

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNİN
YÜRÜTÜLMESİNDE DERS İMECESİ MODELİNİN
İŞLEVSELLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASIN İPLİK

GAZİANTEP
EKİM 2021

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNİN
YÜRÜTÜLMESİNDE DERS İMECESİ MODELİNİN
İŞLEVSELLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASİN İPLİK

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arif ÇERÇİ

GAZİANTEP
EKİM 2021

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Yasin İPLİK**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı :** Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
/ Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı :** Ortaokul Türkçe Derslerinin Yürütülmesinde Ders İmecesini Modelinin İşlevselliği**Tezin Savunma Tarihi:** 08/10/2021

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Arif ÇERÇİ
Tez Danışmanı

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

Jüri Üyeleri

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

Doç. Dr. Arif ÇERÇİ

Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

İmzası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

İmza:

Adı ve Soyadı: Yasin İPLİK

Öğrenci Numarası: 192634111001

Tezin Savunma Tarihi: 08.10.2021

ÖN SÖZ

Çalışma sürecinde yol göstericiliği, bilgi birikimi ve ilgisiyle her zaman yanımda olduğunu hissettiren, bana ilham ve cesaret veren çok değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Arif ÇERÇİ' ye sonsuz teşekkür ederim.

Beni bir Türkçe eğitimcisi olarak yetiştiren saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR, Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ, Doç. Dr. Şeyma KURAN, Dr. Öğr. Üyesi Cafer ÖZDEMİR, Prof. Dr. Yavuz BAYRAM ve Okt. Tevfik Yılmaz DEMİR'e ilgiyle ve sevgiyle üzerimize titredikleri için çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın her aşamasında görüş ve önerilerinden istifade ettiğim değerli çalışma arkadaşlarım Selma YILMAZ, Fatma BAŞGÖR AĞAR ve M. Abdülkadir BÜKÜCÜ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Beni bugünlere getiren biricik annem Ayşe İPLİK, babam Semih İPLİK, ablam Yasemin ORHAY ve ağabeyim Hakan Atıf İPLİK'e her zaman yanımda oldukları için minnettarım.

Bu tezi yeri en içimde olan merhume hocam Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ'e ithaf ediyorum.

Yasin İPLİK

Eylül/ 2021

ÖZET

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNDE DERS İMECESİ MODELİNİN İŞLEVSELLİĞİ

İPLİK, Yasin

Yüksek Lisans Tezi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arif ÇERÇİ

Eylül- 2021, 236 sayfa

Bu tez çalışması, Türkçe öğretmenlerinin ders araştırması modelini kullanarak uzaktan eğitim araçlarıyla yürüttükleri derslerinde grup olarak sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, dört aylık veri toplama sürecinin detaylı incelenmesini içerdiğinden tekli durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Gaziantep ilinde bir ortaokulda görev yapan üç Türkçe öğretmenidir. Katılımcılar, süreç başında ders imecesi modeli ve modelin uygulama adımları konusunda bilgilendirilmiştir. Tüm süreçleri çevrim içi araçlarla yürütülen ders imecesi döngülerinin tümü kayıt altına alınmıştır. Araştırma verilerine gözlem, görüşme ve dokümanların analizi ile ulaşılmıştır. Ders imecesi döngülerinin katılımcıların dersleri planlama ve uygulama süreçlerindeki öz düzenleme davranışlarına katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma ile öğretmenlerin sürecin hazırlık ve yansıtma aşamalarında gerçekleştirdikleri eylemlerin dersin başarıya ulaşmasındaki rolüne ilişkin farkındalık kazanmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders imecesi süreciyle katılımcı öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine eleştirel gözle yaklaşabildikleri, derste oluşabilecek muhtemel durumları, soruları ve tepkileri öngörebildikleri tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, ders sırasında ortaya çıkan başarısızlıklara yönelik büyük ölçüde kontrol edilebilir değişkenlere atıf yapmışlardır. Süreç ilerledikçe dersin başarısızlıklarına ilişkin yapılan nedensel atfetmelerin sayısında azalma görülmüştür. Öğretmenler, nedensel atfetmelerin sonucunda sonraki öğretim görevleri için düzenlemeye dönük kararlar almışlardır. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders imecesi modeliyle öğretmenlik motivasyonlarını artırdıklarını ve meslekî gelişim sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmeni, ders imecesi modeli, öz düzenleme, uzaktan eğitim, meslekî gelişim

ABSTRACT

FUNCTIONALITY OF THE LESSON STUDY MODEL IN THE CONDUCT OF SECONDARY SCHOOL TURKISH LESSONS

İPLİK, Yasin

Master's Thesis

Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Education Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Arif ÇERÇİ

September- 2021, 236 pages

This thesis study aims to show the preparation and reflection practices that Turkish teachers displayed as a group in their lessons conducted with remote education tools using the lesson study model. The research was designed as a single case study, as it included a comprehensive examination of the four-month data collection process. The participants of the study are three Turkish teachers working in a secondary school in Gaziantep. Participants were informed about lesson study model and the application steps of the model at the beginning of the process. Research data were obtained through observation, interviews, and analysis of documents. It has been seen that course research cycles contribute to the self-regulation behaviors of the participants in the course planning and implementation processes. The teachers concluded that they gained awareness about the role of the actions they took in the preparation and reflection stages of the process in the success of the lesson. Through the course research process, it was determined that the participating teachers were able to approach their teaching processes with a critical eye and to anticipate possible situations, questions, and reactions that may occur in the course. Participating teachers referred to largely controllable variables for failures that occurred during the lesson. As the process progressed, the number of causal attributions made for the failures of the course decreased. As a result of the causal attributions, teachers made organizing decisions for subsequent teaching tasks. The results of the research reveal that the Turkish teachers participating in the research increased their teaching motivation and provided professional development with the lesson study model.

Key words: Turkish teacher, lesson study model, self- regulation, professional development, distance education

İÇİNDEKİLER

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

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ders İmecesı Modeli	8
2.1.1. Ders İmecesı Süreci	12
2.1.1.1. Ders İmecesının Planlanması.....	14
2.1.1.2 Ders İmecesının Uygulanması	15
2.1.1.3. Ders İmecesının Tartışılması	15
2.1.1.4. Ders Planının Yenilenmesi	16
2.1.1.5. Ders Uygulamasının Tekrarlanması	16
2.1.1.6. Tekrarlanan Ders Planının Uygulanması.....	16
2.1.2. Ders İmecesı Türleri	17
2.1.3. Ders İmecesı Modelinin Öğretmen Meslekî Gelişimine Katkıları	18
2.1.3.1. Öğretmenler Arası İş Birliğini Sağlama	18
2.1.3.2. Alanda ve Sınıf İçi Uygulamalarda Gelişimi Sağlama.....	19
2.1.3.3. Yansıtıcı Düşünme Olanğı Sunma	19
2.1.3.4. Öğrenci Öğrenmelerine Odaklanmayı Sağlama.....	20
2.2. Öz Düzenleme.....	20
2.2.1. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenleme	22
2.2.1.1. Ön Düşünüş Evresi.....	24
2.2.1.2. Öz Yansıtma Evresi.....	26

2.2.1.2.1. Öz Değerlendirme	26
2.2.1.2.2. Nedensel Atfetme	27
2.2.1.2.3. Sonuç Çıkarma.....	27
2.3. Uzaktan Eğitim	27
2.3.1 Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim	30
2.4. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar ve Genel Değerlendirme	32
2.4.1. Uluslararası Çalışmalar	32
2.4.2. Ulusal Çalışmalar.....	36
2.4.3. Ulusal ve Uluslararası Çalışmalara İlişkin Genel Değerlendirme.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	43
3.2. Katılımcılar	44
3.3. Araştırmacının Rolü	48
3.4. Veri Toplama Süreci	49
3.4.1. Pilot Uygulama	50
3.4.2. Araştırmada Kullanılacak Formların Düzenlenmesi	52
3.4.2.1. Ders İmecesi Süreci Öncesi Görüşme Formu	52
3.4.2.2. Ders İmecesi Süreci Sonrası Görüşme Formu	52
3.4.2.3. Ders İmecesi Süreci Sınıf İçi Gözlem Formu	53
3.4.2.4. Öğretmen Yansıtıcı Günlükleri	53
3.4.3. Asıl Uygulama.....	54
3.4.3.1. Tanışma ve Tanıtım Toplantısı	55
3.4.3.2. Başlangıç Görüşmesi	56
3.4.3.3. Hazırlık Çalışmalarının Genel Yapısı.....	57
3.4.3.4. Uygulama Çalışmalarının Genel Yapısı	58
3.4.3.5. Yansıtma Çalışmalarının Genel Yapısı	59
3.5. Verilerin Analizi	60
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	63
3.7. Etik	65

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Ders İmecesi.....	67
4.1.1. Hazırlık Aşaması	67
4.1.1.1. Hedef Belirleme	71
4.1.1.2. İçerik Belirleme.....	75
4.1.1.3. İşleyiş Belirleme.....	79
4.1.1.4. Başarı Ölçütü Belirleme.....	88
4.1.2. Ders İşleniş Süreci	89
4.1.3. Yansıtma Süreci.....	92
4.1.3.1. Değerlendirme	92

4.1.3.2. Nedensel Atfetme	97
4.1.3.3. Sonuç Çıkarma	102
4.2. İkinci Ders İmecesı	106
4.2.1. Hazırlık Aşaması.....	107
4.2.1.1. Hedef Belirleme	111
4.2.1.2. İçerik Belirleme.....	115
4.2.1.3. İşleyiş Belirleme.....	121
4.2.1.4. Başarı Ölçütü Belirleme.....	127
4.2.2. Ders İşleniş Süreci	130
4.2.3. Yansıtma Süreci.....	133
4.2.3.1. Değerlendirme	134
4.2.3.2. Nedensel Atfetme	136
4.2.3.3. Sonuç Çıkarma	140
4.3. Üçüncü Ders İmecesı	144
4.3.1. Hazırlık Aşaması.....	145
4.3.1.1. Hedef Belirleme	149
4.3.1.2. İçerik Belirleme.....	155
4.3.1.3. İşleyiş Belirleme.....	160
4.3.1.4. Başarı Ölçütü Belirleme.....	164
4.3.2. Ders İşleniş Süreci	165
4.3.3. Yansıtma Süreci.....	169
4.3.3.1. Değerlendirme	169
4.3.3.2. Nedensel Atfetme	172
4.3.3.3. Sonuç Çıkarma	174
4.4. Öğretmen Yansıtıcı Günlükleri.....	178

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Birinci Ders İmecesı Süreci.....	183
5.1.1. Birinci Ders İmecesı Hazırlık Çalışmaları	183
5.1.2. Birinci Ders İmecesı Yansıtma Çalışmaları	186
5.2. İkinci Ders İmecesı Süreci.....	187
5.2.1. İkinci Ders İmecesı Hazırlık Çalışmaları	187
5.2.2. İkinci Ders İmecesı Yansıtma Çalışmaları.....	191
5.3. Üçüncü Ders İmecesı Süreci.....	192
5.3.1. Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Çalışmaları.....	192
5.3.2. Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Çalışmaları.....	194
5.4. Ders İmecesı Süreçlerinin Geneline İlişkin Tartışma	195
5.4.1. Hazırlık Süreçleri.....	195
5.4.2. Yansıtma Süreçleri.....	200

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	203
6.1.1. Birinci Ders İmecesi Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	203
6.1.2. İkinci Ders İmecesi Sürecine İlişkin Sonuçlar	203
6.1.3. Üçüncü Ders İmecesi Sürecine İlişkin Sonuçlar	204
6.1.4. Ders İmecesi Süreçlerinin Geneline İlişkin Sonuçlar	205
6.2. Öneriler.....	205
KAYNAKLAR.....	207
EKLER.....	214
ÖZ GEÇMİŞ	235
VITAE	236

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ders imecesi sürecine ilişkin işlemler ve veri toplama araçları.....	54
Tablo 2. Veri analiz çerçevesi	61
Tablo 3. Birinci ders imecesi içerik belirlemeleri.....	76
Tablo 4. Birinci ders imecesi başarı ölçütü belirlemeleri.....	88
Tablo 5. Birinci ders imecesi nedensel atfetmeleri.....	97
Tablo 6. Birinci ders imecesi sonuç çıkarımları.....	102
Tablo 7. İkinci ders imecesi hedef belirlemeleri.....	112
Tablo 8. İkinci ders imecesi içerik belirlemeleri.....	116
Tablo 9. İkinci ders imecesi sözcük öğretimi sözcük listesi.....	118
Tablo 10. İkinci ders imecesi başarı ölçütü belirlemeleri.....	128
Tablo 11. İkinci ders imecesi nedensel atfetmeler.....	136
Tablo 12. İkinci ders imecesi sonuç çıkarmaları.....	140
Tablo 13. Üçüncü ders imecesi hedef belirlemeleri.....	150
Tablo 14. Üçüncü ders imecesi içerik belirlemeleri.....	155
Tablo 15. Üçüncü ders imecesi başarı ölçütü belirlemeleri.....	164
Tablo 16. Üçüncü ders imecesi nedensel atfetmeleri.....	172
Tablo 17. Üçüncü ders imecesi sonuç çıkarımları.....	175

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1. Ders imecesi etkinlikleri, öğretmen öğrenmesi ve sonuçlar	11
ŞEKİL 2. Ders imecesi süreci (Fernandez ve Yoshida, 2004).....	13
ŞEKİL 3. Zimmerman(2000) Öz düzenleyici öğrenme döngüsü	24
ŞEKİL 4. Eş zamanlı uzaktan eğitimde iletişim döngüsü.....	31
ŞEKİL 5. Ders imecesi süreci hazırlık aşaması uygulamaları	58
ŞEKİL 6. Ders imecesi süreci Yansıtma Aşaması Uygulamaları.....	59
ŞEKİL 7. Birinci ders imecesi -“Birinci İş Görüşmesi” etkinliği.....	68
ŞEKİL 8. Birinci ders imecesi - “İkinci İş Görüşmesi” etkinliği	68
ŞEKİL 9. Birinci ders imecesi “Neden Ben?” etkinliği.....	69
ŞEKİL 10. Birinci araştırma dersi- uygulama aşaması çalışma kağıdı.....	70
ŞEKİL 11. Anlama dayalı anlatım bozuklukları çalışma kağıdı	86
ŞEKİL 12. Ders imecesi ekibi tarafından hazırlanan dijital oyuna ait görsel.....	87
ŞEKİL 13. Yansıtıcı öğretmen günlüğü- Kemal Öğretmen.....	101
ŞEKİL 14. Yansıtıcı öğretmen günlüğü- Funda Öğretmen.....	103
ŞEKİL 15. İkinci ders imecesi hazırlık aşaması etkinliği.....	108
ŞEKİL 16. İkinci ders imecesi sunusu açıklayıcı anlatım örnek metin-1.....	108
ŞEKİL 17. Anlatım biçimleri çalışma kağıdı	110
ŞEKİL 18. Anlatım biçimleri çevrim İçi Wordwall etkinliği.....	111
ŞEKİL 19. Kelime öğretimi “Rastgele Kartlar” etkinliği	125
ŞEKİL 20. Kelime öğretimi- öğrenci çalışması.....	125
ŞEKİL 21. İkinci ders imecesi ders uygulaması gözlem formu- Funda.....	142
ŞEKİL 22. 5N1K oyunu	145
ŞEKİL 23. Üçüncü ders imecesi geliştirme aşaması dijital oyun.....	147
ŞEKİL 24. Üçüncü ders imecesi soru cevap uygulaması.....	147
ŞEKİL 25. Üçüncü ders imecesi çevrim içi kelime öğretimi etkinliği.....	148
ŞEKİL 26. Üçüncü ders imecesi uygulama aşaması çalışma kağıdı.....	149

KISALTMALAR**EBA:** Eğitim Bilişim Ağı**LS:** Lesson Study (ders araştırması)**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı**USDLA:** United States Distance Learning Association (Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Derneği)

EKLER

Ek 1. Ders imecesi süreci öncesi öğretmen görüşme formu.....	214
Ek 2. Ders imecesi süreci sonrası öğretmen görüşme formu.....	215
Ek 3. Ders imecesi süreci sınıf içi gözlem formu	216
Ek 4. Öğretmen yansıtıcı günlüğü.....	217
Ek 5. Araştırma izni belgesi.....	218
Ek 6. Ders imecesi tanıtım sunusu.....	219
Ek 7. Tez orijinallik raporu.....	220
Ek 8. Gönüllü katılım formu.....	221
Ek 9. Birinci ders imecesi ders planı.....	222
Ek 10. İkinci ders imecesi ders planı.....	226
Ek 11. Üçüncü ders imecesi ders planı.....	229
Ek 12. Öğretmen yansıtıcı günlüğü örneği.....	233
Ek 13. İçerik hazırlama yönergesi.....	234

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çağımızda bilgi ve teknoloji başta olmak üzere hayatımızın her alanında baş döndürücü hızda bir değişim yaşanmaktadır. Bilgi ve teknolojiye bu değişim süreci, dünya toplumlarının ve toplumsal kurumların dönüşümünü de beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve dönüşüm sürecinden hiç şüphesiz eğitim sistem ve kurumları da payına düşeni almıştır. Çünkü söz konusu gelişmelerin, değişimlerin toplumlara aktarılması ve benimsetilmesi sürecinde değişimin itici gücü olan öğretmenler büyük rol oynamaktadır (Şişman, 2019). Günümüz öğretim programları çağın gereklerine uygun olarak bireylerden bilgiyi üretebilen, ürettiği bilgiyi yaşamlarında aktif olarak kullanabilen, problem çözme yeterliliğine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, kararlı, sorumluluk alabilen, iletişim becerileri gelişmiş kişiler olarak yetiştirmelerini bekler (MEB, 2019). Bu hedeflerin başarıyla hayata geçirilebilmesinde eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmen faktörünün işlevi yadsınamaz. Toplumların gelişmesine öncülük edebilecek bireylerin yetişmesini sağlayacak olan öğretmenler, bu hedeflerini gerçekleştirebilecek düzeyde kişisel ve mesleki yetkinliğe sahip olmalıdır (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Belirlenen hedefler doğrultusunda etkili bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin nitelikli olarak sürdürülmesi ile öğretmenlerin öz düzenleyici davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Bu nedenle öz düzenleme, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır.

Öz düzenleme, bireylerin kendi öğrenme amaçlarını saptadıkları, kendi güdülenmeleri ile sergiledikleri davranışları izledikleri, düzenledikleri ve kontrol

ettikleri, öğrenmenin her aşamasında aktif rol oynadıkları süreçler bütünüdür (Pintrich, 2000). Öğretmen yetiştirmeye dayalı eğitim uygulamalarının da öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini düzenlemede sorumluluk alabildiği, hazırlık ve planlama süreçlerine dönük doğru adımlar atıp öğrenme yaşantıları sonrasında yaptıkları yansıtma faaliyetleri aracılığıyla kendi öğrenme- öğretme sürecini tüm yönleriyle değerlendirebildiği bir niteliğe ulaşması beklenir. Öz düzenleme kavramıyla ifade edilebilecek olan bu süreçte öğrenciden beklenen öz düzenleme davranışlarının öncelikle öğretmen öz düzenlemesi şeklinde gerçekleşmesi, hedeflere ulaşılabilirlik açısından önem taşır.

Öğretmenlerin öz düzenleme davranışlarının geliştirilmesi ve desteklenmesinde iş birlikli meslekî çalışma uygulamalarının önemli katkıları vardır. Buna karşın yapılan araştırmalar, mesleki gelişim odaklı yürütülen eğitim çalışmalarının ülkemizde genellikle kurs/ seminer modeliyle yapıldığını ortaya koyar (Bümen vd., 2012). Öğretmen meslekî eğitimi kapsamında yapılan seminer uygulamalarının çıktılarının ortaya konduğu araştırmalarda öğretmenler, seminer uygulamaları kapsamında kendilerine verilen eğitimlerin tam anlamıyla amaca hizmet etmediği, seminer çalışmaları sonrası kendilerine dönüt verilmediği, verilen eğitim içeriğinin uygulanabilirliğinin olmadığı, seminer çalışmalarının formalite olmaktan öteye gidemediği gibi olumsuz nitelikli görüşler ortaya koymuşlardır (Aydoğan,2002; Çiftçi,2008; Genç,2015). İlgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında bir araya gelerek öğrenme- öğretme süreçlerini planladıkları, uyguladıkları, uygulama çıktılarını ekip çalışmasıyla iş birliği içinde değerlendirdikleri ve elde ettiği kazanımları meslekî tutum ve davranışlarına yansıttığı meslekî gelişim uygulamalarına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaştırır. Meslektaşların ve danışmanların sürece dönük eleştirel ve yansıtıcı geri bildirimleri ile öğrenme öğretme sürecini çok daha anlamlı ve görünür kılan okul temelli bir meslekî gelişim modeli olan ders imecesi, bu ihtiyaca cevap verebilecek niteliktedir (Sato, Ellison ve Eekert, 2019). Bununla birlikte ders imecesi , öğretmenlerin yeni ve farklı fikirlerle karşılaşarak meslek bilgilerini geliştirmelerine imkân tanır (Lewis vd., 2009). Ders imecesi, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip konu seçimi ile başlayan, seçilen konuya ilişkin ders planı geliştirme ve uygulama süreçleri ile devam eden, ders uygulamasıyla eş zamanlı olarak diğer öğretmenler tarafından yapılan gözlem, ders sonrası

gerçekleştirilen tartışma süreçleri sırasında verilen geri bildirimler doğrultusunda ihtiyaç duyulması hâlinde dersin yeniden tasarlanması ve uygulanması süreçleri ile sona eren döngülerden oluşur (Stepanek vd. 2007). Böylelikle hem öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı sunulmuş hem de çocukların öğrenim yollarını keşfetmeleri ile birlikte okul reformu kolaylaştırılmıştır (Stigler ve Hiebert, 1999; Lewis ve Tsuchida, 1997).

Ana dili olarak Türkçe eğitimi ile ilgili ders imecesi modeli bağlamında yapılan herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle, alan yazına ve ders imecesi modelinin Türkçe öğretmenlerinin meslekî gelişimlerini sağlamadaki rolüne ilişkin farkındalık oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın temel problem cümlesi şudur:

Türkçe öğretmenlerinin ders imecesi modelini kullanarak uzaktan eğitim araçlarıyla yürüttükleri Türkçe derslerinde sergiledikleri öz düzenleyici uygulamalar ne şekilde hayata geçmektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin ders imecesi modelini kullanarak yürüttükleri araştırma derslerine yönelik hazırlık, uygulama ve yansıtma süreçlerini içeren düzenleme uygulamalarını belirlemektir. Böylece ders imecesi uygulamalarının süreç içerisinde öz düzenleme davranışlarını etkileme durumunun ortaya konması amaçlanmaktadır. Çünkü ders imecesi modeli, belirlenen ders hedefi doğrultusunda araştırma dersinin detaylı bir şekilde planlanması, hazırlanan planın araştırma grubundaki uzmanlar tarafından uygulanması, uygulamanın kayıt altına alınması ve değerlendirilmesi yoluyla ders sürecinin geliştirilmesi esasına dayanır (C. Lewis ve Tsuchida, 1997).

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Araştırma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin üç ders imecesi sürecinde derse ilişkin hazırlık, uygulama ve yansıtma uygulamaları nasıl gerçekleşmektedir?

2. Ders imecesi modeli süreci, araştırma grubundaki öğretmenlerin ders hazırlığı, uygulaması ve yansıtma uygulamaları gibi grup olarak sergileyecekleri düzenleme davranışlarını nasıl etkilemektedir?
3. Ders imecesi modelinin uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülmesinin uygulanabilirlik durumu nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmaya özgün olma niteliği kazandıran en önemli özellik, şu ana kadar hem ana dili olarak Türkçe eğitimi alanında hem de uzaktan eğitim araçlarıyla ders imecesi modeli kullanılarak yapılmış herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamış olmasıdır.

Günümüz dünyasında önemi ve değeri giderek artan iş birlikçi meslekî çalışmalar, eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır. Alanyazın tarandığında Türkçe eğitimi ve öğretiminde karşılaşılan önemli bir sorunun da öğretmenlerin meslek içi eğitim faaliyetlerinin nitelik sorunu olduğu görülür. Bu çalışmada kullanılan, temelleri Japonya’da atılan iş birliğine dayalı profesyonel bir meslekî gelişim modeli olan ders imecesi modelinin Türkçe eğitiminde sözü edilen bu sorunun çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrenme, aktivitenin arttığı oranda artış gösterir. Aktif katılım; özellikle dikkati, algılamayı ve motivasyonu etkilediği için büyük önem taşır (Şişman, 2015). Bir ders planının araştırma grubundaki öğretmenler tarafından iş birliği içinde hazırlanması, hazırlanan ders imecesi planının sınıfta uygulanması, uygulama sırasında gözlem yapıp gerekli notların alınması, ders sonrası gözlemler ve notlar çerçevesinde hazırlanan planın yeniden gözden geçirilip güncellenmesi aşamalarını içeren ders araştırması modelinin uygulanış ilkelerinin bir gereği olarak öğretmenlerin süreçte aktif olarak yer alması, bu modelin geleneksel mesleki eğitim ve gelişim programlarına kıyasla öğretmenlere meslekî gelişim bağlamında çok daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun içindir ki temelleri Japonya’da atılan ders araştırması modeli önce ABD’de, özellikle de 2000’li yıllarla beraber Çin’den Güney Kore’ye, Avustralya’dan İngiltere’ye, Mısır’dan İran’a kadar dünyanın pek çok ülkesinde uygulamalar ve araştırmalar düzeyinde aktif bir şekilde kullanılmaktadır (Günay vd., 2016). Eğitime ilişkin stratejiler; politik, ekonomik, kültürel ve teknolojik

gelişmelerden doğrudan etkilenir. Bu etkileniş, eğitimin bireyden beklentileri üzerinde de belirleyici bir role sahiptir. Günümüz toplumunda bireylerden beklenen beceriler arasında bireylerin neyi, ne zaman, nasıl ve hangi yolla öğreneceğinin farkında olması, kendi öğrenmelerini yapılandırması, kendine ait öğrenme stillerini ve öğrenme içeriklerini seçip değerlendirmesi beklenir (Yüksel, 2013). Pintrich(2000)'e göre bireylerin öğrenmelerine ilişkin kendi amaçlarını saptadıkları, öğrenmelerine yönelik motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri aktif ve üretici bir süreç olarak tanımlanan öz düzenleme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi, öz düzenleme yeterliliklerine sahip öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın ortaokul seviyesindeki Türkçe derslerinde ders imecesi modelinin kullanılmasının araştırma grubundaki ortaokul Türkçe öğretmenlerinin ders hazırlık ve yansıtma süreçlerindeki öz düzenlemeye dönük davranışlarına olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerine sahip olmaları, Türkçe dersi işleme sürecinin bütün aşamalarına yansıyacak ve öğretim programlarının hedeflediği bireylerin yetiştirilmesine yönelik işe vuruk bir adım atılmış olacaktır.

Bu çalışma; süreç öncesi, süreç sırası ve süreç sonrası uygulamalardaki ortaklıklar itibariyle ders imecesi modeli ile öz düzenleme stratejilerini bir bütün olarak ele almıştır. Böylece ders araştırması modelinin düzenleme süreçlerine etkisi ortaya konulabilecektir.

Bu çalışmanın olası sonuçları, Türkçe eğitiminde ders imecesi modelinin ve uygulayıcıların iş birliğine dayalı olarak yapılandırılan diğer profesyonel meslekî gelişim uygulamalarının farklı yönleriyle araştırılmasına kapı aralayacaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır:

- Katılımcı öğretmenler, ders imecesi döngüleri sırasında yapılan hazırlık ve yansıtma toplantıları ile uygulanan gözlem formları ve yansıtıcı günlüklerde görüşlerini samimi ve ciddi olarak yansıtmıştır.

- Katılımcı öğretmenler, ders imecesi süreci öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmede tamamen kendi uygulamalarını ve düşüncelerini yansıtan gerçekçi yanıtlar vermişlerdir.
- Katılımcı öğretmenler, sürecin tüm aşamalarında bilgi, düşünce ve tecrübelerini içtenlikle yansıtmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Aynı kurumda görev yapan üç Türkçe öğretmeni,
- Üç ders imecesi döngüsü,
- Uzaktan eğitim platformunda gerçekleştirilen planlama, uygulama ve yansıtma faaliyetleri,
- Araştırma ekibi öğretmenleri, üç araştırma döngüsünde sırasıyla “anlama dayalı anlatım bozuklukları”, “anlatım biçimleri” ve “metni anlama ve yorumlama” başlıkları,
- 7 ve 8. sınıf seviyesinde yapılan ders araştırması uygulamalarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ders imecesi: Temelleri Japonya’da atılan ders imecesi, öğretmenlerin bir araya gelerek dersleri planladıkları, planlarını uyguladıkları, uygulama çıktılarını değerlendirip sonuçlar çıkarttığı yoğun bir ekip çalışması gerektiren uzun soluklu bir meslekî gelişim modelidir.

Meslekî gelişim: Meslekî bilgi ve becerilerde gelişim sağlamak amacıyla planlanan olanakları ve deneyimleri içeren uzun soluklu bir dönüşüm sürecidir (Wells, 2014: 2)

Öz düzenleme: Tecrübeler ve içinde bulunulan bağlam ekseninde hedef belirleme, hedefler ekseninde bilişlerini motivasyonlarını ve sergiledikleri davranışları takip etmeye, düzenlemeye ve dönüştürmeye dayalı aktif bir süreç (Pintrich, 2000: 453).

Uzaktan eğitim: USDLA’ nın tanımına göre uzaktan eğitim, uydu, video kaydı, bilgisayar, grafik, işitsel öğeler, çoklu ortam teknolojisi gibi araçların yardımıyla eğitim içeriklerinin fiziksel açıdan uzakta bulunan öğrencilere iletilmesidir (USDLA, 2014 ; akt. Aslantaş,2014).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ders İmecesi

Öğretmenlerin sınıf içi etkinlik ve etkililiklerinin meslekî gelişim uygulamaları aracılığıyla geliştirilmesi, Japon öğretmenlerin görev tanımlarının en önemli öğelerinden biridir (Bıkmaz ve Bayram, 2009). Söz konusu meslekî gelişim hedeflerine ulaşmak için geliştirilen modellerden biri de literatürde LS (Lesson Study) adıyla anılan ders imecesi olmuştur. Japonya’da öğrencileri öğretim uygulamalarının ana eksenine yerleştiren yaklaşımı hayata geçirmek için ortaya çıkan ders imecesi modeli, uygulayıcı öğretmenler tarafından en sık başvurulanan meslekî gelişim uygulamasıdır (Hart, Alston ve Murata, 2011). Japoncada *jugyo*(ders) ve *kenkyuu* (araştırma, çalışma) kelimelerinin birleşimi olan *jugyokenkyuu* şeklinde adlandırılan ders imecesi modeli, öğrenciyi merkeze alan öğretim uygulamalarını yaygınlaştırmak amacıyla Japonya’da üretilmiş yenilikçi bir öğretmen yetiştirme modeli olarak tanımlanmaktadır (Stigler ve Hiebert, 2009; Lewis 2009; Murata,2011). Ders imecesi modeli, Japonya’da 1870’li yıllardan beri öğretmenlerin meslekî yeterliliklerini artırmak için uygulanmaya devam etmektedir. Japonya’da görev başındaki ilkökul ve ortaokul öğretmenleri *kounai kenshuu* denen meslekî gelişim gruplarında bulunurlar. Bir danışman öğretmen önderliğinde yürütülen *kounai kenshu*, sayıca ve biçimce farklı uygulamaları bünyesinde barındıran okul merkezinde yürütülen, öğrenci öğrenmesini temele alan bir meslekî gelişim sürecidir. Ders imecesi uygulamaları, *kounai kenshu* sürecinin bir parçasıdır (Fernandez ve Yoshida, 2004; Stigler ve Hiebert, 1999;Yoshida, 1999).

Ders imecesi modeli, yüz yılı aşkın bir süredir Japon eğitiminde öğretmen meslekî gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Takahashi ve Yoshida, 2004

s.438). Batı ülkelerinde içinde bulunulan yüzyılda popülerlik kazanan ders imecesi modeli; günümüzde Amerika, İngiltere, İsveç, Kanada gibi Batı ülkeleriyle birlikte Singapur, Çin, Hong Kong gibi Asya ülkelerinde de kullanılmaktadır (Dudley,2014). Takashashi ve Yoshida (2004)'ya göre ders imecesinin bu popülerliğinin nedenleri arasında söz konusu modele ait öğretmenlerin öğretimle ilgili bakış açılarını değiştirerek onlara yeni bakış açıları kazandırması, öğretmenlere ders içi uygulamaları çocuğun bakış açısından görmeyi öğretmesi, öğretmenlerin araştırma dersi uygulamaları sırasında eğitime ilişkin fikirlerini anlamlandırma fırsatı bulmaları, meslektaşlar arasında iş birliğinden yararlanarak öğretimin niteliğini artırması gibi özellikleri sayılabilir. Çünkü ders imecesi uygulamasına katılan öğretmenler, kendilerini meslekî anlamda geliştirmekle beraber öğretimle ilgili bilgilerinin gelişimine de katkıda bulunurlar. Çünkü ders imecesi uygulamaları yalnızca meslekî gelişimle sınırlandırılacak bir faaliyet değil, deneyimlerin ve profesyonelliğin de aktarılması sürecidir (Watanable,2002).

Lewis (2009)' e göre ders imecesi, öğretmenlerin tüm aşamalarına aktif olarak katılım sağladığı öğretimsel iyileştirme döngülerinden meydana gelir. Ders imecesi grubunda çalışan öğretmenler, iş birliği hâlinde öğrenci öğrenmesini önceleyen ve uzun vadeli gelişim odaklı hedefler doğrultusunda bir ders planı tasarlarlar. Araştırma ekibinin bir üyesi, tasarlanan dersi sınıfta uygularken araştırma ekibinin diğer üyeleri de sınıfta gözlemci olarak yer alır. Ekibin diğer üyeleri bu sırada öğretimin iyileştirilmesi adına öğrencinin öğrenmesi ve gelişimini önceleyen gözlemler yapıp gözlemlerine ilişkin kanıtlar ararlar. Uygulama sonrasında araştırma ekibini oluşturan öğretmenlerin elde ettiği gözlem sonuçları ve kanıtlar üzerinde düşünülür, kanıtlar yorumlanır ve ulaşılan sonuçlar tartışılır. İhtiyaç hâlinde ders planı tekrar düzenlenir, eksiklikler giderilir ve farklı sınıflarda güncellenen ders planı uygulanır. Ders imecesinin öğretimsel yeterlilikleri geliştirici özelliklerine vurgu yapan Lewis (2002), süreç içerisinde geliştirilen ve uygulanan derslerin kendi başlarına bir son olarak değil, daha geniş bir vizyona açılan bir pencere olarak kabul edilebileceğini düşünmektedir.

Ders imecesi, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili tüm verileri gerçek eğitim ortamlarında görme fırsatı verir. Aynı zamanda öğretmenlere tartışmalarını planlama, uygulama yapma, süreci gözlemleme ve sınıf uygulamaları değerlendirmeleri için

gereken fırsat ve ortamları sunar. Böylece öğretmenler, başarılı bir öğretim sürecinin neleri gerektirdiğine dair ortak bir görüş geliştirebilirler. Bununla birlikte ders imecesi modeli, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme süreçlerini sınıf ortamında detaylı bir şekilde gözlemlene fırsatı verir. Bu yönüyle ders imecesi, öğrenci merkezli bir meslekî gelişim uygulamasıdır. Aynı zamanda ders imecesi okuldan ülke geneline uzanan perspektifte eğitim programı, ders kitabı öğretim materyalleri geliştirmeye olanak sunması ile öğretmenlerin öğretim programlarını geliştirme ve değiştirme işlemlerine aktif olarak katılımını sağlama özelliklerine de sahiptir. Tüm bu özellikler, ders imecesinin diğer meslekî gelişim uygulamalarından ayıran özelliklerdir (Takahashi ve Yoshida, 2004).

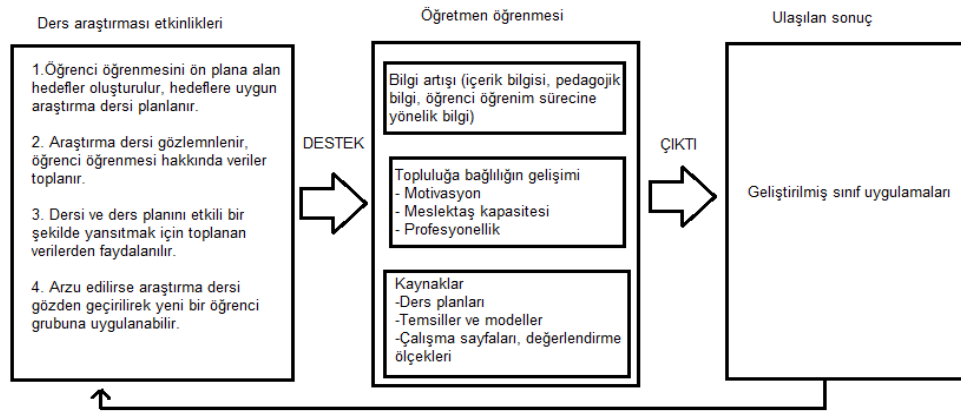
Lewis ve Tsuchida (1998)'ya göre ders imecesiyle işlenen dersler sınıf ortamında işlenen gerçek dersler olsa da günlük derslerden şu farklılıkları vardır:

- Bir ders imecesi, daima diğer öğretmenlerden oluşan bir izleyici grubunun önünde gerçekleştirilir. Yani ders imecesi diğer öğretmenler tarafından gözlemlenir.
- Meslektaşlar, iş birliği içinde süreci ayrıntılı bir şekilde planlar. Lewis ve Tsuchida (1998), ders imecesi uygulaması yaptıkları bir okulda bir araya gelen dört ilkökul üçüncü sınıf öğretmenin öğrencilerde “girişimcilik” becerilerini geliştirmek amacıyla düzenli olarak birkaç ay boyunca bir araya gelmişlerdir. Öğretmenler, yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin girişimciliklerinin desteklenmesinde üretken sorular sormanın anahtar olduğuna karar vermişlerdir. Bunun üzerine öğretmenler, öğrencileri bu tür sorular sormaya nasıl teşvik edecekleri üzerinde stratejiler geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri stratejileri uygulamış ve uygulama sonrasında stratejilerini değerlendirip geliştirmişlerdir. Söz konusu uygulamada öğretmenler, uygulama çıktılarını araştırma grubu dışındaki meslektaşlarıyla paylaşmışlardır.
- Ders imecesiyle hazırlanan dersler belli bir eğitim hedefini gerçekleştirmeye odaklanır. Öğretmenler ders imecesi kapsamında ulusal eğitim sisteminde güncel ve sık karşılaşılan bir sorunu çözmeye dönük bir hedef oluştururlar. Bu hedef, araştırma teması olarak belirlenerek tüm ders imecesi sürecine yön verir.

- Ders uygulamaları kaydedilir. Bu kayıt, görüntü ya da ses kaydı ile, kontrol listeleri, gözlem formları, öğrenci çalışmalarının kopyalarının alınması ile yapılır.
- Uygulama sırasında alınan kayıtlardan yararlanılarak araştırma dersi kollegyum ya da panel ortamı oluşturularak tartışılır. Tartışma, dersi uygulayan öğretmenin sunumuyla başlar. Daha sonra dersi gözlemleyen öğretmenler dersin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin gözlemlerinden hareketle sunum yapar ve sorular sorar.

Ders imecesi uygulamaları, öğretmenlere pedagojik alan bilgilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlar. İçerik bilgisi, müfredat ve öğrenci öğrenimine ilişkin bilgiler gibi pek çok farklı bilgi kaynağına dair veriler bir araya gelir ve birbiriyle etkileşime geçer. Ders imecesi uygulamaları işte tam da bu noktada öğretmenlerin bilgileri bütünleştirebilecekleri ve yönetebilecekleri ideal bir ortam oluşturur (Fernandez, 2005).

Ders imecesi, öğretmenleri belirleyecekleri ortak hedefler çerçevesinde öğretim sürecine dair fikirleri tartışmak ve iş birliği içinde çalışmak için bir araya getirir. Bu iş birliği, ders planlama ve işleyiş sürecinde benzer sorunları yaşamaları muhtemel olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik aidiyet hissiyatı kazanmalarında, meslekî profesyonellik ve öz yeterlilik duygusu geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Grossman vd., 2001).



Şekil 1. Ders imecesi etkinlikleri, öğretmen öğrenmesi ve sonuçlar (Murata, 2004).

2.1.1. Ders İmecesi Süreci

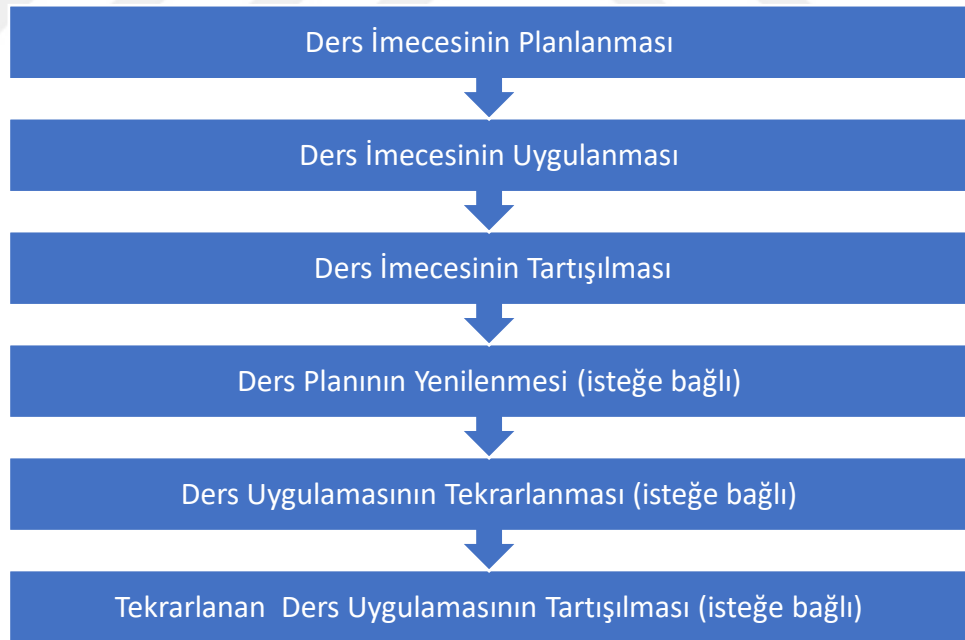
Birinci ders imecesi hazırlanmadan önce öğretmenler bir araya gelerek araştırma ekibi oluştururlar. Grup oluşturulduktan sonra şunlara dikkat edilmelidir:

- Ders imecesi ekibi üyeleri, süreç boyunca kendisinden ve ekibin diğer üyelerinden neler beklendiğini bilmeli, ekip bu konuda uzlaşmalıdır (Dudley, 2014). Araştırma sürecinde ekip üyelerine içerik belirleme, toplantılara katılım sağlama, plan hazırlama ve uygulama, rapora katkı sağlama gibi görev ve sorumluluklarının açık bir şekilde ortaya konmalıdır (Stepanek vd., 2007).
- Ekip üyeleri, uzun ve kendileri için yeni bir uygulama olan ders imecesi sürecine katılmaya istekli ve gönüllü olmalıdır (Dudley, 2014).
- Ders imecesi süreci öncesinde belirli bir çalışma takvimi oluşturulması sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için önemlidir. Bu kapsamda toplantıların, gözlem faaliyetlerinin ve diğer etkinliklerin zaman planlaması yapılır (Stepanek vd., 2007).
- Ders imecesi sürecinde yapılacak analiz ve eleştirilerin sağlıklı yürütülebilmesi için ekip üyeleri arasında güven, uyum ve saygı gerekmektedir. Bu nitelikleri kazanmak için çalışmalar öncesinde grup üyelerinin birbirinden beklentilerini, fikir çatışması durumunda alınacak tedbir ve izlenecek yolları belirlemeleri gerekmektedir (Stepanek vd., 2007).
- Ekip üyeleri, ders imecesi süreci boyunca uyacakları kuralları içeren bir liste oluşturmalıdır (Lewis ve Hurd, 2011; Dudley, 2014).

Alanyazın incelendiğinde ders imecesi sürecinin birbirini takip eden çeşitli aşamalardan oluştuğu görülür. Lewis (2002), ders imecesinin aşamalarını odaklanmak, planlama yapmak, planlanan araştırma dersini sınıf ortamında uygulamak ve tartışmak, yansıtma çalışmaları, yeniden öğretmek şeklinde dile getirmiştir. Stigler ve Hiebert (1999) ise problemi tanımlama, ders planı tasarlama, ders uygulamasını gerçekleştirme, dersi yansıtma ve değerlendirme, dersi revize etme, revize edilen dersi yeniden uygulama, yansıtma ve değerlendirme, sonuçları paylaşma şeklinde aşamalara ayırmıştır. Fernandez & Yoshida (2004), ders imecesinin aşamalarını ders planının öğretmenlerce imece şeklinde hazırlanmasıyla başlatmışlardır. Hazırlanan ders

planının uygulanması sırasında bir öğretmen uygulayıcı olarak görev alırken diğer öğretmenler de öğrenci öğrenmelerine odaklanarak gözlem yapar, etkinliklerin amaçlara hizmet edip etmediğini sorgularlar. Bu esnada öğrenci yanıtlarına, öğretmen tepkilerine, derste meydana gelen beklenmedik gelişmelere, yanlış anlaşılmalara ilişkin kayıtlar tutarlar. Dersin tartışılması ve yansımalar aşamasında ise öğretmenler bir araya gelip edindikleri gözlemleri paylaşarak eleştiri ve önerilerde bulunarak dersi değerlendirirler. Stepanek vd. (2007)'ne göre ise ders imecesi döngüsü hedeflerin belirlenmesi, imce dersinin planlanması, imce dersinin uygulanması, gözlemlenmesi ve çıktıların tartışılması, imce dersinin düzenlenmesi ve yeniden uygulanması, imce dersinin değerlendirilmesi ve sonuçlarının paylaşılması aşamalarından oluşmaktadır.

Görüldüğü gibi ders imecesinin aşamalarına ilişkin farklı isimlendirmeler yapılmış olsa da uygulanan iş ve işlemlerin birbiriyle benzer olduğu söylenebilir. Ders imecesi sürecinin aşamaları Fernandez & Yoshida (2004)'nın sınıflandırması üzerinden detaylandırılacaktır.



Şekil 2. Ders imecesi süreci (Fernandez ve Yoshida, 2004)

2.1.1.1. Ders İmecesinin Planlanması

Hedef belirleme, ders imecesinin en kritik aşamasıdır. Hedef belirlemeye uzun vadeli hedeflerle başlanır. Uzun vadeli hedefler davranış, tutum veya öğrenme ile ilgili olabilir. Örneğin çocukların merakının geliştirilmesi (Takahashi ve Yoshida, 2004). Uzun vadeli hedef yani araştırma teması öğrencilerin sahip oldukları niteliklerle ulaşmaları istenen düzeyi ele alır. Bu nedenle tema seçimi, ders imecesinin kalbinde yer alır. Yoshida (1999)'ya göre ders imecesinde, öğrencilerde geliştirmeye en çok ihtiyaç duyulan hedefe yönelik tema belirlenir. Yoshida(1999)'nın araştırma kapsamında otuz beş okulda yaptığı incelemelerde karşılaştığı ders imecesi temalarından bazıları şöylece sıralanabilir:

- Öğrencileri kendi başlarına düşünmeye ve yeni fikirler üretmeye yöneltmek,
- Öğrencileri birbirinden öğrenmeye yöneltmek,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin fiziksel yeterliliklerini ve sağlıklarını geliştirmek,
- Sosyal çevre içinde öğrencilerin dil ve ifade becerilerini geliştirmek.
- Öğrencilerin akademik becerilerini geliştiren dersler tasarlamak.

Dersin hedeflerinin belirlenmesinin ardından hazırlık sürecinde hedeflere nasıl ulaşılabileceği ve dersin nasıl işleneceği hakkında tartışma yapılır. Bu sırada planlanan dersin eğitim ve öğretim programı içerisindeki yeri ile diğer derslerle olan bağlantısı da göz önünde bulundurulur. İmece dersinde kullanılacak olan eğitim materyalleri tasarlanır ve taslak niteliğinde bir ders planı hazırlanır (Yoshida, 1999).

Ders imecesinin planlama aşamasının temel odak noktası, öğrencinin ders uygulaması esnasında ne düşüneceklerini, nasıl çözümler üretebileceklerini, yanlış anlama ve yorumlama ihtimali olabilecek değişkenlerin neler olabileceğini öngörebilmektir. Bu amaçla araştırma grubu üyesi öğretmenler, planlama aşamasında yaptıkları toplantılar sırasında öğrencilere yönelik sözü edilen öngörülerine dayalı görevler, sorular ve muhtemel yanıtlar hazırlarlar. Beklenen öğrenci davranışlarını, öğretmen eylemlerini, dersin hedeflerini ve gözlemci öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktaları bünyesinde barındıran ayrıntılı bir ders planı tasarlayıp söz konusu planı yazıya geçirirler (Lewis vd., 2009 :290). Hazırlanan ders planının keskin sınırları

ve küresel ölçekte kabul görmüş bir standartı olmamakla beraber giriş, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme başlıklarından oluşur (Stepanek vd.,2007). Murata (2011)'ya göre ders planı tasarlanırken temel amaç mükemmel bir ders planı hazırlamak değil belli bir öğretim yöntemi veya öğrenmeye ilişkin merak edilen bir konunun çözümlenmesidir.

2.1.1.2. Ders İmecesinin Uygulanması

Bu aşamada ekip üyelerinden birisi hazırlanan ders planını sınıf ortamında uygular, diğer üyeler de öğretim sürecine ilişkin gözlemde bulunurlar. Murata (2011), öğretmenlerin dersin uygulanması sırasında gerçek öğretim ortamlarında deneyimleyerek elde ettiği verileri kanıtlar sunarak paylaşımlarını ders araştırması modelinin diğer meslekî gelişim modellerinden farkı olarak ortaya koymaktadır.

Gözlemci ekip üyeleri, ders uygulaması sonrasında yapılacak olan yansıtma toplantısında dönüt sağlayabilmek için gözlem yaptıkları süre zarfında not tutarlar. Öğretmenler, not tutarken dersin işlenişinden çok öğrencilerin öğrenme ve problem çözme süreçlerine dair notlar alırlar (Stepanek vd., 2007). Ekibin gözlemci üyeleri; video/ ses kaydı, fotoğraf, gözlem notları ya da öğrenci ürünleriyle süreci kayıt altına alır (Stepanek,2001).

Takahashi ve Yoshida (2004)'ya göre gözlemci öğretmenler, gözlem yaptıkları süre zarfında öğrencilerle iletişime geçmemeli, yanıtları hakkında yorumda bulunmamalıdır. Bununla birlikte gözlemi öğretmenler, amaçlarının öğretmeni eleştirmek olmadığını da farkında olmalıdır (Stigler ve Hiebert, 1999).

2.1.1.3. Ders İmecesinin Tartışılması

Bu aşamada, gerçekleştirilen araştırma dersi uygulamasının ardından derste edinilen izlenimlerin paylaşılması için toplantı yapılır. Fernandez ve Yoshida (2004)'ya göre bu toplantıların ilkinin ders uygulamasının hemen ardından yapılması alınan notların ve edinilen izlenimlerin unutulmadan paylaşılması açısından önemlidir. Toplantı, ilk olarak ders uygulayıcısı olan öğretmenin derse ilişkin izlenimlerini ekibin diğer üyeleriyle paylaşması ile başlar. Ardından gözlem yapan

ekip üyeleri, gözlemlerinden hareketle derse ilişkin görüş ve düşüncelerini iletirler. Toplantıda paylaşılan fikirlerin tümü not alınır (Fernandez ve Yoshida, 2004, Lewis, 2002). Söz konusu değerlendirmelerin ardından ders uygulamasının zayıf yönleri listelenerek bunların nasıl geliştirilebileceği üzerine yapılacak tartışmalara geçilir (Stepanek, vd., 2007). Ders uygulamasının hemen ardından gerçekleştirilecek tartışmalarda dersi uygulayan öğretmenin eylemlerinin değil ders planının ve ders uygulamasının geliştirilmesine odaklanılır (Takahashi ve Yoshida, 2004). Bu aşamanın sonrasında araştırma ekibi ders imcesi sürecini sonlandırabilir ya da isteğe bağlı olarak ders planını revize edip yeniden planlayabilir (Fernandez ve Yoshida, 2004).

2.1.1.4. Ders Planının Yenilenmesi (isteğe bağlı)

Araştırma ekibi üyeleri, imece dersinin değerlendirilmesi aşamasında ulaştıkları verilerden hareketle ders planlarını sınıf ortamında yeniden uygulanmak üzere revize edebilir. Böylece ekip üyeleri, ilk uygulama sürecinde edindikleri bilgileri gerçek bir öğretim ortamında doğrudan uygulama fırsatı yakalarlar (Stepanek, vd., 2007). Bu yenileme sürecinde öğretmenler, dersin tartışılması sırasında karara vardıkları değişiklik ve güncellemeleri içeren yeni bir ders planı oluştururlar (Lewis, 2002).

2.1.1.5. Ders Uygulamasının Tekrarlanması (isteğe bağlı)

Gerekli güncelleştirmelerin yapılmasının ardından araştırma dersi planı, farklı bir öğrenci grubuna uygulanır. Ders uygulamasını yapacak olan öğretmenin değişmesi de önerilen bir durumdur. Bu önerinin amacı olabildiğince fazla ekip üyesine meslektaşlarının önünde öğretme deneyimini yaşamasını sağlamaktır (Fernandez ve Yoshida, 2004).

2.1.1.6. Tekrarlanan Ders Uygulamasının Tartışılması (isteğe bağlı)

Yenilenen imece dersinin ikinci uygulaması sonrasında ekip üyeleri ikinci uygulamalarına dair gözlem ve görüşlerini paylaşmak için yeniden toplanırlar. Burada

ilk yansıtma toplantılarıyla benzzer bir süreç izlenerek ekip üyeleri ders uygulamasında karşılaştıkları sorunlara, yenilenen ders araştırmasının birinci ders uygulaması ile farklılıklarına, yapılan güncellemelerin ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin görüşlerini dile getirirler (Fernandez ve Yoshida, 2004).

Japonya’da ders imecesi süreci sonrasında elde edilen sonuçlar, hazırlanan raporlar ile paylaşılır. Japonya’da hazırlanan ders imecesi raporları öğretmenlerce yayımlanmaktadır (Takahashi ve Yoshida, 2004). Raporlar, sürece katılan tüm öğretmenlerin katkısıyla oluşturulmaktadır. Oluşturulan raporlarda ders araştırması için yapılan hedef belirlemeleri ve nedenleri, ders imecesi sürecine ilişkin ekip üyesi öğretmenlerin görüşleri, yürütülen ders imecesi sürecinin iyi giden ve zorlanılan yönleri gibi içerikler yer almaktadır (Takahashi ve Yoshida, 2004).

Ders imecesi sürecine ekip dışından uzmanlar da katılabilmektedir. Bu uzmanlar ihtiyaç duyulan konularda tecrübe ve fikirlerine danışılan kişilerdir (Stepanek vd., 2007). Dış uzmanlar ders araştırması sürecinin yönetilmesi, ihtiyaç durumunda konu alanına yönelik danışmanlık yapma gibi konularda yardımcı olurlar. Dış uzmanların sürecin tümünde değil ihtiyaç duyulduğu zamanlarda araştırma dersi sürecine çağırılabilirler (Fernandez ve Yoshida, 2004).

2.1.2. Ders İmecesi Türleri

Lewis (2000)’ e göre ders imecesinin üç türü vardır. Bu türlerin ilki ve en çok kullanılanı okul içi ders imecesidir. Okul içi ders imecesinde kurum içindeki öğretmenler bir araya gelerek öğrenci öğrenmesini önceleyen tasarım ve uygulamalar yaparlar. Bu ders imecesi türü, okulun tüm kadrosunun katılımına açık olmakla birlikte kurum dışından bir ya da birkaç eğitimcinin davet edilmesiyle de yapılabilir (Lewis ve Tsuchida, 1997). Öğretmenler, hedef belirlemek için bir araya gelerek ulaşılmak istenilen düzey ile gözlenen düzey arasındaki farkı belirlerler. Hedef belirlemenin ardından imece dersleri tasarlayarak süreci başlatırlar (Lewis, 2000).

Ders imecesinin ikinci türü okul dışı ders imecesidir. Bu türde imece dersleri; okul dışındaki öğretmenlere, akademisyenlere veya eğitim politikalarıyla ilgilenen tüm uzmanlara açıktır. Okul dışı ders imecesi, yerel olmanın ötesinde bütün ülkeye hitap eden geniş kapsamlı bir yapıdadır. Bu ders imecesi türü, öğretmenlere ülke

çapında benimsenen yeni öğretim yaklaşımlarını ve fikirlerini gözlemleme, uygulamayı inceleme ve sorgulama imkânı sağlamakla beraber ülke çapında ortak bir eğitim anlayışını benimseme yönünde de katkı sağlar (Lewis, 2000).

Öğretmen grupları ders imecesi modelinde ise farklı okullarda görev yapan öğretmenler bir araya gelerek belirledikleri hedeflere ulaşmak için öğrencilerin öğrenmelerini önceleyen uygulamalar tasarlayıp uygularlar. Bu modelde katılımcı öğretmenler, belirlemiş oldukları temalar ekseninde ilgili konuları belirli kademelerde öğretim uygulamalarına dönüştürürler (Fernandez ve Yoshida, 2004).

2.1.3. Ders İmecesi Modelinin Öğretmen Meslekî Gelişimine Katkıları

Ders imecesi modeliyle ilgili alanyazın incelendiğinde modelin çeşitli yönlerden öğretmenlerin meslekî gelişimleri üzerine katkıları olduğunun ortaya konduğu görülmüştür. Söz konusu katkılar aşağıda ifade edilmiştir:

2.1.3.1. Öğretmenler arası iş birliğini sağlama

Lewis ve Hurd (2011)'a göre ders imecesi, öğretmenlerin pasif konumda dinleyiciler olarak kalmalarının aksine ekip çalışması hâlinde araştıran ve birlikte öğrenen bireyler olarak gören bir meslekî eğitim modelidir. Yoshida (1999) da ders imecesi modelini öğretmenler arasında iş birliğini sağlaması yönünden etkili bir meslekî gelişim modeli olarak tanımlamıştır. Lewis ve Tschudia (1998) ise ders imecesi uygulamalarında öğretmenlerin dersleri iş birliği içinde planlayarak, gözlem yaparak, uygulanan dersleri çözümleyerek bir takım çalışması yaptıklarını ortaya koyarak bu uygulamaların öğretmenlik meslekî becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Erbilgin (2013), ders imecesi modeli ile çalışan öğretmenlerin birbirlerine verdikleri dönütler ve üretilen dönütleri baz alarak iş birliği yapmanın faydalı bulduklarını belirtmiştir. Çünkü Türkiye'deki öğretmenler genellikle sınıfın mahrem alan olduğunu düşünerek tek başlarına öğrenme- öğretme süreçlerini sürdürürler. Bu durum, birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemleme ve gözlemlerini kendi öğretim süreçlerine yansıtmalarının önünde engel teşkil eder (Erarslan, 2010: 64-65). Ders imecesi, öğretmenler arasında iş birlikli çalışmayı sağlaması yönünden söz konusu engeli kaldırmada işe yarar bir yaklaşım olarak

değerlendirilebilir. Bozkurt (2015) ve Orhan (2020) de ders imecesi uygulamalarının öğretmenler arasındaki iş birliğini sağlamada etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalara imza atmışlardır.

2.1.3.2. Alanda ve sınıf içi uygulamalarda gelişimi sağlama

Lewis ve Tschuida (1998), ders imecesi kapsamında yapılan imece derslerinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının niteliğini artırdığını ve sınıf içindeki davranışlarıyla ilgili farkındalık kazandıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciyi tanıma, etkili planlama yapma, hedeflere uygun materyal, yöntem ve teknik seçimi, sınıf yönetimi gibi alanlarda ders imecesi modelinin meslekî gelişimlerine fayda sağladığı görülür (Lewis ve Hurd, 2011; Fernandez, 2002; Baki, 2012).

Ders imecesi, öğretmenlerin alana yönelik becerilerini artırmada da işe yarar olduğu ortaya konmuştur. Wright (2009)'un matematik öğretmenleriyle yaptığı araştırmasına ait bulgular, araştırma grubunun uygulama sayesinde matematik alan bilgilerini artırdıklarını, yeni problem çözme yöntemleri öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte araştırma kapsamındaki öğretmenler, alan bilgilerine dair öz yeterliliklerini de ders imecesi uygulamaları sayesinde artırdıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir durum, Baki (2012) ve Budak vd., (2011)'nin çalışmalarında da ortaya konmuştur.

2.1.3.3. Yansıtıcı düşünme olanağı sunma

Ders imecesi modeli, uygulama adımları itibarıyla hazırlık, uygulama ve yansıtma süreçlerini içerir. Öğretmenler, hazırlık aşamasında oluşturdukları ders planını uyguladıktan sonra öğretim sürecini ve ders planını çeşitli yönlerden değerlendirirler. Bu değerlendirme, hazırlık ve öğretim uygulamalarına dönük yansıtma faaliyetlerini içerir. Yapılan çalışmalar, ders imecesi uygulamasının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ders imecesi, öğretmenleri yansıtıcı düşünmeye yönlendirmektedir (Lewis ve Tsuchida, 1998). Fernandez ve Yoshida (2004), imece dersi ekibinin gözlemci üyeleri, ders işleniş süreciyle ilgili düşüncelerini yansıtıcı bir biçimde değerlendirerek meslekî

gelişimlerine katkı sunduklarını belirtir. Carrol (2013), ders imecesi modeliyle öğretmenlerin kendi derslerine yönelik değerlendirmelerinin daha açık ve dürüst olduğunu belirtmiştir. Derslerin video ya da ses kayıt cihazları yardımıyla kaydedilmesinin de öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri için uygun bağlam oluşturmada kritik bir işleve sahiptir (Erbilgin, 2013).

2.1.3.4. Öğrenci öğrenmelerine odaklanmayı sağlama

Ders imecesi modeli, yapısı itibarıyla öğretmenlerin sürece öğrenci gözüyle bakabilme becerilerine katkı sunarak dersi öğretmen merkezli olmaktan kurtarır. Yoshida (1999), bu gerçeği ortaya koyarak ders imecesi modelinin öğretmenlere öğrencilerin düşünme süreçlerini, tepkilerini, sorularını gözleme fırsatı verdiğini, bu sayede dersleri öğrenci gözünden değerlendirebilme imkânı sağladığını belirtir. Bu sayede öğretmenler, öğretmen uygulamalarından ziyade öğrenciye odaklanarak öğrencinin ne yaptığını anlamakta gelişim gösterirler (Lewis, 2000).

2.2. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak için planlanmış ve döngüsel olarak uyarlanmış, kendi kendine oluşturulmuş düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelir (Zimmerman, 2000: 421).

Bir başka tanımlamada öz düzenleme, “bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması ve öğrenme sürecinin tüm aşamalarını aktif olarak kontrol ettiği süreç (Özbay ve Daşöz, 2016: 3)” olarak ifade edilmektedir. Pintrich (2000) ise öz düzenlemeyi “bireylerin öğrenme hedeflerini belirleyip bilişsel durumlarını, davranışlarını ve motivasyonlarını izlemeye ve düzenlemeye çalıştıkları, belirledikleri hedeflerin ve bağlamsal özelliklerin yönlendirip sınırlandırdığı aktif ve yapılandırıcı süreç (s.453) olarak tanımlamıştır. Schunk (1994), öz düzenlemeyi bireylerin öğrenmeye konsantre olarak öğrenilecek bilgiyi zihninde kodlamalar yaparak örgütlemesini, tekrarlamasını, etkili bir çalışma stratejisi üretmesini, eriştiği kaynakları etkili kullanmasını kapsayan aynı zamanda kişisel yeterlilikleri, öğrenmeye verdiği önem, öğrenme sonucu beklediği performans hakkında olumlu inançlara sahip

olması ve mutluluk duymasını içeren eylemler olarak tanımlarken Cheng (2011), öz düzenlemeyi bireylerin kendi öğrenme süreçlerine dair hedef belirleme, plan yapma, doğru öğrenme yollarını seçme ve olası öğrenme sonuçlarına yönelik kestirimlerde bulunma ve öğrenme süreci içinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin değerlendirme ve eleştiri yaptıkları aktif bir süreç olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleme, öğrenenlerin öğrenme amaçlarına ulaşmak için tüm öğrenme süreci boyunca motivasyon, üstbilgi ve davranışsal bağlamda aktivitelerini içerir. (Zimmerman, 2000). Bireyler üst bilişsel süreçlerde kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilerek öğrenme hedeflerini ve öğrenme yollarını belirler, zaman planlaması yapar ve öğrenme performanslarından hareketle öğrenme tekniklerini değerlendirme davranışlarını sergiler. Motivasyon süreci ile öğrenme sürecini sonuna kadar sürdürme ve görev ilgisi gösteren bireyler, becerilerinin gelişeceğine dair inanç içindelerdir. Bu nedenle attıkları tüm adımlara karşı istekli ve yüksek öz yeterlilik sahibidir. Öz düzenlemeli bireyler davranışsal süreçler aracılığıyla da gerçekleştirilen görevleri seçme, görev sırasında kendine talimat verme ve tepkide bulunma ile görevleri organize edip kontrol ederler. Tüm öğrenme süreci boyunca çevresindeki kişilerden ve diğer sosyal kaynaklardan gereksinim duydukça yararlanabilir (Zimmerman, 1990). Söz konusu tanım ve açıklamalardan hareketle bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin öznesinin yine kendisi olması, öz düzenlemenin en önemli özelliği olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte yalnızca bilgi öğrenimi değil motivasyon sağlama vurgusu da dikkat çekicidir.

Zimmerman (2000), öz düzenleme kavramının bireylerin kişisel hedeflerine ulaşmak için planladığı ve uygulama döngüsü içerisinde uyarladığı düşünce, duygu ve eylemleri kapsadığını vurgular. Yani öz düzenlemeli bireyler kendilerine kişisel hedefler koyarlar, planlama yaparlar, hedeflerine ulaşabilmek için stratejiler belirlerler. Ardından performanslarına dönük öz değerlendirme yaparlar. Bireyler, sonraki performanslarında bu deneyimlemelerden yararlanırlar. Öz düzenlemeye ilişkin tanımlama ve açıklamalar incelendiğinde öğrenme süreci içindeki bireyin özne olduğu, aktif katılım ve bireysel stratejilerin daima ön planda tutulduğu söylenebilir.

Bireyin kendi biliş yapılarını ve çevre koşullarını değerlendirerek öğrenme hedefleri belirlemesine dayalı öz düzenleme becerisi, öğretmenlerin meslekî

yeterliliklerini artırmada kritik işleve sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öz düzenlemeli yaklaşımlarının öğrenci öğrenmelerine ve etkili ders planları oluşturabilmeye katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Baylor vd., 2001). Aynı araştırma, öğretmen öz düzenlemesinin öz yeterlilik duygusunu geliştirmeye katkı sağlayacağını da ortaya koymuştur. Öz düzenleme becerisi, öğretmenlere hitap ettiği öğrenci grubunun gereksinimlerini ve öğrenme özelliklerini daha iyi anlamalarına, bu ihtiyaçlara dönük öğrenme- öğretme stratejileri belirlemeye dair bakış açılarını geliştirmeye yardımcı olur (Paris ve Winograd, 2001). Cardelle-Elawar, Irwin ve Lizarraga (2007), başarılı öğretmenleri farklı görevlerde, farklı öğrenci gruplarıyla ve çeşitli şartlar karşısında sahip olduğu motivasyonunu sürdüren öz düzenleme becerisine sahip kişiler olarak tanımlamışlardır.

Öz düzenleme becerisi ve öğretmenler ile ilgili yapılan farklı bir çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmaları ve motivasyonel inançları arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmış, öz yeterlilik sahibi öğretmenlerin öz düzenleyici eylemlerde yüksek oranda başarılı oldukları ortaya konmuştur (Sarı ve Akınoğlu, 2009: 12)

Bireylerin öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alarak, süreci kendi iradeleriyle yönetmesine dayanan öz düzenlemeli öğrenme, yalnızca bilişsel değil aynı zamanda motivasyonel ve duyuşsal nitelikteki değişkenleri ve sosyal değişkenleri de içermesi nedeniyle öğrenme süreçlerine dair kapsayıcı bir görüş kazandırır (Pintrich, 2000).

2.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına Göre Öz Düzenleme

Sosyal bilişsel yaklaşım, öz düzenlemeli öğrenmenin yalnızca bireysel etkenlerle açıklanamayacağını, öz düzenlemeli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için karşılıklı belirleyicilik adı verilen birey ve çevre etkileşiminin gerekli olduğunu savunur (Zimmerman, 1989). Bandura (1986)' ya göre bireylerin davranışları, çevre ve bireysel değişkenler sürekli olarak etkileşim hâlinindedir. Söz konusu üç değişken birbirinden etkilenmekle birlikte birbirini etkileme gücüne de sahiptir. Yani insanlar davranışlarıyla çevrelerini değiştirmektedir. Çevre de insanların sonraki davranışları

üzerinde değiştirici bir etkiye sahiptir. Buradan yola çıkılarak öğrenme sürecinde bireylerin öğrenmelerinde içinde bulundukları çevre, öğrenmesine yönelik algısı, öğrenim sürecine yönelik inançları, koyduğu hedefler ve izleyeceği stratejileri belirlemeleri gibi unsurların birbirini sonucuna varılabilir. Sosyal bilişsel kuramın ortaya koyduğu bu anlayış, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin önemli bir değişkeni olmuştur. İkinci değişken ise öz yeterlilik algısıdır. Buna göre öz yeterlilik algıları yüksek olan bireylerin öz düzenleme kapasiteleri daha yüksektir. Bununla birlikte öz düzenleme, bireylerin kendilerini gözlemleme ve değerlendirmelerini, bu yolla kendi durumunu fark edip kendini güncelleyebilmelerini de beraberinde getirir (Zimmerman, 2000).

Sosyal bilişsel yaklaşım, öğrenmenin bireylerin elde ettiği deneyim ve gözlemlerin birlikteliğinin sonucunda gerçekteştiğini savunur (Schunk, 2012). Davranış sonucu bireyin elde ettiği deneyimlerin sonuçları bireyler için hem bir bilgi hem de motivasyonel kaynak teşkil eder. Bu bağlamda yaptığı davranışın olumlu sonuçlarını gören bireyler, elde edecekleri motivasyon ile söz konusu davranışı devam ettirmeye yönelirler. Bireyler, başarısızlıkla sonuçlanan davranışları ise terk etme eğilimi gösterirler. Doğrudan bir performans gerektirmeyen gözlem yoluyla öğrenmede ise bireyler; canlı, sembolik, yazılı ya da elektronik kaynakları motivasyon kaynağı olarak kullanırlar. Böylece olumsuz deneyimler yaşanmadan öğrenme gerçekteştirilmiş olur (Schunk, 2012).

Schunk (2012)'a göre karmaşık yapıdaki bir beceri olan öz düzenlemenin öğrenilmesi de gözlem ve deneyim birlikteliği ile mümkündür. Bireyler ilk olarak modelin davranışını gözlemleyerek modelin kullandığı becerilere ve stratejilere odaklanır. Model, bu esnada yaptığı yönlendirmeler ve verdiği geri bildirimlerle bireyin motivasyonunu artırarak performansına katkı sağlar. Öğrenici birey, sonraki aşamada modelin gözlemlediği davranışlarını yapılandırılmış bir ortamda sergilemeye, ardından davranışını farklı çevre ve şartlara adapte ederek uygulamaya başlar. Birey bu aşamada davranışının sonuçlarından elde ettiği deneyimlerden hareketle kendi beceri ve stratejilerinde düzenlemelere gider. Davranışının olumlu sonuçlarını gören birey, becerisini kullanmayı ve geliştirmeyi sürdürür.

Sosyal bilişsel yaklaşıma göre öz düzenleme, döngüsel bir süreçtir. Bu kapsamda bireylerin sergilemiş olduğu bir görevden elde ettiği sonuçlar, yeni görevlerdeki performansları üzerinde içsel, davranışsal veya çevresel düzenlemeler yapmasını sağlar (Zimmerman ve Schunk, 2004).

Zimmerman (2000)'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli, sosyal bilişsel yaklaşımla geliştirilmiştir. Ön düşünüş, performans ve öz yansıtma süreçlerini içeren model, üç aşamalı döngüsel bir süreci ifade eder.



Şekil 3. Zimmerman(2000) Öz düzenleyici öğrenme döngüsü

2.2.1.1. Ön Düşünüş Evresi

“Bireyin bir göreve başlamadan önce kendisine hedefler belirlediği, kendi öğrenmelerine yardımcı olacak hangi stratejilerin ve süreçlerin kullanılmasında planlama yapılmasına karar verildiği, bu süreçte kendisine olan güvenini, sonuca yönelik beklentilerini, inanç ve tutumlarını tarttığı ve bu durumlara göre harekete geçmeyi planladığı evredir” (Yıldızlı ve Saban, 2015, s.11).

Zimmerman (2000)'a göre ön düşünüş evresi, *görev analizi* ve *motivasyonel inançlardan* oluşur. Zimmerman (2000)'a göre görev analizi, hedef belirleme ve stratejik planlamayı içerir.

Görev analizinin ilk bileşeni hedef belirlemedir. Hedef belirleme öğrenme veya performansın sonucunda erişilecek niteliklere yönelik karar alma sürecini ifade eder. Öğrenen konumundaki bireyler, belirledikleri yakın hedeflere ulaştıkça öğrenme sürecinin devamına ve sürecin bütününe yönelik yeterlilik duygusu hissederler. Öz

düzenleme becerisine sahip bireylerin hedefleri yakın, belirgin ve zorlayıcı niteliğe sahiptir (Schunk, 2012, Zimmerman, 1989). Yakın hedefler, kısa dönemli olmaları itibarıyla daha çabuk ulaşılabilir olduğundan ve kolay ölçülebildiğinden bireylerin motivasyonları ve performanslarına olumlu katkı sunar (Schunk, 2001). Hedeflerin belirgin olması, sonuca ulaşmada gösterilecek çabayı genel hedeflere oranla açıkça ortaya koyması bakımından bireylerin öğrenme performansları ve öz yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Schunk, 2001). Hedeflerin zorlayıcılığı geliştirilebilir zorluk düzeyi korunduğu takdirde bireylerin öğrenme performansları ve öz yeterlilik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahipken çok zor ya da çok kolay hedefler belirlenmenin motivasyon ve performans üzerinde olumsuz etkisi vardır (Schunk, 2001).

Stratejik planlama, bir becerinin tam anlamıyla öğrenilebilmesi için uygun ortamların ve yöntemlerin belirlenmesi sürecidir (Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000)'a göre stratejik planlama yapma ve uygun stratejileri seçme bireysel, davranışsal ve bağlamsal değişkenlerdeki farklılıklar sebebiyle döngüsel ayarlamalar gerektirir. Belirlenen stratejiler tüm bireyler için eşit derecede etkili olmayıp etkisi kişiden kişiye değişiklik gösterir. Bu nedenle değişen bireysel, kişiler arası ve bağlamsal koşulların bir gereği olarak öz düzenlemeli bireyler, stratejilerini sürekli olarak güncellemektedir.

Yetkin vd. (2014)'ne göre öz düzenleyici öğretmenlerin stratejik planlama süreci kapsamında şu eylemlerde bulunmaları beklenir:

- Ders içeriğini belirleme,
- Öğretim materyallerini belirleme,
- Dersin uygulama adımlarını, süreyi vb. değişkenleri belirleme,
- Derste karşılaşılabilecek muhtemel durumları ve tepkileri belirleme,
- Değerlendirme ölçütlerini belirleme.

Zimmerman'ın öz düzenleyici öğrenme yaklaşımının ön düşünüş evresi, öğretmen öz düzenlemesinde hazırlık aşamasına karşılık gelmektedir. Çapa vd. (2009)' ne göre öğretmenler hazırlık aşamasında dersin sonunda ulaşılması öngörülen hedefleri belirler. Ardından belirledikleri hedeflere dayalı olarak konunun ve öğrencinin özellikleri ile var olan kaynakları göz önünde bulundurarak en uygun

öğretim yöntemlerini belirlerler. Söz konusu süreçler, hedef yönelimi, içsel ilgi ve öz yeterlilik gibi motivasyonel süreçlerden de etkilenir. Öğretmenler bu süreçte kendi uzmanlıklarına ilişkin hedef belirlemeleri de yaparlar. Uzmanlık hedefi olarak yeni beceriler geliştirmeye, meslekî yetkinliklerini artırmaya, çalışmalarına ilişkin içgörü kazanmaya ve görevlerinde ustalaşmaya odaklanırlar. Öğretmenlerin kendi öğretim görevlerini başarıyla ortaya koyabileceklerine olan inançlarının öğrenci başarısı ve motivasyonunu artırma üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir (Çapa vd., 2009).

2.2.1.2. Öz Yansıtma Evresi

Birey, öz yansıtma evresinde gerçekleştirdiği performansı ön düşünüş evresinde belirlediği standartlar ile karşılaştırır ve bunlardan hareketle davranışlarını değerlendirme ve düzenleme davranışı sergiler (Zimmerman, 2000). Öz yansıtma evresi, *öz yargılama* ve *öz tepki* evrelerinden oluşur. Öz yargılama evresi, öz değerlendirme ve nedensel atfetmelerin yapıldığı aşamadır. Söz konusu aşamalarda gerçekleştirilen eylemler, aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

2.2.1.2.1. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, bireylerin performanslarını değerlendirmelerini ve performanslarına ilişkin sonuçlara nedensel önem atfetmelerini içerir. Bu aşamada bireyler, sergiledikleri performans hedefleriyle ilişkilendirirler (Zimmerman, 2000). Bireyler kendi performansını bir başkasının performansıyla ya da herhangi bir standartla karşılaştırarak kendi öz değerlendirmesini (self-evaluation) yapabilir. Örneğin, sınav notunu herhangi bir arkadaşının notuyla, sınıf ortalamasıyla ya da geçer not ile karşılaştırarak değerlendirebilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009: 5).

Öğretmen öz düzenlemesinde öz değerlendirme süreci öğretmenlerin süreç başında belirledikleri hedefler, önceki öğretim süreçlerinde ortaya koydukları performanslar, öğrenci performansı gibi ölçütlerden yararlanarak değerlendirmelerini içerir. Öğretmenler, yaptıkları değerlendirmeler sonucunda yürüttükleri öğretim sürecini farklı yönlerden başarılı/ başarısız olarak belirlerler (Yetkin vd., 2014).

2.2.1.2.2.Nedensel Atfetme

Bu evrede var olan başarısızlıkları örneğin sınırlı yetenek gibi kontrol edilemeyen nedenlere atfetmek bireylerin öğrenme performansları ve motivasyonları üzerinde olumsuz etki oluşturacaktır. Buna karşın strateji seçimi gibi kontrol edilebilir nedensel atfetmeler bireylerin motivasyonları üzerinde olumlu bir katkı sağlayarak sonraki performanslara katkı sağlayacaktır (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme becerisine sahip öğretmenler, gerçekleştirmiş oldukları öğretme performansının başarılı ve başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin tespitler yaparlar. Öz düzenleme becerisine sahip olan öğretmenler, başarısızlıkları kontrol edilebilir nedenlere bağlarlar (Yetkin vd., 2014; Çapa vd., 2014).

2.2.1.2.3.Sonuç Çıkarma

Sonuç çıkarma, sonraki öğrenme ya da öğretim görevlerinde bireylerin görev stratejilerine yönelik ulaştıkları sonuçları içermektedir. Sonuç çıkarma, düzenlemeye dayalı ya da savunmaya dayalı olabilir. Düzenlemeye dayalı çıkarımlar, bireyleri sonraki görevleri sırasında sahip oldukları stratejileri değiştirmeye ve dönüştürmeye teşvik ederek etkili öz düzenleme davranışları sergilemesine yardımcı olurken savunmaya dayalı çıkarımlar, bunun aksine sonraki görevlerine yönelik düzenlemeler yapmalarının önüne geçmesi dolayısıyla bireyleri kendini geri çekme davranışına iter (Zimmerman, 2000).

Öğretmen öz düzenlemesinin sonuç çıkarma evresinde öğretmenler, sergilemiş oldukları öğretim performanslarının çıktılarından hareketle sonraki öğretim performansları için düzenlemeye dönük ya da savunmaya dönük kararlar alırlar. Öğretmenlerin aldıkları kararlar, sonraki öğretim süreçlerini şekillendirmeleri üzerinde etkili olur (Yetkin vd., 2014).

2.3. Uzaktan Eğitim

Bu araştırma, küresel Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilen dönemde uzaktan eğitim araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu durum, çalışmanın ders araştırması modelinin uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülmesi

bakımından ilk çalışma olma özelliği taşımasını beraberinde getirmiştir. Araştırma sürecinin uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülmesi sebebiyle bu bölümde uzaktan eğitime ilişkin bilgi verilecektir.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitime ilişkin çeşitli tanımların yapıldığı görülür. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

“Aynı ortamda bulunmayan öğretici ve öğrencilerin öğrenim- öğretim uygulamalarını dijital iletişim araçları veya yazılı haberleşme araçları vasıtalarıyla sürdürdükleri eğitim modeli uzaktan eğitim olarak isimlendirilir” (İşman, 1998:18). Uşun (2006)’a göre uzaktan eğitim (aktaran Demir, 2015):

“Kaynak ile alıcının öğrenme – öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu alıcılarına öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi vb. açılardan “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” olanağı tanıyan, öğrenme – öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüzyüze eğitim gibi materyal, araç ve teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.”

Allen ve Seaman (2017) ise uzaktan eğitimi eğitici ile öğrencinin farklı ortamlarda yer aldığı, eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan bir yapıda İnternet, geniş bant hatları, uydu ya da kablosuz iletişim cihazları aracılığıyla tek yönlü veya çift yönlü iletim araçlarıyla gerçekleşen eğitim olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan hareketle uzaktan eğitimin öğretici ve öğrencinin farklı ortamlarda bulunarak sürdürdüğü eğitim süreci olarak tarif edilebilir.

Teknolojik gelişmeler, hayatın her alanını olduğu gibi eğitimi de önemli ölçüde etkilemiştir. Teknolojinin hızlı bir gelişim göstermesi, uzaktan eğitim imkânlarını artırmış, hem bireysel hem de kitlesel eğitimin tek bir yapıda bütünleştirilebilmesi amacıyla birçok seçenek türetilmiştir (Karataş, 2003). Bu nedenle teknoloji ve eğitim kavramlarının birbiriyle yakın ilişkili kavramlar olduğu ileri sürülebilir. Aslantaş (2014: 22), eğitimde teknoloji kullanmanın nedenlerini şöyle sıralamıştır:

- Eğitim ve öğretime erişimi arttırmak,
- Öğrenimin kalitesini yükseltmek,

- Eğitim maliyetlerini azaltmak,
- Eğitimde maliyet etkinliğini sağlamak,
- Teknolojik değişim zorunluluğuna karşılık vermek,
- Öğrencilerin hem çalışma hem de özel hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri teknoloji ile sağlamak.

Hastalık, yaş, zaman sınırlılığı, maddî olanaksızlıklar gibi türlü sebeplerle yüz yüze eğitim fırsatı bulunamadığı zamanlarda yazılı, görsel ya da dijital materyaller kullanılarak eğitim olanağı sunan bir eğitim yöntemi olan uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirenilmek, eğitimi uygun maliyetli ve verimli hâle getirmek gibi amaçları vardır (Demiray, 1999).

Öğretim yöntemlerinin toptancı bir anlayışla her şart ve grup için uygun, başarılı ve kullanışlı olduğu söylenemez. Yöntem seçiminde belirleyici olan öğrenci durumu ve içinde bulunulan koşullar gibi değişkenler vardır. Bu kapsamda tüm öğretim yöntemlerinin kendi özelinde birtakım avantaj ve dezavantajları bulunduğu gibi uzaktan eğitim için de söz konusu avantaj ve dezavantajlardan söz edilebilir (Balaman ve Hanbay, 2021).

Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında büyük öğrenci gruplarıyla zaman ya da ortama bağlı kalma zorunluluğu olmadan eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirebilme fırsatı sunması gibi bir üstünlüğe sahiptir. Bununla birlikte uzaktan eğitim, eğitim-öğretim süreçlerine kazandırdığı esneklik ile öğrencilerin diğer öğrencilerden bağımsız bir şekilde kendi hızında öğrenmelerine imkân sağlar. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre bir diğer avantajı da eğitim maliyetini düşürmesiyle birlikte ölçme değerlendirme faaliyetlerinin objektif yapılmasına olanak vermesidir (Elitaş, 2017).

Elitaş (2017), uzaktan eğitim uygulamalarının grup çalışması yapabilme olanağından yoksun olma ve bireyler arası etkileşimin eksik kalmasından dolayı motivasyon kaybı yaşanması sonucunu doğurduğunu ortaya koymakla birlikte ölçme ve değerlendirmede güvenirlik sorunu, uygulama içerikli derslerin veya konuların yeterince öğretilmemesi ve teknoloji bağımlılığı oluşturma riski, uzaktan eğitimin diğer dezavantajları olarak sıralamıştır. Uzaktan eğitimin bir diğer dezavantajı ise

öğrencilerin kendilerini yalnız, izole edilmiş olarak hissetmeleri ve buna bağlı olarak da motivasyon kayıpları yaşamalarıdır (Duran vd. 2006). Grupla çalışma disiplininin yoksun olma durumu ile etkileşim eksikliğinden dolayı motivasyon kaybına ve öğrenenin asosyalleşmesine sebep olabilir. Uygulama gerektiren derslerin veya konuların öğretiminde yetersiz kalabilir. Teknoloji bağımlılığı riski ve ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliği sorunu olabilir (Balaman ve Tiryaki, 2021:3).

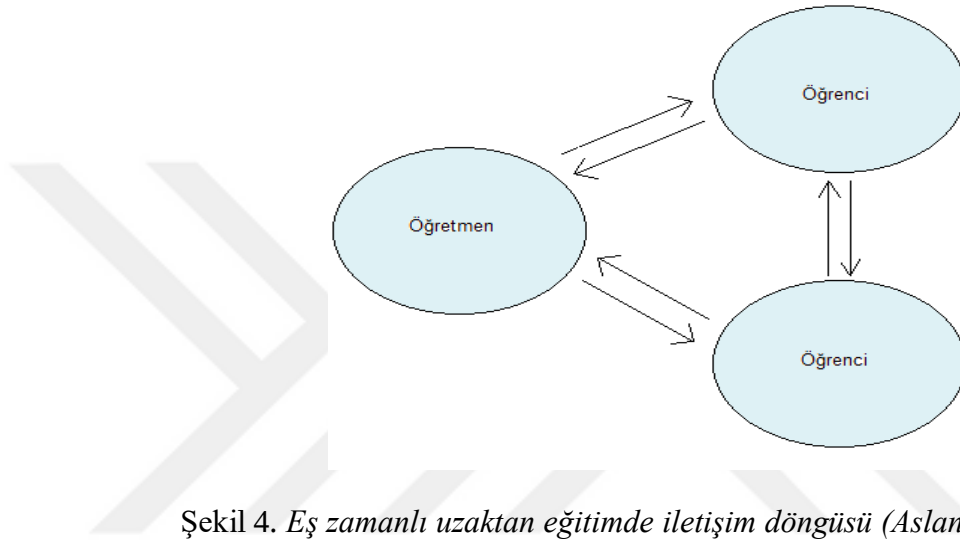
Bu çalışmada ders uygulamaları sanal sınıflar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sanal sınıflar farklı ortamlardaki öğretmen ve öğrencilerin çevrim içi bir İnternet ağı yardımıyla oluşturdukları gruplardır. Sanal sınıflar sayesinde birbirinden farklı ortamlardaki insanlar aynı anda birbiriyle etkileşim kurarak ortak öğretim materyali üzerinden eş zamanlı çalışabilmektedir (Çekiç, 2010).

2.3.1. Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim

Eş zamanlı diğer adıyla senkron uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenici tarafların dijital kanallar vasıtasıyla aynı anda dahil oldukları sanal bir sınıf sistemidir. Eş zamanlı uzaktan eğitim, zamana bağımlı, aynı ortamda ve tarafların yüz yüze gerçekleştirdikleri eğitim sürecini akıllara getirmektedir. Öğreten ve öğrenen tarafların görüntüleri ve sesleri İnternet kanalıyla taşınarak gerçekleştirilen iletişim ile senkron/ eş zamanlı eğitim gerçekleştirilebilmektedir. Öğrenciye bu yolla sanal bir sınıfın içinde bulunma hissi verilir (Elmas vd., 2010).

Eş zamanlı uzaktan eğitimde verilmek istenen ders içerikleri hedef kitleye anında iletilir. Etkileşimin sağlandığı bir öğretim süreci için öğrenen ve öğrenen taraf arasında çift yönlü iletişim sağlanmalıdır. Verilecek bilgilerin ve üretilecek soruların anında karşılıklı olarak iletilebilmesine dayanan bu modelde öğretim videokonferans cihazları, İnternet ve bilgisayar gibi dijital materyallerin kullanımıyla gerçekleştirilebilir (Aslantaş, 2014). Eş zamanlı uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan kişilerin aynı zamanda ortak bir öğrenme ortamı içinde bulunmalarını içerir (Driscoll, 2002). Sesli, görüntülü ve yazılı bir şekilde eş zamanlı iletişim kurabilmeyi sağlayan çoklu iletişim kanalları içeren eş zamanlı sanal sınıflar aracılığıyla ders katılımcıları, sanal ortamda aynı anda soru cevap etkinlikleri gerçekleştirebilmekte, birbirleriyle görüş paylaşımı yapabilmekte, işlenen dersi aynı anda takip

edebilmektedir (Gündüz vd., 2018). Bununla birlikte eş zamanlı uzaktan eğitimin öğrenci- öğretmen etkileşimini eş zamanlı sağlaması, öğrenme esnasında soru sormaya ve yorum yapmaya fırsat tanınması, bu yolla zihinsel olarak tüm katılımcıların aktif konumda bulunması gibi yönleri diğer uzaktan eğitim araçlarına göre sahip olduğu üstünlükler arasında sayılabilir (Aslantaş, 2014).



Şekil 4. Eş zamanlı uzaktan eğitimde iletişim döngüsü (Aslantaş, 2014)

Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimde zamansal bağımsızlık sağlanamazken katılımcılar arasında nitelikli etkileşim sağlanabilir. Eş zamanlı sanal sınıflarda başarı, sağlanan etkileşimin düzeyi ile eş doğrultuludur. Söz konusu etkileşim sesli- görüntülü haberleşme yazılımları ve video konferans uygulamaları gibi ses ve görüntü aktarımını aynı anda yapabilen yazılımlar ile sağlanmaktadır. Dolayısıyla derslerin etkililiği İnternet bağlantı hızı, kamera, hoparlör, kulaklık, bilgisayar, mobil cihazlar vb. dijital materyallerin bulunmasına bağlıdır. Tüm katılımcıların ses ve görüntülerinin eş zamanlı aktarılması gerektiğinden ses ve görüntü aktarımında yaşanabilecek gecikmelerdeki kabul edilebilir süre saniyelerle sınırlıdır. Gecikmenin süresinin artması, sağlanan iletişimin kalitesini düşüreceğinden etkileşimin zorlaşması sonucunu doğuracaktır (Aslantaş, 2014).

2.4. Konu İle İlgili Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar ve Genel Değerlendirme

Bu bölümde ders imecesi modeliyle yürütülen öğretim uygulamalarına ilişkin uluslar arası ve ulusal ölçekte yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecek ve söz konusu çalışmalara ilişkin genel değerlendirme yapılacaktır. İncelenen çalışmalar uluslararası çalışmalar ve ulusal çalışmalar olarak iki ayrı başlıkta sunulmuştur.

2.4.1. Uluslararası Çalışmalar

Hart (2009), ders imecesi modelinin araştırmacı, öğretim müfredatı ve öğrenci üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında küçük bir yerleşim biriminde görev yapan üçüncü sınıf öğretmenleriyle bir ders yılı süresince imece dersleri yürütmüştür. Araştırma kapsamında dört ders imecesi döngüsü gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde notlar, dokümanlar ve video kayıtları tutulmuştur. Kaydedilen videolar transkript edilip analiz sürecine alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda süreç başında öğretmenlerin genellikle öğrencilerin ders sırasında ne yaptıkları, hangi davranışları sergilediklerini ön plana alırken süreç sonunda öğrencilerin öğrenme süreçlerini önceledikleri görülmüştür. Süreç ilerledikçe araştırma grubundaki öğretmenler problemlere öğrenci gözüyle değerlendirmeye başlamış, ders sırasında verdikleri problemleri nasıl sunarlarsa daha etkili bir öğrenme ortamı sağlayabilecekleri üzerine odaklandıkları görülmüştür. Ders imecesi sürecinin başında öğretmenlerin ders planına ve materyallerin niteliklerine odaklandıkları görülürken süreç sonunda materyal ve planların öğrenci öğrenmesine sağladığı katkıları tartıştıkları görülmüştür. Söz konusu araştırma, ders imecesi modelinin katkılarını ortaya koymaktadır.

Smith (2008), bir ilkokulda gerçekleştirdiği ve dört sınıf öğretmeninden oluşan araştırma grubunun ders imecesi modeliyle kişisel ve meslekî gelişimlerini ne ölçüde sağlayabildiklerini araştırdığı çalışmasında görüşme, öğretmen yansıtıcı günlükleri ve süreç içinde tutulan gözlem notları aracılığıyla veri toplama sürecini gerçekleştirmiştir. Smith (2008), araştırmaya katılan öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaktan duydukları memnuniyeti vurguladıklarına, kendi meslekî tercihlerinin ve eylemlerinin sorumluluklarını almaya katkı sağladığına ve öğretim sürecinin olumlu ve olumsuz yansımalarının öğretmen kaynaklı değişkenlere atfettiklerine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders imecesi aracılığıyla edindikleri bilgi

birikimini meslek hayatlarının tüm aşamalarına yansıtacaklarına yönelik de görüş bildirmişlerdir. İlgili araştırmada iş birliği içinde yürütülen imece derslerinden elde edilen başarı, öğretim sürecinin tüm paydaşların birlikte çalışmaları hâlinde büyük ölçüde başarılı olabileceğini doğruladığı da ortaya konmuştur.

MC Donald (2009), 2007 yılında 6- 9. Sınıf düzeyinden 160 öğrenci ile yaptığı çalışmada ders imecesi modelinin öğretmenlerin alan bilgilerine, öğretmenlik uygulamalarına ve öğrenci başarılarına etkisine odaklandığı çalışmada araştırma ekibiyle yazılı matematik problemlerinin çözümünde strateji geliştirme becerileri ana hedefinde çalışmalar yürütmüşlerdir. Anketler, ön testler, son testler ve görüşmeler aracılığıyla veri toplanan araştırma, öğretmenlerin alan bilgileri ve pedagojik bilgilerinde artış sağladığını ortaya koymuştur. Süreç sonunda öğrencilerin başarı sonuçlarında ve öğretmen uygulamalarında olumlu yönde değişimler sağlandığı belirtilmiştir.

Lee (2008)'in Hong Kong'da yaptığı ders imecesi çalışmasının sonucunda araştırmaya katılan ekip üyeleri süreç sonunda pedagojik bilgilerinde gelişim sağladıklarını ve öğrenci öğrenmeleri konusunda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu çalışma, ders imecesinin sınırlılıklarını ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Öğretmenler, kendilerini meslektaşlarının gözlemi altında büyük baskı altında hissettiklerini belirtmişlerdir. Ekstra iş yükü, zaman yetersizliğinden dolayı toplantılara yeteri kadar zaman ayırmama durumu, çalışmanın ders imecesinin sınırlılıklarını ortaya koyan bir diğer bulgusudur. Öğretmenler, konu içeriğini tartışmak, ayrıntılı bir ders planı hazırlamak, uygun öğretim materyallerini seçmek vb. işlemlerin çok zamanlarını aldıklarını belirtmişlerdir.

Wright (2009), yaptığı akademik çalışmada matematik öğretmenlerinin alan bilgisi ve öğrencilerin ders başarısı üzerinde ders imecesi modelinin etkisini incelediği çalışmada öğretmenlerin ders imecesi modeli sayesinde yeni problem çözme yöntemleri öğrendiklerini, bu yolla alan bilgilerini artırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenler, süreç boyunca yaptıkları iş birliği ve ekip çalışmasının alana yönelik öz yeterliliklerinin artmasına katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

İş birliği ve ekip çalışmasının olumlu yansımaları Roback vd., (2006)'nin araştırmasında da ortaya konmuştur. Söz konusu araştırma, üniversite bünyesinde İstatistik bölümünde görev yapan yedi öğretim elemanı ile yürüttükleri araştırmada ders imecesi modelinin öğrenci öğrenmelerine ve öğretmen öğretim sürecine yansımaları görmeyi amaçlamıştır. Süreç sonunda öğretmenlerin iş birliği yaparak çalışmanın meslekî gelişimleri açısından olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde ders imecisinin iş birliğini sağlama özelindeki katkısı Harle (2008), Carroll (2013), Mc Dowel (2010), Lenski ve Caskey (2009) gibi araştırmacıların araştırma sonuçlarına da yansımıştır.

Meyer ve Wilkerson (2011)'un öğretmenlerin ders imecesi çalışmalarına katılım durumunun matematik öğretimi bilgi ve becerilerine katkı sunup sunmadığını araştırdıkları çalışmaya yedi okuldan toplamda yirmi dört öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere altı saatlik bir süre zarfında ders imecesi modeli ve uygulama ilkeleri anlatılmıştır. Beş gruba ayrılan öğretmenler, kendi bölgeleri ve okulları için ders araştırması planı hazırlamışlardır. Bu süreçte her gruba bir uzman danışman görevlendirilmiş ve tüm süreç kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları, gözlem notları, yansıtma toplantılarından elde edilen notlar ve ders planları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle birlikte ders imecisinin öğretmenlerin matematik öğretimi bilgilerinin artmasına katkı sağladığı, ders planı hazırlama esnasında muhtemel öğrenci tepkileri ve yanıtlarını düşünmenin öğretmenlik bilgilerinin gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber ders planı oluşturma sürecinde aktif katılım sergilemeyen katılımcıların aktif katılım sağlayan öğretmenlerle gösterdikleri gelişim açısından ciddi bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Olson, White ve Sparrow (2011), üç öğretmen grubuyla altı aylık bir süreç içerisinde planlama, uygulama ve yansıtma çalışmaları yapmışlardır. Araştırma kapsamında ders araştırması çalışmaları sonlandıktan sonraki on iki aylık süre zarfında öğretmenler izlenmiş, gelişen becerilere odaklanılmıştır. Araştırmada ses kayıtları, görüşmeler, gözlem notları, öğretmen yansıtma notları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmada iki öğretmenin süreç öncesi ve süreç sonrası öğretimsel yaklaşımları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Sürecin sonunda öğretmenlerin daha amaçlı sorular ürettikleri ve sordukları sorularda öğrenci yanıtlarındaki çelişiklere odaklandıkları görülmüştür. Bununla birlikte süreç sonunda ders imecisinin

öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle yaklaşmaları konusunda cesaret sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tepylo (2008)' in durum çalışması ile desenlediği çalışmada ders imecesinin dört matematik öğretmeninin öğretim uygulamalarındaki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenler beş haftalık bir süre zarfında on kez bir araya gelip imece dersleri tasarlamışlardır. Bu süre içerisinde görüşme, gözlem ve doküman inceleme veri toplama araçları kullanılmıştır. Söz konusu araştırmayla araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci öğrenmeleri üzerine daha çok düşünmeye başladıkları, öğrencilerin problem çözme sırasında kullandıkları stratejilere odaklanmaya ilişkin farkındalıklarının arttığı ortaya konmuştur. Araştırmayla elde edilen bir başka sonuç da ders imecesi süreci içerisinde elde edilen öğretimsel becerilerin araştırma dışındaki öğretim ortamlarına yansıtma eğilimi göstermeleridir.

Dudley (2013), ders imecesi bağlamında öğretmenlerin plan hazırlama ve dersi yansıtma sırasındaki söylemleri incelediği çalışmasını iki farklı okuldan iki grup öğretmenle yürütmüştür. Araştırmada söylemleri analiz etmek için beş tip kod kullanılmıştır. Söz konusu kodlar, plan hazırlama ve araştırma dersi sonrası yapılan yansıtma sırasında alınan kayıtların çözümlenmesinde kullanılmıştır. Çalışmayla birlikte öğretmenlerin en çok beş koddan biri olan araştırma ile ilgili söylemler kullandıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin alan uygulamasına ilişkin bilgi ve becerilerinin arttığı, ders imecesi süreci sona erdikten uzun süre sonra bile öğretmenlerin kazandıkları pedagojik bilgi ve becerileri kullanmayı sürdürdükleri ifade edilmiştir.

Lewis (2002), ders imecesi modelinin iki grup hâlinde yürütüldüğü çalışmasında ders imecesi süreciyle birlikte öğretmenlere öğrencilerin ders sürecinde karşılaştıkları problemleri çözümleme yollarını gözlemeleri, öğrencilerin dersteki tepkilerini tahmin etmeleri ve buna yönelik plan yapmaları, kendi derslerini öğrenci bakış açısından değerlendirebilmeleri gibi yeterlilikler sağlandığını raporlamıştır. Buna ek olarak sürecin derse yönelik öğrenci ilgisini artırdığını da ortaya koymuştur. Bu itibarla ders imecesinin birtakım zorlukları olmasına rağmen söz konusu yeterliliklerin sağlanması için denemesi gereken bir meslekî gelişim modeli olduğunu dile getirmiştir.

Hurd ve Licciardo-Musso (2005), bir okulda görev yapan iki birinci sınıf öğretmeni, dört ikinci sınıf öğretmeni, üç üçüncü sınıf öğretmeni ve bir uzmandan oluşan on kişilik bir imece dersi grubuyla yürüttükleri çalışmada bir eğitim öğretim yılı boyunca ders imecesi modeliyle farklı seviyelerdeki öğrenci grupları için esnek fakat iyi organize edilmiş planlar tasarlamış, uygulamış, uygulama çıktılarını değerlendirmişlerdir. Sürecin sonunda öğretmenler, öğrenci beklentilerini karşılamakta profesyonelleştiklerini, öğretmenler arasında derin ve güvene dayalı ilişkiler kurulduğunu, kadro olarak güçlenip yakınlaştıklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte ders imecesi sürecinde dersleri öğrenci odaklı planlayabilme becerilerinin arttığını dile getirmişlerdir. Ders imecesi modelinin öğretmenlere öğrenci öğrenmesinin ve düşünme süreçlerinin farkına varılmasında yetkinlik kazandırdığı sonucu Lenski ve Caskey (2009), Lee (2012) ve Harle (2008) gibi araştırmalarda da raporlanmıştır.

Loose (2014), 7. Sınıf düzeyinde görev yapan beş İngilizce öğretmeniyle yaptığı eylem araştırması formatındaki çalışmada öğrencilerin dil eğitimlerinin iyileştirilmesi problemi üzerine bir imece dersi süreci tasarlamışlardır. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi sonucunda ders imecesinin öğretmenlerin nitelikli planlar yapmalarını, etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi ile öğrenci katılımını artırma konusunda donanım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Ulusal Çalışmalar

Baki (2012), doktora tez çalışması kapsamında ders imecesi modelinin matematik öğretmenlerinin öğretime dair bilgileri üzerine yansımalarını incelemiştir. Çalışma kapsamında altısı deney altısı kontrol grubunda olmak üzere on iki öğretmen yer almıştır. Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında deney grubu, ders araştırması modeli ile ders planlama, uygulama ve yansıtma süreçlerini yürütürken kontrol grubu derslerini olağan hâliyle sürdürmüştür. Öğretmenlik Uygulaması II dersinde çıktılar değerlendirilmiş ve planlama, zaman yönetimi, etkinlik seçimi ve sınıfta uygulama gibi alanlarda ders imecesi modelini kullanan grup lehinde farklılık gözlenmiştir.

Erbilgin (2013), sınıf öğretmeni adaylarının ders imecesi modeline ilişkin fikirlerini ortaya koyduğu çalışmasında araştırmanın katılımcısı olan öğretmen adaylarının ders imecesi modelini meslekî gelişimleri açısından için olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Çalışma, öğretmen adaylarının grupla uzun süre çalışmanın zorluğu, yoğun bir hazırlık sürecinin gerekmesi gibi durumları modelin olumsuz yanları olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Serbest (2014), 2002 ile 2012 yılları arasındaki süreç içerisinde ders imecesi modeli ile ilgili yapılan yüz altmış çalışmayı incelemiştir. Meta- sentez yöntemiyle yapılan araştırmanın sonucunda ders araştırması ile ilgili en çok çalışmanın 104 çalışmayla matematik alanında, ikinci olarak 26 çalışmayla fen bilimleri ve üçüncü olarak 16 çalışma ile İngilizce alanında yapıldığını ortaya koymuştur. İncelenen 160 çalışmanın 158'inin öğretmenler ile yürütüldüğü, söz konusu araştırma ile ortaya konan bir diğer analiz verisidir. İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlardan biri de ders imecesi modelinin öğretmenlerin meslekî gelişimini sağlama konusundaki olumlu etkisidir.

Özaltun (2014), matematik öğretmenlerinin ders imecesi modeli ile birlikte öğrenci düşünmesi ile ilgili yaklaşımlarının ve bilgilerinin ne ölçüde değiştiğini araştırmıştır. Bu kapsamda ders araştırması süreci öncesinde, süreç sırasında ve sonrasında öğretmenlerin öğrencilerin nasıl düşündüğüne ilişkin bilgi ve öngörülerinin öğretim sürecini nasıl yansıttığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ders imecesi modeliyle öğretmenlerin öğrenci düşünme süreçlerine dair farkındalıklarının arttığını, derslerin planlamasının bu farkındalık çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin süreç sonrasında öğrencilerin düşüncelerinin ardında hangi sebeplerin yattığına odaklanmaya başladığı görülmüştür.

Bozkurt (2015), doktora tezi kapsamında oratokul seviyesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin ders imecesi süreciyle sergiledikleri grup temelli öz düzenleme davranışlarının yansımasını incelemiştir. Bu incelemeyi Uşak ilinde iki farklı ortaokulda görevli üç öğretmen ile gerçekleştiren Bozkurt (2015), beş aylık veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle öğretmenlerin hedef ve başarı ölçütü

belirlemede zorlandıkları tespit edilmiştir. Ders imecesi süreci yürütüldükçe öğretmenlerin belirledikleri genel hedefe dair ilerleme sağladıkları gözlenmiştir. Araştırma grubu öğretmenlerinin ders uygulamaları sonrasında yaptıkları yansıtma toplantılarında süreç ilerledikçe derslerin başarısız yanlarına ilişkin sebepleri kendi kontrolleri altındaki düzeltilebilecek değişkenlere bağlama oranlarını artırdıkları görülmüştür.

Yüzbaşıoğlu (2016), ders imecesi modelinin etkililiğini ve uygulanabilirlik düzeyini araştırdığı çalışması kapsamında Kayseri ilindeki dört ortaokulda yürütülen imece dersleri sonrasında katılımcılardan elde ettiği verilerden hareketle modelin uygulanabilir ve etkili olduğunu ortaya koymuştur. Modelin hem öğretmen hem de öğrenci düşünmesinin temeline odaklanan yapısının çok yönlü kazanım sağladığı değerlendirilmiştir. Ders kitaplarındaki konu yoğunluğunun azaltılmasının modelin etkili bir şekilde uygulanması için kritik bir işleve sahip olduğu da çalışmayla ulaşılan diğer bir veridir.

Coşkun (2017), ders araştırmasının İngilizce dersindeki etkililiğini araştırdığı çalışmasında bir İngilizce öğretmeni ve on sekiz öğrenci ile çalışmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada üç öğretmenin tasarladığı imece dersini ekip üyelerinden biri sınıfta uygulamıştır. Ekibin diğer üyeleri de gözlem yaparak gereken notları almışlardır. Yansıtma sürecinin de tamamlanmasının ardından yapılan anketin sonuçları doğrultusunda araştırmamece dersi yeniden yapılandırılmış ve farklı bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin ve öğretmenlerin derse ilişkin görüşleri yeniden alınmıştır. Toplanan veriler, güncellenen araştırma dersinin niteliğinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, ders imecesi modelinin meslekî gelişimi sağlamada etkili bir model olduğunu ortaya koymuşlardır.

Aykan (2019), doktora tezi kapsamında ders imecesi modelinin öğretmen adaylarının meslekî gelişimleri kapsamındaki etkisini araştırdığı çalışması sonucunda modelin öğretmen adaylarının dersi planlama, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçme ve dersi değerlendirme bağlamında yeterliliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte söz konusu çalışmanın sonuçlarından hareketle ders

imecesi modelinin öğretmen hizmet içi eğitimi çalışmalarında da kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Orhan (2020), İngilizce öğretmenlerinin ders imecesi modelini kullanmalarıyla öğretim uygulamalarına dair grup olarak sergiledikleri öz düzenleme davranışlarını incelediği çalışmanın ekibi, Uşak ilinde üç okulda görev yapan üç öğretmendir. Araştırma, beş ay süreyle yürütülmüş ve bu kapsamda üç farklı araştırma dersi gerçekleştirilmiştir. İmece dersinin her aşamasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesiyle veriler toplanmış, analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin hedef belirleme, içerik belirleme ve başarı ölçütü belirleme aşamalarında birtakım problemler yaşadığı saptanmıştır. Üçüncü imece dersine giden süreçte araştırma ekibi öğretmenlerin planlamada, karar almada ve öğretim uygulamalarında gelişim gözlemlendiği raporlanmıştır. Süreç sonunda çalışılan öğretmen grubunun ders sonu yaptıkları yansımalarda olumlu nedensel atfetmeler sergiledikleri görülmüştür. Söz konusu çalışmada ders imecesi modelinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına dair hazırlık, uygulama ve yansıtma davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Altınsoy (2020), ders imecesi sürecinin İngilizce öğretmen adaylarının kişisel ve meslekî gelişimlerine yönelik etkisini incelemek, kendi öğretim uygulamalarına yönelik örtük inançlarında değişiklik sağlayıp sağlamadığını incelemek amacını taşıyan yüksek lisans tez çalışmasında beş imece dersini kapsayan yedi aylık bir sürede veri toplanmıştır. Analiz sonrasında erilen sonuçlar, ders imecesi uygulaması sonrasında öğretmen adaylarının öğretim stratejilerinin geliştirdiği, ders planlama becerilerinde artış, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanma gibi konularda gelişim gösterdikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının meslekî gelişim uygulamalarına yönelik olumlu tutum sergilemelerini, sınıfın anıdalık ve çok boyutluluğunun kritik rolüne ilişkin farkındalık kazanmalarına olumlu etki ettiği gözlenmiştir.

Pehlivan (2020), doktora tez çalışmasında ders imecesi modelinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki rolünü araştırmıştır. Bu araştırma, dört matematik öğretmeni ve elli üç öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenlere ilk olarak üst düzey düşünme ve ders araştırmasını içeren on saatlik bir

eğitim verilmiştir. Eğitim sürecinin ardından bir öğretim yılını kapsayan dört farklı ders araştırması döngüsü gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucunda ders imecesi modelinin öğrencilerin düşünmesine odaklanan yapısının üst düzey düşünmeyi geliştirmeye olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerisini ölçen testten son test lehine büyük ölçüde fark ortaya koydukları saptanmıştır. Ders imecesi sürecinin ilerlemesiyle öğretmenlerin de öğrencilere kısa cevaplı sorular sormak yerine açıklama gerektiren, fikirlerinin sebeplerinin sorgulandığı, ikna etmeyi gerektiren sorular sorma eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Türk (2020), ders imecesi modelini kullanan sınıf öğretmenlerinin öğrenci düşüncelerine ilişkin farkındalığının gelişim sürecini ortaya koymak amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasında dokuz sınıf öğretmeni adayını ile çalışılmıştır. Öğretmenlik Uygulamaları I dersinde üç öğretmen adayıyla sekiz araştırma dersi döngüsü gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik Uygulamaları II dersi kapsamında imece derslerini gerçekleştiren üç öğretmenle birlikte ders imecesi sürecine hiç katılmamış altı öğretmen adayını sürece dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda farkındalık becerilerinin ders imecesi deneyimi kazanan üç öğretmen adayının diğer altı öğretmen adayına göre üstün olduğuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ders imecesinin öğrenci düşünceleri ve öğretim sürecine yönelik farkındalık becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır.

Müldür ve Çevik (2020), bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının ders imecesine ilişkin uygulamalarını ve deneyimlerini ortaya koymak için durum çalışması deseniyle yaptıkları çalışmanın araştırma ekibi bir öğretim elemanı, bir uygulama öğretmeni ve üç öğretmen adayından oluşmaktadır. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerden olumlu deneyimler, sorunlar ve katkılar kodları çıkarılmıştır. Okuma becerilerine yönelik ders planı hazırlama, grup üyeleri arasında iş birliği ve etkileşimi sağlama ve sınıf yönetimi alanında olumlu deneyimler kazandıklarını ortaya koymuştur. Farklı sınıflar detaylı ders planları hazırlama ve okuma etkinlikleri için kaynak bulmanın zorluğu sorun olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte grup çalışmasını yürütmenin zorluğu da sorunlar başlığında raporlanmıştır.

Kara ve Şen (2021), ders imecesi uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının ders sunumlarına ve görüşlerine etkisinin incelendiği araştırmalarında üçüncü sınıfta öğrenim gören kırk altı öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen adaylarının ders imecesine ilişkin olumlu görüşler ortaya koydukları belirlenmiştir. Mesleki gelişimi sağlama, görüş paylaşımını sağlama, eleştiri ile gelişimi sağlama ile birlikte fen öğretim becerilerini artırdığı sonucuna da ulaşılmıştır.

2.4.3. Ulusal ve Uluslararası Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme

Ders imecesi modeline ilişkin yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen üzerine odaklandığı görülmektedir. İncelenen çalışmalar; ders imecesi modelinin öğretmenlerin dersi planlama, uygulama ve yansıtma süreçlerine yönelik gelişme kazanmalarını sağladığını ortaya koymaktadır. Ders imecesi sürecinin öğretmenlerin planlama yaparken odaklandıkları noktada da dönüşüm sağladığı görülmüştür. Ders imecesi süreci ilerledikçe öğretmenlerin temel odak noktalarının “öğrencilerin öğrenme süreçlerini öğrenme” olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin sorduğu sorular, öğrencileri ilgili soruları sormaya götüren süreçler incelen çalışmaların planlama ve yansıtma sürecinde tartışma konusu olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yollarını ve öğrenme adımları keşfetmeye dönük çalışmalar sergilemeleri de imece dersleriyle öğretmenler tarafından kazanılan diğer beceriler olmuştur. Bu da ders imecesi modelinin öğretmenlere öğretim sürecinin tüm aşamalarına öğrenci gözüyle bakabilme yeterliliği kazandırmıştır. Modele ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların çıktıları incelendiğinde ders imecesi modelinin öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine yönelik öz eleştiri yapabilmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Bu süreç, modelin bir gereği olarak ders uygulaması sonrası yapılan yansıtma toplantılarında kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle yaklaşan öğretmenlere gelecek öğretim performanslarına ilişkin yol haritası sunar.

Meslektaşlar arasında iş birliğini sağlamak, yapılan çalışmalarda göze çarpan diğer bir değişkendir. Ders imecesi modeli, doğası itibarıyla uzun süreli ekip

alışmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bu da öğretimin tüm aşamalarında karşılıklı güven ve saygı temelinde sürecin yürütülmesini beraberinde getirmiştir. İş birliğini sağlamanın her grupta istenilen oranda mümkün olamayışı, kimi araştırmalarda ders imecesi modelinin sınırlılıkları arasında değerlendirilmiştir. Ders imecesi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çıkarılabilecek diğer bir sonucun öğrencilerin ders içerisinde verecekleri muhtemel tepkilere, sorabilecekleri sorulara ve bu sorulara verilebilecek muhtemel yanıtlara dair kestirimde bulunarak ğrenci gözüyle ders oluşturmanın öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinde artış sağlamasını beraberinde getirmesi olmuştur.

İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların matematik, fen bilimleri, İngilizce ve sınıf eğitimi alanlarıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu alışma, ders imecesi modelinin Türkçe eğitimi alanında ve tamamı uzaktan eğitim araçlarıyla yrtlen bir tez çalışması olması yönüyle özgün olma özelliği taşımaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Ders imcesi, genel itibariyle üç ile beş kişi arasında değişen bir araştırma ekibinin uzun soluklu çalışmalarını içerir (Yoshida, 1999). Modelin süreç temelli yapısı sebebiyle bu araştırma, tekli durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları, belirli bir zaman dilimi içinde sınırlandırılmış belli durumların gözlem, görüşme, doküman analizi ve raporlar ile ayrıntılı olarak incelendiği ve araştırma sonuçlarının belli temalar bağlamında ortaya konulduğu bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Durum çalışmasında ulaşılan sonuçlar derinlemesine incelenerek sonraki çalışmalarda nelere odaklanılacağı tespit edilir (Davey, 2009: 3). Derinlemesine bir inceleme sürecini içeren bu araştırma, süreçte aktif rol alarak elde ettiği verileri sonraki uygulamalarına yansıtacak olan üç Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür.

“Nitel araştırmalar, genellikle amaçlı bir şekilde belirlenmiş az sayıda örnekleme yürütülür (Baltacı, 2018: 244).” Örnekleme seçiminde nitel bir özellik taşıyan bu çalışmaya süreç boyunca aktif katılım sağlayacak, planlama, uygulama ve uygulama sonrası yansıtma süreçlerinde yenilikçi ve özgün fikirler sunarak mesleki gelişim sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacak bir örnekleme ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple araştırmada amaçlı örnekleme metodları içinde yer alan kartopu örnekleme kullanılmıştır. Creswell (2013)’e göre kartopu yahut diğer adıyla zincirleme örnekleme tekniğinde araştırmacı, araştırma için zengin veri elde edebileceğini düşündüğü kişi ve durumlara odaklanır. Araştırmacının araştırmaya en çok katkı sunacak anahtar kişiyi seçmesinin ardından araştırmaya katkı sağlayacak yeni kişilere tavsiye ve referanslar yoluyla ulaşılır. Zincirleme bir şekilde eklenen

katılımcılarla örneklem oluşturma süreci tamamlanır. Örneklem oluşturma süreci şu şekildedir:

3.2. Katılımcılar

Türkçe eğitiminde uygulanacak ders imecesi süreci için Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yer alan bir ortaokul seçilmiştir. Araştırma grubu aynı okulda görev yapan üç Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacı, okulun Türkçe zümresinde görev alan, daha önceden tanıdığı bir öğretmene (Funda) araştırma hakkında bilgi sunmuş ve Ek 7’de yer alan “Katılımcı Onay Formu”nu sunmuştur. Araştırmacı, araştırma sürecine ilişkin bilgi sahibi olan öğretmene araştırmaya katılması için davette bulunmuştur. Funda ise bu daveti kabul etmiştir. Ekibe yeni üyeler davet etmek için araştırmacı ile Funda arasında bir dizi görüşme gerçekleştirilmiş, aynı okulda görev alan üç öğretmen olan Seher, Kemal ve Mustafa öğretmenler ile süreç hakkında görüşülmesi kararlaştırılmıştır. Seher, Kemal ve Mustafa öğretmenlere de süreç tüm detaylarıyla aktarılmış ve akabinde Ek 1’de yer alan “Katılımcı Onay Formu” sunulmuştur. Böylelikle araştırma ekibi tamamlanmıştır. Mustafa Öğretmen, yapılan bilgilendirmenin ardından sürece dahil olmak istemediğini bildirmiş ve araştırma ekibinden ayrılmıştır. Yapılan değerlendirmede sürecin üç öğretmen ile de yürütülebileceğine karar verilmiş, ekip oluşturma süreci tamamlanmıştır.

Aşağıda araştırma ekibinde yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler sunulmuştur:

Kemal:

6 yıllık meslek deneyimine sahip olan Kemal, Gaziantep’in Şahinbey ilçesine bağlı bir ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak görev almaktadır. Gaziantep’te görev almadan önce 3 yıllık süre zarfında Hakkari ilinin Yüksekova ilçesine bağlı bir köy okulunda görev almış olan Kemal’in hâlihazırda görev yaptığı okul, sosyoekonomik açıdan yetersizlikleri bünyesinde barındırmaktadır. Mesleğini severek yapan Kemal, özellikle akademik, sosyal ve psikolojik açıdan desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle yakından ilgilenmeyi öncelemektedir. Kemal, mesleğini bir merdiven olarak düşündüğünde kendini bu merdivenin hangi basamaklarında gördüğü sorusuna kendini en alt basamaklarda gördüğü cevabını vermiştir. Okuldaki farklı meslek geçmişe sahip öğretmenlerden çok çeşitli kazanımlar elde ettiğini söyleyen Kemal,

sürekli öğrenmeye, gelişmeye açık olduğunu, merdivenin alt basamaklarında durup öğrenme sürecini devamlı olarak sürdürmek isteğini beyan etmiştir. Kemal, mesleğinde güçlü olduğu yanlarını ders araç ve gereçlerinin temini, korunması, dersin takibi, ders kurallarına uyumu, öğretmene ve diğer arkadaşlarına saygı duyulan bir ortamı sağlayabilme, konuya uygun başlık ve örnekleri seçebilme, öğrenci seviyesine uygun örnekler üretip derste bunları aktif bir şekilde kullanabilme konusunda yeterliliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Mesleğe dönük zayıf yanları ile ilgili de zamanın kendi planlamasının çerçevesinin dışına çıkması, anlattığı konuların günlük hayatla ve yaşamlarıyla ilişkisini yeterli ölçüde verme, yazılı değerlendirme sınavlarının seviyelerini ayarlarken öğrenci seviyesine inememe ve söz konusu soruların bilgi düzeyinde olması gibi özelliklerini belirtmiştir. Kemal, mesleğe ilişkin var olan eksiklerini giderme noktasında çalışmaya isteklidir. Meslekî çalışmalar kapsamında yapılan seminer faaliyetlerinin öğretmenlere yeteri düzeyde katkı sağlayamadığını belirten Kemal, söz konusu meslekî çalışmaların niteliğinin artırılması noktasında öğretmenlere yönelik üniversite/ akademisyen ziyaretleri, alan uzmanlarının mesleki gelişime yönelik vereceği çevrim içi veya yüz yüze eğitim programları gibi faaliyetlerin yapılmasının işlevsel olabileceğini değerlendirmektedir. Kemal, kurum içerisinde görev alan diğer Türkçe öğretmenleriyle işlediği konudan, sınavda soracağı sorulara kadar farklı alanlarda iş birliği yaptığını ifade etmiştir. Zümre öğretmenlerinin iş birliği yapmasının meslekî gelişimi sağlamada önemli katkılar sunduğunu da iletmiştir.

Kemal, plan yapmanın dersin niteliğini artırmada kritik öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak zümre öğretmenleriyle planlama faaliyetlerine dönük herhangi bir iş birliği yapmamaktadır. Kemal, planlamalarını hafta başında bir haftalık olarak yapmaktadır. Planlama faaliyetlerinin okulun dijital alt yapısına dayalı yetersizliklerinden dolayı sığ kaldığını ifade etmiştir. Ders planlaması yaparken öğrencilerin ihtiyaçlarını önceleyen Kemal, planlamada zamanı organize etme, sınıf içinde öngörülemeyen durumları hesaba katma gibi konularda sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

Kemal, derste kullandığı yöntem ve tekniklerin çeşitlilik içermediğini, bu durumda teknolojik alt yapı yetersizliklerinin belirleyici olduğunu iletmiştir. Çalışma

kağıtlarını sıklıkla kullandığını belirterek çalışma kağıdı uygulamalarının öğretimin niteliğini artırmadaki rolüne vurgu yapmıştır.

Seher:

3 yıllık bir meslek deneyimine sahip Seher, Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesine bağlı bir ortaokulda görev yapmakta olan bir Türkçe öğretmenidir. Bununla birlikte Seher, Uşak Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans derecesine sahiptir. Seher, evli ve iki çocuk annesidir.

Öğretmen olmaya küçük yaşlarda karar veren Seher, birilerine bir şeyler öğretmekten keyif alması üzerine öğretmen olmaya karar vermiştir. İlköğretimdeki Türkçe öğretmenine karşı sahip olduğu olumlu tutum, onu Türkçe öğretmeni olmaya yöneltmiştir. Bir Türkçe öğretmenin öğrencilere dil bilgisel yeterlilikleri kazandırmanın çok daha ötesinde bir rolü olduğunu savunan Seher, Türkçe öğretmenliğinin dil becerilerine sağladığı katkılar yoluyla öğrencilerin hayatlarında kritik bir işleve sahip olduğuna dikkat çekmiştir.

Seher, kendini meslek merdiveninin ilk basamaklarında gördüğünü ifade etmiştir. Kemal gibi Seher de hem tecrübe olarak hem de beceri olarak önünde uzunca bir yol olduğunu düşünmektedir.

Öğrenmeyi sevmesi, bilmediği bilgi birimleri konusunda kendini bilmediğine ikna etmesi ve söz konusu bilgileri öğrenmeye ikna etmesi, bu yolla sürekli bir gelişim içinde oluşu Seher'in kendini meslekî bağlamda güçlü hissettiği önemli bir yöndür. Öğrencilerin seviyelerini ön planda tutarak derslerini yürütmesi, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yöntem ve teknik seçimi, konu planlaması gibi konularda yapabildiği esneklikler, Seher'in kendini güçlü hissettiği diğer yönleridir. Meslekte üçüncü yılı olması hasebiyle kendisinde tecrübe eksikliği hissetmesi, ders sırasında öğrencilerden beklentisinin çok altında kalabilen geri bildirimler gelmesi gibi durumlarda psikolojik yapranmışlık ve ders işlemeye karşı isteksizlik hissetmesi gibi özelliklerini de mesleğe yönelik kendini zayıf hissettiği yönler olarak değerlendirmiştir. Seher, söz konusu eksikliklerini gidermek için hizmet içi eğitim faaliyetleri, kurs, seminer gibi uygulamalara gönüllü olarak katıldığını ifade etmiştir. Bu amaca uygun olarak şu anda LGS'ye yönelik bir soru hazırlama grubunun aktif üyesidir.

Seher, meslekî çalışma dönemi seminer çalışmalarının öğretmenlere gözle görülür katkısının olmadığını, söz konusu uygulamaların öğretmenlere herhangi bir öğretimsel katkı sunmadığını ifade etmiştir. En verimli geçen çalışmanın bile bir konuşmacının merkezde olduğu ve öğretmenlerin pasif konumda olan dinleyici rolünde olduğu çalışmalar olduğunu ifade etmiştir. Bu olumsuzluğun giderilmesinde öğretimin niteliğinin nasıl artırılacağına odaklanılmasının gerekli olduğunu savunmaktadır.

Seher, zümre arasındaki iş birliğine önem verdiğini ifade ederek kendi kurumunda da zümre öğretmenleri ile planlama, soru paylaşımı, ders anlatımında kullanılan yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme gibi konularda iş birliği yaptığını ifade etmiştir.

Derse yönelik yaptığı hazırlıkları yeterli bulduğunu ifade eden Seher, ders planı hazırlamada en çok dikkat ettiği kriterin öğrencilerin seviyelerine dayalı olarak nasıl öğrenebileceklerini sorgulaması olduğunu belirtmiştir.

Funda:

Meslekte sekiz yıldır fiilen görev yapan Funda, beş yıl İzmir ilinde iki farklı kolejde yaptığı görev sonrasında son üç yıldır Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki bir ortaokulda görevini sürdürmektedir. Funda, hem öğretmenlik mesleğine hem de Türkçe alanında görev almaya ortaokuldaki Türkçe öğretmenini rol model alarak karar vermiştir. Funda, mesleğini bir merdiven olarak düşündüğünde kendisini ortaya ulaşmış olarak tanımlamaktadır. Sekiz yıl içerisinde pek çok yeterliliğe ulaştığını dile getirir de mesleğe dair öğreneceklerinin çok fazla olduğunu düşünmektedir. Funda, ders anlatım sürecinde öğrenciyle kurduğu iletişim ve öğrenci odaklı düşünme bağlamında kendini başarılı bulurken dersi planlamada ve değerlendirme uygulamalarında gelişime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Meslekî hayatında var olan eksikliklerini gidermek amacıyla ne gibi uygulamalar yaptığı sorusu üzerine Funda, hazırlık aşamasındaki eksikliklerine yönelik olarak ders işledikten hemen sonra derste yaşananları ve öğrenci öğrenmelerini unutmadan bir sonraki ders için neler yapabileceğini küçük notlar olarak planladığını ifade etmiştir. Söz konusu uygulama sayesinde planlama becerilerinin kısmen arttığını dile getirmiştir. Seminer çalışmalarının meslekî gelişim için yararı olup olmadığının sorgulanması üzerine

seminer çalışmalarının her zümrenin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmaması, seminer kapsamında verilen görevlerin gelişim odaklı değil bir iş yükü olarak görülmesi gibi etkenler sebebiyle yetersiz olduğunu düşünmektedir. Funda, seminer kapsamında verilen konuların öğretim uygulamalarına katkı sağlamadığını da düşünmektedir. Sorunun çözümü için seminer çalışmalarının ilgili okulun ihtiyaçlarına göre planlanması, eğitim kadrosunun seminer çalışmalarının etkililiğine inandırılmasının sağlanması gibi öneriler getirmiştir. Funda, aynı kurumda görev yapan diğer öğretmenlerle iş birliği yapmayı çok değerli bulmasına rağmen zümre içerisinde düzenli olarak yalnızca bir öğretmenle öğretim süreci hakkında iş birliği yaptığını ifade etmiştir. Bu durumu bir eksiklik olarak gören Funda, daha fazla iş birliğine açık olduğunu söylemiştir. Dersleri öncesinde ayrıntılı bir ders planı hazırlamayan Funda, işleyecekleri dersleri zihninde planladığını dile getirmiştir.. Yüz yüze işlenen derslerin dört temel dil becerisini geliştirmeye dönük uygulamalarında dramatizasyon tekniğini sıklıkla kullandığını ifade eden Funda, dil bilgisi kazanımlarını işlerken ve uzaktan eğitim süreci içerisinde ağırlıklı olarak düz anlatım yolunu seçtiğini söylemiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarını sürece yaydığını ifade eden Funda, ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin süreç içerisinde yaşadığı değişimi kapsamı gerektiğini düşünmektedir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Ders imecesi modeli, bir araya gelen öğretmenlerin içerik bilgisi, öğrenci öğrenmesi, pedagojik alan bilgisi gibi alanlarda birbirleriyle etkileşime geçtiği bir bağlam oluşturur (Murata, 2011). Araştırmacı, bu çalışmada söz konusu bağlamı oluşturmada kolaylaştırıcı rolü üstlenmiştir. Bu doğrultuda sürece rehberlik etme misyonu taşıyan araştırmacı, araştırma boyunca sürdürülen tartışmaları planlama ve yönetme rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı; çevrim içi görüşme uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilen toplantıların kurulumu, toplantı linkinin paylaşılması ve ekibin tüm üyelerinin toplantıya girebileceği araç gereçlerin temininin sağlanmasından sorumlu olmuştur. Toplantılar sırasında yapılan tartışmaların herhangi bir müdahalede bulunmayan araştırmacı, toplantı gündem maddeleri ve iletişimin sağlıklı bir şekilde toplantı gündemi ekseninde yürütülmesi adına zaman zaman yönlendirmelerde

bulunmuştur. Ekip üyeleri arasında güçlü iş birliği ve nitelikli iletişimin gerçekleşmesinin araştırmanın hedeflerine ulaşabilmesi için kritik öneme sahip olduğunu hem süreç başında hem de aralıklarla hatırlatan araştırmacı, ekip üyelerinin fikirlerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir iletişim ortamı hazırlamada kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Araştırmacı, süreç başında ders imecesi modelini ve uygulama adımlarını içeren bir sunu hazırlayıp ekip üyelerine sunum yapmıştır. Ders imecesi modelinin uygulamasını içeren videoların izletilmesi sonrasında süreç içinde uygulanacak olan gözlem formları ve öğretmen yansıtıcı günlüklerini de ekip üyeleriyle paylaşmıştır.

Araştırmacı; hazırlık, uygulama ve yansıtma işlemlerinin öğretmenlerin mevcut haftalık ders programlarını aksatmayacak şekilde gerçekleştirilmesine özen göstermiş, ekip üyesi öğretmenlerin ders programlarını edinmiştir. Bu çerçevede yapılacak toplantılar için taslak bir zaman planlaması yapan araştırmacı, hazırladığı zaman planlaması taslağını ekip üyeleriyle paylaşmıştır.

Ders uygulaması için Zoom uygulamasına ders tanımlama, ders linkini ekip üyeleri ve öğrencilerle paylaşma, derse girmekte problem yaşayanlara yardımcı olma gibi görevleri de üstlenen araştırmacı, ders sırasında yaşanabilecek ses, görüntü vb. Teknik problemler konusunda da ilk başvurulacak kişi olma sorumluluğunu üstlenmiştir.

Araştırmacının üstlendiği bir diğer rol de süreç içerisinde yapılan toplantıları kaydetme, toplantı kayıtlarında ders planıyla ilgili olmayan bölümleri ayıklama gibi iş ve işlemler olmuştur. Sonrasında araştırmacı, toplantılardan elde edilen kayıtları transkript ederek veri analiz sürecine hazır hâle getirmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma, 2020- 2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılan bir pilot üç asıl ders imecesi uygulamaları ve bu uygulamaların çıktıları olan verilerin analizinden oluşmaktadır. Bu araştırmada veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak araştırmada kullanılacak gözlem ve görüşme formu ile öğretmen yansıtıcı günlüklerinin taslakları hazırlanmış, ardından uzman görüşüne

başvurulmuştur. Sonraki süreçte asıl araştırma grubunun dışında Siirt ve Şanlıurfa illerinde görev yapan iki öğretmenle çevrim içi formatta yapılandırılan pilot uygulama gerçekleştirilmiş, taslak formlarda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama ve asıl uygulamaya dair ayrıntılı açıklamalar aşağıda ayrı başlıklar hâlinde belirtilmiştir:

3.4.1.Pilot Uygulama

Pilot uygulama, 2020- 2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında iki haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Pilot uygulamada amaç, hazırlanan taslak formların uygulanabilirliğini denetlemek, formlarda var olması muhtemel eksiklikleri gidermek ve araştırmacının ders imecesi sürecini yönetme konusunda tecrübe kazanmasını sağlamaktır. Bu kapsamda Siirt ve Şanlıurfa illerinde görev yapan iki Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen pilot ders imecesi uygulaması, araştırmanın orijinal formatına uygun olarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Zoom uygulaması ile yürütülmüştür. İlk olarak farklı illerde görev yapan ve ikisi de üç yıllık meslekî deneyime sahip öğretmenlerin tanışmaları sağlanmış, ardından öğretmenlere bireysel olarak ön görüşme formları uygulanmıştır. Görüşme sonrasında araştırmacı tarafından organize edilen toplantıda ders imecesi modeli ve modelin uygulama adımları, araştırmacı tarafından hazırlanan “Ders Araştırması Modeli Tanıtım Sunusu” kullanılarak pilot uygulamanın katılımcılarına aktarılmıştır. Tanıtım sunusunun aktarılmasının ardından ders planı taslağı, ders planı hazırlama yönergesi, öğretmen yansıtıcı günlüğü, sınıf içi gözlem formu öğretmenlere tanıtılmıştır. Süreç içerisinde gerçekleştirilecek toplantılara haftada üç gün (pazartesi, Çarşamba, Cuma) ayrılması kararlaştırılmış, her toplantının 40 dakika üzerinden planlanmasına karar verilmiştir. Öğretmenler, araştırma temalarını “öğrencilerin okuduğunu anlayabileceklerine inanmaları” olarak belirlemiş ve 6. Sınıf öğrencileriyle çalışmaya karar vermişlerdir. Bu kapsamda dört hazırlık toplantısı yapılmıştır. Hazırlık toplantılarında öğrencilerin karşılaştıkları metne yönelik ön yargılarından arınabilmeleri için neler yapılması gerektiği üzerine tartışmalar yürütmüş, etkinlikler tasarlamışlardır. Tasarlanan etkinliklerin uygulama adımları, oluşabilecek tepkiler, meydana gelebilecek sorunlar ve olası müdahaleler ders planına eklenmiştir. Son şekli verilen ders planı 40 dakikalık bir süre içerisinde gönüllü olan öğretmen tarafından sunulmuş, diğer öğretmen gözlem

yaparak gerekli notları almıştır. Bu sırada ders, kaydedilmiştir. Ders uygulamasının ardından öğretmenler, notlarını düzenlemiş, formlara eklemeler yapmışlardır. Uygulama sonrasındaki günde işledikleri dersti yansıtmak için bir araya gelen öğretmenler, 40 dakikalık toplantıda derste karşılaştıkları sorunlar üzerine tartışmış, söz konusu sorunların sebeplerini sorgulamış ve sonuçlar çıkarmışlardır.

Toplantı süresinin 40 dakika ile sınırlandırılması, katılımcıların süreyi aşma kaygısıyla görüşlerini istedikleri gibi ifade edememelerine yol açmıştır. Bu sonuçtan hareketle asıl uygulamada katılımcıların görüşlerini tam olarak yansıtabilmeleri için toplantılarda keskin süre sınırı konmamasına, esnek bir süre yaklaşımı benimsenmesine karar verilmiştir. Öğretmenlerin pilot uygulama sırasında içerik belirleme sırasındaki yaklaşımları Ek 13. “İçerik Belirleme Yönergesi”nin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Bu kapsamda alanyazın taranarak oluşturulan söz konusu yönerge, asıl uygulamanın içerik hazırlama toplantılarında işe koşulmasına karar verilmiştir. Yansıtma oturumlarının ders uygulamasından sonraki günde yapılmasının veri kaybına sebep olabileceği düşüncesi ifade edilmiştir. Bu sebeple asıl uygulamada yansıtma toplantılarının ilkinin ders uygulamasının hemen ardından yapılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sırasında gözlemci öğretmenin sanal sınıfta olması, öğrencilerin gözlemci öğretmenle diyalog kurmalarını ve gözlemci öğretmeni tanımaya dayalı kişisel sorular sormalarını beraberinde getirmiştir. Bu durum, dersti kesintiye uğrattığından dolayı asıl uygulamada ders öncesi gözlem yapmak üzere öğretmenlerin derse misafir olacağı ancak herhangi bir etkinliğin ya da diyalogun içinde yer almadan yalnızca izleyici olacaklarının hatırlatılması uygun bulunmuştur. Pilot uygulama sonucunda veri toplama sürecinde hangi ürünlerin kullanılacağına karar verilmiştir. Bu doğrultuda gözlem formları, yansıtıcı günlükler, tasarlanan ders planları, toplantı kayıtları gibi öğretmen ürünleri; çalışma yaprakları, etkinlik cevapları, ders kayıtları gibi öğrenci ürünlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Pilot uygulamaya katılan öğretmenler, ders imecesi modeline ve kendi yürüttükleri ders imecesi uygulamasına yönelik olumlu dönütler vermişlerdir.

3.4.2.Araştırmada Kullanılacak Formların Düzenlenmesi

3.4.2.1.Ders İmecesı Süreci Öncesi Görüşme Formu

Bu form, ders imecesi süreci öncesinde araştırma grubundaki öğretmenleri meslekî açıdan tanımakla birlikte öğrenme- öğretme sürecindeki derse hazırlık ve derisi yansıtmı aşamalarındaki yaklaşım ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Form, alanyazında ders imecesi ve öğretmen öz düzenleme becerisi ile yapılan araştırmalar (Bozkurt, 2015; Orhan, 2020; Casler, 2005; Çapa vd., 2009; Kurt, 2010) dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin meslekî deyimleri, meslekte kendilerini konumlandıkları yer, zümre iş birliğine olan bakış açısı ile iş birliği hâlinde çalışma durumu, meslekte kendilerini güçlü ve zayıf hissettikleri yanları, kendi ders uygulamalarındaki hazırlık süreci, uygulama sırasında kullandığı yaklaşım, yöntem ve teknikler ile birlikte ders uygulamaları sonrasında kendini ve dersin değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmaları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bununla birlikte söz konusu görüşme formu ile meslekî gelişim dönemi seminer çalışmalarının etkililiğine ilişkin bakış açıları da sorgulanmıştır. Formun uygulanabilirliği konusunda uzman görüşü alınmış, formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Pilot uygulamada öğretmenlerin cevapları da değişiklik yapılmasına gerek olmadığı sonucunu doğrulamıştır.

Formun tamamı, Ek 1 'de sunulmuştur.

3.4.2.2.Ders İmecesı Süreci Sonrası Görüşme Formu

Bu form, ders imecesi ekibinin dört aylık sürenin sonunda yürüttükleri üç ayrı ders araştırması döngüsünün sonunda uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak hazırlanan bu form, öğretmenlerin ders imecesi modelini uygulamaları sonrasında meslekte kendi yeterliliklerine ilişkin yaklaşımları ile derse hazırlık, ders uygulaması ve derisi yansıtmaya dönük öz düzenleyici becerilerine dönük görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir dizi sorudan oluşmaktadır. Form taslağı hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin süreç başı- süreç sonu görüşlerinin sistemli olarak karşılaştırılabilmesine olanak sağlamak adına süreç sonunda uygulanacak formdaki soruların süreç başında uygulanması öngörülen soruları içerik açısından karşılık

gelmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzman görüşleri çerçevesinde formun yeniden yapılandırılmış hâli pilot uygulama sırasında pilot katılımcı grubuna uygulanmıştır. Formun son şekli, Ek 2 ‘de sunulmuştur.

3.4.2.3. Ders İmecesı Süreci Sınıf İçi Gözlem Formu

Açık uçlu olarak hazırlanan sınıf içi gözlem formu, öğretmenlerin ders uygulaması sırasında planlama ve uygulamaya ilişkin yaptığı gözlemleri kayda geçirmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Dersi planlama, giriş uygulamaları, içeriğin sunumu (yöntem, teknik ve materyal kullanımı), değerlendirme uygulamaları ve geri bildirim başlıklarına dair ders uygulaması sırasında gözlemlediklerini ve söz konusu aşamalarındaki kişisel görüşlerini, eleştirilerini ve önerilerini yazmalarını amaçlayan sınıf içi gözlem formları, yansıtma toplantılarında derse ilişkin değerlendirme, nedensel atfetme ve sonuç çıkarımlarında faydalanılmak üzere tasarlanmıştır.

Pilot uygulama sırasında “dersi planlama” başlığında ders uygulaması sırasında gözlenebilecek herhangi bir uygulama olmadığından uygulamadaki gözlemlenen durumların dersi planlama süreçlerinden kaynaklanan çıktılarına ulaşmak için yalnızca “gözlemci öğretmen notları” sütununun doldurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Formun tamamı Ek 3’te sunulmuştur.

3.4.2.4.Öğretmen Yansıtıcı Günlükleri

Ders uygulamaları sonrasında yapılması öngörülen yansıtıcı günlükler, doldurulduğu günkü uygulamaları derse hazırlık ve planlama, yöntem ve teknik seçimi, materyal kullanımı, zaman ve sınıf yönetimi, ölçme- değerlendirme uygulamaları ve zümre iş birliğini sağlama açılarından ilgili öğretmen tarafından değerlendirilmesinin beklendiği maddelerden oluşmaktadır.

Yansıtıcı öğretmen günlüğü formu Ek 4’te sunulmuştur.

3.4.3. Asıl Uygulama

Asıl uygulama sürecinde yürütülen işlemler ve bu işlemler sırasında kullanılan veri toplama araçları Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Ders imecesi sürecine ilişkin işlemler ve veri toplama araçları*

Hafta	Aşama	Toplantı	Süre	Veri toplama aracı
3	Ders İmecesi Sürecine Giriş	Tanışma ve Tanıtım Toplantısı	65'	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
4		Başlangıç Görüşmesi	50'	
5	Birinci Ders İmecesi	Hazırlık 1	40'	Gözlem Doküman analizi
5		Hazırlık 2	36'	
5		Hazırlık 3	40'	
6		Hazırlık 4	30'	
6		Hazırlık 5	40'	
6		Hazırlık 6	25'	
7		Hazırlık 7	40'	
7		Hazırlık 8	20'	
7		Ders uygulaması	4*40'	
8		Yansıtma 1	65'	
8		Yansıtma 2	60'	
8	İkinci Ders İmecesi	Hazırlık 1	40'	Gözlem Doküman analizi
9		Hazırlık 2	38'	
9		Hazırlık 3	35'	
9		Hazırlık 4	40'	
10		Hazırlık 5	40'	
10		Hazırlık 6	35'	
10		Hazırlık 7	30'	
11		Ders uygulaması	3*40	
11		Yansıtma 1	60'	
12		Yansıtma 2	65'	
12	Üçüncü Ders İmecesi	Hazırlık 1	40'	Gözlem Doküman analizi
12		Hazırlık 2	45'	
13		Hazırlık 3	38'	
13		Hazırlık 4	42'	
13		Hazırlık 5	40'	
14		Hazırlık 6	45'	
14		Hazırlık 7	43'	

Tablo 1. (Devamı)

16		Ders uygulaması	3*40'	
16		Yansıtma 1	35'	
16		Yansıtma 2	40'	
17	Sürece Yönelik Değerlendirme	Ders İmecesı Süreci Sonu Görüşme	48'	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
			1710'	

3.4.3.1. Tanışma ve Tanıtım Toplantısı

Bu form, ders imecesi süreci öncesinde araştırma grubundaki öğretmenleri meslekî açıdan tanımakla birlikte öğrenme- öğretme sürecindeki derse hazırlık ve dersi yansıtma aşamalarındaki yaklaşım ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır

Araştırmacı, asıl uygulama süreci öncesinde katılımcıları meslekî çerçevede tanımak, öğretim görevlerine ve süreçlerine olan bakış açılarına ulaşmak, öğrenme- öğretme sürecindeki derse hazırlık ve dersi yansıtma yaklaşımlarını ortaya koymak amacıyla “Ders İmecesı Süreci Öncesi Görüşme Formu” uygulanmıştır. Söz konusu yarı yapılandırılmış görüşme, çevrim içi haberleşme aracı Zoom ile bireysel olarak yürütülmüştür.

Ders imecesi ekibi üyeleri aynı okulda görev yapan öğretmenlerden oluştuğu için tanışma ve tanıtım oturumları birleştirilmiştir. Bu oturumda katılımcıların öğretmenlik mesleğini icra ederken uyguladıkları planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerine dönük görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler, araştırmanın veri setine dahil edilmek üzere ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Toplantı sırasında ders imecesi modelinin amacı, aşamaları, uygulama adımlarını içeren tanıtım sunusu araştırma ekibi üyeleriyle paylaşılmıştır. Araştırmacı bu aşamada çalışmanın odak noktasının öğretmenlerin öğretim yeterliliklerini değerlendirmek değil planlama, uygulama ve yansıtma süreçlerine dönük öz düzenlemeye dayalı becerilerde gözlemlemeyi hedefledikleri değişim olduğunu ifade etmiştir. Sununun araştırma ekibiyle paylaşılmasının ardından ekip üyelerinin soruları yanıtlanmış ve modelle ilgili zihinsel şema oluşturulmuştur. Bu bilgilendirmenin

akabinde araştırmacı tarafından ekip üyelerine araştırma süresince kullanılacak olan Ders Planı Taslağı, Öğretmen Yansıtıcı Günlüğü, Ders Gözlem Formu dağıtılarak söz konusu formların çalışmanın hangi aşamalarında nasıl kullanılacağı aktarılmıştır.

3.4.3.2. Başlangıç Görüşmesi

Modele ve uygulamaya dair tanıtım toplantısının ardından başlangıç görüşmesiyle zaman yönetimi, olası problemlerin ve görüş ayrılıklarının çözümü, araştırma temasının belirlenmesi gündem maddeleri ele alınmıştır.

Ders imecesi ekibi üyeleri başlangıç görüşmesinde öncelikle zaman yönetimine dair bir planlama yapmışlardır. Söz konusu planlamada ders imecesi modelinin yansıtma toplantılarındaki uygulama çıktılarına dayalı esnek yapısı sebebiyle takvimlendirilmiş bir zaman planı yapılmamış, bunun yerine toplantıların haftanın üç günü (pazartesi- çarşamba- cuma) 18.00’de çevrim içi haberleşme araçlarıyla yapılması kararı alınmıştır. Katılımcılar, aralarında görüş ayrılığı çıkması hâlinde neler yapabilecekleri üzerine tartışmışlardır. Bu tartışma sonucunda farklı görüşe sahip ekip üyesinin kendi görüşünü temellendirerek yeniden paylaşması ve sonucunda ekip oylamasına gidilmesi görüşü benimsenmiştir.

Ders imecesi süreci öncesinde bir araya gelen araştırma ekibi, öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen, eksikliği gözlenen uzun vadeli amacı belirlerler. Bu doğrultuda başlangıç toplantısında ekibin tüm üyeleri, öğrencilerin Türkçe dersi özelinde karşılaştıkları problemleri gözden geçirmiş ve geliştirilmeye en çok ihtiyaç duydukları özelliği belirlemişlerdir. Hedef belirleme ve zamanı planlama toplantısında öğretmenler, tüm ders imecesi sürecindeki hedeflerini “sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğunu anlama becerisini artırmak” olarak saptamışlardır:

“Kemal: Kesinlikle anlama üzerinde durmalıyız.

Funda: Katılıyorum. Ve çift yönlü. Hem dinlediğini anlama hem de okuduğunu anlama. Çift yönlü gidebilir miyiz bilmiyorum ama..

Seher: Çift yönlü gidemeyiz, sınırlandırmamız lazım.

Kemal: Okumayı öne almalıyız.

Funda: Tamam gündelik hayatı sürdürmek için dinleme de çok önemli ama okumayı, okuduğunu anlamayı ön plana almalıyız bence de. Bir de bu çocuklar sınava girecek. Okuduğunu anlama sorularıyla karşılaşacaklar.

Seher: Bu çocuklar okudukları her şeyi alıyor hiç sorgulamıyorlar. En azından okuduklarını mantık süzgecinden geçirmelerini sağlamalıyız. Eleştirebilmeliler.

Funda: Okuduğunu tam olarak anlasa bence eleştirebilme ihtimali var.

Seher: Çocukların kelime hazinesi çok zayıf. En basit kelimeleri dahi bilmiyorlar. Bu yüzden de okuduklarını anlamıyor çocuklar. Ben bazen bir ders harcıyorum buna.

Kemal: Tahtaya yazıyorum kelimeyi. Onu da mı bilmiyorsun? Haydi onu da yazalım. Haydi onu da yazalım. Gidiyor dersler.

Funda: Aynen.

Kemal: Kelime hazinesini geliştirirsek okuduğunu anlama sorununun büyük oranda önüne geçebiliriz bence. Buna odaklanalım.

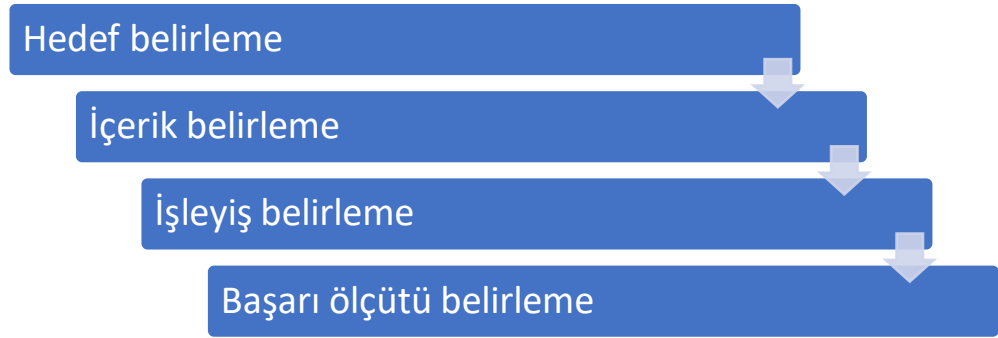
Seher: Şöyle diyelim o zaman, öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğunu anlama becerisini artırmak.

Başlangıç Görüşmesi”

Zaman yönetimi, ilke kararların benimsenmesi ve araştırma teması seçimi kararlarından sonra başlangıç görüşmesinin ikinci aşamasında ilk ders imecesi sürecinin hangi sınıf seviyesiyle hangi öğretmenin anlatıcılığında gerçekleştirileceği saptanmıştır. İlk ders imecesinin uygulanmasına Funda öğretmenin girdiği 7.sınıflarla başlanmasına karar kılınmıştır. Birinci ders imecesinin konusu olarak “anlama dayalı anlatım bozuklukları” seçilmiştir. Araştırma ekibini bu seçime götüren etkenler konunun Türkçe eğitimi ve ifade gücü açısından önemi, girilen merkezî sınavlarda konuyla ilgili sıklıkla soru gelmesidir. İkinci araştırma dersi 8. sınıf düzeyinde “anlatım biçimleri” konu başlığı altında tasarlanmış ve uygulanmıştır. Üçüncü araştırma dersi ise “metni anlama ve yorumlama” başlığıyla tasarlanan özetleme, yorumlama ve çıkarım yapma becerilerinin artırılması üzerine gerçekleştirilmiştir.

3.4.3.3. Hazırlık Çalışmalarının Genel Yapısı

Ders imecesi sürecinde gerçekleştirilen hazırlık aşaması, Zimmerman (2000)’ın öz düzenlemeli öğrenme modeli döngüsündeki ön düşünüş evresini karşılamaktadır. Hazırlık aşaması kapsamında gerçekleştirilen toplantılarda hedef belirleme, içerik belirleme, işleyiş belirleme ve başarı ölçütü belirleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Söz konusu işlemlerin tamamı dersin dikkat çekme, güdüleme, ön bilgileri harekete geçirme süreçlerini içeren giriş; asıl öğretim içeriğinin öğrenilmesini içeren geliştirme ve öğrenilenlerin kullanılması ile öğrenme durumlarının sorgulanmasını içeren uygulama bölümleri için yapılmıştır.



Şekil 5. Ders imecesi süreci hazırlık aşaması uygulamaları

Her üç ders imecesi döngüsünde de hedef belirlemeye dersin genel hedeflerinin belirlenmesiyle başlanmıştır. Ulaşılmak istenen düzey ile var olan düzey arasındaki farkı ortaya koyan hedeflerin dersin giriş, geliştirme ve uygulama aşamalarının tümü için ayrı ayrı belirlemişlerdir. İçerik belirleme işlemiyle devam eden hazırlık süreci, dersin tüm aşamaları için hedeflerle uyumlu içeriklerin seçilmesiyle sürdürülmüştür. Hazırlık sürecinin üçüncü aşamasında belirlenen ders içeriklerinin sunulma şekli, kullanılacak materyaller, yöntem ve teknikler, zaman yönetimi planlaması, çalışma kağıtları, metinler ve örnek cümlelerin belirlenmesi ile olası durumlar ve yanıtlara dair kestirimlerde bulunulmasına ilişkin kararların alındığı işleyiş belirleme çalışmaları yürütülmüştür. Hazırlık sürecinin son aşamasında dersin geneli ve aşamalarında başarılı nitelmesi yapılması için hangi niteliklerin gözlenmesinin gerekliliği saptanmıştır.

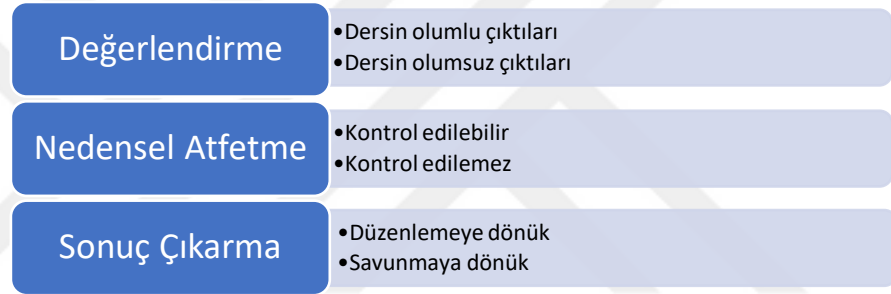
3.4.3.4. Uygulama Çalışmalarının Genel Yapısı

Zimmerman (2000) ‘ın öz düzenleyici öğrenme modelinde “performans” aşamasına denk gelen uygulama aşamalarında ders uygulayıcısı öğretmen, hazırlanan ders planını öngörüldüğü şekilde uzaktan eğitim araçları aracılığıyla işlemiştir. Ekibin diğer üyeleri, gözlemci olarak katıldıkları ders uygulamasında ders planı, gerçekleşen ders uygulaması gözlemlerinden hareketle gözlem formuna gerekli notları almışlardır. Ders uygulaması öncesinde öğrencilere öğretmenlerinin dersi izlemek için sanal sınıfta bulunacağı ancak herhangi bir müdahalede bulunmayacağı açıklanmıştır. Gözlemci öğretmenler, yapılan açıklama doğrultusunda öğrencilerle ve uygulayıcı öğretmenle

diyaloga girmemiştir. Ders uygulamasına ait görüntü ve sesler, yansıtma aşamasında yapılacak değerlendirmelerde izlenmek üzere kayıt altına alınmıştır. Uygulama sonrasında ekibin tüm üyelerince yansıtıcı günlüklerin yazılması işlemi de gerçekleştirilmiştir.

3.4.3.5.Yansıtma Çalışmalarının Genel Yapısı

Bu aşama Zimmerman (2000)' in öz düzenleyici öğrenme modelinde öz yansıtma aşamasına karşılık gelmektedir. Araştırma derslerinde gerçekleştirilen yansıtma çalışmaları değerlendirme, nedensel atfetme ve sonuç çıkarma olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir:



Şekil 6. Ders imecesi süreci yansıtma aşaması uygulamaları

Pilot uygulamada edinilen deneyim sonucunda her üç ders imecesi döngüsünde de yansıtma toplantılarının ilki ders uygulaması sonrası gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aşamasıyla başlayan yansıtma toplantılarına ders uygulayıcısı öğretmenin işlediği derse ilişkin gözlemleri, önerileri ve öz eleştirilerinin alınmasıyla başlanmıştır. Ardından gözlemci öğretmenler ders uygulamasına dair gözlem ve görüşlerini paylaşmışlardır. Bu esnada ders uygulamasının olumlu ve olumsuz yanları ortaya konmuştur. Araştırmacı, katılımcıların ifade ettikleri olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri maddeleştirerek yazılı hâle getirmiş ve ekip üyelerine ulaştırmıştır.

İkinci aşamada nedensel atfetme çalışmaları yürütülmüştür. Bu aşamada ekip üyelerinin dersin olumlu ve olumsuz yönlerinin nedenleri üzerinde durulmuştur. Katılımcıların üç araştırma döngüsünde de büyük oranda dersin olumsuzluklarına yönelik nedensel atfetmeler yaptıkları gözlenmiştir. Yansıtma sürecinin üçüncü ve son aşamasında ise öğretmenler, sonraki öğretim süreçlerine yönelik yeni kararlar

almış, farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir. Tüm bu işlemler dersin geneli ve tüm aşamalarını kapsamaktadır. Yapılan yansıtma çalışmaları da tıpkı hazırlık ve uygulama süreçlerinde olduğu gibi kayıt altına alınmış ve transkript edilen veriler, araştırmanın veri setine eklenmiştir.

Araştırma sürecinin tamamında yapılan hazırlık toplantıları, ders uygulamaları, yansıtma toplantıları kayıt altına alınıp araştırmanın verileri arasına dahil edilmiştir. Bununla beraber ekip üyesi öğretmenlerin gözlem notları ve yansıtıcı günlükleri de araştırmanın veri seti içerisine alınmıştır. Öğretmenlerle ders imecesi süreci öncesi ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler de araştırmanın verileri arasına alınmıştır. Ders uygulamaları kapsamında üretilen ayrıntılı ders planları, öğretim materyalleri, çalışma kağıtları ile öğrenci ürünleri de toplanarak araştırmanın veri setine dahil edilmiştir. Veri toplama süreci böylelikle gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gözlem, görüşme ve doküman analizi (görüntü ve ses kayıtları, ders planları, çalışma kağıtları, öğrenci ürünleri, yansıtıcı günlükler) yoluyla toplanan veriler, uzaktan eğitim araçlarıyla yürüttükleri Türkçe derslerinde ders imecesi modelini kullanan öğretmenlerin grup olarak sergiledikleri dersin hazırlık ve yansıtma süreçlerini ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir.

Süreç başında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmenlerin onayı alınarak ses kaydına alınmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen 64 dakikalık 3 adet ses kaydı, yazıya geçirilmek üzere bilgisayar ortamında tarih ve görüşülen kişilere göre depolanmıştır. Söz konusu ses kayıtları detaylı olarak yeniden dinlenmiş, katılımcıların cevaplarından ilgili soru çerçevesinde kodlar oluşturulmuştur. Ders imecesi süreci başında yapılan tanıtım ve başlangıç görüşmeleri ile birlikte hazırlık, ders uygulaması ve yansıtma toplantılarının bütünü görüntü ve ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıtlarda katılımcıların hazırladıkları / değerlendirdikleri ders planıyla ilgili olmayan araştırmanın kapsamı dışındaki söylemleri kesilmiş, bu bölümler yazıya geçirilmemiştir. Yazıya geçirme işlemi sırasında ifadeler, katılımcıların ağzından çıktığı hâliyle yazıya geçirilmesine özen gösterilmiştir. Bu

sırada ne söylendiğinin tam anlamıyla anlaşılamadığı durumlarda ilgili katılımcıdan teyit alınmıştır. Yazıya geçirilen görüntü ve ses kayıtları tarih, ders döngüsü ve aşamalara göre sınıflandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çözümleme işleminde hazırlık ve başlangıç görüşmeleriyle birlikte üç araştırma dersi sürecinin hazırlık, uygulama ve yansıtma bölümlerini içeren toplamda 1710 dakikalık görüntü kaydının çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan çözümlemenin doğruluğu kayıtların tekrar dinlenmesi yoluyla kontrol edilmiştir. Bununla birlikte ders planları, çalışma kağıtları, yansıtıcı öğretmen günlükleri gibi veri kaynaklarının da bilgisayarda oluşturulan klasörlere kaydedilmesi sağlanmıştır.

Elde edilen verilerin güvenliğini sağlamak amacıyla toplanan yazılı, görsel ya da işitsel verilerin her biri yedeklenerek araştırmacının dijital parola korumalı mail hesabına kaydedilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen görüntü kayıtları ile birlikte yazılı ve işitsel dokümanlar incelenerek tema ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin çözümlemesinde alanyazından (Zimmerman, 2000; Çapa vd., 2014, Stepanek, 2007, Fernandez ve Yoshida, 2004, Bozkurt, 2015; Orhan, 2016) ve gerçekleştirilen ders imecesi uygulamalarından hareketle oluşturulan veri analiz çerçevesinden faydalanılmıştır. Veri analiz çerçevesi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Veri analiz çerçevesi

H A Z I R L I K	Hedef belirleme	Ulaşılmaması istenilen özellikleri belirleme
	Odak noktası	Bilişsel- duyuşsal-devinişsel Öğretim davranışına dönük hedefler Araştırma temasına uyum Hedefler arası tamamlayıcılık
	Nitelik	Açıklık, gerçekçilik, ihtiyaca görelik
	İçerik belirleme	Konu bilgisinin sınırlarını belirleme
	Odak noktası	Kavram odaklı- beceri odaklı Öğrenci hazırbulunuşluğu
	Nitelik	Öğretim hedefleriyle tutarlılık, yoğunluk, dijital içerikler
	Bilgi kaynağı	Ders kitabı, yardımcı basılı kaynaklar

Tablo. 2 (Devamı)

H A Z I R L I K	İşleyiş belirleme	Ders içeriğinin sunulma şeklini belirleme
	Öğretim araçlarını belirleme	Kullanılacak materyal, araç ve gereçleri belirleme, örnekleri belirleme
	Öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme	Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini belirleme
	Öğretim adımlarını belirleme	Öğretim içeriğinin sunulma ilke ve adımlarını planlama
	Zaman planlaması	İçeriğin niteliklerine uygun zaman planlama
	Muhtemel durumları belirleme	İşleyiş sırasında üretilebilecek soruları, muhtemel cevapları ve yaşanabilecek diğer değişkenleri öngörme
	Odak noktası	Hedefe uygunluk, içeriğe uygunluk, öğrenciye görelilik, uzaktan eğitim araçlarına uygunluk, dersin geneli ve aşamaları
	Nitelik	Uygulanabilirlik, Öğretim hedefleriyle tutarlılık, Etkileşime açıklık
	Bilgi kaynağı	Ders kitabı, ders sunusu, çevrim içi uzaktan eğitim aracı, dijital oyun hazırlama araçları
	Başarı ölçütü belirleme	Ulaşılması beklenen performans düzeyini belirleme
Y A N S I T M A	Odak noktası	Hedefe uygunluk Dersin geneli ve aşamaları
	Nitelik	Belirginlik, gözlenebilirlik
	Değerlendirme	Ders uygulamasının olumlu- olumsuz çıktılarını ortaya koyma
	Odak noktası	Dersin geneli ve aşamaları Hedeflere uyum
	Nitelik	Belirginlik, objektiflik
	Nedensel atfetme	Ders uygulamasındaki başarı ve başarısızlıkların nedenlerini belirleme
	Odak noktası	Başarı- başarısızlık durumları
	Nitelik	Kontrol edilebilir/ kontrol edilemez değişkenler

Tablo. 2 (Devamı)

Sonuç çıkarma	Nedensel atfetmelerden hareketle sonraki öğretim süreçlerine yönelik yeni kararlar alma
Odak noktası	Planlama ve uygulama süreçleri Öğretimsel davranışlar
Nitelik	Düzenlemeye dönük/ savunmaya dönük

3.6.Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bilimsel bir araştırmanın geçerliği ve güvenirliliğini sağlamada “inandırıcılık”, “aktarılabirlik” ve “tutarlılık” kavramları öne çıkar.

İnandırıcılık, Aktarılabirlik, Tutarlılık

İnandırıcılık, araştırma sonuçlarının gerçeği temsil etme düzeyidir. Bir araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi, araştırma sonuçlarının açık, tutarlı ve teyit edilmeye uygun olmasını zorunlu kılar. Araştırmacının elde ettiği verilerin gerçekliği, benzer koşullarda ulaşılan sonuçların geçerli olması, ulaşılan sonuçların birbiriyle tutarlılık arz etmesiyle doğrudan ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 277). Aktarılabirlik ise elde edilen verilerin benzer araştırmalarda ve durumlara hata payı bulunmak suretiyle genellenebilirliğini ifade eder (Merriam, 2009). Tutarlılık, sürekli değişkenlik gösterme özelliğine sahip olan olay ve olguların sahip olabilecekleri farklılığı göz önünde bulundurarak benzer koşullarda tekrar edilebilirliğini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283). Bu araştırmanın inandırıcılığı ders imecesi modelini kullanarak yürüttükleri Türkçe derslerinin öz düzenlemeleri üzerindeki yansımalarının gerçekçi ve açık biçimde yansıtılmasıyla, doğrudan alıntılara yer verilmesiyle; aktarılabirliği araştırma sonuçlarının elde edilen sonuçların Türkçe dersi kapsamında yapılacak diğer ders imecesi içerikli çalışmalara aktarılabirliğini içermektedir. Tutarlılığı ise bu araştırmanın benzer koşullarda yeniden yapılması hâlinde benzer sonuçları ortaya çıkarmasını içerir.

Nitel bir araştırmada inandırıcılık, aktarılabirlik ve tutarlılığı sağlamak için kullanılabilecek stratejiler şunlardır:

Uzun süreli etkileşim

Araştırmacı, veri kaynaklarıyla uzun süreli bir etkileşim içinde olmalıdır. Çünkü sınırlı bir gözlem, araştırmacının gerçek sonuçlara ulaşmasının önünde engel teşkil eder. Araştırmacının gözlem süresini uzatması hem durumsal değişkenler olup olmadığının öğrenilmesini sağlayacak hem de araştırmacının bireyler üzerindeki gözlem etkisi ortadan kalkarak süreci doğal ortamda izlemesine olanak sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada veriler dört aylık bir süre içerisinde toplanmıştır. Süreç ilerledikçe katılımcıların toplantılar sırasında daha gittikçe rahat tavırlar sergiledikleri, düşüncelerini samimiyetle açıkladıkları görülmüştür.

Derinlik odaklı veri toplama

Araştırmacı, elde ettiği verilerin gerçekliğini teyit edebilmek amacıyla elde ettiği sonuçları sürekli olarak birbiriyle karşılaştırmalı ve yorumlamalıdır. Topladığı verilere eleştirel bir yaklaşımla ele alan araştırmacı bu sayede elde ettiği verilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve araştırma sorusu açısından değerini ortaya koymuş olur. Bu araştırmada da araştırmacı tarafından farklı veri toplama araçları aracılığıyla toplanan veriler sürekli gözden geçirilmiş, katılımcıların farklı veri toplama araçları ile elde edilen veriler arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yolla araştırmanın inanırılığını sağlamaya dönük bir adım atılmıştır.

Çeşitleme

Yıldırım ve Şimşek (2016)' e göre gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı nitel veri toplama yöntemleriyle toplanan verilerin birbirini doğrulamak amacıyla kullanılması, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin grup bağlamında sergiledikleri düzenleyici davranışların betimlenmesi ve açıklanması sırasında gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri birlikte kullanılması araştırmanın inanırılığı ve tutatlılığının artırılmasına yönelik yapılan bir eylemdir.

Katılımcı teyidi

Katılımcı teyidi, araştırma kapsamında elde edilen verilerin katılımcılar tarafından sınanmasını sağlayan, inanırılığı artıran bir stratejidir. Katılımcı teyidi sağlamak amacıyla katılımcılardan toplanan verilerin doğruluğuna dair görüş

istenebileceği gibi verilerden çıkarılan sonuçları içeren raporun katılımcıların görüşlerini yansıtıp yansıtmadığının değerlendirilmesi istenebilir. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve verilere dayalı yapılan değerlendirmeler, katılımcılara sunulmuş, kendi görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı konusunda teyit alınmıştır.

Uzman incelemesi

Araştırma sırasında elde edilen veriler belli periyotlarla tez danışmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın tez inceleme kurulu uzmanlarının değerlendirmelerine sunulmuştur.

Ayrıntılı betimleme

Ayrıntılı betimleme, ham verilerin herhangi bir yorum eklemeyen, elde edilen verinin orijinal hâline olabildiğince sadık kalınarak aktarılmasına dayalı stratejidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada veri analiz çerçevesini oluşturan tema ve kodlara ait verilerin ders araştırması süreci aşamasında ortaya çıkan yansımalarının ele alınmasında ilgili kodu yansıtan toplantı diyaloglarından kesitler doğrudan alıntı yoluyla sunulmuştur.

3.7.Etik

Araştırmacı, mevzuat etiği doğrultusunda araştırmayı yapabilmek için sürece gerekli kurullardan izin talep etmekle başlamıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî bir kurumun öğretmenleriyle ve belirli öğrenci gruplarıyla çalışabilmek için “ayse.meb.gov.tr” İnternet adresinden araştırmanın yapılmasının öngörüldüğü okul ve öğretmen kadrosuyla araştırmaya yapma izni ön başvurusu yapılmıştır. Ardından araştırmanın etik olarak uygunluğunun denetlenmesi için araştırmada kullanılacak formlar ve gerekli diğer belgelerle birlikte Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonuna başvurulmuştur. Silsile yoluyla gerçekleşen yazışmaların ardından araştırma izni alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırma iznine dair belge Ek 5’te sunulmuştur.

Araştırmacı etkileşimsel etik ilkeler doğrultusunda araştırma süresince yapılan toplantılardaki tartışmaların saygı çerçevesinde yürütülmesine öncülük etmiştir. Tüm

katılımcıların kendi görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamın sürdürülebilirliğine özen göstermiştir.

Süreç öncesinde katılımcı olmaya aday öğretmenlere ders araştırması modeli, uygulama esasları, araştırmanın amacı ve içeriği tanıtılarak gönüllü katılımcı formu dağıtılmış, öğretmenlerden ilgili formu dikkatli bir şekilde okumalarının ardından uygun bulmaları hâlinde Ek.7 “Katılımcı Onay Formu”nu imzalamaları istenmiştir. Katılımcılara İstedikleri takdirde araştırma sürecinden ayrılacaklarına dair bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların ve araştırma yapılan okul ve öğrencilerin gerçek isimlerine gizlilik ilkesi gereğince yer verilmemiştir. Araştırmada öğretmenler için kod isimler kullanılması tercih edilmiştir. Araştırma dersinin uygulandığı öğrenciler ve veliler araştırma hakkında bilgilendirilmiş, “Veli Onam Formu” imzalatılarak veli onayı alınmıştır. Araştırmada yer alacak öğrenci gruplarına da araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Birinci Ders İmecesi Süreci

4.1.1. Hazırlık Aşaması

Ders imecesi ekibi, birinci ders imecesi süreci için anlama dayalı anlatım bozuklukları üzerinde durmaya karar vermişlerdir. Konunun uzun hacimli olması nedeniyle ünitelendirilmiş yıllık ders planında dört temel dil becerisini içeren diğer etkinliklerle birlikte on ders saati ayrılan “Anlama dayalı anlatım bozukluklarını tespit eder.” kazanımını kırkar dakikadan dört ders saatinde iki ayrı günde ele almayı uygun görmüşlerdir.

Hazırlık aşamasında planlama faaliyetleri için toplamda 271 dakikalık sekiz toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantılar çevrimiçi haberleşme aracı olan Zoom aracılığıyla yapılmıştır.

Öğretmenler; birinci ders saatinin giriş aşamasında iletişimin günlük hayattaki değerini öne çıkaran sorular sormaya karar vermiş, öğrencilerin doğru bir anlatımın hayatı kolaylaştırma üzerindeki katkısını sezmelerini hedeflemişlerdir. Birinci ders saatinin giriş aşamasında “Birinci İş Görüşmesi ” ve “İkinci İş Görüşmesi” etkinlikleri yapılandırılmıştır. Son olarak “Neden Ben?” isimli etkinlikte öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini ortaya çıkarmaları ve konu içeriğine dayalı hazır hâle gelmeleri hedeflenmiştir. Araştırma grubu tarafından tasarlanan etkinliklerin detaylı içeriklerini kapsayan ders planı Ek 9’da sunulmuştur.

Birinci İş Görüşmesi

Patron: Buyurun, hoş geldiniz.

Eleman: Sağ olun, teşekkür ederim, müteşekkir oldum, hoş bulduk.

Patron: Hanımefendi biri yeterliydi.

Eleman: Efendim?

Patron:: Hem sağ olun hem teşekkür ederim hem müteşekkir oldum diyorsunuz.. Bunların birini deseydiniz yeterliydi. Malum, vakit benim için değerli.

Eleman: Ee, pardon, affedersiniz, kusura bakmayın, özür dilerim..

Patron: Bakın hâld aynı şeyi yapıyorsunuz. Birini söyleyin! Neyse efendim ben özgeçmişinize bir göz atayım.

Eleman: Tabi efendim, Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesinden birincilikle mezun oldum. Hem de yaklaşık tam beş yıllık meslek deneyimim var. Bence kesinlikle beni seçersiniz herhalde.

Patron:: Nasıl yani? Seni seçeceğime hem bu kadar eminsin ki kesinlikle diyorsun hem de emin değilsin ki herhalde diyorsun. Bir karar ver ya hu!

Eleman: Efendim yaklaşık tam üç gündür bu görüşmeye hazırlanıyorum. Bu işi çok istiyorum, biraz kaygılı ve endişeliyim galiba.

Patron:: Benimle alay mı ediyorsun? Yaklaşık tam üç gün ne demek kardeşim? Sen bu görüşmeye kaç gündür hazırlandığını bilmiyor musun? Yaklaşık üç gün dersin demek ki üç güne yakın bir süredir hazırlandığını söylüyorsun. Eğer üç gün çalıştıysan neden yaklaşık deyip de saçmalyorsun? Hem zaten kaygı ve endişe aynı şey. Neden ikisini birden söyleyip beni sinirlendiriyorsun?

Eleman: Efendim kusura bakmayın çok heyecanlıyım. Hatta heyecanımdan duraklı olamayacağımı hasta bile olabiliyim.

Patron:: Kardeşim, bu nasıl mantıksızlık böyle? Sence bu sıralamada bir hata yok mu? Nasıl önce ölüp sonra hasta olabilirsiniz? Geldiğin için teşekkür ederim ama daha fazla dayanamayacağım. Lütfen kendinizi daha iyi ifade etmeyi öğrenin.

Eleman: (Derin bir hıçkırık)

Şekil 7. Birinci ders imecesi-“Birinci İş Görüşmesi” etkinliği

İkinci İş Görüşmesi

Patron: Buyurun, hoş geldiniz.

Eleman: Teşekkür ederim efendim, hoş bulduk.

Patron: Kendinizi tanıtabilir misiniz?

Eleman: Adım Eylül Görgüzelogulları. Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesinden birincilikle mezun oldum. Beş yıllık iş deneyimim var. Almış olduğum eğitim ve meslekte edindiğim tecrübeler sayesinde şirketinize faydalı olacağıma şüphem yok.

Patron: (dosyayı inceler) Hmm.. Dosyanız oldukça dikkat çekici. Üstelik sizden önceki adayla aynı üniversiteden aynı dereceyle mezun olmuşsunuz.

Kendinize güven duyduğunuz beni olumlu etkiledi.

Eleman: Teşekkür ederim. Bu iş için biçilmiş kaftan olduğumu düşünüyorum. Eee ne demişler “At binenin, kılıç kuşananın”. Birlikte çalışırsak değil şehrimizin ülkenin bile yıldızı olabiliriz.

Patron: Sizinle çalışmak, bizim için de ayrıcalık olacak. Aramıza hoş geldiniz.

(El sıkışmalar)

Şekil 8. Birinci ders imecesi- “İkinci İş Görüşmesi” Etkinliği

Neden Ben?

Yapılan iş görüşmesi canlandırmalarından hareketle patronun işe kabul etmediği eleman adayının iletişimindeki anlatım özelliklerine bakarak işe kabul edilen eleman adayının iletişimindeki anlatım özelliklerini yazalım.



Gereksiz sözcükler kullanıyor.	
Sözcükleri yanlış anlamda kullanıyor.	
Anlamca birbiriyle çelişen sözcükleri aynı cümlede kullanıyor.	
Deyimleri yanlış anlamda kullanıyor.	
Söylediği sözcüklerin anlamlarında belirsizlik var, anlamları anlaşılmıyor.	
Sözcükleri yanlış yerde kullanıyor.	
Mantıksal hatalar yapıyor.	

Şekil 9. Birinci ders imecesi “Neden Ben?” etkinliği

Birinci ders saati içerisinde yapılan etkinlikler yoluyla anlatım bozukluğunun neyi ifade ettiğinin ve ifade gücü üzerindeki olumsuz etkisinin farkına varacak öğrencilere birinci dersin sonunda anlatım bozukluklarına dair genel bir çerçeve çizilmesi ve ikinci ders saatine geçilmesi planlanmıştır. Böylelikle birinci gün işlenecek olan dersin geliştirme aşaması planlanmaya başlanmıştır. Birinci günün ikinci ders saatinde “gereksiz sözcük kullanımı” ve “sözcüğün yanlış anlamda kullanılması” başlıkları ön plana alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle söz konusu anlatım bozukluklarına ait yanlış kullanımlar barındıran cümleler öğrencilere sunularak öğrencilere kendilerine sunulan cümlelerde anlatım yönünden bir sorun olup olmadığının sorulması, tartışma yoluyla öğrencinin konu içeriğine kendisinin ulaşması hedeflenmiştir. Tartışma sürecini konuya ait içerik bilgisi ile devam ettirmeyi planlayan ders araştırması ekibi üyeleri, anlamı bilinmeme olasılığı yüksek olan kelimeleri tüm ders süreci boyunca örnek cümlelere dengeli bir şekilde

yerleştirmişlerdir. Bu kelimelerin anlamlarına dikkat çekilerek uygun bağlamda kullanma çalışmasının yapılması planlanmıştır. Bu sayede “öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek” hedefine hizmet eden bir planlama yapmışlardır. Dersin uygulama aşaması için araştırma ekibi tarafından hazırlanan cümlelerdeki anlatım bozukluklarının öğrenciler tarafından tartışılarak tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe dayalı anlatım bozukluğu içeren örnek cümleler ders sunusuna eklenmiştir. Ders sonunda öğrencilere verilmesi için yazılış ve okunuş bakımından benzerlik içerdğİ için yanlış anlamda kullanılan sözcüklerin doğru bağlamda kullanımına ilişkin örnek cümleler içeren “Doğru Anlamda Kullandık” isimli çalışma kâğıdı hazırlanmıştır.

[DOĞRU ANLAMDA KULLANDIK. :)]

Aşağıdaki cümlelerde yatay/italik yazı karakteriyle yazılmış kelimeler, doğru anlamlarıyla kullanılmıştır. Bu kelimeleri iyice inceleyip sözcüklerin taşıdıkları anlam özelliklerini kavrıyoruz.



Deterjandan elleri tahrip oldu.
Sel felaketinde evin her yeri tahrip oldu.
Çekingen biri olduğü için söz hakkı istemeye utanıyor.
Yapılan oylamada çekimser kalıp oy kullanmamayı tercih ettim.
Yazarın yeni kitabı yayınlandığı gün tükendi.
Dizinin dün yayınlanan bölümünü izledin mi?
Bu iki resim arasında hiçbir ayrım yok.
İşe alında kimseye ayrıcalık tanınmayacaktır, herkes eşit kabul edilecektir.
Bir aylık çalışmasını karşılığı olan parayı alamadı.
Çok emek vermesine karşın sınavdan geçer not alamadı.
Bu tembellik, onun sınıfta kalmasına neden olacak .
Virüse karşı geliştirilen aşılarda, mesafe ve maskeden kurtulmamızı sağlayacak .
Onun sahip olduğü servet hiç de azımsanacak gibi değİl.
Küçümseyen bir ifadeyle “Bu kadar kolay bir soruyu bile yapamadın mı?” diye sordu.
Kızın saçları bir hayli uzamış .
Görüşmeyeli bir hayli büyümüşün .
Temizliğe dikkat etmezsen hastalıklara yakalanma riskin yüksek olur.
Ameliyatın başarı şansı nedir?
Cumhuriyet, 1923 gününde ilan edildi.
Cumhuriyet, 29 Ekim 1923 tarihinde ilan edildi.

Şekil 10. Birinci ders imcesi- uygulama aşaması çalışma kâğıdı

Birinci araştırma dersi sürecinin üçüncü ders saatinde hazırlık faaliyetleri kapsamında konuya ilişkin önceki iki ders saatinde yapılanları tekrar etmek ve pekiştirmek amacıyla sözel yolla kısa bir hatırlatma yapılması planlanmıştır. Sonrasında dersin geliştirme bölümü kapsamında anlamca çelişen sözcüklerin kullanımı, deyimlerin yanlış anlamda kullanımı, anlam belirsizliğinden kaynaklı

anlatım bozukluklarına yönelik içeriklerin önceki ders saatiyle aynı işlem adımlarıyla ele alınması kararlaştırılmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimelere yönelik önceki ders saatinde yapılan çalışmanın sürdürülmesi hedeflenmiştir. Dördüncü ve son ders saati için de sözcüğün yanlış yerde kullanımı ile mantık ve sıralama hatalarının ele alınması uygun görülmüştür. Söz konusu alt başlıklar, konuya ilişkin önceki ders saatlerinde izlenen yolla (örnek cümleleri anlatım bozuklukları ekseninde inceleme- tartışma yoluyla genellemeye ulaşma- konu içeriğini paylaşma- yeni uygulamalarla öğrenilenleri pekiştirme) ele alınması planlanmıştır. Dersin uygulama bölümünde araştırma grubu tarafından dijital ders içeriği hazırlama platformu Wordwall üzerinde hazırlanan dijital oyunun oynanması planlanmıştır. Ders sonunda araştırma grubunca çalışma kağıtlarının öğrencilerle paylaşılması, gerekli yönergenin sunulması ve öğrencilerin ödevlendirilmesi çalışmalarının yapılması uygun görülmüştür.

4.1.1.1. Hedef Belirleme:

Ders imecesi ekibi, yaptıkları hazırlık toplantılarına dersin giriş, geliştirme ve uygulama bölümlerine ilişkin hedefler belirleyerek başlamışlardır. Birinci ders imecesi sürecinin hedef belirlemesi yapılırken seçilen konunun araştırma temasına uygun olması gerekliliğinden hareketle işlenecek konu- araştırma teması arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için bir dizi tartışma yapılmıştır:

“Seher: Anlama dayalı anlatım bozukluğu ile söz varlığını zenginleştirmek iki farklı kazanım mı?

Funda: Öyle ama bunları birleştirebiliriz.

Seher: Okuduğunu anlamakla anlama dayalı anlatım bozukluğu da birbiriyle ilişkili. O da onun üzerine inşa edilebilir. Ama söz varlığını zenginleştirmekle anlatım bozukluğu elmayla armut gibi mi?

Funda: Yok hocam , ilişkili. Ben şöyle bir ilişki olduğunu düşünüyorum: Mesela söz varlığını zenginleştirirse çocuk, anlamca çelişen sözcükleri bir arada kullanma olasılığı düşecektir. Yani bu hataya düşmesi (ihtimali azalacaktır). Ya da mesela söz varlığı zenginleşmişse gereksiz sözcük kullanımı hatasına da düşmeyecektir. O yüzden bence aynı başlığa alabiliriz.

Seher: O zaman etkili diyebilir miyiz?

Kemal: Söz varlığını zenginleştirerek anlatım bozukluğunu çözümleyip bunu öğrenmesini ifade edecek bir hedeften ilerlemeyi düşünüyorum.

Funda: Söz varlığını zenginleştirerek anlama dayalı anlatım bozukluğunu kavrar.

Seher: Çözümler, sonra da anlamlandırır.

Kemal: Şunun fazla olduğunu da düşünüyorum aslında. Söz varlığını zenginleştirerek anlama dayalı bozukluğu tespit edebildiyse çocuk, zaten anlamlandırmıştır.

Funda: O zaman şöyle diyelim: “Söz varlığını zenginleştirerek anlama dayalı anlatım bozukluğunu çözümler.”

Kemal: Bence süper oldu.

Seher: Uygundur.

Birinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-1”

Ders imecesi ekibinin üyeleri yaptıkları tartışma sonucunda birinci araştırma dersinin hedefini “*Söz varlığını zenginleştirerek anlama dayalı anlatım bozukluklarını çözümler.*” şeklinde belirlemişlerdir.

Ders imecesi ekibi üyeleri giriş faaliyetleri kapsamında en çok öğrenme isteğini artırmak, merak uyandırmak gibi duyuşsal hedeflere ağırlık vermişlerdir. Bunda duyuşsal nitelikli hedefler aracılığıyla öğrencileri öğrenmeye karşı istekli bir duruma getirme amacının etkisi oldukça fazladır. Bloom (2012)’a göre duyuşsal davranışlar, kişilerin öğrenme çıktıları üzerinde en güçlü ikinci faktör olmakla birlikte öğrenme çıktılarını %25 oranda etkiler. Hazırlık toplantısında geçen şu diyaloglar da giriş uygulamalarının öğrencilerde farkındalık oluşturmayı hedefleyen duyuşsal bir hedefin tasarımını içerir:

“Kemal: Öğrencinin kendi yaşantısını gözden geçirmesini sağlamak. Mesela az önce Seher Hoca’nın verdiği örnekteki diyalogda olduğu gibi acaba kendi çevresinde kendi yaşantısında da böyle şeyler oluyor mu? Bu fark etmesini sağlayabilir miyiz?

Seher: Evet, kendi çevresiyle bağ kurar özdeşleştirir.

Funda: Farkındalık oluşturmak olabilir. Yanlış kullanımı diyalogda gözlerine gözlerine sokunca bir farkındalık oluşur. Çünkü o kadar yanlış üst üste gelince çocuk ne oluyor diyecek. Bir şeylerin ters gittiğini anlayacak ve farkındalık oluşacak böylece.

Birinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı- 1”

Dersin giriş bölümüne yönelik hedef belirlemede araştırma grubu üyelerinin tamamının öğrencilerin dikkatini çekmeye odaklandıkları görülmüştür. Dikkat çekme amacıyla giriş faaliyetlerinin eğlendirici bir niteliğe sahip olması gerektiği ifade edilmiştir:

“Seher: Bir tane öğrenciyle anlaşıp -diğer öğrencilerin haberi olmadan-böyle anlatım bozukluğu içeren bir diyalog (oluşturalım). Mesela ben söyledim, o beni anlamazdı; o söylerdi, ben onu anlamazdım. Çünkü bir sürü anlatım bozukluğu var. O diyalogla başlarsak komik olur, hoşuna gider, güler sınıf. Yani bunun gibi çocuğun dikkatini çekecek, onu güldürecek komik bir diyalog gerçekleştirebiliriz.

Araştırmacı: Peki neden? Bunu hangi amaçla yapardın?

Seher:Çünkü çocuklar eğlendikleri zaman, eğlenerek derse başladıkları zaman hem daha zevkli geçiyor hem daha güzel anlıyor, daha verimli oluyor.

Funda: Hedefe öğrenme isteği uyandırmak da yazabiliriz o hâlde hocam.

Kemal: Merak uyandırmak.

Funda: Evet, o da olabilir.

Birinci Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı -1”

Araştırma grubu üyeleri, anlama dayalı anlatım bozuklukları konusunun alt başlıklarını çeşitli kaynaklardan incelemişlerdir. Her konu başlığını bir geliştirme hedefi olarak tasarlamışlar ve maddeleştirmişlerdir. Örneğin “gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozuklukları” için “Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklı anlatım bozukluklarını belirler.” kazanımını belirlemişlerdir. Konunun yedi alt başlığı için yedi bilişsel hedef belirlemişlerdir. Geliştirme bölümünün son hedefi olarak da öğrendiklerini kendi iletişimlerine yansıtma içerikli “Anlatım bozukluklarını öğrenen öğrenciler, öğrendiklerini kendi dil kullanımlarına yansıtır.” hedefini belirlemişlerdir. Böylelikle öğrenilenlerin anlamlandırılması ve öğrencilerin öğrendiklerini kendi hayatlarına yansıtma amaçlanmıştır:

“Kemal: Konunun alt başlıkları için, her biri için bir hedef belirleyelim bence.

Funda: Yedi başlık, yedi hedef yani.

Seher: Yani gereksiz sözcük kullanımını tespit eder, yanlış anlamda kullanımı tespit eder gibi mi?

Kemal: Aynen hocam, hepsi için ayrı ayrı.

Funda: Sonuçta hepsinin öğretilmesi lazım, hepsi için ayrı hedef koymak gerek bence de.

...

Seher: Hep “...belirler” dedik hedeflere. İyi de belirleyince ne olacak? Bunu atlamayalım.

Kemal: Tamam karşısına çıkan metindekileri belirledi. Bu ona ne kazandıracak ? Bunun gibi mi?

Seher: Evet aynen. Mesela “Anlama dayalı anlatım bozukluğu yapmaz.” gibi.

Funda: Yapmaz gibi değil de öğrendiklerini kendi hayatına yansıtır gibi. Ya da kendi konuşmalarına yansıtır.

Seher: Yazmalarına yansıtır.

Kemal: Konuşma ve yazma diye ayrı ayrı ifade etmeleyim bence. Kendi iletişimlerine yansıtır.

Seher: Anlatım bozukluklarını öğrenen öğrenciler, öğrendiklerini kendi dil kullanımlarına yansıtır. yazalım mı?

Ekip üyeleri: (Onay verirler.)

Birinci Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı -2”

Giriş hedefleri kapsamında öncelenen bir diğer unsur da “aktif katılım” olmuştur. Katılımcılar, dikkat çekme ve merak uyandırma gibi duyuşsal giriş hedeflerinin aktif katılım aracılığıyla daha iyi gerçekleştirilebileceğinde karar kılmış

ve böylece aktif katılımı sağlamaya dönük hedef cümlesi de giriş hedefleri içerisinde yer almıştır:

“Kemal: Gelmeden önceki makaleyi okudum, orada aktif katılımdan bahsediyordu metin okuma sürecinin öncesinde ve sonrasında. Burada da giriş hedeflerimizden biri de öğrencinin aktif katılımı da değil midir?

Seher: Anlatım bozukluğuna nasıl aktif katılım sağlayabilir ki? Bilemedim şimdi.

Kemal: Yapılan etkinliklere aktif katılır. Aslında giriş etkinliğindeki aktif katılımdan bahsediyoruz. Öyle değil mi?

Funda: Sonuçta ilgisini çekmeye, merak uyandırmaya çalışıyoruz.

Kemal: Eğer girişte yaptığımız etkinliklere ne kadar öğrenci katılırsa, aktif katılırsa o kadar öğrencinin dikkatini çekmiş oluruz.

Funda: O kadar iyi olur.

Seher: Evet.

Kemal: O zaman yazıyorum.

Birinci Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı -1”

Hedef belirlemede ihtiyaca görelilik kapsamında derste öğrenileceklerin öğrencilerin işine yarayacağını, onlara günlük hayatta fayda sağlayacağını öğrenciler tarafından sezilmesini önemsemişlerdir. Bunun için öğrenme gerekçesinin sezdirilmesine ilişkin belirgin bir giriş hedefi belirlemişlerdir:

“Seher: Çocuk kendini ifade edecek ve bir yere resmi bir yazı yazacak. Ama anlamca çelişen sözcükler kullandığı için yazdığı dilekçeden hiçbir şey anlaşılmıyor ve sonuç alamıyor. Böyle bir şey uygulayabiliriz aslında, bir hedef.

Kemal: İşleyişte evet bunu yazabiliriz aslında not alalım bunu ama şu an hani hedef belirliyoruz ya.

Seher: İşte buna yönelik bir hedef belirlenebilir.

Kemal: Çocuk bu konuyu öğrenirken neden öğrendiğini de bilmesi lazım diye düşünüyorum. Neden öğrendi bu konuyu? Bu konu çocuğa ne kazandıracak? Bunu da eğer giriş hedefi olarak koyarsak iyi olur. Eğer bunu öğrenmiş olursa daha belki ilgili olacak derse karşı.

Funda: Kesinlikle, bence de.

Seher: Öğrenme amacını belirlemek ya da bilmek. Giriş için uygundur.

Kemal Öğrenme amacını sezdirmek diyelim mi? Bu yüzden öğreniyoruz demiyoruz, sezdiriyoruz aslında.

Seher:Bence o öğrenme amacı değil. Bu çocuk bunu nerede kullanacak durumu varsa buna kullanım alanlarını sezdirmek diyebiliriz.

Kemal: Öğrenme gerekçesini sezdirmek. Sanırım en toparlayıcı olan bu.

Birinci Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı -2”

Birinci ders imecesi süreci kapsamında araştırma temasına uygun olarak belirlenen hedeflerden biri de öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmeye

yönelik genel hedef düzeyinde çalışmalar yapmak olmuştur. Bu doğrultuda hazırlanacak ders sunusuna eklenecek örnek cümlelere dengeli ve sistematik bir şekilde bilinmeyen kelime yerleştirilmesi ve söz konusu kelimelerin anlamlandırılmasına dönük çalışmaların yapılması kararlaştırılmıştır. Sözcük dağarcığını zenginleştirmeye dönük hedef ifadesi yalnızca dersin genel hedefi olarak yazılmış, dersin herhangi bir aşamasını hedef cümleleri içinde yer almamıştır:

“Kemal: Bilinmeyen kelimeleri nasıl yapalım?

Seher: Bunu atlamamak lazım. Hedef ya bu bir de.

Funda: İşte aralara serpiştirelim (anlamı bilinmeyen) kelimeleri.

Kemal: Her cümleye bir bilinmeyen kelime ekleyelim. Sonra anlamını bulduralım.

Seher: Her cümleye eklemek de ağır olabilir bence. Çocuk konuya odaklanamaz bu sefer.

Funda: Evet katılıyorum hocama. Hepsine olmasa bile bazı cümlelere ekleyelim. Zor olan başlıklara eklemeyelim mesela. Çocuk bu sefer konuya odaklanamayacak.

Birinci Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı -2”

Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlandırılmasına yönelik yapılan görüşmede süre sınırlılığından dolayı öğrencilere sözlük çalışması yaptırmama, bunun yerine öğrencilere söz konusu kelimeye dair tahminleri olup olmadıklarına ilişkin genel bir soru sorma, tahminleri dinleme ve anlamı açıklama yoluna gitmişlerdir. Bu durum, ele alınan kelimelerin anlamlandırılmasına yol açmıştır. Bu durumun diğer çıktılarına ilişkin bulgular, birinci ders imecesi sürecinin “İşleyiş Belirleme” başlığında sunulmuştur.

4.1.1.2. İçerik Belirleme

Araştırma grubu üyeleri içerik belirlemeye dayalı ilkelerin ve içerik belirlerken sorulması gereken soruların yer aldığı Ek 12. “İçerik Hazırlama Yönergesi”ni gözden geçirerek birinci ders imecesi sürecinin içerik belirleme işlemini başlatmışlardır. Söz konusu yönerge tüm katılımcılar tarafından okunarak içerik belirlemenin belirlenen hedeflerle uyumlu olması, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa gibi özellikleri bünyesinde barındırması, alıştırma durumlarını içermesi, görsel- işitsel materyallerle desteklenmesi gibi özellikleri öne çıkarılmıştır.

İçeriklerini “anlama dayalı anlatım bozuklukları” olarak belirleyen araştırma ekibi öğretmenlerinin tasarlamış oldukları içerikler Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Birinci ders imecesi içerik belirlemeler

İçerik Belirleme	
Genel	Anlama Dayalı Anlatım Bozuklukları Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme
Giriş	İletişimde anlatımın rolüne dair farkındalık kazandırma
Geliştirme	Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozuklukları Anlamca birbiriyle karıştırılan ve yanlış anlamda kullanılan sözcüklerden kaynaklanan anlatım bozuklukları Anlamca çelişen sözcüklerin kullanımından kaynaklanan anlatım bozuklukları Deyimlerin yanlış kullanımından kaynaklanan anlatım bozuklukları Anlam belirsizliğinden kaynaklanan kaynaklanan anlatım bozuklukları Sözcüğün yanlış yerde kullanımı - sıralama hatasından kaynaklanan anlatım bozuklukları Mantık hatasından kaynaklanan anlatım bozuklukları
Uygulama	Sunuda yer alan örnek cümleler üzerinden öğrenme durumlarını sorgulama

İçerik belirleme sırasında öğretmenler ilk olarak öğretim programına ve ders kitabına bakmışlardır. Söz konusu kaynakları taradıktan sonra Tablo 3'te yer alan geliştirme içeriğini oluşturmuşlardır.

Öğretmenlerin giriş içeriğinden önce geliştirme içeriğini hazırladıkları görülmüştür. Geliştirme içeriği oluşturulduktan sonra bu durum fark edilmiş ve aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

Funda: Arkadaşlar bu maddelerin hepsi geliştirme aşamasıyla ilgili. Bunları girişte hemen veremeyiz çocuklara. Onun için de bir şeyler bulmamız gerekecek.

Seher: Bunlardan önce öğrencileri motive edecek içerikler lazım.

Kemal: Konuyla da ilgili olacak. Mesela anlatım bozukluğu yapanların içine düştüğü zor durum...

Seher: Kaçırdığı fırsatlar...

Kemal: Evet, mesela bir yanlış anlaşılma ama sebebi anlatım bozukluğu yapması gibi...

Seher: O zaman ne yazalım? "Doğru bir anlatımın iletişimdeki rolünü ortaya koymak" mesela.

Kemal: "Doğru bir iletişimde anlatımın etkisini sezdirmek" de diyebiliriz.

Birinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı -3"

Birinci ders imecesinin giriş içeriğini belirleme çalışmalarında beceri odaklı bir yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Anlatım bozukluğu içermeyen doğru anlatım özelliklerinin iletişim becerisine katkısı, günlük hayatı kolaylaştırması ve

hayatta yeni fırsatlara kapı aralaması durumları öncelenmiştir. Bu doğrultuda “İş Görüşmesi 1” ve “İş görüşmesi 2” isimli etkinlikleri tasarlamışlardır.

Geliştirme içeriği, anlama dayalı anlatım bozukluklarının kavram odaklı teorik yanı ile örnek cümlelerde tespitini içeren beceri odaklı bir yapıyı içermektedir. Araştırma ekibi üyeleri anlama dayalı anlatım bozukluklarının her alt başlığına ilişkin bireysel olarak detaylı içerik taraması yapmışlardır. Bu tarama için ders kitabı ve kendi konu anlatımlı kaynak kitaplarından faydalanmışlardır. Hazırlık toplantısında bir araya gelen öğretmenler, ortak tanımlara ve madde başlarına ulaşarak konunun bilgi içeriğine dair notları bir araya getirmişlerdir. Bu bilgileri bir araya getirirken konuyu anlaşılır kılmak adına ellerindeki bilgilerin hangilerinin gerekli hangilerinin ise gereksiz olduğunu uzun uzadıya tartışmışlardır. Söz konusu bilgileri ele alıp o bilgilerin öğrenci öğrenmesine ne katkısı olacağını sorgulamışlardır. Öğrenci öğrenmesine hizmet etmeyen içeriklerin elenmesi yoluna gidilmiştir:

“ (Anlamca çelişen sözcüklerin kullanılmasına yönelik planlama)

Seher: Benim kaynağım biraz detaylı almış sanki. Anlamca çelişen sözcüklerin kullanılması açıklık ilkesine aykırıdır diyor. İyi bir cümle açık olmalı, doğru.

Kemal: Bana kalırsa açıklık olarak vermeyelim. Konu zaten zor bir de bu kavramları karıştırırsak işler karışabilir.

Funda: Evet, açıklık demeyelim de anlamca çelişen sözcükleri bir arada kullanırsak sözlerimiz birden çok anlama gelebilir ya da söylemek istemediğimiz anlamlar çıkabilir diyelim.

Kemal: Evet yani açıklık demeden açıklığa etki ettiğini söylemiş oluruz. Zaten çocuk için de önemli olan açıklık, akıcılık gibi şeyler değil ki. Anlatım bozukluğu yapmamasını sağlayalım, önemli olan o.

Seher: Bak mesela ben olsaydım açıklık falan hepsini yazdırırdım, dedikleriniz mantıklı.

Birinci Ders İmecesine Hazırlık Toplantısı -7”

Hedeflerle uyumu sağlamak amacıyla öğretmenler, ders imecesi sürecinin ana teması olarak belirledikleri “öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğunu anlama becerisi kazandırmak” hedefi ile her ders özelinde bağ kurmaya gayret etmiş, söz konusu amaca yönelik içerik tasarımları yapmaya özen göstermişlerdir:

“Kemal: Anlatım bozukluğuna kaptırıp ana amacı (temayı) unutmamak lazım. Kelime hazinesini zenginleştirmemiz de lazım.

Seher: Neydi ana amacımız? Hem okuduğunu anlama hem de kelime hazinesi (-ni geliştirmek). Anlatım bozukluğundan arındırılmış anlatımın okuduğunu anlamaya

yarayacağını zaten konuşmuştuk. Ona hizmet ediyor zaten yaptıklarımız. Kelime hazinesi için de kelime çalışması yaptırabiliriz metinler üzerinden.

Funda: Anlatım bozukluğu olan metinler mi?

Seher: Aynen.

Funda: Ya metin biraz ağır kaçır diye düşünüyorum. Sonuçta bu çocuklar anlatım bozukluğu gibi soyut bir konuyla karşılaşacaklar. O yüzden cümle düzeyinde kalmalıyız bence.

Kemal: Katılıyorum. Çocuklar zaten yanlış kullanımlara alıştıkları için onlara her şey normal gelecek. Bir de metin içinden buldurmak istersek hiç sanmıyorum bulabileceklerini.

Seher: Haklısınız. Cümle cümle gidelim o zaman. Kelimeleri de cümlelere mi paylaştıracağız.

Funda: Evet, bence öyle yapabiliriz. Konuyla ilgili verdiğimiz örnek cümlelere anlamı bilinmeyen kelimeleri serpiştiririz.

Birinci Ders İmecesine Hazırlık Toplantısı -5"

Araştırma ekibi üyelerinin uygulama ve değerlendirme basamağı için bir içerik tasarımı yapma eğilimi içinde olmadıkları, değerlendirme başlığına ilişkin bir dakikalarını ayırarak “sunuda yer alan örnek cümleler üzerinden öğrenme durumlarını sorgulama” maddesini oluşturdukları görülmüştür. Bu madde ile öğretmenlerin birinci ders imecesinin uygulama basamağında yalnızca bilişsel alanda kavrama ve uygulama basamaklarına yönelik hedef belirledikleri, duyuşsal alana yönelik herhangi bir içerik hedefi belirlemedikleri tespit edilmiştir.

“Funda: Değerlendirme içeriği... Yani ayrı bir içerik mi tasarlayacağız?

Kemal:E zaten derste işleyeceğimiz birçok örnek cümle var. O cümlelerdeki performanslarına bakarız diye düşünüyorum.

Seher: Ben de hocama katılıyorum. Süremiz çok az malum.

Kemal: O zaman cümlelerdeki bozuklukları bulup bulamadıklarına bakıyoruz madem.

Birinci Ders İmecesine Hazırlık Toplantısı -5"

Ders kitabındaki etkinlikler, geliştirme içeriğinin oluşturulmasında en önemli başvuru kaynağı olarak kabul edilmiştir. İçerik oluşturma sürecinin tüm aşamalarında ders kitabından yararlanılmış, plan bu doğrultuda şekillendirilmiştir:

“Seher: Deyim ve atasözlerinin yanlış kullanımı demeyelim bence. Çünkü kitapta atasözlerini almamış sadece deyimleri almış. Deyimlerin yanlış kullanımından kaynaklanan olarak alalım diyorum. 237’de başlıklar da var aslında 8. etkinlikte.

Kemal: Katılıyorum hocama. Oradaki başlıkları esas alalım.

Funda: Aynen. Başlıkları oradan alalım, örnekler vesaire orada kendimiz gireriz devreye.

Birinci Ders İmecesine Hazırlık Toplantısı -4"

4.1.1.3. İşleyiş Belirleme:

Hazırlık toplantılarının içerik belirlemeden sonraki oturumları işleyiş belirleme çalışmalarına ayrılmıştır. İşleyiş belirleme sürecinde içerik belirleme toplantılarından farklı olarak ders planının giriş, geliştirme ve değerlendirme sıralamasına uyulduğu görülmüştür. Araştırma ekibi üyeleri, giriş kapsamında anlatım bozukluklarından arınmış doğru iletişimin hayatı kolaylaştırıcı rolünü ortaya çıkarmayı hedefleyen bir işleyiş belirleme yaklaşımı benimsemişlerdir.

Konu içeriğinin soyut yapısı ve uzaktan eğitim araçları ile sunumu da göz önünde bulundurulduğunda araştırma ekibi dersi dikkat çekme, ilgiyi canlı tutabilme, uzaktan eğitim aracının sahip olduğu dijital üstünlükleri kullanabilme avantajı gibi etkenler, araştırma ekibini dijital oyun ve interaktif etkinlikler içeren materyaller tasarlamaya yönlendirmiştir.

“Funda: Materyalleri de Zoom’a göre seçmemiz lazım. Yani yüz yüze yapsaydık daha farklı olurdu canlandırma falan yapardık rahatlıkla ama şimdi öyle yapamayacağız.

Seher: Konu zaten soyut. Çocuklar anlatım bozukluğunu anlamakta zorlanıyor. Bir de şimdi uzaktan olunca daha büyük sıkıntı olacak. Oyunlarla renklendirmek lazım.

Funda: Aynen hocam şimdi aslında düşündüm de dönüştürebiliriz yani yüz yüze olsaydı ne yapardık diye düşündük mesela canlandırma dedik. İşte aynısını tabi daha doğrusu benzerini burada da yaparız.

Kemal: Kameralarını açtırıp...

Funda: Aynen ya da önceden video çekip derste izletmek gibi.

Kemal: O da olabilir. Böyle derslerde kullanmak için dijital oyun hazırlama siteleri de var onlara da bir bakalım.

Seher: Evet oyun da hazırlasak çok ilgi çekici olur derste tutmak kolay olur çocukları. Bir araştıralım o oyun sitelerini. Kendimiz mi hazırlıyoruz hocam o sitelerden oyunları?

Kemal: Evet hocam, alt yapısı var. Biz dolduruyoruz. Ben bakacağım buna.

Birinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı -6”

Kullanılacak materyal, araç gereç ve örnekleri belirleme kapsamında Kemal, toplantı sonrasında dijital oyun hazırlama programı olan Wordwall isimli uygulamayı araştırma ekibinin haberleşmek için kullandığı çevrim içi haberleşme aracı aracılığıyla araştırma ekibinin diğer üyeleriyle paylaşmış ve incelemelerine sunmuştur. Ekibin diğer üyeleri uygulamayı incelemiş ve derste kullanılabilirliği yönünden değerlendirmişlerdir:

“Funda: Kesinlikle çok güzel bir uygulama.

Seher: Daha önce hiç haberim yoktu. Uzaktan eğitimde çok işimize yarayacak. Yani sadece bu ders için değil kendi derslerimizde de kullanırız bunu.

Kemal: Evet hocam, kullanımı da çok kolay. Bir de aynı içeriği farklı farklı oyunlara dönüştürebiliyoruz. Yarışma falan çocuklar eğlenir bence.

Funda: Tabi tabi, bunu kullanalım bu ders için de bence.

Seher: Evet bence de kullanalım, iyi olacak.

Birinci Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı -6

Örneklerin seçiminde seçici davranılmasına azami ölçüde dikkat eden ekip üyeleri, 3. hazırlık toplantısının ardından kendi kaynakları aracılığıyla konu başlıklarını tespit etmiş ve örnek cümleler üretmişlerdir. Hazırlık toplantılarının dördüncüsünde ise saptadıkları başlıkları karşılaştırmışlar, düzenlemişler ve başlıkları tek bir forma dönüştürmüşlerdir. Ekip üyelerinin her birinin ayrı ayrı ürettiği örneklerin tümü tek bir dosyada toplanmış, karşılaştırılmıştır. Ardından konu anlatım sunusuna konacak cümlelerin hangileri olacağı seçim yoluyla belirlenmiştir. Yeteri kadar oy alıp sunuya giremeyen cümlelerin -gerektiği takdirde düzenlenmesinin ardından- çalışma kağıtlarında kullanılması kararı alınmıştır. Araştırma ekibi üyelerinin ders içeriğini örneklendiren cümlelerin hangilerinin sunuma aktarılacağına yönelik tek tek cümleler düzeyinde yaptıkları tartışmanın ardından oylama yoluyla seçim yapmaları, olası anlaşmazlıkların önüne geçmiştir. Bu tartışmalarda ekip üyeleri kimi zaman kendi cümlelerini hazırlarken yaptıkları hataları fark etme fırsatı bulmuş ve bu durumu açıkça ifade edebilmişlerdir.

“Funda: Düşün için yaptığımız harcamalar azımsanacak gibi değildi. (Bu örneği azımsamak /küçümsemek kavramları arasındaki yanlış kullanımı örneklendirmek için vermiştir. Miktar azlığına dikkat çekmek istemiştir.)

Kemal: Funda Hocam, bu farklı bağlamlarda da kullanılabilir aslında. Belki biri küçümsüyordur.

Seher: Ala ala bunu mu aldı? derse küçümsemiş olur. Bu kadar az mı harcamış derse azımsamış olur. O biraz muallakta kaldı onun için.

Kemal: Havada kaldı o.

Funda: Daha belirgin bir cümle yazabiliriz. Bu cümle iki yöne de çekilebilir haklısınız. Bunu koymamalıyız ya da biraz değiştirebiliriz cümleyi. Cümle güzel değil. Nasıl yapalım?

Birinci Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı -4”

Öğretim strateji yöntem ve tekniğinin seçimi kapsamında hazırlık toplantıları sırasında belirgin bir ifadeye rastlanmamıştır. Örnek cümleler sunuya aktarılırken öğrenilen anlatım bozukluğu türünün anlaşılma düzeyini belirlemek ve ekip üyelerine sürece ilişkin yol haritası sağlamak adına anlatım bozukluğunu öğrencilerin tespit etmelerinin istendiği cümlelerin bulunmasına önem verilmiştir. Söz konusu

cümlelerdeki anlatım bozukluklarının öğrencilerce tespit edilmesi ve ifade edilmesi istenmiştir. Ekip üyelerinin bu tercihi, belli bir strateji, yöntem ve teknik adı ifade etmemiş olsalar da öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsediklerinin göstergesidir. Aynı yaklaşım, sözcük çalışmasına dayalı etkinlikte de görülmektedir

Araştırma ekibi üyeleri, içerik belirleme aşamasında ürettikleri konu ile ilgili cümlelere anlamı bilinmeyen kelimeleri dengeli bir şekilde dağıtmayı ve bu yolla öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmeyi hedeflemişlerdir:

“Kemal: Kelime öğretimi için bilinmeyen kelimeleri bütün cümlelere yerleştirmeyelim derim.

Seher: Zaten hepsine yerleştirirsek çorbaya döner iş.

Kemal: Aynen hocam. Böyle soyut olan başlıklara hiç koymasak bile olur çünkü çocuk o anda kelimeye mi odaklansın konuya mı odaklansın bilemez. Daha kolay olan anlatım bozukluklarına koyalım bu kelimeleri.

Funda: Kesinlikle, ben de onu söyleyecektim. Yine dengeli olsun ama zor başlıklarda mesela “kelimelerin yanlış anlamda kullanılması”nda olmasın ama işte “gereksiz sözcük kullanımı”nda olsun.

Birinci Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı -7”

Anlamı bilinmeyen kelimelere yönelik yapılacak çalışmalar kapsamında öncelikle sunudaki örnek cümlelerde koyu puntıyla yazılan bilinmeyen kelimeye dikkat çekilmesi, hemen ardından öğrencilerden kelimenin ne anlama geliyor olabileceğine yönelik tahminlerin alınması, kelimenin anlamının açıklanması, öğrencilerin kelime anlamını yeni öğrenilen kelimeler için ayırdığı not kağıdına not alması şeklinde bir işleyiş öngörülmüştür. Ancak öğretmenler kelime öğretimine dönük tasarladıkları bu işleyişte öğrencilere yeni öğrendikleri sözcükleri bir bağlam içerisinde kullanabilecekleri, pasif sözcük dağarcıklarını aktif söz varlığına dönüştürebilecekleri herhangi bir uygulama tasarlamamışlardır. Yani öğrenilen kelimelerin ne ölçüde anlaşıldığına yönelik herhangi bir kontrol mekanizması kurulmamış, öğrenme ürünlerinin tespiti ihmal edilmiştir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin seçiminde öğrencinin günlük hayatta işine yarayacak, kullanım sıklığı fazla olan kelimelerin tercih edilmesi önemli görülmüştür Ediger da (2002); çocuğun gelişim düzeyi ile uyumlu, öğrenciyi motive edecek, onun ihtiyaçlarına uygun kelimelerin öğretilmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Öğretim içeriğinin sunulma ilke ve adımlarını planlama adımı dersin giriş aşamasından itibaren ayrıntılı bir planlama yapılmıştır.

“Günlük hayatta bir şekilde konuşuyor, yazıyor ve bu sayede diğer insanlarla iletişim kurabiliyoruz. Peki bu işte her zaman gerçekten başarılı olabiliyor muyuz?” sorusu ile başlanması planlanmıştır. Akabinde Yunus Emre’nin “Söz ola kese savaşı/ Söz ola kestire başı/ Söz ola ağulu aşı/ Bal ile yağ ede bir söz ” dörtlüğünün ilk iki dizesi söylenerek öğrencilerin ifadelerimizdeki anlatımdan kaynaklı kusurların insan hayatını zorlaştırdığını, yanlış anlamalar dolayısıyla yaşanan iletişim kazalarını ve sonuç olarak iletişimde istenmeyen durumları beraberinde getirdiği buna karşıt olarak kusurlardan arınmış bir anlatımın hayat kolaylaştırıcı etkisi olduğunu vurgulamayı hedeflemişlerdir. Bu hedefi yine giriş etkinliği bağlamında tasarlanan “İş Görüşmesi-1” ve “İş Görüşmesi 2” etkinlikleriyle pekiştirmişlerdir. İlk iş görüşmesinde anlatım bozukluklarının türlü örneklerini barındıran bir eleman adayının patron ile konuşmalarının ve eleman adayının karşılaştığı olumsuz sonuçların canlandırılması tasarlanmıştır. İkinci iş görüşmesinde ise akademik başarı, meslekî deneyim vb. özellikleri bakımından aynı düzeyde olmasına rağmen anlatımındaki kusursuzluk sayesinde patronun beğenisini toplayıp işe kabul edilen bir eleman adayının patronla olan diyalogunun canlandırılması tasarlanmıştır. Hazırlık toplantısı sırasında canlandırma metinleri ekip üyelerinin mutabakatıyla oluşturulmuştur. Hemen ardından “Neden Ben?” isimli etkinlik aracılığıyla ifadelerinde anlatım bozukluğu yapan ve yapmayan kişilerin anlatım özelliklerinin İş Görüşmesi 1/ 2 etkinlikleriyle bağ kurularak öğrenciler tarafından karşılaştırılması kararlaştırılmıştır. Araştırma grubu üyeleri, sözü edilen öğrenme/ öğretme içeriklerini öğrencilerin zihinlerinde konuya ilişkin bir farkındalık oluşturmayı ve işlenecek konuya dair merak ve istek oluşturmayı hedefleyerek tasarlamışlardır.

Öğretmenler, giriş bölümü için tasarladıkları içerikleri genelden özele doğru, birbiriyle bağlantılı bir bütün olarak işleyişe geçirmeyi kararlaştırmışlardır. Bu durum, “Neden Ben?” isimli etkinliği hazırlamaya karar verdikleri anı yansıtan şu diyalogla yansıtılabilir:

Seher: Şimdi ilk olarak soruyu sorduk, cevapları aldık.

Funda: Kendi hayatlarını düşündüler.

Seher: Evet, aynen. Sonra da iş görüşmelerini verdik. Artık biz okuduk ya da onlara (çocuklara) okuttuk. Burada görecekler tabi hmm anlatım bozukluğu yapmayanlar doğru düzgün iletişim kuruyorlar. Ellerine gelen fırsatları kaçırmıyorlar.

Kemal: Ama anlatım bozukluğu yapmayan işi kapıyor.

Seher: Evet çocuk okuyunca bunları, anlayacak zaten. Bir farkındalık oluşacak yani. Şimdi diyorum ki bunun peşine bir etkinlik daha yapalım. Anlatım bozukluklarının başlıklarını verelim tablo şeklinde hangi elemanı yansıttığını bulsunlar.

(...)

Funda: O da olur da bence şöyle de yapabiliriz: Yine iki tane tablo veririz. İşte birinde “Gereksiz sözcük kullanıyor.”, “Sözcüğü yanlış anlamda kullanıyor.” gibi maddeler olur.

Seher: Ben de bunu diyorum işte.

Funda: Tamam buraya kadar öyle, çocuk önceki etkinlikteki elemanla eşleştirdi ama bir de tabloya bir yan sütun daha ekleyelim. Buraya da anlatım bozukluğu yapan kişinin özelliklerine bakarak anlatım bozukluğu yapmayan kişinin özelliklerini yazsınlar.

Kemal: Gereksiz sözcük kullanıyor- Gereksiz sözcük kullanmıyor gibi mi?

Funda: Aynen öyle. Hem de şekillenmiş olur iyice çocukların gözünde.

Kemal: Bence çok güzel olur. Hem de konu başlıklarını da vermiş oluruz.

Birinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı -7”

Zaman planlaması, işleyiş belirleme toplantılarında son şekli verilen başka bir gündem maddesidir. Araştırma ekibi, “İçerik Hazırlama Yönergesi”ni kullanarak dersin her aşaması için ayrı içerik belirlemesi yapmışlardır. Öğretmenler belirledikleri içeriğin yoğun ve karmaşık yapısı sebebiyle dört ders saatine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

“Kemal: Çok yoğun olmadı mı bu şekilde?

Funda: Evet ama direkt konuya girsek bence iyi olmaz. Önce bir neden bu konuyu öğrenecek? Bu konu ona nasıl katkı sağlayacak? Bunu bir anlaması lazım.

Kemal: Katılıyorum ama çok uzun sürecek.

Funda: Dört saatten az sürmez diye düşünüyorum. Çünkü en zor konu bu yedilerde.

Seher: Belki de beş (ders saati).

Kemal: Aynen.

Birinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı -7”

Öğretmenler, hazırlık aşamasının farklı anlarında içeriğin sunulabilmesi için fazlaca ders saatine ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak ele alınan konunun hacimce fazla olması, konu içeriğinin zaman zaman soyutlaşan yapısı, uygulama zorunluluğu olması gibi etkenleri dile getirmişlerdir. Buna rağmen ders araştırmasının kendilerine yarar sağlamasını öncelediklerinden dolayı öğretmekte en çok zorlandıkları konu olan anlama dayalı anlatım bozuklukları konusundan vazgeçmemişlerdir.

Araştırma grubu üyeleri ders içeriğini hazırlarken hedeflere uygunluk kapsamında anlamı bilinmeyen kelimelere yer vererek öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmeyi önemsemişlerdir. Bu doğrultuda yapılan hazırlık toplantılarında

anlatım bozukluğunun alt başlıklarına yönelik oluşturacakları örnek cümlelerde konunun zorluk- kolaylık durumunu da ön planda tutarak bilinmeyen kelimelerin bulunmasına ve söz konusu kelimelerin anlamlandırılmasına dönük bir planlama içinde olmuşlardır. Zorluk düzeylerine yönelik tespitte ekip üyelerinin meslekî deneyimleri ve kurumdaki diğer Türkçe öğretmenlerinin önerileri etkili olmuştur. Öğretmenler “zor” olarak nitelendirdikleri başlıklara ilişkin örnek cümlelerde bilinmeyen kelimeleri kullanmama ya da olabildiğince az kullanma yoluna gitmişlerdir. Ekip üyeleri, anlamları üzerinde duracakları kelimeleri bağlamlarına uygun olarak cümlelere yerleştirmiş ve şöylece listelemişlerdir:

- Bizim için söylediklerini işitip duyduk.
- Çıkan **arbede**de yüksek sesle bağıryorlardı.
- Adamın **evrak** çantasını gizlice çalmışlar.
- Mazide**ki hatıralarımız aklıma geldikçe gözlerim doluyor.
- Sporcunun hatası takımın bu **etaptan** elenmesini sağladı.
- Bu yıl diktiğimiz tohumlardan verim alamadık.
- Anlattığı **vahim** konunun ayrımlarını biliyorum.
- Koronavirüsten kurtulmamız toplumumuzun **ivedilikle** kurallara uymaya başlamasına bağımlı.
- Sınavda bu soruyu çözemeyenlerin sayısı küçümsenecek gibi değildi.
- Şekerini kapmak için yavaşça **tırabzandan** fırlayıverdi.
- Bu **antolojiyi** mutlaka okumuş olabilirsiniz.
- Yaklaşık tam sekiz yıldır bu **teoriyi** geliştirmek için uğraşıyorum.
- Envanterde** tam yirmi çeşit silah var yok.
- Gönderilen paket eminim bugüne kadar **yerleşkeye** ulaşmış olmalı.
- Böyle kötü bir durumda onu sırt üstü bırakamam.
- Sevinçten başını taştan taşa vuruyordu.
- Haydi bakalım seç pirincin taşını.
- Bit için yorgan yakmanın âlemi ne?
- Hiç susmuyor neredeyse ağzını bıçak açmıyordu.
- İşe gitmediğini bugün öğrendim.
- Halam bana sık sık köfte yapar; onu çok severim.
- Türkiye, Rusya’dan çok para kazandı.
- Gazeteci adamın sorularını yanıtladı.
- Geldiğini hiçbirimiz fark etmedik.
- Kerem ile Aslı 2002’de tanışmışlar ve onu bir daha hiç unutamamış.
- Serhat, Kenan’dan yine çok para aldı.
- Dün akşam konuştuğumuz konuyu iyice düşündüm

- Doktor olarak doğduğu **üçra** kasabaya döndü.
- İzinsiz **şantiyeye** girmek yasaktır.
- Her sınava giren çocuk bildiklerini unutmaktan korkar.
- Tekrar tekrar şampiyon olduğumuz maçı izledik.
- Biz yeni eve gelmiştik ki misafirler de arkamızdan içeri girdi.
- Bırakın yumurta kırmayı yemek bile yapamaz o.
- Önlem alınmazsa ölüme hatta **felce** bile yol açabilir.
- Bütün bildiklerimi ve bilmediklerimi oğluma öğretmek istiyorum.
- Son turda **atlet** arkasındaki yarışçıyı bir hamlede geçti.

“Varsa eklemek istedikleriniz belirtiniz.

Kemal Öğretmen : Bilinmeyen kelimeler gerçekten öğrencilerin günlük hayatta duyduğu ama anlamını bilmediği kelimelerdi. Bunları ele aldık. Özellikle zor olan başlıklara, sözcüğün yanlış anlamda kullanılması ve anlam belirsizliğinden kaynaklanan anlatım bozuklukları gibi.. anlamı bilinmeyen kelimeleri koymadık. Bu çok iyi oldu.

Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü- Kemal Öğretmen”

İçerik tasarlanırken ders içeriğinin değerlendirme uygulamalarına ne derecede imkân verdiği de ders imecesi ekibi tarafından ele alınan bir başka değişken olmuştur. Konuya ilişkin yapılan tartışmalar sonucunda hazırlanan ders içeriğinin ölçme ve değerlendirme için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme içeriği tasarımında ders anlatım sunusuna yerleştirilen örnek cümleler temele alınmıştır. Buna göre konunun her alt başlığına ilişkin ilk örnekler öğretmen ile birlikte anlamlandırılacak, sonraki örnekler öğrencilerin tartışmasına bırakılacaktır. Böylelikle ek örnekler sayesinde hem konunun alt başlığına ilişkin öğrenilenler pekiştirilecek hem de öğrencilerin öğrenme düzeyleri değerlendirilecektir. Bununla birlikte ekip üyeleri ders sonrasında uygulanmak üzere bir çalışma kağıdı tasarlamışlardır:

ÇALIŞMA KAĞIDI- ANLAMA DAYALI ANLATIM BOZUKLUKLARI /2

A. Aşağıdaki cümlelerin yanlarında bulunan kelimelerden uygun olanları yanlarına yazarak boşluğu doldurunuz.

Soyesinde	yüzünden
Kaplamıştı	kapsamıştı
Boğlu	bağumlu
Karşılık	karşın
şansımız	riskimiz

- 1- Dikkatli olması çukura düşmekten kurtuldu.
- 2- Yemeğin kokusu evin her tarafını
- 3- Yaptığı işe bu kadar bir insan daha göremezsiniz.
- 4- Babası ona iyi notlar almasına bir bisiklet almıştı.
- 5- Bu yoldan gidersek trafikte yakalanma artar.

B. Aşağıdaki cümlelerde yer alan anlatım bozukluklarını bulup nedenlerini yazınız.

Gereksiz sözcük kullanımı	Deyim yanlış kullanımı
Mantık ve sıralama hatası	Anlamca çelişen sözcük kullanımı
Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	Anlam belirsizliği

- 1- Birden karşına çıkınca ayaklarının bağı çözüldü.
- 2- Karşıya geçerken düşerek kaydı.
- 3- Büyüklere karşı saygı ve hürmette kusur etmezdi.
- 4- Yerli yersiz öğretmene soru soran öğrenciye hepimiz kızdık.
- 5- Okula gitmediğini bugün öğrendim.
- 6- Tatile ailesi ile birlikte gitti.

C. Aşağıdaki cümlelerde bulunan anlatım bozukluklarını düzelterip düzeltilmiş hâlini karşısına yazınız.

İlk önce gelen otobüse
ben sonra anam bledi.

İhtiyar, çok güneşte
kaldığından
bostalanmış.

Uçuklar, hareket saati
geldiğinde bir saate
şöyle dursun, bir dakika
bile beklemez.

Hastanede beni ziyaret
eden, ilk anam oldu.



Şekil 11. Anlama dayalı anlatım bozuklukları çalışma kağıdı

Değerlendirme uygulamaları kapsamında ekip üyeleri tarafından hazırlanan dijital oyunun da işe koşulması kararlaştırılmıştır. Kemal Öğretmen, ekibin diğer üyelerine kendi derslerinde kullandığı dijital eğitim içeriği tasarlama uygulamasını tanıtmış ve platforma nasıl üye olacağı, içeriklerin nasıl tasarlanacağı, hazırlanan dijital eğitim gereçlerinin nasıl sunulacağını vb. bilgileri ekip üyeleriyle paylaşmıştır. Araştırma ekibinin diğer üyeleri bu platformdan haberdar olmamakla birlikte ilk kez dijital bir ders içeriği tasarlama platformuyla tanıştıklarını dile getirmişlerdir. Akabinde ekip üyeleri anlatım bozuklukları içeren çarkı çevirmeye ve isabet eden cümledeki anlatım bozukluğunu gidermeyi amaçlayan (<https://wordwall.net/tr/resource/8655420/anlama-dayal%C4%B1-anlat%C4%B1m-bozuklu%C4%9Fu>) dijital oyunu tasarlamışlardır. Bu dijital oyun ile birlikte konu içeriğinin öğrencilerce öğrenilme düzeyine ilişkin veri sağlamak hedeflenmiştir.

0:11

Döndürmek için tekerleği sürükleyin



Döndür



Şekil 12. Ders imecesi ekibi tarafından hazırlanan dijital oyuna ait görsel

Beklenen öğrenci tepkileri, öğretmen yanıtları, yönlendirmesi ve olası durumları belirleme de hazırlık toplantılarında görüşülen konular arasındadır. Araştırma ekibi bu kapsamda üzerinde durulan sorunun ya da etkinliğin uygulanması sırasında öğrencilerden gelecek muhtemel yanıtlar ya da tepkiler üzerinde düşünmüş ve öngördükleri yanıt ve tepkileri ders planına konumlandırmışlardır. Ekip üyeleri öngördükleri olumsuz olarak nitelendirdikleri yanıt ve tepkilere yönelik aydınlatıcı geri bildirimler tasarlamışlar ve bu geribildirimleri ders planına eklemişlerdir:

“ (Hazırlık Aşaması Sorusu: Patronun yerinde siz olsaydınız eleman adayına nasıl tepki verirdiniz?)

Seher: Ben olsam döverdim diyebilirim.

Kemal: (Güler.) Evet, beklediğimiz bu değil ama diyebilir bizimkiler. Biz ne diyelim böyle bir tepkiyle karşılaşırsak? Şiddetin sorun çözme yolu olmadığını söyleriz.

Seher: İnsanlar sorunlarını konuşarak çözerler diyebiliriz.

Funda: Evet öyle söyleriz tabi ama soruyla da bağlantılı olsa daha iyi olmaz mı? Eleman adayına nasıl tepki verirdiniz? Cevap: Konuşarak çözebiliriz.

Seher: Hayır öyle değil de işte patron üst düzey bir yöneticidir. Üst düzey yeterlilikleri olmalıdır. İletişim becerisi de bunlardan biridir. İşte bu yüzden yani nitelikli biri olduğu için böyle kırıncı bir üslupla cevap vermemeli gibi bir şeyler söylersek sanırım yeterli olur.

Birinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı -8”

4.1.1.4. Başarı Ölçütü Belirleme

İçerik ve işleyiş tasarımlarına ilişkin hazırlıklar başarı ölçütünün ne olacağı arayışıyla devam etmiştir. Bu kapsamda istenilen başarının öğrencilerin akademik başarısındaki mükemmelliyet değil ekibin hazırladığı ders planının başarıya ulaştığının göstergelerinin ne olacağı arayışı olduğuna araştırmacı tarafından dikkat çekilmiştir. Başarı ölçütü belirleme çalışmalarında araştırma ekibi üyelerinin dersin bölümleri için ayrı ayrı kriterler oluşturmak yerine dersin bütününe yönelik ölçütler belirlemeye odaklandıkları görülmüştür. Yapılan tartışmalarda dersin başarılı olduğuna kanaat getirilmesi için öğrencilerde hangi yeterliliklerin gözlenmesi gerektiğine yönelik fikir taramaları yapılmıştır. Tüm bu görüşmeler sonucunda belirlenen başarı ölçütleri şöylece sıralanmıştır:

Tablo 4. *Birinci ders imecesi başarı ölçütü belirlemeleri*

Birinci Araştırma Dersi Başarı Ölçütü
Anlama dayalı anlatım bozukluklarını fark edebilme yeterliliği kazanma Ders sırasında verilen örnekleri çözmek için derse katılım sağlama Konuyla ilgili sorulan sorulara doğru yanıt verme

Birinci ders imecesi başarı ölçütlerinin yalnızca dersin geneli için belirlendiği, aşamaları için ayrı ayrı belirleme yapılmadığı görülmüştür. Başarı ölçütü belirlemede hedeflere vurgu yapılmamış, yalnızca öğretim süreci sonunda öğrencide gözlenmesi beklenen nitelikler kişisel ifadelerle dile getirilmiştir:

“Funda: Peki arkadaşlar başarı kriteri ne olmalı?

Seher: Yani neyi yaparlarsa başarılı sayacağız bu planı?

Funda: Bir defa anlatım bozukluklarını tespit edecek.

Seher: Evet. Bir de cümleler var ya anlatırken yansıttığımız.. Onlardaki bozuklukları bulacak.

Kemal: Aynen. Söz verdiğimiz zaman anlatım bozukluğunu doğru bulabilmesi lazım ki bu iş oldu diyelim.

Funda: Başka?

Seher: Başka ne olacak ki? Şimdilik bu kadar kalsın. Aklımıza gelirse yazarız yine.

Birinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı -8

4.1.2. Ders İşleniş Süreci

Birinci Ders Saati

00.00- 01.30 Dersi başlatma ve kontroller

Öğretmen dersi başlattı ve öğrencilerin online derse katılımı için gerekli işlemleri gerçekleştirdi

01.30-07.25 Giriş etkinlikleri

Öğretmen, “Günlük hayatta bir şekilde konuşuyor, yazıyor ve bu sayede diğer insanlarla iletişim kurabiliyoruz. Peki bu işte her zaman gerçekten başarılı olabiliyor muyuz? diye sordu. Öğrencilerden biri “Hayır, her zaman başaramıyoruz.”cevabını verdi. Öğretmen bunun nedenini sordu. Öğrencilerden “Çünkü bazen ne konuşacağımızı bilmiyoruz.”, “Kendimizi doğru ifade edemiyoruz.” yanıtları alındı. Öğretmen bunun üzerine “Söz ola kese savaşı,söz ola kestire başı.” dizelerini söyledi. Bu dizelerin ne anlatıyor olabileceğini sordu. Öğrencilerden biri “Ağzımızdan çıkan söze çok dikkat etmeliyiz.” yanıtını verdi. Öğretmen ağızdan çıkan sözün hem hayatı kolaylaştırıcı hem de çekilmez kılıcı hatta bazen hayatı sonlandıran bir etkisi olduğunu söyledi. “Şimdi bir canlandırma izleyeceğiz ve sözün ne kadar önemli olduğunu göreceğiz.” diyen öğretmen, öğrencilerden izleyecekleri canlandırmada önemli gördükleri kısımları not almalarını istedi.

07.25- 22.50 İş Görüşmesi-1

Öğretmen, “İş Görüşmesi-1” adlı canlandırma etkinliğinin metnini ekrana yansıtarak ders öncesinde görevlendirilen öğrencilerce metin canlandırıldı. Seslendirmede görevli öğrencilerden birinin İnternet bağlantısındaki sorun nedeniyle öğrenci sistem dışında kaldı. İki dakikalık yeniden bağlanma girişimi başarıyla sonuçlandı ve etkinlik baştan canlandırıldı. Canlandırma bittikten sonra öğretmen, “Sizce patron neden bu kadar öfkелendi?” sorusunu ekrana yansıttı. Bir öğrenci “Çünkü adam daha kendini doğru düzgün ifade edemiyor, iki kelimeyi bir araya getiremiyor.” yanıtını verirken başka bir öğrenci “Adam aynı anlama gelen sözcükleri kullanıp patronu sinirlendirdi.” yanıtını verdi. Öğretmen gelen yanıtları onaylayarak elemanın anlatımında nasıl hatalar olduğunu sordu. Öğrenciler, eleman adayının gereksiz sözcükler kullandığını, kendini bilmiş göstermeye çalıştığını, eleman adayının saçma yanıtlar verdiğini dile getirdi. Öğretmen bunun üzerine “Patronun yerinde siz olsaydınız eleman adayına nasıl bir tepki verirdiniz?” diye sorunca öğrenciler “Aynı tepkiyi verir onu kovardım.”, “Sen git de Türkçeyi öğren derdim.” yanıtlarını verdiler. Öğretmen bunun üzerine böyle bir duruma düşmeyi kimsenin istemeyeceğini, ne olursa olsun kırıcı olmamak gerektiğini ifade etti. “Biz de böyle üzücü durumlarla karşılaşmamak için dilimizi doğru kullanmalı anlatımımızda bozukluklardan kaçınmalıyız” dedi.

22.50-28.00 İş Görüşmesi-2

Öğretmen, “İş Görüşmesi-2” adlı canlandırma etkinliğinin metnini ekrana yansıttı. Öğrencilere az sonra izlenecek olan görüşmenin ilk görüşmeden ne gibi farkları olduğunu bulmalarını ve gerekirse notlar almalarını istedi. Ders öncesinde görevlendirilen öğrenciler metni canlandırdı.

Canlandırma izlendikten sonra “Siz patronun yerinde olsaydınız hangi elemanı işe alırdınız? Neden?” soruları yansıtıldı. Öğrenciler ilk elemanı işe alacaklarını çünkü Türkçeyi çok daha düzgün kullandığını, kendini ilk elemana göre çok daha etkili ifade ettiğini dile getirdiler.

28.00- 34.10 Neden Ben?

Öğretmen “Neden Ben?” isimli etkinliğin tablosunu ekrana yansıtarak birinci ve ikinci iş görüşmesindeki elemanlardan hareketle anlatım bozukluğu yapan ve yapmayan iki kişinin iletişim özelliklerini karşılaştırmayı gerektiren tablonun öğrencilerce doldurulmasını istedi. Tablo kısa sürede dolduruldu.

34.10- 39.00

Anlama dayalı anlatım bozuklukları şeması yansıtıldı. Öğrencilere her bir başlığın ayrı ayrı ele alınacağı hatırlatıldı. Bununla birlikte öğretmen az sonra öğrenceleri konunun öğrencilere ne gibi katkı

sağlayacağını da şöyle hatırlattı: “Konuşmalarımızda anlatım bozukluğu yapmamak ve tıpkı az önce izlediğiniz canlandırmada olduğu gibi elimize geçen fırsatları kaçırmamak için neler yapmak lazım mı haydi şimdi onu öğrenelim.”

İkinci Ders Saati

00.00- 11.30 Gereksiz Sözcük Kullanımı

Öğretmen, gereksiz sözcük bulunmasından dolayı anlatım bozukluğu içeren iki cümleyi ekrana yansıtarak öğrencilere “Bu cümlelerde sizi rahatsız eden bir şeyler var mı?” sorusunu sordu. Bu esnada iki öğrenci söz hakkı isteyip cümlelerdeki iki sözcüğün aynı anlama geldiğini ve birinin fazla olduğunu ifade ettiler. Öğretmen, aldığı yanıtları onaylanarak “Nasıl para harcarken ekonomik davranmaya çalışıyorsak dilde de ekonomik davranmak gerekir. Bizler aynı anlama gelen sözcükleri aynı cümle içinde peş peşe kullanıyorsak bu durum, ekonomikliği bozar. Bu da gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan bir anlatım bozukluğuna yol açar.” diyerek gereksiz sözcük kullanımının anlatım üzerindeki olumsuz etkisini sezdirdi.

Cümlelerde geçen “arbeye” sözcüğünün anlamını cümle bağlamı içerisinde ne olabileceğini sorarak öğrencilerin dönütlerini aldı. Sözcüğün sözlük anlamının öğrencilerce not alınması sağlandı.

11.30- 21.33

Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklı anlatım bozukluklarına ilişkin örnek cümleler sunularak öğrencilerden söz konusu cümlelerdeki anlatım bozukluklarının tespit edilmesi ve bozuklukların düzeltilmesi istendi.

Alınan yanıtlar doğrultusunda incelenen sözcüğün cümleden çıkarılması durumunda cümle anlamında herhangi bir daralma ya da bozulmanın olması durumunda ilgili sözcüğün gereksiz olduğu ve cümleden çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir.

Yansısındaki örnek cümlelerde geçen “mazi” ve “evrak” sözcüklerinin anlamının ne olabileceği soruldu. Alınan yanıtların ardından sözcüklerin sözlük anlamı öğrenciler tarafından not edildi.

21.33-40.00 Sözcüklerin Yanlış Anlamda Kullanılması

Öğrencilere sözcüklerin yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu içeren üç örnek cümle gösterildi. Ardından öğrencilere “Bu cümlelerde hangi kelimeler yanlış anlamda kullanılmış?” sorusu yöneltildi. Öğrenciler söz isteyerek fikirlerini paylaştılar. Öğretmen, söz istemeyen bir öğrenciden fikrini ifade etmesini istedi. Öğrenci bunun üzerine yanlış anlamda kullanılan kelimeyi bulamadığını ifade etti. Bunun üzerine öğretmen, bazı yanlış kullanımların sık kullanılması sebebiyle zamanla doğru olarak algılandığı, yaygınlaştığı ve bu sebeple birçok kişiye doğru gibi geldiğini söyledi. Ancak bu yanlışlıkları düzeltmenin dile karşı bir sorumluluk olduğunu hatırlattı. Ardından örnek cümlelerdeki yanlış anlamda kullanılan kelimelerin tespitine devam edildi.

Örnek cümlelerdeki “etap” sözcüğünün ne anlama geliyor olabileceği tartışılarak sözcüğün anlamı not ettirildi.

Araştırma dersi hazırlık aşamasında öğretmenler tarafından hazırlanan yanlış anlamda kullanılan sözcüklerin doğru kullanımlarını içeren tablo öğrencilerle paylaşıldı.

Üçüncü Ders Saati

00.00- 20.30Anlamca Çelişen Sözcüklerin Kullanımı

Öğretmen, “çelişki” kavramına dikkat çekerek kavramın ne anlama gelebileceğini sordu. Öğrenciler söz isteyerek çelişkinin zıtlık ifade ettiğini söylediler. Bunun üzerine öğretmen ekrana anlamca birbiriyle çelişen sözcüklerin aynı cümlede kullanımını içeren üç örnek cümle yansıttı. Ardından “Sizce bu cümlelerin anlatımındaki bozukluk nasıl düzeltilebilir?” sorusunu sordu. Öğrencilerin cümlelerdeki çelişkili kavramları bulmaya odaklandıkları ve doğru tespitler yaptıkları gözlemlendi. Öğretmen, verilen yanıtları destekleyerek birbiriyle çelişen ifadelerin aynı söylem içinde yer almasının anlatım bozukluğuna sebep olduğunu ifade etti.

Anlamca çelişen sözcüklerin kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu içeren diğer cümle örnekleri tahtaya yansıtılarak öğrencilerden cümleleri dikkatle inceleyerek anlamca çelişen sözcükleri bulmaları istendi. Öğrenciler söz alarak çelişkili sözcük çiftlerini dile getirdi. Öğretmen, üçüncü cümle için söz hakkı istemeyen bir öğrenciye de söz hakkı verdi.

Cümlelerde geçen “tırabzan”, “antoloji”, “envanter”, “teori” ve “yerleşke” sözcüklerinin ne anlama geliyor olabileceği soruldu. Öğrencilerin cümleleri yeniden okuyarak söz konusu kelimelerin cümleye nasıl bir anlam kazandığına yönelik tahminlerini belirtmelerini istedi. Öğrenciler, bağlamdan hareketle tahminlerini ilettiler. Doğru yanıtlar onaylanarak kelime anlamları not alındı.

20.31- 28.07 Deyimlerin Yanlış Anlamda Kullanılması

Öğrencilerin bildiği deyimlere örnekler vermeleri istendi. Öğrencilerden gelen deyim örnekleri ekrana not edildi. Ardından deyimler hakkında kısa bir hatırlatma yapıldı.

Öğretmen, deyimlerin yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklı anlatım bozukluğu içeren iki örnek cümle vererek “Bu cümlelerdeki deyimlere odaklanın. Ne gibi bir problem var sizce?” diye sordu.

Öğrencilerden alınan yanıtları değerlendirdi. Öğretmenin yanlış yanıtların doğrularını bulmaya teşvik edici sorular sorduğu görüldü.

28.08-32.03

Deyimlerin yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğunu içeren diğer örnek cümleler sunularak deyimlerin neden yanlış kullanılmış olabileceği tartışıldı.

32.04-40.00 Anlam Belirsizliğinden Kaynaklanan Anlatım Bozuklukları

Öğrencilere anlam belirsizliğinden kaynaklanan anlatım bozuklukları içeren dört örnek cümle sunularak “Bu cümlelerden hangi iki anlam çıkar?” sorusu soruldu. Öğrenciler cümleleri dikkatle inceleyerek tahminlerini dile getirdi. Öğretmen, yönlendirici sorular sorarak öğrencilerin cümlelerdeki anlatım bozukluklarını tespit etmelerine destek verdi.

Dördüncü Ders Saati

00.00-10.00

Anlam belirsizliğinden kaynaklı anlatım bozukluklarını içeren diğer örnek cümleler sunuya yansıtılarak hangi kullanımların anlamda belirsizliğe sebebiyet verdiği ve söz konusu anlatım bozukluklarının nasıl düzeltilebileceği sorularına yanıt arandı. Ardından öğretmen, “Bir cümleyi okuyan ya da dinleyen kişinin aklına o cümlede anlatılanların dışında bir şeyin gelmemesi gerekir. Cümle içinde kişilerden bahsederken kişi zamirlerinin kullanılmaması, kişi zamirlerinin yanlış kullanılması, noktalama yanlışlarının yapılması ve karşılaştırma hatlarının yapılması anlam belirsizliğine neden olacağından anlatım bozukluğu meydana getirir.” diye ekledi.

10.00-13.01 Sözcüğün Yanlış Yerde Kullanılması

Öğretmen, ekrana sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu içeren iki cümle yansıtılarak öğrencilere “Bu cümlelerde gördüğünüz problem nedir?” sorusunu sordu. Öğrencilerden yanıtlar alındı.

Cümlelerde geçen “üçra” ve “şantiye” sözcüklerinin cümle içerisindeki kullanımından hareketle anlamlarına yönelik tahminler istendi. Yanıtlar alındı, sözcüklerin anlamları not ettirildi.

13.01- 18.15

Sözcüğün yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluklarını içeren diğer örnek cümleler sunuya yansıtılarak öğrencilerden yanlış yerde kullanılan sözcükleri tespit etmeleri istendi. Alınan cevaplara öğretmen tarafından dönüt verildi.

18.16-21.00 Mantık ve Sıralama Hatası

Mantık ve sıralama hatasından kaynaklanan anlatım bozukluğu içeren örnek cümleler ekrana yansıtılarak öğrencilere “Bu cümlelerde gördüğünüz problem nedir?” sorusu soruldu. Öğrenci yanıtları alındı.

21.00- 27.08

Mantık ve sıralama hatasından kaynaklanan anlatım bozukluklarını örnekleyen diğer cümleler öğrencilerle paylaşarak cümlelerdeki mantık ve sıralama yanlışlıkları tespit edildi. Sıralama hatası içeren cümlelerde doğru sıralamanın nasıl olacağı sorularak yanıtlar alındı.

27.09- 38.00

Wordwall platformu üzerinden hazırlanan oyun içeriği oynandı. Öğretmen, öğrencilerden çarkı çevirerek çarkta kendilerine denk gelen cümlelerdeki anlatım bozukluğunun türünü tespit etmelerini ve anlatım bozukluğunu düzeltmelerini istedi.

38.00-40.00

Konuya yönelik hazırlanan çalışma kağıdı öğrencilerle paylaşıldı.

4.1.3.Yansıtma Süreci

Birinci ders imecesi sürecinin çıktılarını değerlendirmek amacıyla ilki uygulama dersi sonrasında ikincisi ders kayıt videoları izlendikten ve ders sırasında alınan notlar gözden geçirildikten sonra iki oturumda toplamda 65+ 60 dakika olmak üzere 125 dakikalık görüşme yapılmıştır. İlk olarak ders anlatıcısı olan uygulayıcı öğretmen, işlediği derse ilişkin görüş, gözlem ve değerlendirmelerini ifade etmiş ve akabinde araştırma ekibinin diğer üyeleri ders sırasında doldurdukları Ek 3 “Sınıf İçi Gözlem Formu” ve kişisel notlarından hareketle kapsamlı değerlendirmeler yapmışlardır. Yansıtma toplantıları; değerlendirme, nedensel atfetme ve sonuç çıkarma basamaklarıyla yapılandırılmıştır. Söz konusu aşamalarda elde edilen veriler şöyledir:

4.1.3.1.Değerlendirme

Değerlendirme aşaması; katılımcı öğretmenlerin dersin geneline, giriş etkinliklerine, geliştirme aşamasına ve uygulama etkinliklerine dönük değerlendirmelerinden oluşmuştur. Öğretmenler, uygulaması yapılan dersin amaca hizmet eder nitelikte olduğunu belirtmekle birlikte dersin geliştirilmesi, yenilenmesi gereken yanlarının bulunduğunu da ifade etmişlerdir:

“Araştırmacı: Sizce bu ders, planladığımız hedefleri ne ölçüde gerçekleştirebildi?”

Seher: Bana kalırsa büyük oranda başarılı oldu. Öğrencinin anlama dayalı (anlatım) bozuklukları bulmalarıyla sözcük dağarcığını zenginleştirmektir bizim amacımız. Bunu kısmen de olsa yapabildik bence. Tabi eksiklerimiz vardı ama büyük oranda başardık bence.

Kemal: Bence de ama durumundan haberdar olmadığımız çocuklar var. Anladı mı anlamadı mı bilmiyoruz.

Seher: Uzaktan eğitimin cilvesi işte o da. Göz göze bakabilsek böyle bir durum olmazdı.

Funda: Arkadaşlar bence yine de çocukların en azından konuyla ilgi bir öngörü oluştu. Yani evet biliyorum uzaktan eğitim, zor diğerine göre ama bence buna rağmen güzel bir plan yaptık. Bence işe yaradı yani.

Kemal: Hocam sana katılıyorum ama eksiklerimiz var. Onlar da olmasa daha iyi geçebilirdi.

Birinci Ders İmecesini Yansıtmaya Toplantısı-1”

Araştırma ekibi üyeleri, dersin giriş bölümü bağlamında geliştirdikleri etkinlikleri başarılı bulduklarını ve giriş bölümü için belirledikleri hedefleri gerçekleştirmede söz konusu etkinlikleri işlevsel bulduklarını ifade etmişlerdir. Giriş etkinliklerinin değerlendirmesinde giriş için tasarladıkları “İş Görüşmesi 1”, “İş Görüşmesi 2” ve “Neden Ben?” isimli etkinlikleri sistematik bir şekilde değerlendirmedikleri gözlenmiştir.

“Seher: Giriş gayet iyiydi. Çocuklar da çok sevdi.

Funda: Evet hocam çok iyiydi. Neyi hedeflemiştik? İşte dikkatini çekmek, eğlenmesini sağlamak vesaire...

Kemal: Hemen bakıyorum (Ders planına bakar.). Kendi hayatıyla bağ kurdurmak, öğrenme amacını hatırlatmak... Bence tamamını gerçekleştirdik.

Funda: Özellikle de iş görüşmesi sırasında hem çok eğlendiler hem de daha konuyu bile anlatmadan bir sürü örnek gördüler.

Seher: Katılım da çok iyiydi. “Neden Ben?” etkinliğinde herkes el kaldırdı mesela.

Kemal: Yani evet çok iyiydi o açıdan da.

Birinci Ders İmecesini Yansıtmaya Toplantısı-1”

Dersin geliştirme bölümü uygulamalarının değerlendirilmesinde araştırma ekibi üyelerinin görüş birliğine vardığı konu zaman planlamasındaki yanlışlıklar olmuştur. Ekip üyeleri, zaman planlamasında yaptıkları hataların birçok sorunu beraberinde getirdiğini ifade etmiş, etkili zaman planlamasıyla dersin revize edilmesinin hâlihazırda var olan birçok sorunun çözümüne katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

“Funda: Zaman çok büyük sıkıntıydı. Yetmedi arkadaşlar. Gözüm hep saatteydi yani.

Seher: Fark ettim hocam. Kesinlikle daha fazla zamana ihtiyacımız vardı.

Kemal: Aceleye geldi bazı şeyler. Zaman hakikaten yetmedi. Onu düşündük aslında ama bu sefer de beş ders saati olacaktı.

Funda: Aslında yetmedi değil, yeterdi ama biz biraz dengesiz planlama yaptık. Mesela giriştekileri çok uzun tuttuk ama asıl önceliğimiz konuyu anlattığımız kısım olmalıydı bence. Sondaki etkinliklere zaman kalmadı. Çalışma kağıtlarını dersten sonra gönderin dedik mesela ama hâlâ sadece dört tanesi gönderdi cevaplarını.

Kemal: Aslında belliydi böyle olacağı. O çalışma kağıtlarının cevaplarını derste konuşsak daha iyiydi ama zaman işte, zamanımız çok dardı.

Seher: Arkadaşlar bence zamanı biraz daha artırmak lazımdı. Yani önceliğimiz zamanı kontrol etmek değil konuyu anlatmak olmalıydı.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Araştırma ekibi üyeleri, anlama dayalı anlatım bozukluklarının öğretimine dayalı ders planına araştırma sürecinin genel hedefi olan “öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek” hedefini tam anlamıyla yerleştiremediklerini belirtmiş, hedef- plan uyumsuzluğuna vurgu yapmışlardır. Bununla beraber öğrencilere kazandırılan anlamı bilinmeyen sözcüklerin öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığının tespitine dönük herhangi bir çalışma yapılmaması da ders uygulamasının olumsuz bir çıktısı olarak değerlendirilmiştir:

“Seher: Bence şu bilinmeyen kelime olayı biraz hüsrana oldu.

Kemal: Hocam birleştiremedik, konunun içine yediremedik değil mi?

Seher: Yediremedik o ayrı, bir de uygulamasını yapamadık.

Funda: Sözlük çalışması yaptıramadık. Kelime öğretiminde sözlük kullanmamız gerekirdi.

Seher: Ama pek katılmıyorum ben bu fikre hocam. Sınıfta olsak tamam haklısınız ama canlı derste o anda sözlük çalışması yaptırmak çok zor.

Funda: Öyle ama böyle de kalıcı olmuyor.

Kemal: Kim ne kadar öğrendi? Bunu bilmiyoruz şu an.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

“Funda: Anlatım bozukluğu konusu belki de sözcük dağarcığını zenginleştirmeye uygun bir konu değildir.

Kemal: Hocam ama ana hedefimiz bu. Kelime öğretmek okuduğunu anlama becerisi (kazandırmak).

Funda: Öyle hocam ama konunun içine yerleştirmemiz lazımdı o zaman. Bunu pek başaramadık bence.

Kemal: Evet, bizim sorunumuz oydu.

Seher: Havada kaldı kelimeler, bu olmadı.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Geliştirme bölümüne ilişkin yapılan değerlendirmelerden biri de öğrenci katılımındaki orantısızlık ve bunun doğurduğu sonuçlar olmuştur:

“Seher: Hocam her şeyden önce katılım sorunu vardı. Mesela gereksiz sözcük kullanımını anlattığım derse gelen çocuk mantık hatasına ya da yanlış anlamda kelime kullanımına katılmadı. E o zaman da etkinliklerin cevaplarını göndermedi işte.

Kadir: Evet ilk derse 12 öğrenci katılmıştı. İkinci derste daha azdı ama sonra yine arttı.

Seher: Evet ama aradaki dersi kaçırdılar çocuklar.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Öğretmenlerin giriş aşamasındaki etkinliklerini hazırlamaktaki öncelikli amaçlarından biri öğrencilere konuya ilişkin farkındalık kazandırmak olduğundan giriş etkinlikleri anlama dayalı anlatım bozukluklarını içermektedir. Yapılan yansıtma toplantısında geliştirme aşamasında giriş bölümündeki etkinliklere atıf yapılmamasını planlamalarının olumsuz bir sonucu olarak değerlendirmişlerdir:

“Funda: Arkadaşlar bir de şunu söyleyeyim biz girişte anlatım bozukluklarını örnekleyen birçok etkinlik yaptık öyle değil mi? Ama başlıkları anlatırken hiç bunlara dönmedik. Yani ne bileyim sanki elimizdeki fırsatı kaçırdık.

Kemal: Evet hocam bunu ben de düşündüm.

Funda: Bu başlıkları anlatırken ara ara girişteki etkinliklere dönseydik iyi olmaz mıydı?

Seher: Evet şey yapabiliydik. Yani başa dönüp hatırlatırdık. Hem bağ kurmuş olurlardı çocuklar.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Öğretmenler, seçtikleri ders içeriğinin alt başlıklarından biri olan “deyimlerin yanlış kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu” konusunun planlandığı ölçüde başarıya ulaşamadığını dile getirmişlerdir. Bunun nedenini de öğrencilerin deyimlerle ilişkin bilgi eksikliği olarak tespit etmişlerdir. Nedensel atfetme başlığında söz konusu sorunun nedenlerine ilişkin toplantı kayıtlarından elde edilen verilere yer verilmiştir:

“Kemal: Deyimlerde bu kadar zorlanacaklarını hiç tahmin etmezdim doğrusu.

Seher: Evet hocam ya. Öğrenciler deyim ne olduğunu unutmuşlar resmen. Atasözü mü deyim mi karşına çıkan ifade, bundan bile haberi yok.

Kemal: Bunu daha yeni işledik halbuki. Ne ara unuttular anlamadım.

Seher: Hocam bunu ben de düşündüm ders sırasında. Ama öyle ya da böyle ters köşe yaptı bu deyimler hem çocukları hem bizi.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Ders içeriğinin sunumu için seçilen cümlelerin niteliği hakkında yapılan değerlendirme sırasında Seher Öğretmen’in cümlelerdeki silah, hırsızlık gibi olumsuz çağrışımlar barındıran ifadelerin cümlelerden çıkarılması konusundaki tespiti üzerine söz konusu ifadelerin örnek seçiminde kullanılıp kullanılmayacağının tartışıldığı görülmüştür:

“Seher: Ya arkadaşlar bence şu örneklerdeki silah, hırsızlık gibi sözcükleri çıkarmamız lazım. Bunlar öğrencileri olumsuz etkileyebilir bence. Zaten mahallede bunları sık sık duyuyorlar bir de biz söyleyip de iyice normalleştirmeyelim derim.

Kemal: Hocam haklısınız ama bu kavramları televizyonda, ailede, sokakta, çarşıda sürekli duyuyorlar zaten. Bence öyle çok da etkilenebilecekleri kavramlar da değil. Koca çocuklar sonuçta.

Seher: Ya evet ama verdiğimiz cümlelerin örnek olması lazım bence. Yani bunlar yerine tartışmalı olmayan başka örnekler de bulabiliriz bence. Olmazsa olmaz değil sonuçta.

Kemal: Evet değil tabi, değiştirebiliriz o konuda bir itirazım yok. Değiştirelim ama değiştirmesek de bana göre büyük bir sorun değil bence.

Funda: Bence de büyük bir problem yok ama değiştirelim, soru işareti kalmasın akıllarda.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Araştırma ekibi, birinci ders imecesinin uygulama aşamasına dönük belirlenen hedefleri ve yapılan uygulamaları kısmen başarılı olarak değerlendirmişlerdir. Uygulama aşaması için saptadıkları hedefin sınırlandırılarak çoğaltılması gerektiğini fark etmişlerdir. Uygulama basamağında öğrencilerin konu içeriğini kazanma durumunu yokladıkları içeriklere ders içinde yeteri kadar yer verilemediği ve performansı gözlemlemede yetersiz kalındığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin söz konusu problemin nedenlerine ve çözümüne dair tespit ve önerilerine ilişkin veriler, nedensel atfetme ve sonuç çıkarma başlıklarında ortaya konmuştur. Uygulama aşamasına yönelik değerlendirmelerde yalnızca bilişsel düzeyde değerlendirmeler yapılmış, anlatım bozukluklarına ilişkin farkındalık kazanma, yazılı ve sözlü anlatımlarında anlatım bozukluğundan kaçınmaya önem verme gibi duyuşsal performansa dayalı herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır:

“Kemal: Uygulama hedefimiz neydi arkadaşlar? Anlama dayalı anlatım bozukluklarını tespit eder. Yani baktığımızda bence kısmen bunu sağladık.

Funda: Yani, ben de böyle düşünmek istiyorum.

Kemal: Örneklerin sayısı fazlaydı. Verdikleri cevaplara bakıyorum da yarıdan fazlası (öğrencilerin) iyiydi bence.

Funda: Başarı kriteri demiştik ya.

Kemal: Evet. Neyi yapabilirse “Tamam oldu bu iş.” diyebiliriz? Mesela ilk örneklerden sonra diğer örneklerle verdiği cevaplar iyiydi yani genelde.

Seher: Orada iyiydi evet ama çalışma kağıtlarını bütün öğrenciler göndermedi geri. Onların çoğu bence yapamadığı için göndermedi.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

“Funda: Hocam bence biz bir tane değil birden çok hedef belirlemeliydik. Yani bir tanesi evet anlatım bozukluklarını tespit edebilme şeklinde olmalıydı evet ama bir tanesi de ders içerisinde aktif olarak katılmasıyla ilgili olabilirdi mesela. Sonra dersin genel hedefi içinde sözcük dağarcığını geliştirme vardı ama bununla ilgili uygulama basamağında hiçbir hedef koymadık. Oradaki performansı ile ilgili de hedef koymalıydık bence.

Seher: Çok haklısın hocam. Biz sadece konuya odaklandık ama genel hedefi kaçırdık. Onu ihmal ettik. Bir daha ders yaparsak onu da koyalım bence.

Kemal: Uygundur hocam, doğru söylüyorsunuz. Bir yere odaklandık resmen.

Birinci Ders İmecesini Yansıtmaya Toplantısı-1”

“Seher: Yani burada bakmamız gereken şey öğrencinin anlatım bozukluğunu ne ölçüde bulabiliyor olduğuydu. Verdikleri cevaplardan bu konuda evet çok iyi değiliz ama fena da değiliz diyebilir miyiz?

Funda: Bence diyebiliriz hocam. Sonuçta dersin tamamına katılan çocuklar anladılar ki etkinliğin cevaplarını en çok onlar gönderdiler. Demek ki işe yaramış.

Birinci Ders İmecesini Yansıtmaya Toplantısı-1”

4.1.3.2 Nedensel Atfetme

Araştırma ekibinin birinci ders döngüsüne ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde genel olarak zaman planlamasına ve dersin çevrim içi platformlardan işlenmesinin ortaya çıkardığı sonuçlara atıf yaptıkları gözlenmiştir.

Tablo 5. Birinci ders imecesi nedensel atfetmeleri

Nedensel Atfetmeler	
Kontrol Edilebilir	Zaman planlaması Teknik aksaklıklara karşı önlemler Alt başlıkların sıralaması Hedef- plan uyumu Örnek seçimi Uzaktan eğitim aracına ilişkin bilgi eksiklikliği
Kontrol Edilemez	Teknik aksaklıklar Ders katılımındaki orantısızlık Konu içeriğinin niteliği

Öğretmenlerin birinci ders imecesi sürecinin başarı/ başarısızlık nedenlerine ilişkin yaptıkları atfetmeler, *kontrol edilebilir nedensel atfetmeler* ve *kontrol edilemez nedensel atfetmeler* şeklinde sınıflandırılarak kodlanmıştır.

Zaman planlaması: Anlama dayalı anlatım bozukluklarının ele alınmasının kararlaştırıldığı birinci ders imecesi süreci için her biri kırk dakikadan oluşan dört derslik toplamda 160 dakikalık bir zaman dilimi öngörülmüş ve ders planı bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Ancak araştırma ekibi üyeleri ders uygulaması sonrası yapılan değerlendirmelerde uygulamada karşılaşılan birçok sorunun nedeni olarak

zaman kısıtlılığını ve zaman yönetimindeki aksaklıkları öne çıkarmışlardır. Öğretmenler, zaman yönetiminde özellikle giriş etkinlikleri için ayırdıkları zamanın kısaltılması, etkinliklerin öğrencilerce ders içinde daha ayrıntılı olarak ele alınabilmesi ve anlamı bilinmeyen kelimelere dönük daha etkili çalışmaların yapılabilmesi amacıyla ders saatinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır:

“Derse ayrılan zamanı yeterli bulmadım. Dersi süreye uygun yürütmek için acele etmek zorunda kaldığımız zamanlar oldu. Bu da bazı durumlarda öğrencilere söz hakkı verememize neden oldu. Bir ders saati kadar daha zamanımız olsaydı hem bilinmeyen kelimelerle ilgili daha geniş çalışmalar yapabilirdik hem de daha çok örnek verebilirdik.

Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü- Funda Öğretmen”

“ Kemal: Eğer süre sıkıntımız olmasaydı daha çok örnek verebilirdik. Aynı sayıda örnek versek bile en azından örnekler üzerinde daha uzun düşünebilirdi çocuklar.

Seher: İşte tam bu yüzden kesinlikle beş ders saati ayırmalıydık bu konuya. Mesela çalışma kağıtlarını da hazırladığımız o dijital çarkı da daha çok oynatabilirdik.

Kemal: Evet hocam katılıyorum.

Funda: Ben de katılıyorum arkadaşlar. Biraz aceleye geldi kimi yerler.

Birinci Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-2”

“Kemal: Derse katılmayanlara daha çok söz hakkı verseydik iyi olurdu. Anlatırken gözden kaçıyor aslında böyle öğrenciler.

Funda: Hocam o kadar gerildim ki bazı yerlerde. Süreyi yetiştireyim diye buna hiç dikkat edemedim o anda. Şöyle parmak kaldıran istekli öğrencilere odaklanmak zorunda kaldım bı yüzden. Ama farkındayım bu durumun.

Birinci Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-1”

“Seher: Değerlendirme araçlarımız güzeldi bence. Her başlıktan örnek vardı içinde. Ama işte yine aynı sorun ki zaman kısıtlıydı. Daha geniş olsaydı zamanımız Wordwall etkinliğini geniş geniş yapabilseydik mesela. Şu çalışma kağıtlarının da en azından birkaç sorusunu birlikte çözebilseydik iyi olurdu.

Funda: Şu bilinmeyen kelimeler için de sözlük çalışması yaptıramasak bile birer örnek cümle söyletebilseydik ya da yazdırabilseydik o anda çok iyi olurdu. Çocukların hepsi bilinmeyen kelimeyi anladı mı bunu tam bilmiyoruz aslında şu an.

Seher: Evet, ama sorun yine dönüp dolaşıp zamana geliyor hocam. Bir derse daha ihtiyaç varmış gerçekten.

Birinci Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-2”

Teknik aksaklıklara karşı önlemler: Ders uygulaması çevrim içi öğrenme araçlarından biri olan Zoom üzerinden yürütülmüştür. Ders sırasında Zoom programının kullanım inceliklerini bilmemekten kaynaklanan -ders akışını engelleyen- kimi sorunlar yaşanmıştır. El kaldırma butonunu kullanmayı bilmeme, derse katılım isteği gönderen öğrenciyi derse kabul etmede sorun yaşama, etkinlik sırasında bağlantı problemlerinden dolayı sistem dışı kalma gibi bir dizi teknik problemle karşılaşmıştır. Araştırma ekibi, bu problemlerin büyük ölçüde önlenabilir olduğu görüşünü ortaya

atarak söz konusu durumların önlem alınmaması sebebiyle “problem” olarak değerlendirilebilecek düzeye taşındığını ifade etmişlerdir:

“Funda: İş görüşmesi sırasında Dilan’ın bağlantısı koptu bir anda. Ben de bekliyorum Yağmur’a karşılık verecek diye. Meğer kız sistemden düşmüş.

Kemal: O anda ne yapsak dedim. Acaba biz mi devam etsek? ya da başka bir öğrenci okusa daha mı iyi olur? diye düşünüp durdum.

Seher: Çok kötü oldu.

Funda: Sormayın hocam, ben de bilemedim bir an ne yapacağımı. Sonra biraz beklemeyi tercih ettim. Ama geçen gün provada da olmuştu hocam aynısı. Tedbir almadık bu duruma.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

“Funda:Şu parmak kaldırmayı bir türlü öğretemedik çocuklara. Söz isteme butununa basacaksın bu kadar.

Kemal: Bence derse girmeden önce bir hatırlatmalıydık.

Funda: Hocam ne bileyim hep giriyorlar canlı derslere, bilmeleri lazım.

Kemal: Lazım ama derste de aynılar. Aklıma geldiği gibi söylüyorlar. Bir de şu mikrofonu açık tutma, kapatmama durumu var. Arkadan bir sürü ses geliyor. Bunlar ciddi sorun oluyor.

Selma: Ben öyle olunca herkesin mikrofonunu toptan kapatıyorum vallahi.

Funda: Nereden yapıyorsunuz hocam onu?

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Alt başlıkların sıralaması: Birinci ders imecesı içeriği olan anlama dayalı anlatım bozukluklarının alt başlıklarının sıralanmasında belirli bir sistematığın gözetilmemesinin olumsuz sonuçlarının dillendirildiği yansıtma toplantısında öğretmenlerin öğretim tecrübelerini referans alarak belirledikleri bir zor bir kolay alt başlık olarak nitelendirilebilecek bir sıralama yapılmamasının olumsuz sonuçları olduğunu savundukları görülmüştür:

“Funda: Arkadaşlar bana kalırsa başlıkları bir zor bir kolay, bir zor bir kolay vermeliydik. Şimdi böyle ne oldu mesela gereksiz sözcük kullanımıyla anlam belirsizliğiyle yanlış anlamda kullanım peş peşe denk geldi. Çocuklar bunların ikisinde de zorlanıyorlar zaten. Bence en azından mesela gereksiz sözcük kullanımından sonra anlam belirsizliğini koyabilirdik. Ondandır da mantık hatası mesela. Böylece daha kolay öğrenirdi bence çocuklar.

Kemal: Söylediğiniz mantıklı hocam. Anlam belirsizliğinde çok zorlandılar. Hepsi doğru gibi geldi çocuklara. Sonra da peşine sözcüğün yanlış anlamda kullanımını verdik. İyice karıştı.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Hedef- plan uyumu: Çalışmanın ana hedefi öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduklarını anlamalarını sağlamak üzerine kurulmuştur. Anlatım

bozukluklarının farkına varmanın anlama becerisini artırıcı yönüne vurgu yapan öğretmenler, sonraki aşamada sözcük dağarcığını zenginleştirme hedefine yönelik olarak ne yapılabileceğini değerlendirmişlerdir. Yaptıkları değerlendirmeler sonucunda anlatım bozukluklarını örnekleyen cümlelere belli bir sistematik gözetilerek anlamı bilinmeyen kelimeler yerleştirmeye, örnekler çözümlendikçe söz konusu kelimelerin anlamları üzerinde konuşup anlamların öğrencilerce not alınmasının sağlanmasına karar vermişlerdir. Ders uygulaması sırasında elde ettikleri gözlem notları ve yansıtma toplantılarında yaptıkları yorumlar, sözcük öğretimi hedefinin ders planına yansıtılamamasından dolayı yeteri oranda gerçekleştirilemediğini ortaya koymaktadır.

“Bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışma istediğim gibi olmadı. Hem sözlük çalışması yaptıramadık hem de konuştuğumuz kelimeleri ne oranda anladıklarını gözlemleyemedik. Bunun sebebi de planı hazırlarken anlatım bozukluklarına odaklanıp bilinmeyen kelimelerle ilgili hedefi ihmal etmemizdi diye düşünüyorum.

Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü- Kadir Öğretmen”

“Seher: İyi yediremedik plana kelime öğretimini bence.

Funda: Katılıyorum haklısınız hocam. O kelimeleri kullanmasını sağlayamadık. Kullanmayınca da ne kadar kalıcı olur bilemedim.

Seher: Gerçi anlamlarını yazdırdık ama...

Funda: Bakalım yazdılar mı? O da şüpheli, kameraları kapalıydı çoğunun.

Seher: O artık kontrol dışında tabi.

Araştırmacı: Peki sizce neden böyle bir sorunla karşılaştık?

Funda: Planı hazırlarken hep anlatım bozukluğunu nasıl öğrenebileceklerini düşündük. Kelimelerin öğretimini “Aa evet bu da vardı.” deyip ikinci plana attık bence.

Kemal: Evet konuya öncelik verdik, sonuç istediğimiz gibi olmadı bu yüzden.

Birinci Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-2”

Örnek seçimi: Konu içeriğinin öğretimi sırasında seçilen örnekler sayısal olarak kısmen yeterli bulunmuştur. Sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması ve deyimlerin yanlış anlamda kullanılmasına ilişkin verilen örnek cümlelerin sayıları öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur:

“Kemal: Örnek sayısı az oldu bazı yerlerde.

Seher: Mesela?

Kemal: Yani bazı başlıklarda... Tam oturmadı sanki bazı yerler. Birkaç örnek daha olsa daha iyi olurdu gibi. Tabi zaman yoktu, yine zaman çıkıyor karşımıza ama.

Seher: Yani ben yeterli buldum genelde örnekleri aslında. Ama hani belki bazı yerlerde yanlış anlamda kullanım gibi yerlerde biraz çoğaltabilirdik.

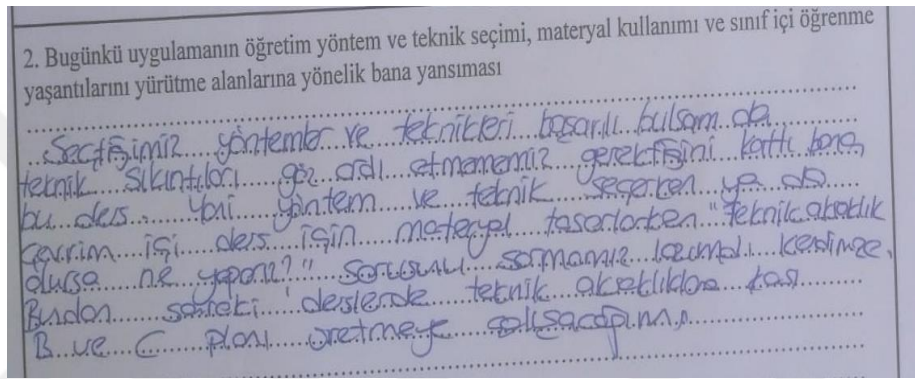
Funda: Hocam deyimlerde de zorlandılar. Belki birkaç deyim örnekli cümle daha verebilirdik.

Seher: Hocam ama yani bu iş bence süreç meselesi. Bir derste birkaç örnekle deyimlerle ilgili eksikliğı gideremeyiz ki.

Funda: Tabi hocam ama en azından ne kadar versek kâr bence.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Teknik aksaklıklar: Ders uygulaması sırasında çok kez öğrencilerin İnternet bağlantısından kaynaklı donma, sistemden atılma, ses iletimi problemi vb. problemlerle karşılaşmıştır. Bu durum, öğretmenlerin tespitlerine göre öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir.



Şekil 13. Birinci ders imecesi- öğretmen yansıtıcı günlüğü- Kemal Öğretmen

Ders katılımındaki orantısızlık: Derslerin çevrim içi eğitim araçlarıyla işlenmesinin teknik aksaklıklar dışındaki en önemli olumsuz yansımalarının öğrenci katılımındaki orantısızlık durumu olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda öğrenci devamlılığının sağlanamamasının belirlenen hedeflere ulaşmadaki olumsuz yansımaları dillendirilmiştir:

“Funda: Aslı ilk ders vardı ama ikinci derse giremedi, kardeşinin dersi varmış. Öyle söyledi.

Kemal: Çok hevesliydi aslında.

Funda: Evet ama işte tableti kardeşine vermek zorunda kalmış.

Kemal: Bu sorunu nasıl çözeceğiz hiç bilmiyorum.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Konu içeriğinin niteliğı: Ekip üyesi öğretmenler, anlama dayalı anlatım bozukluklarını meslekî deneyimlemeleri doğrultusunda 7. sınıfın en zor öğrenilen konusu olduğunu dillendirmişlerdir. Bu tespitlerinin gerekçesi olarak konunun çok

sayıda alt başlığı olması ve bu alt başlıklardan birkaçının soyut ya da dilsel ön bilgi gerektiren nitelikte olması belirtilmiştir:

“Kemal: Arkadaşlar zor, hakikaten zor. Kaç yıldır bu hiç değişmedi benim öğrencilerde. Yani buna rağmen bence performans yine de fena değil.

Funda: Hocam bir de bizim çocukların temeli çok zayıf. Deyimleri falan hiç bilmiyorlar ve çok az sayıda kelimeyle konuşuyorlar.

Birinci Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-2”

“Seher: Tahriş olmak mı tahrip olmak mı? Hangisinin hangi durumda kullanılması gerektiğini hatırlatacağız mesela. Bunu neden yapıyoruz? Çünkü bu ikisi karıştırılıyor diye. Ama bizim çocuk ikisini de hiç duymamış ki. Sıfırdan öğreniyor. Sonra da bunların konuyla ne alakası var diye sızlanıyor.

Birinci Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-2”

4.1.3.3. Sonuç Çıkarma

Değerlendirme ve nedensel atfetme aşamalarında ders uygulamasına ilişkin çıktılar bağlamında başarısızlıkları ve bunların nedenlerini belirleyen öğretmenler, sonuç çıkarma aşamasında sonraki süreçte planlayacakları ve uygulayacakları derslere yönelik kararlar almışlardır.

Tablo 6. Birinci ders imecesi sonuç çıkarımları

Planlama	Etkili zaman planlaması
	Planın hedeflere tam uyumlu yapılandırılması
	Teknik aksaklıklara karşı öngörülebilir plan tasarımı
	Örnek seçiminde sayıya değil öğrenme birimine odaklanma
Öğretim süreci	Uzaktan eğitim aracını etkili bir şekilde kullanma
	Tüm öğrencileri derse katma

Etkili zaman planlaması: Öğretmenler, birinci ders imecesi için yaptıkları zaman planlamasında gördükleri sorunları paylaşmış ve gerek sonraki ders araştırması döngülerinde gerekse meslek hayatlarının ilerleyen dönemlerinde işlerine yarayacağını düşündükleri çıkarımları dile getirmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin zaman planlaması konusunda en sık dillendirdikleri çıkarım, örnek zaman planlaması olmuştur. Öğretmenler, ilk ders imecesi döngüsünde zamanı sıkı sıkıya planlamış ve

bu durumun ders içerisinde sürprizlere karşı hazırlıksız olma, kaygı, acele etme dürtüsü gibi sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir.

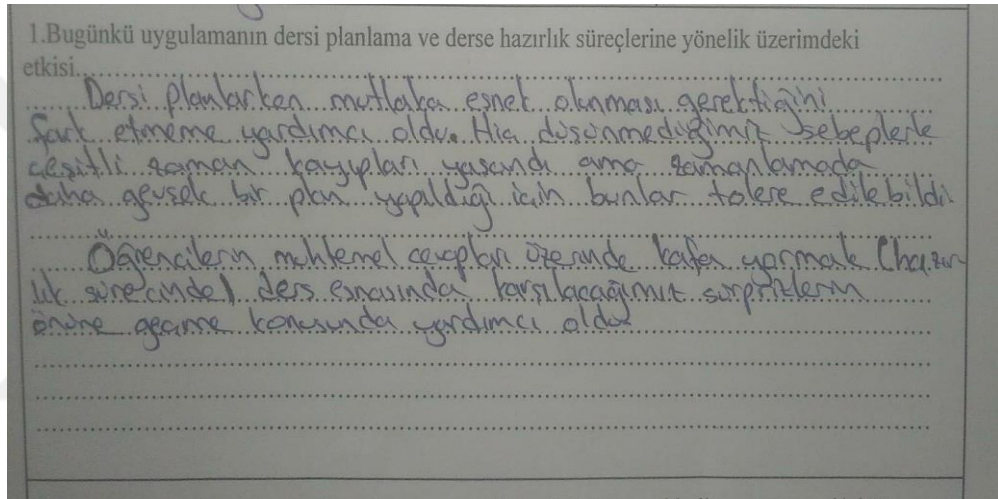
“Funda: Evet zaman yetersizdi ama tek sorun da bu değildi bence. Zamanı çok katı planladık. Yani ben ara ara panikledim mesela “Kaçınıcı dakikadayız?”,” Ne kadar kaldı?” diye bakıp durdum saate. Bir de Dilan’ın bağlantısı koptu iş görüşmesi etkinliğinde. Gerçekten çok panik oldum mesela o an.

Seher: Hiç esnetmedik zamanı bu benim de aklımdaydı. Çocuklar hemen girmede derse, iki dakika zaten sadece orada geçti çocuklar girdi, geldi, etti diyene kadar.

Funda: Bana kalırsa bir beş dakikayı bonus olarak kullanmamız lazım hocam.

Seher: Kesinlikle katılıyorum. Kaldı ki plan esnek olmalı zaten.

Birinci Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-2”



Şekil 14. Yansıtıcı öğretmen günlüğü- Funda Öğretmen

Planın hedeflere tam uyumlu yapılandırılması: Öğretmenler birinci ders imecesinde ders içeriğine odaklanıp belirledikleri araştırma temasından saptıklarını, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgilenemediklerini ifade etmişlerdir. İkinci ders araştırması sürecinde araştırma temasının bağlamından kopmadan ders planlaması yapmayı kararlaştırmışlardır:

“Funda: Konuştuğumuz gibi kelime olayına dikkat etmemiz lazım.

Kemal: Bilinmeyen kelime diyorsunuz değil mi?

Funda: Evet hocam, malum fiyaskoydu o bu sefer. Etkili olmadı bence.

Seher: Kelime öğretimine daha çok zaman ayıralım. Yani en azından çocuk öğrendi mi öğrenmedi mi bunu bir görelim.

Kemal: Belki sözlük çalışması yaptırabiliriz.

Seher: Ama bunu yaparken bu sefer de işlediğimiz konuyu ihmal etmememiz lazım. Çocukların dikkatini konuda tutmamız lazım ama kelimeyi de öğretmemiz lazım.

Funda: Of çok zor, ince bir çizgi.

Seher: Yapabiliriz umarım.

Funda: Üzerine daha çok düşünelim bir dahakine. Belki bir oyun falan oynatıp öyle anlarınız kelimeyi kavrayıp kavramadığını.

Seher: Bak çok mantıklı o bence.

Funda: Bence de.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

“Kemal: Her aşamada düşünelim hedefimize uygun mu diye. Etkinliği tasarladık diyelim, bakalım hemen bu bizim ana hedefe uygun mu?

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Teknik aksaklıklara karşı öngörülebilir plan tasarımı: Derslerin uzaktan eğitim araçlarıyla işleniyor olması bir dizi teknik sorunun çıkma ihtimalini de beraberinde getirmektedir. Birinci ders imecesı uygulaması sırasında bağlantı, ses iletimi, görüntü ve ses iletimindeki eş zamanlılık sorunu, ses ve çizim araçlarının yönetimindeki kontrol dışı durumlarla karşılaşılmasıdır. Söz konusu sorunların kontrol edilebilir olanlarına dönük ders öncesi tedbir alınması kararlaştırılmıştır:

“Seher: Kerem ekranı çizdi bir ara. Muhtemelen kimin çizdiğini görmediğimizi sanıyordu.

Funda: Hocam ona hemen özelden yazdım ben bir yandan ama sanırım görmedi. Ben de mecbur uyarmak zorunda kaldım. Devam etseydi dersten çıkaracaktım vallahi.

Kemal: Hocam onu engelleyebiliyorsunuz aslında. Sizden başka kimsenin çizim yapmasına izzin vermiyor program.

Seher: Aa gerçekten mi? Nasıl yapacağız onu? Ben de bilmiyorum.

Funda: Hocam bu incelikleri öğrenmemiz lazım. Bekleme odası diye bir şey de var. Derse giren öğrenciyi oraya atıyor sistem, ben teker teker kabul ediyorum. O da iptal edilebiliyormuş.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

“Funda: Sinan’ın sürekli açık olan mikrofonuna ne demeli? Kapatıyorum yeniden açıyor çocuk. Yavrum senin evin gürültülü, kapatman lazım.

Seher: O ortamda nasıl ders dinlediğini anlayamıyorum.

Funda: İşte bunlara da çok zaman kaybettik bence.

Kemal: Tabi hocam “Mikrofonu kapat, sesin gelmiyor, dondu” diye diye ders çok kaynadı. Bence diğer dersten önce bir anlatalım çocuklara mikrofon kapatmasını falan.

Funda: Vallahi küçük gibi görünüyor ama büyük sorun bence.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Örnek seçiminde sayıya değil öğrenme birimine odaklanma: Araştırma ekibi tarafından hazırlanan konu anlatım sunusunda öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları “sözcüğün yanlış anlamda kullanılması”, “deyimlerin yanlış anlamda

kullanılması” başlıklarındaki örnek sayısı yetersiz bulunmuştur. Bunun aksine “gereksiz sözcük kullanımı” ve “sıralama ve mantık hataları” başlığındaki örnek sayılarının ise azaltılmış olsa dahi öğrencilerce rahatlıkla anlaşılabilceği belirtilmiştir. Araştırma ekibi, bu tespitiyle verilecek örnek sayısının alt başlıklar arasında belli bir standart dahilinde değil tamamıyla öğrenci öğrenmesini ve ihtiyaçlarını önceleyerek belirlenmesi gerektiği sonucunu çıkarmışlardır:

Funda: Örnek çok olmalı evet ama süremizi de hesaba kattık sonuçta.

Kemal: Gereksiz sözcük kullanımına 20 dakika zaman ayırdık mesela. Deyimlere de aynı zamanı ayırdık. Bence gereksiz sözcük kullanımına yarısı kadar zaman ayırsak bile olurdu. O zamanı deyimlere ve yanlış anlamda kullanımına verip daha çok örnek çözebilirdik.

Funda: Aslında bunu ben de düşündüm. Orada çok zaman kaybettik.

Seher: Yeniden uygulamış olsaydık o başlıklara daha çok örnek verirdik .

Birinci Ders İmecesini Yansıtırma Toplantısı-2”

Kemal: Zor olan başlıklarda zamanı iyi kullanmak için ek örnekler vermemiz lazım olduğu hâlde vermedik. Zaten planda da bunu düşünmedik. Yani şu başlıktan dört örnek verelim, şundan da dört verelim standart olsun diye bir şey söz konusu olmamalı. Çocuğun neye daha çok ihtiyacı olacağını düşünüyorsak o konudan daha çok örnek vermek lazım. Hatta bununla yetinmemek lazım bence, çocuk da üretmeli örneği.

Birinci Ders İmecesini Yansıtırma Toplantısı-2”

Uzaktan eğitim aracını etkili bir şekilde kullanma: Ders uygulaması sırasında Zoom programının İngilizce arayüzü sebebiyle zorlandığını ifade eden öğretmenler, sonraki ders performansından önce programın özelliklerini ve kullanım inceliklerini öğrenme konusunda karar almışlardır.

“Seher: Şu öğrencilerin ekranı çizmesini nasıl engelleyeceğimizi anlatıverin bize hocam.

Kemal:Olur hocam, yarın imzaya gittiğimizde anlatayım.

Seher: Harika olur hocam.

Birinci Ders İmecesini Yansıtırma Toplantısı-2”

“Seher: Hocam herkesin sesini birden nasıl kestiniz?

Funda: Hocam “mute all” seçeneğine tıklayacaksınız, çok kolay.

Seher: Daha çok sorarım bunu ben size.

Funda: Sorun yok hocam, ben de her gün yeni bir özelliğini öğreniyorum.

Birinci Ders İmecesini Yansıtırma Toplantısı-2”

Tüm öğrencileri derse katma: Dört ders saatinden oluşan birinci ders imecesi döngüsündeki katılımcı öğrenci sayısında değişkenlik saptanmıştır. İki ders saatinden oluşan ilk oturumda derse 13 öğrenci katılmıştır. Ertesi gün yapılan diğer iki saatlik

oturumun ilk saatine 8, ikinci saatine 11 öğrenci katılmıştır. Katılım sağlayamayan bir öğrencinin ders öncesi mazeret bildirdiği görülürken diğer öğrenciler mazeret bildirmemişlerdir. Aynı zamanda araştırma ekibinin ders sonrası öğrenci uygulaması için hazırladığı çalışma kağıtlarına öğrencilerce verilen dönüt sayısı 6 ile sınırlı kalmıştır. Ekip üyeleri yaptıkları yansıtma toplantısında bu durumu dersin hedeflerine başarıyla ulaşmasının önünde önemli bir engel olarak değerlendirip sonraki derslerde ders planlaması sırasında katılımdaki dalgalanmayı en düşük seviyeye indirecek kararlar almayı uygun bulmuşlardır:

“Funda: Katılım işini çözmemiz lazım.

Kemal: Aynen. Sorsan hepsinin bir mazereti var ama.

Funda: İşin kötüsü biri dışında sebep sunan da yok.

Kemal: Dersten önce uyardıydık keşke hepsine katılmazsanız hiçbir şey anlamazsınız deseydik.

Funda: Hocam o bilinçte olduklarını pek sanmıyorum.

Kemal: Ama bir şey yapmamız lazım buna. En azından diğer derslerde.

Seher: Ya bence oyunların sayısını artırıp işte “Dersin tamamına katılırsanız ders sonrasında oynayacağımız oyunda kazanma şansınızı artırabilirsiniz.” gibi bir şeyler söyleyebiliriz. Ya da şimdi aklıma gelmiyor ama teşvik edici mesajlar vermemiz lazım.

Birinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Araştırma ekibinin birinci ders imecesi süresince ortaya çıkan sorunların büyük çoğunluğunun zaman planlaması kaynaklı olduğunu saptadıkları ve ikinci araştırma dersi döngüsüne yönelik düzenleyici kararlar aldıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte birinci ders imecesi sürecinde ortaya çıkan sorunların teknik aksaklıklar gibi kontrol edilemeyen boyutlarına yönelik de çözüm arayışları içerisine girmişlerdir. Elde ettikleri kazanımlardan ve aldıkları düzenleyici kararlardan ilerleyen süreçlerde faydalanacaklarına dair görüş bildirmişlerdir.

4.2. İkinci Ders İmecesı Süreci

Araştırma ekibi, ikinci ders imecesi sürecinde 8. sınıf Türkçe müfredatında yer alan “anlatım biçimleri” konusuna yönelik planlama ve uygulama faaliyetleri yürütmüşlerdir.

4.2.1.Hazırlık Aşaması

Öğretmenler, “anlatım biçimleri” konusuyla ilgili planlamalar yapmak üzere çevrim içi haberleşme aracı Zoom aracılığıyla 7 oturumda toplamda 258 dakikalık hazırlık toplantısı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma ekibi, hazırlık toplantıları kapsamında ilk ders imecesi döngüsünde olduğu gibi hedef , içerik, işleyiş ve başarı ölçütü belirleme uygulamaları yapmışlardır. Ders içeriğini gözden geçirip süre planlaması yapan öğretmenler, birinci ders imecesindeki zaman planlamasıyla ilgili çıkarımlarını göz önünde bulundurarak anlatım biçimleri için üç ders saati ayırma konusunda mutabakat sağlamış, gerekmesi hâlinde ders planına son şeklini vermeden önce süre güncellemesi yapabileceklerini dile getirmişlerdir.

Hazırlık toplantılarında derse öğrencilerin konuya ilişkin öngörü oluşturmalarını sağlamak amacıyla “Neden yazı yazarız?” sorusuyla başlanması kararlaştırılmıştır. Öğrencilerden yazı yazma amaçlarına yönelik alınması öngörülen cevapların ardından metni yazma amacının metnin anlatım özelliklerini ne yönde etkilediğini sezmelerine yönelik olarak hazırlanan “Peki bilgi aktarmak için yazdığımız metinlerle edebî metinlerin dili aynı mı?”, “Nasıl bir fark var?” sorusunun yöneltmesi uygun bulunmuştur. Böylelikle öğrencilerin metni yazma amacına bağlı olarak farklı anlatım biçimi özelliklerinden yararlandığı sonucuna ulaşmaları hedeflenmiştir. Ardından aynı konuda -maske konulu- dört farklı anlatım biçiminde yazılmış metin örnekleri bir arada sunulmuştur. Öğrencilerin metinleri okumaları sağlanıp metinleri yazılış amaçları yönünden karşılaştırmaları istenmiştir. Ardından “Sizce hepsinin konusu aynı olmasına rağmen bu metinler neden bu kadar farklı anlatım özellikleriyle, kelime seçimleriyle, cümle yapılarıyla kaleme alınmıştır?” sorusu sorularak farklı yazılış amaçlarının farklı anlatım özelliklerini gerektirdiği sonucuna ulaşmaları istenmiştir.

Metinlerin tümünün aynı ekranda yer almasıyla, öğrencilerin metinler arasındaki anlatım farklılıklarını daha iyi sezmeleri amaçlanmıştır. Söz konusu metinler Şekil 15’te sunulmuştur:

Metinleri okuyarak benzerlik ve farklılıkları tespit edelim.

Maske, COVID-19 salgınıyla mücadele başta olmak üzere virüs sonucu ortaya çıkan solunum yolu hastalıklarının önlenmesi ve kontrolüne yönelik tedbirlerin başında geliyor. Solunum yolundan çıkan damlacık, öksürme, hapşırma ya da yakın temas sonucunda ağızdan, burundan ya da gözlerden giriş yapabilen koronavirüsle mücadeledeki önlemlerin başında yer alan maskenin yanlış kullanımı ise hastalığın yayılımına davetiye çıkarıyor.	Ülkemizde ve dünyada etkisini sürdüren Covid-19 salgını diğer adıyla Coronavirüs sebebiyle insanlar kendilerini korumaya almak zorundadırlar. Bu koruma da 'Temizlik-Maske-Mesafe' kurallarına gereken önem verilmesiyle olacaktır. Böylelikle hastalığın bulaşma riski azalacaktır. Temizlik ve mesafeyi kişi büyük oranda yapıyor da peki ya maske? Maskeyle hem kişi kendini koruyor hem de karşı tarafı korumuş oluyor. Bu kural diğer kurallardan daha mı önemlidir? Dışarıda gezen bu insanların peki bu kuralı neden hiçe sayıyor? Burun altında maskeler, çene altında maskeler görüyoruz. Eee öyle takacaksın takma be kardeşim. Uyacaksın tam uy kurallara, uymayacaksın da çıkma dışarı o zaman.	Misafirlerin gelmesine az bir zaman kalmıştı. Bütün hazırlıklarım tamamlandı. Birden evde ekmek kalmadığını fark ettim. Bir koşu gidip alayım diye aceleyle dışarı çıktım. Tam sokağa adımımı atmıştım ki bir tuhafılık olduğunu hissettim. Eksik bir şey vardı ,ama ne? Aman Allah'ım !!! Maske takmayı unutmuşum. Şu salgın döneminde olacak iş miydi .Hemen eve dönüp bir maske takmalıyım. Beni büyük bir şok daha bekliyordu. Sadece maskeyi değil anahtarları ,telefonumu hatta cüzdanımı bile evde unutmuşum. Maskesiz, telefonsuz ve beş parasız sokak ortamında kalmıştım.	Yüzüme büyük geldiği için elimle sürekli olarak burnumun üzerinden çektiğim maskenden kurtulmayı çok istediğim bir anda sınıf arkadaşım Asuman'ın yüzünde gördüğüm maske, bir hayli dikkat çekiciydi. Gök mavisi renkli maskenin üzerindeki irili ufaklı kuş çizimleri, rahatça nefes alabildiğimiz maskesiz güzel günlerin geleceğini fısıldar gibiydi kulağıma. Maske üzerine zarif dikişlerle işlenen ince kıvrımlar, bu kaliteli maskenin yüzü daha iyi oturmasını sağlıyor belli ki. Virüslere karşı dayanıklı bir filtreleme sistemine sahip bu üç katlı maskenin mavi renkli ipleri kulakları acıtmaması için yumuşak dokulu ve kalınca bir iplikten yapılmış.
--	--	--	--

Şekil 15. İkinci ders imecesi hazırlık aşaması etkinliği

İkinci ders imecesi döngüsünün geliştirme etkinlikleri kapsamında ekrana araştırma ekibi tarafından sunu için seçilen ve açıklayıcı anlatım biçimini örnekleyen bir metin yansıtılmıştır. Yansıtılan metin, Şekil 16'da gösterilmiştir. Metnin bir öğrenci tarafından sesli okunması sağlanmasının ardından öğrencilere “Yazar, bu metni hangi amaçla yazmış olabilir? Metinde kullanılan dil hakkında neler söyleyebilirsiniz? Metinde öznel ve samimi bir dil özelliği mi var yoksa nesnel ve ciddi bir anlatım mı kullanılmış? ”sorularının sorulması planlanmıştır. Böylelikle sorulara verilen yanıtlar aracılığıyla açıklayıcı anlatım biçiminin özelliklerine öğrencilerin kendilerinin ulaşmaları amaçlanmıştır.

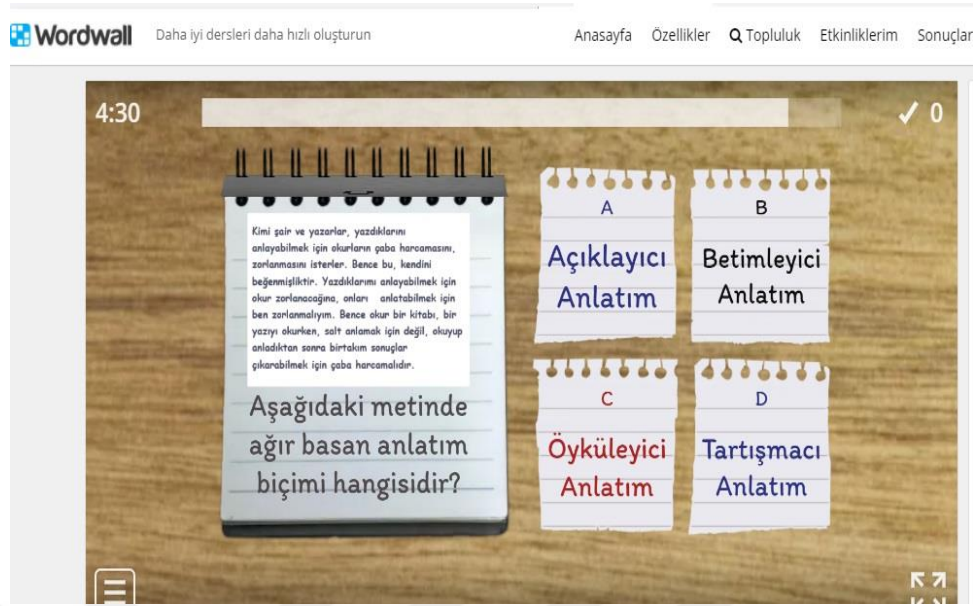
“Brokoli, bünyesinde toprağın tüm vitamin ve minerallerini barındırdığından oldukça güçlü bir besin kaynağıdır. A vitamini, C vitamini yanı sıra folik asit, lif, kalsiyum, sülfür ve antioksidan bakımından zengindir. Ayrıca içerisindeki K vitamini beyin sağlığını desteklemekle beraber unutkanlığı, stres ve depresyonu da azaltmaktadır. Faydalarını saymakla bitiremeyeceğimiz brokolinin, yağlanmayı geciktirici etkisinin olduğu da bilinmektedir.”

Yazar, bu metni hangi amaçla yazmış olabilir?
Metinde kullanılan dil hakkında neler söyleyebilirsiniz?



Şekil 16. İkinci ders imecesi sunusu açıklayıcı anlatım örnek metin-1

Açıklayıcı anlatıma ilişkin hatırlatıcı nitelikte kısa notlar alınmasıyla söz konusu anlatım biçimini örnekleyen bir metin daha ekrana yansıtılıp çözümlenmesi kararlaştırılmıştır. Değerilecek ikinci anlatım biçimi olan tartışmacı anlatım için yine başlıksız kısa bir metin örneği verilip öğrencilere yazarın metni yazma amaçlarını söyleyip tartışmacı anlatımın özelliklerine ulaşabilmeleri amacıyla “Yazar bu metni hangi amaçla yazmış olabilir?”, “Bu paragraftaki cümleleri incelediğinizde en çok dikkatinizi çeken şey ne?”, “Sizce yazar tarafsız mı?” sorularının sorulup tartışma ortamının oluşturulmasına karar verilmiştir. Anlatım biçiminin özelliklerine kendileri ulaşan öğrencilerin yanıtları doğrulanarak birkaç maddeyle kısaca not aldırılması ve ikinci örnek metin aracılığıyla öğrenilenlerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. İkinci ders saatinde öyküleyici anlatım örneği olan bir metin ekrana yansıtılarak öğrencilere “Bu parça nasıl bir metinden alınmış olabilir?” sorusu yöneltilerek hikâye ya da roman cevabını vermeleri beklenir. Alınan bu cevaptan sonra “Peki hikâye ve romanlarda hangi unsurlar vardı?” sorusuyla öyküleyici anlatımın olay örgüsü, kişi, yer ve zaman unsurlarının ön plana çıkarılması hedeflenmiştir. Sonrasında yapılan metin incelemesi ve soru cevap etkinliğinden hareketle öyküleyici anlatım hakkında kısa notlar alınıp ikinci örnek metinle öğrenilenlerin pekiştirilmesine karar verilmiştir. Son anlatım biçimi olan betimleyici anlatımın öyküleyici anlatımdan farkının öğrenciler tarafından ortaya konmasını sağlamak amacıyla ekrana betimleyici anlatımın ön plana çıktığı örnek metin yansıtıldıktan ve bu metin okunduktan sonra “Bir önceki metinde baştan sonra bir olay akışı vardı. Peki bu metin için de aynı şeyi söyleyebilir miyiz? ” sorusunun sorulmasına ve öğrenci cevaplarının alınmasına karar verilmiştir. Öğrenci cevaplarından hareketle betimleyici anlatımın öyküleyici anlatımdan farklarının ortaya konması, konu hakkında kısa notlar alınması ve ikinci örnek metinle öğrenilenlerin pekiştirilmesi kararlaştırılmıştır. Öğretmenler, ders yapacakları 8. sınıf öğrencileri için LGS odaklı düşünüp konuyla ilgili kaynaklarda sıklıkla sorgulanan “Hangi anlatım biçimi ağır basmaktadır?” başlığıyla bir metinde birden fazla anlatım biçimine ait özelliklerin görülebileceği ancak birinin daha baskın olduğu yönlendirmesini bir metin aracılığıyla yapmayı planlamışlardır. Sözcük öğretimi kapsamında hazırlanan “Rastgele Kartlar” adlı dijital oyun oynanarak öğrencilerin derste öğrendikleri sözcüklerden bir kısmını seçip söz konusu sözcükleri uygun bağlamda kullanacakları



Şekil 18. *Anlatım biçimleri çevrim İçi Wordwall etkinliği*

Öğretmenler, ders planları ile ders araştırmasının teması olan sözcük dağarcığını zenginleştirmek ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek hedeflerini daima dillendirmişlerdir. Sözcük dağarcığını zenginleştirme amacına yönelik olarak seçtikleri örnek metinlere anlam çalışması yaptıracakları kelimeleri eklemişler ve söz konusu kelimelerin altlarını çizmişlerdir. Ders uygulaması sırasında altı çizili sözcüklerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle öğrencilerin tahmin etmelerinin istenmesine, kelime anlamlarının not alınmasına ve öğrencilerden söz konusu sözcüklerin içinde geçtiği bir metin oluşturmalarının istenmesine karar verilmiştir. Bu sayede yeni öğrenilen sözcüklerin ne ölçüde anlamlandırıldığının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

4.2.1.1.Hedef Belirleme:

Araştırma ekibi öncelikle dersin genel hedeflerini belirlemiştir. Ardından giriş, geliştirme ve uygulama aşamalarındaki hedefler tartışılıp maddeleştirilmiştir. Öğretmenler, dersin genel hedefini “*Sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğu metindeki anlatım biçimlerini ayırt eder.*” olarak belirlemiştir.

İkinci ders imcesinin geneli ve aşamaları için hedef belirlemeler şu şekilde gerçekleşmiştir:

Tablo 7. *İkinci ders imcesi hedef belirlemeleri*

Genel	Sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğu metindeki anlatım biçimlerini ayırt eder.
Giriş	Öğrencilerin eğlenmesini sağlayarak dikkat çekmek, Öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmak, Öğrencilerde merak uyandırmak, Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, Metnin yazılış amacının dil ve anlatım özellikleri üzerindeki etkisini fark etmesini sağlamak.
Geliştirme	Metnin anlatım tarzına ilişkin detaylardan hareketle türüne dair ipuçları elde eder. Yazma amacına uygun anlatım biçimi belirler. Bir metni yazarken metnin türüne uygun bir anlatım biçimi seçer. Yazarın metni yazma amacıyla seçtiği anlatım biçimi arasındaki ilişkiyi belirler. İfadelerindeki etkileyiciliği artırmak için uygun anlatım biçimini seçer. Duygu ve düşüncelerini doğru yansıtmak için uygun anlatım biçimini seçer.
Uygulama	Okuduğu metnin anlatım biçimini doğru olarak belirler. Yeni öğrendiği kelimeler aracılığıyla kelime dağarcığını zenginleştirir. Yeni öğrendiği kelimeleri günlük iletişimde kullanmaya özen gösterir.

Öğretmenler, hazırlık sürecinde ilk olarak hedefleri belirlemeyi tercih etmişlerdir. Birinci hazırlık toplantısında içerik belirlendikten sonra hedef belirleme önerisi gelmiş ancak bu öneri kabul görmemiştir. Araştırma ekibi üyeleri önce hedeflerin belirlenmesi yoluyla genel bir çerçeve çizilmesini, içerik belirlendikten sonra gerekirse hedeflerin yeniden gözden geçirilebileceğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili yapılan tartışma sonucunda ilk yapılan eylem hedeflerin belirlenmesi olmuştur:

“Kemal: İlk derste amaçları belirledik. Acaba diyorum burada hedefleri içeriği belirledikten sonra belirlesek daha mı mantıklı olur? Konu içeriğini görüp ona göre hedef seçmekten bahsediyorum yani.

Funda: İçeriğe göre mi hedef belirleyeceğiz?

Kemal: Hedefe göre mi belirleyelim yine?

Funda: Yani normalde olması gereken o değil mi?

Seher: Önce hedef sonra içerik olmaz mı?

Kemal: Evet, öyle de bir sormak istedim belki daha kolay olur diye.

Funda: Bence o zaman boğuluruz.İçerik dediğin şey çok kapsamlı. Tabi ne yapılabilir? Biz belli bir hedef belirleriz, içeriği oluştururken döneriz yine oraya. Yenilenebilir, güncellenebilir ama başta bir şeyler belirlemeliyiz bence.

Seher: Evet katılıyorum.

Kemal: Mantıklı, sonradan yine döneriz olmazsa.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-1”

Öğretmenler, hedef belirleme oturumlarında öğrencilerin kazanacağı becerileri önceleyen bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bunu sağlamak adına hedef belirlemeye öğrencilerin ders sonunda hangi becerileri elde edeceğini sorarak başlamışlardır:

“Kemal: Anlatım biçimlerini öğrenince öğrenci ne elde edecek?

Seher: Okuduğu metindeki mesajı daha iyi kavrar. Ya da metne nasıl yaklaşması gerektiğiyle ilgili bir ipucu sunar belki öğrenciye.

Kemal: Evet.

Funda: Peki bunu hedefe nasıl uyarlayabiliriz?

Seher: Öğrenme amacını sezmesiyle ilgili bir şey yazabiliriz mesela.

Funda: Hedefle ilgili benim aklıma daha çok şey geliyor aslında.Bu konuyu öğrenmesi yazıyla kendini ifade etmesinde daha çok işine yarayacak bence. Ona odaklanmaya çalışıyorum.

Kemal: Metin türünü ayırt etmesinde de çok işine yarar. Yazarken metnin türüne göre hangi ifadeyi seçeceğine yardımcı olur.

Seher: Şöyle diyelim o zaman: Bir metni okurken ya da yazarken metnin türüne uygun bir anlatım tarzı geliştirir.

Funda: Bence bu ikisini aynı anda yazamayız. Yazarken seçecek ama okurken bulacak.

Kemal: Evet haklısınız hocam. Anlatım tarzından hareketle metnin türüne dair ipuçlarını elde eder diyebiliriz mesela.

Seher: Evet şimdi oldu.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-1”

Giriş hedeflerinin belirlenmesinde öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrencileri motive etmek öncelenmiştir. Bu işlemin önemine sürekli vurgu yapılarak giriş etkinlikleri ilgi çekici hâle getirilmeye çalışılmıştır:

“Funda: Giriş çok önemli vallahi. Girişte ne yapsak kâr.

Seher: Çocuğu bir kere yakalarsak girişte. Ders tamam yani bence.

Funda: Katılıyorum. O yüzden girişi iyi düşünelim. Eğlensinler orada.

Kemal: Oyun mu oynatsak?

Seher:Olabilir.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-1”

“Kemal: İlk derste sunumumuz çok iyiydi. Yine bol renkli, bol görselli bir sunum hazırlayalım ki çocuğun ilgisini çeksın.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-1”

Birinci ders imcesinin geliştirme ve uygulama bölümleri için belirlenen hedeflerin tamamı bilişsel alana yönelik tasarlanmıştır. İkinci ders imcesinin hedef belirlemelerinde bundan farklı olarak ilk defa uygulama bölümünde duyuşsal bir hedefe yer verilmiştir. İkinci ders imcesinin değerlendirme aşaması için hazırlanan “Yeni öğrendiği kelimeleri günlük iletişimde kullanmaya özen gösterir.” ifadesi bu yönüyle dikkat çekicidir. Özen göstermek, duyguyu içeren bir davranış olması bakımından duyuşsal nitelik taşır.

Araştırma ekibi üyeleri, öğrenci öğrenmelerini önceleyen hedefler yanında kendi öğretim uygulamalarına dönük hedefler belirledikleri de görülmüştür. Söz konusu öğretimsel hedef belirlemeleri büyük ölçüde birinci araştırma dersinden elde ettikleri çıkarımlar doğrultusunda belirlemişlerdir:

“Kemal: Şu Zoom ile ilgili ekranı çizmeyi engelleme, bekleme odası kurma falan bunları mutlaka öğrenelim.

İkinci Ders İmcesi Hazırlık Toplantısı-2”

“Funda: Hocam gözden kaçabiliyor işte anlatırken. Söz istemeyen öğrencileri de arada kaldırmak lazım.

Kemal: Evet hocam ona dikkat etmem lazım. O heyecanla unutmam inşallah onları.

İkinci Ders İmcesi Hazırlık Toplantısı-1”

“Kemal: Şimdi mesela öğrenci yanlış cevap verirse ne yapsam? Ben açıkçası buldurana kadar sorayım diyorum.

Funda: Aynen hocam katılıyorum size. Başka bir çocuğa sorduğumuz zaman kırılabilir çocuk. Hiç gerek yok. Ben de sizin gibi yapıyorum çok da iyi oluyor.

Seher: Baktık cevap gelmiyor yine. O zaman ne yapacağız?

Funda: Hocam yapacak bir şey yok o zaman. Ama öğretmen söyleyecek o zaman da, başka bir arkadaşı değil.

Seher:Mantıklı.

İkinci Ders İmcesi Hazırlık Toplantısı-2”

Geliştirme hedeflerinin yazımında hedeflenen beceriler bir bütün olarak ele alınmamış, her bir beceri için ayrı maddeler oluşturularak hedefler ayrıntılı hâle getirilmiştir. Söz gelimi “Yazılarında uygun anlatım biçimi seçer.” ifadesi yerine bu hedefin farklı boyutları olan “Yazma amacına uygun anlatım biçimi belirler.”, “Bir metni yazarken metnin türüne uygun bir anlatım biçimi seçer.”, “İfadelerindeki etkileyciliği artırmak için uygun anlatım biçimini seçer.”, “Duygu ve düşüncelerini

doğru yansıtmak için uygun anlatım biçimini seçer.” hedefleri ile daha somut ve gözlenebilir hedef ifadelerinin tercih edildiği görülmektedir.

Birinci ders imecesi planının hiçbir aşamasında öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmeye dönük herhangi bir hedef ifadesi bulunmamaktadır. Sözcük dağarcığını zenginleştirme hedefinin geri planda kaldığı birinci ders imecesi döngüsünün yansıtma toplantılarında mutabık kalınan konularından biri, sözcük dağarcığını geliştirme etkinliklerinin amaca hizmet edici nitelikte olmamasıdır. İkinci ders imecesi sürecinde söz konusu çıkarımlar göz önünde bulundurularak sözcük dağarcığının zenginleştirilmesine yönelik olarak “Yeni öğrendiği kelimeler aracılığıyla kelime dağarcığını zenginleştirir.” ve “Yeni öğrendiği kelimeleri günlük iletişimde kullanmaya özen gösterir.” hedefleri ders planına dahil edilmiş, bu hedefin özgül ağırlığı artırılmıştır. Böylelikle hedeflerin araştırma temasıyla uyumlu hâle getirilmesine dönük bir adım atılmıştır:

“ Funda:Bilinmeyen kelimeleri bu sefer ikinci plana atmayalım.

Seher:Evet hatta onu da plana yazalım hedeflerimize.

Kemal:Peki neyi hedefliyoruz bilinmeyen kelimelerle?

Funda:Bu kelimeleri öğrenmesini istiyoruz. Anlamını bilsin ve metinde gördüğünde anlasın.

Seher: Evet hocam, hem anlasın hem de kullansın yani çocuk. Sadece bilmek değil bildiğini kullanmak da çok önemli. Bunu sağlamamız lazım bu sefer.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-1”

4.2.1.2. İçerik Belirleme

İkinci ders imecesinde öğretmenler, LGS’de sorulma sıklığı yüksek olan 8. sınıf kazanımlarından biri “Metindeki anlatım biçimlerini belirler (MEB,2019).” kazanımı doğrultusunda içerik tasarımı yapmışlardır. Bu doğrultuda anlatım biçimlerinin doğru olarak tespit edilmesi, bunu yaparken de öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirilmesi üzerine içerik tasarlanmıştır.

Dersin giriş bölümünde sorulacak sorular aracılığıyla yazarın metni yazma amacının metninde kullanacağı anlatım özelliklerini etkilediğinin öğrencilerce sezilmesini amaçlayan içerik tasarımı yapılmıştır. Ardından aynı konuda farklı anlatım biçimleriyle yazılmış metinlerin sunulmasıyla öğrencilerin okudukları metinlerin anlatım özelliklerini ortaya koymalarının ardından metinlerin anlatım

özellikleri arasındaki farklılıkları bulmalarına dayalı bir içerik belirlemişlerdir. Geliştirme bölümünde öğrencilerin farklı anlatım biçimlerine ait özelliklere uygulayıcı öğretmenler tarafından sorulacak sorular aracılığıyla ulaşmalarının ve söz konusu anlatım biçimlerinin kullanıldığı metinler aracılığıyla öğrenilenlerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Tüm bu süreçte anlam çalışması yapılacak kelimelerin örnek metinler içerisine öğretmenlerin belirlediği ağırlıkta konumlandırılması yoluyla araştırma dersinin tüm aşamalarında öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginleştirilmesini amaçlayan içerik belirlemesi yapılmıştır. Uygulama aşaması için ders imecesi kazanımlarına hizmet eden metin örnekleri içeren çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Bununla birlikte çevrim içi ders etkinliği oluşturma programı Wordwall aracılığıyla hem öğrenilenlerin pekiştirilmesine hem de sözcük öğretiminin çıktılarını gözlemlemeye yönelik uygulamalar tasarlanmıştır.

Aşağıdaki tabloda araştırma ekibinin ikinci ders imecesi için belirledikleri içerik tasarımı sunulmuştur:

Tablo 8. *İkinci ders imecesi içerik belirlemeleri*

Genel	Metindeki anlatım biçimlerinin tespit edilmesi Bilinmeyen kelimelerin anlamlarının açığa çıkarılması
Giriş	Metni yazma amacına yönelik çıkarımlarda bulunma, Metinleri dil ve anlatım özellikleri yönüyle karşılaştırabilme, Yazma amacının metnin dil ve anlatım özelliklerini şekillendirdiğini fark etme
Geliştirme	Açıklayıcı anlatım biçimi Tartışmacı anlatım biçimi Öyküleyici anlatım biçimi Betimleyici anlatım biçimi Anlamı bilinmeyen kelimeler
Uygulama	Metin örnekleri ve çevrim içi etkinlik aracılığıyla öğrenme durumlarını sorgulama

Öğretmenler, dersin geneli ve her aşaması için ayrı ayrı içerik belirlemesi yapmışlardır. Giriş içeriklerinin belirlenmesinde öğrencilerin metnin yazılma amacını sezmeleri, geliştirme aşaması içeriklerinde anlatım biçimlerinin türlerine dair özelliklerin öğrenilmesi, uygulama içeriğinde ise öğrencilerin öğrendiklerini metinler üzerinde kullanabilmeleri amaçlanmıştır.

Öğretmenler, kavram odaklı içerik olarak farklı anlatım biçimlerine dair konu bilgisi sınırlarını çizmişlerdir. Açıklama, tartışma, öyküleme ve betimlemenin ayırt edici özellikleriyle söz konusu anlatım biçimlerini birbirinden ayıran niteliklerin ortaya çıkarılmasına dönük çalışmalar yapılmıştır:

“ Kemal: ...Betimlemenin durağan olması ama öykülemenin öyle değil.

Funda: Olay akışı.

Kemal: Video gibi diyelim ama betimleme resim gibi.

Funda: Bu farklı anlarsa zaten metinde hareket olup olmadığını sorgular.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-2”

Beceri odaklı içerikte öğretmenler, öğrencilerin metnin yazılış amacını ve söz konusu amaçlar etrafında şekillenen dil ve anlatım özelliklerini fark etmelerine yönelik sorular tasarlamışlardır. Nihai amaç, bu soru ve yönlendirmeler aracılığıyla öğrencilerin metnin yazılış amaçları ve dil anlatım özelliklerine dair değişkenleri yorumlamaları ve metinlerin hangi anlatım biçimiyle kaleme alındığını tespit edebilmeleridir. İçeriğin sunumunda öğrencilerin ilgisini çekmek ve sorulara odaklanmalarını sağlamak amacıyla sorular ders sunusuna aktarılmış ve ilgili sayfalar görsellerle, renklerle ilgi çekici hâle getirilmiştir:

“Funda: ... Az çok bir şeyler biliyorlar zaten çocuklar. Yani nasıl söyleyeyim tartışmacı anlatım demez mesela ama metni okuyunca yazarın görüşlerini benimsetmeye çalıştığını anlayabilir. Ya da işte bir hikâyenin olayını, kişisini bulabilir. Direkt tabi derse geçmeyelim ama sorular sordurarak buldurabiliriz bunları.

Kemal: Bunlar konuyu anlattığımız bölüm için değil mi ama hocam?

Funda: Girişte de bunlarla ilgili tartışma etkinliği yapabiliriz. Ama uzaktan eğitimde tabi biraz zorlayacak gibi bizi bu iş.

Seher: Soru cevap yaparız. Soruları süsleriz, renkli, şekilli yaparız. Sorgu memuru gibi değil de muhabbet edermiş gibi sorarız.

Funda: Ya da “Zaten günlük hayattan bildiğiniz şeyler, haydi konuşalım bunları.” deriz.

Kemal: Evet, gerilmemesi lazım çocuğun. Hep söylüyoruz ya en kritik yer giriş çünkü.

Funda: Aynen hocam.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-3”

Öğrenci hazırbulunuşluğunun içerik seçiminde öncelenen bir faktör olduğu görülmüştür. İkinci araştırma dersi hazırlık toplantılarında hedef öğrenci grubunun yeterliliklerinin sınıf düzeyi için öngörülen yeterlilikleri karşılayamadığı, bu durumdan ötürü içerik seçiminde kolaylaştırıcı bir yaklaşım benimsenmesine dönük kararlar alınmıştır:

“Funda: Ya benim metinler biraz kapalı gibi geldi şimdi sizinkileri görünce. Benim metinleri seçmeyelim.

Kemal: Güzel metinler ama bizim çocuklar işte...

Seher: Aynen hocam kolaydan başlamak lazım. Belki çalışma kağıdına, o da belki.

İkinci Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-4”

“Seher: Tartışmacıda ‘Onlar böyle söylüyorlar ama aslında bu böyle değil.’ formatı en çok karşımıza çıkan şekli. Bence sadece bu şekli verelim. Yani bana kalırsa bunu bilseler şimdilik yeter tartışmacıyla ilgili.

Funda: Diğer şekilleri verirsek işler karışabilir.

Seher: Bu sefer hiçbirini anlayamayacak çocuk. En azından böyle en çok karşılaşılan şeklini kavrar.

İkinci Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-2”

Araştırma ekibi sözcük öğretimi için metin temelli bir yaklaşım sergileme kararı almıştır. Bu kapsamda ders işleniş sürecinin bütününde anlatım biçimlerini örnekleyen metinlerin her birine anlam bütünlüğünü, mantık ve düşünce akışını bozmamak kaydıyla birer tane olmak üzere toplamda sekiz adet anlam çalışması yaptırılacak kelime eklemiştir. Sözcük öğretimi için hangi kelimelerin tercih edildiği Tablo 9’da sunulmuştur. Sözcük öğretiminin hangi yolla yapılacağına ilişkin veriler, ikinci ders imecesinin İşleyiş Belirleme başlığında sunulmuştur.

Tablo 9. İkinci ders imecesi sözcük öğretimi sözcük listesi

antioksidan
elastik
salt
sosyal
hışım
sükût
loş
cezbetmek

İçerik belirleme sırasında öğretmenler zaman zaman konu içeriğine dair sahip oldukları kafa karışıklıklarını paylaşmışlar, beyin fırtınası yaparak zihinlerindeki soru işaretlerini gidermeye çalışmışlardır. İçerik belirleme sırasında öğretmenler arasında geçen şu diyalog bu anlamda dikkat çekicidir:

“Seher: Bir şey soracağım. Şimdi bir düşünceyi verdi. Kendisi de ona katıldığını söyledi. O zaman bu tartışmacı olur mu?

Funda: Hım... Mutlaka karşıtlık olmalı. Hani iki ayrı görüşü verir, katıldığı kısmı söyler. Ben bu fikri destekliyorum der. İkisini de söylemesi gerekiyor bence. Muhakkak karşıtlık olması gerekiyor.

Kemal: Karşılaşmadım ben böyle bir örnekle.

Seher: Ben bir iki test kitabında şeyde görmüştüm de, çocuklar getiriyorlardı. Evet katıldığını söylüyordu hani biraz daha şey. Ona da tartışmacı anlatım diyorlardı. Yani cevap şeysinde tartışmacı anlatım diyordu.

Funda: Hiç şey gelmedi bana doğru gelmedi.

Kemal: Bana da doğru gelmedi.

Seher: Yani tartışma bizim bildiğimiz anlamda değil orada. Yani fikirleri açıklamak olduğu için hani tartışmacı illaki karşı çıkması mı gerekir?

Funda: Ama hocam tartışma olması için illaki karşı çıkması gerekir. Kavga etmesi gerekmez ama aynı şeyleri düşünüyorsak bu tartışma olmaz ki. Sadece konuşma olur.

Seher: Ne olur o zaman? Yani kendi öznel düşüncelerimi ifade ediyorsam. Bilgilendirici değil onda hemfikiriz.

Kemal: Sen bir bilgi veriyorsun herhalde orada. Sonra kendi bilgini başkasının düşüncesiyle destekliyorsun. Doğru mu?

Seher: Anlattım, anlattım. Sonra “Bence de böyledir.” dedim mesela.

Kemal: Hocam o zaman bana göre açıklayıcıyla tartışmacı arasında bir yerde o. Sayı doğrusunda arada gibi yani.

Funda: Ya bilgi verdiğim bir metinde kendi görüşlerimi de söyleyemez miyim? Ben şimdi onu düşünmeye başladım.

Kemal: Yani evet, bilgiyi veririm sonra kendi düşüncemi de söylerim. O zaman açıklayıcı anlatım için kesin nesneldir demek ne kadar doğru?

Seher: Bence bunun altından çok şey çıkar. Makale konusu gibi.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-3”

“(Öyküleyici anlatım- Ders içeriği belirleme)

Kemal: ... Mecazlı anlatım vardır desek?

Seher: Mecazlı anlatım tartışmada da olabilir, betimlemede de olabilir.

Funda: Her zaman öykülemede olmayabilir.

Seher: Aynen. Mecazlı anlatım her zaman olmayabilir ve başka anlatım biçimlerinde de olabilir.

Funda: Evet.

Kemal: Doğru aslında. Bu bir ayırt edici değil gibi.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-3”

Uygulama aşaması için hazırlanan çalışma kağıtlarındaki metinlerin dersin hedeflerine tam uyumlu olabilmesi için anlatım biçimlerinin ayırt edici özelliklerini içermesine dikkat edildiği görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda öğretmenler, çalışma kağıdına aktarmak için seçtikleri öneri metinlerini metin seçimlerinin ne ölçüde isabetli olduğuna dair diğer öğretmenlerle paylaşarak görüş istemişlerdir:

“Kemal: ...Tartışmacı anlatım olduğu belli aslında ama açıklamalar da var. Aşının tanımını vermiş, tarihine değinmiş öncesinde uzun uzun. Şimdi bu kafa karıştırabilir.

Seher: Evet, katılıyorum. Aslında metne bakınca yani daha doğrusu tamamını okuyunca belli, tartışmacı anlatım ama yine de daha net olsun en azından ilk metinler.

Kemal: İşte evet ben de bunu düşündüm çekimser kaldım bu metinde.

Funda: Belki bu metni çalışma kağıdı için kullanabiliriz. İlk metin konusunda daha net olalım bence de.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-4”

Araştırma ekibi, içerik tasarımında ders kitabını, Eba’yı, Z-kitapları ve LGS hazırlığına yönelik basılan konu anlatımlı bir kitabı esas almıştır. Ders sunusunda farklı anlatım biçimlerini örneklendirmek için kullanılan metinleri ise edebî eserlerden, yayımlanmış bilgilendirici metinlerden ve gazetelerden elde etmişlerdir. Örnek metinlerin bulunması için anlatım biçimlerini kura yöntemiyle aralarında paylaşmışlardır. Bireysel okumaları sonrası buldukları metinleri toplantı sırasında gözden geçirip ele alınan anlatım biçimini ne ölçüde yansıttığı bakımından değerlendirmişlerdir. Yaptıkları değerlendirmelerin sonucunda getirilen örnekler içerisinden ele alınan anlatım biçiminin özelliklerini en iyi örneklediğini düşündükleri metni sunuda kullanılacak örnek metin olarak seçmişlerdir. Metin seçimi konusunda anlaşmazlık yaşanması durumunda öncelikle temellendirdikleri görüşlerle birbirlerini ikna etmeyi, görüş ayrılığının devam etmesi durumunda oylama yaparak çoğunluğun kararını hayata geçirmeyi tercih etmişlerdir:

“Funda: Açıklama, tartışma mı diyeceğiz yoksa açıklayıcı anlatım, tartışmacı anlatım gibi mi isimlendireceğiz?

Kemal: Kitapta nasıl yapılmış?

Seher: Açıklayıcı anlatım demiş. Biz de bağlı kalalım kitaba.

Kemal: Bence de.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-3”

“Kemal:...Hep bir metin vermiş, metindeki anlatım biçimini sormuş. LGS’de de böyle gelir muhtemelen.

Funda: Tema sonu değerlendirmedeki metin mesela... Kısa ve gerçekten kolay bir metin. Çok da abartmayalım o yüzden.

Kemal:Bence de üst düzey metinlere gerek yok. Açık olsun metinler. Dilimiz Kuşatma Altında metnine bakın, 134’te. Orada da aynı hocam. Hep kısa kısa, kolay metinler.

Biz de o zaman çok kapalı, uzun metinler falan bulmayalım yani değil mi? Gerek yok.

Kesinlikle hocam. Temel düzeyde bulalım. Hatta biz de müdahale edebiliriz belki biraz.

Kelimeler için olabilir.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-3”

4.2.1.3. İşleyiş Belirleme:

İkinci ders imecesinin hazırlık aşaması kapsamında toplamda yedi toplantı gerçekleştirilmiştir. İlk toplantı hedeflerin belirlendiği, ikinci ve üçüncü toplantılarda ise ağırlıklı olarak içerik belirlemesinin yapıldığı gözlenmiştir. Dördüncü, beşinci ve altıncı toplantılar ise yoğun olarak işleyiş belirleme çalışmalarına ayrılmıştır. İşleyiş belirleme toplantılarında dersin farklı aşamaları için belirlenmiş olan içeriklerin nasıl sunulacağı üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda ders sunusu tasarlanmış, öğretim materyalleri ile strateji, yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Zaman planlamasının yeniden gündeme getirildiği işleyiş belirleme toplantılarında öğrencilere yöneltilecek soruların belirlenmesi, muhtemel yanıtların ve yönlendirmelerin öngörülmesi, dijital etkinliğin hazırlanması gibi iş ve işlemler de gerçekleştirilmiştir.

Materyal belirleme, işleyiş belirleme toplantılarının üzerinde en uzun süre durulan gündem maddesi olmuştur. Öğretmenler, uzaktan eğitim aracılığıyla yürüttükleri ders için ne tür dijital materyaller kullanabilecekleri üzerinde tartışmışlardır. Dersi PowerPoint programını kullanarak hazırlayacakları ders sunusu aracılığıyla yürütme kararı almışlardır. Buna göre ders anlatıcısı öğretmen sunuyu ekrana yansıtacak, bir yandan sisteme giriş çıkış yapan öğrencileri kontrol edecek, bir yandan da dersi kayıt altına alacaktır. Ders sunusunun hazırlanmasında bir dizi fikir belirten araştırma ekibi üyeleri, sunuda olabildiğince az yazı çok görsel dengesini koruma konusunda titiz davrandıkları görülmüştür:

“Funda: ...Mecburen ana eksenimiz slayt olacak yine.

Kemal: Yani dersin yüzü olacak bir nevi. Bizim yerimize slayta bakacak çocuk.

Funda: Aynen hocam. Bu yüzden slayt işi çok önemli. Titiz davranmamız lazım slayt konusunda.

Seher: Yazı bir defa çok az olsun bence. İlk dersteki de iyiydi. Belki bu sefer daha az bile olabilir.

Funda: Metinler olacak zaten, bari bilgi kısmı az olsun.

Seher: Renkli, sevimli bir slayt...

Kemal: Efektler falan..

Seher: Kesinlikle. Çocuk görünce hoşuna gitsin.

İkinci Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-4”

Wordwall uygulaması ile hazırlanan dijital oyunun birinci ders imecesi süresince gördüğü ilgi yeniden dile getirilmiş, ikinci ders imecesi için de aynı platform üzerinden farklı bir dijital içerik tasarlanmasına karar verilmiştir. Hazırlanacak dijital içeriğin metin örnekleri üzerinden öğrencileri anlatım biçimlerini tespit etmeye yönlendiren bir formatta yapılandırılmasına karar verilmiştir.

“Seher: Bu konudan nasıl soru geliyor? Metin verip hangi anlatım biçiminin kullanıldığını soruyor değil mi?

Kemal:Aynen

Seher: E şimdi derste çocuklara test çözdürsek sıkılacaklar. Bunu şu geçenki uygulamadan yapalım. Oyun şeklinde yani. Çocuk işte uçurtmadaki, balondaki vesaire oradaki metni okusun, birini seçsin.

Kemal:Olabilir, bir bakalım nasıl bir oyun yapabiliriz? “Hangi anlatım biçimidir?” şeklinde mi olsun yani?

Seher: Öyle olsun ki test de çözmüş oldururuz işte bu vesileyle. Hem de ilgi çekici olur.

Kemal: O zaman Funda Hoca’m için de uygunsa ben bir taslak yapayım, sonraki toplantıda sizinle paylaşayım.

Funda: Olur hocam uygun benim için.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-4”

Öğretmenler, ders sunusunda anlatım biçimlerini örnekleyecek metinlerin seçiminde toplantılarda zaman kaybetmemek adına kendi aralarında görevlendirme yapmışlar, toplantı dışı zaman diliminde örnek metin aranmasına, bulunan örnek metinlerin toplantı sırasında seçilerek sunuya eklenmesine karar verilmiştir:

“Kemal: ...Bir bakalım o zaman metinlere. Şimdi bununla zaman kaybetmeyelim.

Seher: Çarşamba günkü toplantıda getiririz mi diyorsun?

Kemal: Ben öyle düşünüyorum. Şimdi şu soracağımız soruları belirleyelim bence.

Funda: Mantıklı.

Kemal: Kura çekelim, herkes kendine denk gelen anlatım biçimine baksın. Tabi biri açıkta kalıyor. Onu herkes bulsun. Ne dersiniz?

Funda: Olur. Açıklayıcı anlatımdan herkes bir tane bulsun madem diğerlerini de aramızda kura çekelim.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-4”

Ekip üyeleri, konu içeriğine dair akademik bilginin öğretilmesinde öncelikle söz konusu konuya ilişkin öğretim tecrübelerini ortaya koymuşlar, ardından hangi metodun araştırma dersi için en uygun olabileceğini tartışmışlardır. Öğretmenlerin kendi öğretim tecrübelerini paylaştığı sırada diğer öğretmenlerin ilgiyle takip ettiği görülmüştür:

“Kemal: Şimdi şunu söyleyeyim: Kendi ders anlatımında yüz yüze eğitimde ben öyküleyiciyle betimleyiciyi yan yana veriyorum. Çok iyi oluyor. Tabi dijital ortamda nasıl olur onu bilmiyorum ama siz nasıl uygulamasını yapıyorsunuz derste?”

Seher: Yani evet karşılaştırarak verebiliriz.

Kemal: Ben de karşılaştırma yapıyorum bazen. İşte ne bileyim birine fiil kullanılır birine sıfat daha çok kullanılır gibi. Birinde kahraman vardır falan.

Funda: Ben hiç karşılaştırma yapmıyorum doğrusu. Yani içinde var olabileceğinden bahsediyorum sadece. Hani birbirinin çok iç içe girebileceğinden bahsediyorum sadece. Ama bunun yanında vermiyorum. Verilebilir tabi, güzel olabilir.

Seher: Çok karıştırıyorlar.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-4”

“Seher: Ya bu betimlemeyle öyküleme çok karışıyor ya hani. Ben bu betimlemeyi resimleme diye veriyorum. Betimleme- resimleme. Hem çok benziyorlar kelime olarak hem de işte tıpkı resim gibi hareketsizdir betimleme. Sadece anı anlatır. Ama öyküleme video gibidir diyorum. hareket vardır olay akışı vardır öykülemeye.

Kemal: Oo hocam çok iyiymiş. Bence bunu da kesinlikle koyalım sunuma.

Funda: Harika olur, hatta hareketli resim bulursak onu da koyalım sunuma öykülemenin altına.

Kemal: Mesela aynı resmin durgun halini betimlemenin altına hareketli halini öykülemenin altına koyarız.

Seher: Yapabilir miyiz?

Kemal: Hocam hareketli resim buluruz. Sonra onu ekran görüntüsü alırız, al sana hareketsiz resim.

Seher: Çok mantıklı, süper olur.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-4”

Öğretmenlerin tümü konu içeriğine dair bilgilerin öğrencilerce not alınmasını desteklemişlerdir. Ancak süre planlamasındaki kısıtlılıktan ötürü konu bilgisinin not alınmasına yönelik çözüm arayışları içerisine girmişlerdir. Ekip üyeleri, ürettikleri çözüm önerilerinin üstünlüklerini ve sınırlılıklarını değerlendirmiş, söz konusu değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin defterlerine de ders saati içerisinde konuyu hatırlatacak nitelikte kısa notlar yazdırılmasına karar verilmiştir:

“Seher: Ne kadar ayırdık biz buna, iki saat mi?

Kemal: İki saat dedik.

Seher: Hmm tamam.

Kemal: Biraz koştur koştur olacak gibi ama neyse.

Funda: Yok ya iki saat işte yirmi dakika yirmi dakika her birine öyle değil mi?

Seher: Etkinlik, çark falan koymayacağız mı?

Funda: Haydi etkinliğe yirmi desek konuları on beşer dakikadan. Yine de iyi bence.

Kemal: Yazacaklar mı özelliklerini?

Seher: Maddeleri tek tek yazarlarsa çok zamanlarını alabilir. Yazmazlarsa da suya yazı yazmak gibi olur.

Funda: O zaman olay çok büyüyebilir.

Kemal: Ödev verelim, dersten sonra maddeleri yazsınlar.

Funda: Ya da çok saçma olabilir ama söyleyeceğim bunu: Atıyorum üç madde var aradan ikinci ve dördüncü maddeyi boş bıraktık. Notları eksik verelim.

Kemal :Dershane gibi.

Seher: O zaman boşluk bırakın, kalanını sonra tamamlayın mı?

Funda: Yok hocam beş madde var diyelim konuda. Biz kağıda birinciyi, üçüncüyü ve beşinciye yazdık. Çocuk da ikinciyi, dördüncüyü yazacak eksik kalan boşluklara. Onu derste yazsınlar odaklansınlar diye.

Kemal: Hocam ellerine kağıt verirse bu sefer yazılanları okuyup bize onları söyleyecekler sürekli önden önden.

Funda: Hmm çok doğru

Kemal: Öncesinde kağıdı ulaştıramadığımız ama derse giren öğrenciler de olacak. Yani dersten önce hepsi okula uğrayıp kağıt alamayacak.

Funda: O zaman slayta bir cümlelik tanım yazılacak onlar da derste yazacaklar.

İkinci Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-5”

Araştırmanın ana temasını teşkil eden sözcük öğretiminin metin temelli olarak yapılandırıldığı ikinci ders imecesi döngüsünde anlatım biçimlerini örnekleyen metinlerin içine öğretmenlerin belirlediği kelimeler mantık akışını bozmayacak şekilde konumlandırılmıştır. İlgili kelimelerin altı çizilerek anlamı ortaya çıkarılacak kelimeler dikkat çekici hâle getirilmiştir. Ders sırasında metinler çözümlendikçe altı çizili kelimelere odaklanmasa sağlanıp söz konusu kelimenin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin etmeleri istenmesine karar verilmiştir. Tahminlerin alınmasının ardından kelimelerin anlamlarının öğrenciler tarafından not alınması planlanmıştır. Bu sırada öğrencilere anlamını öğrendikleri kelimelerin ders sonrasında oynayacakları oyunda işlerine yarayacağı hatırlatılacaktır. Konu anlatımı sonrasında öğrencilere öğretmenler tarafından hazırlanıp ekrana yansıtılan “Rastgele Kartlar” etkinliği aracılığıyla kart seçtirilmesi, seçtirilen ilk dört sözcüğün içinde geçtiği bir hikâye yazmaları istenmesi planlanmıştır.

Rastgele kartlar etkinliğine ilişkin görsel, Şekil 19’da sunulmuştur.:

şekilde alınacağına dair tartışmaların ders süresinin planlamasında güncellemeyi beraberinde getirdiği görülmüştür. Buna göre konu anlatımının sonlandığı ikinci ders saatinin sonunda çalışma kağıtlarının tanıtılması, yönergenin verilmesi ve öğrencilerin ödevlendirilmesi sağlanacaktır. Sonraki gün yapılacak üçüncü ve son ders saatinde ise hem çalışma kağıtlarına dair dönütlerin verilmesi hem hazırlanan dijital etkinliğin uygulanması hem de isteyen öğrencilerin anlam çalışması kapsamında yazdıkları hikâyeleri diğer katılımcılarla paylaşmaları planlanmıştır. Güncellenen süre planlamasıyla çalışma kağıtlarına verilen yanıtların ders saati içerisinde ele alınabilmesi, bu sayede öğrenci dönütlerinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi ve öğrencilerin etkinliğe katılımının artırılmasının amaçlandığı dile getirilmiştir:

“Funda: Bu sefer çalışma kağıtları konusunda çok daha ısrarcı olalım arkadaşlar. İlkinde ödev verdik ama dönütler çok az oldu. Şimdi öyle yapmayalım.

Kemal: Haklısınız hocam. Süre korkutuyor beni de. Nasıl yetişecek diye düşünmeye başladım.

“Seher: Süreyi artırmazsak yine aynısı olacak bence. İlk derste süreden çok çektik. Şimdi yine öyle olacak gibi bir his var içimde. Bence bir ders daha artıralım süreyi. İkinci dersin sonunda konu biter evet. Sonra diğer derste de hem hikâyelerini okurlar hem de çalışma kağıtlarını gözden geçiririz.

Funda: Sanırım haklısınız hocam. Çok sıkıştı.

Kemal: Üçüncü ders bir uygulama dersi gibi olsun. Yine konuyu iki saatte bitiririz orada sorun yok. Diğer derste de hem kontrol ederiz hem de metinleri okurlar. Yoksa metinler de dönmeyecek gibi yine.

Funda: O zaman üç saat mi diyoruz?

Kemal: Bence evet.

Seher: Evet, bence de.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-6”

Öğretmenler, belirlenen hedefleri ve konu içeriğini göz önünde bulundurarak ders içeriğinin üç ders saatinde sunulabileceğine karar vermişlerdir:

“Kemal: İki ya da üç saat. Ne dersiniz?

Seher: Bana kalırsa üç saatten aşağı olmaması lazım. Dört tane anlatım biçimi var. Bunların hepsinin örnek metinleri olacak, giriş etkinlikleri olacak. Az bile belki de.

Kemal: Üç yetebilir gibi. Siz ne dersiniz hocam?

Seher: Yani şimdi geçen sefer süreden çok şikayet ettik. Yetmedi dedik. Yetmedi de. Şimdi acele etmemek için üç iyi gibi bence. İşte ilk derste girişi yaparız bir ya da ikisini veririz. İkinci derste diğerlerini veririz. Son derste de oyun, etkinlik bir şeyler yaparız tam denk gelir.

Funda: Şimdilik üç diyelim o zaman arkadaşlar.

Kemal: Diyelim.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-3”

Birinci ders imecesi uygulamasında öğretmenlerin önemli bir sorun olarak dile getirdiği istikrarsız katılım sayılarının yeniden gündeme geldiği görülmüştür. Öğretmenler, derse katılan öğrenci sayılarını hem artırmayı hem de katılım sağlayan öğrencilerin ders sürecinin tüm aşamalarında sistemde bulunmalarını amaçlamış, buna yönelik kararlar almışlardır:

“Kemal: Dersten önce öğrencilere söyleyelim, “Birine katılmazsanız diğerlerinden hiçbir şey anlamazsınız çocuklar.” diyelim. Mutlaka anlatalım.

Funda: Hocam sınavda da çıkacak nasılsa. Onu da söyleyelim dersten önce her yıl soru geliyor aşağı yukarı. Bu yıl da bekliyorum bir soru bu konudan.

Kemal: Evet hocam söyleyelim mutlaka.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-6”

“Seher: Birinde var birinde yok olacaksa bunun hiç faydası yok. Bunu gruba yazalım. Anne babaları da görmüş olurlar.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-6”

Muhtemel durumları belirleme, hazırlık toplantılarında ele alınan bir diğer konu olmuştur. Bu kapsamda ders planını taslağını hazırlayan öğretmenler, öğrencilerin ders etkinliklerine verebilecekleri tepkileri, sorabilecekleri soruları ve uygulayıcı öğretmenin söz konusu sorular karşısında ne tepki/ yanıt vereceğine dair kestirimlerde bulunmuşlardır:

“ (Aynı konuda farklı anlatım biçimiyle verilen metinlerin karşılaştırılması)

Kemal: Şimdi muhtemelen biraz okuyunca ilk söyleyecekleri şey konusu olacak.

Funda: Aynen, en göze çarpan yönü o. Maskeden bahsediyor diyecekler.

Kemal: Evet. O cevabı alınca da deriz ki “Evet, aynı konuda yazılmışlar. Peki o zaman neden farklı anlatım biçimlerini tercih ettiler?”

Seher: Önceden söyleyeceğiz diyorsun yani hocam hepsinin farklı anlatım biçimiyle yazıldığını.

Kemal: Yani evet bence daha iyi olur. Konu aynı, anlatım biçimi farklı. Bu neden olabilir? diye düşünsün çocuk. Diyelim ki bulamadı. O zaman da hani biz ipucu sorular sorarız.

Funda: Mesela metinlerin hangi amaçla yazılmış olabileceklerine dikkat etmeleri.

Kemal: Kesinlikle. İşte seçilen kelimeler, cümle uzunlukları gibi. Bunları hatırlatırız cevap gelmezse.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-6”

4.2.1.4. Başarı Ölçütü Belirleme

Birinci ders imecesi sürecinde başarı ölçütünün dersin her bir aşaması için özel olarak belirlemek yerine bütüncül ölçütler belirledikleri görülmüştür. Ekip üyeleri,

ikinci ders imecesi sürecinde ise dersin geneli ve her aşaması için ayrı ayrı başarı ölçütü belirlemişlerdir. Öğretmenler, başarı ölçütünü belirlemede “hedef belirleme” aşamasında belirledikleri hedefleri öncelediklerini ifade etmişlerdir:

“Seher: Neyi yaparsa başarılı sayacağız?

Kemal: Planı değerlendireceğiz değil mi hocam?

Seher: Öğrenci öğrenebildiyse plan da başarılı demektir bence. Öyle değil mi?

Kemal: Öyle hocam. Başarı ölçütümüz ne?

Funda: Anlatım biçimlerini kavrayıp doğru bir şekilde bulabilmesi.

Kemal: Bu evet asıl önceliğimiz bu. Ama işte dedik ya ayrı ayrı planlayacağız diye. Her aşama için de ayrı ayrı belirleyecektik bunları.

Funda: Az önce dediğimiz genel bir kriter olabilir. İşte girişte dikkatini çekebildik mi? Hazırladığımız sorular anlatım biçimleriyle ilgili bilgilerini ortaya koymada işe yaradı mı?...

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-6”

Tablo 10. *İkinci ders imecesi başarı ölçütü belirlemeleri*

Giriş	Sorulan sorulara aktif bir şekilde katılım sağlanabilecek mi? Sorulan sorular anlatım biçimlerine dair ön bilgileri ortaya çıkarabilecek mi?
Geliştirme	Anlatım biçimlerine ait özellikleri ezber yapmadan kavrayabilecek mi? Metinde ele alınan anlatım biçimini bulmak için istekli olacak mı? Kelime anlamı çalışmasında tahminlerini bağlam temelli yapacak mı?
Uygulama	Metne hâkim olan anlatım biçimini doğru tespit edebilecek mi? Öğrendiği kelimeleri uygun bağlamda kullanabilecek mi?

Başarı ölçütü belirleme çalışmalarında öğrenci performansını ortaya koyan metindeki anlatım biçimini bulabilme, yeni kelimelere ilişkin bağlam temelli tahmin yapabilmeye ve kullanabilmeye yönelik ölçütlerin yanında kendi öğretim uygulamalarının niteliğine yönelik ölçütler belirledikleri de görülmüştür. Giriş aşamasında sorulan soruların öğrenci ön bilgilerini ortaya çıkarmada ne derece işe yarayacağının belirlenmesi ölçütü, söz konusu duruma örnek teşkil etmektedir.

Araştırma ekibi tarafından ortaya konan ilk başarı ölçütü, öğrencinin anlatım biçimlerini doğru tespit etmesi olmuştur. Bununla birlikte dersin genel hedefi olmanın ötesine geçip uygulama aşaması hedefi olarak öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirmesi ve öğrendiği kelimeleri kendi hayatına yansıtmaya özen göstermesi de bir diğer başarı ölçütü sayılmıştır. Bu hedef, süreç temelli yapısı sebebiyle kısa vadede gözlenebilir nitelik taşımamaktadır.

Uygulama aşaması kapsamında öğrencinin performansını ortaya çıkarmada sadece süreç sonunda yapılacak olan çalışma kağıtları değil ders içi konu anlatım sunusunda verilen metinlere ve bilinmeyen kelimelere yönelik sorulara verilen cevapların dikkate alınmasına karar verilmiştir. Öğretmenler bu kararlarıyla sadece sonuç değil süreç ve sonuç temelli bir değerlendirme yaklaşımı sergilediklerini beyan etmişlerdir:

“Kemal: Geçen sefer çalışma kağıtlarına odaklandık ama gelen dönütler azdı.

Seher: Bu sefer değerlendirmeyi falan da ders saati içine ekleyelim, öyle konuşmuştuk zaten.

Kemal: Evet hocam.

Funda: Bilinmeyen kelimelerle ilgili de metnin bağlamına bakıp bakmadığına dikkat edelim. Bağlamdan kopuk, öyle kafadan atıyorsa bu olumsuz değerlendirilir.

Seher: Gerekirse biz söyleyelim.

Funda: Söyleyelim gerektiği yerde ama tabi asıl olan çocuğun metinden hareketle tahmin etmesi, bu da bir değerlendirme kriteri bana kalırsa.

Kemal: Yani. Değerlendirme için illaki örnek metinler vereceğiz. O metinlerle ilgili de ders içerisinde sorular sorabiliriz. Onlar da bize yol gösterir.

Funda: Yazalım mı bunu da hedeflere?

Kemal: Nasıl ifade edelim? Ders içindeki uygulamalara aktif katılım sağlar. Olabilir mi?

Funda: Olabilir ama biraz daha mı açsak?

Kemal: Ne gibi?

Funda: İşte yani kendisine yöneltilen sorulara doğru yanıtları vermesi, etkinlikleri yapmaya istekli olması gibi. Ya da işte ne bileyim doğru soruları sorabilmesi.

Seher: Yani hocam bence bu söylediklerin zaten aktif katılıma giriyor bence. Bunu o maddede birleştirip senin dediklerine odaklanalım bence. Yani bizim için aktif katılım dediğimiz değerlendirme kriteri senin dediklerini kapsasın.

Funda: Evet aslında kapsıyor tabi, daha açık açık olsun diye ayırdım.

Kemal: Bence de pek gerek yok bunları ayrı ayrı açmaya.

Funda: Tamam madem.

İkinci Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-2”

Öğretmenler sadece süreç sonunda ortaya çıkması beklenen ürün odaklı başarı ölçütlerine değil, ders işleyiş süreci içerisindeki öğrenme davranışlarının niteliğine yönelik başarı ölçütleri de belirleme eğilimi göstermişlerdir. Öğrencilerin anlatım biçimlerini ezber yapmadan kavraması, derse aktif bir şekilde katılım sağlaması, istekli olması gibi başarı kriterleri, ders sürecinin genelini kapsamı bakımından dikkat çekicidir.

4.2.2. Ders İşleniş Süreci

İkinci ders imecesi bağlamında hazırlanan ders planı Kemal Öğretmen tarafından 8.sınıflarda uygulanmıştır. Ders çevrim içi olarak Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kemal Öğretmen, birinci ve ikinci ders saatinde hazırlanan ayrıntılı ders planında öngörüldüğü üzere öğrencilerle konu içeriğini ele almış, üçüncü ders saatinde ise öğrenilenler etkinlik ve uygulamalar yoluyla pekiştirilmiştir. Aşağıda ikinci araştırma dersinin işleniş basamakları ayrıntılı olarak ifade edilmiştir:

Birinci Ders Saati

00.00- 04.30

Öğretmen, öğrencileri selamlayarak derse başladı. Sisteme giriş yapan öğrencileri derse dahil etti. Ders sunusunu ekrana yansıtarak “Neden yazı yazarız?” sorusunu yöneltti. Öğrencilerden biri “Hocam yani bir hikaye yazmak gibi mi yoksa hikâyeyi deftere geçirmek mi?” sorusunu sordu. Öğretmen, “yazı yazmak” ifadesiyle yeni bir metin oluşturmayı kastettiğini dile getirdi. Öğrencilerden “İçimizi dökmek için, duygu ve düşüncelerimizi anlatmak için, bilgi vermek için, öğretmek için, şiir yazmak için” cevapları alındı. Öğretmen aldığı yanıtlara yönelik herhangi bir sözel yorum yapmadı, başını sallayarak söylenenleri onayladı.

04.30-06.25

“Peki bilgi aktarmak için yazdığımız metinlerle edebî metinlerin dili aynı mı? Nasıl bir fark var?” sorusu ekrana yansıtılarak öğretmen tarafından seslendirildi. Öğrenciler, aynı olmadığını metinlerde kullanılan dil özelliklerinin farklı olacağını vurgulayan cevaplar verdi. Ardından öğretmen metnin yazılma amacının tamamı okunduktan sonra öğrencilerden metinleri yeniden incelemelerini, yemek tarifi, ansiklopedik bilgileri yazıyorsak kullandığımız dil çok daha sade, açıktır. Aynı zamanda bu metinlerde kendi duygu ve düşüncelerimizi anlatmayız. Bu bakımdan neseldir. Ama sanatsal bir metin yazıyorsak örneğin bir hikâyeyazıyorsak dil seçimimiz daha farklı olacaktır.” dedi.

06.26-22.08

Öğretmen, ders sunusunun sonraki sayfasında bulunan maske konusunda dört farklı anlatım biçimiyle kaleme alınmış olan metinleri ekrana yansıttı. Öğrencilerden metinlere göz gezdirmelerini istedi. İki dakika geçtikten sonra metinler seçilen öğrencilere sesli olarak okutuldu. Uygulayıcı öğretmen, metinlerin tamamı okunduktan sonra öğrencilerden metinleri yeniden incelemelerini, metinler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söylemelerini istedi. Öğrencilerden biri “Hepsi aynı uzunlukta.” yanıtını verdi. Öğretmen, hedeflerin kapsamı dışında kalan bu soruya “Metinleri sadece nasıl bir dil kullanıldığı, yani işte sanatlı ve süslü mü yoksa herkesin anlayacağı gibi anlaşılır mı gibi özelliklerine bakarak, bu metinlerin neden yazılmış olabileceklerine odaklanarak karşılaştıralım.” yönlendirmesini yapmıştır. Söz konusu yönlendirme üzerine ortak olan yanlarının konusu olduğu, farklı yanlarına dair metinlere atıf yaparak cümlelerin uzunluk ve kısalıkları, anlaşılabilirlik düzeyi, kavramlar içerip içermemesi, öğretici olup olmaması gibi özellikleriyle karşılaştırdıkları görülmüştür. Alınan yanıtlar sonrasında öğretmen metinlerin konuları aynı olsa bile metinleri yazma amacının seçilen dil özelliklerini, kelimeleri, üslubu değiştirebileceğini ifade etmiştir.

22.09-27.42

Öğretmen, açıklayıcı anlatım biçimi kullanılarak üretilen metni ekrana yansıttı. Öğrencilerin metni okumasını istedi. “Yazar bu metni hangi amaçla yazmış olabilir?” sorusunu sordu. Öğrenciler “bilgi vermek için, öğretmek için” yanıtlarını verince öğretmen, “Metinde kullanılan dil hakkında neler

söyleyebilirsiniz?” diye sordu. Öğrenciler bu soruya katılım göstermeyince öğretmen dil özelliği ile kastettiğinin açık ve sade bir dil özelliği mi, süslü ve sanatlı bir dil mi, kısa cümleler mi, uzun cümleler mi?” gibi sorular sorarak öğrencileri cevaba yönlendirdi. Öğrenciler, söz konusu metnin açık ve sade bir dil özelliğiyle, kısa cümlelerle kurulduğunu söyledi.

Öğretmen, antioksidan kelimesine dikkat çekerek öğrencilerin metnin bağlamından hareketle anlamı tahmin etmelerini istedi. Gelen yanıtların ardından öğretmen açıklama yaptı, öğrenciler kelimenin anlamını not aldı. Öğretmen, ders sonunda öğrenilen kelimelerin kullanılacağı bir hikâye yazılacağı, bu sebeple kelimelerin anlamlarının iyice öğrenilmesi gerektiğini hatırlattı.

27.43-32.00

Açıklayıcı anlatım biçimine dair bilgilerin yer aldığı sunum paylaşıldı. Söz konusu anlatım biçiminin özelliklerini öğretmen bir kez daha tekrar etti. Az önce incelenen metnin açıklayıcı anlatım biçimiyle oluşturulduğunu söyledi. Bu tespitinin sebebi olarak cümlelerin açık ve anlaşılır oluşu, yazarın amacının bilgi vermek oluşu, yazarın tarafsız nesnel bilgi vermesi olduğunu söyledi.

Ardından tekrar birinci örnek metne dönülerek açıklayıcı anlatıma dair özellikleri metinde görmeleri istendi. Öğrenciler, metinden alıntılar yaparak açıklayıcı anlatımın özellikleri ile metni ilişkilendirdi.

İkinci örnek metin yansıtıldı ve okunması istendi. Öğrencilere “Bu metnin anlatım biçimi neden açıklayıcı anlatımdır?” sorusu soruldu. Öğrenci metin içinden yaptığı alıntı ve atıflarla soruyu yanıtladı.

Öğretmen, “elastik” kelimesine dikkat çekerek öğrencilerden söz konusu kelimenin anlamına yönelik tahminde bulunmalarını istedi. Kısa bir tahmin aktarımının ardından öğretmen anlamı açıkladı, öğrenciler not aldı.

32.01-39.03

Öğretmen, tartışmacı anlatım biçimiyle üretilen metni ekrana yansıttı. Öğrencilerin metni okumasını istedi. “Yazar bu metni hangi amaçla yazmış olabilir?” sorusunu sordu. Öğrenciler, “kendi fikrini paylaşmak için, karşındakilere tepki göstermek için” yanıtlarını verdi. Öğretmen bunun üzerine: “Evet, cevaplarınız doğru. Kendi düşüncesinin doğru olduğuna okuyucuyu inandırmayı amaçlamıştır değil mi?” diyerek karşılık vermiştir. Ardından öğretmen, öğrencilere paragrafta en çok nelerin dikkatlerini çektiğini sormuştur. Öğrenciler, “kavga eder gibi, birilerine kızmış olabilir, sorular sormuş” yanıtlarını vermişlerdir. Bunun üzerine öğretmen, “Soru cümlelerinin sıklıkla kullanıldığını görüyoruz. Bizler günlük hayatta birilerini ikna etmek için sorular sorma yolunu seçebiliriz. Bu soru cümleleri, yazarın okuyucuyu savunduğu düşünceye ikna etme çabasının bir ürünü.” karşılığını vermiştir. Aynı metinle ilgili yazarın tarafsız olup olmadığını soran öğretmen, öğrencilerden yazarın tarafsız olmadığını, kendi düşüncesini yansıttığını söylemişlerdir. Öğretmen, saydıkları tüm özelliklerin tartışmacı anlatım biçiminin özellikleri olduğunu ifade etti.

Metinde yer alan “salt” kelimesine dikkat çekerek anlama yönelik tahminleri alan öğretmen, kelimenin anlamını açıklayıp kelime anlamının öğrencilerce not alınmasını sağladı.

İkinci Ders Saati

00.00-04.21

Öğretmen derse başlarken “Bir önceki derste öğrendiklerinizden hareketle farklı anlatım biçimlerini seçmemizdeki etken nedir? Yani neden bütün metinleri aynı anlatım biçimiyle yazmayız?” sorusunu yöneltti. Öğrencilerden biri “Çünkü metni niçin yazdığımız önemli.”

Tartışmacı anlatım hakkında konu bilgisi paylaşıldı, notlar alındı. Tartışmacı anlatımı örnekleyen bir metin daha ekrana yansıtıldı. Öğrenciler okuyup metnin neden tartışmacı anlatım biçimiyle yazıldığını söylediler.

Ardından tekrar birinci örnek metne dönülerek tartışmacı anlatıma dair özellikleri metinde görmeleri istendi. Öğrenciler, metinden alıntılar yaparak tartışmacı anlatımın özellikleri ile metni ilişkilendirdi.

Metindeki “sosyal” kelimesinin anlamı üzerinde konuşuldu, kelime anlamı öğrenciler tarafından not alındı. Öğretmen, öğrenilen kelimelerin ders sonu yazma etkinliğinde kullanılacağını hatırlattı.

04.22-11.38

Öğretmen, öyküleyici anlatım biçimiyle üretilen metni ekrana yansıttı. Öğrencilerin metni okumasını istedi. Ardından “ Bu parça nasıl bir metinden alınmış olabilir? Yani hangi tür metinden alınmış olabilir?” sorusunu yöneltti. Öğrenciler yanıt vermekte çekimser kalınca “Yani şiir mi, hikâye mi, deneme mi, makale mi?” diye sorarak sorusunu açımladığında öğrencilerin birkaçı söz almadan “hikâye” yanıtını verdiler. Sorularına “Peki hikâye ve romanlarda hangi unsurlar vardı?” diyerek devam eden uygulayıcı öğretmen, aldığı “kişi, yer , zaman, olay” cevabından sonra öyküleyici anlatımın özelliklerinin tam da bu olduğunu, hikâye ve romanlardaki anlatım biçiminin öyküleyici anlatım olduğunu belirtti.

Öğretmen, metinde geçen “hışım” kelimesine dikkat çekerek kelimenin anlamının ne olabileceğine yönelik tahminlerde bulunmalarını istedi. Öğrencilerin tahminlerinin alınmasının ardından kelimenin anlamı öğretmen tarafından açıklanarak öğrencilerden anlamı not almaları istendi.

11.39-17.17

Öyküleyici anlatım biçimine dair notlar alındı. Ardından öğretmen öyküleyici anlatımı örnekleyen ikinci metni yansıtarak öğrencilerin metni okumalarını istedi. Bunun üzerine öğrencilere metnin neden öyküleyici anlatımla kaleme alınmış olabileceğini sordu. Öğrencilerden biri “ Olay, kişi, yer ve zaman var” diye cevap verince öğretmen metindeki olayın ne olduğunu, kişilerin kimler olduğunu, olayın nerede geçtiğini, olayın ne zaman yaşandığını sırasıyla sordu. Öğrenciler metinden hareketle soruları doğru olarak yanıtladı. Bu aşamada söz hakkı istemeyen bir öğrenciye kişi tespiti için söz hakkı veren öğretmen, öğrenciden doğru yanıt aldı.

Metinde geçen “sükût” kelimesinin ne anlama geliyor olabileceğine yönelik metin bağlamından hareketle yapılan tahminler alındı, kelimenin anlamı açıklandı ve öğrenciler kelimenin anlamını not aldı.

17.18- 25.04

Öğretmen, betimleyici anlatım biçimi ile üretilen metni ekrana yansıttı. Öğrencilerin metni okumasını istedi. Ardından “Bir önceki metinde baştan sonra bir olay akışı vardı. Peki bu metin için de aynı şeyi söyleyebilir miyiz? ” sorusunu sordu. Öğrencilerden biri “evet” yanıtını verdi. Öğretmen, yanıt veren öğrenciye “Metinde yaşanan olayları baştan sona anlatır mısın?” diye sordu. Öğrenci yanıt vermeyince “Peki acaba anlatılanların hepsi aynı anda yaşanmış olabilir mi?” diye sordu. Öğrenci, soruya “Evet, aynı anda olmuş.” yanıtını verdi. Öğretmen, “İşte bu durum betimleyici anlatımı öyküleyici anlatımdan ayıran özelliktir. Öykülemde öncesiyle sonrasıyla olay anlatımı yapılırken betimlemede sadece bir anın, bir mekanın, bir nesnenin ya da kişinin özelliklerini, bizde uyandırdığı izlenimleri ayrıntılı olarak anlatma amacı vardır.” diye bir açıklama yaptı.

Metinde geçen “loş” kelimesine dikkat çekerek öğrencilerden kelimenin anlamının ne olabileceğine yönelik metinden hareketle tahminlerde bulunmalarını istedi. Öğrencilerin tahminlerinin alınmasının ardından kelimenin anlamı öğretmen tarafından açıklanarak öğrencilerden anlamı not almaları istendi

25.05-29.40

Betimleyici anlatımın özellikleri öğrenciler tarafından not alındı. Ardından betimleyici anlatımı örnekleyen ikinci metin ekrana yansıtılarak “Bu metin neden öyküleyici değil de betimleyici anlatımla oluşturulmuştur?” sorusunu yöneltti. Bir öğrenci metinde olay akışı olmadığını söyledi. Alınan cevap öğretmen tarafından doğrulandı.

Öğretmen, metindeki “cezbetmek” sözcüğünün anlamına yönelik öğrenci tahminlerini aldı. Ardından kelime anlamı açıklanarak öğrenciler tarafından not alındı.

29.41- 31.00

Betimleme-resimleme / Öyküleme- video slaytı ekrana yansıtıldı. Öğretmen, sunudaki görseller aracılığıyla betimleme ve öyküleme arasındaki farka dikkat çekti.

31.01-35.00

Öğretmen, “Hangi anlatım biçimi ağır basmaktadır?” başlıklı slayt üzerinden bir metinde birden fazla anlatım biçimine dair ipuçlarının bulunabileceğini ancak bunlardan bir tanesinin ağır bastığını söyledi. Anlattıklarını ekrana yansıttığı metin üzerinden somutlaştırmak istediğini söyledi. Ekrana yansıttığı metinde betimleme ve öykülemeye dönük özelliklerin görüldüğünü ancak öykülemenin baskın olduğunu söyledi. Öğrencilerin incelemeleri için bir dakika süre verdi.

35.01- 37.00

Öğretmen, çalışma kağıdını tanıttı. Öğrencileri ödevlendirip dersi sonlandırdı. .

Üçüncü Ders Saati

00.00-13.00

Öğrencilerin öğrendiği kelimelerin içinde bulunacak şekilde yazdıkları metinlerin paylaşılması istendi. Öğrenciler metinlerini okudu.

13.01-26.00

Çalışma kağıdında yer alan metinlerde kullanılan anlatım biçimleri öğretmen tarafından açıklandı. Öğrenciler, yanıtlarını kontrol ettiler. İki öğrenci bu sırada anlamadığı iki metinle ilgili öğretmenden destek istedi. Öğretmen, metinleri okuyarak doğru yanıtı nasıl ulaştığını açıkladı.

26.00-35.00

Wordwall uygulamasıyla hazırlanan dijital etkinlik yapıldı. Ders sonlandırıldı.

4.2.3 Yansıtma Aşaması

İkinci ders imecesinin planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin çıktıların değerlendirildiği yansıtma toplantıları iki oturum hâlinde toplamda 125 dakikada yürütülmüştür. Toplantıların birincisi ders uygulamasının hemen ardından ikincisi ise uygulamadan bir gün sonra ekip üyelerinin ders kayıtlarını bireysel olarak izlemesinin ardından gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantılarında ders uygulamasının planlama ve uygulama süreçleri tüm aşamalarıyla değerlendirilmekle birlikte nedensel atfetme ve sonuç çıkarımlarında da bulunulmuştur. Söz konusu süreçlere dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.1.Değerlendirme

Değerlendirme toplantılarının ana eksenini ders planlamasında öngörülen hedeflerin, oluşturulan içeriklerin ve belirlenen işleyişin ne ölçüde gerçekleştirilebildiği ve belirlenen başarı ölçütlerinin hayata geçebilme durumunun tartışılması oluşturulmuştur. Değerlendirme toplantıları ilk olarak ders uygulamasını gerçekleştiren Kemal Öğretmen'in değerlendirmeleriyle başlamıştır. Ardından tüm araştırma ekibi üyeleri; "Sınıf İçi Gözlem Formu", "Öğretmen Yansıtıcı Günlüğü" ve kişisel notlarından da yararlanarak grupça sergiledikleri planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin yansıtıcı görüşler ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, araştırma dersini öğrencilerden gelen tepkileri ve öğrenci performanslarını göz önüne alarak genel olarak başarılı bulmuşlardır:

"Kemal: Ben planın gayet uygun olduğunu düşünüyorum. Yani değiştirilecek yerler var mı bilmiyorum.

Funda: Ben de planda büyük değişiklikler yapılması gerektiğini düşünmüyorum. Bence güzel bir şekilde planlamışız. Zaman da yeterli oldu. Etkinlikler de yeterliydi. Sunum da bence gayet açıklayıcıydı ve metinler de açıklayıcıydı bence.

Seher: Ve renkliydi, sevdiler gibi.

Funda: Evet hocam, o açıdan da iyiydi bence.

İkinci Ders İmecesini Yansıtma Toplantısı-1"

Giriş bölümünde öğrenci istekliliğinin ve katılımının düşük düzeyde olması, öğretmenlerin giriş aşaması için kurguladıkları soru ve etkinliklerin uygulamada başarısız olduğu sonucuna ulaşmalarını beraberinde getirmiştir. Öğretmenler, giriş aşaması için öngördükleri öğrencinin dikkatini çekmek, eğlenmesini sağlamak, aktif katılımını sağlamak gibi hedefleri istenilen düzeyde gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşmışlardır:

"...Kemal: "Neden yazı yazarız?" diye sorunca baktım çocuklardan hiç ses yok. Moralim bozuldu ama belli etmemeye çalıştım tabi. Sonra Ayşe o soruyu sorunca açıldılar da rahatladım. Ama yine de beni pek mutlu etmedi girişimiz.

Funda: Hocam ben de aynı fikirdeyim. Öncekinde canlandırmayla başlamıştık ne çok eğlenmişlerdi. Şimdi de herhalde aynısını bekledik.

Kemal: Öyle oldu galiba.

Seher: Aslında planda sıkıntı yok da uygulamada sıkıntı oldu.

Kemal: Nasıl yani?

Seher: Yani güzel hedefler belirledik de işte hayata geçmedi gibi.

Funda: Evet. Hazırlayamadık yeterince çocukları değil mi?

Seher: Bence de.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Geliştirme aşamasında yapılan etkinlikleri belirledikleri hedeflere ulaşmada başarılı olarak değerlendiren öğretmenler, geliştirme uygulamalarının tasarlanan giriş etkinlikleriyle bağ kurulmadan tasarlanmış olmasını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Buna paralel olarak geliştirme bölümünde her bir anlatım biçimi için örnek metin- konu bilgisinin verilmesi- ikinci örnek metin sıralamasıyla yapılandırılan sunumda ikinci örnek metnin verilmesinin ardından konu bilgisinden hemen önce verilen birinci örnek metnin de söz konusu anlatım biçiminin özellikleri bağlamında yeniden ele alınmasının gerekliliği vurgulanmış, bu uygulamanın ders planına aktarılmaması, olumsuz olarak değerlendirilmiştir:

“Funda: ...Şeyi çok beğenmiştim, onu ayrıca söylemek istedim. Metne dönüp işte bakın şu şu özelliklerini görüyoruz. İşte mesela açıklayıcıyı anlatırken bir önceki metne dönüp işte bu özellikleri metinde şurada görebiliriz. İşte diğerleri için de aynı şekilde, metne dönerek çocuklara anlattınız. Bu çok etkili oldu. Ayrıca biz bunu plana yazmamıştık. Bu planın bir eksiği olarak söylenebilir bence. Açıklamalarda metne dönmek çok faydalı oldu Kemal Hoca’nın yaptığı gibi.

Seher: Evet, onu da plana ekleyebilirdik. Önce inceledikleri metne öğrendikten sonra tekrar baktılar, tamamladı o öğrenilenleri.

Kemal: Ben de öyle düşündüm o an, planın dışına çıktım ama iyi olacağını düşündüm.

Funda: Çok iyi yaptınız.

Seher: Kesinlikle.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Geliştirme aşamasında ders sunusunda kullanılan metin seçimlerine yönelik değerlendirme yapan öğretmenler, seçtikleri metinlerin dersin hedeflerine hizmet eder nitelikte olduğunu belirterek söz konusu metinlerin anlatım biçimlerini açıkça örneklediğini düşünmektedirler:

“Kemal: Seçtiğimiz metinler gayet iyiydi, anlayınca çelişkiye düşürmeyen metinlerdi.

Seher: Kesinlikle katılıyorum, tadında metinler seçmişiz.

Kemal: Hem okuyunca sıkılmıyordu hem de işte mesela açıklayıcı anlatımı verdik, özellikleri öğrendiler. Metinden o özelliklere rahatça ulaşabiliyorduk. Diğerleri için de keza öyle.

Seher: Konunun özelliklerine vurgu yapacak metinlerdi.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

“Funda: Açıkçası bizim yazdığımız metinler, beni biraz korkutmuştu. Acaba ortak bir dili yakalayabilir miyiz? Anlaşılır olur mu diye düşünmedim değil. Ama gördüm ki çok başarılı oldu. Metin yazmada da seçmede de gayet başarılıydık.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Uygulama aşaması; öğrenci istekliliği, ödevlendirme sonrası gelen öğrenci dönütlerinin sayısı, öğrenci performansı gibi değişkenler doğrultusunda öğretmenler tarafından birinci ders imecesi sürecine kıyasla başarılı olarak değerlendirilmiştir:

“Kemal: ...Sadece iki öğrenci göndermedi bu sefer ödevlerini. Diğerlerinin hepsi tamam.

Seher: Harika.

Kemal: Yani şöyle baktım da kağıtlara bence anlamışlar da. Kelimeleri genelde uygun bağlamda kullanabilmişler. Bir iki hata dışında ciddi problemler yok.

Funda: Güzel.

Seher: Şu yaptığımız kart karıştırma etkinliğinde de iyilerdi. Hepsi el kaldırma butonuna basıyordu.

Kemal: Yarıdan yüksekti değil mi doğru cevaplama oranı?

Funda: Yüksekti sanırım. Ortalama başarı elde ettik.

İkinci Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-1”

4.2.3.2. Nedensel Atfetme

Yansıtma toplantılarının bu aşamasında öğretmenler, ikinci ders imecesine ilişkin saptadıkları olumsuzlukların nedenlerine ilişkin atfetmelerde bulunmuşlardır. Araştırma ekibi, ders işleniş sürecinde yaşanan olumsuzlukları genellikle kontrol edilebilir nedenlere bağlamışlardır. Söz konusu atfetmeler, Tablo 11’de kontrol edilebilir ve kontrol edilemez olarak iki grupta belirtilmiştir.

Tablo 11. *İkinci ders imecesi nedensel atfetmeler*

Kontrol edilebilir	Motive etmede yetersizlik Soruların yeterince açık olmaması Planın yoğunluğu Bağ kurmada yetersizlik Sıralama sorunu (metin - bilinmeyen kelime) Öğrenci yanıtlarını yeterince öngörememe
Kontrol edilemez	Teknik aksaklıklar Öğrenci katılımındaki istikrarsızlık

İkinci ders imecesinin kontrol edilebilir nedensel atfetmelerinden ilki *motive etmede yetersizlik* tir. Öğretmenler, derse motive edici söylemlerle başlanmamasının öğrencilerin dersin giriş bölümündeki hazırlayıcı soruya katılımının düşük olmasının nedenleri arasında olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir:

“Funda: “...Bu derste öğrendiğiniz bilgilerle artık metinlerin hangi amaçlarla yazıldığını daha kolay anlayabileceksiniz. Ayrıca işte anlatım biçimlerinin özelliklerini öğrenmek, sizi hem sınavlarda başarılı kılacak hem de metinleri daha iyi anlamınıza yardımcı olacak. Öğreneceğimiz kelimeleri etkinliklerde kullanacağımızı işte bunu günlük hayatta da bu kelimeleri kullanmaya çalışalım.” gibi hani dersin başında kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik motive edici cümleler kullanabilirdik. “Bunları hem etkinlikte kullanacağız hem de kelime hazinemizi zenginleştirmiş olacağız, hayatımızda işlerimizi kolaylaştıracaktır.” gibi bir motive cümlesi başta verilmeliydi. Böyle yapsaydık derse daha canlı başlayabilirdik.

Kemal: Direkt soruyla başladık.

Funda: İşte bu olmadı bence. Şöyle bir hazırlamalıydık.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Sorulan *soruların yeterince açık ve olmaması* da öğrenci aktivitesini düşüren bir diğer neden olarak görülmüştür. Dersin giriş aşamasının değerlendirilmesinde giriş sorusu olarak konumlandırılan ve öğrencilerin ön bilgilerini ortaya koymayı amaçlayan “Neden yazı yazarız?” sorusunda öğrencilerin yanıtlamak için beklenen oranda katılım göstermedikleri dile getirilmiştir. Bir öğrencinin “yazı yazmak” ifadesiyle bir metni kağıda geçirmeyi mi yoksa metin oluşturmanın mı kastedildiğini sorması, öğretmenlerin sorunun yeterince açık ifadelerden oluşmadığını değerlendirmelerine yol açmıştır. Öğretmenler, söz konusu değerlendirmeyi dersin diğer aşamalarında sorulan kimi sorular için de yapmışlardır:

“Seher:...Girişte biraz çekimse kaldılar. “Neden yazı yazarız?” sorusunu daha açık sorabilirdik.Yaptık hani soruyu sorduk, çocuktan istediğimiz yanıtı alamadık. Yani bunu biraz daha çıhta verebilir miydik?

Funda: Çocuklar hocam söyleyince biraz açıldı ama onların açılması bize zaman kaybettirdi. Süre ucu ucuna yetiştı o etkinlikte. O çocukları hızlandırmak için soru farklı şekilde sorulabilirdi.

Seher: Soruların bazıları kapalıydı. Mesela “Cümleler nasıl?” bu soru da çok kapalı bir soru gibi geldi bana. Hani biz ne istiyoruz yani bu çocuktan? Neyi soruyoruz? Bunu açıkça ortaya koymamız lazım. Çocuk soruyu anlayıp da cevap verene kadar bayağı bir dağıldı ortalık. Biz çocukları istediğimiz cevaba getirene kadar bayağı bir dolaştılar etrafında.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

“Seher:...“Nasıl bir dil kullanılmış?” diye bir soru sorduk yine aynı şekilde. O soru da kapalıydı. Ne istediğimizi çocuklar tam anlayamadı. Yani öğrenciye sorduğumuz soruları daha açık ve net şeklinde de sorabilirmışız.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Planın yoğunluğu, araştırma ekibi tarafından başarısızlığı beraberinde getiren bir diğer değişken olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, planın sade ve özetleyici ifadeler yerine uzun cümleler içermesinin dersin yürütülmesinde olumsuz etki oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ders uygulayıcısı öğretmen, zaman zaman planı

takip etmekte zorlanmış, ders akışı içinde sorulması planlanan soruların tümünü soramadığı gözlenmiştir:

“Funda: Metinleri sunmadan önce metinlerin ne amaçla yazılmış olabileceklerini öğrencilere önce bir hatırlatmamız gerekecekti. “Cümle yapılarına dikkat edin.”, “Sizce bu metinler hangi amaçla yazılmış olabilir?” gibi bir yönlendirmede bulunmamaız gerekiyordu.

Seher: Evet.

Funda: Önce bir metinleri okuduk, yani yönerge vermeden okuduk metinleri. Bu da biraz işimizi zorlaştırdı süre anlamında. Keşke daha görünürde bir yere yazsaydık bu yönergeyi.

Kemal: Hocam o anda görmedim ben o soruları artım heyecandan sanırım gözümünden kaçtı. Çok fazla şey yazıyordu planda. Hem öğrenciyi hem planı takip etmek, bilmiyorum çok zor oldu.

İkinci Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-1”

Öğrenme birimleri arasında *bağ kurmada yetersizlik*, kontrol edilebilir nedensel atfetmeler arasında söz edilen diğer bir unsurdur. Araştırma ekibi, hazırladıkları ders planının giriş bölümünde öğrencilerin anlatım biçimlerinin temel niteliklerini ve anlatım biçimleri arasındaki farklılıkları verilen metinler üzerinden keşfetmelerini amaçlayan içerikler tasarlamış ve uygulamışlardır. Ders planının geliştirme bölümünde ise incelenen giriş metinleriyle bağ kurulmasına dair herhangi bir yönlendirme bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenler tarafından hedeflere ulaşmayı zorlaştıracı bir neden olarak değerlendirilmiştir:

“Seher: ...Maskeyle ilgili dört tane metin yazdık, karşılaştırmalarını istedik tamam ama konuyu anlattıktan sonra bu metinlere dönmedik bir daha. Halbuki inceledikleri metinlere tekrar dönselerdi konuyu anlattıktan sonra, çok daha iyi olurdu.

Funda: Aynı şeyi ben de düşündüm. Metinler gerçekten iyiydi. Gerekli gibi kullanamadık onları.

Seher: Evet.

Kemal: Bence de. Düşünemedik, işimiz kolaylaştırdı.

İkinci Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-1”

Tasarlanan araştırma dersinin başarısını düşüren bir diğer kontrol edilebilir neden de *öğrenci yanıtlarını yeterince öngörememe* olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, dersin farklı aşamalarındaki ders uygulamaları sırasında ortaya çıkabilecek problemler, yöneltilecek sorular ve olası cevaplar üzerinde yeterince düşünülmeyişini, bu durumun ders başarısını olumsuz etkileyen bir neden olduğunu ifade etmişlerdir:

“Kemal: Bazı yerde hiç düşünmediğimiz sorular geldi. Mesela şu öyküleyicideki soru.

Seher: Neydi o soru?

Kemal: “Nasıl bir metinden alınmıştır bu parça?” diye soruyordu.

Seher: (Gülerek) Uzun bir metinden dedi çocuk. Şaka gibi.

Kemal: Yani yanlış mı? Evet aradığımız cevap bu değil ama belki de çocuk doğru söylüyordur. Uzunudur alındığı metin. Böyle cevaplar verebileceklerini şey yapmalıydık. Düşünmeliydik yani.

Seher: Sen iyi idare ettin orayı ama böyle cevaplar gelince kalıyorum bazen.

Funda: Yeterince kafa yormadık bunlara. Böyle sürpziler olunca ben de bazen ne desem bilemiyorum.

İkinci Ders İmecesesi Yansıtma Toplantısı-2”

“Kemal: Betimleyici anlatımda olay akışı olduğunu söyledi öğrenci ama biz planda bu cevaba göre bir karşılık koymadık. Her yönüyle düşünüyoruz madem bunları da biraz daha düşünmek lazımdı.

Seher: O işi sona bırakınca pek odaklanamadık, ihmal ettik o kısmı.

İkinci Ders İmecesesi Yansıtma Toplantısı-2”

Kontrol edilemeyen bir neden olan *teknik aksaklıkların* ikinci ders araştırması sürecinde de aşılamadığı gözlenmiştir. Derse bağlanmakta sorun yaşayan öğrenciler, elektronik haberleşme araçları aracılığıyla birbirlerine ve öğretmene iletiler göndermiş, derse bağlanmakta sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte paylaşılan ders sunusu, bazı öğrencilerin İnternet bağlantısından kaynaklı sorunlar sebebiyle öğrencilere geç ulaşmış, öğrenciler söz alarak sununun ilgili sayfasını görüntüleyemediklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu durumlar, ders akışının kesintiye uğramasına yol açmıştır:

“ Kemal: Bazılarının bağlantısı yine varla yok arasındaydı.

Funda: Uzaktan olduğu sürece buna çözüm yok yani. Ne yaparsan yap bu olacak herhalde.

Kemal: Sürekli mesaj atıp durdular.

Funda: Size mi?

Kemal: Evet, derse mi odaklanayım mesajlara mı bakayım şaşırdım. En sonunda hiç bakmadım telefona.

İkinci Ders İmecesesi Yansıtma Toplantısı-2”

Öğrenci katılımındaki istikrarsızlık, ders başarısını düşüren ikinci araştırma dersinde aşılamayan diğer bir nedendir. Üç oturumdan oluşan dersin birinci oturumuna 24, ikinci oturumuna 21 üçüncü oturumuna ise 18 öğrenci katılmıştır. Öğretmenler, ders sonrası öğrencilerin derse katılamama nedenleri sorgulamıştır. Öğrenciler, mazeret olarak kardeşlerinin aynı saatte olan dersi, gittikleri misafirlik ve ders yapılacağıının unutulmasını öne sürmüşlerdir:

“Kemal: Dersten sonra Furkan’a neden ikinci saate katılmadığımı sordum. Abimin dersi vardı tableti aldı elimden dedi.

Seher: Yani şimdi buna ne denir ki?

Kemal: Bir şey diyemedim öyle söyleyince. İstekli bir çocuk çünkü.

Seher: Halbuki o kadar da söyledik dersten önce katılmaları için bir şeyler ama olmadı yine. Oldu o dalgalanma. Önüne geçemedik.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

4.2.3.3. Sonuç Çıkarma

Araştırma ekibi, ikinci ders imecesi sürecinin yansıtma sürecinden elde ettikleri çıkarımlardan hareketle hem üçüncü araştırma dersi süreci hem de meslek hayatlarına ilişkin yeni kararlar almışlardır. Sonuç çıkarma başlığı altında raporlaştırılan bu kararlar Tablo 12’de kodlanmıştır:

Tablo 12. *İkinci ders imecesi sonuç çıkarmaları*

Planlama	Sorular ve yönergelerde açıklık Öğrenci motivasyonunu önemseme Uygulamalar arası bağ kurma Öğrenci yanıtları ve tepkilerini öngörebilme Konu yerine kazanımı önceleme
Öğretim süreci	Metinlere yönelik ön okuma yapılması Ara geçişlerle öğrenme durumunun kontrolünü sağlama Öğrencilere eşit miktarda söz hakkı verme

Sorular ve yönergelerde açıklık : Öğretmenler, ikinci ders imecesi için hazırladıkları soruları gelen öğrenci dönütlerinden yola çıkarak kapalı- anlaşılması zor olarak değerlendirmişler, sonraki araştırma dersinde hazırlanan soruları öğrencinin gözünden değerlendirme kararı almışlardır:

“Funda: Şunu söyleyeyim bir dahakine gözüm sürekli hazırladığımız sorularda olacak. Ben öğrenci olsam bu sorudan ne anlarım diye sorup duracağım.

Seher: Kısa olsun sorular.

Funda: Aynen.

Kemal: Kısa olsun bir de anlaşılır olsun. “Nasıl bir metinden alınmış olabilir?” gibi değil yani. Mesela bunu diyeceğimize ne deriz? “Hangi tür metinden alınmış olabilir?” deriz.

Seher: Yani çocuk sorumuzun üzerine soru sordu bu sefer. Bu olmayacak.

Funda:Basit.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Öğrenci motivasyonunu önemseme : Üçüncü ders imecesi hazırlık sürecinde öğrencilerde öğrenme isteği uyandıracak ifadelere yer verilmesine yönelik karar alınmıştır:

“Kemal: Girişte çocuklarla bir konuşalım. İşte konuyu öğrenmek ne işine yarayacak? Onu anlatalım iyice.

Funda: Evet.

Kemal: Yani istekli olsun.

Funda: Bu konuyu öğrenince ne olacak?

Kemal: Ya da ne kazanacak?

Funda: İnsanoğlu işine yarayacak şeyi öğrenmeye heves ediyor. Bu mesele planın en önemli kısımlarından biri. Buna dikkat edelim.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Uygulamalar arası bağ kurma : Öğretmenler, sonraki ders imecesi kapsamında öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için dersin farklı aşamalarında kullanılmak üzere hazırladıkları uygulama ve etkinlikleri birbiriyle ilişkilendirmeye, öğretim süreci içinde uygulama ve etkinlikler arasında bağ kurmaya karar vermişlerdir:

“Funda: İlk giriş kısmında ne sorduysak ne yaptıysak dönmemiz lazımdı.

Kemal: Gerektiği gibi kullanamadık yazdığımız metinleri işte.

Funda: Evet.

Seher: Bunu ayrıca planlamalıyız bence. Yani hangi etkinlikler arasında nasıl bağ kurarız?

Kemal: Evet, bunu şansa bırakmayalım.

Seher: Böyle daha çok yoruluyoruz.

Funda: Aynen hocam ya. O kadar yapıyoruz, tasarlıyoruz etkinlikleri. Sonra geçiyoruz hemen. Daha çok yoruluyoruz böyle.

Seher: Yani. Boşa gidiyor diyemem ama yüzde yüz verim almak varken...

Kemal: Yarısına razı oluyoruz.

Seher:Yani.

İkinci Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Öğrenci yanıtları ve tepkilerini öngörebilmeye yönelik yapılan derđerlendirmelerde ders içi uygulamalara dönük öğrenci sorularının, yanıtlarının ve bu soru ve yanıtlara verilecek öğretmen tepkilerinin daha detaylı bir şekilde planlanması sonucuna varılmıştır:

İçeriğin Sunumu, Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyaller	Dört ayrı metni okumak ve benzerlik ile farklılıkları belirlemek. Aynı anda dört farklı metni okumak ve benzerlik ve farklılıkları belirlemek. Ancak "amaç, dil, uzunluk vb." kriterleri verip bunlara göre bu farklılıkları ve benzerlikleri belirlemek. Öğrenciler metinleri de aynı anda okumak ve benzerlik ve farklılıkları belirlemek.
--	--

Şekil 21. İkinci ders imecesi ders uygulaması gözlem formu- Funda Öğretmen

Metinlere yönelik ön okuma yapılması: Araştırma ekibi, giriş aşaması kapsamında aynı konuda farklı anlatım biçimleriyle kaleme alınmış metinler üretmek öğrencilerin farklı anlatım biçimlerine ait özellikleri aynı anda görebilmelerini amaçlamıştır. Bu doğrultuda maske konusunda dört farklı anlatım biçimini kullanarak yazdıkları metinlerin uygulamadaki yansıması üzerine yaptıkları değerlendirmede metinlerin bir okumada yeterince anlaşılamadığı sonucuna varmışlardır. Öğrencilere metinleri bir kere sessiz okuyacak kadar süre verilmesinin ardından sesli okumaya geçilmesinin söz konusu sorunu çözmede işe yarayabileceği görüşü dile getirilmiştir:

Kemal: Planlamada da söylemiştim, yine aynı fikirdeyim. Maske metinlerini iki kere okumak lazımdı. Belki birincide sessiz okumalarını isterdik. Sessiz okuma bittikten sonra içlerinden bir öğrenci seçip sesli okutabilirdik mesela. O zaman daha iyi anlaşılırdı.

Seher: Ya evet baştan bir kere okumalarını yeterli bulmuştum zaman açısından da tabi ama iki kere okusalardı katılım daha iyi olurdu.

Kemal: Bizim öğrencilerin durumu malum.

Funda: Katılıyorum, bir daha yapacak olsaydık iki kere okuturduk sanırım.

Seher: Tabi dört farklı metni aynı ekranda verdik. Bir anda fazla yazı oldu. Öğrenciler bir korkmuş, çekinmiş olabilirler.

Funda: Mecbur öyle yapmak zorunda kaldık ne yazık ki. Evet dediğiniz gibi yazı fazlaydı ama tüm anlatım biçimlerini, özellikleri tek ekranda gördüler ve bence bu da çok iyi oldu. Ama dediğim gibi bu etkinliği daha verimli kullanabilir miydik? Evet, kullanabilirdik.

İkinci Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-1”

Ara geçişlerle öğrenme durumunun kontrolünü sağlama: Uygulayıcı öğretmen, ikinci ders saatinin ilk iki dakikası içerisinde birinci ders saatinin kısa bir özetini yapıp sorduğu sorular aracılığıyla öğrenci öğrenmelerini gözden geçirdi. Söz konusu uygulama, ders planında yer almamasına rağmen uygulamada hayata geçmiştir. Uygulayıcı öğretmen, bu tercihinin sebebini anlatılanların ne derece

kazanıldığına yönelik ara kontrol yapma ihtiyacı hissetmesi olarak açıklamıştır. Diğer ekip üyeleri, bu yaklaşım doğrultusunda söz konusu uygulamayı plana dahil edilmesi gereken bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir:

“Seher: Hocam ikinci derse girişte açıklayıcı anlatımla tartışmacı anlatımı özet geçtin. Bence o çok iyi oldu.

Kemal: Yani öğrenip öğrenemediklerini kontrol etmek istedim. Doğru yolda mıyız diye yani?

Seher: Bunu da plana koyabilirdik aslında.

Funda: Aynen, bana kalırsa planın bir eksikliği de buydu.

İkinci Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-1”

Ekip üyeleri, planlama sürecini yürüttükleri hazırlık toplantılarında ölçme ve değerlendirmeyi sürece yaymaya karar vermişlerdir. Uygulayıcı öğretmenin söz konusu uygulaması, ölçme ve değerlendirmeyi süreç temelli olarak gerçekleştirme hedefine hizmet etmesi yönünden etkili bulunmuştur:

“Seher: Ölçmeyi sürece yayacağız demiştik hani, tam olarak öyle oldu.

Kemal: Aslında istemeden yaptık ama denk geldi diyelim.

İkinci Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-1”

Öğrencilere eşit miktarda söz hakkı verme : Öğretmenler, sonraki araştırma dersi döngüsünde derse katılan tüm öğrencilere eşit miktarda söz hakkı verme konusunda ek tedbirler almaya karar vermişlerdir:

“Funda: ...Bazılarının sesini çok duyduk.

Seher: Yirmi küsur kişi katılmış ama dediğin gibi yani şöyle beş altı kişinin sesini çok duyduk. Mesela Arda hiç susmadı. Sürekli Arda.

Kemal: Şimdi siz söyleyince ben de fark ediyorum ama o anda heyecandan da sanırım fark etmedim.

Seher: Söz hakkı da istemiyorlar. Yani sınıfta olsa bir şey değil de ne yaptıklarını bilmiyoruz.

Kemal: Hiç.

Seher: Sınıfta olsa tamam. Sessiz ama işte dinliyor, yazıyor falan deyip rahatlayabiliriz de.

Funda: Ama ne yapacağız ki hocam? Tamam biraz daha artırabiliriz belki ama bu sorunu tamamen çözemeyiz.

Seher: Ya tabi çözemeyiz, sana katılıyorum ama azaltamaz mıyız?

Funda: Birkaç öğrenciyi daha bile kârsak kâr tabi.

İkinci Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-1”

Konu yerine kazanımı önceleme: Öğretmenler ilk iki ders imecesinde de dersin konusunu belirlemiş, ilgili konunun karşılığı olan kazanımları öğretim programından

bulma yoluna gitmişlerdir. Sonraki ders imecesi döngüsünde doğrudan kazanıma odaklanma kararı almışlardır:

“ Kemal: ...Ya hocalarım bence büyük bir yanlış yaptık konu belirlemekle. Yani bizim işimiz konu değil kazanım artık. Bizim işte ne bileyim anlatım bozukluğu diye bir konumuz yok artık. İşte atıyorum “Anlatım bozukluğunu belirler.” diye bir kazanımımız var. Biraz geç oldu belki ama bence üçüncüde konu değil kazanıma bakalım.

Funda: Beceri.

Kemal: Beceriye odaklanmak lazım. Konu işi geride kaldı artık.

Funda: Hocam çok mantıklı. Sisteme kızıyoruz ama baksanıza biz de hâlâ aynı eski sistem gidiyoruz.

Seher: Aynen.

İkinci Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-2”

Öğretmenler, kontrol edilemez nedensel atfetmeler sırasında savunmacı fikirler belirtmiş olsalar da ikinci araştırma dersi sürecinde yaptıkları sonuç çıkarımları incelendiğinde aldıkları kararların düzenlemeye dönük nitelikte olduğu söylenebilir.

4.3.Üçüncü Ders İmecesi Süreci

Öğretmenler, üçüncü ders imecesi kapsamında 7.sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye odaklanan bir yaklaşım benimsemişlerdir.

Süreçte Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın “Anlama” başlığında yer alan aşağıdaki kazanımlar ekseninde ders planlama ve uygulaması gerçekleştirilmiştir:

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.7.3.15. Okuduklarını özetler.

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.

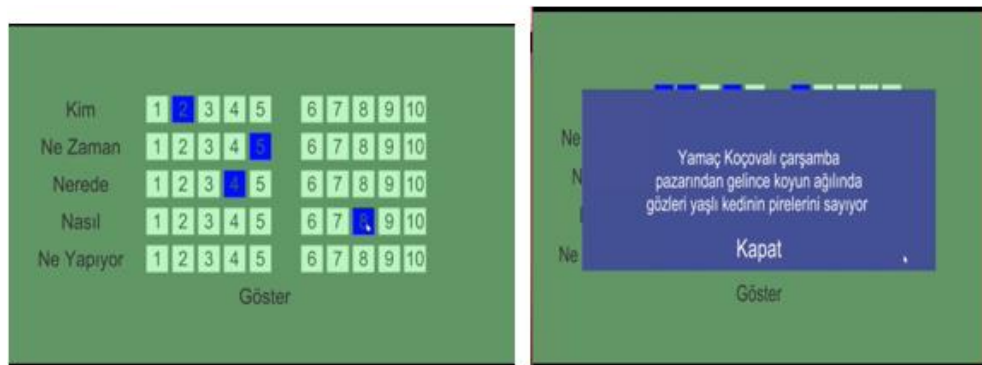
T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. .

T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur (MEB,2019:46-47).

4.3.1. Hazırlık Aşaması

Üçüncü ders imecesi sürecinin hazırlık toplantıları çevrim içi toplantı uygulaması Zoom üzerinden 7 oturumda toplamda 293 dakikada tamamlanmıştır. Hazırlık aşamasına öncelikle hedef belirleme ile başlanmış, içerik, işleyiş ve başarı ölçütü belirleme işlemleriyle süreç devam ettirilmiştir.

Üçüncü ders imecesinin hazırlık aşamasında araştırma ekibi, eğlendirerek dikkat çekmekle birlikte bir metni anlama ve yorumlama sürecinde metnin temel oluşturucuları olan olay, kişi, yer, zaman unsurlarına dikkat çekmek amacıyla Program Unity programını kullanarak “5N1K” isimli bir oyun tasarlamışlardır. Oyunun şu aşamalarla oynanması kararlaştırılmıştır: Oyun, öğrencilerin 5N1K sorularının her biri için 1’den 10’a kadar numaralandırılmış kutulardan birer tanesinin rastgele seçilmesiyle başlar. 5N1K sorularının her biri için rastgele seçilen ifadeler birleştirilerek bir cümle ortaya çıkar. Öğretmen, cümlelerin bütün hâlini ekrana yansıtmadan önce cümlelerin bütününü seçimleri yapan öğrencinin söylemesini ister. Öğrenci, seçtiği kutularda yazılanları birleştirip cümle bütünlüğü içerisinde söylemeye çalışır. Ardından öğrenci seçimleriyle oluşan cümle ekrana yansıtılır. 5N1K unsurlarıyla ortaya çıkarılan cümlelerin bir metnin iskeleti olduğu ifade edilerek metinde söz konusu unsurları tespit etmenin okuduğunu anlamadaki katkısının vurgulanır. Oyuna ait görseller, Şekil 22’de sunulmuştur:



Şekil 22. 5N1K oyunu

Öğrencilerin metin bağlamını anlamalarına odaklanılan “5N1K” isimli giriş etkinliğinin ardından ders kitabından daha önce ele alınan bir metin yardımıyla özetlemenin temel ilkeleri ve yol haritası verilerek bir özetleme örneği gösterilmesi planlanmıştır. Özetlemenin bir metni anlamış olmanın göstergesi olduğunun ve iyi bir özetleme yapabilmek için metnin anlaşılmasının gerekli olduğunun vurgulanması kararlaştırılmıştır. Ardından öğretmenler tarafından seçilip sunuya aktarılan “Cephane Sandığında Kitap” adlı metin ekrana yansıtılarak metnin başlığından hareketle içeriğinin anlamlandırılmaya çalışılmasının ardından göz atarak okuma yöntemiyle öğrencilere metne göz atmaları için verilen 20 saniye sonrasında metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarının istenmesi kararı alınmıştır. Öğretmen örnek okuması ve öğrencilerin okumasıyla devam ettirilmesi planlanan metin okuma sürecinin ardından metin içi sözcük öğretimi çalışmasıyla öğretim sürecine devam edilmesi planlanmıştır. İkinci ders saatine ise giriş etkinliği kapsamında yürütülen “5N1K” etkinliğine atıf yapılması ve öğrencilerin “Cephane Sandığında Kitap” metni için 5N1K soruları üretmesi, ürettikleri soruları birbirine sorması planlanmıştır. Soruların yanıtlanmasının ardından öğrencilere metni kendi ifadeleriyle özetlemeleri için beş dakika süre verilmesi, sürenin sonunda çevrim içi mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla özetlerin öğretmene ulaştırılmasına karar verilmiştir. Yorumlama ve çıkarım yapmayı amaçladıkları “Hayatın Anlamı” metninin iletisine ilişkin öngörü oluşturmak amacıyla araştırma ekibi tarafından Program Unity adlı uygulamada hazırlanan animasyon içeriğinin gösteriminin yapılması planlanmıştır. Animasyonda karışık olarak ekrana yansıtılacak yıldızlar ve x’ler bulunmaktadır. Öğrencilere ekrana karışık olarak yıldızlar ve x’ler yansıtılacağı, gösterim sırasında bu simgelerden kaçar tane bulunduğunu saymaları istenir. Söz konusu simgelerle birlikte animasyona bir de gülen surat simgesi eklenir. Animasyon oynatılır, simgeler ekrana gelir. Gösterim sonunda öğrencilere “Kaç yıldız saydınız?”, “Peki x’lerin sayısı kaçtı?” soruları sorulur. Öğrencilerin cevapları alındıktan sonra gülen surata dikkat eden öğrenci olup olmadığı sorulur. Etkinlikte öğrencilerin yıldızlara ya da x’lere odaklanacağı için doğru cevaba ulaşmada zorlanacakları öngörülmüştür. Yanıtların ardından metnin de iletisine uygun olarak hayatta koyulan hedeflere odaklanıp hayatın diğer güzelliklerini kaçırmamanın olumsuz sonuçlarının vurgulanması planlanmıştır. Söz konusu etkinliğe ilişkin görsel, Şekil 23’te sunulmuştur:

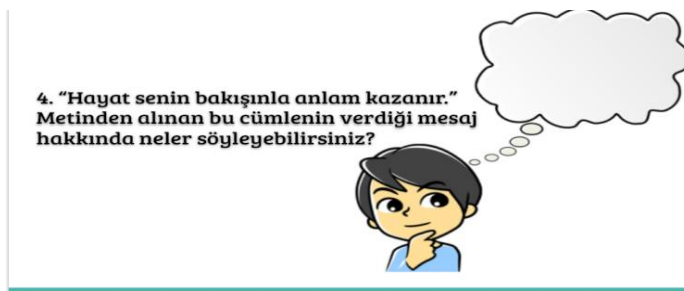


Şekil 23. Üçüncü ders imecesi geliştirme aşaması dijital oyun görseli

Program Unity uygulaması ile oluşturulan dijital etkinlik, okutulacak metin ile ilişkilendirildikten sonra öğretmen örnek okumasının yapılması, öğrenci okumaları sırasıyla metin okuma sürecinin sürdürülmesinde karar kılınmıştır. Metnin okunması sonrası kelime öğretimi uygulamasının yapılması planlanmıştır.

Üçüncü ders saatinde “Hayatın Anlamı” metninin öğrenciler tarafından yeniden okunması ve ardından şu soruların ders sunusunda konumlandırılarak soru-cevap yöntemiyle ele alınması planlanmıştır:

1. Bilge, adamı nasıl bir sınav yapmış? (anlama)
2. Sizce bilge, neden böyle bir sınav yapmış olabilir? (yorumlama)
3. Bu metinden yola çıkarak hayatı anlamlı kılan şeyin ne olabileceğini ifade ediniz. (çıkartım yapma)
4. “Hayat senin bakışınla anlam kazanır.” Metinden alınan bu cümle hakkında neler söyleyebilirsiniz? (çıkartım yapma)
5. Sizce hayatı güzelleştiren şeyler nelerdir? (yorumlama)



Şekil 24. Üçüncü ders imecesi ders anlatım sunusu soru cevap uygulaması

Öğretmenler dersin uygulama aşaması için ders içi ve ödevlendirme olarak kullanılmak üzere iki ayrı materyal tasarlamışlardır. Bu materyallerin ilki kelime öğretiminin çıktılarını öngörmek adına Wordwall çevrim içi ders materyali hazırlama uygulamasında hazırlanmıştır. Metin temelli bir yaklaşımla anlam çalışması yapılan yeni kelimeler, Wordwall’da tasarlanan interaktif bir teste konumlandırılmıştır. Öğrencilerin bu testi ders sırasında uygulamaları planlanmıştır. Etkinliğe ilişkin görsel Şekil 25’te sunulmuştur:



Şekil 25. Üçüncü ders imecesi çevrim içi kelime öğretimi etkinliği

Uygulama aşamasında ödevlendirme yoluyla öğrencilere ulaştırılması için araştırma ekibi tarafından metin anlama ve yorumlama çalışmalarını içeren çalışma kağıdı sunulmuştur. Çalışma kağıdı, çevrim içi haberleşme araçları yoluyla öğrencilere ulaştırılmış ve öğrencilere verilen sürenin sonunda çalışmaların toplanması, dötütlerin yapılması kararı alınmıştır. Öğretmenlerin hazırladıkları söz konusu çalışma kağıdına ilişkin görsel, Şekil 26’te sunulmuştur:

ÇALIŞMA KAĞIDI- Metni Anlama ve Yorumlama (7.Sınıf)

Aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz. Ardından aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

DENİZYILDIZI

Bir zamanlar yazılarını yazmak üzere okyanus sahiline giden bir yazar varmış. Çalışmaya başlamadan önce sabahları kumsalda yürüyüş yaparmış. Bir gün; ileride, uzaklarda dans eder gibi hareketler yaparak kendisine doğru gelen bir insan silüeti fark etmiş. Başlayan günü dans ederek karşılayan biri olabileceğini düşünmüş. Ancak yaklaşıp silüetin genç bir adam olduğunu görmüş. Genç adam birkaç adımda bir, yerden bir şeyler alıyıp ve okyanusa fırlatıyormuş. Sormuş ona yanına iyice yaklaşıp:

-Günaydın delikanlı. Hayrola, ne yapıyorsun böyle?

Genç adam cevap vermiş:

-Okyanusa denizyıldızı atıyorum.

Yazar:

-Sanırım şöyle sormalıydım: Neden okyanusa denizyıldızı atıyorsun?

Genç adam:

-Görmüyor musunuz? Güneş yükseliyor ve sular çekiliyor. Onları suya atmazsam ölecekler.

Yazar:

-Ama delikanlı, baksana kilometrelerce kumsal var ve baştan aşağı denizyıldızıyla dolu. Sen birkaç tane atmışın ne fark eder ki?

Genç adam kibarca dinledikten sonra eğilerek bir denizyıldızı daha almış, dalgalandıran okyanusa doğru fırlatmış ve şöyle demiş:

-Bu denizyıldızı için çok şey fark etti.

Yazar, genç adamın cevabından pek bir şey anlamamış. Yazısının başına geçmek üzere kulübesine dönmüş.

Gün boyunca bir şeyler yazmaya çalışırken genç adamın yaptığı bir türlü götünün önünden gitmemiş. Koca bilim adamı, o yazar, o büyük pair, gencin davranışının ötürü kavrayamamış. Geceyi de sıkıntılı, yarı uyanık, aynı şeyleri düşünerek geçirmiş. Göstüne uyku girmeyeceğini anlayıp sabaha karşı daha gün ağarmadan kalkığında gencin yaptığını bir anda kavrayanmış. Güneş görmeye başlar başlamaz sahile inmiş ve genci bularak bütün sabahı onunla okyanusa denizyıldızı atarak geçirmiş.

Hasan YILMAZ



1.Yazar okyanus sahiline niçin gidermiş?

2.Yazar, sahilde dans eder gibi hareketler yapan kişiyi görünce ne düşünmüştü?

3.Genç adam niçin okyanusa denizyıldızı atıyormuş?

4.Genç adam yazara verdiği "Bu denizyıldız için çok şey fark etti." cevabıyla nasıl bir mesaj vermek istemiş olabilir?

5.Metni kendi ifadelerinizle özetleyiniz. (En fazla 7 cümle)

*Özetleme kurallarını hatırlayınız.

6.Okuduğunuz metnin sizi en çok etkileyen bölümü neydi? Neden?

7. Sahile vuran denizyıldızın yerinde sen olsaydın birisi gelip seni suya bırakana kadar ne hissederdin? (En az 3 cümle)

Şekil 26. Üçüncü ders imecesi uygulama aşaması çalışma kağıdı

4.3.1.1. Hedef Belirleme

Araştırma ekibi üyeleri dersin genel hedeflerini belirledikten sonra hazırlık, geliştirme ve uygulama aşamaları için ayrı hedefler belirleme yoluna gitmişlerdir. Dersin genel hedefini "öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirerek okudukları metinleri anlamlandırmalarını sağlamak" olarak belirlemişlerdir. Öğretmenler, ana hedef olarak belirledikleri söz konusu hedef cümlesini "Okuduğu metni özetler.", "Okuduğu metinle ilgili soruları yanıtlar.", "Okuduğu metne ilişkin soru sorar.", "Okuduğu metinle ilgili yorum yapar.", "Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur." ve "Kelime hazinesini genişletir." alt genel hedeflerle detaylandırmışlardır. Genel hedefler, öğrencilerin metinleri anlama ve yorumlama konusunda istekli olmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri günlük hayatta kullanmaya özen göstermesini sağlama hedeflerini de içermektedir.

Giriş aşamasında öğrencide konuya ilişkin farkındalık kazandırmaya, öğrencinin dikkatini çekmeye, eğlenmesini sağlamaya, öğrenmeye istekli hâle

gelmesini ve derse aktif katılım göstermesini sağlamaya dönük hedefler belirlenmiştir. Geliştirme aşamasında ise özetleme stratejilerini kullanabilme, metnin iletisini kavrayarak yorum ve çıkarımlarda bulunabilme ve metindeki önemli noktaları belirleyebilmeyi önceleyen hedef belirlemeleri yapılmıştır.

Uygulama aşamasında için uygulama materyallerindeki performansını önceleyen bir hedef ifadesi belirlenmiştir.

Öğretmenlerin üçüncü ders imecesi kapsamında yaptıkları hedef belirlemeleri Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13. Üçüncü ders imecesi hedef belirlemeleri

Genel	Sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduklarını anlamlandırır. Alt hedefler: Okuduğu metni özetler. Okuduğu metinle ilgili soruları yanıtlar. Okuduğu metne ilişkin soru sorar. Okuduğu metinle ilgili yorum yapar. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur. Sözcük dağarcığını zenginleştirir. Metinleri anlama ve yorumlama konusunda istekli olur. Yeni öğrendiği kelimeleri günlük hayatta kullanmaya özen gösterir.
Giriş	Öğrencinin öğrenilecek konuya ilişkin dikkati çekilir. Öğrencilerin eğlenmesini sağlayarak farkındalık kazandırılır. Öğrencilerde öğrenmeye istekli hâle gelmesi sağlanır. Öğrencilerin aktif katılımın sağlanır.
Geliştirme	Okuduğu metni anlamaya dayalı yol ve yöntemleri kullanarak anlayabilir. Okuduğu metne yönelik özetleme stratejilerini kullanabilir. Metinde önemli gördüğü yerleri doğru bir şekilde tespit edebilir. Metnin iletisinden hareketle yorumlar ve çıkarımlarda bulunur. Metin okumaya ve anlamaya istekli olur.
Uygulama	Çalışma kağıdı ve etkinliklerde yeterli performans gösterir.

Üçüncü ders imecesinde benimsenen metni anlama, yorumlama ve özetlemeye dayalı yaklaşım, bilişsel becerileri ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenler, üçüncü ders imecesi kapsamında bilişsel hedeflerin yanı sıra duyuşsal alana hizmet edecek hedef belirlemeleri yaptıkları görülmektedir. Dersin geneli için hazırlanan alt hedefler içinde öğrencinin okuduğu metinleri anlama ve yorumlama konusunda istekli olmasını ve yeni öğrendiği kelimeleri gündelik

hayatında kullanmaya özen göstermesini sağlama hedefleri, duyuşsal nitelikli hedefler olarak değerlendirilebilir:

“Kemal: Dersten sonra öğrenci artık kendi çabalarıyla yapsın bu işi. Metni görünce korkmasın.

Seher: O korkuyu yenerse tamam.

Kemal: Hatta uzun da olsa kısa da olsa açsın okusun, anlasın.

Seher: Anlamak için çabalasın, metinden korkmasın.

Kemal: Yapabilirim dedirtirsek tamamdır bu iş.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-2”

“ Seher: Bu geçen derste koymuştuk hani kelime öğretimiyle ilgili. Aynısını buna da koyalım.

Funda: Neydi hocam o?

Seher: Bilinmeyen kelimeleri öğrendikten sonra kullanmaya dikkat etmesiyle ilgili.

Funda: Hmm.. Günlük hayatta kullanmaya özen gösterir.

Seher: Aynen. Onu mutlaka koyalım. Tabi koymak da yetmez, nasıl yapabileceğimizi de düşünelim.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-2”

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme performanslarını ortaya koyacakları metni özetleme, yorum yapma, sorular sorma, derse aktif katılım sağlama gibi hedefler belirlemişlerdir. Söz konusu hedefleri gerçekleştirmede öğrenci hazırbulunuşluluğunun temel alınması ayrıca gündeme gelmiştir:

“ Funda: Mesela atıyorum Ayşe eğer metni okuduktan sonra bir iki kelam edebiliyorsa metinle ilgili o başarılıdır. Ama Abdullah metinle ilgili yani gerçekçi çıkarımlar, yorumlar falan yapabiliyorsa onu anca o zaman başarılı sayarım.

Seher: Standart yok diyorsun.

Funda: Yani bence yok. Hepsinin farklı seviyeleri.

Kemal: Yazacak mıyız?

Funda: Her öğrenci için mi ?

Kemal: Evet.

Funda: Yok hocam bence gerek yok yazmaya. Biliyoruz zaten kim ne yapabilir?

Kemal: Ayrı ayrı yazamayız diyecektim. Hangisi girecek hangisi girmeyecek bakalım o da meçhul.

Funda: Öğrenciye göre başarılı sayacağız kendimizi net miyiz bu konuda?

Seher: Bence mantıklı, biri çok iyidir 2 birim ilerlemiştir, diğeri gerisinde kalmıştır onun ama 5 birim ilerleştirebilir bu daha büyük başarı.

Funda: Aynen, bunu demek istedim.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-3”

Öğretmenler, kendi öğretim davranışlarına dönük hedefler de belirlemişlerdir. Yaptıkları hazırlık toplantılarında uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen derslerde katılım oranının düşük olduğu ortaya konarak katılımın artırılması ve derslerin daha renkli hâle getirilmesi amacıyla dijital içeriklere daha çok yer vermeye karar vermişlerdir. Bununla birlikte dijital ders içerikleri hazırlama programlarını kullanmada yetkinlik kazanmak amacıyla dijital ders içeriklerini birlikte hazırlamaya karar vermişlerdir:

“Seher: ...Oyun arkadaşlar, bolca oyun.

Funda: Seviyorlar.

Seher: Eğlenceli oluyor. İşte kutu açma, çark çevirme gibi yaptığımız etkinlikler... Çok işe yaradı bence.

Funda: Artırabiliriz.

Seher: Metni anlama, yorumlama işi biraz soyut bir iş. Ne kadar renklendirsek iyi.

Funda: Ne yapabiliriz?

Kemal: Yani bana kalırsa metinlerden önce animasyon falan izletebiliriz. Mesajla ilgili.

Funda: Aynen o olur. Kelimelerle ilgili bir şeyler...

Kemal: Olur.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-4”

“Seher: Şu Wordwall nasıl yapılıyor, bunu bir öğretmene bana hocam.

Kemal: Ya aslında bir iki uygulama daha var. Vallahi hepsi de çok kolay. Ben bu salı göstereyim imzaya gidince .

Seher: Mutlaka yapalım bunu.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-2”

Öğretmenlerin belirledikleri ders hedeflerinin araştırma temasıyla tam uyumlu olduğu söylenebilir. Üçüncü ders imecesi için belirlenen hedeflerin tüm araştırma derslerinin ana hedefi olan “öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğunu anlama becerisini artırmak” amacına doğrudan hizmet eder nitelikte olduğu gözlenmiştir:

“Kemal: Dedik ya konu değil kazanım...

Seher: Temaya da cuk diye oturdu.

Kemal: Yani hocam. En büyük sorunumuz bu değil mi? Okuduğunu anlayamıyorlar.

Funda: Ya zaten bütün hepsi için başta bunu belirlemiştik. Diğer konuları verirken de önceliğimiz bu olacaktı. Ama sanırım konuya odaklanıp bunu hep ihmal ettik bir yerde.

Kemal:Öyle.

Funda: Şimdi tek işimiz bu. Okuduğunu anlamak, ve yeni kelimeler.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-2”

Üçüncü ders imecesi için belirlenen hedeflerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin dersin genel hedeflerini belirledikten sonra alt hedef cümleleri yazma ihtiyacı hissettikleri görülmüştür. Söz konusu tercihte genel hedefin kapsadığı beceri, tutum ve davranışları açıkça ortaya koyma istediğinin etkili olduğu dillendirilmiştir:

Funda: “Sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduklarını anlamlandırmalarını sağlamak” diyoruz da “anlamlandırmak”?

Seher: Açalım mı?

Funda: Anlamlandırma kavramı çok soyut.

Seher: Ne girer bunun içine? İşte özet girer, soru sormak girer, soru cevaplandırmak...

Funda: Çıkarım ve yorum demiştik, onlar da girer bence. Bana kalırsa bunları da yazalım.

Seher: Genel amaçların altına yazabiliriz aslında. Plan yaparken de bakarız hep.

Funda: Yazıyorum o zaman.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-1”

Belirlenen hedef cümleleri hedeflenen her beceri, tutum ve davranış için ayrı ayrı kaleme alındığından söz konusu hedeflerin açık, net ve ayrıntılı olduğu görülmüştür. Öğretmenler, hedef cümlelerini yazarken ortak dil ve ifade tarzı benimseme kararı almıştır. Ders planında dersin geneli ve aşamaları için oluşturulan hedefler incelendiğinde ortak dil ve ifade kullanma kararına uyulduğu gözlenmektedir:

“Kemal: Geniş zamanla yazıyoruz.

Seher: Hepsini aynı olsun.

Kemal: Evet, yapabilme, edebilme de denebilir ama kazanım gibi yazalım bence.

Funda: Evet evet.

Seher: Unuturum ben, uyarın beni yazarken.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-1”

Öğretmenler, dersin farklı aşamalarına dair tasarladıkları etkinliklerin hedeflerini süreç başında değil, etkinlikleri tasarladıkça belirledikleri görülmüştür. Etkinlik bazlı belirlenen hedeflerin dersin hedefleriyle ilişkilendirilme eğiliminde olduğu gözlenmiştir:

“Seher: İlk metinde özet ve soru istiyoruz. Buna göre gidiyoruz, doğru mudur?

Kemal: Aynı fikirdeyim.

Seher: Ne şimdi buradaki amacımız o zaman?

Funda: Okuduğu metni kendi cümleleriyle özetlemesini istiyoruz. Soru sorarak da özete ulaştırabiliriz.

Seher: O zaman önce sorular sormasını sağlayacağız.

Funda: İşte bu da bir hedef.

Seher: Soru sormasını sağlamak, sonra da toparlayıp özetlemesi.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-3”

“ Kemal: ...Göz atarak okumada amacımız şöyle baştan başlayıp bir kısmını okuması değil.

Seher: İşte bizimkilere göz atın desek başlarlar ilk paragraftan süre bitene kadar okurlar.

Kemal: Öyle olursa anlamı kalmaz. Uyarmanız lazım. Amaxımız bu değil çünkü. Orada ne yapacak? Şöyle bir göz gezdirip birkaç saniye, işte on beş ya da yirmi belki. “Acaba ne anlatıyor olabilir?” diye düşünecek.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-2”

Öğretmenler, üçüncü ders imecesi süresince öğrencilerin öğrenme isteklerini artıracak hedefler belirleme eğilimi göstermişlerdir. Güdüleyici nitelikteki bu hedefleri plana aktarmak üzere uzlaşmalarına rağmen hazırladıkları ders planının son hâlinde öğrenme isteği uyandırmak adına herhangi bir hedef ifadesi bulunmamaktadır:

“ Kemal: Çocukların önlerine çıkan metinleri anlayamamasının çok önemli bir nedeni korkması diye düşünüyorum. Bizim bu algıyı yıkmamız lazım bence. Teknikten ziyade bunu da konuşalım.

Funda: Bu bir derste olur mu bilmiyorum ama çocukların şunu da anlaması lazım: Bu benim yine söylediğim şey. Bu metni anlamadın mı? Birinci okumada anlamadın, anlamayabilirsin. İkide de mi olmadı? Anlamayabilirsin. İşte bu bir sihirli değnek gibi değil. Mesela işte size zarfları öğretmemiz gibi değil. Yani bunun bir süreç olduğunu bilmek zorundasınız ve biz çocuklara bunu söylemeliyiz. Çocuklara süreç olduğunu anlatırsak korkuları azalır. “Birincide yapamadım, hiç yapamayacağım.”

Kemal: Hıh , evet. Bu beceri. Bu hemen geliştirilebilecek bir şey değil. Bir anda olacak bir şey değil.

Funda: Mesela diyorum, “Futbolcuları düşünün.” diyorum. “İlk başta böyleler miydi?” diyorum hani daha çok ilgilerini çekiyor. “Her gün antrenman yapıp geliştiler. Siz de her gün antrenman yapmak zorundasınız, okuma antrenmanı.” diyorum.

Kemal: Evet.

Funda: Ne diyeyim?

Kemal: Kesinlikle. Ben de bisikletten örnek veriyorum. “Öncesinde plastik bisikletler sürüyorduk. Sonra metallere geçtik ama destekleri vardı. Sonra birini söktüler diğeri kaldı. Sonra onu da söktüler ama tutarak yürütmeye devam ettiler. Sonra bir baktık ki kendi kendimize gidiyoruz. İşte bu da böyledir.” diyorum. Bir süreç. Bir süre sonra rahatça anlayabileceğiz. İşte böyle söylersek işimize yarayabilir, öncesinde.

Funda: Mesela şey de söylüyorum güdülemek için: “Bakın.” diyorum. “Birazdan bu metnin sorularını çözmeye başlayacağız ve siz hani ben soruları sorduğumda hiç duymamış gibi davranıyorsunuz.” diyorum. Bunu yaşamamanız için yapmanız gereken tek şey şu anda gerçekten odaklanmanız. Kendinizi de beni de kandırmadan diyorum hani.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-2”

4.3.1.2.İçerik Belirleme

Araştırma grubu, dersin genel içeriğini metinler yoluyla okuduğunu anlama, özetleme, yorumlama ve çıkarım yapma olarak belirlemişlerdir. Dersin aşamaları özelinde ise giriş aşamasında öğrencilerin metnin içeriğine dair detaylara 5N1K soruları ile ulaşabileceklerini keşfedecekleri bir dijital oyun içeriği tasarlanmıştır. Geliştirme aşamasında araştırma ekibi tarafından seçilen metinler aracılığıyla özetleme stratejilerini kavrama, metindeki önemli noktaları seçme, kelime öğrenimi, çıkarım ve yorum yapmaya dair soruları cevaplamaya dayalı içerik belirlemesi yapılmıştır. Uygulama içeriğinde ise öğrencilerin giriş ve geliştirme aşamalarında öğrendiklerini örnek metinler üzerinde uygulamalarını amaçlayan içerik belirlemesi yapılmıştır. Bununla birlikte geliştirme aşamasında anlamı öğrenilen kelimeleri sorgulayan dijital oyun tasarımı da uygulama aşamasının içerikleri arasındadır.

Öğretmenlerin üçüncü ders imecesi kapsamında dersin geneli ve aşamaları için belirledikleri içerikler, Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14. Üçüncü ders imecesi içerik belirlemeleri

Genel	Metni anlama ve özetleme Metne yönelik yorum ve çıkarım yapma Sözcük dağarcığını zenginleştirme
Giriş	5N1K Sorularını sorma 5N1K sorularının metni anlama ve çözümlemedeki rolünü fark etme
Geliştirme	Metni özetleme stratejilerini fark etme Okuduğu metni yorumlama Okuduğu metinden hareketle çıkarım yapma Okuduğu metne 5N1K sorularını sorarak çözümleme yapma Metinde geçen anlamını bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenme
Uygulama	Öğrenilenleri pekiştirecek metinler ve dijital içerik

Öğretmenler, beceri odaklı içerik tasarımını üçüncü ders imecisinin tüm aşamaları için yapmışlardır. Dersin genelinde metinler aracılığıyla öğrencilere sorulacak sorularla, verilecek görevlerle birlikte öğrencilerden konuya ilişkin performans ortaya koymaları beklenmiştir. Metin okuma sürecinin ardından öğrencilerden özetleme çalışması yapmalarının istenmesi, metne yönelik 5N1K

sorularını sormalarının ve cevaplamalarının beklenmesi çalışmaları planda yapılan işlem odaklı içerik tasarımlarını örneklemektedir:

“Funda: Sonrasında bir de öğrenci okuyacak metni. Okuduktan sonra top onlarda artık. Özetleyecekler.

Seher: Sözel olarak mı yazılı olarak mı?

Kemal: Süre de az.

Funda: Yazdıralım ama bence. Yazsınlar da görelim durumu. Şimdi evet süre kısıtlı ama sözel yapalım dersek kaç kişiye söz hakkı verebiliriz ki maksimum?

Kemal: O zaman hocam yazdıralım ama okutmayalım. Dersten sonra bize göndersinler, görevleri bu olsun.

Funda: Bence mantıklı.

Seher: Paylaşıyoruz gelen özetleri, okuyoruz.

Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı-3”

Öğretmenler, dersin geliştirme aşamasında özetleme, yorumlama ve çıkarım yapmaya ilişkin öğrenci performanslarını ortaya çıkarmadan önce bu kavramlar arasındaki farkın öğrencilere kazandırılmasında öncelikle kavram odaklı bir yaklaşım tercih etmişlerdir:

“Funda: Çocukların burada yaptığı en büyük hata bu: Özetlemek hani var olan şeyin içlerinden önemlilerini seçerek yine nesnel bir şekilde yazmakken yorumlama ve çıkarımdaki o özneliği yani orada atıyorum oradaki şiiirden yine aklıma geldi mesela damlarının akmasından bahsediyor. Yağmurlu günlerde damları akar. Orada hani asıl anlatmaya çalıştığı şey fakirlik ya. Kesinlikle başta şunu vermek lazım. Özetleme nesnel, yorumlama ve çıkarım öznel.

Kemal: Evet.

Funda: Bunu vermezsek hep yorumları özet görürüz özetleri yorum görürüz.

Seher: Yani diyorsun ki bu kavramların ne anlama geldiklerini de verelim.

Funda: Evet ama kelime öğretir gibi değil tabi. Özetleme nasıl yapılır? Bunu zaten ekledik. Yorum ve çıkarım arasındaki farkı da söyleyelim ki ikisini birbirine karıştırmamasınlar. Hatta belki kendimiz bir iki örnekle gösterelim.

Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı-2”

Öğrenci hazırbulunuşluğu, üçüncü ders imecesı sürecinde de ön plana çıkarılan unsurlardan biri olmuştur. Ders sunusuna aktarılabak örnek metinlerin seçiminde öğretmenlerin eleyici bir yaklaşım içinde oldukları görülmüştür. Metin elemelerinde en çok ortaya atılan sebep, metnin öğrenci düzeyine uygun olmamasıdır. Öğrenci hazırbulunuşluğunun anlam çalışması yaptırılacak kelimelerin belirlenmesi sürecinde de önemli bir belirleyici olduğu görülmüştür:

“ Seher: Zaten hani çok fazla şeyi bir araya aldık. Özetlemeyi, çıkarım yapmayı. Bunların hepsi ayrı kazanımlar değil miydi?

Kemal: Tabi tabi, ayrı kazanımlardı.

Seher: Biz birleştirdiğimiz için de bir metinde vermemiz sıkıntı olurdu bence.

Funda: Ama Milli Eğitimde de öyle aslında hocam. Yani bunlar bence o kadar da kopuk değil hani.

Seher: Değil de...

Funda: İlişkili hatta.

Seher: Bizim öğrencilerin seviyesini göz önüne alırsak özetlediği bir şeyden çıkarım yapamaz, çıkarım yapabildiği metinden de özetleme yapamaz. Basit olması lazım. Özetleme yapabilmesi için olayların falan çok çok belirgin olması lazım. Çıkarım için de basit olması lazım. Çocukların seviyesini düşündüğüm için öyle diyorum yoksa haklısın gerçekten. Bunlar iç içe geçmiş birbiriyle bağlantılı şeyler.

Üçüncü Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-3”

Funda: Şiir kesinlikle bir üst seviyedir ve başlamak için çok tehlikeli. Çok tehlikeli olduğunu düşünüyorum. Bu yani 7. sınıflarda bir metin vardı: Türkiye’ m, Anayurdum diye uzun uzun bir şiir. O aslında içinde çok fazla soyut şeyler de barındırmayan bir metindi ama onu ben tek dördlük dördlük analiz yapmaya kalktım. Gerçekten iki ders sadece buna verdim. Çünkü çocuklar sadece orada ne görüyorsa ona odaklanıyor ve başlangıç için çok riskli. Çünkü şiirde asla anlatmak istediğini yazmıyor.

Üçüncü Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-3”

Öğretmenler, beceri odaklı içerik belirlemelerinin bir sonucu olarak sordukları soruların ve yaptıkları yönlendirmelerin söz konusu becerileri açığa çıkaracak nitelikte olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun için öğrencilere soracakları soruları ve yapacakları yönlendirmeleri belirlerken net ve açık ifadeler seçmeleri gerektiğini dillendirmişlerdir. Öğretmenler, soruların öğrencide zihinsel boşluk oluşturmayacak netlikte yapılandırılmasına karar vermişlerdir:

“Kemal: ... Çocuklar neyi nasıl yapacağını bilmiyor ve bütün bir şekilde metni bir arada görünce korkuyorlar. Nasıl çıkarım yaparız?, Nasıl yorum yaparız?, Metne nasıl yaklaşırız?, Metne ne açıdan?

Mesela yorum deyince aklına ne gelmesi lazım çocuğun? Hangi açılardan yapacak? Dil açısından mı, içerik açısından mı, verdiği mesaj açısından mı? Biraz böyle bizim çerçeveye çizmemiz lazım, sınırlandırmamız lazım.

Seher: Sorularımızı açık sormamız lazım değil mi?

Kemal: Evet.

Seher: Yorumlayın deyip bırakmıyoruz. Ne yönden yorumlamasını istiyoruz bu çocuğun?

Kemal: Ve yorumlamayı nasıl yapacak? Bunu da belki.

Üçüncü Ders İmecesesi Hazırlık Toplantısı-4”

Araştırma ekibinin içerik belirlemesi yaparken içeriği sade tutma çabası içerisinde bulundukları görülmüştür. Örneğin Kemal’in broşür formatında

yapılandırılmış bir metne yönelik yorum ve çıkarım yapma etkinliği önerisi, ekibin diğer üyelerince içeriği sade tutma çabası gerekçe gösterilerek reddedilmiştir:

“Seher: ...Bence bu şu anda bizim yaptığımız şeye ters. Ters dediğim, o bence farklı bir dersin konusu olmalı. Çocuğun hani görsel okuması. İşlem basamakları falan diyoruz ya. Şu anda hani bizim yaptığımız şeyle birleşirse işler karışabilir.

Kemal: Amaca uymaz mı diyorsunuz?

Seher: Öyle değil de yelpaze çok genişler. Yelpazeyi çok genişletince de sorun olur. Çok açılırız, toparlayamayız. Eksik kalır bazı yerler.

Funda: Evet ben de katılıyorum hocama, daha sade kalmalı.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-3”

Öğretmenler, belirledikleri içeriklerin birbirini tamamlamasına, kendi içinde bir bütün oluşturmaya dikkat etmişlerdir. Bu kapsamda dersin farklı aşamaları için tasarladıkları içeriklerin birbirini kolaylaştırıcı niteliğe sahip olmasını önemsemişlerdir. Bu duruma dersin geliştirme aşamasında ele alınacak metin özetleme aşamasında giriş etkinliğine vurgu yapmak ve özetlemeyi öğrenciler için daha kolay hâle getirmeye yönelik aralarında geçen şu diyalog örnek gösterilebilir:

“Seher: Peki çocuk nerenin önemli olduğunu nereden bilecek?

Kemal: Evet, kesinlikle.

Seher: Onun için benim şu başta söylediğim etkinliği yaptırıyoruz. Nerede, ne zaman, niçin, kim, ne? Çocuk onu metinde okurken daha sonra diyecek ki: Nerede olmuş bu olay?, Kimin başından geçmiş? hemen altını çiziyor işte. Önemli yeri burasuymuş, gördü. Çünkü biz onu daha önce yaptırarak ona (girişteki) oyunu oynatırken.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-2”

Öğretmenler, dersin giriş, geliştirme ve uygulama bölümlerinin tümü için dijital içerikler tasarladıkları görülmüştür. Derslerin uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülmesi, öğretmenlerin dijital ders içerikleri hazırlama çabalarının temel nedenidir:

“Funda: Bu sefer üç oyun koyduk, çok renkli olmadı mı?

Kemal: Bence çok güzel oldu. Zor oldu ama güzel oldu.

Funda: İşte hani başka türlü olsa tamam da Zoom’dan yapınca iki kat daha yoruluyoruz.

Kemal: Bence faydası olacak. Dersten önce gruptan yazayım oyunlar var vesaire diye.

Funda: İşe yarayabilir.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-4”

Ders içeriği belirleme aşamasında yararlanılan öncelikli bilgi kaynağı önceki iki ders imecesi süresince olduğu gibi ders kitabıdır. Öğretmenlerin ders kitabının haricinde metin seçimi için edebî eserlerden, test kitaplarındaki ve z-kitap

uygulamalarındaki metinlerden ve EBA'dan faydalandıkları da gözlenmiştir. Bununla birlikte 2006 Türkçe Öğretim Programı da öğretmenlerin içerik belirlemede başvurdukları kaynaklardan biri olmuştur:

“ Kemal: ...Bir de şu bizim yeni sistemdeki ilk program vardı ya, 2006. Onda birçok etkinlik vardı diye hatırlıyorum.

Seher: Hakikaten ona hiç bakmıyoruz ya.

Kemal: Hem de bütün becerileri ayırmıştı sanki orada. Hepsini için etkinlik vardı. Oraya bir baksak.

Funda: Hocam aslında ben ara ara bakıyordum oradaki etkinliklere falan ama hiç aklıma gelmedi şimdi doğrusu. Kullanabiliriz bence de.

Seher: Yani, oradan fikir alıp dönüştürebiliriz de.

Funda: Evet, oradaki fikirlerden yeni şeyler bulabiliriz belki. Bir bakalım ona.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-2”

Genel olarak araştırma ekibinin üçüncü ders imecesi döngüsü için belirledikleri içerikler, dersin hedefleriyle uyumlu ve birbiriyle tutarlı bir yapıda hazırlanmıştır. Öğretmenler, hazırladıkları ders içeriğinin üç ders saati olarak öngördükleri ders için uygun yoğunlukta olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

4.3.1.3 İşleyiş Belirleme

Öğretmenler, üçüncü ders imecisinin hazırlık aşamasında toplamda yedi toplantı gerçekleştirmişlerdir. Birinci toplantıda derste kullanacakları metin seçimleri gündeme gelmiştir. İkinci ve üçüncü toplantılarda metin seçimleri netleştirilmekle beraber ağırlıklı olarak hedef belirlemesi yapılmıştır. İçerik belirlemeleri; üçüncü, dördüncü ve beşinci hazırlık toplantısının ana gündem maddesi olmakla birlikte hedef ve içerik belirlemelerinin zaman zaman iç içe geçtiği görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin tasarladıkları etkinlik içeriklerinin hangi hedefe yönelik olduğunu sorgulamaları etkili olmuştur. Altıncı hazırlık toplantısında başarı ölçütü belirlenerek Wordwall ve Program Unity uygulamalarıyla tasarladıkları dijital oyunların gözden geçirilmesi gerçekleştirilmiştir. Hazırlık sürecinin yedinci ve son toplantısında ise hazırlanan ders planı tüm yönleriyle değerlendirilmiş, eksiklikler giderilmiştir.

Kullanılacak materyal, araç ve gereçleri belirlemede önceki iki ders imecesi döngüsünde olduğu gibi PowerPoint ders anlatım sunusu, çevrim içi ders içeriği

hazırlama uygulamaları, ders kitabı ve çalışma kağıtları temel araç ve gereçler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları öğretim materyallerinin -özellikle dijital materyallerin- kullanımı sırasında yaşanabilecek olası sorunların önüne geçmek amacıyla bir dizi önlem aldıkları görülmüştür:

“Funda: Hocam, sunumu bir kenarda tut, ayrı bir sekmede. Oyunların da hepsini diğer sekmelerde aç ki bir sıkıntı yaşamayalım.

Kemal: Hocam sen bana linkini at da bir sorun olursa ekranı ben paylaşalım.

Seher: Aynen, herkesin bilgisayarında açık olsun. Bir sorun olursa hemen size paslarım. Bağlantı arada gidiyor benim.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-5”

“ Funda: 5N1K’da hani birleştirtince kelimeleri eklerde falan uyumsuzluk oluyor mu acaba?

Kemal: Yani olmuyor sanırım, kontrol ettik gerçi.

Funda: Bir bakalım ya yine de.

Seher: Toplantıdan sonra o zaman hepimiz şöyle bir rastgele yapalım birkaç tane. Bir bakalım uyumsuzluk olup olmadığına.

Kemal: Tamam, haberleşiriz.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-5”

Öğretmenler, giriş etkinliği kapsamında metnin unsurlarını bulmada öğrencilere katkı sağlayacak etkinlik bulma arayışına girmişlerdir. Bu kapsamda EBA ve çeşitli yayınevlerinin z-kitap uygulamalarını taramışlardır. Yaptıkları taramalar sonucunda 5N1K sorularını sormanın metnin anlaşılmasına katkı sağlayacağına karar vermiş ve 5N1K sorularını içeren bir giriş etkinliği tasarlamak için dijital ders içeriği oluşturma arayışına girmişlerdir:

“ Hani vardı ya ders kitabında metni veriyor sonra da şemalarda işte kim, nerede, nasıl, niçin diye soruyor, 5N1K soruları. Onu görünce aklıma geldi ben de buna benzer bir şeyler yapıyordum. Herkesin elinde bir tane kalem kağıdı var. Herkesin mekanı var. Herkes önce kim yazıyor sonra kağıtlar değiştiriliyor herkes yanındakine veriyor kağıdı. Nerede yazıyor herkes yine cevabını veriyor, yanındakine veriyor. İşte sonra çıkıyor ki Ahmet kümeste ip atlıyor gibi bir şey çıkıyor. Ortaya komik bir şey çıkıyor. Komik bir şey çıktığı için eğleniyorlar. (...)Sonra çıkan metne birkaç tane cümle çıktıktan sonra şeyi bulduk: Bakın aslında ufak bir hikâye yazdık. Bundan bir hikaye çıkabilir. Hikâyenin kahramanlarını bulduk, nerede geçtiğini ne zaman geçtiğini ve asıl olayın ne olduğunu öğrendik. İşte metinleri incelerken de böyle yapabiliriz. Parçalarına bakabiliriz deyip oradan bütüne doğru gidebiliriz.

Üçüncü Ders İmecesi Hazırlık Toplantısı-3”

Geliştirme aşaması kapsamındaki etkinlikleri tasarlarken sorulacak soruların öğrenci katılımına fırsat verecek açıklık ve netlikte yapılandırılması önemsenmiştir.

Sorular üretildikten sonra yanıtların hangi yolla alınacağı, dönütlerin nasıl verileceği üzerine görüş paylaşımında bulunulmuş ve kararlar alınmıştır:

“Kemal: Soruyu ekrana yansıtalım değil mi?

Seher: Hani derlerdi ya eğitimde ne kadar duyu organı varsa işin içinde, o kadar iyi.

Funda: Bence de, evet okuyalım ama ekranda da görsün soruyu. Ama daha önemlisi bence bazıları söz istemeden cevap veriyor. Ortalık karışıyor o zaman.

Kemal: Bir de söz isteyenlere haksızlık oluyor yani. Baştan uyarmak lazım.

Seher: Tamam ben uyarırım öncesinde.

Kemal: Söz isteyenleri de bence bir kenara yazalım kimi kaldırdığımızı, geçen ben heyecanla Arda'ya çok söz hakkı vermişim mesela. İnsan fark edemiyor yani o an. Bence kalkıp söz alanları şöyle kenara bir yazarsan iyi olabilir.

Seher: Haklısın hocam. Kenara şöyle yazıveririm.

Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı-3”

“Neyin varlığı seni hayata bağlar?” yani bence bu soru değil ya. Mesela dedi ki : “Annem.” Bitti. Yoruma açık değil yeterince. Bunun yerine işte ne bileyim “Sizi hayata bağlayan şeyler nelerdir? , Niçin?” gibi sorabiliriz.

Funda: Ya da hayatlarını güzelleştiren şeyleri sorabiliriz.

Seher: Hım. “Sizce hayatınızı güzelleştiren şeyler nelerdir?”

Funda: Mesela.

Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı-3”

Araştırma ekibi öğretmenleri, ders süresince öğrenci merkezli bir yaklaşım belirleme kararı almışlardır. Bu karara göre öğretmen, süreçte kolaylaştırıcı rolü üstlenecek, öğrenciyi aktif hâle getirecek yol ve yöntemleri izleyecektir. Yöntem seçiminde ağırlıklı olarak soru- cevap yöntemi ile tartışma yöntemini tercih etmişlerdir. Öğretmenler, bu yöntemleri uygularken dikkat edecekleri öğretim davranışlarını da ayrıca planlamışlardır. Soru- cevap ve tartışma yöntemi sayesinde öğrencilerin metin odaklı tartışmaya çekilmesi, bu yolla metnin temel oluşturucularını metin içinde araması öncelenmiştir:

“Kemal: Şimdi öncekiler (birinci ve ikinci ders araştırması döngüsü) bizim daha çok merkezde olduğumuz yani olmamız gereken konulardı. Bu biraz daha farklı.

Seher: Demıştik ya hani öncekilerde konu düşündük ama olayımız kazanım aslında. İş değişti.

Kemal: Evet. Burada öğrenci daha aktif olacak.

Funda: Biz yol açacağız yani. İş öğretip gerisini onlara bırakacağız temelde.

Kemal: Evet, metinleri yorumlayacak, özetleyecekler. Biz de bir nevi gözlemci olacağız. Müdahale edeceğimiz bir durum olduğunda.”

Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı-3”

“Seher: ...Bunu en iyi soru sorarak yapabiliriz. Bence oturup şöyle iyi kurgulamamız lazım soruları. Eğer bunu yaparsak ders akar gider.

Funda: Hatta soruları da mesela kendileri üretsinler.

Seher: Yani belki şu temel düzeydeki soruları.

Funda: Hocam 5N1K yaptık ya işte onlara göre soru üretip birbirlerine sorabilirler. Biz sormamış oluruz. Biz şunu deriz: “Arkadaşlar dersin başında 5N1K sorularını görmüştük. İşte şimdi metni bir daha okuyup metinle ilgili 5N1K soruları yazmanızı istiyoruz. Sonra da arkadaşlarınıza sormanızı istiyoruz.”

Seher: Bence mantıklı. Soruyu da cevabı da kendileri bulmuş olurlar.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-4”

Zamansal akışın planlanmasında öğretmenler, metin anlama ve anlamaya dayalı işlemleri ele alacakları üçüncü araştırma dersi için üç ders saatine ihtiyaç duyulduğunda karar birliğine varmışlardır. Bu kapsamda birinci ders saatinin büyük bir kısmı giriş etkinliği için planlanmışken ikinci ders saatinin tamamına geliştirme aşamasında yapılacak etkinlikler konumlandırılmıştır. Üçüncü ders saati ise geliştirme ve çoğunluğu uygulama aşaması kapsamında yapılacak etkinliklere ayrılmıştır. Öğretmenler, ders planının tüm etkinlik ve soruları için ayrı zaman planlaması yapmışlardır. Öğretmenlerin planlamayı yaparken belirgin bir ölçüt kullanmadıkları, kişisel öngörülerini doğrultusunda etkinlik ve sorulara ayrılacak zamanları belirledikleri gözlenmiştir:

“Seher: İki saat gibi düşünmüştüm ama zaman sıkıntımız da yok yani Üç de olabilir.

Funda: Hocam yani şimdi oyun falan da var. Yıldız etkinliği var bir de, bunları yapmak hep zaman alacak.

Seher: Belki anlamayacaklar hemen. Uzun uzun anlatacağız etkinliği nasıl yapmaları gerektiğini de.

Funda: Kesinlikle hocam. Yani hani zaman konusunda esnek yaklaşalım. Öğrenci özet falan yazacak bir de.

Kemal: E kelimelerin anlamları da yazılacak bunlar hep zaman kaybı. Üç iyidir.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-4”

“ Kemal: “Metni özetleyelim.” Ne kadar yazalım buna?

Funda: İki ya da üç dakika düşünse beş dakikada da yazsa hocam, bence yedi yazalım ya da sekiz.

Seher: Çok zaman almaz mı? Zaten metin kısa yani. Bence toplamda beş, hadi en çok altı dakika yeter .

Funda: Yani aslında metin uzun değil ama bizimkilerin okuması falan yavaş ya hani.

Seher: Onu da düşündüm ama zaten bir kere okumuş olacağız metni, sorularla iyice anlamış olacaklar. Özete ayırmış olacaklar bence zamanın tümünü.

Kemal: Katılıyorum Seher Hoca'ma. Özette önce yeterince konuşulmuş olacak.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-4”

Olası durumları belirleme, öğrenci ve öğretmenlerin muhtemel soruları ve cevapları hakkında kestirimde bulunma çalışmaları da işleyiş belirleme toplantılarının gündem maddelerinden biri olmuştur. Öğretmenler bu aşamada belirledikleri içerik ve işleyiş öğrenci gözünden değerlendirmişlerdir. Sorulacak sorular gözden geçirilmiştir. Öğrencilerin sorulara hangi yanıtları verebileceği konusunda fikir alış veriş yapılmış, öngörüler ders planındaki ilgili alana aktarılmıştır. Üçüncü ders imecesinin muhtemel cevaplarının belirlenmesinde diğer araştırma dersi döngülerinden farklı olarak öğrenci yanıtlarına dönük öğretmen tepkilerinin planlaması net ifadelerle yazılmamıştır. Bunun yerine öğretmenin yanıt karşısındaki yaklaşımları planlanmıştır. Bu tercihe metin üzerinden sorulan sorulara gelebilecek yanıtların öznel yapısı gerekçe gösterilmiştir:

“Kemal:.. Metnin bağlamından kopuk bir cevap verebilirler. Eğer böyle bir şey söylerlerse...”

Seher: Aynısını da söyleyebilirler. Metinde nasıl geçiyorsa aynı, bire bir cümleyle de söyleyebilirler.

Kemal: Evet, o da doğru.

Seher:Öyle yapıyorlar çünkü.

Kemal: Peki biz bu cevaplar gelirse işte metinle alakası olmayan cevaplar gelirse nasıl tepki verebiliriz? Onu yazacağız.

Funda: Yani buna burada cevap verebilir miyiz bilmiyorum ama metin gerçeğini yansıtmayan yanıtlar yazdık ya hani çocuğun söylediği şeye göre cevap vermemiz lazım. Atıyorum işte “Bilge adam, adamı nasıl bir sınav yaptı?” dedik, çocuk mesela “Yazılı bir sınav yaptı.” diye cevap verdi. Biz metne dönüp “Burada yazılı bir sınav mı var sence gerçekten?” “Bir bak.” falan dememiz gerekiyor ama onun bire bir cümlesi üzerinden düzeltme yapılabilir. Bu yüzden bu bölüme bir şey yazabilir miyiz şu anda bilemedim.

Kemal: Yaklaşım yazabiliriz bence bu noktada. Yani şu soruya şu cevap değil de böyle bir şey gelirse ne yapabiliriz? Nasıl bir yaklaşımda bulunabiliriz? böyle bir yönlendirme yazabiliriz. İşte ne bileyim metne geri dönmelerini mi isteriz başkalarına söz hakkı mı veririz metinden ipuçları yoluyla cevaplara ulaşmalarını mı isteriz hangisi daha doğru olur bunu yazmak gerekir diye düşünüyorum.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-5”

“Kemal: ...Metin açık olacak mı bu durumda?

Seher: Sözlü yönlendirme de yapabiliriz ama metni de açabiliriz. Çocuk bir yandan gözüyle görür.

Funda:Yani o zaman da az önce hocamın dediği gibi çocuk oradan göre göre cevap vermeye çalışacak.

Seher:Hayır, her zaman açık olsun demedim. Çocuk yanlış cevap verdiğinde açarız metni.

Kemal: Her dakika açık kalmayacak mı?

Funda: Hım, her zaman değil.

Seher: Evet, bu sınav nerede geçiyordu? İşte şurada geçiyordu.diye cevap verebiliriz.”

4.3.1.4. Başarı Ölçütü Belirleme

Hazırlık toplantılarının son aşamasında başarı ölçütü belirleme çalışmaları yapılmıştır. Bu toplantıda dersin geneli ve uygulama aşamaları için başarı ölçütü belirlemeleri yapılmıştır. Öğretmenler, dersin geneli için öğrencilerin okuduğu metinleri metin bağlamından kopmadan, kendi cümleleriyle özetleyebilme performansı gösterebilmeleri ölçütünü belirlemişlerdir. Bununla birlikte ders işleniş sırasında metin sonrası yorumlama ve çıkarım yapmayı gerektiren sorular karşısındaki performansı, dersin geneli için belirlenen diğer bir başarı ölçütüdür:

“Araştırmacı: ...Hangi performansı görürsek bu dersi başarılı saymış olacağız?

Funda:Özetleyebilirse.

Kemal: Nasıl bir özet bekliyoruz?

Seher: Özgün.

Funda: Yani yeterli, metinde ele alınanları ayrıntıdan arındırabiliyor mu? Kendi cümleleriyle ifade edebiliyor mu? Ya çünkü mesela şu oluyor: Kelime kelime anlatıyor. Bütün detaylarıyla anlatıyor. Bu da yanlış.

Seher: Değerlendirmeyi sadece özet üzerinden mi? Yorum da var çıkarım da var. Hepsinin üzerinden mi yapacağız? Kendi cümleleri ve kelimeleriyle ne anladıysa. Kendi zihninden bulup çıkarabilmesi.

Funda: Ve bunları bir şekilde düzgün cümleyle ifade etmesi.

Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı-6”

“Kemal:Metne bağlı kalarak yani metinden bağımsız uçarı yorumdlar yapmaktan ziyade metne bağılı kalrak söyleyebiliyorsa evet bu ders başarıya ulaşmıştır diye düşünüyorum. Atıf yapabiliyor mu yani metne?

Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Toplantısı-5”

Tablo 15. Üçüncü ders imecesi başarı ölçütü belirlemeleri

Genel	Okuduğu metni kendi ifadeleriyle özetleyebiliyor mu? Okuduğu metne yönelik özgün yorumlar ve çıkarımlar yapabiliyor mu?
Giriş	5N1K sorularını sorarak metnin temel oluşturucularını tespit edebiliyor mu? Etkinliğe katılımda istekli mi?
Geliştirme	5N1K sorularını metne sorabiliyor mu? Sorduğu 5N1K sorularının cevaplarını metinden doğru olarak bulabiliyor mu? Metni okurken önemli yerlerin altını çiziyor /işaretliyor/ not alıyor mu? Metne yönelik sorulara metin merkezli yanıtlar verebiliyor mu?

Tablo 15. (Devamı)

Özetleme, yorum yapma ve çıkarım yapma arasındaki farkı anlamış mı?

Uygulama	Çalışma kağıdı görevini yaptı mı?
	Çalışma kağıdındaki metin altı sorularına metin temelli yanıtlar vermiş mi?
	Anlamını yeni öğrendiği kelimeleri bağlama uygun kullanabiliyor mu?

Giriş aşamasının başarı ölçütü belirlemede öğrencilerin metnin temel oluşturmalarını tespit etmesinde araç olarak kullanacakları 5N1K sorularının işe yararlık düzeyini merkeze aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte etkinliğe katılımda istekli olma duyuşsal hedefine yönelik bir ölçüt belirlemesi de yapmışlardır.

Üçüncü ders imecesinin uygulama aşamasına ilişkin başarı ölçütü belirlemede öğretmenler, süreç ve sonuç temelli ölçüt belirlemesi yapmışlardır. Bu kapsamda ders işleniş süreci içerisinde verilecek örnek metinlerle ilgili sorulara katılımı, verdiği cevaplarla birlikte ders süreç sonrasında verilen çalışma kağıdındaki performansı da öğretmenlerin ders başarısını saptamalarında kullanacakları bir araç olarak belirlenmiştir:

“Kemal:Elimizdeki bir araç ders içi uygulamalar, yani verdiğimiz metinler. Metin altı sorulara, metinden sornaki sorulara nasıl yanıtlar veriyor? Verdiği yanıtlar bize yol gösterici olacaktır bence. İkincisi de benim anladığım kadarıyla vereceğimiz etkinlik, çalışma kağıdı. İşte oradaki sorulara verdiği yanıtlar önemli.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-6”

Uygulama aşaması kapsamında tartışılan başarı ölçütlerinden biri de öğrencilerin anlam çalışması yapılan kelimeleri kullanma istekliliği kazanmaları üzerine olmuştur:

Kemal:Oradaki soruları doğru yanıtlaması.. Bir de yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaya teşvik edebildik mi? Yani çocuk şunu sormalı: Ya ben bunu öğrendim de niye öğrendim? Kullanmadıktan sonra öğrenmenin ne kıymeti var?

Seher: Bu iki üç saatte olabilecek bir şey değil. Uzun vadeli bir şey. İki saate ne olabilir? Anca anlamı öğrenebilir ama kullanma konusunda istekli olabilir tabi.

Üçüncü Ders İmecesini Hazırlık Toplantısı-5”

4.3.2. Ders İşleniş Süreci

Üçüncü ders imecesinin ders işleniş süreci Seher Öğretmen’in uygulayıcılığında 7. sınıflar düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ders işleniş süreci, çevrim içi toplantı uygulaması Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Üç ders saati şeklinde iki

günlük bir süreçte yürütülmüştür. Ders işleniş sürecinde yaşananlara ilişkin veriler, aşağıda detaylıca sıralanmıştır:

Birinci Ders Saati

00.00-02.10

Öğretmen, öğrencileri selamladı. Derse girmek isteyen öğrencileri sisteme dahil etti. Ders sunusunu ekrana yansıttı.

02.11-14.00

Öğretmen, metni yazan kişinin amacının anlaşılacak, okuyan kişinin amacının ise anlamak olduğunu ifade ederek bir metni anlamak için doğru soruların sorulması gerektiğini söyledi. Ardından 5N1K etkinliğini ekrana yansıttı. 5N1K sorularının her biri için 1 ile 10 arasında numaralandırılmış kutucuklardan birer adet seçen öğretmen, seçtiği rastgele ifadelerden bir cümle ortaya çıkardı. Bu soruların bir metne sorulduğunda metnin genel hatlarıyla anlaşılacağını vurguladı. Öğrencilere söz hakkı vererek öğrencilerin seçtikleri 5N1K sorularını birleştirip ortaya çıkan cümleyi söylemelerini istedi. Bu işlemi üç öğrencide daha tekrar etti. 5N1K sorularını metne sormanın metnin daha kolay anlaşılmasına katkı sağlayacağını vurguladı.

14.01-17.30

Öğretmen, “Özetleme nasıl bir şey?” isimli slaytı ekrana yansıttı. Dersten önce öğrencileri okumaları için ödevlendirdiği metnin kısa bir özetini yaptı. Ardından bir metni özetlemenin metni ayrıntılardan arındırarak yeniden yazmak olduğunu söyledi. Özetleme yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlattı. Öğrencilerden biri: “Özette cümleleri değiştirmek zorunda mıyız?” sorusunu yöneltti. Öğretmen, “Evet, özetlemede metni kısaltarak kendi ifadelerimizle yazıyoruz.” yanıtını verdi.

17.31-20.00

Öğretmen, “Cephane Sandığında Kitap” metninin başlığını ekrana yansıttı. Öğrencilerden başlıktan hareketle metnin ne anlatıyor olabileceğine yönelik tahminlerini dile getirmelerini istedi. Öğrencilerden “O kadar önemli bir kitap ki cephanesinin sandığında taşınıyor.”, “Askerde kitap okumak”, “Gizli bir kitabın öyküsü”, “Savaş zamanlarını anlatan bir kitap hakkında yazılmış olabilir.” tahminleri dillendirilmiştir.

20.01-23.25

Öğretmen, metni ekrana yansıtarak öğrencilerden 20 saniye içinde metne göz atmalarını istedi. Ardından metnin ne anlatılıyor olabileceğine yönelik öğrenci tahminlerini aldı. Öğrenciler, göz atarak okuma yaptıktan sonra metinde ne anlatılıyor olabileceği ile ilgili “Atatürk’ten bahsediyordu. Atatürk’ün hangi kitapları yanına alacağını anlatıyordu.”, “Atatürk için kitapların ne kadar önemli olduğunu anlatıyor. Kitapları sandığa koyuyordu önemliydi onun için.”, “Bu kitaplar güzel kitaplar ve Atatürk okuduğu kitaplara önem verdiği için sandığa koyuyor demek ki.” cevapları alındı.

23.25 - 28.00

Öğretmen, örnek okuma yaptı. Ardından öğrenci okuması gerçekleştirildi. Öğretmen, okuma sırasında öğrencileri rastgele seçerek okuma hakkı verdi. Öğrencilerin okuma hatalarına yönelik düzeltme yapmadı.

28.01-36.15

Öğretmen, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarına yönelik ipuçlarının o kelimenin öncesinde ya da sonrasında kullanılan diğer kelimelerden elde edilebileceğini hatırlattı. Öğretmen, metinde geçen üç kelimeye dikkat çekerek öğrencilerin söz konusu kelimeleri metinden bulmalarını ve anlamlarını tahmin etmelerini istedi. Öğrenciler tahminlerini dile getirirken öğretmen doğru tahminleri onayladı. Tahmini yanlış ya da eksik olan öğrencileri tekrar metne yönlendirdi. Öğretmen, öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik küçük notlar almalarını istedi.

İkinci Ders Saati

00.00- 10.15

Öğretmen, öğrencilerden okunan metne ilişkin 5N1K soruları üretmelerini ve birbirlerine sormalarını istedi. Öğrenciler söz isteyerek ürettikleri soruları seslendirdiler. Soruyu seslendiren öğrenci, sorusunu cevaplandırması için bir arkadaşını rastgele seçti. Seçilen öğrenci, arkadaşının sorduğu soruyu yanıtladı. Bir öğrencinin metnin nerede geçtiğinin sorgulandığı soru için “İstanbul” cevabını vermesi üzerine öğretmen, metinde geçen yer isimlerine değil metinde anlatılan olayların nerede geçtiğine bakılmasının gerekliliğini hatırlatarak öğrenciyi metne yönlendirdi.

10.16-20.00

Öğretmen, öğrencilerden “Cephane Sandığında Kitap” metninin özetini özetleme kurallarına uygun bir şekilde yazmalarını istedi. Öğrencilerden özetleri ders sonunda kendisine ulaştırmalarını talep etti.

20.01-22.50

“ Sizce sandıkta taşınan cephan ve kitaplar arasında nasıl bir benzerlik var?” sorusu ekrana yansıtılarak öğrencilerin cevapları alındı. Söz hakkı isteyen öğrenciler, cehalete karşı verilen savaşın en güçlü silahının kitap olduğunu ifade ettiler. Söz verilen bir öğrencinin fikrini belirtmek istemediğini dile getirdi.

22.50-28.30

Öğretmen, Program Unity uygulamasını kullanarak hazırladıkları oyunu ekrana yansıttı. “Çocuklar şimdi size bazı şekiller göstereceğim ve gördüğünüz mavi tikleri saymanızı isteyeceğim. Ayrıca ekrandaki kırmızı x’leri de saymanızı istiyorum. Yani ikisini de aynı anda saymanızı istiyorum.” diye söyledi. Gösterim sonrasında öğretmen, “Gülen suratı gören var mı?” diye sordu. Öğrencilerin büyük çoğunluğu “evet” yanıtını verdi. Öğretmen, “Kaç tane yıldız saydınız?”, “Peki x’lerin sayısı kaçtı?” diye sordu. Öğrencilerin hiçbirinin tam doğru sayıyı veremedikleri görüldü. Öğretmen bunun üzerine insanların hayatlarında kendilerine hedefler koyduğunu, hedeflerini gerçekleştirebilmek için çalıştığını ancak bunu yaparken hayattaki diğer güzellikleri kaçırabildiğini söyledi. Okunacak metnin böyle bir metin olduğunu ifade etti.

28.31-30.00

“Hayatın Anlamı” metni öğretmen tarafından sesli okundu.

30.01- 33.00

“Hayatın Anlamı” metni öğrenciler tarafından sesli okundu. Öğretmen rastgele seçtiği öğrencilere metnin belli bölümlerini okuttu.

33.01-39.00

Öğretmen, metinde geçen üç kelimenin metinden bulunmasını istedi. Öğrencilerin metin içinden bulduğu kelimelerin ne anlama geliyor olabileceğini sordu. Öğrenci cevaplarına dönüt verdi. Kelime anlamları not alındı.

Üçüncü Ders Saati

00.00- 03.30

“Hayatın Anlamı” metni öğrenciler tarafından sesli okundu. Öğrenci seçiminde önceki ders okuma yapmayan öğrenciler seçildi.

03.31- 07.00

“Bilge, adamı nasıl bir sınav yapmış?” sorusu ekrana yansıtıldı. Öğrenciler, Bilge adamın yaptığı sınavı kendi cümleleriyle özetlediler. Öğretmenin bu esnada söz hakkı istemeden cevap vermeye

başlayan öğrencileri uyardı, onlara söz hakkı vermedi.

07.01-09.50

“Sizce bilge, neden böyle bir sınav yapmış olabilir?” sorusu ekrana yansıtıldı. Öğrenciler, “Adamın hayattaki güzellikleri görmesi için”, “Çevresindeki nimetleri fark etmesi için”, “Hayatta güzel şeylerin de olduğunu görsün diye” yanıtları geldi. Öğretmen, gelen öğrenci yanıtlarını onayladı.

09.51-13.15

“Bu metinden yola çıkarak hayatı anlamlı kılan şeyin ne olabileceğini ifade ediniz.” slaytı ekrana yansıtıldı. Öğrenciler, “aile”, “annem”, “sağlık” gibi yanıtlar verdiler. Öğretmen, öğrencilerin söz konusu cevapları niçin verdiklerini sordu. Öğrenciler, gerekçelerini sıralayamadıkları görüldü.

13.16- 17.00

“Hayat senin bakışınla anlam kazanır.” Metinden alınan bu cümle hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu ekrana yansıtıldı. Öğrenciler, soru karşısında sessiz kaldılar. Öğretmen bunun üzerine “Hayatta değer verdiğimiz eşyaları ya da kişileri değerli görmemizin sebebini soruyorum.” dedi. Öğrencilerden biri “Çünkü onları seviyoruz.” diye cevap verdi. Diğer öğrencilerin cevap vermek istemedikleri görüldü.

17.01-20.00

“Sizce hayatı güzelleştiren şeyler nelerdir?” sorusu ekrana yansıtıldı. Öğrenciler, “aile”, “okul”, “sağlık”, “para” cevaplarını verdiler. Öğretmen, bunun nedenini sorduğunda saadıkları unsurların kendileri için değerli olduğunu, hayatlarını kolaylaştırdığını dile getirdiler. Öğrencilerin soruyu yanıtlamakta isteksiz oldukları görüldü. Yalnızca bir öğrenci soruyu kendi isteğiyle yanıtladı. Diğer öğrenciler, öğretmen yönlendirmesi ve isteğiyle soruyu cevapladı.

20.01-32.00

Öğretmen, Wordwall uygulamasıyla hazırladıkları, öğrencilerin anlamı öğrenilen kelimeleri kullanacakları dijital oyunu ekrana yansıttı. Öğrencilere sırasıyla söz hakkı vererek etkinliği gerçekleştirdi.

32.01-34.00

Öğrencilere çalışma kağıtları tanıtıldı, ödevlendirme yapıldı. Ders sonlandırıldı.

Öğretmen, üçüncü ders imcesi süresince öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayacakları bir ortam oluşturmaya özen göstermiştir. Sorulan sorulara yanıt veren öğrencileri aralıklı olarak onay ifadeleri, baş sallama gibi araçları kullanarak desteklemiş, öğrencileri bu yolla derse katılmaya teşvik etmiştir. Ders kapsamında sorulan sorulara yanıt verme eğilimi göstermeyen öğrencilere fikirlerini yanlış da olsa rahatlıkla ifade edebileceklerini söylemiştir. Bu yaklaşımı karşısında da kimi zaman öğrencilerin sessiz kaldıkları görülmüştür. Bu durumda öğretmen, öğrencilere bizzat isimlerini söyleyerek söz hakkı vermiştir. Uygulayıcı öğretmen, öğrencilerin metnin bağlamından kopuk yanıtları üzerine metni yeniden ekrana yansıtmış, yanıtı hep birlikte metinden hareketle bulma yaklaşımı sergilemiştir.

Öğretmen, sesli okuma çalışmaları sırasında öğrencilerin ses ve hece düzeyindeki hatalı okumalarını düzeltme yoluna gitmemiştir. Bunun yerine okuma öncesinde öğrencilere tane tane, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okumaları konusunda tavsiyede bulunduğu görülmüştür.

Söz hakkı istemeden etkinliklere katılım sağlayan öğrencileri uyaran öğretmen, söz konusu davranışı gerçekleştiren öğrencileri ilgili etkinliğe dahil etmemiştir:

“Öğrenci (Aynur): Hocam ben söyleyeyim. Bilge, diğer adamın hayatı görmesi için...

Seher: Aynur, bu şekilde olmaz demiştik. Soruları cevaplamadan önce söz hakkı istemeniz gerekiyor değil mi?

Öğrenci (Aynur):Evet hocam, pardon.

Seher: Aynur, bu soru için söz isteyenleri kaldıracağım. Diğer soruda söz almak istiyorsan el kaldırma butonuna tıkla.

Öğrenci (Aynur): Tamam hocam.

Üçüncü Ders İmecesini Uygulaması- Üçüncü Ders Saati”

4.3.3 Yansıtma Aşaması

Üçüncü ders imecesinin planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin uygulamalarının değerlendirildiği yansıtma toplantıları, 35+40 dakikalık iki oturum hâlinde toplamda 75 dakikada gerçekleştirilmiştir. Birinci yansıtma toplantısı uygulamanın çıktılarını anında değerlendirmek adına ders uygulamasının hemen ardından yürütülmüş, toplantıda derse ilişkin ilk değerlendirmeler dile getirilmiştir. İkinci oturum, ders izleme sürecinde alınan notlar ve formların düzenlenmesiyle kaydedilen ders uygulama videolarının izlenmesinin ardından gerçekleştirilmiştir. Yansıtma toplantılarında ilk olarak dersin tüm aşamalarına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Ardından söz konusu değerlendirmelere ilişkin sonuç çıkarma ve nedensel atfetmeler yapılmıştır. Yansıtma aşamasına dair bulgular aşağıda sunulmuştur:

4.3.3.1. Değerlendirme

Öğretmenler, üçüncü ders imecesinin geneli ve aşamaları için ayrı değerlendirmeler gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler, dersin giriş aşaması kapsamında yapılan etkinlikleri dersin hedeflerine ulaşması açısından başarılı bulmuşlardır. Giriş etkinliği sırasındaki öğrenci katılımının yoğun oluşu da olumlu değerlendirilen bir

diğer durumdur. Bununla birlikte öğretmenler, giriş etkinliği olarak tasarladıkları “5N1K” etkinliğini dersin hedeflerine ulaşması açısından da başarılı olarak değerlendirmişlerdir:

“Funda: Zaten en çok el kaldırma girişeydi.

Seher: Çocukların hoşuna gitti evet. Kelimeleri birleştirtince ortaya çıkan bütün de denk geldi, hep eğlenceli oldu.

Funda: Bir de akılda tutma işi de çok iyi oldu. Ya bence hedefimize de ulaştık orada. Neydi hedef? 5N1K’ya dikkat çekmekti. Bunu başardık bence.

Kemal: Katılıyorum, ki zaten kendilerinin soru ürettiği etkinlikte de sorabildiler yani.

Funda: Evet, göstermiş oldu anladıklarını.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1

“Funda: Girişle ilgili şunu söylemek istiyorum. Özetlemeyele 5N1K’yı çok güzel bağladığını düşünüyorum. Bu çok güzel oldu. Öncesinde 5N1K’yla ilgili yaptığımı oyun da bence bu bilinci kazanmaları anlamında oldukça iyiydi.

Seher: Metin ürettiririz diyorduk aslında başta ama metin üretmesek bile çocuklar 5N1K’yla ilgili izlenim edinebildiler. Amacımız hasıl olmuş oldu. İyi ki uzatmamışız diyorum bu yüzden.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Geliştirme aşamasında yapılan sözcük öğretimi çalışmalarına ilişkin öğretmenler, sözcük öğretime yeterince zaman ayırlamadığı değerlendirmesini yapmışlardır:

“Seher: Kelimelerin üzerinde yeterince duramadım sonradan aklıma geldi. Sadece hani kelimelerin anlamlarını ben verip üzerine konuşamadım, örnek veremedim. Normalde bir kelime çalışmasında bu kadar üstünkörü geçilmemesi lazım bence, öyle bir eksikliğim oldu.

Funda: Anlamını bilmediğimiz kelimeler çok sıkışmış, ben de onu fark ettim. Zaman yoktu çünkü.

Seher: Dediğim gibi yetiştireceğim ben bunu vaktinde bitireceğim diye bilinmeyen kelimeleri ihmal ettim. Ama hakkıyla yapsaydık da bu sefer kelime oyununa zaman kalmayacaktı.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Ders planında geliştirme aşamasında yapılan sesli metin okumasının sınıftan rastgele seçilen öğrencilerin metnin farklı bölümlerini okumalarıyla yürütülmesi kararı alınmıştır. Bu durumun öğrencilerin okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaştırmıştır. Öğretmenler, canlı derslerde az sayıda öğrenciye sesli okuma yaptırılmasının öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıracağı sonucunu çıkarmışlardır:

“Kemal: Bir metni birden fazla öğrenciye okutunca çok fazla dağıldı. Hani “Ben mi okuyayım hocam?”, “Ben mi okuyayım?” diye çok fazla sesler kaydı.

Seher: Evet.

Funda: Evet, yüz yüze çok fazla işe yarayan teknik canlıda (canlı ders) patladı yani.

Kemal: Takip etmekte zorlandıklarını gördük böyle yapınca. Verdiği cevaplar da bunun anlamaları için işe yaramadığını gösterdi.

Seher: Evet, fark ettim ben de. O yüzden ikinci dersin başında iki kişiye okutturdum sadece.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Geliştirme bölümünde ele alınan metinlere konumlandırılan anlam çalışması yapılacak kelimelerin seçiminde istenilen ölçüde başarılı olunamadığı dile getirilmiştir. Öğretmenler, ilk metin olan “Cephane Sandığında Kitap” metnine konumlandırılan bilinmeyen sözcükler işlevsel bulunurken “Hayatın Anlamı” metnindeki bilinmeyen sözcüklerin seçimini başarısız olarak değerlendirmişlerdir:

“Kemal: İlk metindeki kelimeleri öğrenciler bağlamdan çok güzel bir şekilde çıkarttılar. Hatta çok şaşırdım ama ikinci metinde o kadar çok zorlandılar ki. Oyunda da zaten gösterdiler kendilerini ne kadar yanlış yaptıklarını.

Seher: Evet, belki biraz daha bilinmeyen kelimeler üzerinde durulabilirdi. Hedefimiz zaten kelime dağarcığını geliştirmekti.

Funda: Katılıyorum daha çok zaman ayırmak lazım ama hocamın (Kemal) da dediği gibi ikinci metnin kelimelerini seçerken öğrencinin gözünden bakamamışız yeterince.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Öğretmenler, üçüncü ders imecesı sürecinin geneline ilişkin yaptıkları değerlendirmede okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye hitap eden ders planının özetleme, yorum ve çıkarım yapma hedeflerinden yalnızca birine odaklanılmasının gerekliliğini dile getirmişlerdir:

“Selma: Güzel yaptık planı ama biraz ağır oldu.

Funda: Biraz ağır oldu bence de.

Kemal: Olması gereken bu ama uzun bir süreçte.

Selma: Ya da daha çok ders saati olacaktı, bütün hepsine geniş geniş girecektik.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

“Kemal: Konu çok yoğun.

Seher: Evet.

Kemal: Sadece özetlemeye, sadece yorum yapmaya veya çıkarım yapmaya odaklansaydık daha iyi olurdu diye düşünüyorum.

Seher: Kesinlikle

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Öğretmenler, dersin farklı aşamaları için tasarladıkları dijital oyunları öğrenci dikkatini çekme, ilgisini canlı tutma ve derse katılımını artırmada başarılı olarak değerlendirmişlerdir:

“Kemal: Şuna çok dikkat ettim, öğrenciler özellikle oyun kısmında hepsi neredeyse katıldı derse.

Funda: Aynı notu ben de yazmışım.

Kemal: Evet, gerçekten oyunlar çok etkili oldu öğrenciler üzerinde.

Seher: Oyuna ağırlık vermemiz çok iyi oldu, derse ilgilerini canlı tuttuk.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Uygulayıcı öğretmen, sorulan sorulara verilen öğrenci cevaplarını sonuna kadar dinlemiş ve ardından öğrenciye dönüt vermiştir. Bu aşamada sorulan soruya ilişkin öğrenci cevabını kendi kelimeleriyle yeniden özetlemiş, ardından dönüt vermiştir. Öğretmenin bu uygulaması olumlu olarak değerlendirilmiştir:

“Kemal: Sizin cevaplardan sonra toparlamanız çok güzel oldu. Özellikle öğrencilere seslenmeniz, öğrencilere ilgi göstermeniz çok güzeldi.

Funda: Hocam, çok eğlenceliydiniz bu arada. Hani çok sıkışmış olmanıza rağmen aslında motivasyonunuzun düşeceği kadar saçma cevaplar duymuş olmanıza rağmen motivasyonunuz hiç düşmedi.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1

4.3.3.2. Nedensel Atfetme

Öğretmenler, üçüncü ders imecesi sürecine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin nedenlerine ilişkin birtakım atfetmelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ders planlama ve uygulama sürecine ilişkin yaptıkları nedensel atfetmeler, kontrol edilebilir ve kontrol edilemez nedensel atfetmeler başlıkları altında sunulmuştur:

Tablo 16. Üçüncü ders imecesi nedensel atfetmeleri

Kontrol Edilebilir	İçeriğin yoğun olması Süre planlaması
Kontrol Edilemez	Bağlantıda senkronizasyon sorunu Öğrencilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin tutumu

İçeriğin yoğun olması

Öğretmenler, dersin geneli için belirledikleri konu içeriğini çok yoğun bulmuşlardır. Ders kapsamında hem özetleme hem yorumlama hem de çıkarım yapmaya dair içeriklerin kazandırılmaya çalışılması, öğretmenlere göre dersin hedeflenen başarıya ulaşamamasına neden olmuştur:

“Kemal: Planda çok geniş almışız. Mesela sadece özetlemeye çalışabilirdik iki saat boyunca. İlk derste mesela bir olay metnine yönelik bir özetleme, ikinci derste de bir düşünce metnine yönelik bir özetleme.

Seher: Kesinlikle.

Kemal: Ama biz yorumlama da dedik, çıkarım da olsun dedik. Aynı hataya düştük hepimiz. Yaparlar ederler dedik ama .

Seher: Hocamın dediği gibi sadece özetleme yapsaydık çok iyiydi. Ki zaten farkındaysan fazla özetleme metni gelmedi, daha da geleceğini zannetmiyorum.

Funda: Gelenlerin bazılarında ciddi sıkıntılar var.

Kemal: Az olacak ama tam olacak yani. Haydi şu da olsun, bu da olsun derken az zamana çok şey sığdırmaya çalışıyoruz. İşte o da olmuyor yani.

Üçüncü Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-1

Süre planlaması

Konu içeriğinin özetleme, yorumlama ve çıkarım yapma olmak üzere üç alt bileşene ayrılmış olması, öğretmenlerin süreye ilişkin planlarını yetersiz bulmalarını beraberinde getirmiştir. Öğretmenler, süre planlamasını etkili bir şekilde yapamamalarını dersin hedeflerine ulaşmada yetersiz kalmasının nedenleri arasında göstermişlerdir:

“Seher:Çocuklar özetlemeyi anlamadı. Yani özetlemeyi anladı da belki nasıl özetleme yapacaklarını anlamadı. Ben de zaten süre sıkıntısı var diye koştur koştur anlatmaya çalıştım. Hatta bazen çocukların ne cevap verdiğini bile düşünemedim, gözüm saatteydi.

Funda:Yani bence ilk planda yaptığımız hatayı burada da yaptık. Zaman çok dardı ama içerik çok genişti.

Seher: Çok sıkıştı.

Üçüncü Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-2”

Bağlantıda senkronizasyon sorunu:

Canlı ders formatında yapılandırılan ders imecesinde canlı ders platformuna katılan kullanıcılar arasında bağlantının hızına göre bir ya da iki saniyelik gecikmeler yaşandığı görülmüştür. Bu gecikmeler, metin okuma gibi eş güdümlülük gerektiren etkinliklerde sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu senkronizasyon sorunu anında dönüt

vermede öğretmenleri zorlamış, konu hakkında fikir ayrılıkları yaşamalarına sebep olmuştur. Kemal Öğretmen, gözlemlerine ilişkin notları paylaşırken uygulayıcı öğretmenin öğrenci yanlış okumalarına anında dönüt ve düzeltme uygulamasına dikkat çekmiş, düzeltmenin anında yapılması koşuluyla etkili olabileceğini ifade etmiştir. Araştırma ekibinin diğer üyeleri, senkronizasyon sorunu sebebiyle anında dönütün uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülen derslerde verilemeyeceğini dile getirmişlerdir:

“Funda: Kelimeleri düzeltememe durumu... Aceleden bir. Bir ikincisi canlı derste bence bu olmuyor. Ses biraz gecikmeli gidiyor ya. Kestiğin zaman “Efendim hocam.”, “Ne oldu hocam?” derken bence daha zor oluyor. Ben o yüzden okuma metinlerini kesinlikle kesmiyorum. Bence bu yüzden. Yoksa o metinler bölünüyor.

Seher:Aynen, hocamın dediği mesele yüzünden. Çünkü daha önceki derslerimizde de öyle oldu. Düzeltiyorum, çocuk ilerlemiş oluyor, geri dönüyor. Metin bölünmüş oluyor. Geri düzeltme yapmadım o anda bu yüzden.

Üçüncü Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-2”

Öğrencilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin tutumu

Derse katılan öğrencilerin bir kısmı, ders işleniş süreci öncesinde uygulayıcı öğretmen tarafından verilen ödevi yapmamış olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ders işleniş süreci içerisinde ve sonrasında verilen ödevlere derse katılan öğrencilerin tümünün dönüt vermediği görülmüştür:

“ Kemal: Dediğiniz gibi metni öncesinde okumadan gelmiş olmaları da özetlemeyi anlayamamalarında önemli bir etkendi.

Seher: Yani onu geçtim haydi özetlemelere kaç kişi döndü?

Funda: Bana gelen beş özet var.

Üçüncü Ders İmecesine Yansıtma Toplantısı-2”

4.3.3.3. Sonuç Çıkarma

Araştırma ekibi üyelerinin üçüncü ders imecesine yönelik sonuç çıkarımlarının hem planlama hem de ders anlatım sürecini kapsadığı görülmektedir. Yansıtma toplantılarında üçüncü ders imecesi için yapılan sonuç çıkarımları Tablo 17’ de sunulmuştur:

Tablo 17. Üçüncü ders imecesi sonuç çıkarımları

Planlama	Esnek zaman planlaması Bilinmeyen sözcüklerin seçiminde öğrenci gözüyle bakabilme Okuma ve anlama içeriklerinin sürece yayılması Dijital oyun içeriklerine yoğunlaşma
Ders Anlatım Süreci	Çevrim içi derslerde sesli okuma yaklaşımı Öğrencileri metne yönlendiren dönütler Öğrenci düzeyine uygun sorular sorma

Esnek zaman planlaması:

Araştırma ekibi, ders uygulaması esnasında edindikleri tecrübelerden hareketle ders planı hazırlarken zaman planlamasının esnek yapıda kurgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte esnek olmayan zaman planlamasının öğretmeni süreci yönetmekte olumsuz etkilediği görüşünü dile getirmişlerdir:

“Kemal: Süre konusuyla ilgili de biraz daha esnek olunabilir bence. Yani iki dakika üç dakika değil de belki farklı bir paylaşım yapılabilir etkinlik zamanlarında. Nasıl desem dakikalarda boğulmamak lazım.

Seher: Ben o konuya çok katılıyorum. Süre beni mahvetti. Dikkatim dağıldı, panik yaptım mesela hep süre yüzünden.

Funda: Ama süre planlamadan da olmaz . Yol çiziyor yani süre de bize, değil mi? Esnek olmak için beş dakika yedek zaman ayırılım demiştik aslında. Ayırdık onu bu derste de.

Seher: Tabi muhakkak öyle de daha da esnek olunabilir. Yani şu etkinliğe üç dakika diğerine dört dakika gibi olmamalı diyorum yani.

Funda: Evet, buna katılıyorum. Bu doğru.

Üçüncü Ders İmecesi Yansıtma Toplantısı-2”

Bilinmeyen sözcüklerin seçiminde öğrenci gözüyle bakabilme

Öğretmenler, ders uygulaması sürecinde sözcük öğretimi için odaklandıkları sözcüklerin seçiminde öğrenci gibi düşünemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucu çıkarmalarının sebebi, ders akışı içerisinde öğrencilerin öğretmenlerin sözcük çalışması için belirledikleri sözcüklerin dışındaki sözcüklere yönelik verdikleri sorgulayıcı tepkiler olmuştur:

“Funda: Çok dikkatimi çekti. Cephanein anlamını vermedik mi biz? Ben mi kaçırdım bilemedim. Çünkü çocuklar cephaneye ile ilgili tuhaf tuhaf şeyler söyledi.Cephane sandığı, metnin adındaki kelimeyi bilinmeyen kelimelere koymamışız galiba. Orada bir havada kalma durumu oldu.

Seher: Bilir diye düşündük sanırım, koymadık.

Kemal: Koymadık hocam.

Funda: Bilmeme durumu çıkmış ortaya derste.

Kemal: Yani evet, koymamız lazımmiş. İşte çocuğun gözüyle görememişiz. Bunu bileceklerini düşündük, halbuki bilmiyorlar.

Funda: Dediğiniz gibi hocam, hani çocuğun gözünden görmek bizim işimiz. Bunu yapmayı ihmal ediyoruz işte böyle.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Kemal: Kelime olarak çocuklar muhafız deyince “Ne oldu?” diyorum “Derleme nereden çıktı?” diyorum. Orası gerçekten ilginçti. Demek ki çocuklar muhafızı bilmiyorlarmış.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Okuma ve anlama içerikleri sürece yayılması

Öğretmenler, üçüncü ders imecesı sonuç çıkarımlarında okuma ve anlamaya dayalı uygulamaların yalnızca belli bir dönemi değil öğretim sürecinin tümünü kapsaması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çıkarımında okuma ve anlamanın bir beceri olması dolayısıyla kazanılmasında zamana ihtiyaç duyuluyor olması belirleyicidir:

“Funda: Okuma, anlama, paragraf bilgisi gibi konular belki üçüncü sınıftan belki dördüncü sınıftan temellendirilip gelmediği sürece öğrencinin çok çaba harcaması gerekiyor diye düşünüyorum.

Seher: Çok fazla zamana ihtiyacımız var. Öyle bir haftada, bir ayda hatta bence bir yılda yapabileceğimiz iş değil bunlar.

Funda: Kesinlikle.

Seher: İşte bizim de dil bilgisi vesaire bunlara daha az vakit ayırıp okuduğunu anlamaya teşvik etmemiz lazım çocukları.

Kemal: Kitap hocam, kitap okumaları.

Seher: Kitap şart. Bir de ek olarak ders içinde de metinlere ağırlık vermemiz lazım sürekli.

Funda: Süreç işi bu.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Dijital oyun içeriklerine yoğunlaşma

Öğretmenler, çevrim içi araçlarla gerçekleştirilen Türkçe derslerinde öğrenci katılımını sağlamak ve öğrencilerin derse olan ilgilerini canlı tutmak amacıyla dijital içeriklerin tasarlanıp uygulamaya koşulmasının gerekli olduğu sonucuna varmışlardır. Öğretmenler, bu sonuç çıkarımı dahilinde Microsoft Office programları, Wordwall ve benzeri dijital ders içeriği oluşturma ve Program Unity gibi animasyon ve oyun hazırlamaya dönük programları kullanma konusunda bilgi sahibi olmanın gerekliliği sonucuna da varmışlardır:

“Funda: Bu uzaktan derslerde oyunun çok faydasını gördük.

Seher: Tasarlamaımız çok kıymetliydi. Bu programları hep kullanmamız lazım aslında.

Funda: Evet, zor da değil bence. Zaten birçoğunda şablon da hazır. Yerleştiriyoruz tamam.

Seeher: Hani açıkçası şu ilk başlarda siz tasarlarsınız ben anlamam diye düşünüyordum da hakikaten kolaymış.

Kemal: Hocam çok kolay. Yani bir de hazırlanan bir oyun uyarlanabilir diğer konulara da.

Seher: Aynen, güzel yanı da o.

Funda: Materyal, ama dijital materyal.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-1”

Çevrim içi derslerde sesli okuma yaklaşımı

Araştırma ekibi üyeleri, uzaktan eğitim araçlarıyla yürütölen Türkçe derslerinde öğretmen örnek okumasından sonra öğrencilerce yapılan sesli metin okuma çalışmalarının az sayıda öğrenciyle yapılması gerektiğı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca ulaşmalarında uzaktan eğitim araçlarında tüm katılımcılar arasında eş zamanlılığın sağlanmasının doğurduğu güçlüğü aşmak olduğu belirtilmiştir:

“Metin okunurken daha az kişiye daha fazla okuma yaptırılmalıydı. Bağlantı sıkıntıları olduğu için ortalık karıştı.

Funda: Evet, yüz yüzeyken tamam ama uzaktan derslerde daha az öğrenciye okutmamız gerekiyor bence de.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Öğrencileri metne yönlendiren dönütler:

Öğretmenler, metinlerin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığını düşünmektedirler. Bu düşünceye sahip olmalarında öğrencilerin metin sonrasındaki etkinliklere katılım düşüklüğü ve öğrenci yanıtlarının niteliğı etkilidir. Bu sorunun çözümü için öğretmenlerin metin sonrasında metne yönelik sorulan sorulara öğrencilerden gelen yanlış ve/veya eksik cevaplar karşısında teşvik edici bir yaklaşımla öğrencinin metne dönmesini sağlamasının etkili olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir:

“Kemal: Üçüncü dersin başlangıcında öğrenciler metni bir kez okudular ama bu onlara yetmedi. Belki öğretmen okumasının eksikliğinden kaynaklandı, belki İnternet koptuğı için yeterince bütünlük kuramadı. Öğrenciler metni anlayamadılar. O metni anlamadıklarını düşünüyorum.

Funda: Ben de anlamadıklarını düşünüyorum. Anlamadıkları için de ne oldu? Yeterince özetleyemediler. Sorulara yeterince doğru cevap veremediler.

Kemal: Aslında öğretmen yanıtları ve yönlendirmesinde de yazmıştık. Öğrenci yanlış cevap verirse metni ekrana yansıtıp metin ekrandayken doğru yanıtı ulaşması teşvik edilir

demoştık ama. Biz metini ekrana yansıtmadık. eğer yansıtısaydık daha tatmin edici, en azından bir nebze de olsa istediğimiz cevapları alabilirdik diye düşünüyorum.

Funda: Evet, metne dönmek lazım. Bizim söylememizden ya da işte arkadaşına sormaktansa biraz vakit alır ama çok daha iyidir.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Öğrenci düzeyine uygun sorular sorma:

Ders uygulayıcısı öğretmenin ders sırasında söz hakkı almak istemeyen öğrencilere doğrudan metinlerin iletisini içermeyen, gündelik sorular sorduğu görölmüşür. Diğer ekip üyeleri ise uygulayıcı öğretmenin bu öğretimsel davranışını olumlu değerlendirmiş, öğrenci düzeyine uygun sorular sorarak öğrenci katılımını sağlayabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır:

“Kemal:El kaldırmayan öğrencilere de böyle bilgiye dayalı olmayan sorular sordun. Bir şey söyleyebilecekleri sorular sordun. Bu da çok güzeldi açıkçası.

Seher:Evet, herkes bir şeyler söylesin istedim.

Funda:Çok iyi yaptınız hocam. Her zaman yapmaya çalışıyorum ben de bunu.

Kemal:İşte o anda soru bulmak falan mesele.

Seher:Yani en basitinden metni beğenip beğenmediğini bile sorabilirsin böyle öğrencilere. İnan ondan sonra çok da aktif oluyorlar. Öz güven kazanıyorlar.

Üçüncü Ders İmecesı Yansıtma Toplantısı-2”

Öğretmenlerin yansıtma toplantılarında yaptıkları değerlendirmeler, sonraki süreçlere ilişkin büyük ölçüde düzenlemeye dönük sonuçlar çıkardıklarını göstermektedir. Uzaktan eğitim araçlarıyla yürütölen derslerde meydana gelen teknik ve İnternet bağlantısı kaynaklı sorunlar ise öğretim görevlerinin sınırlarını aşan değişkenler olduğundan bu konularda savunmaya dönük değerlendirmeler yaptıkları görölmektedir.

4.4.Yansıtıcı Öğretmen Günlükleri

Bu bölümde üç ders imecesı süresince ders uygulaması sonrası araştırma ekibi tarafından doldurulan yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular sunulacaktır. Söz konusu günlüklerden elde edilen veriler olduğ u gibi sunulmuştur. Bu yolla ekip üyelerinin araştırmanın farklı zamanlarında dersi planlama ve uygulama konusundaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır.Yansıtıcı günlüklerin yazımında Seher ve Funda Öğretmen, aktif bir katılım sergilerken Kemal Öğretmen, günlükleri yazma

konusunda ekibin diğer üyelerine oranla isteksiz davranmıştır. Öğretmen yansıtıcı günlük örneği Ek 12’de sunulmuştur.

Kemal Öğretmen

Kemal Öğretmen, birinci ders imecesi sürecinde kaleme aldığı yansıtıcı günlükte uygulamanın zümre öğretmenleriyle iş birliğini sağlamasının kendisinde uyandırdığı memnuniyeti dile getirerek ders imecesi uygulamasının meslekî gelişimleri açısından önemini ön plana çıkarmaktadır:

“Meslekî anlamda kendimi geliştirmeye meraklı biriyim. Bu çalışma teklif edilince ve ders araştırmasının ne olduğu anlatılınca içindeki bu merak duygusu daha da perçinlendi. Zümredeki diğer öğretmenlerle iş yoğunluğundan ya da başka sebeplerden bir araya gelip güçlerimizi birleştiremiyoruz. Bu çalışma sayesinde en azından üç öğretmen bir araya gelip düşünme fırsatı bulduk. Birbirimizin göremediklerini görüyoruz, eksiklerimizi tamamlıyoruz.

Kemal Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Kemal Öğretmen, kendi öğretim davranışına dönük eleştiri yaparak ders imecesi süreci öncesinde işlediği derslerin çıktılarını değerlendirmek adına herhangi bir faaliyette bulunmadığını ifade ederek ders sonrası yapılacak yansıtma çalışmalarının hayatî yönünü fark ettiğini dile getirmiştir:

“Doğrusunu söylemek gerekirse dersi işledikten sonra işlediğim ders belirlediğim hedeflere ulaşip ulaşmadığını, neyi eksik neyi yanlış yaptığımı sorgulamadığımı fark ettim. Dersi işledim ve bitirdim denemeyeceğini aslında biliyordum ama bildiğimi uygulama fırsatı buldum. Planladığımız derste üç öğretmen baş başa verdiğimiz hâlde eleştirdiğimiz pek çok yön oldu. Değerlendirme yapmasaydık bu soruların varlığından bile haberimiz olmayacaktı.

Kemal Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Kemal Öğretmen, yansıtıcı günlüklerde ders planı yapma konusunda edindiği farkındalığa da vurgu yapmıştır. Önceleri haftalık olarak detay içermeyen ders planlarını hazırladığını dile getiren Kemal Öğretmen, ders planı hazırlarken hazırlanan her etkinliğe öğrenci gözüyle bakabilmenin gerekliliğinin altını çizmiştir:

“Ders planlarımı haftalık olarak yapardım. Ancak ders planı oturup yarım saatte yapılabilecek bir plan olmanın çok ötesinde. Dört ders saati için on sayfalık plan yaptık ve hepsi de gerekliydi. Planın bu kadar uzamasında neyin etkili olduğunu düşündüğümde önceleri öğrencinin penceresinden bakmadığımızı görmüş oluyoruz. Oluşturduğumuz etkinliklere öğrencinin perspektifinden bakınca plan gerçek bir plan oluyor.

Kemal Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Giriş aşamasının öğrencilerin derse olan ilgisini çekmedeki kritik rolüne değinen Kemal Öğretmen, ders imecesi süreci sonrasında da kendi öğretim süreçlerinde etkili giriş etkinlikleri tasarlamaya dikkat edeceğini bildirmiştir:

“Giriş etkinliğinin ne kadar önemli olduğunu fark ettim bu süreç boyunca. Kendi adıma bunu hep ihmal ediyordum, direkt derse geçebiliyordum. Güzel bir giriş etkinliği yapılırsa gerisinin geldiğini görmüş olduk.

Kemal Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Seher Öğretmen

Seher Öğretmen, ders imecesi süreciyle birlikte zihnindeki ders planı kavramına yönelik algısının değiştiğini ifade ederek ders araştırması uygulaması sayesinde ideal bir ders planının detaylı araştırma süreci sonrasında ders sırasında oluşabilecek soruları, yaşanabilecek aksaklıkları öngören bir yapıda hazırlanması gerektiğini fark ettiğini dile getirmiştir:

“Bir ders için bu kadar derinlemesine araştırma yapmamıştım hiçbir zaman. Çok yüzeysel yaptığımı fark ettim. Yaptığım şeyin plan olmadığını söyleyebilirim maalesef. Daha ayrıntılı bir araştırma yapmam gerektiğini fark ettim. Her ihtimali düşünerek plan yapmamız gerektiği de bir kazanım oldu benim için.

Seher Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Uzaktan eğitim sürecinde derslerin çevrim içi platformlar aracılığıyla işlenmesi, öğretmenleri işleyiş belirleme aşamasında yeni arayışlara yönelttiği görülmüştür. Bu kapsamda araştırma ekibi, çevrim içi dijital ders içerikleri tasarlama uygulamalarını keşfetmişler ve kullanmışlardır. Seher Öğretmen, araştırma ekibi ile birlikte elde ettikleri bu birikimi araştırma dersinin kendisine sağladığı olumlu bir çıktısı olarak değerlendirmektedir:

“Dersleri uzaktan eğitimle yapmamız bizi Wordwall gibi uygulamalara yönlendirdi. Yani bir şekilde bunları öğrenmeye mecbur kaldık öğrenciyi katabilmek ve dersi daha ilgi çekici kılabilmek için. Biraz araştırma yapıp böyle interaktif oyunlar ve etkinlikler hazırlayabilmek için birkaç program daha olduğunu öğrendim. Uzaktan eğitim artık sistemin bir parçası ise bu uygulamaları da her zaman aktif bir şekilde kullanmamız gerekiyor. Bu dersin bana kattıklarından biri de interaktif etkinlikler tasarlayabilmek oldu.

Seher Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Seher Öğretmen, süreç içerisinde yapılan ekip çalışmasının bakış açısı kazandırma açısından önemine vurgu yapmıştır. Araştırma sürecinin sonrasında da araştırma ekibinin ortak çalışmalar yürütmesi konusundaki istekliliğini dile getirmiştir:

“Üç öğretmenin bir araya gelip tartışması, en güzelini bulmaya çalışması insanın ufkunu açıyor. Çok güzel bir ekip olduk. Çalışmanın bitiyor olmasına ekibimiz açısından üzülüyorum. İsterim ki uzun süre çalışalım. “Şu konuyu nasıl anlatabiliriz?” sorusunu ortaya atıp beyin fırtınası yapmak gerçekten mükemmel bir işmiş.

Seher Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Funda Öğretmen

Funda Öğretmen, birinci ders imecesinin zaman yönetimi alanındaki etkisinin sorgulandığı yansıtıcı günlükte zaman yönetiminin en kritik aşamasının ders uygulaması değil ders planlaması olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir:

“Bugünkü uygulamayla zaman yönetimi konusunda olayın planlama kısmında bittiğini gözlemledim. Planlama kısmında yapılan ‘doğru zaman planlaması’ öğretmenin ve öğrencilerin daha sakin, dolayısıyla daha verimli ders işlemelerine katkı sağlıyor.

Funda Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Funda Öğretmen, ders imecesi sürecinin bir katkısı olarak ders imecesi süresince ekip üyeleri arasındaki iş birliğinin ve dayanışmanın kendisine güç verdiğini, aldığı bu gücün de kendisinde güven sağladığını belirtmiştir. Bu itibarla etkili bir grup çalışmasının bireysel duraksama ve enerji kayıplarını gidererek kişisel verimliliği artırdığını işaret etmiştir:

“Zümremiz tüm enerjisini ve bilgisini tüm içtenliğiyle bu çalışmada ortaya koydu. Birbirimizden güç alarak çalışmanın verdiği güveni yaşadım. Çünkü yoruma açık bir dersti ve çok fazla soru ve sorun vardı kafamızda. Birimizin enerjisinin tükendiği noktada grup arkadaşlarımız tüm enerjileriyle o arkadaşı gruba çekmeyi başardılar. Düşmemize izin vermeyen bir grupla çalışmanın rahatlığını yaşadım.

Funda Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Ders imecesi uygulamasının Funda Öğretmen üzerindeki bir diğer katkısı metin seçimine yönelik olduğu görülmüştür. Funda Öğretmen, araştırma dersi kapsamında metin seçmeye dayalı çalışmalarından hareketle metinlerin uzunluğunun, konusunun, içerisinde yer alan bilinmeyen kelimelerin niteliği ile ilgili kazanımlar edindiğini ifade etmiştir:

“...üzerimdeki en büyük etkisi seçilen metinlerin uzunluğu ve metinlerde geçen en ufak bir kelimenin bile seviyeye uygunluğunun belirlenmesi gerektiği diyebilirim. Seçilen metinlerin hem zamanlamayı aksatmayacak uzunlukta olması hem güncel konularla ilgili olması hem de çocukların kelime hazinelerine katkı yapacak şekilde olmasının önemini teoride bilinse de pratikte uygulayabilmek için gerçekten mesai harcamak gerektiğini gördüm.

Funda Öğretmen- Yansıtıcı Öğretmen Günlüğü”

Funda Öğretmen, uyguladıkları dersler kapsamında öğretmenin yol gösterici bir rehber olması yönüne dikkat çekerek öğretmene ait bu rolün çocuklar üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu gözlemlediğini dile getirmiştir. Öğretmenin rolüne ilişkin ders imecesi kapsamında elde ettiği söz konusu kazanımı meslek yaşamına yansıtacağından da söz etmiştir:

“.... Ayrıca uygulamamızda öğretmen, bilgi aktaran değil bilgiyi buldurma yolunda bir rehberdi. Bu durum, çocukların bilgiye ulaşmak için çaalamalarına ve dolayısıyla dikkatlerinin derste kalmasına etkisi oldu. Bu sebeplerden aktif olarak bu yöntem ve teknikleri kullanmaya özen göstereceğim.

Araştırma ekibi üyelerinin öğretmen yansıtıcı günlükleri ele alındığında ders imecesi uygulaması aracılığıyla ciddi kazanımlar elde ettikleri gözlenmiştir. Dersi planlama aşamasında düzeye uygunluk, gerçekçi ve sınırları belli hedefler belirleme, materyal ve metin seçiminde kazanımlara ve öğrenciye uygunluk, hazırlanan etkinliklere dair görüş paylaşımının geliştirici ve tamamlayıcı rolü, planda esneklik, muhtemel durumları belirlemenin gerekliliği gibi alanlarda kazanımlar edindikleri görülmüştür. Yansıtma aşamasında ise uygulama sonrası yapılan değerlendirmeler aracılığıyla ders uygulamasının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak zayıf yönleri ortadan kaldırmaya dönük çözüm arayışı içine girmenin hayatî bir işlevi olduğu sonucunu çıkardıkları görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Birinci Ders İmecesı

5.1.1. Birinci Ders İmecesı Hazırlık Çalışmaları

Ders imecesı ekibinin birinci ders araştırması hazırlık aşamasında hedef belirlemeye yeterli ve dengeli zaman ayırmadıkları gözlenmiştir. Giriş hedefi belirleme sürecinde detaylı tartışmalar yapılmış, ayrıntılı hedef ifadeleri yazılmıştır. Buna karşın öğretmenler, giriş hedeflerini belirlemelerinin ardından geliştirme hedefi olarak yalnızca konunun alt başlıklarını kazanım cümlelerine dönüştürmeyi tercih etmişler, söz konusu aşamada öğrencilerde görmeyi bekledikleri yeterlilikler üzerinde herhangi bir tartışma gerçekleştirmemişlerdir. Geliştirme aşaması için benimsenen bu yaklaşım, uygulama hedeflerinin belirlenmesinde de görülmüş, uygulama hedeflerine yalnızca öğrencilerin süreç içi ve sonunda yapılacak etkinliklerdeki performanslarına atıf yapan bir cümle yazılmıştır. Öğretmenlerin hedef belirlemeye yeterli ve dengeli zaman ayırmamalarında öğretmenlerin hazırlık toplantılarında da ifade ettikleri üzere hedef belirlerken zorlanmalarının sebep olduğu söylenebilir. Bu zorlanma durumdan hareketle öğretmenlerin hedef belirleme konusunda bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Birinci ders imecesı hedef belirlemelerinde seçilen ifadelerde uyumsuzluk olduğu gözlenmiştir. Oluşturulan ders planında dersin bir bölümünde öğrencilerin neleri başaracağını, öğrenme performansını yansıtan kazanımlar yer alırken bir başka bölümde öğretmeni merkeze alan hedef ifadeleri yer almıştır. Örneğin dersin giriş bölümü için “öğrencide merak uyandırmak”, “öğrencinin aktif katılımını sağlamak” gibi öğretmen merkezli hedef ifadeleri yer alırken geliştirme bölümünde “Gereksiz

sözcük kullanımından kaynaklı anlatım bozukluğunu belirler.”, “Anlam belirsizliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğunu belirler.” gibi öğrenci merkezli kazanım cümleleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, araştırma temasında yer alan “öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek” hedefini birinci ders imecesinin genel hedefleri içinde konumlandırmış olmalarına rağmen dersin hiçbir aşamasında sözcük dağarcığının zenginleştirilmesine dönük bir hedef belirlemesi yapmamışlardır. Bu da birinci ders imecesi için belirlenen hedeflerin kendi içinde tutarlılık sergilemediğini göstermektedir.

Birinci ders imecesi hedef belirlemelerinde gözlenen bir başka husus da öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine yönelik herhangi bir hedef belirlememiş olmalarıdır.

İçerik belirleme çalışmaları sırasında bir ekip üyesi giriş içeriği oluşturmadıklarını fark etmiş ve bunu ekibin diğer üyeleriyle paylaşmıştır. Giriş içeriği bu uyarı üzerine oluşturulmaya başlanmıştır. Bu durum, ekip üyelerinin yapacakları iş ve işlemlere dair sistematik bir yaklaşımlarının olmadığını göstermektedir.

İçerik belirlenirken yalnızca ders kitabı ve yardımcı kaynak kitaplardan faydalanılmıştır. Uzaktan eğitim araçları aracılığıyla dijital öğretim materyalleri kullanılarak işlenmesi planlanan dersin içerik belirlemesinde kaynak olarak yalnızca geleneksel basılı kaynakların kullanılması dikkat çekicidir.

“Geleneksel yöntemlere göre dil, edebî metinlerle daha iyi öğretilmekte, öğrencilere model veya örnek olarak sunulmakta, eğitim sürecinde özel bir destek olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğrencilere kelime öğretme, çeşitli araştırmalar yapma, anlamı öğretme için önemli görülmektedir (Güneş, 2013: 5).” Öğretmenlerin birinci ders imecesi sürecinde metinden yola çıkarak anlama dayalı anlatım bozukluklarının sezdirilmesi ve araştırma temasını içeren sözcük dağarcığını zenginleştirilmesi çalışmalarını metin temelli yapmak yerine cümle düzeyinde gerçekleştirmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum hazırlık toplantılarında gündeme gelmiş olmasına rağmen planlama cümle temelli yapılmıştır.

Birinci ders imecesi hazırlık aşamasında öğretmenlerin en çok zorlandıkları ve başarısız oldukları konulardan biri de zaman planlaması olmuştur. Öğretmenler, öğretilecek içeriğe uygun zaman planlaması yapamamış, yansıtma toplantılarında bu durumu sıklıkla dile getirmişlerdir. Zaman planlamasında öngörülemeyen bir diğer olumsuz durum da uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülecek dersler sırasında meydana gelebilecek teknik sorunların öngörülememesi olarak değerlendirilebilir.

İşleyiş belirleme aşaması, öğretmenlerin hazırlık aşaması içerisinde en çok zaman ayırdıkları süreç olma özelliği taşımaktadır. İçerik belirlemenin aksine işleyiş belirleme çalışmalarının dersin giriş, geliştirme ve uygulama aşamaları için sırasıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Kullanılacak araç, gereç ve materyal belirlenmesinde işlenecek derslerin doğası itibarıyla içerikleri dijital materyaller aracılığıyla aktarma eğilimi benimsenmiştir. Materyal tasarımı sırasında öğretmenler hazırladıkları materyallerin özgün ve ilgi çekici olmasıyla beraber öğrencilerin aktif katılım sağlayabilmesini de hedeflemişlerdir. Ekip üyesi bir öğretmen, Wordwall adındaki dijital ders içeriği hazırlama uygulamasını diğer üyelerle paylaşmış, söz konusu uygulamanın alt yapısı kullanılarak etkinlik tasarımı yapılmıştır. Bu durum; ders imecesi uygulamasının öğretmenler arasındaki iş birliğini sağlama, takım çalışması ile ürün ortaya koyma, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerinin niteliğini artıracak yeni öğretim araçları keşfetmelerine olanak sağlama gibi kazanımları hayata geçirdiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin belli bir yöntem ve teknik telaffuz etmedikleri görülmüştür. Sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları için yalnızca belli cümlelere yerleştirilecek sözcüklerin anlamlarını ortaya çıkarmayı hedeflemişler ancak bu işlemin uygulama adımlarını belirlememişlerdir. Öğretmenlerin işleyiş belirleme aşamasında öğrenci öğrenmelerine odaklanıp konu içeriğindeki bazı bölümleri eleme yoluna gittikleri görülmüştür. Örneğin anlamca çelişen sözcüklerin kullanılmasının metnin “açıklık” ilkesine aykırı olduğunun öğrenci öğrenmesini zorlaştıracığı, söz konusu öğrenme biriminin öncelikli olmadığı vurgulanarak elenmiştir.

Üretilebilecek sorular, muhtemel yanıtlar ve olası durumlara ilişkin yapılan tartışmalar öğrencilerin etkinlikler sırasında üretebilecekleri sorularla öğretmen

sorularına verebilecekler muhtemel cevapları öngörme odaklı yürütülmüştür. Yapılan yansıtma toplantılarında ve öğretmen yansıtıcı günlüklerinde öğretmenler, bu uygulamanın kendi ders planlarına öğrenci gözüyle bakabilme fırsatı verdiğini dersin kalitesini artırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırma ekibi üyelerinin tamamının ürün odaklı olan başarı ölçütleri belirledikleri görülmüştür. Bununla birlikte dersin farklı aşamaları için söz konusu aşamalara özel farklı hedefler belirlemelerine rağmen bütüncül ve tamamıyla ürün odaklı başarı ölçütleri belirlemişlerdir. Belirlenen başarı ölçütlerinin tümü gözlenebilir, davranışsal nitelikler taşımaktadır. Buna karşın araştırma ekibinin hazırladığı ayrıntılı ders planında etkili bir anlatımda anlatım bozukluğunun olmayışının önemini fark edebilmesi, farkındalık kazandırılması gibi duyuşsal hedefler de bulunmasına rağmen başarı ölçütlerinde bu hedeflere yönelik herhangi bir veri bulunmamaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini kendi dil kullanımlarına yansıtmaları hedefine dönük de herhangi bir başarı ölçütü belirlenmediği görülmüştür. Aynı zamanda tüm ders imecesi sürecinin teması olarak çalışmanın çerçevesini oluşturan sözcük dağarcığını zenginleştirme hedefine yönelik bir ifadenin de başarı ölçütü başlığında yer bulmadığı görülmektedir. Tüm bu tespitlerle birlikte başarı ölçütü belirleme çalışmalarına ayrılan kısıtlı zaman da başarı ölçütünü belirleme çalışmalarının verimli olmadığı sonucunu doğurmaktadır.

5.1.2. Birinci Ders İmecesi Yansıtma Çalışmaları

Araştırma ekibi, birinci ders imecesi yansıtma toplantılarında dersin başarılı ve başarısızlıklarını değerlendirme aşamasında ortaya koyarak başarısızlıkları kontrol edilebilir ve kontrol edilemez değişkenlere atfetmişlerdir. Atfetmelerin çoğunluğu kontrol edilebilir yani önüne geçilmesi mümkün olan, öğretmen kontrolündeki değişkenlerdir. Ders, belirlenen zaman planlamasına uygun işlenememiştir. Yıllık planda iki haftada toplamda on ders saatini kapsayan sürede ele alınması öngörülen anlama dayalı anlatım bozukluklarının dört ders saati içerisinde işlenmesinin bu durum üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenler, herhangi bir ön uygulama ya da deneme dersi yapmadan birkaç dakikalık süre içerisinde hangi etkinliğe ne kadar süre

ayrılabilirliğini saptamaya çalışmış olsalar da derste öngörülemeyen öğrenci sorularıyla, bilgi eksiklikleriyle karşılaşmaları süre sorunlarını beraberinde getirmiştir.

Öğretmenler, etkinlikler arasında bağ kurulamamış olmasını emek ve zaman harcanarak hazırlanan etkinliklerin beklenen etkiyi tam anlamıyla gösterememesinin nedeni olarak görmüşlerdir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin dersin tüm aşamalarının ve bu aşamalardaki etkinliklerin bütünlük arz etmesi gerektiğini fark etmelerini sağlaması açısından değerlidir.

Hazırlanan ders planının dersin ve araştırma dersinin bütünsel hedefleriyle tam uyumlu olmadığı görülmüştür. Sözcük dağarcığını zenginleştirmeye yönelik çalışmaların hangi yolla yapılacağı kabaca ifade edilmiş olsa da uygulama adımlarına dair herhangi bir belirleme yapılmaması söz konusu uyumsuzluğun göstergesidir.

Öğretmenler, yansıtma toplantılarında konuya odaklandıklarını, öğrencilerin nasıl ve ne kadar öğrendiklerine yeteri ölçüde odaklanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu konuda yeterli performansı gösterememiş olsalar da öğrenci öğrenmelerine odaklanmaya dair farkındalık kazanmış olmaları, ders imecesi sürecinin öğretmenler üzerindeki katkısı olarak düşünülebilir.

Derslerin uzaktan eğitim yoluyla işlenmesi, araştırma ekibi üyelerini belirledikleri hedefleri gerçekleştirmek için öğrenci ilgisini ve dikkatini çekmek adına dijital ders içerikleri ile dijital oyunlara yönelmelerini beraberinde getirmiştir. Yansıtma toplantılarında yapılan söz konusu değerlendirmeler, bu yönelişin öğretmenlere olumlu katkılar sağladığını doğrulamaktadır.

Öğretmenler, yaptıkları yansıtmalardan elde ettikleri çıkarımların büyük çoğunluğunu ikinci araştırma dersinde kazanıma dönüştürmüşlerdir.

5.2. İkinci Ders İmeces

5.2.1. İkinci Ders İmeces Hazırlık Çalışmaları

İkinci ders imecesi için belirlenen hedeflerin birinci ders imecesine göre ayrıntılı ve net hedefler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin dersin genel hedefi

olarak belirledikleri “*Sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğu metindeki anlatım biçimlerini ayırt eder.*” ifadesinin araştırma temasıyla olan ilişkisini tartıştıkları görülmüştür. Bu tartışmada okuduğu metindeki anlatım biçimini doğru olarak tespit edilebilmesi için metnin anlaşılmasının gerekliliği ifade edilerek araştırma temasının okuduğunu anlama vurgusuna atıf yapılmıştır. “*Sözcük dağarcığını zenginleştirerek...*” ifadesi de araştırma temasına yapılan diğer bir atıftır. Araştırma ekibinin birinci ders imecesi sürecinden farklı olarak dersin tüm aşamaları için belirgin ve gerçekçi hedefler belirlemek için zaman harcadıkları gözlenmiştir. Belirledikleri giriş hedeflerini yalnızca öğrenci merak ve ilgisini çekmeye yönelik duyuşsal hedeflerle sınırlandırmamışlar öğrencilerin metnin yazılış amacına ulaşarak anlatım biçimine dair ipuçları yakalamalarına yönelik bilişsel bir hedef belirlemesi de yapmışlardır.

Hedef belirleme aşamasında belirlenen ifadelerin ders planına yazımında belirli bir standartın yakalanamadığı, bazı ifadelerin ...-mak, -mek mastar ekiyle biten hedeflerden bazı ifadelerin ise “... belirler, ...ayırt eder” gibi kazanım cümleleriyle ders planına aktarıldığı görülmüştür.

İkinci ders imecesi hazırlık sürecinde öğretmenlerin kendi öğretim davranışlarına dönük hedefler belirledikleri, bu esnada deneyim paylaşımları yaptıkları görülmüştür. Dersin yürütüldüğü çevrim içi platformun kullanım inceliklerine dair paylaşımlar yapılmış, kararlar alınmıştır. Bunun dışında öğrencilere söz hakkı verme, yanlış yanıtlar karşısında verilecek tepkiler ve benimsenecek yaklaşımlar gibi konularda kararlar almışlardır. Bu durum, ders imecesi modelinin öğretim davranışlarına katkısı olarak değerlendirilebilir.

Dersin geliştirme hedefleri bağlamında önceki ders imecesi sürecinde yalnızca konu başlıklarını hedef cümlelerine dönüştürme eyleminden vazgeçmişler, işlenecek anlatım biçimleri konusunun anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlamasına dönük hedef belirlemeleri yapmışlardır. Ne var ki söz konusu hedef belirlemelerinden anlatım biçimlerine dair öğrenilenlerin anlatma becerisine yansımaları konusunda herhangi bir içerik belirlemesi yapmadıkları görülmüştür. Örneğin geliştirme hedefleri arasındaki “Bir metni yazarken metnin türüne uygun bir anlatım biçimi seçer.”, “Yazma amacına uygun anlatım biçimi belirler.”, “İfadelerindeki etkileyciliği artırmak için uygun

anlatım biçimini seçer.” ifadelerini karşılayan herhangi bir uygulama gerçekleştirmemişlerdir. Bu durum, hedef- içerik uyumsuzluğunun göstergesi olarak nitelendirilebilir. Önce içeriklerin ardından hedeflerin belirlenmesi önerisi ekibin diğer üyelerince içeriğin hedeflere göre düzenlenmesi gerektiği temellendirmesiyle kabul görmemiştir. Buna rağmen sözü edildiği üzere belirlenen hedeflerle içerikler arasında uyumsuzluklar olduğu söylenebilir.

İçerik belirleme çalışmalarında yararlanılan kaynakların önceki araştırma dersinin aksine yalnızca geleneksel basılı kaynaklarla sınırlı kalmadığı, EBA, z- kitap uygulamaları gibi dijital kaynakların da kullanıldığı gözlenmiştir.

İçerik belirleme çalışmaları sırasında öğretmenlerin konu içeriğinin bazı detaylarına dair sahip oldukları kafa karışıklıklarını ekibin diğer üyeleriyle rahatlıkla paylaştığı, ekip üyelerinin tartışmacı anlatımın bilgilendirici yönü dolayısıyla açıklayıcı anlatımla ilişkilendirilebilecek bir yönü hakkında görüş ayrılıklarını gündeme aldıkları görülmüştür. Bu durum, ders imecesi modelinin ekip çalışması, karşılıklı güven ve iş birliğini sağlamanın bir çıktısı olarak değerlendirilebilir. Derste kullanılmak üzere seçilen metin örneklerinin dersin hedeflerine uygunluk bakımından değerlendirilmesi, öğretmenlerin önceki ders imecesi sürecinde üzerinde durmadıkları ancak öğretmenlerin yansıtma toplantılarında ifade ettikleri üzere dersin başarılı olmasında kritik bir işleve sahiptir.

İşleyiş belirleme çalışmalarında belirlenen ders içeriğinin dersin çevrim içi kanallarla işlenmesi dolayısıyla dijital ders içeriği hazırlama uygulamaları ve dijital oyunlar ile kurgulanması tercih edilmiştir. Bu kapsamda önceki ders imecesi kullanılan ve öğrencilerden olumlu dönütler alınan Wordwall adlı dijital ders içeriği tasarlama uygulamasının farklı alt yapıları kullanılarak iki farklı içerik tasarımı yapılmıştır. Öğretmenlerin tümü, söz konusu uygulamanın kullanımını öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Birinci ders imecesinde cümle temelli olarak benimsenen yaklaşımda değişikliğe gidilerek ikinci araştırma dersi içeriğinin sunumu metin temelli yapılandırılmıştır. Farklı anlatım biçimlerini içeren metinler sunulmuş, söz konusu metinlerin içerisine metin bağlamını bozmamak kaydıyla sözcük öğretimi yapılacak sözcükler yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin metin üzerinden yaptıkları bu tercihlerinde

konunun yapısı ya da ilk ders imecesine sözcük öğretiminin hedeflenen başarıya ulaşamaması etkili olabilir.

Dersin farklı aşamaları için tasarlanan etkinlik ve uygulamalar arasında bağ kuramama, birinci araştırma dersi yansıtma toplantılarında ön plana çıkarılan gündem maddelerinden biri olmuş, söz konusu etkinliklerin beklenen işlevi yeterli ölçüde sağlayamadığı yorumları yapılmıştır. Söz konusu sorun, ikinci ders imecesinde de aşılanamamıştır. Örneğin giriş aşamasında öğretmenler tarafından maske konusunda dört farklı anlatım biçimiyle yazılan metinler, konu anlatımı öncesinde öğrencilerin farklı anlatım biçimlerinin anlatım özelliklerine dayalı farklılıkları sezmeleri amacıyla yapılandırılmış, dört metin bir arada sunularak metinlerin benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Geliştirme bölümünde anlatım biçimleri öğrenildikçe giriş etkinliğinde ilgili anlatım biçimini örnekleyen metne dönülerek giriş etkinliği ile bağ kurulmamış olması, öğretmenlerin öğrenme ürünleri arasında bağ kurma konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini öngörememe, birinci ders imecesinde etkinlikler için belirlenen sürelerle uyum sağlanamamasına sebep olmuştur. Bu çıkarımdan hareketle ikinci ders imecesi için yapılan süre planlaması , içerik ve örnek seçiminde öğrenci hazırbulunuşluk düzeyini öncelemelerini beraberinde getirmiştir. Öğretmenler, hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrenciler için geniş bir süre planlaması yapmış, öğretim için konu anlatımı ve etkinliklerle birlikte üç ders saati ayırmaya karar vermişlerdir. Seçilen örneklerde de kolaylaştırıcı bir yaklaşım benimsemişlerdir. Öğretmenlerin benimsedikleri bu yaklaşım, dersin süre planlamasına uygun olarak tamamlanmasıyla sonuçlanmıştır.

Öğretmenlerin işleyiş belirleme sırasında tasarlanacak etkinlik ve üretilecek soruları yapılandırırken kendi öğretim deneyimlerini birbirleriyle paylaştıkları, bu yolla farklı uygulamalardan haberdar oldukları gözlenmiştir. Örneğin Kemal, öyküleyici anlatıma “video”, betimleyici anlatıma “resim” benzetmesiyle anlattığını ifade etmesi, ekibin diğer üyelerinin ilgisini çekmiş, işe yarar bulunmuş ve ders planına eklenmesi önerilmiştir. Bu durum, ders imecesi modelinin olumlu bir çıktısı olarak değerlendirilebilir.

Önceki ders imecesi sürecinde dersin geneli için belirlenen ve net olmayan başarı ölçütü, ikinci ders imecesinde dersin her aşaması için ayrı ayrı belirlenmiştir. Başarı ölçütü belirlerken dersin hedeflerini önceleyen öğretmenlerin belirledikleri ölçütlerin tamamı gözlenebilir nitelik taşımaktadır.

5.2.2.İkinci Ders İmecesine Yansıtma Çalışmaları

İkinci ders imecesi yansıtma çalışmalarının genel yapısı incelendiğinde birinci ders imecesi sonuç çıkarımlarından büyük ölçüde istifade edildiği görülmüştür. Yansıtma aşamasında öğretmenler, ders uygulamasını ayrıntılı olarak ele almış planlama ve uygulamada görülen aksaklıklara dair nedensel atfetmelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin nedensel atfetmeleri büyük ölçüde kontrol edilebilir değişkenlere bağladıkları görülmüştür. Ortaya çıkan olumsuz durumları kendileriyle ilişkilendiren öğretmenlerin sonuç çıkarımlarının düzenleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Yansıtma toplantılarında öğretmenlerin birinci ders imecesi yansıtma süreciyle karşılaştırıldığında düşüncelerini daha açık ve samimi bir yaklaşımla ortaya koydukları gözlenmiştir. Olası durumlar, öğrenci soruları ve öğretmen tepkilerinin öngörülmesi aşamasının daha detaylı hazırlanması gerektiği, öğrenme birimleri arasında bağ kurulmasına özen gösterilmesi, metin okuma sırasında öğrenciye ön okuma yaptırılması, soruların tüm öğrencilerin aynı iletiyi anlamalarını sağlayacak açıklıkta kurgulanması gerektiği sonuçlarını çıkarmışlardır.

Kazanım, hedef davranışların anlama, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel süreçleri öne çıkarılması olarak tanımlanabilir (Kutlu vd., 2010). Türkçe Öğretim Programı, konu odaklı değil kazanım odaklı bir yapıya sahiptir. İkinci ders imecesi yansıtma toplantılarında Kemal Öğretmen, öğretim programında böyle bir yaklaşım benimsenmiş olmasına rağmen ilk iki araştırma dersinde konu odaklı ders planı yürüttüklerini, bu yaklaşımlarının öğretim programı ile örtüşmediğini dile getirmiş, bunun üzerine diğer ekip üyeleri destekleyici tepkilerle karşılık vermişlerdir. Üçüncü ders araştırması sürecinde bir konu ismini merkeze alarak değil Türkçe Öğretim Programı (2019)'nın ilgili konu çerçevesindeki kazanımlarını merkeze almaya karar vermişlerdir. Bunun sebebi olarak kazanım ifadelerinin öğrencilerde

gözlenmesi beklenen yeterlilikleri içermesi bakımından rehber niteliği taşıması gösterilebilir. Öğretmenlerin bu farkındalığı kazanmaları, ders imecesi modeliyle çalışmanın katkısı olarak değerlendirilebilir.

5.3. Üçüncü Ders İmecesı

5.3.1. Üçüncü Ders İmecesı Hazırlık Çalışmaları

Üçüncü ders imecesi hazırlık aşaması hedef belirleme çalışmalarıyla başlamıştır. Öğretmenlerin belirledikleri hedeflerin önceki ders imecesi süreçleriyle kıyaslandığında çok daha net, ayrıntılı ve açık olduğu söylenebilir. Öğretmenler, hedefleri belirlerken dersin geneli ve tüm aşamaları için ayrıntılı tartışmalar yapmış, notlar almışlardır. Belirlenen hedeflerin araştırma temasıyla tam uyumlu olduğu söylenebilir. Bu uyumun sağlanmasında öğretmenlerin dersin tüm aşamalarında araştırma temasını öne çıkarmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, ikinci ders imecesi yansıtma toplantılarında derslerin konu merkezli değil kazanım merkezli tasarlanması gerektiği sonuç çıkarımını yapmışlardır. Bu sebeple üçüncü ders imecisini konu odaklı değil kazanım odaklı yürütmüşlerdir. Türkçe Öğretim Programı (2019) dikkatle taranmış, ilgili kazanımlar not alınmıştır. Söz konusu kazanımlarda öne sürülen öğrenci performans yeterlilikleri ortaya çıkarılmış, dersin hedefleri bu yeterlilikler çerçevesinde oluşturulmuştur.

Hedef ifadelerinin yazımında ilk iki ders imecesi sürecinde görülen tutarsızlık bu üçüncü ders imecesi sürecinde aşılmıştır. Öğretmenler dersin geneli ve aşamaları için ayrı ayrı kazanım cümleleri belirlemişlerdir.

Öğretmenler, dersin her aşaması için ayrıntılı hedef belirlemesi yapmaya özen göstermiş, herhangi bir aşama için ihmal ya da atlama yapmamışlardır.

Hedef belirlemeleri yaparken hedeflerin ortaya konacak tutum ve davranışları tam olarak yansıtması gerektiği öğretmenler tarafından daima öne sürülmüştür. Hedef belirlemeye yönelik öğretmenlerin sergiledikleri tüm bu yaklaşımlar, meslekî gelişimin sağlandığının önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler, ikinci ders imecesinde de yaptıkları üzere kendi öğretim davranışlarına dönük uzaktan eğitimle işlenen derslerde dijital içeriklere ağırlık verme, dersleri renkli materyallerle destekleme gibi kararlar aldıkları görülmüştür. Bu

kararlar, uzaktan eğitimde dijital içerikleri kullanmaları sonucu aldıkları olumlu dönütlerin sonucu olarak değerlendirilebilir.

Ders içeriği; okuduğunu anlama becerisini geliştirme doğrultusunda özetleme, yorumlama ve çıkarım yapma üzerine tasarlanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin “5N1K” etkinliğinde olduğu gibi öğrencilerin öğrenme performanslarını ortaya çıkaracakları, aktif katılım sağlayacakları etkinliklerin planlandığı görülmüştür.

İçerik belirlemede öğrencilerin hazırbulunuşluğu önemsenmiştir. Bu sebeple ders sunusunda kullanılması öngörülen çok sayıda metin elenmiştir. Sözcük öğretiminde de benzer yaklaşım sergilenmiş, sözcük seçimi öğrencilerin ihtiyaçları gözeticiler yapılmıştır.

İkinci ders imecesi sonuç çıkarımlarından biri, soru ve yönlendirmelerde yeterince açık olunamaması üzerinedir. Öğretmenler elde ettikleri bu deneyim sayesinde ders planındaki etkinlik ve uygulamalarda bulunan sorular ile yönlendirmeleri tüm öğrencilerin aynı iletiyi alacakları açıklık ve netlikte kurgulamışlardır.

İkinci ders imecesi uygulamasından çıkarılan bir diğer sonuç da etkinlikler arasında yeterince ilişki kurulamaması olmuştur. Öğretmenlerin üçüncü ders imecisinin farklı aşamaları için tasarladıkları etkinlikler arasında güçlü bağlar kurdukları gözlenmiştir. Bu durum, uygulamada yansımaları bulmuş, dersin farklı aşamalarında yapılan etkinlikler birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Örneğin giriş etkinliği olarak yapılan 5N1K etkinliğine geliştirme bölümünde özetlemenin merkeze alındığı etkinlik sırasında dönülmüş, böylelikle geliştirme etkinliğinin yapılması kolaylaştırılmıştır. Bu örnekler çoğaltılabilir.

Üçüncü ders imecisinin hazırlık aşamasında dikkat çeken bir diğer konu, öğretmenlerin dijital içerikler üretebilecekleri yeni uygulamaların arayışına girmiş olmalarıdır. Önceleri yalnızca Worwall ve PowerPoint ile etkinlik üreten öğretmenler, üçüncü ders imecesinde kullanılmak üzere Program Unity adlı uygulamayla iki farklı etkinlik üretmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde dijital içeriklerin öğrenci katılımı ve dersin takibini kolaylaştırması bu arayışın önemli sebepleridir. Öğretmenler, ders imecesi süreci hazırlık toplantılarında söz konusu uygulamaları birlikte öğrenme fırsatı bulmuştur. Öğretmenler, ders imecesi modelinin uygulanmasının olumlu çıktısı olarak

değerlendirilen bu yaklaşımlarını ders araştırması sürecinden sonra da yürütmeye yönelik istekliliklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, ikinci ders imecesi sürecinde olduğu gibi yararlandıkları kaynaklarda çeşitliliğe gitmiş, basılı geleneksel kaynaklar dışında EBA ve Z- kitapları kullanmayı sürdürmüştür. Bunun yanında 2006 Türkçe Öğretim Programı, öğretmenlerin okuma anlama süreci etkinlik tasarımlarında başvurduğu farklı bir kaynaktır.

Zaman planlaması, ikinci ders imecesi sürecinde aşılmış bir problem iken öğretmenlerin zaman planlaması konusunda belirlenen hedefleri üçüncü ders imecesinde de tutturamadıkları görülmüştür. Bu planlama eksikliğinde araştırma ekibinden elde edilen, “Bulgular” bölümünde ortaya konan verilerden de hareketle zaman yönetimi planlamasının değil içeriğin yoğun belirlenmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Yansıtma bölümüne yönelik tartışmada bu durumla ilgili değerlendirmede bulunulacaktır.

Olası durumları, muhtemel soru ve cevapları belirlemede araştırma ekibi üyelerinin ikinci araştırma dersinde elde ettiği çıkarımlar doğrultusunda hareket ettikleri söylenebilir. Öğretmenler, üçüncü ders imecesinde öğrenci öğrenmesini önceleyerek öğrenci gözünden kestirimlerde bulunmuşlardır. Ders uygulaması sırasında kestirimde bulundukları olası durumlar ve soruların birçoğu gerçekleşmiş, uygulayıcı öğretmen de belirlenen şekilde karşılık verme fırsatı bulmuştur.

Öğretmenler, tıpkı ikinci araştırma dersinde olduğu gibi dersin geneli ve her aşaması için ayrı ayrı başarı ölçütü belirlemişlerdir. Öğretmenlerin belirledikleri başarı ölçütleri gözlemlenebilir nitelik taşımakta, öğrenci öğrenmesine odaklanmaktadır.

5.3.2. Üçüncü Ders İmecesi Yansıtma Çalışmaları

Öğretmenler, yansıtma aşamasında sergiledikleri ders uygulaması performansını uygulayıcı öğretmenden başlamak üzere çeşitli yönlerden değerlendirmiştir. Üçüncü ders imecesi sürecine yapılan olumsuz nedensel atfetmelerin önceki araştırma derslerine göre sayıca azaldığı görülmektedir. Bu durum

öğretim sürecine ilişkin planlama ve uygulamaların nitelik artışının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler, yansıtma toplantılarında dersin farklı aşamaları için tasarladıkları etkinliklerin birbiriyle ilişkilendirilmesini başarılı bulmuşlardır. Bu ilişkilendirmenin öğrenci öğrenmesi üzerindeki kolaylaştırıcı etkisinin ifade edilmesi, söz konusu değerlendirmenin yapılması üzerinde etkilidir.

Öğrenci öğrenmesi, etkinliklerin ilişkilendirilmesi dışında tasarlanan bütün etkinlik ve uygulamalarda gözetilen bir değişken hâline gelmiştir. Öğretmenlerin canlı derslerde metni az sayıda öğrenciye sesli okutmanın öğrencilerin okudukları metni anlamalarına katkı sağladığı, “5N1K” etkinliğinin öğrencilerin metnin temel oluşturucuları olan kişi, yer , zaman gibi unsurlara dair zihinsel şema oluşturmalarına katkı sağladığı gibi çıkarımlar yapmaları öğrenci öğrenmelerine odaklanılmasının sonucudur. Buna karşın üçüncü araştırma dersi yansıtma toplantılarında öğretmenler, öğrenci odaklı düşünme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Örneğin sözcük öğretimi çalışmalarında özellikle “Hayatın Anlamı” adlı metinde öğrencilerin ihtiyacına göre anlam çalışması yaptırılacak sözcüklerin öğrenci ihtiyacına göre belirleyemedikleri sonucunu çıkarmışlardır.

Dijital ders içerikleri tasarlayabilecekleri platformlara ulaşma, kullanım ilkelerini öğrenme ve alternatif kanallar aracılığıyla ders içerikleri tasarlama konusunda yaptıkları girişimlerin öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin motivasyonlarını artırdığı görülmüştür.

5.4. Ders İmecesı Süreçlerinin Geneline İlişkin Tartışma

5.4.1. Hazırlık Süreçleri

Araştırma ekibi, hazırlık süreçlerine hedef belirlemeleri ile başlamıştır. Ders imecesi sürecinin birinci döngüsünde belirlenen hedeflerin yeterince net ve ayrıntılı olarak hazırlanmadığı, zaman içerisinde daha net ve ayrıntılı hedefler oluşturulmaya başlandığı görülmüştür. Hedefler için ilk etapta yeterince zaman ayrılmazken ikinci ve üçüncü ders imecesi hedef belirleme süreçlerine dersin her aşaması için gerçekçi, açık ve net hedefler belirleyebilmek amacıyla dengeli ve yeterli bir zaman ayrılmıştır. Birinci ders imecesi sürecinde belirlenen hedefler arasında uyumsuzluklar

gözlenmiştir. Örneğin dersin geneli için belirlenen bir hedefin hazırlık, geliştirme ya da uygulama aşamalarının hiçbirinde yer almadığı görülmüştür. Söz konusu durum, sonraki ders imecesi döngülerinde iyileştirilmiş, hedeflerin kendi içinde tutarlı olması ve bütünlük arz etmesine önem verilmiştir. Bununla birlikte ilk ders imecesi döngüsünde araştırma teması ile de tutarsızlıklar barındıran hedef ifadelerinin sonraki ders imecesi döngülerinde araştırma temasıyla uyumlu olması için çaba harcandığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar hedef belirlemede süreç içerisinde yaşanan gelişimi içermesi bakımından Yinger (1980), Yetkin ve Özdemir (2015), Bozkurt (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur.

Öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine dair hedefler belirlemeleri, kararlar almaları, ders imecesi döngüleri ilerledikçe belirgin bir niteliğe kavuşmuştur. Bu kapsamda gerek sınıf yönetimi gerek zaman yönetimi gerek konu içeriğinin aktarılması gerekse dijital ders içeriklerinin kullanımı konusunda aldıkları kararların hem sayısında hem niteliğinde süreç içerisinde artış gözlenmiştir.

Öğretmenlerin hazırlık süreçlerinde yararlandığı kaynaklar incelendiğinde üç ders imecesi sürecinde de ana kaynak olarak ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Ders kitabı dışında birinci ders imecesi döngüsünde yalnızca konu anlatımlı ek basılı kaynaklardan yararlanılırken ikinci ders imecesi döngüsünden itibaren EBA ve Z-kitap gibi dijital kaynakların da kullanıldığı gözlenmiştir. Bu çeşitlilik, derslerin çevrim içi araçlarla işlenmesinden kaynaklı olabilir. Üçüncü ders imecesi döngüsünde bu kaynaklar çoğaltılmış, 2006 Türkçe Öğretim Programı taranarak programdaki okuma anlama etkinlikleri incelenmiştir.

Materyal hazırlama ve örneklerin seçimi, öğretmenlerin ders imecesi döngülerindeki ilerleme ile gelişim gösterdikleri bir diğer konudur. Dijital öğrenme ortamlarında etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek amacıyla sunular, animasyonlar, oyunlar gibi dijital öğretim materyalleri hazırlamak gerekir (Korkmaz vd. 2019). Araştırma verileri, Covid-19 salgını sebebiyle derslerin çevrim içi araçlarla işlendiği dönemde toplanmıştır. Bu sebep araştırma ekibi üyelerinin somut materyaller yerine dijital materyaller tasarlamaya yönelmesini beraberinde getirmiştir. Öğretmenler, bu zorunluluk doğrultusunda üç ders imecesi döngüsü için de PowerPoint ders sunusu hazırlamışlardır. Yardımcı dijital materyal olarak birinci ders

imecesi döngülerinde Wordwall uygulaması ile oyun ve etkinlik tasarımı yapmışlardır. Üçüncü ders imecesi hazırlık süreçlerinde yeni dijital materyal hazırlama platformları keşfetme arayışına girmişler, kullanım kolaylığı sebebiyle Program Unity adlı uygulamayı tercih ederek orijinal etkinlik tasarımları yapmışlardır. Yansıtma toplantılarında hazırlık süreçlerine dair farkındalık kazanılan bir diğer konu da dersin giriş aşamasında öğrencinin ilgisini çekecek, motivasyonunu sağlayacak nitelikteki oyunların dersin başarısı üzerine doğrudan etkili olduğudur. Yukarıda sözü edilen dijital materyal arayışının önemli bir sebebi de öğrencilerin süreç başında derse ilişkin motivasyon kazanmalarının öncelenmesi olarak değerlendirilebilir. Ders planı hazırlamada gözlenen bu olumlu değişimler, oluşturulan ders planlarının niteliğini artırmakla birlikte öğrencilerin ilgi ve dikkatini canlı tutmayı sağladığından dolayı sınıf yönetimi açısından da katkılar sağlamıştır. Bu sonuçlar, Lewis (2002), Loose (2014), Baki (2012), Yüzbaşıoğlu (2016) ve Müldür ve Çevik (2020)'in araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Örnek seçimi, süreç içerisinde gelişim gözlenen bir başka hazırlık süreci unsuru olmuştur. Buna göre ilk ders imecesi süreci için örnekler cümle üzerinden seçilmiş, anlam çalışması yaptırılacak sözcükler bu cümlelere yerleştirilmiştir. Birinci ders imecesi yansıtma toplantılarında örnek seçiminde öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve gelişim özelliklerine yeterince dikkat edilmediği fark edilmiştir. Örneğin sunuda yer alan örnek cümlelerde hırsız, silah vb. olumsuz çağrışımlar uyandıracak ifadelerin yer alması rahatsız edici bulunmuştur. Sözcük öğretiminin ise yeterince başarılı olunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci ve üçüncü ders imecesi süreçlerinde örnekler cümleler değil metinler üzerinden verilmiştir. Öğretmenler, seçtikleri örnek metinlerde öğrencinin hazırbulunuşluğuna, içinde yaşadığı çevrenin sosyokültürel yapısına uygunluğuna ve olumsuz çağrışımları olan kelimelerin yer almamasına özen göstermişlerdir. Öğretmenlerce seçilen sözcükler, ilgili metinlerin bağlamına uygun bir şekilde yerleştirmiş, bu yolla anlam çalışması yaptırılmıştır. Örnek seçimindeki bu nitelik artışının öğretmenlerin bir araya gelerek çok yönlü düşünmeleri sonucu gerçekleştiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine dair farkındalık kazandığının göstergesi olan tüm bu uygulama çıktıları, Tepylo(2008); Olson, White ve Sparrow (2011); Türk (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların ders imecesi modelinin öğrenci öğrenmeleri üzerine

düşünmeyi sağlamanın öğrenci katılımını ve dersin niteliğini artırdığını ifade eden sonuçlarıyla uyumludur.

Öğretmenlerin birinci ders imcesinde yoğun içerikler belirledikleri görülmüştür. Bu yoğunluk sebebiyle ders uygulaması için belirledikleri sürenin yönetiminde problemler yaşanmıştır. İkinci ders imcesinde söz konusu soruna bağlı sonuç çıkarımları doğrultusunda öğretmenler titiz bir planlama yaparak içeriği öğrenci öğrenmesi ve yararı odaklı sade tutma yoluna gitmişlerdir. Bu durum, dersin öngörülen süreye uygun yürütülmesini beraberinde getirmiştir. Bu gelişime rağmen üçüncü ders imecesi sürecinde öğretmenlerin içeriği yoğun belirlemeleri sebebiyle süreye ilişkin birinci araştırma dersindeki ile benzer problem yaşadıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin içerik- süre planlamasında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Strateji, yöntem ve teknik seçiminde öğretmenlerin akademik karşılığı olan strateji, yöntem ve teknik isimlendirmeleri üzerinden gitmedikleri gözlenmiştir. Bu kapsamda herhangi bir kaynak araştırması da yapmadıkları görülmüştür. Ders imecesi süreci ilerledikçe öğrencinin daha aktif olduğu, öğrencinin ilgi, istek ve yeterliliklerinin öncelendiği öğrenci aktivitesine dayanan bir yaklaşımın işe koşulduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, Rahmawan vd. (2019), Bozkurt (2015) ve Orhan (2020)'nin araştırmaları ile uyumludur.

Öğrenme birimleri ve etkinlikler arasında bağ kurma, birinci ders imecesi süreci sonuç çıkarımlarından biridir. Öğretmenler dersin farklı aşamalarında ele alınmak üzere tasarladıkları etkinlik ve uygulamalar arasında yeterli bağ kuramamalarının hem öğrenci öğrenmesini kolaylaştıramadığını hem de tasarlanan etkinliklerin beklenen verimi sağlayamadığını belirtmişlerdir. Söz konusu sorunun çözümünde ikinci ders imecesi döngüsünde de istedikleri başarıyı elde edemeyen araştırma ekibi, üçüncü ders imecesi döngüsünde hedeflerine ulaştıkları, etkinlikler arasında kurulan bağın öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, süreç sonunda yapılan görüşmede etkinlikler arasında bağ kurmanın önemine dair farkındalık kazandıklarına, bu farkındalık sayesinde öğrenci öğrenmeleri üzerine durabildiklerini, dolayısıyla ders imecesi süreçleri kapsamında yaptıkları eylemlerin meslekî gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu

sonuçlar Tepylo (2008), Erbilgin (2013), Serbest (2014), Coşkun (2017) ve Pehlivan (2020) araştırmacıların çalışmalarıyla uyumludur.

Üç ders imecesi döngüsünde de öğretmenler kendi öğretim deneyimlerini birbiriyle paylaşmışlardır. Böylelikle öğretmenler, derste kullanabilecekleri etkinliklere, yenilikçi uygulamalara, sınıf yönetimi ilkelerine dair görüş açısı kazanmış, birlikte etkinlik, soru ve diğer işleyiş birimlerini tasarlamışlardır. Bununla birlikte ders imecesi hazırlık toplantıları sürecinde öğretmenlerin samimi bir bağlamda konu içeriklerine dair akademik tartışmalar yürüttükleri, kafa karışıklıklarına çözüm aradıkları da gözlenmiştir. Hazırlık aşamaları sırasında gözlenen bu durum, ders imecesinin karşılıklı güven ve iş birliği temelinde meslekî gelişimi sağladığını doğrulamaktadır. Bu sonuçlar, Hurd ve Licciordo- Musso (2005), Roback vd. (2006), Harle (2008), Lensky ve Caskey (2009), Mc Dowel (2010), Carroll (2013), Aykan (2019) ve Orhan (2020)'nin araştırma sonuçları ile paraleldir.

Başarı ölçütü belirleme aşamasında süreç başında öğretmenlerin dersin geneline yönelik başarı ölçütü belirlediği görülmüştür. Belirlenen başarı ölçütlerinin hedeflerle ilişkilendirilmeyen birinci ders imecesi başarı ölçütleri öğretmenlerin kişisel temennilerini yansıtmaktadır. Bu durum ikinci ve üçüncü ders imecesinde dersin bütünü ve aşamaları için ayrı ayrı belirlenmiş, öğrencilerin dersin hangi aşamasında hangi yeterliliği göstermesi gerektiği dersin hedefleri ile ilişkilendirilerek ortaya konmuştur. Bu durum, tasarlanan etkinlikler, sorular vb. öğretim içeriklerinin işlevlerinin sorgulanmasına katkı sağlamış, ders planının niteliğini artırmıştır.

Başlangıç görüşmelerinde derse hazırlık süreçleri için yoğun bir çalışma yapmadıklarını söyleyen araştırma ekibi öğretmenlerinin süreç içerisinde yukarıda belirtildiği üzere hedeflerin belirlenmesinde, kaynak taramasında, materyal hazırlamada, olası durumları ve yanıtların belirlenmesinde ve diğer hazırlık süreçlerinde detaylı çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu yaklaşımı ders imecesi modelinin öğretmenlerin hazırlık çalışmalarına ilişkin tutumlarının değiştiğini, hazırlık çalışmalarının dersin başarıya ulaşmasındaki etkililiğine dair farkındalık kazandıklarının işaretleyicisidir. Mc Donald (2009), Baki (2012), Coşkun (2017), Türk (2020) araştırmacıların araştırma sonuçları, söz konusu sonuçlarla uyumludur.

İkinci ders imecesi sonuç çıkarımlarından biri de derslerin kazanım odaklı planlanmasının gerekliliğine dair kazanılan farkındalıktır. Türkçe Ders Öğretim Programı kazanımları günlük hayatla ilişkili, güncel, geçerli, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde oluşturulmuştur (MEB, 2019). Derslerin konu başlıkları yerine söz konusu yeterlilikleri hedefleyen kazanımlar ekseninde hazırlanması, bu bağlamda öğretmenlerin ders imecesi modeliyle grup olarak yürüttükleri ders planlama ve uygulama süreçlerinde kendi rollerine ilişkin farkındalık kazanımları hazırlık süreçlerinin en önemli çıktılarından biri olarak kabul edilebilir. Bu farkındalığın öğretim süreçlerinde nitelik artışını beraberinde getireceği öngörülmektedir.

Yapılan hazırlık ve yansıtma toplantıları ile süreç sonunda gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen veriler, öğretmenlerin ders imecesi süreci ile birlikte muhtemel öğrenci soruları ve yanıtları ile olası durumları öngörebilmelerine yönelik farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden gelebilecek soruları, muhtemel yanıtları ve olası durumları öngörebilmeleri meslekî gelişimlerine katkı sağlamakla beraber öğrencilerin derste ki tepkileri ile karşılaşabileceği problemleri öngörebildikleri için hazırladıkları ders planlarının niteliğini artırmıştır. Meyer ve Wilkerson (2011), Lewis (2002) ve Pehlivan (2020) yaptıkları araştırmalarda ders imecesi modelinin modeli uygulayan öğretmenlerin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesi ile derse ilişkin farklı değişkenleri öngörebilmelerine katkı sunduğunu ifade eden sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları, bu yönüyle söz konusu araştırmalarla uyumludur.

5.4.2. Yansıtma Süreçleri

Pilot uygulamada sonrası sonuç çıkarımlarından hareketle üç ders imecesi sürecinde de yansıtma aşamasının ilk toplantısı ders uygulamasının hemen ardından gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ders uygulayıcısı öğretmen söz alarak işlediği derse ilişkin kişisel düşüncelerini, yorumlarını, eleştirilerini dile getirmiştir. Ardından araştırma ekibinin diğer öğretmenleri ders uygulamaları sırasında gözlemlerinden ve gözlem formundaki kişisel gözlem ve değerlendirmelerini içeren ürünlerden hareketle çeşitli yönlerden dersi değerlendirmişlerdir. Kendi öğretim uygulamalarına ve planlamalarına eleştirel bir gözle bakan öğretmenler dersin genelini ve aşamalarını

başarılı / başarısız yönlerden değerlendirdikten sonra söz konusu başarı ve başarısızlıkların nedenlerine ilişkin atfetmelerde bulunmuşlardır. Her üç ders imecesi sürecinde de öğretmenlerin derse ilişkin olumsuzlukları kontrol edilebilir yani düzenlenebilir, tolere edilebilir kaynaklara atfettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kontrol edilebilir atfetmeleri arasında içeriğin yoğun olması, süre planlaması, soruların açık olmaması, bağ kurmada yetersizlik, öğrenci yanıtlarını öngörememe gibi kendilerinden kaynaklı değişkenler iken kontrol edilemez nedensel atfetmeleri teknik aksaklıklar, öğrenci katılımının azlığı ve istikrarsızlığı, İnternet bağlantısı sorunu gibi kendi kontrolleri dışındaki değişkenlerden oluşmaktadır. Bu sonuçlar Smith (2008), Olson, White ve Sparrow(2011) ile Kara ve Şen (2021)' in ders imecesi modelinin öğretmenlerin süreç içersinde yapılan eleştiriler ile meslekî gelişim sağlama fırsatı bulunduğunu ifade eden araştırmalarıyla uyumludur. Süreç ilerledikçe öğretmenlerin yaptıkları nedensel atfetme sayısı 9, 8, 4 şeklinde değişim göstermiştir. Bu sonuç, eleştiri ile gelişimin sağlandığını, süreç ilerledikçe gerçekleştirilen derslerin niteliğinin arttığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ders imecesi uygulamalarından hareketle yaptıkları sonuç çıkarımlarının savunmacı değil, düzenlemeye dönük olduğu görülmüştür. Yani ekip üyesi öğretmenler, ortaya çıkan olumsuz sonuçların birtakım müdahaleler ile düzelebileceği kanaatini taşımaktadır. Bu da öğretmenlerin sonraki öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin tasarımlarının niteliğinin artacağına işaret etmektedir. Bu sonuçlar Bozkurt (2015) ve Orhan (2020)'ın araştırmaların sonuçları ile benzerlik gösterir.

Öğretmenler birinci ders imecesi yansıtma aşamasında öğretilecek konu içeriğine odaklanıp öğrenci öğrenmesini ihmal ettikleri konusunda çıkarımda bulunmuş, farkındalık kazanmışlardır. Sonraki ders imecesi döngülerinde hazırladıkları soruların, tasarladıkları etkinliklerin öğrencilerin öğrenmesine nasıl bir katkı sağlayacağını önemsedikleri gözlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç, Hart(2009), Özaltun (2014) ve Pehlivan (2020)'nin araştırma sonuçları ile uyumludur.

Süreç sonunda yapılan ve üç ders imecesi için yansıtma işlevi gören yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenler, araştırma derslerinin kendi derslerine eleştirel gözle bakabilmelerine katkı sağladığını bu yolla kendi öğretim süreçlerine yönelik düzenlemelerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bununla ders imecesi

uygulamalarının meslekteki yeterlilikleri ile öğretme süreçlerine ilişkin motivasyonlarını artırdıklarını dile getirmişlerdir. Erişilen bu sonuçlar, öğretmenlerin öğretim becerilerini artırdığı sonucuna ulaşan Kara ve Şen (2021), Öğretim uygulamalarının niteliğini artırdığı sonucuna ulaşan Mc Donald (2009), Aykan (2019)' un ulaştığı sonuçlarla uyumludur.

Öğretim süreçlerine hazırlık ve yansıtma aşamalarında gözlemlenen olumlu değişimler, araştırma ekibinin ders imecesi modelinin tüm öğretmenlere öğretilmesi ve küçük ders araştırması ekipleri kurularak planlamalar yapılmasının etkili olacağı görüşünü dile getirmelerini beraberinde getirmiştir. Aykan (2019)'ın araştırması da bu çalışma ile uyumlu olarak araştırma grubundaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde ders imecesi modelinin kullanılması gerektiği sonucuna ulaştıklarını ifade eder. Öğretmenler, sıkıcı ve verimsiz olarak değerlendirdikleri sene başı meslekî çalışma döneminin ders imecesi uygulamalarıyla etkili ve verimli hâle geleceğini düşünmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Birinci Ders İmecesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından hareketle birinci ders imecesi süreci ile öğretmenlerin ortak öğretme hedefleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri grup çalışmaları, planlama ve yansıtma süreçlerine ilişkin farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Birinci ders imecesi süreciyle öğretmenlerin hedef belirleme ve başarı ölçütü belirlemede yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci ders imecesi süreci, öğretmenlere ders planı hazırlarken öğrenci gözüyle tasarımlar yapma ve konu yerine öğrencinin öğrenme süreçlerini merkeze almanın gerekliliği konusunda çıkarımlar yapmaları konusunda katkı sağlamıştır. Birinci ders imecesi döngüsü ile öğretmenler arasındaki iş birlikli çalışmanın öğretimin planlanması ve yansıtılmasında nitelik artışını beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. İkinci Ders İmecesine İlişkin Sonuçlar

İkinci ders imecesinin hazırlık ve yansıtma süreçlerine ait bulgulardan hareketle birinci ders imecesi yansıtma aşamasında yapılan nedensel atfetme ve sonuç çıkarımlarından ikinci ders imecesi hazırlık süreçlerinde istifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ikinci ders imecesi hazırlık aşamasında gözlemlenebilir, net, araştırma temasıyla ilişkili hedefler; hedeflerle ilişkili içerikler belirlemişlerdir.

Öğrenci öğrenmesini merkeze alma konusunda kazanılan farkındalık doğrultusunda öğrenci odaklı ders planı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci ders imecesi sürecinin yararlanılan kaynaklarda, meslektaşlar arası iletişimde, teknolojik materyal kullanımında, öğretim deneyimlerinin paylaşılmasında, dersin çıktılarının ele alınmasında öğretmenlere katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci ders imecesi döngüsü, öğretmenleri derslerin tasarlanmasında işlenecek konunun ismi merkeze alınarak değil ilgili öğretim programındaki kazanımların öngördüğü yeterlilikleri merkeze almaları gerektiği sonucuna ulaştırmıştır. Öğretmenlerin eriştiği bu farkındalık düzeyi, ders imecesi modelinin meslekî gelişimi sağladığının kayda değer bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

6.1.3. Üçüncü Ders İmecesi Sürecine İlişkin Sonuçlar

Üçüncü ders imecesi hazırlık ve yansıtma süreçlerine ilişkin bulgulardan hareketle üçüncü ders imecesi süreci ile birlikte araştırma ekibini oluşturan öğretmenlerin kadro olarak güçlenip yakınlaştığına, iş birliği ve karşılıklı güven temelinde ilişkiler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin araştırma sürecinin tamamlanmasından sonra da kurdukları ekibin birlikte çalışmayı sürdürmelerine dönük istekliliklerini ifade etmeleri ders araştırması modelinin meslekî iş birliği ve gelişimi sağlama temelindeki başarısı olarak değerlendirilebilir.

Üçüncü ders imecesiyle öğretmenlerin planlama ve yansıtma davranışlarında gelişmeler olduğuna, muhtemel durumların, öğrenci sorularının ve tepkilerinin öngörülebilirlik düzeyinin arttığına, üretilen soru ve etkinliklerin daha amaçlı ve öğrenci öğrenmesine dayalı hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü ders imecesiyle birlikte öğretmenlerin nedensel atfetmelerinde azalışlar görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakma, var olan sorunlara yönelik sonuçlar çıkarma ve çözümler üretmelerinin doğal sonucudur.

6.1.4. Ders İmecesı Süreçlerinin Geneline İlişkin Sonuçlar

Ders imecesi süreçlerinin sonunda katılımcı öğretmenlerin ders imecesi döngülerinde yürüttükleri hazırlık, uygulama ve yansıtma faaliyetleri ile aktif ve yapılandırmacı bir süreci içeren öz düzenleyici becerilerini grup olarak geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ders imecesi süreçleri, öğretmenlerin iş birliği hâlinde çalışmalarını ve iş birliği yapmaktan memnuniyet duymalarını sağlamıştır. Ekip çalışmasıyla geliştirilen dijital öğretim materyalleri, öğrenilen dijital materyal hazırlama uygulamaları, canlı derslerdeki öğrenci ilgi ve motivasyonunu artırmıştır. Böylelikle uzaktan eğitim süreci daha verimli hâle gelmiştir. Öğretmenlerin ders imecesi döngüleriyle birlikte derste yaşanabilecek muhtemel durumları öngörmeleri, hazırladıkları ders planlarının niteliği ve uygulanabilirliğine katkı sağlamıştır. Öğretmenler, ders imecesi süreçleri aracılığıyla edindikleri yetkinliklerle öğretmenlik becerilerine dair motivasyonlarını artırmışlardır.

6.2. Öneriler

Bu çalışmada ders imecesi süreci, danışman rolündeki araştırmacı haricindeki aynı okulda görev yapan üç Türkçe öğretmeni ile üç ders imecesi döngüsü ile sınırlandırılarak yürütülmüştür. Yapılacak çalışmalarda araştırma ekibi üyelerinin ve ders imecesi döngülerinin sayısı artırılabilir. Böylece bu araştırma ile öğretmenlerin grup bağlamında kazandıkları öz düzenleyici becerilerin niteliğinde artış sağlanabilir.

Farklı araştırmalar kapsamında aynı şubenin dersine giren farklı branşlardaki öğretmenlerin disiplinler arası eğitim odaklı hedeflerini gerçekleştirmek için ders imecesi modelini kullanmaları sağlanabilir. Bu uygulama, bir okulun tüm öğretmenlerini kapsayacak şekilde de genişletilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle okullarda sene başı meslekî eğitim seminer çalışmalarında bir yıllık çalışma süresini kapsayan ders imecesi grupları oluşturulabilir. Bu gruplar eğitim- öğretim yılına ilişkin yıllık planlar hazırlayıp yıl sonunda yapılacak yansıtma faaliyetleriyle hazırlanan yıllık planların öğrenci ve okulun ihtiyaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğine dönük değerlendirme, nedensel atfetme ve sonuç çıkarımlarında bulunabilir. Böylece sonraki eğitim- öğretim

yıllarına ilişkin yapılan planların nitelikli ve ihtiyaca uygun olarak yapılması sağlanmakla birlikte okulun öğretmen kadrosunun güçlenmesi sağlanabilir.

Dünyanın birçok ülkesinde kullanılan ders imecesi modelinin ülkemizdeki geçmişi uzun değildir. Bu sebeple modelin öğretmenler tarafından tanınırlığı da yeterli seviyede değildir. Bu sebeple modele ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarını içeren veriler Milli Eğitim Bakanlığı ile paylaşarak ders imecesi modelinin ülke genelindeki tüm öğretmenlere tanıtılması sağlanabilir. Bakanlık bünyesinde oluşturulabilecek çalışma grupları aracılığıyla ülkenin isteyen tüm öğretmenleri, ders imecesi gruplarının üyesi olabilir. Bu kapsamda EBA alt yapısı içinde ülke genelindeki tüm öğretmenlerin katılabileceği ders imecesi çalışma grupları kurulabilir.

KAYNAKÇA

- Allen, I. E. & Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: distance education enrollment report: 2017*. Babson Survey Research Group.
- Altınsoy, E. (2020). *Ders araştırması: aday İngilizce öğretmenleri için kişisel ve meslekî gelişim modeli*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Aslantaş, T. (2014). *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama*.
<https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf>
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Aykan, A. (2019). *Öğretmen adayları açısından ders araştırması modelinin meslekî gelişim kapsamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (Lesson Study) çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84 .
 DOI: 10.15869/itobiad.769798
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baylor, A., Kitsantas, A., & Chung, H. (2001). The instructional planning self-reflective tool (IPSRT): a method for promoting effective lesson planning. *Educational Technology*, 41(2), 56-59.
- Bayram, İ & Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 52(2), 577-610.
 DOI: 10.30964/auedfd.473958
- Bloom, B. S. (2012). *İnsanın Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D.A.Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Bozkurt, E. (2015). *Ders araştırması modeli bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerine yönelik grup temelli öz-düzenlemelerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, I., & Kaygın, B. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1606-1617.
- Bümen, N. T., Çobanoğlu, A. A., Özkan, E. Ç., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31 - 50.

- Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., & Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. (2007). A cross cultural analysis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 565-592.
- Carroll, C. (2013). *Exploring the impact of lesson study on the theory-practice Gap in pre-service teacher education*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Limerick.
- Casler, E. N. (2005). *A comparison of classroom teachers' self-regulation behaviors in relation to effective teacher practices used during instruction*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Kansas.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1–16.
- Coşkun, A. (2017). The application of lesson study in teaching English as a foreign language. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 151-162.
DOI: 10.17679/inuefd.297845
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Çapa-Aydın, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356.
DOI:10.1080/01443410902927825
- Çekiç, U. (2010). *Uzaktan Eğitim Sistemi Tasarımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Demir, E. (2015). Uzaktan eğitime genel bir bakış . *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , (39) , 203-213.
- Demiray, U. (1999). Açıköğretim fakültesi mezunlarının sektördeki konumları. *Uzaktan Eğitim, Yaz 1999*, 3-22.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: let’s get beyond the hype, *e-learning Magazine*.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: a handbook*.
- Duran, N., Önal, A. & Kurtuluş, C. (2006). E-Öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim Konferansı, 9-11 Şubat*, Pamukkale Üniversitesi.
- Ediger, M. (2002). Vocabulary Development and the Curriculum. *ERIC, Belge no: ED473483*, 1-13.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Elmas, Ç. , Doğan, N. , Biroğul, S. & Koç, M. (2010). Moodle eğitim yönetim sistemi ile örnek bir dersin uzaktan eğitim uygulaması . *Bilişim Teknolojileri Dergisi* , 1 (2) , 53-63.
- Eraslan, A. (2010). Japon ders araştırması: Türkiye’de işler mi?. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 62-67.

- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 69-83.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Fernandez, C. (2005). Lesson Study: A means for elementary teachers of develop the knowledge of mathematics needed for reform- minded teaching?. *Mathematical thinking and learning*, 7(4), 265-289.
DOI:10.1207/s15327833mtl0704_1
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genç, G. S. (2015). *Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Grossman, P., Wineburg, S., ve Woolworth, S. (2001), Toward a theory of teacher community. *Teachers college Record*, 103 (6), 942-1012.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 185-201.
- Günay, R., Yücel Toy, B. ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye’de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42), 1224-1237.
DOI:10.17719/jisr.20164216232
- Gündüz, A., Aydemir, M., & Karaman, S. (2018). Eş-Zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 83-95.
DOI:10.19126/suje.379981
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (7), 71-92.
- Harle, C. B. (2008). *The lesson study professional development process: Exploring the learning experiences of elementary and middle school teachers*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas.
- Hart, L. (2009). A study of Japanese lesson study with third grade mathematics teachers in a small school district. *Srate Journal*, Winter 2008-2009, 17 (1). 32-43.
- Hart, L. C., Alston, A., & Murata, A. (2011). *Lesson study research and practice in mathematics education*. Springer.
- Hurd, J. & Licciardo-Musso, L. (2005). Lesson study: Teacher-led professional development in literacy education. *Language Arts*, 82(5), 388-395.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim* (1.baskı). Değişim.
- Kara, Y. & Şen, Ö., (2021). Ders imecesi uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerine ve uygulamalarına etkileri, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 2021; 18(1)1-20.
DOI: 10.33711/yyuefd.859193

- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2(3), 91-104.
- Korkmaz, Ö. , Arıkaya, C. & Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması, *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56.
- Kurt, G. (2010). *Pre-service elementary mathematics teachers' self-regulated learning strategies within the context of their teaching practices*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Lee, A. T. (2012). *Exploring lesson study as an improvement strategy at a high-stakes accountability school*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of California.
- Lee, J. F. (2008). A Hong Kong case of lesson study- Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115-1124.
DOI:10.1016/j.tate.2007.10.007
- Lenski, S. J. & Caskey, M. M. (2009). Using the lesson study approach to plan for student learning. *Middle School Journal*, 40(3), 50-57.
- Lewis, C. C. (2000). *Lesson Study: The core of Japanese professional development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA).
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Research for Better Schools.
- Lewis, C. C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17(1), 95-110.
DOI:10.1080/09650790802667477
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1997), "Planned educational change in Japan: the case of elementary science instruction", *Journal of Education Policy*, Vol. 12 No. 5, pp. 313-31.
- Lewis, C. C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *American Educator*, 22(4), 12-17.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., ve Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 285-304.
DOI: 10.1007/s10857-009-9102-7.
- Lewis, C. C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Loose, C. C. (2014). *Japanese Lesson Study sustaining Teacher Learning in the Classroom Context*. The Pennsylvania State University.
- McDonald, S. E. (2009). *A model of teacher professional development based on the principles of lesson study*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Queensland University of Technology.
- McDowell, A. (2010). *Preservice teachers' use of lesson study in teaching nature of science*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Georgia State University.
- MEB. (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı.

- MEB. (2019).Türkçe Dersi Öğretim Programı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meyer, R. D., & Wilkerson, T. L. (2011). Lesson Study: The impact on teachers' knowledge for teaching mathematics. In L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Ed.), *Lesson study research and practice in mathematics education. Learning together* içinde (s.15-26). Springer
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C. Hart, A. Alston, & A. Murata (Ed.), *Lesson study research and practice in mathematics education. Learning together* içinde (s.10-22). Springer.
- Müldür, M., & Çevik, A. (2020). A qualitative research on the application of the lesson study model in Turkish language education [Türkçe eğitiminde ders imecesi modelinin uygulanmasına ilişkin nitel bir araştırma]. *Turkish Studies*, 15(1), 303-324.
DOI: 10.29228/TurkishStudies.40484
- Olson J.C., White, P. & Sparrow L. (2011), Influence of Lesson Study on Teachers' Mathematics Pedagogy, L. C. Hart et al. (Ed.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*, içinde (s.39-57). Springer.
DOI:10.1007/978-90-481-99419_4.
- Orhan, G. (2020). Ders araştırması bağlamında İngilizce öğretmenlerinin öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özaltun, A. (2014). *Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimleri: Öğrenci düşüncesi bilgisinin öğretime yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi
- Özbay, M. & Daşöz, T. (2016). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 0(56), 1441-1458.
- Öztürk, M. & Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yasar University*, 2(7), 762.
- Paris, S.G., & Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation.
- Pehlivan, F. (2020). Matematik öğretmenlerinin üst düzey düşünmeyi tetikleyici öğretim uygulamalarının ders imecesi modeli ile geliştirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, and M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (s.451–502). Academic Press.
- Rahmawan, S., Hendayana, S., Hernani, H., & Rahayu, D. (2019). Exploring the effect of reflection to inquiry teaching through lesson study for learning community. *Paper presented at the Journal of Physics: Conference Series*.
DOI:10.1088/1742-6596/1157/2/022039
- Roback, P., Chance, B, Legler, J. & Moore, T. (2006). Applying Japanese lesson study principles to an upper-level undergraduate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 14(2), 1-20.

DOI:10.1080/10691898.2006.11910580

- Sarı, A. & Akinoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 29, 139-154.
- Sato, T., Ellison, D. W. & Eckert, K. (2019). Japanese elementary teachers' development experiences in relation to teaching physical education, *Education* 3-13, 147-162. DOI: 10.1080/03004279.2019.1597912
- Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting. ERIC/CASS Digest.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Ed). *Self-Regulation of Learning and Performance* içinde (s.75-99). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6.baskı). Pearson Education.
- Serbest, A. (2014). *Ders imcesinin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Smith, R. R. (2008). *Lesson study: Professional development for empowering teachers and improving classroom practice*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida State University.
- Stepanek, J. (2001). A new view of professional development. *Northwest Teacher*, 2(2), 2-6.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A practical guide for teachers and facilitators*: Corwin Press Thousand Oaks.
- Stigler, J.W. & Hiebert, J. (1999), *The Teaching Gap: Best Idea from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. The Free Press.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (2009). Closing the teaching gap. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 32-37.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş* (4. Baskı). Pegem Akademi
- Şişman, M. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (11.Baskı). Pegem Akademi.
- Takahashi, A., & Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436-443.
- Tepyo, D. R. H. (2008). *Investigating the effects of Lesson Study*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Toronto
- Türk, Y. (2020) . *Ders imcesinin öğretmen adaylarının öğrencinin öğrenmelerine yönelik farkındalık becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel.
- Watanabe, T. (2002). The role of outside experts in lesson study. In C. Lewis (Ed.), *Lesson Study: A handbook of teacher-led instructional improvement* içinde (s.32). Research for Better Schools.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504
- Wright, T. D. (2009). *Investigating teachers' perspectives on the impact of the Lesson Study process on their mathematical content knowledge, pedagogical knowledge, and the potential for student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of New Orleans.

- Yetkin-Özdemir, E., Akdal, P., Bozkurt, E., & Gürel, R. (2014). Öğretmenlerde özdüzenleme: Matematik dersi örneği. G. Sakız (Ed.), *Öz-düzenleme: Öğrenmeden öğretime öz-düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 231-247). Nobel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldızlı, H., & Saban, A. (2015). Özdüzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(4), 97-118.
DOI:10.16991/INESJOURNAL.105
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 107-127.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a japanese approach to improving instruction through school-based teacher development. (Doktora tezi)*. The University of Chicago.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.
- Yüzbaşıoğlu, S. (2016) . Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ders araştırması modeline yönelik öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist* 25 (1), 3-17.
DOI:http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. D.Y. Dai ve R.J. Sternberg (Ed.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* içinde (s. 323–350). Erlbaum.

EKLER

Ek 1. Ders İmecesi Süreci Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Ek -1: Ders Araştırması Planı Öncesi Öğretmen Ön Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Bu görüşmenin amacı, ortaokul seviyesinde görev yapan bir Türkçe Öğretmeni olarak sizi daha yakından tanımak ve mesleğe ilişkin bazı konulardaki görüşlerinizi öğrenmektir. Bu kapsamda size soracağım soruları samimi duygu ve düşüncelerinizi yansıtarak içtenlikle yanıtlamanızı bekliyorum. Araştırma kapsamında sorduğum sorulara vereceğiniz yanıtlar, yalnızca bu çalışma için kullanılacak olup isminiz gizli tutulacaktır. Görüşme sırasında elde edilen verileri daha sistematik ve detaylı inceleyebilmek için izniniz olursa ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum.

Görüşme sürecimizin yaklaşık 20 dakika süreceğini öngörüyorum. Sormak istediğiniz bir şey varsa sorabilirsiniz, yoksa görüşmeyi başlatıyorum.

Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğr. Üyesi Doç.Dr. Arif Çerçi
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yasin İplik

Ders Araştırması Planı Öncesi Öğretmen Ön Görüşme Soruları

1. Meslekte ne kadar süredir görev yapmaktasınız? Hangi okullarda görev yaptınız?
 2. Türkçe Öğretmeni olmaya karar verme sürecinizi paylaşıyor musunuz?
 3. Mesleğinizden memnun musunuz?
 4. Mesleğinizi bir merdiven olarak düşünürsek kendinizi bu merdivenin hangi basamaklarında görüyorsunuz? Neden?
 5. Bir Türkçe Öğretmeni olarak güçlü olduğunuzu hissettiğiniz yönleriniz nelerdir?
 6. Mesleki bağlamda kendinizi zayıf hissettiğiniz yönleriniz nelerdir?
6.1.Mesleki açıdan var olan eksikliklerinizi gidermek ve kendinizi mesleki anlamda geliştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
 7. Hizmet içi dönemde yapılan mesleki çalışmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Söz konusu mesleki çalışmalarda yapılan aktiviteleri işlevsel buluyor musunuz?
7.1.Mesleki çalışmaların niteliğini artırmak için neler yapılabilir?
- çalışmanın öğrenme- öğretme sürecine katkıları hakkında neler söyleyebilirsiniz?"
9. İşleyeceğiniz dersler için yaptığınız hazırlık süreci hakkında neler söyleyebilirsiniz? Ne tür hazırlıklar yapıyorsunuz? Yaptığınız hazırlıkları yeterli buluyor musunuz?
 10. Ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz? Ders planı hazırlarken sizi zorlayan durumlar var mı? Varsa bu durumlar nelerdir?
 11. Ders planlarının öğretim faaliyetlerine etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 12. Ders içi öğretim yöntem ve teknik seçiminde ve bu öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada problem yaşadığınız oluyor mu? Cevabınız "Evet" ise "Bu problemleri örnekleyebilir misiniz?"
 13. Ders içi uygulamalarınızın hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek adına hangi ölçme ve değerlendirme uygulamalarından faydalaniyorsunuz?
12.1. Söz konusu ölçme ve değerlendirme uygulamalarını geliştirmek için neler yapılabilir?

Ek 2. Ders İmecesi Süreci Sonrası Öğretmen Görüşme Formu

EK-2: Ders Araştırması Ders Planı Sonrasında Uygulanacak Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Bu görüşmenin amacı, ortaokul seviyesinde derse giren ve ders araştırması sürecinde katılımcı olarak yer alan Türkçe Öğretmenlerinin ders araştırması sürecine ve bu sürecin çıktılarına ilişkin görüş ve önerilerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda tarafınıza yönelteceğim soruları, yürüttüğünüz ders araştırması sürecini göz önünde bulundurarak içtenlikle yanıtlamanızı bekliyorum. Sorulara vereceğiniz yanıtlar yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacak olup isminiz saklı tutulacaktır. Görüşme sırasında elde edilen verileri daha sistematik ve detaylı inceleyebilmek için izniniz olursa ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum.

Görüşme süresinin yaklaşık 20 dakika olacağını öngörüyorum.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru varsa alabilirim, yoksa görüşmeyi başlatıyorum.

Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğr. Üyesi Doç.Dr. Arif Çerçi
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yasin İplik

Ders Araştırması Süreci Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları

1. Ders araştırması sürecinde yaptığımız uygulamaların mesleki gelişiminiz için yararlı olduğunu düşünmüyor musunuz? Neden?
2. Ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyordunuz? Ders araştırması uygulamalarının kendi ders planı hazırlama sürecinize etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. Ders içi yöntem ve teknik seçiminizde ders araştırması sürecinin nasıl bir etkisi oldu?
4. Ders araştırması süreci sonrasında ders içi uygulamalarınızın hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek adına yürüttüğünüz ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde herhangi bir değişiklik oldu mu?
 - 5.1. Cevabınız ‘evet’ ise ‘‘Ne gibi değişiklikler oldu?’’
5. Ders araştırması uygulamasının zümrenizdeki diğer öğretmenlerle iş birliği yapmanız üzerine yansımaları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. Ders araştırması uygulamasının güçlü yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
7. Ders araştırması uygulamasının zayıf yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - 7.1. Söz konusu sınırlılıkları gidermek için neler yapılabilir? Önerilerinizi sıralayınız.
8. Sizce sene başı ve sene sonu mesleki eğitim çalışmalarında ders araştırması modeline yer verilmeli midir?
 - 8.1. Cevap ‘ evet’ ise ‘‘ Bunun eğitim- öğretim sürecine ne gibi katkıları olacağını düşünüyorsunuz?’’
 - 8.2. Cevap ‘hayır’ ise ‘‘ Neden?’’

Ek 3. Ders mecesi Süreci Sınıf İçi Gözlem Formu

Ek-3: Ders Araştırması Süreci Sınıf İçi Gözlem Formu

Okul Adı:	Sınıf:	Uygulayıcı Öğretmen Adı	Gözlemci Adı	Tarih
Konu:				
Kazanımlar				
	Gözlemlenen Uygulamalar	Gözlemci Öğretmenin Notları		
Dersi Planlama				
Giriş Uygulamaları				
İçeriğin Sunumu, Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyaller				
Değerlendirmeye Dönük Uygulamalar				
Geri bildirimler				

Ek 5. Araştırma İzni Belgesi

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

İl MEM Evrak Sayısı 22972557

Adı-Soyadı Yasin İPLİK

Kurum / Üniversite Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Araştırma Yapılacak İl(ler) Gaziantep

Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi Şahinbey / Şehit Serdar Gören Ortaokulunda görev yapan Türkçe öğretmenleri

Araştırmanın konusu Ders Araştırması Modeliyle Yürütülen Ortaokul Türkçe Derslerinin Öğretmenlerin Grup Bağlamındaki Öz Değerlendirmeleri Üzerine Yansımalarının İncelenmesi

Üniversite / Kurum onayı Var

Araştırma/proje/ödev/tez önerisi Var

AY-SE Başvuru Formu Var

Başvuru Taahhütnamesi Var

Araştırma Yapılması Planlanan Okul Listesi Var

Veri Toplama Araçları Ders Araştırması Planı Öncesi Öğretmen Ön Görüşme Soruları (13 adet soru)- Ders Araştırması Süresi Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları (8 adet soru)- Ders Araştırması Süreci Sınıf İçi Gözlem Formu (8 bölüm)- Ders Araştırması Uygulaması Öğretmen Günlüğü (6 bölüm)

Veri Toplama Araçları Kullanım İzni Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Etik Kurul Onayı Var

Veli İzin Formu -

Görüş istenen Birim/Birimler -

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Bu araştırma izin isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21.01.2020 tarihinde yayımlanan 2020/2sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında bu soruların Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan Şehit Serdar Gören Ortaokulunda görev yapan Türkçe öğretmenleri üzerinde, gönüllülük esasına göre, eğitim öğretim sürecini aksatmadan uygulanması uygun görülmüştür.

Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.

Komisyon kararı Oybirliği ile izin verilmiştir.

KOMİSYON

Komisyon Başkanı

Mehmet Ali TIRYAKIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

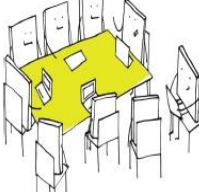
Üye

Halil İbrahim AKTAŞ
Öğretmen

Üye

Mustafa ÇELİK
Öğretmen

Ek 6. Ders İmceesi Tanıtım Sunusu

Ders Araştırması Modeli	 "Mesleki Gelişim Modeli" Seminerler :)	Hizmet içi eğitimi tek seferlik ders veya seminerlerle öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırılması süreci olarak gören geleneksel anlayış; okul bağlamından uzak olması, sınıf içi uygulamalarla iç içe olmaması ve güncel öğretilere ve öğrenme kuramlarına dikkate alınmaması nedeniyle eleştirilerle karşı karşıya kalmaktadır. 										
Öğretmenlerin nasıl öğrendiğini dikkate almayan, yüzeysel bilgilerle dolu ve bir bütüne hizmet etmeyen, bütük parçalar halinde sunulan hizmet içi eğitim seminerlerinin maliyeti de yüksektir. Bu tür mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansımaları ve dolayısıyla da mesleki gelişimlerini olumlu etkilemesi zor görünmektedir. 	İşlevsel Bir Uygulama Önerisi: "Ders Araştırması" 	Neyi Hedefliyoruz? 1. Daha önce yapılan çalışmalarda hazırlık süreçlerinde hedef belirleme ve hedef belirlerken hangi alana yoğunlaşacağımı belirleme noktasında kendilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. (Hedef- içerik uyumu vs.) 2. Planlama faaliyetlerinde zaman yönetimi konusunda yetkinlik 3. Materyal üretimde yetkinlik ve tecrübe paylaşımı										
Neyi Hedefliyoruz? 4. Ders boyunca ortaya çıkan öğrenci düşüncelerini yokandan ve farklı gözlemlerle izleme ve inceleme imkânı bulmuşlardır. (Gözlemci öğretmen olarak- uygulayıcı iken fark edilemeyen...) 5. Kendimizi değerlendirme fırsatı bulacağız. 6. Olası başarı ya da başarısızlığımızın nedenleri üzerinde düşünme fırsatı bulacağız. 7. Ders sonrası yansıtma becerilerimize yönelik katkı 8. Öz düzenleme faaliyetlerine yönelik nitelik artışı.	Özetle; Ders Araştırması Modelini Türkçe dersi planlama ve yansıtma süreçlerinde kullanarak iş birliği içinde mesleki gelişimimizi sağlamayı hedefliyoruz.	Modele İlişkin Bilgiler: Ders İmceesi, Japonya'da 1870'li yıllardan beri uygulanmakta olan iş birliğine dayalı bir mesleki gelişim modelidir. Ders İmceesi, Japonya'da öğretimin niteliğini artırmak ve öğrencilerin daha zengin öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlamak amacıyla uygulanmaktadır. 										
Bu modelde öğretmenler iş birliği içerisinde bir ders planı hazırlar, hazırlanan ders planını uygular, gözlem yapar ve gözlemleri sonucunda topladıkları veriler ışığında ders planlarında gerekli gördükleri düzeltmeleri yaparlar. 	Lewis ve Hurd (2011) öğretimin niteliğini artırmak isteyen öğretmenlerin bir araya gelecek derslerini planlamalarının ve bu planların öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmalarının kolaylıkta uygulanabilir görüldüğünü, bu nedenle de Ders İmcesinin ilk başta kolay görünen bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Ancak başlangıçta basit gibi algılanabilecek Ders İmceesi Modelinin hedef belirlenmesi, veri toplanması, çözülmesi ve sonuçların raporlaştırılması gibi karmaşık süreçler içerdiğine dikkat edilmesi gerektiğinin de altı çizilmektedir.	Ne yapacağız? 										
Ders Araştırması Süreci 	Ders Araştırması Süreci <table><tr><th>Hedef Belirle</th><th>Ders planla</th><th>Uygula</th><th>Tartış, revize et</th><th>Yeniden uygula</th></tr><tr><td>Hedefli öğrencileri belirlemek için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.</td><td>Ders planı hazırlama: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.</td><td>Uygulama: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.</td><td>Ders uygulanması: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.</td><td>Ders uygulanması: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.</td></tr></table>	Hedef Belirle	Ders planla	Uygula	Tartış, revize et	Yeniden uygula	Hedefli öğrencileri belirlemek için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Ders planı hazırlama: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Uygulama: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Ders uygulanması: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Ders uygulanması: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Önemli ! Ders sonrası toplantısında yaptığımız değerlendirmeleri öğretmenin öğretim yeterlilikleri üzerine değil hazırladığımız ders planının uygulama başarısı üzerine olmalıdır. 
Hedef Belirle	Ders planla	Uygula	Tartış, revize et	Yeniden uygula								
Hedefli öğrencileri belirlemek için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Ders planı hazırlama: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Uygulama: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Ders uygulanması: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.	Ders uygulanması: Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek.								

Ek 7. Tez Orijinallik Raporu

YASİN İPLİK

ORJİNALLİK RAPORU

% 2	% 2	% 0	% 1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
2	www.scribd.com İnternet Kaynağı	<% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	dspace.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.slideshare.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	www.itobiad.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	<% 1
8	egitimaski.com İnternet Kaynağı	<% 1
9	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1

Ek 8. Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, Ders Araştırması Modeliyle Yürütülen Ortaokul Türkçe Derslerinin Öğretmenlerin Grup Bağlamındaki Öz Düzenlemeleri Üzerine Yansımalarının İncelenmesi ." adıyla, Yasin İPLİK tarafından 5.02.2021/01.06.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: ders araştırması modelini kullanan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi kapsamında hazırlayıp uyguladıkları öğrenme yaşantılarının plan, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki grup temelli öz düzenlemelerine yansımaları incelemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Resmî Ortaokul (Şahinbey- Şehit Serdar Gönen Ortaokulu)

Araştırma Uygulaması: O Anket

☒ Görüşme

☒ Gözlem

☒ Doküman analizi

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 9. Birinci Ders İmecesi Ders Planı

Türkçe Ders Planı Formu		Tarih: Mart 2021
Sınıf:	7.Sınıf	
Araştırma teması:	Öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğunu anlama becerisini artırmak.	
Konu:	Anlama Dayalı Anlatım Bozuklukları	
Dersin Hedefleri:	Dersin Genel Hedefi: - Söz varlığını zenginleştirerek anlama dayalı anlatım bozukluğunu çözümler. Giriş Hedeflerimiz: - Öğrencilerin eğlenmesini sağlayarak dikkat çekmek - Öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmak - Öğrencilerde merak uyandırmak - Öğrencilerin işlenecek konuya ilişkin kendi yaşantısıyla bağ kurmasını sağlamak - Yanlış kullanımlara dikkat çekerek farkındalık yaratmak - Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak - Öğrenme gereğini sezdirmek Geliştirme Hedeflerimiz: (ders içeriğini sunduğumuz bölüm) - Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluklarını belirler. - Anlamca birbirleriyle karıştırılan ve yanlış anlamda kullanılan sözcüklerden kaynaklanan anlatım bozukluklarını belirler. - Anlamca çelişen sözcüklerin kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluklarını belirler. - Deyimlerin yanlış kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluklarını belirler. - Anlam belirsizliğinden kaynaklanan kaynaklanan anlatım bozukluklarını belirler. - Sözcüğün yanlış yerde kullanımı - sıralama hatasından kaynaklanan anlatım bozukluklarını belirler. - Mantık hatasından kaynaklanan anlatım bozukluklarını belirler. - Anlatım bozukluklarını öğrenen öğrenciler, öğrendiklerini kendi dil kullamlarına yansıtır. Uygulama Hedeflerimiz: - Soru ve etkinliklerde başarılı olur.	
Kazanımlar:	Anlama dayalı anlatım bozukluklarını tespit eder.	

Toplam Süre:	40+40+40+40

Öğrenme Yaşantılarının Gerçekleşmesi

Süre:	Yapılacak etkinlikler	Beklenen öğrenci tepkileri	Öğretmen yanıtları, soruları ve yönlendirmesi	Bu etkinlikte neyi hedefledik? / Değerlendirme faaliyetleri
5-6 dk.	-GİRİŞ ETKİNLİKLERİ -İlk olarak öncesinde öğretmen: günlük hayatta bir şekilde konuşuyor, yazıyor ve bu sayede diğer insanlarla iletişim kurabiliyoruz. Peki bu işte her zaman gerçekten başarılı olabiliyor muyuz? diye sorar.	"Her zaman başarılı olamıyoruz." doğrultusunda cevaplar gelir.	Soru üzerinde tartışıldıktan sonra öğretmen , "Söz ola kese savaşı, söz ola kestire başı." atasözünü söyleyerek sözün önemini vurgular. Şimdi ise öğretmen, bu konuşulanları örnekleyecek bir canlandırma izleneceğini söyleyerek, izlerken canlandırmada nelerin dikkatini çektiğini öğrencilerden not etmelerini ister.	Hedefler bölümünü standart yapıya buründür. -Dikkat çekerek etkili giriş yapmak. -Öğrencilerde merak uyandırmak
12-15 dk.	-“İş Görüşmesi” adlı giriş etkinliği kapsamında araştırma grubu tarafından ders öncesi seslendirilen ses kaydı dinletilir. Dinletim sonrasında öğrencilere şu sorular sorulur: -Sizce patron neden bu kadar öfkeliydi?	Gösterim sırasında öğrencilerin canlandırmayı dikkatle takip etmeleri ve not almaları beklenir. -Çünkü adam kendini ifade edemedi, yanlış kelimeler kullandı. /Adam çok başarısız, hiçbir şey anlamıyor.	-Hayatta böyle kişilerle karşılaşabiliyoruz. Demek ki daha önce hiç böyle bir ortamda bulunmamış ve doğru bir şekilde kendini nasıl ifade edeceğini bilmiyor. /	1. canlandırma etkinliğinin hedefleri -Yanlış kullanıma dikkat çekerek öğrencilere konuya ilişkin farkındalık uyandırmak -Öğrenme gereğini sezdirmek

Süre	Yapılacak Etkinlikler	Beklenen Öğrenci Roller/ Tepkileri	Öğretmen Yanıtları, soruları ve Yönlendirmesi	Bu etkinlikte neyi hedefledik?/ Değerlendirme faaliyetleri
6-7dk	-Eleman adayının anlatımında nasıl hatalar vardı? -Patronun yerinde siz olsaydınız eleman adayına nasıl tepki verirdiniz? İkinci iş görüşmesi iletilir. (Söz konusu iletim, anlatım bozulduğu içermeyen etkili bir iletişim örneğidir.)	Türkçeyi yanlış kullandı./ Gereksiz yere sözü uzattı./ Konuşmayı bilmiyor. -Ben olsaydım şiddet uygulardım/ -Böyle de derdini anlatabiliyor, bence sorun yok. Ne var bunda? İkinci etkinlik dinletilirken öğrencilerin dinlediklerine odaklanmaları, dinlediklerini anlamlandırmaları, ilk dinlemedeki iletişim ile dinlenen ikinci ses kaydındaki iletişimin kaliteleri arasındaki farkları sezmeleri beklenir.	Böyle bir kişiye kesinlikle kuncı bir eylemle yaklaşmamalıyız. Kaldı ki patron denilen kişi üst düzey yeterliliklere sahip olmalıdır. Patronlar, bu gibi durumlarda aldığı eğitimden dolayı böyle olumsuz bir tepki vermezler, vermemelidirler. Evet patronun bunu daha sakin karşılaması gerekirdi. Ancak dil kullanımı açısından bu kullanım yanlış. Dilde de tıpkı parada olduğu gibi ekonomik davranmak, az sözle çok şey anlatmalıyız. Bir de bu gibi hataları görmezden gelerek ileriki dönemlerde bu hataları doğru gibi kabul edip yanlış kullanımları dilimizde yayabiliriz. Az önce canlandırma izledik ve üzerinde konuştuk. Bilyorsunuz bir işe birden fazla kişi başvurur ama bir kişi alır. Suradaki eleman adayıyla yapılan görüşmeyi dikkatli bir şekilde izleyelim şimdi de.	*Öğrenciler, anlama dayalı anlatım bozukluklarının iletişimin kalitesini düşürdüğünü sezerler. 2.canlandırma etkinliğinin hedefleri -Doğru kullanma dikkat çekerek öğrencilerde konuya ilişkin farkındalık uyandırmak -İki canlandırma arasındaki

Süre	Yapılacak Etkinlikler	Beklenen Öğrenci Roller/ Tepkileri	Öğretmen Yanıtları, soruları ve Yönlendirmesi	Bu etkinlikte neyi hedefledik?/ Değerlendirme faaliyetleri
6-7dk	-Eleman adayının anlatımında nasıl hatalar vardı? -Patronun yerinde siz olsaydınız eleman adayına nasıl tepki verirdiniz? İkinci iş görüşmesi iletilir. (Söz konusu iletim, anlatım bozulduğu içermeyen etkili bir iletişim örneğidir.)	Türkçeyi yanlış kullandı./ Gereksiz yere sözü uzattı./ Konuşmayı bilmiyor. -Ben olsaydım şiddet uygulardım/ -Böyle de derdini anlatabiliyor, bence sorun yok. Ne var bunda? İkinci etkinlik dinletilirken öğrencilerin dinlediklerine odaklanmaları, dinlediklerini anlamlandırmaları, ilk dinlemedeki iletişim ile dinlenen ikinci ses kaydındaki iletişimin kaliteleri arasındaki farkları sezmeleri beklenir.	Böyle bir kişiye kesinlikle kuncı bir eylemle yaklaşmamalıyız. Kaldı ki patron denilen kişi üst düzey yeterliliklere sahip olmalıdır. Patronlar, bu gibi durumlarda aldığı eğitimden dolayı böyle olumsuz bir tepki vermezler, vermemelidirler. Evet patronun bunu daha sakin karşılaması gerekirdi. Ancak dil kullanımı açısından bu kullanım yanlış. Dilde de tıpkı parada olduğu gibi ekonomik davranmak, az sözle çok şey anlatmalıyız. Bir de bu gibi hataları görmezden gelerek ileriki dönemlerde bu hataları doğru gibi kabul edip yanlış kullanımları dilimizde yayabiliriz. Az önce canlandırma izledik ve üzerinde konuştuk. Bilyorsunuz bir işe birden fazla kişi başvurur ama bir kişi alır. Suradaki eleman adayıyla yapılan görüşmeyi dikkatli bir şekilde izleyelim şimdi de.	*Öğrenciler, anlama dayalı anlatım bozukluklarının iletişimin kalitesini düşürdüğünü sezerler. 2.canlandırma etkinliğinin hedefleri -Doğru kullanma dikkat çekerek öğrencilerde konuya ilişkin farkındalık uyandırmak -İki canlandırma arasındaki

10 dk.	 1.DERS SONU Gerekli Sözcük Kullanımı 2 cümle verilir. Verilen cümleleri incelemeleri istenir. -Bizim için söylediklerini iştirit duyduk. -Çıkan <i>arbedede</i> yüksek sesle bağırıyordu. "Bu cümlelerde sizi rahatsız eden bir şeyler var mı?" sorusu sorulur.	Aynı anlama gelen kelimelerin bir arada kullanımını gören öğrencilerin öğrenmenin sorduğu soruya söz konusu cümlelerde aynı anlama gelen kelimelerin birlikte kullanıldığını ifade etmeleri beklenir.	Nasıl para harcarken ekonomik davranmaya çalışıyorsa dilde de ekonomik davranmak gerekir. Bizler aynı anlama gelen sözcükleri aynı cümle içinde peş peşe kullanıyorsa bu durum, ekonomikliği bozar. Bu da gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan bir anlatım bozukluğuna yol açar.	Öğrencinin karşılaştığı cümlelerde aynı anlama gelecek dil birimlerini tespit edip iletişim niteliğinin artması için söz konusu dil birimlerinin birinin tercih edilmesi gerektiği çıkarımını yapması beklenir. Üretici dil becerileri olan konuşma-yazma uygulamalarında gereksiz sözcük kullanıma dönmeye yönelik anlayış geliştirir.
10dk.	Gerekli sözcük kullanımı kaynaklı anlatım bozukluklarına yönelik diğer örnekler, Örnek cümleler Uygulama Yönergesindeki sırayla verilir.	Söz konusu cümleleri okuyarak gereksiz sözcük kullanımından kaynaklı anlatım bozukluklarını tespit etmeleri ve tespitlerini dile getirmeleri beklenir.	"Bir sözcüğü cümleden çıkardığımızda anlam bozuluyorsa o sözcük gereksizdir ve anlatım bozukluğuna yol açar." hatırlatması yapılarak öğrencilere yol gösterir.	Öğrencinin öğrendiklerini kendi başına uygulayabilmesi, tespitlerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmesi beklenir.

Süre	Yapılacak Etkinlikler	Beklenen Öğrenci Roller/ Tepkileri	Öğretmen Yanıtları, soruları ve Yönlendirmesi	Bu etkinlikte neyi hedefledik?/ Değerlendirme faaliyetleri
20dk.	Sözcüklerin Yanlış Anlamda Kullanılması 3 cümle verilir: -Sporcunun hafası takımın bu <i>etap</i>tan elenmesini sağladı. -Bu yıl <i>diktümüz</i> tohumlardan verim alamadık. -Sınavda bu soruyu çözemeyenlerin sayısı <i>kütünsenecek</i> gibi değildi. "Bu cümlelerde hangi kelimeler yanlış anlamda kullanılmış?" sorusu sorulur. "Yazılış ve okunuş olarak birbirine benzeyen kelimeler toplam içerisinde yanlış kullanılabiliyor. Bizler kendimizi doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmek için kelimelerin ifade ettiği doğru anlamları bilmeliyiz. Bunun için sözlük kullanma alışkanlığı kazanmalı ve aktif bir sözlük kullanıcısı olmalıyız. Haydi bir de bu dediklerini örnekledirelim" denir. Sözcüğün yanlış anlamda kullanımından kaynaklı anlatım bozukluklarına yönelik diğer örnekler, Örnek cümleler Uygulama Yönergesindeki sırayla verilir.	Sorulan soruya şu cevaplar gelebilir: 1." Bir yanlışlık var ama ne olduğumu bulamıyorum." 2."Sağlamak kelimesi elenmek için kullanılmaz. Çünkü elenmek olumsuz bir durum." ya da <i>düknek/ kütünsemek</i> kelimelerinin yanlış anlamda kullanımı fark edilebilir. Söz konusu cümleleri okuyarak sözcüğün yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluklarını tespit etmeleri ve tespitlerini dilendirmeleri beklenir.	1. Bazen yanlış kullanımları o kadar çok kullanıyoruz ki bu yanlışlıklar bize doğru gibi görünüyor. Halbuki dilimize bunu yapmaya hakkımız yok. Doğru kullanımları öğrenmeli ve dilimize karşı sorumluluğumuzu yerine getirmeliyiz. 2. Doğru tespitler pekiştirilir. Her sözcüğü belli durumları ifade etmek için kullanırız. Eğer bizler sözcükleri ifade ettikleri anlamın dışında kullansak anlatım bozukluğu yapmış oluruz. "Gördüğümüz gibi okunuş ve söyleniş olarak birbirine benzeyen kelimeler birbirinin yerine kullanıldığında anlatım bozukluğuna sebep oluyor ve bu durum iletişimin kalitesini düşürüyor." çıkarımı yapılır.	Öğrencilerin kelimelerin ifade ettikleri kavram alanlarının sınırlarını fark etmeleri beklenir. Kelimelerin ifade ettikleri anlamın dışında kullanılmasının anlatım sorunu hâle getirdiğini görek söz konusu yanlışlığı yapmamayı tutum hâline getirmesi beklenir. Öğrenciler, söz konusu örnekler vasıtasıyla sözcüklerin yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklı anlatım bozukluklarının iletişimin kalitesi üzerindeki olumsuz etkilerini kavramaları beklenir. Öğrencilerin dil kullanımlarında söz konusu kusuru yapmamak için bir tutum sergilemeleri ve bunu hayata geçirmeleri beklenir.
10dk.	Çift anlamlı örnek tablosu verilir:  2.DERS SONU Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanımı Çelişki kelimesinin ne anlam ifade ettiği sorulur. Cevaplar alındıktan sonra şu örnekler sunulur: Şekerini kopmak için yavaşça <i>tırabzandam</i> fırlatıverdi. Bu <i>antolojiyi</i> mutlaka okunmuş olmalıyız. "Sizce bu cümlelerin anlatımındaki bozukluk nasıl düzeltilebilir?" sorusu sorulur.	Öğrenciler, verilen örnekleri dikkatlice inceleyip yazılış ve okunuşça birbirine benzeyen ancak farklı anlamları ifade eden kelimelerin kullanım bağlamları arasındaki farkı sezmeye çalışılır. "Çelişki zıtlık ifade eder." "Fırlamak eylemi yavaşça yapılmaz, fırlamak hızlı bir eylemdir." "Hem mutlaka diyor hem de olmalıyız diyerek emin olmadığımı söylüyor." Dikkat çekilen kelimelerin anlamlarının birbirinin tamamen zıttı olduğuna ve bu durumun da cümleyi anlamsızlaştırdığına	Öğrencilerin birbirine benzeyen ikili kelime gruplarının ifade ettikleri anlamsal farklılıkları sezmeleri için gerekli yönlendirmeler yapılır. Öğretmen, etkili bir iletişim ortamı sağlayarak sorularına yönelik beklenen cevapları öne plana çıkararak geri bildirim verir.	Yanlış anlamda kullanılan sözcüklerin doğru bağlamda kullanımları içeren örneklerin sunulduğu bu çalışma kağıdı vasıtasıyla öğrencilerin anlamları karıştırılan kelimelerin doğru kullanımını sezmeleri beklenir. Öğrenciler, çelişen sözcüklerin aynı cümlede kullanılmasının anlatım bozukluğuna yol açtığını bilirler ve kendi ifadelerinde söz konusu anlatım bozukluğunu yapmamayı alışkanlık hâline getirirler.
8 dk.	Anlamca çelişen sözcüklerin kullanımından kaynaklı anlatım bozukluklarına yönelik diğer örnekler, Örnek cümleler Uygulama Yönergesindeki sırayla verilir.	yönelik cevapların gelmesi beklenir. Öğrenciler söz konusu cümlelerdeki anlamca çelişen kelimeleri tespit edip tespitlerini yazma ve konuşma yoluyla ifade ederler. Öğrencilerin doğru tespitleri yapabilmeleri beklenir.	Öğrencilerin anlatım bozukluklarını tespit ettiği sırada öğretmen, gerekli yönlendirmeleri yapar.	
10 dk.	Deyimlerin Yanlış Anlamda Kullanımı Öğrencilere bildikleri deyimlerden örnekler vermeleri istenir. Gelen yanıtlardan hareketle deyimler hakkında kısa bilgi verilir. 2 cümle verilir. Tuhaflikları bulmaları istenir.	Öğrencilerin deyimlerin kalıp ifadeler olması, günlük hayatta karşılaşılan durumların daha etkili bir şekilde ifade edilmesini sağlaması gibi yönlerine vurgu yapılması beklenir.	Atasözlerinin bir mesajı olduğu ve kuralı cümle formatında olduğu hatırlatılır. Deyimlerin atasözlerinden farklı olarak belli durumları daha etkili anlatmaya yarayan kalıp ifadeler olduğu üzerinde durulur. Deyimlerin atasözleri gibi bir ders verme amacının olmadığına vurgu yapılır.	Öğrencilerin deyimleri ön bilgileri vasıtasıyla bağlama uygun bir şekilde kullanmaları beklenir. Başarı ölçütü, duruma uygun deyim seçebilme ve ifadelerinde kullanabilme yeterliliğine sahip olmalarıdır.

Ek 10. İkinci Ders İmecesi Ders Planı

Türkçe Ders Planı Formu		Tarih: Nisan 2021
Sınıf:	8.Sınıf	
Araştırma teması:	Öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğunu anlama becerisini artırmak.	
Konu:	Anlatım Biçimleri (Paragraf Anlamı)	
Dersin Hedefleri:	Dersin Genel Hedefi: Sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğu metindeki anlatım biçimlerini ayırt eder. Giriş Hedeflerimiz: - Öğrencilerin eğlenmesini sağlayarak dikkat çekmek, - Öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmak, - Öğrencilerde merak uyandırmak, - Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, - Metnin yazılış amacının dil ve anlatım özellikleri üzerindeki etkisini fark etmesini sağlamak Öğretim Süreci Hedeflerimiz: (ders içeriğini sunduğumuz bölüm) - Bir metni okurken anlatım tarzına ilişkin detayları ederek metnin türüne dair ipuçları elde eder. - Yazma amacına uygun anlatım biçimi belirler. - Bir metni yazarken metnin türüne uygun bir anlatım biçimi seçer. - Yazarın metni yazma amacıyla seçtiği anlatım biçimi arasındaki ilişkiyi belirler. - İfadelerindeki edileysiciliği artırmak için uygun anlatım biçimini seçer. - Duygu ve düşüncelerini doğru yansıtmak için uygun anlatım biçimini seçer. Uygulama Hedeflerimiz (Ders başarısına karar vermemizin ölçütü ne olacak?) - Okuduğu metnin anlatım biçimini doğru olarak belirler. - Yeni öğrendiği kelimeler aracılığıyla kelime dağarcığını zenginleştirir. - Yeni öğrendiği kelimeleri günlük iletişimde kullanmaya özen gösterir.	

Kazanımlar:	8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. Türkçe Öğretim Programı (MEB,2019).
Toplam Süre:	40+40+40 dk.

[illegible]

Süre	Yapılacak Etkinlikler	Beklenen Öğrenci Roller/ Tepkileri	Öğretmen Yanıtları, soruları ve Yönlendirmesi	Bu etkinlikle neyi hedefledik?/ Değerlendirme faaliyetleri
	"Sizce hepsinin konusu aynı olmasına rağmen bu metinler neden bu kadar farklı anlatım özellikleriyle, kelime seçimleriyle, cümle yapılarıyla kaleme alınmıştır?"	yazıldığı sonucuna ulaşılır. Bu cevap ile birlikte yan sütundaki şu soru öğrencilere yöneltilir: Öğrencilerin farklı metin türlerinin anlatım şekli etkileyeceği, metni neden yazdığının bu farklılıktaki rolüne vurgu yapmaları beklenir.	anlatım özellikleriyle, kelime seçimleriyle, cümle yapılarıyla kaleme alınmıştır?	
5 dk.	Açıklayıcı anlatım örneği verilir. Yazar, bu metni hangi amaçla yazmış olabilir? Metinde kullanılan dil hakkında neler söyleyebilirsiniz? Metinde öznel ve samimi bir dil özelliği mi var yoksa nesnel ve ciddi bir anlatım mı kullanılmış? Soruları sorulur.	"Bilgi vermek için yazmış olabilir." "Maskeyle ilgili bilgi vermek..." Nesnel ve ciddi bir anlatım kullanılmış.	Öğrenci cevaplarında açıklayıcı anlatım biçiminin özelliklerine ilişkin söylenenler ön plana çıkarılır.	Sorular yardımıyla açıklayıcı anlatım biçimine ilişkin öğrencilerin var olan bilgileri açığa çıkarılır, açıklayıcı anlatım biçimine ilişkin güdüleme sağlanır.
5 dk.	Açıklayıcı anlatıma ait konu bilgisi öğrenciler tarafından not edilir. İkinci örnek metin yansıtılır.	Öğrenciler ikinci örnek metni dikkatlice okuyup metinde neden açıklayıcı anlatım biçiminin kullanıldığını açıklar.	Öğrencilerin açıklayıcı anlatımın özelliklerini hatırlayarak metni okumaları ve yorumlarını buna göre yapmaları istenir.	Öğrenciler, okudukları metinden hareketle açıklayıcı anlatım biçimiyle yazılan metnin amacını ve özelliklerini belirler.
3-5 dk.	Tartışmacı anlatım örneği verilir. Yazar bu metni hangi amaçla yazmış olabilir? ----- Bu paragraftaki cümleleri incelediğinizde en çok dikkatinizi çeken şey ne? ----- Sizce yazar tarafsız mı?	"Kavga etmek için" "Kendi düşüncesini anlatmak için." ----- "Çok sayıda soru cümlesi var." "Yazar, düşüncesini okuyuculara inandırmaya çalışmış." ----- Hayır, tarafsız değil. Kendi fikrini anlatıyor.	Evet, kendi fikrini anlatmak ve bu metni okuyan kişileri etkileyip kendi fikrine inandırmak için yazılmış gibi görünüyor. ----- Soru cümlelerinin sıklıkla kullanıldığını görüyoruz. Bizler günlük hayatta birilerini ikna etmek için sorular sorma yolunu seçebiliriz. Bu soru cümleleri, yazarın okuyucuyu savunduğu düşünceye ikna etme çabasının bir ürünü. ----- Yazar tarafsız değil. Yazar kendi düşüncesini okuyucuları ikna etmek amacıyla kaleme alıyor.	Sorular yardımıyla tartışmacı anlatım biçimine ilişkin öğrencilerin var olan bilgileri açığa çıkarılır.
5 dk.	BİRİNCİ DERSİN SONU Konu bilgisi öğrencilerce not alınır. İkinci örnek metin verilir.	Öğrenciler ikinci metni okuyup kullanılan anlatım biçimini tespit eder.	Öğrencilere gereken dönüt ve düzeltme sunulur. Dönütler, anlatım biçiminin özelliklerini hatırlatmaya dönüktür.	Öğrendiklerinden hareketle metinde kullanılan anlatım biçimini doğru tespit etmelidir.
5-6 dk.	Öyküleyici Anlatım örneği verilir. "Bu parça nasıl bir metinden alınmış olabilir?" ----- "Peki hikâye ve romanlarda hangi unsurlar vardı?" ----- Konu bilgisi öğrenciler tarafından not alınır.	Hikayeden romandan alınmış olabilir. ----- Olay, kişi, yer, zaman.. ----- Öğrenciler ikinci örnek metni dikkatlice okuyup metinde neden öyküleyici anlatım	Evet, bir hikâye ya da romandan alınmış olabilir. ----- Söz konusu cevaplara yönelik ipuçları verilir. ----- Öğrencilerin öyküleyici anlatımın özelliklerini hatırlayarak metni okumaları	Sorular yardımıyla öyküleyici anlatım biçimine ilişkin öğrencilerin var olan bilgileri açığa çıkarılır. ----- Öğrendiklerinden hareketle metnin anlatım biçimine

Süre	Yapılacak Etkinlikler	Beklenen Öğrenci Roller/ Tepkileri	Öğretmen Yaııtları, soruları ve Yönlendirmesi	Bu etkinlikte neyi hedefledik?/ Değerlendirme faaliyetleri
5 dk.	İkinci örnek metin verilir.	biçiminin kullanıldığını açıklar.	ve yorumlarını buna göre yapmaları istenir.	yönelik çıkarımlarda bulunur, izlenimlerini ifade eder.
5 dk.	Betimleyici Anlatım örneği verilir. “Bir önceki metinde baştan sonra bir olay akışı vardı. Peki bu metin için de aynı şeyi söyleyebilir miyiz?” sorusu sorulur.	“Hayır, bu metin sadece bir anı anlatıyor. doğrultusunda cevaplar beklenir.” “Hayır, olay akışı yok.”	Beklenen cevapları veren öğrenciler desteklenerek betimleyici anlatımın olay akışı içermediği, durağan bir yapıya olduğu söylenir. Bununla birlikte betimleyici anlatım biçiminde bir durum, ortam ya da kişiye ilişkin ayrıntıların anlatıldığı söylenir.	Betimlemenin durağan yapısını sezerek öyküleyici anlatımla arasındaki farkını sezer. Betimlemenin herhangi bir durum, ortam ya da kişinin özellikleri hakkında ayrıntılar vermeye dayalı bir anlatım biçimi olduğunu, sıfatların bolca kullanıldığını, bünyesinde olay akışı bulunmadığını ifade eder, bu bilgiyi incelediği betimleyici anlatım biçiminin kullandığı metinlerde kullanır.
5dk.	Konu bilgisi öğrenciler tarafından not alınır. İkinci örnek metin sunulur.	Öğrenciler ikinci örnek metni dikkatlice okuyup metinde neden betimleyici anlatım biçiminin kullanıldığını açıklar. Okuduğu metni öyküleyici anlatımdan ayıran özellikleri de ifade eder.	Öğrencilerin betimleyici anlatımın özelliklerini hatırlayarak metni okumaları ve yorumlarını buna göre yapmaları istenir.	
5 dk.	Hangi anlatım biçimi ağır basmaktadır? adlı sunudaki metin yansıtılır. Bir metinde birden fazla anlatım biçime dair ipuçlarının bulunabileceği ancak bir tanesinin daha ağır bastığı sezdirilir.	Öğrenciler söz konusu metni dikkatli bir şekilde okurlar. Anlatım biçimlerine dair öğrendikleri özellikleri gözden geçirip metnin hangi anlatım biçimlerine ait özellikleri yansıttığını, bunlardan hangisinin daha ağır bastığını nedenleriyle açıklarlar.	Öğretmen metin okunurken anlatım biçimlerinin özelliklerini düğünüp deliller toplamalarını ister. Anlatım biçimlerinin keskin sınırlarla birbirinden ayırlamayabileceğini hatırlatan öğretmen, anlatım biçimlerinden birinin daha baskın olduğunu söyler.	Öğrenciler metni okuyup anladıktan sonra metinden elde ettikleri kanıtlarla hangi anlatım biçimine dair örnekler bulduklarını açıklarlar. Hangi anlatım biçiminin daha baskın olduğuna karar verip temellendirerek açıklarlar.
3dk.	Çalışma kağıdı tanıtılır. Çalışma kağıdının nasıl çözümleneceği bir örnekle açıklanır. İKİNCİ DERSİN SONU	Öğrenciler, ders sırasında elde ettikleri bilgilerden hareketle çalışma kağıdındaki metinlerde kullanılan anlatım biçimlerini belirleyip not alırlar.	Sonraki ders için araştırma grubu tarafından hazırlanan çalışma kağıdı ödev olarak verilir.	Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri ve öğrendiği bilgileri uygulamaya ne ölçüde yansıtabildiğini gözlemlemek hedeflenir.
40 dk.	Çalışma kağıdında verilen ödevler gözden geçirilir. İlgili metinlerin anlatım biçimleri sebepleriyle ele alınır. Ders araştırması grubu tarafından hazırlanan dijital etkinlik yapılarak öğrenilenler pekiştirilir. Etkinlik linki: ÜÇÜNCÜ DERSİN SONU	Öğrenciler, dersten önce çalışma kağıdına ilişkin cevaplarını öğretmenlerine gönderirler. Ders esnasında aktif katılımla fikirlerini dile getirirler.	Öğretmen, dersten önce öğrencilerin çalışma kağıdındaki metinlerin anlatım biçimlerine yönelik alınan öğrenci cevaplarını gözden geçirir. Ders esnasında öğrenci cevaplarının doğruluk derecesine uygun bir ağırlıkta metinler anlatım biçimi bağlamında çözümlenir. Öğrencilerin öğrenme eksiklikleri giderilir.	Konuya ilişkin öğrenme düzeyleri gözden geçirilir. Konu bilgisini ölçmeye dayalı veri toplanır.

Ek 11. Üçüncü Ders İmecesı Ders Planı

Türkçe Ders Planı Formu		Tarih: Mayıs 2021
Sınıf:	7.Sınıf	
Araştırma teması:	Öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirerek okuduğunu anlama becerisini artırmak.	
Konu:	Öğrencilerin okudukları metinleri anlamlandırmalarını sağlamak.	
Dersin Hedefleri:	Dersin Genel Hedefi: Öğrencilerin okudukları metinleri anlamlandırmalarını sağlamak. Alt hedefler: Okuduğu metni özetler. Okuduğu metne ilgili soruları yanıtlar. Okuduğu metne ilişkin soru sorar. Okuduğu metne ilgili yorum yapar. Okuduğu metne ilgili çıkarımlarda bulunur. Kelime hazinesini genişletir. Metinleri anlama ve yorumlama konusunda istekli olur. Yeni öğrendiği kelimeleri günlük hayatta kullanmaya özen gösterir. Giriş Hedeflerimiz: Öğrencinin öğrenilecek konuya ilişkin dikkati çekilir. Öğrencilerin eğlenmesini sağlayarak farkındalık kazandırılır. Öğrencilerde öğrenmeye istekli hâle gelmesini sağlanır. Öğrencilerin aktif katılımı sağlanır. Öğretim Süreci Hedeflerimiz: (ders içeriğini sunduğumuz bölüm) Okuduğu metni anlamaya dayalı yol ve yöntemleri kullanarak anlayabilir. Okuduğu metne yönelik özetleme stratejilerini kullanabilir. Metinde önemli gördüğü yerleri doğru bir şekilde tespit edebilir. Metnin iletişinden hareketle yorumlar ve çıkarımlarda bulunur. Metin okumaya ve anlamaya istekli olur Değerlendirme Hedeflerimiz: (Ders başarısına karar vermemizin ölçütü ne olacak?) Çalışma kağıdı ve etkinliklerde yeterli performans gösterir.	
Toplam Süre:	40+40+40 dk.	

Öğrenme Yaşantılarının Gerçekleşmesi

Süre:	Yapılacak etkinlikler	Beklenen öğrenci tepkileri	Öğretmen yanıtları, soruları ve yönlendirmesi	Bu etkiyle neyi hedefledik? / Değerlendirme faaliyetleri
10-12dk.	Dijital oyun formatında hazırlanan SNIK sorularına yönelik cevaplar öğrenciler tarafından tıklanarak seçilir. Seçilen cevaplar bireşirtilerek kuralı bir cümle elde edilir. Öğrencilerden toplanan cümle bütünlüğündeki cevaplardan bir hikâye çıkabileceği, hikâyenin kahramanını, nerede geçtiğini, ne zaman geçtiğini vs. bilgilerin türetildiği söylenildikten sonra " Haydi jimdi bunları birleştirip bir hikâye türetilim " denir. Hikâyenin kolaylıkla oluşturulabilmesi için başlangıç kısmı uygulayıcı öğretmen tarafından oluşturulur.	Eğlenmeleri ve hevesli olmaları beklenir. Soruların yanıtlarını mantık akışı içinde birleştirip kurgulayabilmeleri beklenir. İlk bir iki cümlede anlama problemleri yaşayabılırlar.	Öğretmen örneği (kolaylaştırıcı yönlendirme)	İlk metinde yapılacak SNIK etkinliğine yönelik farkındalık oluşturmak hedeflenmiştir. Öğrencilere SNIK sorularının bir metni anlama ve anlamlandırmadaki rolünü sezdirerek öğrencilerin metnin iletişine daha kolay ulaşabilmelerini sağlamak. SNIK unsurlarını birleştirme sırasında bağlam oluşturabilmeli ve kurguyu sağlayabilmelidir.

5-6 dk.	ÖZETLEME Öğrencilere az sonra özetleme etkinliği yapılacağı ifade edilir. Özetlemenin metni bir metnin anlatmak istediğini, yazılı amacını verdiğini anlatır, önemli gövülen bölümlerini kısaca özetler, özetleme yapabilmenin bir metni anlamı olmanın önemli bir belirleyicisi olduğu salık verilir. Özetleme nasıl bir şey?  Öğrencilere ders öncesinde okumaları ve anlamaları için ödev olarak verilen "Portakal" metni öğretmen tarafından özetlenerek özetlemeyle ilgili anlatılanlar örneklendirilir.	Anlatılanları dikkatle dinlemeleri ve önceki özetlemelerinde ne gibi yanlışlar yaptığını düdümleri beklenir.	Bir özetleme örneği gösterilebilir. (Portakal metnine referansta bulunulacak.) Ders kitaplarını yanlarında bulundurmaları uyarılır. Öğrencilerin özetleme sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılır Nelere dikkat edilmeli? -Özet, bir metnin istenilen oranda kısıllılarak ve içeriğine sadık kalınarak yazılır. -Öncelikle metnin anlaşıldığından emin olmalıdır. -Metin okunurken anahtar sözcüklerin, önemli görülen yerlerin altı çizilmelidir. -Metin uzunsa parçalara bölünebilir. - Özet yapılırken , metinden seçilip koparılmış cümlelerin ard arda sıralanması değildir.	Özetleyerek okuma (Türkçe öğretim programı doğrultusunda)
2dk.	Başlık sunulur. Sizce bu metinde ne anlatılıyor olabilir?	Başlıktaki kelimelerden hareketle metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunabilir. Başlıktan bağımsız olarak içeriktahmininde bulunabilir.	En yakın tahmini kim yapacak? Başlık, kelimelerin rastgele seçilmesiyle değil, metnin iletişini en iyi yansıtan kelimelerden oluşmalıdır.	Başlığın metnin içeriğini en iyi yansıtan ifadelerden oluştuğusuzer.

Süre	Yapılacak Etkinlikler	Beklenen Öğrenci Roller/ Tepkileri	Öğretmen Yanıtları, soruları ve Yönlendirmesi	Bu etkinlikde neyi hedeflediği? Değerlendirme faaliyetleri
3 dk.	Başlık çalışmadan sonra "göz atarak okuma" tekniği uygulanır. Bu kapsamda söz konusu metin, 30 saniyelik bir zaman diliminde öğrencilere sunulur. 	Metnin tümüne göz gezdirip metne dair ipuçları çıkarmaya çalışabilir. Verilen kısa süre içerisinde metni baştan okumaya başlayıp süre dolunca metnin sadece küçük bir kısmını okumuş olabilir. Bu durumla karşılaşmamak için yandaki yönerge mutlaka söylenmeli.	Anahtar kelimelere odaklanılır. Öğrencilere "30 saniyede bu metnin tamamını aklı okuyamazsınız. Sizden sadece ilk paragrafı da okumanızı istemiyoruz. Hızlı bir şekilde satırlardagöz gezdirin ve metinde neler anlatıldığını anlamaya çalışın." şeklinde bir yönerge verilir.	Metni ayrıntılarına girmeden ana hatlarıyla anlamak
3dk.	BİRİNCİ METİN OKUNUR. Öğretmen örnek okuması	Öğretmen örnek okuması sırasında öğrenci metni dikkatle takip eder ve önemli gördüğü yerlere küçük notlar alır.	Öğretmen okuma öncesinde öğrencilere metni dikkatle takip etmeleri, okuma esnasında anahtar kelime ve kelime gruplarına yönelik küçük notlar almalarını konusunda yönlendirmede bulunur. Vurgu, tonlama ve telaffuz özelliklerinden birleyici rol üstlendiğinden okuma sırasında bu doğru sesletim özelliklerine dikkat edilir.	Öğretmen örnek okumasıyla öğrencilerin doğru vurgu, tonlama ve telaffuz özelliklerine dikkat ederek dinlemeleri hedeflenir. Söz konusu sesletim özelliklerinin metnin anlamlandırılmasındaki işlevseldir.
4dk.	Öğrenci okuması Öğrenciler, sıra gözetilmeksizin metnin öğretmen tarafından belirlenen bir kesitini sesli okurlar.	Öğrencilerin metni dikkatle takip etmeleri beklenir. Okuyan öğrencilerin vurgu, tonlama ve telaffuz özelliklerine hassasiyet göstermeleri beklenir. Okuma sırasında metni parmak ya da kalem ile takip eden öğrenci olabilir. Öğrencilere kalemle ya da parmakla değil göz ile takip etmeleri gerektiği hatırlatılır.	Öğretmen, belli bir sistematik gözetmeden öğrencilere söz hakkı verir. Okuma hakkı verilen her öğrencinin görece aynı uzunlukta okuma yapması beklenir.	İkinci okuma aracılığıyla metnin daha iyi anlamlandırılması hedeflenir. Okuma sistematizi gözetilmemesi, tüm öğrencilerin metni takip etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrencinin vurgu, tonlama, telaffuz gibi sesletim özellikleri gözlenir.
8 dk.	Araştırma grubu tarafından belirlenen anlamı bilinmeyen kelimeler sırasıyla anlamlandırılır. Söz konusu kelimelere dikkat çekilerek kelimenin bulunduğu cümle içinde ne anlamaya gelebileceğine yönelik tahminler alınır. BİRİNCİ SAATİN SONU	Öğrenciler, metnin bağlamından hareketle tahminlerini dile getirirler.	Öğretmen, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarına yönelik ipuçlarının o kelimenin öncesinde ya da sonrasında kullanılan diğer kelimelerden elde edilebileceğini hatırlatır.	Bilinmeyen kelimelerin bağlam temelli anlamlandırılması öncelenir.
2-5 dk.	SNİK Etkinliği Grup etkinliğinde öğrenciler tarafından oluşturulup birleştirilen SNİK sorularının yanıtlarının birinci metinde bulunması istenir. Çocukların SNİK sorularını sormaları sağlanır. 	Öğrenciler SNİK sorularını okudukları metinden bulmaya çalışır. Bulduğu cevapları not alırlar.	Tüm öğrencilerin SNİK etkinliğine katılmaları teşvik edilir.	Metnin temel belirleyicileri olan olay, kişi, yer, zaman gibi unsurları metnin içinden tespit etmeleri hedeflenmiştir. Bu yolla metnin anlama ve anlamlandırma süreçlerine katkı sağlanması öncelenmiştir.
8 dk.	Öğrencilerin birinci metni özetlemeleri istenir. (Yazılı özet)	Öğrenciler metni okurken altını çizdikleri kelime ve kelime gruplarından, aldıkları küçük notlardan hareketle metni öz bir şekilde yeniden anlatırlar. Metindeki cümleleri bire bir söyleyebilirler. Özetleme içerisinde mutlaka bulunması gereken unsurlara değinmeyebilirler. Özetin sınırlarını aşan uzunlukta bir anlatım benimseyebilirler.	Özetlemenin metni detaylardan arındırarak kendi cümlelerimizle yeniden anlatmak olduğu vurgulanarak özetlemede metin okunurken kritik görülen yerlerin altını çizme, metnin kenarına küçük notlar alma gibi kolaylaştırıcı işlemlerin yapılabileceği hatırlatılır.	Öğrenciler, özetlemenin "Bir eseri ya da konuşmayı; özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatlarıyla kısaltmak (MEB,2004)" olduğunu kavrayarak okuduğunu anlama üzerindeki etkinliği sezerler.

Süre	Yapılacak Etkinlikler	Beklenen Öğrenci Roller/ Tepkileri	Öğretmen Yanıtları, soruları ve Yönlendirmesi	Bu etkinlikde neyi hedefledik?/ Değerlendirme faaliyetleri
4 dk.	“ Sizce sandıkta taşınan cephanе ve kitaplar arasında nasıl bir benzerlik var?” 	“Nasıl düğmamı yurttan atmak için topla tüfekte mücadele ettiysek tophumı kalkındırmak, cehaleti yok etmek için de kitapları kullanarak mücadele etmeliyiz.” benzeri metinle bağ kurarak yanıtlayacakları dönütler beklenir. Eknik yanıt alınabilir. Bağlama uygun olmayan yanıtlar verebilir.	Peki ilave etmek istedikleriniz var mı? Bu durumda cephanenin ne işe yaradığı sorulabilir. Alınan cevaplar karşısında kitapların da bir milletin kurtuluşu için en az cephanе kadar önemli olduğu hatırlatılır. Bu sayede öğrencilerin kitapların cahillik denen düğmamı alt etmedeki rolü ortaya çıkarılır.	Öğrencilerin metinde anlatılanlara yönelik yorum yapmaları sağlanır.
8 dk.	2. METİN (HAYATIN ANLAM) Çocuklar şimdi size bazı şekiller göstereceğim ve gördüğünüz mavi tikleri saymanızı isteyeceğim. Ayrıca ekrandaki kırmızı x'leri de saymanızı istiyorum. Yani ikisini de aynı anda saymanızı istiyorum. “Kaç yıldız saydınız? Peki x'lerin sayısı kaçtı?” Az önce tek gördüğünüz şeyleri şimdi bir	Öğrenciler ya yıldızlara ya da x'lere odaklandığından dolayı yalnızca biri için doğruya en yakın dönütleri vereceklerdir. Örneğin yıldızlara odaklanan bir öğrenci yıldız sayısını doğru ya da bir iki eksikle söyleyince x'lerin sayısı hakkında sorulduğuya sağlam bir yanıt veremeyecektir.	İşte hayat da tıpkı bu oyuna benzer çocuklar. Hayatımız koyduğumuz hedeflerle anlamlandır. Kendimize güzel hedefler koyar ve onları gerçekleştiririz. İşte bunu yaparken zaman zaman gözünüzün önündeki farklı özellikleri kaçırmak, onların farkına varamayız. (misafir örneği)	Öğrencinin dikkatini çekmek. Metin içeriğine gönderimde bulunmak. Öğrencileri okumak metne hazırlamak.
	arada gösterelim. (15 sarı yıldız ve 13 kırmızı x ve bir de gülen surat)		Şimdi bu duruma örnek olabilecek bir metin okuyacağız.	
2dk.	İKİNCİ METİN “Hayatın Anlamı” Metin öğretmen tarafından sesli okunur.	Öğretmen örnek okuması sırasında öğrenci metni dikkatle takip eder ve önemli gördüğü yerlere ilişkin küçük notlar alır.	Öğretmen okuma öncesinde öğrenciler metni dikkatle takip etmeleri, okuma esnasında anahtar kelime ve kelime gruplarına yönelik küçük notlar almalarını yönlendirir. Vurgu, tonlama ve telaffuz özelliklerinden belirleyici rol üstlendikten sonra okuma sırasında bu doğru sesletim özelliklerine dikkat edilir.	Öğretmen örnek okumasıyla öğrencilerin doğru vurgu, tonlama ve telaffuz özelliklerine dikkat ederek dinlemeleri hedeflenir. Söz konusu sesletim özelliklerinin metnin anlamlandırılmasındaki işlevi sezdirilir.
3 dk.	Öğrenci okuması Öğrenciler, sıra gözetilmeksizin metnin öğretmen tarafından belirlenen bir kesitini sesli okurlar.	Öğrencilerin metni dikkatle takip etmeleri beklenir. Okuyan öğrencilerin vurgu, tonlama ve telaffuz özelliklerine hassasiyet göstermeleri beklenir.	Öğretmen, belli bir sistematik gözetmeden öğrencilere söz hakkı verir. Okuma hakkı verilen her öğrencinin görece aynı uzunlukta okuma yapması beklenir.	İkinci okuma aracıyla metnin daha iyi anlamlandırılması hedeflenir. Okuma sistematigi gözetilmemesi, tüm öğrencilerin metni takip etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrencinin vurgu, tonlama, telaffuz gibi sesletim özellikleri gözlenir.
5 dk.	Araştırma grubu tarafından belirlenen anlamı bilinmeyen kelimeler sırasıyla anlamlandırılır. Söz konusu kelimelere dikkat çekilerek kelimenin bulunduğu cümle içinde ne anlamagebileceğine yönelik tahminler alınır. (İKİNCİ SAAT SONU)	Öğrenciler, metnin bağlamından hareketle tahminlerini dile getirirler.	Öğretmen, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarına yönelik ipuçlarının o kelimenin öncesinde ya da sonrasında kullanılan diğer kelimelerden elde edilebileceğini hatırlatır.	Bilinmeyen kelimelerin bağlam temelli anlamlandırılması öncelenir.
2+3 dk.	İkinci metnin tekrar okunması (okumayan öğrenciler öncelenir)	Kendilerine okuma hakkı verilen öğrenciler; vurgu, tonlama ve telaffuz özelliklerine dikkat ederek metni seslendirirler.	Öğretmen, öğrencileri takip eder. Gerekteğinde dönüt ve düzeltme ile destekler.	Metnin hatırlanması, Metnin anlamlandırılması.
3 dk.	1. Bilge, adamı nasıl bir sınav yapmış?(anlama)	Metinden hareketle kendi cümleleriyle ifade eder. Bağlamdan kopuk ve metin gerçeğini yansıtmayan yanıtlar verebilir. Yanlış yanıt verebilir / Özgün olmayan yanıtlar..	Metin ekranına yansıtılıp doğru yanıtlanması teşvik edilir.	Okuduğu metinden hareketle yanıt vermesi beklenir.
3 dk.	2. Sizce bilge, neden böyle bir sınav yapmış olabilir? (yorumlama)	Görüşlerini metinden hareketle açıklayabilir. Metin bağlamından kopuk bir yorumlama yapabilir.	Metindeki olay akışı hatırlatılarak doğruya ulaşması sağlanır.	Metinde okuduklarını kendi düşünceleriyle süzgecinden geçirerek harmanlaması ve düşüncelerini ifade etmesi beklenir.

Ek 13. İçerik Hazırlama Yönergesi

İçerik Hazırlama Yönergesi

Değerli Katılımcılar,

Pilot uygulama sırasında ortaya çıkan gerekliliklerden hareketle ders içeriğinin belirlenmesi sırasında alanyazından hareketle oluşturulan aşağıdaki sorulara yanıt aranması hazırlanan ders içeriğinin niteliğini artırmaya katkı sağlayacaktır.

İçerik oluşturma sürecinde şu sorulara yanıt aranmalıdır:

1. Araştırma temasıyla uyumlu mu?
2. Dersin hedefleriyle uyumlu mu?
3. İçerikler birbiriyle tutarlı mı?
4. İçerikler öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun mu?
5. İçerikler toplumsal ve kültürel değerlerle çelişiyor mu?
6. İçerikte yer alan bilgiler doğru ve güvenilir mi?
7. Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmiş mi?

ÖZ GEÇMİŞ

Yasin İplik, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi Programından 2017 yılında mezun oldu. Yüksek lisans eğitimini Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütmektedir. Yasin İplik, orta düzeyde İngilizce bilmektedir. Aralık 2017- Ağustos 2018 arasında OMÜTÜRKÇE (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi) bünyesinde yabancılara Türkçe öğreticiliği yapan Yasin İplik, Eylül 2018’den bu yana Gaziantep ili Şahinbey ilçesi Şehit Serdar Gören Ortaokulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yasin İplik, “Ortaokul Türkçe Derslerinde Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları” adlı yayımlanmış bilimsel makalenin yazarlarından biridir.

VITAE

Yasin İplik graduated from Ondokuz Mayıs University Turkish Education Program in 2017. He is carrying out her master's education in Gaziantep University, Department of Turkish Education. Yasin İplik has an intermediate level of English. Yasin İplik, who taught Turkish to foreigners within the body of OMÜTÜRKÇE (Ondokuz Mayıs University Turkish Teaching Center) between December 2017 and August 2018, has been working as a Turkish teacher at Şehit Serdar Gören Secondary School in Şahinbey district of Gaziantep province since September 2018. Yasin İplik is one of the authors of the published scientific article “Teachers' Opinions and Practices on the Development of Reflective Thinking Skills in Secondary School Turkish Lessons”.