitim yoluyla da sağlanabilmektedir. Bakanlığın gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarını ve öğretmen yetiştirme programlarını da göz önüne alarak ülkenin dinamiklerine ve gerçeklerine uygun öğretmen yetiştirme ve geliştirmeye yönelik politikalar üretmesi gerekmektedir. Var olan uygulamalarla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin istenilen düzeyde olmadığı ve çağı yakalamakta yetersiz kaldığı, uluslararası kuruluşların yayınladığı indekslerden ve PISA, TIMMS gibi araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır. O halde öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni yaklaşımlar takip edilmeli ve uygulanmalıdır.

Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlara bakıldığında okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının öne çıktığı görülmektedir. Okul temelli mesleki gelişim uygulamaları öğretmenlere kendi gelişim modellerini oluşturma, uygulaması ve izlemesi imkânını vermektedir. Gelişim modelleri bireysel olabileceği gibi işbirlikli uygulamalar şeklinde de olabilir. Bu uygulamaların aynı zamanda öğretmenin kendini değerlendirme, meslektaşlar arasında yardımlaşmayı sağlama, okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunma gibi yararları da bulunmaktadır. Bir başka yararı ise öğretmen denetiminde geleneksel denetim modelleri yerine çağdaş denetim modellerinin kullanılmasına olanak sağlamasıdır. Denetimin amacının öğretmene rehberlik etmek, mesleki gelişimine katkıda bulunmak olduğu düşünüldüğünde okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının bunun için en uygun model olduğunu söylemek mümkündür.

Problem Durumu

Eğitimin etkili ve verimli olabilmesinde bazı etkenlerin rolü büyüktür. Bu etkenler yöneticiler, öğretmenler ve denetmenlerdir (Taymaz, 2011). Eğitimde istenilen hedeflere ulaşmak için etkili bir yönetime ihtiyaç vardır. Etkili bir yönetim de etkili bir denetimle mümkün olabilmektedir. Denetim, örgütün amaçları doğrultusunda eylemlerin belirlenen

ilke ve kurallara uygun olup olmadığına bakılan bir süreci ifade etmektedir (Bige, 2014). Denetim, durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme ögelerinden oluşmaktadır (Başar, 2000). Eğitim alanında yapılan denetim, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda, her eğitim kademesinde öğrencilerin istenilen kazanımları elde etme ve hedeflere ulaşılma durumlarını tespit etme, işleyişi değerlendirme ve düzeltme, çalışanların ve öğretimin gelişmesi için sağlanan mesleki yardım ve rehberlik süreci olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2000). Eğitim denetiminin amacı, eğitim kurumlarının örgütsel amaçlarına ulaşip ulaşmadığının tespit edilmesi ve nasıl en etkili şekilde amaçlara ulaşılabilceği konusunda yol göstermektir (Aydın, 2000; Özmen ve Güngör, 2008). Öğretmen denetiminin amacı da eğitim sisteminin bir gerekliliği olarak eğitime yapılan yatırımların amacına uygun kullanılıp kullanılmadığı, eğitim alan bireylerin istenilen hedeflere ulaşip ulaşamadıklarını kontrol etmektir. Bu amaçlar çerçevesinde denetim, eğitim sisteminde önemli bir role sahiptir (Taymaz, 2011).

Denetim, örgütün devamlılığını ve gelişmesini sağlar. Denetimde gerekli ödüllendirmelerin yanı sıra düzeltme ve geliştirme de yapılmalıdır (Yengin Sarpkaya, 2012). Etkili bir denetimde; ön yargılardan uzak, sorunun niteliğine göre ortamın özellikleri ve koşullar dikkate alınarak denetimin amacı ve yöntemi belirlenir. Denetim sonunda bir yargıya varılır. İşbirliği esastır. Sorunun tarafları çözüm için karşılıklı işbirliği yaparak ortak bir davranış geliştirir ve çözüme ulaşılır. Sorunlara tarafsız ve çok yönlü bakmak yani subjektif değil objektif olmak gerekir. Öğretmenin öncelikle güçlü yönleri söylenerek gelişmesi için güdülenir. Geliştirilmesi gereken tarafları belirlenir ancak doğru davranışları vurgulanır. Güdüleme önemlidir. Ücret, takdir etme, çalışma koşullarını iyileştirme ya da sorumluluk verme gibi etkenlerle güdülenme sağlanabilir. Eğitim-öğretim sürecinin içerisinde yer alan her öge (hedefler, yöntem ve teknikler, eğitim teknolojileri, öğretim ilkeleri, çevre düzenlemesi, öğrenci ve öğretmenlerle ilgili belirleyiciler vb.) önemlidir. Sürecin etkililiği de bu ögelerin birbiriyle uyumuna bağlıdır. Bu nedenle her öge tek tek çözümlenmeli ve elde edilen bilgiler birbiriyle bütünleştirilmelidir. Geçmiş denetim deneyimlerinden yararlanarak var olan durum yansıtılmalı ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkarılmalıdır. Kendini geliştiren bir yapıya sahip olmalıdır. Denetmenin denetim sürecinde buyurgan değil yapıcı ve yol gösterici (rehber) olması gerekmektedir. Gerek denetmen gerekse öğretmenin denetimi kabul etmesi gerekmektedir. Kabul görmeyen bir denetim amacına ulaşamaz. Denetimde iletişim ile etkililik doğru orantılıdır. İletişim ne kadar olumlu ise denetim de o kadar etkilidir (Köklü, 1996).

Okul ortamında etkili bir öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi için koşulların ve denetimin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu da denetimin belirli ilkelerle planlanması ve uygulanması ile mümkündür. Çağdaş denetimde olumlu insan ilişkileri ve etkileşim önemlidir. Denetim programında bir sıra ve süreklilik vardır. Bireysel farklılıklara dikkat edilir. Öğretmene kendini kanıtlama olanağı tanınır ve sonuç paylaşılır. Başarıda görüş birliğinin ve sürekli bir araştırma gereğinin önemli olduğuna inanılır (Işık, 2009).

Türkiye’de eğitim kurumlarında denetim uygulamaları 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yapılmaktaydı. Denetim görevi bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişleri tarafından yürütülmekteydi. Ancak 14/03/2014 tarihinde yapılan bir değişiklik ile denetim sisteminde köklü bir değişikliğe gidilmiş ve denetim birimleri Rehberlik ve Denetim Başkanlığı altında toplanarak Maarif Müfettişliği adını almıştır. Bu değişiklik ile denetim sisteminde üç yıllık kurum denetimi ve gelişim planı modeline geçilmiştir. Yapılan değişiklik ile beraber eğitim müfettişlerinin ders denetimi görevi üzerlerinden alınmıştır. Ders denetim görev yetkisi okul müdürlerine verilmiştir (Resmi Gazete, 2014). Yapılan bu köklü değişiklik okul müdürlerinin denetim konusundaki yeterliliğe sahip olup olmadıkları sorusunu da beraberinde getirmiştir. Okul müdürlerinin hem denetim konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olup olmadıkları hem de iş yükü nedeniyle denetimi amacına uygun yapıp yapmadıkları tartışma konusu olmuştur (Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Aydazer, 2020; Bayraktutan, 2011; Bige, 2014; Can ve Gündüz, 2018; Ergen ve Eşiyok, 2017; İlğan, 2014; Yeşil ve Kış, 2015). Ancak araştırma süreci devam ederken Bakanlık 1-3 Aralık 2021 tarihleri arasında 20. Milli Eğitim Şurasını “Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretimde Fırsat Eşitliği”, “Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi”, “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” temaları altında toplamıştır. Şura’da “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” temasına ilişkin “*Etkili ve verimli eğitim denetiminin yapılabilmesi için teftiş sistemi yeniden yapılandırılarak müfettişlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapmaları amacıyla denetim ve rehberlik hizmetleri sunmaları sağlanmalıdır*” kararı alınmıştır. Şuralarda alınan kararlar tavsiye niteliğindedir, herhangi bir yaptırım gücü yoktur. Ancak Bakanlığın uygulamalarına bakıldığında şuralarda alınan kararların zaman içerisinde uygulamaya konulduğu görülmektedir. Bu şurada da alınan tavsiye niteliğindeki karar doğrultusunda eğitim müfettişlerinin yeniden ders denetimi yapmalarının önü açılmıştır. Nitekim 01/03/2022 tarih ve 31765 sayılı Resmi Gazete’de Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Yönetmeliğin 47. maddesinin d bendindeki

“Çalışma bölgesindeki kurumların, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin geliştirilmesi için, inceleme ve araştırma yapmak” ibaresi ile de eğitim müfettişleri yeniden okullarda denetim ve rehberlik hizmetlerine başlamıştır. Gerek eğitim müfettişleri gerekse okul müdürleri tarafından yapılan ders denetimlerinde öğretmenler geçmiş yaşantılarına dayanarak denetim sürecini “teftiş etme” olarak algılamaktadır. Töremen ve Hozatlı (2006) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada okul yöneticilerine göre ilköğretim denetçilerinin insani ilişkilerinin yeterli ve güdüleyici, hak ve değer yargılarına saygılı, bilgilendirme konusunda yeteri kadar istekli olmadığı, hata ve eksiklikleri bulmaya yönelik davranışlar sergiledikleri, okul ve çevrenin koşullarını dikkate almadıkları ve delile dayalı olmaksızın karar verdikleri ve okul yöneticilerini karar sürecine dahil etmedikleri, nesnel ve demokratik ortam oluşturmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Acar (2009) “Yönetici ve Öğretmenlere Göre Türk ve Alman (Kıv Eyaleti) Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Uygulaması” adlı çalışmasında Türk okul müdürlerinin denetimi Alman okul müdürlerine göre daha çok rehberlik etme, yardım ve destekte bulunma olarak görmelerine rağmen denetim uygulamalarında bunu yansıtamadıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin yaptığı denetimi kontrol etme ve eleştirme olarak algıladıkları ortaya konmuştur. Ergen ve Eşiyok (2017) “Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında katılımcıların okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirirken siyasi görüşü ve sendikasına göre yanlı davrandığı, okul müdürlerinin yöneticilik görevleri nedeniyle iş yükünün çok olduğu, bu nedenle öğretmenlerin rehberlik ve denetimine yeterli zamanı ayıramadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki çalışmalardan da anlaşıldığı üzere bu durum öğretmenlerin denetim sürecine karşı önyargılı ve olumsuz tutum sergilemelerine sebep olmaktadır. Oysaki denetim aslında bir “rehberlik süreci”dir (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020). Eğitim sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilebilmesi için teftiş anlayışının, mesleki gelişim için rehberlik etme, öğretmenin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi olarak değişmesi gerekmektedir (Erol, 2010). Erdem (2006) denetimin örgütün varlığını ve işleyişini sürdürebilmesi için zorunlu olduğunu, öğretim denetiminin de öğretimde etkililiğin ve verimliliğin sağlanmasında önemli olduğunu söylemiştir. Öğretimin denetimini ders hazırlıkları, uygulamalar, değerlendirmeler ve ders dışı etkenlerin denetimi olarak ele almıştır. Öğretimin denetimini “sürekli geliştirme” temeline dayandırmıştır. Buna göre öğretimle

ilgili standart alanları ve öğeleri, hedefleri ve standartların göstergeleri belirlenmelidir. Standart alanları ve göstergeleri, “*Öğretim Öncesi Hazırlık, Öğrencileri Motive Etme ve Etkileşim, Sınıfı Hazırlama, Sınıf Yönetimi, Mesleki Gelişim, Ekip Çalışması, Liderlik ve Veli-Çevre İlişkisi*” olarak ayırmıştır. Mesleki gelişimin standart alanları ve öğelerini “*diğer meslektaşlarıyla ilişki, gelişmelere ayak uydurabilme, yöneticilerle ilişki ve eğitici olmayan personelle ilişki*” olarak belirlemiştir. Verilerin inceleme toplantıları düzenleyerek, formal ve informal inceleme yaparak toplanabileceğini söylemiştir. Verilerin analizi ve değerlendirmesi öğretmenlerle birlikte yapılarak çıkan sonuçlara göre önce *düzeltilici ve eksikliği giderici* sonra *geliştirici* eğitim verilmelidir. Bu eğitimler değerlendirme sonuçlarına göre *alanında yeterli olanın yardımı* ya da *hizmet içi eğitim* olarak verilir. Yapılan bu çalışmalarda da görüldüğü üzere meslektaşların birbirleri ile yardımlaşmasının denetim anlayışının değişmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde geleneksel denetim anlayışından vazgeçilmiş ve mesleki gelişim açısından daha etkili olan çağdaş denetim modellerine geçilmeye başlanmıştır. Özellikle öğretimsel denetime önem verilmiş, sınıf içi etkinliklerin gözlenmesi ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi ön plana çıkmıştır (Hoy ve Forsyth, 2004; akt. Topçu, 2010; Taşdan, 2008). Öğretimsel denetimde temel amaç, öğretmen ve denetmenin birlikte öğrencilere etkili öğrenme ortamları hazırlamak için eğitim öğretim sürecinde öğretmene yardımcı olmaktır. Öğretimsel denetim, öğretmenlere hem bireysel hem de grup içinde, öğretim sürecinin iyileştirilmesi için yardım sağlamaktadır (Aydın, 2020).

Yılmaz, Yoldaş ve Yangil (2004) eğitimi toplumsal bir sistem olarak tanımlamış ve öğretmenin de bu sistem içerisinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenin niteliğinin eğitimin niteliğini etkilediğini bu nedenle öğretmenin hem hizmet öncesi hem hizmet içinde iyi yetiştirilmesi gerektiğini ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreklilik göstermesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler entellektüel, bilgiye ulaşmak için rehber olmalıdır. Aynı zamanda gelişmeleri takip edip hayata aktarabilmelidir. Tonbul ve Baysülen (2017) okulların denetleme amacının öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşmak için gerekli olan koşulların öğretmenler tarafından ne düzeyde sağlandığının belirlenmesinin olduğunu söylemişlerdir. O halde bu kadar önemli işleve sahip olan öğretmenlerin, sınıf içi etkinliklerinde görülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi de bir o kadar önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen etmenlerin en başında yönetici özellikleri gelmektedir. Yöneticilerin inisiyatif almamaları, pasif ve ataletli olmaları öğretmenlerin güdülenmesini engellemektedir. Güdülenme, mesleki gelişimin en önemli unsurlarından birisidir (Altun, 2020). Denetim görevini üstlenen denetmenlerin asli görevlerinden biri de etkili ve verimli bir eğitim ortamı sağlamaktır. Bunun için yönetici ve öğretmenleri sürekli olarak güdülemeli, mesleki gelişimleri için onlara rehberlik etmelidir (Öztürk ve Gök, 2010). Ancak okul müdürünün ya da eğitim müfettişlerinin denetimlerde kısa zaman içerisinde sınıf ortamını gözlemleyerek öğretmene rehberlik etmesi güçtür. Bu nedenle meslektaşlar arasındaki yardımlaşma her iki taraf için de faydalı ve önemlidir.

Eğitim sisteminin ilk kademesinde yer alan ilkokullar, insanların hayatı boyunca kullanacakları temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı eğitim kurumlarıdır (Unutkan Polat, 2006). İnsanların yaşamında önemli bir yere sahip olan ilkokul eğitiminin en önemli aktörleri şüphesiz sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinin gerek kişisel gerek mesleki gelişimi kendisinin dışında toplumu da etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin gelişimi okulun, okulun gelişimi de toplumun gelişimini sağlamaktadır (Orakçı, 2005). Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki gelişimi önemli bir konudur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile okul gelişimi arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması okul gelişimine katkı sunmaktadır (Wallace, 1998). Öğretmenler yalnız kendi çabalarıyla gelişim göstermemektedirler. Zaman zaman okul yönetimi ya da meslektaşlarının yardımına da ihtiyaç duymaktadırlar. Çağdaş denetim anlayışında öğretmenlere yapılan yardımlar öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesinde önemlidir. Meslektaş yardımı ile öğretmenlerin kendi potansiyellerinin farkına varmaları ve bu potansiyeli etkili bir şekilde kullanmaları sağlanabilmektedir (Memişoğlu, 2002).

Çağdaş denetim modellerinde klasik denetim modellerinin aksine dış denetimden ziyade iç denetime, okul temelli uygulamalara, eğitimin niteliğini artırmaya, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve geliştirmesine yönelik uygulamaların öne çıktığı görülmektedir. Bu araştırmada çağdaş denetim modellerinden biri olan meslektaş yardımlaşmasının ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunabileceği ve etkili denetim modelleri arasında yer alabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türk eğitim sisteminde yakın zamana kadar uygulanan klasik denetim uygulamalarının öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine istenen katkısının olmadığı gibi öğretmenlerde güdülenme sorunlarına da yol açtığı görülmektedir. Çağdaş denetim uygulamalarında ise öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine odaklanan bir anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, Aydın ili Efeler ilçesi sınırları içine bulunan bir ilkokulda sekiz sınıf öğretmeninden dört grup kurulması, bireysel ve grup çalışmalarının başlatılması, izlenmesi ve uygulama sonunda meslektaş yardımlaşmasının uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin öğretmen görüşleri ve araştırmacının gözlemlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla meslektaş yardımlaşması uygulamasının bir eylem planı içinde uygulanması planlanmıştır. Planlanan eylemin belirlenen ilkokulda uygulanabilirliğine yönelik bulgulara ulaşılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada bir eylem araştırması yaparak geleneksel denetim modellerine alternatif olabilecek okul temelli mesleki gelişim çalışmalarına katkıda bulunabilecek bir öneri geliştirilebileceği, ayrıca araştırmacılar için bir perspektif oluşturacak sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmüştür. Aynı zamanda hangi koşullarda meslektaş yardımlaşmasının sürdürülebileceği belirlenerek öğretmenlere yardımcı olabilecek bir uygulama önerisi sunmak amaçlanmıştır.

Bu amaçla ulaşılması hedeflenen alt amaçlar şu şekildedir:

- 1-Mikro öğretim yöntemini uygulamış olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek,
- 2-Meslektaş gözlemi yöntemini uygulamış olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek,
- 3-Meslektaş yardımlaşması modelini uygulamış olan öğretmenlerin, modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek,
- 4- Meslektaş yardımlaşması modelini uygulamış olan öğretmenlerin yöntemlerin uygulamasını yaygınlaştıracak önerilerini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Gelişmiş ülkelerin öğretmen mesleki gelişimlerine bakıldığında modern eğitim yöntemlerini, çağdaş denetim modellerini kullanmaya başladıkları yapılan alanyazın taramasında görülmüştür. Türkiye’de ise mevcut denetim sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenci başarısını artırma konusunda yeterli olmadığı görülmektedir. Bakanlık öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hizmet içi eğitimler ile sağlanmaya çalışmaktadır. Ancak hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının ne kadar olduğu konusu tartışılmaktadır. Günümüzdeki hizmet içi eğitim çalışmalarına bakıldığında Bakanlık tarafından hazırlanan kurs ve seminer faaliyetlerinin merkezi olanlarının Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformları üzerinden uzaktan eğitim yoluyla, mahalli olanlarının İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yüz yüze yapıldığı görülmektedir. Bu faaliyetler isteğe bağlı olup yalnızca mesleki çalışma dönemlerinde zorunlu tutulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yıllardır süregelen hizmet içi eğitim faaliyetleri yerine meslektaşların birbirleri ile yardımlaşarak yenileşme ve gelişme imkânı bulacakları meslektaş yardımlaşması modeli ile daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin diğer kademelerdeki branş öğretmenlerine göre daha uzun süre okulda zaman geçirmeleri ve birbirleri ile daha fazla iletişim içinde olmalarından dolayı bu uygulama için uygun aday oldukları düşünülmektedir. İlkokullarda meslektaş yardımlaşmasının sürdürülebilir olup olmadığının görülecek olması araştırmada beklenen yararlardan birisidir. Ayrıca bu araştırmanın sonunda elde edilecek sonuçlar diğer araştırmacılar için bir fikir oluşturacak ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve denetim uygulamaları üzerine yapılacak çalışmalara da katkı sunacaktır.

Bu araştırmada mikro öğretim ve meslektaş gözleminin bir arada kullanıldığı denetim modeline meslektaş yardımlaşması denilmektedir. Bu araştırma ile öğretmenlere mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemleri tanıtılarak uygulamaları sağlanmıştır. Uygulamalar sonrasında öğretmen görüşlerine göre meslektaş yardımlaşmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu uygulamanın mikro ölçekte öğretmenlere olumlu katkılarının olabileceği, makro ölçekte ise eğitim sistemimizde alternatif bir denetim modeli geliştirilmesine katkıda bulunabileceği, ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kendi içlerinde yardımlaşmalarının koşullarını saptamaya hizmet edebileceği düşünülmektedir. Buna karşın Türkiye’de alanyazında

meslektaş yardımlaşması konusunda yapılan çalışmaların okulöncesi, ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde yapıldığı görülmüştür. İlkokullarda yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan çalışmanın alandaki bu boşluğu doldurmaya katkısının olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında meslektaş yardımlaşması uygulamasının yapıldığı ilkokul ile sınırlıdır. Araştırma bu okulda görev yapan yedi kadın, bir erkek olmak üzere sekiz gönüllü sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Yalnızca bir erkek öğretmenin olması araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada uygulama sürecinde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin nesnel ve samimi olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığı.

Maarif Müfettişi: Bakanlık bünyesinde bulunan okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini denetleyen kişi.

Denetmen: Sınıf öğretmenin sınıf içinde yapmış olduğu eğitim öğretim faaliyetlerini denetleyen kişi.

Meslektaş: Aynı branştan olan, eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerden her biri.

Mikro Öğretim Uygulaması: Öğretmenin kendi dersini kayıt altına alarak, kendini izlemesi ve değerlendirmesi sürecini ifade etmektedir.

Meslektaş Gözlemi Uygulaması: İki öğretmenin deneyimlerini paylaşmak için birbirlerinin dersine gözlemci olarak katıldığı ve birbirlerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tespit ettiği süreci ifade etmektedir.

Meslektaş Yardımlaşması Modeli: Mikro öğretim ve meslektaş gözlemi uygulamalarının birlikte kullanıldığı yöntemi ifade etmektedir.

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; kuramsal bilgiler alt başlığında öğretmenlerin mesleki gelişimi, modelleri, yöntemleri ve Bakanlığın hizmet içi eğitim uygulamalarına; ilgili araştırmalar alt başlığında ise yurt içinde ve yurt dışında meslektaş yardımlaşması, meslektaş gözlemi ve mikro öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Gelişmişliğin ön koşullarından biri eğitimin niteliğidir. Eğitim niteliği de onun bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır. O halde öğretmen niteliği, eğitimdeki başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Eğitim alanında yapılacak bir değişim için nitelikli öğretmenlere sahip olmak gereklidir. Burada mesleki gelişimin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin meslek hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu beceri ve yetenekleri geliştirmesi mesleki gelişimini sağlamaktadır. Mesleki gelişim ile öğretmen, başarılı deneyimler kazanarak kendine güven duygusu geliştirmektedir. Diğer yandan öğretmenler, daha etkili ve verimli olabilmek için de kendilerini geliştirmek durumundadır. Bunun için de daha çok çaba sarf etmek durumundadır (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğrenci başarısını artırma gibi önemli bir role de sahiptir (Özdemir, 2016; Eroğlu ve Özbek, 2020). Öğretmeni mesleki gelişim konusunda güdüleyen faktörler şöyledir.

- Öğretmenin mesleğinde daha iyi olma isteği
- Yaşam boyu öğrenmeyi benimsemesi
- Meslektaşlarının öğretmeni mesleki gelişim konusunda desteklemesi ve işbirliği yapması
- Okulun ödül sisteminin mesleki gelişimi teşvik etmesi
- Okul müdürünün mesleki gelişimi benimsemesi ve desteklemesi
- Öğretmenin çevresinin (aile ve arkadaş) desteği (Drage, 2010).

Etkili mesleki gelişimin özelliklerinden birisi de aynı okul, aynı düzey ya da zümreden öğretmenlerin işbirlikli katılımlarıdır (İlğan, 2013). Burada okul yöneticilerine

önemli bir görev düşmektedir. Yöneticilerin güçlü bir lider olarak meslektaş işbirliğini desteklemesi ve informal iletişim ile koordinasyonu sağlaması gerekir. Sürece dahil olarak eğitime katılması okul gelişimini sağlayacaktır (Sparks ve LoucksHorsley, 2007).

Day (1999) öğretmenlerin mesleki gelişiminin okulların gelişimini ve etkililiğini artıran önemli bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi birçok ortamda ve koşulda gerçekleştirilebilir. Mesleki gelişim ortamın ve etkinliklerin formal veya informal olmasına ve türüne göre değişiklik göstermektedir. Buna göre okul dışında gerçekleştirilen eğitime *okul dışı mesleki gelişim*, okulda gerçekleştirilenlere *okul temelli mesleki gelişim* denilmektedir.

Okul dışı mesleki gelişim etkinlikleri kurslar, seminerler ve konferanslar gibi hizmet içi eğitim programlarıdır. Bu etkinlikler öğretmenin okulu dışında başka bir okul binasında, bir üniversitede ya da bir hizmet içi eğitim kurumunda düzenlenebilmektedir. Bu etkinliklere farklı tür ve kademelerden öğretmenler katılabilir. Bakanlık, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve üniversiteler tarafından düzenlenen bu tür hizmet içi eğitim programlarına alanında uzman eğitimciler ya da üniversite öğretim üyeleri eğitici olarak görev yapmaktadır. Okul dışı mesleki gelişim çalışmalarında etkinliğin düzenlendiği yerler etkinliğin amacına uygun olmalıdır. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak donanımına sahip olması ve ayrıca öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılayacak yerler olması gerekmektedir. Okul dışı mesleki gelişimin bir takım olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Bu tür etkinlikler hem eğitimi düzenleyen örgütü hem de öğretmenleri ekonomik olarak etkilediği gibi uzun süreli olduğunda da evlerini ve ailelerini bırakarak eğitime katılan öğretmenleri sosyal yönden zorlayabilmektedir (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997).

Okul temelli mesleki gelişim ise okulda ve okulun öğretmenleri için yapılan eğitim ve etkinlikleri kapsamaktadır. Okulun tüm öğretmenleri ya da belirli bir öğretmen grubunun ihtiyaçlarına ve kültürüne uygun olarak düzenlenen ve uygulamayı doğrudan etkileyen etkinliklerden oluşmaktadır. Bu bakımdan oldukça işlevseldir. Okul temelli mesleki gelişim okul dışı mesleki gelişimdeki gibi kurslar, seminerler ve konferansların yanında öğretmenleri grup çalışması ve araştırmaya yönelten etkinlikleri de içermektedir (Gordon, 2014). Bu nedenle alanında uzman eğitimciler tarafından olabileceği gibi okulun yöneticileri ve öğretmenleri tarafından da yapılabilir. Okul temelli mesleki gelişimin okuldaki öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olması, öğretmenler tarafından düzenlenmesi ve

yürütülmesi, katılımın kolay ve ekonomik olması gibi birçok olumlu özelliği bulunmaktadır. Bu yönüyle son zamanlarda pek çok ülke okul temelli mesleki gelişime yönelmeye başlamıştır (Özer, 2008).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi etkinlik sürelerine ve etkinliğin türüne göre de gruplandırılmaktadır. Buna göre etkinlikler uzun süreli, kısa süreli ve günlük etkinlikler olarak sınıflandırılabilir (Craft, 1996):

Uzun süreli etkinlikler, 1-3 yıl arası süren etkinliklerdir. Yüksek lisans ve doktora programları, adaylık eğitimi programları ve program geliştirme çalışmaları uzun süreli etkinliklere örnek olarak verilebilir.

Kısa süreli etkinlikler, 2-20 gün arası süren etkinliklerdir. Çalışma grupları, eylem araştırması, okul ziyaretleri, uygulama öğretmenliği kısa süreli etkinliklere örnek olabilir.

Günlük etkinlik, bir gün ve daha az süren etkinliklerdir. Kurs, çalıştay, konferans ve mesleki okuma bu etkinliklere örnektir.

Etkinliğin verimli olması ve amacına ulaşması için etkinliğin yapılacağı zaman da önemlidir. Uygun ve doğru zamanın seçilmesi gerekmektedir. Bunun için eğitim öğretim döneminin öncesi ve sonrası, hafta içinde mesleki gelişim etkinliklerine ayrılan zaman dilimleri, hafta içi günlerinin başına ve sonuna eklenen saatler, hafta sonu günleri, yaz ayları ve çevrim içi yapılan etkinliklerde öğretmenlerin seçtikleri saatler etkinlikler için kullanılabilecek zamanlar olabilir. Bu zamanlar kuşkusuz okulun eğitim öğretim faaliyetlerine engel olmayacak biçimde, etkinliğe duyulan ihtiyacın önemi ve sırası, etkinliğin türü, süresi ve yeri, işbirliği yapılan kurumların ya da eğitimcilerin uygunluk durumu, etkinliğe katılacak öğretmenlerin iş yoğunluğu dikkate alınarak belirlenmelidir (Güngör ve Yıldırım, 2014; Özer, 2008).

1.2. Mesleki Gelişim Modelleri

1980’li yıllar öncesinde öğretmenlerin mesleki gelişimi denilince akla ilk olarak kurslar, seminerler, çalıştaylar ve konferanslar aracılığıyla verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri gelmekteydi (Collinson, 2000). 1980’li yıllarla birlikte ise mesleki gelişimin yalnızca bir uzmandan alınan kurs, seminer ya da konferans olmadığı, daha farklı ve geniş bir anlam taşıdığı anlaşılmıştır (Saban, 2000; Özer, 2005). Buna bağlı olarak mesleki gelişim modelleri ve yöntemleri de gelişmiş ve zenginleştirilmiştir.

Sparks ve Loucks-Horsley (1989) öğretmenlere yönelik mesleki gelişim modellerini beş gruba ayırmıştır. Bunlar bireysel güdümlü mesleki gelişim modeli, gözlem ve değerlendirme modeli, program geliştirme sürecine katılım modeli, araştırma modeli, eğitim modelidir.

1.2.1. Bireysel Güdümlü Mesleki Gelişim Modeli

Bu modelde öğretmen kendi belirlediği bir problemi kendi seçtiği bir etkinlikle çözmektedir (Bümen ve diğerleri, 2012). Öğretmen öncelikle yapacağı çalışmanın amacını belirler, sonra o amaca ulaşacağını düşündüğü etkinliği planlar ve son olarak planladığı etkinliği uygular. Öğretmenin belirlediği problemle ilgili öğrenmesini kendisi desenleyip gerçekleştirmesi bu modelin en temel özelliğidir (Guskey, 2000). Bu modelde şu yöntemler uygulanabilir.

- Mesleki okuma
- Mesleki konuşmalar ve tartışmalar
- Mesleki toplantılara katılma
- Mesleki web siteleri
- Mesleki günlük tutma
- Lisansüstü eğitim
- Üniversite ile işbirlikli sertifika programları

1.2.2. Gözlem ve Değerlendirme Modeli

Bu modelde öğretmenin sınıftaki uygulamalarını ve performansını meslektaşı gözlemleyerek değerlendirmede bulunur ve dönüt verir. Öğretmenler performanslarıyla ilgili objektif bilgi ve değerlendirmeleri gözlem yapan meslektaşından alır. Bu modelde güvenilirliği sağlamak için gözlemlenecek özelliği belirlemek, bir gözlem aracı kullanmak ve gözlem öncesi toplantı yapmak önemlidir. Gözlem sonunda öğretmenler meslektaşlarının değerlendirmelerini dikkate alarak uygulamalarında iyileştirme yoluna giderler (Guskey, 2000). Böylece mesleki gelişimlerini sağlama olanağı bulurlar (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Bu modelde gözlemci ve gözlemlenenin uygulama için önemli bir süre ayrılmaları gerekmektedir. Bu modelde şu yöntemler uygulanabilir.

- Meslektaş gözlemi
- Uygulama öğretmenliği
- Okul ziyareti
- Mikro öğretim

1.2.3. Program Geliştirme Sürecine Katılım Modeli

Bu modelde öğretmenler öğretim programı geliştirmeye yönelik yapılan projelerde görev alırlar. Böylece bunun için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanırlar. Bu projelerde genellikle okullardaki eğitimin niteliğini artırmak için programda sorun oluşturan ya da geliştirme ihtiyacı duyulan konular ele alınır. Bunlar bir ders için yeni öğretim materyalinin hazırlanması ya da yeni uygulanan bir öğretim yaklaşımının değerlendirmesi olabilir. Öğretmenler bu çalışmalara katılarak çalışmalarında başarıya ulaşmak için okur, tartışır ve eğitim alarak öğrenirler (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Bu modelde bilgi ve beceri kazanmanın yanında işbirlikli çalışma ve ortak karar alma yetenekleri de gelişmektedir. Modelin sınırlılığı ise katılımcı sayısının az olmasıdır (Guskey, 2000). Bu modelde şu yöntemler uygulanabilir.

- Yeni uygulama denemesi
- Öğretim materyali hazırlama
- İhtiyaç belirleme çalışması
- Çalıştay düzenleme
- Program değerlendirme çalışması
- Sorun çözme grupları
- Mesleki toplantıda sunum yapma

1.2.4. Araştırma Modeli

Bu modelde öğretmenler öğretimle ilgili bir sorunu ya da konuyu belirler, onunla ilgili verileri toplar ve yorumlar. Örneğin ders planında ya da uygulamasında yaptığı bir değişikliğin öğrencilerin öğrenmelerini etkileyip etkilemediğini belirleyebilir. Bunun için önce planladığı değişikliği uygular, sonra öğrencileri test eder. Testin sonucuna göre uygulamasına devam eder ya da durdurur. Öğretmenler bu modelde tek başına

çalışabilecekleri gibi birkaç öğretmenle birlikte de çalışabilirler (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Bu modelle öğretmenler arasındaki işbirliği de geliştirilir (Soydaş, 2020). Bu modelde şu yöntemler uygulanabilir.

- İnfomal sınıf araştırması
- Çalışma grupları
- Araştırma projesi
- Lisansüstü tezler
- Eylem araştırması

Eldeki araştırmanın yöntemi de olan eylem araştırmaları, öğretmenler ya da öğrenme-öğretme çevrelerindeki diğer bireyler tarafından belirli okulların işleyişi, öğretme süreçleri, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenecekleri gibi konular hakkında bilgi toplamak ve bu süreçleri iyileştirmek amacıyla yapılan sistematik araştırmalardır (Mills, 2007). Eylem araştırması; öğretim ile öğretmen gelişimini, program geliştirme ile değerlendirmeyi, araştırma ile felsefi yansımaları, yansıtıcı eğitim uygulamaları anlayışıyla bütünleştirmektedir (Elliot, 1991).

Eğitimde eylem araştırmalarının olumlu yönleri kadar eleştirildiği hususlar da vardır. Bunlardan öne çıkan öğretmenin araştırmacı ve uygulayıcı olmasının yarattığı bilişsel sınırlardır. Buna karşın günümüzde eylem araştırmaları okulları ve toplumu değiştirmek için anahtar olarak görülmektedir. Küreselleşen toplumda sahada derinlemesine analiz yapması ve çalışılan sahanın doğasına yönelik esnek bir yöntem sunması nedeniyle değişimi gerçekleştirirken, toplumun özgünlüğünü dolayısıyla yerelliğini koruduğunu bu nedenle gelecekte de ihtiyaçlara göre farklılaşmış ve geliştirilmiş modellerine başvurulacağı öngörülmektedir.

1.2.5. Eğitim Modeli

Bu modelde öğretmenler bireysel ya da grupla öğretim yoluyla bilgi ve beceri kazanırlar. Çalıştay türü öğretim oturumları mesleki bir konuda bir uzman tarafından gerçekleştirilir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Bu modelde bilgi ve beceriyi geliştirme, farkındalık oluşturma, katılımcıların tutumlarını değiştirme ve eğitim aktarımı

hedeflenmektedir. Katılımcılara yeniliklerin sunulması, fikir ve bilgilerin paylaşılması için en verimli ve ekonomik modeldir (Guskey, 2000). Bu modelde şu yöntemler uygulanabilir.

- Kurslar
- Seminerler
- Çalıştaylar
- Konferanslar

Yukarıda verildiği üzere öğretmenlerin mesleki gelişimleri pek çok etkinlikle sağlanabilir. Bu etkinlik formal ya da informal olabileceği gibi bireysel ya da işbirlikli de olabilir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar okul temelli mesleki gelişim yöntemlerinin, işbirlikli etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sağladığı ve öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini göstermektedir (Özer, 2008).

1.3. Mesleki Gelişim Yöntemleri

Mesleki gelişim modellerinde farklı yöntemler kullanılabilir. Aşağıda mesleki gelişim modellerinde kullanılan yöntemlerden bazılarına ve bu yöntemlere ilişkin özet bilgilere yer verilmiştir.

1.3.1. Mesleki Okuma

Mesleki okuma etkinliğinde öğretmenler genel eğitim, alan bilgisi ve öğretim alanlarında kendilerini yenilemek ve geliştirmek için mesleki kitap ve mesleki dergilerdeki makaleleri okurlar. Bu etkinlik bireysel yapıldığı gibi aynı konuya ilgi duyan başka öğretmenlerle de grup oluşturularak da yapılabilir. Öğretmenler haftanın belirli gün ve saatini bu etkinlik için ayırırlar. Belirledikleri bir konu ile ilgili yine kendi belirledikleri mesleki bir kitabı ya da makaleyi okurlar ve belirledikleri bir tarihte toplanarak kitap ya da makale üzerinde tartışır (Özer, 2008).

TALIS (2018) verilerine göre Türkiye’de öğretmenlerin %69,20’si mesleki okuma yapmaktadır. OECD ortalamasının ise % 65,85’tir. Bu verilere göre Türkiye’deki öğretmenlerin OECD ülkelerindeki öğretmenlere göre daha fazla mesleki yayınları okudukları ve mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları söylenebilir.

1.3.2. Lisansüstü Eğitim

Lisansüstü eğitim öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora düzeylerinde kendi alanları ya da eğitim bilimi alanlarında öğrenim görmeleridir. Lisansüstü eğitim ile öğretmenler öğretme yaklaşımları, öğretim teknolojileri, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, okul yönetimi gibi konularda ileri düzeyde bilgi ve beceri kazanır ve alanda uzmanlaşırlar. Öğretmenlerin mesleklerini yaparken lisansüstü eğitim almaları eğitimin işlevselliğini de artırmaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğretmen yalnızca kendi mesleki gelişimlerine değil aynı zamanda okulda görev yapan diğer meslektaşlarına da liderlik yaparak mesleki gelişimlerine katkıda bulunurlar (Özer, 2008).

TALIS (2018) verilerine göre Türkiye’de öğretmenlerin %6,86’sı yüksek lisans, %0,18’i doktora eğitimini tamamlamıştır. OECD ortalamasının ise yüksek lisans eğitiminde %41,64, doktora eğitiminde %1,77 olduğu görülmektedir. Bu verilerden de anlaşıldığı üzere Türkiye’deki öğretmenlerin çok az bir kısmı lisansüstü eğitim almıştır. Mesleki gelişimde lisansüstü eğitimin çok tercih edilmediği görülmektedir.

1.3.3. Uygulama Öğretmenliği

Uygulama öğretmenliği, bir öğretmenin öğretmenlik uygulaması için okula gelen eğitim fakültelerinin son sınıf öğrencileri yani öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sorumluluğunu üstlenmesidir. Uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarının okul ortamını yaşayarak görmelerine, sınıf yönetimi ve öğretiminde deneyim kazanmalarına yardımcı olur. Uygulama öğretmenin iyi bir gözlemci, iyi bir dinleyici, alanında uzman, iyi iletişim kuran, yol gösteren ve seçenek sunan, yargılamayan ancak yansıtan olma gibi rolleri vardır (Paker, 2008).

Uygulama öğretmenliği etkinliğinde karşılıklı kazan-kazan durumu söz konusudur. Uygulama öğretmeni öğretmen adaylarıyla mesleki bilgi ve becerilerini paylaşır, önerilerde bulunur. Buna karşılık öğretmen adaylarının kullandıkları yeni öğretim yaklaşımlarından ve eğitime bakış açılarından faydalanır (Özer, 2008). Kiraz (2001) bu etkinliğin başarıya ulaşmasının, uygulama öğretmenin bilişsel ve duyuşsal açıdan yeterli olmasına bağlı olduğunu belirtmiştir.

1.3.4. Program Geliştirme Çalışması

Program geliştirme çalışmasında öğretmenler bir grup kurarak öğretim programıyla ilgili kullanabilecekleri ürünler ortaya koymaya çalışır. Bu etkinlikte öğretmenler öğretime yönelik ihtiyaç ve ilgilerini kapsayan ürünler çıkarır. Program değerlendirme, program tasarısı önerileri, öğrenci ve öğretmen beklentilerini içeren rapor, öğretim kılavuzu bu tür ürünlere örnektir (Özer, 2008).

1.3.5. Çalıştay

Türk Dil Kurumu (2019) çalıştayı, *bilim adamlarının ve uzmanların bir konuda ön hazırlık yapmak üzere katıldığı inceleme ve değerlendirme toplantısı* olarak tanımlamıştır. Özer (2008) ise mesleki gelişim yöntemi olarak çalıştayı, öğretmenlerin öğretimle ilgili belirli sorun üzerinde tartıştıkları ya da bir beceriyi uygulayarak geliştirdikleri etkinlikler olarak tanımlamıştır. Çalıştay, alanında uzman bir lider tarafından yönetilir. Çalıştayın sonunda ne tür bir ürün elde edileceği öğretmenler tarafından bilinmelidir. Çalıştayda öğretmenlerin aktif olmaları ve beceri ile uygulama yapmaları beklenmektedir. Çalıştaylar kalabalık olmayan gruplarla yarım gün ya da bir gün süren etkinliklerdir.

1.3.6. Meslektaş Yardımlaşması

Eğitim denetimi alanında kullanılan meslektaş yardımlaşması kavramı, öğretmenlerin birbirlerinin değerlerine inanarak, derslerini gözlemleyerek bilgi ve tecrübelerini doğrudan kullanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Taşdan, 2008). Glatthorn (1987) iki öğretmenin düzenli olarak birbirlerinin derslerini gözlemlemesi, gözlem sonuçlarını birbirleri ile paylaşması ve paylaşımlarının sonucunda kendilerinde değişikliğe gitmesini sağlayan sistemi meslektaş yardımlaşması olarak tanımlamıştır (Akt. Saban, 2000). Sergiovanni ve Starratt (1998) ise meslektaş yardımlaşmasını öğretmenlerin birbirleriyle yardımlaşarak mesleki gelişimde işbirliği süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Taşdan, 2008). Rogers ve Threatt (2000) da öğretimin niteliğini geliştirerek, öğrencilere sunulan eğitim olanaklarını daha iyi hale getirmek için öğretmenler arasındaki işbirliği ve yardımlaşma sürecini meslektaş yardımlaşması olarak tanımlamaktadır.

1990'ların başlarında uygulanmaya başlanan meslektaş yardımlaşması modeli, klasik denetim modellerinin temelini oluşturan okul müdürü ya da maarif müfettişi tarafından yapılan gözlemlerin aksine öğretmenlerin birbirleriyle yardımlaşmaları ve birbirlerini

gözlemlmelerine olanak sağlamaktadır. Meslektaş yardımlaşması modeli, öğretmenler tarafından daha çok kabul görmüş ve etkili bir mesleki gelişim modeli olmuştur (Munson, 1998; Taşdan, 2008). Bunun nedeninin öğretmenlerin birbirleriyle daha rahat ve samimi bir iletişim kurmaları ve birbirlerine karşı önyargısız ve yapıcı eleştiri yapacaklarına olan güvenleri olduğu düşünülmektedir.

Meslektaş yardımlaşmasında görev, kıdem, deneyim ve bilgi açısından eşit olan iki öğretmenin, sınıfta öğretimin, genelde eğitim sisteminin niteliğini artırmak için işbirliği yapması söz konusudur. Meslektaş yardımlaşmasının amacı, okul kültürünü oluşturarak öğretmenler arasındaki iletişimi artırmak, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini paylaşmak, öğretim uygulamalarını geliştirmek ve paylaşmak, öğretmenleri bağımsız düşünmeye teşvik etmektir (Gündüz ve Balyer, 2011). Meslektaş yardımlaşmasında iki önemli husus vardır. Birincisi öğretmenin karşısındakinin duygularını anlayabilmesi, ikincisi güvenilirliğine inanmasıdır.

Meslektaş yardımlaşmasının okullarda işbirliğini sağlama ve güven ortamını destekleme gibi bir yararı da vardır (Çakır, 2018). Aynı zamanda olumlu iletişim ve güçlü okul kültürünün oluşturulmasını desteklemektedir. Meslektaş yardımlaşmasında uygulama birebir karşılıklı sınıf gözlemleri gibi ya da tecrübeli öğretmenlerden oluşan yardımlaşma kurulları ile de yapılabilir (Bozak, 2014). Bu çalışmada birebir karşılıklı sınıf gözlemleri ile yapılmıştır.

Alanyazında yapılan araştırmalarda meslektaş yardımlaşması kavramının akran gözlemi, akran koçluğu, meslektaş denetimi, meslektaş rehberliği, meslektaş danışmanlığı kavramlarıyla benzer kavramlar olduğu görülmüştür. Bu kavramların birbirleriyle benzer olmalarının yanında ufak farklılıklarının olduğu söylenebilir. Ancak hepsinin ortak paydası öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaktır.

Taşdan'ın (2008) *Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması* çalışmasından aktardığına göre, Millikan'ın bir ortaokulda yapmış olduğu örnek çalışmada, öğretmenlerden bir gün içerisinde kiminle hangi konularda konuştuklarını yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin tuttıkları kayıtlara göre konuşma konularının %64'ünün sınıf yönetimi ve öğretim ile ilgili konular, %7'sinin okul müdürü ile konuşmalar, %6'sını ise diğer çalışanlarla konuşmalar olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere okul ortamında öğretmenler en çok zamanı birbirleri ile geçirmektedir. Okul öncesinde ya da sonrasında,

ders aralarında birbirlerini görerek sohbet etme, fikir alışverişinde bulunma imkânını sık sık bulmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin yardımlaşarak gelişmelerinin pek çok gelişim yöntemine göre sürekliliğini sağlamak daha kolaydır.

Meslektaş Yardımlaşması Uygulama Süreci

Meslektaş yardımlaşmasının uygulama sürecindeki işlem basamakları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenler bir araya gelerek neye ya da nelere gereksinim duyduklarını belirlerler. Gereksinimler, mesleki gelişim ile ilgili özel problemler olabileceği gibi öğretimin niteliği ya da öğrenci çalışmalarının seviyesi gibi konular da olabilir. Öğretmen gereksinimleri sınıf gözlemi ile de belirlenebilir.

2. Öğretmenler birlikte nasıl çalışacaklarını, ne zaman ve nasıl ders gözlemine katılacaklarını, geri bildirimini hangi yöntemlerle yapacaklarını belirlerler. Öğrenci başarısını artırmaya yönelik kısa süreli hedefler koyarlar.

3. Gözlemci olan öğretmen sınıf gözleminde öğretmenin kullandığı yöntem ve materyalleri, sürenin etkili kullanımını, sınıf yönetimini ve öğrenci davranışlarını (derse karşı ilgileri, sıkılma durumu gibi) gözlemler.

4. Gözlemden sonra öğretmenler bir araya gelerek dersin değerlendirmesini yaparlar. Gözlemci olan öğretmen burada gözlemlenen öğretmene “Dersin amacı neydi? Kullandığın materyalleri nasıl belirledin? Sence dersin nasıldı?” gibi bir takım sorular sorar ve gözlemlenen öğretmenin hangi konularda yardıma ihtiyacı olduğu birlikte belirlenir.

5. Sorulara verilen cevaplar ve gözlemcinin gözlemde elde ettiği bilgiler ile öğretmenin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri anlaması için öneriler sunulur (Davis ve Thomas, 1989).

Meslektaş yardımlaşmasında okul müdürlerine de önemli görevler düşmektedir. Okul müdürünün diğer öğretmenlerle ve öğretmenlerin birbirleri ile olan ilişkilerine ne kadar önem verdiği, öğrenen örgüt olma isteği, işbirliğine açık olması, başarı ve başarısızlıklarını açıkça kabul etmesi, yardımlaşmaya önem vermesi ve eleştirilere açık olması meslektaş yardımlaşmasını olumlu etkilemektedir (Blumberg, 1986). Her okulun özellikleri, hedefleri, beklentileri farklılık gösterebilir. Bu durum öğretmenler için de

geçerlidir. Öğretmenler, kişisel özelliklerinden kaynaklı olarak eleştiriye açık olmayabilir ya da kendi fikrini karşısındakine kabul ettirme konusunda baskın olabilir. Bu nedenlerle meslektaş yardımlaşması her okulda uygulanamayabilir. Bu araştırma da meslektaş yardımlaşması iki aşamalı olarak ele alınmıştır. Aşamalar yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.3.7. Meslektaş Gözlemi

Meslektaş gözlemi, meslektaşların (öğretmenlerin) karşılıklı birbirlerini gözlemlediği bir mesleki gelişim modelidir. Bu modelde gözlemleyen ve gözlenen birbirlerini teşvik ederek mesleki gelişim göstermektedir (Nunan, 1996). Bell (2005), meslektaş gözlemi modelini meslektaşların işbirliğine dayalı olarak karşılıklı birbirlerine destek oldukları bir mesleki gelişim etkinliği olarak tanımlamıştır. Öğretmenler bu etkinlik ile gözlemler, tartışır, farklı öğretim tarzlarını görür ve uygular.

Richards ve Farrell (2009) meslektaş gözleminin öğretmenlerin farkındalığını arttırdığını ve kendi öğretim tarzlarını değerlendirme fırsatı bulduğunu söylemişlerdir. Bu modelle öğretmenlerin kazandıkları deneyimi öğrenciye yansıtması beklenmektedir. Bozak (2014) meslektaş gözlemini, iki ya da daha fazla öğretmenin birbirlerinin dersine gözlemci olarak girerek deneyimlerini paylaştıkları, gözlem sonunda derse ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini gördükleri bir yöntem olarak tanımlamıştır. Sabuncuoğlu (2016) ise meslektaş gözleminin mesleki gelişim ve öğrenciye yansıtma açısından etkili bir araç olabileceğini söylemiştir. Meslektaş gözlemi modelinde birbirlerini karşılıklı olarak gözlemleyen öğretmenlerin farklı öğretim tarzlarını gördüğünü ve yeni haberdar olduğu bu öğretim tarzlarını öğrenciye yansıtma imkânı bulduğunu ifade etmiştir. Başaran ve Göksoy (2018) bu yöntemi, gönüllülük esas olmak üzere öğretmenlerin güven ortamı içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmek, eksik taraflarını fark edebilmek için yapmış oldukları gözlem olarak tanımlamışlardır. Yukarıdaki bu tanımlardan yola çıkarak meslektaş gözlemini, birbirleriyle işbirliği yapan meslektaşların (öğretmenlerin), kendilerini güvende hissettikleri ortamda mesleki bilgi ve tecrübelerini paylaştıkları ve gözlemledikleri, bunun sonucunda farklı öğretim yöntem ve tekniklerini görerek öğrenciye uygulama fırsatı buldukları aynı zamanda kendi öğretim yöntem ve tekniklerini de değerlendirme imkânı yakaladıkları bir mesleki gelişim modeli olarak tanımlayabiliriz.

Benedetti okullarda meslektaş gözlemi sisteminin başlatılması için ana aşamaları ve süreci bir dizi örneklerle şöyle ortaya koymuştur (Aydın, 2020; Sullivan ve Glanz, 2015).

1. Okul yöneticisinin izni alındıktan sonra güvendikleri ve birlikte iyi çalışabilecekleri bir öğretmeni (akran) seçmesi istenir.

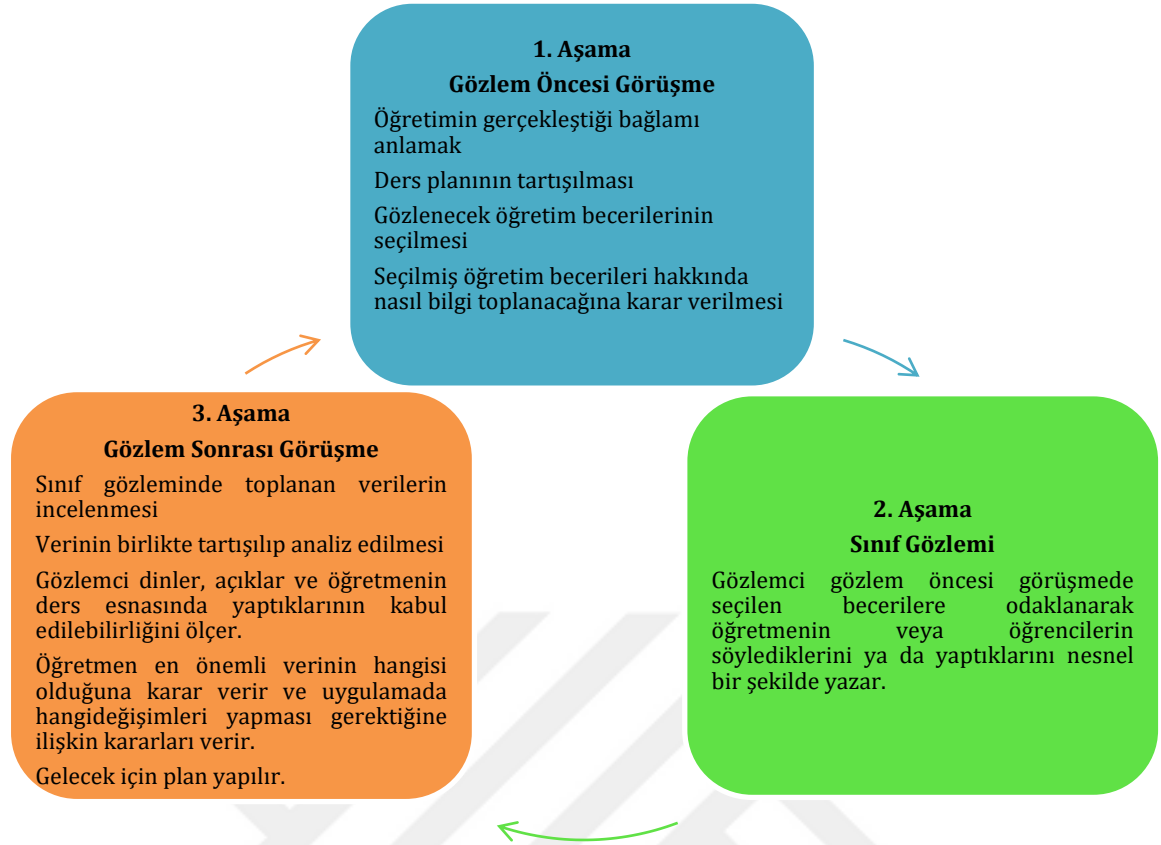
2. Öğretmenlerin klinik denetim sürecini öğrenmesi sağlanır. Bunun için denetçilerden ya da klinik denetimi iyi bilen kişilerden yardım alınır.

3. Akranlar birbirlerini izlerken birbirlerinin boş kalan dersine girmek durumunda kalabilir. Bu durumda yöneticiler öğretmenlerin bu durumunu kolaylaştırabilir. Yine de program çakışması gibi sorunlar olursa ders videoya kaydedilebilir. Birlikte dersi izleme ilave bir katkı sunacaktır. Aynı konular işleniyorsa sınıflar birleştirilebilir. Böylece birbirlerinin uygulamalarını gözlemleyeceklerdir.

4. Meslektaş gözlemi için haftalık ya da iki haftada bir seminerler düzenlenir. İlk oturumda gözlem ve geri bildirim tekniklerini öğrenme ve inceleme için kullanılabilir. Bu oturumlarda beyin fırtınası yapılması ve deneyimlerin paylaşılması da ayrıca önemli bir husustur.

Meslektaş Gözlemi Uygulama Süreci

Meslektaş gözleminde öğretmen gözlem için seçtiği bir öğretmeni sınıfına davet eder. Gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi ve gözlem sonrası görüşme aşamaları tamamlanarak ders gözlemi gerçekleşir. Meslektaş gözlemi modeli aşağıdaki Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Kaynak: Zepeda, 2016: 252.

Şekil 1.1. Akran Koçluğu Modeli

Daha önce de belirtildiği üzere alanda yapılan araştırmalarda meslektaş gözlemi ile akran koçluğu terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Zepeda'nın (2016) akran koçluğu modeli de meslektaş gözlemi ile aynı aşamalardan oluşmaktadır. Birinci aşama gözlem öncesi görüşmede öğretmenler bir araya gelerek ders planı üzerinde tartışır, gözlenecek öğretim becerileri seçilir ve gözlem elde edilecek bilgilerin nasıl toplanacağına karar verilir. İkinci aşama olan sınıf gözleminde gözlem öncesi görüşmede karar verilen becerilere odaklanarak gözlemlerini nesnel bir şekilde not alır. Üçüncü aşama gözlem sonrası görüşmede toplanan veriler incelenir, tartışılır, öğretmen için uygulamada hangi değişimlerin gerektiğine karar verilir ve gelecek ders için plan yapılır.

Başarılı bir meslektaş gözlemi için güven çok önemlidir. Bu güven üç temel alandan oluşmaktadır. Bireyin kendine güveni, birbirlerine güven ve sürece güven. Bu güven alanlarını sağlamak için de saygı ile birbirlerini dinlemeleri, güven için model olmaları, etkili iletişim için diğerlerine yardım etmeleri, beklentileri açık olarak belirlemeleri, yapılan denemeleri kutlamaları ve riski desteklemeleri, kişisel bütünlük göstermeleri gerekmektedir. Güven, saygı ve iyi niyet yoksa meslektaş gözlemi süreci sürdürülemez (Zepeda, 2016).

Alanyazında meslektaş yardımlaşması ile meslektaş gözlemi birbirlerine çok yakın iki uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulama sürecindeki işlem basamakları benzerdir. Ancak bu iki uygulamayı birbirinden ayıran bazı özellikleri vardır. Meslektaş yardımlaşmasında görev, kıdem, deneyim ve bilgi açısından eşit olan iki öğretmenin birbirlerini gözlemlemesi söz konusuysa, meslektaş gözleminde öğretmenin istediği bir öğretmeni gözlemci olarak seçmesi söz konusudur. Görev, kıdem, deneyim ve bilgi açısından eşit olma zorunluluğu yoktur. Meslektaş yardımlaşmasında gözlemci olan öğretmen gözlemlediği meslektaşının güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını anlaması için öneriler sunar. Meslektaş gözleminde ise gözlemci olan öğretmen gözlemlediği meslektaşının kullandığı farklı öğretim yöntem ve tekniklerini görerek kendi öğretim tarzını değerlendirir. Meslektaşından gördüğü farklı ya da yeni haberdar olduğu öğretim yöntemlerini öğrenciye yansıtır.

1.3.8. Mikro Öğretim

Mikro öğretim ilk kez 1960'lı yıllarda Stanford Üniversitesi'nde öğretmen eğitimi artırmak amacıyla bir grup eğitimci tarafından geliştirilmiştir. Stanford modeli öğretim, gözden geçirme ve yansıtma, yeniden öğretme aşamalarından oluşmaktadır. Gerçek öğrencilerle çalışılmaktadır. Mikro öğretim; ders süresi, öğrenci sayısı ve konu bakımından küçültülmüş ve yoğunlaştırılmış bir öğretim deneyimidir. Etkili bir mikro öğretim için amaçlar, ilkeler, dersin biçimi, ders için gerekli olan hazırlıklar ve değerlendirmenin şekli önceden yapılandırılmalıdır (Aydın, 2020; Çoban, 2015). Bir başka tanımda ise mikro öğretim, normal öğrenme ve öğretim süreçlerini basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuvar yöntemidir (Gürses ve diğerleri, 2005). Mikro öğretim yöntemi genellikle öğretmen adayları için kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarına yeni öğretim stratejilerini planlama ve uygulamada farklı ve yeni imkânlar sunmaktadır. Öğretmen davranışları üzerinde yoğunlaşır. Mikro öğretim, teorik ve pratik bilgiler arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer tutmaktadır (Sevim, 2013).

Bu yöntemde temel amaç öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının arkadaşları ya da meslektaşları arasında öğretmenlerin öğrencileri ile yapmayı planladığı çalışmaların küçük bir kısmını denemesi ile öğretmenlere güven, destek ve geribildirim sağlamaktır (Bilen, 2014). Bu yöntem aynı zamanda etkili bir mesleki gelişim tekniğidir. Bunun yanı sıra öğretmenin zayıf ve gelişmeye açık taraflarını keşfetmesini sağlar (Aydın, 2020).

Sevim'e (2013) göre bu yöntemle, öğretmen adaylarının sınıf içindeki üstleneceği rolleri ve sınıfta uygulayacağı davranışları tam olarak benimseyip bunları kazanmaları amaçlanmaktadır. Gürses ve diğerlerine (2005) göre ise bu yöntemle öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini deneyimleyerek kendilerini geliştirmeleri ve mesleki gelişimi sağlanır. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme, öğretmene kişilik kazandırma ve araştırma yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanır. Öğretmen adayının amacı ise bir konuyu öğrenmekten ziyade bir tekniği uygulamaktır. Çoban (2015) mikro öğretim yönteminin amacını, öğretmen adaylarının ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yoğun ve karmaşık sınıf ortamının yerine daha kontrollü ve düzenli sınıf ortamında kısa zaman içinde mesleki becerilerini geliştirme imkânı sağlamak olarak ifade etmiştir. Mikro öğretim yöntemi ile öğretmen adaylarına normal sınıf ortamına göre başarısızlık tehlikesi düşük, daha kontrollü bir sınıf ortamı sunularak hizmet öncesi deneyim kazandırılır (Gürses ve diğerleri, 2005).

Mikro öğretim uygulamaları üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlara aşağıda kısaca yer verilmiştir (Aydın, 2020).

1. Mikro dersin hazırlanması: Mikro ders planları bir ya da birkaç öğretmen tarafından hazırlanır. Ders planlarında amaç, hedef ve uygulama süreçleri açık ve net olmalıdır. Uygulama beş ile on dakika arasında olacak şekilde planlanmalıdır.

2. Mikro dersin öğretimi: Mikro öğretimin uygulandığı bölümdür. Dersler video kamera ile çekilmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısı 10'dan fazla olmamalıdır. Sınıftaki öğrenciler öğretmenlerden ya da gerçek öğrencilerden oluşabilir.

3. Mikro dersin izlenmesi: Video kamera ile çekilen ders izlenir, analiz edilir, tartışılır ve veriler yorumlanır. Bu aşamada becerilerin ve yeni deneyimlerin kazanılması sağlanır.

Mikro öğretim yönteminde öğret-yeniden öğret çevrimi adı verilen bir sınamayanılma durumu vardır. Öğretmen adayı ya da öğretmen ilk planladığı mikro öğretim uygulamasında eksik kaldığını düşündüğü ya da geliştirmek istediği yönlerini aldığı dönütler çerçevesinde bir başka grupta aynı konuyu aynı süre içinde tekrar işleyerek düzeltme ya da geliştirme imkânı bulmaktadır. Mikro öğretim dersi planlanırken konu seçiminde öğretmenin kendini rahat hissedebileceği ve özel bir öğretim yöntemi kullanabileceği konuları seçmesi önemlidir. Dersin amaçları da açık ve net olarak

belirlenmelidir. Öğrenciler o derste ne öğrenmelerinin istendiği belirlenmeli ve buna uygun yöntem seçilmelidir. Uygulamaya katılan gruptan hangi konularda geri bildirim isteneceği belirlenmelidir. Örneğin öğrencileri derse katma ya da güdüleme veya nasıl soru sorulduğu konusunda geri bildirim istenebilir. Geri bildirim yapılırken dürüst, yapıcı ve geliştirici tutum içinde olmak önemlidir. Değerlendirmeden çok betimleyici olmak ve genel yerine özel olanın üzerinde durmak gereklidir. Kişiler yerine davranışlara odaklanılmalıdır. Öğüt vermek yerine bilgi paylaşılmalı ve uygulama yapan kişinin kullanabileceği sayıda öneride bulunulmalıdır (Aydın, 2020).

Mikro öğretimin pek çok yararı bulunmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden biri de öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir sınıf ortamında yeni becerileri, teknik ve stratejileri deneme ve geliştirebilme imkânı bulmalarıdır. Öğretmene sınıf içinde hangi davranışların önemli olduğunu görme şansı verir. Öğretmenin kendine güveni artar. Normal sınıf ortamındaki karmaşıklığı azaltır. Gerçek yaşantılar kazandırır. Öğretmenin öğretim tekniğindeki hataları görmesini ve yapıcı eleştiriler ile bunları düzeltmesini sağlar. Planlamanın, karar vermenin ve uygulamanın önemini gösterir. Topluluk önünde konuşmak gibi iletişim becerilerini geliştirir. Öğretmen adaylarına öğretmen rolünü öğretir. Öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği ve düşünmeyi artırmaya başlamalarına yardım etmektedir (Çoban, 2015). Mikro öğretim yöntemi yalnızca öğretmen adaylarının ya da yeni öğretmenlerin değil kıdemli öğretmenlerin de eğitiminde etkili bir araçtır. Uzman bir denetim ve geri bildirim alma olanağı sağlamaktadır (Aydın, 2020).

Bu araştırmada mikro öğretim uygulaması, öğretmenin kendi dersini video kayıt cihazı ile kayıt altına alması şeklinde yapılmıştır. Öğretmenin kendini izlemesi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini görmesi ve değerlendirmeyi kendinin yapması sağlanmıştır.

1.4. Milli Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları

Hizmet içi eğitimin pek çok tanımı bulunmaktadır. Tezcan' a (1992) göre hizmet içi eğitim kurumda çalışan personele alanı ile ilgili bilgi vermek için kısa süreli yapılan eğitim faaliyetleridir. Taymaz (1997) hizmet içi eğitimi, özel ve tüzel kişiliğe sahip işyerlerinde belli bir maaş karşılığında çalışan personele bilgi, beceri ve tutum kazandırmak için verilen eğitim olarak tanımlamıştır. Eğitim alanında kullanılan hizmet içi eğitim, eğitim sistemi içerisinde yer alan insan kaynağının geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Osamwonyi, 2016). Erdem ve Şimşek (2013) ise yaşam boyu eğitimi de kapsayan bir süreç olarak

tanımladığı hizmet içi eğitimi öğrencilere eğitimde amaçlanan niteliklerin kazandırılması için gerekli olan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılması olarak tanımlamışlardır.

Geleceğinin mimarı olan öğretmenler için hizmet içi eğitim büyük bir anlam ve öneme sahiptir (Ataünal, 2003). Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yenileme ve geliştirme yöntemlerden birisi de hizmet içi eğitim uygulamalarıdır. Öğretmenler ilgi alanlarına göre ya da kendilerinde gördükleri eksikleri gidermek için hizmet içi eğitime katılarak mesleki gelişimlerini sağlamaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması Bakanlık birimlerinden biri olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün (ÖYGM) sorumluluğundadır. ÖYGM, merkezi ve mahalli olmak üzere öğretmenlere hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Merkezi hizmet içi eğitim faaliyetleri Bakanlık tarafından yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla yapılmaktadır. Yüz yüze eğitim faaliyetleri ÖYGM bünyesinde bulunan sekiz Eğitim Enstitüsünde gerçekleştirilmektedir. Eğitim Enstitüleri ile merkez ve taşra teşkilatında görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmeleri, verimliliklerinin artırılması ve daha ileri görevlere hazırlanmaları amaçlamaktadır (ÖYGM, 2018). Uzaktan eğitim yoluyla yapılan faaliyetler ise Covid-19 Pandemisinin başlarında EBA üzerinden verilmiştir. Daha sonra 2021 yılının ikinci yarısından itibaren Bakanlık tarafından öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını yürütmek amacıyla kurulan ÖBA platformu üzerinden vermeye başlanmıştır. Mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleri ise İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince yüz yüze gerçekleştirilmektedir.

Günümüzde Bakanlık tarafından verilen hizmet içi eğitime, MEBBİS platformu üzerinden hizmet içi eğitim modülünde yer alan merkezi ve mahalli faaliyetlere başvuru yaparak katılım sağlanmaktadır (Karademir ve diğerleri, 2017). ÖYGM’nin merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanılan standart hizmet içi eğitim programları 1237 kurs, 347 seminer, 13 aday öğretmen eğitimi, 23 mesleki gelişim topluluğu eğitim programı, 30 öğretmen yönetici hareketlilik programından oluşmakta olup öğretmenlerin tercihine sunulmuştur (ÖYGM, 2022). ÖYGM öğretmenlere sunduğu hizmet içi eğitim programları ile öğretmen niteliğini, verimliliğini ve etkinliğini artırmayı amaçlamaktadır. Mesleki gelişim topluluğu eğitim programları, öğrenme güçlüğü öğretim yöntemleri, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde sayı hissi, sayı ve işlem becerileri, sınıf öğretmenleri için sosyal duygusal öğrenme, ilkokulda öğretimin farklılaştırılması: matematik ve sosyal

bilgiler alt temaları, duygulara duyarlı öğretmen eğitimi, din ve ahlak öğretiminde strateji, yöntem ve teknikleri, din eğitiminde dijital materyal geliştirme, yabancı dil öğretimi sürecinde dijital drama ile materyal geliştirme, özel eğitimde uygulamalı davranış analizi ve problem davranışlarla baş etme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, beceri temelli soru yazma ve etkinlik geliştirme, fizik öğretim programının mesleki alan dersleriyle bütünsel uygulaması, oyun yoluyla öğrenme, okul öncesi öğretmenleri için sesbilgisel farkındalık, kapsayıcı okul öncesi sınıf ortamlarının geliştirilmesi, erken çocuklukta öz-düzenleme becerileri eğitimi, erken çocuklukta oyun temelli matematik eğitimi, derin öğrenme uygulamaları, teknoloji yarışmaları ve teknofest uygulamalı proje yazma eğitimi, dijital bağımlılık, üst düzey düşünme becerilerini ölçen soru yazımı, tasarım temelli pedagoji, mesleki eğitimde araştırma sorgulama temelli uygulamalar etkinliklerinden oluşmaktadır. Her etkinlik için etkinliğin amaçları, etkinliğin ilişkili olduğu yeterlikler, etkinliğin süresi, hedef kitlesi, uygulanması, etkinliğin içeriği, öğretim yöntem teknik ve stratejileri, ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar verilmiştir. Bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin dışında Bakanlık öğretmenlere Haziran ve Eylül aylarında olmak üzere yılda iki defa mesleki çalışma programı düzenlemektedir. Pandemi ile beraber mesleki çalışma döneminde uygulanan Mesleki Çalışma Programı'nı uzaktan eğitim yoluyla ÖBA üzerinden gerçekleştirmeye başlamıştır. Mesleki çalışma döneminde Bakanlığın belirlemiş olduğu eğitim faaliyetlerinden en az birini almak zorunludur. Ancak istemeleri halinde öğretmenler istedikleri eğitimi alabilmektedir.

Bakanlığın geçmişte yapmış olduğu mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkili olmadığı, öğretmenlerin katılım konusunda isteksiz davrandıkları ve hizmet içi eğitimi önemsemedikleri söylenebilir. Bunun nedenlerinin ise eğitimlerin kurslar ve seminerler şeklinde yapılması, eğitim içeriklerinin teorik ağırlıklı olması, konuların tekrar edilmesi, kısa süreli olması, eğitim konularının ilgi ve ihtiyaçlardan uzak olması ve amaca uygun olmaması, edinilen bilgi ve becerilerin sınıf içi uygulamalara yansımaması, öğretmenlerin pasif kalması ve katılımın düşük olması, eğitimi veren kişinin konuya hâkim olmamasını (Akdemir, 2012; Boydak-Özan, Şener ve Polat, 2014; Can, 2019; Karaçal, 2020; Seferoğlu, 2001; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Uçar ve İpek, 2006; Uştü, Taş ve Sever, 2016) söylemek mümkündür. Aytaç (2000) hizmet içi eğitiminde karşılaşılan sorunları şöyle sınıflandırmıştır.

- Hizmet içi eğitim birimlerinin örgütlenme sorunları

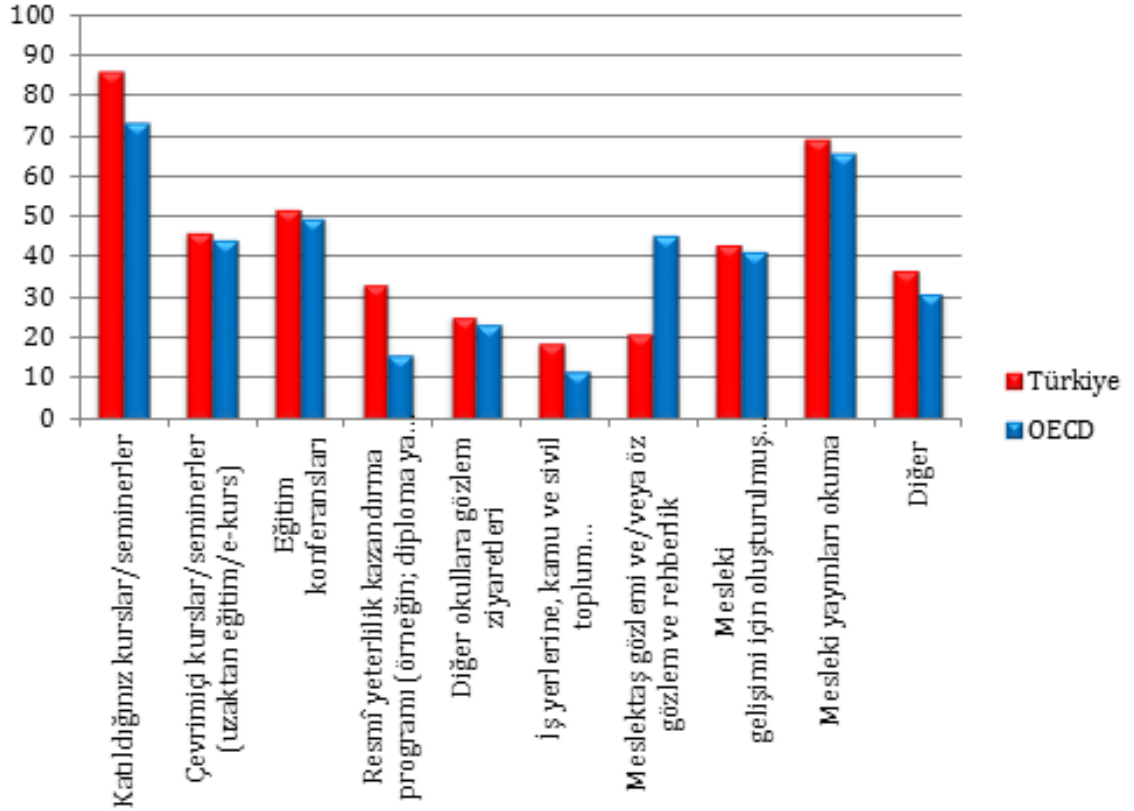
- Hizmet içi eğitimde koordinasyon sorunları
- Hizmet içi eğitim birimlerinde çalışan personelin nitelik ve nicelik sorunları
- Hizmet içi eğitim birimlerinde çalışan ve bu faaliyetlere katılan personelin özlük hakları ile ilgili sorunlar.

Taymaz, Sunay, Aytaç (1997) ise hizmet içi eğitim sorunlarını şöyle sınıflandırmıştır.

- Kurumlarda hizmet içi eğitime karşı gösterilen ilgi ve anlayış sorunları
- Kurumlarda hizmet içi eğitim ile ilgili mevzuat ve örgüt yönetimi ve yapısı konularındaki sorunlar
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ortaya çıkan kaynak ve finansman, araç-gereçler ve bina, etkinliklerinin uygulama zamanı ile bu konudaki gelişmelerle ilgili sorunlar
- Düzenlenecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan katılımcılarla faaliyetlerde görev alan uzman personel ve eğitimcilerle ilgili sorunlar
- Hizmet içi eğitim konusunda koordinasyon sağlama ve araştırma yapma ile ilgili sorunlar
- Kurumlarda hizmet içi eğitimin planlaması, öğretim programı hazırlanması ile uygulanması aşamasında ortaya çıkan sorunlar
- Hizmet içi eğitime tabii tutulan personelin kazandıkları yeterliklerin ortaya çıkarılması ve belgelendirilmesi aşamasındaki sorunlar

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görülen bu sorunlar nedeniyle Bakanlığın EBA ve ÖBA gibi yeni uygulamalara geçmesi, mesleki eğitim konularını öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendilerinin seçerek hizmet içi eğitimlere katılmasının sağlanması önemli bir adımdır. Gözlemlerimize göre öğretmenlerin yüz yüze ve çevrim içi kurs ve seminerlere katılımlarının artmasını sağlamıştır. Ancak bu kez de çevrim içi kurslarının verimliliği tartışma konusudur. Pandemi ve sonrası dönemlerdeki çevrim içi mesleki eğitimlerin verimliliği ile ilgili araştırmalar yapıldığı zaman bu tartışmalar bilimsel bir boyut kazanacaktır.

ÖYGM'nin hazırlamış olduğu “Türkiye’deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi” raporunda Türkiye’deki öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyet türlerine göre öğretmen oranları OECD verileri ile karşılaştırılarak verilmiştir. Şekil 2.2’de öğretmenlerin son bir yıl içerisinde katıldıkları mesleki gelişim faaliyet türlerine göre katılım oranları gösterilmiştir.



Kaynak: ÖYGM, 2018: 65.

Şekil 1.2. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyet türlerine katılım oranları

Şekil 1.2’de görüldüğü üzere Türkiye’de öğretmenlerin kurs/seminerlere katılım oranı % 86, OECD ortalaması % 73,68; çevrimiçi kurslar/seminerlere (uzaktan eğitim/e-kurs) katılım oranı % 46,31, OECD ortalaması % 44,56; öğretmenlerin, müdürlerin veya araştırmacıların araştırmalarını sunduğu ya da eğitim ile ilgili konuları tartıştıkları eğitim konferansları katılım oranı % 51,77, OECD ortalaması % 49,87; resmî yeterlilik kazandırma programı (örneğin; diploma ya da sertifika programı) katılım oranı % 33,39, OECD ortalaması % 16,04; diğer okullara gözlem ziyaretleri katılım oranı % 25,64, OECD ortalaması % 23,57; iş yerlerine, kamu ve sivil toplum kuruluşlarına gözlem ziyaretleri katılım oranı % 19, OECD ortalaması % 12,36; resmî bir planlama dâhilinde meslektaş gözlemi ve/veya öz gözlem ve rehberlik katılım oranı % 21,45, OECD ortalaması % 45,46;

özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi için oluşturulmuş öğretmen iletişim ağına katılım oranı % 43,11, OECD ortalaması % 41,31; mesleki yayınları okuma oranı % 69,20 , OECD ortalaması % 65,85 olduğu görülmektedir (OYGM, 2018).

ÖYGM'nin raporunda da görüldüğü üzere resmî bir planlama dâhilinde meslektaş gözlemi ve/veya öz gözlem ve rehberlik hariç diğer tüm mesleki gelişim faaliyetlerinde Türkiye, OECD ortalamasının üzerindedir. Ancak araştırmanın konusu olan meslektaş yardımlaşması modeline katılım ise OECD ortalamasının çok altında kalmıştır. Bu durum meslektaş yardımlaşması modelinin tanıtılması, uygulanması ve yaygınlaştırılmasının gerekliliğini bir kez daha göz önüne sermektedir.

1.5. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar başlığı altında yurt içinde ve yurt dışında meslektaş yardımlaşması, meslektaş gözlemi, meslektaş denetimi, meslektaş dayanışması, meslektaş rehberliği ve mesleki gelişim ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bayrak (2021) “Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Olgubilim Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişime bakış açısına bakmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre tasarlanan çalışmada 14 meslek dersi öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimi kendini yenilemek, kurs, seminer ve hizmet içi eğitimlere katılmak, çağa ayak uydurmak, teknolojiyi takip etmek olarak tanımladıkları görülmüştür. Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişime etki eden en önemli etkenin meslektaş iletişimi olduğu, mesleki gelişimlerinde karşılaştıkları olumsuzlukları meslektaşlarının uyarısı ya da ders esnasında sınıfın kontrolünü kaybettiklerini düşündükleri durumda fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki kıdemli ya da alanında uzman öğretmenlerin meslektaşlarına yardım ederek yol gösterici görevi üstlenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Dumlu (2021) “Özel Okulda Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde nitel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmada mesleki öğrenme topluluklarının geleneksel mesleki gelişim uygulamalarına alternatif olması hedeflenmiştir. Eylem araştırması desenine göre tasarladığı araştırmasında bir özel okulda

karma (BG) ve İngilizce öğretmenleri (ZENN) olmak üzere iki ayrı mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) oluşturulmuştur. BG topluluğu için beş mesleki gelişim etkinliği, ZENN topluluğu için sekiz mesleki gelişim etkinliği planlanmıştır. ZENN topluluğu “Meslektaşımın dersini izliyorum” mesleki gelişim etkinliğini zaten sık sık uyguladıkları için yapmak istememiş yerine “Etkinlik havuzu oluşturuyorum” etkinliği istemişlerdir. BG topluluğu ise gözlem sırasında dikkatin dağılacığı ve dersin verimli işlenemeyeceği endişesi ve öğretmenin strese gireceği düşüncesi ile etkinliği yapmak istememişlerdir. Mikro öğretim etkinliğini her iki topluluk da uygulamıştır. Buna göre her iki toplulukta mikro öğretimi öz değerlendirme yapma imkânı sunması nedeniyle faydalı bulmuştur. Kayıt altına almada zorlanma ve öğrenci dikkatinin dağılması gibi zorluklarının olduğu söylenmiştir. Ancak yararlarının zorluklarından fazla olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak mikro öğretimin ekonomik ve kullanışlı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altun (2020) “Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları” adlı doktora tezinde nitel araştırma yöntemi kullanmıştır. İşbirlikli eylem araştırması desenine göre tasarladığı araştırmasında iki resmi ortaokulda iki ayrı mesleki öğrenme topluluğu oluşturmuştur. Sekiz öğretmen ve iki okul müdürü ile yürüttüğü çalışmada mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre etkililiğine bakılmıştır. Okul müdürlerinden biri öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının etkin bir zümre, meslektaş yardımlaşması, deneyim paylaşımı ve lisansüstü eğitimle karşılanabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmada MÖT üyeleri için yedi etkinlik planlanmıştır. “Meslektaşımın dersini izliyorum” etkinliğinde öğretmenler birbirlerinin dersine gözlemci olarak katılmıştır. Bu etkinlik öğretmenlere grup normlarının oluşması için zaman verilmesi gerektiği, öğretmenin sürece güdülenmesi ve iletişimin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. “Mikro Öğretim Zamanı” etkinliği ile grup normlarının oluşmaya başladığı ve öğretmenler arasında işbirliği ve paylaşımları artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlere öz farkındalık kazandırmış ve güdülenmeyi artırmıştır. Sonuç olarak mesleki öğrenme topluluklarının etkili ve okul temelli bir mesleki gelişim modeli olduğu görülmüştür.

Karataş (2019) “İngilizce Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Ders Denetiminde Meslektaş Rehberliği Uygulamasının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde genel tarama modelini kullanarak İzmir’deki devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan 122 İngilizce öğretim görevlilerine araştırmacı tarafından geliştirilen

“*Meslektaş Rehberliği Anketi*” uygulanmıştır. Araştırmada İngilizce öğretim görevlilerinin meslektaş rehberliğinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin algıları belirlenmiştir. Araştırmada meslektaş rehberliğinin olumlu yönleri olarak mesleki gelişime katkı sağladığı, tüm üniversitelerin her bölümü için uygulanabileceği, bunun için yöneticilerin destek vermesi ve teşvik edici olması gerektiği, öğretim elemanlarının özgüvenini ve öğrenci başarısını artırdığı, olumsuz yönü olarak öğretim elemanlarının özgürlüğüne zarar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran ve Göksoy (2018) “Anaokulunda Meslektaş Gözlemi ve Yardımı; Neden ve Nasıl Yapılmalı?” adlı çalışmalarında anasınıfı öğretmenlerinin meslektaş yardımı ve gözleminin okul kültürüne ve mesleki gelişime katkısına bakılmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden eylem araştırması üzerine temellendirilmiştir. Araştırmaya bir anaokulundaki yedi anasınıfı öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, okul müdürü tarafından denetlendiklerinde doğallıklarını yitirdiklerini, derse konsantre olmakta zorlandıklarını, okul müdürü tarafından olumsuz eleştiri almaktan kaygı duyduklarını söylemişlerdir. Meslektaş gözlemini uygulayan öğretmenlerin çoğu ise günlük yaşamda samimi oldukları meslektaşları derslerine gözlemci olarak katıldığında doğal davranmakta problem yaşamadıklarını, meslektaş gözlemi yöntemini daha önce denemeyen öğretmenlerin ise ihtiyaç duymaları halinde bu yöntemi kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler meslektaş gözleminin en önemli amacının öğretmenler arasındaki işbirliğini artırmak, bilgi ve tecrübelerini aktarmak, bu yöntem ile eksiklerini görerek gidermek ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak olduğunu söylemişlerdir. Bu yöntem ile zayıf ve güçlü yönlerinin farkına vardıklarını, öğrenci çıktılarını değerlendirme konusunda eksiklerini gözden geçirip farklı değerlendirme tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Meslektaş gözleminin okulun atmosferini de olumlu etkilediği, meslektaşlar arasındaki iletişimin güçlendiği ve güven duygusunun arttığı da görülmüştür. Ancak anasınıfı öğretmenlerinin ders saatleri içerisinde herhangi bir ders arasının olmamasının bu yöntemin önünde bir engel olduğunu söylemişlerdir. Aynı zamanda küçük yaş grupları ile çalışmaları sebebiyle dışarıdan birinin sınıf ortamında bulunmasının öğrenci davranışlarında değişimlere sebep olduğu ve problem oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin, denetmen ya da okul yöneticisi tarafından denetlendiğinde hissettiği korku ve kaygıdan uzak olmak istedikleri, meslektaş gözlemi ve yardımı yöntemi ile kendilerini daha rahat hissederek birbirlerini güdüledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Polat, Uğurlu ve Aksu (2018) “Okul Yöneticilerinin Kendi Mesleki Gelişimleri ve Okulu Geliştirmeye Yönelik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında meslektaş yardımlaşmasını okul yöneticileri boyutunda ele almıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomoloji desenine göre tasarlanmış çalışmada 12 ortaöğretim okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Okul yöneticilerinin mesleki gelişime ilişkin görüşlerine göre mesleki gelişimin sürdürülebilirliği meslektaş dayanışması ile mesleki gelişimin sürekliliği ise medya ve sosyal ağlar yoluyla sağlanabilmektedir. Okul yöneticileri meslektaş yardımı ile değişme, gelişme ve yenileşme göstermektedir. Çalışmada mesleki gelişimin niteliğini artırmak için meslektaş yardım ağları oluşturulması ve sürekliliğinin garanti altına alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz ve Akar (2017) “Meslektaş Denetimi: Türkiye’de Uygulanabilirliği ve Bazı Denetim İlkeleri Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında ortaöğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, meslektaş denetiminin etkililiğine ve Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Karma desen kullanılan çalışmada nicel boyutu öğretmenlerin meslektaş denetiminin etkililiğine ilişkin görüşleri oluşturmuştur. Nitel boyutunda ise durum çalışması yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre meslektaş denetiminin etkili bir denetim modeli olduğu, sürdürülebilir olması için yaptırımlar getirilmesinin önemli olduğu, durumsallık ilkesine göre her okulun kültürü, yapısı, öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumu, çevre özelliklerinin dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de uygulanabilirliği için iki önemli husus öne çıkmıştır. Okulun tüm öğretmenleri uygulamaya dâhil edecek bir planlama yapması ve gönüllülük esasına dikkat edilmesidir. Uygulanabilirliğin önündeki engel olarak küçük yerleşim yerlerinde yeterli meslektaşın olmaması gösterilmiştir. Ancak bu durumda okul ölçeğinde değil de ilçe ölçeğinde yapıldığında bu engelin de ortadan kalkacağı düşünülmüştür. Sonuç olarak meslektaş denetimin tek başına ya da diğer denetim modelleri ile kullanılmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunacağı ve okullarda uygulanabileceği düşünülmüştür.

Yirci (2017) “Öğretmenin Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada öğretmen profesyonelliği kapsamında öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için neler yaptıkları ve yapmadıkları durumlarda önündeki engellerin neler olduğunu tespit etmeyi ve bu engelleri ortadan kaldırmak için öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için en çok

yaptıklarının kitap-dergi okumak, meslektaş yardımlaşması ve kitle iletişim araçlarını kullanmak olduğu görülmüştür. Meslektaş yardımlaşması ile tecrübe paylaşımı ve görüş alışverişi yapılmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin meslektaş yardımlaşmasına büyük önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sabuncuoğlu (2016) “Öğretmen Gözlemlemenin Öğretmeyi Öğrenmedeki Yeri Nedir: Öğretmenin Kariyerinde Fark Yaratabilir mi?” adlı çalışmasında vakıf üniversitesinde görev yapan 20 İngilizce okutman ile çalışmıştır. Üniversitenin bölüm koordinatörleri gözleme için okutmanlardan takımlar oluşturmuştur. Oluşturulan takımlar yaklaşık bir dönem boyunca karşılıklı öğretmen gözleminde bulunmuşlardır. Okutmanların öğretmen gözleme yöntemi ile bu yöntemin öğretimin niteliğine ne kadar katkı sunduğu, öğretmenlik becerisini geliştirip geliştirmediği ve öğretmen işbirliğinin sorunları çözmeye faydalı olup olmadığı araştırılmıştır. Okutmanların yaklaşık %75’i öğretmen gözleme modelinin öğretmenlik becerilerini geliştirdiğini, %80’inin öğretim niteliğini artırdığını, %90’ının öğretmen gözlemlemenin işbirliği odaklılığı sebebiyle öğretmenler arasında güven duygusunu geliştirdiğini, sorunların çözümünde yapıcı ve açık olarak tartışabilecekleri bir ortam oluşturduğunu söylemiştir. Çalışmada öğretmen gözleminin en etkili ve yaygın bir mesleki gelişim modeli olduğu, öğretmenin ufkunu ve vizyonunu geliştirdiği, kariyerinde anlamlı bir fark yarattığı, öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini görmesinin yanı sıra farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de görmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak (2016) “Zümre öğretmenler kurulunun öğrenen takım haline dönüşmesi için meslektaş yardımlaşması: Bir uygulama örneği” adlı çalışmasında olgubilim desenine göre tasarlanmış bir nitel çalışma yürütmüştür. Çalışmada okullarda zümre öğretmenleri takım halinde çalışarak meslektaş yardımlaşması yoluyla birbirlerinin gelişimlerine nasıl katkıda bulunabildikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışma grubu bir meslek lisesinde iki biyoloji öğretmeni ve iki fizik öğretmeninden oluşturulmuştur. Branş öğretmenleri birbirlerinin dersine gözlemci olarak katılmış ve sonrasında gözlem raporu hazırlamışlardır. Raporlaştırmadan sonra her öğretmenin dersi video ile kayıt altına alınmış, gözlem yapacak zümre öğretmenine verilerek video ders gözlem formu doldurulması sağlanmıştır. Sonrasında raporlar ve gözlem formlarının zümreler arasında değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin meslektaş gözlemine ihtiyaç duydukları, özdenetimlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Meslektaş gözleminde öğretmenlerin

meslektaşları ile planlama yaparak derse girmelerinin faydalı olduğu, meslektaşlarından aldıkları yardımlar ve tavsiyeler sonucunda ders materyallerini daha etkili ve verimli kullandıkları, meslektaşlarının kendilerini gözlemlemelerinin işlerini daha da kolaylaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler meslektaş gözlemi ile derslerinin monotonluktan çıkıp daha aktif olduğunu, meslektaş gözlemi yöntemini devam ettireceklerini ifade etmişlerdir.

Altun (2014) “Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı?” adlı yüksek lisans tezinde tarama modeli kullanılmıştır. MEB’in öğretmen denetimine ilişkin uygulamalarının denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir. 258 katılımcıya araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Çalışmanın alt problemlerinden biri olan denetimin kim tarafından yapılması gerektiği konusunda katılımcıların (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ders denetimlerinin okul müdürü, müdür yardımcısı, zümre başkanı tarafından yapılmasının yanı sıra öğrenci, meslektaş ve kendileri tarafından da (öz denetim) denetim yapılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozak (2014) “Meslektaş Rehberliği Yönteminin Uygulanabilirliğine ve Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı doktora tezinde karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma resmi ilkököl ve ortaokulda görevli öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda 357 öğretmenden, nitel boyutunda 16 öğretmenden veriler toplanmıştır. Öğretmenlere meslektaş rehberliği kavramı, uygulama sürecinde kullanılacak olan ders gözlemi yöntemi tanıtılmış ve süreç sonunda öğretmenlerin meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşlerine göre meslektaş rehberliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, öğretim becerilerine ve meslektaşlar arasındaki iletişime olumlu katkıları olduğu, ancak bazı öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlenmek istemediği, eleştirilere karşı kırılğan ve alıngan olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre meslektaş rehberliği yöntemine daha olumlu yaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders gözlemi uygulamasına bizzat katılmış olan öğretmenlerin meslektaş rehberliği yönteminin mevcut diğer denetim yöntemlerine göre daha fazla tercih edecekleri bulgularına ulaşılmıştır.

Gündüz ve Balyer (2011) “Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar” adlı çalışmalarında bilişsel koçluk, mentorluk, meslektaş yardımı, portföy değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi ve aksiyon araştırması gibi alternatif denetim yaklaşımlarını ele

almıştır. Klasik denetim modelleri ile çağdaş denetim modellerini karşılaştırdığında çağdaş denetim modellerinin öğretmen bireysel gelişimine katkı sunduğu, kendi potansiyelinin farkına vardığı ve işbirliği yapma düşüncesi geliştirdiği, sürece daha çok dâhil olduğu, karşılıklı deneyimlerini paylaşarak mesleki gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Klasik denetim modellerinin öğretmen üzerinde baskı unsuru olan denetim algısının çağdaş denetim modelleri ile değiştirilebileceğini, denetimin baskı değil rehberlik olarak algılanabileceğini söylemişlerdir.

Topçu (2010) “Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri” adlı çalışmada yönetici ve öğretmen görüşleri alınarak eğitimde daha etkili ve verimli bir denetim ve değerlendirme sistemi oluşturulmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre meslektaş yardımlaşmasının ve öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmesinin öz denetim mekanizmasının oluşmasında olumlu katkısının olacağını ifade edilmiştir.

Taşdan (2008) “Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması” adlı çalışmada meslektaş yardımlaşmasını faydaları ve sınırlılıklarını ele almıştır. Meslektaş yardımlaşması uygulamasının öğretmenlerin bilgi, deneyim ve becerilerinin karşılıklı paylaşmasına ve buna bağlı olarak olumlu ve gelişmeye açık okul kültürünün oluşmasına katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Meslektaş yardımlaşmasında okul müdürünün rolünün büyük olduğunu, okul müdürünün öğretim lideri olarak meslektaş yardımlaşması uygulamasına olumlu bakarak destek olması gerektiğini söylemiştir. Türk Eğitim Sisteminde meslektaş yardımlaşmasına örnek olarak zümre öğretmenler kurullarının gösterilebileceğini ve bu anlamda kurulların daha etkili ve verimli olacak bir işlevsellik kazandırılabilirliğini önermiştir.

Yılmaz, Yoldaş ve Yangil (2004) “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri ile İlgili Görüşleri” adlı çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki sorunlardan birinin müfettişlerin rehberlik yapmaktan çok teftişe ağırlık vermeleri olduğunu söylemişlerdir. Mesleki gelişim ile ilgili sorunların çözümü için müfettişlerin rehberliğe yönelmesi ve eleştirilerinde yapıcı bir dil kullanması gerektiğini, öğretmenlerin bireysel gelişimleri için meslektaş yardımlaşmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için bireysel olarak yaptıkları çalışmaların %48,8’ini kitap okumak, mesleki yayınları takip etmek, %20,4’ünü teknolojik gelişmeleri, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini takip etmek, %15,4’ünü seminerleri takip etmek ve

%15,4'ünü de öğretmenler arasında fikir alışverişinde bulunmak oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri için tecrübeli öğretmenler ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin etkileşiminin artırılması, öğretmenlerin beceri derslerinde becerilerine göre yer değiştirmelerinin faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Abdallah (2018) “Öğretmenlik Uygulamaları Sırasında Meslektaş Rehberliğinin Aday Öğretmenlerin Yeterliliğini Artırmada Etkililiği: Mwenge Katolik Üniversitesinde Bir Durum Çalışması” adlı çalışmasında nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Çalışmasında tabakalı örnekleme yöntemini kullanarak 65 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf eğitim fakültesi öğrencisi, beş öğretim görevlisi ve bir mesleki gelişim koordinatörü olmak üzere 71 katılımcı ile çalışmıştır. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoğunun öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmenlik yeterliklerini geliştirmek için uygun öğretim araçlarını hazırladıkları ve etkili bir şekilde kullandıkları; akran gözleminin öğretmen adaylarını öğretme yeterliğiyle donattığı, akran gözleminin öğretmen adayları arasında daha olumlu bir etki yarattığı, öğretimde yetkinliği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitenin öğretmen adaylarının amaçlanan hedeflere ulaşması için akran gözlemini kullanması gerektiği düşünülmüştür.

Todd (2017) “Mesleki Gelişim Aracı Olarak Meslektaş Rehberliği” adlı yüksek lisans tezinde Upper Midwest Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören sekiz asistan öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmasında odak grup görüşme ve katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı anket kullanılmıştır. Araştırmada asistan öğrencilerin mesleki gelişim aracı olarak meslektaş rehberliği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Meslektaş rehberliğinin olumlu yönlerinin mesleki gelişim aracı olarak faydalı olduğu, yeni öğretim yöntemlerini öğrenmeye yardımcı olduğu, meslektaşlar arasındaki iletişimi güçlendirdiği; olumsuz yönlerinin ise öğretim görevlilerinin gözleniyor olmaktan dolayı kaygı yaşadığı ve uygulamanın çok zaman aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim görevlilerinin hepsi meslektaş rehberliğinin etkililiği konusunda hemfikir olmuştur. Ancak deneyimli öğretim görevlilerine göre deneyimsiz öğretim görevlilerinin uygulama sırasında kendilerini aciz hissettikleri saptanmıştır.

Hendry ve diğerleri (2013) “Bir Akran Öğretimini Gözlemleyerek Öğrenme” adlı çalışmalarında Avustralya’da bir üniversitede öğretime yeni başlayan akademisyenlerin

akran öğretimini gözlemleyerek öğrenme deneyimlerini nasıl yorumladığını ve uyguladığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma 28 akademisyenle yürütülmüştür. Akademisyenlere iki günlük bir program hazırlanmıştır. Programda ğrenci öğrenmesi, motivasyonu, dersi planlama, değerlendirme ve geri bildirim konularında eğitim verilmiştir. Programı tamamlayanlara programın yararlılığı ve akran gözlemi deneyimi hakkında anket uygulanmıştır. Ayrıca bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %82’si gözlem sonucu en az bir yeni ğretim yöntemi öğrenmiş, kullanmak için motive olmuş ve uygulayabilecekleri konusunda zgven geliştirmişlerdir. Katılımcıların tamamı akran gözlemi deneyimlerinden memnun kalmış ve meslektaşlarına tavsiye etmişlerdir.

Hirsch (2011) “Bir Mesleki Gelişim (Hizmet içi Eğitim alışması) Aracı Olarak Meslektaş Gözlemi” adlı doktora tezinde nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmada meslektaş gözleminin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere işbirliği konusunda faydalı olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya ortaöğretimde görev yapan sekiz ğretmen katılmıştır. Öğretmenler karşılıklı birbirlerinin dersini gözlemlemiştir. Araştırmada veriler görüşme ve ğretmen gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmada meslektaş gözleminin öğretmenlere yeni ğretim yöntemlerini görme fırsatı sağladığı, diğer mesleki gelişim yöntemlerine göre daha faydalı olduğu, gözlem sırasında öğretmenlerin alanlarına ilişkin daha fazla bilgi edinebildikleri, sınıf yönetimi konusunda deneyim kazandıkları, uygulamanın öğretmenler arasındaki iletişimi gçlendirdiğı, meslektaş işbirliğini ve birlikteliğini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslektaş gözlemi için zaman bulamayışı yöntemin güçlüğü olarak belirtilmiştir.

Peyton (2003) “Rossier Okul Eğitimi Yaklaşımına göre Devlet Okullarında Meslektaş Yardımlaşması ve Meslektaş Değerlendirmesi” adlı doktora tezinde nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmada okullarda uygulanan meslektaş yardımlaşması ve meslektaş değerlendirmesi arasındaki farkların ve benzerliklerin açıklanması, bölgedeki iki okulun uygulamalarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmaya personel işlerinden sorumlu bir müdür yardımcısı, sendika başkanları ve meslektaş yardımlaşması ve değerlendirmesi paneli yeleri katılmıştır. Araştırmada veriler görüşme ve doküman inceleme ile toplanmıştır. Araştırmada meslektaş değerlendirmesinin önemli olduğu algısının olduğu, yeni ve kıdemsiz öğretmenlerin desteklenmesinde danışman öğretmenlerin rolünün büyük olduğu, meslektaş yardımlaşması ve

değerlendirmesi uygulamasına karşı olanların yönetim ve sendika temsilcileriyle işbirliği yaparak tutumlarının değiştirilebileceği, bu uygulamanın öğretmenlere etkili öğretim yöntemleri ve öğretim çevresi oluşturmada katkı sağladığı ve okul yöneticilerinin bu uygulamayı okullarında eğitim niteliğini artırmak için kullanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Wallace (1998) “Meslektaş Denetimi Bağlamında Meslek Birliği ve Öğretmenlerin Çalışmaları” adlı çalışmasını Kanada’da sekiz öğretmenle beş aylık bir gözlem ile yürütmüştür. Nitel araştırmasında dört grup oluşturarak meslektaş yardımlaşmasının öğretmenlerin çalışmaları üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Dört öğretmen ve ortakları arasındaki meslektaş etkileşimlerinin nitelik ve niceliğinin, sık ve üretkenden seyrek ve yüzeysel olana kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığını göstermiştir. Öğretmenler konferansları ve kayıt tutmayı günlük uygulamaları için gerekli görmemişlerdir. Müdürün süreçteki rolünü, müdahaleden çok genellikle teşvik edici ve yardımcı olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin koçluk veya süpervizyon kavramlarından ziyade meslektaş yardımlaşması uygulamasının daha yenilikçi ve geliştirici bir yaklaşım olduğu fikrine daha yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meslektaş yardımlaşması yurt dışında sıklıkla kullanılan bir uygulama olmasına rağmen Türkiye’de bu konuda nadiren çalışma yapıldığı, denetim modellerinden mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemlerinin okullarımızda sistemli olarak uygulanmadığı görülmektedir. Türkiye’de meslektaş yardımlaşması üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında üniversitelerde, ortaöğretim kurumlarında ve ilköğretim ikinci kademe ve okul öncesinde yapılan bazı çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak meslektaş yardımlaşması üzerine ilkokullarda yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu araştırma meslektaş yardımlaşması uygulamasının öğretmenlere tanıtılması, uygulanması ve değerlendirilmesine dayanan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, katılımcılar, veri toplama teknikleri ve araçları, verilerin analizi, inandırıcılık ve aktarılabilirlik, karşılaşılan zorluklar ve baş etme yolları ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile Aydın ili Efeler ilçesi sınırları içine bulunan bir ilkokulda sekiz sınıf öğretmeninden dört grup kurulması, bireysel ve grup çalışmalarının başlatılması, izlenmesi ve uygulama sonunda meslektaş yardımlaşmasının uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin öğretmen görüşleri ve araştırmacının gözlemlerine göre değerlendirilmesi hedeflendiğinden araştırma uygulamalı-işbirlikli eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Eylem araştırması, bizzat uygulamanın içinde olan-bir okulda yönetici ya da öğretmen gibi-bir uygulayıcının kendi durumlarına özgü sorunları çözmeye ya da gelişimlerini sağlayan sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Beyhan, 2013: 66). Eylem araştırmalarında araştırma ve uygulama iç içe yürütülmektedir. Süreç odaklıdır. Eylem araştırmaları, uzun süre çalışılması ve uygulamada karşılaşılan sorunlara araştırma ve çözüm üretmesi nedeniyle son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 74). Eldeki araştırmada araştırmacı, uygulamanın yapıldığı ilkokulda yönetici olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının gözlemlerine göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda yetersiz kaldıkları görülmüş ve bu soruna meslektaş yardımlaşması modelinin çözüm olabileceği düşünülmüştür. Buna yönelik bir eylem planı yapılmış ve öğretmenlerin bu eylem planına göre uygulamada yer alması sağlanmıştır.

Eylem araştırması belirli problemleri çözmek için sistematik müdahalelerde bulunmayı sağlayan işbirlikli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım insanların kendilerini ya da toplumu etkileyen özel problemleri sorgulamalarını teşvik etmek için uzlaşmacı, demokratik ve katılımcı stratejileri desteklemektedir (Berg, 2009: 251). Bu çalışmada da öğretmenlerin katılımı ve ikili eşleşmelerde ve eylem planı üzerinde görüş bildirerek demokratik katılımları sağlanmıştır. Eylem araştırmalarında çalışma belli bir sistemdedir. Veri

toplamadan önce araştırma yeterince planlanmalıdır. Gözlemler uzun olmak zorunda değildir, ancak düzenli olmalıdır. Eylem araştırması çalışmaları çeşitli uzunlukta olabilir. Eylem araştırmaları projeleri basit ve resmi olmayandan, ayrıntılı ve resmi olana doğru belirli bir aralıkta yer alır (Johnson, 2014). Eldeki araştırmada öğretmenlerle önce ilk toplantı yapılmış, toplantıda model tanıtılmış ve meslektaş gözlemi için eşleşmeler yapılmıştır. Eylem planına göre ilk olarak mikro öğretim yöntemi uygulanmıştır. Daha sonra düzenli olarak karşılıklı ders gözlemleri yapılmıştır. Her bir gözlem bir ders saati içinde gerçekleşmiştir. Her iki uygulamadan sonra katılımcılar ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Eylem planının sonlandırılmasından sonra kapanış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Tüm süreç baştan planlanmış, uygulama sırasında gerekli değişiklikler, sistematik çalışmayı bozmayacak şekilde yapılmıştır.

Eylem araştırması eğitim alanında kullanıldığında öğrenci, öğretmen, eğitim-öğretim süreci ve toplumsal gelişme açısından pek çok faydaları olan bir modeldir. Eylem araştırmasına dâhil olan öğretmenler eğitim ve gelişim kuramların hakkında diğer öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibi olurlar. Böylece hem meslektaşlarının uygulamalarına hem de kendi uygulamalarına eleştirel yaklaşabilirler. Eylem araştırması çalışmalarında uygulayıcı olarak bulunan öğretmenler, uygulamalarında ve yaptıkları çalışmalarda daha yansıtıcı daha eleştirel olurlar. Eylem araştırması sorunların üstesinden gelme ve eğitimsel kararlar almada yetkinlik duygusu yarattığı için karar alma mekanizmasını güçlendirir (Bogdan ve Bklen, 1992, Beverly, 1993; Borgia ve Schuler, 1996; Calhoun, 2002; Glanz, 1999; Hansson, 2003; Rearick ve Feldman, 1999; Sagor, 2003). Bu araştırmada katılımcıların tamamı ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Katılımcılara mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Mikro öğretim yöntemi ile kendine, meslektaş gözlemi yöntemi ile meslektaşına eleştirel yaklaşmışlardır. Bu özellikleri ile eylem araştırması bu araştırmanın amaçlarına ulaşmak için en uygun model olduğu düşünülmektedir.

Eylem araştırmaları alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Üç tür eylem araştırmasından söz edilmektedir. Bunlardan ilki bireysel boyutta öğretmen araştırmasıdır. Eylem tek öğretmenle yürütülmektedir. İkincisi işbirlikli eylem araştırmasıdır. Bu eylem araştırmasında araştırma öğretim üyeleri ya da personel geliştirme uzmanları ve gönüllü çalışan bir grupla yürütülmektedir. Sonuncu ise tüm okula yayılan eylem araştırmasıdır. Bu tür araştırma ise bir okuldaki herkesin fikir birliği sağlaması üzerine tüm okul çalışanları ile

yürütülmektedir (Calhoun, 1993). Eldeki araştırmada geleneksel denetim modellerine alternatif olabilecek okul temelli mesleki gelişim çalışmalarına katkıda bulunabilecek bir öneri geliştirilmek aynı zamanda hangi koşullarda meslektaş yardımlaşmasının sürdürülebileceği belirlenerek öğretmenlere yardımcı olabilecek bir uygulama önerisi sunmak amaçlandığı için işbirlikli bir eylem planlanmıştır. Eylemi planlayan bir araştırmacı vardır ve uygulamada da sahadan sekiz gönüllü öğretmen bulunmaktadır.

Mills (2007) eylem araştırmasını; odak alanını belirleme, veri toplama, verilerin analizi ve yorumlanması, eylem planının geliştirilmesi şeklinde basamaklandırmıştır. Bu kapsamda eylem araştırmasının diyalektik döngüsü Şekil 3.1’de belirtildiği gibidir.



Kaynak: Mills, 2007.

Şekil 2.1. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü.

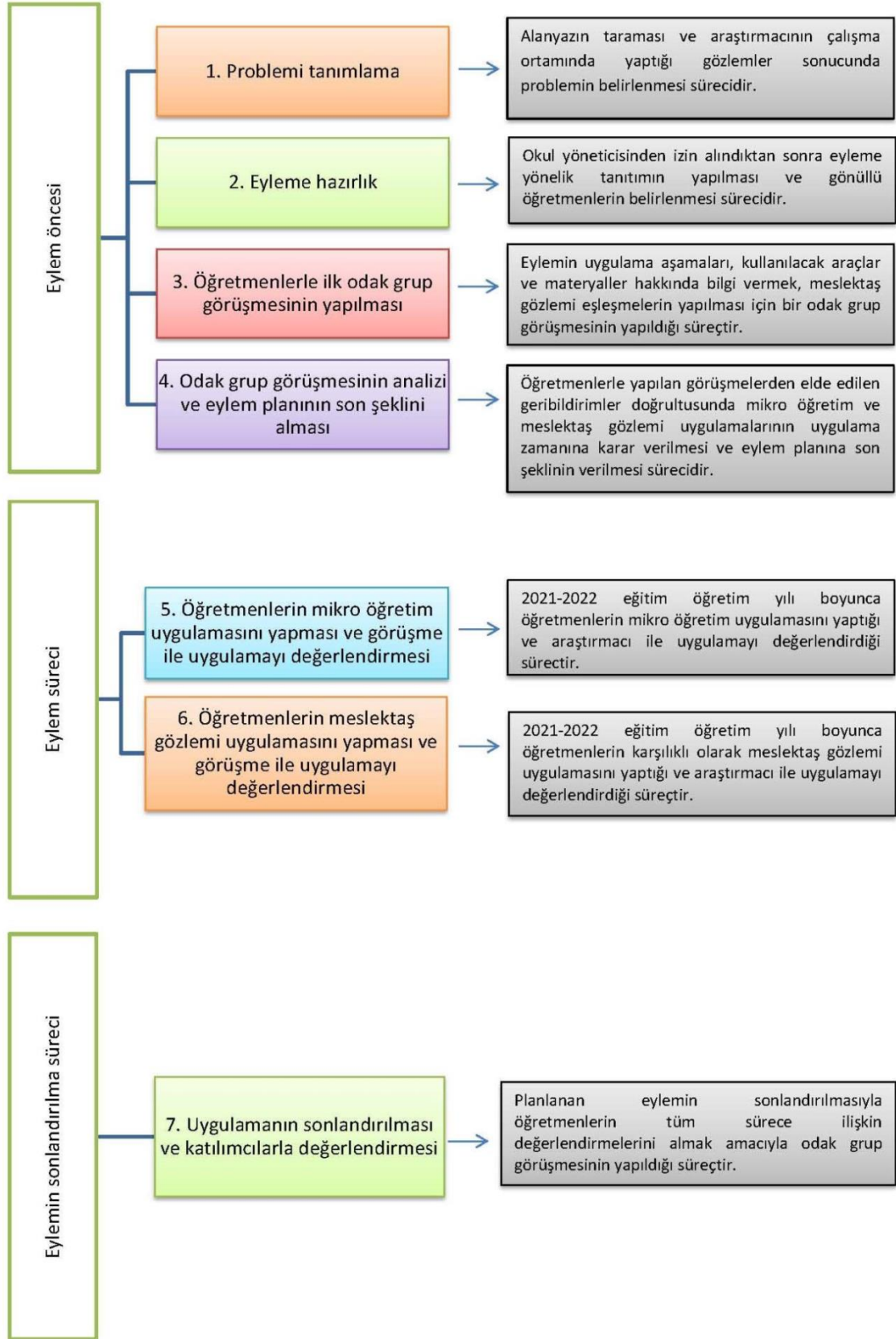
Şekil 2.1.’de görüldüğü üzere eylem araştırması modelleri bazı ortak öğeler içermektedir. Bunlar; probleme dayalı bir hedefin farkında olma ya da odak alanın belirlenmesi (odak alanını tanımlama), uygulamanın izlenmesi ya da gözlemlenmesi (verilerin toplanması), toplanan bilginin sentezi (verilerin analizi ve yorumlanması) ve araştırmacının sürekli olarak sarmal bir döngünün içinde olabilmesi (eylem planı geliştirme) şeklindedir (Mills, 2007). Bu araştırmada araştırmacı yönetici olarak görev yaptığı okulda öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yetersiz kaldığını gözlemlemiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak ve onlar içinde anlamlı olabilecek bir yönetime ihtiyaç

olduğuna karar vermiştir (odak alanını tanımlama). Danışman ile mikro ğretim eylem planı hazırlanarak uygulanmış (verilerin toplanması), danışman ve uzman görüşleri alınarak veriler analiz edilmiş (verilerin analizi ve yorumlanması), sonrasında danışman ile meslektaş gözlemi eylem planı hazırlanmış (eylem planı geliştirme) ve uygulanmış, danışman ve uzman görüşleri alınarak veriler analiz edilmiş (verilerin analizi ve yorumlanması) ve eylem sonlandırılarak döngü tamamlanmıştır.

Eylem araştırması mesleki gelişime katkıda bulunması bakımından faydalı olmasının yanında iş ortamına ilişkin farkındalığı ve güdülenmeyi artırmaktadır (Taylor, Wilkie ve Baser, 2006). Öğretmenlerin gözlemlerini, etkinliklerini, problem zme yöntemlerini daha sistematik gerçekleştirme, edinimleri aktarma ve sonuçlarıyla birlikte uygulama sürecinde yaşananları diğer meslektaşlarıyla paylaşma fırsatı vermektedir (Baysal ve Ocak, 2018). Sekiz gönüllü öğretmenle şekildeki döngüde olduğu gibi eylem planları uygulanmış ve sonrasında planın değerlendirilmesi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya konulmuştur. İleriki zamanda uygulamanın olası faydalarının olacağı düşünülerek uygulamaya katılan öğretmenlerin deneyim ve görüşlerini öğretmenlerle paylaşarak öğretmenlerde mesleki gelişim konusunda farkındalığın oluşacağı ve uygulamanın tüm okulda yrtlebiyeceği dşnlmektedir.

2.1.1. Uygulamalı-İşbirlikli Eylem Araştırması Süreci

Bu araştırma kapsamında Aydın ili Efeler ilçesinde resmi bir ilkokulda sekiz gönüllü sınıf ğretmeni ile eylem araştırma süreci yürütülmüştür. Araştırma süreci şekil 2.2’de özetlenmiştir.



Şekil 2.2. Uygulamalı-İşbirlikli Eylem Araştırması Süreci

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere bu araştırmanın tüm süreci işlem basamakları şeklinde özetlenmiştir. Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda okul müdürlerinin ders

denetimleri konusunda yeterli bilgi ve zamana sahip olamadıkları, yapılan denetimlerde ise öğretmenlerin denetime karşı olumsuz tutum geliştirdiği, bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sekteye uğrattığı, problemin çözümü için alanda yeterli çalışmanın yapılamadığı araştırmacı ve danışmanı tarafından tespit edilmiştir. Resmi bir ilkokulda yönetici (müdür yardımcısı) olarak görev yapan araştırmacı görev yaptığı okulda öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda yetersiz kaldığını gözlemlemiş ve bu durumu danışmanı ile paylaşmıştır. Danışmanın bu alanda yapmış olduğu çalışmaların ilkokullarda uygulanabilirliğinin denenmesine karar verilmiş ve araştırma planı hazırlanmıştır.

Şekil 2.2’de yer alan işbirlikli eylem araştırma sürecinde, meslektaş yardımlaşması modelinin ilk dört basamağı eylem öncesi süreci, beşinci ve altıncı basamağı eylem sürecini ve yedinci basamağı eylemin sonlandırılma sürecini göstermektedir.

Eyleme hazırlık sürecinde, araştırmacının uygulamanın yapılacağı ilkokulda yönetici olmasının ve tüm yüksek lisans öğrenimi boyunca okul müdürünün desteğini almasının araştırmanın etkili ve verimli yürütülmesini sağlayacağı aynı zamanda okul kültürüne önemli katkılarının olacağı düşünülmüştür. Danışman ile araştırma planı hazırlandıktan sonra okul müdürüne araştırma planı hakkında bilgi verilmiş ve izni alınmıştır. Daha sonra okulun sene başı öğretmenler kurulu toplantısında araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Meslektaş yardımlaşması modeli genel hatları ile tanıtılarak uygulama aşamaları hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Bu toplantıya yönelik ayrıntılara Şekil 2.3’te yer verilmiştir.

Okul	müdürüne	Öğretmenlere	Gönüllü öğretmenlerle	Öğretmenlerle ilk toplantı
Tarih: 21.06.2021 Süre: 25 dk Yer: Müdür yardımcısı odası İçerik: Okul müdürü ile araştırmacının odasında gerçekleşen görüşmede araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanan eylem planı verilip çalışmanın tanıtımı yapıldı. Okul müdürü çalışmanın okula büyük yararlarının olacağını düşündüğünü söyledi. Çalışmanın tüm öğretmenlere tanıtılmasını istedi. Çalışmanın sene başı öğretmenler kurulu toplantısında tüm öğretmenlere tanıtılması konusunda karar verildi.	Tarih: 31.08.2021 Süre: 25 dk Yer: Okul bahçesi İçerik: Belirtilen tarihte okulun sene başı öğretmenler kurulu toplantısı pandemi nedeniyle açık alanda - okul bahçesinde- yapıldı. Toplantı gündem maddelerinin içinde 15.madde "denetim ve rehberlik çalışmaları" olarak yer aldı. Bu madde görüşülmeye başlandığında okul müdürü sözü araştırmacıya bırakarak araştırma konusunu tanıtmasını istedi. Araştırmacı tarafından toplantıya katılan tüm öğretmenlere (41 kişi) şu anda uygulanmakta olan denetim uygulamaları hakkında kısa bilgi verildi. Denetim denilince ne algıladıkları, ne hissettikleri soruldu. Bu dönem araştırmacının araştırma konusunun denetim uygulamalarından meslektaş yardımlaşması üzerine olduğu söylendi ve araştırmanın uygulama aşamaları hakkında bilgi verilerek tanıtım yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen olup olmadığı soruldu. 12 öğretmen gönüllü olarak araştırmaya katılmak istediğini söyledi. Gönüllü öğretmenlerin isimleri not alındı. Toplantı tutanağına bu çalışmanın okulda yapılacağı ve belirlenen öğretmenlerin çalışmada gönüllü olarak yer alacağı yazıldı.	Tarih: 30.09.2021 Süre: 15 dk Yer: Öğretmenler odası İçerik: Sene başı öğretmenler kurulu toplantısında belirlenen gönüllü öğretmenlerle belirtilen tarihte öğretmenler odasında görüşüldü. Görüşmeye gönüllü olan 8 sınıf öğretmeni, 2 anasınıfı öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni katıldı. Araştırmacı danışmanı ile yapmış olduğu görüşme sonucu çalışmanın sınıf öğretmenleri ile yürütüleceği söylendi. Diğer branş öğretmenlerine araştırmaya gönüllü olarak katılmak istedikleri için teşekkür edildi. Araştırmanın olumlu sonuçlarının olması durumunda meslektaş yardımlaşması modelinin 2022-2023 eğitim-öğretim yılında tüm okulda uygulanacağını düşünüldüğü ifade edildi. 8 sınıf öğretmeni ile ilk odak grup görüşmesinin tarihi belirlendi.	Tarih: 04.10.2021 Süre: 35 dk Yer: Öğretmenler odası İçerik: Öğretmenlere meslektaş yardımlaşması modelinin ilk aşamasının mikro öğretim uygulaması olduğu söylendi. Bunun için kendi derslerini 2 defa farklı günlerde olmak üzere istedikleri ders saatinde video ile kayıt altına alacakları ve sonrasında izleyerek kendilerini değerlendirecekleri söylendi. Mikro öğretim uygulamasını tamamlayan her öğretmenle uygulamayı değerlendirecekleri bireysel görüşmelerin yapılacağı vurgulandı. Mert, kaydı araştırmacıya gönderip göndermeyeceğini sordu. Ders kaydını yalnızca kendilerinin izleyeceği, kaydın araştırmacı dahil hiç kimseye gönderilmeyeceği söylendi. Araştırmanın ikinci aşamasının meslektaş gözlemi uygulaması olduğu söylendi. Bunun için 8 öğretmenin kendi aralarında ikili eşleşmeleri istendi. İkili eşleşen öğretmenlerin her hafta sırayla birbirlerinin dersine gözlemci olarak katılacağı, hangi gün hangi ders saatinde gözlem yapılacağını kendi aralarında kararlaştırılacağı söylendi. Gözlemcinin ders gözlemini yaparken araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem aracını doldurması gerektiği söylendi. Meslektaş gözlemi uygulamasının karşılıklı olarak ikiye defa yapılacağı belirtildi.	

Şekil 2.3. Okul Müdürü ve Öğretmenlerle İlk Toplantılar

Şekil 2.3’de görüldüğü üzere okul müdürü ile süreç öncesi ilk görüşme müdür yardımcısı odasında yapılmıştır. Araştırmacı araştırmanın yürütüldüğü okulda müdür yardımcısı olduğu için daha öncesinde okul müdürü ile yüksek lisans öğrenimi ve tez çalışma konusu hakkında sohbetler etmiştir. Tez konusunun belirlenmesi sürecinde okul müdürünün desteği yadsınamaz. Bu bakımdan araştırma sürecinden haberdar olan okul müdürü bu çalışmanın okul ve öğretmenlere büyük katkısının olacağını, çalışmanın olumlu sonuçlarının olması durumunda önümüzdeki 2022-2023 eğitim öğretim yılı için öğretmenler kurulu kararı ile tüm okulda uygulanmaya başlanmasını istediğini ifade etmiştir. Sene başı öğretmenler kurulu toplantısında tüm öğretmenlere araştırmanın tanıtılması kararlaştırılmıştır.

Sene başı öğretmenler kurulu toplantısında araştırmacı tarafından tüm öğretmenlere denetimle ilgili algıları sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda denetimin “teftiş etme, açık arama” olarak algılandığı görülmüştür. Araştırmacı araştırma hakkında genel bilgiler vererek denetimin çağdaş denetim modellerinden biri olan meslektaş yardımlaşması ile de yapılabileceği söylenmiştir. Araştırmaya dahil olmak isteyen gönüllü öğretmenlerin olup olmadığı sorulmuştur. 12 öğretmen gönüllü olarak araştırmaya katılmak istediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin isimleri not alınarak toplantı tutanağına meslektaş yardımlaşması uygulamasının okulda yürütüleceği ve gönüllü öğretmenlerin çalışmalara katılabileceği kararı alınmıştır.

Sekiz sınıf öğretmeni, iki anasınıfı öğretmeni, iki İngilizce öğretmeni gönüllü olarak çalışmaya katılmak istemiştir. Ancak araştırmacının danışmanı ile yaptığı görüşme sonucunda çalışmanın sınıf öğretmenleri ile yürütülmesinin daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünüldüğünden araştırmanın sınıf öğretmenleri ile yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmanın olumlu sonuçlarının olması durumunda bir sonraki eğitim öğretim yılında tüm okulda uygulanacağı söylenerek diğer branş öğretmenlerine katılımlarından dolayı teşekkür edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan ilk toplantıda meslektaş yardımlaşması modelinin iki uygulama aşamasından oluştuğu söylenmiştir. İlk aşamanın mikro öğretim uygulaması, ikinci aşamanın meslektaş gözlemi uygulaması olduğu belirtilmiştir. Mikro öğretim uygulamasında her öğretmenin kendi derslerini iki defa olmak üzere farklı günlerde video kayıt cihazı/telefon ile kayıt altına alarak sonrasında kendi ders kayıtlarını izlemeleri gerektiği söylenmiştir. Video kaydının yalnızca kendilerinde kalacağı, araştırmacı dâhil hiç

kimseye göndermeyecekleri özellikle vurgulanmıştır. Kayıtları izledikten sonra araştırmacı ile bireysel görüşme yapacakları, bu görüşmede mikro öğretim uygulama sürecini olumlu/olumsuz yönleri ile değerlendirecekleri belirtilmiştir. İkinci aşama olan meslektaş gözlemi uygulamasında ise öğretmenlerin kendi aralarında ikili eşleşecekleri ve ikili eşleşen öğretmenlerin birbirlerinin dersine birer hafta arayla olmak üzere toplamda iki defa gözlemci olarak katılacakları, gözlem sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem aracının kullanılacağı, gözlem sonrasında gözlem aracının araştırmacıya verileceği söylenmiştir. Gökçe gözlem sırasında video kaydı alınıp alınmayacağını sormuş, meslektaş gözlemi uygulamasında video kaydının alınmayacağı söylenmiştir. Karşılıklı olarak meslektaş gözlemi uygulaması tamamlandıktan sonra araştırmacı ile bireysel görüşme yapacakları, bu görüşmede meslektaş gözlemi uygulama sürecini olumlu/olumsuz yönleri ile değerlendirecekleri belirtilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda tüm öğretmenlerle meslektaş yardımlaşması modelini değerlendirecekleri, önerilerini sunacakları son bir odak grup görüşmesinin yapılacağı söylenmiştir. Süreç hakkında bilgilendirmelerin yapılması için whatsapp grubunun kurulması kararlaştırılmıştır.

İlk aşama olan mikro öğretim uygulaması ile uygulama sürecine başlanmıştır. Tüm öğretmenler kendi derslerini ikişer defa olmak üzere video kayıt cihazı/telefon ile kayıt altına almıştır. Kayıtları izleyen öğretmenler araştırmacıya birinci aşamayı tamamladığını söylemiştir. Araştırmacı öğretmen ile bireysel görüşme için bir gün ve saat belirlemiştir. Genellikle bu gün ve saat sınıf öğretmenin derse girmediği İngilizce ya da din kültürü ve ahlak bilgisi ders saatleri olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmenler öğleci grupta ise sabah saatlerinde okula gelerek görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Mikro öğretim uygulama ve görüşme tarihleri Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Mikro Öğretim Uygulama ve Görüşme Tarihleri

Kod	1. Uygulama Tarihi	2.Uygulama Tarihi	Görüşme Tarihi
Hazal	23.11.2021	13.12.2021	17.12.2021
Gökçe	30.11.2021	14.12.2021	16.12.2021
Eylül	01.11.2021	29.11.2021	24.12.2021
Gamze	06.10.2021	16.10.2021	17.12.2021
Yaren	08.11.2021	29.11.2021	20.12.2021
Mert	09.11.2021	23.11.2021	06.12.2021
Nehir	13.10.2021	28.10.2021	10.12.2021
Gülseren	01.11.2021	29.11.2021	13.12.2021

Pandemi nedeniyle Hazal, Gökçe, Eylül ve Yaren karantinaya girmiştir. Bu nedenle mikro öğretim uygulama süreci uzamıştır. Tüm katılımcılar iki defa kendi derslerini

kaydetmiş ve izlemişlerdir. Uygulama sonunda araştırmacı katılımcılarla bireysel görüşme yapmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alınmıştır.

İkinci aşama meslektaş gözlemi uygulama sürecidir. Bu süreçte eylem planına göre ikili eşleşen öğretmenlerin birbirlerinin dersine birer hafta arayla ikişer defa olmak üzere gözlemci olarak katılması planlanmıştır. Ancak pandemi ve iş yoğunluğu nedeniyle gözlem tarihleri değişkenlik göstermiştir. Gözlem sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem aracını doldurmuşlardır. Uygulama sürecini tamamlayan öğretmenler araştırmacıya gözlem araçlarını teslim etmiştir. Araştırmacı öğretmenler ile bireysel görüşme için bir gün ve saat belirlemiştir. Genellikle belirlenen gün ve saat, yine sınıf öğretmenin derse girmediği İngilizce ya da din kültürü ve ahlak bilgisi ders saatleri olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmenler öğlenci grupta ise sabah saatlerinde, sabahçı grupta ise öğle saatlerinde okula gelerek görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Meslektaş gözlemi uygulama ve görüşme tarihleri Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Meslektaş Gözlemi Uygulama ve Görüşme Tarihleri

Gözlemci	Gözlenen	1. Uygulama Tarihi	2. Uygulama Tarihi	Gözlemciyle Görüşme Tarihi
Hazal	Gökçe	28.12.2021	04.01.2022	18.03.2022
Gökçe	Hazal	16.12.2021	25.02.2022	17.03.2022
Eylül	Gülseren	08.02.2022	23.02.2021	22.03.2022
Gamze	Yaren	03.01.2022	07.03.2022	17.03.2022
Yaren	Gamze	13.12.2021	08.02.2022	18.03.2022
Mert	Nehir	16.02.2022	02.03.2022	15.03.2022
Nehir	Mert	16.02.2022	02.03.2022	18.03.2022
Gülseren	Eylül	22.02.2022	24.02.2022	18.03.2022

Gülseren ve Eylül'ün iş yoğunluğu 1.sınıfı okutmaları sebebiyle daha fazladır. Bunun için uygulamaya zaman ayırma konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Nehir ve Gamze pandemi nedeniyle karantinaya girmiştir. Bu nedenlerle meslektaş gözlemi uygulama süreci uzamıştır. Tüm katılımcılar ikişer defa birbirlerinin dersine gözlemci olarak katılmıştır. Uygulama sonunda araştırmacı katılımcılarla bireysel görüşme yapmıştır. Görüşmeler de ses kaydı alınmıştır.

Araştırmanın sonunda tüm katılımcılarla bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemlerinin kolaylıkları, zorlukları, yararları, sakıncalarının neler olduğu, Türkiye'de uygulanabilirliği ve yönetime ilişkin görüş ve önerileri üzerinde tartışılmıştır. Meslektaş yardımlaşması modelinin uygulanması ve daha

etkili olabilmesi için öneri ve görüşleri alınmıştır. Araştırmanın son aşaması değerlendirme sürecine ilişkin ayrıntılar Şekil 2.4.'de verilmiştir.

Öğretmenlerle Kapanış Odak Grup Görüşmesi
Tarih: 06.04.2022 Süre: 50 dk Yer: Müdür odası İçerik: Öğretmenler mikro öğretim, meslektaş gözlemi yöntemlerini ve ikisinin bir arada kullanıldığı meslektaş yardımlaşması modelini değerlendirmişlerdir.

Şekil 2.4. Öğretmenlerle kapanış odak grup görüşmesi

Şekil 2.4.'te görüldüğü üzere görüşme müdür odasında yapılmıştır. Dışarıdan gelebilecek ses ve rahatsız edilmelere karşı görüşmenin öğretmenler odası yerine müdür odasında yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Okulun ikili öğretim yapılıyor olması nedeniyle her iki gruba uygun olabilecek bir saat olan 12.30 toplantı saati olarak tüm katılımcılarla beraber belirlenmiştir. Görüşmede video ve ses kaydı alınmıştır. Görüşmede mikro öğretim ve meslektaş gözlemi uygulamaları kapsamlı olarak değerlendirilmiştir. Bu uygulamalardan oluşan Meslektaş Yardımlaşması Modelinin Türkiye'de uygulanabilirliği ve etkililiği üzerinde tartışılmış ve öneriler üzerinde Meslektaş Yardımlaşması Modeli değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Şekil 2.3, Şekil 2.4, Tablo 2.1 ve Tablo 2.2'de görüldüğü üzere eyleme hazırlık sürecinde okul müdürü ile 25 dakika, tüm öğretmenlerle 40 dakika (tanıtım 25 dk., süreç öncesi 15 dk.) görüşme yapılmıştır. Katılımcılarla ilk toplantı (35 dk.) ve bir kapanış odak görüşmesi (50 dk.) olmak üzere iki görüşmede toplam 85 dakika görüşülmüştür. Yaklaşık olarak mikro öğretim görüşmeleri 46 dakika, meslektaş gözlemi görüşmeleri 51 dakika olmak üzere toplamda 97 dakika bireysel görüşme yapılmıştır. Tüm araştırma sürecinde toplam görüşme süresi 182 dakikadır.

2.2. Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Araştırmanın amacı dâhilinde Aydın ilinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir resmi ilkokul ve bu okulda görev yapan öğretmenler üzerinden yürütülmesi planlanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Tipik durum örnekleme yeni bir uygulamayı ya da bir yeniliği tanıtmak için bu uygulamanın yapıldığı ya da bir dizi durum arasından en tipik bir veya birkaçını saptayarak çalışıldığı

durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aşağıda okul ve katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Okulun Özellikleri

Araştırmanın yürütüldüğü ilkokul Aydın'ın en eski okullarından birisidir. 1910'lu yıllarda yapılan okul binası 1950'li yıllarda yıkılıp yeniden yapılmış, 1970'li yıllarda da ek binalar yapılmıştır. Okul birden fazla bloktan oluşmaktadır. Bir blokta üç yönetici odası, 10 derslik, bir memur odası ve öğretmen tuvaletleri bulunmaktadır. Diğer blokta üç derslik, bir özel eğitim sınıfı, iki destek eğitim odası, bir rehberlik servisi, bir toplantı odası ve bir arşiv odası bulunmaktadır. Son blokta ise iki anasınıfı dersliği ve öğrenci tuvaletleri bulunmaktadır. Okul binasının eski ve kullanışsız olması sebebiyle fiziki donanımı ve alt yapısı yetersiz kalmaktadır. Okulda ikili eğitim yapılmaktadır. Sabahçı grup 08.00-12.50, öğlenci grup 13.10-18.00 saatleri arasında eğitim görmektedir. Okul taşıma merkezidir. Taşımali olarak 11 yerleşim biriminden öğrenci gelmektedir. Okul veli profili alt-orta sosyoekonomik düzey özelliği göstermektedir.

Okulda 24 sınıf öğretmeni, dört anasınıfı öğretmeni, iki rehber öğretmen, iki İngilizce öğretmeni, bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dört özel eğitim, dört destek odası öğretmeni olmak üzere 41 öğretmen görev yapmaktadır. Yönetici kadrosu bir müdür ve iki müdür yardımcısından oluşmaktadır. Okulda bir memur ve iki yardımcı personel bulunmaktadır. Toplam sekiz erkek, 38 kadın olmak üzere 46 personel bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi 5-35 yıl arasında değişmektedir. Eğitim durumları ise ön lisans, lisans ve yüksek lisans olmak üzere değişiklik göstermektedir. Araştırmanın yürütüldüğü ilkokulun özelliklerinin ikili öğretim yapıyor olması, taşıma merkezi olması, öğretmenlerin mesleki kıdeminin 5-35 yıl arası olması, eğitim durumu ön lisans ve yüksek lisans arasında olan geniş bir öğretmen profiline sahip olması sebebiyle araştırmanın aktarılabilirliğinin yüksek olacağı düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmaya gönüllü olarak sekiz sınıf öğretmeni, iki anasınıfı öğretmeni, iki İngilizce öğretmeni katılmak istemiştir. Gönüllüler ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleri olduğu için bu alandaki öğretmenler tercih edilmiştir. Öğretmenlerin aynı branştan olması bu kararın alınmasında etkili olmuştur. Bu nedenle sekiz sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubu gönüllü yedi kadın, bir erkek olmak üzere toplam sekiz sınıf

öğretmeninden oluşmaktadır. Sekiz öğretmen kendi aralarında öncelikle iyi anlaşabilecekleri, birlikte bu araştırmayı yürütebileceklerini düşündükleri öğretmenlerle eşleşerek dört grup oluşturmuştur. Araştırmacı öğretmenlere kod isimlerinin ne olmasını istediklerini sormuş ve öğretmenler kod isimlerini kendileri belirlemişlerdir. Öğretmenlere istekleri doğrultusunda kod olarak Hazal, Gökçe, Eylül, Gülseren, Gamze, Yaren, Mert ve Nehir isimleri verilmiştir. Tüm katılımcılar mikro öğretim uygulamasını daha önce deneyimlememişlerdir. Meslektaş gözlemi uygulamasını ise yalnızca Gökçe daha önce çalıştığı başka bir okulda deneyimlemiştir. Diğer katılımcılar ilk defa bu araştırma için meslektaş gözlemi uygulamasını yapmışlardır. Katılımcılar hakkındaki bilgiler aşağıdaki Tablo 2.3’de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Katılımcı Bilgileri

Sıra No	Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Okuttuğu Sınıf	Mesleki Kıdemi	Okuldaki Görev Süresi
1	Hazal	Kadın	Ön lisans	2	31	9
2	Gökçe	Kadın	Ön lisans	2	33	9
3	Eylül	Kadın	Lisans	1	22	1
4	Gülseren	Kadın	Lisans	1	33	16
5	Gamze	Kadın	Lisans	2	28	18
6	Yaren	Kadın	Lisans	3	23	17
7	Mert	Erkek	Yüksek lisans	4	15	11
8	Nehir	Kadın	Lisans	4	15	3

Tablo 2.2.’de görüldüğü üzere katılımcılar öğrenim durumları iki ön lisans, beş lisans ve bir yüksek lisans şeklindedir. Mesleki kıdemleri 15-33 yıl arasında değişmektedir. Gülseren ve Gökçe okulun en kıdemli öğretmenleridir. Mert ve Nehir okulun en genç öğretmenlerindendir. Eylül okula yeni tayin olmuştur. Gamze ise okulda en uzun süre görev yapan öğretmendir. Mert katılımcılar arasında tek yüksek lisans yapan öğretmendir.

Katılımcı özellikleri aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Hazal : Önlisans/Sınıf öğretmenliği mezunudur. Mesleki kıdemi 31 yıldır. Dokuz yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 2.sınıf öğretmenidir. 50 yaşında, evli ve iki çocuk annesidir.

Gökçe : Önlisans/Sınıf öğretmenliği mezunudur. Mesleki kıdemi 33 yıldır. Dokuz yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 2.sınıf öğretmenidir. 52 yaşında, evli ve iki çocuk annesidir.

Eylül : Lisans/Sınıf Öğretmenliği mezunudur. Mesleki kıdemi 22 yıldır. Bir yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 1.sınıf öğretmenidir. 42 yaşında, evli ve bir çocuk annesidir.

Gülseren: Lisans/Matematik mezunudur. Mesleki kıdemi 33 yıldır. 16 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 1.sınıf öğretmenidir. 55 yaşında, evli ve bir çocuk annesidir.

Gamze: Lisans/Sınıf Öğretmenliği mezunudur. Mesleki kıdemi 28 yıldır. 18 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 2.sınıf öğretmenidir. 51 yaşında, evli ve üç çocuk annesidir.

Yaren : Lisans/Sınıf Öğretmenliği mezunudur. Mesleki kıdemi 23 yıldır. 17 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 3.sınıf öğretmenidir. 46 yaşında, evli ve iki çocuk annesidir.

Mert : Lisans/Sınıf Öğretmenliği mezunudur. 2013 yılında Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans programından mezun olmuştur. 2017 yılında Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programından mezun olmuştur. Mesleki kıdemi 15 yıldır. 11 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 4.sınıf öğretmenidir. 37 yaşında, evli ve iki çocuk babasıdır.

Nehir : Lisans/Sınıf Öğretmenliği mezunudur. Mesleki kıdemi 15 yıldır. Üç yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 4.sınıf öğretmenidir. 37 yaşında, evli ve üç çocuk annesidir.

Meslektaş Gözlemi Eşleştirmeleri

Öğretmenlere araştırmanın tanıtıldığı ilk toplantıda meslektaş gözlemi uygulaması hakkında kısa bilgi verilmiştir. Toplantı sonunda araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerin olup olmadığı sorulduğunda bazı öğretmenler kendi aralarında kısa bir konuşma yaparak kendi ikili gruplarını toplantı sırasında oluşturmuş ve beraber katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Daha sonrasında öğretmenlerle yapılan ilk odak grup görüşmesinde eşleşmelere son hali verilmiştir. Eşleşmeler hakkında kısa bilgiler aşağıdaki verilmiştir.

Hazal - Gökçe : Hazal ve Gökçe aynı zümrededir. Her ikisi de sabahçı gruptadır. Okul dışında da dostlukları devam etmektedir. Ailece birbirleri ile görüşmektedirler. Araştırmaya beraber katılmak istemişlerdir.

Eylül – Gülseren : Eylül ve Gülseren aynı zümrededir. Eylül sabahçı, Gülseren öğleci gruptadır. Eylül okula yeni tayin olmuştur. Gülseren ise okulun en eski

öğretmenlerindendir. Okul dışında ayrıca görüşmemektedirler. Araştırmacı bu ikiliyi aynı zümre olmaları sebebiyle eşleştirmiştir. Her iki öğretmen de bu eşleşmeyi kabul etmiştir.

Gamze – Yaren : Gamze ve Yaren farklı zümrededir. Her ikisi de öğleci gruptadır. Okul dışında da dostlukları devam etmektedir. Ailece birbirleri ile görüşmektedirler. Okul içerisinde birçok çalışmayı ortak yürütmektedirler. Her ikisi de okulun en eski öğretmenlerindendir. Araştırmaya beraber katılmak istemişlerdir.

Mert – Nehir : Mert ve Nehir aynı zümrededir. Nehir sabahçı, Mert öğleci gruptadır. Okulun en genç öğretmenlerindendirler. Araştırmacı bu ikiliyi zümre ve mesleki kıdemleri aynı olması sebebiyle eşleştirmiştir. Her iki öğretmen de bu eşleşmeyi kabul etmiştir.

Araştırmacının Konumu

Araştırmacı sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu olup, yüksek lisans eğitimini sosyal bilgiler alanında sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması konulu tezle tamamlamıştır. Öğretmenlik mesleğinde sekiz yıl sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra okul yöneticiliğine geçmiş ve halen devam etmekte olan müdür yardımcılığı görevini yürütmektedir. Okul yöneticiliğinde sekizinci yılını çalışan araştırmacı üç yıldır araştırmayı yürüttüğü okulda görev yapmaktadır. Araştırmacı kendi mesleki gelişimi için yüksek lisans öğrenimini eğitim yönetimi alanında da yapmaktadır. Kendi mesleki gelişimine önem verdiği gibi öğretmenlerinde mesleki gelişimleri konusunda onlara destek olmakta ve teşvik etmektedir. Araştırmacı üç yıldır görev yaptığı okulda öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yetersiz kaldıklarını gözlemlemiş, okul müdürünün yapmış olduğu ders denetimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının istenilen düzeyde olmadığını düşünmüştür. Danışmanı ile bu düşüncesini paylaşmış ve danışmanın bu alanda yapmış olduğu çalışmaların da rehberliğinde öğretmenlerin mesleki gelişim sorunlarına çözüm olabileceğini düşündüğü bir eylem geliştirmeyi hedeflemiştir. Danışmanın da desteği ile öğretmenlerin de sürece dahil olduğu bir taslak eylem planı hazırlamıştır. Taslak eylem planı hazırlanırken Altun'un (2020) ve Dumlu'nun (2021) mesleki öğrenme toplulukları üzerine yapmış oldukları araştırmalardan yararlanılmıştır. Eylem planı mikro öğretim ve meslektaş gözlemi uygulamalarından oluşmuştur. Araştırmacı sene başı öğretmenler kurulu toplantısında tez konusundan bahsederek uygulama sürecini anlatmış ve kısa bir bilgilendirme yapmıştır. Uygulamaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerin olup

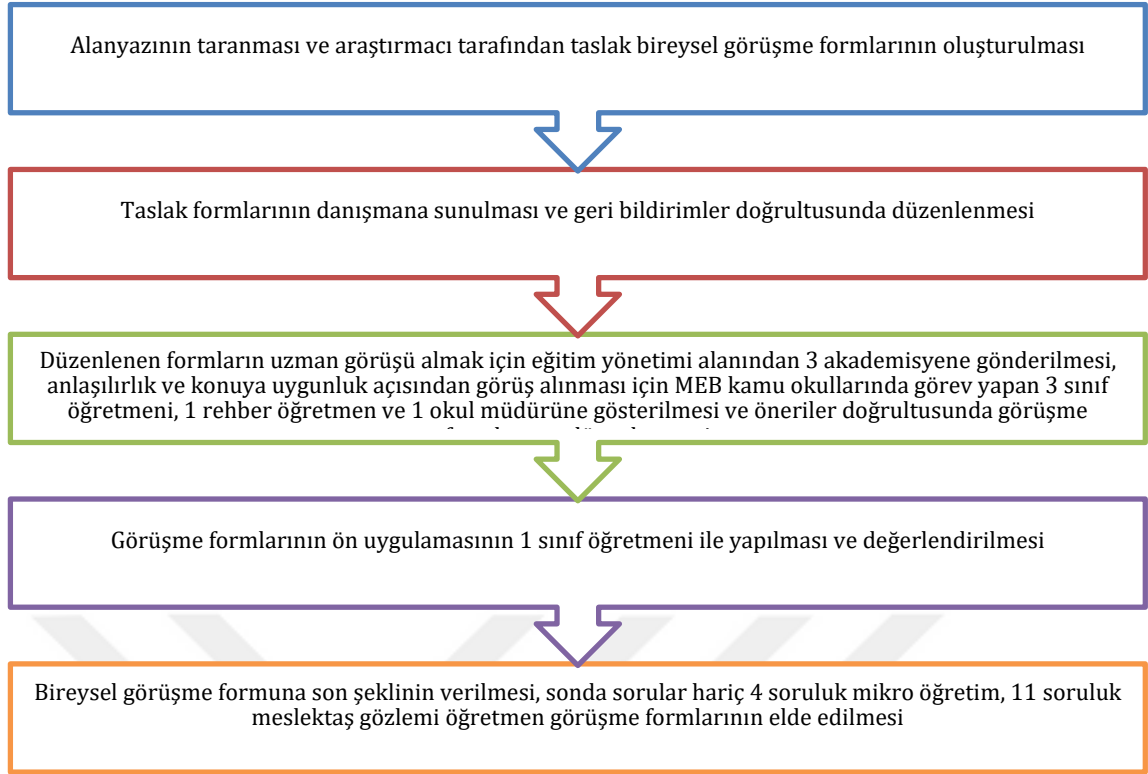
olmadığını sormuş ve uygulamaya gönüllü olarak on iki öğretmen katılmak istemiştir. Araştırmacının okuldaki öğretmenlerle samimi ve dostça bir ilişkisi vardır. Bu nedenle öğretmenler araştırmacının yüksek lisans öğrenimi boyunca ders aşaması da dahil olmak üzere her zaman araştırmacıya destek olmuşlardır. Araştırmacı gönüllü öğretmenlerle yürüttüğü bu araştırmanın öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabileceğini ve bundan sonraki eğitim öğretim yıllarında diğer öğretmenlerinde bu sürece dahil olmak isteyebileceğini düşünmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları, Teknikleri ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak bireysel ve odak grup görüşme formları, meslektaş gözlemi gözlem aracı kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, bireysel görüşmeler, gözlem ve belge inceleme veri toplama tekniklerine başvurulmuştur. Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama araçları, teknikleri ve veri toplama süreci hakkında bilgilere ayrıntılı yer verilmiştir.

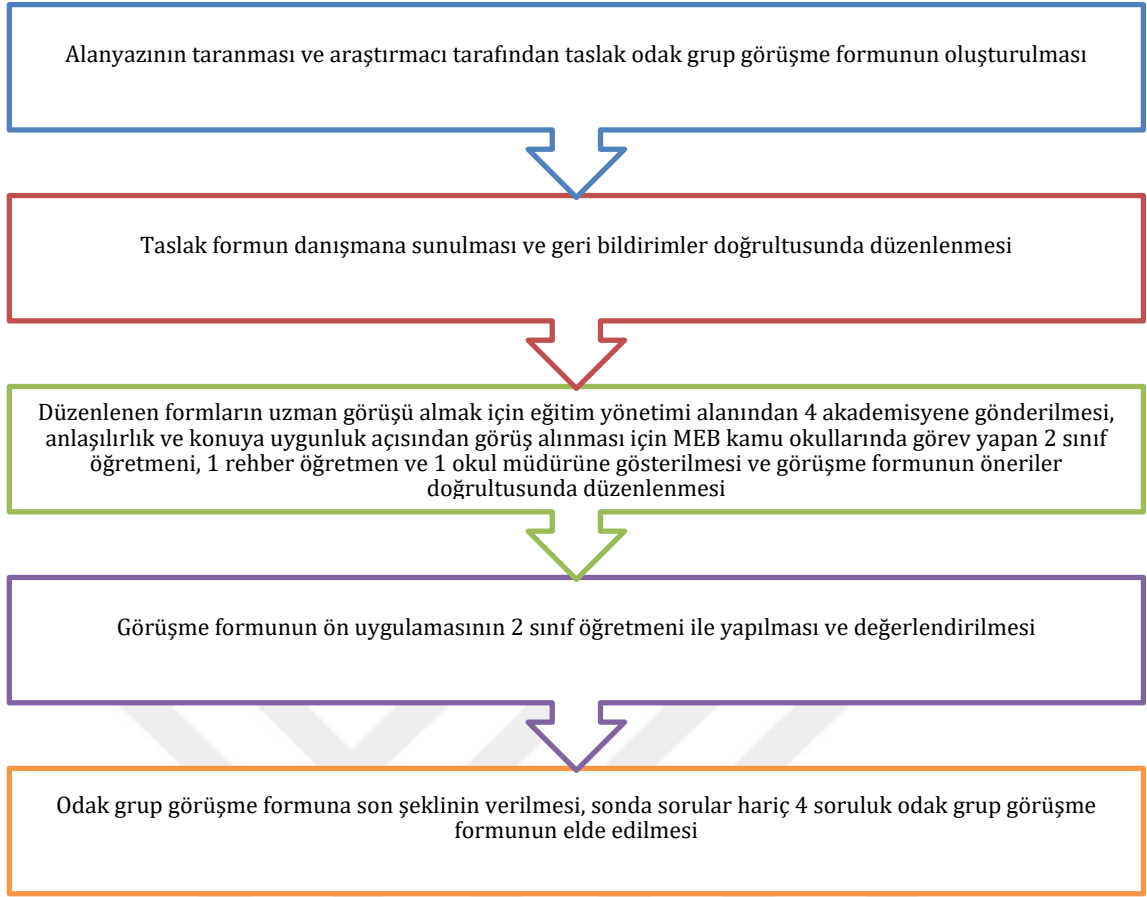
Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşme formu ve uygulama sırasında öğretmenlerin kullandığı meslektaş gözlemi gözlem aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşüyle son şekli verilen bu görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Bu formların hazırlanma süreci Şekil 2.5., Şekil 2.6. ve Şekil 2.7.'de sunulmuştur.



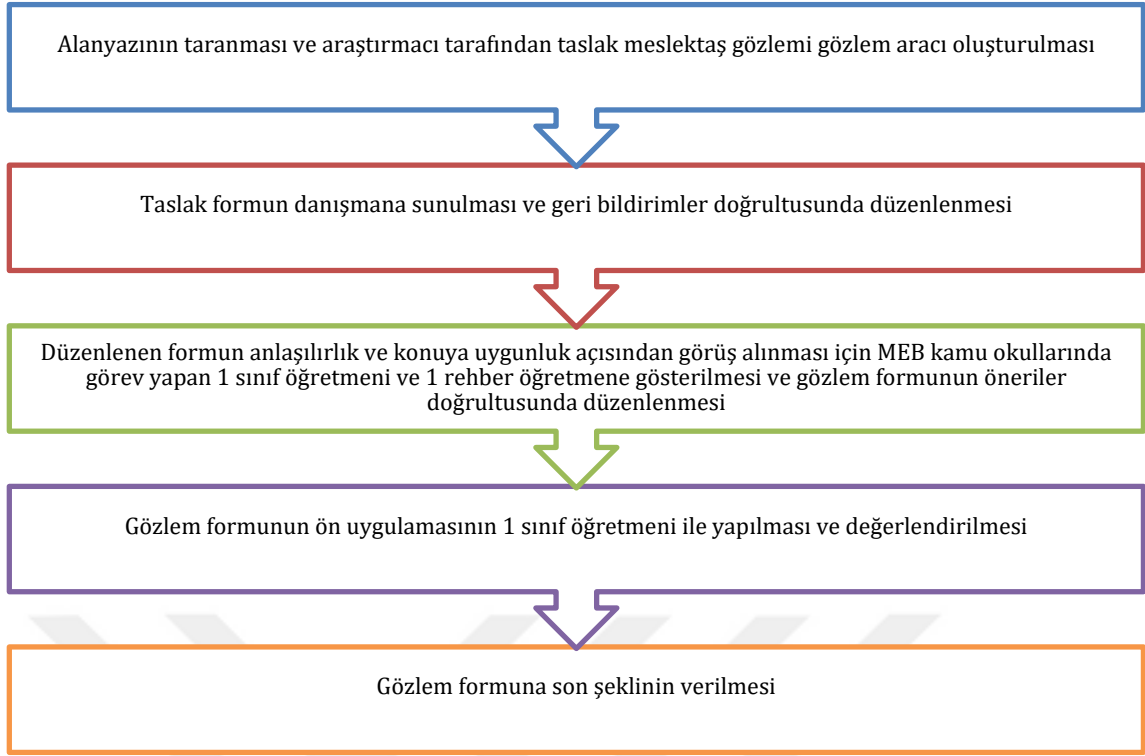
Şekil 2.5. Bireysel Görüşme Formlarını Hazırlama Süreci

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere bireysel görüşme formları oluşturulmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve taslak form oluşturulmuştur. Danışmanın geri bildirimleri doğrultusunda formlar düzenlenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine göre düzenlenen formların ön uygulaması yapılmış ve değerlendirme sonrası formlara son şekli verilmiştir. Buna göre mikro öğretim uygulaması sonrası görüşme formu dört sorudan, meslektaş gözlemi uygulaması sonrası görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır.



Şekil 2.6. Odak Grup Görüşme Formunu Hazırlama Süreci

Şekil 2.6’te görüldüğü üzere odak grup görüşme formunu oluşturulmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve taslak form oluşturulmuştur. Danışmanın geri bildirimleri doğrultusunda form düzenlenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine göre düzenlenen formun ön uygulaması yapılmış ve değerlendirme sonrası forma son şekli verilmiştir. Buna göre odak grup görüşme formu sonda sorular hariç dört sorudan oluşmaktadır.



Şekil 2.7. Meslektas Gözlemi Gözlem Aracı Hazırlama Süreci

Şekil 2.7’de görüldüğü üzere meslektas gözlemi gözlem aracı oluşturulmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve taslak meslektas gözlemi gözlem aracı oluşturulmuştur. Danışmanın geri bildirimleri doğrultusunda meslektas gözlemi gözlem aracı düzenlenmiş ve öğretmenlerin önerileri alınmıştır. Öğretmen önerilerine göre düzenlenen meslektas gözlemi gözlem aracının ön uygulaması yapılmış ve değerlendirme sonrası gözlem aracına son şekli verilmiştir.

Bu formların oluşturulmasında, Altun’un (2020) “*Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğretmen Toplulukları*” adlı doktora tezinden, Dumlu’nun (2021) “*Özel Okulda Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Eylem Araştırması*” adlı doktora tezinden, tez danışmanının bu alanda yapmış olduğu çalışmalarından ve araştırmacının alanyazında yer alan çalışmaları incelemesinden, gözlem aracının oluşturulmasında Sullivan ve Glanz’ın (2015) nitel gözlem araçlarından yararlanılmıştır. Formlar hazırlandıktan sonra eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan bir öğretim elemanı ve iki araştırma görevlisinden ve bu bölümde doktora çalışmasını tamamlamış bir öğretim görevlisinden, MEB kamu okullarında görev yapan üç sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen ve bir okul müdüründen uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda formlara son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Odak Grup Görüşmesi: Katılımcılarla araştırmanın başında uygulamaya geçmeden önce ilk odak grup görüşmesi yapılmıştır. Uygulama aşamaları hakkında bilgi verilmiş ve sorular cevaplanmıştır. Görüşme 35 dakika sürmüştür. Uygulama sürecinin sonunda katılımcılarla son odak grup görüşmesi yapılmış ve sürecin değerlendirilmesi, uygulamanın etkililiği ve uygulanabilirliği üzerinde tartışılmıştır. Görüşme 50 dakika sürmüştür. Araştırma boyunca katılımcılarla 2 odak grup görüşmesi yapılmış ve toplam 85 dakika görüşülmüştür.

Bireysel Görüşmeler: Her bir katılımcı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Uygulamanın birinci aşaması olan mikro öğretim uygulaması sonrası 8 katılımcı ile yapılan bireysel görüşmeler toplam 46 dakika sürmüştür. İkinci aşama meslektaş gözlemi uygulaması sonrası 8 katılımcı ile yapılan bireysel görüşmeler toplam 51 dakika sürmüştür. Araştırma boyunca her bir katılımcı ile 2 defa olmak üzere toplam 16 bireysel görüşme yapılmıştır.

Gözlem: Araştırmacı uygulama sürecinin başından sonuna kadar katılımcıları mesleki gelişimleri, uygulamaya katılım ve istekli olmaları bağlamında gözlemlemiştir. Bu gözlemler sırasında herhangi bir gözlem formu kullanılmamıştır. Araştırmacı her iki uygulama sonrasında katılımcılarla görüşmeleri tamamladıktan sonra gözlemlerine ilişkin yansıtıcı ses kayıtları almıştır.

Belge İnceleme: Meslektaş gözlemi uygulamasında her katılımcı eşleştiği meslektaşının dersini gözlemlediğinde araştırmacı tarafından hazırlanan 2 sayfadan oluşan gözlem aracını doldurmuştur. Bu çalışmada toplam 32 sayfa form incelenmiştir. Bu formlar içerik analizine tabii tutulmamış yalnız sürecin izlenmesinde değerlendirmeye alınmıştır. Meslektaş gözlem aracı tezin Ekler bölümünde sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada uygulama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada mikro öğretim yöntemi uygulanmıştır. İlk önce mikro öğretim uygulamasının yapılmasının amacı öğretmenini kendini gözlemlemesini sağlayarak ikinci aşama olan meslektaş gözlemi uygulamasına hazırlanması sağlamaktır. Sınıf öğretmenini kendi dersini video kayıt cihazı/telefon ile kayıt altına almış ve daha sonra kendisini izleyerek değerlendirmiştir.

İkinci aşamada meslektaş gözlemi yöntemi uygulanmıştır. Birbirleri ile ikili eşleşen öğretmenler, meslektaş gözlemi yöntemi ile birbirlerinin dersine gözlemci olarak katılmıştır. Gözlem sırasında gözlem aracını doldurmuş ve gözlem sonrasında araştırmacıya meslektaş ve kendisi ile ilgili değerlendirmede bulunmuştur.

Uygulama sürecinin 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde yapılması planlanmıştır. Ancak sürecin çeşitli nedenlerle uzaması nedeniyle çalışmaya ikinci öğretim döneminde de devam edilmiştir. Mikro öğretim yönteminde öğretmenler kendi derslerini video kamera ile yalnızca kendileri izlemiştir. İzleme sonrasında araştırmacı, öğretmenlerle bireysel görüşme yaparak mikro öğretim yönteminin uygulanabilirliği ve etkililiği hakkında görüşleri alınmıştır. Daha sonra, ikili eşleşen öğretmenler meslektaş gözlemi yöntemi ile birbirlerinin derslerine gözlemci olarak katılmıştır. Gözlemci olarak derse katılan öğretmen, araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem aracı formunu doldurmuş ve gözlem sonrasında gözlemlediği meslektaş ile bu form üzerinde görüş alışverişinde bulunmuştur. Gözlem sonrasında araştırmacı, her gruptaki her iki öğretmenle de bireysel görüşme yapmıştır. Uygulama sürecinin sonunda araştırmacı odak grup görüşmesi ile mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemlerinin uygulanabilirliği, öğretmenlerin uygulama sırasında karşılaştıkları güçlükler, bu yöntemlerin olumlu ve olumsuz yanları, daha etkili olabilmesi için nelerin yapılması gerektiği hakkındaki görüşlerini almıştır.

Eylem araştırmalarında bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, belge inceleme, gözlem gibi birçok veri kaynaklarını kullanmak mümkündür (Mills, 2007). Aynı zamanda veri çeşitlemesi araştırmanın geçerliliğini artırmada önemli bir yoldur. Bu araştırmada da bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, belge inceleme ve gözlem yapılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme, odak grup görüşme, gözlem ve belge inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak yapılması nedeniyle araştırmacıya kolaylık sunmakta, görüşmenin daha sistematik ve karşılaştırılabilir olmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecinde veriler, gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından katılımcılara açıklama ve bilgilendirme yapılarak “*Mikro Öğretim Uygulama Sonrası Görüşme Formu (Ek 1)*”, “*Meslektaş Gözlemi Sonrası Görüşme Formu (Ek 2)*”, “*Odak Grup Görüşme Soruları (Ek 3)*” ve “*Meslektaş Gözlemi Gözlem Aracı (Ek 4)*” görüşme formlarından yararlanılmak suretiyle toplanmıştır. Araştırmada kullanılan tüm

görüşme formları tezin Ekler bölümünde sunulmuştur. Veriler, katılımcıların izni ile bireysel görüşmelerde ses kayıt cihazı, odak grup görüşmesinde video kayıt cihazı ile kaydedilerek toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri; bireysel görüşme formları, odak grup görüşme formları, meslektaş gözlemi gözlem aracı ve yansıtıcı notlar ile elde edilmiştir. Bu bağlamda analiz edilen veriler, 85 dakikalık odak grup görüşme kaydı, 97 dakika bireysel görüşme kaydı, 32 sayfa gözlem aracı formu, araştırmacının beş sayfalık yansıtıcı gözlem notlarıdır.

Nitel araştırmalarda veri analizi belli bir düzen içinde olmalıdır (Coffey ve Atkinson, 1996). Bu nedenle tüm görüşmelere ve yansıtıcı notlara tarih yazılarak sınıflandırılmış ve her sınıflandırma için klasör oluşturulmuştur. Araştırmada ilk olarak mikro öğretim görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve transkripsiyonu yapılmıştır. Her bireysel görüşme, tarihi ile beraber oluşturulan klasöre kaydedilmiştir. Tüm veriler okunarak analize hazır hale getirilmiştir. Mikro öğretim görüşmelerinin yazılı dokümanları tüm katılımcılarla görüşmeler tamamlandıktan sonra danışman ile görüşülerek tekrar okunmuş ve veriler danışmanla gözden geçirilerek olası kodlara ilişkin notlar alınmıştır. Aynı işlem basamağı meslektaş gözlemi için de yapılmıştır. En son odak grup görüşme kaydı ve kaydın transkripsiyonu yapılmıştır. Danışman ile görüşülerek görüşme kaydı dinlenmiş ve veriler danışmanla gözden geçirilerek olası kodlara ilişkin notlar alınmıştır. Dosyalara ilişkin görseller Şekil 2.8’de sunulmuştur.

	Meslektaş Gözlemi Görüşmeleri	23.03.2022 11:50	Dosya klasörü
	Mikro Öğretim Görüşmeleri	28.01.2022 14:34	Dosya klasörü
	odak grup 1	01.04.2022 17:44	Dosya klasörü
	yansıtıcı notlar	29.03.2022 15:11	Dosya klasörü
	Eylül MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMA SON...	26.01.2022 10:21	Microsoft Word B... 18 KB
	Gamze MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMA SO...	28.01.2022 12:33	Microsoft Word B... 18 KB
	Gökçe MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMA SO...	28.01.2022 10:16	Microsoft Word B... 18 KB
	Gülseren MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMA S...	26.01.2022 09:58	Microsoft Word B... 19 KB
	Hazal MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMA SON...	28.01.2022 11:37	Microsoft Word B... 18 KB
	Mert MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMA SON...	27.01.2022 11:34	Microsoft Word B... 21 KB
	NehirMİKRO ÖĞRETİM UYGULAMA SON...	10.03.2022 14:26	Microsoft Word B... 17 KB
	Yaren MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMA SO...	28.01.2022 14:34	Microsoft Word B... 19 KB
	Eylül MESLEKTAŞ GÖZLEMİ SONRASI GÖ...	24.03.2022 14:17	Microsoft Word B... 17 KB
	Gamze MESLEKTAŞ GÖZLEMİ SONRASI G...	23.03.2022 15:18	Microsoft Word B... 20 KB
	Gökçe MESLEKTAŞ GÖZLEMİ SONRASI G...	23.03.2022 14:09	Microsoft Word B... 19 KB
	Gülseren MESLEKTAŞ GÖZLEMİ SONRASI...	24.03.2022 11:18	Microsoft Word B... 20 KB
	Hazal MESLEKTAŞ GÖZLEMİ SONRASI G...	23.03.2022 16:02	Microsoft Word B... 19 KB
	Mert MESLEKTAŞ GÖZLEMİ SONRASI GÖ...	23.03.2022 12:44	Microsoft Word B... 20 KB
	NehirMESLEKTAŞ GÖZLEMİ SONRASI GÖ...	23.03.2022 17:53	Microsoft Word B... 19 KB
	Yaren MESLEKTAŞ GÖZLEMİ SONRASI G...	24.03.2022 10:47	Microsoft Word B... 20 KB

Şekil 2.8. Verilere İlişkin Dosyalar

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşme yoluyla toplanan verilerin içerik analizi ve sonuçların değerlendirmesi yapılmıştır. Nitel araştırmada verilerin dört aşamada analiz edildiği görülmektedir. Bunlar; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 243). Veriler Şekil 2.8’de görüldüğü gibi düzenlendikten sonra ilk kodlar oluşturulmuştur. Kodlar incelenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler birleştirilerek temalar oluşturulmuştur (Patton, 2001). Analiz sonunda dört alt probleme ait altı tema oluşturulmuştur. Birinci alt problemde iki tema, ikinci alt problemde iki tema, üçüncü alt problemde bir tema, dördüncü alt problemde bir tema oluşturulmuştur.

Veriler araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra tez danışmanı tarafından değerlendirilmiş ve kodlanmıştır. Analizi yapılan veriler tablollaştırılarak sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen bulgular alanındaki uzman akademisyenlerin ve meslektaşların görüşlerine başvurularak yorumlanmıştır.

2.5. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Etik

Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar gün geçtikçe daha çok tercih edilmektedir. Ancak nitel araştırmalardaki bu yükseliş beraberinde pek çok tartışmayı da getirmektedir. Nitel araştırmalara sıklıkla yapılan eleştiri, niteliğinin değerlendirilip değerlendirilemediği üzerinedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik önemli bir husustur. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu gibi ve tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacının araştırma alanına olan yakınlığı, yüz yüze görüşme ile ayrıntılı bir veri toplaması, gözlem ile doğrudan ve doğal ortam içinde, uzun süreli veri toplaması ve gerektiğinde elde edilen verilerin teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek veri toplama imkânının olması nitel araştırmalarda geçerliği sağlamada önemli birer özelliktir. Bu araştırmada araştırmacı uygulama yapılan okulda yönetici olması sebebiyle tüm uygulama sürecini yakından gözlemlemiş ve katılımcılarla yüz yüze görüşme ile ayrıntılı veri toplamıştır. Gerektiğinde verileri teyit etmek için katılımcılarla görüşmeler yapmıştır.

Nitel araştırmalarda niteliği artırıcı ölçütlerin farklılık gösterdiği, araştırmanın paradigmasının etkisiyle şekillendiği görülmektedir. Bu ölçütlerin içinde genel olarak Guba ile Lincoln ve Guba'nın (1985) ölçütlerinin kabul gördüğü söylenebilir (Arastaman, Fidan, Fidan, 2018: 50). Bu araştırmada Lincoln ve Guba'nın (1985) ölçütlerine yer verilmiştir. İç geçerlilik için inandırıcılık, iç güvenilirlik için tutarlılık, dış geçerlilik için aktarılabilirlik, dış güvenilirlik için de teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985), inandırıcılığı artırmanın birden çok yöntemi olduğunu söylemiştir. Bunlar uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

- Uzun süreli etkileşim: Araştırmacı çalışmanın yapıldığı ortamda veri kaynakları (katılımcılar, dokümanlar, gözlenen ortamlar vb.) ile yeterli zaman geçirmiştir.
- Çeşitleme: Yöntem çeşitleme (gözlem, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, doküman inceleme) yapılmıştır. Araştırmacı uygulama süreci boyunca gözlem yapmıştır. Her iki uygulamadan sonra bireysel görüşmeler yapılmış ve son olarak uygulamanın değerlendirilmesi için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Meslektaş gözlemi uygulamasında gözlem aracı kullanılmıştır.

- Uzman incelemesi: Çalışmanın planlanmasından itibaren her süreçte tez danışmanının görüşü ve çalışmayı incelemesi mümkün olmuştur. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve verilerin analiz edilmesi sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Danışmanın, eğitim yönetimi alanından üç akademisyenin ve sahada çalışan dört öğretmen ve bir yöneticinin görüşleri alınmıştır.
- Katılımcı teyidi: Katılımcılardan elde edilen bulgulara ilişkin bilgi verilmiş ve katılımcılardan teyit alınmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmada tekrar edilebilirliği temsil eden “güvenirlik” kavramı yerine “tutarlık” kavramını önermişlerdir. Creswell (2013) ise nitel araştırmada güvenilirliği “veri setlerinde birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki kararlılık” şeklinde tanımlamıştır. Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

- Çeşitleme: Çoklu veri kaynaklarını kullanılmıştır. (gözlem, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, doküman inceleme)
- Uzman incelemesi: Alan uzmanlarının görüşlerinin alınmıştır.
- Araştırmacının konumu: Araştırmacının aynı okulda uzun süredir görev yapmaktadır. Katılımcılarla iyi bir iletişimi vardır. Samimi bir güven ortamı oluşturulmuştur.

Lincoln ve Guba (1985), aktarılabirliğin ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme ile sağlanabileceğini söylemiştir. Bu araştırmada aktarılabirliğı sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

- Ayrıntılı betimleme: Araştırmada ortam, katılımcılar ve süreç ayrıntılı olarak betimlenmiş ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- Amaçlı örnekleme: Genele ve özele ait bilgilere ulaşmak için eldeki veri kaynaklarının farklılıkları yansıtabilecek şekilde seçilmiş ve katılımcıların nasıl seçildiğı ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Araştırma sürecinin tamamında etik ilkeler dikkate alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan

araştırmanın etik açıdan uygun olduğu yönünde onay alınmıştır. Araştırmanın 2021-2022 eğitim – öğretim yılı içerisinde yapılması için İl Milli eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılmaları konusunda herhangi bir baskı yapılmamış, gönüllüğe zarar verecek bir ortam oluşturulmamıştır. Araştırmada katılımcıların isimleri ve veri dökümleri gizlilikle korunmuştur. Veriler araştırmacı dışında yalnızca danışmanı ve uzman incelemesi için bir akademisyen ile paylaşılmıştır. Katılımcılara farklı isimler verilmiştir. Veri dökümlerinde katılımcıların kod isimleri kullanılmıştır. Katılımcılara ait kişisel veriler özenle korunmuştur.



3. BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Değerlendirmeler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılmıştır.

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı “Mikro öğretim yöntemini uygulamış olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek” olarak ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular, mikro öğretim uygulaması sonrası yapılan bireysel görüşmeler ve eylem araştırmasının sonlandırılmasından sonra yapılan odak grup görüşme verilerinden elde edilmiştir. Bulgular yorumlanırken araştırmacının gözlemlerinden ve yansıtıcı notlardan yararlanılmıştır.

Birinci alt amaca ilişkin bulgular Tablo 3.1’de Öğretmenlerin Mikro Öğretim Yöntemine İlişkin Deneyim ve Görüşleri teması altında sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Mikro Öğretim Yöntemine İlişkin Deneyim ve Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uygulamaya bakış	Heyecan verici Kendini dışarıdan görmeyi sağlayıcı Bilimsel çalışmalara katkı sunma Kişisel gelişimi sağlayıcı Zevkli
Uygulamanın yararları	Güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görme Öz eleştiri yapma Etkin sınıf ortamı oluşturma Eksikliklerini ve hatalarını düzeltme/tamamlama
Uygulamanın öğrenci üzerindeki etkisi	Öğrencinin aktif katılımı Öğrencinin istenmeyen davranışında ısrarı Öğrencinin kameraya görünme çabası
Uygulamanın öğretmen üzerindeki etkisi	Kendine özen gösterme Etkili ders işleme Otokontrolden hoşlanma Kamera karşısında olmaktan hoşlanma Önyargılarını fark etme Sınıf yönetimini görme Kayıt altında olmaktan rahatsızlık duyma Kendini kanıtlamaya çalışma Öğrenciyi zorlama
Zorlukları	Kayıt almada zorlanma Öğrenci dikkatinin dağılması

Tablo 3.1’de öğretmenlerin mikro öğretim yöntemine ilişkin deneyim ve görüşleri uygulamaya bakış, uygulamanın yararları, uygulamanın öğrenci üzerindeki etkisi, uygulamanın öğretmen üzerindeki etkisi ve zorlukları olarak sunulmuştur. Katılımcıların uygulamaya bakışlarına bakıldığında uygulamadan heyecan duydukları, kendini dışarıdan görme fırsatı buldukları, bilimsel çalışmalara katkı sunmanın mutluluğunu yaşadıkları, kişisel gelişimlerini sağladıkları ve zevk aldıkları; mikro öğretim uygulamasının yararlarının güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görme, öz eleştiri yapma, etkin sınıf ortamı oluşturma, eksikliklerini ve hatalarını düzeltme/tamamlama olduğu; uygulamanın öğrenci üzerindeki etkisinin öğrencinin aktif katılımı, istenmeyen davranışında ısrarı ve kameraya görünme çabası olduğu; uygulamanın öğretmen üzerindeki etkisinin kendine özen gösterme, etkili ders işleme, kayıt altında olmaktan rahatsızlık duyma, kendini kanıtlamaya çalışma, öğrenciyi otokontrolden hoşlanma, kamera karşısında olmaktan hoşlanma, önyargılarını fark etme ve sınıf yönetimini görme olduğu; uygulamanın zorluklarının ise kayıt almada zorlanma ve öğrencinin dikkatinin dağılması olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda katılımcıların mikro öğretim uygulamasına bakışlarını yansıtan ifadeler yer verilmiştir.

Nehir ve Yaren uygulamadan heyecan duyduklarını ifade etmişlerdir.

“Öncelikle bende bir heyecan yarattı. Bu olumlu bir durumdu. Rutin ders anlatımlarından biraz daha hareketli bir çalışmaydı benim için. Çocuklar için de aynı şekilde...onlar da heyecanlandı kamera karşısında ders dinliyor olmaktan. Ben de anlatıyor olmaktan heyecan duydum.” Nehir.

“İlk başta heyecanlıyım işin açıkçası. Yani bir başka kişi tarafından yani kendim dinleyecek olsam bile sanki bir başkası dinleyecekmiş gibi olunca daha böyle biraz heyecanlıyım ama sonrasında işi toparladım.” Yaren.

Nehir heyecanlanmayı olumlu bir durum olarak görürken Yaren’in olumsuz bir durum olarak algıladığı görülmektedir. İfadesinden anlaşıldığı üzere kendisi tarafından bile olsa gözlenmekten hoşlanmadığı, tedirgin olduğu söylenebilir. Bu durum yapılan bireysel görüşmede de gözlenmiştir.

Gökçe, Yaren, Eylül ve Mert uygulamanın kendilerini dışarıdan görmeyi sağladığını söylemişlerdir.

“Kendimi dışardan üçüncü bir göz olarak izlemek hoşuma gitti. Eksik, yanlış, doğru, takdir edilecek yönlerini insan kendisi dışardan izlediğinde daha iyi fark ediyor.” Gökçe.

“Yani videoyu izlediğimde geri dönüşümü nerde neyi eksik yaptığımı daha rahat gördüm diyeyim.” Yaren.

“Kendimi izlemek çok keyifliydi bir kere. Neler yaptığımız, çocuklara nasıl hitap ettiğimi, nasıl ders işlediğimi başka bir gözden bakmak çok güzeldi.” Eylül.

“Kendimi hani biz kuşbakışı görünüş diyoruz ya videodan bir kendimizi izlemiş olduk açıkçası televizyon izler gibi.” Mert.

Gökçe, Yaren, Eylül ve Mert mikro öğretim yöntemini üçüncü bir göz, başka bir göz ve kuş bakışı görünüşe benzetmişlerdir. Gökçe, Eylül ve Mert’in uygulamayı eğlenceli, keyifli bulduğu söylenebilir.

Nehir bilimsel çalışmalara katkı sunmaktan mutlu olduğunu ifade etmiştir.

“Size katkı sağlamış olmanın mutluluğu oldu öncelikle bende.” Nehir.

Nehir araştırmacı ile uygulama dışında yapmış olduğu sohbetlerde yüksek lisans eğitimi almak istediğini ve araştırmacıdan bu konu hakkında kendisine yol göstermesini istediğini pek çok kez söylemiştir. Nehir’in bilimsel çalışmalara katkı sunmaktan mutluluk duymasının bu istekte olması ile örtüştüğü söylenebilir.

Nehir uygulamanın kişisel gelişimini sağladığını ifade etmiştir.

“Olumlu kendini değerlendirmek kişisel gelişim olarak da bana kazanç sağladı. Daha pozitif bakabiliyorum kendimi değerlendirirken. Normalde birini başka birini değerlendirseydim daha olumsuz düşünürdüm. Ama bu olumlu yanı, kendimi daha iyi hissettim.” Nehir.

Nehir’in ifadesinden değerlendirme yaparken genellikle olumsuz tutum sergilediği ancak bu uygulama ile kişisel gelişim göstererek daha olumlu bir bakış açısı ile değerlendirme yapmaya başladığı görülmektedir.

Mert uygulamadan zevk aldığını ifade etmiştir.

“Mikro öğretimi biz tabii üniversitede son sınıfta da yapmıştık. Bu meslek hayatımda 16.yılım. Hiç bu 16 yıldır hiç yapmadım. O yüzden biraz zevkli geldi aslında.” Mert.

Katılımcılar mikro öğretim uygulamasını genel olarak keyifli, eğlenceli, heyecan verici bulmuşlardır. Yalnızca Gülseren uygulamanın keyifli, zevkli bir yönünün olmadığını söylemiştir.

“Bana göre zevkli keyifli yönü yoktu.” Gülseren.

Uygulama süreci boyunca Gülseren’in 1.sınıfı okutması ve e-Twinning projesi yapması sebebiyle iş yoğunluğunun çok olduğu, uygulamaya zaman ayırmakta zorlandığı ve keyif almadığı gözlenmiştir.

Aşağıda katılımcıların mikro öğretim uygulamasının yararlarını yansıtan ifadelere yer verilmiştir.

Bazı katılımcıların güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görmeye ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Güçlü yönlerim her öğrencimin seviyesine uygun sorular yöneltebildiğimi gördüm. Yani tek düze sorular değil genel sorular hani bir şekilde özelleştirdim o soruları. Öğrencimin seviyesine göre soru sordum. Örneğin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencime onun seviyesine göre soru sorabildiğimi, diğerlerine kazanımlarıma göre soru sorabildiğimi gördüm. Güçlü yönlerim onlar. Ha eksik yönlerim de geliştirmem gereken yönlerimde eee.. özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencim için biraz daha fazla zaman ayırmam gerektiğini gördüm. Ama bu da benim elimde olmadı. Neden olmadı çünkü benim belirli bir konum var. Kazanımları vermem lazım öğrencilerime. O arada diğer öğrencimle daha az ilgilendim. Bu bende sıkıntı yarattı. Yani ona daha fazla zaman ayırmam gerektiğini gördüm. Onu da bir şekilde tamamlamam gerekiyor.” Hazal.

“Yani şu. Mesela bazı çocuklar şimdi siz de takdir edersiniz ki her çocuk bir değildir. Mesela kimi çocuklar kendilerini ben ders anlatırken ön plana atıyorlar. Yani orda kendimi hep eleştirdim. Yani geri planda kalan çocukları ön plana alabilirdim orda. O konuyu daha iyi anlamaları için. Onları kaldırabilirdim. Onlara söz hakkı verebilirdim. Yani daha çok kendini ön plana atan çocuklarla ilgilenmişim. Onları tahtaya kaldırmışım.”

Orda kendimi eleştirdim. Geliştirmem gerekiyor. Güçlü yönlerim olarak konuya çok hakimdim. Yani öğrenciye aktarımım güzeldi. Materyalle destekledim ee..konularımı anlatırken. Bu konuda kendimi güçlü gördüm.” Gamze.

“Güçlü yönlerim mesela ben anlattığım, izlediğim çok izledik gerçi ama bir tanesini örnek vereyim neydi...gerçek anlam, mecaz anlam konularıydı mesela işlediğim ders 4.sınıf. Bilmiyorum sizin için sınıf düzeyi önemli mi? 4.sınıftaki bu gerçek anlam, mecaz anlam çocukların ilgilerinin olduğunu gördüm. Mesela şimdi çocuk bir şeyin gerçek anlamını biliyor. Bunun mecaz anlamında kullanılmasını bazıları biliyor ama onu o şekilde kullanınca daha çok hoşlarına gitti. Çocuklar öğrendikçe ben de keyif aldım, mutlu oldum. Ve ben bunu anlatabildiğim için güçlü yönümü meydana çıkarmışım ve gayet güzel anlattığımı fark ettim. Sonuçta herkes cevapladı. İki gün sonra aynı o konuyla ilgili soru soruyorum. Herkes onu yaptığı için dedim demek ki ben bu konuyu iyi anlatıyorum ve güçlü olduğum yönümü görmüş oldum... Geliştirmeye açık tarafım şu şekilde olabilir belki hani o aynı şeyi bahsediyorum. Öğrencilere eşit dağılımlı bir söz hakkı veyahut ta bu sınıf içerisinde geride kalmış öğrencileri nasıl çekebilirim mi kendimi geliştirme şeyi hissettim. Bunun farkına vardım.” Mert.

“Ben sadece işte ses tonumu ayarlamam gerektiğini düşünüyorum. Dediğim gibi materyallerle falan da ders biraz zenginleştirilebilir aslında. O eksikimi gördüm. Diğer türlü beğendim yani. Sınıf yönetimi de iyiydi...17 öğrencim var. Genelde 17’sine de o ders içerisinde bulunması için zorlarım. Eee bazen verimli olmasa da çocuk için yine de derse katılmasını sağlarım. Bu da öyleydi. Diğerlerinden farklı değildi. Evet. Fakat sonradan izlediğimde biraz materyal temin etmeliymişim. Bu derste daha verimli olurmuş diye düşündüm... birazcık daha aktif bir öğretmen olmayı isterim. Bunu fark ettim.” Gökçe.

Katılımcıların kendilerinde gördükleri güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri çekinmeden samimi düşüncelerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumu fark etmelerinin mesleki gelişimlerine önemli bir katkısının olacağı söylenebilir. Güçlü yanlarını görerek güdüledikleri söylenebilir.

Bu yöntem ile katılımcıların öz eleştiri yaptıkları ve bunu samimi bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür.

“Gerçekten izlerken insan kendini eleştirebiliyor. Yani en olumlu yanlarından birisi benim için bu oldu. Birçok dönüt aldım kendimle ilgili... Anlatırken sınıfın yani ses tonum

olsun, duruş yerim olsun sınıfın belli bir tarafına, aynı yönüne bakmışım. Aynı yönüne doğru konuşmuşum. Yani hakimiyetin bütün yani sıranın en arkasına da gitmeliydi sesim. Göz temasım sıranın en arkasındakiyle en öndeki arasında bir eşitsizlik olduğunu gördüm. Onu kendimi eleştirdim. Yani dedim ki Gamze sen sınıfın tamamına da hakim olabilirdin bu dersi anlatırken. O bakımdan kendimi eleştirdim... Olumsuz olarak derdim ki her çocuğa eşit şekilde yaklaşmadın. Yani eşit şekilde o konuyu o çocuklar nasıl anlatsam...anlamadılar. Yani bir kısmı daha böyle ön planda kaldı. Bir kısmı geri kaldı. Ben keşke sınıfın arkasında olsaydım. Her sıraya eşit mesafede dursaydım o dersi anlatırken. Sadece bir sıranın önünde durup da anlatmasaydım. Sadece bir grubun gözünün içine bakarak anlatmasaydım. Her çocuğun gözüne ayrı ayrı bakabilseydim” Gamze.

“Yani videoyu izlediğimde geri dönüşümü nerde neyi eksik yaptığımı daha rahat gördüm diyeyim. Kendime özeleştiriye bulunabildim. Mesela bazı yerlerde sesimi biraz daha alçak tutabilirmişim. Bazı yerlerde daha yoğun verebilirmişim ses tonumu. Onu fark ettim.” Yaren.

“Kendimizi değerlendirme açısından gayet olumluydu. Neler yaptığımızı neler yapmadığımız konusunda bize yardımcı oldu.” Eylül.

“İşlediğim derslerde biraz daha yaparak yaşayarak öğrenmeyi arttırabilirim. Bunu fark ettim. Çünkü konular çok zevkli, çocuklar da materyalle çalıştıklarında daha verimli oluyorlar. Mesela o derslerde birazcık daha materyal temini ve benim de işte getirmemle, çocukların getirmesi sağlanırsa daha verimli olacaktır diye düşünüyorum.” Nehir.

“Hepsine hemen hemen söz hakkı vermeye çalışırım ben her ders zaten. Bu derste de yaptım. Fakat yöntem teknik olarak biraz hani geçmişteki yöntem teknikler soru-cevap, anlatım üzerinde durmuşum... sadece kendime bir özeleştiri olarak yüksek perdeden ders işlemişim. Ses tonumu hani onda kendimi bir özeleştiri olarak gördüm yani.” Gökçe.

Bazı katılımcılar bu yöntem ile etkin sınıf ortamı oluşturdıklarını ifade etmişlerdir.

“Ses tonumu dikkatli, herkese ulaşabilecek ses tonuyla konuşmaya dikkat ettim. Vurgu, tonlama, ses seviyesi iyi şekildeydi. Zaten ben sabit bir yerden anlatmadım. Sürekli gezdiğim için öğrencilerin arasında etkin bir sınıf ortamı oluştu diyebilirim bu konuda.” Mert.

“Konu anlatımında ses tonum, ses seviyesi ve vurgusu öğrencilerin sınıfın her yerinden duyabileceği etkin bir şekilde olmuştur. Gerektiği yerlerde sınıf içinde hareket edilmiştir.” Gülseren.

“Sınıfın özellikle kameranın açısının bulunduğu her yerde bulundum. Tahta önünde, tahtada ve masama yakın yerlerde yürüyerek, arada her zaman çocuklara doğru ilerleme yapıyordum zaten. Yine sıralar arasında, masaların arasında bulundum. Eee ses tonum zaten hani sınıfa hâkim bir ses tonum vardı. Yine aynı şekilde onunla ilgili bir sıkıntı yaşamadım. Ama çocukların ses tonunda işte biraz maskelerden dolayı cevaplarda yanlış yani ses yeterli gelmedi. Zaten sürekli uyarıyorduk pandemi döneminde biraz daha yüksek sesle konuşun, bize duyurun diye. Ee çocuklarda biraz sıkıntı yaşadım. Kendimle ilgili vurgu ya da ses tonu problemi yaşamadım.” Nehir.

“Evet, sesim, hitap şeklim tamam ama ses tonumu açıkçası başka bir kulaktan duymak gibi olduğu için o güzeldi. Sınıfta etkin miyim, her yeri geziyor muyum onlara baktım. Gayet iyiydi.” Eylül.

Bu yöntemin bir diğer önemli yararının öğretmenlerin eksikliklerini ve hatalarını düzeltme/tamamlama olduğu söylenebilir.

“Yani sınıfımda şuna dikkat ettim. Bazı göz ardı edilmiş öğrencileri yani hani göz ardı edilmiş derken şimdi bunu nasıl açıklayacağımı bilmiyorum ama söz vermediğim diyeyim, onlara neden söz vermediğim hakkında böyle bir şey uyanmaya başladı. Acaba hani yazışı mı güzel değil veya o konuyu bilemez gibisinden mi ama ben izleyince demek ki ben kasıtlı olarak gibi ona söz vermediğimi hissettim. Daha sonra bunu normal yaşamda ona dikkat ettim mesela. O kişileri de şeye katmaya çalıştım.” Mert.

“İşte burada şu farklı örneği de verebilirmişim ya da şunu da çoğaltabilirmişim şeyini gördüğüm için benim için yararlıydı. Eksiğimi gördüm ne oldu? Bir dahakinde daha farklı çalışmalar çıkardım.” Yaren.

Aşağıda katılımcıların mikro öğretim uygulamasının öğrenci üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Olumlu etkisinin öğrencilerin aktif katılımı, olumsuz etkilerinin öğrencinin istenmeyen davranışında ısrar etmesi ve öğrencinin kameraya görünme çabası olduğu söylenebilir.

Öğrencinin aktif katılımına ilişkin görüşlerden bazıları aşağıdadır:

“Çocuklar için de aynı şekilde...onlar da heyecanlandı kamera karşısında ders dinliyor olmaktan. Ben de anlatıyor olmaktan heyecan duydum. Eee daha verimli bir ders geçirdiğimi düşünüyorum diğer derslerime göre. Ben aktifim, çocuklarım da o kameranın verdiği etkiden dolayı daha aktifti, daha katılımcı davrandılar derse.” Nehir.

“Çok keyifliydi. Yani önce tripotla çekeyim dedim. Sonra öğrencim “ben çekeyim öğretmenim” dedi. Öğrencime çektirdim. Eee...keyifliydi yani.” Gamze.

“Olumlu yönüne baktığımızda tabii öğrencilerin haberi oldu bunu koyarken çünkü öğrencilere de söylemek zorundaydım videoyu yerleştirdim. “Bakın sizi kaydediyorum” gibisinden. Onların da hoşuna gitti. Olumlu yönü aslında öğrenciler açısından da kendimizi videoya alıyorlar diye daha böyle ne diyeyim temkinli veyahut da düzgün cevaplar vermeye çalıştılar.” Mert.

“Çocuklar böyle öğretmenlerini orda farklı bir şekilde kendisini de değerlendirecek gözüyle görünce öğrenciler de pür dikkatti. Sınıf çok sessiz, çok sakın, herkes derse katıldı... Çocuklar derse çok daha yoğun bir şekilde katıldılar. Daha böyle ne bileyim öğretmenlerini sıkıştıracak gibi sormaya başladılar. O anlamda güzeldi. Hani öğrencilerin derse katılımını etkilemesi çok güzeldi bence.” Yaren.

Öğrencinin istenmeyen davranışında ısrarına ilişkin ifadeye aşağıda yer verilmiştir.

“Yani sınıfta çok istenmeyen davranış yoktu. Sadece böyle dikkati dağınık birkaç öğrencim var. Onlar belki birazcık daha farklı diyeyim olayı algıladılar sanki. Müdahale edemeyeceğimi düşünüp onlar birazcık böyle şey...davranışlarını sertleştirdiler.” Yaren.

Öğrencinin kameraya görünme çabasına ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“...öğrenciler video kaydettiğinden dolayı... kendi yaptıklarını böyle ekstra daha böyle öğretmenin gözüne gireceğiz, kameraya çekileceğiz gibisinden farklı davranışlar olabilir mi gibisinden bu sadece bu olumsuzluğu çok dikkatimi çekti.” Mert.

“Olumsuz yönleri de tabii bir nebze dışarıdan bir katılım olduğu için yani her ne kadar kamera da olsa bir kayıt altına alınan bir ders işledik. Çocuklar bu yüzden de kameraya bakma, onun bulunduğu yere doğru görünebilme ee.. sanki benim dışımda biri

varmış da onunla da derse kendilerini gösterme-ona gösterme- kendilerini ona gösterme isteği içerisindeydiler.” Nehir.

Mikro öğretim uygulamasının öğretmen üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Olumlu etkilerinin kendine özen gösterme, etkili ders işleme, otokontrolden hoşlanma, kamera karşısında olmaktan hoşlanma, önyargılarını fark etme ve sınıf yönetimini görme olduğu söylenebilir. Olumsuz etkilerinin ise kayıt altında olmaktan rahatsızlık duyma, kendini kanıtlamaya çalışma ve öğrenciyi zorlama olduğu söylenebilir. Aşağıda mikro öğretim uygulamasının öğretmen üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini yansıtan ifadeler yer verilmiştir.

Kendine özen göstermeye ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Beğendiğim yönü, valla kılık kıyafetimi beğendim. Oradaki ona dikkat ettim.” Mert.

“Kameraya kaydedeceğim için o gün daha özenli giyindim. Kendimi kamerada beğenmek istedim.” Nehir.

Etkili ders işlemeye ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Ders anlatırken ses tonumun uygun olduğunu, öğrencilere hükmedebilmek yani o ortamda öğrencilere hükmedebilmek gayet olumluydu. Ee... öğrencileri derse ekleyebildiğimi yani sadece bireysel değil kendi başına hani bir rehber şey gibi tek başıma değil de bütün sınıfla birlikte öğrencilerimle birlikte ders anlatabildiğimi gördüm. Onların üzerinde bir hakimiyetimin olduğunu hani u..anlatırken sadece örneğin hayat bilgisi dersi diyelim hayat bilgisini anlatırken diğer derslerle de ilişkilendirebildiğimi gördüm. Öğrencilerimin beni dikkatli bir şekilde dinleyebildiğini, onların dikkatini çekebildiğimi gördüm.” Hazal.

“Ders anlatımı yaparken işleniş basamaklarını daha iyi ayrıntılı bir şekilde yapıyorsun. Derse hazırlıklı gelip materyaller kullanarak derse giriş yapılır ve konu ayrıntıları ile anlatılarak pekiştirilir.” Gülseren.

Kayıt altında olmaktan rahatsızlık duymaya ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Olumsuz olarak işte tek şeyi biri tarafından gözleniyor olmak gibi ya da açık aranacakmış gibi olması birazcık böyle ilk başlarda tedirginlik verdi ama sonra zaten ister istemez sınıfın havasına giriyorsun.” Yaren.

“Biraz tedirgin oldum. Heyecanlandım. Biraz işte...gerildik.” Eylül.

“Yani olumsuz bir yönü ne oldu benim için eee...bu da belki kişisel bir olumsuzluk...hani çekim yapılırken kendimi biraz gergin hissettim. Bu bir eksiklikten değil ama alışkanlık diyelim. Daha rahat ders işlerken oradaki kamera beni biraz germiş olabilir.” Hazal.

“Ders anlatımı kayıt altında olduğu için az da olsa bir tedirginlik yaşıyor...Bu uygulama sonucunda kendimi çok az da olsa biraz tedirgin hissettim...Uygulamada dersin çekim altında olması benim için zorlayıcı olmuştur.” Gülseren.

Kendini kanıtlamaya çalışmaya ilişkin ifadeye aşağıda yer verilmiştir.

“...tabii ki kamera karşısında olunca biraz daha hırslı, bende hırslı yaptım çocuğa ulaşmakta hırslandım işin aslı.” Nehir.

Öğrenciyi zorlamaya ilişkin ifadeye aşağıda yer verilmiştir.

“...derste birçok noktada dikkat ettim. Çocuklara sesleniş tonum, cevap alma isteğim, cevaba ulaşmakta çocuğu zorlayışım.” Nehir.

Otokontrolden hoşlanmaya ilişkin ifadeye aşağıda yer verilmiştir.

“Gözlemlenmekte kendine çekidüzen biraz daha çekidüzen vermeni gerektiriyor. Bu da doğru geldi bana. Evet birileri bizi izliyor olsa nasıl olurdu? Çekidüzen verme ihtiyacı duyurdu. Bunlar güzel yanları.” Nehir.

Kamera karşısında olmaktan hoşlanmaya ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Böyle röportaj yapılır ya böyle insan kameraya çıkar, hoşuna gider. Zevkli yanı oydu. Keyifli yanı da tabii sonradan kendini izleyince keyifli oluyor yani.” Mert.

“Eğlenceliydi bence. Kendini kameraya çekiyor olmak güzeldi. Sınıfın içerisinde senin dışında başka bir gözün olması bence keyifliydi. Daha sonra izlemekte hoşuma gitti benim, kendimi izlemek, görmek. Benim için eğlenceliydi.” Nehir.

Önyargılarını fark etmeye ilişkin ifadeye aşağıda yer verilmiştir.

“Her öğrenciye söz vermeye çalıştım ama sonradan izlediğimde biraz önce de dediğim gibi bazı öğrencilere de hani bu kaynaştırma öğrencileri oluyor genelde yani bu çok o konu hakkında bilgisi olmayabilir gibisinden bir takım herhalde öyle düşündüm ki onlara söz hakkı vermediğimi gördüm.” Mert.

Sınıf yönetimini görmeye ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Sınıfta etkin miyim, her yeri geziyor muyum onlara baktım...Ders işleyişimiz, öğrencilere söz hakkı verme, öğrencilerle iletişim gayet iyiydi.” Eylül.

“Ders anlatımım, öğrencilere mesela söz hakkı eşit olarak vermem gayet güzel. Süreyi kullanmam gayet güzel.” Gökçe.

“Konu anlatımında ses tonum, ses seviyesi ve vurgusu öğrencilerin sınıfın her yerinden duyabileceği etkin bir şekilde olmuştur. Gerektiği yerlerde sınıf içinde hareket edilmiştir.” Gülseren.

“Anlatırken sınıfın yani ses tonum olsun, duruş yerim olsun sınıfın belli bir tarafına, aynı yönüne bakmışım. Aynı yönüne doğru konuşmuşum. Yani hâkimiyetin bütün yani sıranın en arkasına da gitmeliydi sesim. Göz temasım sıranın en arkasındakiyle en öndeki arasında bir eşitsizlik olduğunu gördüm.” Gamze.

“Tahta önünde, tahtada ve masama yakın yerlerde yürüyerek, arada her zaman çocuklara doğru ilerleme yapıyordum zaten. Yine sıralar arasında, masaların arasında bulundum. Eee ses tonum zaten hani sınıfa hakim bir ses tonum vardı. Yine aynı şekilde onunla ilgili bir sıkıntı yaşamadım. Ama çocukların ses tonunda işte biraz maskelerden dolayı cevaplarda yanlış yani ses yeterli gelmedi. Zaten sürekli uyarıyorduk pandemi döneminde biraz daha yüksek sesle konuşun, bize duyurun diye. Ee çocuklarda biraz sıkıntı yaşadım. Kendimle ilgili vurgu ya da ses tonu problemi yaşamadım.” Nehir.

“Sınıf yönetimim gayet iyiydi. İstenmeyen davranışlarda bazen çocukların kendi kendine konuşması veyahut da arkadaşlarıyla konuşması olabiliyor. Ben genellikle şunu fark etmişim. Sana hani bir önce şey yaptığından dolayı artık uygunsuz davranış sergilediğinden dolayı söz vermiyorum dediğimi hissettim mesela hani. Bu yaşamda da hani bunu yapıyorum ki bunu izleyince daha çok meydana çıktı. Aslında bu doğru mu yanlış mı

onu da bilmiyorum. Yani uygunsuz davranışı bu şekilde gidermeye çalışmışım. Artık sen biraz önce yaptığın hareketinden dolayı şimdi sana pas geçiyorum sana bir dahakine söz vereceğim gibisinden ceza veya onun gibi bir şey vermeye çalıştım.” Mert.

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda uygulamanın öğretmenler üzerinde pek çok etkisinin olduğu görülmüştür. Bu uygulama ile bazı katılımcılar kendilerini kameraya çektikleri için kendilerine özen göstermiş, oto kontrollü davranmış, kendini kanıtlamaya çalışmış, bunun için öğrencilerini zorlamış ve etkili bir ders işlemişlerdir. Bazı katılımcılar kamera karşısında olmaktan hoşlanmışken bazıları kayıt altında olmaktan rahatsızlık duymuşlardır. Kamera kayıtlarını izleyen katılımcılar sınıf yönetimlerini görmüş ve öğrencilere karşı ön yargılarını fark etmişlerdir.

Mikro öğretim uygulamasının en belirgin zorluğunun kayıt alma olduğu söylenebilir. Öğrenci dikkatinin dağılması da bir diğer zorluğu olarak görülmektedir.

Kayıt almada zorlanmaya ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Uygulamada teknik açıdan benim kendi eksikliğimden dolayı teknik açıdan işte kameranın sabitlenmesi, çekimin yapılması...bu yönde bir zorluk yaşadım. Ama anlatımda herhangi bir zorluk olmadı. Sadece teknik açıdan.” Hazal.

“Olumsuz yönlerini hani çekerken zorlandım. Teknik açıdan zorlandım.” Gamze.

“Uygulamada herhangi bir zorluk yaşamadım. Sadece tabii teknik olarak zorluk denilebilirse teknik zorluklar video, kamera, bakış açısı falan. Tek o. Çünkü hani kamerayı belli bir alana koyduğumdan dolayı tahtada belli bir yerde durmak zorunda kaldım. Kendimi ve öğrencilerimi bakış açısını görmesi açısından. O da teknik bir zorluk.” Mert.

“Teknolojik zorluklar yaşadım. İlk kaydında cihazımın süresi yetmedi. Sonra tripotla işte fotoğraf makinesini getirdim. Orda daha uzun soluklu bir kayıt yapabildim. İşte koymak, uygun açıdan alabilmek, tüm sınıfı ya da işte kendimi ben hareketli olduğum için ders anında hangi alanlarda bulunmam gerektiği konusunda ayarlamalarda biraz sorun yaşadım. Teknik konularda yani.” Nehir.

“Olumsuz yön sadece teknik açıdan yaşadım. Hani telefonu nereye koyacağımı bilemedim kayıt yapması için. Tam alanı alması, sınıfı alması açısından. Orada biraz sıkıntı yaşadım.” Gökçe.

“Ya ilk etapta nasıl olacağını çok kestiremedim diyeyim. Sonuçta dersin...sınıfın her tarafını dolaşırken videoya almak birazcık sıkıntı oldu teknik açıdan.” Yaren.

Öğrenci dikkatinin dağılmasına ilişkin ifadeye aşağıda yer verilmiştir.

“Bazen video da donmalar falan oldu. O yüzden çocuklar düşüyor falan kamera “öğretmenim düştü kamera” falan diyorlar. Çocukların dikkati benden ziyade birazda kameraya odaklandı.” Mert.

Katılımcıların geneli uygulama öncesinde ve sırasında teknik konularda zorluk yaşamışlardır. Kamera açısının ayarlanması, kameranın/telefonun şarjının bitmesi, kayıt sırasında donmaların olması katılımcıları kayıt almada zorlamıştır. Öğrenci dikkatinin dağılması da diğer bir zorluk olarak görülmüştür.

Mikro öğretim uygulamasını Mert hariç diğer katılımcılar ilk defa duymuşlardır. Mikro öğretim yöntemi, bu uygulamayı ilk kez bu araştırma için yapan tüm katılımcılara kendilerini dışarıdan görme/izleme, güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görme, eksiklerini ve hatalarını düzeltme/tamamlama fırsatı sunması nedeniyle mesleki gelişimlerine katkısı olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar kayıt altına aldıkları derslerini izleyerek güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görmüş ve bunu bireysel ve odak grup görüşmelerinde çekinmeden açıkça ifade etmişlerdir. Uygulamada en büyük zorluğun kayıt almada yaşandığı görülmüştür. Kamera açısının ayarlanması, kayıt cihazının/telefonun şarjının bitmesi, kayıt sırasında teknik arızaların olması katılımcıları uygulama sırasında zorlamıştır. Ayrıca sınıf ortamında kameranın olması ve öğrencilerin kayıt alındığını bilmesinin öğrencinin dikkatinin dağılmasına sebep olduğu görülmüştür.

Mesleki gelişimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin kendilerini tanımaları, güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görmeleri ve gelişmeye açık olmaları gerekmektedir. Bu uygulama ile öğretmenler kendilerini dışarıdan görme ve değerlendirme imkânı bulmuştur. Öğretmenlerin kendilerinde gördükleri güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları Tablo 3.2.’te verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Mikro Öğretim Deneyimlerine Göre Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yanları

Güçlü Yanları	Geliştirilmesi Gereken Yanları
Sınıf yönetimi Verimli / etkili ders işleme Öğrenci seviyesinde ders anlatma Ses tonunu ayarlama Materyal kullanımı Eşit söz hakkı verme	Sınıf yönetimi Özel öğrencilerle daha fazla ilgilenme Bireysel farklılıkları dikkate alma Ses tonunu ayarlama Materyalleri çoğaltma Eşit söz hakkı verme Yöntem ve teknikleri çeşitlendirme Etkinlikleri çoğaltma

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere öğretmenler güçlü yanları olarak sınıf yönetimi, verimli/etkili ders işleme, öğrenci seviyesinde ders anlatma, ses tonunu ayarlama, materyal kullanımı ve eşit söz hakkı verme olarak ifade etmişlerdir. Geliştirilmesi gereken yanlarını ise sınıf yönetimi, özel öğrencilerle daha fazla ilgilenme, bireysel farklılıklara dikkate alma, ses tonunu ayarlama, materyalleri çoğaltma, eşit söz hakkı verme, etkinlikleri çoğaltma, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme olarak belirlemişlerdir. Sınıf yönetimi, ses tonunu ayarlama ve eşit söz hakkı vermeyi ise bazı öğretmenler güçlü yönü olarak görürken bazı öğretmenler geliştirilmesi gereken yanı olarak görmüştür. Bununla ilgili aşağıda katılımcı ifadelerine örnekler verilmiştir.

“... bazen belki de bir ton daha yüksek olabilir miydi cümlelerin gelişine göre ya da vurgulu yerlere göre diye düşündüğümde oldu izlediğimde...Belki biraz daha oyunları çeşitlendirebilirdim. Yani böyle gruplar halinde daha farklı oyunlarla olabilirdi. Yani bir oyunla iki oyunla dersi işleyeceğime 3-4 oyun daha ekleyip her grubu farklı farklı izleme şansım olabilirdi. Daha çok materyal kullanabilirdik.” (Yaren, ses tonunu ayarlama-materyalleri çoğaltma)

“Yani güçlü yönler olarak diyelim sınıf hâkimiyetim çok iyi. Örneklendirme ya da çocuklara günlük yaşamdan örnekler vererek ders işleme çok iyi. Çocukların kullanabileceği oyunlarla dersi götürmem çocukların çok daha hoşuna gidiyor. Belki de o anlamda oyunlaştırarak gittiğimiz için günlük yaşamla da ilişkilendirip çocuklar daha rahat öğreniyorlar. Yani mesela bir çarpma tablosunu hem boyama var içerisinde hem de çarpma var. Hem Türkçe var. Hepsi bir arada olunca daha rahat götürdüler.” (Yaren, sınıf yönetimi- verimli ders işleme)

“Ben sadece işte ses tonumu ayarlamam gerektiğini düşünüyorum. Dediğim gibi materyallerle falan da ders biraz zenginleştirilebilir aslında... Sadece yöntem ve teknikte eksiklikler olabilir veya materyal yönünden eksiklik olabilir. Ses tonu ayarlanabilir diye

düşünüyorum... yöntem teknik olarak biraz hani geçmişteki yöntem teknikler soru-cevap, anlatım üzerinde durmuşum.” (Gökçe, ses tonunu ayarlama-materyalleri çoğaltma-yöntem ve teknikleri çeşitlendirme)

“Sınıf hâkimiyetim gayet iyi. Ders anlatımı, öğrencilere mesela söz hakkı eşit olarak vermem gayet güzel. Süreyi kullanma gayet güzel.” (Gökçe, sınıf yönetimi- eşit söz hakkı verme)

“Mesela bazı çocuklar şimdi siz de takdir edersiniz ki her çocuk bir değildir. Mesela kimi çocuklar kendilerini ben ders anlatırken ön plana atıyorlar. Yani orda kendimi hep eleştirdim. Yani geri planda kalan çocukları ön plana alabilirdim orda. O konuyu daha iyi anlamaları için. Onları kaldırabilirdim. Onlara söz hakkı verebilirdim. Yani daha çok kendini ön plana atan çocuklarla ilgilenmişim. Onları tahtaya kaldırmışım. Orda kendimi eleştirdim. Geliştirmem gerekiyor.” (Gamze, eşit söz hakkı verme)

“Sınıf yönetimi de yani olumlu yanlarından yani kendimi eleştiriyorum ama bu gerekten kendimi takdir ettiğim yönlerimden birisi. Belki biraz lider ruhlu olmamdan kaynaklanıyor. Sınıf yönetiminde iyi olduğumu düşünüyorum. Yani ses tonumla sınıf hâkimiyetini sağlayabiliyorum derslerimde...Güçlü yönlerim olarak konuya çok hakimdim. Yani öğrenciye aktarımım güzeldi. Materyalle destekledim konularımı anlatırken. Bu konuda kendimi güçlü gördüm.” (Gamze, sınıf yönetimi- ses tonunu ayarlama-öğrenci seviyesinde ders anlatma-materyal kullanımı)

“Geliştirmeye açık tarafım şu şekilde olabilir belki hani o aynı şeyi bahsediyorum. Öğrencilere eşit dağılımlı bir söz hakkı veyahut da bu sınıf içerisinde geride kalmış öğrencileri nasıl çekebilirimi kendimi geliştirme şeyi hissettim. Bunun farkına vardım.” (Mert, eşit söz hakkı verme-bireysel farklılıkları dikkate alma)

“Güçlü yönlerim mesela ben anlattığım, izlediğim çok izledik gerçi ama bir tanesini örnek vereyim neydi...gerçek anlam, mecaz anlam konularıydı mesela işlediğim ders 4.sınıf. Bilmiyorum sizin için sınıf düzeyi önemli mi? 4.sınıftaki bu gerçek anlam, mecaz anlam çocukların ilgilerinin olduğunu gördüm. Mesela şimdi çocuk bir şeyin gerçek anlamını biliyor. Bunun mecaz anlamında kullanılmasını bazıları biliyor ama onu o şekilde kullanınca daha çok hoşlarına gitti. Çocuklar öğrendikçe ben de keyif aldım, mutlu oldum. Ve ben bunu anlatabildiğim için güçlü yönümü meydana çıkarmışım ve gayet güzel anlattığımı fark ettim. Sonuçta herkes cevapladı. İki gün sonra aynı o konuyla ilgili soru

soruyorum. Herkes onu yaptığı için, dedim, demek ki ben bu konuyu iyi anlatıyorum ve güçlü olduğum yönümü görmüş oldum.” (Mert, verimli ders işleme)

“...daha çok etkinlik yapabiliriz 1.sınıf öğrencileri oldukları için. Bu kadar... biraz daha etkinlik ağırlıklı yapabiliriz.” (Eylül, etkinlikleri çoğaltma)

“Sınıf hakimiyeti gayet iyiydi. Ders işleyişimiz, öğrencilere söz hakkı verme, öğrencilerle iletişim gayet iyiydi. (Eylül, sınıf yönetimi- eşit söz hakkı verme)

“Kendi dersimin videosunu dinlediğimde konuyu öğrencilere verimli bir şekilde aktardığımı gördüm. (Gülseren, verimli ders işleme)

“...geliştirmem gereken yönlerimde eee.. özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencim için biraz daha fazla zaman ayırmam gerektiğini gördüm. Ama bu da benim elimde olmadı. Neden olmadı çünkü benim belirli bir konum var. Kazanımları vermem lazım öğrencilerime. O arada diğer öğrencimle daha az ilgilendim. Bu bende sıkıntı yarattı. Yani ona daha fazla zaman ayırmam gerektiğini gördüm. Onu da bir şekilde tamamlamam gerekiyor.” (Hazal, özel öğrencilerle daha fazla ilgilenme)

“Güçlü yönlerim her öğrencimin seviyesine uygun sorular yöneltebildiğimi gördüm. Yani tek düze sorular değil genel sorular hani bir şekilde özelleştirdim o soruları. Öğrencimin seviyesine göre soru sordum. Örneğin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencime onun seviyesine göre soru sorabildiğimi, diğerlerine kazanımlarıma göre soru sorabildiğimi gördüm. Güçlü yönlerim onlar.” (Hazal, öğrenci seviyesinde ders anlatma)

“İşlediğim derslerde biraz daha yaparak yaşayarak öğrenmeyi arttırabilirim. Bunu fark ettim. Çünkü konular çok zevkli, çocuklar da materyalle çalıştıklarında daha verimli oluyorlar. Mesela o derslerde birazcık daha materyal temini ve benim de işte getirmemle, çocukların getirmesi sağlanırsa daha verimli olacaktır diye düşünüyorum.” (Nehir, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme- materyalleri çoğaltma)

Öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı gibi olumlu ya da olumsuz geribildirim olanağı sunması mikro öğretim yöntemini öğretmenler için anlamlı, yararlı bir uygulama haline getirmiştir.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı “Meslektaş gözlemi yöntemini uygulamış olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek” olarak ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular, meslektaş gözlemi uygulaması sonrası yapılan bireysel görüşmeler ve eylem araştırmasının sonlandırılmasından sonra yapılan odak grup görüşme verilerinden elde edilmiştir. Bulgular yorumlanırken araştırmacının gözlemlerinden ve yansıtıcı notlardan yararlanılmıştır.

İkinci alt amaca ilişkin bulgular Tablo 3.3’te Öğretmenlerin Mikro Öğretim Yöntemine İlişkin Deneyim ve Görüşleri teması altında sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Meslektaş Gözlemi Yöntemine İlişkin Deneyim ve Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uygulamaya bakış	Karşılıklı değerlendirme yapma olanağı Uygulamayı gereksiz görme
Yararları	Meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma Meslektaşının geliştirilmesi gereken yanlarını görme/ders çıkarma Kendi yeterliğini görme Öz eleştiri yapma Etkili ders işleme Mesleki gelişimi sağlama
İzlenme etkisi	Otokontrollü davranma Meslektaşının gözünde yetersiz görünme kaygısı Hoşlanmama, gerginlik/baskı hissetme Heyecanlanma Meslektaşına kendini beğendirme/kanıtlama çabası Öğrencilerin derse katılımının artması
Zorlukları Sınırlılıkları	Eleştirmekten çekinme Zaman ayırmada zorlanma Aynı zümreden olma

Tablo 3.3’te öğretmenlerin meslektaş gözlemi yöntemine ilişkin deneyim ve görüşleri uygulamaya bakış, yararları, izlenme etkisi ve zorlukları/sınırlılıkları olarak sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin meslektaş gözlemi uygulamasına bakışları incelendiğinde karşılıklı değerlendirme yapma olanağı buldukları, bazılarının da uygulamayı gereksiz gördükleri anlaşılmıştır. Meslektaş gözlemi uygulamasının yararlarının meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma, meslektaşının geliştirilmesi gereken yanlarını görme/ders çıkarma, kendi yeterliğini görme, öz eleştiri yapma etkili ders işleme ve mesleki gelişimi sağlama olduğu görülmüştür. Uygulamanın izlenme etkisinin oto kontrollü davranma, meslektaşının gözünde yetersiz görünme kaygısı, hoşlanmama, gerginlik/baskı hissetme, heyecanlanma, meslektaşına kendini beğendirme/kanıtlama çabası ve öğrencilerin derse katılımının artması olduğu anlaşılmıştır. Uygulamanın

zorluklarının/sınırlılıklarının ise eleştirmekten çekinme, zaman ayırmada zorlanma ve aynı zümreden olma olduğu görülmüştür.

Aşağıda katılımcıların meslektaş gözlemi uygulamasına bakışlarını yansıtan ifadeler yer verilmiştir. Eylül, Hazal ve Gamze uygulamayı karşılıklı değerlendirme yapma olanağı olarak görürken Gökçe uygulamayı gereksiz gördüğünü söylemiştir.

Karşılıklı değerlendirme yapma olanağına ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“İkinci bir gözün bizi izlemesi farklı. Yani değerlendirmeye alıyoruz en azından. Müfettişler olmadığı için şu anda. Dışarıdan nasıl ders işlediğimize dair bir bilgi alıyoruz. Geri dönüt alıyoruz.” Eylül.

“Benim dersimi gözlemlemesinin tabii ki yararı oldu. Daha sonra arkadaşım ile konuştuğumda hani benim eksik yönlerim neler? Eğer hani arkadaşlık bir yanadır meslekteki öğretmenlik farklıdır. Onunla karşılıklı konuştuğumuzda eksiklerimiz neler? Birbirimize ne katabiliriz? Bunları tabii ki konuştuk. Olumlu ya da olumsuz yönlerimizi birbirimizden aldık. Faydasını gördük kesinlikle.” Hazal.

“...insan kendini ders anlatırken göremiyor. Kaptırıyorsun yani. Hata da yapıyorsun ister istemez. Farklı bir gözle izlendiğin zaman acaba diyorum hani benim görmediğim onun gördüğü neler var? Geri dönütler istiyorum arkadaşımdan. Hani tavsiyen var mı diyorum. Bir şeyleri eksik yaptım mı diyorum. Çok faydalı oluyor.” Gamze.

Gökçe ise uygulamayı gereksiz gördüğünü aşağıda ifade etmiştir.

“Yani insanların bir başkasını, sınıfına girip gözetlemesi pek herkesin hoşlanabileceği bir şey değil. Ben çok samimi arkadaşım olduğu için hoşlanırım tabii. Kendi seçtiğim bir meslektaşım olursa sorun yok. Bazı okullarda kapıların camlarının üst taraflarında gözetleme için cam yapılmasını bile doğru bulmuyorum. Çünkü orası öğretmenin ve öğrencinin yaşadığı bir özelidir yani. Bir başkasının orayı gözetlemesine gerek yok. Bana göre öyle.” Gökçe.

Öğretmenlerin meslektaş gözlemi yöntemine ilişkin deneyim ve görüşleri temasının bir diğer kategorisi uygulamanın yararlarıdır. Yararları yansıtan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“...arkadaşımdın enerjisi özellikle ders anındaki çocuklarla olan iletişimindeki enerji paylaşımı o hoşuma gitti. Benim de biraz daha canlı olmam gerektiğini düşünüyorum...o dersin bir benzerini bende işledim. Aa bunu da ben yapsam iyi olurdu dediğim yerler oldu. Benim için örnek teşkil eden anlar yaşadım.” (Nehir, meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma)

“Yani ara ara mesela kendim de drama eğitimi almış olmama rağmen bazen unutuyorum kullanmayı dramayı derste. O çok güzel kullanıyor, dramayı daha çok böyle işin içine sokarak, her dersin içine sokarak yapmayı isterim.” (Yaren, meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma)

“...sınıf hakimiyeti dediğim gibi benim sınıfım biraz hareketli o yüzden mi bilmiyorum ama onu beğendiğimi söyledim ben zaten. Onu gözlemleme sonucu kendisine söyledim. Çok güzel sağlamışsın bunu, tebrik ederim” dedim.”(Gökçe, meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma)

“...sınıftaki öğrenciler üzerindeki hakimiyetini, sıralarda sıraların arasında dolaşarak, her öğrenciye söz hakkı vererek hani öğrenci derse katılmak istemese bile yani parmak kaldırmasa bile onun üzerine daha çok yoğunlaşması, bütün çocukları derse katabilme isteği örnek alabileceğim bir davranıştı.” (Hazal, meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma)

“Örnek almayı düşündüğüm mesela ben onu yapmamıştım. Bu karışımları ayırma yöntemlerinde evden malzeme getirmesi konusunda hem çocuklar şunu getireceğim diye hevesleniyorlar, o malzemeleri çıkartıyorlar karışımları ayırmada. Ben mesela kendim getiriyordum. Öğrencilere o şekilde yapması daha güzel, akılda kalıcılık bakımından daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (Mert, meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma)

“Başka öğretmenin tabii dersini nasıl işlediğini görmek kendimize de bir ayna tutuyor aynı zamanda. Neler yapıp yapmamız gerektiğini görüyoruz.” (Eylül, meslektaşının geliştirilmesi gereken yanlarını görme/ders çıkarma)

“Yani kendime özeleştiri yaptım bir kere. Acaba bende şurada şunu yapabilirdim düşüncesi oluştu. Farklı materyal görüp farklı etkinlikler ya da ne bileyim teknolojiye farklı çalışmalar hazırlamak benim için ayrı bir ilham kaynağı oldu. Evet kullanıyorum çoğunu

ama daha bir farklılaştırabilirdim. O anlamda kendime özeleştiriye bulundum açıkçası.”
(Yaren, öz eleştiri yapma)

“Daha iyi hazırlandım. Müfettiş geliyormuşçasına heyecanlandım. Arkadaşta olsa sınıfta bir gözlemcinin olması heyecan verici ve daha dikkatli davranıyorsun öğretmen olarak. Sınıfta bir başkası var, senin öğrencilerinle olan diyaloguna bir başkası daha tanık oluyor. Bu yüzden tabii ki hazırlıklarım biraz daha farklı oldu. Daha hazırlıklı geldim...Belki de o an yapmayacağım bir şeyi onun varlığından dolayı derse eklemeler yaptım. Bu anlamda daha verimli bir ders geçirdim.” (Nehir, etkili ders işleme)

“Mesela bir dersimizi anlatırken Türkçe dersi işliyordum yine arkadaşım gözlemlediğinde. Atasözleriydi. Atasözlerini yaparken böyle işte o ilk heyecanın verdiği sorular üzerinden giderken “hadi bir de drama yapalım” diye ortaya çıkınca çok hoşuma gitti. Evet ben de bunu düşünebilirdim aslında. Anında çocukları organize ettik. Drama şeklinde oturduk ve o atasözünü unutacaklarını asla düşünmüyorum. Çok güzeldi. Müdahil olması da çok hoşuma gitti. Yani eleştiri anlamında değil bence bana daha bir artı kattığını düşünüyorum.” (Yaren, mesleki gelişimi sağlama)

“Kendi eksikim varsa onları gördüm. Kendim ders anlatırken farklı neler katabilirim kendime, neler ekleyebilirim bunları gördüm.” (Hazal, mesleki gelişimi sağlama)

“... atıyorum sınıfta birisinin bulunması bu stajyerler için de geçerli aslında. Sınıfta stajyerler varken de ben aynı şey sonuçta orda da farklı bir göz seni izliyor. Kendini böyle hani yetersizliğini, yetersizlik demeyeyim de artık kendini geliştirmek için neler yapabilirsin ona yöneliyor insan. Bir sonraki derste acaba şu etkinliği mi yapsam diye düşünüyorsun. Veya atıyorum gelecek hafta öğretmen beni izlerse ne anlatırım diye düşündüm mesela ben. Hani böyle bir şans verseniz bu sefer daha hazırlıklı olurum.” (Mert, mesleki gelişimi sağlama)

Meslektaş gözlemi uygulamasının öğretmenler üzerinde pek çok yararının olduğu görülmektedir. Mesleki gelişimi sağlamanın uygulamanın önemli bir yararı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin meslektaş gözlemi yöntemine ilişkin deneyim ve görüşleri temasının bir diğer kategorisi izlenme etkisidir. Aşağıda uygulamanın olumlu ve olumsuz izlenme etkisini yansıtan ifadelere yer verilmiştir.

Oto kontrollü davranmaya ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Hani biri seni gözetliyor. Hani açıkçası ister istemez dikkat etmek zorunda kalıyorsun bazı şeylere. Mesela ses tonun. Atıyorum bazı çocuğa sinirlenmek gerekirken orda birisi var çok sinirlenemiyorsun mesela. Biraz daha kontrollü oluyorsun. Mesela bağıırıyorsun acaba hani öyle mi yaptın gibisinden biraz yumuşatıyoruz kendimizi. Öyle şeyler oluyor.” Mert.

“...arkadaşımın varlığı da benim daha dikkatli olmamı gerektirdi diye hissettim.”
Nehir.

Kendi yeterliğini görmeye ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Kendi şeyime göre uı belki benim daha tecrübeli olmamdan kaynaklanıyor olabilir. Yani ondan bir şey öğrenmedim açıkçası. Bildiğimiz yöntemler...zaten 33.yılımı çalışıyorum. Bu konuda iyice tecrübeliyim.” Gülseren.

“Derse girişim daha farklı olurdu. Daha fazla sınıf içinde dolaşıyorum. Daha fazla öğrencilerle beraber oluyorum meslektaşına göre. Etkinliklerde de şey yapıyoruz. Biz daha fazla etkinlik yapıyoruz. Bir noktalama işaretlerini anlatırken sadece isimlerini söyleyip geçmiyoruz. Çocukların ilgisini çekecek resim ve materyallerle onları destekliyoruz.”
Gülseren.

“Hem onu gözlemledim hem kendimi de eleştirdim, olumlu yönlerimi içimden sayarak kendimi de takdir ettiğim yönler oldu tabii.” Gamze.

Öğretmenlerin bazıları meslektaşının gözünde yetersiz görünme kaygısı duyduğunu ifade etmiştir.

“Yani gözlem öncesinde evet birazcık heyecanlı gibiydim. Hani bir arkadaşım evet benim sınıfı girecek...böyle izleyecek. Acaba eksik bulur mu düşüncesinde.” Yaren.

“Karşı taraf görececek benim yetersiz olduğumu gibi bir düşünce oluşuyor.” Gamze.

Bazı öğretmenler gözlemlenmekten hoşlanmadıklarını, kendilerini gerginlik/baskı altında hissettiklerini ifade etmişlerdir.

“Ben beni gözledikleri zaman ben çok şey...sevmedim yani beni gözlemlemesini sevmedim. Başka bir taraf...kişi tarafından benim dersimin izlenmesini ben çok olumlu karşılamadım, karşılamıyorum. Hiçbir zaman da karşılamadım.” Gülseren.

“Biraz farklı oluyor tabii ki. Birisinin sizi izlemesi doğal olarak biraz baskı oluyor üstümüzde. Onun haricinde bir şey yoktu. Sadece baskı. Yani başkasının sizi izlemesi, sizi değerlendirmesi insanın üstünde baskı uyguluyor tabii ki.” Eylül.

“Gözlemlenen olduğumda tabii ki birazcık gergin hissettim kendimi. Bu benim kişisel yapımda da var. Hani yalnızken daha rahatım ama aynı şeyleri yanımda biri varken bir stajyer öğrencimiz bile olsa biraz gerginlik oluyor bende.” Hazal.

Heyecanlanmaya ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“O kadar kaç yıllık öğretmen olmama rağmen yine bir heyecan duydum” Yaren.

“Heyecan tabii ki oldu, ben heyecanlandım arkadaşım geldiğinde. Sınıfta bir başkasının olması beni heyecanlandırdı.” Nehir.

Meslektaşına kendini beğendirme/kanıtlama çabasına ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Yani...nasıl olacak, ne yapacak, ne düşünecek? Bunlar biraz tabii ki...” Eylül.

“Yani ekstra bir çalışma dürtüsü oluşuyor veya o düşünce oluşuyor insanda. Acaba yeterli miyim bir arkadaş gözüyle veya bir akran gözüyle hani bir gözlemci gözüyle. Acaba benim hakkımda ne düşünecek soruları oluştu bende. Bunun için acaba yeterli çalıştım mı? Veya hani o konuyla ilgili farklı bir şeyler mi yapmalıydım acaba? Hani gözüne girmek gibi mi algılasaydım ki oluyor insanda ister istemez. Böyle düşünceler oluştu.” Mert.

“Daha dikkatli, daha aktif...böyleydi. Öyle hissettim. Yani sürekli böyle hareket halinde olup sınıfı bütünleme çalışması içerisindeydim.” Nehir.

Öğrencilerin derse katılımının artmasına ilişkin ifadeler;

“...bir gözlemci vardı sınıfta...öğrencilerimin katılımında da artış olduğunu düşünüyorum. Onlarda benim aktifliğimin artmasından kaynaklı daha fazla tepki verdiler, derse katılım gösterdiler. Onun varlığı dersi biraz daha canlandırdı.” Nehir.

Meslektaş gözlemi uygulamasının öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz izlenme etkilerinin olduğu görülmektedir. Olumsuz etkilerinin oto kontrollü davranma, kendi yeterliğini görme, meslektaşının gözünde yetersiz görünme kaygısı, hoşlanmama, gerginlik/baskı hissetme, heyecanlanma ve meslektaşına kendini beğendirme/kanıtlama çabası olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derse katılımının artması ise izlenmenin olumlu etkisi olarak söylenebilir.

Öğretmenlerin meslektaş gözlemi yöntemine ilişkin deneyim ve görüşleri temasının son kategorisi uygulamanın zorlukları/sınırlılıklarıdır. Uygulamanın zorlukları / sınırlılıklarını yansıtan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

Eleştirmekten çekinmeye ilişkin odak grup görüşmesinden bir kesit verilmiştir.

“Mert: Ben şimdi görüyorum ki hep bayan öğretmenler var. Şimdi tek erkek ben. Bir erkek bir bayanı gözlemlemek hani biraz ne diyeyim biraz daha çekinceli oldu benim açımdan. Belki bir erkek olsa daha rahat bir şeyler yapabilirdim. Ne bileyim bir bayan olunca daha böyle çekindim işin açık tarafı. İster istemez bir çekince oluyor yani. Bir tedirginlik oldu sadece bende o kadar. Yani bir erkek olsa daha farklı bir şey olur muydu bilmiyorum tabii ki. Bunu burada çok az bir şeyimiz var. Sadece aklıma gelen bu.

Nehir: Bende bir sıkıntı yoktu. Arkadaşım biraz daha kırılma noktasında bana karşı hassas davrandı sanırım ama benim eleştirilerim çok netti. Ama bende ki durumda arkadaşımı eleştirmek, onu...sınırlı eleştiri yapabildim işin aslı. Çünkü bu eğer bir değerlendirmeyse benim görüşlerimle değerlendirilmesi onun adına zor bir durum ortaya koyar düşüncesiyle biraz daha eleştiri yaparken dikkat ettim. Olumsuz bir şey gözlemlemedim ama arkadaşımı eleştirmek benim için biraz daha zor oldu. Aynı okulda olmak sıkıntı. Tanımadığım bir öğretmen olsa daha rahat eleştirebilirdim.”

Mert katılımcılar arasında tek erkek olması nedeniyle kadın öğretmenle eşleşmek durumunda kalmıştır. Bu zorunluluk nedeniyle kadın meslektaşını eleştirme konusunda çekindiğini, eğer bir erkek öğretmenle eşleşseydi belki de daha rahat eleştiri yapabileceğini

söylemiştir. Nehir ise Mert'in kendisine karşı hassas davrandığını, kendisinin Mert'e karşı eleştirilerinde net olduğunu ancak sınırlı eleştiri yaptığını söylemiştir. Aynı okuldan bir meslektaşını eleştirmekten çekindiğini, daha dikkatli davrandığını ifade etmiştir. Eylül'ün de Nehir ile aynı düşüncede olduğu görülmüştür. Gamze ise eşleştiği öğretmenin yakın arkadaşı olduğu için rahat olduğunu aksine başka bir öğretmen olması durumunda rahat olamayacağını vurgulamıştır. Kısa bir diyalog şöyledir:

“Eylül: Yani tanıdığınız, aynı okulda görev yaptığınız bir insanı değerlendirmek daha zor.”

“Gamze: Ben rahattım arkadaşım olduğu için. Belki başka bir öğretmen arkadaş olsaydı bu kadar rahat olmazdım hatta araya bile girdim bilmiyorum.”

Nehir eleştirilerin yapıcı olması durumunda çekinmediğini ancak negatif olması durumunda aynı okuldan ya da farklı cinsiyetten olmanın eleştiri yapmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Yaren ve Gamze de zaten yapıcı eleştiri yaptıklarını dile getirmişlerdir. Gülseren, Gamze gibi yakın arkadaşını eleştirmekten çekinmeyeceğini söylemiştir. Bununla ilgili odak grup görüşmesinden bir kesit verilmiştir:

“Nehir: Eleştiriler pozitifken çok etkilemez belki ama eleştiriler negatif olacağında cinsiyet fark ettiriyor yanı sıra arkadaşlık fark ettiriyor. Eleştiri eğer negatifse o zaman farklar oluşabiliyor. Ama pozitifse herkes herkesi eleştirebiliyor.

Gamze: Zaten pozitif eleştirilerden bahsettim.

Yaren: Ama bunu eleştirirken bence karşıdaki kişi de hani eksik arama babında değil de hani bu beni tamamlayıcı şeklinde görürse bence o eleştiri anlamında sıkıntı olmaz.

Gökçe: Yakın arkadaşını eleştirmekte zorlanmadık. Zaten yapıcı eleştiri yapıyorsun.

Gülseren: Çok samimi olduğum bir arkadaşını eleştirebilirim ama çok samimi olmadığım birini eleştirmekte biraz çekinceli davranırım ben yani şahsi fikrim olarak.”

Gülseren ister kendi okulundan isterse farklı bir okuldan meslektaşı olsun eleştirmekten çekineceğini ancak kendisine kırılmayacağını bildiği samimi bir arkadaşını eleştirebileceğini söylemiştir. Gamze ise meslektaşını eleştirmeyi doğru bulmadığını ancak

yapıcı bir eleştiri yapılabileceğini vurgulamıştır. Bununla ilgili odak grup görüşmesinden bir kesit verilmiştir:

“Gülseren: Farklı bir okuldan olsa daha rahat olabilir ama yüzüne karşı yapamazdım yine. Ama kendi samimi bir arkadaşına yani bana kırılmayacak bir arkadaşına söyledim “bak burada şunu böyle yapsaydın daha iyi olabilirdi” diye söyleyebilirdim. Ama diğerlerine söyleyemem.

Gökçe: Bana göre zaten gözlemlerken arkadaşları farklılıkları gözlemek için girmeli, onun eksikliğini bulmak için değil. Benim haddime düşmez onun eksikliğini bulup da eleştirmek veya başkasına düşmez. Ben bir müfettiş de değilim ki müfettişleri de tasvip etmedim yıllarca. Hani yapısal olarak ondan bir şey alabilir miyim? Eleştiri derken yapıcı eleştiri “bunu çok beğendim. Nasıl yaptın?” falan diye, öyle eleştiriler olabilir ama diğer türlü eleştiriye ben zaten yapılması taraftarı değilim. Şunu şöyle yapmalısın arkadaşım diye söyleyemem ben. Çünkü her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır. Belki o daha verimli bir çalışmadır. Kime göre iyi neye göre iyi. Ben kendime göre onu değerlendiremem yani. Pozitif bir durum gördüm, beğendim onu ben uygulamam. Onu da takdir ederim, ben de uygulamam. Ama “şunu şöyle yapmalısın” diye uyarı yapmam.”

Zaman ayırmada zorlanmaya ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Bizim zaman konusunda sıkıntı oldu. Zamanı ayarlamak biraz sorun oldu. Onun uygun olduğu zamanda ben olamadım. Benim uygun olduğum zamanda o olamadı.” Gülseren.

“Bizde zaman... İngilizce derslerimiz aynı olduğu için biz stajyer öğrencilerin olduğu zamanda gittim ben arkadaşına.” Gamze.

“Bizde zaman problemi oldu.” Mert.

Gülseren ve Mert zaman ayırmada sıkıntı yaşamışlardır. Gamze ise Yaren ile uygulama öğrencilerinin geldiği günlerde birbirlerinin dersine gözlemci olarak katıldıkları söylemiştir.

Katılımcılardan bazıları aynı zümreden olmaları sebebiyle derste yaptıkları etkinliklerin ve yöntemlerin benzer hatta aynı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Neleri farklı yapardım? Genelde aynıydık yani pek farklı yapacağım bir şey olmazdı benim de. Hemen hemen aynı yöntemleri kullanırdım. Zaten zümre olduğumuz için konularımız, kazanımlarımız aynı. Soru cevap, işte rehberlik, öğrenci merkezli rehberlik yapmak. Genelde aynı davranışları sergilerdim.” Hazal.

“Zaten hemen hemen yıllardır beraber çalışıyoruz, zümre arkadaşım. Hep aynı gidiyoruz zaten. Sanki ben ders anlatıyormuşum gibi oldu zaten. Benziyor...çok yöntemimiz şeyi birbirine çok benziyor...Dediğim gibi işte hemen hemen aynı şekilde ders anlatıyoruz. Çünkü biz bir dönemin ekolüyüz. Aynı şekilde gelmişiz, aynı şekilde yıllardır da beraber zümreyiz. O yüzden hemen hemen aynı durumdayız. Ben şunu şöyle yapardım, onun gibi yapmazdım diyeceğim bir durum yok...Beraber yapıyoruz. Biz birbirimizden ödevlerimizi, etkinliklerimizi bile paylaşıyoruz biz birbirimizle.” Gökçe.

Meslektaş gözlemi uygulamasının zorluklarının zaman ayırmada zorlanma sınırlılıklarının ise eleştirmekten çekinme ve aynı zümreden olma olduğu söylenebilir.

Bu uygulama ile öğretmenler birbirlerini karşılıklı gözlemleme ve değerlendirme imkânı bulmuştur. Öğretmenlerin birbirlerinde gördükleri güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Meslektaş Gözlemi Deneyimlerine Göre Meslektaşının Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yanları

Güçlü Yanları	Geliştirilmesi Gereken Yanları
Materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme Yöntem ve teknikleri çeşitlendirme Etkinlikleri çoğaltma/çeşitlendirme Ses tonunu ayarlama Teknolojiyi etkili kullanma Eşit söz hakkı verme Sınıf yönetimi Etkili ders işleme	Materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme Yöntem ve teknikleri çeşitlendirme Etkinlikleri çoğaltma/çeşitlendirme Ses tonunu ayarlama

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere öğretmenler meslektaşlarında gördükleri güçlü yanlar olarak materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, etkinlikleri çoğaltma /çeşitlendirme, ses tonunu ayarlama, teknolojiyi etkili kullanma, eşit söz hakkı verme, sınıf yönetimi ve etkili ders işleme olarak ifade etmişlerdir. Geliştirilmesi gereken yanlarını ise materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, etkinlikleri çoğaltma /çeşitlendirme, ses tonunu ayarlama olarak belirlemişlerdir. Materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, etkinlikleri çoğaltma /çeşitlendirme ve ses tonunu ayarlamayı ise bazı öğretmenler güçlü yönü olarak

görürken bazı öğretmenler geliştirilmesi gereken yanı olarak görmüştür. Bununla ilgili aşağıda katılımcıların meslektaşlarında gördükleri güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarına ilişkin örnek ifadeler ayrı ayrı verilmiştir.

“Sınıf hâkimiyeti güçlüydü. Örnekleri çeşitlendirmesi yani konuyu detaylandırması açısından farklı, zengin örnekler veriyordu. Bir de her öğrenciye yetişmeye çalışıyordu elinden geldiğince. Hani sınıf içinde aktif olanlardan çok aktif olmayanları da derse katmaya yöneliyordu. Bu şeyleri hoşuma gitti. Güçlü olduğu tarafları diyebilirim yani.” (Mert, sınıf yönetimi- etkinlikleri çoğaltma/çeşitlendirme)

“Geliştirilmesi ya da güçlendirilmesi böyle çok ahım şahım bir şey yok. Gözüme batan bir şey olmadı. Ama hani alternatif olarak sunmak istersek ne olabilir şeklinde yorumlarsam da ıı mesela teknolojiyi sadece akıllı tahtadan ziyade farklı etkinlikler yani etkinlik derken çocukların uğraşması için olabilir. Mesela kâğıt kaleme dayalı etkinlikler belki olabilir farklılaştırma açısından. Çünkü çocuklar hep akıllı tahtaya gidiyor, kalkıyor, yapıyor. Onun yerine gerçi biz fen dersini gözlemledik. Hani onda da gerçi karışımlar falan vardı aslında evden örnekler de getirdiler. Yazmaları belki olabilir. Kâğıt, kalemi biraz daha fazla kullanmaları diyebilirim.” (Mert, materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme)

“Sesini çok iyi kullanıyor arkadaşım sınıfı yönetirken. Öğrencilerin de söz hakkı, derse katılım gibi durumlarda oldukça adil davranıyor. Katılım için motivasyonu yükseltebiliyor. İyi bir liderlik gösteriyor ders anında. Aynı zamanda da arkadaşım ıı daha verimli olabilmek için derse uygun malzemeler getirerek bunları çocuklara yaparak yaşatarak gösterebiliyor. Bunlarda verimi artırıyor diye düşünüyorum.” (Nehir, ses tonunu ayarlama-eşit söz hakkı verme- materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme- etkili ders işleme)

“Sınıf hakimiyetini çok beğendim. Öğrencilerin sessizce, pür dikkat öğretmenlerini dinlemelerini sağlaması güzel. Ben çok beğendim o konuyu. Söz hakkı almadan konuşmuyorlar mesela. Sınıfta bir düzen var.” (Gökçe- sınıf yönetimi)

“Güçlü olduğu taraf sınıfa hakimiyeti çok güçlü. Her öğrenciyi derse katabilme başarısı çok güzel. Yani sınıf üzerindeki hakimiyetini çok çok beğendim.” (Hazal, sınıf yönetimi)

“Sınıf hâkimiyeti, derslere karşı hâkimiyeti, ders işleyişi” (Eylül, sınıf yönetimi)

“Ders işlerken biraz daha etkinliklere ağırlık vermesi gerekiyor. Yani çocukların ilgisini çekmesi için daha farklı çalışmalar...e-twinning projesi yapıyor ama o proje dışında da ders işleyişini biraz daha oyunlaştırarak ya da etkinlik yaparak yapması gerekiyor.” (Eylül, etkinlikleri çoğaltma/çeşitlendirme)

“Arkadaşım sınıfa çok hâkimdi. Yani tecrübeliydi o konuda. Ses tonuyla olsun...kendisi derse hakimiyeti olsun sınıfa hakimdi. Sınıf hâkimiyetini çok beğendim. Öğrencileri ile iletişimini beğendim. Yani iletişim gayet iyiydi öğrencileriyle.” (Gamze, ses tonunu ayarlama, sınıf yönetimi)

“Yani ders anlatırken yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun öğretim metodlarını kullansaydı, yaparak yaşayarak...yani benim girdiğim derste konuyu anlatsaydı sanki daha iyi olurdu diye düşündüm.” (Gamze, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme)

“Ses tonunu çok güzel kullanıyor. Sınıfa çok hâkim. Konusunda çok çeşitli materyal sunabiliyor çocuklara diyebilirim. Teknolojiyi çok güzel kullanıyor. Hani akıllı tahtada çocukların ilgisini çekebilecek çok güzel çalışmalar hazırlayabiliyor. Öğrencilerle daha kalıcı olduğunu düşünüyorum hani çocuklar zevkle derse katılıyorlar. Sınıf hâkimiyeti gayet güzel ve çocuklar hani u oyun da oynamalarına rağmen yani bir dağılma olmuyor sınıfta, toparlanılmış bir vaziyette güzel kurallı bir şekilde her şey güzel gidiyor.” (Yaren, materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme- etkinlikleri çoğaltma/çeşitlendirme-ses tonunu ayarlama-teknolojiyi etkili kullanma-sınıf yönetimi-etkili ders işleme)

“Sınıf hâkimiyeti iyiydi. Çocuklara yaklaşımı iyiydi. Konuyu...hazırlıklı gelinmiş, anlatıldı. Yani bir problem yoktu. Kullandığı yöntem...ne yaptı? Iuu işte anlatma yöntemini de kullandı uu nasıl diyelim çocuklara söz hakkı da verdi. Akıllı tahtayı da kullanarak yaptı. Yani birçok yöntemi birçok metodu birlikte uygulamaya çalıştı. Zaten problem çözdü. Önce çocuklara problemi yazdırdı. Sonra çocuklar anlattılar, ettiler. Sonra çocuk...öğrencinin birisi çıktı, anlattı, çözümünü yaptı. Hep birlikte çözümünü yaptılar.” (Gülseren, sınıf yönetimi- yöntem ve teknikleri çeşitlendirme- eşit söz hakkı verme)

3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Meslektaş yardımlaşması modelini uygulamış olan öğretmenlerin modelin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek” olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada Meslektaş Yardımlaşması Modeli mikro öğretim ve meslektaş

gözlemi yöntemlerinden oluşmuştur. Bu nedenle üçüncü alt problemin bulguları, mikro öğretimin uygulanabilirliği ve meslektaş gözleminin uygulanabilirliği olmak üzere ayrı ayrı verilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular eylem araştırmasının sonlandırılmasından sonra yapılan odak grup görüşme verilerinden elde edilmiştir. Bulgular yorumlanırken araştırmacının gözlemlerinden ve yansıtıcı notlardan yararlanılmıştır. Üçüncü alt amaca ilişkin bulgular Tablo 3.5'te Öğretmenlerin Meslektaş Yardımlaşması Modelinin Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri teması altında sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Meslektaş Yardımlaşması Modelinin Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Mikro Öğretim	Uygulanabilir
Uygulanabilirlik	Meslektaş Gözlemi	Duruma göre uygulanabilir Uygulanamaz
Uygulanamama Nedenleri	Meslektaş Gözlemi	Gözlemlenmekten hoşlanmama Gözlem yapacak meslektaşın nitelikli olması gereği Meslektaşın eleştirisini kabul etmeme/hoşlanmama Meslektaşın gözünde yetersiz görünme kaygısı Objektif olamama düşüncesi Meslektaşını kırma endişesi Meslektaşına güvenememe Meslektaşın kişilik özellikleri Uygulamayı gereksiz görme Zamanı planlamada sıkıntı yaşama

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin meslektaş yardımlaşması modelinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri mikro öğretim ve meslektaş gözlemi olarak sunulmuştur. Mikro öğretim yönteminin uygulanabilir, meslektaş gözlemi yönteminin duruma göre uygulanabilir veya uygulanamaz olduğu görülmektedir. Meslektaş gözleminin uygulanamayacağını düşünen öğretmenlere göre bunun nedenlerinin gözlemlenmekten hoşlanmama, gözlem yapacak meslektaşın nitelikli olması gereği, meslektaşın eleştirisini kabul etmeme/hoşlanmama, meslektaşın gözünde yetersiz görünme kaygısı, objektif olamama düşüncesi, meslektaşını kırma endişesi, meslektaşına güvenememe, meslektaşın kişilik özellikleri, uygulamayı gereksiz görme, zamanı planlamada sıkıntı yaşama ve her okulda uygulanamama olduğu görülmektedir.

Mikro öğretim yöntemi katılımcılar tarafından uygulanabilir olarak görülürken meslektaş gözlemi duruma göre uygulanabilir ya da uygulanamaz olarak ifade etmişlerdir.

Gökçe, yöntemin uygulanamayacağını ifade etmiştir. Herkesin gözlemlenmekten hoşlanmayacağını, gözlem yapacak meslektaşının nitelikli olması gerektiği söylemiştir. Gamze ise meslektaşı tarafından eleştirilmekten hoşlanmadığını ifade etmiştir. Bununla ilgili odak grup görüşmesinden bir kesite yer verilmiştir.

“Gökçe: Bence uygulanamaz zor. Yani insanların bir başkasını, sınıfına girip gözetlemesi pek herkesin hoşlanabileceği bir şey değil. Ben çok samimi arkadaşım olduğu için hoşlanırım tabii. Kendi seçtiğim bir meslektaşım olursa sorun yok. Bazı okullarda kapıların camlarının üst taraflarında gözetleme için cam yapılmasını bile doğru bulmuyorum. Çünkü orası öğretmenin ve öğrencinin yaşadığı bir özelidir yani. Bir başkasının orayı gözetlemesine gerek yok. Bana göre öyle. Ben kendimi mikro öğretimde gözetleyim, eksikimi göreyim. Ben bir eksikim varsa oradan ders alırım, düzeltmeye çalışırım. Ama beni gözetleyecek veya benim eksikimi bulacak kişinin kriterlerinin benden çok çok yüksek olması lazım, akademik bir insan olması lazım ve beni eleştirebilecek kişinin öyle biri olması lazım. Ben bunu söylerken bütün öğretmen arkadaşlarımda aynı şeyi düşündüğünü düşünüyorum. Ben şimdi aynı seviyedeki bir arkadaşımın gelip sen bana şunu şöyle yapmalısın demesinin hiç kimsenin hoşuna gideceğini sanmıyorum. Samimi arkadaş da olsa hoşuna gitmez.

Gamze: Bence de uygulanamaz. Çünkü insanların, kendimi de içine katarak söylüyorum yani kabullenemiyoruz eleştirilmeyi. Kabullenemiyoruz gerçekten öyle. Çünkü neden daha önceki görüşmemizde de size söylemiştim mesela tanımadığımız insanlarla neden etkileşim kurabiliyoruz? Mesela kendi eksik yönümü görüyorum bir şey anlatırken “aaa bak bu konuyu bu şekilde bu materyali kullanarak yapsaydım çok daha iyi olurdu”. Tanımadığımız insanlara mesaj atıyoruz mesela ondan yardım istiyoruz. Ama tanıdıklarımızla genellikle bunu yapamıyoruz.”

Gamze’nin meslektaşın gözünde yetersiz görünme kaygısı duyduğu şu ifadesinden anlaşılmaktadır.

“Karşı taraf görececek benim yetersiz olduğumu gibi bir düşünce oluşuyor. O yüzden ben uygulanabileceğini düşünmüyorum.” Gamze.

Hazal Gülseren ve Yaren meslektaş gözleminde objektif olunamayacağını, meslektaşını kırma endişesi olacağı ve eleştiriye kabul etmede sıkıntı yaşanacağını bu nedenlerle uygulanabilir olduğunu düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Mert, Eylül ve Nehir

ise duruma göre uygulanabilir olduğunu söylemişlerdir. Ancak Eylül her okulda uygulanamayacağını ayrıca farklı okullarla eşleşme yapılırsa daha uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili odak grup görüşmesinden bir kesite yer verilmiştir.

“Yaren: Bence de uygulanması çok zor. Çünkü değerlendirme kısmına geldiğinizde ne kadar objektif olabiliyoruz ya da ne kadar duygularımızı hapsedebiliyoruz. Kriterler belki belirgin olursa biraz daha objektif bir değerlendirme olabilir. İşte arkadaşımızı kırmayalım ya da ne bileyim böyle farklı devrelerden farklı kişiler geldiğinde benim şu eksikimi gördüğünde nasıl olur? O anlamda bence sıkıntı.

Hazal: Bence de uygulanamaz. Çünkü objektif olabilecekse uygulanır ama objektif olacağını düşünmüyorum. Yani Türkiye’de uygulanacağını hiç sanmıyorum., uygulanabileceğini düşünmüyorum.

Gülseren: Bende kendi adıma uygulansa bir sakınca görmüyorum. Ama Türkiye geneli düşündüğümde çok eksikliklerin var olduğunu düşünüyorum. İşte kriterlerin düzenlenmesi gerektiğini, şartların daha uygun olması gerektiğini. Biraz da biz öğretmen arkadaşlarımızın da eleştirilere karşı daha açık olmamız gerekiyor her birey olarak. Yani bu olumlu şartlar sağlanırsa olabilir ama zor görüyorum.”

Eylül: Gönüllülük esası olursa tabii. Önce gönüllülük esasıyla birkaç yıl denenmesi lazım... ki her yerde uygulanamaz. Birleştirilmiş sınıflar var. Birleştirilmiş sınıflarda nasıl bir uygulama olacak?

Mert: Hocam bence uygulanabilir. Neden? Mesela şimdi biz burada bir sekiz kişilik çalışmayla uygulanamaz diyoruz veyahut çoğunluk uygulanamayacağını söylüyor. Bu sekiz kişiyi değiştirdiğimizde farklı farklı okullarda yaptığımızda oradaki öğretmenlerin de görüşleri bence daha önemli. Çünkü buradan belki bir kişi uygulanabilir diyecek, öbürlerinden beş kişi uygulanabilir diyecek. Tüm Türkiye’ye vurduğumuzda bunun gibi çalışmalar yapıldıkça en azından alt yapı olarak bence oluşturulabilir. Ben uygulanabilir olduğunu düşünüyorum ama tabii ki bir anda değil.

Nehir: Ben kendi adıma uygulanabilir diye düşünüyorum. Ama genel konuştuğum zaman olumsuzluklar olacaktır. Yapı, kişilik sorunları ile karşılaşılacağını düşünüyorum. Kişilerin nasıl düşüneceğine dair sorunların olacağını düşünüyorum. Ben değerlendirilmekten, bu gözlem altında kalmaktan rahatsızlık duymam. Bence güzel olur,

keyifli olur. Çünkü müfettiş teftişi yapıldığında da geldiklerinde bir iki saat kalıp gidiyordu ki o da bence yetersizdi. Bu haliyle birkaç defa gözlemlenebilmek yararlı olur, değerlendirmek yararlı olur.

Eylül: Uygulanabilir ama aynı okulun içinde değil. Farklı okul olursa daha uygulanabilir. Aynı okulda olacağını zannetmiyorum. Bir kere biz sabahçı öğleci olarak yaptık Gülseren hocamla ki derslerimiz 1.sınıf olduğumuz için İngilizce ya da din kültürü dersimiz yok. Boş dersimizin de olması gerekiyor 1.sınıf ya da dersine İngilizce ya da din kültürü öğretmeni girmeyen okullar var. Onların da planlanıp yapılması gerekiyor.”

Katılımcılar mikro öğretim yöntemini uygulanabilir bulmuşlardır. Ancak aynı durumu meslektaş gözlemi için söylemek mümkün değildir. Bazı katılımcılar meslektaş gözlemi yöntemini duruma göre uygulanabilir bulurken bazı katılımcılar uygulanamaz bulmuştur. Uygulanamama nedenlerinin temelinde meslektaş güvenememe olduğu söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Meslektaş yardımlaşması modelini uygulamış olan öğretmenlerin yöntemlerin uygulamasını yaygınlaştıracak öneriler belirlemek” olarak ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular eylem araştırmasının sonlandırılmasından sonra yapılan odak grup görüşme verilerinden elde edilmiştir. Bulgular yorumlanırken araştırmacının gözlemlerinden ve yansıtıcı notlardan yararlanılmıştır. Dördüncü alt amaca ilişkin bulgular Tablo 3.6’da Öğretmenlerin Meslektaş Yardımlaşması Modelinin uygulamasını yaygınlaştıracak önerileri teması altında sunulmuştur.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Meslektaş Yardımlaşması Modelinin Uygulamasını Yaygınlaştıracak Önerilerine İlişkin Bulgular

Mikro Öğretim	Bakanlıktan beklentiler	Bakanlık tarafından gerekli alt yapının oluşturulması Pilot sınıf, pilot okul uygulamalarının yapılması Fiziki donanımın (kayıt ekipmanlarının) sağlanması
Meslektaş Gözlemi	Uygulayıcılardan beklentiler	Eşleşmelerin farklı sınıf seviyeleri ile olması Kıdemli öğretmen ile yeni başlayan öğretmenin eşleşmesi Cinsiyeti dikkate alarak eşleşmenin yapılması Uygulama sonrası değerlendirme formu kullanılarak değerlendirme yapılması Eleştiriye açık olması
	Okul yönetiminden beklentiler	Okul yönetiminin destekleyici, teşvik edici tutum sergilemesi
	Bakanlıktan beklentiler	Yöntem hakkında öğretmenlere eğitim verilerek uygulamanın tanıtılması Pilot uygulamalar yapılarak farkındalık oluşturulması Farklı okullardaki öğretmenlerle eşleşme yapılması Maddi hakların düzenlenmesi Gönüllülük esasına göre uygulamaya katılması Uygulama sonrası puanlamanın olmaması

Tablo 3.6’da öğretmenlerin meslektaş yardımlaşması modelinin uygulamasını yaygınlaştıracak önerileri mikro öğretim ve meslektaş gözlemi için ayrı ayrı ele alınmıştır. Öneriler uygulayıcılardan beklentiler, okul yönetiminden beklentiler ve Bakanlıktan beklentiler olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin meslektaş yardımlaşması modelinin uygulamasını yaygınlaştıracak önerilerine bakıldığında mikro öğretim için Bakanlıktan beklentilerinin gerekli alt yapının oluşturulması, fiziki donanımın (kayıt ekipmanlarının) sağlanması ve pilot sınıf, pilot okul uygulamalarının yapılması olduğu görülmektedir. Meslektaş gözlemi için uygulayıcılardan beklentilerinin eşleşmelerin farklı sınıf seviyeleri ile olması, uygulama sonrası değerlendirme formu kullanılarak değerlendirme yapılması, eleştiriye açık olması, kıdemli öğretmen ile yeni başlayan öğretmenin eşleşmesi, cinsiyeti dikkate alarak eşleşmenin yapılması olduğu görülmektedir. Okul yönetiminden beklentilerinin okul yönetiminin destekleyici, teşvik edici tutum sergilemesi; Bakanlıktan beklentilerinin yöntem hakkında öğretmenlere eğitim verilerek uygulamanın tanıtılması, pilot uygulamalar yapılarak farkındalık oluşturulması, farklı okullardaki öğretmenlerle eşleşme yapılması, maddi hakların düzenlenmesi, gönüllülük esasına göre uygulamaya katılması, uygulama sonrası puanlamanın olmaması olduğu görülmüştür.

Mert mikro öğretim yönteminin uygulanabilmesi için gerekli alt yapının oluşturulması gerektiğini söylemiştir

“Gerekli altyapı oluşturulursa bence uygulanır. Fiziki donanımın güçlendirilmesi hani kamera açısıdır şeydir. Bunu sınıflara yapılırsa bence uygulanır, güzelde olur.” Mert.

Gerekli alt yapının kim tarafından oluşturulması konusunda farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Mert okul yönetimi tarafından yapılmasını gerektiğini söylerken Eylül, Bakanlık tarafından yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

“Mert: İdare yapmalı.

Eylül: Bakanlık yapacak onu idare değil ki. Eğer mikro öğretim gelecekte mutlaka altyapısının olması lazım. Bunu da okul idarelerinin değil Bakanlık tarafından gerekirse ilçelerde ihale yoluyla bir şey yapacak yani.”

Mert pilot sınıf ya da pilot okul uygulamalarının yapılarak uygulamanın yaygınlaştırılabileceğini söylemiştir. Mert’in bu fikrini Gamze ve Hazal da desteklemiştir.

“Mert: En azından pilot sınıf veya pilot okulda uygulanabilir bununla ilgili yaygınlaştırılması açısından. Her okulda bir tane mikro öğretim sınıfı olabilir. Herkes haftada bir dersini orada işleyebilir alternatif olarak mesela. Veya ilçe de bir okul, ilkokul olabilir bununla ilgili yaygınlaştırılması açısından. Pilot uygulamalar yapılabilir. Haftada bir saat, ayda bir saat...gideriz mesela nasıl fen laboratuvarına gidiyorsak araya da gidilebilir yani.

Gamze: Böylesi daha mantıklı.

Hazal: Mert hocamın fikirleri gayet güzeldi.”

Gökçe meslektaş gözleminin uygulamasının yaygınlaştırılabilmesi için daha çok bu alanda çalışması ve standardının olması gerektiğini söylemiştir. Nehir uygulama sonrasında puanlama olması durumunda sıkıntı yaşanacağını vurgulamıştır. Mert ise uygulamayı rehberlik esaslı görüp mesleki gelişimine katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili odak grup görüşmesinden bir kesite yer verilmiştir.

“Gökçe: Üzerinde çok çalışılması lazım daha. Bu konu üzerinde daha çok çalışılması lazım. Bir standarda erişmesi lazım.

Nehir: Meslektaş gözleminde sonrasında ona olacak dönüt zor durumda bırakır mı arkadaşımı diye düşünerek değerlendiririm.

Mert: Ne kadar değerlendirme de olsa sonuçta bu bir rehberlik. Sonuçta müfettişlerde gelse amacı rehberlik değil mi yani değerlendirme değil. Puanlama yok. Rehberlik amaçlı yapıyorlar. Bunda da puan olmasın. Yani dönütlerimizle bizim gelişimimize katkı sunsun yani.

Nehir: Eğer sonucunda puanlama olacaksa o zaman sıkıntılar var. Puanlama yoksa sadece gözlemse bir sıkıntı yok hatta faydası da katkısı da olur.”

Gülseren puanlama olmasa bile bir değerlendirme yapıldığını söylemiştir. Gamze ise uygulamanın sonunda illaki bir değerlendirmenin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

“Gülseren: Ama değerlendiriyoruz arkadaşımızın olumlu olumsuz yönlerini. Puanlama yok ama değerlendiriyoruz sonuçta.

Gamze: Kriterler olacak illaki olacak yani puan vermiyorsun ama neye göre değerlendiriyorsun. İlla ki olacak. Yani bunun sonucunda bir şey çıkmayacak herhalde hani öğretmenlerin genel eksiklikleri, Bakanlık böyle bir şey için böyle bir çalışma herhalde yapmayacak. Sadece birbirimize dönütler vereceğiz.

Gülseren: O zaman faydalı olur. Mesela arkadaşının artısını görüp kendinde onu uygularsın, faydalı olur yani. Amacı buysa faydalı olur.”

Gülseren uygulamanın kıdemli öğretmenlerle yeni başlayan öğretmenlerin eşleşmesinin göreve yeni başlayan öğretmene daha yararlı olacağını düşünmüştür. Gamze ve Eylül ise bu düşünceye katılmadıklarını göreve yeni başlayan öğretmeden de kıdemli öğretmenlerin bir şeyler öğrenebileceğini söylemişlerdir. Hazal ise bu konuda kastedilenin aslında tecrübe olduğunu vurgulamıştır. Mert de kıdem yılı dikkate alınarak eşleştirilmenin yapılabileceğini söylemiştir. Bu konuyla ilgili odak grup görüşmesinden bir kesite yer verilmiştir.

“Gülseren: Yeni mezunlar bizleri dinlemeye gelmiş olsalardı onlar bizden daha çok faydalanırdı. Ama şimdi bizler belli yerlere gelmişiz. Belli bir meslek kıdemimiz var. Yani bizlerin öyle aman aman birbirimize çok faydalandığımızı ben söyleyemem kendi adıma. O da işte meslekteki kıdemimizden dolayı. Ama yeni mezunlar bize gelip dinlerlerse onlar bizden daha çok faydalanır diye düşünüyorum.

Hazal: Uygulama öğrencilerinin gelip dinlemesi gibi.

Eylül: Ama bence ne kadar kıdemimiz olsa da yeni mezunların biz de onların dersine girmeliyiz. Biz de görmeliyiz yenilikleri.

Gamze: Bende farklı düşünüyorum Gülseren hocamdan. Biz ne kadar mesleğimizin yirmide olsa yirmi beşte olsa birbirimize bir şeyler katabileceğimizi düşünüyorum. Yani yeni başlayan da bana bir şey katabilir. Hani öyle bir ayırım yapamıyorum. Ben kaç yıllık öğretmen olursam olayım benim de eksikliklerim olabilir. Olmuyor mu? Birbirimizden hâlâ bile yeni yeni metotlar görüyoruz. Yani bunun kıdemle ilgisi olduğunu düşünmüyorum ben.

Mert: Hocam mesela şey olabilir. Mesela belki beş yılını tamamlayanlar on beş yıllık izleyebilir. On yıllık yirmi yıllık.

Gamze: Teknoloji o kadar hızla geliyor ki yani artık öğretim metotları da çok değişiyor. Belki hani bilemiyorum tabii ki de gençler belki daha hakimler. Yani bir 30 yıllık öğretmenin teknolojiyi kullanması ile genç bir öğretmenin teknolojiye hakim olması yani tartışılır bu. Onlar daha hakim olabilirler. Eğitimin içinde de teknoloji o kadar fazla ki.

Hazal: Şimdi Gülseren hocamın sanırım söylemek istediği tamam teknoloji geliyor, yeniler daha iyi ama bir de tecrübe denen bir olay da var ya. Hani öğrencinin seviyesine nasıl inebiliyor bir öğretmen? Ya da bir konuyu çok iyi bilmek farklı ya da bu konuyu öğrenciye aktarabilmek farklı. Yeniler bizi nasıl örnek alabilir, neyi örnek alabilir? Bir öğrenci seviyesine nasıl iniliyor? İşte sınıfa hâkimiyet nedir? Yani bu şekilde bu yönlerle örnek alınabiliriz. Bizde alabiliriz onlardan ama benim anladığım Gülseren hocamın söylemek istediği bizdeki tecrübe, teknik açıdan değil. Tabii ki farklılıklar var ama hani bir ders anlatma, bir öğrenci seviyesine inme, sınıfa hâkimiyet, ses tonu bunlar hep tecrübe ile olacak şeyler.

Gülseren: Her geçen yıl biz daha yeni şeyler öğrenmiyor muyuz arkadaşlar? Her birinci sınıfta okuttuğumdan mesela daha hızlı okumayı yazmayı öğrettim çocuklarıma. Bu nedir? Tecrübedir yani. Ben yenilerden bir şey öğrenmiyorum, etmiyorum anlamında da konuşmuyorum yani. Ama tecrübe öğretmenlik mesleğimizde önemli. Ama herkes için aynı mı değil tabii ki. Bizlerden onlardan faydalanıyoruz faydalanmıyor değiliz ama gençler bizlerden daha çok faydalanır diye düşünüyorum.”

Mert, Nehir ve Hazal uygulama sonrasında değerlendirme formu kullanılarak bir değerlendirilmenin yapılmasını önermiştir. Mert farklı sınıf seviyeleri ile eşleşmek istediğini dile getirmiştir.

“Mert: Belli bir kriterler önümüze sunulabilir. Bir değerlendirme formu verilebilir. Ben şunu demek istiyorum. Mesela aynı sınıf seviyeleri değil de farklı sınıf seviyelerinde meslektaş gözlemi yapmak bence daha uygun olabilir. Mesela ben 4.sınıfım, gidip 1.sınıfları gözlemlemek benim açımdan daha uygun olabilir. Hem kendimi değerlendirmem açısından hem gelecek yıl ben 1.sınıf olacağım için “aa onlar neler yapıyor?” gibisinden hem kendime de katkı sağlaması bakımından farklı sınıf seviyeleri seçilse bana göre daha uygun olacağını düşünüyorum ben. Bunula ilgili çalışmaların arttıkça en azından bir fikir oluşturulması bakımından öğretmenlerde de bir farkındalık oluşacağını umuyorum. Yani o yüzden bence uygulanabilir.

Nehir: Ben kendi adıma uygulanabilir diye düşünüyorum. Ama genel konuştuğum zaman olumsuzluklar olacaktır. Yapı, kişilik sorunları ile karşılaşılacağını düşünüyorum. Kişilerin nasıl düşüneceğine dair sorunların olacağını düşünüyorum. Ben değerlendirilmekten, bu gözlem altında kalmaktan rahatsızlık duymam. Bence güzel olur, keyifli olur. Çünkü müfettiş teftişi yapıldığında da geldiklerinde bir iki saat kalıp gidiyordu ki o da bence yetersizdi. Bu haliyle birkaç defa gözlemlenebilmek yararlı olur, değerlendirmek yararlı olur ki bence aynı okuldaki arkadaşlarımla eşleşmek değil farklı okullardaki arkadaşlarım tarafından değerlendirilmeyi isterim. Ben de değerlendirmek isterim farklı okuldakileri, gözlemlemek isterim. Bir ders saati, iki ders saati değil bunun bir hafta içerisinde birkaç ders saati ile tamamlanması gerektiğini düşünüyorum. Meslektaş gözlemi uygulanabilir evet denetim formatı olarak uygulanabilir. Fakat kriterlerinde birazcık değişiklikler yapılarak bence uygulanabilir. Başında da neyini değerlendirdiğime dair bize maddelendirilmiş bir form vererseniz o form üzerinden karşı taraf gözlemlenir ve değerlendirilirse daha sağlıklı olur.

Hazal: Hani müfettişlerin elinde olurdu ya defterlerinde...her şeye bir puan kısmı vardı. Örneğin kıyafete varana kadar puanlardı onlar.

Mert: Mesela stajyer gözlem formu oluyor ya onun gibi alternatifler çeşitlendirilebilir.”

Eşleştirmelerin okul yönetimi tarafından yapılması gerektiği konusunda farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Mert eşleştirmenin cinsiyete göre de yapılması gerektiğini ve kendisinin eşleşmek istediğini vurgulamıştır. Nehir, Eylül, Gamze ve Yaren eşleştirilmelerin okul yönetimi tarafından yapılmasını istemişlerdir.

“Nehir: Eşleştirilmiş olmak isterim. Ben kendim eşleşmek istemem.

Mert: Ben kendim eşleşmek isterim mesela.

Eylül: Benim için fark etmez ama kendim seçmek istemem yani.

Gamze: Ben de kendim seçmek istemem. Bu konu da eminim yani.

Yaren: Kendim seçmek istemem ama karşıdan eşleştirildiğinde de evet bazı durumlarda da itiraz ederim. Yani dengeli bir şekilde...bilmiyorum yani orada bir kriterler eşliğinde eşleştirebilir.

Mert: Cinsiyet de önemli. Karşı cinsten olmalı ama aynı cinsten olmalı mutlaka. Yani sayı arttırılmalı.

Nehir: Gözlemci sayısı arttırılmalı.

Gamze: Ama itirazlar olur yani ona eminim.”

Nehir Bakanlık tarafından yöntem hakkında öğretmenlere eğitim verilerek uygulamanın tanıtılması ve uygulamaya katılma konusunda teşvik edilmesi gerektiğini söylemiştir. Mert okul yönetiminin tutumunun çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Nehir ve Mert Bakanlık ve okul yönetiminden beklentilerine ilişkin örnek ifadeleri şöyledir:

“Nehir: Bakanlığa düşüyor. Yöntemi tercih etmesi, alt yapıyı oluşturması, öğretmenleri bu konuda bilgilendirmesi, teşvik etmesi

Mert: Teşvik çok önemli. Yani idarenin kolaylaştırıcı bir tutum sergilemesi veyahut da bakış açısını değiştirmesi bence daha önemli. Tamam bizim okulda idarede bir sıkıntımız yok ama başka okulda müdür ben uygulatmayacağım diyebilir yani. Mesela senin çalışmandan bana ne diyebilir adam.”

Meslektaş gözlemi yönteminin yaygınlaştırılması konusunda Mert, Bakanlık tarafından maddi haklarından düzenlemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Eylül uygulamanın

gönüllük esasına göre yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Aşağıda meslektaş gözleminin yaygınlaştırılmasına ilişkin görüşlerini yansıtan odak grup görüşmesindeki diyaloglara yer verilmiştir.

“Mert: Mesela ders içinde yapılması da bence şey...o kişinin dersini engellemiş olursun. Veya fazladan bir şey yaparsan onun mesaisini ödemek zorundasın gibi. Bunun kriterlerini Bakanlık belirlemeli değerlendirmenin nasıl olacağını. Yani onun boş saatinde mi olacak ekstra saat mi ayıracak, sabahçı-öğleci mi olacak veya başka okuldan oraya mı gidecek? Tabii bu çok yayılabilir.

Eylül: Gönüllülük esası olursa tabii. Önce gönüllülük esasıyla birkaç yıl denenmesi lazım. Mert hocamın dediği gibi ama önce gönüllülük esası, mecburiyet değil.”

Özetle bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemlerini uygulamış olan öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri tablolastırılarak verilmiştir. Bu yöntemlerin uygulanabilirliğine bakılmış ve uygulamasını yaygınlaştıracak öneriler belirlenmiştir. Bir sonraki bölümde tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

4. BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalara dayanarak tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularına ilişkin olarak ulaşılan sonuçlar verilmiş ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak mikro öğretim yöntemini uygulamış olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlerinden ve görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların uygulamadan heyecan duydukları, kendilerini dışarıdan görme/izleme fırsatı buldukları, bilimsel çalışmalara katkı sunmanın mutluluğunu yaşadıkları, kişisel gelişimlerini sağladıkları ve zevk aldıkları görülmüştür. Kendilerini dışarıdan görme/izleme fırsatı buldukları için güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını da görmüşlerdir. Gelişim farkındalıklı başlar. Geliştirilmesi gereken yanlarını gören katılımcılar eksiklerini tamamlama, hatalarını düzeltme yoluna gitmiştir. Bu durumun kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısının olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların mikro öğretim yöntemini ilk defa uyguluyor olmaları heyecan duymalarını açıklamaktadır. Katılımcılar arasındaki kıdemi en az olan öğretmenlerin uygulamayı zevkli bulması yeniliklere açık olduklarını göstermektedir. Katılımcılar mikro öğretim uygulamasının yararlarının güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görme, öz eleştiri yapma, etkin sınıf ortamı oluşturma, eksikliklerini ve hatalarını düzeltme/tamamlama olduğunu söylemişlerdir. Katılımcıların bireysel görüşmelerde de samimi bir şekilde kendilerini değerlendirdikleri ve bunu açıkça ifade ettikleri görülmüştür.

Uygulamanın öğrenci üzerindeki etkisinin öğrencinin aktif katılımı, istenmeyen davranışında ısrarı ve kameraya görünme çabası olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin 7-10 yaş grubunda olduğu düşünüldüğünde bu durumun beklenen bir etki olduğu söylenebilir. Uygulamanın öğretmen üzerindeki etkisinin kendine özen gösterme, etkili ders işleme, kayıt altında olmaktan rahatsızlık duyma, kendini kanıtlamaya çalışma, otokontrolden hoşlanma, kamera karşısında olmaktan hoşlanma, önyargılarını fark etme ve sınıf yönetimini görme olduğu görülmüştür. Katılımcılar arasındaki kıdemi en az olan öğretmenlerin kamera karşısında olmaktan hoşlandıkları, kendine özen gösterdikleri ve

otokontrolden hoşlandıkları görülürken kıdemi fazla olan öğretmenlerin kayıt altında olmaktan rahatsızlık duydukları görülmüştür. Bu durum genç öğretmenlerin yeni yaklaşımları deneyimlemeye daha istekli olduklarını göstermektedir.

Katılımcılar uygulamanın zorluklarını kayıt almada zorlanma ve öğrencinin dikkatinin dağılması olarak belirlemişlerdir. Katılımcılar kayıt almada zorlanmayı kayıt sırasında şarjın bitmesi, telefonu/kamerayı sabitleme, kaydın durması olarak tanımlamışlardır. Sınıf ortamında bir kameranın olması ve öğrencilerin kayda alındıklarını bilmeleri dikkatlerinin dağılmasına neden olmuştur. Eldeki bu bulgular diğer araştırmacıların elde ettikleri bulgularla da desteklenmektedir. Selçuk (2000) dikkati sürekli iç ya da dış etkenlerle dağılan öğrencilerin okul ve sınıf ortamlarında istenmeyen davranış gösterdiklerini ifade etmektedir. Dumlu (2021) çalışmasında mikro öğretim yönteminin öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları sebebiyle mesleki gelişim açısından başarılı bir uygulama olduğu, öğretmenlere güçlü ve zayıf yönlerini fark etme, kendilerini dışarıdan görme fırsatı sunma ve öz denetimi geliştirme gibi katkılarının olduğu, mesleki gelişim için güdülenmeyi artıran ekonomik ve kullanışlı bir yöntem olduğu, dersin kaydedilmesi ve bu kaydın depolanmasının, alışılmadık bir yöntem olması sebebiyle öğrenci dikkatinin dağılmasının yöntemin zorluğu olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Altun'un (2020) çalışmasında mikro öğretim yöntemi öğretmenlerin yetersiz görünme kaygısı ve iletişim sorunları nedeniyle öğretmenler tarafından kaygı verici bulunmuştur. Ancak ilgili çalışmada ders videosu önce öğretmen tarafından, sonra grupça izlenmiştir. Eldeki bu araştırmada kaygı verici bulunmaması grubun izlememesi nedeniyledir. Sevim (2013) çalışmasında çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir bölümü mikro öğretim yöntemini eksiklerini görme ve kendilerini değerlendirme fırsatı olarak gördüklerini, derse aktif katılımını sağladığını, öğrencilerin süreçte sınıf yönetimine yönelik sorunlar çıkardığını, sınıf yönetimi yeteneklerinin kazanılmasında etkili olduğunu, anlamlı öğrenme sağladığını bulmuştur. Çok az öğrenci kameradan dolayı ders sunumunda heyecanlandığını söylemişlerdir. Bu çalışmada da alanyazındaki bulgulara benzer bulgulara ulaşılmıştır. Mikro öğretim yönteminin öğretmenler için güçlü bir geribildirim sağladığı söylenebilir.

Mikro öğretim yöntemi ile öğretmenler kendilerini değerlendirmiş ve güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını belirlemişlerdir. Bazı katılımcıların geliştirilmesi gereken yanları olarak özel gereksinimli öğrenciler ve sınıf seviyesinin gerisinde kalan öğrenciler ile daha az ilgilenmesi, daha az söz hakkı vermesini görmesi bunun yanında güçlü yanları olarak etkili ders işlemeyi görmesi dikkat çekicidir. Bu iki yönü de kendisinde görmesinin

değerlendirmesinde tutarsız olduğunu düşündürmektedir. Bümen ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları çalışmada öğretmenler en fazla özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere öğretim konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını söylemiştir. Çalışmamızda katılımcılar kendilerinde geliştirilmesi gereken yanları olarak özel gereksinimli öğrencilerle daha az ilgilenmesi ve daha az söz hakkı vermesini görmesi Bümen ve diğerlerinin (2012) bu çalışması ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak meslektaş gözlemi yöntemini uygulamış olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlerinden ve görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların uygulamayı karşılıklı değerlendirme yapma olanağı buldukları ve uygulamayı gereksiz gördükleri görülmüştür. Daha önce bu uygulamayı deneyimleyen katılımcı (Gökçe) bu uygulamayı gereksiz görmesinin nedenini, sınıfın, öğretmenin ve öğrencinin özeli olduğu, bir başkasının gözlemlemek için sınıfa girmesinden öğretmenin rahatsızlık duyacağı olarak açıklamıştır. Ancak katılımcı yakın arkadaşı ile eşleştiği için uygulamadan rahatsızlık duymadığını belirtmiştir. Meslektaş gözlemi uygulamasının yararlarının meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma, meslektaşının geliştirilmesi gereken yanlarını görme/ders çıkarma, öz eleştiri yapma, etkili ders işleme ve mesleki gelişimi sağlama olarak görülmüştür. Bu yöntemin en önemli yararlarının meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma, meslektaşının geliştirilmesi gereken yanlarını görme/ders çıkarma ve öz eleştiri yapma olduğu düşünülmektedir. Bir katılımcı (Mert) meslektaşının yapmış olduğu bir takım etkinlik ve yöntemleri çok beğendiğini ve bundan sonra kendi derslerinde de bu yöntem ve etkinlikleri uygulayacağını söylemiştir. Bir katılımcı (Eylül) meslektaşının geliştirilmesi gereken yanlarını görerek nasıl davranmaması gerektiğini gördüğünü söylemiştir. Diğer bir katılımcı (Yaren) ise meslektaşının kullandığı yöntemleri ve materyalleri kendisinin de çoğunlukla kullandığını ancak meslektaşının daha farklılaştırarak kullandığını, kendisinin de bunu yapabilecekken yapmadığını söylemiş ve kendini bu konuda eleştirmiştir. Her üç durumda da yöntemin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının olduğu görülmektedir. Özgenel (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini mesleki ve eğitim içerikli yayınları takip ederek, internet ve sosyal medyadan takip ederek, meslektaşlarına danışarak, hizmet içi eğitim kurs ve eğitimlerine katılarak, lisansüstü eğitim yaparak, kongre ve sempozyumlara katılarak, eğitim içerikli film izleyerek ve araştırma yaparak sağladıklarını söylemiştir. Öğretmenlere mesleki gelişimlerinde meslektaşlarının da yardımcı olduğu görülmektedir. Başaran ve Göksoy (2018) meslektaş gözleminin en önemli amacının bilgi

ve tecrübe aktarımı ile eksikliklerini gidererek mesleki gelişime katkı sağlamak olduğunu söylemişlerdir. Sabuncuoğlu (2016) meslektaş gözlemi yöntemi ile öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini görmesinin yanı sıra farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de görmesinin mesleki gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Hirsch (2011) çalışmasında meslektaş gözleminin öğretmenlere yeni öğretim yöntemlerini görme fırsatı sağladığı ve gözlem sırasında öğretmenlerin alanlarına ilişkin daha fazla bilgi edindikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna göre meslektaş gözlemi yönteminin öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri görmelerine imkân sağladığı ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırarak mesleki gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Uygulamanın izlenme etkisi otokontrollü davranma, kendi yeterliğini görme, meslektaşının gözünde yetersiz görünme kaygısı, hoşlanmama, gerginlik/baskı hissetme, heyecanlanma, meslektaşına kendini beğendirme/kanıtlama çabası ve öğrencilerin derse katılımının artması olarak görülmüştür. Meslektaş gözlemi uygulamasındaki izlenme etkilerinin öğretmenler üzerinde ağırlıklı olarak olumsuz olduğu görülmektedir. Beycioğlu (2009) sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla liderlik rolünü üstlendiklerini söylemiştir. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer kademelerdeki branş öğretmenlerine göre sınıfını benimseme, sahiplenme ve başarılı olma hırslarının daha fazla olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler meslektaşları tarafından izlenmekten hoşlanmıyor, gerginlik/baskı hissediyor olabilir. Meslektaşının kendisi hakkında olumsuz düşüncelere kapılacağı, mesleğinde yetersiz görüleceği endişesi taşıdığı söylenebilir. Uygulamanın olumlu izlenme etkisinin öğrencilerin derse katılımının artması olduğu görülmüştür. Başaran ve Göksoy (2018) çalışmalarında anasınıfı öğretmenleri, küçük yaş grubu ile çalıştıkları için sınıfta başka bir öğretmenin olmasının öğrencilerde davranış değişikliğine neden olduğunu söylemişlerdir. Bu yönüyle eldeki bulgularla örtüşmediği görülmüştür. Marshall (2004) ise meslektaş gözleminin, öğrencilerin bu süreçten faydalanmalarına ve öğretmenlerinin işini ne kadar ciddiye aldığını görmelerine imkân sağladığını söylemiştir. Öğrencilerin yaş grupları arttıkça sınıflarında başka bir öğretmenin öğretmenlerini gözlemlendiğini görmelerinin, o öğretmene kendilerini gösterme çabası içerisinde girmelerine sebep olduğu ve bunun derse olan ilgilerini arttırdığı söylenebilir.

Uygulamanın zorlukları/sınırlılıkları ise eleştirmekten çekinme, zaman ayırmada zorlanma ve aynı zümreden olma olarak belirlenmiştir. Meslektaş eşleşmeleri iki şekilde

yapılmıştır. Bazı katılımcılar kendileri eşleşmiş (Hazal-Gökçe, Gamze-Yaren) bazı katılımcılar (Nehir-Mert, Eylül-Gülseren) ise araştırmacı tarafından eşleştirilmiştir. Kendileri eşleşen katılımcıların meslektaşının güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını söylemekte çekinmedikleri görülürken araştırmacı tarafından eşleştirilen katılımcıların birbirlerini değerlendirmede, eleştirmede çekindikleri görülmüştür. Bu durumun yakın arkadaşların birbirlerine güvendiklerini ve yapılan eleştirilerin yapıcı olduğunu düşündüklerini, yakın arkadaş olmayan, eşleştiği kişiyi yalnızca okuldaki bir meslektaş olarak gören katılımcıların meslektaşını kırma endişesi taşıdığı ve meslektaşına güvenemediği düşünülmektedir. Bozak (2014) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin meslektaş gözlemi uygulamasında meslektaşlarını eleştirmekten çekindikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna göre eleştirmekten çekinmenin meslektaş gözleminin önemli bir sınırlılığı olduğu söylenebilir.

Aynı zümreden olma uygulamanın diğer bir sınırlılığı olarak görülmüştür. Aynı sınıf seviyesini okutan kıdemli öğretmenler aynı konuları işledikleri, benzer etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiş bu bakımdan meslektaşından örnek alacağı bir durumun olmadığını söylemişlerdir. Diğer yandan bir katılımcı (Gökçe) herkesin bir öğretim tarzının olduğunu, hiç kimsenin kendi tarzının mutlak doğru olduğunu söyleyemeyeceğini vurgulamıştır. Genç öğretmenlerin ise aynı sınıf seviyesini okutmalarına rağmen kıdemli öğretmenlere göre farklı düşündükleri görülmüştür. Gözlemlediği meslektaşının derste yapmış olduğu etkinliği ve kullandığı yöntemi beğendiklerini ve örnek aldıklarını söylemişlerdir. Balyer ve Kural (2018) genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre değişime ve yenilenmeye daha olumlu baktığı ve daha hızlı uyum sağladığını söylemişlerdir. Buna göre genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre gelişmeye daha yatkın oldukları söylenebilir.

Zaman ayırmada zorlanma uygulamanın önemli bir zorluğu olarak görülmektedir. Özellikle 1.sınıflarda İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri olmadığı için 1.sınıf öğretmenleri tüm derslere kendileri girmektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri vardır. Ancak okulda bu dersleri okutacak branş öğretmenlerinin olmaması durumunda sınıf öğretmenleri bu derslere girmektedir. Bu durumda öğretmenlerin boş ders saatleri olmadığı için gözlem yapacak zamanları da bulunmamaktadır. Bu yönüyle uygulamanın ilkokullarda uygulanabilirliğinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Eldeki bu bulgular diğer araştırmacıların elde ettikleri bulgularla da desteklenmektedir. Başaran ve Göksoy (2018) çalışmalarındaki katılımcılar, ders giriş ve

çıkış saatlerinin aynı olmasının meslektaş gözleminin bir engeli olarak görmüşlerdir. Altun (2020) çalışmasında “*Meslektaşımın dersini izliyorum*” etkinliği öğretmenlerin meslektaşının gözünde yetersiz görünebileceği ve iletişim sorunları nedeniyle kaygı verici bulunmuş, uygulamaya zaman ayırmada sorun yaşanması uygulamanın zorluğu olarak görülmüştür. Todd (2017) meslektaş rehberliğinin olumlu yönünün mesleki gelişime faydalı olduğu, olumsuz yönünün gözleniyor olmaktan dolayı kaygı duyma ve çok zaman alma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda da alanyazındaki bulgulara benzer bulgulara ulaşılmıştır. Meslektaş gözlemi yönteminin öğretmenlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görerek mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ancak öğretmenlerde yetersiz görünme kaygısı oluşturduğu ve zaman ayırma konusunda zorlukların yaşandığı söylenebilir.

Meslektaş gözlemi yöntemi ile öğretmenler meslektaşlarında gördükleri güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları belirlemişlerdir. Meslektaşlarının güçlü yanlarının materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, etkinlikleri çoğaltma /çeşitlendirme, ses tonunu ayarlama, teknolojiyi etkili kullanma, eşit söz hakkı verme, sınıf yönetimi ve etkili ders işleme olarak ifade etmişlerdir. Geliştirilmesi gereken yanlarını ise materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, etkinlikleri çoğaltma /çeşitlendirme, ses tonunu ayarlama olarak belirlemişlerdir. Materyalleri çoğaltma/çeşitlendirme, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, etkinlikleri çoğaltma /çeşitlendirme ve ses tonunu ayarlamayı ise bazı öğretmenler meslektaşının güçlü yanı olarak görürken bazı öğretmenler geliştirilmesi gereken yanı olarak görmüştür. Tüm katılımcılar sınıf yönetimini meslektaşının güçlü yanı olarak görmüşlerdir. Bir katılımcı hariç (Gamze) diğer katılımcılar mikro öğretim yönteminde kendilerini değerlendirirken sınıf yönetimini güçlü yanları olarak görmüşlerdir. Meslektaş gözleminde meslektaşlarının değerlendirmelerinde de sınıf yönetimini güçlü yan olarak görmeleri her iki değerlendirmenin tutarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili olarak meslektaş yardımlaşması modelini uygulamış olan öğretmenlerin yöntemlerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, tüm katılımcılar mikro öğretim yönteminin uygulanabilir bulmuşlardır. Meslektaş gözlemi yönteminin ise bazı katılımcılar (Mert, Nehir, Eylül) duruma göre uygulanabilir, diğer katılımcılar (Gamze, Gökçe, Hazal, Yaren, Gülseren) ise uygulanamaz olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılara neden uygulanamaz olduğu

sorulmuştur. Katılımcılar uygulanamama nedenlerini, gözlemlenmekten hoşlanmama, gözlem yapacak meslektaşın nitelikli olması gereği, meslektaşın eleştirisini kabul etmeme/hošlanmama, meslektaşın gözünde yetersiz görünme kaygısı, objektif olamama düşüncesi, meslektaşını kırma endişesi, meslektaşına güvenememe, uygulamayı gereksiz görme, zamanı planlamada sıkıntı yaşama, her okulda uygulanamama ve meslektaşın kişilik özellikleri olarak belirlemişlerdir.

Meslektaş gözlemi yöntemi ile öğretmenler karşılıklı olarak birbirlerini değerlendirmiş ve birbirlerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını belirlemişlerdir. Mikro öğretim yönteminde de öğretmenler kendilerini değerlendirmişlerdir. Bazı öğretmenlerin (Eylül, Nehir, Mert) kendilerinde gördükleri güçlü ve geliştirilmesi gereken yanları ile meslektaşının öğretmende gördüğü güçlü ve geliştirilmesi gereken yanların birbirleri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin eşleştirmeleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kendileri eşleşen öğretmenlerin (Hazal-Gökçe) ise kendilerini değerlendirirken objektif oldukları ancak meslektaşını değerlendirirken objektif olamadıkları, meslektaşında geliştirilmesi gereken yanlarını görmedikleri görülmüştür. Buna karşın kendileri eşleşen diğer öğretmenlerin (Gamze-Hazal) ise hem kendi değerlendirmelerinde hem de meslektaşını değerlendirmede objektif olduğu, değerlendirmelerin birbiri ile tutarlı olduğu görülmektedir. Bir katılımcı (Gülseren) ise kendini tecrübeli gördüğü için geliştirilmesi gereken yanının olmadığını düşünmektedir. Kendini değerlendirirken objektif olamadığı görülmüştür. Ancak meslektaş katılımcının geliştirilmesi gereken yanlarının olduğunu ifade etmiştir. Bahsedilen bu durumların yakın arkadaş olma ya da olmama ile ilgili olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile ilgili olduğu düşünülebilir. Eldeki bu bulgular diğer araştırmacıların elde ettikleri bulgularla da desteklenmektedir. Bozak'ın (2014) çalışmasında meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinde katılımcılar, okullarda öğretmenler arasında güven ortamının olmadığı, öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin bu yöntem için yeterli olmadığı, sınıfların öğretmenlerin özel alanı olduğunu bu nedenle gözlemlenmek istemeyecekleri, öğretmenlerin eleştiriye karşı hassas ve kırılğan oldukları, öğretmenlerin objektif olamayacaklarını ve meslektaşlarını eleştirmekten çekineceklerini yönünde görüş bildirmişlerdir. Dumlu (2021) çalışmasında “*Meslektaşımın dersini izliyorum*” etkinliği öğretmenlerin daha önce böyle bir çalışma yapmamaları nedeniyle çekingen davrandıkları, öğrencilerin dikkatinin dağılacağı, dersin akışının bozularak kayıplara neden olacağı, dersi izlenen meslektaşına ayıp olacağı gerekçeleri ile

uygulanamamıştır. Başaran ve Göksoy (2018) çalışmalarında katılımcıların meslektaş gözlemi yönteminin olumsuz yönlerini doğal olamamak, ön yargılı yaklaşmak, izinsiz ve uygun olmayan zamanda gözlem yapılması, doğallığın bozulması, gözlenen öğretmende yetersizlik hissi oluşması, değerlendirmenin objektif olmaması ve olumsuz değerlendirmeler olarak tespit etmişlerdir. Altun (2020) çalışmasında “*Meslektaşımın dersini izliyorum*” etkinliğinde öğretmenlere grup normlarının oluşması için zaman verilmesi, öğretmenlerin sürece güdülenmesi ve iletişimin güçlendirilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre, yöntemin öğretmenler tarafından tanınırlığının olmamasının öğretmenlerde yönteme karşı bir çekince oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca meslektaş gözlemi yönteminin uygulanabilir olup olmadığının okulun türüyle, iklimiyle ve öğretmenlerinin kişilik özellikleriyle ilgili olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili olarak meslektaş yardımlaşması modelini uygulamış olan öğretmenlerin yöntemlerin uygulamasını yaygınlaştıracak önerilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin uygulayıcılardan, okul yönetiminden ve Bakanlıktan beklentileri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mikro öğretim için Bakanlıktan beklentilerinin gerekli alt yapının oluşturulması, fiziki donanımın (kayıt ekipmanlarının) sağlanması ve pilot sınıf, pilot okul uygulamalarının yapılması olduğu görülmektedir. Mikro öğretimin en belirgin zorluğunun kayıt almada zorlanma olduğu görülmektedir. Kayıt sırasında şarjın bitmesi, telefonu/kamerayı sabitleme, kaydın durması gibi zorlukların yaşandığı görülmüştür. Bakanlığın tüm sınıflara kamera sistemini kurmasının maliyetli olduğu ve gerçekleştirilmesinin güç olduğu düşünülmektedir. Ancak okul yönetimleri tarafından bir sınıfın mikro öğretim uygulama sınıfı olarak belirlenmesi, kayıp ekipmanı temin edilerek sınıfa kurulması, okulda isteyen öğretmenlerin bir ders saatini bu sınıfta işleyerek uygulamayı gerçekleştirmesi önerilmiştir. Altun (2020) ve Dumlu (2021) çalışmalarında öğretmenler, mikro öğretim yöntemini uygulamışlardır. Ancak uygulama sırasında kayıt almada zorlanmada herhangi bir zorluk yaşamadıkları görülmüştür. Buna göre kayıt almada zorluk yaşamamanın uygulamanın yapılmasının önünde bir engel olmadığı söylenebilir.

Meslektaş gözlemi için uygulayıcılardan beklentilerin eşleşmelerin farklı sınıf seviyeleri ile olması, uygulama sonrası değerlendirme formu kullanılarak değerlendirme yapılması, eleştiriye açık olması, kıdemli öğretmen ile yeni başlayan öğretmenin eşleşmesi, cinsiyeti dikkate alarak eşleşmenin yapılması olduğu görülmüştür. Farklı sınıf seviyeleri ile

eşleşme olduğunda öğretmenlerin sonraki yıllarda okutacakları sınıfta nasıl bir planlama yapacakları, hangi konularda hangi yöntemlerin daha etkili olabileceği konusunda ipucu verebilir. Öğretmenlerin uygulama sonrası değerlendirme formu kullanılarak değerlendirme yapılmasını önermeleri hâlâ geleneksel denetim anlayışının etkisinde olduklarını göstermektedir. Kunduz (2007) ilköğretim müfettişlerinin çağdaş denetim ilkelerine ve klinik denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarına baktığı çalışmasında öğretmenler, denetmenlerin en az uydukları maddelerin “*öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı sürekli bir iletişim ve etkileşim içinde olmaya özen göstermek*” ve “*denetimde sorumluluğu paylaşmak*” olduğunu belirlemişlerdir. Kunduz’un bu çalışmasından da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin, çağdaş denetim ilkelerini uygulayan denetmenlerin aslında hâlâ geleneksel denetim ilkelerini uyguladıklarını düşündükleri, denetime ve denetmene karşı algılarının değişmediği söylenebilir. Bu öneriyi getirmelerinin bir başka nedeninin de objektif olamama düşüncesi, meslektaşını kırma endişesi ve meslektaşına güvenememe olduğu düşünülmektedir. Kıdemli öğretmen ile yeni başlayan öğretmenin eşleşmesini önermeleri mentorluk uygulamasının da okullarda uygulanabileceğini ve öğretmenlerin bu uygulamaya destek vereceğini göstermektedir. Ulutaş (2021) başta üniversiteler olmak üzere eğitim örgütlerinde koçluk ve mentorluk gibi yol gösterici ve teşvik edici sistemlerin kullanılmasını önermiştir. Altun ve Yengin Sarpkaya (2021) MEB’in aday öğretmen yetiştirme programının teorikte olduğunu ancak uygulanmasında bazı sorunlar yaşandığını, programın öğretimsel yönünün geliştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Balkar ve Şahin’in (2015) çalışmasında okul müdürleri, mentorluk uygulamasına aktif olarak katılmak istediklerini, mentorluğun yararlı bir uygulama olduğunu ve öğretmenlere mentorluk eğitimi verilmesinin faydalı olacağını söylemişlerdir. Buna göre okullarda mentorluk uygulamalarının daha işlevsel hale getirilmesi durumunda okul yönetimi ve öğretmenler tarafından destekleneceği söylenebilir. Cinsiyeti dikkate alarak eşleşmenin yapılmasını önermeleri bazı öğretmenlerin bu konuda daha hassas olduklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin böyle mesleki bir uygulamada cinsiyeti konu etmemesi beklenirdi. İsteyen öğretmenlere cinsiyete göre eşleşme tercihinin sunulması düşünülebilir.

Okul yönetiminden beklentinin okul yönetiminin destekleyici, teşvik edici tutum sergilemesi olduğu görülmüştür. Öncelikle okul yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak konusunda istekli olmaları gerekmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerinin mesleki gelişim sağlamaları öğretmen başarısını, öğretmen başarısı öğrenci başarısını, öğrenci başarısı da okul başarısını beraberinde getirmektedir. Ancak okul

yönetiminin elinde olmayan bazı durumlar vardır. İlkokullarda İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin olmaması durumunda sınıf öğretmenleri tüm derslere girmektedir. Bu durumda okul yönetimi öğretmenlere ders programı konusunda yardımcı olamayacaktır. Ancak belirtilen branşlarda öğretmenin olması durumunda sınıf öğretmenlerinin ders programları ayarlanarak branş öğretmenlerinin derse girdiği saatlerde meslektaşının dersine gözlemci olarak katılabilir. İkili eğitim yapılan okullarda ise böyle bir sıkıntı görülmemektedir. Ancak bu okullarda da öğretmenlerin fazladan bir ders saati okulda kalmaları gerekmektedir. Bakanlıktan beklentilerin yöntem hakkında öğretmenlere eğitim verilerek uygulamanın tanıtılması, pilot uygulamalar yapılarak farkındalık oluşturulması, farklı okullardaki öğretmenlerle eşleşme yapılması, maddi hakların düzenlenmesi, gönüllülük esasına göre uygulamaya katılması, uygulama sonrası puanlamanın olmaması olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile öğretmenler meslektaş gözlemi yöntemini tanımış, bilgi sahibi olmuş ve deneyimlemişlerdir. Bu uygulamanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlaması ve etkili bir çağdaş denetim modeli olarak uygulanabilmesi için Bakanlığın üniversitelerle işbirliği yaparak öğretmenlere bu yöntem hakkında gereken bilgi ve beceriyi kazandırmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasından seçilmesi de yöntemin uygulanmasında etkili olacaktır. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan okul yöneticileri yöntemin uygulanmasında hem teşvik edici hem de yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Pilot okul ya da pilot il uygulamaları yapılarak öğretmenlerde farkındalık oluşturulabilir. Pilot uygulamaların kelebek etkisi yaratarak diğer okullarda uygulanması sağlanabilir.

Farklı okullardaki öğretmenlerle eşleşme yapılmasını bazı öğretmenler başka okuldaki öğretmenlerin sınıf yönetimlerini, kullandıkları yöntem ve teknikleri, etkinlikleri görme fırsatı olarak görmektedir. Ancak bu durum bazı öğretmenleri tedirgin etmektedir. Tedirgin olma sebepleri ise her sınıfın, okulun öğrenci ve veli profilinin farklı olması, başka okuldan gelen öğretmenin kendi öğrencilerini göz önüne alarak bir kıyaslamaya gireceği ve objektif bir değerlendirme yapamayacağı endişesi olarak düşünülmektedir. İkili eğitim yapılan okullarda sabahçı ve öğlenci gruptaki öğretmenlerin eşleşmesi durumunda her iki öğretmenin de gözlem yapılacağı gün fazladan bir ders saati okulda bulunması gerekmektedir. Bu durumda öğretmenler fazla mesaiye kaldıkları için ek ders saati ödemesi talep edebilirler. Bakanlığın bu uygulamaya katılan öğretmenlere ek ödeme yapması durumunda uygulamaya katılımın artacağı düşünülmektedir. Balkar ve Şahin'in (2015)

alışmasında aday öğretmenler, mentorluk yapacak öğretmene ek maaş verilmesinin teşvik edici bir unsur olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre okullarda yapılan bu tür uygulamalarda öğretmenlere ek ücret ödenmesinin uygulamalara katılımı arttıracığı söylenebilir.

Uygulamanın sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütölmesinin en önemli koşulunun uygulamaya katılımın gönüllölük esasına göre olması olduğu düşünölmektedir. Bakanlığın resen uygulamaya geçmesi durumunda gönüllölü olmayan öğretmenlerin uygulamayı angarya olarak görecekları ve verim alınamayacağı düşünölmektedir. Altun ve Yengin Sarpkaya'ya (2014) göre öğretmenlerin mesleki gelişiminin istenilen düzeyde başarıya ulaşmamasının nedenlerinden biri de uygulamaların öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre değil otoritenin kararlarına göre yapılmasıdır. Altun (2020) mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerinden birinin de gönüllölük olduğunu söylemiştir. Gönüllölölüğün mesleki gelişim çalışmalarında değerli ve özerkliği destekleyici olduğunu vurgulamıştır. Buna göre mesleki gelişim çalışmalarından biri olan meslektaş yardımlaşmasının, etkili ve verimli olabilmesinde en önemli koşulun gönüllölük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin en tedirgin olduğu konu değerlendirme sonrası puanlama yapılması endişesidir. Uygulama sonrası puanlama yapılmayacağını bilmeleri ve deneyimlemelerine rağmen hâlâ böyle bir endişe taşımaktadırlar. Bunun da geçmiş denetim tecrübelerinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Geleneksel denetim modellerinde puanlamanın yapılıyor olması öğretmenlerin denetime karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açtığını göstermektedir. Işık'ın (2009) çalışmasında öğretmenlerin denetimde müfettişı puan veren kişi olarak algıladıkları görölmüştür. Buna göre puanlamanın olması durumunda öğretmenlerin yeni denetim uygulamalarına da olumsuz tutum geliştirebileceğı söylenebilir.

Eldeki bu bulgular diğer araştırmacıların elde ettikleri bulgularla da desteklenmektedir. Altun'un (2014) çalışmasında öğretmenlerin denetimin ağırlıklı olarak okul müdürü, müdür yardımcısı, zümre başkanı tarafından yapılmasını istedikleri ayrıca meslektaş ve kendileri tarafından da (öz denetim) denetimin yapılabileceğini söyledikleri görölmüştür. Nayır (2012) ğretmenlerin mesleğin gereğı sürekli değişim içinde olduğu ve bu değişimlere ayak uydurmasının örgütsel bağıllık düzeyleriyle ilişkili olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeylerinin de örgütsel destek algıları ile orantılı olduğunu, okul yönetimi ve meslektaşları tarafından desteklenirse kendini güven ve huzur içinde hissedeceğini, buna bağıllı olarak okula yapacağı katkının artacağını söylemiştir.

Özdemir (2016) öğretmenlerin formal ya da informal düzeydeki mesleki gelişim etkinliklerinde başarılı olabilmelerinde okul yöneticilerinin tutum ve yaklaşımlarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Mesleki gelişim çalışmalarının uygulamalı olmasını ve öğretmenin katılımını sağlamasını, uzun süreli ve okul ortamlarında gerçekleştirilmesini, tercihen eğitim öğretim yılı içerisinde yapılmasını önermiştir. Aslanargun ve Atmaca (2017) okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları konusunda rehberlik etmelerini, gereken desteği ve kolaylığı sağlamalarını, zümreler arasında işbirliği oluşturulmasını önermişlerdir. Gündüz ve Akar (2017) meslektaş denetiminin Türkiye’de uygulanabilirliği için okulun tüm öğretmenleri uygulamaya dahil edecek bir planlama yapması ve gönüllülük esasına dikkat edilmesi gerektiği söylemişlerdir. Yirci (2017) meslektaş yardımlaşmasının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine büyük katkısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bakanlığın özellikle tecrübeli öğretmenlerle mesleğe yeni başlayan öğretmenleri eşleştirilip mesleki gelişimlerini sağlayacak, sistematik bir şekilde uygulanacak bir model geliştirmesini önermiştir.

4.2. Sonuç

Bu eylem araştırması ilkökul öğretmenlerinin mesleki gelişim sorunları ve denetim ihtiyaçlarından hareketle, meslektaş yardımlaşması modelinin mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemlerini uygulamak ve süreci incelemek için yürütülmüştür. Araştırmada, Aydın ili Efeler ilçesi sınırları içinde bulunan bir resmi ilkökulda dört grup oluşturulmuş bireysel ve grup çalışmaları başlatılmış, sürdürülmüş ve uygulama sonunda değerlendirilmiştir. Meslektaş yardımlaşması uygulaması iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada mikro öğretim yöntemi ile öğretmenler kendi derslerini kayıt altına almış ve kendilerini değerlendirmiştir. Tüm öğretmenler mikro öğretim uygulamasını iki kez uygulamıştır. İkinci aşamada meslektaş gözlemi yöntemi ile öğretmenler eşleştikleri meslektaşlarının dersine gözlemci olarak katılmış ve uygulama sonunda meslektaşını ve kendisini değerlendirmiştir. Tüm öğretmenler meslektaş gözlemi uygulamasını iki kez gerçekleştirmiştir.

Mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemlerini içeren eylem planı uygulanmıştır. Bu sürecin sonunda uygulamaya ilişkin alana katkıda bulunacağı düşünülen sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Şekil 4.1.’de görsel olarak sunulmuştur. Mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemi ayrı ayrı görselleştirilerek modellerle sunulmuştur.



Şekil 4.1. Mikro Öğretim Eylem Süreci

Modelde görüldüğü üzere uygulama sürecine ilişkin sonuçlar özet bir şekilde sunulmuştur. Her öğretmen iki kez farklı günlerde olmak üzere dersini kayıt altına almış ve izlemiştir. Uygulama, öğretmenlerin rutin ders işleyişine bir heyecan katmıştır. Uygulamayı zevkle yürütmüşlerdir. Kendini dışarıdan görme/izleme fırsatı sunması öğretmenlerin kişisel gelişimlerine de katkı sunmuştur.

Uygulamanın öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur. Öğrenciler bu uygulama ile derse daha aktif bir katılım sağlamıştır. Ancak kameraya çekiliyor olmanın bazı olumsuzlukları da beraberinde getirdiği görülmüştür. Öğrencilerin kameraya görünme çabası ve istenmeyen davranışında ısrarcı olması bu uygulamanın öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri olarak saptanmıştır. Uygulamanın rutin olarak uygulanması durumunda öğrencilerin bu durumu kanıksayacakları ve olumsuz davranışlarda bulunmayacakları düşünülmektedir.

Uygulamanın öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur. Kendine özen gösterme, etkili ders işleme, otokontrolden hoşlanma, kamera karşısında olmaktan hoşlanma, önyargılarını fark etme, sınıf yönetimini görme olumlu etkileri; kayıt altında olmaktan rahatsızlık duyma, kendini kanıtlamaya çalışma ve öğrenciyi zorlama ise olumsuz etkileri olarak belirlenmiştir. Olumlu etkileri olumsuz etkilerinin önüne geçmiştir. Bu bağlamda uygulamanın mesleki gelişime yönelik güdülenmeyi artırdığı söylenebilir.

Uygulama öz eleştiri yapma, güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını görme, eksiklikleri ve hataları düzeltme/tamamlama, etkili ders işleme konularında yarar sağlamıştır. Bu yararlar öğretmenlerin mesleki gelişim gösterebilmesi için önemli koşullardır. Bu açıdan bakıldığında mikro öğretim uygulaması öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamıştır. Bu yöntem ile öğretmenlerin öz değerlendirmesinin sağlanabileceği bulunmuştur. Geleneksel denetim modellerinden daha ekonomik ve kullanışlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini objektif bir şekilde değerlendirebildikleri görülmüştür. Bu nedenle mikro öğretim yönteminin etkili bir denetim modeli olabileceği düşünülmektedir.



Şekil 4.2. Meslektaş Gözlemi Eylem Süreci

Modelde görüldüğü üzere uygulama sürecine ilişkin sonuçlar özet bir şekilde sunulmuştur. Öğretmenlerin uygulamaya farklı bakış açılarından baktıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler uygulamayı karşılıklı değerlendirme yapma olanağı olarak görürken bazı öğretmenlerin uygulamayı gereksiz gördüğü bulunmuştur. Uygulamanın etkili olabilmesi için öğretmenlerin uygulamaya katılmaya istekli olması gerekmektedir. Bu nedenle uygulamanın etkili olabilmesinin en temel koşulunun gönüllük esasına göre katılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulamanın yararları meslektaşının güçlü yanlarını görme/örnek alma, meslektaşının geliştirilmesi gereken yanlarını görme/ders çıkarma, öz eleştiri yapma etkili ders işleme ve mesleki gelişimi sağlama olarak bulunmuştur. Uygulamanın öğretmenler üzerinde ağırlıklı olarak izlenme etkisinin olumsuz olduğu, bunların otokontrollü davranma, kendi yeterliğini görme, meslektaşının gözünde yetersiz görünme kaygısı, hoşlanmama, gerginlik/baskı hissetme, heyecanlanma, meslektaşına kendini beğendirme/kanıtlama çabası olduğu bulunmuştur. Uygulamanın zorlukları/sınırlılıkları eleştirmekten çekinme, zaman ayırmada zorlanma ve aynı zümreden olma olarak belirlenmiştir. Bu durumda bu yöntemin olumsuz etkilerinin ve zorluklarının/sınırlılıklarının yararlarının önüne geçtiği görülmektedir. Meslektaş gözlemi yöntemi araştırmanın yapıldığı ilkokul için uygulanabilir bulunmamıştır. Bu durum araştırmacı ve danışman tarafından beklenmeyen bir sonuçtur. Bu sonucun okul iklimi ve kültürü ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Başka ilkokullarda uygulanması durumunda farklı sonuçların çıkabileceği düşünülmektedir.

Yöntemin uygulanamama nedenleri gözlenmekten hoşlanmama, gözlem yapacak meslektaşın nitelikli olması gereği, meslektaşın eleştirisini kabul etmeme/hoşlanmama, meslektaşın gözünde yetersiz görünme kaygısı, objektif olamama düşüncesi, meslektaşını kırma endişesi, meslektaşına güvenememe, uygulamayı gereksiz görme, zamanı planlamada sıkıntı yaşama, her okulda uygulanamama ve meslektaşın kişilik özellikleri olarak bulunmuştur. Bu nedenlerle öğretmenlerin çoğunluğu yöntemi uygulanabilir bulmamıştır. Meslektaş gözlemi yönteminde meslektaşın geliştirilmesi gereken yanlarını görmenin gözlenen öğretmeni tedirgin ettiği, bu nedenle uygulanabilir bulunmadığı düşünülmektedir. Bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalar da sadece meslektaşın güçlü yanlarını görme, “Ben meslektaşımın ne öğrendim?” sorusuna odaklanılırsa yöntemin öğretmenler tarafından çekinmeden uygulanabileceği öngörülmektedir.

Bu uygulamanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlaması ve etkili bir çağdaş denetim modeli olarak uygulanabilmesi için Bakanlığın üniversitelerle işbirliği yaparak okul yöneticilerine ve öğretmenlere bu yöntem hakkında gereken bilgi ve beceriyi kazandırması gerekmektedir. Okul yönetimlerine önemli görevler düşmektedir. Olumlu okul iklimi oluşturmali ve güven ortamı içerisinde öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmelidir. Okul yönetimleri uygulamaya katılım konusunda destekleyici, teşvik edici tutum sergilemelidir.

Sonuç olarak meslektaş yardımlaşması modelinin, uygulama yapılan ilkokulda mikro öğretim yöntemi ile öğretmenlerin mesleki gelişim ve denetim sorununun çözümüne destek olarak kullanılabileceği, meslektaş gözlemi yönteminin ise kullanılamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bir eylem planı hazırlanarak okul yönetiminin desteğiyle gönüllü öğretmenlerin mikro öğretim yöntemini uygulamaları, meslektaş gözlemi yöntemi için eşleşmeleri sağlanarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde süreklilik sağlanabilir.

Öğretmenlerin, meslektaş yardımlaşması uygulamalarına katılmaları için yönetsel liderliğe ihtiyaç vardır. Okul yönetimi bu anlamda öğretmenleri desteklemelidir. Öğretmenler her ne kadar kendi yararları için mesleki gelişim çalışmalarını yapsalar da takdir edilmek ve desteklenmek güdülenmelerini artıracaktır. Okul yöneticileri birer lider olarak meslektaş yardımlaşması uygulamalarını okullarında tanıtmalı ve öğretmenlerin uygulamalara katılması için teşvik etmelidir. Katılım gösteren öğretmenleri takdir edip ödüllendirmeli, diğer öğretmenleri uygulamaya katılmaları konusunda özendirmelidir. Araştırmacı 2022-2023 eğitim öğretim yılı sene başı öğretmenler kurulu toplantısında araştırmanın sonuçlarını tüm okul öğretmenleriyle paylaşacaktır. Mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemlerini gönüllü olarak uygulamak isteyen öğretmenlere teknik ve akademik destek sağlanacak, ders programları uygulamaya engel olmayacak şekilde planlanacaktır.

4.3. Öneriler

Yürütülen eylem araştırmasından elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler, uygulamacılar için öneriler ile araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. İlk olarak karar alıcılar ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

4.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

- Bakanlık hizmet içi eğitim yoluyla okul yöneticilerini ve öğretmenlerini mikro öğretim ve meslektaş gözlemi yöntemleri hakkında bilgilendirebilir.
- Mikro öğretim yönteminin en belirgin zorluğunun kayıt almada zorlanma olduğu görülmüştür. Bunun için okul yönetimi mikro öğretim yöntemi için gerekli olan kayıt ekipmanlarını temin edebilir, taşınabilir bir kamerayı uygulama yapacak öğretmenin sınıfına kurabilir.
- Meslektaş gözlemi yönteminin etkili ve verimli olabilmesinde en önemli koşulun gönüllük olduğu görülmüştür. Bunun için meslektaş gözlemi yöntemi okul yöneticileri tarafından tanıtılarak gönüllü öğretmenler tarafından uygulanması için teşvik edilebilir, meslektaş gözlemine katılmak isteyen öğretmenlerin ders programlarında kolaylık sağlanabilir.
- Bazı öğretmenlerin meslektaş gözlemi uygulamasını başka okullardaki öğretmenlerle yapmak istedikleri görülmüştür. Bunun için İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri okulların türünü, öğrenci sayılarını, özelliklerini dikkate alarak meslektaş gözlemi yöntemini uygulamak isteyen gönüllü okulları eşleştirebilir.

4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma aynı okul kültürü altında sekiz öğretmenle yürütülmüştür. Farklı okullardaki okul kültürünün etkisini belirlemek için benzer bir çalışma ayrı bir resmi ilkokulda uygulanabilir.
- Bu araştırma resmi bir ilkokulda yürütülmüştür. Benzer bir çalışma anaokulu, ortaokul ve lise türündeki okulların dinamiklerini belirlemek için yürütülebilir.
- Meslektaş gözlemi yöntemi farklı okullardaki öğretmenlerin eşleştirilmesi ile uygulanabilir.
- Bu araştırma ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışma ilkokulda görev yapan İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleriyle karma olarak yapılabilir.
- Bu araştırmada araştırmacı okul yöneticisidir. Benzer bir çalışma araştırmacının okul yöneticisi olmadığı bir okulda yürütülerek araştırmanın dinamiklerini nasıl etkilediği araştırılabilir.



5. KAYNAKLAR

- Abdallah, A. A. (2018). *Effectiveness of peer observation on enhancing teacher competence among teacher trainees during teaching practice: A case study of Mwenge Catholic University*. Unpublished Master's Thesis, Mwenge Catholic University, Moshi, Tanzania.
- Acar, U. (2009). *Yönetici ve öğretmenlere göre Türk ve Alman (Krv Eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağaoğlu, S. ve Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Akdemir, E. (2012). Aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 25-41.
- Akın, T. ve Töremen, F. (2016). Etkili teftişin engelleri konusunda okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (209), 5-33.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmen ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Sözlü Bildiri, 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 24-26 Nisan, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine bir durum çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aslanargun, E. ve Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi/teachers'determination of needs and expectations of professional development. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

- Aydazer, B. (2020). *Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri (Pamukkale örneği)*. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, İ. (2020). *Öğretiminde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 66-69.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Balyer, A. ve Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 63-80.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, Y. ve Göksoy, S. (2018). Anaokulunda meslektaş gözlem ve yardımı; neden ve nasıl yapılmalı?. *Researcher: Social Science Studies*, 6 (1), 451-472.
- Bayrak, M. (2016). *Zümre öğretmenler kurulunun öğrenen takım haline dönüşmesi için meslektaş yardımlaşması: Bir uygulama örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Bayrak, M. (2021). *Meslekbilim eğitimler enstitüsü eğitimlerine yönelik bir öğrenci çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2018). Öğrenme ortamında eylem araştırması kullanan öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 47, 283-307.
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. NSW, Australia:
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beverly, J.(1993). *Teacher as Researcher*. *ERIC Digest*. (ERIC Clearinhouse on Teacher Education, Washington DC, No: ED355205).
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 65-89.
- Bige, E. F. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 181-203.
- Blumberg, A. (1986). *Supervisor and teachers a private cold war*. California: Mr Cutrhan Publishing.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative reseach for education. an introduction to theory and methods* (2th Ed). Allyn and Bacon.
- Borgia, E. T. & Schuler, D.(1996). *Action research in early childhood education. eric digest*. (ERIC Clearinghouseon Elementary and Early Childhood Education, Urbana II, No:401047).
- Boydak-Özan, M., Şener, G. ve Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Bozak, A. (2014). *Meslektaş rehberliği yöntemi'nin uygulanabilirliğine ve etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bozak, A., Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51,62-65.
- Calhoun, E. F. (2002). Actian research for school improvement. *Educational Leadership*, Vol. 59, NO.6, March, p. 18-24.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2018). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi?. *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (221), 187-205.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Newbury Park, CA: Sage

- Collinson, V. (2000). Staff development by any other name: Changing words or changing practices [Elektronik sürümü] . *The Educational Forum*, 64(2), 124-132.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge-The Open University.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Bütün M. ve Demir S.B.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, Ç. (2018). *Dağıtılmış liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çoban, A. (2015). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231.
- Davis, A. G. & Thomas A. M. (1989). *Effective Schools And Effective Teachers*. (Çev: EARGED). Massachusetts.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 607-629.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implicationsfor illinois career technical educataion teachers. *Journal of Careerand Technical Education*. 25 (2), 27-37.
- Dumlu, N. N. (2021). *Özel okulda mesleki öğrenme toplulukları: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Elliot, J. (1991). Action research for educational change. Philadelphia: Open University.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: “sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (16), 275-294.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Erol, S. Y. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetim sürecinde ilköğretim müfettişlerinden beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Glanz, J. (1999). A primer on action research for the school administrators. *The clearing house*, 72 (5), 301 -304.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. Wirginia. Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD). USA.
- Gordon, T. (2014). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev. Karakale, S.) İstanbul: Profil Yayıncılık
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Cowling Press, California.
- Gündüz, H. B. & Akar, E. (2017). Peer supervision: Its applicability in Turkey and assessment in terms of some supervision principles. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4).
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Alternative approaches in educational supervision. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 67-78.
- Güngör, S. K. ve Yıldırım, Y. (2014). Okul yöneticileri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 218-250.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. ve Doğan, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 1-10.
- Hansson, T. (2003). Learning by action research: a policy for school development. *Systemic Practice and Action Research*, Vol, 16, No.1, February, Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.
- Hendry, G. D., Bell, A. & Thomson, K. (2013). Learning by observing a peer's teaching situation. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318-329. DOI: 10.1080/1360144X.2013.848806.
- Hirsch, L. J. (2011). Utilizing peer observation as a professional development tool to learn in context. Unpublished Doctoral Thesis, Northeastern Üniversitesi, Boston, Massachusetts, ABD, UMI: 3494486
- Hoy, W. K. & Forsyth, P. (2004). *Effective supervision: Theory into practice*. E-book.
- <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/> adresinden 30/05/2022 tarihinde erişilmiştir.
- https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf adresinden 30/05/2022 tarihinde erişilmiştir.
- <https://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633> adresinden 30/05/2022 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm> adresinden 23/03/2022 tarihinde erişilmiştir.

- Işık, I. (2009). Geleneksel ve çağdaş denetim modellerinin ilköğretim öğretmenlerinin gelişimine ve okul başarısına etkilerinin algılanma düzeyleri: Kartal ilçesinde bir alan araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev. Uzuner Y. ve Anay M.Ö.). Ankara: Anı.
- Karaçal, S. S. (2020). *Exploring changes on science teachers' conceptions about professional development*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karademir, B., Baysan, S., Öztürk, A. A. ve Dilek, A. (2017). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları mesleki güçlüklerin değerlendirilmesi: Aydın ili Efeler ilçesi örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(17), 1-16.
- Kiraz, E. (2001). Aday öğretmen-rehber öğretmen etkileşimi: Mesleki gelişimde diğer boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 5, 85-92.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 259.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 425-433.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Marshall, B. (2004). Learning from the academy: From peer observation of teaching to peer enhancement of learning to teaching. *Journal of Adult Theological Education*, 1 (2), 185-204.
- Memişoğlu, S. P. (2002). Eğitimde Etkili Denetim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 293, 15-20.
- Mills, G. E. (2007). *Action research a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall
- Munson, B. R. (1998). *Peers observing peers*. Compantary Education. Winter
- Nayır, F. (2012). Algılanan örgütsel destek ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 48, 97-116.

- Nunan, D. (1996). *The Self Directed Teacher: Managing the Learning Process*. Cambridge
- Orakçı, A. (2005) Ayrıcalıklı bir meslek öğretmenlik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 69, 25–27.
- Osamwonyi, E., F. (2016). In-Service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 44-58.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 128-143.
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Öztürk, Ş. ve Gök, T. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin kurum denetiminde karşılaştıkları sorunlar. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11(13), 31-39.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2001). Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Thousand perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251. Oaks, CA: Sage.
- Peyton V. A. (2003). *Peer assistance and review in the public schools from the rossier school of education*. Unpublished Doctoral Thesis, Güney California University Los Angeles, California, ABD, UMI: 3103959
- Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Aksu, M. B. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224.
- Resmi Gazete (2014). *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden 23/08/2021 tarihinde erişilmiştir.

- Rogers, R. & Threatt, D. (2000). Peer assistance review. *Throust For Educational Leadership*, 29, (3), 14.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145 (1), 25-27.
- Sabuncuoğlu, O. (2016). Öğretmen gözlemlemenin öğretmeyi öğrenmedeki yeri nedir: öğretmenin kariyerinde fark yaratabilir mi?/The place of peer observation in learning to teach: can it make a difference in the teacher's career?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 185-198.
- Sagor, R. (2003). *Guiding school improvement with action research*. (Online) <http://www.ascd.org/readingroom/bOJkslsagorOObook.htm>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sergiovanni, S. & Starratt, R. (1998). *Supervision human perspectives*. Newyork. Mc Grown Hill Publishing.
- Sevim, S. (2013). Mikro-Öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 303-313.
- Sıcak, A. ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 17-33.
- Soydaş, M. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik ve mesleki gelişime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (2007). *Five models of staff development for teachers*. Ornstein, AC, Pajak, EJ ve Ornstein, SB Contemporary issues in curriculum. 303-326.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-47.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. A. Ünal (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 251-273.
- Şat, A. (2013). Eğitim örgütlerinde dayalı denetim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri: özel okul örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 49-66.

- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 69-92.
- Taylor, F. W. (1911). *Principles of scientific management*. Harper: New York.
- Taymaz, A. H. (1997). *Hizmet içi eğitim "kavramlar, ilkeler, yöntemler"*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Taymaz, A. H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş* (8.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, A. H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi eğitimde koordinasyon sağlanması toplantısı. *Milli Eğitim*, 133, 13-17.
- TDK. (2019). Çalıştay. 20.05.2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi* (Gen. 8.Baskı), Ankara: Zirve Ofset.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Töremen, F. ve Hozatlı, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin, ilköğretim denetçilerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (170), 202-216.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 3(1), 34-53.
- Ulutaş, M. (2021). Evaluation of perceptions on leadership dimensions in applications for community services. *International Journal of Excellent Leadership (IJEL)*, 1(1), 69-76.
- Unutkan Polat, Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.
- Wallace, J.(1998). Collegality and teacher' work in the context of peer supervision. *Elementary School Journal*, 99(1), 81-98.
- Yengin Sarpkaya, P. (2012). *Okul müdürlerinin öğretmen denetiminde karşılaştığı sorunlar*. Muğla: IV. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı: 83.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Yoldaş, C. ve Yangil, M. K. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 198-210.
- Yirci, R. (2017). Öğretmenin profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 503-522.
- Zepeda, S. J. (2016). Akran Koçluğu. Öğretim Denetimi: *Uygulama Araçları ve Kavramlar* içinde (245-259) (Çev. İlğan A.). A. Balcı ve Ç. Apaydın (Editörler). Ankara: Pegem Akademi.



6. EKLER

Ek 1. Mikro Öğretim Uygulama Sonrası Görüşme Formu

Hocam hoşgeldiniz. Geçtiğimiz bir ay boyunca mikro öğretim uygulaması olarak kendi dersinizi video kayıt cihazı ile kayıt altına aldınız. Daha sonra bu videoyu izlediğinizde kendinizle ilgili bazı çıkarımlarda bulunduğunuzu düşünüyorum. Şimdi izninizle bu konuyla ilgili size birkaç soru sormak istiyorum. Sizden verileri toplarken sizi dinlemeye yoğunlaşmak istiyorum. Yazarak zaman ve veri kaybına uğramamak için izin verirsiniz görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Hazırsanız başlayabiliriz.

1- Mikro öğretim uygulamasını nasıl buldunuz? Olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

a- Önce olumlu yönleri konuşalım.

b- Şimdi de olumsuz yönleri konuşalım.

(Sonda) Kendinizi bu uygulama sürecinde nasıl hissettiniz?

(Sonda) Uygulamada ne gibi zorluk yaşadınız?

(Sonda) Uygulamanın zevkli/keyifli yönleri var mıydı?

2- Bu uygulamadan yararlandınız mı? Biraz açıkla mısınız?

Sondalar

a. Öğrencilere hitabınız (ses tonunuz, vurgunuz, ses seviyesi vb.) nasıldı? Sınıfın her yerinde etkin olabildiniz mi? (Sınıfın belli bir yerinden mi dersi anlattınız?)

b. Öğrencilere yeterince söz verdiniz mi? Hep aynı öğrencileri mi derse kattınız, kullandığınız yöntem ve teknik dersin içeriğine uygun mu?

c. Dersinizle yaşam arasında bağlantı kurabildiniz mi?

d. İstenmeyen davranışlarla nasıl baş ettiniz, sınıf yönetiminiz nasıldı?

3- Kendi dersinizi izlediğinizde kendiniz ve dersinizle ilgili çıkarımlarda bulundunuz mu? Biraz bunun üzerinde konuşalım.

(Sonda) Güçlü veya geliştirilmeye açık taraflarınız, sınıfınızla ilgili yeni fark ettiğiniz, şaşırdığınız, beğendiğiniz, sizi mutlu eden ya da üzen durumlar gibi.

4- Bu video sizin değil de bir meslektaşınızın olsaydı ve sizden geri bildirim isteseydi olumlu ve olumsuz olmak üzere ikişer cümleyle neler söylerdiniz?



Ek 2. Meslektaş Gözlemi Sonrası Görüşme Formu

Hocam hoşgeldiniz. Geçtiğimiz bir ay boyunca meslektaşınızla birbirinizin dersine gözlemci olarak katıldınız. Gözlemlerinizi sonrasında gerek meslektaşınız gerekse kendinizle ilgili bazı çıkarımlarda bulunduğunuzu düşünüyorum. Şimdi izninizle bu konuyla ilgili size birkaç soru sormak istiyorum. Sizden verileri toplarken sizi dinlemeye yoğunlaşmak istiyorum. Yazarak zaman ve veri kaybına uğramamak için izin verirsiniz görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Hazırsanız başlayabiliriz.

1- Daha önce meslektaş gözlemi çalışması yapmış mıydınız, biraz bilgi verir misiniz?

2- Gözlemlediğiniz meslektaşınızın güçlü olduğu taraflar olarak neleri sayabilirsiniz?

3- Gözlemlediğiniz meslektaşınızın geliştirilmesi ya da güçlendirilmesi gerektiğini düşündüğünüz tarafları sizce nelerdir?

4- Gözlemlediğiniz derste meslektaşınızın yaptıklarından (davranış, etkinlik vb.) beğendiniz, örnek almayı düşündüğünüz çalışmalar oldu mu?

5- Gözlemlediğiniz derste meslektaşınızın yaptıklarından (davranış, etkinlik vb.) neleri farklı yapardınız?

6- İlk gözlemlediğiniz ders ile ikinci gözlemlediğiniz ders arasında sizce farklılıklar var mıydı, varsa ne gibi farklılıklar gördünüz?

7- Gözlemlediğiniz meslektaşınız sizden geri bildirim isteseydi olumlu ve olumsuz olmak üzere ikişer cümleyle neler söylerdiniz?

8- Arkadaşınızın dersini gözlemlemenin size yararları oldu mu, nasıl değerlendiriyorsunuz?

9- Meslektaşınız dersinizi gözlemleyeceği için ders hazırlığınızda ya da ders işleyişinizde değişiklik yaptınız mı; biraz anlatır mısınız?

10- Siz gözlemlenen olduğunuzda gözlem öncesinde ve gözlem sırasında kendinizi nasıl hissettiniz?

11- Meslektaşınızın sizin dersinizi gözlemlemesinin size yararları oldu mu, nasıl değerlendiriyorsunuz?



Ek 3. Odak Grup Görüşme Formu

Hocamlarım hoşgeldiniz. Geçtiğimiz iki ay boyunca meslektaş yardımlaşması kapsamında iki tür çalışma yaptık. Önce kendi dersinizi video ile kayıt altına alarak kendinizi izlediniz. Kendinizle ilgili çıkarımlarda bulundunuz. Daha sonra meslektaşınızın dersine gözlemci olarak katıldınız. Meslektaşınız da sizin dersinize gözlemci olarak katıldı. Bu çalışma sonrasında gerek meslektaşınız gerekse kendinizle ilgili bazı çıkarımlarda bulundunuz. Şimdi izninizle bu konuyla ilgili size birkaç soru sormak istiyorum. Sizden verileri toplarken sizi dinlemeye yoğunlaşmak istiyorum. Yazarak zaman ve veri kaybına uğramamak için izin verirseniz görüşmemizi video kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Hazırsanız başlayabiliriz.

1- Mikro öğretim yöntemini nasıl buldunuz?

Sondalar

- a. Bu yöntemi uygulamanın kolaylıkları ve zorlukları konusunda neler söylemek istersiniz?
- b. Bu yöntemin yararları ve sakıncaları konusunda neler söylemek istersiniz?
- c. Bu yöntemin Türkiye'deki ilkokullarda uygulanabilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz, uygulanabilir mi, önerileriniz nelerdir?

2- Meslektaş gözlemi yöntemi ile meslektaşınızın dersini gözlemlediniz. Bu yöntemi nasıl buldunuz?

Sondalar

- a. Bu yöntemi uygulamanın kolaylıkları ve zorlukları konusunda neler söylemek istersiniz?
- b. Bu yöntemin yararları ve sakıncaları konusunda neler söylemek istersiniz?
- c. Bu yöntemin Türkiye'deki ilkokullarda uygulanabilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz, uygulanabilir mi, önerileriniz nelerdir?

3- Meslektaş gözlemi yöntemi ile meslektaşın dersinizi gözlemledi. Bu yöntemi nasıl buldunuz?

Sondalar

a. Bu yöntemi uygulamanın kolaylıkları ve zorlukları konusunda neler söylemek istersiniz?

b. Bu yöntemin yararları ve sakıncaları konusunda neler söylemek istersiniz?

c. Bu yöntemin Türkiye'deki ilkokullarda uygulanabilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz, uygulanabilir mi, önerileriniz nelerdir?

4- Meslektaş yardımlaşması modelinin ilkokullarımızda uygulanması konusundaki görüşlerinizi merak ediyorum.

Sondalar

a. Uygulanabilir mi, var olan koşullarda bu modelin uygulanması nasıl gerçekleştirilebilir, önerileriniz nelerdir?

b. Okullarımızda neler daha farklı olursa bu model daha etkili uygulanır?

c. Daha etkili olması için kimlere, hangi mercilere ne gibi sorumluluklar düşüyor?

Ek 4. Meslektaş Gözlemi Gözlem Aracı

Araç 1a: Öğretmenin Kullandığı Yöntemler

Tablo 1.1 Öğretmenin kullandığı yöntemler ve öğrenci davranışları

Öğretmen:

Gözlemci :

Gözlem Tarihi: .../.../2022

Başlama zamanı: ...:... Bitiş zamanı: ...:...

Toplam Gözlem Zamanı: dakika

Sınıf:

Ders :

Dersin konusu:

Öğretmenin Kullandığı Yöntemler	Öğretmen Davranışı	Öğrenci Davranışları
Düz Anlatım Soru- Cevap		
Bilgisayar Destekli Öğretim		
Problem Çözme		
Dramatizasyon (Drama)		
Gösterip Yaptırma		
Diğer (Belirtiniz)		

Araç 1b: Sözel Olmayan Tekniklere İlişkin Gözlem Kartı

Tablo 1.2 Öğretmenin kullandığı sözel olmayan davranışları

Öğretmen:

Gözlemci :

Gözlem Tarihi: .../.../2021

Başlama zamanı: ...:.... Bitiş zamanı: ...:....

Toplam Gözlem Zamanı: dakika

Sınıf:

Ders :

Dersin konusu:

Bölüm	Sözel Olmayan Davranışlar	Gözlem
Bölüm 1	Öğrencilerin yanında durma Öğrencilere doğru hareket etme Öğrencilere dokunma Sınıfta dolaşma	
Bölüm 2	Göz kontağı Dokunma Gülümseme Baş sallama Kollarını açma hareketi Kaşlarını çatma Sert bakma Susmalarını işaret etme İşaret etme Kollarını çapraz yapma Ellerini beline koyma	
Bölüm 3	Ses tonu Sesinin perdesini ayarlamak Ritim çeşitliliği	
Bölüm 4	Cevaplara verilen içtenlik	

Ek 5. Araştırma İzni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74083975-605.01-49832429
Konu : Burcu KARADEMİR Araştırma İzni Hk.

17/05/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 24.03.2022 tarih ve 153795 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'nın danışmanlığını yaptığı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Burcu KARADEMİR'in tez çalışması kapsamında Aydın ilinde bulunan Resmi İlkokullarda "Meslektaş Yardımlaşması Üzerine İlkokullarda Bir Eylem Araştırması" konulu çalışmasını yapma talebi, ilgi (a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2021-2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul ilaresinin gözetiminde, denetiminde ve uygun göreceği zamanlarda yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Gülfidan KENDİRLİOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Dr. Mehmet GÖDEKMERDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki:
1-İlgi (b) yazı ve ekleri

Bu belge güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır.
Adres : Maçrutçu Mah. Kültür Cad.No 20 Etiler/AYDIN
Başlık No : 0 (254)215 10 28
E-Posta: yuksal@genel.meb.gov.tr
Fax Adresi : mebg@ol.dsp.tr
Bilgi için: Fatih YILMAZ - Yüksel Eğitim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesi
Uzman: Bilgi İşlemci
İnternet Adresi: www.aydin.meb.gov.tr
Fax: 2542251248
Bu belge güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır. <http://www.muhur.gov.tr> adresinden e890-a704-3df7-bf22-51e7 koduyla doğrulanabilir.

Ek 6. Etik Kurulu Kararı

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR NUMARASI
04.03.2022	04	V

KARAR V

Danışmanlığını Prof.Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'nın yürüttüğü Burcu KARADEMİR'e ait "Meslektaş Yardımlaşması Üzerine İlkokullarda Bir Eylem Araştırması " başlıklı araştırmanın etik açıdan uygunluğu konusu görüşüldü.

Danışmanlığını Prof.Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'nın yürüttüğü Burcu KARADEMİR'e ait "Meslektaş Yardımlaşması Üzerine İlkokullarda Bir Eylem Araştırması " başlıklı araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.