

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**MATEMATİKSEL ETKİNLİK TASARIMI ÜZERİNE HAZIRLANAN
BİR MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GONCE KALE ÖZKAN

GAZİANTEP
TEMMUZ 2013

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**MATEMATİKSEL ETKİNLİK TASARIMI ÜZERİNE HAZIRLANAN
BİR MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GONCE KALE ÖZKAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Doç. Dr. Yusuf KOÇ

GAZIANTEP
TEMMUZ 2013

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**MATEMATİKSEL ETKİNLİK TASARIMI ÜZERİNE HAZIRLANAN BİR
MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

GONCE KALE ÖZKAN

Tez Savunma Tarihi: 01.07.2013

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Yusuf KOÇ
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası:

Doç. Dr. Mehmet Fatih Özmantar (Jüri Başkanı)_____

Doç. Dr. Yusuf KOÇ _____

Doç. Dr. Ali BOZKURT _____

Doç. Dr. Yılmaz SAĞLAM _____

Yrd. Doç. Dr. Murat BAĞLIBEL _____

ÖZET

MATEMATİKSEL ETKİNLİK TASARIMI ÜZERİNE HAZIRLANAN BİR MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

KALE ÖZKAN, Gonce
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Doç. Dr. Yusuf KOÇ
Temmuz 2013, 56 Sayfa

Bu tez çalışmasında, etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri üzerine verilen bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen bir mesleki gelişim projesi (#108K330) kapsamında görev alan 100 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma mesleki gelişim projesinde yer alan etkinliklerin sadece bir kısmına odaklanmıştır. Katılımcılara her hafta 4 saat olmak üzere toplamda 16 saatlik bir mesleki gelişim eğitimi verilmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan program değerlendirme anketi uygulanarak toplanmıştır. Mesleki gelişim programına yönelik görüşlerin elde edilmesi amacıyla, öğretmenlere, eğitim sonrasında açık uçlu soruların yer aldığı anket uygulanmış ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda her bir soru için benzer ifadeler bir araya getirilerek sıklık tablosu oluşturulmuştur. Bu araştırma nitel çalışma olup içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Yapılan analizler, sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin bilgi ve uygulama düzeylerine ilişkin gelişimlerine katkı yaptığını göstermektedir. Dolayısıyla hazırlanan bu mesleki gelişim programının etkinlik ile yapılan öğretimin verimliliğini ve etkililiğini artırmada önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:

Matematik Öğretimi, Etkinlik Tasarımı, Mesleki Gelişim

ABSTRACT**EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF A PROFESSIONAL
DEVELOPMENT PROGRAM WHICH WAS FOCUSED ON THE
INSTRUCTIONAL ACTIVITY DESIGN IN MATHEMATICS.**

KALE ÖZKAN, Gonca

M.A.Thesis, Department of Elementary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Assoc. Prof. Dr. Yusuf KOÇ

July 2013, 56 Pages

This study aims to examine the effectiveness of a professional development program on designing instructional activities and basic principles of activity design. The study is carried out with 100 elementary school teachers who attended a TUBITAK-funded professional development project (#108K330). This study is based on a portion of the whole project. The participants joined the project activities for four hours weekly and 16 hours in total. At end of the one-month program, to evaluate the effectiveness of the activities the participants were given a questionnaire with open-ended items. In this qualitative research, via content analysis the data was analyzed to determine the frequency of main themes emerged out of the analysis of participant responses. The results indicate out that the professional development program contributed to the teachers' professional development regarding their knowledge about and practice in designing instructional tasks. According to the Turkish school mathematics curriculum, it is essential to design and implement high quality instructional activities. Therefore, this professional development program will provide essential contributions to increase the efficiency and the effectiveness of teaching.

Keywords:

Mathematics Teaching, Task Design, Professional Development

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, TÜBİTAK tarafından desteklenen 108K330 numaralı “İlköğretim Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması” adlı projenin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Tez çalışmasında proje verilerinden yararlanmama izin veren proje ekibine teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkısı olan, benden yardımlarını, desteğini ve bilgisini esirgemeyen değerli hocam Sayın Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR’ a teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte tez danışmanlığımı üstlenerek görüşleri ve önerileriyle araştırmama katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Yusuf KOÇ’ a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bugüne kadar ki eğitimim boyunca büyük bir sabırla hiçbir fedakârlıktan kaçınmadan maddi ve manevi destek veren çok kıymetli annem ve babam Şenel ve İbrahim KALE’ ye sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmam boyunca bana zaman ayırıp, katkılarını esirgemeyen değerli kardeşlerim Gülsade, Gökçe ve Cihangir KALE’ ye içtenlikle teşekkür ediyorum.

Son olarak yüksek lisans çalışmalarım boyunca manevi desteğini esirgemeyen, beni yüreklendiren kıymetli eşim Mustafa ÖZKAN’ a içten teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum.

Temmuz, 2013

Gonce KALE ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix
GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. PROBLEM DURUMU	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.5. SINIRLILIKLAR	5
KAYNAK TARAMASI	6
2.1. ETKİNLİK TASARIMI VE TEMEL TASARIM PRENSİPLERİ.....	6
2.1.1. Etkinlik Nedir?.....	6
2.1.2. Etkinlik Tasarım Prensiplerine İlişkin Araştırmalar	8
2.2. MESLEKİ GELİŞİM	10
2.2.1. Mesleki Gelişim Nedir?	11
2.2.2. Mesleki Gelişim: Teorik Çerçeve	13
2.2.3. Mesleki Gelişim Programlarının Kritik Özellikleri	13
2.2.3.1. İçerik odağı.....	14
2.2.3.2. Aktif Katılım	15
2.2.3.3. Uyumluluk	15

Sayfa No

2.2.3.4. Eğitimin formatı	16
2.2.3.5. Eğitimin Süresi.....	16
2.2.3.6. Kolektif Katılım	16

MATERYAL VE YÖNTEM..... 18

3.1. TEZ ÇALIŞMASINA KAYNAKLIK EDEN PROJENİN TASARIMI ..	18
3.2. EĞİTİMİN İÇERİĞİ	20
3.3. EĞİTİMİN VERİLİŞ YÖNTEMİ	21
3.4. KATILIMCI	22
3.4.1. Formatör Öğretmenlerin Seçimi	22
3.4.2. Formatör Öğretmenlerden Eğitim Alan Öğretmenlerin Seçimi	23
3.5. ÖRNEKLEM.....	24
3.6. ÇALIŞMANIN DOĞASI.....	24
3.7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	25
3.7.1. Program Değerlendirme Anketleri.....	25
3.8. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ	26
3.8.1. Program Değerlendirme Anketinin Analizi	26

BULGULAR VE TARTIŞMA 28

4.1. BULGULAR	28
4.1.1. Program Değerlendirme Anketine İlişkin Bulgular.....	28
4.1.1.1. Eğitimin öğretmenler tarafından görülen güçlü yanlarına ilişkin bulgular	29
4.1.1.2. Eğitimin öğretmenler tarafından görülen zayıf yanlarına ilişkin bulgular	30
4.1.1.3. Eğitimin öğretmenlerce beğenilen yönlerine ilişkin bulgular	32
4.1.1.4. Eğitimin içerik açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılamaına ilişkin bulgular	33
4.1.1.5. Eğitimin veriliş yöntemi açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılamaına ilişkin bulgular	34
4.1.1.6. Eğitim programının sınıf ortamında karşılaşılan durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmasına ilişkin bulgular.....	35

Sayfa No

4.1.1.7. Eğitimin sınıf içi uygulamalara olan etkileri konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular	36
4.1.1.8. Etkinlik tasarımı eğitiminin sınıf içi uygulamalarla ilişkisine dair katılımcı görüşleri	38
4.2. TARTIŞMA.....	39
4.2.1. Öğretmenlere Sunulan Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi.	39
4.2.1.1. Bir mesleki eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin programın içeriğine yönelik görüşleri.....	40
4.2.1.2. Eğitim programına katılan öğretmenlerin eğitimin aktif katılıma olanak tanınması açısından görüşleri	41
4.2.1.3. Eğitim programına katılan öğretmenlerin alınan eğitimin matematik öğretim programıyla ve sınıf içi uygulamalarla uyumluluğu konusundaki görüşleri.....	42
4.2.2. Öğretmenlere Sunulan Mesleki Gelişim Programının Genel Değerlendirilmesi.....	43
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	48
KAYNAKLAR	50
ÖZGEÇMİŞ.....	56

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1 Eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlerin branş ve cinsiyete göre dağılımı	24
Tablo 4.1. Eğitimin güçlü yanlarına ilişkin katılımcı görüşleri	29
Tablo 4.2. Eğitimin zayıf yanlarına ilişkin katılımcı görüşleri	31
Tablo 4.3. Eğitimin beğenilen yönlerine ilişkin katılımcı görüşleri	32
Tablo 4.4. Eğitim içeriğinin beklentileri karşılmasına ilişkin katılımcı görüşleri....	33
Tablo 4.5. Katılımcıların eğitimin veriliş yöntemi açısından beklentilerini karşılmasına ilişkin görüşleri.....	34
Tablo 4.6. Eğitimin sınıf ortamında karşılaşılan durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla ne ölçüde yaklaşabildiğine ilişkin katılımcı görüşleri.....	35
Tablo 4.7. Eğitimin sınıf içi uygulamalara olan etkilerine dair katılımcı görüşleri...	37
Tablo 4.8. Eğitimin sınıf içi uygulamalarla ilişkisine dair öğretmen görüşleri	38

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 3.1. Mesleki gelişim programının oluşum ve uygulama aşamaları.....	19

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
Bkz.	: Bakınız
Akt.	: Aktaran
Ark.	: Arkadaşları
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfalar
p.	: Page
pp.	: Pages

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Ülkemizde 2005 yılından itibaren kademeli olarak hayata geçirilen öğretim programı, öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı yaklaşım üzerine şekillenmektedir (Uşun ve Gökçen, 2010). Yeni hazırlanan öğretim programlarının merkez kavramlarından biri olarak etkinlik kavramı dile getirilmiş ve öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmaları için etkinlik temelli öğrenimin önemi belirtilmiştir (Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010). Bu kapsamda öğretim etkinliklerinin uygulanması ile öğrencilere matematiğin temel kavramları üzerinde akıl yürütmeleri ve genelleme yapmaları sağlanarak matematiksel soyutlamalar ve hesaplamalar yapmalarına olanak sağlanmış olacaktır (Henningsen ve Stein, 1997; MEB, 2009; Olkun ve Uçar, 2007). Bu kapsamda Piaget (1971), öğrencilerin kendi başlarına bulabilecekleri şeyler onlara hazır verildiğinde, öğrencilerin bu şeyleri bulma, özümseme ve uyma süreçlerinden faydalanarak kendi kavramsal yapılarını oluşturma fırsatının ellerinden alındığını dile getirmiştir. Matematiksel kavramların büyük bir kısmının öğrencilerin aktif katılımı ile daha kolay kazanabilecekleri türden oldukları göz önünde bulundurulursa etkinliklerin önemi daha iyi anlaşılacaktır (Kerpiç ve Bozkurt, 2011).

Öğretim programı dahilinde öğrencilere iyi tasarlanmış etkinliklerin doğru ve yerinde uygulanması durumunda öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı gerçekleşeceği söylenebilir (Connolly, Arkes ve Hammond, 2000; Eraslan, 2011; Jones ve Pra, 2006; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali ve Açıl, 2010; Ubuz, Erbaş, Çetinkaya ve Özgeldi, 2010; Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010; Yeo, 2007). Bu yüzden öğretim programlarında yapılan reformların hayata geçirilmesinde, öğretmenlere sunulacak etkili ve verimli mesleki gelişim olanaklarının önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Saban, 2000; Desimone, 2009). Benzer şekilde Özdemir (2010) eğitimde istenilen sonuçlara ulaşabilmek için öğretmenlere sürekli bir mesleki gelişim imkanı sunmak gerektiğini iddia etmektedir. Babadoğan ve

Olkun (2006) ise öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve yenilenen öğretim programını etkili bir şekilde sunabilmeleri noktasında destek sağlayabilecek mesleki programlarına ihtiyaç olduğuna, ancak bu yöndeki çabaların oldukça az olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak yukarıda da ifade edildiği gibi ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan öğretim programında etkinlik temelli öğretim ile öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanması öncelikli hedefler arasına alınmıştır. Bununla beraber, yeni öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşılmasında yalnız öğretim programının yenilenmesi değil aynı zamanda yenilenen bu programın etkili birer uygulayıcıları olan öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim programlarının önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

1.2. PROBLEM DURUMU

Ülkemizdeki öğretim programları, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulmasını öne çıkarmaktadır. Bu programlar, öğretimin etkinlik temelli olarak öğrencinin sürece aktif katılımını sağlayacak şekilde planlanmasını teşvik etmektedir. Öğretim programlarına paralel olarak hazırlanan ders kitaplarındaki çeşitli etkinlikler de öğretmenlerin bu yönde çaba göstermelerini teşvik etmektedir (Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali, ve Açıl, 2010). Ancak özellikle Türkiye’de yapılan araştırmalar öğretmenlerin etkinlik uygulama konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermekte ve öğretmenlerin bu konuda isteksiz olduklarını ortaya koymaktadır (Bal, 2008; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007). Dolayısıyla yenilenen bu öğretim programının etkili birer uygulayıcıları olan öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitimlerin önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Ancak öğretim programlarında yapılan reformların hayata geçirilmesinde mesleki gelişim programlarının önemi belirtilmesine rağmen, ülke çapında yapılan birçok çalışma öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının belirlenen hedefleri mümkün kılmakta yetersiz kaldığını ifade etmektedir (daha detaylı bilgi için bkz. Özoğlu, 2010). Bu yüzden bu çalışma ile etkinlik tasarımı üzerine verilen mesleki gelişim programlarının etkililiğini ve verimliliğini arttırmada önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan yeni öğretim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi aracılığıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen ‘ İlköğretim Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması’ isimli 108K330 numaralı bir proje gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında katılımcılara sınıf içi normlar, öğrenci

zorlukları, etkinlik tasarımı, problem çözme, teknoloji kullanımı ve ölçme-değerlendirme olmak üzere altı farklı alanda eğitim verilmiştir. Bu çalışmada eğitim alanlarından birisi olan etkinlik tasarımı ele alınmıştır ve bu konu ile ilgili detaylı bilgi çalışmanın ilerleyen bölümlerinde verilecektir. Projeye katılan öğretmenler çalışmanın örneklemini oluşturmakta ve bu örneklem fen ve teknoloji, matematik ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu öğretmenlere etkinlik tasarım eğitimi sonrasında açık uçlu sorulardan oluşan program değerlendirme anketi uygulanmış ve bu anketler aracılığıyla öğretmenlerin bu eğitim hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada *Etkinlik Tasarımı ve Temel Tasarım Prensipleri* üzerine hazırlanmış bir mesleki gelişim programının incelenmesi ve etkililiğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Mesleki gelişim programlarının yapısı son yıllarda gerçekleştirilen çalışmaların (bkz. Kennedy, 1988; Wilson ve Berne, 1999; Guskey, 2000; Borko, 2004; Desimone, 2009) merkezinde yer almaya başlamıştır. Bu çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlarına bakıldığında ise mesleki gelişim programlarının etkili olabilmeleri için bir takım özellikleri taşıması gerektiği belirtilmiştir. İlerleyen bölümlerde de detaylandırılacağı gibi bu çalışmada Garet ve ark. (2001) tarafından ortaya konulan özellikler dikkate alınacaktır. Garet ve ark. (2001) mesleki gelişim programlarının etkililiğinin şu özelliklere bağlı olduğunu vurgulamaktadır: içerik odağı, aktif katılım, uyumluluk, eğitimin formatı, eğitimin süresi ve kolektif katılım. Her bir özellik ile neyin kastedildiği ilerleyen bölümlerde detaylıca açıklanmıştır. Burada bu özelliklere kısaca değinilecektir. İçerik odağı mesleki gelişim programlarında hazırlanan içeriğin öğretmenlerin alan bilgileri ile öğrencilerin belirli bir konuyu nasıl öğrendikleri hususlarını ele almasıdır. Aktif katılım programın öğretmenlerin sürece dahil olabilmelerine olanak sağlayacak nitelikte olması olarak açıklanabilir. Uyumluluk programın ulusal öğretim programları ile uyumlu olmasıdır. Eğitimin formatı ise eğitimin veriliş yeri, günü, süresi ve şekliyle yakından ilişkilidir. Eğitim süresinde ise programın öğretmen gelişimine olanak tanıyacak uzunlukta olması gerektiği vurgulanmaktadır. Kolektif katılım ise katılımcı gruplarının aynı okuldan, aynı branştan ve aynı seviyeden öğretmenlerin katılımıyla oluşturulması olarak açıklanabilir.

Bu çalışmada etkinlik tasarımı konusunda verilen bir mesleki gelişim programının içerik odağı, aktif katılım ve uyumluluk olmak üzere 3 boyut çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu üç soruya yanıt aranmıştır:

1. Bir mesleki eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin programın içeriğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Eğitim programına katılan öğretmenlerin eğitimin aktif katılıma olanak tanınması açısından görüşleri nelerdir?
3. Eğitim programına katılan öğretmenlerin alınan eğitimin matematik öğretim programıyla ve sınıf içi uygulamalarla uyumluluğu konusundaki görüşleri nelerdir?

Diğer üç boyut (format, süre ve kolektif katılım) projenin işleyişiyle ilgili olup etkinlik tasarımı eğitimi özelinde değerlendirilmesinden ziyade proje ekibinin aldığı kararlara ilişkin bir değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir. Böylesi bir çalışma ise oldukça kapsamlı bir incelemeyi ve makro düzeyde bir değerlendirmeyi gerekli kıldığından bu tez çalışması kapsamı dışında tutulmuştur.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde etkinlik temelli matematik öğretimi oldukça önem kazanmıştır. Ancak özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalar öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulama ve benimseme noktasında sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir (Bal, 2008; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007). Öğretmenlerin bu konuda sıkıntılarını gidermek ve daha kaliteli bir eğitim sunabilmelerine destek olabilmek için hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Fakat bu hizmet içi eğitim etkinliklerinin birçoğunun beklenen kaliteyi sağlamakta yetersiz kaldığı çeşitli araştırmalar tarafından vurgulanmıştır (Özoğlu, 2010). Bu yönde çalışmalar yaparak, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve yenilenen öğretim programını etkili bir şekilde sunabilmelerine destek sağlayacak mesleki gelişim programlarının ortaya konulması gerekmektedir. Bu bağlamda, yapılan çalışmaların sayısının az olduğu bu alanda, mevcut tez çalışmasında ele alınan mesleki gelişim programının etkililiğinin ortaya konması önem arz etmektedir. Ayrıca katılımcı görüşlerine dayalı olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulguların etkinlik tasarımı ve uygulaması konusunda mesleki gelişim programı hazırlayacak başka araştırmacılara yol göstermesi açısından da önemlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma, projeye gönüllü olarak katılan 100 sınıf öğretmeninden toplanan verilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK TARAMASI

Tezin bu bölümünde etkinlik tasarımı ve mesleki gelişim programları konusunda yapılan çalışmalara ilişkin bir literatür taraması sunulacaktır. Sunulan taramada, tez için belirlenen araştırma soruları yön verici olacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu tez kapsamında etkinlik tasarımı konusunda verilen bir mesleki gelişim programının etkiliği ve etkili bir mesleki gelişim programının sahip olması gereken özellikler üzerinde durulacaktır. Buradan hareketle, bu bölüm için iki ana başlık belirlenmiştir: (a) etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri, (b) mesleki gelişim. İlk olarak etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri ana başlığında etkinlik kavramına yer verilecektir. Daha sonra etkinlik tasarımı ve uygulamalarına ilişkin çalışmaların işaret ettiği bir takım prensipler konusuna değinilecektir. Arkasından bu bölümün bir alt başlığı olarak mesleki gelişim kavramına, daha sonra mesleki gelişim programlarının kritik özelliklerine yer verilecektir.

2.1. ETKİNLİK TASARIMI VE TEMEL TASARIM PRENSİPLERİ

2.1.1. Etkinlik Nedir?

İlgili literatürde, etkinlik kavramının birçok farklı kullanımının bulunduğu görülmektedir. Bu kullanımlarda, araştırmacılar genelde etkinlik kavramının ne olduğu konusunu ele almakta ve bir etkinliğin sahip olması gereken özellikler, etkinliğin sonucunda ulaşılması beklenen ürünler ile etkinlik uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalara değinilmektedir. Bununla birlikte etkinliğin ne olduğu hakkında araştırmacıların üzerinde anlaşmaya vardığı bir tanım bulunmamaktadır. Özmantar ve Bingölbali (2009) çalışmalarında, İngilizce literatürde “task” olarak ifade edilen terimin Türkçeye “görev” olarak çevrildiğini; fakat bu kelimenin etkinlik kavramının bir karşılığı olarak alınamayacağını belirtmektedirler. Dolayısıyla bu araştırmacılar etkinlik kavramının ve etkinlik kavramına ilişkin farklılıkların

anlaşılması için öncelikle task kavramı üzerinde durmanın ve daha sonra etkinlik tanımını bununla ilişkili vermenin gerekliliğine değinmektedirler.

Task kavramına yönelik literatüre bakıldığında bazı araştırmacıların task kavramını öğrencilere verilen her türlü problem ile eş tuttukları görülmektedir (örneğin Saiz ve Figueras, 2009). Brousseau'ya (1997) göre task kavramı kompleks, birden fazla aşama içeren ve keşif niteliği taşıyan problem türü olarak ifade edilmektedir. Burada araştırmacı, problemlerin task olarak kabul edilebilmesi için bir takım özellikleri taşıması gereğine işaret etmektedir. Ona göre bir problemin task olabilmesi için birden fazla aşama içermesi ya da problem çözümünde bilinen bir kural ile sonuca ulaşılmaması gerekmektedir. Bu durum ise ele alınan problemin öğrencilerin keşif yapmalarına imkân sağlayacak nitelikte olmasıyla yakından ilişkilidir.

Task konusunda yaptığı çalışmalarla bilinen Herbst (2008) task ile problemin eş tutulmasını eleştirmiş ve Brousseau'nın task tanımının sağlıklı olmadığını dile getirmiştir. Ona göre task kavramının problem olarak görülmesi indirgemeci bir yaklaşıma yol açmaktadır. Herbst için task problemlerin ötesinde daha geniş bir anlam taşımaktadır. Ona göre task belirli bir sosyal grubun ilişkilerine dayalı bir takım iletişim ve eylemleri şekillendiren, bu sosyal grup tarafından sonuca ulaşmak için bir takım kaynaklara başvurmayı gerekli kılan bir yapıya sahip olmalıdır. Herbst'in bu yaklaşımının Doyle'nin (1986, 1992), az sonra ifade edileceği gibi, akademik task yaklaşımı ile benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Doyle task kavramının kullanım alanlarına göre farklılaştığını belirtmektedir. Kendisi formel öğrenme ortamlarında kullanılan tasklar ile ilgilendiği için akademik task kavramını kullanmaktadır. Doyle' a (1983, 1986, 1988) göre task dört temel unsura sahiptir: ürün, operasyonlar, kaynaklar ve sorumluluk. Doyle'ye göre her taskın sonunda ortaya konulabilecek bir ürün olmalıdır. Bunun için hedeflenen ürünün ne olduğunun açıkça belirlenmesi gerekmektedir (test sorularının cevapları, gerçekleştirilmiş bir ödev kağıdı). Operasyon ise gerçekleştirilmesi hedeflenen ürüne ulaşmak için gereken eylemler olarak ifade edilmektedir (bir sorunun çözümü için çeşitli işlemler yapma). Kaynaklar ise taskın hedeflediği ürüne ulaşmak için operasyonlar sürecinde kullanılacak ve ulaşılabilecek nitelikteki araçları içermektedir (örneğin soru çözümü için kullanılacak ders kitapları veya yardımcı kitaplar, öğretmen gibi unsurlar). Son olarak sorumluluk ise hedeflenen ürünün ortaya çıkmasında bireylere verilen roller ve sonucun birey için sahip olduğu önem

ya da etki olarak tanımlanabilir (örneğin test sorularının bireysel olarak çözülmesi ve test sonucunun ders geçme notunun %15'ini teşkil etmesi gibi).

Watson (2008) task konusunda taskın bir araç olduğunu ve bu aracın da öğretmen tarafından kullanıldığında bir önem kazandığını belirtmiştir. Bu durum ise sınıf ortamlarında task ile taskı uygulayan kişi arasındaki ilişkinin önemini ortaya koymaktadır. Corey ve Gamoran (2006) ve Collopy (2003) yaptıkları çalışmalarda, bir task öğretim amacıyla kullanılırken, öğretmenlerin tecrübeleri, alan bilgileri, inanışları, sınıf yönetiminin taskın amaçlanan hedefine ulaşabilirliğini etkilediğini belirtmektedirler. Özmantar (2011), çalışmasında bu yaklaşıma benzer olarak taskın uygulanışına öğretmenlerin yaklaşımları veya pedagojilerinin yön verdiğini belirtmiştir. Buradan hareketle, Özmantar ve Bingölbali (2009) etkinlik kavramını taskın belirli bir pedagojik yaklaşımla hayata geçirilmesi olarak tanımlamaktadır. Özmantar ve ark., (2010) verilen bu etkinlik tanımını Doyle'un dile getirdiği task kavramıyla birlikte değerlendirerek etkinlik kavramında öne çıkan hususları şu şekilde belirlemişlerdir:

- Etkinlik, öğrencilerin sorumluluklar alarak aktif katılımını gerektiren,
- Çeşitli materyaller ve kaynaklar yardımıyla gerçekleştirilen eylemleri içeren,
- Belirli kazanım ya da kazanımlara yönelik sonuçta bir ürün ortaya koymayı hedefleyen
- İlgi çekici ve merak uyandırıcı eğitsel eylemlerdir.

Buradan hareketle Bozkurt (2012) matematik dersi özelinde matematiksel etkinlik kavramını herhangi bir matematiksel kazanıma yönelik gerçekleştirilmesi mümkün olan bir görevin, öğrencilere sorumluluklar yüklenerek ve bir takım araç-gereçler kullanılarak, uygulamaya geçilmesi sonucu belirli bir ürün ortaya koymak olarak tanımlamaktadır.

2.1.2. Etkinlik Tasarım Prensiplerine İlişkin Araştırmalar

Öğretim etkinlikleri nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşmesi noktasında çok önemlidir (Özden, 2000). Öğretim sürecinde bir etkinliğin neden ve nasıl kullanıldığını anlamak, iyi bir etkinliğin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada öne çıkan temel soru şudur: İyi bir

etkinlik hangi özellikleri taşımalıdır? Bu alanda yapılan çalışmalar bir takım prensipleri ön plana çıkarmaktadır (Swan 2007 ve 2008, Zohar ve Gershikov, 2008).

Ainley ve ark. (2006) etkinlik tasarımı konusunda amaç ve kullanılabilirlik kavramlarının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Özmantar ve Bingölbali (2009) yaptıkları çalışmada etkinlik tasarımında amaç konusun önemini vurgulamışlardır. Bu araştırmacılara göre etkinlik amacı üç farklı seviyede ele alınması gereken bir konudur: etkinlik hangi amaçla tasarlanmaktadır, etkinlikte hangi kazanımlar hedeflenmektedir, öğrenciler etkinliğin amacını ne olarak algılayacaklardır. Burada ele alınan üç farklı amacın etkinliğin başarı ile sonuçlanmasında kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Bir başka çalışmada Schwarz ve Linchevski (2007) etkinlik tasarımı için “tartışmanın” önemine işaret etmektedir. Stylianides ve Stylianides (2008) ise etkinlikte “bağlam” (context) prensibi üzerinde çalışmışlardır. Bu araştırmacılar bilişsel olarak zor etkinlikler tasarlamış ve aynı konu ile ilgili farklı etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisi üzerinde durmuşlardır. Baturo ve ark. (2007) ise etkinlik hazırlanmasında bilişsel çatışmanın önemi ele almışlardır.

Özmantar ve Bingölbali (2009) ise etkinlik tasarımı konusunda yaptıkları çalışmalar ışığında öne çıkan tasarım prensiplerine ilişkin sekiz niteliğe dikkat çekmektedirler. Bunlar;

- etkinliğin amacı
- etkinlik uygulamasında sınıf yönetimi
- etkinliğin birden fazla başlangıç noktasına sahip olması
- etkinlik kapsamında kullanılacak araçlar
- etkinlik uygulamasında öğretmen ve öğrenci rolleri
- öğrencilerin ön bilgileri
- öğrenci zorluk ve yanılgıları
- ölçme ve değerlendirme

Bu çalışmada Özmantar ve Bingölbali'nin (2009) yaptıkları derleme sonucunda ortaya çıkan ve birçok çalışmada ortak olarak bahsedilen etkinlik tasarım prensipleri takip edilmiştir.

Yeni öğretim programının hedeflemiş olduğu sekiz temel beceriyi (Türkçeyi güzel kullanma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi

teknolojisi kullanma becerisi, girişimcilik becerisi) öğrencilerin kazanmalarına imkân sağlayacak sınıf ortamının oluşturulmasını birçok faktör etkilemektedir. Sınıf içi etkinliklerin öğretim sürecini derinden etkilediği düşünüldüğünde, etkinliklerin yeni öğretim programının başarıyla uygulanabilmesinde önemli olduğu görülmektedir. Fakat bir etkinliğin etkinlik tasarlama prensipleri ışığında hazırlanması amaçlanan kazanımlara ulaşılacağı anlamına gelmemektedir (Özmantar ve Bingölbali, 2009). Etkinliğin amacına ulaşabilmesi için çok daha fazlası gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin etkinlik tasarım prensipleri ve uygulamaya bu prensiplerin nasıl yansması gerektiği konusunda da bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu durum tasarım ve uygulamanın ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu amaçla Gaziantep ilinde öğretmenlerin etkinlik tasarımı ve uygulama prensipleri hakkında bilgilendirilmesi için bir mesleki gelişim programı düzenlenmiştir. Bu programla ilgili ayrıntılı bilgi metot kısmında açıklanacaktır. Bu aşamada mesleki gelişim programı ve bir mesleki gelişim programının taşıması gereken özelliklerden bahsedilecektir.

2.2. MESLEKİ GELİŞİM

Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan ilköğretim programıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2005). Düzenlenen bu yeni programla, öğrencilere kazandırılması amaçlanan sekiz becerinin (Türkçeyi güzel kullanma becerisi, problem çözme becerisi, bilimsel araştırma-sorgulama becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, girişimcilik becerisi, eleştirel düşünme becerisi ve bilgi teknolojilerini kullanma becerisi) öğretim yaşantısına başarılı bir şekilde aktarılmasını birçok faktör etkilemektedir. Öğrencilerin bu bilgi ve beceri gelişiminin öğretim süreciyle yakından ilişkili olduğu düşünülürse, öğretmenlerin bu entegrasyonun sağlanmasında kritik bir rolü olduğu söylenebilir (Jaworski, 2006). Dolayısıyla, öğretim programlarında yapılan reformların hayata geçirilmesi öğretmenlere dayanmaktadır (Fullan ve Milles, 1992; Spillane, 1999; Wilson ve Berne, 1999; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Tam da bu yüzden öğretmenler, yenilenen programla belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde kritik bir önem taşımaktadırlar. Bu yüzden, eğitim alanında yapılan iyileştirmenin gerçekleşmesi noktasında, öğretmenlere sunulacak etkili ve verimli mesleki gelişim olanaklarının önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Saban, 2000; Desimone,

2009). Benzer şekilde eğitim alanında istenilen sonuçlara ulaşmanın en etkili yollarından birinin öğretmenlere sürekli bir gelişim imkânı sunmak olduğu iddia edilmektedir (Özdemir, 2010). Bu ihtiyacın bir sonucu olarak çoğu gelişmiş ülkelerde mesleki gelişim programlarının oluşturulması, sağlanması ve bunun da başarılı bir şekilde uygulanması için ayrılan zaman, kaynak, bütçe ve emeklerde önemli bir artış olduğu gözlenmektedir (Borko, 2004). Bu sebeple öğretmenlerin gelişimleri için etkili mesleki gelişim programlarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar ve programın nasıl sunulması gerektiği konuları önem arz etmektedir.

2.2.1. Mesleki Gelişim Nedir?

Mesleki gelişim alanında yapılan çalışmalar son 20 yıldır ivme kazanmıştır. Fakat bu alanda yapılan çalışmaların genellikle mesleki gelişim kavramını detaylı olarak incelemedikleri görülmektedir. Bununla beraber mesleki gelişim kavramının; mesleki öğrenim (Gravani, 2007), sürekli mesleki öğrenim (Stoll, 2006), sürekli eğitim (Wilson, 2000), sürekli mesleki gelişim (Alsop, 2000) ve hayat boyu öğrenme (Day, 1999) gibi bazı kavramlar ile ilişkili tutuldukları görülmektedir. Bu kavramlar üzerinde yapılan çalışmaların mesleki gelişim konusuna ve bu alandaki bilgi birikimine önemli katkıları olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında mesleki gelişim kavramının birçok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir (Borko, 2004; Day, 1993; Garet, 2001). Fakat Guskey (2000) tarafından verilen mesleki gelişim tanımının, literatürde yapılan birçok tanımı kapsayan bir özellik taşıması itibariyle önemli olduğu görülmektedir. Bu yönüyle bu tez çalışması kapsamında mesleki gelişime ilişkin olarak Guskey'in yaptığı tanım dikkate alınacaktır. Mesleki gelişim, mesleki bilgi ve beceriyi arttırmak, olumlu tutumları geliştirmek ve bu sayede öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan süreç ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Guskey' e göre mesleki gelişim üç temel bileşene sahiptir: amaçlılık, süreklilik ve sistemiklik. Burada her bir kavram ayrı ayrı açıklanacaktır. Amaçlılık mesleki gelişimin belli bir amaca hizmet etmesidir. Bunun için mesleki gelişimin amacının açıkça belirlenmesi gerekmektedir. Süreklilik ise mesleki gelişim programında yer alan katılımcıların sürekli olarak yapılan çalışmaları değerlendirmelerinin sağlanması, programın uygulanması sırasında esnek bir prosedürün takip edilmesi ve gelişime yönelik farklı alternatif yaklaşımların keşfedilmesine olanak sağlayacak

nitelikte olması olarak açıklanabilir. Sistemik ise programa ait içeriğin bir amaç etrafında birbirini tamamlayacak şekilde oluşturulması olarak tanımlanabilir.

Son yıllarda araştırmacıların mesleki gelişim programlarını etkili yapan bir takım özellikler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Penuel, Fishman, Yamaguchi ve Gallagher, 2007). Bu özellikler arasında mesleki gelişim programlarının zamana yayılması ve katılımcıların uygulamalarında değişiklikler ortaya çıkararak, öğrenme yaşantılarını iyileştirecek gruplar dahilinde eğitimlerin düzenlenmesine işaret edilmektedir (Garet ve ark., 2001; Ingvarson, 2005). Ayrıca araştırmacıların etkili bir mesleki gelişim programı için fikir birliği sağladığı bir diğer nokta ise programların süreklilik arz eden, katılımcıların eğitimlere aktif olarak katılıp katkıda bulunmalarını sağlayan ve sınıf içi uygulamalarla ilişkili olan bir yapıya sahip olmasıdır (Garet ve ark., 2001; Ingvarson, 2005; Clarke ve Hollingsworth, 2002). Bu özellikler mesleki gelişim programlarını öğretmenlerin bilgi ve becerisindeki gelişme, öğretim yöntemlerindeki gelişim ve öğrencilerin başarısındaki iyileşmenin sağlanmasında etkili yapan özelliklerdir (Desimone, 2009). Mesleki gelişim programlarının başarısını etkileyen bu özellikler üzerinde çalışmalar yapılmasına rağmen bu tür uygulamaların araştırma sonuçlarından yeterince etkilenmediği ifade edilmektedir. Mesleki gelişim alanında ortaya konulan programların sonuçları incelendiğinde bu programların kısa süreli ve sınıf içi uygulamalarla ilişkili olmayan bir içerikte sunulduğu belirtilmektedir (Guskey, 2002). Bununla birlikte sınıf içerisinde karşılaşılan problemlere dayalı ve bütüncül bir içerikle hazırlanan çalışmaların varlığını da belirtmek gerekir (Clark, 2001; Oakes ve ark., 2006). Fakat bu çalışmalarda katılımcıların sınıf içi uygulamalarında önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte birbirinden ilişkisiz konuları ele alan mesleki gelişim programlarına da fazlaca rastlanmaktadır. Etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerine ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara rağmen uygulamalarda kayda değer değişiklikler görülememesinin sebepleri arasında bürokratik engeller, süre sınırlaması ve okullarda öğrenci başarısının artmasına yönelik baskılarla birlikte öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntemlerde tüketime dayalı bir “değişim” algısı gibi nedenler bulunmaktadır (Wood, 2007).

2.2.2. Mesleki Gelişim: Teorik Çerçeve

Daha önce de belirtildiği gibi etkinlik tasarımı konusunda hazırlanan bir mesleki gelişim programının içerik odağı, aktif katılım ve uyumluluk kriterleri açısından değerlendirilmesi bu tez çalışmasının amacıdır. Bu kısımda programın etkililiğini değerlendirebilmek için mesleki gelişim literatüründen faydalanılarak etkin mesleki gelişim programlarının özellikleri belirlenmiştir. Her ne kadar çalışmamızın amacı mesleki gelişim programını içerik odağı, aktif katılım ve uyumluluk kriterleri açısından değerlendirmek olsa da format, süre ve kolektif katılım kriterlerinin özellikleri üzerinde de durulmuştur. Bu sayede okuyucuya çerçeveyi bütüncül olarak tanıtmak ve holistik bir bakış açısı sunmak hedeflenmiştir.

2.2.3. Mesleki Gelişim Programlarının Kritik Özellikleri

Mesleki gelişim programlarının yapısı son yıllarda çalışmaların (bkz. Kennedy, 1988; Wilson ve Berne, 1999; Guskey, 2000; Borko, 2004; Desimone, 2009) merkezinde yer alamaya başlamıştır. Bu çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlara bakıldığında ise mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için bir takım özellikleri taşıması gerektiği belirtilmiştir. Little (1988) çalışmasında etkili bir mesleki gelişim programının şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir: a) katılımcıların kendi aralarında ortak çalışmalar yapması ve bilgi paylaşımına imkân sağlaması; b) öğretmenlerin programlara kolektif katılımının sağlanması; c) öğretim programı ve yöntemi ile ilişkili olması; d) eğitim süresinin öğretmenlerin belirlenen hedeflere ulaşmalarına imkân sağlayacak uzunlukta ve yeterlilikte olması; e) meslektaşlar arası işbirliğinin normlarıyla uyumlu, mesleki alışkanlıklarla tutarlı ve onlara katkı sağlayacak nitelikte olması. Öte yandan Ball (1996) çalışmasında uzun bir zamana yayılmış eğitim sonrası desteklerle, öğretmene sınıf içi uygulamalarına yönelik destek olunmasıyla ya da öğretmenlerin meslektaşlarıyla arasındaki işbirliğinin sağlanmasıyla mesleki gelişim programlarının etkili olabileceğini dile getirmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülmekte olan 'The No Child Left Behind Act of 2001' projesine göre etkin bir mesleki gelişim programı öğretmenlerin alan bilgilerini ve öğretim yöntemlerini geliştirecek nitelikte olmalı; daimi ve yoğun olmalı; belirlenen öğretim içeriğiyle, amaçlanan öğrenci gelişimiyle ve değerlendirme unsurlarıyla uyumlu olmalıdır (Desimone, 2009). Bununla birlikte Garet ve ark. (2001) mesleki gelişim programlarının etkililiğinin şu özelliklere bağlı

olduğunu vurgulamaktadır: içerik odağı, aktif katılım, uyumluluk, eğitimin formatı, eğitimin süresi, kolektif katılım.

Görüldüğü gibi yapılan çalışmalar etkili mesleki gelişim programlarının bir takım özelliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu tez çalışması kapsamında Garet ve ark. (2001) tarafından ortaya konulan ve özellikler mesleki gelişim konusunda teorik çerçeve olarak kullanılacaktır. Bizce bu özellikler birçok farklı çalışmada (örn., Desimone, 2009) benimsenen özellikler olması itibarıyla önemlidir. Bu yüzden yukarıda belirtilen bu özelliklerin her biri Garet ve ark. çalışmaları kapsamında kısaca ele alınarak etkili bir mesleki gelişim programının hazırlanması yönündeki etkileri üzerinde durulacaktır.

2.2.3.1. İçerik odağı

Desimone (2009) çalışmasında mesleki gelişim programları sonucunda istendik öğretmen davranışlarının planlanmasının hedeflenen amaçların kazanılmasında önemli bir faktör olduğunu dile getirmektedir. Garet ve ark. (2001) programların içeriğinin dört farklı boyutta şekillendiğini ifade etmektedirler. Birincisi, programın içeriği öğretmenlerin konu alan bilgisine ve uygulamaları beklenen öğretim yöntemlerine göre şekillenmektedir. Bazı çalışmalar öğretmenlerin öğretilmeleri beklenen konulardaki bilgisini güçlendirmeyi; bazıları öğretim yöntemlerini iyileştirmeyi; bazıları ise öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini (bkz. Shulman, 1987) güçlendirmeyi amaçlayabilir.

İkinci olarak mesleki gelişim programının içeriği, öğretmenlerin öğretim yöntemlerindeki değişimlerinin yapısının özel olarak belirlenmesi bağlamında şekillenmektedir. Bazı etkinlikler öğretmenlerin belli öğretim materyallerini (öğretim sürecinde kullanılan teknolojiler gibi) kullanmalarına yardımcı olurken; bazıları genel prensiplerin öğretilmesini amaçlayabilir (bkz. Kennedy, 1988).

Üçüncü olarak programın içeriği, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve bu sürecin desteklenmesi bağlamında şekillenmektedir. Bazı etkinlikler öğrencilerin temel becerilerinin (örneğin dört işlem becerisi gibi) geliştirilmesi konusunda öğretmenlere destek olmayı amaçlarken; bazıları öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini (örneğin öğrencinin bir soruya verdiği yanıtın sorgulanması gibi) amaçlayabilir.

Son olarak mesleki gelişim programının içeriği, öğrencilerin bir konu üzerindeki düşünme biçimlerine göre şekillenebilmektedir. Bazı etkinlikler

öğrencilerin düşünme şekilleri üzerinde güçlü veriler sunabilmektedir. (örneğin; öğrenci önbilgileri, kavram yanılgıları ve çözüm yolları gibi).

Mesleki gelişim programının etkililiğini, programın içerik yapısı önemli oranda etkilemektedir. Garet ve ark. başarılı mesleki gelişim programlarının içerik yapısının bu dört faktörü bünyesinde bulundurması gerektiğini dile getirmektedirler.

2.2.3.2. Aktif Katılım

Mesleki gelişim programlarının ikinci önemli özelliği olan aktif öğrenme, öğretmenlerin katıldıkları programların süjesi olmaları ile sağlanabilmektedir (Garet ve ark., 2001). Bu durum mesleki gelişim programlarında birkaç farklı yolla gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar arasında sınıf tartışmaları, örnek ders videolarının izlenmesi, grup çalışmalarının yapılması, öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin sınıfta nasıl uygulanabileceğinin planlanması, sınıf içi uygulamaların gözlemlenmesi ve öğrenci çalışmalarını incelenmesi gibi yöntemler ön plana çıkmaktadır. Mesleki gelişim programlarında bu farklı yöntemlere yer vermek öğretmenleri anlamlı tartışmalarla, planlı uygulamalarla meşgul ederek onların etkin hale gelmesini sağlamaktadır (Garet ve ark., 2001). Ayrıca öğretmenlerden sınıf içerisinde yapması beklenen davranışları uygulayarak kazanmasına olanak tanımaktadır.

2.2.3.3. Uyumluluk

Mesleki gelişim programının üçüncü önemli özelliği olan uyumluluk, programın tutarlı parçalardan bir araya gelmesi ve aynı zamanda ulusal öğretim programları ile uyumlu olmasıdır. Bir başka deyişle uyumluluk, mesleki gelişim için sunulan etkinliklerin öğretmen gelişiminin ne ölçüde tutarlı bir parçası olarak algılandığını kapsamaktadır (Elmore ve Burney, 1997, Garet ve ark., 2001). Mesleki gelişim programlarında öğretmen gelişimine dair sunulan konular ve etkinliklerin bir bütün olarak algılanamaması sıklıkla eleştirilen bir durumdur. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki gelişiminin başarılı bir şekilde sağlanmasında programın sahip olduğu içeriğin öğretmen gelişiminin tutarlı bir parçası olarak algılanması önemli görülmektedir. Ancak bu durum etkili bir program için tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte konular ve pedagojik yaklaşımlar ülke ve/veya bölgesel kriterlerle uyumlu olmalıdır. Aksi halde alınan eğitimlerin gerçek sınıf ortamlarıyla ilişkisiz bulunması sorunu ortaya çıkacaktır.

2.2.3.4. Eğitimin formatı

Mesleki gelişim programları genellikle sınıflardan bağımsız, konuyla ilgili uzman kişiler tarafından, planlanan sürede, hafta sonları, okul saatleri ya da okul dönemleri dışında gerçekleştirilmektedir. Oldukça yaygın olarak kullanılan bu geleneksel yaklaşım genellikle eleştirilen bir durumdur. Bu eleştirilerin temelinde geleneksel format ile gerçekleştirilen bir eğitimin öğretmenlerin uygulamalarında beklenen değişimler açısından yetersiz olması, bu süreçte öğretmenlerin yeterince desteklenememesi ve öğretmenlere anlamlı değişimin gerçekleşebilmesi için yeterli süre verilmemesi gibi konular yer almaktadır.

Mesleki gelişim programlarında yukarıda bahsedildiği gibi geleneksel bir yaklaşım kullanmak yerine yenilikçi bir yaklaşım uygulaması önerilmektedir. Yenilikçi yaklaşım ise geleneksel yaklaşımın aksine katılımcıların okul saatleri içerisinde, gerçek sınıf ortamlarında, herhangi bir süre sınırlaması olmadan öğretmen gelişiminin desteklenebileceği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım özellikle öğretmen uygulamalarının sorgulanmasını ve geri dönütler verilerek öğretmen gelişiminin desteklenmesini amaçlamaktadır.

2.2.3.5. Eğitimin Süresi

Mesleki gelişim programlarına ilişkin bir diğer kritik özellik eğitimin süresidir. Mesleki gelişim programları ve öğretmen gelişimi konularında yapılan çalışmalarda, gelişimin zamanla gerçekleşeceğine vurgu yapılmaktadır (Garet ve ark., 2001). Mesleki gelişim programlarında süre konusunun iki ayrı önemi olduğu belirtilmektedir. Birinci olarak uzun süreli gerçekleşen eğitimlerin öğretmenlerin program içeriğini derinlemesine incelemelerine ve öğrencilerin düşünme şekillerini, kavram yanılgılarını daha detaylı ele almalarına imkan sağlaması beklenmektedir (Garet ve ark., 2001). İkinci olarak uzun bir zamana yayılmış olan eğitimlerin öğretmenlerin kendi sınıflarında yeni yöntemleri uygulamalarına ve bu uygulamalarına ilişkin geri dönütler almalarına daha fazla imkan sağlaması beklenmektedir (Garet ve ark., 2001).

2.2.3.6. Kolektif Katılım

Etkili mesleki gelişim programı için bir diğer kritik özellik kolektif katılımdır. Bu özellikte katılımcı grupları aynı okuldan, aynı branştan ya da aynı seviyeden öğretmenlerin katılımıyla sağlanabilmektedir (Desimone, 20099). Böylesi

bir katılımcı grubunun oluşturulması mesleki gelişim programları açısından bazı avantajlar sağlamaktadır. Birincisi, birlikte çalışan öğretmenlerin eğitim süresince karşılaştıkları konuları, problemleri ve becerileri tartışmalarına daha fazla imkân sağlayabilmeleridir. İkinci olarak, aynı branştan, aynı okuldan ya da aynı seviyeden öğretmenlerin öğretim programlarının içeriğine, öğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin tartışma ortamının hazırlanmasında ve alternatif çözüm önerilerinin üretilmesinde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla kolektif katılım mesleki gelişim programlarının etkililiğini önemli ölçüde etkileyen bir unsur olarak görülmektedir. Newmann ve ark. (1996) yaptıkları çalışmada mesleki gelişim programlarına katılan öğretmen gruplarının okulun bütün öğretmenlerini ya da aynı branştan öğretmenleri kapsayacak şekilde hazırlanmasının okuldaki öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Ülkemizde etkinlik temelli matematik öğretimi çok önem kazanmıştır. Ancak özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalar öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulama ve benimseme noktasında sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir (Bal, 2008; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007). Dünyada yapılan çalışmalar bu tür eğitsel sorunların anlaşılmasında mesleki gelişim programlarının önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan ve TÜBİTAK destekli yürütülen bir mesleki gelişim programı değerlendirilerek, etkinlik temelli uygulamayı hedefleyen mesleki gelişim programında dikkate alınması gereken hususlar belirlenmeye çalışılacaktır.

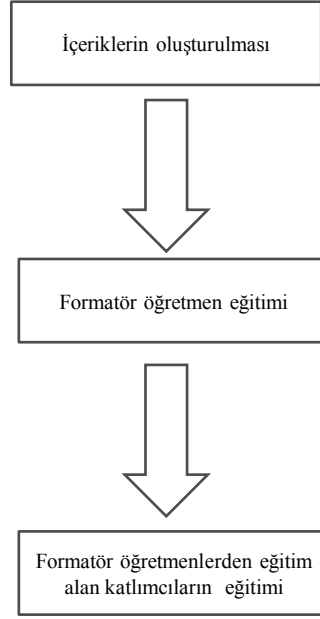
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde tez çalışmasına kaynaklık eden projenin tasarımı, tez çalışmasının örnekleme, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine yer verilecektir. Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak öğretmenlere verilen etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri konulu bir mesleki gelişim programını içerik odağı, aktif katılım ve uyumluluk boyutlarıyla incelemek amaçlanmaktadır. Yöntem bölümünde tez çalışmasına kaynaklık eden projenin tasarımı, eğitimin içeriği, eğitimin veriliş yöntemi, projenin katılımcı grubu, tez çalışmasının örnekleme, çalışmanın doğası, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri olmak üzere 8 temel konu üzerinde durulmaktadır.

3.1. TEZ ÇALIŞMASINA KAYNAKLIK EDEN PROJENİN TASARIMI

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen “İlköğretim Öğretmenlerinin Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması” isimli bir projenin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu proje, 2005 yılında değişen öğretim programlarının hedeflenen şekilde hayata geçirilmesi yönünde hizmet vermekte olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Projenin amacı ise 2005 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programlarını etkin bir şekilde uygulayacak donanımda öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak tanıyacak bir program geliştirmek ve bu modeli formatör öğretmenler aracılığıyla yaygınlaştırmaktır. Bu amaçla gerçekleştirilen proje temelde 3 aşamadan oluşmaktadır. Bu üç aşama aşağıdaki gibi sunulmaktadır.



Şekil 3.1. Mesleki gelişim programının oluşum ve uygulama aşamaları

Birinci aşama olarak Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan fen ve matematik eğitimi alanında çalışmalar yapan öğretim üyelerinden oluşan proje ekibi tarafından mesleki gelişim programının içeriği hazırlanmıştır. Ocak-2009 tarihinden itibaren 9 aylık bir çalışma sonucunda verilecek eğitimler temel olarak altı başlık altında toplamıştır. Bu eğitim başlıkları sınıf içi normlar, öğrenci zorluk ve kavram yanılgıları, etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri, problem çözme ve üst biliş, teknoloji entegrasyonu ve ölçme ve değerlendirme şeklindedir.

İkinci aşama olarak Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 45 öğretmene (15sınıf, 15 fen ve teknoloji, 15 matematik öğretmeni) bu program uygulanmıştır. Bu süreçte öğretmenler 24 haftalık bir mesleki gelişim programına tabi tutulmuşlardır. Her bir eğitim haftalık bazda 4 saat sürmekte olup toplamda 96 saatlik bir program uygulanmıştır. Bu süreçte verilen eğitimler Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan fen ve matematik eğitimi alanında çalışmalar yapan öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilen eğitimler boyunca öğretmenlere teorik ve pratiğe yönelik uygulamalar yaptırılmış, ayrıca katılımcıların kendi sınıflarında eğitimler doğrultusunda gerçekleştirdikleri uygulamalarından bazıları video kaydı altına alınmış ve değerlendirilerek geribildirimler

bulunulmuştur. Bu öğretmenler 2009-2010 yılı sonu itibariyle kendilerine sunulan programı tamamlamışlardır.

Üçüncü aşama olarak ise bu eğitimi alan 45 öğretmen arasından seçilen 30 öğretmen (10 sınıf, 10 fen ve teknoloji, 10 matematik öğretmeni) formatör öğretmen olarak kendi meslektaşlarına aldıkları eğitimi aynı şekilde vermişlerdir. Böylece oluşturulan mesleki gelişim programının yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Projenin katılımcıları ise Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 227 öğretmenden (171 sınıf, 33 fen ve teknoloji, 23 matematik öğretmeni) oluşmuştur. Bu süreçte öğretmenler 24 haftalık bir mesleki gelişim programına tabi tutulmuşlardır. Eğitimler boyunca teorik ve pratiğe yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Eğitimler devamlı olarak video kaydına alınmış ve eğitimler süresince öğretmenlerden sunulan anketleri doldurmaları istenmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen eğitimler Ekim-2010 tarihinde başlamış ve Mayıs-2011 tarihi itibariyle sona ermiştir.

Bu tez çalışmasında kullanılan veriler, projenin üçüncü aşaması sırasında formatör öğretmenler tarafından “Etkinlik Tasarımı ve Temel Tasarım Prensipleri” başlığı altında verilen eğitimlerden elde edilmiştir. Bundan sonraki kısımda bu eğitimin içeriği, yöntemi ve katılımcı boyutu ele alınacaktır.

3.2. EĞİTİMİN İÇERİĞİ

“Etkinlik Tasarımı ve Temel Tasarım Prensipleri” başlığı altında verilen eğitimler 4 hafta devam etmiş olup 40’ar dakikalık ders bölümleriyle toplamda 16 saat sürmüştür. Bu mesleki gelişim programı şu iki başlık altında şekillenmiştir:

- Etkinlik nedir?
- Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri nelerdir?

Bu kısımda haftalık bazda nelerin yapıldığına dair kısaca bilgi sunulacaktır.

Programın ilk haftasında, etkinliğin ne olduğuna ve etkinlik tasarım ve uygulamasında dikkat edilecek prensiplerin genel bir tanıtımına yer verilmiştir. Bu etkinlik tasarım ve uygulama prensipleri, sırasıyla, şunlardır:

- Etkinliğin amacı
- Etkinlik uygulamasında sınıf yönetimi
- Öğretmen müdahale şekli
- Öğrencilerin önbilgileri
- Kapsayıcılık ilkesi

- Etkinlik kapsamında kullanılacak araçlar
- Etkinlik uygulamasında öğretmen ve öğrenci rolleri
- Öğrenci zorluk ve yanılgıları
- Ölçme-değerlendirme
- Dikkat yönetimi
- Esneklik

Her bir etkinlik tasarım ve uygulama prensibi Özmantar ve Bingölbali'nin (2009) çalışmalarında detaylı olarak açıklanmıştır. Bu genel olarak tanıtılan prensiplerden etkinliğin amacı ve etkinlik uygulamasında sınıf yönetimi konuları detaylı olarak ele alınmıştır. Burada söz konusu olan prensipler örnek etkinlikler üzerinde tartışılmıştır.

Programın ikinci haftasında, etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensiplerinden öğrencilerin ön bilgileri, kapsayıcılık ilkesi ve etkinlik kapsamında kullanılacak araçlar konularına dair açıklama sunulmuştur. Burada katılımcılara örnek etkinlikler uygulanmış ve bu örnek etkinlikler üzerinden bahsi geçen prensipler tartışılmıştır.

Programın üçüncü haftasında, etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensiplerinden etkinlik uygulamasında öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenci zorluk ve kavram yanılgıları, ölçme-değerlendirme, dikkat yönetimi ve esneklik prensipleri hakkında bilgi sunulmuştur. Bu hafta da diğer haftalarda olduğu gibi katılımcılara etkinlikler uygulanmış ve burada söz konusu olan prensipler uygulanan örnek etkinlikler üzerinde de tartışılmıştır. Daha sonra etkinlik tasarım ve uygulama prensipleriyle ilgili olarak genel yorumlarda bulunulmuştur.

Programın son haftasında ise katılımcılara 2 öğretmenin etkinlik uygulamalarıyla ilgili ders içi videosu izletilmiştir. Burada incelenen videolar etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri ışığında değerlendirilmiştir.

3.3. EĞİTİMİN VERİLİŞ YÖNTEMİ

Sunulan mesleki gelişim programının veriliş yönteminde katılımcıların sürece aktif olarak katılımı esas alınmıştır. Bu programda katılımcılar bireysel olarak çalışmış, grup çalışmaları yapmış, etkinlik uygulamalarına dâhil edilmiş ve gerçek sınıf ortamlarından elde edilmiş etkinlik uygulamalarına yönelik video çekimleri üzerine değerlendirmede bulunmalarına ve katılımcıların sınıf tartışması yapmalarına

olanak sağlanmıştır. Bundan sonraki kısımda programın genel olarak verilmiş şekline dair kısaca bilgi sunulacaktır.

Projenin ikinci aşaması olarak, hazırlanan program 45 öğretmene uygulanmıştır. Bu süreçte verilen eğitimler Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan fen ve matematik eğitimi alanında çalışmalar yapan öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitimler genellikle bir öğretim üyesi tarafından yürütülmüştür. Diğer öğretim üyeleri ise eğitimler süresince hazır bulunmuşlar ve gerekli yerlerde açıklamalar yaparak eğitime katkı sağlamışlardır.

Üçüncü aşama olarak, sunulan eğitimler aynı branştan ikişerli gruplar halinde formatör öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitime katılan öğretmenler de aynı branştan olan öğretmenler bir araya gelecek şekilde 15 gruba ayrılmıştır. İkili formatör grupları her bir eğitim alanı için farklı katılımcı gruplarına eğitim vermişlerdir. Bu eğitim sürecinde formatör öğretmenlerin eğitimler sırasında kullanmaları için çeşitli materyaller oluşturulmuştur. Bunlar, eğitimlerde kullanılacak sunular, formatör el kitabı, eğitimlerde değerlendirilmek üzere kullanılacak video çekimleri ve veri toplama araçlarıdır. Bununla birlikte katılımcılar içinde formatör el kitaplarına paralel olarak öğretmen el kitabı oluşturulmuştur. Böylece katılımcıların dersi takip etmeleri kolaylaştırılmıştır.

3.4. KATILIMCI

Bu proje kapsamında iki farklı grup katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcı gruplarından ilki öğretim üyelerinden eğitim alan ve eğitim sonrasında formatör öğretmen olarak nitelendirilecek olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer grup ise, bu proje kapsamında yetiştirilen formatör öğretmenler tarafından eğitim alan katılımcılardan oluşmaktadır. Bundan sonraki adımda her iki gruptaki katılımcıların seçim yöntemi ve kriteri hakkında bilgi sunulacaktır.

3.4.1. Formatör Öğretmenlerin Seçimi

Projenin ilk katılımcılarını seçebilmek için Gaziantep Üniversitesinin websitesine duyuru eklenmiş, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek birçok okula yazı gönderilmiş ve projeye katılmak isteyen öğretmenlerin başvuru formunu doldurmaları istenmiştir. Başvuruda bulunan öğretmenlerle mülakat yapılmıştır. Katılımcılar mülakatlarda yapılan birebir görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Bu mülakatlarda öğretmenlerin gönüllü olması, yeniliklere açık ve

yeni uygulamalar konusunda istekli olmaları, altı ay gibi uzun süre eğitimlere devam edebilmeleri gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Sonuç olarak 45 öğretmen (15 sınıf, 15 fen ve teknoloji, 15 matematik öğretmeni) katılımcı olarak seçilmiştir. Bu eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenler arasından 30 öğretmen (10 sınıf, 10 fen ve teknoloji, 10 matematik öğretmeni) formatör öğretmen olarak kendi meslektaşlarına eğitim vermek üzere seçilmiştir. Böylece oluşturulan mesleki gelişim programının yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Bu süreçteki formatör öğretmenlerin seçimine proje ekibindeki öğretim üyeleri tarafından eğitimler sırasındaki performansları dikkate alınarak karar verilmiştir. Bu şekilde seçimi yapılan formatör öğretmenlere meslektaşlarına eğitim verebilmeleri için iki günlük yetişkin eğitimi verilmiştir. Düzenlenen bu eğitim kapsamında üzerinde durulan konular şu şekilde sıralanabilir: Yetişkinler nasıl öğrenirler? Yetişkinlerle nasıl iletişim kurulabilir? Yetişkinlerle iletişim kurulurken nelere dikkat edilmelidir? İki gün süren bu eğitimler süresince öğretmenlere yetişkin psikolojisi hakkında bilgi verilerek daha donanımlı hale gelmeleri amaçlanmıştır.

3.4.2. Formatör Öğretmenlerden Eğitim Alan Öğretmenlerin Seçimi

Projenin formatör öğretmenler tarafından eğitim alan öğretmenlerinin seçimi 3 farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bir kısım öğretmen projenin ikinci aşamasında eğitimler devam ederken proje hakkında bilgi edinip, Gaziantep Üniversitesine gelerek bu eğitimlere katılmak istediklerini belirten öğretmenler arasından seçilmiştir. Diğer bir kısım ise ikinci aşamada eğitim alan öğretmen ve müdürlerin referansları dikkate alınarak seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde bir diğer kriter ise okullara gönderilen yazı ve duyurular olmuştur. Bu üç grup içerisindeki katılımcıların seçimi yapılan mülakatlarla belirlenmiştir. Bu mülakatlarda öğretmenlerin gönüllü olması, yeniliklere açık ve yeni uygulamalar konusunda istekli olmaları, devamlı bir şekilde eğitimlere devam edebilmeleri gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Sonuç olarak 227 öğretmen (171 sınıf, 33 fen ve teknoloji, 23 matematik öğretmeni) katılımcı olarak seçilmiştir. Bu çalışma kapsamında formatör öğretmenlerden eğitim alan katılımcı grubu incelenmiştir. İncelenen bu katılımcı grubu bizim örneklemimizi oluşturmuştur.

3.5. ÖRNEKLEM

Çalışmanın örneklemini TÜBİTAK destekli projeye katılıp formatörlerden eğitim alan öğretmenlerden oluşmaktadır (katılımcıların seçimi hakkında daha detaylı bilgi için bkz. 3.4.2.). Bu öğretmenlerin hizmet yılları 1-25 arasında değişmektedir. Bu çalışmada 227 öğretmenden 48'inin devamsızlık yaparak eğitimi başarıyla tamamlayamadığı saptanmıştır. Bunun dışında kalan 179 öğretmenin (131 sınıf, 30 fen ve teknoloji, 18 matematik öğretmeni) ise mesleki gelişim programını başarıyla tamamladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın örneklemini, etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri başlığı altında verilen eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin branş ve cinsiyetlere göre dağılımları aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 3.1. Eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlerin branş ve cinsiyete göre dağılımı

Branş	Cinsiyet		Toplam
	Bay	Bayan	
Sınıf	73	58	131
Matematik	10	8	18
Fen	15	15	30
Genel toplam	98	81	179

Verilerin analiz kısmında ise 138 öğretmenin (100 sınıf, 22 fen ve teknoloji, 16 matematik öğretmeni) eğitimlerde uygulanan veri toplama araçlarının tamamına katıldıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısının fen ve matematik branşlarında az olması genel olarak bu branştaki öğretmenlerin algıları hakkında yeterli bilgi vermeyeceği ve üç farklı branş öğretmenin karşılaştırmalı olarak incelenmesine olanak tanımayacağı kanaatiyle tüm veri analizlerinde sadece sınıf öğretmenleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

3.6. ÇALIŞMANIN DOĞASI

Bir çalışmanın doğası, araştırmak için seçmiş olduğu konu, bu konuya yaklaşımı, yaklaşımı sırasında ortaya çıkarmaya çalıştığı temalar, araştırma sonucunda elde edilecek sonuçların niteliği gibi faktörlerden etkilenmektedir (Lincoln ve Guba, 2000). Bu yüzden bir çalışmanın doğası hakkında konuşmak için ele aldığı konu ve bu konunun hangi amaç etrafından incelendiği önem kazanmaktadır. Bu yüzden çalışmanın amacının çalışmanın doğasıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Nitel araştırmalarda asıl amaç insan davranışını, içinde

bulunduğu ortamda çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 35). İnsan davranışı ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve bu yaklaşımda araştırmaya dahil olan kişilerin deneyimleri ve görüşleri büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 35). Nitel araştırmacılar konuyu doğal ortamda, cereyan ettiği şekliyle anlamaya, yorumlamaya ve sonuçlar çıkarmaya çalışırlar (Denzin ve Lincoln, 2000: 3).

Bu tez çalışmasında öğretmenlerin kendilerine sunulan mesleki gelişim programı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu tür bir incelemenin ise çok yönlü ve detaylı analizler gerektirdiği, olguları içinde bulunduğu ortamda incelemeyi gerekli kıldığı, kişilerin görüşlerini anlamaya, yorumlamaya ve sonuçlar çıkarmaya çalışılmasını gerekli kıldığı açıktır. Bu amaçlar ve araştırma süresince kullanılan veri toplama araçları düşünüldüğünde bu çalışmanın bir nitel çalışma olması gerektiği söylenebilir. Çünkü ancak nitel bir çalışma ile açık uçlu sorular barındıran anketin söz konusu amaç ekseninde detaylı analizinin sunulması mümkün olabilecektir.

3.7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplamak amacıyla bu proje kapsamında kullanılan açık uçlu sorulardan oluşan program değerlendirme anketi kullanılmıştır. Aşağıda bu araç hakkında kısaca konuşulacaktır.

3.7.1. Program Değerlendirme Anketleri

“Etkinlik Tasarımı ve Temel Tasarım Prensipleri Eğitimleri Değerlendirme Anketi” bu başlık altında verilen eğitimden hemen sonra uygulanmıştır. Uygulanan bu ankette katılımcıların kendilerini serbestçe ifade edebilecekleri açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bu tür soruların avantajı, araştırmacının beklemediği ya da planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylece konu hakkında daha geniş ve detaylı bilgiye sahip olunabilmesidir (Büyüköztürk, 2005). Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorular barındıran anketin uygulanmasının nedeni ise tez çalışmasının amacıyla yakından ilişkilidir. Bu çalışmada katılımcıların aldıkları eğitime ilişkin görüşleri aşağıdaki sorular üzerinden incelenmeye çalışılmıştır:

1. Aldığınız eğitimin en güçlü yönü/yönleri nelerdir?
2. Aldığınız eğitimin en zayıf yönü/yönleri nelerdir?
3. Etkinlik tasarımı eğitiminin en çok hangi yönünü beğendiniz?

4. Eğitimin içerik açısından beklentilerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz?
5. Eğitimin veriliş yöntemi açısından beklentilerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz?
6. Verilen eğitimin sizin sınıf ortamında karşılaştığınız durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaştığını düşünüyor musunuz?
7. Etkinlik tasarımı konusunda aldığınız eğitimler sınıf içi uygulamalarınızı nasıl değiştirdi?
8. Verilen eğitimi, sınıf içi uygulamalarınız açısından ilişkili buldunuz mu?

Bu anketle eğitimlerin güçlü yönleri, zayıf yönleri, sınıf içi uygulamalara olan etkileri, eğitimlerin içeriği ve veriliş yöntemi hakkında katılımcı değerlendirmelerine ulaşmak amaçlanmıştır.

3.8. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Bu kısımda program değerlendirme anketinden elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine yer verilecektir.

3.8.1. Program Değerlendirme Anketinin Analizi

Daha önce de belirtildiği gibi, tez çalışmasının amacına yönelik olarak yapılan incelemeler için katılımcılara açık uçlu sorular barındıran program değerlendirme anketi uygulanmıştır. Çalışmanın bu kısmında anketten elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği açıklanacaktır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). Bu sebeple öğretmenlerin ankette yer alan her bir soru için verdikleri cevaplar iki araştırmacı bağımsız olarak incelenmiştir. Araştırmacılar MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) bünyesinde İlköğretim Matematik Öğretmeni olarak görev yapmakla beraber, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümünde yüksek lisans eğitimlerine devam etmektedirler. Araştırmacılar tarafından yapılan incelemede öğretmenlerin belirtmiş oldukları benzer ifadelerin sıklık tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra tez danışmanı tarafından iki araştırmacının her bir soru için oluşturduğu sıklık tabloları inceliyor birleştirilmiştir. Bu işlem sonunda iki

araştırmacı ve tez danışmanı bir araya gelerek farklı şekilde yorumlanan retmen cevapları hakkında bir fikir birliğine varıncaya kadar konuşarak analizler tamamlanmıştır. Bu şekilde yürütülen bir analiz yöntemi ile kodlama güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

Bu bölümde program değerlendirme anketi kullanılarak elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

4.1.1. Program Değerlendirme Anketine İlişkin Bulgular

Bu bölümde program değerlendirme anketi kullanılarak elde edilen verilerin analizleri sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilecektir. Hatırlanacağı gibi katılımcılardan programı aşağıdaki boyutlarıyla değerlendirmeleri istenmiştir:

- Eğitimin en güçlü yönü/yönleri
- Eğitimin en zayıf yönü/yönleri
- Eğitimin en çok beğenilen yönü
- Eğitimin içerik olarak beklentileri karşılaması
- Eğitimin veriliş yöntemi açısından beklentileri karşılaması
- Eğitimin sınıf ortamında karşılaşılan durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşması
- Eğitimin sınıf içi uygulamalarla olan etkisi
- Eğitimin sınıf içi uygulamalara olan ilişkisi

Bundan sonraki kısımda yukarıda verilen her bir maddeye dair katılımcıların değerlendirmelerine ilişkin bulgular sunulacaktır. Bulgulara geçmeden önce bir noktayı hatırlatmakta fayda vardır. Öğretmenlerin birden fazla kod altına girecek şekilde cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Bu yüzden analizler sırasında elde edilen kodlara giren cevap sayısı toplam katılımcı sayısından fazla olmuştur.

4.1.1.1. Eğitimin öğretmenler tarafından görülen güçlü yanlarına ilişkin bulgular

Program değerlendirme anketinde bulunan “aldığınız eğitimin en güçlü yönü/yönleri nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiştir. İçerik analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Eğitimin güçlü yanlarına ilişkin katılımcı görüşleri

Aldığınız eğitimin en güçlü yönü/yönleri nelerdir?	Katılımcı sayısı n=100 (yüzdesi)
Örnek etkinliklerle desteklenmesi	32 (32%)
Eğitimlerin içeriği (Temel prensipler)	28 (28%)
Amaç konusunun önemini kavratma	26 (26%)
Öğretmenlerin aktif olarak sürece katılması	23 (23%)
Videolarla desteklenmesi	23 (23%)
Sınıflarda uygulanabilir olması	17 (17%)
Farkındalık kazandırması	13 (13%)
Etkinlik sonrası yapılan değerlendirmeler	11 (11%)
Materyallerle destekleme	9 (9%)
Planın önemini kavratması	8 (8%)
Eğitmcilerin donanımlı olması	2 (2%)
Müfredata uygun olması	2 (2%)
Zaman yönetimi	1 (1%)
Yeni etkinlikler için fikir oluşturması	1 (1%)

Verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin eğitimin güçlü yanı olarak eğitimin içeriğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin %28’i temel prensipler, %26’sı amaç konusunun önemini kavratma ve %8’i plan konusunun önemini kavratma maddelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise eğitim içeriğinin çeşitli yollarla zenginleştirilerek sunulmasını güçlü yan olarak vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmenlerin %32’si içeriğin örnek etkinliklerle

desteklenmesi, %23'ü videolarla desteklenmesi ve %9'u materyallerle desteklenmesi maddelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler tarafından güçlü yan olarak vurgulanan bir diğer konu ise aktif katılım ile ilgilidir. Katılımcıların %23'ü öğretmenlerin aktif olarak sürece katılmasını güçlü yön olarak ifade ederken, %11'i etkinlik sonrası yapılan değerlendirmeleri güçlü yön olarak belirtmişlerdir. Son olarak katılımcıların %17'si eğitimin sınıflarda uygulanabilir olmasını ve %2'si eğitimin müfredata uygun olmasını eğitimin güçlü yönü olarak ifade ederek, eğitimin uygulanabilirliğini savunmuşlardır.

Yukarıdaki açıklamalardan da görüleceği gibi katılımcıların güçlü yön olarak odaklandıkları noktalar eğitim içeriği, eğitimler sırasında katılımcıların sürece aktif olarak dâhil edilmesi ve eğitim içeriğinin öğretim programları ve sınıf içi uygulamalarla ilişkili olması konuları ile ilgilidir.

4.1.1.2. Eğitimin öğretmenler tarafından görülen zayıf yanlarına ilişkin bulgular

Etkinlik tasarımı prensipleri başlığı altında verilen eğitimin zayıf yönlerini belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorunun içerik analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.2. Eğitimin zayıf yanlarına ilişkin katılımcı görüşleri

Aldığımız eğitimin en zayıf yönü/yönleri nelerdir?	Katılımcı sayısı n=100 (yüzdesi)
Yeterli sayıda örnek verilmemesi	14 (14%)
Etkinlik tasarlatılmaması	13 (13%)
Zayıf yanı yok	10 (10%)
Zaman kullanımı	9 (9%)
Sürenin uzun olması	9 (9%)
Teorik olması	8 (8%)
Bazı eğitimcilerin sunum şekli/eğitimin sıkıcı anlatılması	7 (7%)
Etkinlik çeşitlerinin az olması	6 (6%)
Derslerin ikinci kademeye yönelik olması	5 (5%)
Teorik bilginin zayıflığı	4 (4%)
Videolar sıkıcı	4 (4%)
Kendimizi deneyip izleme imkanı bulamamamız	3 (%3)
Seviyesi düşük sınıflara uygun etkinliklerin olmaması	2 (2%)
Eğitimcilerin sınıf yönetimi	2 (2%)
Kullanılan malzemelerin sınıflarımızda olmaması	1 (1%)

Tablo 4.2' ye bakıldığında öğretmenlerin eğitimin zayıf yönü olarak eğitimin içeriğini eleştirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin %14'ü yeterli sayıda örnek verilmediğini, %8'i eğitimlerin teorik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca teorik bilginin zayıflığı (%4) ve videoların sıkıcılığı (%4) dile getirilen diğer maddeler arasındadır. Öte yandan öğretmenlerin %9'u zaman kullanımı konusunda problemler çıktığını ve %9'u sürenin uzun olduğunu belirtmişlerdir. Eleştirilen diğer bir husus ise aktif katılım ile ilgilidir. Katılımcıların %13'ü kendilerine etkinlik tasarlatılmamasını zayıf yön olarak ifade ederken, %3'ü kendilerini izleme imkanı bulamamalarını zayıf yön olarak belirtmişlerdir. Son olarak katılımcıların %5'i derslerin ikinci kademeye yönelik olmasını, %2'si seviyesi düşük sınıflara yönelik

etkinliklerin olmamasını ve %1'i kullanılan malzemelerin sınıflarında bulunmamasını zayıf yön olarak ifade ederek, eğitimin uygulanabilirliğini eleştirmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında eğitimin eleştirilen yönleri eğitimin içeriği, aktif katılım ve eğitimin uygulanabilirliği konuları ile ilgilidir. Yukarıda da bahsedildiği gibi bu konular katılımcılar tarafından eğitimin güçlü yönleri arasında da vurgulanan konulardır. Oransal olarak bakıldığında ise bu konuları eğitimin güçlü yanı olarak ifade eden katılımcı sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. Eğitimin öğretmenlerce beğenilen yönlerine ilişkin bulgular

Etkinlik prensipleri eğitimi değerlendirme anketinde bulunan “etkinlik tasarımı eğitiminin en çok hangi yönünü beğendiniz?” sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin düşünceleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Eğitimin beğenilen yönlerine ilişkin katılımcı görüşleri

Etkinlik tasarımı eğitiminin en çok hangi yönünü beğendiniz?	Katılımcı sayısı n=100 (yüzdesi)
Sürece dahil olmak/etkileşim/tartışma	41 (41%)
Videolar ile örnek olaylar üzerinde durulması	31 (31%)
Uygulamalı olarak etkinlikler yapılması	29 (%29)
Uygulanabilirliği	21 (21%)
Teorik bilgiler (tasarım prensipleri)	19 (19%)
Veriliş şekli	13 (13%)
Eğitimcilerin konuya hakim olması	2 (2%)
Bilişim destekli olması	2 (2%)
Slaytlar	1 (1%)
Olası sorunları göz önüne alarak hazırlama	1 (1%)
Beğenmedim	1 (1%)

Tablo 4.3. incelendiğinde; katılımcıların eğitime ilişkin en beğendikleri yönler arasında sürece aktif olarak katılma imkanı bulmaları ilk sırada yer almaktadır. Bu bağlamda katılımcılar sürece dahil olma (%41), uygulamalı olarak etkinlikler yapma (%29) ve videolar ile örnek olaylar üzerinde durma (%31) hususlarını dile getirmişlerdir. İkinci sırada ise eğitimlerin uygulanabilirliği (%21) yer almaktadır. Katılımcıların eğitimin beğenilen yönleri arasında dile getirdikleri diğer bir husus da eğitimin içeriği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu hususta katılımcıların %19'u tasarım prensiplerini ve %1'i slaytları beğenilen yönler arasında dile getirmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında ise katılımcıların eğitimin içeriği, eğitim sırasında sürece aktif olarak dahil olma ve aldıkları eğitimi sınıflarına taşıyabilme konularında memnun oldukları söylenebilir.

4.1.1.4. Eğitimin içerik açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılama ilişkine ilişkin bulgular

Eğitim içeriğinin katılımcı beklentilerini ne ölçüde karşıladığını belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorunun içerik analizi yapıldığında, öğretmenlerin genel olarak eğitimin içeriğinden memnun oldukları görülmektedir. Verilen cevaplar için yapılan analizler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4. Eğitim içeriğinin beklentileri karşılama ilişkine ilişkin katılımcı görüşleri

Eğitimin içerik açısından beklentilerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz?	Katılımcı sayısı n=100 (yüzdesi)
Evet	46 (46%)
Kısmen/genel olarak evet	20 (20%)
Cevapsız	14 (% 14)
Hayır	9 (9%)
Bizlerin de etkinlik tasarlaması konusunda zayıf	4 (4%)
Çok fazla teorikti	4 (4%)
Birinci kademeye daha çok etkinlik ayrılmalı	3 (3%)
Etkinliklerin nasıl hazırlanması gerektiği üzerinde daha fazla durulabilirdi	1 (1%)

Verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların %46'sı eğitim içeriğinin beklentilerini karşıladığını ifade etmektedirler. Bununla beraber katılımcıların %20'si beklentilerinin kısmen veya genel olarak karşılandığını dile getirmişlerdir. Öte yandan katılımcıların %9'u beklentilerinin karşılanmadığını belirtmektedirler. Katılımcıların %14'ü ise soruyu cevaplamamıştır. Dolayısıyla eğitim içeriğinin önemli ölçüde katılımcıların beklentilerini karşıladığı görülmektedir.

4.1.1.5. Eğitimin veriliş yöntemi açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılamasına ilişkin bulgular

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru ise eğitimin veriliş yönteminin beklentilerini ne ölçüde karşıladığını belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorunun içerik analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.5. Katılımcıların eğitimin veriliş yöntemi açısından beklentilerini karşılamasına ilişkin görüşleri

Eğitimin veriliş yöntemi açısından beklentilerinizi karşıladığını düşünüyor musunuz?	Katılımcı sayısı n=100 (yüzdesi)
Evet	41 (41%)
Kısmen/ Genel olarak evet	20 (20%)
Cevapsız	20 (%20)
Hayır	11 (11%)
Çok iyi	5 (5%)
Pek sayılmaz	3 (3%)
Etkinlik uygulamaları güzeldi	1 (1%)
Oldukça keyifli	1 (1%)
Bazen sıkıcı	1 (1%)
Çok teorikti	1 (1%)

Tablo 4.5. incelendiğinde; katılımcıların %41'i beklentilerinin karşılandığını ifade ederken, %20'si beklentilerinin kısmen veya genel olarak karşılandığını dile

getirmektedirler. Katılımcıların %11'i ise beklentilerinin karşılanmadığını belirtmektedirler. Katılımcıların %20'si ise bu soruyu cevaplamamıştır. Genel anlamda bakıldığında ise katılımcıların eğitimin veriliş şekline önemli ölçüde memnun oldukları görülmektedir. Bu durum beklentilerinin karşılanmadığını açıkça belirten katılımcıların oranına bakıldığında daha açık hale gelmektedir.

4.1.1.6. Eğitim programının sınıf ortamında karşılaşılan durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmasına ilişkin bulgular

Katılımcıların, aldıkları eğitimin sınıf ortamında karşılaşılan durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşp yaklaşmadığına dair görüşleri Tablo 4.6' da sunulmuştur. Tabloda yer verilen "evet" cevabı katılımcıların verilen eğitimin sınıf ortamında karşılaşılan durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşabildiğini düşündüklerini ifade ederken, "hayır" cevabı gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmadığını düşündüklerini ifade etmektedir.

Tablo 4.6. Eğitimin sınıf ortamında karşılaşılan durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla ne ölçüde yaklaşabildiğine ilişkin katılımcı görüşleri

Verilen eğitimin sizin sınıf ortamında karşılaştığınız durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmış olduğunuzu düşünüyor musunuz?	Katılımcı sayısı n=100 (yüzdesi)
Evet	51 (51%)
Cevapsız	29 (%29)
Kısmen	13 (13%)
Hayır	5 (5%)
Bazen	2 (2%)

Tabloda sunulan bulgulara bakıldığında katılımcıların %51'inin aldıkları eğitimin sınıflarda karşılaştıkları durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşabildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların %5'i ise eğitimin sınıflarda karşılaştıkları durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmadığını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla sonuçlar katılımcıların çoğunluğunun eğitimin sınıf ortamlarında karşılaştıkları durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşabildiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu durum eğitimin sınıflarında karşılaştıkları

durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmadığını açıkça ifade eden katılımcıların oranı üzerinde durulduğunda daha açık hale gelmektedir.

4.1.1.7. Eğitimin sınıf içi uygulamalara olan etkileri konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Program değerlendirme anketinde bulunan “**Etkinlik tasarımı konusunda aldığınız eğitimler sınıf içi uygulamalarınızı nasıl değiştirdi?**” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelenmiştir. İçerik analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Eğitimin sınıf içi uygulamalara olan etkilerine dair katılımcı görüşleri

Etkinlik tasarımı konusunda aldığınız eğitimler sınıf içi uygulamalarınızı nasıl değiştirdi?	Katılımcı sayısı n=100 (yüzdesi)
Etkinlik prensiplerine uygun olmasına özen gösteriyorum	23 (23%)
Etkinlik uygulamasında daha başarılıyım	21 (%21)
Daha fazla etkinlik yapmaya başladım	16 (16%)
Çok fazla bir değişiklik olmadı	12 (%12)
Etkinlik hazırlamaya başladım	11 (11%)
Bilinçli etkinlik yapıyorum	11 (11%)
Etkinliğin planlanması konusunda faydalı oldu	10 (10%)
Etkinlik konusunda daha seçici davranıyorum	9 (%9)
Daha kapsayıcı etkinlikler uygulamaya başladım	9 (9%)
Karşılaşılabilecek zorlukları kestirebiliyorum ve B planı hazırlıyorum	9 (9%)
Uygulayacağım etkinlikleri rahat seçiyorum	7 (%7)
Etkinliklerin zayıf yönünü tespit edip düzeltebiliyorum	7 (7%)
Uygulama yapmadım	5 (5%)
Öğrencilere müdahale şeklim değişti	5 (5%)
Zamanı daha verimli kullanıyorum	4 (%4)
Öğrenciler daha aktif	3 (3%)
Etkinliğin amacına dikkat etmeye başladım	3 (3%)

Tablodaki bulgulara bakıldığında katılımcıların verilen eğitimin sınıf içi uygulamalarını nasıl değiştirdiğine ilişkin belirttikleri yargılar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı düşünce üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların %12'si aldıkları eğitimin sınıf içi uygulamalarında çok fazla bir değişiklik meydana getirmediğini ifade ederken, %5'i uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Verilen diğer cevaplar ise katılımcıların sınıf içi uygulamalarında pozitif yönde değişiklikler

olduğunu göstermektedir. Örneğin katılımcıların %21'ü etkinlik uygulamada daha başarılı olduğunu, %11'i bilinçli etkinlik yaptığını, %9'u karşılaşılabilecek zorluklar konusunda tahmin yürütebildiğini ve bir B planı hazırlayabildiğini ifade ederek etkinlik uygulamaları hususunda olumlu yönde değişiklikler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %9'u etkinlik konusunda daha seçici davrandığını, %7'si uygulayacağı etkinlikleri daha rahat seçtiğini ve %9'u daha kapsayıcı etkinlikler uygulamaya başladığını belirterek etkinlik seçimi konusunda olumlu yönde değişiklikler olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında ise sonuçlar, katılımcıların büyük oranda almış oldukları eğitimin sınıf içi uygulamalarına olumlu yönde katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

4.1.1.8. Etkinlik tasarımı eğitiminin sınıf içi uygulamalarla ilişkisine dair katılımcı görüşleri

Katılımcılara yöneltilen bir başka soru ise verilen eğitimi sınıf içi uygulamalarıyla ilişkili bulup bulmadıklarını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu amaçla yöneltilen açık uçlu sorunun içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.8'te sunulmuştur.

Tablo 4.8. Eğitimin sınıf içi uygulamalarla ilişkisine dair öğretmen görüşleri

Verilen eğitimi, sınıf içi uygulamalarınız açısından ilişkili buldunuz mu?	Katılımcı sayısı n=100 (yüzdesi)
Evet	65 (65%)
Cevapsız	18 (%18)
Kısmen	7 (7%)
İlişkiyi zamanla daha iyi oturtacağıma inanıyorum	4 (4%)
Hayır	3 (%3)
Kalabalık sınıflarda zorluk yaşanacağını düşünüyorum	2 (2%)
Sınıf seviyelerimiz düşük olduğu için daha basit etkinliklerle uygulanabilir	1 (1%)

Verilen cevaplara bakıldığında, eğitimin sınıf içi uygulamalarla ilişkili olduğunu düşünen katılımcıların %65 oranında olduğu görülmektedir. Bununla beraber kısmen ilişkili olduğu (%7), ilişkinin zamanla daha iyi yerleşeceği (%4) dile

getirilen diğer maddeler arasında yer almaktadır. Katılımcıların %3 ise verilen eğitimi sınıf içi uygulamalarla ilişkili bulmamıştır. Bu verilerden yola çıkarak katılımcıların önemli ölçüde verilen eğitimi sınıf içi uygulamalarıyla ilişkili buldukları söylenebilir.

Tez çalışmasının bundan sonraki kısımda bulgulardan elde edilen verilerin araştırma soruları ekseninde tartışması sunulacaktır.

4.2. TARTIŞMA

Bu tez çalışmasında temel olarak cevaplamaya çalışılan 3 araştırma sorusu bulunmaktadır. Bunlar:

1. Bir mesleki eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin programın içeriğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Eğitim programına katılan öğretmenlerin eğitimin aktif katılıma olanak tanınması açısından görüşleri nelerdir?
3. Eğitim programına katılan öğretmenlerin alınan eğitimin matematik öğretim programıyla ve sınıf içi uygulamalarla uyumluluğu konusundaki görüşleri nelerdir?

Bulgulara dayalı olarak yapılacak tartışma bölümü, bu üç araştırma sorusu ekseninde organize edilmiştir. Bir başka deyişle tartışma bölümü bu üç soruya dayalı olarak oluşturulan başlıklar ekseninde düzenlenecektir. Bu şekilde sunulan bir tartışma ile bu tez kapsamında incelenen sorulara verilen cevaplar ortaya konulmuş olacaktır.

4.2.1. Öğretmenlere Sunulan Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi

Bu çalışmada etkinlik tasarımı üzerine verilen bir mesleki gelişim programının etkililiğini değerlendirmek için katılımcı görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen verilerin analizleri daha önce sunulmuştur. Çalışmanın bu kısmında katılımcıların verilen eğitimlere dair değerlendirmeleri üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda ele alınan etkinlik tasarım prensipleri eğitimi, Garet ve ark. (2001) tarafından belirlenen etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri arasında belirtilen;

- İçerik odağı,
- Aktif katılım,
- Uyumluluk,

çerçevesinde tartışılmıştır. Tartışma esnasında her bir araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

4.2.1.1. Bir mesleki eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin programın içeriğine yönelik görüşleri

Öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim programlarında hazırlanan içeriğin yapısı ve özellikleri, program ile hedeflenen amaca ulaşmada önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin alan bilgileri ile öğrencilerin belirli bir konuyu nasıl öğrendikleri hususlarının ele alınması, öğretmenlerin bilgi, beceri, uygulamalarında ve nihayetinde öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Garet ve ark, 2001). Bu amaca dönük olarak sunulan içerikte öğretmenlerin etkinlik hakkındaki bilgilerinin geliştirilmesine ve etkinlikleri kendi sınıflarına uyarlayabilmeleri ve uygulama sırasında başarılı olabilmeleri için dikkat etmeleri gereken prensiplere yönelik bir eğitim içeriği sunulmuştur. Bu bağlamda, sunulan mesleki gelişim programının içerik odağında öğretmenlerin alan bilgisi özelinde gelişiminin bulunması ve bu süreçte öğrencilerin ele alınan kavramları nasıl öğrendiğine yer verilmesi, sunulan bu programın içerik odağının güçlü olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra katılımcıların etkinlik tasarımı ve uygulama prensiplerine ilişkin verilen eğitimlere dair değerlendirmelerine bakıldığında; eğitimin güçlü yönleri arasında eğitim içeriğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların %28'i temel tasarım prensipleri, %26'sı amaç konusunun önemini kavratma, %8'i plan konusunun önemini kavratma, %32'si içeriğin örnek etkinliklerle desteklenmesi, %23'ü içeriğin videolarla desteklenmesi maddelerini dile getirerek eğitim içeriğini beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların içeriği ve bu içeriğin örnek uygulamalarla zenginleştirilmesi hususunu güçlü yön olarak işaret ettiklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcılara eğitimin içerik açısından beklentilerini ne ölçüde karşıladığı sorulduğunda katılımcıların %46'sı beklentilerini karşılandığını ifade etmişlerdir. Kısmen veya genel olarak karşılandığını belirtenlerin oranı ise %20 olmuştur. İki birlikte düşünüldüğünde ise bu oran %66'lara ulaşmaktadır. Katılımcıların %9'u ise beklentilerinin karşılanmadığını dile getirmiştir. Burada elde edilen oranlar dikkate alındığında verilen eğitimin içerik açısından katılımcı beklentilerini önemli ölçüde karşıladığı söylenebilir.

Öte yandan etkinlik konusunda verilen eğitimlerin zayıf yönleri arasında katılımcıların dile getirdikleri önemli bir konu vardır. Katılımcıların %13'ü eğitimler

sırasında etkinlik tasarlatılmamasını bir eksiklik olarak belirterek, eğitimin içeriğini eleştirmişlerdir. Sunulan mesleki gelişim programının içeriğinde etkinlik seçimine ve etkinlik uygulamaları sırasında dikkat edilecek noktalara değinilerek öğretmenlerin mevcut etkinlikleri kendi sınıf ortamlarına adapte edebilmeleri ve uygulama sırasında başarılı olabilmeleri üzerinde durulmuştur. Nitekim bu konuda yapılan çalışmalarda (örn. Corey ve Gamoran, 2006; Remillard, 2005) adaptasyon sürecinin oldukça sancılı olduğu ve bunun başarılmasının, uygulamaya bakan yönüyle, yeni bir etkinliği tasarlamaktan daha önemli olduğu belirtilmektedir. Katılımcılara verilen eğitimler sırasında bu konu üzerinde durulmadığı ve gerekli açıklamalar yapılmadığı için katılımcıların böylesi bir beklenti içine girdikleri söylenebilir.

4.2.1.2. Eğitim programına katılan öğretmenlerin eğitimin aktif katılıma olanak tanınması açısından görüşleri

Mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin sürece aktif katılımına olanak tanınması, programın etkililiği ile yakından ilişkili görülmüştür. (Loucks-Horsley, Hewson, Love, Stiles, 1998; Garet ve ark., 2001). Nitekim bu konunun önemi literatürde yapılan çalışmalar (Lieberman, 1996; Carey ve Frechtling, 1997; Darling-Hammond, 1997; Banilover ve Shimkus, 2004; Borko, 2004) tarafından ortaya konulmaktadır. Bu çalışmalarda eğitim sürecinde öğretmenlerin uygulamalara dahil edilmeleri, öğrenci çalışmaları üzerine yansıtıcı düşünceleri istenmesi ve eğitim konuları hakkında tartışma ortamının oluşturulması mesleki gelişimin desteklenmesi bağlamında önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalar (örn., Spanneberg, 2009) öğretmenlerin başarılı etkinlik uygulayıcıları olabilmeleri için sunulan eğitimlerin etkileşime açık olması gereğini ve öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir atmosferin oluşturulmasının öneminden bahsetmekte ve bunun vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu belirtmektedirler. Sunulan eğitimde aktif katılımı sağlamak için, gerçek sınıf ortamlarında elde edilen videoların izlenmesi ve tasarım prensipleri ışığında bu videoların analizlerini gerçekleştirmek, sınıf ve grup tartışmaları yapmak katılımcıların sürece aktif olarak dahil edilebilmesi için başvurulan yöntemler arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak eğitim alanına ilişkin sınıf-içi uygulamalar gerçekleştirmek, yapılan uygulamalara ilişkin değerlendirmeler yapmak aktif katılımı sağlamak için başvurulan bir başka yöntemdir. Burada esas olan konu katılımcıların kendi öğrencilerine yönelik olarak

yapmaları beklenen uygulamaların benzerine tabi tutularak ulaşılmaya çalışılan hedefin öğretmenler tarafından aktif olarak hissedilmesini sağlamaktır.

Katılımcılara uygulanan program değerlendirme anketinin analizlerine bakıldığında katılımcıların da bu konular üzerinde durduğu ve eğitimler sırasında sürece aktif olarak katılma imkanı bulmalarından memnun olduklarını dile getirdikleri görülmüştür (bkz. Tablo 4.1 ve Tablo 4.3). Eğitimin güçlü yönleri arasında öğretmenlerin aktif olarak sürece katılması (%23) ve etkinlik sonrası yapılan değerlendirmeler (%11) katılımcılar tarafından dile getirilen hususlar arasında yer almıştır. Bununla beraber katılımcıların eğitimin en beğenilen yönlerini arasında sürece dahil olma/ etkileşim/ tartışma (%41), uygulamalı olarak etkinlikler yapılması (%29), videolar ile örnek olaylar üzerinde durulması (%31) hususlarını dile getirmişlerdir. Sunulan eğitimde öğretmenlerin katılabilecekleri uygulamalar bulunması, tartışma ortamının oluşturulması, örnek çalışmalar üzerinde yansıtıcı düşünceleri istenmesi programın aktif öğrenme kriteri yönüyle güçlü olduğunu göstermektedir.

Öte yandan katılımcıların %3'ü kendilerini deneyip izleme imkanı bulamamalarını hususunda bir eleştiri getirmişlerdir. Yukarıda da bahsedildiği gibi eğitim içerikleri etkinlik temelli gerçekleştirilerek katılımcıların kendi sınıflarında uygulamaları beklenen yaklaşımı bizatihi yaşayarak tecrübe etmelerine olanak tanınmıştır. Ayrıca eğitimler dört haftaya yayılmış ve öğretmenlere sınıf-içi uygulamalar yapma imkanı verilmiştir. Her haftaki eğitimlerde öğretmenlerin hafta içi yaptıkları uygulamaları hakkında konuşup tartışmaları sağlanmıştır ve karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

4.2.1.3. Eğitim programına katılan öğretmenlerin alınan eğitimin matematik öğretim programıyla ve sınıf içi uygulamalarla uyumluluğu konusundaki görüşleri

Mesleki gelişim amacıyla sunulan programların etkili olabilmeleri için uyumluluk kriterine sahip olması gerektiği Garet ve ark. (2001) tarafından ısrarla vurgulanmaktadır. Uyumluluk, program içeriğinin öğretim programları ve sınıf içi uygulamalarla ilişkili olması anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerde geliştirilmesi amaçlanan bilgi ve becerilerin ulusal düzeyde belirlenen öğretim içeriğiyle ve öğrencilerde amaçlanan gelişim düzeyiyle uyumluluğuna işaret etmektedir (The No Child Left Behind Act of 2001). Ülkemizde 2005 yılı itibarıyla

uygulamaya konulan ve halen uygulanmakta olan öğretim programıyla öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak ön plana çıkarılmış ve müfredat programları etkinlik uygulamalarıyla zenginleştirilmiştir. Bu anlamda, verilen bu eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılan müfredatın içeriği ve amaçları ile uyumluluk gösterdiği görülmektedir.

Bu durum katılımcıların yaptıkları değerlendirmelerde de açıkça görülmektedir. Katılımcıların %65'i verilen eğitimi sınıf içi uygulamalarıyla ilişkili bulduğunu ifade ederken, %7'si kısmen ilişkili bulduklarını belirtmişlerdir. İlişkili bulmadıklarını söyleyenlerin oranı ise sadece %3 olmuştur (bkz. Tablo 4.8). Bununla beraber katılımcıların %51'i eğitimlerin sınıf ortamında karşılaşılan durumlara gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaştığını, %13'ü kısmen yaklaştığını, %5'i ise gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmadığını dile getirmişlerdir (bkz. Tablo 4.6). Burada elde edilen oranlar dikkate alındığında katılımcıların önemli ölçüde aldıkları eğitimi sınıf içi uygulamalarıyla ilişkili buldukları söylenebilir. Nitekim Tablo 4.7'de sunulan verilerde öğretmenlerin %23'ü etkinlik prensiplerine uygun olmasına özen gösteriyorum, %21'i etkinlik uygulamasında daha başarılıyım, %16'sı daha fazla etkinlik yapmaya başladım, %9'u etkinlik konusunda daha seçici davranıyorum, %11'i bilinçli etkinlik yapıyorum maddelerini dile getirdikleri görülmüştür. Bu durum ise öğretmenlerin almış oldukları eğitimin sınıf içi uygulamalarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirdiğini destekler niteliktedir. Bu durum da programın etkililiğini arttırmaktadır. Çünkü öğretmenler program içeriğinin kendi sınıf ortamlarını anlamaktan uzak olduğunu düşündüklerinde bu tür eğitimleri kendi sınıflarına taşımaya değer bulmamaktadırlar (Bingölbali, Özmantar, Sağlam, Demir ve Bozkurt, 2012). Bir başka deyişle sınıf içi uygulamalarla ilişkili bulunmayan programların sınıflarda hayat bulması mümkün olamamaktadır (Guskey, 2000). Dolayısıyla eğitimlerin öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında yaptıkları uygulamalara hitap etmesi ve onlarla ilişkilendirilerek sunulması gerekmektedir (Franke, 1988). Bu anlamda sunulan eğitimin bunu önemli ölçüde başarabildiği söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlere Sunulan Mesleki Gelişim Programının Genel Değerlendirilmesi

Sunulan mesleki gelişim programının etkililiği Garet ve ark. (2001) tarafından ortaya konulan mesleki gelişim programlarının kritik özellikleri arasında

belirtilen içerik odağı, aktif katılım ve uyumluluk ekseninde tartışılmıştır. Çalışmanın bu kısmında ise mesleki gelişim programına dair genel bir değerlendirme sunulacaktır.

Sunulan mesleki gelişim programına ait katılımcı değerlendirmelerine bakıldığında katılımcıların eğitimin içeriğinden ve eğitimin veriliş şekline memnun oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu almış oldukları eğitimi sınıf-içi uygulamalarıyla ilişkili bulduklarını belirterek eğitimin uygulanabilir olduğuna vurgu yapmışlardır. Eğitimin etkinlik temelli olarak verilmesi ise öğretmenlerin almış oldukları eğitimi sınıflarına taşıyabilmesinde önemli rol oynamıştır. Eğitimin ilgili kısmında, öğretmenlerle birlikte örnek etkinlik uygulamaları yapılmıştır. Burada öğretmenlerin kendi sınıflarında uygulamaları istenen ya da beklenen yaklaşımı bizatihi yaşarak tecrübe etmeleri amaçlanmıştır. Garet ve ark. (2001) tarafından yapılan çalışmada mesleki gelişim programlarında bireylerin aktif katılımının sağlanmasının, öğrenme çıktılarının güçlenmesine ve bireylerin anlamlı öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde bu programda, etkinlik uygulamalarının öğretmenlerin aktif katılımı ile yürütülmesinin önemli bir payı olduğu görülmektedir.

Her ne kadar amacımız mesleki gelişim programını içerik odağı, aktif katılım ve uyumluluk kriterleri açısından değerlendirmek olsa da elde edilen bulgular eğitimin formatı, eğitimin süresi ve kolektif katılım hakkında da bazı önemli hususlara işaret etmektedir. Aşağıda bunlar ele alınarak tartışılacaktır.

Sunulan programın uygulama formatı geleneksel olarak kabul edilen çalıştaylar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bu konuda herhangi bir değerlendirme yapmadığı görülmüştür. Nitekim katılımcılar eğitimin formatından tam olarak haberdar değildirler. Onlar sürecin bir parçasıdır. Bundan dolayı katılımcıların bu konuda herhangi bir değerlendirme yapmadıkları söylenebilir. Ancak araştırmacılar tarafından geleneksel yaklaşım olarak kabul edilen çalıştay formatı sıklıkla eleştirilmektedir (örn., Loucks-Horsley, 1998). Bunun yerine öğretmenlerin kendi okullarında ve kendi sınıf ortamlarında detaylı olarak takip edildiği, bire-bir görüşmelerle destek verilerek ve geri dönütler üzerinden gelişimin sağlanmasını amaçlayan yenilikçi yaklaşımlar ilgi görmektedir (Ingvarson, 2005). Fakat yenilikçi yaklaşımların, literatürde çok fazla değinilmeyen önemli sorunları vardır. Öncelikle yenilikçi yaklaşımlar küçük öğretmen grupları ile çalışıldığında etkin olarak kullanılabilir. Bu projede olduğu gibi, geniş kitlelere ulaşmak

amaçlanırsa yenilikçi yaklaşımlar çalışmayacaktır. Çünkü daha öncede belirtildiği gibi “İlköğretim Öğretmenlerinin Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması” isimli projenin amaçlarından birisi geliştirilen bu programın formatör öğretmenler aracılığıyla yaygınlaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 227 öğretmene ulaşılmış ve 179 öğretmen 4 hafta boyunca eğitimlere katılarak programı başarıyla tamamlamışlardır. Bu öğretmenlerin hepsinin sınıflarda birebir takip edilmesi, bireysel olarak destek verilmesi pek mümkün görülmemekte ve bu durum programın yaygınlaştırılması konusunda engel teşkil etmektedir. Bundan dolayı yenilikçi yaklaşımlar küçük öğretmen grupları ile yapılan çalışmalarda etkin olarak kullanılabilir.

Mesleki gelişim programının uygulama formatında kullanılan geleneksel yaklaşımın da sahip olduğu kısıtlamalar vardır. Bu formata araştırmacılar tarafından getirilen eleştirilerin başında öğretmen gelişimlerine yeterince destek vermediği, öğretmene gereken desteğin sağlanmadığı ve gelişim için gerekli sürenin ayrılmadığı iddiaları yer almaktadır (Loucks-Horsley, 1998). Sunulan eğitimde bu engelleri aşmak için bir takım tedbirler alındığı görülmektedir. Örneğin eğitimin süresi 4 haftaya yayılmış ve öğretmenlere sınıf içi uygulamalar yapma imkanı verilmiştir. Bu amaçla eğitim içeriğinin etkinlik temelli gerçekleştirilmesine özen gösterilmiş ve katılımcıların kendi sınıflarında yapmaları istenen ve beklenen uygulamaları destekleyecek şekilde eğitimlerin verilmesi sağlanmıştır. Böylece öğretmenlerin kendi sınıflarında yapmaları beklenen yaklaşımı kendilerinin yaşayarak tecrübe etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca verilen eğitimlerin zamana yayılması ile öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında konuşup tartışmaları sağlanmış ve karşılaşılan sorunların aşılmasına çalışılmıştır. Ayrıca gerçek sınıf ortamlarında çekilmiş videolar izlenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Eğitimin formatı geleneksel olmasına rağmen yenilikçi yaklaşımın benimsediklerini de dahil etmek için uğraş gösterilmiştir.

Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında mesleki gelişim için ideal bir süre tanımlanmamıştır. Programın zamana yayılması ve uzun süreli olmasının gerekliliği belirtilmiştir (Garet ve ark, 2001). Sunulan mesleki gelişim programının süresi hakkında detaylı bilgi materyal ve yöntem kısmında sunulmuştur. Fakat hatırlamak gerekirse eğitim dört hafta boyunca verilmiş ve toplam 16 saat sürmüştür. Eğitimlerin zamana yayılması ile öğretmenler yeni fikirleri kendi sınıflarında uygulama, karşılaştıkları sorunlar hakkında konuşma ve meslektaşlarının bu sorunlar

hakkında fikirlerini alma, tecrübelerinden faydalanma imkanı bulmuşlardır. Ayrıca ele alınan konular üzerinde daha derinlemesine inceleme yapma ve tartışma olanağı sağlanmıştır. Bu verilere dayanarak, eğitim süresinin konular üzerinde detaylı olarak durma imkanı ortaya çıkardığı söylenebilir.

Tüm bunlarla birlikte sürenin, öğretmenlerin gelişimine olanak tanınması gerektiği vurgulanmaktadır (Desimone, 2009). Bu sebeple, sunulan eğitimin süresinin uygunluğu katılımcıların gelişimleriyle ilişkilendirilerek sunulacaktır. Katılımcıların değerlendirmelerinde bu husus üzerinde durulduğu ve eğitimin zayıf yönü olarak ifade edildiği görülmüştür (Tablo 4.2). Katılımcıların %9'unun zaman kullanımını zayıf yön olarak ifade ettiği ancak bu durumun sürenin uzun ya da kısa olmasından kaynaklandığı hususunda bir açıklama yapılmadığı görülmüştür. Katılımcıların %9'u ise sürenin uzun olması konusunda bir eleştiri yapmışlardır. Ancak bu durum programın süresinin hedeflenen amaçlara ulaşılmasına olanak tanıyacak uzunlukta olmadığı anlamına gelmemektedir. Nitekim Tablo 4.7'ye bakıldığında katılımcıların almış oldukları eğitimin sınıf içi uygulamalarına önemli ölçüde katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Fakat burada bilinmeyen konu eğitim süresinin öğretmenlerin hem bilgi hem de öğretim yaklaşımlarına olanak sağlayacak uzunlukta olup olmamasıdır. Bir başka deyişle süre gerçekten yeterli midir? Bu sorunun kolay bir cevabı yoktur. Verilen eğitim süresi içinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında olumlu yönde gelişim olduğu görülmesine rağmen öğretmenlere kendi uygulamaları hakkında detaylı geri dönüt verilmemesi, öğretmenlerin bire-bir gelişiminin takip edilememesi yeterli süre konusunda sıkıntı olduğunu göstermektedir. Bu durumun da eğitimin formatıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim programlarının etkililiğine ilişkin ortaya konulan bir diğer faktör ise kolektif katılım kriteridir. Bu kriter temelde öğretmenlerin belli bir takım ortak özelliklere dayalı olarak oluşturulan gruplar halinde eğitimleri almalarına işaret etmektedir. Garet ve ark. (2001) etkin programların aynı okuldan, aynı branştan, aynı sınıf seviyelerine ders anlatanlardan oluşturulan gruplar halinde düzenlenmesi gerektiğinin önemi üzerine durmuşlardır. Bu tür bir yapıya sahip öğretmen grubunun oluşturulması, grup ortamında tartışma ortamının sağlanması, öğretmenlerin kendi deneyimlerinin paylaşımına imkan tanınması ile öğretmen gelişiminde etkin bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Rosenholtz, 1989; Fullan, 1991; Little, 1993; Guskey, 1994; Loucks-Horsley vd., 1998; Desimone, 2003; Banilower ve Shimkus, 2004;

Borko, 2004). Verilen eğitimin katılımcı grubu hakkında detaylı bilgi materyal ve yöntem kısmında sunulmuştu. Fakat hatırlamak gerekirse öğretmenlere verilen etkinlik tasarımı eğitimi sırasında gruplar aynı branştan öğretmenler bir araya gelecek şekilde düzenlenmiş ve öğretmenler aynı anda, aynı yerde eğitim almışlardır. Fakat bunun dışında kollektif katılımı destekleyecek bir çalışma yapılmamıştır. Örneğin aynı okulda çalışan sınıf öğretmenlerinden oluşan gruplar ortaya çıkmamıştır. Ülkemizde olduğu gibi mesleki gelişim programlarına katılımın gönüllülük esaslı olduğu durumlarda katılımcıların hangi okul ve branştan geleceğini önceden belirlemek mümkün olmamaktadır. Ayrıca aynı okuldan gelen öğretmenlerin hepsi bir grupta toplansa bile istenilen sayıya, proje özelinde konuşulacak olursa, ulaşamamaktadır. Dolayısıyla verilen eğitimler sırasında aynı branştan öğretmenler bir araya gelecek şekilde gruplar oluşturulmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların aynı branştan olması, öğretim programlarına ilişkin ortak ya da benzer bilgilere sahip olmaları, konu ve kavramlar hakkında tartışmalar yapmaları, fikir alışverişinde bulunmaları ve böylece katılımcılar arasında gelişimi destekleyici nitelikte etkileşime imkân sağlaması açısından programın etkililiğini artıran bir unsur olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tez çalışmasında etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiği incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda hazırlanan eğitimin, mesleki gelişim literatürü açısından incelendiğinde, programı etkin yapan birçok özelliği taşıdığı görülmektedir. Bu özellikler arasında özellikle belirtilmesi gerekenler program kapsamında oluşturulan içeriğin hem öğretmenlerin mesleki bilgilerinin gelişimine hem de bu süreçte öğrencilerin ele alınan kavramaları nasıl öğrendiğine yer verecek şekilde oluşturulması, katılımcıların aktif olarak sürece dahil olmaları ve sunulan eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılan müfredatın içeriğiyle ve amaçları ile uyumluluk göstermesidir.

Bu tez çalışması sonucunda elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlar ileri araştırma yapılması gereken konular hakkında da fikir vermektedir. Bunlardan birisi katılımcılar tarafından eğitimler sırasında etkinlik tasarlatılmaması konusudur. Etkinlik eğitimleri sırasında katılımcılara etkinlik tasarlatılsaydı ne olurdu? Öğretmenlerin kazanımı nasıl değişirdi? Bu durum gözden kaçan bir şey midir yoksa pratik sebeplerden dolayı mı ihmal edilmiştir? Tüm bu soruların cevabı merak konusudur. Öğretmenlere eğitimler sırasında etkinlik tasarlatılması için daha fazla zamana ihtiyaç vardır. Fakat böylesi bir çalışmanın öğretmen gelişimine etkisinin incelenmesi ileri düzeyde çalışılması gereken bir konudur.

İleri düzeyde çalışılması gereken bir başka konu ise kolektif katılım konusudur. Eğitime katılımın gönüllülük esaslı olmasından dolayı aynı okuldan gelen öğretmenleri bir araya getirecek sayıya ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin branş özelliklerine dikkat edilerek grupların oluşturulması dışında kolektif katılımı destekleyecek bir uygulama yapılmamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımının artması konusunda yapılacak her türlü çalışmanın bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak sunulan mesleki gelişim programının formatına ilişkin de ileri düzeyde çalışma yapılması gereklidir. Mesleki gelişim programı kapsamında benimsenen geleneksel yöntemin eksiklerinin telafisi için uğraş gösterilmiş olsa da bu tür büyük kitlelere hitap eden programlarda yenilikçi yaklaşımların üzerinde durduğu bire-bir destek verme, öğretmenlerin kendi okul ve sınıf ortamlarında desteklenmesi, geri dönüt verilmesi gibi formatlarla öğretmen gelişiminin desteklenmesine çalışılmalıdır.

Eğitim alanlarında gerçekleştirilen reformların temelinde öğrencilerin bilgi ve becerilerindeki gelişmeler yer almaktadır. Ancak bu gelişimin ortaya çıkması için öğretmenlerin yenilenen bu ğretim programlarının iyi birer uygulayıcıları olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla ğretmenlere sunulacak mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin alan bilgilerine ve ğretim yaklaşımlarına da şekil vermesi beklenmektedir. Proje kapsamında ortaya konulan mesleki gelişim programı, ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan ğretim programlarının amaçlanan şekilde hayat bulması için oluşturulmuş ilk program olması yönüyle özgün bir ürün olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu tez çalışmasında ele alınan mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesinin, bu alana yapılan önemli katkılardan biri olduğu düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Ainley, J., Pratt, D., ve Hansen, A. (2006). Connecting engagement and focus in pedagogic task design. *British Educational Research Journal*, 32(1): 23-38.
- Alsop, A. (2000). *Continuing professional development: A guide for therapists*. Oxford, UK: Blackwell.
- Babadoğan, C. ve Olkun, S. (2006). Program Development Models and Reform in Turkish Primary School Mathematics Curriculum. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning* (April 13), <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm> (04.04.2011).
- Bal, A.P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1): 53-68.
- Ball, D. L. (1996). Teacher Learning and the Mathematics Reforms: What We Think We Know and What We Need to Learn. *Phi Delta Kappan*, 77, 500–508.
- Banilower, E. ve Shimkus, E. (2004). *Professional Development Observation Study*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Baturo, A., Cooper, T., Doyle, K., ve Grant, E. (2007). Using three levels in design of teacher-education task: The case of promoting conflicts with intuitive understanding in probability. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 251-259.
- Bingölbali, E., Özmantar, M. F., Sağlam, Y., Demir, S., Bozkurt, A. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması, 108K330 Nolu TÜBİTAK Projesi Final Raporu.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics* (Didactiques des mathématiques) 1970–1990. Dordrecht: Kluwer (Translated by Balacheff, N., Cooper, M., Sutherland, R., ve Warfield, V.).
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8): 3–15.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Etkinlik Kavramına Dair Algıları, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(166): 101-115.
- Carey, N. ve Frechtling, J. (1997). *Best Practice in Action: Follow-up Survey on Teacher Enhancement Programs*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Clark, C. (Ed.). (2001). *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.

- Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 227–311.
- Connoly, T., Arkes, H., ve Hammond, K. (2000). Judgment and Decision Making: an Interdisciplinary Reader. Second Edition.
- Corey, D., ve Gamoran, S. M. (2006). Practicing change: curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2),153–187.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for Professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–92.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2000), „Introduction: the discipline and practice of qualitative research“ . In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London, pp.1-28.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3): 181-199.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53:159-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan (3rd edition), pp. 392-431.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23: 167-180.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P.Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.486-516). New York: Macmillan.
- Elmore, R. F. ve Burney, D. (1997). *Investing in Teacher Learning: Staff Development and Instructional Improvement in Community School District, No. 2, New York City*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 364-377.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. G. ve Miles M. B. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73: 745-752.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. ve Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Education Research Journal*, 38(4): 915–945.
- Gravani, M. (2007). Unveiling professional learning: Shifting from the delivery of courses to an understanding of the processes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 688–704.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Henningsen, M., Stein, M. K. (1997) Mathematical Tasks and Student Cognition: Classroom-Based Factors That Support And Inhibit High-Level Mathematical Thinking and Reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5): 524-549
- Herbst, P. (2008). *The teacher and the task*. Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1, pp. 125-131). Morelia, Michoacán, Mexico.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005, January 29). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Retrieved [20.02.2010] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Jaworski, B. (2006). Theory and Practice in Mathematics Teaching Development: Critical Inquiry as a Mode of Learning in Teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 187-211.
- Kennedy, M. (1998). *Form and Substance of Inservice Teacher Education* (Research Monograph No. 13). Madison: University of Wisconsin– Madison, National Institute for Science Education.
- Kerpiç, A. ve Bozkurt, A. (2011). Etkinlik Tasarım ve Uygulama Prensipleri Çerçevesinde 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16: 303-318.
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54(3): 51-55.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1979/2000), „The only generalisation is: there is no generalisation“ . In R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (eds.), *Case Study Method*, Sage, London (Original work published in 1979), pp.27-44.
- Little, J. W. (1988). Seductive Images and Organizational Realities in Professional Development. In: *Rethinking School Improvement*, A. Lieberman (Ed.). New York: Teachers College Press.

- Little, J. W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2): 129–151.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N. ve Stiles, K. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MEB. (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu: 6-8. Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meb. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. M.E.B yayınları, Ankara
- Newmann, F. M., ve Arkadaşları. (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oakes, J., Rogers, J., ve Lipton, M. (2006). *Learning power: Organizing for education and justice*. New York: Teachers College Press.
- Olkun, S. ve Uçar, Z. T. (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Özdemir, S. (2010). Türkiye'deki Hizmetçi Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış ve Hizmetçi Eğitimlerin Geleceği. *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı*, Ankara, ss. 18-27.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. SETAV, Ankara.
- Özmantar, M. F. ve Bingölbali, E. (2009) Etkinlik Tasarımı ve Temel Tasarım Prensipleri (s. 313-348). Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F. (Ed.) İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri, Pegem Akademi, Ankara.
- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E., ve Açıl, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Kavramına İlişkin Algıları, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30: 379-398.
- Özmantar, M. F. (2011). Rethinking about the Pedagogy for Pedagogical Content Knowledge in the Context of Mathematics Teaching, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(1): 15-27.
- Özpolat, A.R., Sezer, F., İşgör, İ.Y. Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*. 174, Bahar, s. 206-213.

- Patton, M. Q. (2002). Variety in qualitative inquiry: theoretical orientations. In C. D. Laughton, V. Novak, D. E. Axelsen, K. Journey, & K. Peterson (Eds.), *Qualitative research & evaluation methods*. London: Thousand Oaks
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge*. (B. Walsh, Trans.) Chicago: The University of Chicago Press.
- Plowman, L. (1999), Using Video for Observing Interaction in the Classroom, *The Scottish Council for Research in Education*, <http://www.scre.ac.uk>, (2005.10.12).
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *Elementary School Journal*, 89(4): 421–439.
- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145: 25-30.
- Saiz, M., ve Figueras, O. (2009). A research-based workshop design for volume tasks. In B. Clarke, B. Grevholm, ve R. Millman (Eds.), *Tasks in primary mathematics teacher education* (pp.197-214). New York: Springer.
- Shwarz, B.B., ve Linchevski, L. (2007). The role of task design and argumentation in cognitive development during peer interaction: The case of proportional reasoning. *Learning and Instruction*, 17, 510-531.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Spillane, J. P. (1999). External Reform Initiatives and Teachers' Efforts to Reconstruct Their Practice: The Mediating Role of Teachers' Zones of Enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2): 143-175.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., ve Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Stylianides, A.J., ve Stylianides, G.J. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High-level mathematical tasks embedded in 'real-life' contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24:859-875.
- Swan, M. (2007). The impact of the task-based professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10: 217-237.
- Swan, M. (2008). Designing multiple representation learning experience in secondary algebra. *Journal of International Society for Design and Development in Education*, 1(1), article 3.

- Ubuz, B., Erbaş, A. K., Çetinkaya, B. ve Özgeldi, M. (2010). Exploring the quality of the mathematical tasks in the new Turkish elementary school mathematics curriculum guidebook.: the case of algebra, *ZDM Mathematics Education*, 42: 483-491
- Uğurel, I., Güzel-Bukova, E. (2010) Matematiksel Öğrenme Etkinlikleri Üzerine Bir Tartışma ve Bir Çerçeve Önerisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39: 333-347
- Uşun, S., ve Gökçen, E. (2010) İlköğretim İkinci Kademe Matematik Temelli Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *International Online of Education Sciences*, 2 (2); 532-561
- Watson, A. (2008). *Task transformation is the teacher's responsibility*. Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1, 147-153). Morelia, Michoacán, Mexico.
- Wilson, S M. ve Berne, J.(1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24: 173-209.
- Wilson, A. (2000). Professional practice in the modern world. In V. W. Mott ve B. J. Daley (Eds.), *Charting a course for continuing professional education: Reframing Professional practice* (Vol. 86, pp. 71–79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record*, 109(3), 699–739.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yeo, J. B. W., (2007). Mathematical Task: Clarification, Classification and Choice of Suitable Tasks for Different Types of Learning and Assessment". *Technical Report ME2007-01, Mathematics and Mathematics Education National Institute of Education*, Singapore.
- Zohar, A., ve Gershikov, A. (2008). Gender and performance in mathematical task: Does the context make a difference?, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6:677-693.

ÖZGEÇMİŞ

Gonce KALE ÖZKAN 1988 yılında Krefeld/B.Almanya' da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gaziantep'te tamamladı. 2005 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünü kazandı. Lisans öğrenimini 2009 yılında tamamlayan KALE ÖZKAN, 2009-2010 yılları arasında Kars Arpaçay Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda öğretmenlik yaptı. 2010 yılından beri Gaziantep'te MEB'e bağlı ortaokulda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Gonce KALE OZKAN was born in Krefeld/W. Germany in 1988. She completed her primary and secondary education in Gaziantep. She graduated from the Department of Elementary Mathematics Education at Ondokuz Mayıs University in 2009. After her graduation from university, she worked as a teacher between 2009 and 2010 in Arpacay Regional Boarding Primary School, which is located in Kars province. Since 2010, she has been working as a teacher in a middle school, which is affiliated to Ministry of National Education and located in Gaziantep province.