

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**DOKTORA TEZİ**

**DERS ARAŞTIRMA MODELİNİN, ÖĞRETMENLERİN  
PROFESYONEL GELİŞİMLERİ VE ÖZ-YETERLİK  
ALGILARI İLE ÖĞRENCİLERİN ÖZ-DÜZENLEME  
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ**

**ZUHAL YILMAZ DOĞAN  
09706304**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. SERTEL ALTUN**

**İSTANBUL  
2018**

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

DERS ARAŞTIRMA MODELİNİN, ÖĞRETMENLERİN  
PROFESYONEL GELİŞİMLERİ VE ÖZ-YETERLİK  
ALGILARI İLE ÖĞRENCİLERİN ÖZ-DÜZENLEME  
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ

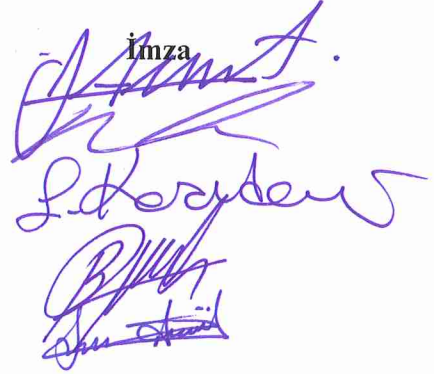
ZUHAL YILMAZ DOĞAN  
09706304

Tezin Savunulduğu Tarih: 22/06/2018

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Ünvan	Ad Soyad
Tez Danışmanı	: Doç. Dr.	Sertel ALTUN
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr.	Mehmet GÜROL
	Prof. Dr.	Şirin KARADENİZ
	Doç. Dr.	Banu YÜCEL TOY
	Dr. Öğretim Üyesi	Savaş AKGÜL

İmza



İSTANBUL  
HAZİRAN, 2018

## ÖZ

### **DERS ARAŞTIRMA MODELİNİN, ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL GELİŞİMLERİ VE ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRENCİLERİN ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ**

**Zuhal Yılmaz Doğan  
Haziran, 2018**

Eğitim alanında yapılan reformları incelediğimizde başarının ön koşulunun değişimi okuma ve hızlı cevap verme olduğu dikkat çekmektedir. Başarılı eğitim sistemlerinin kurulması, öz-düzenlemeli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması için yüksek kalitede öğretmen profesyonel gelişim programlarına ihtiyaç vardır. Bu kapsamda İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (İl MEM) ve Intel Eğitim Vakfı işbirliği ile İstanbul genelinde, 2013-2015 eğitim yılları arasında Ders Araştırma Modeli (DAM) öğretmen eğitimi planlanmıştır. Araştırmanın amacı, DAM'ın, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve geliştirdikleri ürünlerdeki değişime etkilerini incelemektir. Çalışma grubunu, İstanbul İl MEM bünyesinde 39 ilçeden 27 ortaokul-lise öğretmeni ile bu öğretmenlerin 383 öğrencisi oluşturmaktadır. Eylem araştırması deseniyle yürütülen çalışmanın nicel boyutunda öğrencilere “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”, öğretmenlere ise “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise, DAM kapsamında farklı zamanlarda 3 ve üzeri ders tasarımı uygulayan 10 öğretmenin tasarımı ile seçilen 10 öğrencinin süreçte geliştirdikleri ürünler seçilmiş ve öğretmen tasarımları öğretmen tasarımı rubriği ve öğrenci ürünleri ise öğrenci ürünleri değerlendirme rubriği ile analiz edilmiştir. Ayrıca, süreçle ilgili görüşlerini almak için 20 öğretmenle üç kez odak grubu görüşmesi yapılmış, veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Seçilen öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin eğitim öncesi ön-testler ve eğitim sonrası son-testlerde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımlı örneklem “t” testinden faydalanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen boyutunda, DAM uygulama sürecinin, öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşimini, işbirliğini, akran öğrenmesini ve öz-yeterlik algısını güçlendirdiği, disiplinler arası ilişkilendirmeleri ve çevrimiçi araçları öğretim süreçlerine etkin şekilde dahil ederek yaratıcı ve yenilikçi tasarımlar oluşturmaya katkı sağladığını ortaya koymuştur. Öğrenci boyutunda ise, DAM uygulamaları sonunda öğrenci ürünlerinin çevrimiçi araçların kullanımı, özgün içerik, yaratıcılık ve bilişüstü öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerinde gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Araştırma Modeli (DAM), Öğretmen Profesyonel Gelişimi, Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı.

## ABSTRACT

### **THE INVESTIGATION OF VARIATIONS OF RESEARCH LESSON STUDY MODEL IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT, THE PERCEPTION OF TEACHERS' SELF-EFFICACY AND SELF-REGULATION SKILLS OF LEARNERS**

**Zuhal Yılmaz Doğan**

**June, 2018**

Taking into consideration the reforms in the field of education, it would appear that the success of an education system is based on learners' ability to foresee and quickly adapt to change. Therefore, there is an urgent need to design a high quality teacher professional development program to establish successful educational systems, to create self-regulated learning environments and to promote acquisition of lifelong learning skills. Within this scope, a teacher training course based on the Research Lesson Study (RLS) Model was carried out during the 2013- 2015 academic years, in cooperation with the Istanbul Provincial Directorate of National Education (IL MEM) and the Education Department of Intel's Corporate Affairs Group. The purpose of this study is to examine the impact of RLS on teachers' professional development and their perception of self-efficacy, as well as on the self-regulation skills of learners and the learning products they created in the process. The working group consisted of 383 students, as well as 27 teachers, each from a different pre-secondary or secondary school across 39 provinces covered by the Istanbul IL MEM. The research for the study has been designed following the principles of Action Research. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Teacher Efficacy Scale (TES) have been applied when researching the quantitative dimension. Within the scope of RLS, 10 lesson plans developed by teachers and 10 products developed by students on 3 different occasions were selected for the qualitative dimension of the research. The lesson plans were evaluated and analysed with a teacher design rubric, and the products were evaluated with a student rubric. In addition, focus group interviews were conducted with 20 teachers on 3 different occasions, in order to record their opinion about the RLS process. Their feedback was analysed using the content analysis technique. The dependent sample "t" test was used to determine whether the self-efficacy perceptions of the selected teachers and self-regulation skills of the students differed in the pre and post- test. The findings of the research show that the RLS implementation process promotes self-efficacy perception, interaction, collaboration and peer learning among teachers, by supporting their creative and innovative design skills through the integration of interdisciplinary approaches and interactive digital tools in the teaching process. For students, it was observed that at the end of the RLS implementations, student products improved in terms of integration of interactive digital tools, originality of content, creativity and meta cognitive skills.

**Key Words:** Research Lesson Study (RLS) Model, Teacher Professional Development, Teacher's Self-efficacy Perception.

## ÖN SÖZ

*Kuşların hükümdarı olan Simurg, Bilgi Ağacı'nın dallarında yaşar ve her şeyi bilir. Kuşlar Simurg'a inanır ve onun kendilerini kurtaracağını düşünürmüş. Kuşlar dünyasında her şey ters gittikçe onlar da Simurg'u bekler dururlarmış. Ne var ki, Simurg ortada görünmedikçe kuşkulanır olmuşlar ve sonunda umudu kesmişler. Simurg'un var olduğunu anlayan dünyadaki tüm kuşlar toplanmışlar ve hep birlikte Simurg'un huzuruna gidip yardım istemeye karar vermişler. Ancak Simurg'un yuvası, etekleri bulutların üzerinde olan Kaf Dağı'nın tepesindeymiş. Oraya varmak için ise yedi dipsiz vadiyi aşmak gerekirmiş, hepsi birbirinden çetin yedi vadi... Kuşlar, hep birlikte göğe doğru uçmaya başlamışlar. İsteği ve sebatı az olanlar, dünyevi şeylere takılanlar yolda birer birer dökülmüşler. Yorulanlar ve düşenler olmuş... Sayıları gittikçe azalmış ve Kaf Dağı'na vardıklarında geriye otuz kuş kalmış. Sonunda sırrı, sözcükler çözmüş: Farsça "si", "otuz" demektir... "murg" ise "kuş"... Simurg'un yuvasını bulunca öğrenmişler ki; "Simurg - otuz kuş" demekmiş. Onların her biri Simurg'muş. 30 kuş, anlar ki, aradıkları sultan, kendileridir ve gerçek yolculuk, kendine yapılan yolculuktur.*

***Şimdi kendi gökyüzünde uçmak zamanıdır...\****

Ders Araştırma Modeli'nin, (DAM) öğretmen eğitimi, öğretmenin profesyonel gelişimi ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki değişime etkilerinin incelenmesi üzerine yürütülen bu araştırma, kapsamlı çalışmalar, uzun uğraşlar ve bir çok değerli insanın katkılarıyla son şeklini almıştır.

Takdir edileceği üzere bir doktora çalışmasının en önemli aşaması şüphesiz ki araştırma ve uygulama sürecidir. Bu süreçte çok değerli bir akademisyen olan sayın Doç. Dr. Sertel ALTUN'la çalışma imkanı bulduğum için çok şanslı hissediyorum. Bu nedenle öncelikle, doktora eğitimimde tez sürecimde birlikte yola çıktığım, yorucu ve uzun süreçte desteğini esirgemeyen, yol gösteren, yardımcı olan değerli hocam, tez danışmanım sayın Doç. Dr. Sertel Altun'a teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışmayı sayın hocamla birlikte yapmış olmaktan duyduğum gurur ve mutluluğu ifade etmem mümkün değildir.

Tezimin yöntemsel ve istatistiksel alt yapısını tasarlamam ve geliştirmemde değerli görüşleri, pratik ve stratejik önerileriyle katkıda bulunan, gerek araştırma sürecinde gerekse tez hazırlama sürecinde beni sürekli motive eden, her zaman ulaşabildiğim

---

\* *Simurg Hikayesi, ITAO (Intel İleri Düzey Çevirim içi) master öğretmenleri ile gerçekleştirilen 3. odak grubu görüşmesinde, DAM (Ders Araştırma Modeli) sürecinin gelişimine dair fikirlerin paylaşımı sırasında grup üyelerinden Hakan Özçiriş tarafından aktarılmış ve grubun ruhuyla örtüştüğü düşünüldüğünden bu tezin önsözünde kullanılması uygun görülmüştür.*

ve ihtiyaç duyduğum her anda yanımda olan değerli hocam Sayın Prof.Dr.Şirin Karadeniz'e teşekkürü borç bilirim. Aynı şekilde, tez çalışmam sırasında kıymetli bilgilerine ve tecrübelerine başvurduğum değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Gürol'a da teşekkürlerimi arz ederim.

Tezimin temelini oluşturan, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki çalışmalarına imkan sağlayan ve süreç içinde bizleri sınırsız destekleyen, öğretmenlerimize ve çalışmamıza olan inancını daima dile getiren çok değerli idarecim, dönemin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü, halihazırda Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı Sayın Muammer YILDIZ'a özellikle teşekkür ederim.

Böyle bir eğitimin planlanma aşamasında ilk olarak beni düşünen ve 2 yıl boyunca yılmadan her eğitimin ve etkinliğin içinde bilfiil yer alan, çalışmalarımızı sırt sırta yürüttüğüm sayın Hamit İVGİN'e teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışma sürecinde hem öğretmen hem araştırmacı kimliğimi ortaya koymamda destek olan, DAM çalışmalarının okulumuzda uygulanmasında, sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde ve yaygınlaştırılmasında desteğini esirgemeyen, dönemin Hacı Rahime Ulusoy Denizcilik Lisesi Müdürü, halihazırda MEB Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanı Mehmet Cüneyt ANCIN'a ve samimi katılımları nedeniyle çok değerli öğrencilerime teşekkür ederim.

DAM çalışmalarında, çok değerli ITAO öğretmenleri Mustafa Can Sarıca, Sabahat Özgöl, Funda Bayraktar, Hacer Özcan, Güner Özen, Neşe Şahin, Nuray Sezer, İlker Çoban, Cemil Aylanç, Tuğba Önal, Banu Yurtseven, Serkan Solmaz, Oğuzcan Yavaş, Safiye Kılıç, Zeliha Şengör, Nurcan Tezcan ve ismini saymadığım 30 öğretmen arkadaşım gönüllü olarak, kendilerini geliştirmek dışında hiçbir menfaat beklemeden, yer almıştır. Bu süreçte grubumuz, kendi ön görüşlerini de aşarak, yaratıcı, yenilikçi ve birbirinden değerli tasarımlar çıkarmış, uygulamış ve yaygınlaştırmıştır. Çalışma grubumuzda yer alan öğretmen dostlarım, doktora eğitiminin bana kazandırdığı en değerli ve en güzel hediyedir. Bu süreçte, "Simurg Kuşu" gibi cevherin kendi içimizde olduğunu yolculuğumuz sırasında keşfettik ve bu yolcuktan da, birlikteliğimizden sonsuz zevk aldık. Simurg hikayesinde olduğu gibi, bu gelişim ve öğrenme sürecinde şaşkınlık ve yok oluşu da yaşamamıza rağmen uçmayı sürdürürerek, her birimiz birer Simurg olmayı göze alarak kendi gökyüzümüzde uçmak için yola çıktık... Bu vesileyle, grubumuzda yer alan ancak elim bir trafik kazasıyla aramızdan çok erken ayrılan arkadaşımız, kardeşimiz, değerli öğretmenimiz Mustafa Can SARICA'yı rahmet ve özlemle anıyorum.

Değerli ITAO ekibi, sizler olmasaydınız böyle bir çalışma ortaya çıkmazdı. İyi ki vardınız, iyi ki varsınız.

Çeviri çalışmalarında bana zaman kazandıran, itinalı çevirileriyle ve teknik sorunları çözmemde her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen, motivasyonumu kaybettiğimde beni cesaretlendiren, yardıma ihtiyacım olduğunda yardımına koşan, yoğun ve zahmetli çalışma dönemlerinde yanımda bulunan, ümitlerimi hep taze tutmamı sağlayan, çalışmamda en değerli anları paylaşan fedakar ve özverili arkadaşlarım, muhteşem üçlü Banu YURTSEVEN, Serkan SOLMAZ ve Pınar ARPA'ya çok teşekkür ederim.

Okuma ve geri bildirimlere olan destekleriyle işimi kolaylaştıran, değerli katkılarda bulunan sevgili dostum İngilizce Öğretmeni Pelin GERÇEKER'e ve Mimar Sinan Üniversitesi Öğretim Görevlilerinden Dr. Defne YABAŞ'a,

Yoğun dönemlerimde iş yoğunluğunu alarak bana destek olan yardımcım, Doğa Okulları AB Proje Uzman yardımcısı Gizem AĞYÜZ'e,

Doktora eğitimim sürecinde bana her zaman inanan, en yoğun ve yorgun günlerinde bile uykusuz kalıp saatlerce tezimi okuyup düzenleyen, gerektiğinde çocuklarımızla geç saatlere kadar vakit geçirerek yoğun süreçlerimi atlatmamda destek olan, her an varlığı ve desteğiyle yanımda olan sevgili eşim Av. Fatih Mehmet DOĞAN'a,

Varlıkları ile hayatımı anlamlı kılan, dünyanın en güzel evlatları canım oğullarım; (çalışmalarım devam ettiği sırada gece yatmaya giderken ve sabahın erken saatlerinde okula giderken kolaylıklar dileyen, sevgisini göstermekten kaçınmayan) İsmail Efe'ye ve (özellikle son dönemlerde –her ne kadar sütüyle mamasıyla beni uğraştırırsa da- erken saatlerde uyanarak saatlerce bana arkadaşlık eden) Mustafa Bora'ya,

Hayatım boyunca beni her konuda destekleyen, farklı hissettiren, maddi-manevi hiçbir yardımı esirgemeyen, bugünlere gelmemde en önemli paya sahip olan, her zaman olduğu gibi akademik çalışmaya başlamamda da en büyük desteği ve teşviki sağlayan, en değerli iki varlığa; dünyanın en güçlü kadını canım annem Ülkü YILMAZ'a ve büyük hayalimin gerçekleştiğini göremeden aramızdan ayrılan canım babam rahmetli SÜLEYMAN YILMAZ'a (Seni çok çok özlüyoruz, nur içinde yat),

Çalışmam sırasında benimle birlikte üzülen ve sevinen, destekleri ile hayatımı anlamlı kılan canım kardeşim Murat YILMAZ'a, dünyanın en güzel ablaları Hilal PULATKAN ve Meral EJDER'e,

Evimizdeki destekleriyle, özverisiyle, fedakarlıklarıyla, en önemlisi de çocuklarımıza ilgisi ve şefkatiyle ailemizin bir parçası olan, bizlere ablalık, çocuklarımıza anneannelik, babaannelik yapan sevgili Hatice BALCIOĞLU'na,

Son olarak benim için son derece önem taşıyan, bu çalışmamda az veya çok katkısı olan tüm dostlarıma,

Sonsuz teşekkür eder, eğitim alanına küçük de olsa bir katkı sağlamış olmayı umarım.

Zuhal YILMAZ DOĞAN

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
RESİM LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR .....	xv
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırma Problemi .....	1
1.2. Araştırmanın Önemi .....	17
1.3. Araştırmanın Amacı .....	19
1.4. Araştırmanın Sayıtları .....	19
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	19
1.6. Tanımlar .....	20
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>23</b>
2.1. Sürekli Mesleki Gelişim .....	23
2.1.1. Sürekli Mesleki Gelişim Sürecinde Öğretmenin Profesyonel Gelişimi.....	27
2.1.2. Etkili Profesyonel Gelişimin Temel Özellikleri ve Etki Eden Faktörler.....	30
2.1.3. Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Statüsü.....	35
2.1.4. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli.....	38
2.2. Ders Araştırma Modeli .....	49
2.2.1. DAM'a Genel Bakış.....	52
2.2.2. DAM'ın Kuramsal Dayanağı .....	57
2.2.3. DAM'ın Süreçleri.....	59
2.2.4. DAM'ın Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları.....	69
2.2.5. DAM ile Öne Çıkan Kavramlar .....	74
2.3. Öğretmen Öz- Yeterlik Algısı .....	78
2.4. Öğrencilerde Öz- Düzenleme Becerisinin Gelişimi.....	85
2.4.1. Öz- Düzenleme Kavramı ve Kapsamı.....	85
2.4.2. Etkili Öz- Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri.....	86
2.4.3. Öz- Düzenleyici Öğrenme Modelleri .....	88
2.4.3.1. Winne ve Hadwin'in Dört Evreli Öz- Düzenleme Modeli .....	89



2.4.3.2. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öz- düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	89
2.4.3.3. Barkowski'nin Süreç Odaklı Bilişüstü Modeli.....	90
2.4.3.4. Pintrich'in Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli .....	91
2.4.3.5. Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli.....	92
2.4.4. Öz- Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	95
2.4.4.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri.....	95
2.4.4.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri .....	95
2.4.4.3. Kaynak Yönetme Stratejileri .....	96
2.5. İlgili Araştırmalar .....	98
2.5.1. Ders Araştırma Modeli (DAM) İle İlgili Araştırmalar.....	98
2.5.2. Öğretmen Öz Yeterliliği İle İlgili Araştırmalar.....	112
2.5.3. Öğrencinin Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişimine Dair İlgili Araştırmalar .....	117
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>125</b>
3.1. Araştırma Deseni .....	125
3.2. Eylem Araştırması Süreci.....	129
3.3. Bağlam Analizi.....	139
3.4. Çalışma Grubu.....	141
3.5. Veri Toplama Araçları.....	147
3.5.1. Nitel Veriler.....	147
3.5.1.1. Doküman İnceleme .....	147
3.5.1.1.1. Öğretmen Ders Tasarımları .....	148
3.5.1.1.2. Öğrenci Ürünleri.....	151
3.5.1.2. Görüşme.....	153
3.5.1.2.1. Odak Grubu Görüşmesi .....	153
3.5.2. Nicel Veriler .....	154
3.5.2.1. Öğretmen Öz- Yeterlik Ölçeği.....	154
3.5.2.2. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ).....	155
3.5.3. Öğretmen Bilgi Formu .....	156
3.5.4. Öğrenci Bilgi Formu .....	156
3.6. Veri Analizi .....	156
3.6.1. Nitel Verilerin Analizi.....	157
3.6.2. Nicel Verilerin Analizi .....	159
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....	160
3.7.1. İç Geçerlilik/ İnandırıcılık .....	161
3.7.2. Dış Geçerlilik/Aktarılabilirlik (Transfer edilebilirlik) .....	163
3.7.3. İç Güvenirlik / Tutarlılık .....	164
3.7.4. Dış Güvenirlik (Tekrar Edilebilirlik) / Teyit Edilebilirlik .....	165
3.8. Araştırmacıların Rolü .....	166
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>168</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	168
4.1.1. Birinci Öğretmen Tasarımları .....	170
4.1.2. İkinci Öğretmen Tasarımları .....	174
4.1.3. Üçüncü Öğretmen Tasarımları .....	177

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	180
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	189
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	190
4.4.1. Öğrencilerin Birinci Ürünleri .....	192
4.4.2. Öğrencilerin İkinci Ürünleri.....	195
4.4.3. Öğrencilerin Üçüncü Ürünleri.....	199
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	202
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>203</b>
5.1. Ders Araştırma Modelinin (DAM) Öğretmenlerin Geliştirdikleri Ders Tasarımları Üzerindeki Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	203
5.2. Ders Araştırma Modeli (DAM) Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	208
5.3. Ders Araştırma Modelinin Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarındaki Değişime İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	218
5.4. Ders Araştırma Modelinin, Öğrencilerin Geliştirdikleri Ürünler Üzerinde Gösterdiği Değişime İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	220
5.5. Ders Araştırma Modelinin Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	226
5.6. Öneriler.....	230
5.6.1. Uygulayıcılar için Öneriler.....	231
5.6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	232
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>234</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>248</b>
Ek 1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıyı İyileştirmeye ve Mesleğin Statüsünü Güçlendirmeye Yönelik Eylem Planları.....	248
Ek 2. DAM Eğitimleri Resmi Onay Belgeleri.....	251
Ek 2.1. 30 Eylül- 4 Ekim 2013- 1. DAM Hizmet içi Eğitimi Onay Yazısı.....	251
Ek 2.2. 03-07 Mart 2014 Mart DAM Hizmet içi Eğitimi Onay Yazısı.....	252
Ek 2.3. 8-12 Eylül 2014- 3. DAM Hizmet içi Eğitimi Onay Yazısı.....	253
Ek 3. DAM değerlendirme Toplantısı Öğretmen İzin Onay Belgeleri.....	254
Ek 3.1. 20 Şubat 2014 DAM Ders Tasarım Geliştirme ve Değerlendirme Toplantısı Valilik Onay Yazısı.....	254
Ek 3.2. 17 Ocak- 13 Haziran 2014-Öğrenme Süreci Hazırlama Çalışması- Valilik Onay Yazısı.....	255
Ek 4.1. Şubat - Mayıs 2014 Denetim Komisyonu Valilik İzin Yazısı .....	257
Ek 4.2. Eylül 2013- Haziran 2014 Denetim Komisyonu Valilik İzin Yazısı ....	258
Ek 4.3. Denetim Komisyonu Çalışma Çizelgesi .....	260
Ek 5. Öğretmen Tasarım Rubriği.....	261
Ek 6. Öğrenci Ürün Değerlendirme Rubriği.....	262
Ek 7. Öğretmen 1., 2. ve 3. Odak Grubu Görüşme Soruları.....	263
Ek 8. Öğretmen Odak Grubu Görüşme Onam Formu .....	264
Ek 9. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği .....	265
Ek 10. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ).....	267
Ek 11. Öğretmen Bilgi Formu .....	270
Ek 12. Öğrenci Bilgi Formu .....	271
Ek 13. Öğrenci Ürün ve Fotoğraf Yayınlanması/Kullanımı için Veli İzin Formu .....	272
Ek 14.1. Master Öğretmen 1. Ders Tasarımı.....	273

Ek 14.2. Master Öğretmen 2. Ders Tasarımı.....	277
Ek 14.3. Master Öğretmen 3. Ders Tasarımı.....	281
Ek 16.1. Öğrenci Birinci Ürün Örneği .....	288
Ek 16.2. Öğrenci İkinci Ürün Örneği .....	292
Ek 16.3. Öğrenci Üçüncü Ürün Örneği.....	293
Ek 17. DAM Eğitimleri ve Değerlendirme Toplantılarına İlişkin Fotoğraflar.	294
Ek 18. 22-24 Haziran ITAO Yaygınlaştırma Seminerleri .....	297
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>299</b>



## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Tablo 2.1:</b> Öğretmenin Profesyonel Gelişiminde Yaklaşımlar ve Amaçları .....	28
<b>Tablo 2.2:</b> Öğretmenlerin Mevzuatta/ İş Sözleşmesinde Belirtilen SMG'ye Yıllık Olarak Tahsis Edilen Asgari Süre .....	36
<b>Tablo 2.3:</b> OTMG'nin Öğretmenlere Destek Sağlayacağı Konular.....	43
<b>Tablo 2.4:</b> Profesyonel Gelişimde Farklı Bakış Açılıarı .....	50
<b>Tablo 2.5:</b> Profesyonel Gelişim Yaklaşımlarının Karşılaştırması.....	51
<b>Tablo 2.6:</b> DAM'ın Genel Değerlendirme Tablosu .....	74
<b>Tablo 2.7:</b> Pintrich'in Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli .....	91
<b>Tablo 2.8:</b> Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerine Örnekler .....	97
<b>Tablo 3.1:</b> Eylem Planı.....	130
<b>Tablo 3.2:</b> ITAO Hizmet İçi Programı ve Çalışma Grubu Planlaması .....	143
<b>Tablo 3.3:</b> 2013-2014 Eğitim- Öğretim Yılı İstanbul İl MEM ITAO .....	145
<b>Tablo 3.4:</b> Öğretmenlere Ait Bilgiler .....	145
<b>Tablo 3.5:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete ve Öğrenim Gördükleri Düzeye Göre Dağılımı .....	147
<b>Tablo 3.6:</b> ITAO Hizmet içi Eğitim Kursu İçerik ve Süreç Tablosu .....	148
<b>Tablo 3.7:</b> Öğrenci Ürün Dağılım Tablosu .....	151
<b>Tablo 3.8:</b> Amaç, Kaynak, Araç ve Veri Analizi .....	156
<b>Tablo 3.9:</b> Verilerin Kodlama Çalışmasından Bir Örnek.....	158
<b>Tablo 3.10:</b> Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramlar .....	160
<b>Tablo 4.1:</b> Öğretmen Tasarımlarının Elde Ettiği Puanlar .....	169
<b>Tablo 4.2:</b> Katılımcı Öğretmenlerin Rollerinin Kodlama Tablosu .....	181
<b>Tablo 4.3:</b> Tüm Örneklem Ön Test Son Test Değişim Analizi.....	189
<b>Tablo 4.4:</b> Öğrenci Ürünlerinin Öğrenci Ürün Değerlendirme Rubriği ile Değerlendirme Sonuçları .....	191
<b>Tablo 4.5:</b> Öz düzenleyici Öğrenme Stratejilerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.....	202

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Şekil 2.1:</b> Farklı Düzeylerde Öğretmen Profesyonel Gelişim Piramidi .....	32
<b>Şekil 2.2:</b> Sürekli Mesleki Gelişime Etki Eden Faktörler (Dual Prof. = İkili Profesyonellik Modeli) .....	34
<b>Şekil 2.3:</b> Sürekli Mesleki Gelişim Döngüsü .....	34
<b>Şekil 2.4:</b> Merkezi Yönetmeliğe Göre, Ortaokuldaki Öğretmenlere İlişkin SMG Durumu (ISCED 2), 2013/14 .....	36
<b>Şekil 2.5:</b> OTMG'nin Öğrenci Gelişimini Destekleme Süreci .....	42
<b>Şekil 2.6:</b> OTMG'nin Okul Gelişimine Katkısı .....	44
<b>Şekil 2.7:</b> OTMG Sürecinde Öğretmenin Mesleki Gelişimi ile Okul, Öğrenci, Meslektaş ve Veli İlişkisi.....	45
<b>Şekil 2.8:</b> OTMG'nin Çerçevesi .....	46
<b>Şekil 2.9:</b> OTMG'nin Süreç Döngüsü.....	47
<b>Şekil 2.10:</b> Klasik Okul Tabanlı DAM Modeli.....	63
<b>Şekil 2.11:</b> Ders Araştırma Döngüsü .....	67
<b>Şekil 2.12:</b> Ders Araştırma Modelinin Temel Öğeleri .....	68
<b>Şekil 2.13:</b> Ders Araştırma Teorik Modeli.....	69
<b>Şekil 2.14:</b> Ders Araştırmasının Ders Materyal ve Araçları, Öğretmen Topluluğu ve Öğretmenin Bilgi ve Eğilimi Üzerindeki Etkisi .....	71
<b>Şekil 2.15:</b> Öz Yeterlik ve İş Doyumu ve Diğer Öğretmen Karakteristikleri Arasındaki İlişkiyi Sunan Analitik Bir Model.....	81
<b>Şekil 2.16:</b> İlk ve Ortaöğretim Düzeyinde Öğretmen Teşvik Sisteminin Düzenlenmesine Dahil Olan Otoritelerin Kademeleri (ISCED 1-3), 2016-2017 .....	83
<b>Şekil 2.17:</b> Winne'nin Dört Evreli Modeli.....	89
<b>Şekil 2.18:</b> Boekarts'ın Uyarlanabilir Öz- Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	107
<b>Şekil 2.19:</b> Zimmerman'ın Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli .....	93
<b>Şekil 3.1:</b> DAM Çalışmasının Araştırma Deseni .....	127

## RESİM LİSTESİ

### Sayfa No

- Resim 4.1:** Edebiyat dersi “Her fikir var olan başka bir fikirden mi doğar?” konulu tasarıma ait Öğrenci 5’in 1. ürünü “Langston Hughes şiirleri üzerine yapılmış Fanzin çalışması” ..... 193
- Resim 4.2:** Fizik dersi “Bir İnsan, Bir Yasa ve Biçim” tasarıma ait Öğrenci 3’ün 1. ürünü “Netwon’un Otobiyografisi” ..... 194
- Resim 4.3:** İngilizce Dersi “Farklı yaşam tarzları ve dönemlere ..... 194
- Resim 4.4:** Fizik dersi “ Bir bardak suda fırtına kopar mı?” tasarıma ait Öğrenci 3’ün 2. ürünü “Tornado poster çalışması” ..... 196
- Resim 4.5:** Kimya dersi “Enerji ve Biz” tasarımına ait Öğrenci 7’nin 2. ürünü “Termodinamik Kanunları ile ilgili blog”. ..... 196
- Resim 4.6:** Edebiyat dersi “Duygu Değişimleri” tasarımına ait Öğrenci 5’in 2. ürünü “Ant-man Kardeş Destanı çevirim içi dergi”. ..... 197
- Resim 4.7:** İngilizce dersi “Eğer bir maske olsaydın?” tasarımı Öğrenci 1’in 1. öğrenci ürünü “Wall-e film afişi” ..... 198
- Resim 4.8:** Fizik dersi “Bir bardakta fırtına kopar mı?” tasarımı Öğrenci 4’ün 2. ürünü “ Kaldırma Kuvveti ve Turizm poster çalışması”. ..... 198
- Resim 4.9:** İngilizce Dersi “Gerçeğin mayası gözle görülebilir mi?” tasarımı Öğrenci 1’in 3. ürünü “ Küçük Prens Dijital hikayesi” ..... 199
- Resim 4.10:** Türk Dil ve Edebiyatı Dersi “*Gerçeğin mayası gözle görülebilir mi?*” tasarımı Öğrenci 5’in 3. ürünü “ *Küçük Prens maketi ve bloğu*” ..... 200
- Resim 4.11:** Kimya Dersi “ Enerji Bumerang Etkisi yaratır mı?” tasarımı Öğrenci 7’nin 3. öğrenci ürünü “Enerji prototipin poster sunumu” .. 201

## KISALTMALAR

<b>DAM</b>	: Ders Araştırma Modeli
<b>İstanbul İL MEM</b>	: İstanbul İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼
<b>ITAO Platform</b>	: Intel İleri D¼zey evirim içi Öğretmen Platformu
<b>OTMG</b>	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
<b>SMG</b>	: S¼rekli Mesleki Gelişim
<b>ÖİMSÖ</b>	: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği
<b>TALIS</b>	: Teaching and Learning International Survey (Öğretim ve Öğrenme Üzerine Uluslararası Araştırma)

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırma problemi, araştırmanın önemi, amacı, soruları, alt sorular, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Araştırma Problemi

Geçmişten günümüze hayata geçirilen reformların temel hedefinin eğitimi iyileştirme ve başarıyı daim kılma yönündedir. Niceliksel olarak en büyük insan kaynağını oluşturan öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesi ve sistemin tüm bileşenlerinin yükselen bu yeni paradigmanın gereklerine göre yeniden yapılandırılması da önemli etkenler arasındadır (MEB, 2011).

Bu süreçte öğretmenlere biçilen roller sürekli olarak değişmekte, yeni görevler verilmektedir. Yaşanan baş döndürücü hızdaki değişim ve gelişmeler eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmen profilini değiştirmekte ve mesleği hakkıyla icra edebilmek için gereken yeterlilik ve niteliklere her geçen gün yenileri eklenmektedir (Gündüz, Yazıcı, 2011).

Özmuşul (2011)'a göre, öğretmenlerin üniversite öğrenimleri süresince sağlanan eğitim yüksek kalitede olsa da, bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, programlar ve materyallerin etkin kullanımı yönünde gerçekleşen yenilikleri üniversitede öğrendikleri bilgi, birikim ve yetenekleri ile takip etmeleri mümkün değildir. Bunun yanı sıra üniversite yaşantısında edindikleri bilgi ve becerilerin sürekli olarak geliştirilmesi ve tüm yaşamları boyunca “öğrenmeyi öğrenme” ilkesi ile alanlarında yeni gelişmelere uyum sağlamaları gerekmektedir (Özmuşul, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin, kendilerini yenileyebilmeleri, eğitim eksikliklerini giderebilmeleri ve çağa ayak uydurabilmeleri için kurum ya da kuruluşlar tarafından sürekli hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir (Gültekin, Çubukçu, 2008).

Ülkelerin gereksinimi olan insan gücünü eğitime ve yetiştirme sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin, eğitim kurumlarında daha verimli çalışmalarını, diğer taraftan çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere uygun öğrenme ve öğretme süreçlerini



sürdürebilmeleri için kısa ve uzun süreli eğitim görmeleri ve mesleklerinde yetkinleşmeleri gerekmektedir (Erdem, Üstüner, Sancar, 2000).

Hizmet içi eğitim, şüphesiz her meslek için gereklidir ve öğretmenler için hizmet içi eğitim daha büyük önem arz etmektedir (Kanlı, Yağbasan, 2001). Çünkü yukarıda ifade edilen konuların yanı sıra, toplumsal kalkınma ve gelişmeyi sağlayacak nitelik ve nicelikte bireyler yetiştirmenin temeli hiç kuşkusuz eğitimden geçmektedir. Eğitimin kendini yenileyen ve yeniliklere açık bir alan olduğu düşünüldüğünde, eğitimde istenilen hedeflere ancak öğretmenlerin eksiklikleri giderilerek ulaşılabileceği sonucuna varılabilir. Drage (2010) tarafından mesleki ve teknik öğretmenlerin ihtiyaçları üzerine yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin öğretimde etkili teknolojik araçların kullanımı, öğrencilerde kritik düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, takımla çalışma becerisini kazandırma, anlamlı ve iş temelli öğrenmeyi geliştirmek ve alan yeterliliğini destekleyecek öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya koyulmuştur. Her ne kadar mesleki olarak iyi yetişmiş ve sürekli mesleki gelişim yolu ile kendisini geliştirmiş öğretmenler, öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlamaya çalışsa da, öğretmenlerin sürekli olarak farklı öğrenci grupları ile birlikte olması, farklı yaklaşım ve tekniklerin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Farklı yaş grupları, sınıflar ve düzeyler, konu alanları ve farklı sosyoekonomik yapılar gibi birçok değişkeni göz önünde bulundurarak çalışan öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004).

Bu kapsamda Drage (2010) 2001 yılında ABD’de eğitim alanında hiçbir çocuk geride kalmasın (No Child Left Behind) fikriyle öğretmenlerin eğitimlerinde iyileştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken etkenleri şu şekilde sıralamıştır: Branşlarına ilişkin alan bilgilerini geliştirmek, öğrencinin akademik başarısını artıracak bilgi ve beceri fırsatları sunmak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek, süre ve içerik açısından yeterli ve sürdürülebilir eğitimler vermek, araştırmaya dayalı etkili öğretim stratejilerini ilerletmek, öğretmenin teknoloji uygulamalarını sınıfta etkili bir şekilde kullanılması için iyileştirmek ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için etkili öğretim yöntemlerinin sunmak olarak belirtilmiştir (Drage, 2010).

Yukarıda bahsedilen çalışmaya ek olarak, Borko (2004) ve Darling- Hammond (2000)’ın yaptığı araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlere sağlanan kaliteli

profesyonel gelişimin, öğretmenin uygulamalarını değiştirip, öğrencinin öğrenmesini olumlu etkilediğini ve etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin de öğretmenleri destekleyici, öğretim odaklı, işbirlikçi ve sürekli öğrenme fırsatları sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin gereksinimlerini dikkate alan kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemli öğrenme deneyimlerinden oluşan; öğrenci başarı ve performans çıktılarını artırma gibi olumlu öğrenme çıktılarına odaklı olması gerekmektedir (İlhan, 2013).

ABD’de Tennessee Üniversitesi Araştırma ve Değerlendirme Merkezi tarafından yapılan bir diğer araştırmaya bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları yenilikçi etkinliklerin, öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde en önemli etken olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar 3. sınıftan 5. sınıfa kadar üç etkin öğretmene sahip olan öğrencilerin, bu öğretmenlere sahip olmayan öğrencilere oranla %50 daha fazla not aldıklarını göstermiştir (Lemke, 2010).

Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da, daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır (Usluel, Seferoğlu, 2003). Böylece mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir (Seferoğlu, 2004, 6). Kendilerine profesyonel yardım verilen öğretmenler, bir takım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir, bunun sonucunda da daha iyi birer öğretmen olabilirler (Seferoğlu, 2004).

Çağdaş toplumun öğretmeni, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü ve demokratik olabilen, sorunların üstesinden gelmeyi başaran, sorun çözme ve eleştirel düşünmeyi bilen, sınıfını aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen bir yapıya sahip olmalıdır (Kuran, 2002).

Avrupa’da, kazanımları gelişen öğrencilere, sınıflarında yeterli olmaya çalışan 6 milyon öğretmen mevcut olup, bu öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi hızla değişen dünyada öncelikler arasındadır. Bunun yanı sıra, Avrupa Birliği’nin 2012 “Yeniden Eğitimi Düşünme” bildirisinde yayınladığı gibi; eğitim ve öğretim sisteminin reformu, yüksek verimlilik ve yeterlilik ile yüksek iş gücünü sağlamak açısından önemlidir. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu üyesi ülkeler, formasyon eğitimlerinin akademik - pedagojik kalite ve etkililiklerinin gözden geçirilmesi, staj eğitimi için uyumlu ve yeterli kaynakların seçilmesi ve tanıtılması,

eğitim alanındaki uzmanlıkların օđretmen yeterliliklerine dayanan mesleki gelişimin ve օđretmen dijital yeterliliğinin artırılması yoluyla օđretmen profillerinin güçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Avrupa Komisyonu, 2012). օđretmen yeterliliklerinin hizmet օncesi eğitime aktarılmasında dđnyadaki օrneklerle bakıldığında, farklı uygulamalar ve sđreçler dikkat çekmektedir. OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma օrgütü) üyesi ülkelerin yaklaşık dörtte birinde օđretmenlerin terfi etmeleri ve yeniden sertifikalanmaları için profesyonel aktiviteleri tamamlamaları zorunludur (OECD, 2005'ten aktaran Scheeren, Hendriks, 2009, 37). Hollanda'da 1993 yılında օđretmenlerin becerilerini standartlaştırmak için yüksek օđretim kurumlarına օnemli ölçüde օzerklik tanınması yoluyla nitelikli օđretmen yetiştirme hedeflenmiştir. İngiltere'de ise hükümet dersler yerine kurumları akredite ederek okulların da օđretmen yetiştirme enstitüleriyle ortak çalışmalarını sağlayacak alanlar açmıştır (ERG, 2010).

Singapur ve Finlandiya gibi ülkelere baktığımızda globalleşen dđnyada ayakta kalmak için eğitim sistemlerinde yapılması gereken reformları օn görerek, en kritik rolü օđretmenlere verdikleri dikkat çekmektedir. Bunun için, Singapur'da en iyi ve parlak օđrenciler, օđretmenlik mesleğine yönlendirilip, daha sonra օđrencilere sürekli büyüme ve bağlılığı garantilemek için օrgün eğitim saatleri içinde ve dışında profesyonel, işbirlikli օđrenim fırsatları sunulmaktadır. Bunun yanı sıra, Singapur'da օđretmenlere okul günleri haricinde 100 saatten fazla profesyonel gelişim eğitimleri verilmekte ve օđretmenler arasında entelektüel paylaşımları sağlamak amacıyla profesyonel gelişim uzmanlarınca yönetilen օđretmen ağı kurulmuştur (Lemke, 2010). 1980 yılından itibaren օđretmen eğitimi yüksekokullar tarafından yürütölen Finlandiya'da ise օđretmenlerin sürekli eğitimi, sosyal gelişimleri, sağlıkları ve teknoloji kullanımı gibi konular Finlandiya Hükümetinin օđretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili hedeflerinden bazılarıdır (Delibaş, 2007). օđrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olma ve saygı duymak, diğer օđretmenlerle işbirliği ve iletişim halinde olmak, aileler ve toplumun çeşitli kollarıyla ortak çalışmalar yapmak, etkili ve uygun օđrenme ortamları ve materyalleri hazırlamak ve geliştirmek, mesleki gelişimini devam ettirmek օđretmenlerin genel yeterlilikleri olarak belirlenmiştir (Ekinci, օter, 2010). 1999 yılında yürürlüğe giren 986 Sayılı Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği ile օđretmen yetiştirme programlarının

içeriği de bu alanda gelişimlerini sağlayacak şekilde yapılandırılmış ve düzenlenmiştir (Ekinci, Öter, 2010).

Dünyadaki örneklere baktığımızda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, daha sonraki mesleki yeterliliklerinin gelişimi için, mesleklerinin ilk yıllarından itibaren sistemli bir destek programı olarak, sürekli değerlendirme ve yeterliliklerini geliştirme süreçlerine dahil edilmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2012).

Mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin bir başka gerekçe ise başarılı deneyimlere sahip öğretmenlerin nitelikleridir. Nitekim bu kapsamdaki öğretmenler, kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha fazla kendine güven duygusu geliştirerek, daha etkili ve verimli olabilmek amacıyla arayışlar içinde olurlar ve bunun için daha çok çaba gösterirler (Seferoğlu, 2004).

Bu gereksinim nedeniyle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) günümüzde giderek önem kazanan "Hayat Boyu Öğrenme" ilkeleri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişmelerinin sağlanması, verimliliklerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanması için meslekî gelişim konusunda yeniden yapılanmaya girmiştir. Bu amaca hizmet etmek amacıyla Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı kurulmuştur. Bu birim Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik hizmetleri yürütmek üzere yetkilendirilmiştir (MEB, 2009).

Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006 yılında Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmen mesleğinin niteliğini yükseltebilmek için öncelikle, "Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlilikleri" adı altında öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliliklerini belirlemiştir. Daha sonra bu yeterliliklerin, aday ve meslekte olan öğretmenlere hizmet içi ve aday öğretmen eğitimleri ile kazandırma çalışmalarına başlanmıştır (MEB, 2006). 2008 yılında kabul edilen Avrupa Yeterlilikler çerçevesi ile ilişkili olarak Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından, ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturulması istenmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Yeterliliği'ne yönelik revize çalışmaları başlatmıştır. Avrupa Konseyi, UNESCO, OECD, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların eğitim politika metinleri ve Amerika, Singapur, Finlandiya gibi birçok farklı ülkenin de

yeterlilikleri incelenip geniş kapsamlı bir çalışma sonunda 2017 yılında revize edilmiş olan Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri yayınlanmıştır (MEB, 2017).

Bu çalışmalar neticesinde, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü “çağdaş öğretmen profili” başlığı altında profesyonel öğretmen kimliğini; güçlü alan ve zengin öğretim yöntem bilgisi, gelişim ve öğrenme teorileri hakkında bilgi ve anlayış sahipliği, güçlü ve zayıf yönlerinin farkındalığı ve meslektaşları ile sağlıklı iletişim kurabilme becerileri olarak tanımlamıştır (MEB, 2006).

Bu bağlamda Avrupa Birliği Eğitim ve Öğretim programına bakıldığında (Education and Training in Europe 2020, 2013) kaliteli öğretmenin ne tür yeterliliklere sahip olması gerektiğine dair her bir eğitim sisteminde ortak karara dayanan: Hangi yeterlilikler (bilgi, beceri ve davranışlar) gerektiği, bunların nasıl anlaşılacağı, tanımlanacağı, uygulanacağı, hangi politika ve uygulamalı anlaşmaların, öğretmenlerin kariyerleri boyunca bunları edinerek, geliştirmelerini sağlayacağına dair reformlar oluşturulması ve öğretmen mesleki gelişim programlarının bu yeterlilikleri kazandıracak şekilde planlanması gerekliliğini tespit ettiği görülmektedir (Education and Training in Europe 2020, 2013).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (2011) yayınladığı ulusal öğretmen strateji planında ülkemizde ve yurt dışındaki ülkelerde öğretmenin mesleki gelişimine bu kadar önem verilmesine rağmen elde edilen sonuçların beklentilerin altında olduğunu belirtmektedir (MEB, 2011).

OECD'nin 2009 yılında yayınladığı “Bir Bakışta Eğitim” raporuna göre öğretmenin mesleki eğitime olan ihtiyacının sağlanan fırsatlara oranla daha fazla olması, öğretmenlerin uygun mesleki gelişim programı bulamaması veya çalışma saatlerinin uygun olmamasından dolayı yeterince faydalanamadığı görülmektedir. Aynı şekilde OECD (2009) verilerine bakıldığında mesleki eğitime ihtiyaç duyan öğretmenlerin oranının çok fazla olduğu ve öğretmen yetiştirmede teoride, uygulamada ve alanyazında, yenileşme ve değişimin gerekli hale geldiği vurgulanmaktadır (MEB, 2011).

Bunun yanı sıra 2003 yılında Dublin’de yapılan OECD üst düzey sorumluları toplantısında, hemen hemen tüm ülkelerde;

- Öğretmenlerin okulun gereksinimlerini karşılamaya yönelik bilgi ve deneyimlerinin yeterli olmadığı,
- Okulun gereksinimleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için aldıkları hizmet içi eğitimin birbiriyle bağlantılı olmadığı, hizmet içi programlarının sınırlı kaldığı açıklanmaktadır (MEB, 2011).

OECD TALIS raporunun yazarları, 23 ülkeden öğretmenlerin %42’sinin ihtiyaçlarını karşılayacak profesyonel gelişim eğitimlerinin eksikliğinden bahsetmektedir. Ayrıca TALIS çalışmasındaki öğretmenlerin, iş arkadaşlarından öğrenme konusuna hemen hemen hiç dokunulmadığı da raporlanmaktadır (OECD, 2009).

Bunun yanı sıra çoğu Avrupa Birliği üyesi birçok ülkede öğretmen mesleki gelişimine dair politikalar desteklense de, esasen bunların sınırlı sayıda olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin neredeyse %90’ı son dönemlerde mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarını söyleseler de bu etkinliklerin türü, etkisi, katılım yoğunluğu, öğretim elemanlarının katılım oranı ve yaş oranlarında hatırı sayılır şekilde ülke çeşitliliği ve farklılıkları gözlenmiştir (OECD, 2009).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinin ise bürokratik bir iş, üniversitelere devredilen bir görev, devlet tekelinde olan bir ayrıcalık olarak görüldüğü fark edilmiştir (MEB, 2014). Öğretmenin mesleki gelişiminin ve yetiştirmenin topluma katkısını göz önünde bulundurduğumuzda öğretime katkısının o denli büyük olduğu dikkat çekmektedir (MEB, 2011). Öğretmenin mesleki gelişiminin ülkemizin kalkınmasıyla doğrudan ya da dolaylı bu kadar alakalı olmasına rağmen ülkemizde yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bahsedilen sorunlar dikkate alındığında, hala beklenen önemin, araştırma ve uygulama ortamının bulunmadığı söylenebilir.

MEB tarafından hazırlanan Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu yukarıda bahsettiğimiz durumu doğrulamaktadır. Bu durum tespit raporuna göre öğretmenlerin % 85’i mesleki gelişime gereksinim duymadıklarını belirtmişlerdir. 2007-2008 verilerine göre hazırlanan rapora göre Türkiye’den ilköğretim ikinci kademedeki görevli yaklaşık 4.000 öğretmen ve müdürlerinin katıldığı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) sonuçlarına göre, TALIS araştırmasına katılan ülkelerdeki meslektaşlarına göre Türk öğretmenler çok

daha az mesleki gelişim faaliyetlerine katılmışlardır. 2009 yılında TED tarafından yürütülen bir araştırmada ise öğretmenlerin % 60'ının son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıkları saptanmıştır (ERG, 2010).

Bu veriler dikkate alındığında çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenci değerlendirme, sınıf yönetimi, çok kültürlü ortamlarda eğitim vb. öğretmenlik mesleğine ilişkin 11 alandaki ihtiyaç endeksleri hesaplandığında Türkiye'nin profesyonel gelişim ihtiyacının TALIS ortalamasının 10 puan gerisinde kaldığını göstermektedir. Bu da çalışmaya katılan öğretmenlerin TALIS ülkelerindeki meslektaşlarından ortalama olarak profesyonel gelişime daha az ihtiyaç duyduklarını beyan ettiği anlamına gelmektedir (ERG, 2010).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimin ülkemizde bu kadar gerekli olmasına rağmen, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine dair eğitim faaliyetlerine katılmayı tercih etmemelerinin nedenlerinin ve karşılaşılan sorunların incelenmesi eldeki çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Ülkemizde öğretmen profesyonel gelişim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak genellikle Hizmet İçi Eğitim (HİE) kurslarının ve kursa katılacakların sayısının azlığı, bu kursların verildiği yerlerin nicelik ve nitelik olarak yetersizliği gibi nedenler öncelikli olarak karşımıza çıkmaktadır (Kanlı, Yağbasan, 2002; Cepni, Küçük, 2004).

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2010) raporunda, profesyonel gelişim ve hizmet içi eğitime yönelik politikalarda, öğretmen politikalarının diğer bileşenlerinde olduğu gibi merkezîyetçi yaklaşımın ön planda tutulduğu, seminer modelinin benimsendiği, diyaloga ve meslektaşlar arası öğrenmeye fırsat vermeyen uygulamaların bulunduğu vurgulanmıştır. Dünya Bankası tarafından 2005 yılında yapılan Türkiye Eğitim Sektör Çalışmasında da aynı şekilde MEB seminerlerinin, uygulama, izleme ve yansıtma konularına fırsat tanımamasından dolayı etkin olmadığı ifade edilmiştir (MEB, 2011). Bu nedenle acilen mesleki gelişimin yaşam boyu öğrenme bağlamında önemini vurgulayan, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sunan ve okul, ilçe ve illerin gereksinimlerini de dikkate alan uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir (ERG, 2010, 11).

Yukarıda bahsedilen sorunlara çözüm olarak, Türkiye'de 25 Kasım 2015 tarihli 64. Hükümet Programı İnsani Kalkınma ve Nitelikli Toplum başlığı altında öğretmen

eğitimi ve 6đretmen strateji belgesinden bahsetmektedir. 64. Hükümet programında, okul türleri ve bölgeler arası başarı farklılıkları azaltılarak eğitimde fırsat eşitliğine bütün boyutlarıyla hayat kazandırılacağı, öğretmen yetiştirme ve eğitim yönetimi alanlarında da önemli dönüşümlerin eyleme geçirileceği ifade edilmiştir (Başbakanlık, 64. Hükümet Programı, 2015). Milli Eğitim alanında uygulanan politikaların odağında, “Öğretmen Profesyonel Gelişimi” yer almıştır. Bu kapsamda, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde bir yol haritası niteliğinde olan ve 2017-2023 yılları arasında gerçekleştirilecek eylemleri kapsayan Öğretmen Strateji Belgesi oluşturulmuştur. Bu belgede, öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin olarak: “(1) Öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, (2) Öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, (3) Adaylık ve uyum eğitimi, (4) Kariyer geliştirme ve ödüllendirme, (5) Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve (6) Sürekli mesleki gelişim” olmak üzere altı temel bileşen belirlenmiş; bu bileşenlerle ilgili amaçlar ile bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik hedef ve eylemlere yer verilmiştir (MEB, 2017). Bunun yanı sıra yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi’nde, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerini sağlamaya yönelik olarak öğretmenlik genel ve alan yeterlilikleri yeniden yapılandırılmış ve ‘Öğretmen Akademisi’ sisteminin başlatılacağı belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu bağlamda eğitim fakültelerinin, milli eğitim sistemindeki yeni yapılanmaya göre bölüm, anabilim dalı ve müfredatının yenileneceği de vurgulanmıştır (Başbakanlık, 64. Hükümet Programı, 2015). Yüksek Öğretim Kurumu bünyesinde yürütölen "eğitim fakültelerinin bölüm ve anabilim dalları yönünden yeniden yapılandırılması"na yönelik ilk çalışmayla, eğitim fakültelerindeki bölüm yapılanmasında kesintisiz 8 yıllık eğitim kademelerini esas alan ilköğretim ve ortaöğretim programları şeklinde yapılan ayırıma son verilmiştir. Buna göre, ilköğretim bölümü, temel eğitim bölümü olarak yeniden yapılandırılmış ve bu bölüm altındaki 5 anabilim dalı yerine, sadece okul öncesi eğitim ve sınıf eğitimi olmak üzere iki anabilim dalı ve bunlara bağlı lisans programlarının yer alması kararlaştırılmıştır. İlköğretim bölümü içindeki sosyal bilgiler eğitimi, fen bilgisi eğitimi ve ilköğretim matematik eğitimi anabilim dalları, oluşturulan başka bölümler altında yer almıştır. Örneğın İlköğretim bölümü altındaki sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalına, sosyal bilimler ve Türkçe eğitimi bölümü içinde yer verilmiştir. Daha önce ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümü içindeki tarih, coğrafya, felsefe grubu, Türk dili ve edebiyatı eğitimi anabilim dalları da yeni oluşturulan bu bölüm içinde yerini almıştır. Böylece birbiriyle ilişkili alanlar, aynı



bölüm altında toplanarak başta insan kaynakları olmak üzere diğer kaynakların daha verimli ve etkili kullanılması amaçlanmıştır (yok.gov.tr [27.04.2018]).

Bütün bu yapılan çalışmaların merkezi bir yapıda kurgulandığı dikkat çekmektedir. Yürütülen çalışmaların merkezîyetçi bir yapı ile yürütülmesi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitimlerin eksikliği ve maddi kaynakların yetersizliği gibi sebeplerden dolayı OECD ülkeleri öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için yenilikçi eğitim planları arayışlarına girmişlerdir. Geliştirilen bu eğitim planlarının, okul gelişim planlarının bir parçası olarak yerel veya okulda geliştirilebileceği fikri ortaya çıkmaktadır (OECD, 2009).

Hunzicker (2010) ise etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin; işin içine yerleştirilmiş, öğretime odaklanmış, işbirlikli ve sürdürülebilirlik unsurlarına dayanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. İşin içine yerleştirilmiş mesleki gelişimi ise öğretmen öğrenmesinin, okul gününün içine entegrasyonu olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle okul ve küme temelli hizmet içi mesleki gelişim programları, gelecek vadeden seçenekler olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin mesleklerine dair bilgi, beceri, yaklaşım ve tutumlarının gelişimine kurum içi ve kurum dışı katkı sağlayan, öğrenme ve öğretme ortamlarının etkili hale gelmesini destekleyen süreçler bütünü Okul Temelli Mesleki Gelişim olarak tanımlanmaktadır (MEB, Okul Temelli Mesleki Gelişim Planı, 2007).

OTMG, Türk Eğitim Sisteminde profesyonel alanda yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin, bu amaca uygun olarak kendi gelişim modelini tasarımlarına ve gerek bu amaçlarını gerekse tasarımlarını uygulamalarına olanak sağlayan bir kılavuzdur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Geliştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 2007 yılında öğretmenler için Okul Temelli Mesleki Gelişim kılavuzunu geliştirmiştir (MEB, Okul Temelli Mesleki Gelişim Planı, 2007).

Bu yaklaşım toplum katılımını bünyesinde barındırmakla beraber öğretmen eğitim müfredatını yerel koşullara bağlamakta ve daha düşük maliyetli olması, yerel kaynaklardan daha iyi yararlanması, öğretmenlerin acil ihtiyaçlarına cevap vermesi ve yerinde uygulama ve düşünme fırsatları tanınmasından dolayı birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede iyi yönde kullanıldığı görülmektedir (MacNeil, 2004).

OTMG, öğretmenlerin gelişimi için zaman ve kaynak ayırarak, materyal geliştirmelerini, iş birliği, fikirlerin ve iyi örneklerin paylaşımı ile mesleki

gelişimlerine destek olarak okul çevre bütünleşmesini sağlamaktadır. Böylece öğretmenlerin öz güven, öz saygı ve yeterliliklerinin artmasını ve çalışmalarında ve gelişimlerinde daha değerli hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Kısaca OTMG, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini zenginleştirip geliştirerek okul kültürünü de desteklemektedir (MEB, Okul Temelli Mesleki Gelişim Planı, 2007).

Buna bağlı olarak uluslararası gelişmelere göz attığımızda, Lizbon süreci içerisinde, Avrupa'daki eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesinin ve etkinliğinin 2020 yılına kadar olan süreçte gerçekleştirme amacıyla "Öğretmenlerin ve Eğitimcilerin Eğitim Düzeyinin İyileştirilmesi" konusunda bir uzman grubu oluşturulup, Avrupa Birliği üye ülkelerde eğitim ve öğretim politikalarının iyileştirilmesi ve modernize edilmesi amacıyla Eğitim ve Öğretim 2020 (ET 2020) çalışma planını yayınlamıştır. Bu kapsamda akran yoldaşlığı ile bilgi değişimi, iyi örnekler ve verilerin paylaşımını desteklemekte ve takipçisi olmaktadır (TALIS, 2011). Bu ihtiyaçlara cevap verecek olan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli ise okul kapsamında yürütülen koçluk, mentörlük ve çalışma grupları gibi mesleki gelişim faaliyetleri ile aktif öğrenmeyi sağlayarak, öğretmenlerin günlük faaliyetleri ve sorumluluklarını sorgulamak, analiz etmek ve yeni fikirler ortaya koyarak eylemlerinin analiz etme imkanı vermektedir (Hunzicker, 2010'dan aktaran İlhan, 2013).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelleri içerisinde yer alan Ders Araştırma Modeli (DAM) öğretmen profesyonel gelişiminde yukarıda bahsedilen öğretmenler arasındaki işbirliği ve uygulamalı öğrenme topluluklarının oluşturulmasına odaklanan yeni bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Stigler, Hiebert, 2009). Stigler ve Hiebert (1999, 111), Ders Araştırma kavramını 'öğretmeyi iyileştirmek istiyorsanız, bunu yapmak için en etkili yer sınıf bağlamıdır' ilkesine dayandırmıştır. Dudley (2005), DAM'ı öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amacıyla, 'yarım dönem ve bir yıl ya da daha fazla arasındaki dönemlerde sürecek iyi yapılandırılmış grup planlaması, gözlem ve ders analizi döngülerine' dayanan bir faaliyet' olarak tanımlamaktadır.

Elmore (2004) öğrenmenin en doğru şekilde oluşacak yerin çalışılan yer öğretmenler içinse sınıf olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları alanlarda, sürekli gelişim ve sürdürülebilir öğrenmeyi sağlayacak fırsatların hem kendi sınıflarında hem de meslektaşlarının sınıflarında olmamasını ise karşılaşılan ortak bir sorun olarak ifade eder (Professional Learning Communities [11.12. 2013]).

Buna çözüm olarak, Fernandez (2002) DAM'da en önemli faaliyetin önce birlikte büyük ayrıntının planlanması ve sonra sınıflarda işledikleri dersleri tartışmak için öğretmen gruplarının bir araya gelmesi gerektiğini belirtir. Lewis ve diğerleri (2006) bunu 'öğretme ve öğrenme ile ilgili veri toplayan ve bununla birlikte analiz eden bir grup öğretmen tarafından canlı sınıf derslerinin gözlenmesi' olarak tanımlamaktadır.

Lieberman (2009) DAM sürecini, öğretmenlerin, uygulamaları gerçek ortamında gözlemleyip, kendi alanı veya farklı alandaki öğretmenlerle ve alanın uzmanlarıyla iş birliğine girerek, araştırma soruları sorarak ortak tasarımlar, uygulamalar ve yansımalar yapması olarak tanımlar .

DAM, öğretmenin öğretimi iyileştirme sürecinde devamlı olarak ilerleyen Sürekli Mesleki Gelişim kavramları arasında yer alır. Bu süreç öğretmenlerin, kendi sınıflarının dışına çıkarak meslektaşlarının öğretimi nasıl gerçekleştirdiğini gözlemelerini, öğretim materyalleri, araçları ve yöntemlerine dair farkındalıklarını artırarak akranından öğrenmelerini sağlar. Bunun yanı sıra öğretmenin, eğitim sürecinde gözlemlediği iyi örnekler, akranlarının önerileri ve geri bildirimleri sayesinde yenilikleri ve yaratıcılığını öğretimine ve sınıf ortamına taşımasına destek olur. Daha etkili ve verimli bir öğrenme sürecinin doğal sonucu olarak öğrenci ürünlerinin gelişimine ve öğrenci başarısına katkı sağlar (Wajdi, 2017).

Bu alanda Rock ve Wilson (2005) tarafından yürütülen çoklu örnek olay çalışmasında, büyük bir merkezi okulda DAM'ın 13 ortaokul matematik öğretmeni ve öğrencileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin öz yansıtma alanında tasarım stratejilerini geliştirdiği, işbirlikli öğrenmeyi cesaretlendirdiği ve problem çözme etkinlikleriyle bütünleştiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmen işbirliği sayesinde yürütülen 3 örnek olaydan ikisinde içerik hâkimiyetinin arttığı gözlemlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçları, DAM'ın öğretmenlerin içerik hâkimiyeti, derse hazırlanma, tasarım stratejilerinin ve gözlem becerilerinin gelişimini sağladığı, öğrenme ve öğretme motivasyonunun ve öğrencilerin akademik başarılarının artması yönünde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Rock, Wilson, 2005).

DAM uygulama sürecinde tüm katılımcılar eşit ve uzman olarak düşünülmekte ve her biri kendi Sürekli Mesleki Gelişimlerinin planlamasına, tasarımına ve uygulamasına katılmaktadır. Oldukça yeni olmakla beraber bu yaklaşım, ilerlemiş

öğretmen mesleki eğitim gelişimine cevap veren bir yaklaşımdır. Öğretmen odaklıdır ve uygulama topluluklarına katılan öğretmenler ise bu modelin arkasındaki itici güçtür. Bu sayede öğretmenin alan yeterliliği ve öz yeterlilik algısına dair farkındalığı da artacaktır (Galanouli, 2010).

Son dönemde yapılan çoğu araştırma, öğretmenlerin öz yeterlilik ve alan yeterliliklerine dair algılarının, öğrencilerin performansları ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Ross, Hogaboam-Gray, Hannay, 2001). Tschannen ve Hoy (2001, 783) öğretmen öz-yeterlilik inancını, öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine olan inancı olarak ifade eder. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları yüksek olduğu takdirde, yaratıcılıklarının ve hedef odaklı çalışmalarının daha verimli olduğu gözlenmektedir. Bu sayede öğretmenin öz yeterlilik algısının, düşük motivasyonlu ve zor öğrencilerde bile öğrenme ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Guskey, Passaro, 1994).

Öğretmen yeterliğinin artması ile eğitim alanındaki değişim ve reformlara daha olumlu bakıldığı, veli katılımında artış olduğu ve öğretmenin doyumunun daha fazla olduğu gözlemlenmektedir (Goddard, Y., 2001). Bunun yanı sıra, öğretmen öz-yeterlilik inancı; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrenci öz-yeterlilik inancı gibi öğrenci çıktılarıyla ilişkili bir kavram olarak geçmektedir ve öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Gençtürk, Memiş, 2010, 1039). Ashton'un bu alanda yaptığı çalışmada öğrencileri ile yürütülen çalışmaların anlamlı gören öğretmenlerin, öğrencilerinin ilerlemelerini istedikleri için öğrenci öğrenmelerini planlayıp, amaçlar koyup, elde etmek için stratejiler belirlediklerini ifade eder. Kendilerine olan güvenleri sayesinde öğrenci öğrenmelerini etkileyerek, amaçlar ve stratejilerle ilgili karar verme sürecine öğrencileri de dâhil ederler (Aktaş, 2003).

Bunun yanı sıra, Tate (2009)'in etkili profesyonel gelişim faaliyetlerinde göz önünde bulundurulması gereken işbirliği, öğrenme topluluklarına dahil olma, entelektüel gelişim ve etkileşimsel öğrenme deneyimleri gibi etkenlerin DAM'da sıklıkla yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu tür profesyonel gelişim fırsatlarının, mesleki işbirliği ve etkileşimi artırarak öğretmenin iş doyumuna ve işindeki sürekliliğine katkı sağladığı görülmektedir (Martson, 2010'dan aktaran İlgen, 2013). Bu açıklamalara ek olarak, öğretmenin mesleki doyumunu ve sürekli gelişiminin, öğrencinin üzerindeki

yadsınamaz. Öğrenci öğrenmesiyle ilişkisi noktasında, öğretmenin akademik yeterliği, hizmet öncesi aldığı eğitimin yıl olarak süresi, mesleki kıdemi, alan ve formasyon bilgisi gibi öğretmen yeterliğini artıran etmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2000).

Stanford profesörü Linda Darling-Hammond'ın 2007 yılında yayınlanan raporunda öğretmenin eğitim seviyesi, sertifikasyonun yanı sıra öğretmenlerin esneklik, yaratıcılık ve bu becerilerini sınıf pratiklerine aktarmalarının öğrenci öğrenimi ile olumlu bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (Lemke, 2010).

Etkili okul araştırmaları, öğrenci başarısını etkileyen değişkenleri: odaklanılmış mesleki gelişim, öğretimin etkili gözetimi, öğretmenin mesleki yıpranmasının azaltılması, okulların öğretmen öğretimi ve öğrenci öğrenmesi ile yakından ilgilenilmesi olarak sıralamaktadır (Suber, 2012). Bu kapsamda öğretmen, öğrenci, okul ve çevre arasındaki dinamik ilişkinin sistem bütünlüğü içinde tesis edilmesi önemlidir. Bu süreçte, eğitim alanındaki her türlü değişimi yeniden biçimlendirerek anlam kazandıran öğretmenlerin eğitiminin niteliği ve öğrenci öğrenmesine etkisi ise yadsınamaz (MEB, 2017). Bu durum, öz-düzenlemeli öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve öz-düzenlemeli öğrenmede önemli bir nokta olan yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması için de geçerlidir (Sarı, Akınoğlu, 2009). Yaşam boyu öğrenme ile ilgili özellikler arasında yer alan öğrenmeyi düzenleme, öğrenen kişinin kazandığı bilgi ve becerileri kendi düşünce ve davranışlarıyla kontrol edebilme becerisidir (Zimmerman 1986'den aktaran Smith, 2001).

Öğrenmenin sorumluluğunu yüklenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen, aktif katılım sağlayarak, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yetenekleri olumlu yönde kullanarak yaşam boyu öğrenme becerilerine katkı sağlamak eğitimin ve öğretmenlerin nihai hedefleri arasındadır (Zimmerman, 2002; Israel 2007). Bu öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi, öğretmen yeterlilik, algıları ve istekleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenler bir uzman becerisi kazandırmasa da en azından danışman olarak öğrencilere birçok stratejiyi kullanmalarını gösterebilir ve kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemelerini gösterebilir. Bunun için de öncelikle öğretmenin bazı becerilere hakim olması gerekir (Uygun, 2012). Bu beceriler, öz düzenleyici öğrenme teknikleri sunma, model olma, gelişimlerini kaydetme, öngörülü olup sorularını tespit edip hazırlanma, müfredata dahil etme ve kendi

öğretim yöntem ve planlamaları çerçevesinde düzenleyebilmeleridir (Zimmerman, Bonner, Kovach'den aktaran Uygun, 2012).

Bunun için de öncelikli olarak öğretmenlerin kendi yeterliliklerini geliştirmeleri ve bu konuda destekleyici eğitimler almaları gerekmektedir. Bu yönde yapılmış çalışmalarda, 6-12 ay süreli, 30-100 saatlik bir sürdürülebilir, hedeflenmiş profesyonel gelişim eğitimlerinin, ortalama bir öğrenci için %21 oranında iyileştirme sağlayabildiği gerçeği, öğretmen profesyonel gelişimin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Yoon ve diğ., 2007).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi kapsamında yapılan eldeki çalışma, İstanbul İl Milli Eğitim bünyesinde Intel İleri Düzey Çevirim içi Öğretmen (ITAO) Hizmet içi Programı sürecine katılan lise ve ortaokul öğretmenleri ile yürütülmüştür. Intel Eğitim Vakfı ve İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile gerçekleşen Intel İleri Düzey Çevirim içi Öğretmen (ITAO) Hizmet içi Programı; öğretmenler ve öğrencileri üzerinde öğretim programlarının yeniden geliştirilmesi ve ilgili kaynakların oluşturulması sırasında ortaya çıkarılan Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) programıdır (Intel-TAO Platform [01.12.2013]). Çevirim içi platformun kullanıma sunulması ve aktif hale getirilebilmesi amacıyla, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Yetiştirme Birimi ve Intel Eğitim Vakfı eğitimcilerinin iş birliği ile 5 günlük öğretmen eğitimleri tasarlanmıştır. Bu çalışmada Ders Araştırma Modelini merkeze alarak, bu öğretim modelinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisini tespit etmek hedeflenmiştir. Çalışmada Intel İleri Düzey Çevirim içi (ITAO) Öğretmen Hizmet içi Programı eğitimin içeriklerinin tasarlanması, materyallerin seçimi, katılımcı öğretmenlerin değerlendirilmesi, uygulama ve sonraki adımlar Okul Temelli Mesleki Gelişim Modellerinden biri olan, Ders Araştırma Modeli (DAM)'ne uygun olarak hazırlanmıştır. DAM Modeli bu sürecin eğitim, iş birliği, paylaşım, tasarlama, uygulama, değerlendirme, geliştirme, çevrim içi platforma yükleme ve yaygınlaştırma olmak üzere bütün basamaklarını kapsamaktadır.

Öncelikli olarak, DAM'ın yapılandırılmış öğretmen eğitimi sürecinde katılımcı öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, ders tasarımları ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca ülkemizde DAM uygulamasının sınırlı sayıda yapılması açısından önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların öğretmenlerin profesyonel gelişiminin sağlanması noktasında yeni bir model oluşturması hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimleri sonucunda,

öğretmen eğitimlerinin nihai faydalanıcı olan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi ise araştırmanın bir başka çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında eldeki çalışmada, DAM eğitim sürecinin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri öz-yeterlik alguları ile öğrenci ürünleri ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ders araştırma modeli öğretmenlerin geliştirdikleri ders tasarımları üzerinde nasıl bir değişim göstermiştir?
2. Öğretmenlerin ders araştırma modeli sürecine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?
  - a. DAM eğitimi sonunda öğretmenlerin görüşleri nedir?
  - b. Tasarım uygulama süreci içinde öğretmen görüşleri nedir?
  - c. Süreç bitiminden sonra öğretmenlerin görüşleri nedir?
3. Ders araştırma modeli öğretmenlerin öz yeterlik algılarında nasıl bir değişim göstermiştir?
  - a. Öğrenci katılımına dair öz yeterlilik algılarında nasıl bir değişim göstermiştir?
  - b. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik algılarında nasıl bir değişim göstermiştir?
  - c. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algılarında nasıl bir değişim göstermiştir?
4. Ders araştırma modeli uygulama sürecinde öğrencilerin geliştirdikleri ürünleri nasıl değişim göstermiştir?
5. Ders araştırma modeli öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde nasıl bir değişim göstermiştir?
  - a. Öğrencilerin bilişsel stratejilerinin gelişimi üzerinde anlamlı fark var mıdır?
  - b. Öğrencilerin biliş üstü stratejilerinin gelişimi üzerinde anlamlı fark var mıdır?
  - c. Öğrencilerin öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı fark var mıdır?
  - d. Öğrencilerin içsel değerlerin gelişimi üzerinde anlamlı fark var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Mevcut araştırmanın önemini, öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki boyutta incelemek yerinde olacaktır. Öğretmen boyutunda Ders Araştırma Modelinin, öğretmen eğitimlerinde öğretmenin profesyonel gelişiminde bir model olarak kullanılması bir başlangıç teşkil etmektedir. DAM'a uygun olarak tasarlanan öğretmen eğitimleri, değerlendirme toplantıları, mesleki/kişisel gelişim atölye çalışmaları ve yaygınlaştırma seminerleri öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine katkısı hedeflenmiştir. DAM eğitimleri ve sınıf uygulamaları sürecinde öğretmenlerin farklı disiplinlerden öğretmenlerle bir araya gelerek temel soru sorma, disiplinler arası ilişkilendirme, tasarımlarda yenilikçi yöntem ve teknikleri kullanma ve çevrimiçi araçları ders tasarımlarında etkin kullanma gibi öncelikler dikkate alınarak öğrenci düşünme sistemini ve ihtiyaçlarını odağa alan tasarımlar geliştirmeleri amaçlanmıştır. Eraslan (2008)'in da belirttiği gibi, Türkiye'de izole olarak yürütülen ve öğretmenlere birbirini gözlemleme imkanı vermeyen öğretmen programlarını düşündüğümüzde DAM süreci, öğretmenin profesyonel ve kişisel gelişimine katkısının yanı sıra işbirlikli çalışmalar sayesinde profesyonel öğrenme topluluklarının temellerinin atılması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışmada, DAM sürecinin, öğretmenlerin araştırmacı kimliklerinin gelişimine katkısı, öğrenen toplulukların gelişimi ve araştırma kültürünün oluşumuna etkisi gözlemlenmiştir. Şimşek ve Yıldırım (2011, 306)'ın belirttiği gibi eylem araştırmasının kendilerine sunduğu yaklaşım çerçevesinde öğretmenler, kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakma, bu süreçlerle ilgili araştırma soruları belirleme, veri toplama, sonuçları analiz etme ve buna göre iyileştirmeye yönelik önlemler alma olanağı bulabilmektedir. Mevcut araştırma kapsamında eylem araştırması sürecine dahil olan öğretmenlerin işbirlikli tasarımların oluşturulması ve paylaşımları mesleki ve alan hakimiyeti açısından önem arz etmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin bu süreçte edinmiş oldukları yeni deneyim, donanım ve kazanımlarını çalıştıkları kurum kapsamında yükledikleri rol ve sorumluluklarının yürütülen odak grubu çalışmaları incelenmiş olması da çalışmanın önemine katkıda bulunmaktadır. Altun ve Vural (2012)'in da belirttiği gibi, Okul Temelli Mesleki Gelişim modelinde öğretmenler, görev yaptıkları okulların gelişimi konusunda sorumlu birer aktör görevini üstlenmişlerdir. Mevcut çalışma kapsamında yapılan haftalık toplantılarda DAM ekibi, başka bölge veya ilçedeki öğretmenleri



derslerini izlemeye davet ederek eş zamanlı olarak kendileri de çalışmalarına bakma imkanı bularak, öğretmen profesyonel gelişiminde “Açık Ev” adı ile yeni bir kavramın ülkemizde uygulamaya geçmesine imkan sağlaması amaçlanmıştır. Katılımcıların dahil olması ise derse taze bir bakış kazandırıp, öğretmenin profesyonel gelişimine ve geniş bir öğretmen ağının oluşumunu etkileyecektir (Stepanek ve diğ. 2006). Bu çalışma kapsamında yapılan toplantıların, öğretmenlerin öğrenmeyi deneyimleyip kendi DAM uygulamalarını sundukları, bilgilerini aktardıkları ve akranlarından öğrendikleri kazanımları ve paylaşımlarını ayrıntılı şekilde inceledikleri bir platform oluşturması nedeniyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

DAM çalışmalarının öğrenci boyutunda katkısını incelediğimizde ise ilk dikkat çeken, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde yenilikçi ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen alternatif bir öğretim sunmasıdır. DAM uygulamaları sırasında disiplinler arası ilişkilendirmelerle hazırlanan ders tasarımları, öğrencilerin gerçek hayatla ilişkilendirilmiş, yaratıcı ve özgün ürünler çıkartmalarına destek olması öngörülmüştür. Croker (1996’dan aktaran Taşdemir, Taşdemir, 2011)’ın da belirttiği gibi, disiplinler arası derslerde gerçek problemlerle desteklenen öğrenciler, akranları ile işbirlikli çalışma ve farklı kaynaklara erişim ve bilgiyi araştırmayı öğrenir. Bu sayede öğrenciler, profesyonellerden edindikleri deneyimlerle kendi çalışma alanlarındaki deneyimlerini zenginleştirir. Bu da öğrencilere, yaşam deneyimleri ile okuldan elde edilen ilk öğrenmeler ve okulda edinilmiş bilgilerin özümsemek anlam kurulması için fırsatlar sağlar (Kotler, 1991; Crocker, 1996’dan aktaran Taşdemir, Taşdemir, 2011). Bunun yanı sıra eldeki çalışma, 21. Yüzyıl becerilerinin edinimi ve bu beceriler içinde yer alan çevrimiçi araçların öğrenci ürünlerine yansımalarına katkısı hedeflenmiştir. Aynı şekilde, uygulamalar sonunda elde edilen öğrenci ürünlerinde, öz-düzenleme becerisine sahip bireylerde olması gereken, kendi sorumluluklarını yerine getirme, aktif ve yapıcı yönlerini öğrenme süreçlerine yansıtma ve hedefleri doğrultusunda ürünlerini sunma gibi özelliklerin gelişiminin incelenmesi öğrenci öğrenmesine ilişkin detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlayacağı ve bu şekilde uygulamaya daha derin bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda DAM uygulamalarının, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmede farkındalığı oluşmuş bireyler yetiştirme konusunda bir alternatif sunması hedeflenmiştir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Problem durumunda sunulan gerekçelerden yola çıkarak bu araştırmanın amacı, Ders Araştırma Modelinin (DAM'ın) öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve DAM süreci boyunca geliştirdikleri ürünler üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Bu kapsamda, DAM eğitimleri planlanmış olup bu eğitimler sonunda, sınıf uygulamaları sırasında ve sınıf uygulamalarının sonunda katılımcı öğretmenlerin görüşleri ve ortak hazırladıkları ders tasarımları incelenerek DAM uygulamalarının öğretmenin profesyonel gelişimine katkısını tespit etmek hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen tasarımlarını geliştirme süreci dikkate alınarak tasarımların içeriği, yapısı, kullanılan yöntem ve teknikler, tasarımda yer alan disiplinler arası ilişkilendirme, öğrenci tecrübelerine katkı, kaynakların ve öğretim araçlarının etkin kullanımı ve tasarımda kullanılan ölçme-değerlendirme araçları belirlenmiş olup bu süreçte tasarımlardaki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, sınıf uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile öğretmenlerin öz yeterlilik algılarındaki değişimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünler incelenerek öğrencilerin, bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerini destekleme, çevrimiçi araçların etkin kullanımı, özgün ve yaratıcı içerik, disiplinler arası geçiş, bilgi akışı ve gerçek yaşamla ilişkilendirme yönünden gelişimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **1.4. Araştırmanın Sayıtları**

1. Araştırmada yer alan öğretmen ve öğrencilerin, ölçekte bulunan soruları içtenlikle ve süreci doğru yansıtacak şekilde cevapladığı kabul edilmiştir.
2. Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin, uygulamalara yansız ve gönüllü katılım gösterdikleri kabul edilmiştir.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 27 öğretmen ve 383 öğrenciyle sınırlıdır.

2. Araştırmaya dahil olan uygulayıcı öğretmenler ise 3 farklı tarihte 5 günlük DAM eğitimlerine dahil olan 105 öğretmenle sınırlıdır.
3. DAM çalışmaları, 2013-2014 ve 2014-2015 akademik yılı, 07.10.2013 - 22.06.2015 tarihleri arasında sınırlıdır.
4. DAM çalışmaları, 27 öğretmenin, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki okullarda 13 farklı branşta (Bilgisayar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilgisi, Felsefe, Fizik, İngilizce, Kimya, Matematik, Müzik, Psikoloji, Sosyal Bilgiler, Tarih, Türk Dili Edebiyatı derslerinde) gerçekleştirilmiş olan 92 ders tasarımıyla sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Ders Araştırma Modeli (DAM):** Öğretmenin profesyonel gelişimini sağlamak amacıyla öğretmenler arasındaki işbirliği ve uygulamalı öğrenme topluluklarının oluşturulmasına odaklanır. Öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amacıyla, iyi yapılandırılmış grup planlaması, gözlem ve ders analizi döngülerine dayanan bir faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Galanouili, 2010,18).

**Ders Tasarımı:** Öğretmenlerin DAM çalışmaları kapsamında farklı disiplinlerden en az üç öğretmenin geliştirdikleri ders planları.

**Disiplinler arası ilişkilendirme:** Öğrenme deneyimlerinin öğretmen tarafından iki veya daha fazla özel disiplinin içeriğinin, kavramlarının, genellemelerinin ve düşünme süreçlerinin harmanlanması ve bilinçli bir şekilde planlanmasıdır (Taşdemir, Taşdemir, 2011). Mevcut çalışmada 3 aynı sınıf düzeyinde eğitim veren 3 farklı disiplinlerden öğretmen farklı disiplinlerin benzer tema, problem sorusu ve ders kazanımlarının , öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey zihinsel becerilere ulaşması hedeflenmiştir.

**Görüş:** Öğretmenlerin DAM çalışmaları kapsamında ifade ettikleri duygu ve düşünceler.

**ITAO (Intel Teach Advance Online) Platformu:** Intel İleri Düzey Çevirim içi Öğretmen Platformu uygulayıcı öğretmenlerin materyal oluştururken ve öğrenilen dersleri paylaşırken, meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmasına olanak sağlayan

platformdur. Bu platform, Şu anda Avrupa ve çevresindeki çeşitli ülkelerde uygulanmaktadır (Intel, 2013).

**ITAO (Intel Teach Advance Online) Hizmet içi Programı:** Intel İleri Düzey evirim içi ğretmen Hizmet içi Programı, İntel Eğitim Vakfı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün işbirliği ile tasarlanan ve 2013- 2015 yılları içerisinde 3 farklı tarihte ortaokul ve lise öğretmenleri için planlanmış olan ğretmen hizmet içi eğitim programıdır (Intel, 2013).

**Master ğretmen:** DAM alıŐmaları kapsamında l gruplar halinde tasarımlar yaparak, sınıflarında uygulayan kişiler. 5 günlük DAM eğitimi sonunda tasarım becerileri ve isteklilikleri doğrultusunda seçilen 27 master ğretmen çalışmaları boyunca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından çalışmayı yürütmek için görevlendirilmişlerdir.

**Masa moderatörü:** DAM alıŐmaları kapsamında planlanan 5 günlük DAM eğitimlerinde katılımcı ğretmenleri Intel İleri Düzey evirim içi ğretmen Platformunun etkin kullanımı, disiplinler arası çalışma ve ortak tasarımlar oluşturma sürecinde destekleyen master öğretmenlerdir. Her eğitimde yer alan masa moderatörleri, bir nceki DAM eğitimine dahil olmuş ve tasarımlar hazırlayıp sınıfında test etmiş olan master öğretmenler arasından seçilmiştir.

**Okul Tabanlı Mesleki Gelişim (OTMG):** Okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluŐurmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünüdür (Seferoğlu, 2009).

**Öğretmen:** DAM alıŐmaları kapsamında 5 günlük DAM eğitimlerine dahil olup meslektaşları ile birlikte tasarımlar yapan kişiler.

**Öğrenci z-Düzenleme Becerisi:** z-düzenlemeyi öğrencilerin koydukları hedefler doğrultusunda bilişlerini ve davranışlarını düzenleyerek kontrol ettikleri yapıcı bir süreç olarak tanımlanabilir (Pintrich, 2000).

**Öğretmen Profesyonel Gelişimi:** ğretmenlerin mesleki deneyimlerini, bilgilerini ve sınıf içi uygulamalarını iyileştirme sürecini kapsayan deđerŐim.

**Öğretmen Öz Yeterlik Algısı:** Öğretmenlerin, eğitim yoluyla istendik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliliklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Hoy, 1998).

**Öğrenme Topluluğu:** Öğretmenin, her gün meslektaşlarından, öğrencilerinden ve dışarıdan uzmanlardan öğrenmesini mümkün kılacak bir sistemdir (Lewis, Hurd, 2011). Bu sayede öğretmenin var olan informal bilgilerini paylaşım yoluyla profesyonel bilgiye dönüştürmesidir (Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002).

**Öğrenci Ürünü:** DAM çalışması sırasında master öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları sonunda öğrencilerin ortaya çıkarttıkları ürünlerdir. Bu ürünler poster, online dergiler, dijital hikayeler ve blog şeklinde tasarlanmıştır.

**Sürekli Mesleki Gelişim (SMG):** Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, anlayış ve kapasitelerini kariyerleri boyunca geliştirmek amacıyla katıldıkları tüm eğitimsel deneyimleri ve etkinlikleri içeren süreçtir (OECD, 2009).

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu araştırmanın amacı Ders Araştırma Modeli'nin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğrencilerin öz-düzenleme becerisi üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Çalışmanın bu bölümünde sürekli meslek gelişim ile sürekli gelişimin bir parçası olan Öğretmenin profesyonel gelişimi ve profesyonel gelişim modelleri arasında yer alan Okul Temelli Mesleki Gelişim, Ders Araştırma Modeli ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

### 2.1. Sürekli Mesleki Gelişim

Tüm toplumsal sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemi de, başta teknolojik alanda olmak üzere genel olarak yaşanan hızlı değişimlerden etkilenmektedir. Bu değişim ve gelişmeler bir taraftan eğitim-öğretim süreçlerini de derinden etkilerken, öte yandan öğretmen ve okul yöneticilerinin rollerini ve yeterliliklerini de etkilemektedir. Bu süreçte öğretmenlere biçilen roller sürekli olarak değişmekte, yeni görevler verilmektedir. Yaşanan baş döndürücü hızdaki değişim ve gelişmeler eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmen profilini değiştirmekte ve mesleği hakkıyla icra edebilmek için gereken yeterlilik ve niteliklere her geçen gün yenileri eklenmektedir (Yüksel, Adıgüzel, 2012). Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla sunulan sürekli mesleki gelişimin tanımlarını incelediğimizde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimden başlayarak, mesleği yürüttüğü sırada aldığı hizmet içi eğitim dönemi ve emekliliğine kadar dahil olduğu mesleki ve kişisel rolündeki değişime katkı sağlayan formal ve informal tüm öğrenme süreçleri olarak ifade edilmektedir (Craft, 1996; Fullan, 2001). OECD (2009) de ise sürekli mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, anlayış ve kapasitelerini kariyerleri boyunca geliştirmek amacıyla katıldıkları tüm eğitimsel deneyimleri içeren bir etkinlik ve süreç olarak tanımlamaktadır. Bu konuda alanyazında farklı kavram birliğine varılamasa da profesyonel gelişim kavramı, personel geliştirme, hizmet içi eğitim, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi ifadelerin değişime uğraması ve reforme edilmesiyle mesleki gelişim kavramı olarak ortaya çıkmıştır (Bümen, Ateş, Çakar ve Ural, 2012). Bu çalışmada

yukarıda bahsi geçen kavramların karşılığı olarak Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi kavramı kullanılmıştır.

Öğretmenler için kurumlarının sağladığı eğitimlerin, bir öğretmenin 30 yıldan fazla süren kariyerinin tamamı için yeterli bilgi ve beceriyi sağlaması mümkün değildir. 30 yıldan fazla süren kariyerlerinde gerekli bilgi ve beceri ancak ve ancak hizmet içi eğitimler ile sağlanabilmektedir. Bu kapsamda mesleki gelişimi “öğretmenleri kendi mesleklerine hazırlayan ve meslek öncesi eğitim, meslek içi eğitim ve okul ortamlarında sürekli mesleki gelişimi içeren sistematik faaliyetler bütünü” olarak tanımlamak mümkündür (OECD, 2010, 19’den aktaran Altun, Vural, 2012). Kısaca mesleki gelişim bir bireyin öğretmen olarak bilgi beceri, uzmanlık ve diğer özelliklerini geliştiren aktivitelerin tamamıdır (Altun, Vural, 2012).

Her ne kadar öğretmenlerin üniversite öğrenimleri boyunca aldıkları eğitim yüksek kalitede olsa da, mesleki yaşamları boyunca, üniversitede öğrendikleri bilgi, birikim ve yeteneklerinin yeterli olduğunu söylemek doğru değildir. Ayrıca üniversite yaşantısında bilgi ve becerileri kazanmaları değil, edindikleri bu bilgi ve becerilerin sürekli olarak geliştirilmesi ve tüm yaşamları boyunca “öğrenmeyi öğrenme” ilkesi ile alanlarında yeni gelişmelere uyum sağlamalarıdır. Düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin niteliklerini arttırarak eğitim ve öğrenim sürecini de doğrudan ve olumlu yönde etkileyerek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, öğrencilerinin akademik başarılarına da olumlu yönde yansımaları beklenmektedir (Özmuş, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, ancak ve ancak alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarındaki eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik önlemlerin alınması ile mümkün olmaktadır (Kaçan, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişime açık olabilmesi ise kendini değerlendirme noktasında yeteneklerini geliştirip objektif değerlendirme yapmayı başarması ile mümkün olmaktadır (Ayra, Kösterelioğlu, 2015). Toplum içerisindeki ve eğitim sistemindeki sürekli gelişimi sağlayabilecek önemli bir öge olarak öğretmen, kendini eğitmenin önemini bilincinde olmalı ve kendini eğitmeye yönelik etkinliklere istekli bir şekilde katılmalıdır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin yeterli olduğunu düşünerek tüm kariyerleri boyunca aynı bilgi ve beceri ile görev yapmalarını beklemek mesleki olarak geri kalmalarına neden olacağı gibi eğitim ve öğretim kalitesini de düşürecektir. Bu nedenle öğretmenler sürekli olarak kendisini

geliştirmelidir. Bu gelişim ise hizmet içi eğitim ile sağlanmaktadır (Yılmaz, Kocasaraç, 2011).

Sürekli Mesleki Gelişim, öğretmenlerin sadece becerilerini geliştirmelerinden fazlasını vermelidir. "Mesleki gelişim, kişisel gelişimden ayrı tutulmamalıdır". Bunu yapabilmemizin bir yolu, hizmet içi eğitimini sınıf içine taşımak olabilir. Bu şekilde öğretmenlere öğrendiklerini uygulamaya koyma fırsatı yaratılmış olur (McDermott, 2005).

Sürekli Mesleki Gelişimin en önemli noktası, öğrendiklerini çalışma alanlarında uygulayarak, aşağıdaki konularda bir etki yaratmaktır (Lemke, 2010).

- Öğrencilerin gelişimi ve ilerlemeleri,
- Kişisel gelişim,
- Becerilerin ve bilgilerin güncellenmesi,
- Meslektaşlarla paylaşım.

Odabaşı ve Kabakçı (2007)'ya göre öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin anlayışlarının nedeni; eğitimde kaliteye yönelik beklentiler, toplumsal ihtiyaçlar, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişim ve gelişimler ile bu teknolojinin öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisi ve öğrenci profilindeki değişimlerdir ( Kabakçı, Odabaşı, 2007). Sürekli mesleki gelişim, öğrenciler için seçkin eğitim sonuçların üretilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi sürecidir (Kent, 2004'ten aktaran İlhan, 2013, 42). Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE) mesleki gelişimi, *"öğretmenin tanımlanmış ihtiyaçları üzerinde temellendirilmiş, öğretimin geliştirilmesiyle sonuçlanan ve öğrenci başarısı ve performans çıktılarında artış sağlayan geniş kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemik öğrenme deneyimleri"* şeklinde tanımlamıştır (İlhan, 2013, 42).

(Özdemir 2013)SMG'nin sağladığı katkıyı 3 ana başlık altında toplamıştır. Bunlar;

1. Öğretmenlerin kendi mesleki, kişisel gelişim ve uygulamalarına etkisi,
2. Öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerine etkisi,
3. Okulun ve eğitim sisteminin kalitesi üzerine etkisi.



## **1. Öğretmenlerin kendi mesleki, kişisel gelişim ve uygulamalarına etkisi,**

Sürekli mesleki gelişim programlarının ve etkinliklerinin, her şeyden önce öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine ve sahip oldukları bilgi ve becerileri geliştirerek etkili bir şekilde öğretimlerini yapmalarına katkı sağlaması esastır (Ceylan, Özdemir, 2016). Bunun yanı sıra öğretmenlerin özgüvenlerinin, mesleklerine karşı hissettikleri heyecanının, sürekli mesleki gelişime ilişkin olumlu tutumlarının ve mesleki yönde gelişimlerine olan inançlarının artması da sürekli mesleki gelişimin öğretmenler için öneminin bir göstergesidir (Cordingley, 2003).

## **2. Öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerine etkisi,**

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, hem öğretmenlerin kendi mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamakta hem de doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerinin öğrenme becerilerine ve dolayısıyla başarılarına etki etmektedir. öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimi ile öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında ilişki olduğu açıktır (Özdemir, 2013).

Sürekli mesleki gelişim süreci içerisinde öğretmenler hem tek başına hem de diğer meslektaşlarıyla birlikte kendi bilgilerini, yeteneklerini, becerilerini, yaratıcılıklarını gözden geçirmektedir. Söz konusu bu potansiyellerini geliştirerek bilgi ve beceri edinmekte ve mesleki düşünce, planlama ve uygulama gibi becerilerini geliştirmektedir. Tüm bunlar öğretmenlerin, kariyerleri boyunca öğrencilerine ahlaki, duygusal ve bilişsel olarak daha iyi bir eğitim vermeleri için gereklidir (Ceylan, Özdemir, 399).

Her ne kadar mesleki olarak iyi yetişmiş ve sürekli mesleki gelişim yolu ile kendisini geliştirmiş öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabiliyorsa da, öğretmenlerin sürekli olarak farklı öğrenci grupları ile birlikte olması farklı yaklaşım ve teknikleri kullanımını mecbur kılmaktadır. Yaş grupları, sınıf düzeyi, konu alanı ve sosyoekonomik yapılar gibi her alanda birbirinden çok farklı öğrenci grupları ile çalışan öğretmenlerin her gruba aynı şekilde davranması mümkün değildir. Ancak öğretmenlerin birçok farklı soruna aynı anda çözüm üretebilecek bir makine olmadığı da göz önüne alındığında, nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004).

### **3. Okulun ve eğitim sisteminin kalitesine etkisi**

Eğitim sisteminin iyileşmesi, öğrenci öğrenmesinin gelişmesi ve başarısının artmasında en etkin aktör öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin mesleki gelişiminin yansımaları eğitim kalitesinin ve öğrenci başarısının artışı ile gözlemlenebilir. Böylece, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılarak kendilerini geliştirmeleri ve bunun sonucunda öğrencilerinin başarısının artması, makro düzeyde düşünüldüğünde okulun ve eğitim sisteminin niteliğinin artması anlamına gelebilecektir. Bu bağlamda mesleki gelişime yapılan yatırım, bireysel ve örgütsel gelişimin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla sürekli mesleki gelişim, okulların yapabileceği en iyi yatırım olarak görülmektedir (Ceylan, Özdemir, 2016).

#### **2.1.1. Sürekli Mesleki Gelişim Sürecinde Öğretmenin Profesyonel Gelişimi**

Sürekli Mesleki Gelişimin bir parçası olan öğretmenin profesyonel gelişimin tanımları bölgeler ve kurumlar arasında değişmektedir. Bu tanımları incelediğimizde bazılarının öğretmen gelişimine direkt odaklanmış iken bazılarının deneyimlerden ortaya çıkan sınıf pratikleri ve değişikliklerine odaklanır; diğer bir kesim ise öğrenci gelişimi ve çıktılarını odaklanır (Lemke, 2010). Ekonomik İşbirliği ve Gelişimi Kurumu (OECD) bireyin bir öğretmen olarak profesyonel gelişimini kendi becerilerini, bilgilerini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren aktiviteler olarak tanımlar (OECD, 2009). Genel anlamda profesyonel gelişim, öğretmenlerin eğitim sistemleri amaçlarını ilerletmek için gereken kapasitelerini inşa eder (Lemke, 2010).

Sistemli ilerleyen ve etkili bir profesyonel gelişimde, öğretmenin sertifikasyon ve kariyer ilerlemesi için öğretmenin kişileştirilmiş profesyonel gelişim planını tasarlaması ve kurumun kişilerin özelliklerine göre tür, odak, uygulama ve süre vb. fırsatları sunması beklenir. Profesyonel gelişimin tasarlanmasında öğretmenin bu sürece dahil olmasına motive edecek şekilde kolaylaştırılması ve öğrenci başarısına katkı sağlayacak şekilde uzun vadede değişikliği amaçlamalıdır (Lemke, 2010).

Guskey (2002) profesyonel gelişim programlarının çoğunluğunun öğretmen motivasyonu ve öğretmende değişiklik yaratılan sürece dikkat edilmediği için başarısız olduklarını belirtir. Çoğu öğretmen profesyonel gelişime dahil olma motivasyonlarını, sınıf içi etkinliklerini artırarak, mesleki bilgi ve becerisini genişleterek kariyerinde ilerleyebilmektedir. Bu süreçte öğretmenin ilk sınıf uygulamaları değişir ve gelişir, daha sonra öğrencilerin öğrenim çıktılarında

farklılıklar meydana gelir ve en son adımda öğretmenlerin inanç-tutumlarında değişim yaşanır. Bu değişimlerin kurumsal hale gelmesi ise öğretmenin inanç ve tutumlarının değiştiği ve farklılaştığı aşamada idareciler tarafından desteklenerek bu değişimi farklı okul ve bölgelere yaymaları gerekir (Guskey, 2002).

Öğretmen profesyonel gelişiminde sunulan yaklaşımların amaç, bağlam ve var olan kaynaklara göre değişim gösterdiği dikkat çekmektedir (Lemke, 2010). Tablo 2,1’de öğretmenin profesyonel gelişiminde mevcut profesyonel gelişim yaklaşımları ve bu yaklaşımların amaçları sunulmuştur.

**Tablo 2.1: Öğretmenin Profesyonel Gelişiminde Yaklaşımlar ve Amaçları**

<b>Amaç</b>	<b>Yaklaşım</b> <i>(Yaklaşımlar tek bir amaçla sınırlı kalmayıp birincil amaca yöneliktir.)</i>	<b>Açıklama</b>
<b>Bilgiyi İnşa Etme</b> <i>(İçerik ve öğretim uygulamalarına dair kavramalarını derinleştirirler.)</i>	Atölyeler, enstitüler, kurslar ve seminerler	İlgili bilgi ve becerilerin aktarımına odaklı sanal ya da harmanlanmış öğrenim
	İş dünyası ve/veya akademik içerikle karışması	Gerçek dünya uygulamaları ile öğretmenlerin bilgiyi uyguladıkları ve uzmanlık inşa ettikleri kapsamlı, yoğun deneyimler (stajlar, geçici işler ve altı haftalık atölyeler)
	Akademik içerikte sorgulama	Öğretmenlerin akademik içerikleri ile ilgili içerik ve beceri gelişimine daldığı kapsamlı, yoğun deneyimler.
<b>Bilginin Uygulamaya Aktarılması</b> <i>(Öğretimde tasarımlarını planlamak ve geliştirmek için bilgi temellerinden faydalanırlar.)</i>	Müfredat geliştirme ve uyarlama	Eğitici takımları okullarında gelecekte kullanmak üzere mevcut müfredatlarını geliştirir ya da adapte eder. Pilot uygulamalar ve yenileme döngüleri gerektirebilir
	Akıl hocalığı	Öğretmenler, paylaşacak uzmanlığa sahip arkadaşlarından özel destek alır (sınıf uygulamaları ile ilgili olarak).
	Firmalar, endüstri, üniversiteler/kolejler ile ortaklıklar	Öğretmenler iş dünyası, endüstri ya da üniversitelerden profesyonellerle iş birliği içinde projeler ve programlarda çalışır.
	Veriye dayalı karar verme	Eğitsel kararları, kaynak seçimini, vb. bilgilendirmek üzere öğretmenler bireysel ve toplu şekilde veri toplar, inceler, analiz eder, yorumlar ve raporlar.
	Ders Araştırma	Öğretmenler grubu sistematik olarak ortaklaşa ders tasarımı, öğretim, gözlemlene ve derslerin eleştirisi aracılığıyla ders çalışmalarını yapar ve sonra kaliteyi iyileştirmek için bunu tekrarlar.

**Tablo 2.1 - devam**

<b>Öğretimin Uygulanması</b> ( <i>Öğretmenler öğrencileri ile yeni bir yaklaşım kullanarak öğrenir.</i> )	Müfredat uygulaması	Öğretmenler yeni müfredatlar hakkında bilgi sahibi olur ve sonra yüksek kaliteyi garantilemek üzere ders çalışmalarını kullanarak müfredatları uygulama topluluklarında çalışırlar.
	Müfredat değiştirme birimleri	Öğretmenler değiştirme birimleri hakkında bilgi sahibi olur ve sonra yüksek kaliteyi garantilemek üzere ders çalışmalarını kullanarak müfredatları uygulama topluluklarında çalışırlar.
	Rehberlik	Eğitimde öğrendikleri beceri ve stratejileri uygulamaya başlarken öğretmenler için okul tabanlı desteğin hazırlanması.
	Bireysel Öğrenme	Okul iyileştirme hedefleri ve öğrenci verileri kullanılarak öğretmenler profesyonel gelişimlerini ihtiyaçlar, programlar ve ilgi alanlarını barındıracak şekilde kişiselleştirir.
<b>Düşünmenin Artırılması</b> ( <i>Öğretmenler değişimlerin öğrenci üzerindeki etkisini dikkatle değerlendirip,, diğer uygulamalarına yansıtarak ve kendi kullanımına uyarlama ve iyileştirme yollarını düşünür.</i> )	Çalışma grupları	Öğretmenlerden oluşan gruplar ortak bir ilgi alanı etrafında organize olur – genelde öğrenci öğrenimini iyileştiren ortak alanlar.
	Durum tartışmaları	Eğiticiler, uygulamaların yönlerini kendi durumlarına uygulayarak, durum çalışmalarını analiz etmek ve yorumlayarak için tartışmalar yapar.
	Eylem Araştırması	Eğiticiler dayanak verilerini toplamak, yeniliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini takip etmek ve sonuçları raporlamak için sınıflarında çalışmalar yapar.
	Öğrenci çalışmalarının incelenmesi	Öğretmenlerden oluşan gruplar standartlar bağlamında analiz becerilerini iyileştirmek, değerlendirme amaçları geliştirmek ve iyileştirmek, istenen öğrenci çıktılarının ortak anlayışını kazanmak ve dersleri iyileştirmek için öğrenci ürünlerini gözden geçirir.
	Mesleki ağlar	Ortak ilgi alanlarına sahip profesyoneller öngörülerini paylaşmak ve uygulama problemlerine yeni çözümler bulmak için iletişimde bulunur (örneğin yerel gruplar, profesyonel kurumlar, Online Uygulama Toplulukları, vb.).

Indiana Öğrenim ve Teknoloji için Profesyonel Gelişim Komitesi (Metiri Group, 2001), 10'dan yarılandı.

Öğretmenlerin çoğunluğu bir sertifika almak, kıdem almak veya maaş artışı gibi motivasyonel nedenler için profesyonel gelişim sürecine dahil olabilirler ve yukarıda bahsedilen öğrenme topluluklarının birine ve bir kaçına katılabilirler. Bu süreç kendiliğinden eğitim sisteminde merkezi veya bölgesel hedeflenen değişimleri

gerçekleştirmeyi kolaylaştırır. Bazı ülkelerde sertifikasyon öğretmenin mesleki gelişiminin yapı taşlarından sayılmaktadır (Lemke, 2010).

### **2.1.2. Etkili Profesyonel Gelişimin Temel Özellikleri ve Etki Eden Faktörler**

Darling- Hammond (2010) etkili bir profesyonel gelişimin beş önemli ögesini tanımlamıştır: 1) sürdürülebilir şekilde zamana yayılmış, 2) içerik tabanlı, 3) profesyonel öğrenme topluluklarına yerleştirilmiş, 4) öğretim, değerlendirme, izleme ve yansıtma konularında somut görevlere odaklanmış, ve 5) özgün ortamlara göre düzenlenmiştir.

TALIS (2009) araştırmasında öğretmenin gelişimindeki hedefler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

- Bireylerin son gelişmeler ışığında alanlarını güncellemeleri,
- Yeni eğitimsel araştırmalar, hedefler, öğretim teknikleri ve gelişmeler doğrultusunda beceri, tutum ve yaklaşımlarını güncellemeleri,
- Bireylerin programda ve diğer öğretim uygulamalarında gerçekleşen değişimlere uyum göstermelerini sağlamak,
- Okulların programda ve diğer öğretim uygulamalarında gerçekleşen değişimlere ayak uydurmalarını sağlamak
- Öğretmenler, akademisyenler ve endüstriyel alanda çalışan kesim ile sürekli bilgi ve uzmanlık alışverişinde bulunmak,
- Yetersiz öğretmenlerin daha etkin hale gelmesini sağlamak hedefleri arasındadır (TALIS, 2009).

Yukarıdaki hedefler dikkate alındığında öğretmen profesyonel gelişim süreci çift boyutlu algılanmaktadır. Öğretmenin uygulamalarını güncellemesi birinci boyutun sürekli yansımasıdır. İkinci boyutu ise öğretmenin mesleki topluluğun bir bireyi olarak davranışlarıdır. Bu süreçte araştırmacı, akranlarından geri bildirim alan, yenilikçi, meslektaşları ve idarecileri ile sürekli iş birliğinde olan kişidir. Bu süreçte mesleki gelişim aslında öğretmenin bireysel gelişiminden çok farklı alanlarda ve topluluklarda odak kaymıştır (Caena, 2011). Bu nedenle etkili bir profesyonel gelişimin özellikleri bireysel ve öğretimsel değişimlerle ilişkili olarak aşağıdaki etkenleri de dikkate almalıdır;

- Öğrenci karakteristiği
- Bireysel öğretmen karakteristiği (motivasyon, biliş ve öz yeterlik)
- Sınıf, mesleki topluluk, okul ve bölgenin özellikleri,
- Çoklu düzeyde politik koşullar (ET2020, 2013)

Bu nedenle öğretmenlerin yüksek standartta profesyonel gelişimi, öğretmen öğrenmesi, uygulamalarının gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin gelişimi üzerindeki etkisine dair ortak araştırmalar mevcuttur (Borko, 2004; Darling- Hammond ve diğ., 2009; Teddlie, 2000; Coordingley, Bell, 2012).

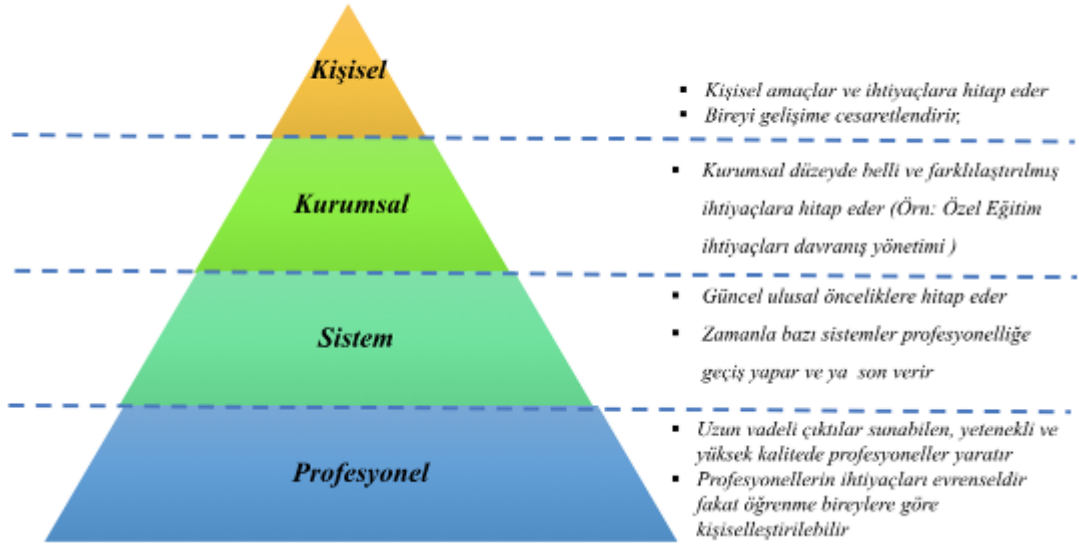
Uzun yıllardır öğretmenin profesyonel gelişimine odaklanan Sparks ve Loucks-Horsley (2007'den aktaran Bümen ve diğ., 2012) etkili mesleki gelişim uygulamalarını aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- a. Planlanan programların tüm okul ortamında organize edilmesi,
- b. Öğretmenler ve okul idarecilerin planlamalarda birbirlerini destekleyici olmaları,
- c. Farklılaştırılmış eğitim olanaklarıyla bireysel öğretime odaklanılması,
- d. Öğretmenlerin kendileri için hedefler belirlemesi, etkinlikler seçmesi ve sürece aktif katılması,
- e. Demonstrasyon, danışman eşliğinde denemelerin yapıldığı, geribildirim verildiği, somut ve zaman içine yayılmış eğitimler planlanması,
- f. Gerekğinde yardım ve destek sağlanması.

Öğretmen profesyonel gelişimi her düzeyin; kişisel, kurumsal ve ulusal sistemler- ihtiyacını karşılayacak şekilde planlanmalıdır. Farklı düzeylerde Öğretmen Mesleki Gelişimi ihtiyaçları piramidi bu düzeyleri detaylandırmaktadır (Gabriel, Day, Allington, 2011).

## İhtiyaç/ amaçlar Hiyerarşisi

## Profesyonel Gelişim Hedefi



**Şekil 2.1: Farklı Düzeylerde Öğretmen Profesyonel Gelişim Piramidi**

Gabriel, R, Day, J. P., Allington, R. 2011. Exemplary teacher voices on their own development. *Phi Delta Kappan*. v 92, 37-41

Şekil 2.1’de ilgili profesyonel gelişim konuları, farklı düzeylerde politika yapıcı uygulamalar olarak basamaklandırılmıştır. Bu basamakları mikro düzeyde öğretmen, bölgesel düzeyde okul ve makro düzeyde ulusal eğitim sistemi, hükümet, politika yapıcılar olarak detaylandırabiliriz.

### a) Mikro Düzeyde Öğretmenler

Bu düzey, öğretmenlerin profesyonel gelişime dahil olmasında motivasyon, güdüler, destekler ve tüm politik stratejiler gibi psikolojik etkenler yer alır. Bu süreç öğretmenin bilişsel ve duyuşsal olarak seçim ve kararları ile ilintilidir (Hustler, 2003). Bu süreç ayrıca öğretmenin mesleki gelişiminde kendi otonomisi ve sorumluluklarını sahiplenmesi ile de doğrudan ilişkilidir. Öğretmeni kişisel profesyonel gelişim planını tutması, bunların okulun kurumsal çerçevesinde düzenli gözden geçirilmesi ve kabul edilmesi aslında profesyonel gelişimin etkililiğini artırarak, bireysel ve kurumsal ihtiyaçlarını dengelemede önemli bir girişimdir (ET2020, 2013).

### b) Bölgesel Düzeyde Okullar

Bu düzey mikro ve makro düzey arasında menteşe rolü gördüğü için çok etkilidir. Öğretmenin kurum içi öğrenmesi ve alan bilgisinin gelişimi arasındaki ilişki

başlangıç öğretmen eğitimleri, ortaklık uygulamaları ve mesleki ve yetişkin eğitimi alanında yapılan araştırmalara ışık tutmaktadır (ET2020, 2013).

Hustler (2003)'ın belirttiği gibi profesyonel öğrenme toplulukları okul ve çevresinde işbirlikli ve mesleki dayanışmaya dayanan öğretmen profesyonel gelişimin sürece dahil edilmesine katkı sağlar. Bu süreçte öğretmenlerin okul içi öğrenmeleri ve deneyimleri, okul ve üniversite işbirliği ile yapılan ortaklık programları ve organizasyonel destekler öğretmen profesyonel gelişiminde en büyük katkılardır.

### **c) Makro Düzeyde Ulusal Eğitim Sistemi / Hükümet/ Bakanlık Ve Karar Alıcılar**

Öğretmen profesyonel gelişimini teşvik eden çalışmalar ve bu çalışmalarla ilintili yeterlilik gelişiminin değerlendirilmesi ve söz konusu gelişim fırsatlarının sağlanması makro düzeyde etkili bir profesyonel gelişim politika desteği için dikkat çeken temel örgütsel özelliklerdir. Bunun yanı sıra aşağıdaki özellikleri de barındırması gerekir (ET 2020, 2013);

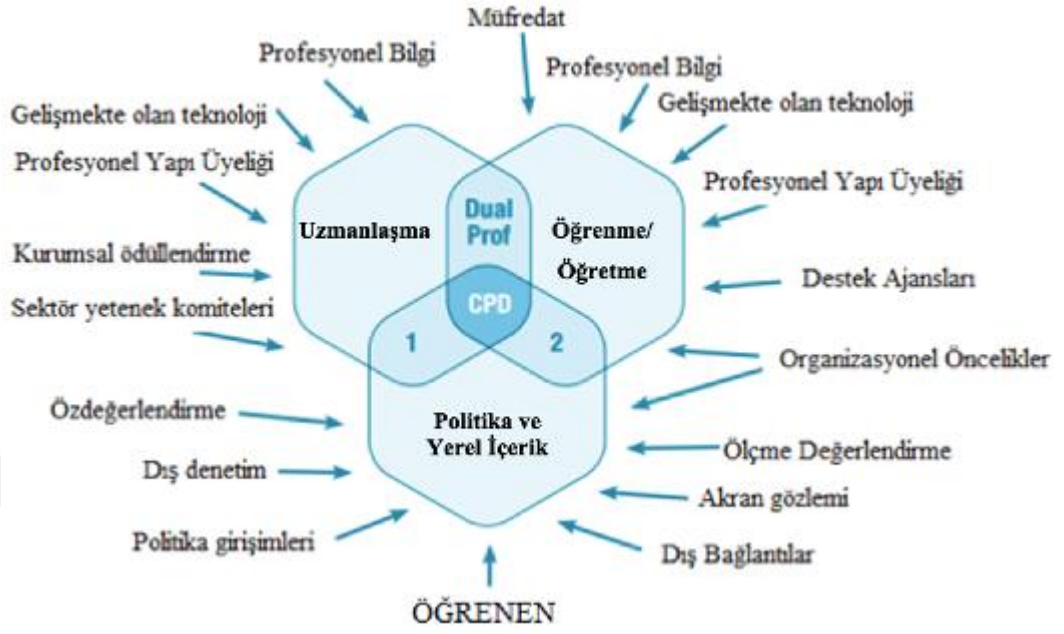
- Tutarlılık,
- Koordinasyon,
- Paydaşlarla network ve ortaklık oluşturma,
- Fonlanma,
- İletişim,
- İhtiyaçlar ve içerik analizine dayalı eleştirel, esnek, kalite kontrol ve değerlendirme,
- Yaygınlaştırma stratejileri.

Makro düzeyde ulusal politikalar için tüm stratejilerin bölgesel düzeyde okullar ve yerel otoriteler ve mikro düzeyde öğretmenlerle koordineli olması gerekir. Bağlam özelliklerine göre farklı düzeylerdeki ilişkili paydaşların rol ve sorumlulukları tanımlanabilir (ET 2020, 2013).

Şekil 2.2'de sürekli mesleki gelişime etki eden faktörler incelendiğinde uzmanlaşma, öğrenme/öğretme faktörlerinin profesyonel gelişimde tamamlayıcı iki etken olduğu görülmektedir. Bu model "İkili Profesyonellik Modeli" olarak da sunulmaktadır. Bunun yanı sıra politika ve yerel içeriklerin de öğretmenin yeterliliklerinin



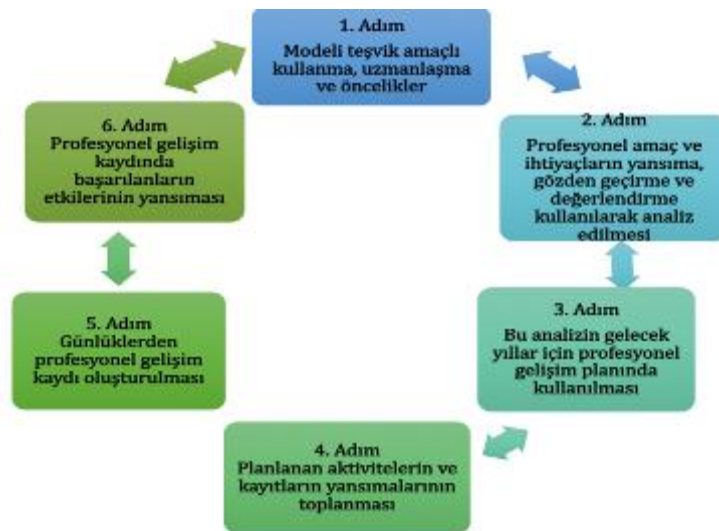
değerlendirilmesi ve bu konuda yapılacak olan girişimlerde etkili olduğu görülmektedir.



**Şekil 2.2: Sürekli Mesleki Gelişime Etki Eden Faktörler (Dual Prof. = İkili Profesyonellik Modeli)**

Institute for Learning (IfL) 2009. www.ifl.ac.uk [26. 10. 2013].

Şekil 2.2’de sunulan sürekli mesleki gelişime etki eden faktörler dikkate alındığında sürekli mesleki gelişimin planlanmasında 6 adımlık bir yaklaşım önerilebilir. Sürekli Gelişim Döngüsü olarak sunulan bu model Şekil 2.3 ’de görülmektedir.



**Şekil 2.3: Sürekli Mesleki Gelişim Döngüsü**

Institute for Learning (IfL) 2009. www.ifl.ac.uk [26. 10. 2013].

Şekil 2.3’de görüldüğü gibi Sürekli Gelişim Döngüsünde 6 adım birbiri ile ilişkilendirilmiştir. Bu adımları şu şekilde açıklamak mümkündür (IfL, 2009, 9):

**1. Adım, İçeriksel Analiz:** İkili profesyonelliği kullanarak uzmanlık alanında güncel tutulması gereken temel önceliklerin ne olduğunu tespit edilmesi.

**2. Adım, İhtiyaçların ve Amaçların Analizi:** Katılımcıların geri dönüşleri, etki değerlendirmesi, yöneticilerin değerlendirmesi ve gözlemlere dayanarak ihtiyaçların ve amaçların analiz edilmesi.

**3. Adım, Bireysel Gelişim Planı:** Yapılan öz değerlendirmenin sonucunda mesleki gelişim için gerekli olan aktivitelerin belirlenmesi.

**4. Adım, Profesyonel Gelişim Günlükleri:** Planda yer alan aktivitelerin gerçekleştirilmesi, bitirilen aktivitelerin tarihleri ile birlikte kaydının tutulması, bitirilen aktivitelerin öğretmen üzerindeki yansımalarının belirlenmesi.

**5. Adım, Profesyonel Gelişim Kayıtları:** Günlükler bir araya getirilerek, en çok etki yaratan aktivitelerin neler olduğunu tespit edilmesi.

**6. Adım, Uygulamanın Yansımaları ve Etki Analizi:** Yapılan sürekli mesleki gelişim aktivitelerinin etkisinin yansımalarının analiz edilmesi. Bu analizlerin bir sonraki döngü için kullanılması.

Sürekli mesleki gelişimde yer alan altı adımı incelediğimizde uzmanlık için önceliklerin tespit edilmesi, daha sonra gerekli ihtiyaçların belirlenmesi ve hedeflenen gelişim için gelişim planlarının yapılması ilk üç adımda yer almaktadır. Bu süreçte gelişimi gözlemek için gelişim günlükleri ve kayıtları tutarak öğretmenin profesyonel gelişimine katkı sağlayan en etkili aktiviteleri tespit etmek ve mesleki gelişim için değerlendirmeler ve analizler yaparak gelişimsel bir döngüyü sürekli kılmak önemlidir. Bu modelde gelişimin döngüsel olması ve değerlendirme sonunda sürecin bitmeden sürekli gelişim için devam etmesi öğretmen profesyonel gelişiminin gerekliliği olarak sunulmaktadır.

### **2.1.3. Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Statüsü**

Sürekli Mesleki Gelişim, 20’den fazla ülkede öğretmenler için mesleki bir görev iken, Fransa, Hollanda, İsveç ve İzlanda’da isteğe bağlıdır. İspanya, Lüksemburg, Polonya, Portekiz, Slovenya ve Slovakya’da da isteğe bağlı ancak kariyer gelişimi ve

maaş artışı ile yakından ilişkilidir. Yunanistan, İtalya ve Kıbrıs'ta ise yeni başlayan öğretmenler için sürekli mesleki gelişim bir zorunluluktur (Eurydice, 2008).



**Şekil 2.4: Merkezi Yönetmeliğe Göre, Ortaokuldaki Öğretmenlere İlişkin SMG Durumu (ISCED 2), 2013/14**

Organisation for Economic Co-operation Development (OECD). 2014. TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning, Eurydice. 70.

SMG birçok ülkede terfi için bir gereklilik olarak sunulduğu için mesleki bir görev olarak algılanmaktadır. SMG'nin görev, kariyer ilerlemesi ve maaş artışı için ön koşul olan ülkeler arasında İspanya, Hırvatistan, Litvanya, Portekiz, Romanya, Slovenya ve Slovakya dikkat çekmektedir (Eurydice, 2014).

**Tablo 2.2: Öğretmenlerin Mevzuatta/ İş Sözleşmesinde Belirtilen SMG'ye Yıllık Olarak Tahsis Edilen Asgari Süre**

	AU	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Sınıf olarak	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	32	⊗	⊗	⊗	20	⊗	⊗	14	12	⊗	8	13
Gözetim olarak	3	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	4	⊗	5	⊗	⊗
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1) <sup>1</sup>	UK- SCT	IS	LI	NO	TR	MK	ME	RS
Sınıf olarak	18	⊗	15	⊗	25 /50	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	170/ 190	⊗	⊗	⊗	⊗	5	68
Gözetim olarak	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	5	⊗	3	⊗	⊗	5	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

<sup>1</sup> UK(1): UK- EN/ WLS/ NIR

Organisation for Economic Co-operation Development (OECD). TALIS 2013 sonuçları: Öğrenme ve öğretime uluslararası bakış (Eurydice, 2014). 70'den uyarlandı.

Almanya’da hizmet içi eğitim, eyaletlerin kendi Eğitim ve Kültür İşleri Başkanlığı’nın sorumluluğundadır. Hizmet içi eğitime kabul için belli kriterlerin yerine getirilmesi gereklidir. Bu kriterler yerine getirilmeden eğitim kurslarına katılma hakkı alınamamaktadır. Devletçe verilen hizmet içi eğitim etkinlikleri, eyaletlerde merkezi, bölgesel ve yerel olarak düzenlenmektedir. Ancak hizmet içi eğitim okullar düzeyinde de gerçekleştirilebilmektedir. (Eurydice, 2008).

Fransa’da hizmet içi eğitim için akademik otoritelere sorumluluk verilmiştir. Eğitim Müdürü, sürekli eğitim için akademik bir plan belirlemek ve bütçesini idare etmekle görevlidir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri genel itibariyle Bölge Milli Eğitim Müdürlükleri’nin bulunduğu merkezlerde kurulmuşsa da Öğretmenlik Formasyonu Yüksek Enstitülerinde verilmektedir. Ayrıca konunun özelliğine ve önemine göre üniversite gibi kuruluşlarla işbirliği yapılmakta ve hatta uzaktan eğitim yoluyla da hizmet içi eğitim verilebilmektedir (DE- Eurydice, 2008).

İngiltere’de hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim kapsamında ele alınmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin sorumluluğu Merkezi hükümet - Eğitim ve Yetenekler Bölümü (DfES), Eğitim ve Kalkınma Ajansı (TDA), Okul Liderliği (NCSL) Ulusal Koleji, Genel Öğretim Konseyi (GTC), Yerel yönetimler, Okul yönetimi, Başöğretmenler ve Öğretmenlerin bireysel ilgileri paylaşılmaktadır (EN-Eurydice, 2008).

Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri çoğunlukla çalışma saatlerinin dışında düzenlenmekle birlikte, öğretmenlere çalışma zamanları sırasında katılma olanağı da tanınmaktadır. Çalışma zamanı sırasında sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmadan önce okul yönetiminin izni gereklidir (TR-Eurydice, 2008, 51).

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları için temel teşvik terfidir. 18 Avrupa ülkesinin eğitim sisteminde sürekli mesleki gelişime katılım, terfi ya da ileri meslek dereceye ilerleme sistemi ile doğrudan ilişkilidir. 9’unda ise belli sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmadan terfi almak mümkün değildir. Kimi ülkeler ne çeşit ya da kaç saat sürekli mesleki gelişimin terfi için gerekli olduğunu belirtmektedir. Örneğin Portekiz’de terfi için öğretmenlerin en az 50 saatlik SMG’ye katılımı ve başarı ile tamamlaması şarttır. 7 ülkede SMG’ye katılım ile terfi olmaksızın maaş artışı söz konusu olurken, kimi ülkelerde ise mesleki derece almak için belli SMG türleri ya da asgari SMG saatleri göz önünde bulundurulmaktadır.

Örneğin Macaristan'da her 7 yılda bir 120 saatlik, Romanya'da her 5 yılda bir 90 saatlik SMG katılımı meslekte devamlığın ön koşuludur (Eurydice, 2013).

Bulgaristan, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, Fransa, Hollanda, İsveç, İzlanda ve Norveç'te, SMG'ye öğretmenlerin katılımı mesleki görev yönünden belirtilmemiş ya da doğrudan atanma mekanizmalarına bağlı değildir (Eurydice, 2014).

#### **2.1.4. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli**

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde birçok yenilikçi yöntem önerilmektedir ve bunlardan biri de doksanlı yılların başından itibaren okullar eğitim reformunda değişmesi gereken önemli dinamiklerden biri olarak görülmüştür (Wideen, 1992'den aktaran Sztajn, White, Hackenberg, 2004). Seferoğlu (2009), Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)'yi şöyle tanımlamaktadır. Öğretmenlerin temel hedefleri arasında yer alan profesyonel gelişim, okul içi ve dışında geniş bir alanı kapsamaktadır. OTMG de öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili becerilerinin, bilgilerinin değer ve tutumlarının gelişimine katkı sağlayan süreçler bütünüdür. Bir başka anlatımla OTMG modeli bir kılavuздur ve bu kapsamda, kişisel gelişimi hedefleyen öğretmene, kendi profesyonel gelişim planını tasarlama, bu planı uygulama ve test etme konularında yol göstermektedir. Bu süreç öğretmenin okul içi ve dışı mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimine destekleyecek etkili öğretim ve öğrenme ortamı sunan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007).

Öğretim ve öğrenmenin kalitesini artırmaya katkısının yanı sıra öğretmenlerin çalıştığı okulda öğretmenlerin sorunları belirlemeleri, kendi çözüm önerilerini geliştirmeleri ve sunmaları, çözüm için belirlenen sürece etkin olarak katılmaları, öğretmen mesleki gelişim etkinliklerinin amacına ulaşmasında son derece önemlidir (Tonbul, 2006).

Türkiye'de günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve onlara eğitim olanakları sunma amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yeni bir yaklaşım olarak nitelendirildiği Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirilmiştir (MEB). OTMG öncesinde öğretmen eğitimleri ve öğretmen yeterliliklerini gelişimi hizmet içi eğitim etkinlikleri ile sunulmaktadır. Günümüzde halen devam eden geleneksel anlamdaki hizmet içi eğitim etkinlikleri, yılın belli dönemlerinde, belli merkezlerde ve belli uzmanlar tarafından bir ya da iki haftalık kurslar verilerek bilgilerin aktarılmasıyla sınırlıdır.

1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1993/2 sayılı genelgesiyle öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin yerelleştirilmesi konusunda önemli bir adım atılmış; bu genelgeye göre illerde öğretmenler için çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeye başlanmıştır (Demirkol, 2004).

Okul temelli olarak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri yoluyla hem daha fazla sayıda öğretmene ulaşılmış hem de zaman, mekan ve maliyet gibi sorunlar çözülerek öğretmenlerin iş başında eğitim almalarının önü açılmıştır. Bu model daha sonra OTMG adını almıştır. Günümüzde dünyada birçok ülke tarafından denenilen ve halen uygulanan bu model, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okulu gelişimi ile paralel bir şekilde sürdürülmesine imkan sağlamaktadır. Bu özelliği ile OTMG, öğretmenler için etkili bir sürekli mesleki gelişim yöntemidir (Yüksel, Adıgüzel, 2012, 120).

Guskey (2000), OTMG uygulamalarının, bölgesel uygulamalardan daha başarılı bulma nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır. Bölgesel uygulamalar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin günlük sorunlarına odaklanmayan, genele odaklı içerikler sunar. Ayrıca yenilikçi uygulamalara yönelik rehberlik ve destek zayıftır. OTMG uygulamalarına bakıldığında, içeriğin tespiti ve uygulama ve işleyişin planlamasının okuldaki eğitimciler tarafından belirlendiği ve daha etkili olduğu görülmektedir (Bümen ve diğ., 2012). Gündeme alınan konular, örgütsel bağlamla daha çok ilişkilidir. OTMG uygulamaları okuldaki çalışanları kapsadığı için daha az kişiyle çalışılmakta ve profesyonel gelişim programına dair kararlarda uzlaşma kolay sağlanmaktadır (Guskey, 2000).

1980'den beri yapılmış 310 öğretmen eğitimi çalışması taramasında Tatto (1997) öğretmen eğitiminin yapısının çok az miktarda değiştiğini ve pedagojinin öğretmen eğitim programlarında 'hızı' ya da pasif öğrenme modelini güçlendirme eğilimi olduğunu bulmuştur. Buna istinaden öğretimde son on beş yıl içerisinde sadece birkaç yenilik ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır (Tatto, 1997'dan aktaran MacNeil, 2004). Geleneksel öğretmen eğitiminin genelde öğretmen eğitimi ya da devam eden sınıf içi öğretimi üzerinde çok az etkisi olduğu gösterilmiştir (Tatto, Velez, 1997; Warwick, Reimers, 1992). Öğretmenin eğitiminin farklı ortamlardaki etkisi üzerine yapılan 170 ölçüme dair bulguları inceleyen bu tahminlerin %9'nun istatistiki olarak

öğrenci performansı üzerinde olumlu ve önemli etkileri olduğunu bulmuştur<sup>1</sup>. Bir diğer yandan Husen, Saha ve Noonon 32 araştırmayı incelemiş ve öğretmen eğitiminin bir fark yaratabileceğini bulmuştur- nitelikler, deneyim, eğitim ve bilgi seviyeleri tamamen pozitif olarak öğrenci başarısı ile ilgilidir (Psacharopoulos, Woodhall, 1985'ten aktaran MacNeil, 2004, 1).

Okullarda bireysel ve gruplar halinde yürütülen OTMG etkinliklerinde öğretmenler bir işbirliği ortamında birlikte birtakım sonuçlara ulaşma, bilgi paylaşımı, sorunlara ortak çözümler bulma, iletişim sorunlarını giderme, okul sorunlarını çözme vb. etkinliklerde bulunarak okulu öğrenen bir örgüt haline getirmektedirler (Kösterelioğlu, M. , 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tüm öğretim kurumlarında uygulanmak üzere bir kılavuz yayınlanmıştır. Bu kılavuza göre OTMG ile okullarda (MEB, 2007):

- Öğretmenin mesleki gelişimini planlaması,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okuldaki çalışmaları ile ilişkilendirilmesi,
- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- Öğretme kalitesinin artırılması,
- Öğretmenlerin yeterlik alanları ile ilgili bireysel mesleki gelişim planı hazırlaması ve uygulaması,
- Meslekte deneyim kazanmış öğretmenlerin, yeni veya daha az deneyime sahip öğretmenlere deneyimlerini aktarmaları sayesinde onların profesyonel gelişimlerine önem vermeye teşvik edilmeleri,
- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri,
- Okul gelişim planlarının tasarlanmasında öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından faydalanılması,

---

<sup>1</sup> Eldeki rakamlar 1995 öncesinde yayınlanmış 89 ayrı yayından alınan üretim işlevine dair tahminleridir. Üretim işlevi, öğrenci başarısı ile bu çıktıyı üretmek için gerekli olan öğretmen eğitimi vb. gereklilikler arasındaki ilişkidir.

- Çevre ile bütünleşik olarak işleyen okulun var olan çevre olanaklarının okul sorunlarının çözümünde kullanılması beklenmektedir (oygm.meb.gov.tr [12.04.2014]).

Altun ve Vural (2005)'ın belirttiği gibi Okul Temelli Mesleki Gelişim modeli, özelde bir okulun ilgi, gereksinim, rol ve sorumlulukları ile ilgili sorunlara odaklanan sürekli eğitim faaliyetlerini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında model, öğretmenleri görev yaptıkları okullarının gelişimi konusunda sorumlu birer aktör pozisyonunda görmektedir. Dolayısıyla modelde değişim yukarıdan aşağıya değil, aşağıdan yukarıya gerçekleşmektedir. Değişim ihtiyacı, doğrudan öğretmen ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına hitap ettiği için değişime karşı gösterilecek direnç de yukarıdan gelecek tepkilere göre daha yumuşak olacaktır (Altun, Vural, 2012).

OTMG modeli, dünyada çoğu ülkede deneyimlenen ve uygulanmakta olan bir modeldir. Bu modelin etkili bulunmasının temel sebebi ise öğretmenlerin hedeflerini okul gelişimi ile uyumlu oluşturup, bu gelişim alanlarını okul ortamında ve sınıf uygulamalarında sürdürülebilir bir şekilde değerlendirebilmeleridir (Owen, 2003).

Öğretmenler ve öğretimin niteliği önemlidir ancak nasıl ve hangi bağlamlarda önemli oldukları ve en uygun maliyetli öğretmen eğitiminin hangi yöntemle yapılacağına dair belirsizlikler bulunmaktadır. Öğretmen niteliğini arttıracak en iyi yol söz konusu ülkenin şartlarına bağlı olarak planlanmasıdır. Ancak söz konusu bu planlamanın öğretmenlerin farklı eğitim ve kullanım yöntemlerinin etkililiği ve maliyetleri tahlil edildikten sonra belirlenebilecektir (Psacharopoulos, Woodhall, 1985).

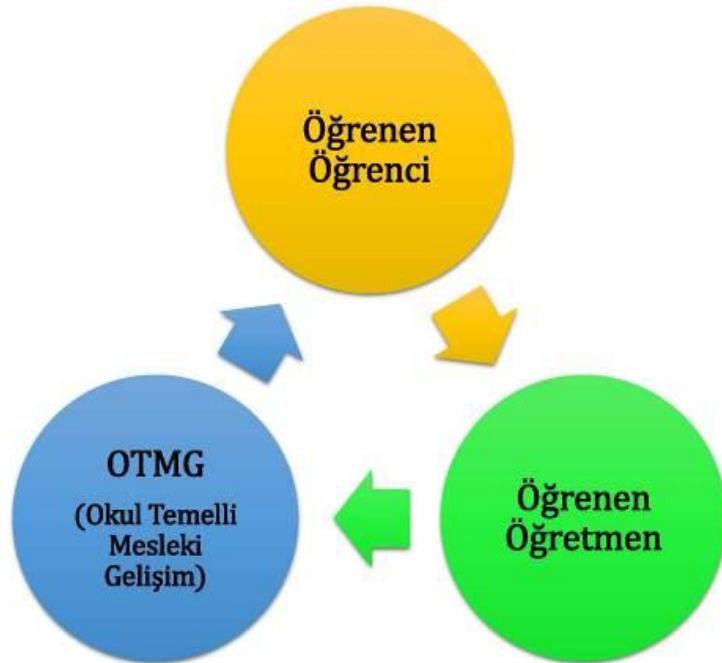
Okul temelli olarak düzenlenen bu hizmet içi eğitim etkinlikleri ile daha çok öğretmene ulaşılabildiği gibi maliyet, zaman ve mekân sorunları çözülmüş, aynı zamanda öğretmenlerin iş başında eğitimi gerçekleştirme açısından uygulanabilir olması sayesinde bu model daha sonra geliştirilerek yerini OTMG almıştır. Dünyada birçok ülke tarafından denenmiş ve halen uygulamada olan bu model öğretmenlerin mesleki gelişimlerini okulun gelişimi ile uyumlu bir biçimde sürdürmelerine olanak sağlama yönünden özellikle etkili bulunmuştur (Owen, 2003; Lewis, 2002). Bunun yanı sıra tüm öğretmenlere ulaşacak, etkili, uygun ve düşük maliyetli sürekli mesleki gelişim programı sağlanması açısından da bir çok eğitim sisteminde tercih edilmesinde öncelikli hale gelmiştir (MacNeil, 2004).



Bu kapsamda birçok ülke öğretmen becerilerini güncelleme ve mesleki destek sağlama yöntemlerinden biri olarak *okul ya da küme temelli hizmet içi programlar* geliştirmiştir ya da geliştirme aşamasındadır (Avalos, 2000; Tatto, 1997; Reimers, 2003'den aktaran MacNeil, 2004). Okul ya da küme temelli yaklaşımların daha düşük maliyetli olması, yerel kaynaklardan daha iyi yararlanması, öğretmenlerin acil ihtiyaçlarına cevap vermesi ve yerinde uygulama ve düşünme fırsatları tanınması açısından avantajlı bulunmakta ve bu yaklaşım birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede iyi yönde kullanılmaktadır (MacNeil, 2004).

Okul temelli mesleki gelişimi sadece öğretmenler için değil, okul, veliler ve öğrenciler için önem taşımaktadır.

**Öğrenciler için;** Eğitim bilimlerinde öğretme – öğrenme anlayışında yaşanan değişim ve gelişmelerin sonucunda hem öğretmenin hem de öğrencinin rollerinde değişiklikler olmuştur. Bu kapsamda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni öğretim programında öğrenme esastır. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmenlerin, öğrencinin nasıl öğrendiği merkezde alması, öğrencinin aktif öğrenmesinin gerçekleşmesi için gerekli öğrenme koşullarını sağlaması, yenilikçi öğretim ve öğrenme yöntemlerine yer vermesi önemlidir (MEB, 2007)



**Şekil 2.5: OTMG'nin Öğrenci Gelişimini Destekleme Süreci**

MEB .2007.Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, 13.

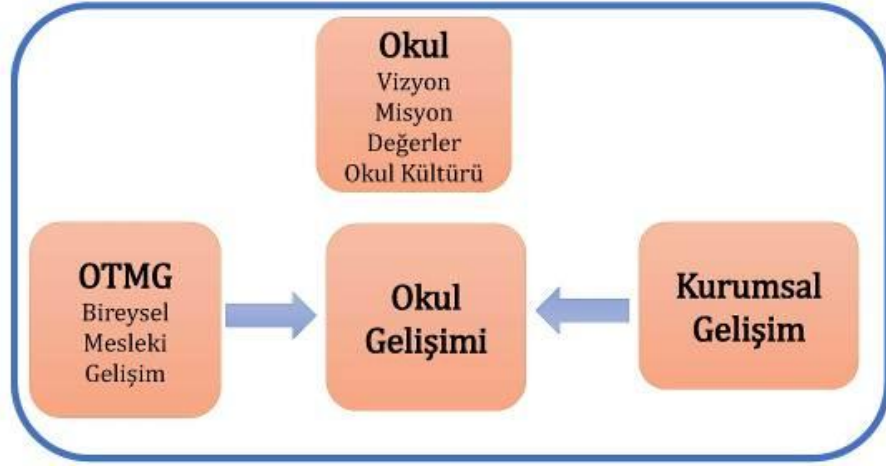
**Öğretmenler için;** öğretmenleri kendi gelişimlerinin yanı sıra görev yaptıkları okulun gelişiminden de sorumlu tutmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin bu gelişim zarfında zaman ve kaynak ayırma, materyal geliştirme, deneyim paylaşımı ve gerekli durumlarda yakın çevre olanaklarından istifade ederek okul ve çevre bütünleşmesini sağlamalarına imkan verir. OTMG, öğretmenlere aşağıdaki konularda destek sağlamaktadır (MEB, 2007, 11).

**Tablo 2.3: OTMG'nin Öğretmenlere Destek Sağlayacağı Konular**

<b>OTMG'nin Öğretmenlere Destek Sağlayacağı Konular</b>
Öğretim programına uygun planlama ve değerlendirme yapma
Yaratıcı düşünme ve uygulamaları zenginleştirme
Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme
Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme ve uygulamalarında kanıtları kullanma, kanıtlarla çalışma
Öğrenme ve öğretmede etkili yeni yaklaşımları araştırma, değerlendirme ve içselleştirme
Diğer öğretmenlerden öğrenmek için tüm fırsatları yönetme
Sınıf ve öğrenci verilerini toplama, yorumlama ve yönetme
Ekip çalışmaları geliştirme
Davranış yönetimi stratejileri geliştirme
Kaynaştırma eğitimini teşvik etme
Kendi uygulamalarındaki gelişimin farkında olma
Kariyer gelişimi

MEB, **Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu**. (Ankara:MEB, 2007), 12'den uyarlandı.

**Okul için;** İyi planlanan bir OTMG, öğretmenlerin eğilim ve gelişim olanaklarından düzenli olarak yararlanmalarını güvence altına almaktadır. Okul gelişim yaklaşımlarının temelinde okul yattığından, OTMG'yi etkili bir şekilde uygulayan okullarda daha az sorunla karşılaşılması beklenir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler, okullarındaki değişim ve gelişimin de bir parçası ve hatta yöneticisi olmaktadır. OTMG, öğretmenlere okulun iyileştirilmesi ve başarılı uygulamaların geliştirilmesinde rol alma fırsatı sağlamaktadır. OTMG yolu ile öğretmenlerin işbirliği yapması, çalışmalarını ve mesleki bilgilerini diğer meslektaşlarına aktarması ve bu kültürün oluşmasının yanı sıra okul standartlarının yükselmesi ve gelişimi mümkün olmaktadır. (MEB, 2007).

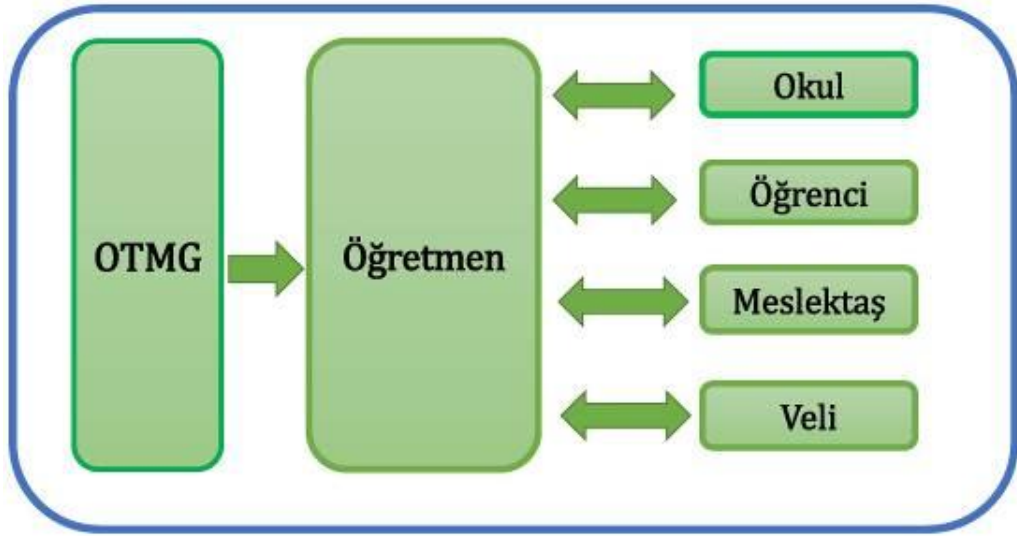


**Şekil 2.6: OTMG'nin Okul Gelişimine Katkısı**

MEB .2007.Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. 10.

Daha bölgesel öğretmen meslek gelişim programların uygulama kısmında büyük ölçekli “çoklu” atölye yaklaşımlarının çoğunun fark edilen başarısızlığına karşın okul temelli çalışmaların potansiyel olarak daha düşük maliyetli, uygun ve sürdürülebilir olması bu yaklaşıma ilgiyi arttırmıştır. Aynı zamanda merkezleşmenin ortadan kalkması ve hesap verebilirlik hareketleri okul temelli öğretmen profesyonel gelişim programlarını daha kabul edilebilir ve uygulanabilir kılmıştır. Okullara yönlendirilen ve artan hesap verebilirlik ile birlikte yönetim ve mali yönetim yetkilerinin dağıtılması okul odaklı mesleki gelişim yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Geçmişte özellikle sanayi ülkelerinde her bir öğretmen mesleki eğitimini kendi sorumlulukları ve kendi mesleki ilgi alanlarını geliştirecek bir ayrıcalık olarak görüyordu. Ancak hesap verebilirlik hareketinin ortaya çıkması ile okul liderlerinin öğretmen profesyonel gelişimini belirli eğitim-öğretim çıktılarıyla ilişkilendirmesini sağlamıştır (OECD, 1998).

**Veliler için;** Okulun ve öğrencilerin gelişiminde velinin eğitim sürecine katılımı, olumlu bir okul kültürünün sağlanması ve çalışmaların sürekliliğini sağlar. Velilerin katılım düzeyi ise önceden planlanır ve okul idaresi, öğretmeni ve velinin kurmuş oldukları bu bağ temelde öğrencilerin gelişimini hedefler. (MEB, 2007).



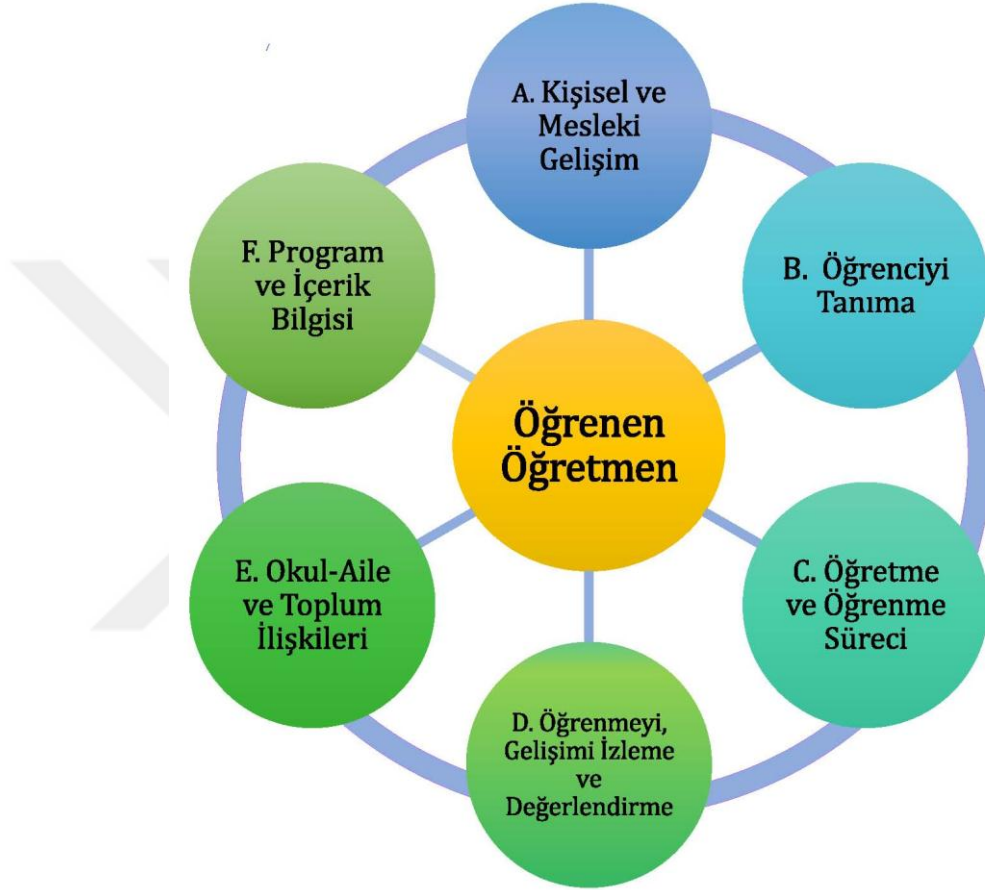
**Şekil 2.7: OTMG Sürecinde Öğretmenin Mesleki Gelişimi ile Okul, Öğrenci, Meslektaş ve Veli İlişkisi**

MEB .2007.Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu.11.

Öğretmen eğitim programların başarılı olabilmesi zaman içinde sürdürülebilir olmalarına, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesine bağlıdır. Araştırmacılar aynı zamanda en etkili programların öğrenci öğretimine olabildiğince yakın yerlerde-okullar ve dersliklerde gerçekleşmesi gerektiğini öne sürmektedir (Sparks, Hirsch, 1997). Bazı araştırmalar en etkili öğretmen profesyonel gelişim programlarının yüksek sayıda okul personeline, tasarım ve uygulama süreçlerinde toplum katılımına yer veren programlar olduğunu belirtmektedir (Mosenthal, Ball, 1992; Schiefelbein, 1992; Tatto ve diğ., 1993, Tatto, 1997'den aktaran MacNeil, 2004). Bahsedilen bu bileşenler bilimsel olarak sınıp doğrulanmamış olmasına rağmen uygulamacılar ve akademisyenler bu bileşenlerin, uygulanabilir bir öğretmen profesyonel gelişim programı yaklaşımının parçalarını oluşturduğu konusunda hem fikirdir (Elmore, 2002'den aktaran MacNeil, 2004).

OTMG'nin çerçevesini öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde en çok tartışılan konulardan biri de öğretmen nitelikleridir. Nitekim öğrencilerin başarıları ve kaliteli bir eğitim, öğretmenlerin nitelikleriyle doğru orantılıdır. Bu kapsamda yeni nesli, ülkenin ihtiyaç duyduğu şekilde nitelikli bireyler olarak yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin, niteliklerini zamanın gerektirdiği şekilde iyileştirmesi de öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez şartlarından

biridir. Başka bir deyişle, her geçen gün değişen ve gelişen, değer anlayışı, bilim ve teknoloji; buna paralel olarak da eğitim bilimi, eğitim teknolojisi ve eğitim programları, öğrenme ve öğretme süreç ve yöntemlerindeki değişimler öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini zorunlu hale getirmektedir. (Kaya, Kartallıoğlu, 2010). Şekil 2.7'de OTMG'nin öğretmenlik mesleğinin yeterlilik alanları ile ve bu yeterlilik alanlarının birbiriyle olan bağlantılarını gösteren çerçeve yer almaktadır.



**Şekil 2.8: OTMG'nin Çerçevesi**

MEB .2007.Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. 8.

OTMG planlama süreci bir sistemdir. Dolayısıyla bu sistemin öğelerini mesleki gelişimin planlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak sıralamak mümkündür. OTMG planlama sürecinde ilk adım öğretmenlerin bireysel gelişim planlarının hazırlanmasıdır. Bu aşamada öncelikle öğrenme ihtiyaçları belirlenmektedir. Sonrasında öğrenim ihtiyaçları önceliklendirilmekte ve ulaşılabilecek hedefler belirlenmektedir. Ardından ise hedefe ulaşmada izlenecek yol belirlenmektedir. İkinci Aşama, okul temelli mesleki gelişim planının hazırlanmasıdır. Bu aşamada okul müdürü ve koordinatör, okul gelişim hedeflerini

göz önünde bulundurarak ve bireysel gelişim planındaki ortak etkinlikleri seçerek OTMG planını hazırlamaktadır. Sonrasında ise OTMG planının uygulanması ve izlenmesi ile değerlendirmesi aşamaları gelmektedir (MEB, 2007).



**Şekil 2.9: OTMG'nin Süreç Döngüsü**

MEB .2007. Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. 17.

OTMG modeli kapsamında öğretmen, kendi bireysel ve mesleki gelişim alanını, kendi gözlemlerinden ve yeterliliklerine ilişkin öz değerlendirmesinden yola çıkarak kendisi tasarlamaktadır. Bu planlama esnasında gereksinimlerini tespit etmede faydalı olacak özdeğerlendirme formları, SWOT ve hedef analizi gibi değerlendirme araçları kullanarak bireysel ve mesleki gelişim alanlarını belirler (MEB, 2007). Öğretmen, okul yöneticisi ile sürecin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç kez görüşerek hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duyduğunu ve bu alanlarda yapmayı tasarladığı etkinlikleri okul yöneticisine sunmaktadır. İlk görüşmede varsa okul yöneticisinin önerileri de dikkate alınmaktadır. Öğretmenin Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı, okul yöneticisince onaylanması ile birlikte gelişime yönelik çalışma ve etkinlikler başlamaktadır. Okul yöneticisi ile yapılan ikinci görüşmede, çalışmaların detayları ve sonuçlarıyla ilgili paylaşımlarda bulunularak gerçekleştirilen ya da hedeflenen düzeyi yakalayamayan çalışmalara yönelik çözüm önerileri geliştirilmektedir. Üçüncü görüşmede ise yapılan tüm çalışmalar rapor haline getirilerek okul yöneticisine sunulmaktadır. Süreci tamamlayan öğretmen, başka alanlardaki eksiklerini gidermek üzere yeni çalışmalarını planlayarak uygulamaktadır. Bu şekilde döngüsel bir süreç oluşturularak gelişimin sürekliliği sağlanmış olmaktadır (Kaya, Kartallıoğlu, 2010).

Okul Esaslı Mesleki Gelişim Modellerini incelediğimizde karşımıza ilk olarak koçluk ve mentörlük modelleri ve mentörlük şekilleri içerisinde yer alan model olma ve birlikte öğretme modelleri ortaya çıkmaktadır. Galanouli (2010) bu modelleri iyi belgelendirilmiş ve oturmuş yaklaşımlar olarak tanımlar. İlk olarak ABD’de geliştirilen mentörlük ve koçluk iş bağlamında mesleki gelişim yöntemleri kadar uzun bir geleneğe sahiptir.

Bu modellerin bir ortak noktası vardır: öğretme uygulamasını geliştirmek, kariyerlerini ilerletmek, vs. için öğretmenler arasında akran desteği sağlamaktır. Bu modellerde öğretmenlerden biri genellikle daha deneyimlidir ve deneyimsiz arkadaşlarına destek ve kılavuzluk sağlar (Galanouli, 2010). OTMG Modelleri arasında yer alan başka bir model ise Ders Araştırma Modelidir (DAM). Mesleki öğrenimde daha yeni bir yaklaşım olup öğretmenler arasındaki işbirliği ve uygulamalı öğrenme topluluklarının oluşturulmasına odaklanmaktadır (Galanouli, 2010). Amaç ve süreci takdir etmek üzere birçok perspektif bulunmaktadır (Stigler, Hiebert, 1999). DAM uygulaması her zaman sınıf bağlamında gerçekleşir ve amaç öğretimi iyileştirmektir. DAM örneğinde, süreçte yer alan tüm öğretmenler aynı seviyededir, birlikte çalışırlar, süreç ve sonucun sahipliğini ve sorumluluğunu paylaşırlar. Ayrıca, bütün öğretmenler dersi tasarlayan oldukları için, gruba karşı sorumluluğu ve bu uygulamaya ait riskleri de paylaşırlar. Başarıların da başarısızlıkların da bireylere değil, gruba atfedilecek olması nedeniyle, bu durum ders sunum yöntemlerinin deneyimlenmesi sırasında rahat hissetmelerini sağlar (Galanouli, 2010).

Var olan yapılandırılmış OTMG Modellerine baktığımızda, koçluk ve mentörlük yaklaşımlarının okullarda daha etkili değerlendirme ve uygulama imkanı sağlamak için uzman ve aday desteği sağlanması gerekir. DAM yaklaşımı ise öğretmenler için birer uzman olarak yapılandırılmış ve kanıtlara dayana, akran odaklı mesleki gelişim sürecinden geçerek, yenilikçi fırsatların kapısını açar. Okulların bu yaklaşımı sınıflarda uygulamasını, her okulun mesleki gelişimine katkı sağlayan yaklaşımı olarak düşünülmesi gerekir. Bunun yanı sıra, Kuzey İrlanda, Genel Öğretim Konseyi (The General Teaching Council for Northern Ireland), DAM’ın akran odaklı işbirlikli uygulamalara olan vurgusundan dolayı, bu yaklaşıma çok olumlu bakmaktadır. Bu ise konseyin savunuculuğunu yaptığı, dinamik profesyonel toplulukları destekleme ve sürdürmeye verdiği önemle örtüşmektedir (Galanouli, 2010).



## 2.2. Ders Araştırma Modeli

Öğrencilerin öğrenme ve öğretmenlerin öğretme süreçlerini iyileştirebilmeleri için sürdürülebilir, yüksek nitelikli mesleki gelişim deneyimi edinmeleri gerekmektedir. Son dönemde bu ihtiyaçlara cevap veren ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modellerinden biri olan, Ders Araştırma Modeli (DAM) öğretmenin profesyonel gelişiminde yeni bir yaklaşım olup öğretmenler arasındaki işbirliği ve uygulamalı öğrenme topluluklarının oluşturulmasına odaklanmaktadır (Galanouli, 2010). Stigler ve Hiebert (1999) DAM kavramını, *‘öğretmeyi iyileştirmek istiyorsanız, bunu yapmak için en etkili yer sınıf bağlamıdır’* ilkesine dayandırmıştır. Dudley (2005) DAM’ı *“öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amacıyla, ‘yarım dönem ve bir yıl ya da daha fazla sürecek iyi yapılandırılmış grup planlaması, gözlem ve ders analizi döngülerine’ dayanan bir faaliyet”* olarak tanımlamaktadır (Galanouli, 2010). Fernandez (2002) ise DAM’ın en önemli faaliyetinin, önce birlikte büyük ayrıntıyla planladıkları ve sonra sınıflarda işledikleri dersleri tartışmak için öğretmen gruplarını bir araya getirmek olduğunu belirtir. Lewis ve diğerleri (2006) bu süreci *‘öğretme ve öğrenme ile ilgili veri toplayan ve bunu birlikte analiz eden bir grup öğretmen tarafından canlı sınıf derslerinin gözlenmesi’* olarak tanımlamaktadır.

DAM grupları gönüllü olarak ilk Japonya’da başlamış olsa da, bir çok ülkede eğitim otoriteleri tarafından benimsenmiş ve bölgesel ya da ulusal öneme sahip belirli bir konunun çalışılması için finansman sağlanarak desteklenmiştir. Finansman sağlanan okullar ‘belirlenen araştırma okulları’ olarak tanımlanmaktadır (Fernandez, 2002). Fernandez (2002) devletin, bu araştırma okullarını finanse ederek DAM grupları ve faaliyetleri üzerinde etkili olmak istediğini belirtmektedir. Japon üniversitelerinin birçoğu, okullarla birlikte DAM dersleri verilen, geniş çapta öğretmenin izlediği açık etkinlikler düzenlemektedir. Fernandez (2002)’e göre, DAM’ı bu alanda çalışan öğretmenlerin benimsemesinin yanı sıra yönetimde yer alan kişiler de sevmekte ve uygulanmasını teşvik etmektedir.

Lewis (2000) üç yıllık bir araştırma sırasında, Japon eğitimini, öğretmenlerin yoğun ders hazırlığını ve uygulama sırasındaki paylaşımlarını incelemiştir. Bu süreçte öğretmenlerin, fen bilgisi eğitiminde, “anlatım yoluyla öğretim” tekniğinden “anlamaya dayalı öğretime” başarılı bir geçiş sağladıklarını tespit etmiştir. Bunun temel sebebini ise, “Japon öğretmenlerin derslerini hazırlarken harcadıkları zamanın



kendi öğretme becerilerini geliştirdiği” şeklinde açıklamaktadır. Yine bu kapsamda, öğretme becerilerini en verimli geliştirebilecekleri anın, sınıfta ders verildiği an olacağı düşünülmektedir (Stigler, Hiebert, 1999). Bunun yanı sıra bireysel, okul çapında ve ulusal çapta öğretimin iyileştirilmesinde araştırma derslerinin anahtar rol üstlendiği dikkat çekmektedir (Lewis, 2000).

DAM, öğretmenlerin bilgi ve becerisini artırarak profesyonel gelişimine katkı sağlayan öğretmen gelişim formudur. DAM sürecinde öğretmenler, uygulamaları gerçek ortamında gözlemleyip, kendi alanları veya farklı alandaki öğretmenlerle, alanın uzmanlarıyla ve hatta halkla iş birliğine girerek sürece hakim olurlar. Bu dönemde araştırma soruları kapsamında ortak tasarımlar, uygulamalar ve yansımalar yaparlar (Lieberman 2009).

DAM süreci, öğretmenlerin öğretimde kendilerini işe koşarak eksiklerini görebildikleri ve dersi araştırdıkları bir süreç olarak tanımlanabilir. Öğretmen kendi dersine ait temel sorularını tasarlayıp öğretimsel sorunlarıyla ilgilenen bir öğretimi hedefler. Profesyonel gelişim yönünden DAM’ın geleneksel profesyonel gelişim modellerinden farklılıklar içerdiğini söyleyebiliriz (Lewis, Perry, and Hurd 2004; Lewis and Perry 2014). Tablo 2.4 de DAM ve geleneksel profesyonel gelişim modelleri arasındaki farklı bakış açıları sunulmuştur.

**Tablo 2.4: Profesyonel Gelişimde Farklı Bakış Açıları**

<b>Geleneksel Profesyonel Gelişim Modelleri</b>	<b>Ders Araştırma Modeli (DAM)</b>
Cevap ile başlar	Soru ile başlar
Dışarıdan bir uzman tarafından yürütülür	Katılımcılar tarafından yürütülür
Etkileşim Eğitmenen => Katılımcı yönündedir	Etkileşim katılımcılar arasındadır
Eğitmen ve katılımcı arasında hiyerarşik bir ilişki vardır	Katılımcılar arasında karşılıklı bir ilişki vardır
Araştırma uygulamaya dair bilgilendirir	Uygulamanın özü araştırmadır

Lynn Liptak, **For Principals: Critical elements. In P. Wang- Iverson, M. Yoshida (Eds.), Building our understanding of lesson study** (New Jersey: Paterson School, 2005), 39-44’ten uyarlandı.

DAM sürecinde tasarımı planlamak öğretmenin aşına olduğu ve en rahat gerçekleştirdiği etkinliktir. Öğretmenin bilgisinden yola çıkarak, incelemek, bilgiyi genişleterek sunmak ise DAM'ın doğal bir sürecidir. Son dönemde çok yaygın kullanılan “Öğretmenler için Farklılaştırılmış Öğretim” ifadesini kullanmak yerinde olacaktır. DAM sürecinde öğretmen, öğrencinin ne kadar düşünme ve öğrenme gerçekleştirdiğini keşfeder. DAM'ın bu özelliklerine baktığımızda yenilikçi bir çok profesyonel gelişim modelleri ile benzerlik göstermektedir fakat DAM'nin bazı özellikleri, diğer profesyonel gelişim yaklaşımlardan farklılık göstermektedir. Tablo 2.5'te Love ve diğerleri (1998) tarafından fen ve matematik öğretmenleri için profesyonel gelişim modellerinin Ders Araştırma Modeli ile karşılaştırılması yer almaktadır.

**Tablo 2.5: Profesyonel Gelişim Yaklaşımlarının Karşılaştırması**

<p><b>Eylem Araştırması</b></p> <p>Öğretmenin sınıfında kendisinin ve öğrencinin öğrenmesinin bir araştırmaya dahil ederek araştırmasıdır.</p>	<p><b>Ders Araştırma</b></p> <p>Vurgu işbirliği ve ortak hedeftedir.</p>
<p><b>Çalışma Grubu</b></p> <p>Grup tarafından belirlenen konu çevresinde düzenli, yapılandırılmış ve işbirlikli bir etkileşime dahil olunur. Bu sayede yeni bilgileri araştırma ve elde edilen bilgi üzerinde yansıtma analiz etme ve değerlendirme fırsatı sunar.</p>	<p><b>Ders Araştırma</b></p> <p>Planlama ve sınıf uygulamalarına direkt bağlantı ve öğrencinin öğrenmesini hedefleyen belli konu ve problemlere odaklanır.</p>
<p><b>Program Geliştirme</b></p> <p>Yeni öğretimsel materyaller ve stratejiler geliştirme veya var olan öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için yeniden şekillendirmektir.</p>	<p><b>Ders Araştırma</b></p> <p>Ders Araştırmaları öğrenme araçlarından çok ürünlerdir. Öğretmenler genellikle var olan programı ve öğrenme etkinliklerini kullanır.</p>
<p><b>Akran Koçluğu ve Mentörlük</b></p> <p>Sınıf gözlemi, geri bildirim, problem çözme ve birlikte planlama gibi birçok etkinliklerle öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek amacıyla eşit veya daha deneyimli öğretmen ile birebir çalışmak.</p>	<p><b>Ders Araştırma</b></p> <p>Öğretmenlerden çok derse odaklanır. Bütün üyeler ortak katkı sağlar.</p>
<p><b>Öğrenci Çalışmasını İnceleme</b></p> <p>Öğrencinin düşünme ve öğrenme stratejisini anlamak, öğrenme ihtiyaçları, uygun öğretmen stratejileri ve materyalleri tespit etmek için öğrenci ürünlerinin dikkatlice incelenmesidir.</p>	<p><b>Ders Araştırma</b></p> <p>Öğrenci canlı olarak izlenir, öğrencinin çalışmasının içeriği ortak anlayıştır.</p>

Stepanek, Jennifer ve diğ., **Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators** (USA: Corwin Press, 2006), 10'dan uyarlandı.

Tablo 2.5'i incelediğimizde DAM'ın bütün profesyonel gelişim yaklaşımlarının unsurlarını barındırdığını, bunun yanı sıra kendine özgü ana kavramları öne çıkarttığı dikkat çekmektedir. Özellikle DAM'ın öğrenci ve öğretmen etkinliklerinin kalitesini artırmaya ve öğrenme düşüncü ve sürecine odaklandığı dikkat çekmektedir. Bunun temel nedenleri ise;

- DAM'ın gelişimi, öğretmenin öğretiminde ve uygulamalarında profesyonel paylaşımlarına dayanmaktadır.
- DAM'ın temeli, öğrencinin öğrenme kalitesinin artırılmasına dayanır.
- Öğrenciden beklenen kazanımların gelişimi öğretimin odağını oluşturur.
- Sınıftaki gerçek uygulamalara dayandığı için DAM, öğrenmenin gelişiminin temelini oluşturur.
- DAM, öğretmenin araştırmacı rolünü yüklenmesini sağlar (Lewis, 2002'den aktaran Wajdi, 2017).

### **2.2.1. DAM'a Genel Bakış**

DAM kavramına baktığımızda, ilk olarak Japonya'da ortaya çıktığını ve öğretmenlerin profesyonel gelişiminin en yaygın ve önde gelen yöntemlerinden biri olarak kabul edildiğini görürüz (Fernandez ve diğ., 2001; Lewis 2000; Lewis, Tsuchida, 1998; Shimahara 1999, Stigler, Hiebert 1999; Yoshida, 1999). DAM, Japon eğitim sisteminin önemli bir parçası olmuş ve özellikle ortaokul öğretmenlerinin sınıf uygulamalarını geliştirmelerine önemli katkı sağlamıştır (Lewis, Tsuchida, 1998; Stigler, Hiebert, 1999; Yoshida, 2000). Son dönemde Japon matematik tasarımının, öğretmen odaklı öğretimden, öğrenci odaklı öğretime doğru değişime uğramasında ve yaygın olarak kullanılmasında DAM'ın katkısı büyüktür (Fernandez, 2002). Bunun temel nedeni, DAM'ın öğretmene gerçek sınıf uygulamalarını gözlemleyerek, öğrencinin etkin öğrenmesinde nelerin etkili olduğunu tespit etmesine yardımcı olmasıdır. Bu sayede öğretmen, profesyonel gelişim sürecinde öğrenci düşüncü ve öğrenmesini, öğretiminin odağına yerleştirerek öğretimini geliştirmeyi hedefler (Wajdi, 2007).

Watanabe (2002) DAM'a farklı bir yönden bakmakta ve sadece öğretmenin profesyonel gelişim etkinliği değil bunun yanı sıra bir kültür olarak görmektedir. Başarılı bir DAM için paylaşılmış profesyonel kültür ve işbirlikli bir katılımın gerekliliğinden bahsetmektedir.

Makinae (2010) DAM'ın tarihsel gelişim sürecinde, ilk olarak "1872 yılında Meiji hükümeti" ile birlikte yeni bir okul sisteminin kurulduğunu ifade etmektedir. Bu dönemde ilk ve ortaokul düzeyindeki okullara yenilenmiş eğitim programı olarak hedef ders (object lesson) tanıtılmıştır. Hedef ders metodu, öğrencilerin iç görüleri ile kavramları anlamasını sağlayacak hedeflerin gözlemlenmesine odaklanan Pestalozi teorisine dayanmaktadır (Fernandez, 2002). Tanıtılan bu metotla artık normal okullar, öğretmen eğitimleri ile yeni öğretim metotlarının yayılması, kaynak kitapların incelenmesi ve yardımcı kitapların hazırlanması gibi sorumluluklar almaya başlamış, bu şekilde öğretimde çok büyük değişimler sağlamıştır (Fernandez, 2002). Eş zamanlı olarak, öğretmen eğitim modeli için de "Eleştirel ders" modeli sunulmuştur. Bu modele göre öğrenciler, sınıfta ders sunan, öğretmenler ise gözlemleyen ve tartışan konumundadır. Bu gözlem ve tartışma sırasında "sorun, metot, öğretmen ve öğrenci" olmak üzere 4 eleştirel noktaya odaklanılmış ve bugünkü DAM modelinin oluşumuna katkı sağlanmıştır. Hedef ders, eleştirel ders metodu ile birlikte öğretimsel rehber kitapları, yeni kitapların hazırlanmasını ve yeni mezunlara kadar bütün alanları etkilemiş, aday öğretmen eğitiminden, hizmet içi profesyonel gelişime kadar bütün ülkede yaygınlaşmıştır (Makinae, 2010). Bu süreçte yoğun bir şekilde gerçekleşen öğretmen eğitimleri ile eğitim materyalleri ve kaynaklarının tasarlanması DAM'ın temellerinin Japonya'da sağlam bir şekilde atılmasını sağlamıştır (Fernandez, 2002).

DAM kavramını, etimolojik olarak incelediğimizde ise, Japonca'da *Jugyokenkyu* olarak okunduğu; *Jugyo'nun* ders, *kenkyu'nun* ise çalışma veya araştırma anlamına geldiği görülmektedir. Fernandez (2002, 394), bu çevirinin aslında DAM'ı ifade etmede tam olarak yeterli olmadığını ve DAM'ın dersi araştırmanın ötesinde, öğretme pratiklerini geliştirmede sistematik bir araştırma ve sorgulamayı kapsadığını belirtmektedir. Bu nedenle DAM yenilikçi ve alternatif bir öğretmen yetiştirme modeli olarak tanımlanmaktadır (Fernandez, 2002; Lewis, 2002; Stigler ve Hiebert, 2009).

Fernandez'e (2002) göre, DAM 1900'lerin başından itibaren bir şekilde Japonya'da yer almaktaydı. DAM, 1960'larda artık aday öğretmen eğitiminde oturmuş bir strateji haline gelmiştir (Takahashi, Yoshida, 2004). Öğretmeni gözleme ve birbirine eleştiriler sunma, DAM'ın karakteristik özellikleri içinde yer alır ve bu özelliği yukarıda bahsedilen "Hedef ders" ve "Eleştirel Ders" metotlarından gelmektedir. 1980'lerde eğitimin gerilediği, okullarda yeniden değişim ve gelişim için ciddi anlamda demokrasiye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Sato, Ciffey, Moorthy, 2005). Manabou Sato'nun bu yıllarda yaptığı, öğretmenler üzerine eylem araştırmaları ve 1996 yılında yayınladığı "Program üzerine Eleştiri" adlı kitabı, Ders Araştırma Öğrenme Topluluklarının (LSLC) vizyonunu ve felsefi temellerini oluşturmuştur (Fernandez, 2002). 1990'larda kötüye giden ekonomi, sosyo-ekonomik konumdaki travmatik değişim, çocukların stresli yaşamı ve eğitime olan umudun kaybolması ile eğitimden kaçış başlamıştır. Eğitimden kaçış aslında istekli olarak eğitime katılmayı reddetmek anlamındadır (Sato ve Sato, 2003). Bu buhranlı dönemde, Manabou Sato'nun eğitimin revize edilmesi için önerdiği yaklaşım, Ders Araştırma Topluluklarının doğuşunu sağlamıştır. Burada önerilen, hiyerarşik bir yapı yerine, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim önerisidir (Saito, Sato, 2012). 1998 yılında Hamanogo, Ojiya ve Hiromi İlkokullarının pilot okul olarak seçilmesiyle ve sadece bu 3 okulda başlayan uygulama, şu anda 1500 ilkokul, 2000 ortaokul ve 300 lise düzeyinde uygulanır durumdadır (Saito, Sato, 2012).

Stigler ve Hiebert (1999), DAM'ın Japonya'daki ilk uygulamalarına bakıldığında, uygulamaların iyileştirilmesi sorumluluğunun öğretmenlere verildiğini belirtir. Ayrıca, öğretmenler öğretmenlik kariyerlerine başlar başlamaz, öğretmen grubunun bir parçası olarak okul temelli mesleki gelişim sürecine girilmesi, Japonya'da öğretmenlik görevinin bir parçası olarak görülür. Bu süreçte öğretmenler, ortak tasarımlar yaparak, farklı okulların gözlem ve değerlendirmelerine imkan verecek şekilde okullarında DAM günleri düzenleyerek ev sahipliği yapma görevini yüklenmektedirler (Watanabe, 2002). Bu çalışmalar okul çapında yürütüldüğü gibi hiçbir okula bağlı olmayan ulusal DAM grupları aracılığıyla da yürütülmektedir. Bu gruplar genellikle üniversite hocaları ya da istekli öğretmenlerden oluşan yüzlerce üyeye sahip öğrenme topluluklardır (Watanabe, 2002).

Ders araştırma modelinin dünya uygulanmasına baktığımızda son dönemlerde, öğrenci merkezli öğretim vurgusundan dolayı öğretmenlerin mesleki gelişimi için en

çok kullanılan model olduğu görülmektedir. DAM uygulamalarının, Stigler ve Hiebert'in "Öğretimde kocaman boşluk: Sınıfta eğitimi geliştirmek için Dünya öğretmenlerinden en iyi fikirler" (The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom) adlı kitabının 1999 yılında yayınlanmasıyla, sadece Japonya'da değil dünya çapında hızla duyulmaya başladığı görülmektedir (Galanouili, 2010). DAM'ın Endonezya'ya tanıtılması ve pilotlanması ise IMSTEP-JICA projesi ile UPI, UNY ve UM adlı üç farklı üniversitede başlamıştır. Temelde Japonya'dan adapte edilen DAM uygulaması, Endonezya'da Bandung, Yogyakarta ve Malang bölgelerinde yer alan okullarda ilk olarak denenmiştir (Wajdi, 2017).

Amerika'da DAM, öğretmen mesleki gelişiminin iyileştirilmesi için kullanılacak potansiyel bir strateji olarak görülmüş ve Amerikan eğitim çevrelerinin ilgisini çekmiştir (Lewis, Tsuchida, 1998; Stigler, Hiebert, 1998; Yoshida, 1999; Lewis, 2000). Bu kapsamda DAM, Amerika'nın öğretimini iyileştirmek ve revize etmek için önerilmiş bir modeldir (Galanouili, 2010). Lewis ve arkadaşlarının (2006) yer aldığı altı DAM çalışmasından bir tanesi Amerika Ulusal Bilim Örgütü tarafından fonlanmıştır. Ulusal Bilim Örgütü (2007)'nün son etki raporunda ise DAM'dan, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) eğitiminde, öğrenme topluluğu oluşturan ve bu toplulukları kucaklayan bir yaklaşım olarak bahsedilmektedir.

Fisher, Higgins, Loveless (2006), DAM'ın İngiltere'de profesyonel gelişimin iyileşmesinde yeni bir kültür olarak tartışıldığını belirtmektedir. Ayrıca son dönemde İngiltere'de DAM yaklaşımı, ESRC/TLRP Research Training Fellowship projesi ve ilgili kaynak olarak Okul Liderliğinde Ulusal Kolejlere yayını olarak basılmıştır (Dudley, 2005). Dudley (2008) ayrıca 11 lise ve 3 ilkokul olmak üzere 14 okulda 100 ders araştırma çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada, İngilizce öğrenmenin ölçülmesinde, DAM uygulamasının öğretmen ve okul arasında nasıl geliştirilip transfer olduğuna odaklanılmıştır. Bu pilotlama sonunda belli ön koşullar sağlandığında İngiltere'de, DAM'ın okulda işbirliği kültürünü geliştirmesi açısından işe yaradığı görülmüştür.

İngiltere'de DAM, katılımcılar üzerindeki etkisi, öğrenme teorisine vurgu yapılmaması ve batıda nasıl uygulanabileceğine dair kanıtların tam olarak sunulmaması gibi açılardan eleştirilmiştir. Bu nedenle İngiltere'de Davies ve Dunill

(2008), Japon modelinin bileşimi ile oluşan öğrenmeye odaklı “Öğrenme Araştırma (Learning Study)” modelini kullanmıştır.

Kuzey İrlanda bağlamında bakıldığında, uygulama topluluklarının, işbirlikli sorgulama kavramlarının ve gerekli etkinliklerin Kuzey İrlanda Programında (NIC, 2009) yer aldığı, daha sonra da okullara yayılmaya başladığı görülmektedir (Galanouli, 2010).

Yukarıda bahsedilen ülkelerin yanı sıra Kanada, Çin, Tayvan, Güney Kore, Singapur, Hong Kong, Avustralya, Filipinler, Güney Afrika, Mısır, Brunei Sultanlığı, Vietnam, Endonezya, İran, İsrail, Malezya ve daha birçok ülkede DAM ile ilgili uygulamalar yapılmakta ve araştırılmaktadır (Arani, Matoba, 2006; Barber, Mourshed, 2007; Hj Suhaili, Khalid, 2011; Juang, Liu, Chan, 2008; Lee, 2008; Lewis, Perry, 2014; Murata, 2011; Yoshida, Jackson, 2011). DAM Çin’de “eylem eğitimi”, Hong Kong’da “öğrenme araştırmaları” ve Singapur’da “eylem araştırmaları” olarak adlandırılmakta ancak uygulama olarak hepsi benzerlik göstermektedir (Gopinathan, Deng, 2006; Lee, 2008).

DAM’ın Türkiye’deki durumuna baktığımızda yeni çalışılan bir konu olmasından dolayı “ders imecesi”, “ders araştırması” veya “ders çalışması” gibi birçok kullanımın yer aldığı dikkat çekmektedir. Alanyazında yoğunlukla “Ders Araştırması” olarak geçmesinden dolayı bu çalışmada Ders Araştırma Modeli (DAM) olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırmaları incelediğimizde 2008-2015 yılların arasında DAM ile ilgili 22 araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda: öğretmen adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi (Baki, 2012; Bütün, 2012); DAM’ın ders planı üzerindeki etkisi (Erkan, Baki, Demir, 2012); online ders araştırması ortamında matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duyguları (Durmuşoğlu- Salatalı, Arslanlı, Budak, 2012); ders araştırması modeli uygulanan sınıflardaki öğrencilerin TIMSS 2007 matematik performansları ve işbirlikli öğrenmeleri (Kılıç, Demir, Ünal, 2011); ders araştırması modelinin öğretmen adaylarının öğrenme isteğine etkisi (Bütün, 2012); ders araştırmasına dayalı plan geliştirme (Erkan, Baki, Demir, 2012) gibi çalışmalar yürütülmüştür.

### 2.2.2. DAM'ın Kuramsal Dayanağı

Ann Lieberman, Linda Darling Hammond ve Milbrey McLaughlin, öğretmenlerin geleneksel personel gelişim eğitimlerine katılıp çok miktarda bilgi almalarına rağmen bu bilgileri paylaşacakları alanlarının çok az olduğu konusunda sürekli şikayet ettiklerini belirtmektedir (Rock, Wilson, 2005). Halbuki öğretmenlerin, öz bildirimde bulunarak, diğer öğretmenlerle iş birliğine girerek, öğrencilere ve kendi çalışmalarına yakından bakarak, paylaşımlarda bulunarak öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri mümkündür (Darling, Hammond, 2001, 278). Bu nedenle güçlü kuramsal temellere ve sosyal yapılandırmacı ilkelere dayanan DAM öğretmen profesyonel gelişim modelinin, Amerikan eğitim reformu için istenilenlerle tam olarak uyduğu dikkat çekmektedir (Rock, Wilson, 2005).

DAM'ın sürecine baktığımızda bir ya da iki "araştırma dersinin" tasarımı, uygulanması, test edilmesi ve iyileştirilmesi üzerinde çalışmak amacıyla öğretmen gruplarının belirli bir zaman diliminde düzenli olarak toplanmasını gerektirdiği görülmektedir (Stigler, Hiebert, 1999).

Ders Araştırma Modeli (DAM) aslında bir öğretmenin kendi öğrencilerine verdiği, (a) bir öğretmen kaynaklı sorun, hedef ya da pedagojik uygulama vizyonu üzerine odaklanmış, (b) genellikle bir ya da daha fazla öğretmen ile birlikte dikkatlice planlanmış, (c) başka öğretmenler tarafından gözlemlenen, (d) fikir sağlama ve analiz için kaydedilmiş (e) derse hazırlanma grup üyeleri, diğer öğretmenler, yöneticiler ve/veya davet edilmiş bir yorumcu tarafından tartışılan sınıf içi derslerdir (Lewis, Tsuchida, 1998).

Ders Araştırma Modeli, sosyal yapılandırmacı ideallere önem veren, öğretmen mesleki bilgisi ve gelişimini arttıracak bir çerçeve sunmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda, sosyal müzakere, söylem, açıklama yoluyla öğretim içerisinde sosyal etkileşimlere cevap vermektedir (Rock, Wilson, 2005). Bu ilke, öğretmenlerin sözel olarak etkileşim gerektiren faaliyetlerde bulunmalarını, yeni başlayanlar ve uzmanlarla alanlarında genellikle iletişim içinde olmalarını desteklemektedir. Farklı seviyelerde çalışan öğretmenler, uygulamalarını bir DAM modeli örneği ile incelemek amacıyla, gruplar halinde beraber çalışarak mesleki işbirliğini ortaya çıkarmaktadırlar (Rock, Wilson, 2005).



Bunun yanı sıra, Henson (2003)'in belirttiği gibi yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenler; öğrenenin, geçmiş bilgileri ile yeni bilgisi arasında bağ kurarak anlamlı yapılandırma ve öğrenen merkezli bir öğrenme anlayışından dolayı yeni bir bilgi yaratmak, bu bilgiyi değerlendirmek, daha sonrasında kendilerine yansıtılabilmek ve diğerlerine açıklayabilmek amacıyla harekete geçirilmelilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal işbirliği ortamlarında, cevapları araştırmaya, test etmeye ve değerlendirmeye sevk eden farklı olaylar ya da sorunlarla karşılaşmaları gereklidir (Rock, Wilson, 2005).

Fer (2009)'e göre kültürel ve sosyal olarak düzenlenmiş etkinliklerle bilgiyi yapılandırma arasında bağlantı kurmayı esas alan sosyal yapılandırmacı yaklaşım, sosyal grubun ortak kararıyla oluşturulur. Sosyal bağlamda anlam yapılandırılırken de bireyler; oluşturdukları anlamı paylaşarak diğer bireylerin düşüncelerini etkiler, kendileri de bu bireylerden etkilenirler (Fer, Cırık, 2007). Sosyal yapılandırmacı yaklaşımının bu ilkeleri gereği, Ders Araştırma süreci boyunca öğretmenlerin değerlendirebileceği birçok analiz, faaliyet adımları yaratma, değerlendirme ve diğer öğretmenlerle anlayışlarını paylaşma fırsatları doğmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın bu ilkeleri DAM sürecinin altını çizmekte ve bu sürecin her bir adımının neden giderek artan mesleki bilgi ve beceriler yaratmada önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Tracy, Rock, 2005).

DAM'ın temelinde yer alan sosyo-kültürel öğrenme teorisine dayanarak bireyler sosyal bir ortam içerisinde, diğerleri katılımcılar ile etkileşime girerek ve gerekli desteği alarak üst düzey düşünme etkinliklerini gerçekleştirirler (Vygotsky, 1978). Öğretimsel bilgi içinde kültürel yapının yanı sıra çok boyutlu ve karmaşık bir yapı barındırır. Bu bilgi üst düzey düşünme etkinlikleri ile desteklenerek gelişmesi gerekir (Bütün, 2015). DAM, süreç içerisindeki problemi tespit etme, hedefleri ortaya koyma, planlama, tartışma, yansıtma gibi ortaklaşa gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yönelik etkili bir bağlam sunmaktadır (Bütün, 2015).

DAM uygulaması boyunca ekip üyeleri, öğrencinin düşüncüsü ve öğrenmesi hakkında bilgi toplar, bu kapsamda öğrencilerin düşüncülerinin nasıl geliştiğini (ya da gerilediğini) ve dersin hangi boyutlarının öğrenmeyi geliştirdiğini veya engellediğini görmek için seçilen öğrencileri incelerler. Ekip üyeleri ders sonrası tartışma oturumunda, belirli konunun öğretilmesi ve öğrenilmesi ile daha geniş anlamda

öğretme ve öğrenmeyle ilgili öneriler sunarak bu verileri görüşürler. Bu süreçte farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin koordineli çalışması, aralarında bilgi akışının sürekli sağlanması ve dönütlerin verilmesi önemlidir (Tracy, Rock, 2005). Bu nedenle, mevcut araştırmada farklı disiplinlerden ve farklı okullardan ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren öğretmenler Ders Araştırma Modeline dayalı öğretmen eğitimlerine dahil edilmişlerdir. Bu eğitimler, ders tasarım ve sınıf uygulamaları sırasında katılımcı öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde olabilmelerine, kendi öğrenmelerini farklı disiplinden öğretmenlerle paylaşabilmelerine, değerlendirme yapmalarına ve çalışmalarını revize etmelerine katkı sağlamıştır.

### **2.2.3. DAM'ın Süreçleri**

DAM öğretim modelinde yer alan ders süreçlerini incelemek, öğretmenlerin öğretim tekniklerinde ilerlemeyi sağlayan mesleki gelişim deneyimlerini anlamaya ışık tutmaktadır (Rock, Wilson, 2005). Eğitim üzerine araştırma yapan birçok bilim adamı, herhangi bir eğitim reformunun en önemli unsurlarından birinin pedagojik uygulamanın sürekli gelişimini sağlayacak uygun yapılar ve fırsatlar sağlama olduğunu belirtmektedir (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995; Garet ve diğ., 2001; Sparks, Hirsh, 1997).

DAM, doğası gereği bir araştırma döngüsüdür. Belirli bir konunun öğretilmesini araştırmak ve iyileştirmek için tasarlanmış gerçek bir sınıf dersi olan “araştırma modeline” odaklanmış öğretmen ekibi tarafından gerçekleştirilir (Lewis, Hurd, 2011).

Katılımcılara, sınıf ortamında gerçek öğretim ve öğrenme bağlamında ortaya konulan DAM'ı gözlemlene imkanı sunulur. Dersi takiben yapılan gün sonu değerlendirmeleri ise gözlem boyunca toplanan öğrenci ve öğrenme verilerinin gelişimini sağlar. DAM, öğrenci öğrenmesine katkı sağladığı gibi katılımcılara öğretim sürecine dair yansıtma yapma imkanı da verir (Murata, Takahashi 2002; Yoshida, 1999).

Japon öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bireysel değil ortak çalışmaya dayalı bir yaklaşım kullanılmaktadır. Japon öğretmenler, ders araştırma yoluyla sınıf içi derslere çalışmak, öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenmesinde olumlu değişimler başlatmak için ortak bir çabayla çalışmaktadır (Galanouili, 2010) . Bu kapsamda Japon öğretmenler, ortak bir girişim olarak sekiz ortak ders araştırma

adımını izlemektedir: (1) bir sorunun tanımlanıp araştırılması, (2) dersin planlanması, (3) dersin öğretilip izlenmesi, (4) dersin değerlendirilip etkisinin ele alınması, (5) dersin yeniden gözden geçirilmesi, (6) gözden geçirilmiş dersin öğretilmesi ve gözlemlenmesi, (7) ikinci bir değerlendirme ve revize edilmesi, (8) sonuçların paylaşılması (Stigler, Hiebert, 1999). Bu sekiz adımın tamamlanması bir grup öğretmenin ortak çalışmasını; ders araştırmasına dair fikirlerini, görüşlerini ve sonuçlarını paylaşmasını gerektirmektedir. Bu süreç aynı zamanda oldukça fazla zaman ve bağlılık gerektirmektedir. Diğer yandan öğretmenleri kendilerini sorgulayan, araştırmaya dayalı derslerden öğrendiklerini kullanan uygulamacılar olmaya teşvik eden bir katalizör görevi görmektedir. Buna ek olarak DAM sayesinde öğretmenlerin öğretim uygulamalarına dair buldukları yeni bilgiler, okul seviyesinde ve belki de bölgesel ya da ulusal seviyede meslektaşları ile paylaşılıp tartışılmaktadır. DAM yöntemiyle Japon eğitimciler zamanla öğretimde kademeli olarak gelişime açık bir sistem oluşturmuşlardır (Stigler, Hiebert, 1999).

Stigler ve Hiebert (1999) tarafından özetlenen 8 adımlık klasik Japon Ders Araştırma adımlarına alternatif olarak bir çok Ders Araştırma Süreci sunulduğu görülmektedir. Bu süreçleri incelediğimizde karşımıza en sık kullanılan aşağıdaki adımlar ve süreçler ortaya çıkmaktadır.

Dudley (2008, 3), Ders Araştırmasını, Sürekli Mesleki Gelişim özelliklerini etkin şekilde içinde barındıran, işbirliğine dayanan profesyonel sınıf içi öğrenme modeli olarak tanımlar ve aşağıda etkinleri kapsadığını belirtir:

- İki veya daha fazla öğretmenin, sınıfta uygulama geliştirmek, öğrencilerin gerçek öğrenmeleri ve öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmak, öğrencinin gelişimini etkileyen öğretme ve öğrenme odaklı sorunları çözmek için birlikte çalışması,
- Öğretmenlerin, belirlenen öğrencilerin belli öğrenme konularını geliştirmek için tasarlanan öğretme tekniklerini geliştirmeye katılması,
- Öğretmenlerin, koçluk ve profesyonel gelişim toplantıları düzenleyerek veya örnek dersler yaparak, öğrendiklerini ve kazanımlarını, diğer akranlarıyla paylaşması amacıyla kayıtlar tutulması (Dudley, 2008).

Şu ana kadar DAM'ın temel hedefi, öğrenmenin iyileştirilmesi yoluyla profesyonel gelişim ve öğrenme aracı olarak uygulanması olarak sunulmaktadır. Bu katkının yanı sıra öğretmenlerin birlikte ve işbirlikli çalışmasıyla, pedagojiyi ve nihayetinde de

öğrenmeyi geliştirdiği de unutulmamalıdır (Dudley, 2005). Dudley (2005) bu amaçla 10 basamaklı bir model önererek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve sonuçlarının öğretmenin mesleki gelişimine odaklanacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtir. Dudley (2005)'nin öğrenme değerlendirmesi için DAM çalışmasından uyarlanan faaliyetleri aşağıda adım adım sunulmuştur.

**1. Adım:** Araştırma grubunun belirlenmesidir. Genellikle (en fazla beş) okul ağından üç ile beş öğretmen Ders Araştırma programı için zaman ve destek verir. Düzenlemelerin mesafe, bir araya gelme kolaylığı ve sınıflar bakımından ulaşılabilir olması gerekir. Programa bağlılık en önemli koşuldur. Öğretmenlerin katılım davetinden önce önerilen mesleki gelişim faaliyeti hakkında bilgi sahibi olması şarttır ve faaliyetler doğası gereği öğretmenlerin boş zamanlarında değil, ders saatlerinde gerçekleşecektir.

Grubun bir araya gelmesini sağlamak için, bireysel ve grup yansıtması ile yeni öğrenilenlerin oturtulması için zaman gerektiği için, finansmana yedek öğretmen desteğinin de eklenmesi gerekir (Fullan, 2000).

**2. Adım:** Deneyim risklerinin paylaşılması için araştırma derslerinin ortaklaşa sahiplenilmesi adına sağlam kuralların belirlenmesi gereklidir. Bunu başarmanın öncelikli adımı, öğretmenlerin kavramlara aşina olmasının sağlanması ve örnek DAM derslerinin videolarını kullanmak olabilir (Haydn, Barton, 2007). DAM mesleki gelişime yenilikçi bir yaklaşımdır ve öğretmenlerin sürece ortaklaşa sahip olması, faaliyetin başarısı için önemli ve gereklidir (Morrish, 1976'den akataran Duddley, 2005). Öğrencinin öğrenmesi temel öncelik olmalıdır ve öğrencilerin sürece katılımı kendileri ile değerlendirilmeli ve karşılaştırılmalıdır. Programın velilere açıklanması ve velilerin uygulama öncesinde onaylarının alınması ise süreci rahatlatacaktır.

**3. Adım:** Neyin neden araştırılacağıının ve araştırma sorusunun belirlenmesi çok önemlidir. Öğrencilere uygun içerik, hedefleri ve öğrenme aşamalarını içerir şekilde sunulmalıdır.

**4. Adım:** Çalışmaya başlamadan önce odak noktası hakkında bilinenlerle ilişki kurularak altyapının hazırlanması çok önemlidir. Bunu yapmanın en iyi yolu ilk planlama aşamasında ilgili alanyazındaki çalışmaları incelemektir.

**5. Adım:** 3. ve 4. Adımlarda belirtilen, sınıf ihtiyaçlarının odak noktasının öğretilmesi ve öğrenilmesi ile ilgili kavramlarla yakından bağlantılıdır. Öğretmenler sınıflarında hemen kullanmaya başlayabilecekleri deneyimleriyle ilgili beceriler geliştirmelidir.

**6. Adım:** Önerilen mesleki öğrenme faaliyetine dayalı bir araştırma dersinin ortaklaşa planlanmasıdır. Her öğretmenin nihai plana katkısının bulunması ve planı sahiplenmesi bu süreçte çok önemlidir.

**7. Adım:** Ortak gözlem ve veri toplama ile ilgilidir. Bu adımda verilerin nasıl gözlemleneceği ve toplanacağı planlanmalıdır. Bu adım, öğretmenin konuşması, öğretmenin hareketleri, öğrenci öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri, öğrenci çalışması gibi hangi gözlem verilerinin toplanacağını belirlenmesini gerektir. Bunun için tüm ders videoya kaydedilmelidir. Ders sonrası değerlendirmelerin her grup üyesi için mümkün olduğunca faydalı olmasını sağlamak için doğru uygulamayı belirlemek bakımından birkaç deneme dersi gerçekleştirilir.

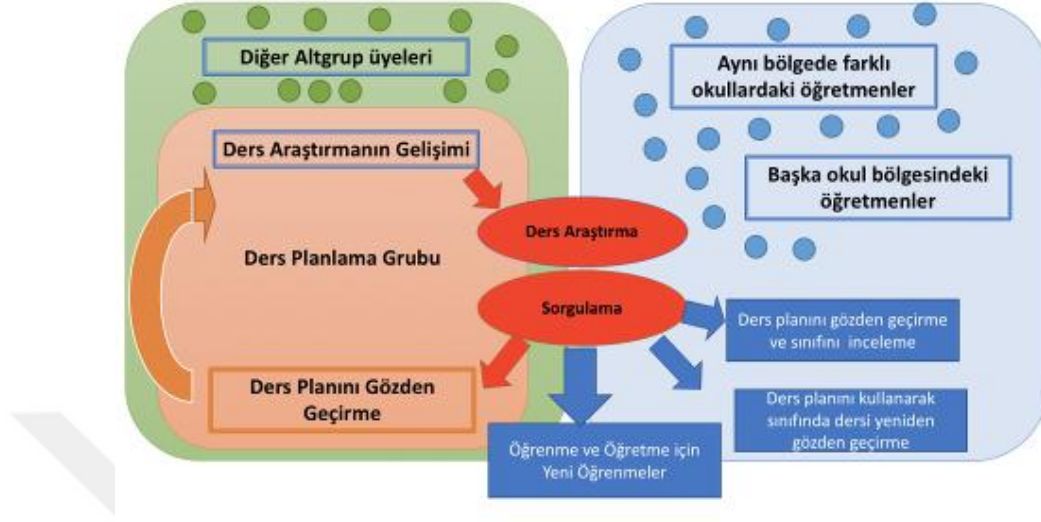
**8. Adım:** Ders Araştırma için ortak inceleme çalışmasının planlanmasıdır. Öğretmenlerin, bireysel ve/veya birlikte nelerin iyi gittiğini, nelerin iyi gitmediğini belirlediği, dersin iyi yönlerinin birleştirilmesi ve iyi olmayan yönlerin iyileştirilmesi için revize edilmiş stratejinin planlandığı araştırma sürecinin en önemli unsurudur. 5. ve 8. Adımlar öğretmenlerin mesleki gelişimi bakımından DAM yaklaşımının en önemli adımları olduğu için programın başarısı için bu adımlarda işbirliği çok önemlidir.

**9. Adım:** Süreç ihtiyaçlarının incelenmesi ve tartışılması adımı olup bu faaliyetlerin tutarlılığı çok önemlidir. Örneğin, videoya kaydedilen öğretim oturumlarının hem dersi veren öğretmenin hem de gözlemci grubun ders sonrası tartışmasına temel veri kaynağı olarak kullanılabilmesinin sağlanması gerekir.

**10. Adım:** DAM ile öğrenilenlerden okulda ve okullar arasında ders çıkarılması için yeni stratejilerin bulunmasıdır. Öğretmenler DAM modeli ile neleri başarabileceklerini diğer öğretmenler ile konuşurlar. Bu uygulama toplulukları, akranlardan alınan uygulama önerileri ile birlikte risk potansiyeli olan faaliyetleri denerler. Bu süreç öğretmeni motive eden bir süreçtir.

Bir diğer Ders Araştırma Modeli ise Takashi ve Yoshida (2004) tarafından önerilen 8 adımlık modeldir. Takashi ve Yoshida (2004) DAM'ın uygulanmasında şekil 2.9 da

görüldüğü gibi sekiz aşama sunulmaktadır. Bu modelde, klasik Japon Ders Araştırma Modeline alternatif basamaklar geliştirildiği ve daha fazla detaylandırıldığı görülmektedir. Bu aşamaları aşağıdaki şekil 2.9 'da sunulduğu şekilde sıralayabiliriz;



**Şekil 2.10: Klasik Okul Tabanlı DAM Modeli**

Takashi, A., Yoshida, M. Ideas for Establishing Lesson-Study Communities, Teaching Children Mathematics. NCM, Teaching Children Mathematics. 439.

**1. Çalışma Grubunun Oluşturulması:** DAM, öğretmen yönetimli profesyonel gelişim modeli olduğu için, öğretmen diğer öğretmenlerle işbirliğine girerek başlayabilir. Japonya'daki etkili DAM modeli, temelden gelen formatörler yerine hevesli öğretmenleri dahil eden yaklaşımı benimser (Yoshida, 1999, Lewis, 2002). DAM'ı bütün okulda başlatma zorunluluğu yoktur ve başarılı bir DAM başlatabilmek için atılacak en önemli adım rahat ve işbirliğini sağlayan bir ortam yaratmaktır (Takashi, Yoshida, 2004).

**2. DAM Deneyimleme Süreci:** DAM fikri dersi planlamak, gözlemlemek ve yansıtabilmek için meslektaşıyla işbirliğine girmek aşamalarına dayanır. Etkili bir öğretim çıkartmak için, DAM kültürel bir etkinlik olmalıdır ve öğretmenin günlük öğretim deneyimleri ile içi içe geçmelidir. Öncelikle uzun vadede temellendirilip, ona dahil olarak tek elden deneyimlenmelidir. DAM'ın uygulanması, önemli ama hemen göze çarpmayacak önemli noktaları saptamaya yardımcı olur. DAM ders planları, geleneksel öğretim planlarından nasıl farklılık gösterir, neden bu kadar detaylı bir ders planına ihtiyaç vardır, anlamlı bir tartışma yürütebilmek için ne tür

veriler toplanmalıdır, etkili gün sonu nasıl yürütülür gibi sorulardan oluştur (Takashi, Yoshida, 2004).

**3. Araştırma Teması ve Hedefinin Belirlenmesi:** Ders Araştırma grubunun üyeleri çalışılacak olan konu, hedef ve temaya karar verirler. Araştırma sorusunun belirlenmesi çok önemlidir ve öğrencilere uygun içerikleri, hedefleri ve öğrenme aşamalarını içermelidir (Galanouili, 2010).

**4. Araştırılacak Konuya Karar Verilmesi:** Çalışmaya başlamadan önce odak noktası hakkında bilinenlerle ilişki kurulması ve altyapının oluşturulması çok önemlidir. Bunu yapmanın en iyi yolu ilk planlama aşamasında ilgili literatürü incelemektir (Galanouili, 2010).

**5. Farklı Birçok Materyalin İncelenmesi:** İyi bir planlama için öğretmen, konuyu öğretebilmek adına her tür öğretimsel materyali ve çeşitli kitapları tanımalıdır. Bunun için çeşitli öğrenme ve öğretme materyallerini; program, ders kitapları ve çalışma kağıtlarını, çeşitli öğretim metotlarını belirlemeli, öğrencilerin hataları, kavram yanılgıları, problemlere beklenen çözümler gibi öğrenci öğrenme süreçlerini, öğrencilerin öğrenme durumlarını tespit etmelidir. (Takashi, Yoshida, 2004).

**6. DAM Geliştirerek Ders Planı Hazırlanması:** Ders araştırmasını geliştirmeden önce öğretilecek konu, ne kadar zaman ayrılacağı, öğrencilerin zorlandıkları konular gibi kavramları dahil eden bir planlama yapılır. Geçerli tek bir format olmasa da her ders planı ders araştırma katılımcılarına; ders planlama gruplarının derste niçin belli sorunlara yoğunlaşmaya karar verdiklerine, neden belli manipülasyonlar tercih ettiklerine, önemli sorular için belli cümleler kurduklarına dair veriler sağlamaktadır. Bu sorulara bulunan cevaplar, dersin başlığı, içeriği, hedefleri, programla ilişkisi, beklenen öğrenme süreçleri ve değerlendirme konularına dair soruların da cevabıdır.

**7. DAM'ın Uygulanıp, Değerlendirilmesi:** Bu aşamada sınıfın doğal atmosferine saygı duyulması ile gözlemcilerin dersin işlenişi ve sürecini bozmayacak şekilde izlemesi önemlidir. Bu aşamada gözlemciler aşağıdaki süreci takip etmelidirler;

- Planlanan ders hedeflerine ait veri toplama,
- Gözlemleri kaydetmek için ders planı, oturma düzeneği ve çalışma kağıtlarını toplama,

- Öğrenme sürecindeki öğrencinin problem çözme, ortak yanılgıları ve nasıl ve ne zaman anlamlarının değiştiğini belgeleme.

Özetleme sürecinin öncesinde genellikle grupta kolaylaştırıcı, kayıt tutan ve son yorumlayıcı yer alır. Özetleme aşamasında, uygulayıcının derse dair kendi uygulamaları, yaşadığı zorluklar ve katılımcılarla tartışmak istediği konular paylaşılır. Daha sonra ders planlama grubu gözlemlerini ve yorumlarını paylaşır. Oturumun sonunda kolaylaştırıcı durumu özetler. Amerika’da bu kişi genelde dışarıdan bir danışmandır ve genellikle pedagojik ve içerik açısından destek verir (Takashi, Yoshida, 2004).

**8. DAM Özeti Hazırlanması:** Değerlendirme aşaması bitmesine rağmen Ders Araştırma etkinliği henüz bitmiş değildir. Son aşamada Ders Araştırma grubu yeniden bir araya gelerek yapılan çalışma ve değerlendirmeler sonunda, kayıtlardan faydalanarak detaylı bir rapor hazırlanır. Bu raporda genelde ders planı olmakla birlikte plan dışında ayrıca, öğretmenlerin ne öğrendikleri, yansıtma notları, öğrenci çalışmaları ve kelime kelime öğretmen – öğrenci iletişimini gösteren transkripsiyonlar da yer alabilir. Bu çalışma okuyucunun ders boyunca ne yapıldığını gözünde canlandırmasını sağlar. Japonya’da bu raporlar yıl sonunda toplanır. Okul tabanlı yürütülen çalışmalarda alt gruplar bir araya gelerek ortak bir rapor teslim ederler. Bu raporlar, eğitim birimleri ve merkezleri tarafından saklanır. Bir çok öğretmen araştırma olarak da yayımlar (Takashi, Yoshida, 2004).

Fernandez (2002) ise en basit şekilde Ders Araştırma Sürecini 3 basamakta açıklar.

Bunlar;

1. **Ders Araştırma Hedeflerinin Seçilmesi:** Öğretmenler öğretim tasarımlarına, öğrencilerinde odaklanmak istedikleri hedefleri seçerek başlarlar. Daha sonra bu hedeflerinde başarıya götürecek öğretimsel tasarımları keşfetmek için hareket ederler.
2. **Ders Araştırmasının Planlanması:** Öncelikle öğretmenler, planlarını çok dikkatli ve titizlikle tasarlamak için bir araya gelirler. Bu süreç, işbirliği içinde yazılı olarak yapılan bir ders planlama sürecidir. Daha sonra, öğretmenlerden biri bunu sınıfında uygularken diğerleri inceler ve çoğunlukla var olan ders planı üzerinde notlarını tutarlar. Grup bu açık uygulamadan sonra bir araya gelir, gözlemler, yorumlar ve eleştiriler sunulur. Bu değerlendirmeler sonucunda ders



planı yeniden revize edilebilir. Bu sefer ikinci grup uygulama ve diğer grup gözlemci olarak yer alır. Bu süreç 3-4 haftalık (10-15 saatlik) veya iki farklı gruba bir iki haftalık uygulama şeklinde yürütülür. Her ne kadar alt gruba ayrılrsa da aslında bütüncül bir uygulamadır ve herkese görüşlerini sunma, tartışma ve bu çalışmadan ne öğrendiklerini paylaşma imkanı verir (Fernandez, 2002).

3. **Ders Araştırma Raporunun Yazılması:** Araştırma grubu belirli aralıklarla ders planını değerlendirmek amacıyla sürece ara verirler ve ders araştırma raporunun hazırlanması ile süreç sonlandırılır. “Çalışma özeti” veya “Araştırma Bülteni” olarak adlandırılan bu raporun amacı, elde edilen edinimleri ve grup tarafından yürütülen çalışmaları kayıt altına almaktır. Bu çalışmanın sonunda elde edilen verilerin ve deneyimlerin ışığında ders araştırma hedefine doğru ilerleme kararı alınır (Fernandez, 2002).

Sunulan DAM adımlarını incelediğimizde, ders planlama grubunun ortak çalışması, sınıf uygulamasının gerçekleştirilmesi ve grup üyelerinin dersi gözlemleri ortak yönler olarak karşımıza çıkmaktadır Bunun yanı sıra gözlemler sırasında veri toplayarak, gün sonu değerlendirmelerine katılım sağlanarak ve gerekirse ders yeniden gözden geçirilerek çalışmanın başka bir sınıfta tekrar uygulanması gerekebilir. Okul tabanlı yürütülen bu çalışmada okul isterse, kapılarını farklı öğretmen, akademisyen ve eğitmenler gibi okul dışındaki topluluklara ve gruplara da açabilir. Bu çalışma okul dışındaki kişilerin “DAM açık etkinliklerine” katılmasına ve bütün katılımcıların öğrenme ve öğretime dair yeni fikirler edinmesine imkan verir (Fernandez, 2002).

Lewis ve Tsuchida (1998)’nin Ders Araştırma süreci ise dört adımı içermektedir. Bu süreçte öğretmenler planlama, gözlem yapma, “Ders Araştırmayı” revize etmeye odaklanarak yoğun bir tasarım döngüsüne dahil olurlar. Gerçek sınıf uygulamaları ile yürütülen Ders Araştırma çalışmasının tam kalbinde yer alır. Bu süreçte öğretmenin öğrencinin öğrenme ve kavrama sürecini nasıl etkili değerlendireceğini öğrenirken etkili öğretime dair bir çok strateji ve fikir üretmesine imkan sağlar (Lewis, 2002’den aktaran Hurd, Licciardo- Musso, 2005). Şekil 2.10’da yer alan “Ders Araştırma Döngüsünü” özetlemek gerekirse şu adımları sıralamamız gerekir (Lewis, 2002).

- Öncelikle Ders araştırma grubu oluşturarak, normlar ve prosedür belirlenir.
- Profesyonel gelişim hedefleri tespit edilir.

- Öğrenci öğrenme hedefleri ve uzun vadeli gelişim tasarlanır. Bu hedefler var olan program ve standartlara göre belirlenir.
- Acil ve uzun vadeli hedefler doğrultusunda işbirlikli “Ders Araştırma” planlanır.
- Bir kişi öğretimi yaparken diğer kişi öğrenci öğrenme ve düşüncesine dair gözlem yapar ve veri toplar.
- Yapılan gözlem boyunca tutulan notlar özetlenir ve bu kanıtlar dersin revizesi ve gelişimi için kullanılır.
- Gelecekteki uygulamaları yönlendirecek öğrenci öğrenmesi ve tasarımsal stratejilere dair sonuçlar çıkarılır.
- İstenirse bir diğer sınıfta geliştirmek için yeniden uygulanabilir.

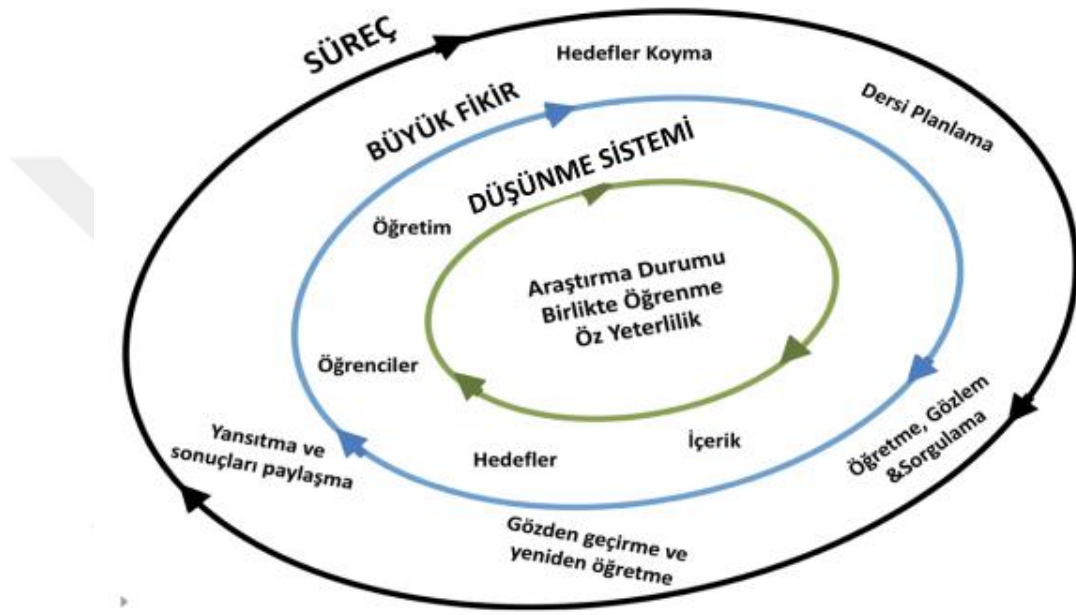


**Şekil 2.11 Ders Araştırma Döngüsü**

Lewis, C, Hurd, J.2011. Lesson Study Step by Step . Heinemann. 2.

Ders Araştırma sürecini anlamanın, ders araştırmasını öğrenmenin ilk basamağı olduğunu belirtir. Bu süreci anlamak en basit ve somut olan ögesidir. Bu süreç, profesyonel gelişimde düşünme sistemini geliştirme ve sürdürmede büyük fikri keşfetmek için bir çerçevedir. Şekil 2.11’da sunulan DAM’ın temel öğelerinde DAM sürecinde katılımcıların düşünme sisteminin büyük fikir ile iç içe geçmiş olarak resmedilmiştir. DAM’ın ilk halkası hedeflerin koyulması, dersi planlama, öğretme, öğrenme ve sorgulama, gözden geçirme, yeniden öğretme, yansıtma ve sonuçları

paylaşma süreçlerini kapsar. İkinci büyük fikir halkası, öğretmenin Ders Araştırmaya dahil olduğunda keşfettiği konulardır. Büyük fikirler, öğretmenlerin ders araştırmanın ötesinde yükleneceği bilgiyi oluşturmada rehberlik eder. Öğretim, öğrenci, hedefler ve içeriği kapsar. Düşünme sistemi ise üçüncü yani iç halkayı oluşturur. Düşünme sistemi, öğretmenin profesyonel gelişimini kuran ve ilerleten özellikleri kapsar. Bu özellikler, öğretmenin uzak olduğu kavramlardır ve bu nedenle çalışmalarında ciddi bir değişim sağlar (Stepanek ve diğ., 2006).

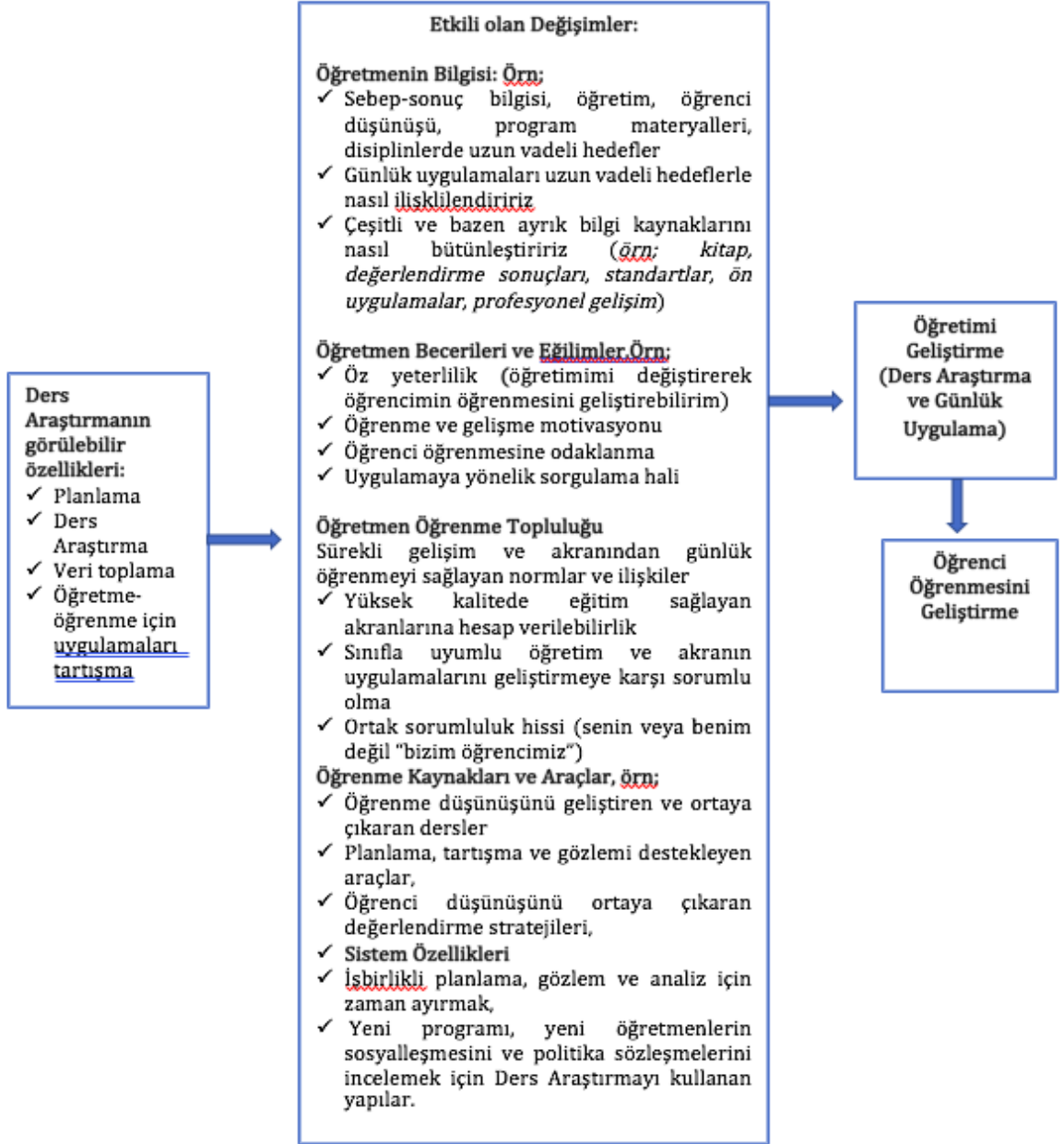


**Şekil 2.12: Ders Araştırma Modelinin Temel Öğeleri**

Stepanek ve diğ., 2006. Leading Lesson Study, A practical guide for teachers and facilitators. Corwin Press. 5

Lewis ve Hurd (2011) ise Ders Araştırma çalışmasını değerlendirme odağının ne olduğuna dair fikirler geliştirerek Şekil 2.11’de sunulan tasarımı önermişlerdir. Lewis ve Hurd (2011)’e göre değerlendirme, ara ve son olarak hem sürece hem de ürüne odaklanan bir şekilde olmalıdır. Biçimlendirici süreç, öğretmenin bilgiyi oluşturduğu, öğrenci düşünüşünü kavradığı, veri toplayarak diğer bireylerle tartışarak düzenli bir veriyi oluşturduğu süreçtir. Bu süreçte ders planlarının değişmesi ve içerikler hakkındaki tartışmalar sürece büyük katkı sağlar. Şekil 2.12’de yer alan Ders Araştırmanın teorik modelini daha yakından incelediğimizde, ders planlama, araştırma, veri toplama ve uygulama aşamalarının, öğretmenin bilgi, beceri ve eğilimleri, öğrenme toplulukları, öğrenme araç ve kaynakları ile sistem üzerinde

direkt etkileri görülmektedir. Hedeflenen ise öğretimi ve öğrenci öğrenmesini geliştirmektir.



Şekil 2.13: Ders Araştırma Teorik Modeli

Lewis, C, Hurd, J.2011. Lesson Study Step by Step. Heinemann. 2-3

#### 2.2.4. DAM'ın Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları

DAM, Japon toplumsal eğitiminin öğretmen profesyonel gelişiminde önemli bir rol oynamış ve öğretmenin profesyonel gelişiminde alternatif bir model olarak yer

almıştır. DAM'ın bu kadar popüler olmasının nedenleri ise aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Lewis, 2002);

- Uygulamalarında eğitsel fikirlerin anlam kazanması,
- Öğretim ve öğrenme perspektiflerinin değişmesi,
- Öğrenci perspektifinden uygulamalarını görerek öğrenmeleri,
- Meslektaşları arasında işbirlikli desteğin zevkine varmalarıdır.

Bunun yanı sıra DAM, geleneksel profesyonel gelişim modellerinden farklı olarak belirgin özelliklere sahiptir. Öncelikle, DAM öğretmene, öğretim ve öğrenimi sınıfta yer aldığı gibi gözlemlene fırsatını vererek planlama, uygulama ve sınıf uygulamasına dair yansıtma gibi tartışmalara odaklanma ortamı sağlar. Gerçek sınıflara bakarak, iyi bir öğretim uygulamasının nasıl yürütülmesi gerektiği ve öğrencinin ne öğrendiğini fark etmesine neyin yardımcı olacağına dair öğretmenlerin ortak bir anlayış ve görüş geliştirmelerini temin eder (Hurd, Licciardo- Musso, 2005).

Kendine özgü bir diğer yönü ise öğrenciyi mesleki gelişimin tam kalbinde tutar. DAM, öğrenme sürecinde öğrenciyi sürekli gözlemlene ve gerçek sınıf uygulaması üzerine tartışma fırsatı verir (Fernandez, 2002). Bunun yanı sıra DAM ile öğretmenlerin; (i) dersi işbirliği içinde planladığı, (ii) istenilen hedefe ulaştığı, (iii) meslektaşlarını gözlemlediği, (iv) ders sonuçlarını tartıştığı, (v) dersler hakkında raporlar hazırladığı ve (vi) gözlemler sonucunda plan geliştirdiği tespit edilmiştir (Chokshi, Fernandez, 2005).

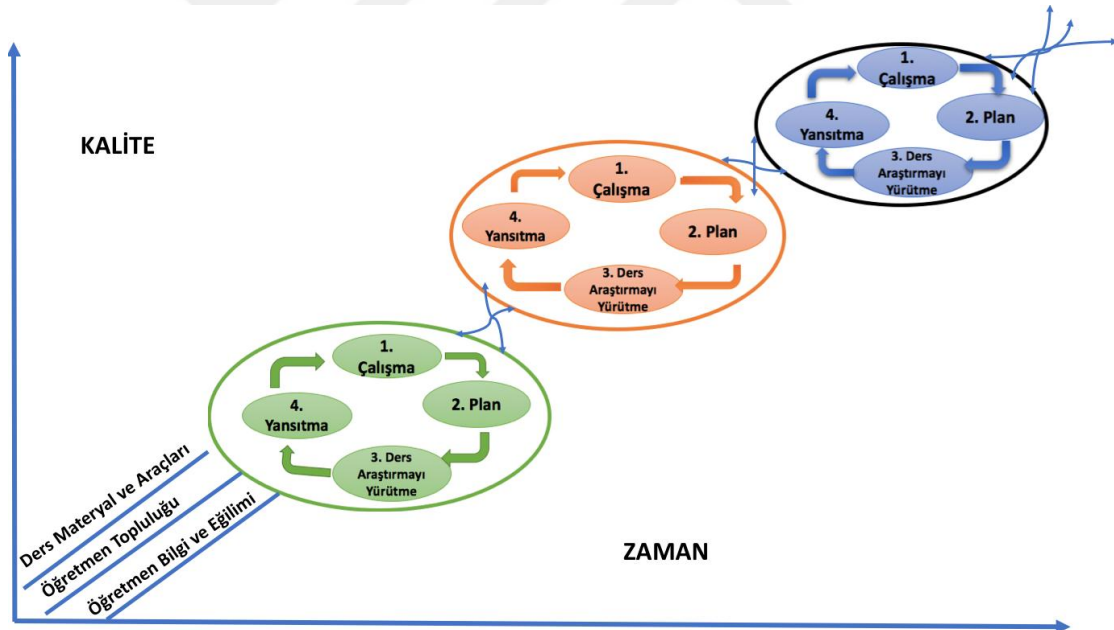
Diğer yandan DAM, öğretmen yönlü öğretmen profesyonel gelişim modelidir. DAM sayesinde öğretmenler, öğretimsel değişim ve program geliştirme süreçlerine aktif olarak dahil olur. Ayrıca, öğretmen iş birliğinin desteklenmesi, izolasyonun azaltılması, okulda sistemli ve sürekli şekilde öğretim ve öğrenimin gelişmesi için ortak bir anlayışın benimsenmesini sağlar (Takahashi, Yoshida, 2004, 438). Tüm okulda işbirliği, meslektaş temelli öğrenme ve uygulama topluluklarını teşvik eder (Gaible, Burns, 2005).

Ders Araştırması sırasında kullanılan bilgisayar ve bilişim teknolojileri, yüksek düzeyli öğrenmeyi (teknoloji ile öğrenmek) teşvik etmekte ve ders ile bütünleşmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu sürecin, kameraya kaydedilmesi ve internette paylaşılması

ise ders araştırma modelini merak eden ve öğrenme isteği bulunanlar kişilere ulaşmada ve modelin yaygınlaşmasında faydalı olacaktır (Gaible, Burns, 2005).

DAM'ın en önemli özelliklerinden biri de programın, ders kitaplarının, öğrenme ve öğretim materyallerinin gelişimine büyük katkı sağlamasıdır. Nitekim DAM oluşum sürecine baktığımızda, Japonya'da matematik ders kitaplarının, DAM uygulamaları yapan öğretmenler tarafından hazırlandığı dikkat çekmektedir. Sonuç olarak çoğu ders kitabı ve öğretmen kılavuzu, öğrencinin matematik öğrenme şekillerine odaklı olarak tasarlanmıştır (Schmidt, Houang, Cogan, 2002).

Ayrıca, Stepanek ve diğ., (2006, 18-19) kaliteli bir program oluşturulması, mesleki ilişkilerin iyileşmesi, işbirlikli okul ortamının tesisi, dışarıdan uzman ve danışman desteği ile okul bazında katılımın sağlanmasını Ders Araştırma Modelinin ek kazançları olarak değerlendirmektedir. Şekil 2.13'de DAM'ın, ders materyal ve araçları ile öğretmen topluluğu, öğretmenin bilgi ve eğilimi üzerindeki etkileri sunulmuştur.



**Şekil 2.14: Ders Araştırmasının Ders Materyal ve Araçları, Öğretmen Topluluğu ve Öğretmenin Bilgi ve Eğilimi Üzerindeki Etkisi.**

Stepanek ve diğ., 2006. Leading Lesson Study, A practical guide for teachers and facilitators. Corwin Press. 17

Şekil 2.14'de görüldüğü gibi iç içe geçmiş değişim; zamanla öğretmenin, öğretmen topluluğunun ve öğretim materyallerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. DAM, öğretmenlerde bilgi, motivasyon ve öğrenme alışkanlığının gelişimini sağlayarak profesyonel öğrenme topluluğu oluşumuna destek olur. Bu döngü

zamanla büyür ve bir göldeki dalgacılar gibi okulda, ilçede ve bölgede kültürü değiştirmeye başlar. Başlangıçta küçük öğretmen grubuyla çalışmaya ve en iyi dersi oluşturmaya çalışan öğretmenlerde sorumluluk, farklı fikirlerle çalışma güdüsü ve en iyi araştırmalardan faydalanma isteği gelişir (Stepanek ve diğ., 2006).

Diğer taraftan DAM'ın ilk çıkış yerinin Japonya olmasından dolayı her ülkeye adaptasyonu konusunda eleştiriler sunulmaktadır. Fernandez (2002) araştırmaları neticesinde DAM çalışmalarının sınırlılıklarını aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. DAM anlamlı hale getiren unsur doğru araştırma sorusunun sorulmasıdır. Öğretmenlerde, doğru araştırma sorusunu sorabilme becerisi gerekli olduğu gibi, bu soruyu şartlara göre adapte ederek sorabilme becerisi de gereklidir. Bu becerinin gelişmesi için araştırma yapma ve veri toplama, öğretimde günlük rutin haline gelmelidir.

2. DAM uygulamaları ve birbirleri ile buluşup, gözlem yapabilmeleri için öğretmenlerin esnek saatlere ihtiyacı vardır. Buna ek olarak öğretmenlerin olabildiğince çok uygulama yaparak veriler toplaması gerekir. Bu nedenle de öğretmenin çalışmalar için zaman ayırması beklenmektedir (Choskhi, Fernandez, 2004).

3. DAM'ın özünde işbirliği ve ortak çalışma yer aldığı için sınıflarını gözlem için açacak gönüllü öğretmenler olması gerekir. Bu süreçte öğretmenlerin, öğretimini herkese açık sunarken kaygılanması, gergin ve heyecanlı olabilecekleri unutulmamalıdır (Fernandez, 2002).

4. DAM sürecinde öğretmenlerin, ortak çalışmaya girerek, ortak ders tasarımları gerçekleştirebilmeleri için var olan programın bu çalışmaya imkan vermesi gerekir. Eğer takip edilen program aynı düzende ilerlemiyor ise ortak çalışma yürütmek zorlaşacaktır.

5. DAM çalışması sırasında öğretmenin alan hakimiyetinin güçlü olması gerekir. Bu süreçte alan hakimiyetinin sınırlı olması, öğrencinin belli bir konuya nasıl dahil olduğunu saptamayı da zorlaştıracaktır.

6. DAM sürecinin önemli bir parçası olan ve son adım olarak yürütülen yansıtma toplantılarının verimli geçmesi çok önemlidir. Ancak katılımcı öğretmenlerin neyi tartışacaklarını bilmemeleri ve geri bildirimlerin verilmemesi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamanın dersin revizesi ve öğretimin iyileştirilmesine

odaklanması önemlidir, aksi takdirde verimsiz toplantılar olarak gerçekleşecektir (Fernandez, 2005; Yarema, 2010).

DAM sürecinde, anlama, uygulama ve derinleştirmede karşımıza çıkan bu sınırlılıklar, uygulama sürecinde zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır. DAM çalışmalarını Türkiye bağlamında değerlendirdiğimizde ise karşımıza kültürel çeşitlilik, öğretmen eğitimindeki farklılıklar ve inançlar gibi etkenler karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; Japonya’da matematik, kavramlar arası ilişkiler üzerinden anlatılırken (Stigler, Hiebert, 2009), Türkiye’de matematik programında öğretim doğrusal ve sarmal olarak işlemektedir. Bu işlem, öğretmenlerin bilgiyi algoritmik öğretmesine ve problem çözme odaklı ders düzenlemesine neden olabilmektedir (Berberoğlu ve diğ., 2003). Bunun yanı sıra, Japonya’da öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemlemesi için Japon devleti ilkökul ve ortaokullarda öğretmenleri teşvik etmekte ve ders saatleri buna göre esnek hale getirmektedir. Türkiye’de ise öğretmenlerin birbirini gözlemleyebileceği ders, imkân ve koşullar sınırlıdır. Sadece ikili öğretim yapan okullarda, sabahçı olan öğretmenlerin öğleden sonra, öğleden sonra derse giren öğretmenlerin sabah derslerinde gözlem yapabileceği pratikte mümkün görülmektedir (Eraslan, 2008).

Yukardaki sınırlılıkları düşündüğümüzde etkili bir DAM süreci için gerekli olan unsurlar, zaman, eğitim ve kaynaklardır. Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve gerekli eğitimleri alabilmeleri için lazım olan zamanı, kişisel zamanlarından almaları beklenmemelidir. Kuzey İrlanda’da yürütülen Sağlık ve Refah anketinde (PWC, 2011) eğitim için zaman verilememesi, öğretmenlerde stresi körükleyen faktörlerden biri olarak tespit edilmiştir. İkinci unsur olan eğitim ise etkili bir profesyonel gelişimin olmazsa olmaz parçasıdır. DAM eğitimlerinde öğretmenlere, sınıf uygulama videolarına erişim imkanı, akademik destekler ve hem sürekli hem de düzenli geri bildirimler verilmesi gereklidir. Son olarak bütün bu sürecin etkili işleyebilmesi ve sürekliliği için belli bir fonun ayrılması ve okul bütçesinin de bu sürece uygun planlanması gereklidir. Bu unsurları da dikkate alacak şekilde DAM sürecinin güçlü yönleri ve sınırlılıkları tablo 2.6’da özetlenmiştir.



**Tablo 2.6: DAM'ın Genel Değerlendirme Tablosu**

<b>Ders Araştırma Modeli'nin Güçlü Yönleri, Sınırlılıkları ve Maliyet Açısından Değerlendirilmesi</b>		
<b>Güçlü Yönler</b>	<b>Sınırlılıklar</b>	<b>Maliyetler</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenci odaklıdır</li><li>• Pilot test ve gözlemlene süreçleri, öğretmenlerin müfredat tasarım sürecini daha iyi anlamalarına yardımcı olur.</li><li>• İşbirliği içindeki öğretmenler birbirlerinden ve birbirleriyle öğrenir.</li><li>• Öğrenme ve uygulama toplulukları oluşturulmasına yardımcı olur.</li><li>• Topluluk temelli, işbirliğine dayalı sürekli mesleki gelişim modeli, öğretmen becerilerinin sürdürülebilmesinde bir stratejidir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yoğun zaman ve iş gücü gerekir.</li><li>• Kısa vadeli bir mesleki gelişim stratejisi değildir.</li><li>• Müfredat, içerik, öğretim ve değerlendirmede belirli bir seviye uzmanlık gerektirmektedir.</li><li>• Eşgüdümü ve sürdürülebilirliği zor olabilir.</li><li>• Tüm öğretim personelinin tersine bir okulda bulunan öğretmen toplulukları ile sınırlı kalma eğilimi gösterir.</li><li>• Bir ders yüksek kaliteye ulaşmadan önce o dersin çoklu tekrarını gerektirir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Genel olarak düşük maliyetlidir.</li><li>• Maliyet; zaman, malzeme ve süreçteki personel ile ilgilidir.</li><li>• DAM'ı öğretecek ve süreci kolaylaştıracak bir yardımcının maliyeti vardır.</li></ul>

Edmond Gaible, Mary Burns, **Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries.** (Online Submission, 2005)'den uyarlandı.

### **2.2.5. DAM ile Öne Çıkan Kavramlar**

Hiebert ve diğerleri, (2002) Ders Araştırma Modelini, öğretimi geliştirme ve bilginin oluşum süreci olarak tanımlar. Japon Ders Araştırma Modeli'nde Japon öğretmenler, küçük gruplarda dersi planlar, öğretir, gözlemler, analiz eder ve bireysel dersleri süzer. DAM, öğrenme ve öğretimin gelişimi için geniş tabanlı ve öğretmen yönelimli bir sistemdir (Cerbin, Kopp, 2006).

Rock ve Wilson (2005)'in Güneydoğu Amerika'da altı ilköğretim öğretmeni üzerinde yaptığı DAM çalışması sonucunda aşağıda sıralanan kavramların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bunlar;

1. Odaklı ve sürdürülebilir çalışma, öğretmen gelişimini devreye geçirmiştir.
2. Öğretmenlerin süreçte deneyim kazanmaları, mesleki alanda güvenlerinin artmasına katkı sağlamıştır.
3. Akran yoldaşlığının profesyonel gelişime katkısı vurgulanmıştır.
4. Belirlenen sorunlar üzerinden akademik kaynaklar okumanın, paylaşmanın ve uzmanlara danışmanın sürece katkısının çok faydalı olduğu tespit edilmiştir.

5. Akran koçluğu ve planlanan eğitimler, DAM'a daha etkin katılıma ivme sağlamıştır.
6. Öğretmenlerin ders tasarımlarında gelişim gözlemlenmiştir (Rock, Wilson, 2005).

Yukarıda sıralan katkılara ek olarak, öğrenen toplulukların oluşumu ve “Açık Ev” kavramları da Ders Araştırma Modeli ile ortaya çıkan yenilikçi kavramlardır. Gunnarsdottir ve Palsdottir (2011)'in İzlanda'da aday matematik öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada DAM'ın, öğretmen eğitiminde en önemli konular olduğu düşünülen profesyonel dil ve işbirliği yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlayan öğrenme topluluklarını oluşturduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra aday öğretmenlerin, dersi planlarken içeriğe ve öğrencinin öğrenmesine odaklanmasını sağlamıştır. DuFour (2004), profesyonel öğrenen topluluğun temel ilkelerini temsil eden büyük fikrin ne olduğu ve bu ilkeler okul kültüründe tamamen yerleşene kadar profesyonel öğrenen topluluğu nasıl sürdüreceğini aşağıdaki büyük fikirlerle açıklar:

**Her öğrencinin öğrenebileceği fikri:** Bu fikrin oluşumu için gerekli okul karakteristiklerinin, uygulamalarının ve değerlendirme belirtkelerinin okul çalışanları tarafından sorgulanması gerekmektedir.

**İşbirliği kültürünün oluşturulması:** Ortak bir hedefe ulaşmak amacıyla birlikte çalışmanın işbirliği kültürünü artıracığı ifade edilir. Bunun yanı sıra öğretmenin, sınıf uygulamasını geliştirmek ve analiz etmek için birlikte çalışması, profesyonel öğrenme topluluklarının sistematik davranışlarındandır. İşbirliğini sağlamak amacıyla okulda çalışan herkesin, öğrencinin öğrenmesine odaklı takıma dahil olduğuna inanması gerekir. Takımdaki herkes, öğrenme ve ürün çıkartma ile ilgili temel sorulara odaklanmalıdır. Bu sorular, gerekli çıktılar neler olduğu, farklı değerlendirme araçları, öğrenci başarısının analiz edilmesi ve sonuçların gelişimi için stratejilerin geliştirilmesidir.

**Sonuçlara odaklanmak:** Öğrenci başarısını sağlamak için ortak çalışma, okulda herkesin rutin işi haline gelmelidir. Takımdaki her öğretmen, öğrencinin başarı düzeyini tespit etmeli, var olan düzeyini geliştirmeyi hedeflemeli, bu hedefe ulaşmak için ortak çalışmalar yapmalı ve gelişimini periyodik olarak kontrol etmelidir. Çoğu okul zengin veri ama zayıf bilgiden mustarıptır. Profesyonel öğrenme topluluğu, her tür veriyi kabul eder ve bu verileri faydalı ve etkili bilgiye dönüştürmek için çaba

sarf eder. Öğretmen hiçbir zaman eksik veriden yakınmamalıdır. Takımı oluşturan her öğretmen, ortak bir biçimsel değerlendirme süreci geliştirmeli ve öğrencinin diğer öğrencilere göre belli becerileri ne düzeyde yerine getirdiği tespit etmelidir. Bütün öğretmenler değerlendirme sonuçlarını birbirleri ile paylaşmalı, takımın her üyesi öğretimi iyileştirmek için başarılı uygulamaları araştırmalı ve programda odaklanılması gereken bölümleri belirlemelidir (DuFour, 2004).

**Profesyonel Öğrenen Toplulukların Oluşumu:** Ders Araştırma Modelinin uygulama aşamalarına ve temel kavramlarına baktığımızda, öğretmenlerin kendi çalışmalarının diğer öğretmenlerle ve öğrencinin öğrenmesi ile ne kadar ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenin, her gün meslektaşlarından, öğrencilerinden ve dışarıdan uzmanlardan öğrenmesini mümkün kılacak bir sistemin ve öğrenme topluluğunun olması gereklidir (Lewis, Hurd, 2011). Bu sayede öğretmenin var olan informal bilgileri, doğru ve gerçeği kanıtlanabilir paylaşılabilir profesyonel bilgiye dönüşür (Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002). Bu sayede öğretmen, öğrencinin öğrenmesi ve ihtiyaçları üzerine yaptığı çalışmayı sadece öğretimsel bir çaba değil bir araştırma olarak görecektir ve profesyonel gelişimini hayat boyu sürdürme çabasına girecektir (Lewis, Hurd, 2011).

**Açık Ev etkinlikleri:** Öğrenme deneyimi olarak tanımlanan “Açık Ev” organizasyonları ise DAM ile ortaya çıkan yenilikçi uygulamalardan biridir. DAM’da Açık Ev, DAM’ı gözlemlemek ve tartışmak için okul veya ilçenin davet ettiği günlük bir organizasyondur. Küçük çapta tek bir takım da, başka bir bölgedeki veya ilçedeki öğretmenleri izlemeye davet edebilir. DAM takımı, derslerini sunarken eş zamanlı olarak kendileri de çalışmalarına bakma imkanı bulur. Katılımcıların dahil olması ise derse taze bir bakış, profesyonel gelişime ve bunun yanı sıra geniş bir öğretmen ağının oluşumuna katkı sağlar (Stepanek ve diğ., 2006). Açık Ev organizasyonuna katılım ise öğrenciyi gözleme, öğretimin özetine yansıtma ve dersten sonuçlar çıkarma için bir fırsattır. Bu tür bir organizasyonu düzenlemek için hazırlanacak bir eylem planı ve içerik listesi organizasyonun planlanmasında yardımcı olacaktır (Stepanek ve diğ., 2006). Lewis ve diğerleri (2006), DAM kurucularının, elden geçirilmiş ders planları yerine bölge içinde çalışmanın yaygınlaşması için meslektaşların birbirlerini izleyip, canlı bir şekilde tartışabilecekleri ve dersi yürüten öğretmenin hislerini anlayabilecekleri “Açık Ev” organizasyonlarını tercih ettiklerini belirtmektedir.

Takashi ve Yoshida (2004) ise DAM'da "Açık Ev" organizasyonlarının tamamen deneyim kazanıldıktan sonra yapılmasını tavsiye etmektedir. Bununla birlikte herkese açık olması yerine sadece eğitimcilere açık bir organizasyon olabilir. Bu tür bir organizasyonu yürütmek için aşağıdaki yönergeler sunulmaktadır.

Bu çalışmada, iyi olan öğretmenler izlenmelidir. Üzerinde çalışılmış, revize edilmiş dersler etkin dersler olarak gösterilmelidir. Sınıfın yaş ve yeterlilik düzeyi, ders planı ve odağı gibi ön bilgiler verilmelidir. Öğretmenleri ve dışarıdan uzmanları içeren küçük bir uzman grubu gözden geçirme oturumu için davet edilmelidir. Büyük bir gruba sunulacak ise sunum, sınıf ortamına uygun bir yerde yapılmalıdır. Verilen ders herkes tarafından izlendikten sonra kısa bir ara verip daha sonra ders, uzmanlar ve öğretmenler tarafından belli bir zaman süresi içinde yeniden yapılmalıdır. Başkan, uzman ve öğretmenlere teşekkür ettikten sonra gözlemcilerin yorumlarını almak için tartışmayı başlatmalıdır (Takashi, Yoshida, 2004).

TALIS (2013) verilerine göre de işbirliğine dahil olan, gözlem yapan, geri bildirim alan, farklı sınıflarla etkileşime giren ve ortak ders çalışmaları yürüten öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir artış tespit edilmiştir. Özellikle Bulgaristan, Şili, Estonya, Finlandiya, İsrail ve Kore gibi ülkelerde öz yeterlik ve işbirlikli mesleki öğrenme etkinlikleri arasında sıkı bir ilişki tespit edilmiştir (OECD, 2014).

DAM sürecinde öğretmen becerileri ve deneyimlerinin değer görmesi ise öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve bilgilerinin gelişimini destekleyen en temel etkidir. DAM süreci öğretmenlere, güvenli ve işbirlikli bir ortam sunarak kendi yeteneklerini öğretimlerine yansıtarak geliştirmelerini ve güçlendirmelerini sağlar. Bu da modelin doğal bir sonucudur. Bu sürecin öğretmenlerin öz yeterliklerine yansımaları ise DAM'ın talep görmesinin en önemli nedenlerinden biridir (Hurd, Licciardo- Musso, 2005). Hawley ve Valli (1999) DAM sürecinin, derin ve güvene dayalı bir ilişkinin oluşumuna katkısından bahseder. Bu sayede öğretmenlerin daha yakın ve güçlü ilişkiler kurduğunu, bunun da öğrencilere karşı ortak ve profesyonel bir dille, güvenli, üretken ve tutarlı bir tutum sergilemesine katkı sağladığını ifade eder. Sonuç olarak bu süreci, kendi düşünme sistemleri değiştikçe öğrencilerle ve diğer meslektaşlarıyla etkileşim ve öğretim şekillerinin değişimi olarak ifade eder.

### 2.3. Öğretmen Öz- Yeterlik Algısı

Öz yeterlik kavramı ilk olarak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda ortaya atılmış olup, ilk olarak bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986, 391). Tanımdan da anlaşılacağı gibi Bandura'ya göre, bireyin içindeki davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında öz yeterlik kavramı son derece önemlidir. Bu süreçte davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı temeller vardır (Ekici, 2008). Bireyin öz yeterliği, gelecekteki olası durumları denetlemede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin geliştirdiği inanç olarak ifade edilmesinden dolayı, "algılanan öz-yeterlik" olarak da isimlendirilebilir (Senemoğlu, 2005).

Pajares (2002), Bandura'nın öz yeterlik kavramının, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için, öncelikle, ilgili alanda kendi yeterliliklerine güven duymaları gerektiğini savunan Sosyal Öğrenme Kuramı'na vurgu yapar. Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar, edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen durumlarla değil, daha çok kendi eylemlerini düzenleyerek kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin kendisine hedef koymasında ve bu hedefi gerçekleştirmek için gerekli olan çevreyi kontrol altına almasında öz yeterlik algısı önemli bir araçtır (Bıkmaz, 2004).

Sosyal öğrenme teorisi bağlamında ele alınan öz yeterlik, bireylerin belirli durumları aşmaya ve belirli bir performansı başarabileceklerine dair kendi algılayış ve inançlarına göndermede bulunmaktadır (Bandura, 1994). Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz yeterlik, inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar; (1) benzer davranışları *doğrudan deneyimlenme*, (2) sosyal modeller yoluyla aynı davranışları *başkalarında gözleme*, (3) *sözlü olarak otorite tarafından ikna edilme* ve (4) *fiziksel ve duygusal durumları algılamadır* (Bandura, 1995'den aktaran Ekici, 2008). İlk olarak başarının deneyimlenmesi, kişinin edindiği tecrübeler sonucu bilgi ve becerilerine göre bir işi başarma konusunda kendisine inanmasıdır. İkinci sırada yer alan başkalarının deneyimleri ise etrafındaki başarılı deneyimlerinin gözlemleyip modellenmesidir. Sözlü iknalar, var olan durumun başarılıp başarılmayacağına dair insanlar tarafından ikna edilmesidir. Dördüncü kaynak ise kaygı ve stresin azalması ile duygusal durumdaki olumsuzluklarla baş

edebilmesi olarak ifade edilebilir. Olumlu ve duygusal bakımdan sağlıklı ortamlar öz yeterlik inancının artmasında etkili olmaktadır. (Cansoy, Parlar, Kılınc, 2016,5). Bireyin becerileri konusundaki inançlarını, sadece davranışlarını değil, düşünme süreçlerini ve güdüsünü de etkilediği ortaya konulmuştur (Bandura, 1997). Bu nedenle öz yeterlik inançlarının, bilişsel sistemde anahtar bir güdüleyici rolü olduğu vurgulanmaktadır. Öz yeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir (Woolfolk, 2001'den aktaran Sucuoğlu, Baltaoğlu, 2015).

Öğretmenler açısından öz yeterlik ise, öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebileceklerine ve öğretimle ilgili olumlu sonuçlar elde edebileceklerine yönelik kendilerine inanmaları olarak değerlendirilmektedir (Bergman ve diğ., 1977; Ruble, Usher, McGrew, 2011). Burada ifade edilmek istenen, öğretmenin, öğrencinin öğrenmesini iyileştirmek için kendi yeterliliklerine olan inancı ve işini etkili bir şekilde yapabilmesidir. Alanyazına bakıldığında, “Öğretmen yeterliği”, “öğretmen öz yeterlik algısı”, “öğretmen yeterlilik inancı” kavramlarının, birbirinin yerine sıkça kullanıldığı dikkat çekmektedir (Özerkan, Bayazıtöğlü, 2007). Ashton öğretmen öz yeterliliğini, “*öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları*” olarak tanımlamıştır (Çapri, Kan, 2006). Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) ise öğretmen öz yeterlik algısını, “*öğretmenlerin, eğitim yoluyla istedik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliliklerine ilişkin yargıları*” şeklinde ifade etmektedir. Öğretmen yeterliği ile ilgili ilk araştırmalar, Rotter'in sosyal öğrenme teorisini temel alan Rand araştırmacılarının, öğretmenlerin kendi hareketlerini kontrol edebileceklerine inanıp inanmadıklarını değerlendirmeleriyle başlamıştır (Gençtürk, Memiş, 2010).

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmen öz yeterliğini, (i) öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, (ii) öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve (iii) sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç boyutlu tasarlamışlardır. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutu, öğretmenlerin öğrencileri okul düzeyindeki etkinliklere aktif dahil edip, başarabileceklerine dair inanç oluşturabilmeye yönelik algılarıyla ilgilidir. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutu, öğretmenlerin sınıf içinde ortaya çıkan bir takım istenmeyen davranışları kontrol edebilmeye yönelik algılarını ortaya koymaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutu ise, öğrenci başarısı, bilgi ve becerisinin değerlendirilmesi ile gerekli strateji ve

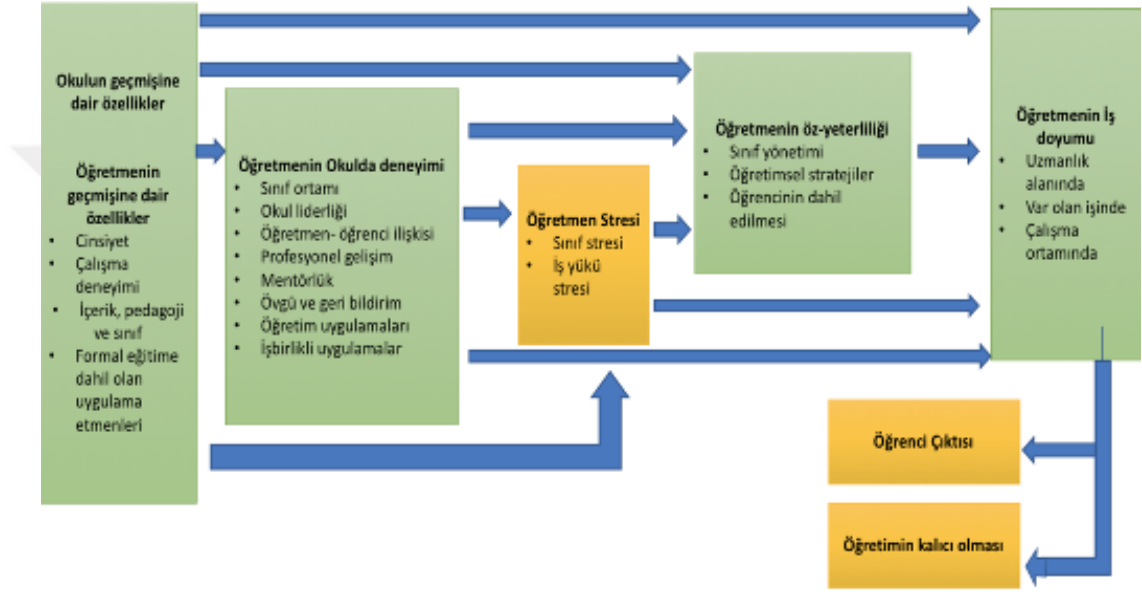
tekniklerin geliştirilmesi ile ilgilidir (Bümen, Özaydın, 2013'den aktaran Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya, 2005).

Öğretmen öz yeterlik inancı; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrenci öz yeterlik inancı gibi öğrenci çıktılarıyla ilişkili önemli bir kavramdır. Bu kavram, öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile de ilgilidir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretmenlik için gösterdikleri çabayı, belirledikleri amaçları ve öğretmeye karşı olan isteklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve diğ., 1998'den aktaran Gençtürk, Memiş, 2010). Öğretmen öz yeterliği ise farklı faktörlerden etkilenmektedir. Bunlar, diğer öğretmenlerin davranış biçimleri, sınıf içi öğretim sürecindeki kalite ve nitelik, öğretmenin kendini kişisel olarak başarılı hissedip hissetmemesi, mesleki olarak tatmin olma ve kendi işini iyi yapma isteği gibi faktörlerdir (Zee, Koomen, 2010).

Bununla birlikte, öğretmenin verdiği dersle ilgili içerik bilgisi öğretmen öz yeterliğini etkileyen faktörler arasında sayılabilir (Marri ve diğ., 2012). Öğretmen yeterliği arttıkça öğrenci kontrolünde daha insancıl bir yaklaşımın benimsendiği, eğitsel reformlara olumlu yaklaşıldığı, öğretmenin doyumunu ve veli katılımının arttığı da belirtilmektedir (Goddard, Goddard, 2001). Ashton'un çalışmaları da yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencileriyle olan çalışmalarını önemli ve anlamlı gördüklerini göstermiştir. Bu öğretmenler; öğrencilerinin ilerlemelerini ister, öğrenci öğrenmeleri için planlar yapar, kendilerine amaçlar koyup bunları elde etmek için stratejiler belirler, kendine güvenir, öğrenci öğrenmelerini etkileyebilir, amaçlar ve stratejilerle ilgili karar verme sürecine öğrencileri de dâhil ederler (Aktaş, 2003).

Öğretmen yeterliğinin kavramsal içeriği ve göstergelerine dair alanyazındaki çalışmalara bakıldığında tam bir uzlaşma sağlanamadığı ve bu alanda farklı ölçeklerin geliştirildiği görülür (Fives, 2003). Araştırmalarda kullanılan farklı ölçekler, farklı yorumlamalara da yol açmıştır. Bu alanda Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) kapsamlı bir çalışma yürütmüş ve öğretmen yeterliği kavramının haritalanmasında büyük katkı sağlayan Rotter ve Bandura'nın kuramlarını temel alan iki farklı ekolü tutarlı bir biçimde birleştirerek ölçmeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları bu çalışmada öğretmen yeterliğinin iki boyutu olduğunu deneysel olarak ortaya koymuşlardır (Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Bunlardan birincisi, "bireysel öğretim yeterliği" (personal teaching efficacy - PTE), ikincisi "genel öğretim yeterliği" (general teaching efficacy - GTE) olarak

adlandırılmaktadır. Bireysel öğretim yeterliği, öğretmenin kendi becerilerine yönelik yargılarıyla biçimlenmektedir. Genel öğretim yeterliği ise, diğer öğretmenleri, okulu ve bir bütün olarak eğitim sistemini de göz önüne alan bir değerlendirmenin ürünüdür. (Anderson, Greene, Loewen, 1988; Ross, 1994; Tschannen-Moran, Woolfok-Hoy, 2001). Öğretmen yeterliği alanında yapılan çalışmalar, yeterliğin bu iki boyutunun, öğretmen yeterliğinin en doğru göstergeleri olduklarını ve birbirinden bağımsız ilerlediklerini ortaya koymaktadır (Tschannen-Moran, Woolfok-Hoy, Hoy, 1998). Şekil 2.14’de öğretmen öz- yeterliğinin doğal döngüsel yapısı sunulmuştur.



**Şekil 2.15: Öz Yeterlik ve İş Doymu ve Diğer Öğretmen Karakteristikleri Arasındaki İlişkiyi Sunan Analitik Bir Model**

Organisation for Economic Co-operation Development (OECD). 2014. TALIS 2013 results: Öğretim ve Öğrenmede Uluslararası Bakış Açısı. Eurydice.<sup>2</sup>

Bu doğrultuda TALIS (2013), öğretmenin belirtilen hedefleri ve görevleri yerine getirebilmesini, öz raporlamasına dayanarak öğretmen öz yeterliklerini ölçmeyi hedeflemiştir. Özellikle öz yeterliği 3 alanda ölçmüştür. Bu alanlar, sınıf yönetimi, öğretim ve öğrencinin dahil edilmesidir. Sınıf yönetimi başlığı altında; sınıfta düzen bozucu hareketler, belirgin öğrenci davranışlarına dair beklentiler, öğrencinin sınıf kurallarını takip edebilmesini sağlama ve düzen bozucu öğrencileri kontrol edebilme yer almaktadır. Öğretim başlığında; öğrenciler için yerinde sorular hazırlama, çeşitli ölçme stratejileri kullanma, öğrencinin kafası karıştığında alternatif açıklama, örnekler verebilme ve sınıfta alternatif öğretimsel stratejiler uygulayabilme vardır.

<sup>2</sup> OECD TALIS 2013 araştırmasında dahil edilen değişkenler yeşil ile belirtilmiştir. Dahi olmayan diğer değişkenler ise turuncu renkte sunulmuştur.



Öğrencinin dahil olması başlığında ise; okul işlerinde faydalı olduklarına inandırma, öğrenmelerini takdir etmelerine yardımcı olma, okul işlerinde düşük ilgisi olan öğrencileri motive etme ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlama yer almaktadır (TALIS, 2013).

Elde edilen sonuçlara göre, özellikle sınıf yönetimi, öğrencinin katılımı ve öğretimsel alanda mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenin öz yeterliğinin olumlu etkilendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra işbirlikli çalışmalarla öğretmen öz yeterliği arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak meslekte takdir görmek ve geri bildirim almanın iş doyumunu üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğretmen öz yeterliğine katkı sağladığı tespit edilmiştir (OECD, 2014).

Buna ek olarak, yukarıda belirtilen modellerde öğretmen öz yeterliği ile öğretmenin sınıf yönetimi teknikleri arasında da, birbirini destekleyecek şekilde bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıfta uyumlu öğrencilerin, öğretmenlerinin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, öğretim için ortaya koyduğu çabalarının daha demokratik ve verimli bir sınıf ortamı oluşturma yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bu çabaların da öğrenci başarısını ve uyumlu davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bunun tam tersi durumda ise öğretmen öz yeterlik algısında düşüş ve tükenmişlik duygularına yol açtığı gözlemlenmiştir. Öz yeterlik algısı düşen öğretmenlerin öğretim için çabalamaktan vazgeçme ve müdahaleci bir sınıf yönetimi gibi olumsuz öğrenci davranışlarını artıran uygulamalara yöneldikleri tespit edilmiştir (Brouwers ve Tomic, 2000).

Bu kapsamda Avrupa Komisyonu'nun 2017 yılında yayınladığı İletişim Raporu, öğretimin iyileştirilmesi, öğretmen mesleğinin çekici hale getirilmesi ve itibarının artırılması için Avrupa'da geliştirilen sistemleri incelenerek hazırlanmıştır. Öğretmen öz yeterliğinin gelişimi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar, Öğretmenin Teşvik Sistemi başlığında sunulmuştur. Bu kapsamda raporda, hangi ülkelerde Öğretmen Teşvik Sisteminin zorunlu olduğu ve hangi otoriteler tarafından takip edildiği belirlenmiştir. Şekil 2.14'de 2016 ve 2017 yılları arasında ilk ve ortaöğretim düzeyinde Öğretmen Teşvik Sistemine dahil olan otoritelerin kademeleri sunulmuştur.



**Şekil 2.16: İlk ve Ortaöğretim Düzeyinde Öğretmen Teşvik Sisteminin Düzenlenmesine Dahil Olan Otoritelerin Kademeleri (ISCED 1-3), 2016-2017**

Organisation for Economic Co-operation Development (OECD). 2014. TALIS 2013 sonuçları: Öğretim ve Öğrenmede Uluslararası Bakış Açısı, Eurydice, 105.

Şekil 2.14’de sunulan veriler ışığında çoğu Avrupa ülkesinde Öğretmen Teşvik Sisteminin var olduğu ve sistemli bir şekilde işlediği görülmektedir. Bu kapsamda sistemin, 33 Avrupa ülkesinde üst düzeyde yürütüldüğü ve buna dair genel çerçeve ve uygulamaların var olduğu belirtilmektedir. Danimarka, Estonya, Finlandiya ve Norveç’te tüm yürütme, ne sıklıkta ve nasıl ödüllendirileceği yerel otoriteler ve okul tarafından belirlenmektedir. Belçika’nın Fransız Toplumu Hükümetinde ayrı bir teşvik sistemi yoktur ve müfettişler veya okul müdürleri tarafından okul performansı içinde değerlendirilir. Çek Cumhuriyeti ve Hollanda’da teşvik sistemi olmasına rağmen nasıl ve ne sıklıkla olacağına dair bir yönerge veya kılavuz yoktur. Şekil 2.14’e göre Türkiye’de öğretmen ödül sistemi görülmemektedir. Buna karşılık öğretmenlerin yeterlilik ve performansları müfettişler tarafından değerlendirilmekte ve okul değerlendirme çerçevesinde geri bildirim verilmektedir. Ödüllendirme ve teşvik ise tamamen okul müfettişlerin karar verme yetkisine bırakılmıştır (Eurydice, 2015).

Ülkemizde öğretmen öz yeterliği ve itibarının artırılması amacıyla yapılan çalışmaları ve kaynakları incelediğimizde Mili Eğitim Bakanlığı’nın 2017 yılında yayınladığı Öğretmen Strateji Belgesi özellikle dikkat çekmektedir. Bu belgede, öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların geliştirilmesi için, gerek öğretmenlik mesleğine ilişkin süreçler gerekse temel sorun alanları göz önünde bulundurularak 3 temel amaç belirlenmiştir. Bu 3 temel amaçtan üçüncüsü “Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek” olarak

belirlenmiştir. Bu başlık altında ise, “Öğretmenlik mesleğinin “statüsünü güçlendirmek”, “Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek”, “Kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak” ve “Kariyer ve ödüllendirmek sistemini geliştirmek” olmak üzere dört temel hedef belirlenmiştir. Öğretmen strateji belgesinde belirlenen bu hedeflerin hayat geçirilmesi, takibi ve yürütülmesinden sorumlu kurum Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’dür (MEB, 2017).

64. ve 65. Hükümetlerin eğitim planlarına göre, “Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek” hedefini gerçekleştirmek amacıyla belgede belirlenen 35 eylem planından 26 ile 35 arasında yer alan planlar bu hedef doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu kapsamda tasarlanan 10 eylem planının performans göstergesi, ilgili kurum ve süresi olmak üzere detaylandırılmıştır (bkz. Ek 1). Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirme ve mesleğin statüsünü güçlendirme hedefleri doğrultusunda tasarlanan eylem planları detaylandırılmış olarak sunulmuştur. Bu kapsamda belirlenen hedefler incelendiğinde, 3. Amaç kapsamında 10 eylem planının belirlendiği ve bu planların: Öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuatın güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, öğretmene yönelik şiddeti önleme amaçlı hukuki ve idari düzenlemeler yapılması, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve eğitim kurumu yönetimine ilişkin yetki ve sorumluluklarının artırılması, öğretmenlerin bireysel çalışma yapabilmelerine imkân sağlayan ortamlar oluşturulması, eğitim öğretim kurumlarının mevcut şartları açısından yeniden değerlendirilerek sınıflandırılması, dezavantajlı (fiziki ve donanımsal açıdan yetersiz) eğitim kurumlarına yönelik iyileştirici tedbirlerin alınması, yer değiştirmelere ilişkin yeni bir model tasarlanması ve kariyer basamaklarının yeniden oluşturulması, olduğu görülmektedir. Belirlenen bu 10 eylem planının en geç 2019 yılına kadar tamamlanması öngörülmüştür (MEB, 2017).

Öğretmenin profesyonel gelişimine ve öz yeterliğine katkı sağlayarak ülkemizdeki her bireyin kaliteli eğitim alabilmesi için tasarlanan strateji belgesindeki eylem planlarının sorumlu kurumlar tarafından titizlikle takibi ve ilgili kuruluşlarla iş birliği sonunda önemli gelişmeler kaydedilmesi beklenmektedir (MEB, 2017).

## 2.4. Öğrencilerde Öz- Düzenleme Becerisinin Gelişimi

### 2.4.1. Öz- Düzenleme Kavramı ve Kapsamı

Öz-düzenleme, akademik başarı ve yaşam boyu öğrenmenin yapıtaşlarından biridir (Ferreira ve diğ., 2015). Her ne kadar farklı alanlardaki araştırmacıların kendi uzmanlık alanlarına göre tanım yapması nedeniyle çok farklı tanımlamaları olsa da, Zimmerman öz-düzenlemeyi öğrenme süreci açısından ele almış ve bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi ve süreç üzerinde aktif olarak katılımının olması olarak tanımlamıştır (Zimmerman, 2002).

Öz-düzenleme kavramının temelleri, James, Vygotsky ve Piaget gibi eğitim felsefecileri tarafından atılmış olsa da kavram olarak öz- düzenleme, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Pintrich, öz- düzenlemeyi öğrencilerin koydukları hedefler doğrultusunda bilişlerini ve davranışlarını düzenleyerek kontrol ettikleri yapıcı bir süreç olarak tanımlarken (Pintrich, 2000), Zimmerman ise öz-düzenlemeyi kendiliğinden oluşan düşünceler, hisler ve hedeflere ulaşmak için döngüsel ve planlı hareketler toplamı olarak ifade etmektedir (Zimmerman, 2002).

Öz-düzenleme alanında model ortaya koyan araştırmacılardan olan Winne ve Perry (2000)'ye göre ise öz- düzenleme öğrencinin üst bilişsel katılımı, bilişsel kaynaklarından haberdar olması, akademik anlamda güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve öğrenme süreci ile kazanımlarını maksimize edebilmek amacıyla gerekli düzenlemeleri yapabilmesidir (Winne, Perry, 2000).

Bernacki, Aguilar ve Bymes (2011) öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin özelliklerini aşağıdaki şekilde tespit etmişlerdir:

- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme üst bilişseldir. Öğrenciler planlama, düzenleme, görev analizi, hedef belirleme ve gelişim süreçlerinde etkin rol oynarlar.
- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejiktir. Öğrenciler, öğrenmenin genel alanlarından (yardım arama, not alma gibi) belirli stratejilerden (okuma stratejileri gibi) işlemsel süreçlerin, sorunların üstesinden gelerek, anlamlandırmaları desteleyerek ve ders araç gereçlerini etkin kullanarak yararlanırlar.
- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme uyarlanabiliridir. Öğrenciler kendilerini değişik durumlara uyarlarlar ve başarı için duyuşsal ve motivasyonel tutum sergilerler.

- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme yoğundur. Öğrenciler konuların öğretiminde dikkatlidir ve telaşlanmalardan kaçınmış soğukkanlıdır.

#### **2.4.2. Etkili Öz- Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri**

Çağdaş öğrenme yaklaşımları arasında yer alan öz-düzenleme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının hedeflenmesinin temel sebebi bu yaklaşımı benimsemiş öğrencilerin, akademik süreçlerde ve yaşamın diğer alanlarında başarıya odaklanmış olmalarındandır (Süer, 2016). Etkili Öz- düzenleme yapan bireyler, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olup, amaçlarına yönelik kendilerini gözlemleyip geri bildirim verebilen bireylerdir (Zimmerman, 2002). Bunun yanı sıra öz-düzenleme becerisine sahip bireyler ulaşılabilir bir hedef belirleyebilen, öğrenmeye yatkın, öz yeterliği yüksek, olumsuz sonuçları yanlış öğrenme yöntemlerine, olumlu sonuçları ise yeteneğe yükleme eğilimine sahiptirler (Aydın, Yel, 2013).

Boekaerts ve Corno (2005)'ya göre öz-düzenleme yapan öğrenciler öğrenme ve güdülenme sürecinde duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirebilir ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütebilirler. Bu doğrultuda öz-düzenleme becerisine sahip bireylerin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- Öz-düzenleme becerisine sahip bireyler ulaşılabilir bir hedef belirleme yeteneğine sahiptirler. Uzak ve yakın hedefler koyarak başarısızlık durumunda öz yeterlik algılarını çökertmeden yakın hedeflerini kolayca değiştirebilirler.
- Öğrenme sürecinde yüksek motivasyon ve uyarlanabilir öğrenme etkinliklerine sahiptirler, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmişlerdir.
- Sunulan konulara karşı içsel ilgileri vardır.
- Performansını seçici bir şekilde ortaya koyar ve gelişim sürecini izlerler.
- Kendi kendine öğretim ve/veya imge kullanmaya eğilimlidirler.
- Kendilerini ve sonuçları objektif olarak değerlendirebilirler.
- Öğrenme süreçlerindeki olumsuz sonuçları öğrenmedeki yanlış yöntem veya uygulamalarına, elde ettikleri olumlu sonuçları ise yeteneğe yükleme eğilimleri vardır.
- Etkin, verimli ve üretkendirler ve öz yönetim irade ve motivasyonlarının akademik ve sosyal alanda etkili kullanabilirler.

- Zamanı etkin kullanarak, görevlerinde neyi, nasıl ve ne zaman yapacaklarını planlayabilirler.
- Keşfederek öğrenme, seçerek ve strateji kullanarak okuma, sosyal öğrenme sürecinde akranlarından destek almada etkilidirler (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, Schunk, 2008).

Zimmer (2000) 'e göre etkili öz-düzenleme yapan bir öğrenci kendisine aşağıdaki veya benzer soruları soruları yöneltmektedirler

- Ne öğreneceğim?
- Niçin öğreneceğim?
- Nasıl öğreneceğim?
- Kimden yardım alabilirim?
- Nerede öğrenebilirim?
- Öğrendiklerimi nasıl ve nerede kullanabilirim?
- Neleri tam olarak öğrenemedim?
- Öğrenmemi engelleyen şeyler nelerdir? (Zimmerman, 2000)

Bireyin yukarıda tanımlanan soruları yöneltmesi, kendi öğrenmesinde sorumluluğu almasına, öğrenme sürecine dair planlamalar yapmasına, hedefler koyarak bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kararlar almasını sağlar. Bu süreçte öğrenmenin öz düzenlenmesi bilişsel, duyuşsal yapıları etkileyerek, sorumluluk alma, bağımsız olarak hareket edebilme, yaşamını yönlendirme ve kendini gerçekleştirebilmesinde önemli bir etkidir (Israel, 2007).

Sonuç olarak öz-düzenleme becerisine sahip bireyler öğrenme süreçlerinde amaçlı, stratejik ve azimli bir yol izlerler. Koydukları hedeflere göre gelişimlerini izler, değerlendirir ve bir sonraki adımlarını planlarlar. Bu bireyler aslında dışsal kontrol ve denetimlere tepki göstererek kendi öğrenme deneyimlerini ortaya koyarlar (Purdie, Hattie, Douglas, 1996).

Zimmerman (1998)'in öz-düzenleme aşamalarını dikkate alarak belirlenen öz-düzenleme becerisi yüksek ve düşük olan öğrenciler karşılaştırmasında önemli farklılıklar ön plana çıkmaktadır. Öz-düzenleme becerisi yüksek öğrenciler;

hedeflerini hiyerarşik olarak sıralayarak, performanslarına odaklanarak süreçlerini izleyen ve sonuçları değerlendiren yüksek öz yeterliğe sahip bireylerdir. Öz-düzenleme becerisi düşük öğrenciler ise belirsiz hedefleri bulunan, yetersiz stratejilere sahip ve değerlendirmelerden kaçınan düşük öz yeterliğe sahip bireylerdir (Süer, 2016).

### **2.4.3. Öz- Düzenleyici Öğrenme Modelleri**

Öz-düzenleyici öğrenme sürecini farklı açılardan ele alan çok sayıda öz-düzenleyici öğrenme modeli bulunmaktadır. Bu modeller, bazı temel varsayımları paylaşmaktadır. Buna göre öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmakta, davranışlarını gözleme, kontrol etme ve bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak düzenleme potansiyeline sahip, amaçları doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapabilen ve öz-düzenleyici etkinlikler yolu ile başarı, ortam ve kendileri arasında uzlaşmayı sağlamaktadır (Haşlaman, Aşkar, 2015).

Öz-düzenlemeye dayalı modeller incelendiğinde, birçok öz-düzenleme modelinin geliştirildiği görülmektedir. Bu modellerin her biri farklı yapıda, farklı kavramsallaştırmalar oluşturulmakla birlikte Pintrich (2004) tarafından ortak noktaları tespit edilen öz-düzenlemeye dayalı öğrenme dört varsayım üzerinde durduğu dikkat çekmektedir.

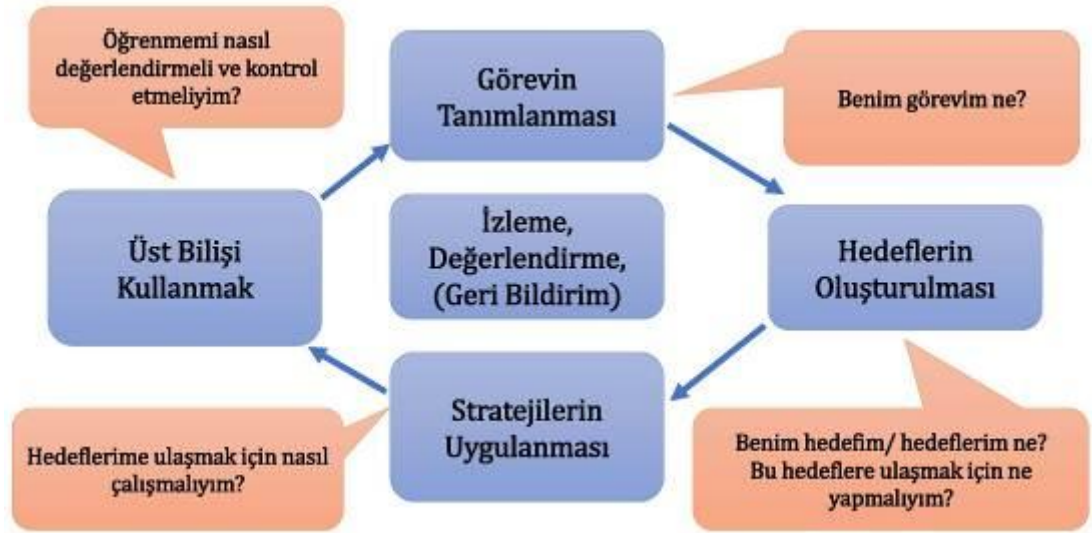
1. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde aktif ve olumlu bir bilişsel bakış açısı oluşturarak bu süreçte aktif katılımcılar olmaları önemlidir. Bireyler dışsal ortamları ve kendi düşüncelerinden faydalanarak bilgiyi amaçlarını yerine getirmek için nasıl kullanacakları bilir ve öğrenme stratejilerini yapılandırmalıdır.
2. Bireyler biliş, motivasyon ve davranışları ile ilgili görüş ve gözlemlerini düzenleyip, kontrol etme yeterliliğine sahip olmalıdırlar.
3. Bireyler öğrenmelerini etkili hale getirmek için hedefler koyarlar. Bu hedeflerine ulaşma süreçlerini izler ve bu hedeflere ulaşmak için biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenlerler.
4. Öğrencinin öz-düzenleme etkinliklerini yerine getirirken sergiledikleri performans veya başarı ile öğrencinin var olan bağlamsal özellikler arasındaki

ilişki üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamsal özellikler bilişsel, motivasyonel ve davranışsal öz-düzenleme özellikleri olarak belirlenir.

Alanyazında, bu temel varsayımları ele alan ve öz-düzenleme alanında sıklıkla incelenen beş modelden söz etmek mümkündür. Bunlar, Winne ve Perry'nin Dört Evreli Öz-düzenleme Modeli, Boekart'ın Uyarlanabilir Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli, Barkowski'nin Süreç Odaklı Bilişüstü Modeli, Pintrich'in Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli, Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli'dir.

#### 2.4.3.1. Winne ve Hadwin'in Dört Evreli Öz- Düzenleme Modeli

Winne ve Hadwin (1998) tarafından ortaya atılan Dört Evreli Öz-düzenleme Modeli, görevin açıklanması ve öğrenci tarafından tanımlanması, hedef belirlenmesi ve planlanması, belirlenen stratejilerin uygulanması ve biliş üstü stratejilerin geliştirilmesi olmak üzere dört evreden oluşmaktadır. Şekil 2.15'de Winne'nin Dört Evreli Modeli görülmektedir.



Şekil 2.17: Winne'nin Dört Evreli Modeli

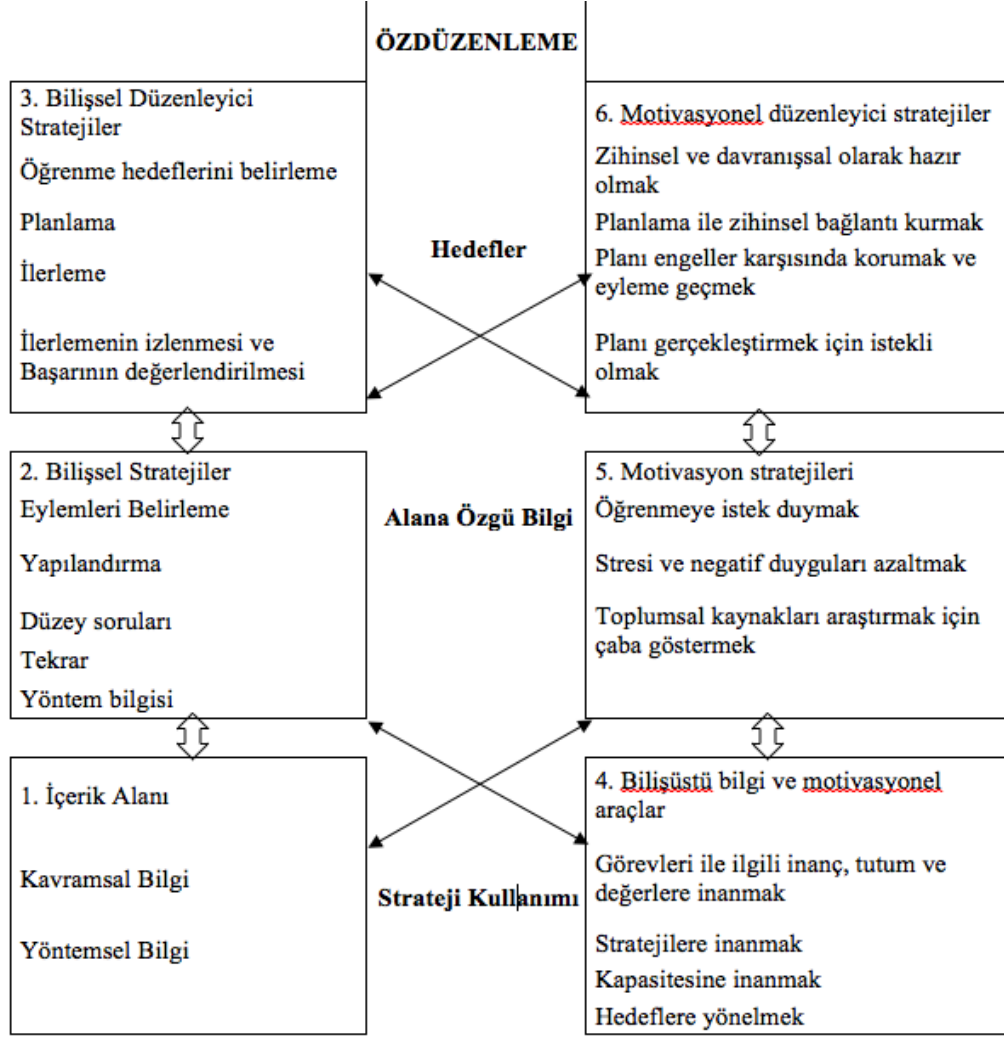
Eker,C. 2015. Öz-Düzenleme Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış . Turkish Studies. v.9, 417-433'den uyarlanmıştır.

#### 2.4.3.2. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öz- düzenlemeli Öğrenme Modeli

Boekaerts'ın (1997) geliştirdiği Uyarlanabilir Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli'nde ön değerlendirme merkezdedir. Boekaerts, ön değerlendirmede öğrenme durumlarını, bilişüstü bilgi ve öz sistem ile bunların etkileşimde olduğu motivasyonun önemli olduğunu belirtmiştir. Şekil 2.16'da sunulan modelde ön değerlendirme ise olumlu



ön değerlendirme ve olumsuz ön değerlendirme olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Olumlu ön değerlendirme öğrencinin sahip olduğu kaynakların genişletilmesi söz konusu iken, olumsuz ön değerlendirme öğrencinin öğrenerek elde ettiği mutluluğun eldeki kaynakların kaybedilmesinin öncüsüdür. Uyarlanabilir öğrenme ise bu iki uç ön değerlendirmenin arasında sağlanan dengedir (Altun, Alcı, 2007)



**Şekil 2.18: Boekarts'ın Uyarlanabilir Öz- Düzenlemeli Öğrenme Modeli**

Eker,C. 2015. Öz-Düzenleme Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış . Turkish Studies. v.9, 417-427'den uyarlanmıştır.

#### 2.4.3.3. Barkowski'nin Süreç Odaklı Bilişüstü Modeli

Barkowski (1996)'nin Süreç Odaklı Bilişüstü Modeli'ne göre öz- düzenleme, iyi bir taktik ve strateji kullanarak bilgiyi doğru işleyen öğrencinin bilişsel, motivasyonel, bireysel ve durumsal faktörleri bir araya getirerek öğrenme stratejilerini kullanmayı öğrendiklerinde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, bir öğrenme stratejisinin

benimsediğinde öz- düzenleme süreci başlamaktadır. Ancak bazı bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejinin yetersiz kalması halinde yeni stratejiler öğrenilmektedir. Öğrencinin bir problemle karşılaşması halinde hangi strateji ile öğrenmeyi sağlayacağını seçebilmektedir. (Eker, 2014). Kısaca öğrenciler zamanla öğrenmeyi öğrenmektedir. Öz-düzenleme, tüm bu süreç içerisinde öğrencinin uygun stratejiyi seçebilme yeteneğine sahip olması ve performansın gözlemlenmesi ile meydana gelmektedir.

#### 2.4.3.4. Pintrich'in Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli

Pintrich'in Öz-düzenleyici öğrenme modeli, genel olarak öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemesi ile birlikte, belirlediği bu hedefler doğrultusunda kendi bilişini, motivasyonunu ve davranışını izlediği, düzenlediği ve kontrol ettiği aktif bir süreç olduğu varsayımına dayanmaktadır. Pintrich, modelinde öz- düzenlemeyi, biliş, duyuş, davranış ve şartların her birini, planlama, izleme, kontrol ve tepki aşaması olmak üzere dört aşamaya ayırmıştır (Şenler, 2013).

**Tablo 2.7: Pintrich'in Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli**

Aşamalar	Biliş	Motivasyon / Duyuş	Davranış	İçerik
<b>Planlama</b>	Hedef belirleme	Hedefe yönelme	Zamanın planlanması	Görev algısı
	Bilgilerin etkinleştirilmesi	Hedefe etki eden yargılar	Davranışlara yönelik gözlem yapılması	İçerik algısı
	Üstbilişsel bilginin etkinleştirilmesi	Görevin zorluğuna ilişkin algılar Göreve verilen değerlerin etkinleştirilmesi Algının etkinleştirilmesi		
<b>İzleme</b>	Üstbilişsel farkındalık	Motivasyon ve duyuş farkındalığı	Çaba, zaman ve yardım ihtiyacının farkındalığı	Değişen görev ve içerik koşullarının incelenmesi
	Bilişin izlenmesi	Motivasyon ve duyuşun izlenmesi	Çaba, zaman ve yardım ihtiyacının izlenmesi Davranışlara yönelik gözlem yapılması	

**Tablo 2.7 - devam**

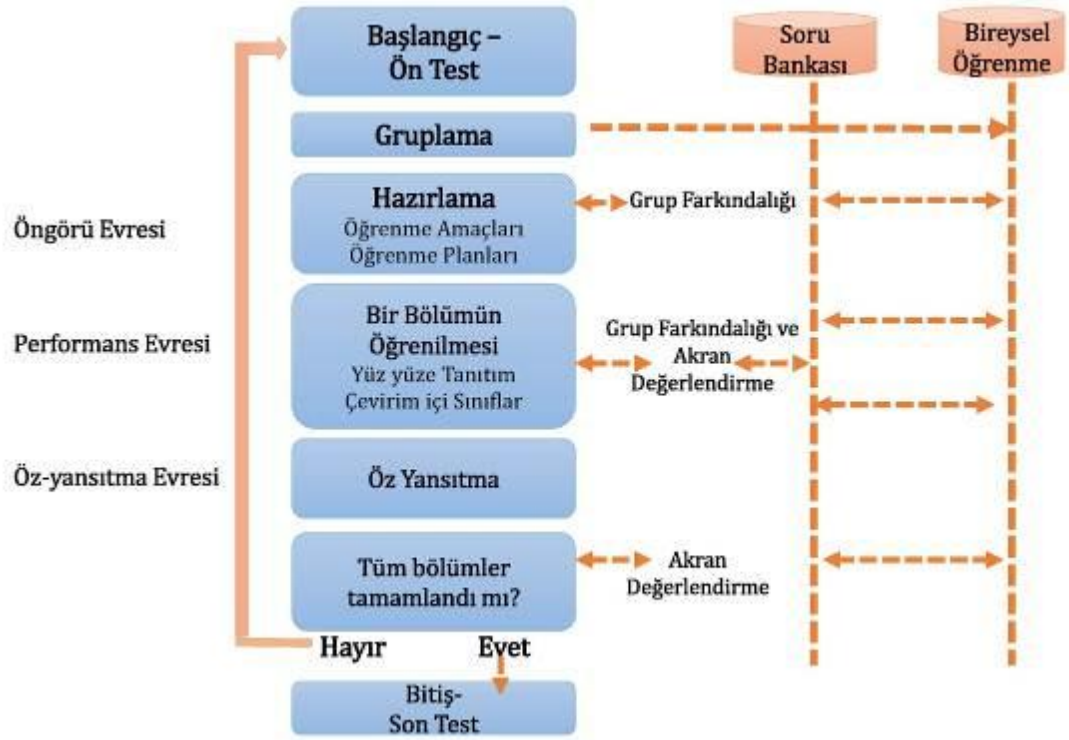
<b>Kontrol</b>	Öğrenme ve düşünmeye yönelik bilişsel stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Motivasyon ve etkinin kontrolü için stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Çabanın artması ya da azalması Israr ya da pes etme Yardım arama	Görevi değiştirme ya da gözden geçirme Şartları değiştirme ya da pes etme
<b>Tepki</b>	Bilişsel yargılar Bağlamlar	Duyuşsal Tepkiler Bağlamlar	Tercih Davranışı	Görevi değerlendirme Şartları değerlendirme

Senler, Burcu.,Sungur-Vural, Semra, 2013. **Pre-service science teachers' teaching self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation.** *The Spanish journal of psychology*, 16), 31'den uyarlandı .

Tablo 2.7'de Pintrich'in Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli görülmektedir. Pintrich (1999)'e göre öğrenci, öncelikle hedef belirleyerek öz-düzenleyici öğrenme sürecine başlamaktadır. Hedeflerin belirlendiği planlama aşamasının ardından, mevcut durumu gözlemlediği izleme aşaması gelmektedir. Bir sonraki aşama kontroldür. Bu aşamada öğrenci, izleme aşamasından elde ettiği sonuçları inceleyerek zaman ve çaba yönetimini düzenlemekte, ayrıca ihtiyaç varsa strateji değişikliği ya da yardım arama gibi faaliyetlere girişmektedir. Tepki aşamasında ise tüm sürecin sonucunda etkinlikle ilgili yargıları oluşturmakta ve bundan sonraki gerçekleştireceği etkinliklerin planlamasını yapmaktadır.

#### **2.4.3.5. Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli**

Zimmerman (2000), öz-düzenlemeyi bir döngü olarak ele almaktadır. Zimmerman'a göre bu döngüsel yapı, öngörü, performans ve öz-yansıtma evrelerinden oluşmaktadır. Şekil 2.17'de Zimmerman'ın Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli görülmektedir.



**Şekil 2.19: Zimmerman'ın Öz-düzenleyici Öğrenme Modeli**

Lin vd. (2016). Fostering Self-Regulated Learning in a Blended Environment Using Group Awareness and Peer Assistance as External Scaffolds, *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 78. Zimmerman, öz-düzenlemeyi öğrencilerin bilişüstü, motivasyonel ve davranışsal olarak kendi (Lin, Lai, and Chang 2016) öğrenme süreçlerini yönetmeleri olarak tanımlamaktadır. Zimmerman, öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının yüksek motivasyona sahip olduğunu varsaymaktadır (Ferreira, Veiga-Simao ve Lopes da Silva, 2015, 200). Zimmerman'a göre öz-düzenleme, geçmiş öğrenme tecrübelerinden kazanılan edimleri, sonraki çabaları dengelemek için kullanılmaktadır. Modelde duyuşsal ve bilişsel stratejiler izlenerek uyarlanmaktadır. Davranışsal öz-düzenleme işleminde öz gözlem yapılarak performans sergilenmektedir. Çevresel öz-düzenleme işleminde ise çevresel koşullar ve kazanımlar gözlenmektedir (Yıldızlı, Saban, 2015).

**Öngörü Evresi:** Amaç belirleme ve stratejik planlamayı içermektedir.

**Performans Evresi:** Öz kontrol ve öz gözlem olarak iki bölümde incelenmektedir. Öz kontrol, öngörü evresinde seçilen stratejinin kullanılmasıdır. Öz gözlem ise öğrencinin kendi çalışması ile ilgisi kendisine geri bildirim vermesidir.

**Öz-yansıtma Evresi:** Öz yargılama ve öz tepkiden oluşmaktadır. Öz yargılama, öğrencinin performansını önceki bir performansla ya da başkasının performansı ile karşılaştırmasıdır. Öz tepki ise, kişinin öz tatmin hislerinden ve savunma mekanizmasından oluşmaktadır. Öz tatmin artışı kişinin motivasyonunu kuvvetlendirirken, azalış ise öğrenmekten alıkoymaktadır. Savunma mekanizması ise kaçınma ya da geri çekilme tipi davranışlardır.

Mevcut araştırma kapsamında sunulan öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerini incelediğimizde Zimmerman, Pintrich ve Boekaerts'ın amaç odaklı öz-düzenleme tanımı üzerinde durdukları görülmektedir. Öz-düzenlemenin izleme, düzenleme ve bilişsel kontrolü sağlama gibi yapılardan oluştuğunu ve bunların hepsinin üzerinde motivasyonel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin etkili olduğunu savunmaktadırlar (Eker, 2014).

Zimmerman öz-düzenlemede sosyal bilişsel faktörler üzerinde dururken, Winne ise bilişsel faktörlerin etkileri üzerinde durmaktadır. Winne ve Borkowski öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, bireylerin çalışmalarında bilişsel taktikleri ve stratejileri kullanmak için yönetilen bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel öğelerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenmede önemli olduğunu bunun yanında motivasyonel, duyuşsal ve sosyal yapılarında diğerleri kadar önemli etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerine genel olarak incelendiğimizde, Pintrich ve Zimmerman'ın modellerinin sosyal bilişsel öğrenme modeline dayanmasından dolayı benzerlikler göstermektedirler. Her iki kuramcı da öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi tanımlarken amaç yönelimli süreç kavramını kullanmakta ve bu sürecin ön görü, izleme, öz-kontrol ve öz-yansıtma aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedirler (Altun, 2005).

#### 2.4.4. Öz- Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Zimmerman tarafından öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü, öğrenmeyi hedeflediği bilgi ve becerileri kazanabilmek amacıyla yürüttüğü işlemler olarak tanımlanan öğrenme stratejileri, bilişsel, biliş üstü ve kaynak yönetme olmak üzere üç bölümde incelenmektedir (Üredi, L., 2005).

##### 2.4.4.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri

Devir (tekrarlama), işleme (anlamlandırma) ve düzenleme (örgütlenme) olmak üzere 3 farklı bilişsel öğrenme stratejisinden bahsetmek mümkündür.

**Devir (Tekrarlama) Stratejileri:** Öğrenilen konunun sesli olarak söylenmesini ya da ezberden okunmasını içermektedir. Bu strateji dikkat ve kodlama için önemli olmakla birlikte, önceki bilgiler ile bütünleştirme yapılamamaktadır. Çünkü bu stratejide öncelik, bilginin kısa süreli belleğe kaydedilmesidir. Basitçe ezber yapmak olarak görülen bu strateji, daha karmaşık alanlardaki çalışmalarda daha kapsamlı olarak yapılmaktadır (Sağırlı ve diğ., 2010).

**İşleme Stratejisi:** Bu strateji, öğrencinin eski bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurabilmesini sağlamaktadır. Devir stratejisi ile kısa süreli belleğe alınan bilgiler, bu strateji ile uzun süreli belleğe transfer edilmektedir. Öğrenilen konunun özetini çıkarabilmeyi, konu hakkında etkili notlar çıkarabilmeyi, ana fikri başkasına anlatabilmeyi, soru sorup cevaplar verebilmeyi içermektedir (Yıldızlı, Saban, 2015).

**Düzenleme stratejileri:** Aktif ve çaba gerektiren bir strateji olarak düzenleme stratejileri, öğrencinin doğru bilgiyi seçip öğrenilecek bilgiler arasında bağlantılar kurmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenilen konunun ana fikrini ortaya çıkarma, konunun özünü kavrayabilmeyi ve düzenlemeyi içermektedir.

##### 2.4.4.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri

Bilişüstü öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme stratejilerinin üzerindeki yönetici niteliğe sahip stratejilerdir. Bu stratejide biliş hakkında bilgi ve bilişin öz düzenlenmesi olmak üzere iki farklı yönden bahsetmek mümkündür. Biliş hakkında bilgi, kişinin sahip olduğu öğretimsel strateji ile sınırlıyken, bilişin öz-düzenlenmesi planlama, gözlem yapma ve düzenleme olmak üzere üç genel stratejiyi içermektedir (Pamuk, Elmas, 2015).

**Planlama:** Amaç koyma, konu ile ilgili sorular çıkarma gibi stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin bilişsel stratejilerini kullanımını daha kolay getirerek konunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca planlama yolu ile önceki bilgilerin hatırlanması daha kolay hale gelmektedir. (Yıldızlı, Saban, 2015)

**Gözlem Yapma:** Bir konuyu öğrenmeye çalışırken dikkatini vermeyi, kendi kendine sorular sormayı, anlayıp anlamadığını kontrol etmeyi içeren stratejilerdir. Bu stratejiler öğrencinin konuyu eski bilgileri ile harmanlamasına yardımcı olmaktadır. Bu stratejiler yardımı ile öğrenciler zamanı ve gereken çabayı ayarlama yetisini geliştirebilmektedir (Sağırlı, 2010).

**Düzenleme:** Anlaşılmayan kısımların tekrar okunması, zor bölümlerde okuma hızının düşürülmesi gibi stratejilerdir. Gözlem yapma stratejisine olan benzerliği ile öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve performanslarını bazı hedeflere göre kontrol ettiği ve düzelterek performansını geliştirdiği bir strateji türüdür.

#### **2.4.4.3. Kaynak Yönetme Stratejileri**

Öğrencilerin, çevrelerini kontrol etmek ve yönetmek için kullandıkları stratejilerdir. Bu strateji, zamanını, çabasını ve çalışma ortamını yönetmeyi ve akrandan öğrenme ve yardım aramayı kapsamaktadır (Vural, 2011) .

**Yardım Arama:** Öğrencinin öğretmeninden ya da arkadaşlarından destek almasıdır. Başarıya odaklanmış ve başarmak isteyen öğrenciler, bir konuyu anlamadıklarında yardım arayarak konuyu öğrenmek için ekstra çaba sarf etmektedir. Ayrıca sosyal iletişim olması bakımından da diğer öğrenme stratejilerinden ayrılmaktadır (Açıkgöz, 2007).

**Arkadaştan Öğrenme:** Bir diğer sosyal iletişim temelli öğrenme strateji arkadaştan (akrandan) öğrenmedir. Öğrenci, kendi arkadaşlarıyla iş yaparak hem konu ile ilgili kendi göremediği farklı bir bakış açısı elde edebilmekte hem de tek başına elde edemeyeceği düşüncelere ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

**Zamanı ve Çalışma Çevresini Düzenleme:** Zamanı planlama, çalışma saatlerini ayarlama, çalışma yaptığı çevreyi düzenlemeyi içeren stratejilerdir. Çalışma ortamının ideal olarak sessiz, dikkat dağıtan görsel ve işitsel uyarlardan uzak olması gereklidir.

**Çaba Düzenlemesi:** Çabayı etkili bir şekilde kullanabilmek için dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırmaktır. Bu strateji, öğrenciyi dikkat dağıtıcı unsurlar varken dahi hedefine yöneltmeye itmektedir (Açıkgöz, 2003). Tablo 2.8’de öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine yönelik olarak örnekler görülmektedir.

**Tablo 2.8: Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerine Örnekler**

Strateji	Örnek
Kendini Değerlendirme	Doğru yaptığından emin olmak için çalışmayı kontrol etme
Örgütlenme ve Dönüştürme	Raporun yazımından önce planlama yapması
Amaç Koyma ve Planlama	Sınavlardan X gün önce çalışmaya başlama / hızlandırma
Bilgi Arama	Çalışmaya başlamadan önce kaynakları toplama
Kayıt tutma	Tartışmaları not alma, bilmediği sözcüklerin listesini yapma
Çevre düzenlemesi	Konsantre olmak için radyoyu / TV'yi kapatma
Sonuç planlaması	Sınavı iyi geçerse sinemaya giderek kendini ödüllendirme
Tekrarlama ve ezberleme	Formülleri ezberleyene kadar her yere yazma
Yardım alma	Takıldığı yerleri arkadaşlarına sorması
Tekrar Etme	Sınava hazırlanırken önceki sınav sorularına bakması

Kamile Ün Açıkgöz, **Aktif Öğrenme** (Eğitim Dünyası Yayınları, 2003), 22-23’den uyarlandı.

Sunulan modeller incelendiğinde, nihai hedefin, öğrenmenin sorumluluğunu yüklenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen, aktif katılım sağlayarak, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yetenekleri olumlu yönde kullanarak hayat boyu öğrenme becerilerine katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir (Zimmerman, 2002; Israel 2007).

Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi sürecinde öğretmenlerin sorumluluğu ise öğrencilere birçok stratejiyi kullanmalarını göstermek ve kendi öğrenme süreçlerini gözlemlemelerini sağlamaktır. Bu nedenle ilk olarak öğretmenin bazı becerilere hakim olması gerekir (Uygun, 2012). Bu becerileri öz-düzenleyici öğrenme teknikleri sunma, kullanabilmeleri için model olma, gelişimlerini kaydetme, öngörülü olup sorularını tespit edip hazırlanma, müfredata dahil etme ve kendi öğretim yöntem ve planlamaları çerçevesinde düzenleyebilmeleri gerekmektedir (Zimmerman, Bonner, Kovach’dan aktaran Uygun, 2012).



Yukarıda belirtilen öğretmenin sınıf içi davranışlarını, öğretime ve sınıf yönetimine ilişkin çeşitli kararlarını etkileyen en büyük etmen olarak öğretmen öz yeterlik algısı gösterilir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998). Bu doğrultuda olumlu öz yeterlik inançları taşıyan öğretmenlerin, öğrenci başarısını ve öğrenme güdüsünü olumlu yönde etkilediği, yeni yaklaşım ve teknikleri kullanmaya daha açık ve istekli olduklarını, sınıf yönetiminde daha az müdahaleci olup, öğrencilerde özdenetim düzeneklerini geliştirmeye çabaladıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencileri için yüksek beklentiler taşıdıklarını, sınıflarında yaşadıkları güçlükler karşısında daha kararlı ve direngen olduklarını göstermektedir (Woolfolk-Hoy, Spero, 2005).

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1. Ders Araştırma Modeli (DAM) İle İlgili Araştırmalar**

Rock ve Wilson (2005) tarafından güneydoğu ABD’de, şehir merkezinde çalışan altı ilköğretim öğretmeni ile yapılan çalışmada, üniversite-okul ortaklığı tarafından geliştirilen mesleki gelişim girişimi sunulmuştur. Mevcut çalışmada Stigler ve Hiebert’in (1999) tanımladığı Japon Ders Araştırma Modeli (DAM) temel alınmıştır. Aynı çalışmada, işbirliği, aktif öğrenme, gözlem, gözden geçirme ve tartışma süreçlerini içinde bulunduran DAM sürecinin, sürdürülebilir olması ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın amacı, katılımcı öğretmenlerin DAM’ı mesleki eğitim sürecinin bir parçası olarak nasıl algıladıkları ve öğretim süreçleri üzerinde ne gibi etkileri olduğunu saptamaktır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, DAM sürecinin profesyonel gelişime katkı sağlayan temel özellikleri barındırdığını göstermiştir. Mevcut çalışmada sürece rehberlik edecek, kaynakları düzenleyecek, öğretmen planlaması yapacak, gözlemleri ve fikirleri/eleştirileri derleyecek, oturumları sağlayacak, içerik bulmaya yardım edecek bir DAM yardımcı öğretmeni de belirlenmiştir. Bununla birlikte derse hazırlanmanın öğretmenlerin asli işi olduğu, dolayısıyla yardımcının gerçekten yardımcı işlevi görmesi gerektiği de hatırlatılmıştır. Uygun destekle beraber katılımcıların derse hazırlanma sürecine katılma istekleri artmış ve derse hazırlanmayı büyük bir şevkle yerine getirmişlerdir. Meslektaş koçluğu ve eleştirisi konusunda ise öğretmenlerin, ilk defa deneyimlemelerinden dolayı rahatsız oldukları; öğretim becerileri konusunda da kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar diğer

öğretmenlerin duygularını incitme kaygılarından dolayı geri bildirim vermekten çekinirken, bir grup öğretmen ise kendilerini değerlendiren yöneticilerden gelecek geri besleme konusunda endişelenmişlerdir. Diğer yandan genç ve deneyimsiz öğretmenler, deneyimli öğretmenlere geri bildirim verme konusunda kendilerini rahat ve güvenli hissetmemişlerdir (Rock, Wilson, 2005).

DAM modeli üzerine yapılmış olan bir diğer araştırma ise Lewis ve diğerleri (2010) tarafından ABD'deki bir ilkokulda üç yıl boyunca yürütülen DAM çalışmasıdır. Yürütülen araştırma sonunda öğretmenlerin, giderek daha fazla dış zihinsel kaynaklar olarak adlandırılan uzmanlar ve araştırmalara; iç kaynaklar olarak adlandırılan meslektaşların sınıf uygulamaları ve öğrenci düşüncesine önem verdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin matematikteki standart test sonuçlarının, bölgenin genel puanlamasının neredeyse üç katından daha fazla artış gösterdiği tespit edilmiştir (Lewis ve diğ., 2006; Perry, Lewis, 2010). Okul çapında yürütülen DAM çalışmasının ilk ve üçüncü yılında seçilmiş olan DAM gruplarındaki öğretmenlerin söylemlerinden elde edilen söylem analizleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci düşüncelerine ve çalışmalarına olan dikkatlerinin arttığı (birinci yılda %18'ken üçüncü yılda %43'e yükseldiği), buna karşılık küresel ve sabit beceri değerlendirme kullanımlarının ise azaldığı (birinci yılda %8'ken üçüncü yılda %1'in altına indiği) gözlemlenmiştir. Yarı deneysel ve kontrollü yürütülen denemelerin sonuçlarına göre matematik kaynakları ile desteklenen DAM modelinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin matematik bilgisini artırdığı ortaya koyulmuştur (Perry ve diğ., 2012; Perry, Lewis, 2011). Bu çalışmada küçük öğretmen grupları, Japonya'da matematik öğretimi için kullanılmış olan bir kılavuzun tercüme edilmiş bölümlerini kullanarak, matematik dersinde çokgenin alanı, oransal mantık yürütme ve kesirlerle ilgili bir DAM çalışması gerçekleştirmişlerdir. Yerel olarak yürütülen çalışmanın organizasyon ve yürütme dahil çoğu süreci öğretmenler tarafından yönetilmiştir. Araştırmacılar, matematik kaynaklarının tasarlanması ve gönderilmesi dışında DAM'ın uygulanma sürecine çok az destek vermişlerdir. Bu çalışma sonunda, matematik kaynaklarıyla DAM çalışmasının, öğretmenlerin matematik bilgilerinde, inançlarında ve öğrencinin öğrenmesinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretimin iyileştirilmesine verilen önem yalnızca öğrencinin öğrenmesini değil, aynı zamanda öğretmenin bilgisi ve etkinliğine olan inancını da geliştirmiştir (Perry, Lewis, 2011).

Mayer (2005) tarafından yürütülen çoklu örnek olay çalışmasında ise DAM'ın büyük bir merkezi okulda ortaokul matematik öğretmenleri ve öğrencileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmaya 13 ortaokul matematik öğretmeni dahil edilmiş olup, üçlü çalışma grupları olarak eşleştirilmişlerdir. Araştırmada DAM'ın ortaokul matematik öğretmenleri ve ortaokul matematik öğrencileri üzerindeki etkisine ve ortaokul matematik topluluğunda bu modelin mesleki gelişimde bir katalizör görevi görüp görmediğine bakılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2 ölçek, planlama ve yansıtma oturumları sırasında tutulan metinler, gözlem notları, ders planları, öğretmen kayıtları, öğrenci çalışmaları, bölgesel dokuz haftalık değerlendirmeler, elektronik tartışmalar ve yazışmalar kullanılmıştır. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin öz yansıtma alanında tasarım stratejilerini geliştirdiği, işbirlikli öğrenmeyi cesaretlendirdiği ve problem çözme etkinlikleriyle bütünleştiği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen işbirliği sayesinde yürütülen üç örnek olaydan ikisinde içerik hakimiyetinin arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler üzerindeki etkisi ise bu kadar belirgin olmamıştır. Çalışmaya dahil olan katılımcı iki ortaokulun matematik alanındaki genel başarıları artmış, buna karşılık öğrencilerin matematik alanına ilgileri çok açık tespit edilememiştir (Mayer, 2005).

Rock, Wilson (2005) tarafından yürütülen bir diğer çalışma ise bu modelin, Amerika merkezi okul sistemine bağlı olarak Kuzey Karolayna'da faaliyet gösteren Shaddy Brook Ortaokulu'nda 6. sınıf öğretmenleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aramıştır;

- a) Profesyonel Gelişim Süreci olarak öğretmenler ders çalışmayı nasıl algılıyor?
- b) Ders Çalışma Sürecine dahil olma bu öğretmenlerin öğretimini nasıl etkiliyor?

Bu çalışmanın bulguları DAM'ın, öğretmenin uygulamalarını incelemeleri ve geliştirmelerine yardımcı olmada ne kadar etkili olduğunu tespit etmek için önemlidir. Ders çalışmasının başarılı olduğu bölge sayısı az olduğundan dolayı, bu çalışmanın farklı bölgelerde uygulanması ve desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Lewis, 2002). Mevcut çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmış olup veriler, katılımcı görüşmeleri, alan notları ve gözlemleri ile öğretmen yansıtma yazıları kullanarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, sürdürülebilir

çalışmanın, güvenli öğretim ortamının, akran yoldaşlığının, akademik ve uzman desteğinin, akran koçluğunun ve tasarımsal becerilerin gelişiminin profesyonel gelişimde ana temalar olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Bu araştırma sonunda elde edilen bulgular, DAM sürecinin doğasında bulunan sürdürülebilirlik ve süreklilik sayesinde, araştırma, işbirliği, aktif öğrenme, gözlem odaklı gözden geçirme ve tartışma süreçlerini de içinde bulundurduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada DAM sürecinin öğretmeni sürekli profesyonel gelişime götürdüğü belirtilmiştir. Bu çalışma da ayrıca, sürece rehberlik edecek, kaynakları düzenleyecek, öğretmen planlaması yapacak, gözlemleri ve fikirleri derleyecek, oturumları sağlayacak bir hazırlanma yardımcısının gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Katılımcılar bu desteği, ders araştırma sürecinin başarısı için gerekli görmüşlerdir. Uygun destek sağlandığında katılımcıların, ders araştırma sürecindeki çalışmalarını büyük bir şevkle yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların meslektaş koçluğu ve süreci eleştirme konusunda kendilerini eksik gördükleri gözlemlenmiştir. Genellikle genç ve deneyimsiz öğretmenlerin ise, daha deneyimli öğretmenlere yapıcı geri besleme sağlamada rahat ve güvenli oldukları görülmüştür. Sonuç olarak DAM'ın, çalışmaya katılan öğretmenlere öğretim uygulaması konusundaki katkısının en önemli göstergesinin, takip eden yıllarda bu öğretmenlerin çalışmaya katılmadıkları isteklilikleri olarak gösterilmiştir. Buna ek olarak, yapılan çalışma bulgularının fakülte ile paylaşımı sonunda fakültenin gelecekte ders araştırma sürecini uygulamak amacıyla büyük bir hibe aldığı belirtilmiştir (Rock, Wilson, 2005).

Myers (2012) tarafından DAM'ın sınıf gözlemi ve ders etkililiğine dair algıları üzerine yürütülen çalışmada, DAM öncesi ve sonrasında matematik dersi gözlemleri ve ders etkililiğinin derecelendirilmesine odaklanılmıştır. Bu çalışma küçük bir aday öğretmen grubu ile başlatılmış olup devamında Hawaii Üniversitesi, dört yıllık lisans bölümünde Matematik yöntemleri dersine kayıtlı 20 aday öğretmen ile yapılmıştır. Ortaokul öğretmenliği programında, matematik öğretim yöntemleri olarak alınan bu ders, en az 3 alanda deneyim gerektiren 35 saatlik uygulamayı kapsamaktadır. Bu ders, tüm derslerin en az 80 saatlik bir gözlemi ile birlikte toplam 115 saat yürütülen bir programdır. Dersin odağını DAM uygulaması oluşturmaktadır. Aday öğretmenlere verilen ödevler ve görevlerin amacı ise DAM sürecini deneyimleme fırsatı sunmak, öğrencinin eleştirel gözlem ve kavramasını kolaylaştırmak,

uygulamalarını sistemli incelemek ve nihai olarak dönüşümsel ve etkili birer öğretmen olmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda çalışmanın problem soruları aşağıdaki gibi tespit edilmiştir.

1. Ders çalışma modeli aday öğretmenlerin ders etkililiğine dair algılarını nasıl etkiler?
2. Ön ve son ders çalışmasında, aday öğretmenlerin ders etkililiğine dair gözlem ve algıları nasıl farklılık gösterir?

DAM çalışmasında konular, 3 veya 5 üyeyi kapsayan gruplara paylaştırılmış olup, işbirliğiyle dersin oluşturulması, uygulanması, gözlemlenmesi, sorgulanması ve yeniden düzenlenmesi gibi evrelerin tamamlanmasını gerektirmektedir. Sürecin başında, alınan konularla ve ders çalışma sürecinin uygulamasına dair derin bir bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca gruplar, çalışmanın yönü ve odağının belirlenmesi ile öğrencileri kapsayan hedeflerin ve bununla ilgili araştırma sorularının seçilmesi için yönlendirilmişlerdir.

DAM sürecinde, model olarak deneyimli öğretmenler tarafından kaydedilen dersler izletilmiştir. Ders boyunca notlar tutulması ve ders sonunda dersin etkililiğinin 1 ile 10 arası derecelendirilmesi istenmiştir. Ders sonunda ise, tamamlanması beklenen konular kullanılarak aynı derse dair uygulama yapmaları gerekmektedir. Çalışmanın konusu olarak 20 öğrenciden alınan notlar veri olarak toplanmıştır. Ders çalışması ve sonrasını karşılaştıran derecelendirme kayıtları da sayısal olarak not edilmiştir. Madsen ve Cassidy (2005), tarafından oluşturulan çerçeve kullanılarak, öğretmen ve öğrenci başlıkları altında yorumlar kategorize edilmiştir. Öğretmenle ilgili yorumlar; öğretime dair (planlama, doğruluk, dersin aşamaları), uygulama (hızı, şevki ve beden dili), sınıf yönetimi (davranış kontrolü, rutinleri, bir etkinlikten diğerine geçiş) ve diğer (etkili, öğrencilerle iyi geçiniyor gibi diğer başlıklarla kategorize edilemeyen ifadeler) olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenciyle ilgili yorumlar; akademik (performans ve doğruluk) ve sosyal davranış (verilen görevde ve sonrasındaki davranışları, yönergeleri takip etme) olarak sınıflandırılmıştır. Buna ek olarak yorumlar olumlu, olumsuz veya nötr olarak da işaretlenmiştir. Bu süreçte puanlayıcılar arası güvenilirliği saptamak amacıyla, iki araştırmacı bağımsız olarak 20 konudan 6 tanesini sınıflamıştır. Bunu takiben, birbirlerinin sınıflamalarını gözden geçirip, doğru ve tutarlı sıralayabilmek için yorumlar %100 uyuşana kadar üstünde

çalışmışlardır. Bu noktada, araştırmacılarından biri kalan 14 konudan oluşan yorumları sınıflandırmıştır. Son DAM uygulamasında her ders için alınan yansıtma ek bir veri sağlamıştır. Bu yansıtma arasında, etkili bir derste neler aradıkları ve DAM uygulamasının öğretimi nasıl etkilediği üzerine sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, dersin ve DAM'ın etkililiğine dair ek bir iç görüş sağlamıştır. Sonuçlara göre katılımcıların gözlemlerinin nispeten sabit olduğu, ders etkililiğine dair algıların ise, öğretmenin öğretimine göre kısmen değişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonucunda, aday öğretmenlerin öğrencinin davranışlarından çok öğretmenin davranışlarına odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, analizler göstermiştir ki; DAM çalışması öğretmen etkililiğine dair katılımcıların algılarını değiştirmektedir. Bununla birlikte sonuçlar, aday öğretmenlerle DAM'ı kullanmak isteyenler ve bu grup arasında gözlem becerilerini geliştirmeyi hedefleyenler için önemli noktalar ve ölçümler ortaya koymuştur. Araştırma, çalışma grubunda yer alan aday öğretmenlerle sınırlı olsa da grup, öğretimi öğrenen alt kümeyi oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışma sonuçlarında, öğretimi ve öğrenmeyi geliştirme amacıyla gözlem becerilerini beslemeyi hedefleyen herkes için çıkarılabilecek ana dersler mevcuttur (Myers, 2012).

Lewis ve diğerleri, (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışma ise Okul Tabanlı yürütülen DAM'ın, öğretmenlerin, “yüksek etkili öğretme rutinlerini” geliştirip yaymasını sağlayıp sağlamadığını tespit edebilmek amacıyla yürütülmüştür. Tokyo'da bulunan Matsuzawa İlkokulu'ndaki öğretmenlerle 2011 yılından itibaren iki yıldan fazla bir süre yürütülen bu çalışmada, “Öğrencilerin fikirlerini birbirine açıklamasına ve birbirlerinden öğrenmesine destek olan problem çözme yöntemlerini” tespit etmek amacıyla öğretmenlerin soru sorma ve öğrencilerin not tutma becerileri araştırılmıştır. Öğretmenler, bu konuyu çalışırken neler öğrendiklerini açıklayan bir okul raporu hazırlamış ve raporu okullarındaki açık araştırma derslerinde dağıtmışlardır. Rapor, problem çözme dersinin her aşamasında öğrencilerde neye bakmak gerektiğine, problem çözmenin her aşamasını destekleyen öğretmen sorularına ve ilkokul seviyesinde öğrencilerin not tutma gelişimine yer vermektedir. Örneğin, dersin bağımsız problem çözme aşamasında öğrencilerin, “problemi daha önce öğrendikleri bilgileri kullanarak çözmeye çalışıp çalışmadıklarına”, “her zaman daha iyi ve hızlı bir düşünme yolu arayıp aramadıklarına”, “açıklamalarını birbirlerine anlatırken tahtada yüzleri ve vücutları

sınıfa dönük şekilde konuşup konuşmadıklarına” ve “açıklamalarını denklemler ve grafikler kullanarak yapıp yapmadıklarına” bakılmıştır. Not tutma amaçları ile ilgili olarak, ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerden “tahtada yazılı olanları deftere geçirmeleri”, ilkokulun orta yıllarında “öğretmen ve diğerlerinin söylediklerini deftere yazmaları” beklenirken, ilkokulun son sınıfındaki öğrencilerden “arkadaşlarını dinlerken önemli olduklarını düşündükleri noktaları not almaları” beklenmiştir. Öğretmen soruları olarak, problem çözme dersinin tartışma aşamasında “bunu çözmek için başka yollar düşünelim”, problem çözme dersinin tartışma aşamasında ise “ne tür düşünme şekli her zaman kullanılabilir?” gibi sorular tasarlanmıştır. Bu tespitler, öğretmenlerin belirli öğretim stratejileri ve problem çözme ile öğrenmeyi destekleyen öğrenci davranışları hakkında ortak bilgi geliştirmelerinin örnekleri olarak sayılmıştır. Uygulamalar sonunda öğretmenlerin, öğretimde nelerin etkili olduğunu veya dikkatli bir gözlem ile hangi konuda gelişime ihtiyaç duyulduğunu belirleyebileceği vurgulanmıştır.

Son dönemde Amerika’da, Ders Araştırmasının birçok okulda aktif olarak yürütüldüğü ve bu okullarda yapılan uygulamaların durum çalışması olarak aktarıldığı görülmektedir. Stepanek ve diğerleri (2006) Ders Araştırması yapan okullardan, saha uygulamalarını, durum araştırmalarını ve öğretmen süreçlerini aktarmıştır. İlk olarak Andre Audette tarafından, Pawtuket okul bölgesinde, Regents Fellow’da, 2002 yılında yapılan Ders Araştırma çalışması saha uygulaması olarak aktarılmıştır. Durum çalışmasını yürüten öğretim standartları koordinatörü Audette bu çalışmayı, Ortaokul ve Lise departmanında uygulamıştır. Audette (2002) bir grup öğretmenin programı değerlendirmek amacıyla bir araya gelmeleri gerektiğini, fakat bu durumun, kaynakların azlığı ve personelin bir araya gelme sorunundan dolayı nadiren yapılabildiğini belirtmiştir. Bu nedenle de süreçte değerlendirmenin okul öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğine karar vermişlerdir. Doktora programına 2004 yılında dahil olan uygulayıcı öğretmenlerden biri, akademik çalışmasını okul projesi ile birleştirerek, yapılması gereken değerlendirme çalışmasını doktora çalışması kapsamında yürütmüştür. Mevcut araştırmada DAM sürecinin, iş yoğunluğunun öğretmenler için ayrı bir sorumluluk ve çaba gerektirdiğini ortaya koymuştur. Bu yüzden değerlendirme yaparken asıl motivasyonun, öğretmenlerin kendi çalışmalarının sonuçlarını görebilmeleri olarak belirtilmiştir. Bu süreçte katılımcı öğretmenlerin, DAM çalışmasının öğretimde

etkisini görmelerinin önemli bir motivasyon olduğu belirtilmiştir. Yürütülen değerlendirme çalışması sonucunda, çalışmalara alternatifler sunulmuştur. Çalışma sırasında karşılaşılan en büyük sorun ise, öğretmenlerin kendilerini pilot çalışma yürüten kişiler olarak görmelerinden dolayı DAM çalışmasını yayma konusunda eksik kalmaları olmuştur. Bu nedenle daha geniş bir katılım sağlamak adına meslektaşlarına bu çalışmayı tanıtmak için fırsatlar oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, ders değerlendirmesini yürütebilmek için yol gösteren araçlara nasıl erişilebileceği konusunda bölgelere destek verilmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Ayrıca ders araştırmasının devamlılığına yardımcı olacak en önemli husus bir kolaylaştırıcının varlığı olarak görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenler, yapı ve araç temini ile çok meşgul olmaktadır ve bu çalışmaların yürütülmesi için bir okul yada bölgede ders çalışmalarına yardım eden unsurların olması ve profesyonel destek sağlanması gerekmektedir (Stepanek ve diğ., 2006).

Stepanek ve diğerleri (2006) tarafından yansıtma ve deneyim paylaşımı aşamasına dair aktarılan ikinci saha çalışması ortaokul zümresinde yapılmıştır. Öğretmenler, öncelikle final toplantısı için bir araya gelerek toplantıya yön vermek için Oku ve Yansıt (Read& Reflect) aktivitesini kullanmaya karar vermişlerdir. Bu kapsamda ilk makale olarak Lewis ve Tsuchida (1998)'nin deneyimlerini yansıttığı "Hızla akan nehir gibi bir ders" adlı makale seçilmiştir. Takımın yöneticisi etkinlik üzerinde biraz değişiklik yaparak makaleyi takımın deneyimlerine göre düzenlemiştir. Takım üyeleri öncelikle, bireysel olarak makaleyi okumadan önce güncel bilgileri kayıt etmek için sorularına cevap vermiştir. Makaleyi okumadan önce aşağıdaki sorular cevaplanmıştır;

- Var olan ders araştırma çalışmalarının ortak özellikleri, destekleyici durumları ve potansiyel etkisi hakkında ne biliyorsunuz?
- Amerika Birleşik Devletleri'nde hangi varsayım ya da önyargıların ders araştırma uygulaması ile bağlantısı vardır?
- Ders araştırmaları hakkında daha fazla ne bilmek istiyorsunuz?

Öğretmenler kısa makaleyi okuduktan sonra sorulara dair cevaplarını yazmıştır. İkinci aşama olarak makalede var olan konu ile kendi çalışmalarını bütünleştirerek aşağıda yöneltilen dört soruyu cevaplamaları istenmiştir.



- Makaleden, şimdiye kadar kendi ders çalışmalarınızda deneyimlemediğiniz hangi düşünce ve stratejileri öğrendiniz?
- Makaleyi okuyarak hangi geçmiş bilginizi yapılandırdınız veya üstünde değişiklik yaptınız?
- Makalede geçen hangi yolları gelecekteki ders çalışma döngünüze uygulayabilirsiniz?
- Dersler hakkındaki araştırmalarınızda hala ne öğrenmek istiyorsunuz?

Uygulama takımları sorulara verdikleri cevaplarını birbirleriyle paylaşmıştır. Her biri, düşünce ve fikirlerinin nasıl değiştiğini, kendi deneyimlerine nasıl katkıda bulunduğunu anlatarak yansımalarını bir sonraki ders çalışma döngülerinde kullanacaklarını belirtmiştir (Stepanek ve diğ., 2006).

Stepanek ve diğerleri (2006) tarafından yürütülen bir diğer çalışma ise Açık Ev (Open House) etkinliği olarak Lacey, Washington'da Meadow Ortaokulu'nda yapılmıştır. Ders araştırmasında açık ev etkinliğinin ilk yıllarında 3 takım oluşturulmuştur. Çalışmanın ilk yıllarında, bir grup öğretmen ders araştırmasını yürütmek konusunda isteksiz davranmışlardır. Ancak ilk ders araştırma çalışmalarının, planla, öğret, gözlemler ve değerlendir aşamalarından sonra profesyonel gelişimlerine olan katkıyı görmüşlerdir. 5. Sınıf öğretmeni Heather Rader'ın ifade ettiği gibi, bu süreç aslında öğretmenlerin uygulamalarında, öğretmenlerle harcadıkları zaman değil; öğrenmelerini anlama sürecinin tasarımın tam kalbini oluşturduğunu görmeleridir. Takımlar ikinci döngüye geldiklerinde, yaptıkları çalışmaları paylaşmak amacıyla açık ev etkinliğini planlama fırsatı yakalarlar. Büyük bir açık ev organizasyonunda, ders araştırma uygulamalarında gözlem ve değerlendirmelerin paylaşımı için 70 katılımcıyla bir organizasyon planlanmıştır. Öğretmenlerde gözlemlenen, öğretmenlerin 25 yabancı önünde nasıl öğretim yapacaklarını düşünmeleri olmuştur. Açık ev etkinliğinin öğrenme topluluğuna ve kendi profesyonel gelişimlerine katkısı düşünüldüğünde, idarenin desteğiyle bu konudaki isteksizliklerin aşılabacağına inanılmıştır. Lojistik koordinasyon ve planlamadan sonra ön gözlem toplantısı planlanmıştır. Her takım planladıkları tasarımlarında tartıştıkları belli konuları ve kavramları paylaşmıştır. Her üç sınıfta 20 gözlemci, dersi gözlemlemek ve veri toplamak için bir sınıfta yer almıştır. Değerlendirme aşamasında, Meadow okulunun öğretmenlerinin sadece

uygulamalarını paylaşmak için değil, öğrenci öğrenme sürecini görmek ve içerik ve tasarımları hakkında tartışmak için çok heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra davet edilen katılımcıların da birçok olumlu geri bildirim verdikleri görülmüştür. Bu geri bildirimler;

- Ders araştırma sürecinin sadece bir deneyim değil, uzun vadeli bir süreç olduğu,
- Ders araştırmanın öncelikle bir eğitmen olarak düşünme sisteminde bir değişim gerektirdiği, bunun da bir düşünürler grubu oluşturduğu,
- Son değerlendirme aşamasının öğretmen öğrenme sürecine büyük bir katkısının fark edildiği, doğru soru sormanın hedeflerine nasıl ulaşacakları konusunda daha fazla yansıtma yapmalarına katkı sağladığı konularında olmuştur (Stepanek ve diğ., 2006).

Hurd ve Licciardo-Musso (2015) ise 2000 yılında San Mateo, Kaliforniya bölgesinde High Land Okulunda yürütülen durum çalışmasını sunmuştur. Bu çalışma kapsamında ikinci sınıf ve üçüncü sınıf düzeyinde toplamda 10 öğretmenden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma, Stigler ve Hiebert'in 1999 yılında yayınladığı "Öğretimde Boşluk" kitabının okunmasıyla başlamıştır. Bu çalışma sonunda okulda, işbirlikli çalışma, yansıtmacı yaklaşım ve DAM uygulamasına ilginin giderek yaygınlaştığı tespit edilmiştir. 2001 yılında okulun %90'ı gönüllü olarak DAM grubu oluşturmuştur. Okul, son üç yılda DAM uygulaması oturmuş ve dil sanatları alanında çalışma yapmış grupları tespit etmiştir. Bu süreçte okul idaresi, toplantıların organize edilmesi, araştırma ve okuma kaynaklarının temini, rehberlik ve geri bildirim vermede destek olacak uzmanlarla iletişime geçme konusunda destek sağlamıştır. DAM çalışması sayesinde öğretmenlerin zamanla farklılaştırılmış öğretimi keşfettikleri görülmüştür. DAM sürecinin, diğer profesyonel gelişim modellerinden farklı olarak öğretmenin profesyonelliğine değer veren, öğretmenlerin becerilerini öğrenci başarısı ve profesyonel gelişim için değerlendiren bir süreç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma sonucunda yapılan tespitlere göre DAM, öğretmene güvenli bir ortam sağlayarak, onun güçlenmesi ve becerilerini ortaya koymasını sağlar. Bu sayede öğretmenin öz yeterliliğinin oluşumu en etkili yönüdür. Bunun yanı sıra sağladığı güven ortamıyla meslektaşlar arasında ortak dil ve üretkenliğe katkı sağlar (Hurd, Licciardo-Musso, 2015).

Türkiye’de yürütülen ders araştırma çalışmalarına bakıldığında Bozkurt ve Özdemir’in (2016), matematik öğretmenlerinin yansıtılmalarından oluşan çalışmaya dikkat çektiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, bir grup ortaokul matematik öğretmenin, ders araştırma modeline ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak, bu modele ilişkin duygu ve düşünceleri ortaya koymaktır. Araştırmaya, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Uşak ili, Merkez ilçesinde, MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan üç ortaokul matematik öğretmeni dâhil edilmiştir. Ders araştırmanın yüksek düzeyde sorumluluk ve işbirliği gerektirmesi, araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin birlikte çalışacakları öğretmenleri belirlemede söz sahibi olmalarını gerektirmektedir. Bu sebeple katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, yaklaşık 5 ay boyunca işbirliği içerisinde çalışarak bir ders araştırma uygulaması gerçekleştirmiştir. Veriler, bireysel ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Bireysel görüşmeler, ders araştırma süreci içinde ve araştırma dersi hazırlık toplantıları sonrasında, katılımcıların görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde ilk olarak, bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtlarının çözümü gerçekleştirilmiştir. Ardından elde edilen çözümler NVivo 8 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde bu dokümanlarda yer alan ilgili bölümler, ders araştırmanın bir mesleki gelişim modeli olarak (i) olumlu yönleri, (ii) olumsuz yönleri, (iii) ülkemizde uygulanabilirliği (iv) ülkemiz uygulamalarında karşılaşılabilecek zorluklar ve (v) ülkemizde etkin bir şekilde uygulanması için yapılması gereken ön hazırlık ve uyarlamalar ana temaları altında kodlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, ders araştırmanın bir mesleki gelişim modeli olarak mesleki gelişim süreçlerinde öğretmenlere aktif rol sunması, kontrolü kendilerine bırakması, öğretmenlere kendilerini yakından izleme ve öğretime dair eksikliklerini görme imkânı sunması, öğretime dair zengin bir deneyim ve öğrenme fırsatı vermesi, mesleki işbirliği ve iletişim becerilerini kuvvetlendirmesi, üretilen öğretim materyallerini deneme imkânı sunması, öğrenci öğrenmesine yönelik bilgileri artırması, uygulama sınıflarında yer alan öğrencilerin öğrenme motivasyonunu desteklemesi ve eğlenceli olması açısından oldukça olumlu özelliklere sahip olduğunu düşündükleri, sonuçta ise bu modeli ülkemiz eğitim sisteminde uygulanabilir bir model olarak nitelendirdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte

katılımcılar, bu modelin ülkemiz uygulamalarında; öğretmenlerin, özellikle de kıdemli öğretmenlerin zaman ve sorumluluk gerektiren bu çalışmalara katılmakta isteksiz davranabilmeleri, ülkemiz okullarının ders araştırma çalışmalarını etkili yürütmek için gerek duyulan fiziksel koşullar açısından yetersiz kalması ve okul yönetimlerinin bu çalışmalar için gerekli ilgi ve desteği göstermemeleri gibi olumsuzluklarla karşılaşacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bu modelin ülkemizde etkili bir mesleki gelişim modeli olarak uygulanabilmesi için bir takım ön hazırlık ve uyarlamaların yapılması gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmenlerin dile getirdiği ön hazırlık ve uyarlamaları, öğretmenlerin maddi olarak teşvik edilmesi, okullarda ders araştırma çalışmaları için uygun fiziksel ortamların oluşturulması, idarecilerin sorumluluk üstlenerek öğretmenleri teşvik etmesi, ders araştırmanın uzman ve deneyim sahibi eğitimciler tarafından aktarılması, ders araştırmada kullanılan ders planı formatının sadeleştirilmesi ve çalışmaların öğretmenlerin daha az yoğun oldukları zaman aralıklarında düzenlenmesi şeklinde sıralamak mümkündür. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, ders araştırma modeline ülkemiz öğretmen eğitim sistemi içerisinde yer verilebileceğini fakat ülkemiz için oldukça yeni ve farklı olan bu modelin ülkemizde uygulanabilirliğinin değerlendirebilmesi için, ülkemiz öğretmenleri üzerindeki yansımalarını uzun süreli ve kapsamlı olarak değerlendirmek gerektiğini ortaya koymuştur (Bozkurt, Özdemir, 2016).

Baki ve Arslan (2015), tarafından öğretmenlik uygulaması derslerinde yürütülen DAM çalışması DAM'ın, sınıf öğretmeni adaylarının, alanı öğretme bilgilerine etkisini tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda, alanı öğretme bilgisinin alt bileşenlerinden olan öğrenme-öğretme sürecini planlama boyutuna odaklanılmış ve DAM uygulamasının, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme öğretme sürecini planlama bilgilerinin gelişimini nasıl etkilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, 6'sı daha önce ders araştırma çalışmasına katılmış, 6'sı katılmamış 12 sınıf öğretmeni adayıyla, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak video kayıtları, gözlem, alan notları, mülakat, ders planları kullanılmıştır. Çalışma, araştırmacı öğretmen yönteminin i) *problemi tespit etme*, ii) *planlama*, iii) *uygulama*, iv) *gözleme ve değerlendirme* aşamalarını içerecek şekilde yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre ders araştırmasına katılan öğretmen adaylarının bir dersin planlamasında nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda kendilerini geliştirdikleri ve bu adayların, etkinliklerin sayısını ayarlama,

öğrenme-öğretme sürecini bir kazanım dâhilinde tamamlama ve etkinlikleri uygun şekilde sıralama konularında diğer grubun adaylarına göre daha iyi oldukları belirlenmiştir (Baki ve Arslan, 2015).

Güner ve Akyüz (2017) tarafından yürütülen bir diğer DAM çalışmasında ise mesleki gelişim modelinin uygulanma sürecinde öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark etme becerilerini inceleme ve adayların bu modelin kullanımına yönelik görüşlerini belirleme amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim matematik öğretmenliği programı son sınıf öğrencisi üç erkek ve bir kız öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları DAM uygulamasının amacı, içeriği ve süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama araçlarını görüşme, gözlem, alan notları, video transkriptleri ve ders planı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark etme becerilerini yorumlamak için Van Es (2011) tarafından geliştirilen dört düzeyden oluşan bir teorik çerçeveden faydalanılmıştır. Öğretmen adayları, 5. sınıfta kesirlerin öğretiminde yer alan “Paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin katı olan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi yapar ve anlamlandırır.” kazanımına yönelik bir dersin öğretimini ders imecesi modeli kapsamında nasıl yapacakları üzerine çalışmışlardır. Çalışma sonunda öğretmen adayları, bu sürecin, öğrencilerin cevapları, zorlukları ve yanılgıları karşısında nasıl dönüt verilmesi gerektiğini belirlemek ve nasıl düşündüklerini anlamak adına oldukça faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. DAM kapsamındaki planlama sayesinde konuya dair, öğrencilerin zorluk ve yanılgılarına ilişkin kapsamlı bir bilgi sağladığı, konuya ve öğrencinin düşüncesine dair farkındalığı arttırdığı ve bu doğrultuda ders tasarımının yeniden şekillendiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, ortaya çıkan tasarımlar sayesinde öğrenci seviyesine inebilmeyi, konunun diğer sınıflarla ilişkisini daha rahat görebilmeyi ve uygulayıcının kendi eksiklerini belirleyebilmeyi kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, DAM uygulama sürecinde öğretmen adaylarının, öğrencilerin matematiksel düşüncelerine yönelik fark etme düzeylerinin düşük olduğunu, adayların bu mesleki gelişim modelinin kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu ve ders imecesi modelinin pek çok açıdan farkındalıklarını arttırdığını ortaya koymuştur (Güner, Akyüz, 2017).

Güzel ve Çelik (2016) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada, DAM uygulamasına katılan matematik öğretmenin sorduğu sorular öğrenci düşüncesi bağlamında incelenmiştir. Ders imecesine katılan ve 13 yıllık öğretim deneyimine sahip üç öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Nitel durum çalışması desenine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmanın verileri, ders imecesi kapsamındaki dört saatlik öğretiminin çözümlerinden ve araştırmacı alan notlarından derlenmiştir. Çalışma, dokuz ay boyunca üç döngülük DAM uygulamasına odaklanmaktadır. DAM uygulaması boyunca 22 ders saatini içeren öğretimler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında derslerin kamera kayıtlarının çözümlenmesi, araştırmacı alan notlarının ayrıntılı olarak okunması ve öğretmenlerin sorduğu soruların birbirleriyle karşılaştırılması yapılmıştır. Ders çözümlenmeleri incelenirken araştırmacı gözlem notlarıyla da karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenin sorduğu soruların neleri içerdiği, hangi amaçlarla ve nasıl sorulduğu, öğrenci-öğretmen etkileşimleri, öğrenci yanıtlarına ilişkin müdahaleler ortaya çıkarılmıştır. Bu ölçütlere dayalı olarak öğretmenin soru sorma yaklaşımlarının, öğrenci düşüncesi ve bilgisi bağlamında ilişkili olduğu bileşenler belirlenmiştir. İçerik analizi ile gerçekleştirilen veri analizi sonucunda öğretmenlerin; öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak, fikirlerini anlamak ve doğru yanıtlarını açıklamalarını istemek için sorular sorduğu görülmüştür. Soruların öğrencileri matematiksel düşünmeye teşvik edecek nitelikte olmasının yanı sıra öğretmenin soru sorma yaklaşımları sosyomatematikselsel normlar açısından değerlendirildiğinde, öğrencilere üst bilişsel becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı belirlenmiştir (Güzel, Çelik, 2016).

Boran ve Tarım (2018) tarafından yürütülen başka bir araştırmanın amacı ise, DAM'ın ortaokul matematik öğretmenlerinin profesyonel gelişimine katkısı ve matematik özel alan yeterliklerinin gelişimine etkisini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, 2015- 2016 yılları arasında Türkiye'nin güney illerinden bir ilçede gönüllü katılım sağlayan üç ortaokul matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Görüşme tekniği ile yürütülen veri toplama çalışmasında, veriler betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Mevcut araştırmada elde edilen bulguları incelediğimizde, ders planı tasarlarken öğretmenin bilgisini aktarması, öğrencilerin matematik dersindeki yeterliklerinin ve öğrenci becerilerinin gelişimine özen gösterilmesi ile teknolojik araçların etkin kullanılması noktasında

matematik alan yeterliliğine ait alanlarda olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra DAM'ın zümre ile etkili iletişimi destekleme, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama, bilgi, beceri ve deneyimlerin meslektaşlarla paylaşımı, geleneksel uygulamalar yerine yenilikçi uygulamaları tasarıma dahil etme ve yaşayarak öğrenme becerilerinin etkin kullanımı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, DAM'ın öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağladığı, özel alan yeterliklerinin gelişimi ile etkili öğretim tasarlama becerilerine geliştirdiği görülmüştür. Buna karşılık teknolojin etkin kullanımında zayıf kalındığı ve bunun ise DAM uygulamalarına dahil edilerek aşılabileceği ifade edilmiştir (Boran, Tarım, 2018).

### **2.5.2. Öğretmen Öz Yeterliliği İle İlgili Araştırmalar**

Yılmaz ve Çokluk-Bökeloğlu' (2008) tarafından yapılan çalışma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 2006–2007 öğretim yılında, Ankara'nın üç merkez ilçesinden (Altındağ, Çankaya, Mamak), “Öğretmen Yeterliği Ölçeği”ni doldurmaya gönüllü 15 ilköğretim okulundan 250 öğretmen yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, sınıf veya branş öğretmeni olmaları, yaş aralıkları, mezuniyetleri ve mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ortaya koymak amacıyla, “Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ne verdikleri yanıtların aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ardından, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, kişisel ve mesleki bazı özelliklerine göre, yeterlik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Cinsiyet, branş, kıdem, öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda t-testi, eğitim durumu ve yaşa göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin “Öğretim Yeterliği” faktörüne katılımlarının yüksek olduğu ve bu faktördeki görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Buna göre, “Öğretim Yeterliği” faktöründen alınan yüksek puanın, öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerine ilişkin yeterlik inancını yansıtmaktadır. “Kişisel Yeterlik” faktöründe ise cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre anlamlı fark bulunmazken, eğitim durumu ve öğretmen başına düşen

öğrenci sayısına göre farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Gruplara ait ortalamalar incelendiğinde, dış faktörlerin yeterliğine ilişkin en düşük inanca ise lisansüstü eğitim mezunlarının sahip olduğu, en yüksek inanca ise “ diğ er” mezunlar grubu olarak geçen eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu, ilköğretim okulu ve sertifika mezunlarının sahip olduğu, görülmektedir. Bu sonuca göre eğitim düzeyinin, kişisel faktörlerin yeterliği ile ilgili inancı etkilediği söylenebilir.

Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yürütülen bir başka araştırmada, ilköğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerinin mesleklerine yönelik öz-yeterlik algıları ve mesleki tatminlerine etki eden nedenler incelenmiştir. Bu çalışma Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 373 öğretmen ile yapılmıştır. Çalışmada korelasyonel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut çalışmada Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy’un (2001) tasarladığı “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın hedefleri doğrultusunda alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet, kıdem ve branşları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki,
2. Öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet, kıdem ve branşları ile mesleki tatminleri arasındaki ilişki,
3. Öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet, kıdem ve branşları öz-yeterlik algıları ve mesleki tatminleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Gençtürk ve Memiş (2010)’in yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında ve mesleki tatmin, mezun oldukları okul arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanı sıra kıdem ve branş arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre mesleki kıdem öğretmenlerin yeterlik algılarının önemli bir fark oluşturduğunu görülmüştür. Kıdem olarak 11 yıl ve üstü tecrübeye sahip öğretmenlerin yeterlik alanlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretimsel stratejilerde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu kapsamda branşa bakılmaksızın bütün öğretmenlerin derslerinde öğrenci düzeylerine uygun öğretimsel stratejiler benimsediklerini ve kendilerini mesleki açıdan yeterli gördüklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra demografik faktörler ile öz-yeterlik ve mesleki tatmin arasında düşük derece anlamlı ilişki bulunmuştur.



Mojavezi ve Poodineh Tamiz (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğretmenin öz yeterlilik öğrenci motivasyonu ve başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada 2 araştırma sorusu üzerinden yürütölmüştür.

1. Öğretmen öz yeterliliği ve öğrenci motivasyonu arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenin öz yeterliliğinin öğrencinin başarıları üzerindeki etkisi nedir?

Araştırma kapsamında İıan'ın dört farklı şehrinden sekiz lise son sınıf öğretmeni ve 150 lise son sınıf öğrencisi öz yeterlilik düzeyi tespiti amacıyla rastlantısal seçilmiştir. Çalışmada erkek ve kadın öğretmen sayısı eşit tutulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce Öğretimi Lisans derecesinde, yaş ortalaması 30 üzerinde ve mesleki deneyimleri ise ortalama 10.17'dir. İkinci grupta farklı şehirlerden bu çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerin öğrencilerinden seçilen 150 öğrenci dahil edilmiştir. Anket çalışması tamamlandıktan sonra, öğretmenlik öz yeterlilik düzeyine göre rastlantısal belirlenmiş olan öğretmenlerden beş kişilik grup oluşturulmuş ve bu seçilen öğretmenlerin 10 öğrencisinin, öğrenci motivasyon ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Veri toplamı aracı olarak öğretmen öz yeterlilik ölçeği ve öğrenciler için motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Veriler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, öğretmenin öz yeterliliği ve öğrenci motivasyonu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla, dört farklı motivasyonel açıdan (dışsal, içsel, öğrencinin İngilizce öğrenmeye karşı tutumu ve öğrencinin öğretmene karşı fikri) incelenmiştir. Analizler öğretmenin öz yeterliliği ve öğrenci motivasyonu arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenin öz yeterliliğinin öğrenci motivasyonun olumlu etkilediği savunulabilir. Buna ek olarak, öğretmenin öz yeterliliği ile öğrencinin içsel motivasyonu, öğrencinin İngilizce öğrenmeye karşı tutumu ve öğrencinin öğretmenine karşı fikri açılarından arada olumlu bir ilişki olduğu görölmüştür. Fakat, sonuçlar öğrencinin dışsal motivasyonu ve öğretmenin öz yeterliliği arasında çok ufak bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenin öz yeterliliğinin öğrencinin akademik başarıları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi öğrenci başarılarına dair anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öz yeterlilik düzeyi daha yüksek olan öğretmenin ve öğrenci daha yüksek öğrenci başarıları olduğu çıkarımı yapılabilir.

Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan (2015) tarafından yapılan araştırmada, aynı üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve başarı/başarısızlık yüklemelerini betimlemek ve yıllara göre değişimini karşılaştırmalı olarak ele almayı amaçlanmaktadır. Araştırma yöntemi hem betimsel hem de karşılaştırmalar aynı grupların 2. ve 4. sınıftaki öğrenimleri sırasında toplanan verilere dayanmasından dolayı araştırma aynı zamanda boylamsal bir araştırmadır. Araştırma, aynı üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve başarı/başarısızlık yüklemelerini betimlemek ve yıllara göre değişimini karşılaştırmalı olarak ele almayı amaçladığından aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri ne düzeydedir ve yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri yılın ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri yılın ve bölümün ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Bölümü'ne devam eden öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Örneklemi ise aynı bölümün Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerine devam eden 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verileri örnekleme yer alan gruplardan iki yıl arayla (2. ve 4. sınıf) toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı/ Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ilk uygulamada (2009-2010 Bahar dönemi sonunda) toplam 149 öğretmen adayına uygulanmıştır. İlk veri toplama aşamasından 2 yıl sonra 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonunda ikinci aşama veri toplama çalışması yapılmış ve aynı örneklem grubuna aynı ölçek tekrar dağıtılarak ikinci aşama verileri toplanmıştır. İkinci aşamada 172 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile başarı/başarısızlık yüklemelerinin lisans eğitimleri boyunca cinsiyetlerine ve bölümlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli

varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının her iki yıla ait öz yeterlik, başarı/başarısızlık yüklemeleri puanlarının da sunulması için betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır (Baltaoğlu, Sucuoğlu, Yurdabakan, 2015).

Yapılan analizlerin sonucunda, öğretmen adaylarının 2. sınıftan 4. sınıfa öz-yeterlik algılarının yükseldiği, başarı ve başarısızlık yüklemelerinin ise düştüğü, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik algılarının daha olumlu olduğu ayrıca, söz konusu farkların cinsiyete göre değişmediği fakat öğretmen adaylarının devam etmiş oldukları bölümlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmenin öz-yeterlik algısı ve başarı-başarısızlık yüklemeleri, tutumları, öğrenci hakkındaki beklenti ve yargıları, öğretmenin ders işleme tarzı, öğrenciye sağladığı yardım, geri dönütleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi birçok boyuttaki davranışları ve tepkileri öğrencilerin yüklemeleri ve güdü düzeyleri üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir. Özellikle, öz-yeterlik inancı yüksek olan ve başarıya yükleme yapan öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi de yadsınamaz.

Cansoy, Parlar ve Kılınç (2017) tarafından “Tükenmişliğin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Öz-yeterliği Üzerine” yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde görev yapmakta olan toplam 416 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların %60’ı kadın ve %40’i erkektir. Araştırmaya 129 ilkokul, 143 ortaokul ve 144 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmayı katılanların 131’inin kıdemi 1-5, 103’ünün 6-10, 79’unun 11-15, 57’sinin 16-20, 26’sının 21-25 yıl arasında değişirken 20’sinin 26 yıldan fazla kıdemi bulunmaktadır. Yaş değişkenine göre katılımcıların özellikleri incelendiğinde, 137’si 20-30 yaş arası, 191’i 31-40 yaş arası, 73’ü 41-50 yaş arası ve 15’i ise 50 yaş ve üstüdür. Araştırma verilerinin toplanmasında “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, tükenmişliği azaltma ya da önleme çalışmalarına yönelik uygulamalar için çıkarımlarda bulunmak amacıyla Öğretmenlerin öz-yeterlik ve tükenmişlik algılarının ne düzeyde olduğu, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile

tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ve öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrenci katılımına, sınıf yönetimi stratejilerine ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik özelliklerinin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif yönde ilişki gözlemlenmiştir. Kişisel başarı algısı ile ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Buna ek olarak, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik boyutunun, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın negatif yönde ve anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Kişisel başarı algısının ise pozitif yönde ve anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Cansoy, Parlar, Kılınç, 2017).

### **2.5.3. Öğrencinin Öz-Düzenleme Becerilerinin Gelişimine Dair İlgili Araştırmalar**

Işıl Üredi ve Lütfi Üredi (2005) tarafından yapılan araştırma ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemektedir. İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını tespit etmek için çalışma grubuna dahil olan öğrencilerin ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren 4 yarıyla ait matematik dersi karne notları temin edilmiş, bu notların ortalaması başarı notu olarak alınmıştır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer algısının matematik başarısını pozitif yönde anlamlı, sınav kaygısının ise negatif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrenciler birlikte ele alındığında öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30’unu açıklayabildiği gözlenmiştir. Bu sonuç, matematik başarısına ilişkin değişimin %70’inin öz-düzenleme dışındaki değişkenler tarafından açıklanabileceğini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, öz-düzenleme stratejilerinin motivasyonel inançlara göre matematik başarısının yordanmasında daha yüksek bir

paya sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Üredi, L. ,2005).

Azevedo ve diğerleri (2005), “Kendi Öğrenmelerini Düzenleyen Öğrenenler (SRL)” ile özel bir öğretmenden faydalanarak Öz-Düzenlemeyi Öğrenmesi Kolaylaştırılan Öğrenenler (ERL) arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ERL durumundaki öğrenenler, önceki bilgiyi aktifleştirerek belli izleme aktivitelerine katılarak, belirli etkili stratejileri yerleştirerek ve adapte edilmiş yardım araştırmalarına katılarak öğrenmelerini düzenlerken, SRL durumundaki öğrenenler etkili olmayan stratejileri kullandıkları ve izleme aktivitelerine daha az katıldıkları görülmüştür. Dolayısıyla da bu öğrenme yönteminde yardımın öğrencilerde başarı için önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır (Azevedo ve diğ., 2005’den aktaran Sağırılı ve diğ., 2010).

Arsal (2010) öz-düzenleme öğretiminin ilköğretim matematik programında yer alan kesirler ve ondalık sayılar ünitelerinin, öğrencilerin akademik başarısına ve matematiğe karşı tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada Zimmerman, Bonner, Kovach, 1996) tarafından geliştirilen öz-düzenleyici öğretim modeli, kesirler ve ondalık sayılar öğretim etkinliklerine uyarlanmış ve deney grubu öğrencilerine öz-düzenleyici öğretim etkinlikleri ile 6 hafta uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin hem kesirler, ondalık sayılar ünitesindeki akademik başarılarının hem de matematiğe karşı tutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalarda öz-düzenleme öğretiminin sadece derslerde değil hayat boyu önemli olduğunu vurgulayan nitelikte olduğunu göstermektedir (Arsal, 2010).

Sağırılı ve diğerleri (2010), üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmakta ve bu amaç altında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini düzenlemek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup betimsel analiz yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmış ve veriler NVivo programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde biliş üstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütleme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba

düzenlemeyi kullandıklarını; Motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir (Sağırılı ve diğ., 2010).

Sağırılı ve diğ. (2010), üniversite eğitiminin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 2007–2008 güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD’de okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf toplam 184 öğrenci oluşturmuştur. 1.sınıf öğrencilerinin 42’si I. öğretim öğrencisi, 4.sınıf öğrencilerinin 61’i I. öğretim öğrencisidir. 1980 yılında Pintrich ve diğ. tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies For Learning Questionnaire MSLQ) ölçeği uygulanmıştır. Bu araştırmada iki veya daha fazla grup arasında farklılık olup olmadığını araştırmak için kullanılan karşılaştırmalı araştırma deseni kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, Erden ve Altun (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan, 81 maddeden oluşan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ)” 2007-2008 güz dönemi başladıktan sekiz hafta sonra iki ayrı sınıfa da 30 dakikada uygulanarak durum tespiti yapılmıştır.

Sağırılı ve diğ.lerinin yürüttüğü bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, “öz-düzenleme stratejileri” boyutunun, “ayrıntılılandırma”, “örgütlenme” ve “eleştirel düşünme” alt boyutlarında normal öğretim 1. sınıflar ile normal öğretim 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca “arkadaştan öğrenme”, “örgütlenme” ve “yardım arama” alt boyutlarında ise ikinci öğretim 1. sınıflar ile ikinci öğretim 4. sınıflar arasında yine 1. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Normal öğretim 1.sınıf öğrencileri, konuları birbiriyle ilişkilendirme, organize etme, konuları kritik etme açısından daha disipline olmuş bir anlayışa sahipken 4. sınıf öğrencileri bu anlayıştan biraz daha uzaklaşmışlardır. Aynı durum ikinci öğretim 1.ve 4. sınıflar arasında ders çalışırken birlerinden ya da farklı kaynaklardan yararlanma ve ders konularını organize etme açısından görülmüştür. “Motivasyonel inançlar” boyutunun, “hedef yönelimi”, “amaca odaklanma”, “görev değeri”, “öz yeterlik” alt boyutlarına bakıldığında; normal öğretim 1. sınıflar ile normal öğretim 4. sınıflar arasında 1. sınıfların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ayrıca “amaca odaklanma” alt boyutunda ikinci öğretim 1. sınıflar ile ikinci öğretim 4. sınıflar arasında 1.sınıfların

lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Normal öğretim 1. sınıf öğrencileri başarılı olmak istemeleri, akademik ortalamalarına verdikleri önem, öğrenmeye verdikleri değer ve bir işi başarabilmedeki kendine güvenlerinin, 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada; 1. sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin genel olarak son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür (Sağırılı ve diğ., 2010).

Çelik ve Sağlam Arslan (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin matematik problemi çözme başarısı ile bilişüstü öz-düzenleme, matematik öz-yeterlik ve öz değerlendirme kararlarının doğruluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili, Pendik ilçesindeki bir ilköğretim okulunda, 7. sınıfa devam eden 55'ı kız, 46'sı erkek toplam 101 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin bilişüstü öz-düzenleme düzeylerini ölçmek için, Howard ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan "Bilişüstü Öz-düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Matematik öz-yeterlik düzeylerinin ölçülmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen "Matematik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Öz değerlendirme kararlarının doğruluğunun ölçülmesi için kalibrasyon yöntemi kullanılmıştır. Matematik problemi çözme başarısının ölçülmesi için ise çoktan seçmeli "Matematik Problemi Çözme Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak çıkarımsal analiz yöntemlerinden parametrik testlerden Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği ile regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda matematik problemi çözme başarısı ile bilişüstü öz düzenleme, matematik öz-yeterlik ve öz değerlendirme kararlarının doğruluğu arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bilişüstü öz-düzenleme, matematik öz-yeterlik ve söz konusu diğer değişkenler birlikte matematik problemi çözme başarısına ilişkin toplam varyansın %66,7'sini açıklamaktadır ve bütün değişkenler matematik problemi çözme başarısının yordanmasına anlamlı katkı sağlamaktadır. Değişkenlerin açıklayıcılık oranları incelendiğinde en açıklayıcı değişkenin matematik öz-yeterlik kararlarının doğruluğu olduğu, ardından sırasıyla başarıyı değerlendirme kararlarının doğruluğu, matematik öz-yeterlik düzeyi ve bilişüstü öz-düzenleme düzeyi değişkenlerinin geldiği görülmüştür (Çelik, Sağlam-Arslan, 2012).

Mega, Ronconi ve De Beni (2014)'nin nelerin iyi bir öğrenci olmayı sağladığını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada, duygularla, öz-düzenlemeli öğrenme ve motivasyon arasında ilişki kurmayı sağlayan teorik bir model önermişlerdir. Bu model %36,4 erkek ve %63,6'sı kadın olmak üzere yaş ortalaması 18-35 arasında olan toplam 5,805 lisans öğrencisi üzerinde Padua Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Bu öğrencilerden %44,9 hiç çalışmayan, %27,2 geçici işte çalışan ve %27,9 ise part-time veya tam zamanlı çalışan kişilerden oluşmaktadır. Öz-raporlama anketini içeren Öz-düzenlemeli Öğrenme, Duygular ve Motivasyon Bilgisayar serisi/takımı (LEM-B) kullanılmıştır. Bu ölçek özellikle öz-düzenlemeli öğrenme ve duygularla, akademik ortamda çalışma ve öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi ölçmek için geliştirilmiştir. Bu seride Öz-düzenlemeli Öğrenme Anketi (LQ), Duygular Anketi (EQ) ve Motivasyon Anketi (MQ) yer almaktadır. Yapısal denklem modeli, öğrencilerin duygularının öz-düzenlemeli öğrenme ve öğrenme motivasyonlarını etkilediğini göstermektedir. Bunun devamı olarak da akademik başarı gelmektedir. İlk sonuç olarak duyguların öz-düzenlemeli öğrenmeyi farklı yönlerden etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin olumlu duygularının, öğrencilerin akademik organizasyonu, bireysel olarak çalışmalarını düzenleme, performanslarını düzenleme ve değerlendirme, sınavlar için stratejik hazırlanma, çalışmalarını boyunca üst bilişsel yansıtma gibi yönlerden olumlu etkilediği gözlemlenmiştir. İkinci olarak duyguların, öğrenme motivasyonu üzerinde farklı yönlerde etki ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin olumlu duygularının öz güven ve zeka da marjinal bir artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra akademik alanda kendilerini yeterli algılamaları ve hedeflerini ulaşmada uzmanlık yaklaşımlarını izledikleri görülmüştür. Buna ek olarak, bulgular duygular ve başarı hedefleri arasında araştırılan ilişkiye ayrıca katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak, öz-düzenlemeli öğrenme ve motivasyonun, akademi başarı üzerindeki duyguların etkisine dolaylı olarak etki etmektedir. Buna ek olarak, olumlu duyguların öz-düzenlemeleri öğrenme ve motivasyon dahil olduğunda, akademik başarıyı artırdığı gözlemlenmektedir. Duyguların tek başına başarıyı getirmediği, öz-düzenlemeli öğrenme ve motivasyonun ayrıca gerekli olduğu belirtilmektedir (Mega, Ronconi, De Beni, 2014).

Eker (2015) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, K-W-L (Bil-İste-Öğren) stratejisinin öz-düzenleme becerilerinin öğretime etkisini belirlemektir. Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin



oluşturduğu 2 şubeden 47 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, öğrencilerin akademik başarı ön testinden aldıkları puanlardan ve sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırma, Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli kapsamında ortaya koyduğu becerileri kazandırmaya yönelik olarak tasarlanmış ve yürütülmüş olup 6 hafta sürmüştür. Bu çalışma 2014– 2015 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında ortaokul 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi “ Kültür ve Miras ” öğrenme alanı içerisinde yer alan “Adım Adım Türkiye” ünitesi konularının öğretimi sürecinde Ekim – Kasım 2014 – tarihleri arasında 6 haftalık süreyi kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Uygulama haftada 3 saat olacak şekilde düzenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu modele” göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırma için bir deney, bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiş olan “Öz-düzenleme ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu süreçte deney grubu öğrencilerinin ders içerisinde ve ders dışında K-W-L (Bil–İste–Öğren) stratejisi ile ilgili çalışma sayfalarını doldurmaları sağlanarak öz-düzenleme becerilerinin öğretimi yapılmıştır. K-W-L (Bil–İste–Öğren) stratejisi çalışma sayfaları öz-düzenleme becerilerini kazandırmada bir araç olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. K-W-L (Bil–İste–Öğren) stratejisinin 7. sınıf öğrencileri üzerinde kullanılması sonucunda öğrencilerin organizasyon yeteneklerinin geliştiği, anlamayı kolaylaştırıcı bir model olduğu, planlama ve değerlendirme yapmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda KWL (Bil–İste–Öğren) stratejisinin, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kazanmalarında etkili bir araç olduğu belirlenmiştir (Eker, 2015).

Altun ve Süer (2015) tarafından öğrencinin öz-düzenleme becerilerinin gelişimine dair yapılan bir diğer çalışmada, TEOG sınav puanının, cinsiyete, dershaneye gitme durumuna ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve İstanbul ili sınırları içinde MEB devlet okuluna devam eden 8. sınıf 417 öğrenci araştırmanın çalışma gurubunu oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında cinsiyet ve dershaneye gitme durumlarını belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmış, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek için eğitim kurumunda bulunan öğrencilere ait aile bilgilerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede 2013-

2014 öğretim yılı I. Dönem TEOG sınav puanları esas alınmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz gruplarda t-testi ve anova testi kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyete göre TEOG başarı puanları incelendiğinde Türkçe, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu, matematik, fen bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ise TEOG başarılarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. TEOG sınavındaki tüm dersler ele alındığında dershaneye giden öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre TEOG sınavında daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuçta, sosyo ekonomik düzeye göre TEOG sınav başarılarında anlamlı fark oluşturduğudur. Konuyla ilgili elde edilen verilere göre, orta sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin tüm derslerdeki TEOG başarıları, alt ve üst sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Altun, Süer, 2015).

Pamuk ve Elmas (2015) tarafından yapılan araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine ait öz yeterliklerinin ve hedef yönelimlerinin, onların bilişüstü öz-düzenleme becerilerini açıklamadaki rolü araştırılmıştır. Çalışmanın evrenini Afyon ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 4332 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Rastgele seçilen okullardan her bir okul için bir veya iki sınıf rastgele seçilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Toplamda 903 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik ve bilişüstü öz-düzenleme durumlarını belirlemek için Öğrenmede Güdusel Stratejiler Anketi (ÖGSA)'nin öz-yeterlik ve bilişüstü öz-düzenleme alt ölçekleri kullanılmıştır. Öğrencilerin hedef yönelimleri ise Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen ve Şenler ve Sungur (2007) tarafından Türkçe'ye adapte edilen Hedef Yönelimleri Ölçeği ile ölçülmüştür. Çalışmada 903 yedinci sınıf öğrencisinden, üç farklı ölçek kullanılarak toplanan veri, "Çoklu Regresyon Analizi" yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde biliş üstü öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimleri tarafından pozitif yönde anlamlı olarak yordandığı tespit edilmiştir. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin bir öğrenme ortamında, kendi yetenekleri hakkında pozitif yargılara sahip olmaları ve derse/ödevde daha iyi odaklanmaları, zor konuları anlamaktan kaçınmamaları, öğrenme ortamında mücadeleci ve sorumlu davranmaları beklenir. Performans yaklaşma hedeflerini ise anlamlı bir yordayıcı olarak bulamamışlardır. Çalışma bulgularına bakıldığında, öğrenme hedefi koyan öğrencilerin daha iyi derecede bilişüstü öz-düzenleme

becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Başarıyı hedeflerken başka öğrencilerle kıyaslanmayı ve başarılı gösterilmeyi hedefleyen öğrencilerin, daha iyi bilişüstü becerilere sahip olduğunu gösteren bir bulguya rastlanmamıştır. Öğrenme kaçınma ve performans kaçınma hedeflerinde ise öğrenciler verileni yanlış anlamaktan, öğrenememekten ya da diğer arkadaşları ile karşılaştırıldığında kötü görünmekten kaçındıkça, daha iyi bilişüstü öz-düzenleme becerisi gösterdikleri bulunmuştur (Pamuk, Elmas, 2015). Burada öğrencinin bu iki sıkıntılı duruma düşmemek için kendisini zorladığı ve bu zorlama neticesinde bilişüstü yönetimini daha etkili kullandığı düşünülebilir. Ancak veriler incelendiğinde bu ilişkilerin çok zayıf olduğu görülmektedir. Bu bulgu ise Coutinho ve Neuman (2008)'in çalışması ile paralellik göstermektedir ve ilişkilerin etki düzeylerine bakıldığında rakamların çok yüksek olmadığı anlaşılmıştır (Pamuk, Elmas, 2015).

### 3. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Ders Araştırma Modelinin (DAM) öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve süreç boyunca geliştirdikleri ürünler üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu incelemektir. Bu bölümde araştırma deseni, bağlam analizi, eylem araştırması süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ve araştırmacıların rolü başlıkları yer almaktadır.

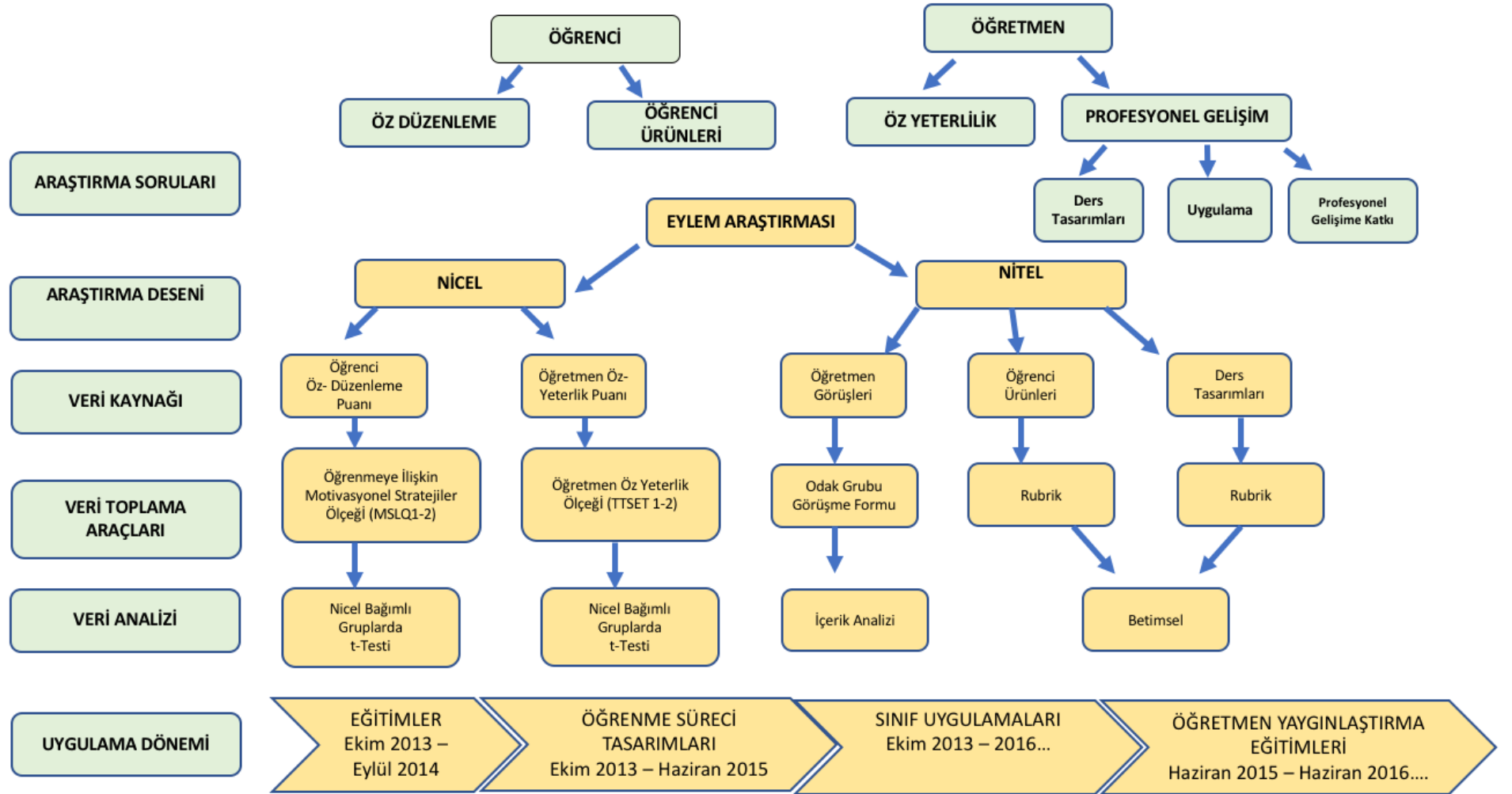
#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırma eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. İlk olarak Kurt Lewin tarafından planlama, eylem ve araştırma süreçleri olarak tanımlanan eylem araştırmasında (Cohen, Manion, Morrison, 2005), araştırmanın doğrusal değil, sarmal bir kurguda ilerlemesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Ferrance, 2000). Ferrance (2000), eylem araştırmasını katılımcıların dikkatli ve sistemli bir şekilde eğitim uygulamalarını inceleyebilmek için araştırma tekniklerinin kullanıldığı bir süreç olarak tanımlar. Eylem araştırması sürecinin sınıf ve okul ortamında farklı şekilde uygulama imkânı sağlayan sistematik bir süreç olması (Laylock, Long, 2009) ve bu süreçte öğretmenlerin, öğretim kalitesini ve etkililiğini artırmak için sınıflarını, öğretimsel stratejilerini, değerlendirme süreçlerini ve öğrencilerle etkileşimlerini incelemeye odaklanması temel özellikleri arasında yer almaktadır (Mertler, 2009). Eldeki çalışmada eylem araştırması aracılığıyla, ülkemizde en temel sorunlardan biri olarak görülen öğretmen mesleki gelişiminde bir alternatif sunabilmek amacıyla Ders Araştırma Modeli (DAM) çerçevesinde katılımcı, işbirlikli ve gelişime dayalı bir yol izlenmiştir.

Eylem Araştırması alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı türlerin önerildiği görülmektedir. Mevcut çalışmada eylem araştırması türlerinden özgürleştirici, geliştirici ve eleştirel eylemsel öğrenme adlarıyla da bilinen eylem araştırması yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım, 2011, 297). Araştırmada bu türün seçilme gerekçesi, karşı karşıya kalınan sorunlara pratik çözümler üretmeyi

hedefleyen bir yöntem olması ve bu sayede takımdaki kişilerin iş birliği içinde çalışarak sistemin istenilen yönde değiştirilmesini hedeflemesidir (Özmantar, 2011). Mevcut çalışma kapsamında, uygulayıcıya yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandırırken, uygulayıcının sürekli olarak öğretmenlik rolünü sorgulayarak, uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilmesi hedeflenmiştir. Kendi sürecine eleştirel gözle bakabilen bir uygulayıcının sorunları tanımlayabilmesi, yorumlayabilmesi ve pratik çözümler üreterek süreci yeniden planlayabilmesi beklenmektedir. Diğer yandan öğretmen kendi öğretim yöntemlerini kullanırken, öğrencinin de öğrenme sistemini göz önünde bulundurmamak ve bunun en doğru şekilde ölçülmesi/değerlendirilmesini sağlamak için sistemli bir araştırma yapma ihtiyacı hissedecek, uygulamayı iyileştirme yollarını ararken araştırmacı öğretmen kimliğini ortaya çıkarabilecektir. Şekil 3.1’de çalışmanın Araştırma Deseni verilmiştir.

## ARAŞTIRMA DESENİ



Şekil 3.1: DAM Çalışmasının Araştırma Deseni

Şekil.3.1’de görüldüğü gibi çalışmanın araştırma deseninin nicel boyutunda öğrencilere “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”, öğretmenlere ise “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise, 2013-2014 ve 2014-2015 akademik yılları arasında DAM kapsamında hazırlanan üç ders tasarımı ve uygulamaları incelenmiş, süreçle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak için üç kez odak grubu görüşmesi düzenlenmiştir. Öğrencilerin bu süreç içinde geliştirdikleri ürünler de ayrıca değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırma, öğretmenlerin, öğrencilerin, araştırmacının kendisinin ve araştırmacının tez danışmanının da paydaş olarak bulunduğu ve uygulama odaklı bir çalışma olarak yürütülmüştür. Süreçte yer alan öğretmenler hem uygulayıcı hem araştırmacı kimlikleri ile üçlü takımlar halinde işbirlikli çalışmalarını sistemli bir şekilde yürütmüş, bu süre içinde en az üçer tasarım geliştirip, sınıflarında uyguladıktan sonra birlikte değerlendirip, geliştirerek çevirim içi platforma yüklemişlerdir. Öğretmenler bu uygulamalar öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadıkları deneyimleri, yansıtma notlarında ve haftalık yapılan değerlendirme toplantılarında öz-değerlendirme, akran değerlendirme, uzman geri bildirim gibi yollarla gözden geçirme imkânı bulmuşlardır.

Bu kapsamda araştırma aşağıda belirtilen işlem basamakları dikkate alınarak yürütülmüştür:

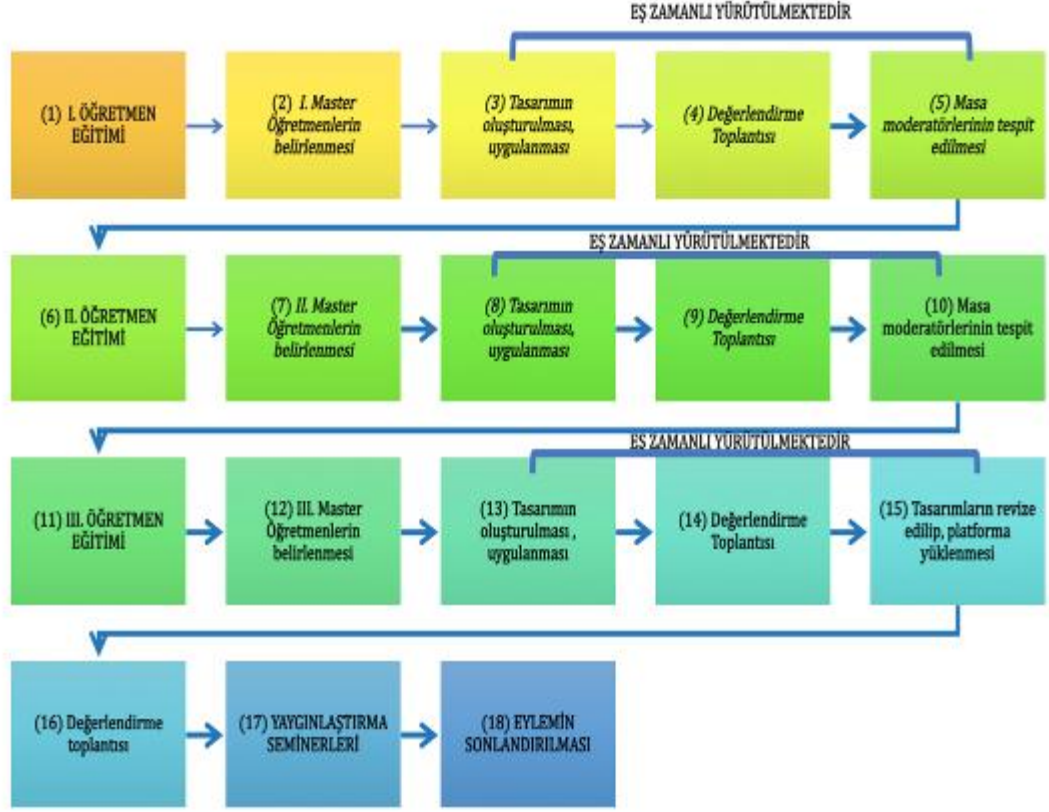
1. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İntel Eğitim Vakfı iş birliği kapsamında oluşturulan ITAO (Intel İleri Düzey Çevirim içi Öğretmen) eğitimleri 2013- 2014 ve 2014- 2015 eğitim- öğretim takviminde hizmet içi eğitim programı olarak planlanmıştır.
2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışmakta olan ortaokul ve lise branş öğretmenlerine hizmet içi eğitim duyurusu yapılmıştır.
3. Çalışmaya dahil olan ortaokul ve lise branş öğretmenleri gönüllülük ilkesine dayalı olarak 5 günlük öğretmen eğitimlerine dahil edilmiştir.
4. 3 farklı dönemde her birinde 35 katılımcı öğretmenden oluşan gruplarla, toplamda 105 ortaokul ve lise düzeyinde çeşitli branş öğretmenleri Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı eğitim modeline dahil edilmiştir.
5. Bu çalışma için tespit edilen öğretmenlerin öğrencilerine “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır.

6. Uygulamada yer alan öğretmenlere “Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır.
7. Sürece dahil olan öğretmenlerle eğitim sonunda, uygulama sırasında ve uygulamanın sonunda olmak üzere üç kez odak grubu görüşmesi yapılmış ve yanıtlar kayıt altına alınmıştır.
8. Seçilen uygulama öğretmenlerinin ortaklaşa hazırlamış oldukları öğretim tasarımları ITAO (Intel İleri Düzey Çevirim içi Öğretmen) Platformunda toplanmıştır.
9. 2013-2014 ve 2014-2015 akademik yıllarına ait eylem akış şeması hazırlanıp, uygulanmıştır (bkz. Şekil 3.2.)
10. Eylem akış şemasının her bir basamağında toplanması gereken veri toplama araçları uygulanmıştır.
11. Bu çalışma için tespit edilen öğretmenlerin öğrencilerine ön test olarak uygulanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.
12. Uygulamada yer alan öğretmenlere “Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.
13. Sürece dahil olan öğretmenlerin tasarımları ve öğrencilerinin uygulamalar sırasında ortaya çıkarttıkları ürünler toplanmış ve kayıt altına alınmıştır.
14. Eylem akış şemasında belirlenen sürede toplanan tüm verilerin analizleri yapılmış ve değerlendirilmiştir.

### **3.2. Eylem Araştırması Süreci**

Eylem Araştırması 2013- 2014 ve 2014- 2015 akademik yılları arasında devam etmiştir, Şekil 3.2’de eylem akışı sunulmuştur.





Şekil 3.2: Eylem Akış Şeması

Şekil 3.2’de, 1’den 18’e kadar numaralandırılmış olan eylem planında yapılanlar Tablo 3.1’de ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

**Tablo 3.1: Eylem Planı**

<b>I. ADIM</b>	<b>Tarih:</b> 7-11 Ekim 2013
	<b>Etkinlik:</b> 1. 5 Günlük ITAO (Intel İleri Düzey Çevirim İçi Öğretmen) Hizmet içi Eğitimi Programı
	<b>Amaç:</b> Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren katılımcı öğretmenleri Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı Öğretmen Eğitim programı ile ilgili bilgilendirmek. 1. ITAO (Intel İleri Düzey Çevirim İçi Öğretmen) Hizmet içi Eğitimi düzenlemek. Çalışmayı yapabilecek <b>master</b> öğretmenlerin tespit edilmesi.
	<b>Süreç:</b> 5 günlük öğretmen eğitimi gerçekleşmiştir. Eğitimin içeriği; 1. Gün: İstanbul İl Milli Eğitim, Intel Eğitim Vakfı İşbirliği ve ITAO hakkında bilgilendirme, Proje amacı ve Ders Araştırma Modelinin (DAM) tanıtımı ve işbirlikli çalışmanın başlatılması, Öğretim Yöntem ve Stratejileri, örnek ders planlarının incelenmesi, <b>öğrenme planı hazırlığı ve süreçleri</b> 2. Gün: Büyük fikrin oluşturulması ve <b>öğretim tasarımı</b> hazırlamanın temel felsefesi, temel soru sorma ve 3’lü gruplar halinde temel soruyu belirleme ve bu soru üzerinden <b>öğretim tasarımı</b> Adım 1’in yazılması 3. Gün: Google Uygulamaları (Apps) ve Çevirim içi eğitim ve değerlendirme araçlarının tanıtımı, <b>öğretim tasarımı</b> Adım 2 yazılması 4. Gün: <b>Öğretim tasarımı</b> Adım 3-4 tamamlanması, hazırlanan <b>öğretim tasarımlarının değerlendirme kriterlerinin sunulması</b> ”. 5. Gün: <b>Öğretim tasarımı</b> basamaklarının tamamlanması, 3’lü gruplar halinde hazırlanan <b>Öğretim tasarımlarının</b> sunumu ve geri bildirimlerin verilmesi, sertifikasyon olarak tasarlanmıştır.

**Tablo 3.1 - devam**

	<p><b>Eylem Kararı:</b> Eğitim sonunda başarılı sunular değerlendirilmiş ve tasarımlarda geliştirilmesi gereken yerler tespit edilerek, değerlendirme toplantılarının gündemine dahil edilmiştir.</p> <p>Uygulamaya dahil olacak öğretmenlerin ders saati ve idari izinlerinin ayarlanabilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasına karar verilmiştir.</p>
2.ADIM	<p><b>Tarih:</b> 4 Kasım 2013</p> <p><b>Etkinlik:</b> Master Öğretmenlerin Belirlenmesi</p> <p><b>Amaç:</b> Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının tanımlamak. Sürece devam etmeyi kabul eden uygulama öğretmenlerinin okul programlarını tespit etmek. Uygulamalara başlayabilmek için resmi süreci planlamak.</p> <p><b>Süreç:</b> 9 kadın ve 3 erkek, toplamda 12 öğretmen 1. master öğretmen grubu olarak tespit edilmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Çalışmayı yürütecek öğretmenler sürece dair bilgilendirilmiştir.</li> <li>➤ Her katılımcının süreç boyunca en az 3 öğretim tasarımı hazırlayıp, 2014- 2015 eğitim-öğretim yılları içerisinde sınıflarında uygulama sorumlulukları hatırlatılmıştır.</li> <li>➤ <b>Öğretim tasarımlarının</b> hazırlanmasında dikkate alınması gereken önceliklere dair bilgilendirme yapılmıştır.</li> </ul>
	<p><b>Eylem Kararı:</b> Uygulama öğretmenlerinin tasarımlarını daha etkili geliştirebilmeleri için uygulama öncesinde 1 günlük çevirim içi araçların etkin kullanımına dair eğitim planlanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda İstanbul İl Mili Eğitim Müdürlüğü Fatih Eğitimcileri ile irtibata geçilmiştir.</p>
	<p><b>Tarih:</b> 8 Kasım 2013</p> <p><b>Etkinlik:</b> Tasarım Oluşturma Uygulaması</p> <p><b>Amaç:</b> <b>Öğretim tasarımı</b> ve ders planlarının önceliklerini tespit etmek.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Öğretim tasarımı</b> gruplamalarını yapmak.</li> <li>➤ Hazırlanacak olan 1. <b>öğretim tasarımlarını</b> tespit etmek.</li> </ul>
	<p><b>Süreç:</b> 12 öğretmenden oluşan 1. Master grubu ile "<b>Öğretim Tasarımı</b>" hazırlanması için üçlü gruplar oluşturulmuştur.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenler derslerine ait temel kazanımları tespit ederek, "Temel Sorulara", yöntem, ürün ve değerlendirme araçlarına karar verilmiştir.</li> <li>➤ <b>Öğretim tasarımlarının</b> hazırlanmasında; MEB öğretim programındaki kazanımların korunması, 3 farklı disiplinin birbiri ile ders içeriklerini ilişkilendirmesi ve ITAO Platformu'nun <b>Öğretim Tasarımı</b> bölümünde yer alan beş istasyonun platforma yüklenmesi vb. öncelikler tespit edilmiştir.</li> <li>➤ 3'lü gruplarla hazırlanan <b>öğretim tasarımının</b> ve bireysel olarak hazırlanan ders planlarının tamamlanma ve sınıfta uygulama tarihleri belirlenmiştir. </li></ul>
3.ADIM	<p><b>Eylem Kararı:</b> Bir ayda en az 1 <b>öğretim tasarımının</b> ITAO Platformunda tamamlanması hedeflenmiştir.</p> <p>Ayda 3 kez takım arkadaşları ile bir araya gelerek tasarım hazırlama ve geliştirmeleri kararlaştırılmıştır.</p>
	<p><b>Tarih:</b> Aralık 2013</p> <p><b>Etkinlik:</b> Değerlendirme toplantısı</p> <p><b>Amaç:</b> Hazırlanan ve test edilen ders planlarına dair uygulamaları paylaşmak</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hazırlanan tasarımlar ve uygulamaları geliştirmek amacıyla uzmanlar ve meslektaşlarından geri bildirim almak.</li> </ul>
	<p><b>Süreç:</b> 12 öğretmenden oluşan 1. Master grubu ile tasarlayıp ve sınıflarında uyguladıkları tasarımlara, bir araya gelerek geri bildirim vermeleri/almaları sağlanmıştır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uzman görüşü alarak yapılacak çalışmanın nasıl revize edileceğine karar verilmiştir.</li> <li>➤ Alınan geri bildirimler sonucunda hazırlanan <b>öğretim tasarımının</b> verimliliği değerlendirilerek yapılacak olan düzenlemeler tespit edilmiştir.</li> <li>➤ ITAO Platformunda yer alan 5. değerlendirme basamağını 3'lü takım arkadaşları ile doldurulmuştur.</li> <li>➤ Yeni hazırlanacak <b>öğretim tasarımları</b> için yeni gruplar oluşturulmuştur.</li> </ul>
	<p><b>Eylem Kararı:</b> Son hali oluşturulan <b>öğretim tasarımlarının</b> ITAO Platformuna yüklenmesine karar verilmiştir.</p> <p>Ayda 1 kez büyük grup ve uzmanlarla bir araya gelerek tasarımları değerlendirme ve geliştirme günü yapılması planlanmıştır.</p>
4.ADIM	

**Tablo 3.1 - devam**

<b>5.ADIM</b>	<b>Tarih:</b> 10 Şubat 2014
	<b>Etkinlik:</b> Masa moderatörlerinin tespit edilmesi,
	<b>Amaç:</b> Hazırlanan ve test edilen ders planlarına dair uygulamaları paylaşılacak <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hazırlanan tasarımlar ve uygulamaları geliştirmek amacıyla uzmanlar ve meslektaşlarından geri bildirim almak.</li> <li>➤ Masa moderatörlerinin görev ve sorumluluklarını tanımlamak,</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> 3-7 Mart 2014 tarihinde planlanan ikinci öğretmen eğitiminde masa moderatörü olarak görev alacak 6 master öğretmen görev ve sorumluluklarına dair bilgilendirilmiş ve eğitim içeriği tanıtılmıştır. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Master öğretmenlerin önerileri doğrultusunda eğitim içeriği revize edilmiştir.</li> <li>➤ Yeni eğitimin program akışı hazırlanmıştır.</li> <li>➤ Eğitimde masa moderatörleri yapacakları çalışmalara dair bilgilendirilmiştir.</li> <li>➤ İkinci eğitimde örnek olarak kullanılacak olan “<b>öğretim tasarımı</b>” ve eğitim materyalleri tespit edilmiştir.</li> </ul>
<b>Eylem Kararı:</b> İkinci ITAO eğitiminin 3-7 Mart tarihinde Validebağ Öğretmen Evinde yapılmasına karar verilmiştir. İkinci eğitimde kullanılacak olan “ <b>Öğretim Tasarımlarının</b> ” eksiklerinin tamamlanması ve yeni eğitim materyallerinin hazırlanması için son tarih belirlenmiştir. Belirlenen masa moderatörlerinin eğitim sırasında hazırlıklı olabilmeleri amacıyla 1 günlük ITAO Eğitimi içerik toplantısı yapılmasına karar verilmiştir.	
<b>6.ADIM</b>	<b>Tarih:</b> 3-7 Mart 2014
	<b>Etkinlik:</b> 2. ITAO (Intel İleri Düzey Çevirim içi Öğretmen)5 Günlük Hizmet içi Eğitimi
	<b>Amaç:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren katılımcı öğretmenleri Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı Öğretmen Eğitim programı ile ilgili bilgilendirmek.</li> <li>➤ 2. ITAO (Intel İleri Düzey Çevirim içi Öğretmen) Eğitimini düzenlemek.</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> Ortaokul ve lise düzeyinde farklı disiplinlerden toplam 35 öğretmen ile 5 günlük hizmet içi eğitimi gerçekleştirilmiştir. Eğitimin içeriği; 1. Gün: İstanbul İl Millî Eğitim, Intel Eğitim Vakfı İşbirliği ve ITAO Eğitimi ve sürecine dair bilgilendirme, Proje amacı ve Ders Araştırma Modelinin (DAM) tanıtımı ve işbirlikli çalışmanın başlatılması, Öğretim Yöntem ve Stratejileri, örnek öğretim tasarımlarının incelenmesi, ders planı hazırlığı ve süreçleri, disiplinler arası ilişkilendirme basamaklarını tanıtmak, ITAO Platformuna girişe dair kısa bilgilendirme, 2. Gün: Büyük fikrin oluşturulması ve öğrenme süreci hazırlamanın temel felsefesi, süreç odaklı değerlendirme araçları, temel soru sorma ve 3'lü gruplar halinde temel soruyu belirleme ve bu soru üzerinden <b>Öğretim Tasarımı</b> Adım 1'in yazılması, 3. Gün: Sınıf içinde etkin kullanılacak çevirim içi eğitim araçlarının uygulamalı olarak tanıtılması, <b>Öğretim Tasarımı</b> Adım 2 yazılması, 4. Gün: <b>Öğretim Tasarımı</b> Adım 3-4 tamamlanması, hazırlanan “ <b>Öğretim Tasarımlarını</b> değerlendirme kriterlerinin sunulması”, 5. Gün: <b>Öğretim Tasarımı</b> basamaklarının tamamlanması, 3'lü gruplar halinde hazırlanan <b>Öğretim Tasarımlarının</b> Sunumu ve geri bildirimlerin verilmesi, sertifikasyon olarak tasarlanmıştır. Eğitim sonunda 6 masa moderatörü öğretmen ile deneyimlerini paylaşmak ve sürece dair bilgi almak amacıyla 2. Odak grubu görüşmesi yapılmıştır.
	<b>Eylem Kararı:</b> Eğitim sonunda başarılı sunumlar değerlendirilmiştir. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Belirlenen aday master öğretmenlerle ilk değerlendirme toplantısının tarih ve içeriği planlanmıştır.</li> <li>➤ Eğitimlerde masa moderatörlerini seçerken ITAO Platformunu rahat kullanabilmesine ve çevirim içi araçlara hâkimiyetinin dikkate alınmasına karar verilmiştir.</li> </ul>

**Tablo 3.1 - devam**

7.ADIM	<b>Tarih:</b> 14 Mart 2014
	<b>Etkinlik:</b> İkinci Master öğretmenlerin belirlenmesi
	<b>Amaç:</b> Master öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının tanımlamak. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sürece devam etmeyi kabul eden öğretmenlerin okul programlarını tespit etmek.</li> <li>➤ Uygulamalara başlayabilmek için resmi süreci planlamak.</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> Çalışmayı yürütecek öğretmenler sürece dair bilgilendirilmiştir. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Her katılımcının süreç boyunca en az 3 öğretim tasarımı hazırlamak ve 2014- 2015 eğitim- öğretim yılları içerisinde sınıflarında uygulamak konusundaki sorumlulukları hatırlatılmıştır.</li> <li>➤ Öğretim Tasarımlarının hazırlanmasında dikkate alınması gereken önceliklere dair bilgilendirilmiştir.</li> <li>➤ <b>İkinci master öğretmen</b> grubu ile <b>1. Odak grup görüşmesi</b> yapıp, eğitim sürecine dair görüşleri alınmıştır.</li> </ul>
	<b>Eylem Kararı:</b> 2. Öğretmen eğitim içeriğinin alınan geri bildirimler doğrultusunda revize edilmesi. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenlerin öğretim tasarımlarını uygulama sırasında sınıf içi etkileşimini güçlendirmek ve olumlu öğrenme ortamı oluşturabilmesini sağlamak konusunda desteklemek amacıyla “Çözüm Odaklı İletişime” dair eğitim alınmasına karar verilmiştir.</li> </ul>
8.ADIM	<b>Tarih:</b> 21 Mart 2014
	<b>Etkinlik:</b> Tasarım oluşturulması ve uygulanması
	<b>Amaç:</b> Öğretim tasarımı ve ders planlarının önceliklerini tespit etmek. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretim tasarımı gruplamalarını yapmak.</li> <li>➤ Hazırlanacak olan yeni öğretim tasarımlarını tespit etmek.</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> 1. master grubundan 12 öğretmen + 2. Master grubundan 6 kadın ve 5 erkek toplamda 11 öğretmen, toplamda 23 master öğretmen tanıştırılmıştır. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1. Master grubundaki öğretmenler öğretim tasarımı ve uygulamasına dair deneyimlerini paylaşmıştır.</li> <li>➤ Yeni öğretim tasarımı hazırlığı için üçlü gruplar oluşturulmuştur.</li> <li>➤ Öğretmenlerin derslerine ait temel kazanımları tespit edilerek, “Temel Soruları”, yöntem, ürün ve değerlendirme araçlarına karar verilmiştir.</li> <li>➤ Öğretim tasarımlarının hazırlanmasında; MEB öğretim programındaki kazanımların korunması, 3 farklı disiplinin birbiri ile ders içeriklerini ilişkilendirmesi ve ITAO Platformunda yer alan beş istasyonun doldurulması ve platforma yüklenmesi vb. öncelikler tespit edilmiştir.</li> </ul>
	<b>Eylem Kararı:</b> 3'lü gruplarla hazırlanan öğretim tasarımlarını hazırlama ve sınıf uygulama tarihleri belirlenmiştir. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretim tasarımlarını daha etkili ve eğlenceli hale getirmek amacıyla 1 günlük- “Sınıf Uygulamalarında Buz Kırma ve Enerji Verici Uygulamalar” eğitimini master öğretmen grubunda da yer alan Yaratıcı Drama Liderlerinin düzenlemesine karar verilmiştir.</li> </ul>
9.ADIM	<b>Tarih:</b> 4 Nisan 2014
	<b>Etkinlik:</b> Değerlendirme Toplantısı
	<b>Amaç:</b> 1. master grubundan 12 öğretmen + 2. Master grubundan 11 öğretmen, toplamda 23 master öğretmenle hazırlanan ve test edilen öğretim tasarımlarına dair uygulamaları paylaşmak <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hazırlanan tasarımlar ve uygulamaları geliştirmek amacıyla uzmanlar ve meslektaşlarından geri bildirim almak.</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> Master öğretmenlerin grupları ile oluşturulan ve sınıflarında uygulanan tasarımlara bir araya gelerek geri bildirim vermeleri/ almalarının sağlanmıştır. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uzman görüşü olarak yapılacak çalışmanın nasıl revize edileceğine karar verilmiştir.</li> <li>➤ Alınan geri bildirimler sonucunda hazırlanan öğretim tasarımının verimliliği değerlendirilerek yapılacak olan düzenlemeler tespit edilmiştir.</li> <li>➤ ITAO Platformunda yer alan 5.değerlendirme basamağı 3'lü takım arkadaşları ile doldurulmuştur.</li> <li>➤ Yeni yapılacak olan öğretim tasarımları için yeni gruplar oluşturulmuştur.</li> </ul>
	<b>Eylem Kararı:</b> Son hali oluşturulan öğretim tasarımlarının ITAO Platformuna yüklenmesine karar verilmiştir. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tasarlanan, uygulanan ve geliştirilen öğretim tasarımlarının Eğitim Konferanslarında tanıtılmasına kararı verilmiştir.</li> </ul>

**Tablo 3.1 - devam**

<b>10.ADIM</b>	<b>Tarih:</b> 6 Haziran 2014
	<b>Etkinlik:</b> Masa moderatörlerinin tespit edilmesi,
	<b>Amaç:</b> Masa moderatörlerinin tespit edilmesi, ➤ Masa moderatörlerinin görev ve sorumluluklarının tanımlamak,
	<b>Süreç:</b> 9-12 Eylül 2014 tarihinde planlanan üçüncü öğretmen eğitiminde masa moderatörü olarak görev alacak 6 (İlk ve ikinci master öğretmenler arasından seçilen) öğretmen görev ve sorumluluklarına dair bilgilendirilmiş ve eğitim içeriği tanıtılmıştır. ➤ Master öğretmenlerin önerileri doğrultusunda eğitim içeriği revize edilmiştir. ➤ Yeni eğitimin program akışı hazırlanmıştır. ➤ Eğitimde masa moderatörleri yapacakları çalışmalara dair bilgilendirilmiştir. ➤ Üçüncü eğitimde örnek olarak kullanılacak olan öğretim tasarımları ve eğitim materyalleri tespit edilmiştir.
<b>11.ADIM</b>	<b>Eylem Kararı:</b> Üçüncü eğitimin 9-12 Eylül tarihinde Beyoğlu Öğretmen Evinde yapılmasına karar verilmiştir. ➤ Üçüncü eğitimde kullanılacak olan “Öğretim Tasarımlarının” eksiklerinin tamamlanması ve yeni eğitim materyallerinin hazırlanması için son tarih belirlenmiştir. ➤ Master öğretmenlerin mesleki ve kişisel alanda gelişimlerini desteklemek amacıyla Haziran ayı seminer döneminde 1 haftalık “Yaratıcı Drama” ve 3 günlük ITEC (Katılımcı Sınıf İçin Yenilikçi Teknolojiler) eğitimleri alınmasına karar verilmiştir. ➤ 2- 7 Temmuz 2014 tarihleri arasında İskoçya’da düzenlenecek olan Uluslararası ITAO eğitimine dahil olacak öğretmenler tespit edilmiştir.
	<b>Tarih:</b> 9-12 Eylül 2014
	<b>Etkinlik:</b> : 5 Günlük 3. ITAO ( Intel İleri Düzey Çevirim içi Öğretmen Programı) Öğretmen Eğitimi
	<b>Amaç:</b> Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren katılımcı öğretmenlerin Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı Öğretmen Eğitim programı ile ilgili bilgilendirmek. ➤ 3. ITAO Eğitimini düzenlemek.
<b>11.ADIM</b>	<b>Süreç:</b> 5 günlük öğretmen eğitimi gerçekleşmiştir. Eğitimin içeriği; 1. Gün: İstanbul İl Milli Eğitim, Intel Eğitim Vakfı İşbirliği ve ITAO Eğitimine dair bilgilendirme, Proje amacı ve Ders Araştırma Modelinin (DAM) tanıtımı ve işbirlikli çalışmanın başlatılması, Öğretim Yöntem ve Stratejileri, örnek öğretim tasarımlarının, ders planı hazırlığı ve süreçleri, disiplinler arası ilişkilendirme basamaklarını tanıtma, ITAO Platformuna girişe dair kısa bilgilendirme 2. Gün: Büyük fikrin oluşturulması ve öğrenme süreci hazırlamanın temel felsefesi, Süreç Odaklı Değerlendirme Araçları, Temel soru sorma ve 3’lü gruplar halinde Temel soruyu belirleme ve bu soru üzerinden Öğretim Tasarımı Adım 1’in yazılması 3. Gün: Sınıf içinde etkin kullanılabilir çevirim içi eğitim araçlarının uygulamalı olarak tanıtılması, Öğretim Tasarımı Adım 2 yazılması 4. Gün: Öğretim Tasarımı Adım 3-4 tamamlanması, hazırlanan “Öğretim Tasarımı değerlendirme kriterlerinin sunulması”. 5. Gün: Öğretim Tasarımı basamaklarının tamamlanması, 3’lü gruplar halinde hazırlanan Öğretim Tasarımlarının Sunumu ve geri bildirimlerin verilmesi, sertifikasyon olarak tasarlanmıştır. Eğitim sonunda 6 masa moderatörü öğretmen ile deneyimlerini paylaşmak ve sürece dair bilgi almak amacıyla 3. Odak grubu görüşmesi yapılmıştır.
	<b>Eylem Kararı:</b> Eğitim sonunda başarılı sunumlar değerlendirilmiştir. ➤ Belirlenen aday master öğretmenlerle ilk değerlendirme toplantısının tarih ve içeriği planlanmıştır. ➤ ITAO Platformunda teknik ve içerik açısından yaşanan sorunların çözümlenmesi için Intel Avrupa ve Orta Doğu Koordinatörü’ne raporlanmasına karar verilmiştir.

**Tablo 3.1 - devam**

<b>12.ADIM</b>	<b>Tarih:</b> 19 Eylül 2014
	<b>Etkinlik:</b> 3.Master Öğretmenlerin belirlenmesi
	<b>Amaç:</b> Master öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının tanımlamak. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sürece devam etmeyi kabul eden master öğretmenlerin okul programlarını tespit etmek.</li> <li>➤ Uygulamalara başlayabilmek için resmi süreci planlamak.</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> Master grubundan 5 kadın ve 2 erkek toplamda 7 öğretmen ile toplanılmıştır. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Çalışmayı yürütecek öğretmenlerin sürece dair bilgilendirilmiştir.</li> <li>➤ Her katılımcının süreç boyunca en az 3 öğretim tasarımı hazırlayıp, 2014- 2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde sınıflarında uygulama sorumlulukları hatırlatılmıştır.</li> <li>➤ Öğretim tasarımlarının hazırlanmasında dikkate alınması gereken önceliklere dair bilgilendirilmiştir.</li> <li>➤ Üçüncü master öğretmen grubu ile 1. Odak grup görüşmesi yapıp, eğitim sürecine dair görüşleri alınmıştır.</li> </ul>
<b>13.ADIM</b>	<b>Eylem Kararı:</b> 2. Öğretmen eğitim içeriğinin alınan geri bildirimler doğrultusunda revize edilmesi. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Master öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla proje tasarımı ve yönetimine dair eğitimler planlanmıştır.</li> <li>➤ İstanbul'da yapılması planlanan 11. Intel Eğitim Zirvesinde iyi uygulamaların paylaşılmasına karar verilmiştir.</li> </ul>
	<b>Tarih:</b> 3 Ekim 2014
	<b>Etkinlik:</b> Tasarım oluşturulması ve uygulanması
	<b>Amaç:</b> Öğretim tasarımlarının hazırlanmasında öncelikleri tespit etmek. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretim Tasarımı gruplamalarını yapmak.</li> <li>➤ Hazırlanacak olan yeni öğretim tasarımlarını tespit etmek.</li> </ul>
<b>14.ADIM</b>	<b>Süreç: Toplantı</b> 1. master grubundan 12 öğretmen + 2. Master grubundan 11 öğretmen + 3 Master grubunda 7 öğretmen= Toplamda 30 Öğretmen ile yapılmıştır. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1. ve 2. master grubu ve 3. Master grubu ile tanıştırılmıştır.</li> <li>➤ 1. ve 2. Master grubundaki öğretmenlerin öğretim tasarımı ve uygulamasına dair deneyimleri paylaşılmıştır..</li> <li>➤ Yeni öğretim tasarımı hazırlığı için üçlü gruplar oluşturulmuştur.,</li> <li>➤ Öğretmenlerin derslerine ait temel kazanımlarını tespit ederek, “Temel Soruları”, yöntem, ürün ve değerlendirme araçlarına karar verilmiştir.</li> <li>➤ Öğretim tasarımlarının hazırlanmasında; MEB öğretim programındaki kazanımların korunması, 3 farklı disiplinin birbiri ile ders içeriklerini ilişkilendirmesi ve ITAO Platformunda yer alan beş istasyonun doldurulması ve ders tasarımlarının platforma yüklenmesi vb. öncelikler tespit edilmiştir</li> </ul>
	<b>Eylem Kararı:</b> 3'lü gruplarla hazırlanan öğretim tasarımlarının hazırlanma ve sınıfta uygulama tarihleri belirlenmiştir. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Master öğretmenlerin mesleki ve kişisel alanda gelişimlerini desteklemek amacıyla dahil olabilecekleri Eğitim Konferansları tespit edilmiş ve katılımlarına karar verilmiştir.</li> </ul>
	<b>Tarih:</b> 7 Kasım 2014
	<b>Etkinlik:</b> Değerlendirme Toplantısı
<b>14.ADIM</b>	<b>Amaç:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hazırlanan ve test edilen öğretim tasarımlarına dair uygulamaları paylaşmak</li> <li>➤ Hazırlanan tasarımlara dair uzmanlar ve meslektaşlardan geri bildirim alarak uygulamaları geliştirmek .</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> Master öğretmen grupları (1. master grubundan 12 öğretmen + 2. Master grubundan 11 öğretmen + 3 Master grubunda 7 öğretmen= Toplamda 30 Öğretmen) ile oluşturulan ve sınıflarında uygulanan tasarımlara bir araya gelerek geri bildirim vermeleri/ almaları sağlanmıştır. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uzman görüşü olarak yapılacak çalışmanın nasıl revize edileceğine karar verilmiştir.,</li> <li>➤ Alınan geri bildirimler sonucunda hazırlanan öğretim tasarımının verimliliği değerlendirilerek yapılacak olan düzenlemelerin tespit edilmiştir.</li> <li>➤ ITAO Platformunda yer alan 5.değerlendirme basamağı 3'lü takım arkadaşları ile doldurulmuştur.</li> <li>➤ Yeni yapılacak olan öğretim tasarımları için yeni gruplar oluşturulmuştur.</li> </ul>

**Tablo 3.1 - devam**

	<p><b>Eylem Kararı:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Son hali oluşturulan öğretim tasarımlarının ITAO Platformuna yüklenmesine karar verilmiştir.</li> <li>➤ Hazırlanan, uygulanan ve geliştirilmiş olan öğretim tasarımlarının ulusal ve uluslararası konferanslarda sunulmasına karar verilmiş ve bildiri hazırlıkları planlanmıştır.</li> <li>➤ Yeni yapılacak olan tasarımlarda <b>FETEM</b> denemeleri yapılması kararı alınmış ve bu kapsamda öğretmen grupları belirlenmiştir.</li> </ul>
<b>15.ADIM</b>	<p><b>Tarih:</b> 19-26 Aralık 2014, 16- 23 Ocak 2015, 6-13 Şubat 2015</p>
	<p><b>Etkinlik:</b> Tasarımların revize edilerek platforma yüklenmesi</p>
	<p><b>Amaç:</b> Ortak hazırlanan öğretim tasarımlarını revize etmek,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uygulanan ve test edilen öğretim tasarımlarının kullanıma açık hale getirilmesi</li> </ul>
	<p><b>Süreç:</b> Master öğretmenlerin hazırlayıp, test edip, geliştirmiş oldukları öğretim tasarımları uzmanlar tarafından incelenerek geri bildirimler sonucunda revizeler yapılmıştır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Toplamda 56 Öğretim Tasarımı, 112 ders planı incelenmiştir.</li> <li>➤ Son düzenlemeleri yapılan öğretim tasarımları yaygınlaştırma seminerlerinde kullanılmak üzere ITAO Platformuna yüklenmiştir.</li> <li>➤ Platforma yüklenen öğretim tasarımları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmaması için sistemde kilitlemiş ve ancak platformda farklı uygulayıcılar tarafından da kullanılabilmesi için görünür hale getirilmiştir</li> </ul>
	<p><b>Eylem Kararı:</b> Her bir tasarımın revizesi için grupların bir araya gelmesine karar verilmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İncelenen 112 ders planından 92 tanesinin son düzenlemelerinin yapılması için son tarihler tespit edilmiştir.</li> <li>➤ Toplantılar sonunda ITAO Platformuna yüklenen ve sistemde kilitlemiş olan öğretim tasarımlarının yerel eğitimlerle yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir.</li> </ul>
<b>16.ADIM</b>	<p><b>Tarih:</b> 6 Mart 2015 ve 3 Nisan 2015</p>
	<p><b>Etkinlik:</b> Değerlendirme Toplantısı</p>
	<p><b>Amaç:</b> Yaygınlaştırma seminerlerinin yer, içerik ve eğitimcilerinin tespit edilmesi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yaygınlaştırma seminerlerinin katılımcıların tespit edilmesi</li> <li>➤ Seminerlerde kullanılacak olan öğretim tasarımlarına karar verilmesi ve revize edilmesi</li> <li>➤ Kullanıma açılan öğretim tasarımları için sertifikasyon sürecinin planlanması</li> </ul>
	<p><b>Süreç:</b> ITAO Platformuna yüklenen ve sistemde kilitlemiş olan 36 Öğretim Tasarımı, 92 ders planı yerel eğitimlerle yaygınlaştırma seminerlerinde kullanılması için tespit edilmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seminer içeriği 2 günlük yaygınlaştırma semineri olarak planlanmıştır.</li> <li>➤ Seminerin küçük gruplara ve paralel oturumlar şeklinde yapılmasına karar verilmiştir.</li> <li>➤ Seminer içeriği ve hedefleri tespit edilmiş ve konular eğitimlere dağıtılmış ve gruplar halinde sunumların yapılmasına karar verilmiştir.</li> <li>➤ Yaygınlaştırma semineri için en uygun lokasyon ve öğretmen profili tespit edilmiştir.</li> <li>➤ Seminerlerde yer alabilecek eğitimciler belirlenmiştir.</li> <li>➤ Sunum formatı ve seminer akışı hazırlanmış ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bilgilendirilmiştir.</li> <li>➤ Intel Türkiye ve Intel Eğitim Vakfı yaygınlaştırma süreci ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir.</li> </ul>
	<p><b>Eylem Kararı:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planlanan yaygınlaştırma seminerine davet edilecek okulların ve öğretmenlerin profillerinin tanımlanarak Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne iletilmesine ve bu kriterler doğrultusunda okulların tespit edilmesine karar verilmiştir.</li> <li>➤ Planlanan yaygınlaştırma seminerine katılacak olan öğretmenlerin sertifikasyon sürecinin Türkiye'de planlanma süreci raporlanmış ve Intel Avrupa ile yapılacak olan çevrimiçi toplantıda paylaşılmasına karar verilmiştir.</li> </ul>

**Tablo 3.1 - devam**

<b>17.ADIM</b>	<b>Tarih:</b> 22-23 Haziran 2015
	<b>Etkinlik:</b> Yaygınlaştırma Semineri
	<b>Amaç:</b> Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren katılımcı öğretmenlerin Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı Öğretmen Eğitim programı ile ilgili bilgilendirmek. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ITAO Yaygınlaştırma Seminerini düzenlemek.</li> <li>➤ Öğretim tasarımlarını İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yaygınlaştırmak.</li> <li>➤ Farklı okullar ve öğretmenler tarafından ITAO Platformunun kullanılabilir hale gelerek, daha geniş bir kitlenin uygulamasına açık olması.</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> 3 okuldan 2 ortaokul 1 lise olmak üzere toplamda 114 ortaokul ve lise öğretmeni için 2 günlük ilk yaygınlaştırma semineri planlanmıştır. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yaygınlaştırma seminerlerine ait sunum ve materyaller 20 master öğretmen tarafından hazırlanmış ve sunulmuştur.</li> <li>➤ Bu eğitimler sonunda öğretmenlerin çevirim içi sisteme uygulayıcı öğretmenler olarak girişi yapılmış ve uygulamaları sonunda sertifikasyon süreci başlatılmıştır.</li> <li>➤ 2 günlük yaygınlaştırma semineri içeriği;</li> <li>➤ 1. GÜN: İstanbul İl Milli Eğitim, Intel Eğitim Vakfı İşbirliği ve ITAO Platformuna dair bilgilendirme, proje amacı ve Ders Araştırma Modelinin (DAM) tanıtımı ve işbirlikli çalışmanın başlatılması, Öğretim Yöntem ve Stratejileri, örnek öğretim tasarımlarının incelenmesi, ders planı hazırlığı ve süreçleri, disiplinler arası ilişkilendirme basamaklarını tanıtmak, ITAO Platformuna girişe dair kısa bilgilendirme</li> <li>➤ 2.GÜN, Sınıf içinde etkin kullanılacak çevirim içi eğitim araçlarının uygulamalı olarak tanıtılması, sunulan öğretim tasarımlarının geliştirilmesi ve sertifikasyon süreci.</li> </ul>
	<b>Eylem Kararı:</b> Yaygınlaştırma semineri sonunda istekli okullar ve uygulayıcılar tespit edilmiş ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bilgilendirilmiştir. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yaygınlaştırma semineri içeriğinin alınan geri bildirimler doğrultusunda revize edilmesine karar verilmiştir.</li> </ul>
<b>18.ADIM</b>	<b>Tarih:</b> 30 Ekim 2015
	<b>Etkinlik:</b> Eylemin Sonlandırılması
	<b>Amaç:</b> Öğretim tasarımlarının İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yaygınlaştırmak. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenme çıktılarını paylaşarak yaygın etki sağlamak.</li> </ul>
	<b>Süreç:</b> Uygulamaların yapıldığı okullar ve sertifikasyon yapılan öğretmenler tespit edilmiştir. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Eylem Araştırmasında elde edilen sonuçlar ve bu eğitimler sürecinde hazırlanan öğretim tasarımları hakkında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Müdürlüğü ve Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi bilgilendirilmiştir.</li> <li>➤ Okul personeli ve okul idarecilerinin bilgilendirilmeleri sağlanmıştır.</li> <li>➤ ITAO Eğitim sürecine dahil olan master öğretmenlerin kazanımları belirlenmiş ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bilgilendirilmiştir.</li> <li>➤ Eğitim sonunda 20 öğretmen öğretmeni ile deneyimlerini paylaşmak ve sürece dair bilgi almak amacıyla 4. Odak grubu görüşmesi yapılmıştır</li> </ul>
	<b>Eylem Kararı:</b> Sürece dahil olan öğretmenlerin yeterlilikleri tespit edilmiş ve ileride planlanan farklı eğitimlerde değerlendirilmeleri kararlaştırılmıştır. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İstekli master öğretmenler konferanslarda bildiri yapmaları konusunda cesaretlendirilmişlerdir.</li> <li>➤ Var olan programın içeriği ve kazanımlarının Öğretmen Yetiştirme Müdürlüğü ile paylaşılması kararlaştırılmıştır.</li> <li>➤ Yaygınlaştırma eğitimlerinin farklı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde de yapılması planlanmıştır.</li> <li>➤ 2-3 Aralık 2015 tarihinde Londra'da yapılması planlanan 13. Intel Eğitim Zirvesinde Türkiye'den iyi uygulamaların paylaşılmasına karar verilmiştir.</li> </ul>

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, eylem planı öğretmenlerin beş günlük Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı hizmet içi eğitim ile başlamıştır. Eğitimin ardından çalışmayı yürütecek 1. master öğretmenler belirlenmiştir. Master öğretmenler tasarım



gruplarını oluşturarak ve dönem boyunca her bir grup toplamda üç kez bir araya gelerek öğretim tasarımlarını geliştirmiş ve sınıflarında uygulamışlardır. Toplamda üç kez Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı eğitimler yapılmış olup, her eğitimin ardından master öğretmen seçimi gerçekleştirilmiştir. Seçilen master öğretmenler öncelikli olarak üç farklı disiplinden gruplarını oluşturarak öğretim tasarımı hazırlama, uygulama ve geliştirme sürecinden sorumlu olmuşlardır. Bu çalışmaların yapılması için master öğretmenlerle haftada bir gün toplanılmıştır. Bu toplantılardan üçü tasarım oluşturma, uygulama ve bir tanesi de değerlendirme toplantısı olarak planlanmıştır. Ayda üç kez yüz yüze yapılan bu görüşmelerde, yeni öğretim tasarımları için yeni ekipler belirlenerek, ders tasarım içerikleri ve belirlenen ortak kazanımlar üzerinden öğretim tasarımlarını oluşturmaları sağlanmıştır. Düzenlenen tüm tasarımlar Google Drive isimli bulut depolama sistemine kaydedilmiş ve tüm grupların diğer tasarımları da görebilmeleri sağlanmıştır. Ayda bir kez olarak planlanan değerlendirme toplantısında ise hazırlanan öğretim tasarımlarının uygulamalarında iyi giden ve aksayan yönler tartışılmış, süreçlerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili geri bildirim oturumları yapılmıştır. Bir tasarım için araştırmacılar tarafından en az bir kez çevrim içi, iki kez yüz yüze olmak üzere toplamda üç kez geri bildirim verilmiştir. Her tasarımın başlatılması sürecinde tasarım oluşturma toplantısı, sınıf uygulamaları bittikten sonra ise değerlendirme toplantıları yapılarak tasarımlar geliştirilip ITAO Platformuna yüklenmiştir. Yapılan her tasarım değerlendirilip, geliştirildikten sonra çevrim içi olarak kilitlenerek, diğer kullanıcılar tarafından görülebilecek şekilde kullanıma açılmıştır. En az üç tasarım yapmış ve tasarımları kullanıma açılmış olan master öğretmenlere, öğretim tasarımı hazırlama görevine ek olarak bu süreçte öğretmen eğitimleri sırasında masa moderatörlüğü görevi verilmiştir. Master öğretmenlerin bu eğitimlerde yer almalarının temel sebebi öğretim tasarımı hazırlanmasına dair deneyimlerini Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı eğitimlere katılan öğretmenler ile paylaşımları ve yetişkin eğitimi sürecini deneyimlemeleridir. Bu sayede araştırmacı öğretmen kimliklerinin yanı sıra etkili mentorlük için gerekli olan “yetişkinlerle çalışma, dinleme, gözlemleri yönetme ve problem çözme” konularında eğitim ve uygulamaları deneyimleme imkânı sağlamaktadır (UC Santa Cruz, New Teacher Center). 2013- 2014 ve 2015 eğitim – öğretim yılında 30 master öğretmen tarafından toplam 36 öğretim tasarımı ve 92 ders planı hazırlanmış ve ITAO Platformuna yüklenmiştir. Bu öğretim tasarımlarının İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

bünyesinde yaygınlaştırılması, farklı öğretmenler tarafından kullanılabilmesi ve platformun daha geniş bir kitlenin uygulamasına açılması amacıyla 22-23 Haziran 2015 tarihlerinde 2 günlük yaygınlaştırma semineri yapılmasına karar verilmiştir. Seminer içeriği ve hedefleri araştırmacı ve master öğretmenlerle birlikte tespit edilmiştir. Eğitim içeriklerinin ve eğitim sunularının hazırlığı master öğretmenler tarafından yapılmıştır. 22-23 Haziran 2015 tarihlerinde yapılması planlanan seminerde 114 katılımcı öğretmen için altı sınıflık paralel oturumlar planlanmış ve master öğretmenler kendilerine ait sunumları takım arkadaşları ile birlikte sunmuştur. Eş zamanlı olarak her eğitim sonunda öğretmenlerle odak grup görüşmeleri planlanmış ve farklı tarihlerde 20 öğretmen ile üç kez odak grubu görüşmesinde birebir görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerden sürece dair görüşleri alınmıştır. Ders Araştırma Modeline (DAM) dayalı eğitimleri sonunda master öğretmenlerin hazırladıkları öğretim tasarımlarının, sınıflarında uygulanmasının ardından uygulamanın başında, uygulama sırasında ve sonunda olmak üzere üç farklı zamanda ortaya çıkan öğrenci ürünleri toplanmıştır. Toplanan ürünler ve veriler analiz edildikten sonra, elde edilen sonuç yazılı bir rapor aracılığıyla okul yönetimi ve öğretmenlerle paylaşılmış ve süreç sonlandırılmıştır.

### **3.3. Bağlam Analizi**

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Intel Eğitim Vakfı ile Nisan 2013 yılında, öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek, yeni ilgi alanları yaratarak öğrenci ve velilerin sosyal ve bilimsel gelişimlerine katkıda bulunmak, yaşam boyu eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla yeni bir iş birliğine imza atmıştır. "*Gelecekte Eğitim*" Projesi kapsamında İstanbul genelinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Intel Eğitim Vakfı yöneticileri ile imzalanan protokol ile, proje için uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla ITAO (Intel İleri Düzey Çevrim içi Öğretmen) Programı 2013- 2014 ve 2014- 2015 eğitim yılları arasında hizmet içi eğitim planı içerisinde yer almıştır (İstanbul MEB, [12. 10.2013] (bkz. Ek 2).

Intel Eğitim Vakfı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliği ile yürütülmüş olan ITAO (Intel İleri Düzey Çevrim içi Öğretmen) Hizmet içi Programı öğretmenler ve öğrenciler üzerinde, öğretim tasarımlarının yeniden geliştirilmesi ve ilgili kaynakların oluşturulması sırasında ortaya çıkarılmış Sürekli Mesleki Gelişim

(SMG) göstergelerini yakalamak amacıyla tasarlanmış uluslararası bir SMG programıdır (İstanbul MEB, [12. 10.2013]).

ITAO (Intel İleri Düzey Çevrimiçi Öğretmen Programı), çevirim içi bireysel ve işbirlikli öğrenme ve 5 günlük yüz yüze toplantılar şeklinde tasarlanmış harmanlanmış öğrenme formatıdır. Bu programın yürütülmesi ve her öğretmenin kendi hızına bağlı olarak her aşamasını yürütmesini sağlayan ve destekleyen bir çevrim içi platform mevcuttur. Bu eğitimler, eğitmenini eğit yaklaşımı ile tasarlanmıştır, öncelikli olarak programın baş eğitmeni (senior trainer) uluslararası alanda eğitim alarak ve daha sonra yerel master öğretmenler eğitilerek, öğretmenler eğitim sürecine dahil olmuştur (Arati, Todorova, Merret, 2011).

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Intel Eğitim Vakfı arasında imzalanan protokol doğrultusunda yürütülmesine karar verilen ITAO (Intel İleri Düzey Çevrimiçi Öğretmen Programı) Hizmet içi eğitiminin planlamasında kurumların ve kişilerin görevleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

- *İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü* bünyesinde ortaokul ve lise kademesinde görev alan öğretmenlere hizmet içi eğitimini ilan etmek, istekli öğretmenleri eğitime dahil etmek, öğretmenlerin eğitimlere ve toplantılara düzenli katılabilmeleri için valilik oluru ile izinlerini almak, eğitimlerin ve toplantıların yapılacağı yerleri tahsis etmekten sorumludur (bkz. Ek 3).
- *Intel Eğitim Vakfı* ITAO Platformunu içerik ve teknik açıdan Türkiye eğitim koşullarına göre yerelleştirmek, Türkçeye adaptasyonunu yapmak, kullanıcılara platformu tanıtmak, hizmet içi eğitimler için eğitim yeri, kahve molaları, eğitim materyallerinin hazırlanması vb. organizasyonel düzenlemeleri planlamaktan sorumludur. Bunun yanı sıra, eğitime dahil olan öğretmenlerin platforma girişlerini yaparak, platform içinde öğretmenlere rollerini atamak, platformun etkin kullanımı ve sürekliliği için öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda platformu revize etmek ve güncellemek de yine Intel Eğitim Vakfı'nın görev tanımı içerisinde.
- *Araştırmacıların* görevleri ise ITAO (Intel İleri Düzey Çevrimiçi Öğretmen) Hizmet içi Programının içeriğini Ders Araştırma Modeline (DAM) uygun olarak tasarlamak, eğitim sırasında kullanılacak olan materyalleri hazırlamak, 5 günlük yüz yüze öğretmen eğitimlerini düzenlemek, eğitimler sırasında ve sonrasında

öğretmenlerin çalışmaları ve tasarımlarına dair geri bildirimlerde bulunmak, haftada bir gün planlanan tasarım oluşturma ve değerlendirme toplantılarının içeriklerini hazırlamak, öğretmenlerin tasarımlarını oluştururken ihtiyaç duyacakları büyük fikirlerin oluşturulmasına yardımcı olmak, kullanılacak olan yöntem ve tekniklere dair yönlendirmede bulunmak, araştırma kapsamında uygulanacak olan ölçme araçlarını tespit etmek ve uygulamak, verileri toplamak, öğretmen ve öğrenci çalışmalarını izlemek ve kayıt altına almak olarak sıralanmaktadır.

### **3.4. Çalışma Grubu**

Araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Bir çok durumda, olay ve olguların keşfedilip, açıklanmasında kolaylık sağlamasından dolayı bu yöntem tercih edilmiştir (Yıldırım, 2011). Bu yöntem kapsamında maksimum çeşitlilik örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulması olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2012). Bu örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin var olduğunu bulmaktır (Şimşek, Yıldırım, 2004). Bunun yanı sıra çalışma sırasında büyük bir grup üzerinde ilk çalışmayı yaptıktan sonra görece küçük bir grup oluşturup, araştırma üzerinde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin maksimum derecede çeşitlenerek yansıtılması hedeflenmiştir (Yıldırım, 2011). Hedeflenen maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı okul, branş ve sınıf düzeylerinde eğitim veren, her deneyim grubundan ve eğitim seviyesinden öğretmenler tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013- 2014 ve 2014-2015 akademik yılları arasında İstanbul İl Milli Eğitim bünyesinde 39 ilçeden farklı branşlarda görev yapan 27 lise ve ortaokul öğretmeni ve bu öğretmenlerin tasarımlarını test etmek ve geliştirmek için uygulama yaptıkları 383 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı gönüllülük ilkesi esas alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. 3 farklı tarihte düzenlenen öğretmen eğitimlerinin ve çalışma grubunun planlanma süreci tablo 3.2.'de sunulmuştur.

DAM Model'inin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu tespit etmeyi hedefleyen araştırmada İstanbul İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'ne bünyesinde çalışan ortaokul ve lise öğretmenleri tercih edilmiştir. Bunun temel sebebi planlanan eğitimler ve öğretim tasarımlarının farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin bir araya gelerek öğretim tasarımı hazırlama, uygulama ve geliştirme sürecini yakından incelemektir. Bu kapsamda farklı okullardan ve branşlardan oluşan öğretmen grubunun profesyonel bir topluluk oluşturarak birbirlerine olan profesyonel ve kişisel katkılarının gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, disiplinler arası çalışmanın tasarımlar üzerindeki etkisini belirlemek ve yapılan tasarımların farklı okul profillerinde uzun soluklu test edilmesi hedeflendiği için en uygun kitle olarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki okullar tercih edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı kurum, araştırmacının çalıştığı kurum olması, ITAO hizmet içi eğitim programının tasarlayıcı ve yürütücü eğitimci (senior) olması ve bu programın İstanbul İl MEM kapsamında hizmet içi eğitim olarak düzenlenmesi ve istekli öğretmenlerin programa dahil etmeye imkan vermesi, bu hedef kitlenin seçilmesinde etkili olmuştur. Bu amaçla araştırmacı için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde öğretmen eğitimliği görevi sırasında bu modele en uygun öğretmen programının ITAO (Intel İleri Düzey Çevrimiçi Öğretmen) Hizmet içi Eğitim programının olduğuna karar verilmiştir. ITAO Hizmet içi eğitim programının tercih edilmesinin en önemli nedenleri arasında farklı branşlardan öğretmenlerin bir araya gelerek disiplinler arası ortak öğretim tasarımları hazırlamaları, tasarlanan ders planların sınıflarda uygulanması, ortak değerlendirme günlerinin planlanması ve değerlendirmeler sonunda tasarımların geliştirilmesi gibi önceliklerin yer almasıdır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ITAO hizmet içi programı kapsamında 2013-2014 ve 2014 -2015 eğitim-öğretim yılları arasında 3 farklı grupta eğitimlere katılan 105 öğretmen arasından 27 öğretmen olarak belirlenmiştir.

Bu amaçla uzun vadeli tasarımlar yapabilecek ve bu tasarımların sınıflarda uygulanmasının sonunda öğrenci ürünleri üzerindeki değişimleri gözlemlenebilecek 27 öğretmen seçilmiştir. Bunun yanı sıra örnekleme tek bir ilçe bazında yapmak yerine farklı ilçelerden, farklı okul ve öğrenci profillerine uygun çeşitli tasarımlar yaparak test etme imkanının olması ve çalışmanın yaygın etki yaratması açısından faydalı olacağı düşünülmüştür.

**Tablo 3.2: ITAO Hizmet İçi Programı ve Çalışma Grubu Planlaması**

Grup	Çağrı	Eğitime Alınma Ölçütü	Eğitim Süreci	Çalışma Grubuna Seçilme Ölçütü	Araştırma Çalışma Grubu
1. Grup	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ İstanbul MEB bünyesinde ITAO Hizmet içi Eğitimine katılım için 39 ilçede duyurunun yapılması.</li> <li>✓ Ön yeterliliklerin tespiti için çevirim içi anketin yayınlanması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ortaokul veya lise kademesinde görev alma</li> <li>✓ En az dört yıllık öğretmenlik deneyimi</li> <li>✓ Eğitim fakültesi veya fen edebiyat fakültesinde yüksek lisans ve lisans eğitimi</li> <li>✓ Hizmet içi eğitim programlarına birkaç kez katılma</li> </ul>	<p>35 öğretmen</p> <p>5 günlük eğitim</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tasarım becerisi yüksek,</li> <li>✓ Yaratıcılığa önem veren,</li> <li>✓ Düzenli olarak tasarımlar yaparak, sınıfında uygulayabilecek imkana sahip,</li> <li>✓ Takım çalışmasına yatkın,</li> <li>✓ Uzun vadeli çalışmada yer alabilecek kişiler.</li> </ul>	11 öğretmen
2. Grup	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ İstanbul MEB bünyesinde ITAO Hizmet içi Eğitimine katılım için 39 ilçede duyurunun yapılması.</li> <li>✓ Ön yeterliliklerin tespiti için çevirim içi anketin yayınlanması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ortaokul veya lise kademesinde görev alma</li> <li>✓ En az dört yıllık öğretmenlik deneyimi</li> <li>✓ Eğitim fakültesi veya fen edebiyat fakültesinde yüksek lisans ve lisans eğitimi</li> <li>✓ Hizmet içi eğitim programlarına birkaç kez katılma</li> </ul>	<p>35 öğretmen</p> <p>5 günlük eğitim</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tasarım becerisi yüksek,</li> <li>✓ Yaratıcılığa önem veren,</li> <li>✓ Düzenli olarak tasarımlar yaparak, sınıfında uygulayabilecek imkana sahip,</li> <li>✓ Takım çalışmasına yatkın,</li> <li>✓ Uzun vadeli çalışmada yer alabilecek kişiler.</li> </ul>	9 öğretmen
3. Grup	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ İstanbul MEB bünyesinde ITAO Hizmet içi Eğitimine katılım için 39 ilçede duyurunun yapılması.</li> <li>✓ Ön yeterliliklerin tespiti için çevirim içi anketin yayınlanması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ortaokul veya lise kademesinde görev alma</li> <li>✓ En az dört yıllık öğretmenlik deneyimi</li> <li>✓ Eğitim fakültesi veya fen edebiyat fakültesinde yüksek lisans ve lisans eğitimi</li> <li>✓ Hizmet içi eğitim programlarına birkaç kez katılma</li> </ul>	<p>35 öğretmen</p> <p>5 günlük eğitim</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tasarım becerisi yüksek,</li> <li>✓ Yaratıcılığa önem veren,</li> <li>✓ Düzenli olarak tasarımlar yaparak, sınıfında uygulayabilecek imkana sahip,</li> <li>✓ Takım çalışmasına yatkın,</li> <li>✓ Uzun vadeli çalışmada yer alabilecek kişiler.</li> </ul>	7 Öğretmen
<b>TOPLAM</b>					<b>27 Öğretmen</b>

Tablo 3.2’de ITAO Hizmet içi programının planlanma sureci detaylandırılmıştır. Bu tabloda sunulan araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla öncelikle Intel İleri Düzey evrimii (ITAO) Hizmet içi programı kapsamında İstanbul İl Milli Eğitim bünyesinde 39 ilçeden, farklı branşlarda lise ve ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlere duyuru yapılmıştır. Eğitime katılmaya istekli öğretmenlerin n yeterliklerini tespit edebilmek amacıyla anketler doldurmaları ve evirim içi olarak başvurmaları talep edilmiştir. Yapılan evirim içi başvurular arasından orta okul veya lise kademesinde çalışan, en az dört yıllık öğretmenlik deneyimine sahip, yüksek lisans ve lisans eğitimini eğitim fakültesi veya fen edebiyat fakültesinde tamamlamış ve önceden hizmet içi eğitim programlarına birkaç kez dahil olmuş öğretmenler branş çeşitliliği de göz önünde bulundurarak seçilmiştir. 3 farklı tarihte planlanan eğitim grubunda orta okul ve lise ğretmenlerinin sayılarını dengeleyecek şekilde her eğitimde 35 ğretmen olmak üzere toplamda 105 ğretmen 5 günlük ITAO eğitimine dahil edilmişlerdir. 5 günlük DAM Eğitimleri sonunda tasarım becerisi ve yaratıcılığı yüksek, düzenli olarak tasarımlar yaparak, sınıfında uygulama yapabilecek, istekli, takım çalışmasına yatkın ve uzun vadeli çalışmada yer alabilecek toplamda 27 ğretmen uygulama ğretmeni olarak seçilmiştir. Araştırmayı yürüten araştırmacı ve doktora tez danışmanı, belirlenen ğretmen eğitim programının eğitmeni olarak görevlendirilmiş ve bu süreçte gerekli olan yasal izin belgeleri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden temin edilmiştir (bkz. Ek 4)

Çalışma grubunda yer alan ğretmenler ITAO hizmet içi eğitim programı kapsamında 2013- 2014 ve 2014- 2015 eğitim-ğretim yılları arasında 3 farklı grupta eğitimlere katılan master ğretmen olarak adlandırdığımız bu ğretmen grubunun ğretmen eğitim tarihleri ve seçilen kişilerin sayıları Tablo 3.3 de sunulmuştur.

**Tablo 3.3: 2013-2014 Eğitim- Öğretim Yılı İstanbul İl MEM ITAO  
(İntel İntel İleri Düzey Çevrimiçi Öğretmen) Hizmet İçi Eğitim Programı**

2013-2014 İstanbul İl MEM ITAO Hizmet İçi Eğitim Programı											
I. ITAO Hizmet İçi Eğitimi 7-11 Ekim 2013				II. ITAO Hizmet İçi Eğitimi 3-7 Mart 2014				III. ITAO Hizmet İçi Eğitimi 9-12 Eylül 2014			
Katılan	Seçilen			Katılan	Seçilen			Katılan	Seçilen		
	Kadın	Erkek	Toplam		Kadın	Erkek	Toplam		Kadın	Erkek	Toplam
35	9	2	11	35	6	3	9	35	5	2	7

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi birinci eğitim sonunda 35 öğretmenden 9 kadın, 2 erkek olmak üzere toplamda 11 öğretmen seçilmiştir. İkinci eğitim sonunda aynı şekilde 35 öğretmenden 6 kadın, 3 erkek olmak üzere 9 öğretmen tespit edilmiştir. En son eğitimde 35 öğretmenden 5 kadın ve 2 erkek öğretmen, toplamda 7 öğretmen tespit edilmiştir. Gerçekleşen üç öğretmen eğitimi sonundaki çalışmada toplamda 27 master öğretmen seçilmiştir. Mevcut çalışmada DAM öğretmen eğitimine dahil olup sınıf uygulamalarını aynı sınıfta kesintisiz uygulayan 27 master öğretmene DAM öğretmen eğitimi öncesinde ve DAM uygulamaları sonunda “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Bunun yanı sıra odak grubu görüşmesi ise süreci kesintisiz takip eden ve yaygınlaştırma semineri çalışmasına dahil olan 20 master öğretmen ile yürütülmüştür. Tablo 3.4 de çalışmanın yürütüldüğü 27 öğretmene ait bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.4: Öğretmenlere Ait Bilgiler**

Öğretmen	Kriter	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kadın	20	74.07	27	100
	Erkek	7	25.93		
Branş	Sosyal Bil. (Sos.Bil,Felsefe,Psikoloji, Tarih, Edebiyat, Din Kültürü)	9	33.3	27	100
	Fen Bilimleri (F.Bil.,Fizik,Kimya)	6	22.2		
	Matematik	1	3.70		
	Yabancı Dil	4	14.81		
	Bilişim Teknolojisi (BT)	5	18.51		
	Müzik	2	7.40		



**Tablo 3.4 - devam**

<b>Deneyim Yılı</b>	<b>0-5</b>	<b>2</b>	<b>7.40</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
	<b>6-10</b>	<b>11</b>	<b>40.74</b>		
	<b>11-15</b>	<b>7</b>	<b>25.92</b>		
	<b>16-20</b>	<b>5</b>	<b>18.51</b>		
	<b>20 &gt;</b>	<b>2</b>	<b>7.40</b>		
<b>Yaş</b>	<b>21-30</b>	<b>3</b>	<b>11.11</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
	<b>31-40</b>	<b>20</b>	<b>74.07</b>		
	<b>41-50</b>	<b>4</b>	<b>14.81</b>		
	<b>50 &gt;</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		
<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>Lisans</b>	<b>12</b>	<b>44.44</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
	<b>Lisans üstü</b>	<b>14</b>	<b>51.85</b>		
	<b>Doktora</b>	<b>1</b>	<b>3.70</b>		
<b>Eğitim Kademesi</b>	<b>Ortaokul</b>	<b>15</b>	<b>55.55</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
	<b>Lise</b>	<b>12</b>	<b>44.44</b>		

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi Sosyal Bilimler alanından dokuz, Fen Bilimleri alanından yedi, Bilgisayar branşından beş, İngilizce branşından dört ve müzik branşından iki öğretmen olmak üzere araştırmaya yirmi yedi öğretmen dahil olmuştur. Deneyim yılına baktığımızda on bir öğretmen ile çoğunluğun 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler olduğu gözlemlenmektedir. Bunu yedi öğretmen ile 11-15 yıl arası deneyime sahip olanlar takip etmektedir. Öğretmenlerin beşi 16-20 yıl üstü, ikisi 20 yıl ve üstü ve en genç iki öğretmen ise 0-5 yıl arası deneyime sahiptir. Öğretmenlerin on ikisi lisans ve on dördü lisansüstü, bir öğretmen ise doktora düzeyinde eğitime sahiptir. Öğretmenlerin üçü 21-30 yaş, dördü 41-50 yaş ve yirmisi ise 31-40 yaş aralığındadır. Elli yaş üstü öğretmenimiz bulunmamaktadır. Öğretmenlerin yirmisi kadın ve yedisi erkektir.

Araştırmaya İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde eğitim alan 383 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.5’de sunulmuştur.

**Tablo 3.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete ve Öğrenim Gördükleri Düzeye Göre Dağılımı**

Öğrenci	Kriter	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kız	176	45.95	383	100
	Erkek	207	54.05		
Öğrenim Düzeyi	Ortaokul	227	59.27	383	100
	Lise	156	40.73		

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya 176 erkek ve 207 kız olmak üzere toplamda 383 öğrenci dahil olmuştur. Buna göre % 46'sı Erkek, % 54'ü ise kızdır. Araştırmaya katılan 227 öğrenci ortaokul ve 156 öğrenci lise düzeyinde öğrenim görmektedir. Bu durumda %59.3'ü ortaokulda, % 40.7'si ise lisede öğrenim görmektedir.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Eylem Araştırmasına dayalı olarak hazırlanan araştırma deseninde nitel ve nicel veriler çoğunlukla inceleme ve sorgulama tekniklerine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında aşağıda sayılan veri toplama teknikleri ve araçlar kullanılmıştır.

#### 3.5.1. Nitel Veriler

##### 3.5.1.1. Doküman İnceleme

Doküman inceleme, önceden hazırlanmış olan resmi ve özel her tür belgenin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, Alacapınar, 2014). Şimşek ve Yıldırım (2011,187) ise doküman inceleme tekniğini, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak ifade eder. Nicel ve nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan bu teknik her türlü yazılı materyallere dahil olan mektuplar, anılar, dilekçeler, yazıtlar, efsaneler, destanlar, günlükleri kapsar. Bunun yanı sıra, paralar, giysiler, aletler, araçlar, resimler ve filmler gibi materyalleri de kapsar (Sönmez, Alacapınar, 2014). Doküman inceleme tekniği, toplanacak olan nitel verinin belgeler, kelimeler veya kullanılan dil aracılığıyla çözümlenmesine gerek kalmadan analiz etmede hazır olarak kullanılacak araçlardır (Creswell ve diğ., 2012). Bu çalışmada incelenecek

olan dokümanlar master öğretmenler tarafından eğitim sürecinde hazırlamış oldukları ortak ders tasarımları ve bu tasarımların uygulanması sonucunda öğrencilerin ortaya çıkarttıkları ürünleridir.

### 3.5.1.1.1. Öğretmen Ders Tasarımları

Bu çalışmada incelenecek olan dokümanların toplanma süreci İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Yetiştirme Birimi ve İntel Eğitim Vakfı'nın iş birliği ile 2013-2014 ve 2014- 2015 akademik yılları arasında öğretmenlere 3 farklı tarihte 5 günlük uygulanan ITAO (Intel İleri Düzey Çevrimiçi Öğretmen) Hizmet içi Eğitimi ile başlamıştır. ITAO Hizmet içi Eğitim kursunun içeriği ve süreci tablo 3.6'da detaylandırılmıştır.

**Tablo 3.6: ITAO Hizmet içi Eğitim Kursu İçerik ve Süreç Tablosu**

Eğitim	İçerik	Öğrenme süreci	Öğretmen Ürünü
1. Gün	<ul style="list-style-type: none"> <li>İstanbul İl Millî Eğitim, İntel Eğitim Vakfı İşbirliği ve Intel İleri Düzey Çevrimiçi Öğretmen (ITAO) Eğitimine dair bilgilendirme</li> <li>DAM Eğitim içeriği ve sürecine dair bilgilendirme</li> <li>Öğretim Yöntem ve Stratejileri</li> <li>İçerik haritalarının hazırlık süreci</li> <li>Ders tasarımı hazırlığı ve süreçleri</li> <li>Disiplinler arası ilişkilendirme basamaklarını tanıtmak</li> <li>ITAO Platformunun tanıtımı</li> </ul>	Atölye çalışması	<ul style="list-style-type: none"> <li>İçerik haritalarının hazırlanması</li> <li>Gruplar halinde ders planı tasarlanması</li> </ul>
2. Gün	<ul style="list-style-type: none"> <li>Büyük fikrin oluşturulması ve ders tasarımlarının hazırlama sürecinin temel felsefesi</li> <li>Örnek ders tasarımlarının analiz edilmesi</li> <li>Süreç Odaklı Değerlendirme Araçları</li> </ul>	Atölye çalışması	<ul style="list-style-type: none"> <li>Örnek ders tasarımlarının analizlerinin diğer gruplara sunulması</li> </ul>
3. Gün	<ul style="list-style-type: none"> <li>Web 2.0 çevirim içi araçlarının uygulamalı olarak tanıtılması</li> <li>Temel soruların gözden geçirilmesi ve ders kazanımlarının belirlenmesi, tasarım aşamalarının tespit edilmesi</li> </ul>	Atölye çalışması	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortak ders tasarımlarının temel sorularının ve kazanımlarının tespit edilerek yazım sürecinin başlaması</li> </ul>
4. Gün	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ders tasarımlarının geliştirilmesinde farklı kaynaklardan faydalanma yöntemleri/ stratejiler</li> <li>Öğretmen ve öğrenci 21. Yüzyıl becerilerinin tanımlanması</li> <li>Çevirim içi araçların etkili şekilde ders tasarımlarına dahil edilmesi</li> <li><i>Ders tasarımlarının değerlendirme kriterlerinin sunulması.</i></li> </ul>	Atölye çalışması	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortak ders tasarımlarının son halinin verilmesi ve sunum formatına dönüştürülmesi</li> </ul>
5. Gün	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grupların ortak tasarımların paylaşılması,</li> <li>Yapılan çalışmalara geri bildirimlerin verilmesi,</li> <li>Hazırlanan tasarımların ders tasarım rubriğine göre değerlendirilmesi</li> <li>Sertifikasyon</li> </ul>	Sunum	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grupların ortak tasarımlarını ppt formatında sunmaları</li> </ul>

Tablo 3.6’da sunulan 5 günlük DAM eğitim içeriği Ekim 2013, Mart 2014 ve Eylül 2014 yıllarında aynı şekilde uygulanmıştır. Her eğitim sonunda katılımcı öğretmenlerin ortak hazırlamış oldukları ders tasarımları araştırmacılar ve program eğitimcileri tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonunda güçlü olan tasarımlar ve bu tasarımları hazırlayan tasarımcılar tespit edilmiştir. Seçilen tasarımları hazırlayan öğretmenler uygulayıcı olarak tespit edilmiştir.

Mevcut araştırma kapsamında öğretmenlerin, DAM eğitimleri sırasında, sınıf uygulamaları sırasında ve uygulama sonunda olmak üzere üç farklı zamanda hazırlayıp, test ettikleri ders tasarımları incelenmiştir. Ders tasarımlarının hazırlanmasında; MEB öğretim programındaki kazanımların korunmasına, 3 farklı disiplinin birbiri ile ilişkilendirilmesine, ortak bir sorun, yöntem ve ürün tespit edilerek çevrimiçi eğitim araçlarının tasarımlara entegrasyonuna ve yenilikçi yöntemlerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan ders tasarımlarına araştırmacılar tarafından geri bildirimler verilmiş ve bu geri bildirimler, hazırlanan Google tablolar yoluyla tasarımcı öğretmenlerle çevrimiçi paylaşılmıştır. Hazırlanan ders tasarımlarının oluşturulma ve geliştirilme süreci haftada bir gün yapılan toplantılarla tamamlanmıştır. Araştırmacılar tarafından bir tasarım için en az 1 kez çevrimiçi, 2 kez yüz yüze olmak üzere toplamda 3 kez geri bildirim verilmiştir. Yapılan her tasarım değerlendirilip geliştirildikten sonra çevrimiçi olarak kilitlenerek, diğer kullanıcılar tarafından görülebilecek şekilde ITAO platformunda kullanıma açılmıştır. Öğretmenler yıl içinde en az 3 tasarım yapmak ve bu tasarımları kullanıma açıp yaygınlaştırmaktan sorumlu olmuşlardır. ITAO Platformu’nda toplam 36 öğrenme süreci ve 92 ders planı hazırlanmıştır. Mevcut çalışma kapsamında ITAO öğretmen grubunun Ekim 2013 - Haziran 2014 ve Eylül 2014 - Haziran 2015 eğitim- öğretim yılları arasında kesintisiz olarak aynı sınıfta 3 kez ders tasarımı gerçekleştiren öğretmenlerden seçki yoluyla belirlenen 10 öğretmenin 3 farklı zamanda hazırladığı toplam 30 ders tasarımı seçilmiştir. Bu çalışmanın temelini oluşturan DAM modelinde en önemli faaliyet, öğretmenlerin birlikte planladıkları ve daha sonra sınıflarda işledikleri dersleri tartışmak için öğretmen gruplarını bir araya getirmektir (Fernandez, 2002). Bu süreç öğretmenlere, öğretim tasarımını kavramalarının yanı sıra öğretimi iyileştirme konusunda da yardım etmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin dikkatini öğretilenden çok öğrencilerin nasıl öğrendiğine kaydırarak, tüm okulda işbirliği yapılmasına, meslektaş temelli öğrenmeye ve

uygulama topluluklarını teşvik etmeye büyük katkı sağlamaktadır (Stepanek ve diğ., 2006). DAM sırasında kullanılan bilgisayar ve bilişim teknolojileri ile çevrimiçi araçların kullanımı ise öğretmenlerin dijital yeterliliklerini ders tasarımlarına nasıl dahil edeceklerini kavramalarında etkili olmuştur. Bu süreçte hazırlanan ders tasarımları MEB ve ITAO Eğitimi öğretmen yeterlilikleri doğrultusunda hazırlanan “Öğretmen Tasarımı Değerlendirme Rubriği” ile değerlendirilmiştir.

#### **3.4.1.1.1. Öğretmen Tasarımı Değerlendirme Rubriği**

Mevcut çalışmada öğretmenlerin uygulama süreçlerinde üçlü gruplar halinde oluşturdukları ortak ders tasarımları öğretmen tasarımı değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Rubrikler, öğrencilerin, değerlendirme öncesi beklentileri hakkında ve değerlendirmeden sonraki zayıf ve güçlü alanları hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğretmenlere ise performans düzeylerini değerlendirme ve iletişim kurma konusunda yardımcı olmaktadır (Birel, Albuz, 2014). Mevcut çalışmada odak bir bütün olarak kalite, yeterlilik veya belli alandaki alan ve becerilerini ölçmek olduğu için rubrik tercih edilmiştir (Mertler, 2001). Rubriklerin puanlanmasında daha hızlı ve pratik olması ve diğer puanlama yöntemlerine göre daha tutarlı sonuçlar vermesi güçlü yönleri olarak görülmektedir (Çetin, 2011).

Mevcut araştırma kapsamında kullanılan öğretmen tasarım değerlendirme rubriği, araştırmanın birinci sorusu kapsamında geliştirilen tasarımların değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır (bkz. Ek 5). Öğretmen Tasarımı değerlendirme rubriği geliştirilmesi amacıyla literatürde DAM uygulamalarında kullanılan değerlendirme ölçekleri, MEB Öğretmen yeterlilikleri kriterleri ve ITAO hizmet içi programı öğretmen yeterliliklerinde yer alan kriterler incelenmiştir. Bunun yanı sıra bu çalışmada öğretmenlerin ürünlerinin niteliğini farklı boyutlara ayırmadan, özelliklerin tümünün farklı düzeyler için tanımlaması yapılmıştır. Öğretmen tasarımlarını değerlendirmek için önceden belirlenen problem ve alt problemler yoluyla ortaya çıkan kategori ve temalar doğrultusunda, belirlenen ölçütler takımına dayalı olarak hazırlanan rubrikte altı kriter ve dördü performans düzeyi kullanılmıştır. Ölçekte kullanılan her bir performans düzeyi için kriterlerin ne anlamlar ifade ettikleri ayrı ayrı her bir kriter için yazılmış ve öğretmen tasarımlarının hangi alanlarda değerlendirileceği açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu kriterler, tasarımın içeriği, yapısı, kullanılan yöntem ve teknikler, tasarımda yer alan disiplinler arası ilişkilendirme, öğrenci tecrübelerine katkı, kaynakların ve öğretim

araçlarının etkin kullanımı ve tasarımda kullanılan ölçme- değerlendirme araçları olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilk uygulama sonucunda ortaya çıkarttıkları tasarımlar ile üçüncü tasarım sonunda ortaya çıkarttıkları ürünler arasındaki değişimler öğretmen tasarım rubriğinde yer alan kriterlere göre dörtlü performans düzeyinde teker teker puanlanıp, daha sonra üç ürünün toplam puanları hesaplanmıştır. Öğretmen tasarımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan rubrik araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilmiş ve iki farklı alan uzmanından görüşü alınarak son hali verilmiştir(bkz. Ek 5).

### 3.5.1.1.2. Öğrenci Ürünleri

Bu araştırmada ITAO master öğretmen grubunun Ekim 2013- Haziran 2014 ve Ekim 2014- Haziran 2015 eğitim-öğretim yıllarında öğretmenlerin farklı zamanlarda 3 veya daha fazla ders tasarımı uygulanan sınıflarda, seçki yoluyla belirlenen 10 öğrencinin süreç içinde geliştirdikleri ürünleri incelenmiştir. Bu ürünler posterler, videolar, dijital hikayeler, blog ve çevirim içi dergilerdir. Öğrencilerin ilk uygulama sonucunda ortaya çıkarttıkları ürünler ile üçüncü tasarım sonunda ortaya çıkarttıkları ürünler arasındaki değişimler rubrikte yer alan kriterlere göre dörtlü performans düzeyinde puanlanmıştır. 3 farklı dönemde 10 öğrenciden toplamda 30 öğrenci ürünü toplanmıştır. Tablo 3.7’de öğrenci ürünlerinin çeşidi, hangi dönemlerde kaç adet üretildiğini gösteren tablo yer almaktadır.

**Tablo 3.7: Öğrenci Ürün Dağılım Tablosu**

Öğrenci Ürünü	1.Ürün	2.Ürün	3.Ürün	Toplam
Poster	2	6	4	12
Blog		2	2	4
Biyografi	4			4
Fanzin	2			2
Power point sunum	2			2
Online Dergi		2		2
Dijital Hikaye			2	2
Veri tabanı hazırlama			2	2
<b>TOPLAM</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>30</b>

Tablo 3.7’de öğrenci ürün dağılımı incelediğinde öğrenci ürünleri arasında 12 poster, 4 blog tasarımı, 4 biyografi, 2 dijital hikaye, 2 online dergi, 2 power point sunumu, 2 veri tabanı hazırlama ve 2 fanzin olmak üzere 30 farklı ürünün yer aldığı görülmektedir. Elde edilen öğrenci ürünleri, süreç odaklı değerlendirmeye imkân sağlayan rubrik ile değerlendirilmiştir.

#### **3.4.1.1.2.1. Öğrenci Ürün Değerlendirme Rubriği**

Öğrenci ürün değerlendirme rubriği, araştırma kapsamında, öğretmenlerin uygulamalar sırasında sınıflarda yapılan uygulamalar sonunda öğrenciler tarafından oluşturulan ürünlerin değerlendirilmesinde yararlanılmış bir araçtır . Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir. Rubrikler öznel olan değerlendirmelere belli bir düzeyde nesnellik yaratılmasına yardımcı olur (Birel, Albuz, 2014). Eylem araştırması çalışması kapsamında kullanılan rubrikler, ölçülmesi hedeflenen ürünün belli ölçütlere uyup uymadığını tespit etmek için kullanılabilir betimsel bir araçtır (Johson, 2015) . Bu nedenle öğrenci ürünleri, önceden belirlenen problem ve alt problemler yoluyla ortaya çıkan kategori ve temalar doğrultusunda, belirlenmiş ölçütler takımına dayalı olarak öğrenci ürün değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Amaca uygun olarak hazırlanan rubrikte öğrenci performansını değerlendirmek için sekiz kriter ve dörtlü performans düzeyi kullanılması planlanmış ve ölçekte kullanılan her bir performans düzeyi için kriterlerin ne anlamlar ifade ettikleri ayrı ayrı her bir kriter için yazılmış ve öğrenci performanslarının hangi alanlarda değerlendirileceği açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin Ders Araştırma Modeli (DAM) Eğitimi süreci boyunca geliştirdikleri ürünlerin nasıl bir değişim gösterdiğini öğrenci ürün değerlendirme rubriği ile ölçülmesi tercih edilmiştir. Öğrenci ürün değerlendirme rubriği, Ders Araştırma Modeli kriterleri ve ilgili alan yazına dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğrenci ürün değerlendirme rubriğinde 8 ölçüt yer almaktadır ve DAM uygulamasının üç aşamasında toplanılan öğrenci ürünleri bu ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ilk uygulama sonucunda ortaya çıkarttıkları ürünler ile üçüncü tasarım sonunda ortaya çıkarttıkları ürünler arasındaki değişimler rubrikte yer alan kriterlere göre üçlü performans düzeyinde puanlanmıştır. Rubrikte yer alan ölçütler öğrenci ürünlerinin ders kazanımları ile örtüşme, bilişsel ve üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme, çevirim içi araçların etkin kullanımı, özgün ve yaratıcı içerik, disiplinler

arası geçiş, bilgi akışı ve gerçek yaşamla ilişkilendirme olarak belirlenmiştir. Öncelikli olarak öğrencilerin her bir ürünü belirlenen kriterlere göre teker teker puanlanmış ve daha sonra öğrencilerin birinci ürün, ikinci ürün ve üçüncü ürünlerinin her bir ölçüte ait toplam puanları hesaplanarak toplam puanlara ulaşılmıştır. Öğrenci ürünlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan rubrik araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilip ve iki farklı alan uzmanından görüş alınarak son hali verilmiştir (bkz. Ek 6).

### **3.5.1.2. Görüşme**

Kişilerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini alma etkinliği, görüşme yöntemi olarak tanımlanır. Bu teknik nitel ve nicel araştırma tekniklerinde etkili bir şekilde kullanılabilir (Sönmez, Alacapınar, 2014, 152). Kolay bir veri toplama aracı olarak görülen görüşme yöntemi aslında basit anlamda bilinen konuşma ve dinleme becerisini değil, görüşme becerisi, duyarlılık, odaklanma, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi bir çok alanı ve beceriyi kapsamamasından dolayı aslında bir sanat ve bilim olarak düşünülmesi gerekir (Patton, 1987'den aktaran Yıldırım, 2011). Görüşmeler sırasında katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilerek, deneyimlerini en iyi şekilde ifade etmeleri için fırsat oluşturulmaya çalışılır (Creswell, 2012, 218). Mevcut araştırmada görüşme tekniklerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki farklı alan uzmanından görüş alınarak son hali verilen görüşme soruları kullanılmıştır (bkz. Ek 7).

#### **3.5.1.2.1. Odak Grubu Görüşmesi**

Bu alışmada DAM eğitimlerinin ve çalışmalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerinde ve süreç içindeki değişimi tespit etmek amacıyla veriler odak grubu çalışması ile elde edilmiştir. Morgan (1997,12)'a göre, odak grup görüşmesi araştırmaya konu problem hakkında grup içinde ortaya çıkan bir “etkileşimdir”. Odak grup görüşmeleri bu etkileşim bağlamında yorumlanır (Patton, 2002). Odak grup görüşmesi “ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanabilir (şimşek, Yıldırım, 2011, 152). Mevcut çalışmada odak grup çalışması ile grup etkileşimine izin vererek, katılımcıların tepkilerini ve cevaplarını duyarak, birbirlerini tamamlayacak şekilde eklemeler yaparak, uzlaşma beklentisi olmaksızın rahat bir ortamda bütün katılımcıların rahatça fikirlerini



açıklama imkanı verilmiştir. Odak grup çalışması yürütülürken katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla cevaplar kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmeleri sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç farklı alan uzmanından görüş alınarak son hali verilen görüşme soruları kullanılmıştır (bkz. Ek 7). Mevcut çalışmada 3 farklı dönemde 20 master öğretmenle, yasal izin çerçevesinde, 4 açık uçlu sorudan oluşan odak grubu görüşmesi yapılmış ve görüşme öncesinde öğretmenlerden onay alınmıştır (bkz Ek 8). Birinci odak grubu çalışması DAM öğretmen eğitimi katılımı, ikinci odak grubu görüşmesi DAM öğretmen eğitiminde masa moderatörlüğü ve son odak grubu çalışması ise yaygınlaştırma seminerlerinin ardından gerçekleştirilmiştir.

Odak grubu görüşmesinde öğretmenlere;

1. Eğitimde kazanılan bilgi ve beceriler,
2. Mesleki açıdan zayıf olduğunu düşündükleri yönleri,
3. Mesleki açıdan güçlü olduğunu düşündükleri yönleri,
4. Eğitim sürecinde kazandıkları deneyimleri nerede paylaşabilecekleri sorulmuştur.

Birinci, ikinci ve üçüncü görüşmeye katılan öğretmenler aynı kişilerdir. Mevcut araştırmada belli aralıklarda 3 kez odak grup görüşmesi yapılarak, üç görüşmeden elde edilen cevaplar arasındaki tutarlılığın irdelenmiştir. Odak grup görüşmeleri, eylem araştırmasına dayalı DAM eğitimlerinin ve çalışmalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerinde ve süreç içinde nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### **3.5.2. Nicel Veriler**

#### **3.5.2.1. Öğretmen Öz- Yeterlik Ölçeği**

Mevcut araştırmada Ders Araştırma Modeli (DAM) Eğitiminin öncesinde ve uygulamalar sonrasında öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik gelişimlerini tespit etmek amacıyla öğretmen öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır (bkz. Ek 9). Çalışmada kullanılan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından hazırlanmıştır. “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin Türkiye’ye adaptasyonu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 9’lu

Likert tipinde toplam 24 madde içermektedir. Öğrenci meşguliyeti boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda 8'er madde yer almaktadır ve ölçek nitelikli bir öğretmende bulunması gereken temel boyutları içermektedir. Bu çalışmada Öğretmen Özyeterlik Ölçeği DAM öğretmen eğitimine dahil olup daha sonrasında sınıf uygulamaları yapan 27 master öğretmene uygulanmıştır. Ölçekten alınan düşük puan düşük yeterlik algısına, yüksek puan ise yüksek yeterlik algısına işaret etmektedir. Ölçekteki boyutlar (1) öğrenci katılımına (2) öğretim stratejilerine ve (3) sınıf yönetimine yönelik özyeterlik şeklindedir. Her bir boyut 8 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin Türkiye'ye adaptasyonunu gerçekleştiren Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) yaptıkları çalışmada güvenilirlik için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayılarını öğrenci katılımı boyutu için .82, öğretim stratejileri için .86, sınıf yönetimi için .84 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplamışlardır.

### **3.5.2.2. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ)**

Bu araştırmada 27 öğretmenin öğrencilerinin DAM sınıf uygulamaları öncesi ve sonrasında öz düzenleme becerilerini ortaya çıkarmak için Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ) " kullanmıştır (bkz. Ek 10). Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, 44 maddeden oluşan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ)", Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçme aracının değerlendirilmesi, "Bana tamamen uyuyor" ve "Bana hiç uymuyor" uçları arasında belirlenen 7 dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Özdüzenleme stratejileri boyutunda ölçme aracı bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve özdüzenleme (9 madde) olmak üzere iki alt boyut; motivasyonel inançlar boyutunda özyeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) üç alt boyutlardan oluşmaktadır. ÖİMSÖ'nün Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen orijinal formuna ilişkin Cronbach Alfa değerleri; öz-yeterlik alt boyutu için 89, içsel değer alt boyutu için .87, sınav kaygısı alt boyutu için .75, bilişsel strateji kullanımı alt boyutu için .83 ve öz-düzenleme alt boyutu için .74 olarak belirlenmiştir. Üredi (2005) ise ÖİMSÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmasında alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa değerlerinin öz-düzenleme ölçeğinde,84; öz-yeterlik ölçeğinde,92; içsel değer ölçeğinde,88 ve sınav kaygısı ölçeğinde,81 olduğunu tespit

etmiştir. Üredi (2005)' nin ölçeği Türkçeye uyarladıktan sonra yaptığı güvenilirlik çalışması sonuçları ile ve Pintrich ve De Groot (1990)'un ölçeğin orijinaliyle yaptıkları güvenilirlik çalışması sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Arslan, Demirhan, İlker, 2014, 828) .

### 3.5.3. Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bilgi formuyla öğretmenlerin ad-soyad, cinsiyetleri, yaşları, görev yaptıkları okul, branşları, kıdem yılı ve eğitim düzeyleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Uzman görüşüyle son hali verilen bilgi formu, araştırmacıların eğitimleri ve uygulamaları yürütecekleri öğretmenleri tanımları açısından önemlidir (bkz. Ek 11) .

### 3.5.4. Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bilgi formuyla öğrencilerin ad-soyad, cinsiyetleri, yaşları, eğitim aldıkları okul, kademe ve sınıfı ile ilgili sorular sorulmuştur. Uzman görüşüyle son hali verilen bilgi formu, araştırmacıların öğrencileri tanımları açısından önemlidir (bkz. Ek 12).

## 3.6. Veri Analizi

Araştırma kapsamında cevap aranan her bir amaca ilişkin veri kaynağı, veri toplama aracı ve veri analizi Tablo 3.8 'de ayrıntılı şekilde verilmiştir.

**Tablo 3.8: Amaç, Kaynak, Araç ve Veri Analizi**

Sıra	Araştırma Sorusu	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
1	Ders araştırma modelinin öğretmenlerin geliştirdikleri ders tasarımları üzerinde nasıl bir değişim göstermiştir?	Ders tasarımları	Rubrik	Doküman analizi
2	Öğretmenlerin ders araştırma modeli sürecine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?	Öğretmen görüşleri	Odak grubu görüşme formu	İçerik analizi
3	Ders araştırma modeli öğretmenlerin öz yeterlik algılarında nasıl bir değişim göstermiştir?	Öğretmen algıları	Öz yeterlik ölçeği	t-testi
4	Ders araştırma modeli uygulama sürecinde öğrencilerin geliştirdikleri ürünleri nasıl değişim göstermiştir?	Öğrenci ürünleri	Rubrik	Doküman analizi
5	Ders araştırma modeli öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde nasıl bir değişim göstermiştir?	Öğrenci öz-düzenleme becerileri	Öz-düzenleme ölçeği	t- testi

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında nicel ve nitel veriler farklı analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Aşağıda nitel ve nicel veri analizleri ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

### **3.6.1. Nitel Verilerin Analizi**

Mevcut çalışmada nitel veriler iki şekilde analiz edilmiştir. Toplanan öğretmen tasarımları ve öğrenci ürünleri Betimsel- Yorumlayıcı analiz yöntemiyle, öğretmen odak grubu görüşme sonuçları ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Betimlenen verilerin derinleştirilmeden ve genişletilmeden yorumlamasına dayanan betimsel analiz türünde araştırmacı elde edilen bütün verileri sunmamaktadır (Sönmez, Alacapınar, 2014). Bu yaklaşıma göre, veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım, 2011, 224). Mevcut çalışmada elde edilen öğretmen tasarımları ve öğrenci ürünleri, hazırlanan öğretmen tasarımı rubriği ve öğrenci ürün değerlendirme rubriğinde belirlenen kriterlere göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme kriterleri sıklık tablosuna dökülerek, bu tabloda yer alan her bir ürünün ve ders tasarımının süreç içerisindeki değişimi değerlendirilmiştir. Öğretmen tasarımlarının değerlendirme aşamasında tez danışmanı, araştırmacı, ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi Teknolojileri Bölümü Eğitim Koordinatörü yer almıştır. Öğrenci ürünlerinin değerlendirme sürecini ise araştırmacı ve tez danışmanı yürütmüştür.

Bu çalışmada Ekim 2013- Haziran 2014 ve Ekim 2014 - Haziran 2015 eğitim-öğretim yılları arasında farklı zamanlarda 3 veya daha fazla ders tasarımı uygulayan 10 öğretmenin tasarımı ve bu sınıflardan seçki yoluyla belirlenen 10 öğrencinin süreç içinde geliştirdikleri ürünleri incelenmiştir. 10 öğretmenin 3 farklı dönemde hazırladığı 30 ders tasarımı ve aynı şekilde 3 farklı zamanda toplanan 30 öğrenci ürünü değerlendirilmiştir. 10 öğretmenin 3 farklı dönemde hazırladığı tasarımların seçiminde öğretmenlerin aynı öğrencilerle arka arkaya en az 3 uygulama yapmış olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra seçilen tasarımlarda farklı branşlardan ve öğretim kademelerinden örnek sunulmasına özen gösterilmiştir. Aynı şekilde 10 öğrenci ve bu öğrencilerin ürünlerinin seçiminde en az 3 kez uygulamaya dahil olmaları ön koşuldur. Bunun yanı sıra aynı öğretmenin sınıf uygulaması sonunda 2 farklı öğrencinin ürünü toplanarak, DAM uygulamalarının öğrenci ürünleri üzerindeki değişimi daha somut şekilde tespit etmek hedeflenmiştir.

Böylelikle mevcut çalışmada elde edilen verileri, sistematik ve açık bir şekilde betimleyip, bu betimlemeleri neden – sonuç ilişkilerine göre irdeleyerek sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir.

Odak grubu görüşmesi sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır. Odak grubu görüşmesi yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir (Yıldırım, Şimşek, 2013, 228).

**Verilerin kodlanması:** Master öğretmenlerin odak grubu görüşmesi kayıtları dikkatlice okunarak önceden belirlenen kod listesi ile eşleştirilmiş, ortaya çıkan yeni veriler de, önceden oluşturulan kod listesine eklenmiştir.

**Temaların bulunması:** Kodlar bir araya getirilerek aralarındaki ortak yönler bulunmuş, toplanan verilerin kodlar aracılığıyla kategorize edilmesi ile temalar ortaya çıkmıştır.

**Kodların ve temaların düzenlenmesi:** Nihai halini alan tema ve kodlar, toplanan verileri tanımlamak amacıyla, çıkan temalarla ilişkili olarak sunulmuştur.

**Bulguların tanımlanması ve yorumlanması:** Kodlara ve temalar göre veriler betimlenip, master öğretmenlerin alıntıları kullanılarak, örneklendirmeler ve açıklamalara yer verilerek görüşme verileri yorumlanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2011).

**Tablo 3.9: Verilerin Kodlama Çalışmasından Bir Örnek**

Alıntı	Kod	Kategori	Tema
<p><b>Öğretmen 4:</b>“Yaklaşık 1,5 senedir bu süreç devam ediyor. Kendimi daha <b> motive olmuş</b>, yeniçağı yakalamaya daha yakın, öğrencileri bilgiye nasıl ulaştıracağım ile ilgili <b> daha yaratıcı fikirler ile dolu</b> buluyorum ve <b> ders planlarıma</b> aktarıyorum. Artık tasarımlarımda <b> çevrimiçi araçları</b> daha etkili kullanabiliyorum. <b> Öğrenen lider olmak</b>, zihnimde yeni bağlantılar kurmak, olaylara farklı açıdan bakmak kesinlikle olumlu bir yön bence.”</p>	Motivasyonel gelişim	<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>	<b>Eğitimde Kazanılan Bilgi ve Beceriler</b>
	Öğrenen Lider		
	Öğrenme topluluğu		
	Üretkenlik	<b>Öğrenme ve Öğretme süreci</b>	
	Yaratıcı tasarımlar		
	Çevirim içi eğitim araçları		
	Öğrenen Lider		
	Öğrenme topluluğu		
	Üretkenlik	<b>Öğrenme ve Öğretme süreci</b>	
	Yaratıcı tasarımlar		
Çevirim içi eğitim araçları			

Nitel verilerin analizinde hedef, elde edilen verileri sayılara dökmek yerine, bu verileri belirlenen kodlar aracılığıyla temalar ve örüntüler oluşturmaktır. Görüşmeler sırasında toplanan cevapların transkriptlere dökülerek bu metinleri tek tek okuyup, araştırmada önemli olan kelimeler ve öbekleri ortaya çıkartmak amacıyla kodlama tekniği kullanılır (Glesne, 2012).

İçerik analizinde, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve analizler, içerik analizi sonucunda keşfedilebilir. Bu çalışmada hedeflenen öğretmenlerin aldıkları eğitimler ve sınıf içi uygulamaları sonucunda, profesyonel gelişimlerine katkı sağlayan beceri ve deneyimleri bunun yanı sıra gözlemledikleri güçlü ve zayıf yönleri konusunda gizli olan belli kavramları ortaya çıkartabilmektir. Bu çerçevede, verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkartmak amacıyla (Şimşek, Yıldırım, 2013) içerik analizinden faydalanılmıştır.

Odak grubu görüşmesi sırasında katılımcılardan farklı zamanlarda elde edilen tüm ses kayıtları transkript olarak yazıya dökülmüş, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından her bir cevap tek tek okunmuş, kodlanmış, kategorize edilmiş, temalara bölünmüş ve son olarak yorumlanmıştır. Araştırmacı elde etmiş olduğu sonuçların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, görüşmeler sırasında tuttuğu kayıtları tekrar gözden geçirmiş, katılımcı teyidi ve 2 farklı uzman görüşü almıştır.

### **3.6.2. Nicel Verilerin Analizi**

Mevcut araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde, kişisel bilgilerin dağılımının incelenmesi amacıyla tanımlayıcı istatistiklerden frekans analizleri kullanılmıştır. Sonrasında Öz yeterlilik ve Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler ölçeklerinde yer alan ifadeler, betimleyici istatistiklerden ortalama ve standart sapma yolu ile çözümlenmiştir. Öğretmenlere verilen eğitim öncesi ön test ve eğitim sonrası son testte farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımlı örneklem t testinden faydalanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Öz- düzenleme becerilerinin gelişiminin incelenmesi için eğitim öncesi ön test ve eğitim sonrası son testte farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımlı örneklem t testinden faydalanılmıştır. Tüm analizler, SPSS for Windows 22.0 paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

### 3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Eylem araştırmasının kalitesini belirleyen ölçütler olarak belirtilen nesnellik, geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması araştırmanın kalitesini, araştırmalar arasında karşılaştırma yapılmasına imkan verdiğini göstermektedir. Bu üç ölçütü sağlayan araştırmalardan daha doğru sonuçlara ve genellemelere ulaşılabileceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Nicel araştırmalarda ön plana çıkan “geçerlilik” ve “güvenirlilik” kavramları nitel araştırmanın doğasına uygun olacak şekilde alternatif kavramlarla sunulmaktadır (Lincoln, Guba, 1985’den aktaran Erlandson ve diğ., 1993). Bu kapsamda “iç geçerlilik” yerine inandırıcılık, “dış geçerlilik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenirlilik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenirlilik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmıştır (Şimşek, Yıldırım, 2011). Bu dört ölçütün nicel ve nitel araştırmalarda temsil ettiği yöntemler tablo 3.10’ da açıklanmıştır.

**Tablo 3.10: Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramlar**

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlilik	İnandırıcılık	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uzun süreli etkileşim</li><li>• Derinlik odaklı veri toplama</li><li>• Çeşitleme</li><li>• Uzman incelemesi</li><li>• Katılımcı teyidi</li></ul>
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlilik (genelleme)	Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ortamı ayrıntılı betimleme</li><li>• Amaçlı örnekleme</li><li>• Dahil etme/dışlama kriterleri</li><li>• Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı</li></ul>
Tutarlılığı sağlama	İç güvenirlilik	Tutarlılık	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tutarlık incelemesi</li></ul>
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlilik (tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teyit incelemesi</li></ul>

Hasan Şimşek, Ali Yıldırım, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri** (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011), 265’ten uyarlandı.

Çalışmada araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak için yapılan işlemler aşağıda sıra ile açıklanmıştır.

### 3.7.1. İç Geçerlilik/ İnanırcılık

Bir çalışmanın bilimsel olarak kabul görmesi için öncelikle bilgi ve insan yaşamına dair sorunlara çözüm getirmeli ve bunun yanı sıra tutarlı, açık ve başka araştırmalar tarafından teyit edilebilir olması gerekir (Şimşek, Yıldırım, 2011). Nitel araştırmada inanırcılığın artırılması için Tablo 3.10'da 5 yöntem önerilmektedir. Bunları uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi olarak sıralayabiliriz. Araştırmacının öznel algılarından kaynaklanacak etkiyi azaltmak için veri kaynakları (katılımcılar, gözlenen ortamlar, dokümanlar vb.) ile uzun süreli etkileşimde olması önemlidir (Şimşek, Yıldırım, 2011). Bu araştırma kapsamında, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki etkileşim Ekim 2013 tarihinde başlamış ve Haziran 2015 tarihine kadar 19 ay boyunca sürmüştür.

Bu zaman zarfında kullanılan veriler işlemsel sırasına göre toplanmış ve bir birini takip edecek döngüsel şekilde kullanılmıştır. Öğretmen tasarımları ve öğrenci ürünleri çalışmanın doküman olarak faydalanılan verileridir ve mevcut çalışma kapsamında öğretmenlerin üçer kez hazırlayıp sınıflarında uyguladığı ders tasarımları ve öğrencilerin bu tasarımlar sonunda ortaya çıkarttığı ürünler toplanmıştır. Araştırma süresince tasarlanan çalışmaların yürütülmesi için öğretmenlerle tasarım oluşturma- uygulama ve değerlendirme toplantılarını gerçekleştirmek amacıyla haftada bir toplanılmıştır. Bu sayede araştırmacının, topladığı dokümanlarla ve uygulayıcı öğretmenlerle uzun süreli etkileşim içinde olması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar toplantı günleri yapılan toplantılarda katılımcıların davranışlarının değişmesini engellemek amacıyla araştırmacılar ortamının bir parçası gibi davranmaya özen göstermişlerdir. Buna ek olarak araştırmanın iç geçerliliğini artırabilmek ve gözlemcilerin ön yargılarının araştırmaya yansımaları engellemek amacıyla gözlem ve görüşmelerin araştırmacı ve tez danışmanı olmak üzere birden fazla kişi tarafından yapılmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2017).

Derinlik odaklı veri toplamada ise uzun süredir alanda olan araştırmacının katılımcının bakış açısını en etkili şekilde ortaya koyabilecek verileri elde edebilme, bu verileri teyit etme ve alanda öğrenilen olay ve olguların araştırma sorusu açısından anlamı ve bütünsel ilişkisini ortaya çıkartması beklenir (Yıldırım, 2011, 266-267). Bu nedenle araştırmacının eleştirel bir yaklaşımla, verilen araştırma



sorusuna ne ölçüde yanıt verdiğini sorgulaması ve ulaştığı sonuçların gerçeğe uygunluğunu ek verilerle kontrolünü sağlaması gerekir (Yıldırım, 2011, 267). Tasarlanan araştırma sorularına derinlik odaklı veri toplamak amacıyla birbirini tamamlayıcı nitelikte olan veri toplama araçları kullanılmış ve araştırma sorularını yeterli düzeyde yanıtlamasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı 19 ay süren araştırma boyunca sahada kalarak, elde ettiği verileri sürekli karşılaştırmış, yorumlamış ve mevcut verilerin bir sonraki veri toplama çalışması için bir temel ve örüntü teşkil etmesine çalışmıştır.

Çeşitleme veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak farklı başlıklar altında incelenebilir (Şimşek, Yıldırım, 2011). Mevcut araştırmada çeşitleme, öğretmenler ve öğrencilerden olmak üzere farklı kişilerden, görüşme, doküman analizi ve anketler yolu ile farklı yöntemlerle ve öğretmen görüşleri, öğretmen öz yeterlilik ve öğrenci öz düzenleme ölçeği, öğretim tasarımları ve öğrenci ürünleri olmak üzere farklı veri toplama araçlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin profesyonel gelişimine dair araştırma sorusu için iki nitel ve bir nicel veri kaynağından faydalanılmıştır. Çeşitlemenin araştırmalarda kullanılmasındaki temel prensip, araştırmaya konu olan olgunun en az üç veri toplama aracıyla araştırılmasıdır (Yin, 2011). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerindeki gelişiminin tespiti için bir nicel ve bir nitel veri kaynağından faydalanılmış ve bu verilerin birbirleri ile tutarlı olacak şekilde toplanmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada uzman incelemesinin alan hakimiyeti olan, yapılan araştırmayı çeşitli boyutları ile inceleyebilecek, araştırmanın deseninden toplanan verilere ve analizlerine eleştirel bir gözle bakıp, geri bildirimde bulunabilecek kişiler tarafından yapılması gerekir (Şimşek, Yıldırım, 2011). Araştırma kapsamında iki akademisyen, bir eğitim uzmanı ve bir eğitim koordinatörü olmak üzere dört farklı uzman araştırmayı incelemiştir. Bu araştırmacılar araştırma desenine, konusuna ve sürece hakim kişilerdir. Araştırma sürecinde veri toplama araçlarının geliştirilmesi, bulguların sunulması ve yorumlanması bu uzmanlar tarafından incelenmiş ve verilen geri bildirimler doğrultusunda çalışmada gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Katılımcı teyidi araştırma kapsamında elde edilen verilerin ve araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların elde edilen veri kaynakları ile teyit edilmesi zengin sonuçlara ulaşmada araştırmacıya önemli araçlar sağlamaktadır (Şimşek, Yıldırım,

2011). Katılımcılar tarafından teyit edilmesi, ulaşılan sonuçların gerçeği ne ölçüde temsil ettiğinin anlaşılması bakımından önemli bulunmaktadır (Şimşek, Yıldırım, 2004). Katılımcı teyidinin çeşitli şekillerde alınması mümkündür (Erlandson ve diğ., 1993). Mevcut araştırmada veri toplamanın ardından veriler katılımcılara özetlenmiş, eklemek istedikleri herhangi bir görüş varsa eklemeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında araştırmacı katılımcılarla elde ettiği sonuçları, bulguları ve yorumlarını öğretmenlerle paylaşmış ve öğretmenlerden bu verilerin gerçekliğine dair değerlendirmelerini almıştır.

### **3.7.2. Dış Geçerlilik/Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik)**

Nicel araştırmanın değerini yargılama amaçlı kullanılan “genelleme”, bu tür araştırmaların temel amacıdır, araştırmada genelleme evrende veri kaynaklarının normal dağılım gösterdiği varsayımına dayanır (Licoln, Guba’dan aktaran Yıldırım, 2011). Bu varsayımdan yola çıkarak yansız seçilen bir örneklemden belli bir hata oranı ile elde edilen sonuçlar evrene genellenebilir (Yıldırım, 2011). Mevcut araştırmada DAM’ın öğretmenlerin profesyonel gelişimi üzerindeki etkisine bakmak amacıyla 5 günlük eğitimler sonunda çalışmayı düzenli takip eden 27 öğretmen üzerinde öz yeterlilik gelişimlerini tespit etmek amacıyla öğretmen öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Aynı şekilde bu öğretmenlerin uygulama yaptıkları 383 öğrencinin DAM sınıf uygulamaları öncesi ve sonrasında öz-düzenleme becerilerini ortaya çıkarmak için “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ)” kullanmıştır. MEB bünyesinde orta okul ve lise düzeyinde farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerden arasından belli kriterleri karşılayan öğretmenler bu çalışmayı yürütmek için seçilmiş ve bu öğretmenlerin uygulama yaptıkları sınıflardaki öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Erlandson ve diğerlerinin (1993) nicel araştırmalarda basit değişkenler için genellemenin mümkün olacağını fakat karmaşık ilişkilerin incelenmesi durumunda genellemenin mümkün olamayacağını savunmaktadır. Bunun sebebi ise basit düzeyde incelenirken ortamın veriler üzerindeki etkisi az düzeydeyken karmaşık hale geldiğinde etkisi daha yoğun görülmektedir. Mevcut araştırmada DAM öğretmen eğitimi ve sınıf uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve öğrenciler üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın 19 ay gibi uzun bir sürede karmaşık ilişkilerin incelendiğinden nicel boyutta elde edilen sonuçların doğrudan genellemesinin mümkün görünmemektedir. Bu aşamada nicel boyutta toplanan sonuçlar, nitel

boyutta aktarılabirlik ilkesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada araştırmacının sorumluluğu elde ettiği sonuçları benzer ortamlara aktarılabirlik değerini ortaya koymaktır (Erlandson ve diğ., 1993). Bir araştırmanın aktarılabirlik düzeyinin artması için araştırmanın gerçekleştiği ortamın, katılımcıların ve araştırmacı-katılımcı arasındaki ilişkiye dair gereken detaylar sunulmalıdır (Morrow, 2005). Nicel boyutta araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla daha fazla sayıda denek uygulamaya dahil edilerek sonucun örneklem etkisi azaltılmış ve böylece araştırmanın sadece uygulamaya dahil olan denekler için geçerliliğinin önüne geçilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Bu kapsamda, araştırmaya İstanbul İl MEM bünyesinde 8 ilçeden 12 farklı ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren öğretmenler dahil edilmiş, bu ğretmenlerin DAM Eğitimine, alışma grubuna alınma ltleri detaylandırılmış ve araştırmanın çalışma grubu ile ilgili bölümünde tablolarla sunulmuştur. Üç farklı zamanda yapılan eğitimler boyunca bu ölçütler doğrultusunda öğretmenler tespit edilmiş ve çalışma grubuna alınmıştır. Sürece dahil edilen bu öğretmenlerin tasarım becerileri, hazırladıkları planlar ve ğrenci ürünleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ğretmen tasarımları ve ğrenci ürünleri toplanmıştır. Çalışma sırasında üç farklı zamanda belirlenen ölçütler doğrultusunda toplanan ve kapsamlı, detaylı ve anlaşılabilir bir şekilde elde edilen bulgular sonucunda yürütülen çalışmanın ilgili alanda uygulanabilir, araştırmanın benzer örneklemle tekrar edilebilir olduğunu göstermektedir.

### **3.7.3. İ Güvenirlik / Tutarlılık**

Nicel araştırmada tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran “güvenirlik”, olay ve olguların ortama ve zamana göre tekrar edilebilirliği ile sağlanmaktadır. Mevcut araştırmada kullanılan ğretmen z Yeterlilik lği ve öğrenmeye ilişkin Motivasyonel Stratejiler lği (ÖİMSÖ)’nin güvenirlik kat sayıları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmada güvenirlik yerine “tutarlılık” kavramını önermektedir. Nitel araştırmalarda gözlemin doğruluğunu ortaya koymak amacıyla detaylı alan kayıtları, araştırmacının doğru ve kapsamlı veri toplanması, toplanan alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtlarının toplanması ve alıntılara eklenme yapılmadan sunulması çalışmanın güvenirliğini artırmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2017, 264). Mevcut araştırmada, araştırma desenine sıkı bir şekilde bağlı kalınmış, araştırmanın her bir aşaması ve izlenen yol detaylı olarak tanımlanmıştır. Denetleme yolunun

sağlanabilmesi amacıyla görüşmelerde ses kayıtları, sınıf uygulamaları sonunda ortaya çıkan öğrenci ürünleri ve öğretmen tasarımları toplanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında bu verilerin nasıl toplandığı, verilerin kodlanma süreci ve verilerden sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde yazılmış, araştırma sürecinde elde edilen sonuçları birbirleriyle sürekli karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, katılımcıların farkında olmadıkları bazı örüntüler ortaya çıkartılarak derinlik odaklı veri toplamaya çalışılmıştır.

#### **3.7.4. Dış Güvenirlilik (Tekrar Edilebilirlik) / Teyit Edilebilirlik**

Bilimsel araştırmalarda gerçeğin yansıtılması, araştırmacının öznel yargılarından ve varsayımlardan uzak olması beklenir (Şimşek, Yıldırım, 2011, 272). Nicel araştırmalarda bunu sağlamak amacıyla araştırmacının olabildiğince araştırmanın yürütüldüğü alana ve veri kaynağına uzak olması gereklidir (Şimşek, Yıldırım, 2011). Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda bu nesnelliğin tam olarak sağlanamayacağından dolayı “teyit edilebilirlik” kavramını önermektedir. Lincoln ve Guba (1985)’nin dikkat çektiği noktalardan bir diğeri olan onaylanabilirlik, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli teyit edilmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunulmasıdır. Mevcut araştırmada belirlenen nicel ve nitel veri toplama araçları ve elde edilen bulgular birbirini destekler şekilde sunulmuştur. DAM uygulamalarının öncesinde ve sonrasında uygulanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’nin sonuçları ile eş zamanlı olarak öğretmenlerden elde edilen görüşme sonuçları aynı zamanda değerlendirilmiş ve bulgular arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin DAM uygulamalarının başında, uygulama sırasında ve sonunda elde edilen ders tasarımlarının ayrıntılı olarak incelenmesi aynı şekilde elde edilen bulguların teyit edilebilirliği açısından önem taşımaktadır. Mevcut araştırmada öğrenciler içinde aynı süreç takip edilmiştir. DAM uygulamalarının öncesinde ve sonrasında uygulanan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ)’nin bulguları ile öğrencilerin DAM uygulamalarının başında, uygulama sırasında ve sonunda ortaya koydukları ürünlerde elde edilen sonuçların birbirini teyit edip etmediği incelenmiştir. Bu süreçte araştırmacı verileri öznel yargılardan ve varsayımlardan uzak bir şekilde sunmaya gayret etmiştir.

### 3.8. Araştırmacıların Rolü

Mevcut araştırmada 2 tür araştırmacı yer almaktadır. İlk araştırmacı çalışmayı ve doktora tez araştırmasını yürüten kişi, ikinci araştırmacı tez danışmanıdır.

Araştırmaya katılımcı gözlemci olarak dahil olan araştırmacının uygulayıcılarla işbirliğine girmesi ve gerektiğinde uygulamaya destek vermek amacıyla uzmanlık sağlaması, hem katılımcıların uygulamalarını araştırmacıya açmalarını sağlar. Bu sayede arada etkileşim ve paylaşım gerçekleşir (Şimşek, Yıldırım, 2011). Mevcut araştırmada, araştırmacının hem öğretmen hem de öğretmen eğitmeni kimliğinin birlikte taşımasından dolayı katılımcılar tarafından dışarıdan bir gözlemci olarak değil öğrenen topluluğun bir parçası olarak kabul görmüştür. Araştırmacı İstanbul İl MEM bünyesinde 14 yıldır aktif olarak öğretmen eğitmenliği ve ayrıca öğretmenlik yürütmektedir. Çalıştığı kurumda uzun süredir benzer öğretmen gruplarıyla çalışmış olması, öğretmen eğitim çalışmalarını organize etmesinden dolayı araştırmanın sağlıklı yürüyebilmesi için gerekli alt yapıyı hazırlamıştır. Bunun yanı sıra araştırmacının aynı kurumda çalışıyor olması katılımcı öğretmenler ile paylaşımların ve etkileşimin rahat kurulmasını sağlamıştır.

Eylem araştırmasında üzerinde çalışılan DAM'a dayalı öğretmen eğitimi, ITAO Programı sürecinde ve doktora eğitim sürecinin başından beri akademik ilgi alanı haline gelmiş iki konudur. Araştırmacı, ITAO programının planlanmasından önce eğitim içeriğine dair Swindon, İngiltere'de 1 haftalık eğitim almıştır. Daha sonra programın senyör eğitmeni olarak Avrupa ve Orta Doğu İntel Eğitim Koordinatörü ile görüşmeler yaparak program içeriği ve önceliklerini tasarlamıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya başlamadan önce DAM'a dair okumalar yapmış ve bununla ilgili kaynaklar edinmiştir. Bunun yanı sıra yurt dışında yapılan benzer çalışmalar incelenmiş ve çalışma sırasında ortaya çıkabilecek sorunlara karşı gerekli tedbirler alınmıştır.

Araştırmacı çalışma kapsamında elde edilecek verileri toplamadan da sorumlu kişidir. Mevcut araştırma sırasında öğretmenlerin ders tasarımlarını hazırlama, uygulama ve geliştirme aşamalarını kontrol eden, süreç sırasında öğrenciler tarafından üretilen ürünleri toplayan, öğretmen eğitimi sonrası, uygulamalar sonrasında odak grubu görüşmelerini yürüten, öğretmen ve öğrencilerle ön test- son test olarak ölçeklerin sistemli ve düzenli bir şekilde yürütmeye gayret göstermiştir.

Bu çalışmalar sonunda toplanan verilerin analizi araştırmacı, tez danışmanı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi Teknolojileri Bölümü Eğitim Koordinatörü tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin uygulama sırasında analiz edilmesi ise çalışmanın geliştirilmesi ve gerekli eylemlerin işe koşulmasını sağlamıştır.

Araştırmada görev olan ikinci araştırmacı tez danışmanıdır. Tez danışmanı, öğretmen eğitimi konusunda, ulusal ve uluslararası projelerde koordinatörlük ve danışmanlık görevlerinde bulunmuştur ve halen sürdürmekte olduğu projeler bulunmaktadır. Tez danışmanı, mevcut araştırma kapsamında, eylem araştırmasına katılan öğretmenlere eğitim içeriklerinin doktora öğrencisi ile verilmesi, çalıştaylar düzenlenmesi, geliştirilen tasarımların incelenmesi, değerlendirme toplantılarının yürütülmesi ve öğretmenlerle birebir görüşme yapma çalışmalarında aktif bir biçimde yer almış ve araştırmanın sağlıklı bir biçimde yürütülmesi konusunda önemli bir rol üstlenmiştir.

## **4. BULGULAR**

Araştırmanın bulguları bölümünde, araştırma soruları kapsamındaki sorular ve alt sorulara ilişkin cevaplardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

### **4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci sorusu “Ders Araştırma Modelinin (DAM) öğretmenlerin geliştirdikleri ders tasarımları üzerinde nasıl bir değişim göstermiştir?” olarak belirlenmiştir ve bu probleme cevap bulmak amacıyla öğretmenlerin uygulama süreçlerinde üçlü gruplar halinde oluşturdukları ortak ders tasarımları doküman analizi ve tasarımların uygulanmasının ardından doldurulan değerlendirme bölümünde yer alan yansıtma sorularına verdikleri cevaplar betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

Bu kapsamda DAM öğretmen eğitimi süreci boyunca aynı sınıf ve aynı öğrenci grubu ile 3 farklı zamanda tasarım yapıp, sınıfta uygulayan 10 öğretmen seçki yoluyla tespit edilmiştir. Ele alınan otuz tasarım, öğretmen tasarım rubriği ile incelenmiştir. Rubrikte yer alan her bir ölçüt 4 üzerinden puanlanmıştır. Tablo 4.1’de öğretmen tasarımlarının değerlendirme puanlamalarına dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1: Öğretmen Tasarımlarının Elde Ettiği Puanlar \*

KRİTER ÖĞRETMEN	1. TASARIM							2. TASARIM							3. TASARIM							
	1. Ders içerikleri ve yapı	2. Yöntem ve teknikler	3. Disiplinler arası ilişki	4. Öğrenci tecrübelerine sağlanan katkı	5. Kaynaklar ve öğretim araçları	6. Ölçme -değerlendirme	TOPLAM	1. Ders içerikleri ve yapı	2. Yöntem ve teknikler	3. Disiplinler arası ilişki	4. Öğrenci tecrübelerine sağlanan katkı	5. Kaynaklar ve öğretim araçları	6. Ölçme -değerlendirme	TOPLAM	1. Ders içerikleri ve yapı	2. Yöntem ve teknikler	3. Disiplinler arası ilişki	4. Öğrenci tecrübelerine sağlanan katkı	5. Kaynaklar ve öğretim araçları	6. Ölçme -değerlendirme	TOPLAM	
Öğretmen 1 / Fizik	4	2	1	3	3	3	16	4	3	2	4	4	4	21	4	4	3	4	4	4	4	23
Öğretmen 2/ Din Kültürü ve Ahlak Bil.	3	1	1	2	2	2	11	4	3	3	3	3	3	19	4	4	4	4	4	4	4	24
Öğretmen 3/ Müzik	3	1	3	3	2	2	14	4	2	2	3	2	2	15	4	3	3	3	4	4	4	21
Öğretmen 4/ Edebiyat	3	3	2	4	3	3	18	4	3	2	3	3	3	18	4	4	4	4	4	4	4	24
Öğretmen 5/İngilizce	3	1	1	3	2	3	13	4	2	2	3	3	3	17	4	3	4	4	4	4	4	23
Öğretmen 6/Kimya	3	2	1	2	2	2	12	4	3	2	3	3	2	17	4	4	3	4	3	3	3	21
Öğretmen 7/ Felsefe	3	4	3	3	2	2	17	4	3	2	3	2	2	16	4	4	4	4	3	3	3	22
Öğretmen 8/ İngilizce	3	1	1	3	2	1	11	4	2	3	3	3	2	17	4	3	4	3	3	3	3	20
Öğretmen 9/ Psikoloji	3	3	3	4	3	2	18	4	3	4	4	4	3	22	4	4	4	4	4	4	4	24
Öğretmen 10/ Matematik	3	2	2	3	2	3	15	3	2	3	3	4	3	18	4	3	3	4	4	3	3	21
<b>TOPLAM</b>	<b>31</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>145</b>	<b>39</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>27</b>	<b>180</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>38</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>223</b>	

\* Ö1 kodu ile sunulan kişi Öğretmen 1'dir ve bu bölümde Ö1 olarak kullanılacaktır.



Tablo 4.1 incelendiğinde Ö1 (Fizik), Ö6 (Kimya), Ö2 (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi), Ö4 (Edebiyat), Ö3(Müzik), Ö7( Felsefe) ve Ö10 (Matematik) derslerinden üçer tasarım, İngilizce dersinde altışar tasarım olduğu görülmektedir. Tablo 4. 1 de görüldüğü üzere her öğretmenin ders tasarımlarının giderek iyileştiği ve dikkate değer bir değişim gösterdiği söylenebilir. Alınan puanlar incelendiğinde özellikle birinci ve üçüncü tasarım arasında elde ettikleri toplam puanlarının arasında dikkat çekici bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Örneğin, Ö2, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait tasarımını ilk değerlendirmede 24 puan üzerinden 11 iken son değerlendirmede 24 tam puana yükseldiği dikkat çekmektedir. Bu artışta yöntem ve tekniklerin etkili kullanımı ve disiplinler arası ilişkilendirmenin belirgin şekilde sunulması etkindir. Aynı durum Ö5'e ait İngilizce tasarımında gözlemlenmiştir. Özellikle yöntem ve teknikler ve disiplinler arası ilişkilendirme ölçütlerinden elde edilen puanlarda ciddi değişimler dikkat çekmektedir. Örneğin İngilizce tasarımında ilk başta 1 iken son tasarımda yöntem ve teknikler ölçütünün 3, disiplinler arası ilişkilendirme ölçütünün 1 puandan 4 puana yükseldiği dikkat çekmektedir. Böylece ilk değerlendirme de toplam puan 24 puan üzerinden 13 puan iken son değerlendirmede 23 puana yükseldiği dikkat çekmektedir. Elde edilen bu artış aynı şekilde tüm öğretmenlerin tasarımlarında rastlanmıştır. Tasarımlarda niceliksel olarak fark edilen bu artış, doküman analizi sonunda elde edilen veriler doğrultusunda bir sonraki bölümde detaylandırılmıştır.

#### **4.1.1. Birinci Öğretmen Tasarımları**

Ders Araştırma Modeli (DAM) eğitimi sonrasında öğretmenlerin geliştirmiş oldukları birinci tasarımlardan örnek Ek 14.1.'de sunulmuştur. Öğretmenlerin ilk tasarımlarını oluşturma süreci ortak çalışma, ürün çıkartma, temel soruyu belirleme, çevirim içi araçları ve yenilikçi yöntemleri kullanma gibi becerileri ortaya koydukları bir süreçtir. Bu süreçte özellikle tasarım aşamasında temel sorularını sorma ve disiplinler arası ilişkilendirmeyi kurmada desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Bunun yanı sıra yenilikçi yöntemler ve çevirim içi araçları kullanmayı yeni deneyimleyen ya da teknoloji okuryazarlığı zayıf olan öğretmenlerin bu alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö3 Müzik dersine ait "*Hayatın Ritmini Nasıl Yakalarsın?*" adlı tasarımında teknolojik alanda yaşanabilecek zorlukları öngörerek alternatif etkinlikler sunmuşlardır. Bunun yanı sıra tasarımların uygulanmasının

ardından değerlendirme bölümünde yaşanan sıkıntılar aktarılmış ve teknolojik alandaki sıkıntılar için bilişim dersi öğretmenlerinden destek alınması önerilmiştir.

Birinci tasarımları değerlendirirken belirlenen ölçütler boyutunda “ders içeriği ve yapı” açısından incelediğimizde, öğretmenlerin hedef gruplarına uygun kazanımlarını belirleme ve içeriği tasarlama konusunda zorluk çekmedikleri gözlemlenmiştir. Tasarladıkları . Örneğin; Ö8 İngilizce dersi tasarımında, dersin hedef kazanımlarını açık bir şekilde sunmasına rağmen sürenin planlanmasında 3 ders saati olarak öngörülen ders süresinin değerlendirme bölümünde özellikle çevirim içi araçların kullanımda yaşanabilecek aksaklıkları, etkileşimsel sınıf etkinliklerinin süresinin uzayabilmesi gibi aksaklıkları düşünerek 4 saatlik ders olarak tasarlanması önerilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin DAM eğitimi sonunda ilk defa hazırladıkları tasarımlarda ünite planları ve ortak planlanan disiplinlerle ilişkiyi ortaya koyan ilgi çekici ortak tasarım geliştirmeye gayret gösterdikleri gözlemlenmiştir. Temel soru oluşturmada verilen destek sonunda öğretmenler öğrencileri düşünmeye teşvik edecek ve merak uyandıracak sorular hazırlamışlardır. Örneğin, Ö1 ve Ö6’nın ortak hazırladıkları Fizik ve Kimya tasarımının temel sorusu “*Size bir miktar enerji versem ne yaparsınız?*” veya Ö7, Ö4 ve Ö8’in tasarımlarında ortak belirledikleri temel soru “*Hayatı Nasıl geliştiririz?*” verilebilecek güzel örnekler arasındadır.

Birinci tasarımlarda yer alan “yöntem ve teknikler” incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun kullanılan yöntemin örüntü ve işlem basamaklarını doğru olarak yerleştirme ve etkinlikleri detaylandırmada zorluk çektiği gözlemlenmiştir. Örneğin Tablo 4.1. de görüldüğü üzere sadece Edebiyat dersine ait tasarımda Ö4 ve Felsefe dersine ait tasarımda Ö9 Scamper Yöntemini tasarımında uygulamış ve ilk defa DAM eğitiminde öğrenmiş oldukları bu yöntemi deneyimlemişlerdir. Aynı zamanda felsefe alanında Ö7’nin “Yaratıcı Drama Yöntemi” ile hazırladığı tasarımda yöntem basamaklarının doğru olarak tasarlandığı ve tekniklerin örüntüsünün etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bunun temel sebebi ise Ö7’nin uzun süredir yaratıcı drama lideri olması ve bu öğretmenin de aynı şekilde hakim olduğu yöntemi tercih ederek kontrollü ilerlediği dikkat çekmektedir.

“Disiplinler arası ilişkilendirme” boyutunda öğretmenlerin ortak kazanımları belirleme ve temel soruyu sorma konusunda zorlanmadıkları tespit edilmiştir. Buna karşın tasarımlarda ilişkilendirilen disipline ait etkinliklerin yer almadığı veya çok

belirsiz geçişlerin olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, Ö1, tasarladığı Fizik dersindeki Kimya dersi ile ilişkilendirmenin sadece iç enerji, ısı ve iş arasındaki ilişkinin videoda sunulan fiziksel olayı aktarma boyutunda sınırlı kaldığı görülmüştür. Birinci tasarımlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tasarımında Ö2'nin İngilizce dersi ile yapılan ilişkilendirmede sadece İngilizce kelime verme, bu dilde yazma veya okuma gibi yüzeysel ilişkilendirmelerin yapıldığı dikkat çekmektedir. İlk tasarımlar sonunda özellikle Edebiyat dersinde Ö4, Psikoloji dersinde Ö9 ve Matematik dersinde Ö10'un hazırlamış oldukları tasarımlarda güçlü ilişkilendirmelerin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö10'a ait *Matematik dersinde işlenen kesirler konusunu müzik dersinde notalar ile ilişkilendirmek amacıyla ısınma etkinliğinde "Kekeça" denilen vücut perküsyonu etkinliği ile başlayıp daha sonra kesirler konusu müzikte nota vuruşları ile ilişkilendirmiştir. Tasarım, nota değerleri silinen bir öğrencinin, nota değerlerini nasıl bulacağına dair bir problemi ortaya koyarak müzik dersi ile somut ve örüntülü bir ilişki sunmuştur.*

"Öğrenci tecrübelerine sağlanan katkı" boyutunda tasarımlarda yaşamsal becerinin kazandırılması ve tasarımlarda açık bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunlukla yenilikçi ve yaratıcı fikirler bulmaya gayret gösterdikleri ve tasarımlarında üst bilişsel kazanımları hedefleyen etkinlik ve içerikler hazırlamaya gayret ettikleri gözlemlenmiştir. Özellikle Edebiyat ve Psikoloji alanında SCAMPER yöntemi ile hazırlanan iki tasarımda öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri içinde yer alan dönüşümsel ve üst düzey düşünme becerilerini öğrencilere kazandırma amaçlı basamakların oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Örneğin; Edebiyat dersinde öğretmen 4'ün yer değiştirme aşamasında *"Harlem Rönesansı etkileri taşıyan Afro-Amerikalı bir şair başka bir coğrafyada ya da başka bir zaman diliminde ürün verebilir miydi? Ürün verebileceğini düşünüyorsanız hangi coğrafya/zaman dilimi olduğunu belirtelim. (Öğrenciler bu soruyla "edebi metinlerin bir gelenek içinde olduğu" sonucuna ulaşır.)"* ve Psikoloji dersinde öğretmen 10'un birleştirme basamağında *"Bu karakterlerin kendilerine benzer başka karakterlerle bir arada yaşamaları onlar açısından nasıl bir öneme sahiptir? (Öğrencilerin bu soruyla "Bir fikrin başka bir fikirden doğduğunu" düşünmeleri beklenir.)* bu konuda verilebilecek güzel örneklerdir. Son olarak öğrenci çıktılarını daha somut ürünler üzerinden planladıkları ve bu ürünleri çoğunlukla çevrim içi

araçları kullanarak sunmalarını hedefledikleri dikkat çekmektedir. Örneğin, *Kimya dersinde Ö6'nın Enerji konusunda blog açmaları ve bu blogta konularını sunmaları, Psikoloji dersinde Ö9'un hatırlama konusunda işlenen dersin sonunda öğrencilerin "özçekim" fotoğraflar çekmeleri ve bunları dijital öyküleme araçları kullanarak sanal bir müze gezisi oluşturacak biçimde birleştirip "wikispace" sitesine yüklemeleri ve birbirlerinin sanal müze gezileri için yorum yazısı yazmalarını istemesi*" bu konuda verilebilecek örneklerdir.

Birinci tasarımları "kaynaklar ve öğretim araçları" boyutunda incelediğimizde tasarımlarda öğretmenlerin kullandıkları kaynakları ve referansları açık bir şekilde sunmaya hassasiyet gösterdikleri dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin tasarımlarını planlarken olabildiğince yeni kaynaklardan ve çevirim içi araçlardan faydalanmaya gayret ettikleri de gözlemlenmiştir. Örneğin; Ö9'a ait psikoloji dersi tasarımında kullanıcılara öğrenci ürünlerinin sergilenmesi için wikispace, photo story ve prezi araçlarını önerdiği ve Scamper yönteminin etkin kullanımına ait okumalara referanslı olarak yer verdiği gözlemlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin çevirim içi araçların etkin kullanımı sağlamak ve bu konuda becerilerini geliştirme konusunda istekli oldukları fakat tasarımlarına entegre olarak sunmakta zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çevirim içi araçları kullanma konusunda zamanlama ve öngörülemeyen teknik problemler yaşayacakları ihtimali ile alternatif uygulamalar önerdikleri dikkat çekmiştir. Örneğin, Ö8'e ait İngilizce dersi tasarımında sunum aşamasında kullanılacak olan videoların önceden indirilip hazırlanması önerilmiştir. Değerlendirme aşamasında ise öğrenci kayıtları sırasında kullanıcıların yaşayabilecekleri sıkıntılar aktarılmış ve alternatif araçlar önerilmiştir.

Birinci tasarımların değerlendirmesinde son ölçüt olan "ölçme ve değerlendirme" boyutunda öğretmenlerin bütüncü ölçme araçları hakkındaki bilgi ve farkındalıkları eksik olduğundan tasarımlarına bu tip araçları dahil etmekte zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Birinci tasarımların çoğunluğunda DAM eğitimlerinde sıklıkla kullanılan yansıtma notlarının değerlendirme aşamasında kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra akran ve öz değerlendirme ölçeklerinin de birinci tasarımda sıklıkla tercih edildiği ve öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme süreçlerini deneyimlemeye başladıkları gözlemlenmiştir. Örneğin; Ö3'e ait müzik dersi tasarımında öğrencilerin öncelikle öğrendikleri vuruşlarla kendi ritimlerini oluşturmalarını daha sonra bunu kesirlerle ifade edecek şekilde fon kartonlara yazıp

sunmalarını istemiştir. Her grubun sunumlarını diğer gruplara yaparak hazırlanan rubrikle akranlarının ürünlerini değerlendirmelerini istemiştir. Bunun yanı sıra tema bitiminde bu derste en çok nelerden hoşlandıkları, nerelerde zorlandıkları ve dersin işlenişine dair önerilerini içeren yansıtma sorularının yöneltildiği dikkat çekmektedir.

#### 4.1.2. İkinci Öğretmen Tasarımları

DAM sınıf uygulamaları sürecinde geliştirilen ikinci öğretmen tasarımları Ek 14.2.'de sunulmuştur. İkinci tasarımların hazırlanması sürecinde DAM Modelinin farklı disiplinlerle ortak çalışma, disiplinler arası ilişkilendirme, öğrenci öğrenme sürecini kavrama açısından benimsediği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenler ikinci tasarımlarında birinci tasarımlardan farklı olarak yöntem ve tekniklere, çevirim içi araçların kullanımına daha fazla hakim oldukları ve tasarımlarını geliştirirken daha özgür ve yaratıcı tasarımlar üretmeye odaklandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra tasarımlarda öğrenci ihtiyaç ve ilgilerini daha fazla odağa koyan tasarımlara yer verilmiştir. Örneğin; Ö4 Edebiyat dersinde “*Geçiş Dönemleri Eserleri*” konulu tasarımında post mortem teması ile ilişkilendirme yaparak, öğrencilerin post mortem fotoğraflar üzerinden farklı dönemlerde – farklı kültürlerde duygular ve duygu değişimlerini tartışmalarını ve sunmalarını istemiştir. Özgür ve yaratıcı tasarımlara ek olarak çeşitlendirilmiş etkinlikler ve eğlendirici uygulamaların tasarımlarda sıklıkla kullanılmaya başlandığı dikkat çekmektedir. Örneğin; Fizik dersinde Ö1 “*Bir bardak suda fırtına kopar mı?*” adlı tasarımında giriş bölümünde karekod uygulaması kullanarak derste kullanılacak olan anahtar kelimeleri ve kavramları oyun ile bulmalarını hedeflemiştir. İkinci tasarımları değerlendirirken “ders içeriği ve yapı” boyutunda incelediğimizde, birinci tasarımlarda olduğu gibi öğretmenlerin hedef gruplarına uygun kazanımlarını belirleme ve içeriği tasarlama konusunda zorluk çekmedikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra yazılan kazanım ve hedeflerde soyut ve belirsiz ifadeler yerine belirgin, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi ve zaman odaklı hedefler belirlendiği dikkat çekmektedir. Örneğin; Ö6, Kimya dersinde “*Dengede misiniz?*” adlı tasarımında “*Le Chatelier ilkesini ifade eder, derişimlerdeki değişimlerin dengedeki tepkimelere etkisini denge ifadeleri üzerinden tartışır, basıncın dengeye etkisini denge ifadeleri üzerinden tartışır ve sıcaklığın dengeye etkisini reaksiyon entalpisini kullanarak açıklar*” olarak belirtmiştir.

İkinci öğretmen tasarımlarında temel soruları belirlerken, tasarımların içerikleri ile daha fazla ilişkili olarak ifade edildiği dikkat çekmektedir. Örneğin; Ö5 ve Ö7 Felsefe ve Dil konulu tasarımlarında “*Hatasız iletişim kurabilir miyiz?*” sorusu ile dersin konusuyla tamamen örtüşen bir temel soru belirlemişlerdir. Öğretmenlerin ders içeriğine hakimiyetlerinin ders planlarının daha kontrollü ve içeriklerin daha fazla öğrenciyi merkeze çekecek şekilde tasarımlarına yardımcı olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin; Ö7’nin felsefe ve dil konulu tasarımında keşfetme aşamasında “*Çevremizde algıladıklarımızın dil ile ifadesinin sınırları, kelimelerin anlamlandırılmasında öznelliğin getirdiği sınırlarını tartışıp ve öğrencilerin bu süreçte kendi algıları ve yorumlarını tespit etmeleri*” hedeflenmiştir.

İkinci tasarımlarda tercih edilen “yöntem ve teknikler” incelediğinde öğretmenlerin sürece daha fazla hakim oldukları, kullanılan yöntemin işlem basamaklarını doğru olarak yerleştirebildikleri dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra seçilen yöntemlerin belirlenen konu ile uyumlu olduğu, etkinlikleri daha rahat detaylandırabildikleri ve işlem basamakları arasında geçişlerin daha rahat yapıldığı gözlemlenmiştir. Örneğin; Ö6 Kimya dersinde “*Elementlerin sembollerinin tarihsel gelişimi*” konulu tasarımında 5E yöntemi kullanmış ve bu yönetime ait işlem basamaklarını, her bir işlem basamağında yer alan etkinlikleri ve yönergeleri öğrencilerin kolaylıkla uygulayabilmeleri için açık bir şekilde sunmuştur. İkinci tasarımlarda tercih edilen yöntemleri incelediğimizde 5E yönteminin ağırlıklı tercih edildiği sadece Ö3’ün Müzik dersine ait tasarımını Örnek Olay yöntemi ve Ö9’un Psikoloji dersine ait tasarımı ise Scamper yöntemi’ni tercih ettiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ikinci tasarımları “Disiplinler arası ilişkilendirme” boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin tasarımlar sırasında daha uyumlu çalıştığı, ilişkilendirmeleri belirlerken dersleri birbirlerini tamamlayacak şekilde planladıkları, diğer disipline ait sunulan içeriğe hakim oldukları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra haftada bir yapılan toplantıların öğretmenlerin birbirlerini içerik açısından besledikleri ve ilişkilendirme konusunda yeni fikirlerin sunulduğu platforma dönüştürülmesi öğretmenlerin bu konuda hakimiyet ve özgüven gelişimlerini desteklediği gözlemlenmiştir. Birinci tasarımlarda yapılan yüzeysel disiplinler arası ilişkilendirmeler yerine daha fazla içerik açısından besleyecek ilişkilendirmelerin yapıldığı dikkat çekmektedir. Örnek olarak, Fizik dersinde *Elektrik devresinin*

*çalışmasını geçmiş zamanda esprili yazılmış “The Incredible story of a battery” şiiri ile ifade etmesi” gösterilebilir.*

İkinci tasarımlar incelendiğinde “Öğrenci tecrübelerine sağlanan katkı” boyutunda birinci tasarımlarda olduğu gibi yaşamsal becerinin kazandırılması ve tasarımlarda açık bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyecek kazanımlara ve etkinliklere daha fazla yer verdikleri dikkat çekmektedir. Örneğin; Ö10’un Matematik dersinde *“Atatürk’ün geometri kitabında belirttiği ve kullanımda bulunan kavramları şifreleyerek öğrencilerin bulmasını sağlaması ve bu etkinliğin sonunda elde ettikleri bilgileri poster çalışmasına dönüştürmeleri”* öğrencilerin doğru akıl yürütme, karmaşık seçimler arasından karar verme, sistemler arası ilişkileri anlama, problem çözme ve soruları yanıtlamak amacıyla çözümlenme ve birleştirme becerilerine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra tasarımlarda planlanan ürünlerde öğrencilerin entelektüel yaşam algılarını beslemek amacıyla daha ilginç ve farklı konuları seçmeye gayret gösterdikleri dikkat çekmektedir. Örneğin Ö4 ‘ün Edebiyat dersinde *“İslami Devir Türk Edebiyatında geçiş dönemi eserlerinde İslamiyet Öncesi Döneme ait özelliklerin incelenmesinde post-mortem fotoğrafların ve serginin kullanması. Bu bağlamda bugünün değer yargılarıyla geçmişi canlandırırken duygu değişimlerini-zihniyet farklılıklarını-bunun insana ve esere nasıl yansıdığını canlandırma ve raporlama yoluyla aktarması”* bu noktada gösterilecek örnekler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra tasarımlarda wordle, linoit ve mind map vb. çevirim içi araçların yoğun olarak kullanılması, öğrencilerin ürünlerini Edmodo vb. eğitsel sosyal ağ uygulamalarında paylaşımlara yönlendirilmeleri, bilgi, medya ve teknoloji okur yazarlığının alt boyutları arasında yer alan bilgiyi araştırma, düzenleme, değerlendirme ve paylaşımı için teknolojiyi araç olarak kullanmaları ile bilginin erişimine ve kullanımına yönelik olarak etik ve yasal konularda temel bir anlayış kazandırmak hedeflenmiştir.

İkinci tasarımlar “kaynaklar ve öğretim araçları” boyutunda incelediğinde tasarımlarda birinci tasarımlarda olduğu gibi öğretmenlerin kullandıkları kaynakları ve referansları açık bir şekilde sunmaya özen gösterdikleri ve planlama aşamasında olabildiğince yeni kaynaklardan faydalanmaya gayret ettikleri gözlemlenmiştir. Buna ek olarak ikinci tasarımlarda yoğun fakat tasarımlara entegre çevirim içi araçların

etkin kullanımı dikkat çekmektedir. Özellikle etkinlikleri daha eğlenceli hale getirmek ve oyunlaştırmak için Karekod (QR kodu) veya Action Bound gibi bilgiyi arama oyunlarının dahil edildiği gözlemlenmektedir. Öğretmenler birinci tasarımlarda karşılaşılan zamanlama ve teknik problemler konusunda daha planlı ve deneyimli olmalarından dolayı aynı sorunları yaşamamışlardır. Bunun yanı sıra ürünlerde sıklıkla çevrim içi araçları kullanarak poster ve sunum tasarımları istenmiştir. Örneğin; Ö1 Fizik dersinde Kaldırma Kuvveti konusunda hazırlanan posterlerde “Aurasma” arttırılmış gerçeklik ve karekod uygulamalarının kullanılması verilebilecek örneklerdir.

İkinci tasarımların “ölçme ve değerlendirme” boyutunda incelendiğinde Örneğin; Ö10 Matematik dersine ait tasarımın sonunda öğrencilerin hazırladıkları posterlerin değerlendirilmesi için poster değerlendirme rubriği, grup performansını değerlendirme amaçlı akran değerlendirme formu ve öğretmen için ayrıca öğrenci ürün değerlendirme formunu hazırlayıp 3 farklı ölçme aracını eş zamanlı olarak kullanmayı hedeflemiştir. İkinci tasarımların öğrenci ürünleri çoğunlukla poster sunumu olarak planlanmıştır. Bu ürünlerin değerlendirilmesinde öğretmenler, rubrikler ve özellikle takımlar arasındaki işbirliği ve etkili çalışmayı ölçmek için akran değerlendirme formlarını tercih etmişlerdir.

#### **4.1.3. Üçüncü Öğretmen Tasarımları**

DAM sınıf uygulamaları sonunda geliştirilen üçüncü öğretmen tasarımları Ek 14.3.’de sunulmuştur. Üçüncü tasarımların hazırlanması sürecinde DAM Modelinin kavrandığı, işbirlikli çalışmaların öğretmenlerin rutini haline geldiği, yenilikçi yöntemleri ve çevrim içi araçları rahat ve etkili kullanma konusunda hakimiyetlerinin yüksek olduğu gözlemlenmektedir. İkinci tasarımlarda olduğu gibi öğrenci ihtiyaçlarını, öğrenci düşünme sistemini ve üretkenliğini ortaya koyan tasarımlar hazırlanmıştır. Üçüncü öğretmen tasarımlarında “maker” olarak adlandırılan üretken öğrenen ve yaşamsal sorunlara yaratıcı fikirler ve çözümler üreten bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak içeriklere yer verildiği dikkat çekmektedir.

“Ders içeriği ve yapı” boyutunda üçüncü tasarımların kazanımlar ve yaşamsal becerileri kısa ve açık şekilde, temel soruları ilişkilendirilen disiplinlerle benzeşimler ve çağrışımlar yoluyla sunması güçlü yönleridir. Örneğin; Ö2, üçüncü tasarımında



Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersinde “*Paylaşmanın Önemi*” konusu Matematik dersinde “Dörtgenler ve Köşegenler” ve İngilizce dersinde “Sağlıklı Yaşam için Öneri Cümleleri” konuları ile ilişkilendirilerek ortak kazanımları doğrultusunda “*Hayatı Niçin Paylaşıyoruz?*” temel sorusu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin tasarımları oluştururken program hakimiyeti gözlemlenmesine rağmen daha özgür ve esnek tasarımlar yapma eğilimleri de dikkat çekmektedir. Bu nedenle tasarımlarda öğretmenlerin FeTeMM (Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik) uygulamalarını ve öğrenci ürünlerinde sosyal sorumluluk çalışmalarını, sosyal alanda ürün paylaşımı ve bilgiyi yaygınlaştırmaya yönelik çalışmalar kurgulanmıştır. Örneğin, Ö1, Ö6 ve Ö7'nin Fizik, Kimya ve Felsefe dersi olarak ortak hazırladıkları “*Enerji bumerang etkisi yaratır mı?*” konulu tasarımları FeTeMM içeriği ve hedefleri doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu tasarımda Fizik dersinde “*Maddenin tanecikli yapısını, fotoelektrik olayı ve fotosel devrelerinin çalışması*”, felsefe dersinde “*Toplum ve birey açısından sürecin sorgulanması*” ve Kimya dersinde “*güneş paneli ile pil arasındaki ilişki*” üzerinden tasarım geliştirilmiştir. Bu tasarım sonunda sürdürülebilir ve yenilebilir enerji kaynaklarını kullanarak öğrencilerden kendi ürünlerini oluşturmaları ve bu ürünleri posterler ve prototipler ile sunmaları istenmiştir.

Üçüncü tasarımlar tercih edilen “yöntem ve teknikler” açısından incelendiğinde öğretmenlerin sürece daha fazla hakim oldukları, probleme dayalı öğretim, yaratıcı drama gibi öğrenciyi daha fazla merkeze alan yöntemleri tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra iki veya üç yöntemin iç içe geçtiği tasarımların da planlandığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Ö7'nin Felsefe dersinde “Felsefe ve Dil” konusunda 5E, Serbest Tartışma ve Yaratıcı Drama yöntemlerin birlikte kullandığı görülmektedir. Tasarımlarda güçlü giriş ve ısınma drama etkinliklerin tasarlanmıştır. Tasarımların çoğunluğunda konular bir problem üzerinden oluşturulmuş ve öğrencilerin bu sorunlara çözüm üretmesi tartışma yöntemleri aracılığıyla istenmiştir. Örneğin; Kimya dersinde Ö6 “*Güneş Pillerinin Çalışması*” konusunda “*Belirlenen*

*bir karakter üzerinden bir problem durumu yaratarak, elektriklerin kesik olması ve telefonunun şarjının bitmesi sorununa*” öğrencilerin çözümler üretmelerini istemesi örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin üçüncü tasarımları “Disiplinler arası ilişkilendirme”boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin bu süreçte daha uyumlu çalıştığı, ilişkilendirmeleri tasarımlarda birbirlerini tamamlayacak şekilde planladıkları, diğer disipline ait sunulan içeriğe hakim oldukları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra toplantı günleri yapılan tasarım ve değerlendirme toplantılarının birbirlerini içerik açısından besledikleri ve ilişkilendirme konusunda yeni fikirleri sunmalarına imkan vermiştir. Tasarımların sadece belirlenen derslerle değil daha üst boyutta kazanımlar elde etmek amacıyla sanat, mühendislik, teknoloji tasarım vb. alanlarda da yapılmıştır. Örneğin; Ö1, Ö6 ve Ö7’nin Fizik, Kimya ve Felsefe derslerinde, “*Enerji ve insanın çevreyle olan ilişkisinin etik açıdan tartışılması*” konularında FeTeMM çalışmasını deneyimledikleri dikkat çekmektedir.

Üçüncü tasarımlar “Öğrenci tecrübelerine sağlanan katkı” boyutunda incelendiğinde tasarımlarda öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinden üretkenlik, sorumluluk, girişimcilik ve öz-yönelim, yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle yapılan FeTeMM ve sosyal sorumluluk çalışmaları dikkat çekmektedir. Örneğin; Ö4’ün Edebiyat dersinde Antoine de Saint-Exupéry tarafından kaleme alınan Küçük Prens eserinde yer alan “*Ama gözler kördür. İnsan ancak yüreğiyle baktığı zaman gerçeği görebilir.*” cümlesinin ilhamıyla öğrenciler Küçük Prens hikayesinde yer alan karakterlerin heykellerini tasarlamış, daha sonra yaratıcı drama-okurluk etkinliğiyle Görme Engelliler Okulu öğrencilerini ziyaret edip, tasarladıkları sesli kitaplarını hediye ettikten sonra engelli öğrencilere eseri canlandırmışlardır. Bunun yanı sıra Küçük Prens konusu, Ö5 tarafından İngilizce dersinde dijital öyküleme yöntemiyle işlenerek, öğrencilerin dijital hikayeleri İngilizce ve Türkçe olarak hazırlayıp ortak ürünler iki farklı okulda sergilenmiş ve sergi katılımcıları tarafından değerlendirilmiştir.

Üçüncü tasarımları “kaynaklar ve öğretim araçları” boyutunda incelediğimizde tasarımlarda içeriğe entegre edilmiş çevirim içi araçların etkin kullanımı dikkat çekmektedir. İkinci tasarımlarda dikkat çeken eğlenceli ve oyunlaştırma araçları yerine öğrencileri araştırmaya sevk eden araçlar, materyaller, sosyal paylaşım ağları ve veri tabanı linkleri sunulmuştur. Örneğin Ö1 Fizik dersinde veri tabanı sistemine vurgu yapmak, tüm okulların bu çalışmayı yapan öğrencilerinin faydalı olduğunu düşünülen linklerin diğer öğrencilerle paylaşılması ve çalışma sonunda hazırlayacakları posterlerini görmeleri amacıyla eğitsel bir sosyal ağ uygulaması

olan EDMODO'da bir grup oluşturmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin tasarımlarının posterler yoluyla aktarımı veya dijital hikayelerin tasarlanması gibi üst düzey beceri gerektiren çalışmaların öğrencilerin zorlanmadan yerine getirdikleri dikkat çekmektedir.

Üçüncü tasarımların “ölçme ve değerlendirme” boyutunda incelendiğinde öğretmenlerin yoğun olarak öğrenciyi merkeze alan ve süreç odaklı ölçme araçlarına yöneldikleri, akran değerlendirilmesi yoluyla öğrencilerin sadece öğrenmede değil değerlendirme sürecinde de aktif olduklarına dikkat çekmektedir. Buna ek olarak öğrencileri grup çalışması ve işbirliğine yönelten iş birliği denetim listesi ve öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri amacıyla öğrenme günlükleri tutmaları istenmiştir.

DAM Eğitimleri sonunda ortaya çıkan tüm tasarımlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin tasarım konusunda sistematik olarak gelişim gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenler temel soru sorma, öğrenci tecrübelerine katkı, yenilikçi yöntemler kullanımı ve kaynakların etkin kullanımı boyutlarında kayda değer gelişim göstermişlerdir. Disiplinler arası ilişkilendirme ve ölçme değerlendirme boyutunda öğretmenlerin hakimiyetinin gözle görülür şekilde değişim göstermiş olduğu fakat bu sürecin sürekli işbirlikli çalışmalarla daha fazla desteklenerek yeni içerikler ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş tasarım örneklerinin çoğalması gerektiği dikkat çekmektedir.

#### **4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci sorusu “Ders Araştırma Modeli (DAM) Eğitiminin Öğretmenlerin ders araştırma modeli sürecine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırma sorusu kapsamında üç alt soruya yanıt aranmıştır.

- a. DAM eğitimi sonunda öğretmenlerin görüşleri nedir?
- b. Tasarım uygulama süreci içinde öğretmen görüşleri nedir?
- c. Süreç bitiminden sonra öğretmenlerin görüşleri nedir?

Üç farklı zamanda yürütülen odak grubu görüşmelerinde katılımcı öğretmenlerin cevapları 3 farklı kimlikle kodlanmış ve bulgular bu kodlarla sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin kimliklerinin kodlaması aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.2: Katılımcı Öğretmenlerin Rollerinin Kodlama Tablosu**

KODLAR	Öğretmen	Master Öğretmen	Yaygınlaştırıcı Öğretmen
*Katılımcı Öğretmen	Ö1,Ö2, Ö3,.....Ö20	M1, M2, M3,..... M20	Y1, Y2,Y3, .... Y20

\*: **Ö1**, **M1** ve **Y1** kodu ile sunulan kişi aynı öğretmendir, ancak **Ö1**: DAM Eğitimi sonunda tasarım geliştiren, **M1**: Master öğretmen kimliğiyle tasarım geliştiren ve **Y1**: Yaygınlaştırma ve öğretmen eğitim faaliyetlerinde rol alan öğretmenin kimliğidir.

Odak grubu görüşmesi sürecinde öğretmenlerin verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 4 temel tema belirlenmiştir, odak grubu görüşmelerinin transkriptleri dikkate alınarak tema, kategori ve kod başlıkları altında içerik analiz tablosunda ek 15’te sunulmuştur (bkz. Ek 15). Bunlar eğitim/çalışma sürecinde edindikleri bilgi ve beceriler, mesleki yönden zayıf, mesleki yönden güçlü gördükleri yönler, edinilen bilgi ve becerileri nerelerde kullanacaklarıdır.

### **Tema 1. Eğitim/Çalışma Sürecinde Kazanılan Bilgi ve Beceriler**

Öğretmenlerle üç farklı zamanda gerçekleşen odak grubu görüşmesi sonunda ifadelerinin değiştiği ve farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Birinci odak görüşmesinde öğretmenlerin eğitim sürecinde edindikleri kazanımlarda daha çok öğrenme ve öğretme sürecine dair ifadelere yer verdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle 5 günlük DAM eğitimi sürecinde katılımcı öğretmenlerin temel soru sorma, öğretim tasarımı hazırlama, öğretim tasarımı geliştirmede çevrim içi araçların entegrasyonu, disiplinler arası ilişkilendirme, yenilikçi yöntemler, öğretim tasarımı değerlendirme ve geliştirme kavramları ile ilk defa karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler, eğitim içeriğini oldukça yenilikçi ve bir o kadar farklı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte öğretmenlerin tasarımcı kimliklerini keşfettikleri ve bu yönlerini sınıflarına nasıl taşıyacaklarına odaklandıkları görülmüştür. Kişisel gelişim alanında ise zümreler arası işbirliği, yenilenme, üretkenlik, 21. Yüzyıl Öğretmen-öğrenci becerilerini ve tasarımcı öğretmen kimliklerini keşfettikleri gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda yer almıştır.

“Müfredat kaygısıyla yapılan klasik eğitimden dolayı unutulmuş etkili ve yenilikçi yöntemleri yeniden hatırlama ve uygulama imkanı buldum, üstelik bunu sadece Kimya dersinde değil diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak gerçekleştiriyorum. Zorlayıcı bir süreçti ama benim için bulunmaz bir fırsat.” Ö2

“Bu süreçte kendimi öğretmenden çok tasarımcı gibi hissettim. O süreci, zamanı tasarlayan kimliğimi fark ettim. Bu da tüm meseleleri yeniden ele almamı gerektirdi. Hiç tanımadığım farklı okullardan ve branşlarda öğretmen arkadaşlarımdan deneyimlerinden, birikimlerinden yararlanma, tanışma, konuşma şansı yakaladım.” Ö9

İkinci odak grubu öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde, bu süreçte bir grubu yönetme ve yönlendirmede ihtiyaç duyulan empati, zaman yönetimi, liderlik, moderasyon ve çözüm odaklı iletişim gibi kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik becerilere vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunluğu, tasarımcı kimliklerinin yanı sıra eğitimlerde masa moderatörü rolünü ve yetişkin eğitimini ilk defa deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Bu sürecin ise DAM eğitimlerinde aldıkları bilgileri derinleştirme ve içselleştirmelerine destek olduğunu, deneyim ve özgüvenlerinin artırdığını belirtmişlerdir. Bu gelişim sürecini M1 her eğitim ve uygulama sonunda gelişimini fark etmesine rağmen bunu yetersiz bulduğunu açıkça ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda paylaşılmıştır.

“Ekim ayındaki eğitim öncesi kendimi yeterli zannediyordum, Ekim ayındaki eğitimde bir şey bilmediğimi ama eğitim sonunda müthiş geliştiğimi düşündüm. Şu anki eğitim sonunda bayağı öğrendim ama bir dahaki eğitimde yeniden ne kadar çok bilmediğim şey var diyeceğimden de eminim. Ama bu iki eğitim sonunda kişisel ve mesleki gelişimimi ciddi anlamda tamamladığımı düşünüyorum. Okuma yapmanın önemini masamdaki katılımcıları gözlemlediğimde aynı şeyi yaptığımızı ve zamanı ne kadar yetersiz kullandığımız fark ettim. Bir ortamı yönetmek açısından çok fazla şey öğrendiğimi fark ettim. Çok farklı yaş grubundan katılımcılarla birlikte olmak, hepsine farklı dil kullanabilme ama iletişimi sürdürebilmeyi öğrenme açısından çok fazla şey öğrendim.” M1

“İlk eğitim sonunda süreç tasarlama ve yazma konusunda kendimi yeterli hissediyordum. Ama 2. Eğitim sonunda aslında ilişkilendirme boyutunda ne kadar zayıf kaldığımı fark ettim. Bu eğitim sonunda eski öğrenmelerim yerine oturdu, bilmiyorsam sizlerden destek aldım bu öğrenme sürecime çok katkı sağladı. Bu arada daha doğru gözlemler yapabiliyorum. Burada yeni örnekler görmek benim daha da motivasyonumu ve cesaretimi artırdı. Sınıfıma geri dönüp yeni uygulamalar yapma hevesi içerisindeyim.” M6

“... Öğretim sürecini yeniden A’dan Z’ye her aşmasını kavrama imkanım oldu ve önceden öğrenme süreci hazırlarken zorlandığım yöntem ve teknikleri tasarımlarıma daha rahat aktarabiliyorum ve değerlendirme araçlarında ve dersin işleniş sürecinde yeni yaklaşımlar ve teknolojileri kullanabiliyorum.”M16

Ayrıca, DAM Modeli’nin de odağı olan “farklı zümreler” ve “disiplinlerle işbirliği” ifadelerinin yanı sıra “öğrenme topluluğu” ve “akran öğrenmesi” gibi ifadelerin master öğretmenler tarafından ikinci odak grubu görüşmesinde sıkça kullanıldığı görülmüştür. M7 özellikle Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) alanında her iki eğitim ve tasarım sürecinde kazanmış olduğu deneyim ve kazanımları öncelikle moderatörlük yaptığı gruplar, daha sonra meslektaşları ile paylaşma gereği duyduğunu, tasarım ve öğretimlerini sorgulamaya başladığını ifade etmiştir. Bu çalışma sürecinde öğrenme topluluğunda yer alan öğretmenlerin ise kişisel ve mesleki alanda gelişme daha fazla yöneldikleri, özellikle M5’in bu alanda kendisini besleyecek akademik alanda okumaları daha fazla önem verdiğini ifade ettiği dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda paylaşılmıştır.

“Bu eğitim sürecinde çok fazla deneyim ve öğrenmelerim oldu. Özellikle zamanı etkili kullandığımda mucizeler yaratılabileceğimi gördüm. Bunun yanı sıra kendime yönelik genelde negatif cümleler kullandığımı fark ettim bu konuda farkındalığım arttı ve bunu nasıl düzelteceğime dair çözümler bulmaya çalışıyorum. Bu yetişkin eğitiminde daha önce görev almamıştım bu benim için çok farklı bir deneyim oldu. Moderasyonumda öğretmenlik yönüm ağır bastı ve bunu geliştirmem gerektiğini düşünüyorum ve akademik okumalarım başladı.”M5

“Bu eğitim sürecinde grubumla yaptığım çalışmamı ve deneyim paylaşımlarımızın çok değerli olduğunu düşünüyorum. Bu arada buradaki misyonumu okuluma taşıyıp, yaygınlaştırmam gerektiğine inanıyorum”.M7

“Akran öğrenmesi, yeni trenler ve farklı okullardaki meslektaşlarımla paylaşımlar daha yoğun. Disiplinler arası ilişkilendirme ve tasarım süreci daha fazla anlam kazandı. Artık süreci ve dersimi tasarlarken daha ütopyik tasarımlar yerine öğrenci ve öğretim koşullarımı düşünerek planlamam gerektiğinin farkına vardım.” M7

Üçüncü odak grubu görüşmesi sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğretmenlik ve öğretim becerilerinin zenginleştiği, daha yaratıcı ve etkili tasarımlar geliştirdikleri ve kendilerini bu alanda daha yetkin hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yaygınlaştırma eğitimleri sürecinde öğrenme ve öğretme süreç odaklarının daha çok yetişkin eğitime dair sunumlar tasarlama ve sunma gibi becerilere yöneldiği tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin yaygınlaştırma seminerlerine daha fazla yoğunlaştıkları ve öğretmen eğitimi kimliğini daha fazla yükledikleri dikkat çekmektedir. Mesleki ve kişisel gelişim alanında farklı olarak bir öğrenme topluluğunda yer alan işbirliği, deneyim ve ortak değerlerin paylaşımı, değerlendirme ve yansıtma gibi ifadeleri daha fazla kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte araştırmacı kimliklerini keşfettikleri ve bu alanda daha fazla hizmet içi eğitim ve akademik okumalar yapmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, mesleki ve kişisel alanda öğretmenliklerinin zenginleşmesi, cesaret, özgüven, onay görme, değer bulma ve başarılı hissetme gibi öz-yeterliliklerinin gelişiminde dair ifadelerin özellikle Y13 tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Üçüncü odak grubu görüşmesi sonunda Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) alanında ise öğretmenlerin kaynakları nasıl daha etkili kullanabilecekleri, yansıtma ve deneyim paylaşımı, okul ve çevre işbirliği gibi ifadelerle yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca üçüncü odak grubu görüşmesinde birinci ve ikinci odak gruplarında kendi alanlarında planladıkları disiplinler arası ilişkilendirilmiş tasarımlar sayesinde özel alan yeterliliklerin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu eğitimlerin öğretmenlerin öğrenme-öğretme, kişisel-mesleki ve okul tabanlı mesleki gelişimin yanı sıra özel alan yeterliliğinin gelişiminde de katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin uzun soluklu disiplinler arası ilişkilendirme

çalışmaları sırasında sürekli olarak alanlarına dair öğretimleri hayatla ilişkilendirme ve yaşamsal becerileri kazandıracak şekilde sunmada yetkinlik kazanmaya başladıklarına vurgu yapmışlardır. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenliğimin araştırmacı bir kimliğe evrildiğini düşünüyorum. Derslere daha zengin araçlar, ilişkiler ve cümlelerle giriyorum. Emin olduğum konularda bile yeni gelişmeler, ilginç fikirler var mı diye araştırıyorum” Y8

“Bu eğitim sürecinin bana en önemli katkısı eğitimi dert edinmiş insanların var olduğunu görmek oldu. Yalnız olmadığımı görmek de tabii iyi hissetmemi sağladı. Bu duygu okula gitmek için, mesleğe devam etmek için çok önemli. Kendinizi değerli hissediyorsunuz, onaylanıyorsunuz, eğitim odaklı düşünen insanlar tarafından eleştiriliyor, değerlendiriliyorsunuz. Bu da sizi daha mutlu, daha başarılı bir öğretmen yapıyor.”Y13

“Ben öğrenciyle iyi ilişkiler kurduğumu düşünüyorum... Bu uygulamalar sırasında da veli-öğrenci-idareci direnciyle karşılaştım. Eğitim, bana yaptığım şeyleri temellendirme fırsatı verdi, artık velilerle ve idare ile daha uyumlu ve verimli çalışabiliyorum. Yaptığım işlerin anlamsız/boşuna olmadığını göstererek bu çalışmalarını devam ettirmemi sağladı.”Y13

“Alan hakimiyetimin arttığını düşünüyorum. Bundan önce konuları öğretirken kafa yormadığım çoğu şey üzerine düşünmeye ve araştırmaya başladım. İlk önce karşı taraftaki arkadaşını beslemelisin ki güzel bir ilişkilendirme olsun ama bunun için ekibine konunun içeriğini hayatla ilişkilendirilmiş olarak sunmalısın.” Y14

## **Tema 2. Mesleki Açıdan Zayıf Yönler**

Birinci odak grubu görüşmeleri esnasında öğretmenlerin disiplinler arası ilişkilendirme, yenilikçi yöntem ve teknikler, öğretimi planlama, öğrencinin derse etkin katılımı gibi öğrenme ve öğretme sürecine dair ifadeleri sıklıkla kullandıkları dikkat çekmektedir görülmüştür. Ö1 disiplinler arası ilişkilendirmenin uygulanabilir bir çalışma olmasına rağmen önceki öğretmenlik deneyiminde bahaneler üretmekten kaçındığı ve bu konuda kendisini zayıf bulduğunu ifade etmiştir. Kişisel ve mesleki gelişim alanında ise sadece zümreler arası işbirliği, zamanlama, planlama ve disipline olma gibi çok kısıtlı ifadeler yer almaktadır. Ö8 DAM eğitimlerinin ortak çalışma ve fikir üretmede faydalı olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Disiplinler arası ilişkilendirmede zayıf olduğumu ve aslında ne kadar uygulanabilir olduğunu fark ettim. Bu arada sınıfta şikayet edilen bazı konulara çözüm üretmede kaçtığımızı ve onun yerine şikayet ettiğimizi gördüm.” Ö1

“Benim farklı branşlarda öğretmenlerle iletişime geçme konusunda problemlerim var benim. Çünkü konuyu anlatırken, konunun bilimsel anlamda kavramlarla ilişkilendirme sıkıntısını yaşadım. Bireysel diğer sıkıntım grupla çalışma sorunumu ve ortak akıl üretme konusunda iyi bir çalışma oldu benim için.” Ö8

İkinci odak grubu görüşmesindeki öğretmen görüşleri incelendiğinde yenilikçi yöntem ve yaklaşımlar ve değerlendirme araçlarını etkili kullanabilme gibi öğrenme

ve öğretme sürecine ait kavramların yer aldığı görülmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim alanında ise daha fazla kod bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunun ilk defa moderatörlüğü deneyimlemelerinden dolayı zaman yönetimi, akademik alt yapı, etkili dinleme, moderasyon, grubu yönetme, geri bildirimde bulunma, liderlik ve etkili iletişim gibi moderasyon sürecinde ihtiyaç duydukları becerilerde kendilerini zayıf görmektedirler. M3 masa moderasyonu sonunda zaman yönetimi ve iletişim becerisi konusunda farkındalığının arttığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Grup yönetiminde ve son moderatörlük deneyimimde, karşımda eğitimciler olduğu için onları yönlendirme konusunda izlemem gereken yollar belirsizdi. Bu eğitimin sonuna doğru zaman yönetimini doğru yapabildim.” M7

“Zaman yönetimi benim de aynı sorunumu buna dair olumlu ve olumsuz cümlelerle aslında kaotik bir ortam yaratıyormuşuz bunu fark ettim. Doğru cümleleri kurmayı özellikle sizlerin sürekli kullandığı herkes beni duyabiliyor mu cümlesi ilk cümlelerimden biri oldu.” M3

Üçüncü odak grubu görüşmeleri incelendiğinde; öğretmen olarak sınıf uygulamalarından çok metodolojik ve akademik alanda, etkili, kısa ve öz eğitim sunuları hazırlamak, katılımcıları motive etmek gibi yetişkin eğitiminde gerekli alanlarda kendilerini zayıf buldukları görülmektedir. Aynı şekilde kişisel ve mesleki alanda etkili sunular hazırlayabilme, yapılan çalışmaları etkili aktarabilme, katılımcıları motive etme konusunda hala kendilerini zayıf bulduklarını ve gelişmesi için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Y4, yetişkin eğitimi sunumu hazırlama ve bu süreçte ekip ile çalışmada zorladığını ifade etmiştir. Diğer iki odak grubu görüşmesinde ortaya çıkmayan Okul Tabanlı Mesleki Gelişim alanında deneyimlerin meslektaşlarına aktarımı” konusunda yapılan çalışmanın zayıf olduğu belirtilmiştir. Öğretmen Y3 DAM uygulamaları sonunda Üsküdar İlçe Milli Eğitim bünyesinde yapılan semineri ile yetersiz kaldığını bu çalışmanın tüm İstanbul İlçeleri hatta Türkiye’ye yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“TAO öğretmen eğitim sürecini devamının gelmesini ve yaygınlaştırılmasını yürekten diliyorum. Şu anki çalışmanın yetersiz olduğunu ve bu yaygınlaştırmanın bir zorunluluk olduğunu da düşünüyorum. 22-23 Haziran tarihlerinde Öğretmen Mesleki Gelişim Seminerleri’nde ilkinin Üsküdar İlçesinde 3 okuldan başlayarak gerçekleştirdiğimiz yaygınlaştırma sürecinin tüm ilçelere hatta Türkiye’ye yayılmasını istiyorum. TAO, devam etmeli ve bu süreçten çok daha fazla öğretmen faydalanmalı. Şuan İstanbul’da bu süreçte yetişmiş öğretmen kadrosu mutlaka işler hale getirilip, yaygınlaştırmada kullanılmalı.” Y3

“Sanırım bir sunum hazırlayabileceğime inanmak benim için başlangıçta çok büyük bir şeydi. Sunum hazırlamak şu anda zor olsa da yapabileceğim bir şey fakat süreçte organize olma ve ekibi motive etmenin bu kadar zor olacağını düşünmezdim.” Y4



“... mesleği biz sınıfta, birbirimizi destekleyerek, paylaşarak öğrendik. Yöntem ve teknikler hakkında teorik bilgim yoktu. Teoriyi öğrendikçe aslında benzer yöntemleri kullandığımı sadece adlarını bilmediğimi gördüm. Eğitim, beni hem teorik anlamda besledi hem de bu yöntemleri sınıfta, öğrencilerle uygulama fırsatı verdi. Bununla kalmadı, yaptığım uygulamayı diğer öğretmen arkadaşlarla paylaşmamı ve uygulamamın değerlendirilmesini sağladı”. Y13

### **Tema 3. Mesleki Açıdan Güçlü Yönler**

Birinci odak grubu sonuçlarına göre, öğretmenler eğitim materyali hazırlama, tasarımların sınıfta uygulanması ve etkili süreç planlama gibi alanlarda güçlü olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen Ö5 alanında güçlü olmasına rağmen materyal geliştirme ve derse entegrasyonu alanındaki güçlü yönlerini DAM öğretmen eğitimi sonunda keşfettiğini ifade etmiştir. Kişisel ve mesleki açıdan baktığımızda teknolojik araçları kullanma, mesleki deneyim, araştırmacı, meraklı olma, işbirliği ve uyumlu çalışma gibi konularda kendilerini güçlü bulmuşlardır. Öğretmenlerin yaratıcı drama liderliği, bilişim teknolojileri öğretmenliği veya eğitim koçluğu gibi mesleki alanda var olan yeterlilikleri onların bu alanda güçlü kılmış ve eğitim sürecinde olumlu bir katkı olarak görmüşlerdir. Öğretmen Ö8 özellikle yaratıcı drama liderliği kimliğinin grup çalışması, motivasyonu ve dinamiğinin işleminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bilgisayar öğretmeni olduğum için teknoloji kullanımında güçlü olduğuma inanıyorum ama derse entegrasyonun sorarsanız onu burada keşfettim.” Ö5

“Zora geldiğinde iyi bir eğitim materyali üretip, uygulayabileceğimi gördüm. Arık ben de öğrenim süreci tasarlayabilirim.” Ö16

“Yaratıcı drama ile ilgilendiğim için dersimde çok fazla kullandığımı fark ettim. Hem burada çalışırken hem de uygularken güçlü yanım grup çalışmasına yatkınlığım. O yüzden gruptan biri düştüğünde onu kaldırmayı ve grup dinamiğini yükseltmeyi iyi yaparım. Uygulama sürecinde de bunun faydasını gördüm.” Ö8

İkinci odak grubunda konu ile ilgili görüşler incelediğinde öğretmenlerin, (birinci görüşmede zayıf olduğunu düşündükleri) yöntem ve tekniklerin tasarımlarda etkili kullanımı, disiplinler arası ilişkilendirme ve çevrim içi araçların ders tasarımlarına entegre edilmesini (artık) güçlü yönleri olarak görmekte-dirler. Ayrıca moderatörlük sonunda empati kurma, uyumlu çalışma, işbirliğine yatkınlık, etkili dinleme, merak, enerjik olma ve teknolojik araçları etkili kullanma gibi çoğunlukla sosyal becerilerini moderatörlük görevleri sırasında kullanmalarından dolayı bu yönlerini güçlü tarafları olarak vurgulamışlardır. M7 etkin dinleme becerisini yetişkin eğitiminde kullanabilmesini yeni bir kazanım olarak ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir

“Güçlü yönüm etkin dinlemem becerim olduğuna inanırım bunu da gözlemlediğim ve aldığım yorumlarda ve geri bildirimlerde bulunurken karşıdakini gerçekten dinlediğimi gösteririm. Ancak yetişkin eğitiminde bunu kullanabilmem yeni bir kazanım olarak ekleyebileceğimi düşünüyorum.” M7

“Merakım en güçlü yanımda hangi konuda olduğunun önemi yok. Bir şeyi merak ettiğim zaman sonuna kadar öğrenmeye çalışıyorum ve ne kadar süre harcadığının önemi yok. Bu benim kişisel gelişimim açısından iyi....Ayrıca BIT öğretmeniyim ama teknolojik araçları kullanmak benim için bir nevi hobi olabildiğince teknolojinin içinde olmak hoşuma gidiyor.” M5

Üçüncü odak grubu görüşmelerinde, ilk iki görüşmeye kıyasla tasarım yapma, araçların kullanımı gibi öğrenme öğretme sürecine dair ifadelerinde derinlik, hakimiyet ve etkili gibi kelimelerin daha fazla vurgulandığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra yeni deneyimlemeye başladıkları yetişkin eğitimi alanında da etkili sunum planlayabilme, alanı dışında sunum hazırlayabilme ve sunma gibi becerilerini yeni keşfetmişlerdir. Ayrıca dahil oldukları öğrenme topluluğunda, sosyal çevrelerinde ve ilişkilerinde değişikliklerden bahsetmişlerdir. Son olarak ilk iki görüşmede ortaya çıkmayan öğrenme sürecine velileri dahil etme, idarecilerin desteğini alma ve güvenini kazanma gibi ifadeler bulunmaktadır. Y7 kariyerindeki değişimden ve sınıf uygulamalarının daha renkli, etkili ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine katkı sağlayacak şekilde planlama konusunda etkili olduğunu ve bu kazanımları ise DAM eğitiminde edindiğini ifade etmiştir. Bu yönlerinin ise okul idaresi tarafından kabul görmesi ve takdir edilmesinde etkili olduğunu da belirtmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir

“Sınıf yönetimi, sunum becerisi, öğretmenler arası uyumlu işbirliği ve disiplinlerin konuları arasında bağlantılar kurmayı daha anlamlı ve rahat yapabiliyorum.”Y9

“Daha profesyonel ve akademik ilişkilerim oldu. Bu meslektaşlarıma ve öğrencilerime iyi yansıdı.. Okul idaresinden de daha fazla saygı alıyorum.”Y8

“Şu an Bilim sanat merkezinde görev yapıyorum ve Bakanlıkta önemli bir projeden haber bekliyorum. Bu tamamen DAM eğitimleri sayesinde olmuştur. Anlatacağım konulara daha iyi hazırlanıyorum ve rutin olmamasına dikkat ediyorum. Sıkıcı derslerden kaçınıyorum. Her derse ilgi çekici yeni bir şey katmak istiyorum, ürün çıkarmak istiyorum ve her derste büyük bir fikirden mutlaka bahsediyorum. 21.yy becerileri hem aklımın bir ucunda.. öğrencilerle iletişimim çok iyi okul yönetimi de fedakar bir öğretmeni seviyor. ”Y7

#### **Tema 4. Edinilen Bilgi ve Becerilerin Nerede Kullanılacağı**

Birinci odak grubu görüşmelerinde edinilen bilgi ve becerilerin, sınıf içi uygulamalarda, kendi materyalini üretmede, okul projelerinde ve ders tasarımlarında kullanma gibi eğitim ve öğretim sürecine odaklı cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, akademik alanda ve uzaktan eğitimlerde kullanabileceğine dair cevaplar da tespit edilmiştir. Sosyal çevrede ise meslektaşlar ve arkadaşları ile paylaşmayı tercih etmişler fakat bu konuda çekincelerini de dile getirmişlerdir. Ö17 DAM eğitimleri

sonunda elde ettiği kazanımları öncelikle sınıfında öğrencileri ile deneyimlemeyi tercih ettiğini dile getirirken, Ö15 farklı derslerde ve meslektaşları ile paylaşım konusunda istekli olduğunu ama tepki alma korkusunu da ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir

“Bu becerileri öncelikle sınıfta, okulda kendi çocuklarımla deneyimlemek isterim. Bütün derslerime yansıtmayı düşünüyorum.”Ö17

“ Intel’in çevrimiçi platformunu inceledim çok güzel online eğitimler var ve başkaları ile yazışıp destek alabiliyorsunuz. Deneyimlerini aktarmanın en güzel yolu.” Ö12

“Ancak gönüllü, istekli bir meslektaş ile bu çalışmayı yürütebileceğimi söylüyorum. Farklı derslerde de uygulamak isterim ama buraya çok temkinli yaklaşıyorum.”Ö15

İkinci odak grubu görüşmesinde, paylaşımların okul kurulları ve öğretmen toplantıları gibi daha çok kitleye ulaşacağı düşünölen yerlere taşıyacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca zümreler arası etkileşim, farklı okullardaki öğretmenler gibi etki alanı daha geniş yerlere yaygınlaştıracaklarını vurgulamışlardır. Dahası, yüksek lisans çalışmaları ve alınan eğitimler gibi akademik çalışmalarda, kariyer değişikliği ve öğretmen eğitimleri gibi farklı alanlarda kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. M1 DAM eğitiminde edindiği kazanımların öğretimsel yönünü güçlendirdiğini ve bunun da idarecilik deneyimine katkı sağladığını belirtmiştir. M7 ise DAM eğitiminde edindiği kazanımlar ve becerileri yaşamsal becerilerin kazanımı olarak ifade etmiş ve bu becerileri sosyal ve mesleki alanda yayabileceğini ifade etmiştir. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir

“Okulumda yeni yönetici oldum. Bu bana öğrendiklerimi daha rahat aktarmamda yardımcı oluyor. Özellikle öğretmen toplantıları ve kurullarda şikayetler başlandığı an hemen alternatifleri sunmaya başlıyorum. Burada edindiklerim yöneticiliğimin öğretimsel yönünü güçlendirdi. Çok rahat çözüm önerileri sunabiliyorum.”M1

“Okulumdaki arkadaşlarım meraklı –öğrenmeye açık insanlar. Hem günlük hem de çalışma hayatında sıklıkla kullanacağım. Aslında yaşamsal beceri olarak düşünürsek sınıf, kariyer değişikliği yaptığımda da burada edindiğim her türlü bilgi bana çok şey katacaktır. Öğreten olarak devam ettiğimde de kullandığımız bilgileri paylaşarak zenginleştirerek ve yayarak katkı sağlayacağımı düşünüyorum.” M7

Üçüncü odak grubu görüşmelerini incelediğimizde diğer görüşlerden farklı olarak eğitim-öğretim sürecinde idarecilerle ve velilerle paylaşım dikkat çekmektedir. Ayrıca DAM eğitiminde kazandıkları becerileri, sosyal çevrede eğitim konferansları, çevresindeki kişilere yön verme, sosyal medya, e-twinning ve Avrupa Projeleri gibi alanlarda kullanabilecekleri söylenmiştir. Kişisel ve mesleki gelişim açısından alınan farklı öğretmen eğitimleri ve yaygınlaştırma seminerlerinden bahsedilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin var olan becerilerini tanıdığı ve bu becerilerini başka yerlerde değerlendirmeye çalıştığı görölmektedir. Örneğin, Y2 DAM eğitimi

sırasında ortaya çıkarttıkları sınıf uygulamaları ve ürünleri konferanslarda paylaşma imkanı bulduğunu belirtmiştir. Y12 ise edindiği deneyim ve kazanımları öğretmen seminerleri döneminde planlanan eğitimlerle paylaşacağını ifade etmiştir.

“Çalıştığım kurumdaki meslektaşlarım ve diğer öğretmen arkadaşlarla yeni öğrendiğim bilgileri sıklıkla paylaşıyorum. Seminer dönemlerinde kendileriyle bir eğitim planı yaparak bu süreçle ilgili kendilerini daha kapsamlı bir şekilde bilgilendirmeyi düşünüyorum.”Y12

“Sınıf uygulamalarımızı durum çalışması olarak 1-2 konferansta sunma imkanımız oldu ve bence çok da ilgi çekti.”Y2

“Yaygınlaştırma seminerlerine başladık, en çok bu eğitimlerde ürünlerimizi paylaşma imkanımız olacak.”Y3

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Ders araştırma modeli öğretmenlerin öz yeterlik algılarında nasıl bir etki göstermiştir?” olarak belirlenmiştir. Söz konusu soru altında;

- Öğrenci katılımına dair öz yeterlilik algılarında nasıl bir etki göstermiştir?
- Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik algılarında nasıl bir etki göstermiştir?
- Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algılarında nasıl bir etki göstermiştir?” alt sorulara cevap aranmıştır. Sözü edilen sorulara cevap bulmak amacıyla her bir alt soru için ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklemelerde t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 4.3 veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve t-testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.3: Tüm Örneklem Ön Test Son Test Değişim Analizi**

		N	$\bar{X}$	ss	t	p
Özyeterlilik Ölçeği	Ön	6.77	27	0.75	2.58	0.01**
	Son	7.24	27	0.96		
Öğrenci Katılımı	Ön	6.43	27	0.77	3.34	0.00**
	Son	7.03	27	1.08		
Sınıf Yönetimi	Ön	7.05	27	0.75	0.95	0.34
	Son	7.26	27	1.12		
Öğretim Stratejisi	Ön	6.82	27	0.99	1.98	0.05*
	Son	7.26	27	1.12		

\*\*p< 0.01 \*p< 0.05

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin toplam özyeterlilik algı puanlarının karşılaştırılmasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır (t=2.58, p<0.01). Diğer bir değişle DAM süreci öğretmenlerin öz yeterlik

algı puanlarında anlamlı fark yaratığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik alt boyutları incelendiğinde, öğrenci katılımı öz yeterlik algı puanında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır ( $t=3.34$ ,  $p<0.01$ ). Ayrıca öğretmenlerin öğretim stratejileri öz yeterlik algı puanlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir ( $t=1.98$ ,  $p<0.05$ ). Buna karşılık sınıf yönetimi öz yeterlik algı puanlarında ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır ( $t=0.95$ ,  $p>0.05$ ).

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, “Ders araştırma modeli öğrencilerin geliştirdikleri ürünleri üzerinde nasıl bir değişim göstermiştir? sorusuna yanıt aranmıştır. Sözü edilen alt probleme ilişkin bulgular için öğrencilerin DAM süreci boyunca ilk uygulama, uygulama sırasında ve sonunda üç farklı zamanda ortaya çıkarttıkları ürünlerin nasıl bir değişim gösterdiği sekiz ölçüt ve üçlü performans düzeyi kullanarak değerlendirilmiştir. Her bir ölçüt için üç üzerinden puanlama yapılarak toplam puana ulaşılmıştır. Tablo 4.4 de öğrenci ürünlerinin öğrenci ürün değerlendirme rubriği ile elde edilen sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4: Öğrenci Ürünlerinin Öğrenci Ürün Değerlendirme Rubriği ile Değerlendirme Sonuçları \*

ÖĞRENCİ	1. ÜRÜN									2. ÜRÜN								3. ÜRÜN									
	1. Ders kazanımları ile örtüşme	2. Bilişsel Öğrenme Stratejilerini Destekleme	3.Üst-Bilişsel Öğrenme Stratejilerini Destekleme	4. Online Araçların etkin kullanımı	5. Özgün İçerik	6. Yaratıcı içerik	7. Disiplinler arası geçişi ve bilgi akışı	8. Gerçek yaşam ile ilişki	TOPLAM	1. Ders kazanımları ile örtüşme	2. Bilişsel Öğrenme Stratejilerini Destekleme	3.Üst-Bilişsel Öğrenme Stratejilerini Destekleme	4. Online Araçların etkin kullanımı	5. Özgün İçerik	6. Yaratıcı içerik	7. Disiplinler arası geçişi ve bilgi akışı	8. Gerçek yaşam ile ilişki	TOPLAM	1. Ders kazanımları ile örtüşme	2. Bilişsel Öğrenme Stratejilerini Destekleme	3.Üst-Bilişsel Öğrenme Stratejilerini Destekleme	4. Online Araçların etkin kullanımı	5. Özgün İçerik	6. Yaratıcı içerik	7. Disiplinler arası geçişi ve bilgi akışı	8. Gerçek yaşam ile ilişki	TOPLAM
Öğrenci 1/ İngilizce	3	3	1	0	1	1	1	2	12	3	3	2	2	2	1	1	1	15	3	3	3	3	3	3	3	2	23
Öğrenci 2/İngilizce	3	3	1	0	2	1	1	1	12	2	3	2	2	2	2	1	1	15	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Öğrenci 3/Fizik	3	3	3	1	3	3	2	3	21	3	3	2	2	3	2	2	2	19	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Öğrenci 4/Fizik	2	2	1	0	1	1	1	2	10	2	2	1	0	2	2	2	2	13	3	3	2	3	3	3	3	3	23
Öğrenci 5/Edebiyat	2	3	2	0	3	3	2	2	17	2	3	3	3	3	3	2	3	22	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Öğrenci 6/Edebiyat	2	3	2	0	3	3	2	2	17	2	3	3	3	3	3	1	2	20	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Öğrenci 7/Kimya	3	3	1	0	1	1	2	1	12	3	3	2	3	2	2	2	2	19	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Öğrenci 8/Kimya	3	2	1	0	1	1	1	1	10	3	2	2	3	2	2	2	3	19	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Öğrenci 9/Bilişim	2	2	1	1	1	1	1	2	11	2	2	1	2	2	2	1	2	14	3	3	2	3	2	2	3	3	21
Öğrenci 10/Bilişim	1	2	1	1	1	1	1	1	9	2	2	1	2	2	2	2	2	15	3	3	2	3	2	2	2	3	20
<b>TOPLAM</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>131</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>171</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>231</b>

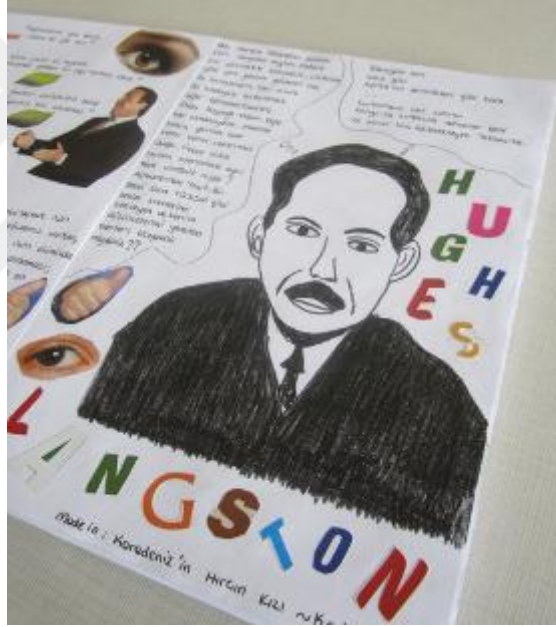
\* Öğrenci 1 ile sunulan kişi bu bölümde **Öğrenci 1** olarak kullanılacaktır

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere her öğrencinin ürünlerinin giderek iyileştiği ve dikkate değer bir değişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Alınan puanlar incelendiğinde özellikle birinci ve üçüncü aşama arasında elde ettikleri toplam puanların arasında dikkat çekici bir fark olduğu görülmektedir. Örneğin İngilizce dersine ait birinci öğrenci ürününün toplam 24 puan üzerinden 12 iken son ürünün toplam puanının 24 puan üzerinden 23 olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle öğrenci ürünlerinde gerçek yaşamla ilişkilendirme, disiplinler arası geçiş, çevirim içi araçların etkin kullanımı ve üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme ölçütlerinden elde ettikleri puanlarda kayda değer artış gözlemlenmiştir. Örneğin Kimya dersine ait sekizinci öğrencinin ilk üründe disiplinler arası geçiş, çevirim içi araçların etkin kullanımı ve üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme ölçütleri 3 üzerinden 1 ve 0 olarak puanlanmışken son ürünün puanlamasında 3 üzerinden 3 olarak puanlandığı görülmektedir. Ayrıca yedinci öğrencinin ilk ürününün toplam puanı 24 üzerinden 11 iken son üründe toplam 24 üzerinden tam puan aldığı dikkat çekmektedir. Tablo 4.4 de yer alan Fizik dersine ait üçüncü öğrencinin ilk ürünün 24 üzerinden 21 puanla toplam puanı en yüksek olan öğrencidir. Bu öğrencinin ilk ürünün özellikle ders kazanımları ile örtüşme, bilişsel ve üst-bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme, özgün ve yaratıcı içerik ve gerçek yaşamı destekleme ölçütlerinden 3 üzerinden tam puan aldığı görülmektedir. Üçüncü öğrencinin son tasarımının toplam puanı ise toplam 24 üzerinden tam puan alarak bütün ölçütleri karşıladığı dikkat çekmektedir. Öğrenci ürünlerinden birinci ürünün toplam puanı en düşük olan öğrenci ise 24 üzerinden 9 puanla onuncu öğrencidir. Aynı öğrencinin son ürününden aldığı toplam puan ise 24 üzerinden 20 puandır. Öğrenci ürünlerinde niceliksel olarak fark edilen bu artış, doküman analizi sonunda elde edilen veriler doğrultusunda nitel bulgular bir sonraki bölümde detaylandırılmıştır.

#### **4.4.1. Öğrencilerin Birinci Ürünleri**

DAM eğitimleri sonunda öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri ilk uygulama sonunda öğrencilerinin geliştirdikleri iki poster, dört biyografi, iki fanzin ve iki power point sunusu incelenmiş ve bu ürünlerden örnek ek 16.1. de sunulmuştur (bkz. Ek 16). Bu ürünlerin rubrik tablosundaki değerlerini incelediğimizde on öğrenci ürününden beş tanesinin ders kazanımları ile örtüşme kriterini tamamen karşıladığı, dört ürünün yeterince karşıladığı ve sadece bir ürünün ise kısmen karşıladığı görülmektedir. Örneğin; *Bilişim dersinde power point sunum hazırlama konusunda*

*içeriğin etkili aktarılması kazanımının Öğrenci 10'un 1. ürününde görülmediği, sadece görsel kullanımına dikkat edilmesinden dolayı kısmen karşılıyor olarak değerlendirilmiştir.* Bunun yanı sıra birinci öğrenci ürünlerini bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriteri açısından incelediğimizde 6 öğrenci ürününün tamamen, 4 öğrenci ürünün ise yeterince bilişsel strateji kullanımı kriterini karşıladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra 10 öğrenci ürününden sadece 3 tanesinin özgün içerik ve yaratıcı içerik üretilmesi kriterlerini tamamen karşıladığı dikkate çekmektedir. Örneğin; Edebiyat dersinde Öğrenci 5 ve Öğrenci 6'nın 1. Öğrenci ürünlerinde Anonim Halk şiiri temasında hazırlanan 2 fanzin çalışmasının “Anonim ürünlerin yazılı kültüre etkisini farklı kültürlere ait metinleri karşılaştırarak, yorum yaparak analiz ederek özgün bir içerik sunmak.” kazanımını özgün ve yaratıcı içerikler tasarlayarak aktarmaları bu konuda güzel örneklerdir.



**Resim 4.1: Edebiyat dersi “Her fikir var olan başka bir fikirden mi doğar?” konulu tasarıma ait Öğrenci 5’in 1. ürünü  
“Langston Hughes şiirleri üzerine yapılmış Fanzin çalışması”**

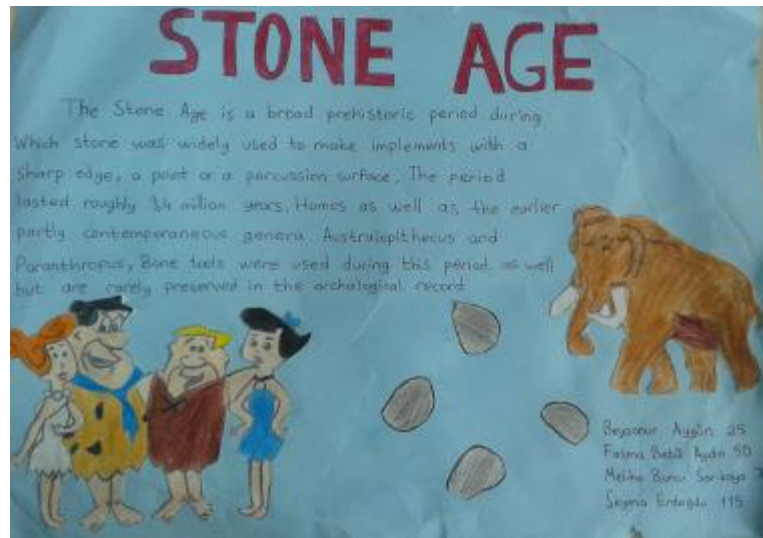
Gerçek yaşam ile ilişkilendirme ve üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerini ise tamamen karşılayan sadece birer ürünün olduğu görülmektedir. *Bu ölçüte verilebilecek en güzel örnek Fizik dersinde “Çizgisel Momentum konusunda “Gözlem ve araştırmaları ve elde ettikleri sonuçları sözlü, yazılı ve/veya görsel malzeme kullanarak uygun şekillerde sunar ve paylaşır.” yaşamsal becerisinin kazandırılmasında Newton’un merkez kaç ve yer çekimi kuvveti teoremlerine dair öğrenci araştırmalarını otobiyografi olarak aktarmasıdır.*





**Resim 4.2: Fizik dersi “Bir İnsan, Bir Yasa ve Biçim” tasarımı ait Öğrenci 3’ün 1. ürünü “Netwon’un Otobiyografisi”**

Bunun yanı sıra disiplinler arası geçiş kriterini tamamen karşılayan hiçbir ürünün olmaması, dört ürünün yeterli, altı ürünün ise az derecede karşıladığı dikkat çekmektedir. *Örneğin İngilizce dersine ait birinci ve ikinci öğrenci ürünlerinde geniş ve geçmiş zaman yapılarına ait cümlelerin akıcı ve doğru kullanılmasına karşılık hazırlanan posterlerde felsefe veya edebiyat dersi ile yapılan ilişkilendirmenin belirsizliği kısmen karşıladığı yönünde değerlendirilmiştir.*



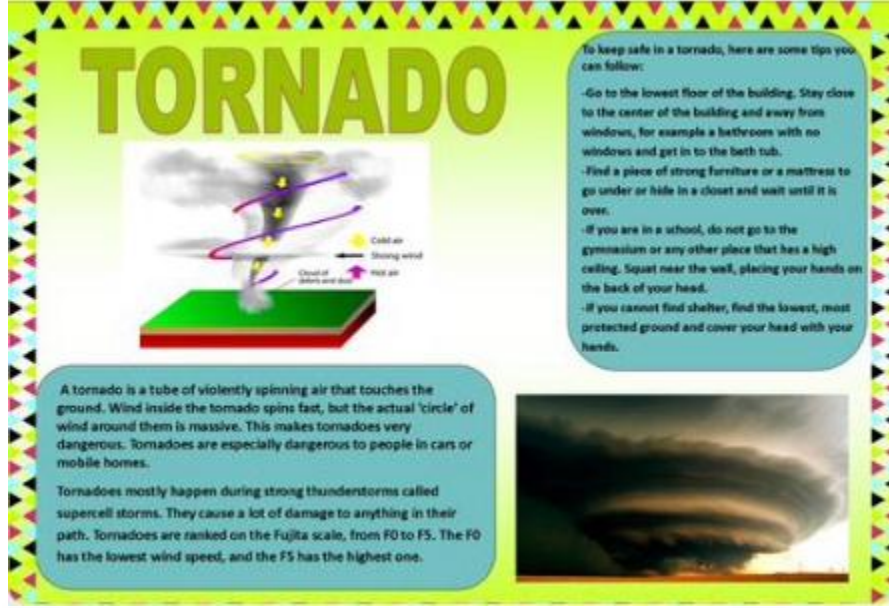
**Resim 4.3: İngilizce Dersi “Farklı yaşam tarzları ve dönemlere”**

Birinci öğrenci ürünlerinin çevrimiçi araçların etkin kullanımı kriterini az derecede karşılayan sadece üç ürünün olduğu, sekiz ürünün hiçbir şekilde bu kriteri karşılamadığı görülmektedir. Örneğin; *Öğrenci 9 ve öğrenci 10'a ait öğrenci ürünleri bilişim dersinde power point sunumu hazırlayarak öğretim materyali tasarlama olarak tasarlanmıştır. Bu alanda yapılan iki ürün de içerik ve tasarım açısından zayıf kalmıştır. Öğrenci 3'ün 1. ürünü ise Fizik dersinde Newton'un Momentum teoriminin aktarılması amacıyla hazırlanan otobiyografi çalışmasında word programı kullanılarak görseller ve formüller, etkili ve doğru şekilde sunulmuştur.*

Yukarıda tablo 4.4'te sunulan birinci, ikinci ve üçüncü öğrenci ürün değerleri doğrultusunda 10 öğrenci ürününü ders kazanımları ve bilişsel öğrenme stratejilerini desteklemede güçlü bulunmuştur. Özgün içerik ve yaratıcı içerik üretilmesi açısından bakıldığında ise yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gerçek yaşam ile ilişkilendirilme ve üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerini ise kısmen karşıladığı dikkat çekmektedir. Disiplinler arası geçiş açısından birinci ürünlerin zayıf kaldığı görülmektedir. Çevrimiçi araçların etkin kullanım kriterini ise birinci öğrenci ürünlerinin hiçbir şekilde karşılamadığı dikkat çekmektedir. Bütün tabloda yer alan değerler incelendiğinde ilk öğrenci ürünleri arasından fizik dersinde Öğrenci 3'ün üretmiş olduğu ürünün rubrikte yer alan kriterlerin çoğunluğunu tamamen karşılamasından dolayı diğer öğrenci ürünlerine kıyasla daha güçlü olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4.4.2. Öğrencilerin İkinci Ürünleri**

Tablo 4.4. te öğrencilerin ikinci ürünleri olarak 6 poster, 2 blog ve 2 çevrimiçi dergi incelenmiş ve öğrenci ürün örneği ek 16.2. de sunulmuştur (bkz. Ek 16.2.). 10 öğrenci ürününü rubrikte yer alan bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriterleri açısından incelediğimizde 7 öğrenci ürününün tamamen, 3 ürünün ise yeterince karşıladığı görülmektedir. 10 öğrenci ürününden 4 ürünün ders kazanımları ile örtüşme kriterini tamamen, 6 ürünün yeterince karşıladığı görülmektedir. *Fizik dersinde kaldırma kuvveti konusunda Öğrenci 3'ün 2. ürününde tasarlanan posterde "Durgun akışkandaki cisimler uygulanan kaldırma kuvvetinin aktarır" ve "Yaşamdaki kaldırma kuvvetinin varlığını ifade eder."* kazanımlarında açık bir şekilde sunumu en iyi örnektir.



**Resim 4.4: Fizik dersi “ Bir bardak suda fırtına kopar mı?” tasarıma ait Öğrenci 3’ün 2. ürünü “Tornado poster çalışması” .**

Bunun yanı sıra on üründen dört tanesinin çevirim içi araçların etkin kullanımını kriterini tamamen, beş ürünün yeterli düzeyde karşıladığı ve bir ürünün ise hiçbir şekilde karşılamadığı dikkat çekmektedir. *Kimya dersinde termodinamik kanunlarının Öğrenci 7’nin ikinci ürününde blog olarak tasarlanması ve kişisel blogunda etkili bir şekilde aktarması güzel bir örnektir.*



**Resim 4.5: Kimya dersi “Enerji ve Biz” tasarımına ait Öğrenci 7’nin 2. ürünü “Termodinamik Kanunları ile ilgili blog”.**

Özgün içerik açısından incelendiğinde üç ürünün tamamen bu kriterleri karşıladığı dikkat çekmektedir. Gerçek yaşam ile ilişkilendirme, yaratıcı içerik üretilmesi ve üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerinin değerlerinin benzerliği dikkat çekmektedir. *Belirtilen üç kriteri de tamamen karşılayan beşinci öğrenci ürünü Joomag programında hazırlanan çevirim içi dergi örneğidir. Duygu değişimlerinin*

aktarımında öğrencinin Franz Kafka'nın Dönüşüm (Metamorfoz) eserinden esinlenerek karınca adam olarak duygu serüvenini akıcı, yaratıcı ve özgün olarak sunması güzel bir örnektir.



**Resim 4.6: Edebiyat dersi “Duygu Değişimleri” tasarımına ait Öğrenci 5’in 2. ürünü “Ant-man Kardeş Destanı çevirim içi dergi”.**

Bunun yanı sıra disiplinler arası geçiş kriterini tamamen karşılayan hiçbir ürünün olmaması, altı ürünün yeterli, dört ürünün ise kısmen karşıladığı dikkat çekmektedir. İkinci öğrenci ürünlerini genel olarak değerlendirdiğimizde birinci öğrenci ürünlerinde olduğu gibi ders kazanımları ve bilişsel öğrenme stratejilerini desteklemenin yanı sıra çevrimiçi araçların etkin kullanımı açısından da güçlü olduğu dikkat çekmektedir. Kullanılan çevrimiçi araçlar ise posterlerde arttırılmış gerçeklik (aurasma) programını kullanarak videolar eklemek ve çevrimiçi dergiler tasarlamak şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra on ürünün, özgün ve yaratıcı içerik üretilmesi, gerçek yaşam ile ilişkilendirme ve üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerinin tamamen karşılayan değerler artış göstermektedir. İkinci öğrenci ürünlerinin disiplinler arası geçiş açısından birinci ürünlerde olduğu gibi zayıf kaldığı görülmektedir. Örneğin; *İngilizce dersinde “Eğer bir maske olsaydın” adlı tasarımda “Wall-e” filminin sinema afişi birinci ve ikinci öğrenci ürünlerinde özgün ve yaratıcı bir şekilde tasarlanmasına rağmen ürünlerde felsefe dersi kazanımlarından “Düşüncelerin insanlara nasıl bir maske olabileceğini tanımlar.” veya bilişim dersinde “ Bilgisayarda sunum hazırlar” gibi kazanımlara dair ilişkilendirmelerin ürünlerde zayıf olduğu dikkat çekmektedir.*





**Resim 4.7: İngilizce dersi “Eğer bir maske olsaydın?” tasarımı Öğrenci 1’in 2. öğrenci ürünü “Wall-e film afişi”**

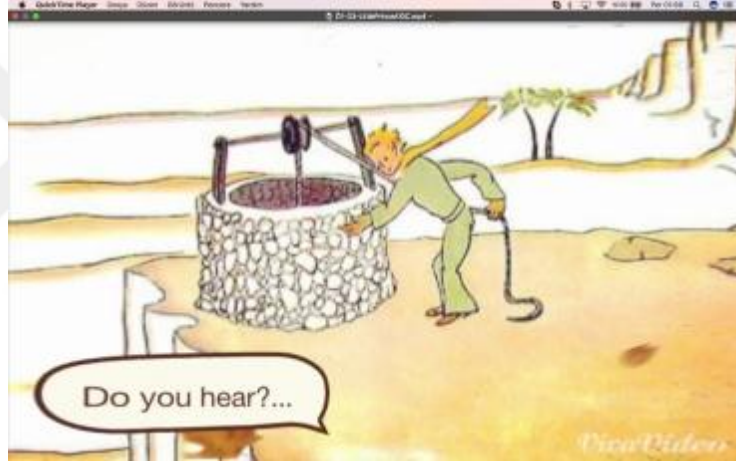
Öğrencilerin ikinci ürünlerine dair tablo 4.4’de yer alan bütün değerler incelendiğinde ikinci ürünler arasında Öğrenci 4’ün üretmiş olduğu ürünün dışında bütün ürünlerin çevrimiçi araçların kullanımı açısından kısmen veya yeterli düzeyde karşıladığı dikkat çekmektedir. Öğrenci 4’ün 2. ürünü ise Fizik dersinde “*Kaldırma Kuvveti*” konusunda hazırlanmış bir posterdir ve yaratıcılık, özgünlük ve yaşamsal beceriler kriterlerini yeterince karşılayan fakat tasarım sırasında hiçbir çevrimiçi araç kullanımı tercih edilmemiş bir öğrenci ürününe güzel bir örnektir.



**Resim 4.8: Fizik dersi “Bir bardakta fırtına kopar mı?” tasarımı Öğrenci 4’ün 2. ürünü “ Kaldırma Kuvveti ve Turizm poster çalışması”.**

#### 4.4.3. Öğrencilerin Üçüncü Ürünleri

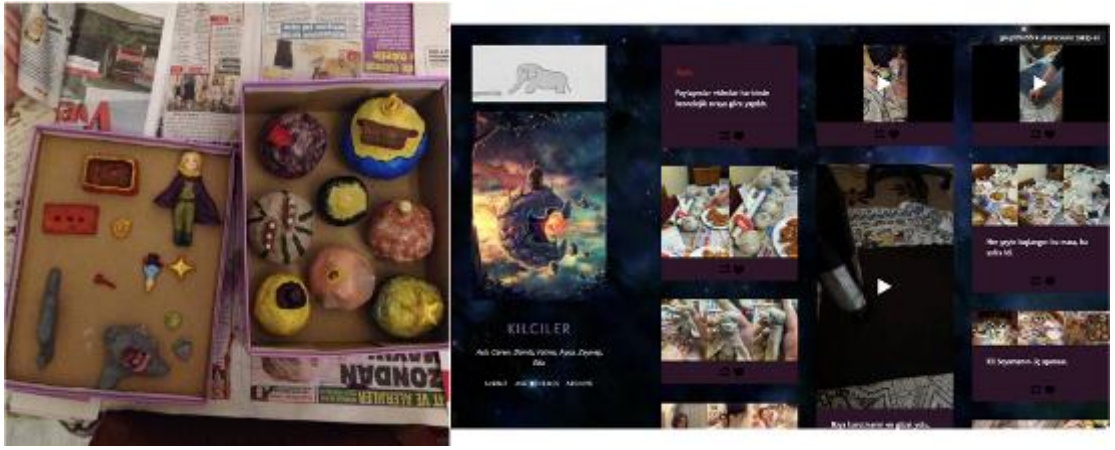
Öğrencilerin üçüncü ürünleri olarak dört poster, iki blog ve iki dijital hikaye ve iki veri tabanı oluşturma çalışması incelenmiş ve üçüncü öğrenci ürün örneği ek 16.3.'te sunulmuştur (bkz. Ek 16.3). On öğrenci ürününü öğrenci ürün değerlendirme rubriğinde yer alan bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme, ders kazanımları ile örtüşme ve çevrimiçi araçların etkin kullanımı kriterlerini tamamen karşıladığı görülmektedir. Örneğin İngilizce dersinde birinci ve ikinci öğrenci ürünlerinin *Küçük Prens* eserine dair “Yabancı bir dilde okuduğu kitabı anlar ve hakkında yorum yapabilir.” ve “Farklı duyularına hitap edildiği için farklı kanallardan dil öğrenme imkanına sahip olur.” Kazanımları ile ilişkili olarak öğrencilerin hazırlamış olduğu dijital hikayede ders kazanımları ile örtüşen, bilişsel öğrenme stratejilerini destekleyen ve çevirim araçların kullanımına güzel örneklerdir.



**Resim 4.9: İngilizce Dersi “Gerçeğin mayası gözle görülebilir mi?” tasarımı Öğrenci 1’in 3. ürünü “ Küçük Prens Dijital hikayesi”**

Üçüncü öğrenci ürünleri içeriklerinin daha esnek ve gerçek yaşam ile ilişkilendirme konusunda ise birinci ürünlere göre daha güçlü olduğu görülmektedir. Gerçek yaşam ile ilişkilendirme ve disiplinler arası geçiş kriterleri açısından on öğrenci ürününden dokuz tanesinin tamamen karşıladığı ve sadece birer ürünün yeterince karşıladığı dikkat çekmektedir. *Bilişim dersinde Öğrenci 10’un 3. ürünü olarak tasarlanan veri tabanı kurma çalışmasında ise fizik ve felsefe derslerine dair ilişkilendirmenin akademik yayın arama, toplama ve yükleme boyutunda sınırlı kalmasından dolayı yeterince karşıladığı düşünülmüştür.* Bu değerleri özgün içerik ve yaratıcılık kriterlerinin takip ettiği ve on üründen sekiz ürünün tamamen karşıladığı ve iki ürünün ise yeterince karşıladığı tespit edilmiştir. Örneğin; *Edebiyat dersinde Dünya*

*edebiyatının seçkin eserlerinden biri olan “Küçük Prens”in okunmasının ardından “Eseri karşılaştırmalar ve çıkarımlar yaparak yorumlar.”, “Hayata, olaylara, durumlara farklı açılardan bakabilme yetisini geliştirir.” ve “Yaratıcı okur.” kazanımları doğrultusunda öğrencilerin eseri yorumlayarak kendi hikayelerini maketlerini oluşturarak yorumlamaları, daha sonra bu süreci maket bloğunda ve yorumladıkları hikayeleri Küçük Prens bloğunda paylaşmaları güzel bir örnektir. Bunun yanı sıra kendi yorumladıkları hikayeleri İngilizce ve Türkçe olarak hazırlayarak, görme engellilerle yaratıcı okur-yazarlık çalışması kapsamında paylaşmaları ise öğrencilerin planlama, gözlem yapma, düzenleme gibi üst bilişsel stratejilerinin gelişimine katkısına somut bir örnektir.*



**Resim 4.10: Türk Dil ve Edebiyatı Dersi “Gerçeğin mayası gözle görülebilir mi?” tasarımı Öğrenci 5’in 3. ürünü “Küçük Prens maketi ve bloğu”**

Üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme açısından diğer kriterlere kıyasla daha zayıf kaldığı ve sadece 10 üründen 7 ürünün tamamen ve 3 ürünün yeterince kriterleri karşıladığı görülmektedir. Kimya dersinde Öğrenci 7 ve Öğrenci 8’in “Piller ve bataryalar” konusunda tasarladıkları bilimsel posterlerin üst bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriterini tamamen karşıladığı görülmektedir. Bu posterlerde öğrencinin konu hakimiyetinin yanı sıra özgün ve yaratıcı projelerini tasarlama ve çalışma sistemini aktarmaları gibi kriterler ön plana çıkmaktadır.



**Resim 4.11: Kimya Dersi “ Enerji Bumerang Etkisi yaratır mı?” tasarımı Öğrenci 7’nin 3. öğrenci ürünü “Enerji prototipin poster sunumu”.**

Tablo 4.4’de yer alan değerler incelendiğinde öğrenci ürünlerinin değerlendirme puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve üçüncü öğrenci ürünlerinin belirlenen kriterleri tamamen karşılama açısından birinci ve ikinci öğrenci ürünlere kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. DAM eğitimlerinin ardından öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri ilk uygulama sonunda ortaya çıkan öğrencilerin birinci ürünlerini incelediğimizde ders kazanımları ile örtüşme ve bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerinin çoğunlukla karşılandığı görülmektedir. Birinci öğrenci ürünlerinde çok düşük düzeyde kullanılan çevirim içi araçların üçüncü öğrenci ürünlerinde çok etkili bir şekilde sunulduğu dikkat çekmektedir. DAM sınıf uygulamaları sonunda öğrencilerin ürettikleri üçüncü ürünleri incelediğimizde, bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme, ders kazanımları ile örtüşme ve çevrimiçi araçların etkin kullanımı kriterlerinin tamamen karşılandığı dikkat çekmektedir. Fizik alanında Öğrenci 3’ün birinci ürününün diğer öğrenci ürünleri arasından sıyrılarak çevirim içi araçların etkin kullanımı kriteri dışında diğer kriterleri tamamen veya yeterince karşıladığı görülmektedir. Aynı Öğrenci 3’ün üçüncü ürününde ise çevirim içi araçları da dahil ederek bütün kriterleri tamamen karşılayan ürün ortaya çıkarttığı dikkat çekmektedir. DAM uygulamaları boyunca ortaya çıkan birinci öğrenci ürünleri ve üçüncü öğrenci ürünleri arasında özellikle yaratıcı ve özgün içerik, disiplinler arası ilişkilendirme ve gerçek yaşam ile ilişkilendirme kriterlerinde kayda değer bir gelişim olmasına rağmen bu kriterlerin halen öğrenci ürünlerinde geliştirilmesi gereken alanlar olduğu gözlemlenmiştir.



#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Ders araştırma modeli öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde nasıl bir etki göstermiştir?”. Söz konusu soru altında, öğrencilerin “öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar” değişkenlerindeki farklılıklar ayrı ayrı incelenmiştir. Sorulara cevap bulmak amacıyla her değişken puanlarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla bağımlı örneklemelerde t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 4.5’ te veri analizi sonucunda elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.5: Öz düzenleyici Öğrenme Stratejilerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri</b>	<b>Bilişsel Strateji Kullanımı</b>	<i>Ön</i>	5.03	380	1.09	2.41	.00**
		<i>Son</i>	5.18	380	1.15		
	<b>Özdüzenleme</b>	<i>Ön</i>	4.27	380	1.09	4.60	.00**
		<i>Son</i>	4.55	380	1.09		
<b>Motivasyonel İnançlar</b>	<b>Özyeterlilik</b>	<i>Ön</i>	5.13	382	1.34	4.07	.00**
		<i>Son</i>	5.39	382	1.36		
	<b>İçsel Değer</b>	<i>Ön</i>	5.04	382	1.24	5.29	.00**
		<i>Son</i>	5.34	382	1.18		

\*\*p<0 .00

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri boyutlarında ön test son test puan karşılaştırmalarında Bilişsel Strateji Kullanımında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmüştür (t=2.41, p<0.00). Aynı şekilde Öz düzenleme stratejileri kullanımında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır (t=4.60, p<0.00).

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin Motivasyonel inançlar boyutlarında ön test son test puanları arasında değişim gösterip göstermediği incelendiğinde özyeterlilik alt boyutunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmüştür (t= 4.07, p< 0.00). Aynı zamanda içsel değer alt boyutunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmüştür (t= 5.29, p<0.00).

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, (1) araştırma soruları kapsamında geliştirilen alt sorulardan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar, (2) bu sonuçların alanyazın doğrultusunda oluşturulan tartışmalar ve araştırmalar ile (3) uygulamaya ilişkin öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Ders Araştırma Modelinin (DAM) Öğretmenlerin Geliştirdikleri Ders Tasarımları Üzerindeki Katkısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, birinci araştırma sorusu bağlamında Ders Araştırma Modeli (DAM) eğitimleri ve sınıf uygulamaları kapsamında hazırlanan öğretmen tasarımlarının etkililiği ele alınmış ve söz konusu probleme ilişkin aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır.

- DAM eğitimleri ve uygulamalarında rol alan tasarımcı öğretmenler, derslerini tasarım standartlarına uygun bir şekilde tasarlama konusunda gözle görülür bir gelişim kaydetmiştir.
- Birinci öğretmen tasarımları, öğretmenlerin ders içerikleri ve yapı açısından güçlü olduğu, yenilikçi yöntemlerin ve disiplinler arası ilişkilendirmelerin öğretmenler tarafından tasarımlara dahil edilme süreci olarak öne çıkmıştır.
- İkinci öğretmen tasarımları, öğretmenlerin uygulamaya hakimiyetleri, farklı yöntemleri deneyimlemeleri, tasarımların disiplinler arası ilişkilendirilmeleri, zenginleştirilmeleri ve öğrencilerin öğrenme sürecini kavramaları gibi gelişmelerin dikkat çektiği bir süreç olmuştur. İkinci tasarımlarda en belirgin farklılık ise çevrimiçi araçların tasarımlara dahil edilmesi ve özellikle öğrenci ürünlerinin değerlendirmelerinde aktif olarak kullanılmalarıdır.
- Üçüncü öğretmen tasarımları, öğretmenlerin yaratıcı, yenilikçi ve daha özgür tasarımlar oluşturduğu dönem olarak dikkat çekmektedir. Tasarımlar arasındaki disiplinler arası ilişkilendirmelerin paralel olarak ilerlediği ve yaşamsal becerilerin

öğrencilere verilen görevlere yansıdığı görülmektedir. Tasarımlarda öğrenciler daha aktif rol almalarına fırsat tanınmış ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini zenginleştirecek etkinliklere yer verilmiştir.

- DAM uygulamaları sonunda ortaya çıkan tüm tasarımlar genel olarak incelendiğinde; öğretmenlerin tasarım yapma, temel soru sorma, öğrenci tecrübelerine katkı sağlama, yenilikçi yöntemler kullanma ve kaynakların etkin kullanımı konularında sistematik olarak gelişim gösterdikleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, disiplinler arası ilişkilendirme ve ölçme değerlendirmeye hakimiyetleri gözle görülür şekilde değişim göstermiştir. DAM sürecinin sonuna doğru öğretmenlerin FeTeMM ve kodlama gibi yenilikçi uygulamaları da içine alacak çalışmalara yöneldikleri görülmektedir.

Yukarıda çeşitli bölümlerde ifade edildiği üzere, DAM eğitimlerinin başlangıç noktası, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri sırasında öncelikle tasarımcı kimliklerini keşfetmelerini sağlamak, yenilikçi tasarımlar ve sınıf uygulamalarıyla da bu yönlerini geliştirmelerine destek olmaktır. Stigler ve Hiebert (1999)'ın da belirttiği gibi DAM çalışması, bir grup öğretmenin düzenli aralıklarla bir araya gelerek, tasarımlar üzerinde çalışmaları uygulamaları, test edip bir veya birden çok tasarımın gelişmesini sağlamalarıdır. Eldeki araştırmada da beş günlük DAM eğitimlerinde hedeflerin belirlenmesi, temel soru sorma, yenilikçi yöntemler ve tekniklerin uygulanması, çevrimiçi araçların ders tasarımlarına dahil edilmesi, disiplinler arası ilişkilendirme ve ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gibi içerikler öğretmenlere etkili bir tasarım geliştirmelerinde faydalı olacak şekilde sunulmuştur. Aynı zamanda bu süreçte öğretmenlerin çalışma, disiplinler arası ilişkilendirme ve çevrimiçi araçları ders tasarımlarında etkin kullanma, etkili ölçme değerlendirme araçlarını tespit ederek ders tasarımlarına dahil etme kazanımlarının gelişimine katkı sağlanmıştır.

DAM eğitimleri sonunda öğretmenlerin ortaya çıkartmış oldukları ilk tasarımlar içerik ve yapı açısından güçlü olmasına rağmen 5E, Scamper, Probleme Dayalı Öğrenme, Farklılaştırılmış öğrenme, iş birlikçi öğrenme ve yaratıcı drama gibi yenilikçi yöntemlerin uygulanması ve disiplinler arası geçişler yönünden zayıf oldukları görülmüştür. Buna karşılık, ilk tasarımlarda daha zayıf olan bu yönlerin ikinci ve üçüncü tasarımlarda kademeli olarak gelişim gösterdiği dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni ise DAM eğitimleri ile bu süreci ilk defa deneyimleyen

öğretmenlerin çoğunlukta olmaları ve eğitimlerde edindikleri becerileri tasarımlarına zamanla yansıtılabilmeleridir. İlk tasarımlarda öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri ders tasarımlarına ilk defa dahil etmeye başlamalarından dolayı kontrollü ilerledikleri, bu öğretmenler arasından sadece bir öğretmenin yaratıcı drama yönteminin basamaklarını etkili bir şekilde tasarladığı dikkat çekmektedir. Bunun temel sebebi ise sözü edilen öğretmenin uzun süredir yaratıcı drama lideri olmasıdır. DAM uygulaması, sadece öğretmenin eğitimlere dahil olup uygulamaya geçtiği bir süreç değil, öğretmenin bilgi ve becerilerini sürekli uygulamalar ile test etmesi ve değerlendirmesiyle geliştirdiği bir süreç olarak da tanımlanabilir. Nitekim Stigler ve Hiebert (1999) konuyla ilgili yürüttükleri çalışmaları neticesinde DAM sürecini, öğretmenlerin kendilerini sorguladıkları, sonraki tasarımlarını gözden geçirip bu uygulamalarından öğrendiklerini yeni uygulamalarına aktarmalarını teşvik eden bir katalizör olarak ifade etmişlerdir. Street ve Temperley (2005) ise öğretmenlerin ortak araştırma faaliyetlerinde bulunmalarını, birbirlerini desteklemelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini ve ortak çalışmalar yürütmelerini mesleki gelişimlerine büyük katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Bu nedenle, DAM eğitimleri sonunda farklı disiplinlerden öğretmenlerin disiplinler arası ilişkilendirmede, yaşamsal becerileri kapsayan tasarımları oluşturmada zorlanmaları ve tasarımlarında seçtikleri yöntem ve tekniklerde kontrollü ilerlemeleri mesleki gelişimlerinde doğal bir süreçtir. Öğretmenlerin ortak bir dil oluşturmaları, iş birlikli çalışmalara kolaylıkla dahil olabilmeleri ve farklı disiplinlerden beslenerek özgün tasarımlar oluşturabilmeleri için daha çok sınıf uygulamasına ve düzenli mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaçları vardır.

DAM öğretmen eğitimi, planlanan klasik mesleki gelişim programlarından farklı olarak, beş günlük eğitim ile sonlandırılan bir süreç değildir. Aksine ilk eğitim ile farkındalık oluşturulup uzun soluklu ortak tasarımlarla, uygulamalarla ve değerlendirme oturumları ile geliştirilen bir süreç olmuştur. Bu süreçte Dudley (2008, 3) öğretmenlere koçluk yapılmasını, bu kapsamda profesyonel gelişim toplantıları düzenleyerek veya deneme dersleri yaparak, öğretmenlerin öğrendiklerini ve kazanımlarını, diğer akranlarıyla paylaşmalarını ve değerlendirmelerini önermektedir. Eldeki çalışmada DAM uygulamaları sürecinde ayda üç kez tasarım hazırlama ve bir kez değerlendirme oturumu olarak gerçekleştirilen toplantılarda yürütülen beyin fırtınaları, tartışma, değerlendirme ve geri bildirimlerin

öğretmenlerin tasarımlarında zorlandıkları noktalar tespit edilmiş ve sürece hakimiyetleri hızlanmıştır. Özellikle ikinci ve üçüncü tasarımlarında disiplinler arası ilişkilendirme ve öğrencilerin yaşamsal becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak daha yaratıcı tasarımların ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Eldeki araştırmada planlanan DAM öğretmen eğitim süreci, Lewis (2000)'in de belirttiği gibi, yoğun odaklanma ve çalışmalar sonunda öğretimin anlatıldığı değil anlaşıldığı bir süreç olarak tasarlanmıştır. Bu sürecin en yoğun geçtiği yer, uygulamaların planlandığı sınıflardır. Bu süreçte öğretmenin üstlenmiş olduğu rol de tasarımcı öğretmen kimliğidir. Carl (2009) ise öğretmenin tasarımcı rolünü, öğrenme ve öğretme ortamını düzenlemek amacıyla var olan öğretim programını geliştirme yetkilendirmesi olarak tanımlar. Bu süreçte tasarımcı öğretmen, değişen dünya şartlarına göre öğrencilerin yetişmelerini sağlayacak, disiplinler arasında bağlantılar kurarak bu alanları bütünlük içinde sunacak tasarımlar oluşturabilmelidir. Bu planlamalarda öğrenme sürecini destekleyecek farklı disiplinlerin de sürece dahil edilmesi esastır (Arslantaş, 2006). Eldeki çalışmada, öğretmenlerin tasarımlarında farklı disiplinlerden bir araya gelen öğretmenlerin konularını yapay bir şekilde birleştirmektense belirledikleri temel soruları, konu veya problemleri dikkate alarak etkili bir şekilde bütünleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin düzenli aralıklarla bir araya gelmeleri, paylaşımlarda bulunarak birbirlerini beslemeleri, kendi öğretim hedefleri ile örtüşen ortak temel sorular etrafında tasarımlarını geliştirmeleri sağlanmıştır. Bu süreç sonunda öğrencilerin yaşamsal becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini destekler nitelikte tasarımlar ortaya çıkmıştır.

Diğer yandan öğretmenler, sürekli vurgu yaptıkları 21. Yüzyıl becerilerin kazandırılması hedefi doğrultusunda problem çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik becerileri gibi yetileri, aynı şekilde çevrimiçi araçlarla, yenilikçi uygulamaları tasarımlarına yoğun bir şekilde dahil etmişlerdir. İlk tasarımlarda öğretim konularından kopuk ve kullanım amacı zayıf olarak tasarlanan çevrimiçi araçların son tasarımlarda öğretim konuları ile bütünleşmiş şekilde kullanıldığı, öğretmenlerin tasarım içeriğini zenginleştirmek ve etkililiğini artırmak amacıyla oluşturulmuş etkinlikler bütünü sunmada gelişim gösterdikleri dikkat çekmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin 18 aylık uzun bir uygulama sürecinde bir çok tasarımı hazırlama, sınıflarında test etme ve araştırma uzmanları ile diğer uygulayıcı öğretmenlerden aldıkları geri bildirimler doğrultusunda tasarımlarını geliştirme imkanı bulmalarındır.

Bu süreçte Blandford (2001)'un da belirttiği gibi öğretmenlerin uygulama ve araştırma süreçlerinde kendilerine düzenli geri bildirimler verilmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimine büyük katkı sağlayacaktır. Bu nedenle DAM uygulama sürecinde düzenli yürütülen haftalık toplantılar, öğretmenlerin öz yansıtma ve sınıf uygulamalarında karşılaşılan problemlere yönelik yürütülen durum çalışmaları bu sürecin etkili ve sağlıklı ilerlemesini sağlamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin, çevrimiçi araçların kullanımında, sınıflarında uygulamaya başladıkları ısınma etkinlikleri sırasında ve zaman yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunları zamanla aştıkları görülmüştür. Yeni stratejiler geliştirerek alternatif uygulamalar üretmeleri de bu gelişimin somut kanıtıdır. Ayrıca öğretmenlerin, belirtilen planlama sorunlarını ön görerek yedek bir plan, etkinlik ve araç önerebilme yetkinliği kazandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin tasarımlarında etkinliklerin ve çevrimiçi araçların kullanımının daha etkili hale gelmesi ve çeşitlenmesinin en önemli sebebi, DAM öğretmen eğitim sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlarına dönük; yaratıcı drama, katılımcı sınıf için yenilikçi teknolojiler (iTEC), ölçme değerlendirme, çözüm odaklı problem çözme, proje geliştirme ve yönetimi gibi konularda yoğun bir şekilde eğitim verilmesi olarak gösterilebilir. Bu kapsamda Avrupa Komisyonun Eurydice 2018 “Avrupa’da Öğretmenlik Kariyeri” adlı raporunda belirttiği gibi öğretmenin profesyonel gelişimi için tasarlanan eğitimler ve etkinlikler öğretmenin ihtiyacı doğrultusunda şekillenmelidir. Bu eğitimler ve etkinlikler zamana ve yeniliklere göre revize edilmiş, öğretmenin sadece mesleki yönde değil kişisel yönde gelişimine de katkı sağlayacak kişiler arası gelişim ve iletişim gibi kişisel gelişimine de katkı sağlayacak destekler de olabilmektedir. Hali hazırda 26 Avrupa ülkesinde Psikolojik Gelişim ve Danışmanlık birimleri ile işbirliği ile bu çalışmalar yürütülmektedir (Eurydice, 2018).

Eldeki çalışmada da öğretmenlerin, tasarımcı rollerinin yanı sıra edindikleri araştırmacı kimlikleri ile yenilikçi uygulamaları takip etmeleri, daha fazla okuma yapmaları ve FeTeMM vb. yenilikçi uygulamaları tasarımlarında deneyimlemeye yöneldikleri dikkat çekmektedir. Araştırma sürecinde geliştirilen tasarımlarda, öğrencilerin birden fazla alanda bir problemi ele alarak bütünleşik düşünme, birlikte çalışma, proje tasarlama, üretme ve bilimsel düşünme basamaklarını geliştirmeleri hedeflenmiştir. Nitekim Gültekin ve Çubukçu (2008)'nun da belirttiği gibi

öğretmenlerin profesyonel bir kimliğe bürünmeleri, toplumsal açıdan yararlı ve topluma yön verebilecek nitelikte bireyler yetiştirebilmelerinin ön koşuludur. Bu nedenle DAM Modelinde amaçlanan profesyonel öğretmen yaklaşımında, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerinde sürekli iş birlikli çalışmalara destek vererek, FeTeMM, kodlama gibi yenilikçi uygulamaları da içine alarak gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş tasarım örneklerinin artması sağlamaya çalışılmış, öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda sürekli kendini yenileyen ve gelişime açık bir öğretmen eğitim kurgusu tasarlanmasına özen gösterilmiştir.

## **5.2. Ders Araştırma Modeli (DAM) Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde, birinci araştırma sorusunun ikinci alt sorusu Ders Araştırma Modeli (DAM)'nin süreç başında, süreç boyunca ve süreç bitiminde öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi üzerinde değişime ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

DAM eğitiminin başında, uygulama süreci içinde ve süreç bitiminde öğretmenlerin kazandıkları bilgi ve beceriler konusunda algıları ve görüşlerinde sistematik olarak değişimler gözlemlenmiştir. DAM eğitimi sonunda öğrenme ve öğretme sürecine odaklanan öğretmenlerin, ikinci odak grubu görüşmesinde bir grubu yönetme ve yönlendirmede ihtiyaç duyulan empati, zaman yönetimi, liderlik, moderasyon ve çözüm odaklı iletişim gibi kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik becerilere vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra uygulama sırasında “öğrenme topluluğu” ve “akran öğrenmesi” gibi ifadelerin öğretmenler tarafından sıkça kullanıldığı görülmüştür. Okul Tabanlı Mesleki Gelişim (OTMG) alanında ise her iki eğitim ve tasarım sürecinde kazandıkları deneyim ve kazanımları öncelikle meslektaşları ve zümreleri ile paylaşma fikri ortaya çıkmıştır. Üçüncü odak grubu görüşmesi sonunda ise öğretmenlerin, öğretmenlik ve öğretim becerilerinin zenginleştiği, daha yaratıcı ve etkili tasarımlar geliştirdikleri ve kendilerini bu alanda daha yetkin hissettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca yaygınlaştırma eğitimleri sayesinde odaklarının yetişkin eğitimine dair becerilerini geliştirmeye yöneldiği tespit edilmiştir.

Birinci odak grubu görüşmesi sırasında öğretmenlerin kendilerini disiplinler arası ilişkilendirme, yenilikçi yöntem ve teknikler, öğretimi planlama ve öğrencinin derse etkin katılımı gibi alanlarda zayıf gördüğü tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kişisel ve

mesleki gelişim alanında ise sadece zümreler arası iş birliği, zamanlama ve planlama gibi öğrenme ve öğretme sürecine odaklı ifadelere yer verdikleri, ayrıca bu alanın gelişmesi gerektiğini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. İkinci odak grubu görüşmesi sonunda ise zaman yönetimi, akademik alt yapı, etkili dinleme, moderasyon, grubu yönetme, geri bildirimde bulunma, liderlik ve etkili iletişim gibi kişisel ve mesleki gelişime dair becerilerini geliştirmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Üçüncü odak grubu görüşmelerinde de metodolojik ve akademik alanda etkili, kısa ve öz eğitim sunuları hazırlama, etkili aktarabilme, katılımcıları motive etme gibi yetişkin eğitiminde gerekli alanlarda kendilerini zayıf bulduklarını ve bu yönlerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Deneyimlerin meslektaşlarına aktarılması ve yaygınlaştırılması konuları üçüncü odak grubu görüşmelerinde daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır.

Birinci odak grubu sonuçlarına göre, öğretmenler eğitim materyali hazırlama, tasarımları uygulama, öğrenme ve öğretme süreçlerini planlama gibi alanlarda güçlü olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde teknolojik araçları kullanma, araştırmacı ve meraklı olma, iş birliği ve uyumlu çalışma gibi kişisel ve mesleki katkı sağlayan alanlarda kendilerini güçlü bulmuş ve var olan yeterliklerini ise buna katkı sağlayan en önemli etken olarak göstermişlerdir. İkinci odak grubu sonuçlarına göre öğretmenler, yöntem ve tekniklerin tasarımlarda etkili kullanımını, disiplinler arası ilişkilendirmeyi ve çevrimiçi araçların ders tasarımlarına entegre edilmesini güçlü yönleri olarak görmektedirler. Ayrıca 2. DAM eğitiminde masa moderatörlüğü görevi ile birlikte empati kurma, uyumlu çalışma, iş birliği yapma, etkili dinleme, meraklı ve enerjik olma, teknolojik araçları etkili kullanma gibi çoğunlukla sosyal becerilerine ait güçlü yönlerini keşfettiklerini dile getirmişlerdir. Üçüncü odak grubu görüşmelerinde, ilk iki görüşmeye kıyasla tasarım yapma, çevrimiçi araçları kullanma gibi öğrenme-öğretme sürecine dair ifadelerinde derinlik, hakimiyet ve etkili gibi kelimelerin daha fazla vurgulandığı görülmüştür. Aynı zamanda bu görüşmelerde, yeni deneyimlemeye başladıkları yetişkin eğitimi alanında da etkili sunum planlayabilme, alanı dışında sunum hazırlayabilme ve sunma gibi becerilerini keşfettikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra dahil oldukları öğrenme topluluğunda, sosyal çevrelerinde ve ilişkilerinde değişiklikler meydana geldiği, öğrenme sürecine velileri dahil etme, idarecilerin desteğini alma ve güvenini kazanma gibi amaçlar edindikleri görülmüştür.



Birinci odak grubu görüşmelerinde edinilen bilgi ve becerilerin sınıf içi uygulamalarda, kendi materyalini üretmede, okul projelerinde ve ders tasarımlarında tamamen eğitim ve öğretim sürecine odaklı kullanılmasının hedeflendiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra akademik alanda ve uzaktan eğitimlerde kullanılabileceği de ifade edilmiştir. Diğer yandan edindikleri bilgi ve becerileri sosyal çevrede meslektaşları ve arkadaşları ile paylaşım konusunda çekincelerini de dile getirmişlerdir. Buna karşılık İkinci odak grubu görüşmesinde, edinilen bilgi ve becerilerini okul kurulları, öğretmen toplantıları ve farklı okullardaki öğretmenlerle paylaşacaklarını, bu şekilde etki alanını genişleteceklerini vurgulamışlardır. Akademik alanda ise, edindikleri bilgi ve becerileri yüksek lisans çalışmaları, akademik çalışmalar, kariyer değişikliği ve öğretmen eğitimleri gibi farklı alanlarda kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Üçüncü odak grubu görüşmelerini incelediğimizde, diğer görüşlerden farklı olarak eğitim-öğretim sürecinde idarecilerle ve velilerle paylaşım düşüncesinin ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Ayrıca DAM eğitiminde kazandıkları becerileri, eğitim konferansları çevresindeki kişilere yön verme, sosyal medya, e-twinning ve Avrupa Projeleri gibi çok yönlü alanlarda kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin var olan becerilerini tanıdığı, bunları geliştirdiği ve bu becerilerini başka alanlarda değerlendirmeye çalıştıkları dikkat çekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular DAM Modeli'nin, öğretmenin, öğretim tasarımını anlamasını sağladığını, meslektaşları ile etkileşimini, meslektaş-akran öğrenmesi ve sorgulama becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Üç farklı dönemde odak grubu görüşmelerine katılan öğretmenlerin çalışma boyunca farklı roller üstlenmelerinden dolayı ifadelerinin de değiştiği görülmektedir. Örneğin, ilk odak grubu görüşmelerinde öğretmenlerin, beş günlük eğitimlerde katılımcı olarak yer almasından dolayı yenilikçi yöntemler, disiplinler arası ilişkilendirme, etkili öğretim ve ders planlama gibi öğrenme ve öğretme sürecine yönelik becerilerinin ve kazanımlarının ön planda olduğu gözlemlenmiştir. DAM sürecinde öğretmenlerin ortak tasarımlar hazırlayarak eşit derecede sorumluluklar yüklenmelerinin ve birbirlerinin başarılarını paylaşmaları öğretmenlere akademik bakış açısı kazandırır. Bu açıdan bakıldığında DAM'ın öğretmenlerin birbirlerinin öğretim yaklaşımlarını sorgulayıp, geri bildirimler verdikleri ve tecrübelerinden faydalandıkları bir ortam oluşturduğu söylenebilir (Boran, Tarım, 2016). Eldeki çalışmada da DAM sürecinde,

farklı disiplinlerden öğretmenleri her hafta bir araya gelerek ortak bir temel soru üzerinden tasarımların planlanması ve bu süreçte sürekli geri bildirimler ile tasarımların geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geliştirilen ve son halini alan ders tasarımları sınıflarda uygulandıktan sonra tasarımın güçlü, zayıf ve geliştirilmesi gereken yönleri haftalık toplantılarda tartışılmış ve tasarımlar revize edilmiştir. Lewis ve diğerleri (2006) bu süreci ‘öğretme ve öğrenme ile ilgili veri toplayan ve bunu birlikte analiz eden bir grup öğretmen tarafından canlı sınıf derslerinin gözlenmesi’ olarak tanımlamaktadır (Galanouili, 2010). DAM eğitimi sonunda öğretimsel kazanımların yanı sıra öğretmenler kişisel alanda zayıf yönlerini de tespit etme imkanı bulmuşlardır. Özellikle DAM eğitimlerinin temel uygulamaları olan zümreler arası iş birliği, zamanlama, planlama gibi kişisel ve mesleki alandaki eğitimler sırasında geliştirmeleri gereken bilgi ve beceriler olduğunu fark etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin DAM eğitimi sonunda zayıf buldukları alanlar, disiplinler arası ilişkilendirme, yenilikçi yöntem ve tekniklerin tasarımlarda etkili kullanımı, öğretim planlama, öğrencinin derse etkin katılımı gibi öğrenme ve öğretme süreci odaklı konular olduğu anlaşılmıştır. Bunun temel sebebi ise, genellikle hizmet içi eğitimlerinin aynı branştan öğretmenlerle kurgulanmasından dolayı farklı disiplinlerden gelen öğretmenlerin ilk defa bu kadar yoğun bir iş birliğine girmeleridir. Taşdemir ve Taşdemir (2011)’in de belirttiği gibi, DAM eğitimlerinde de hedeflenen, disiplinler arası yaklaşım ile farklı disiplinlerin aynı tema, konu, problem vb. ile ilgili kazanımları bir bütün olarak ele alınması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey zihinsel becerilere ulaşmasıdır. Bu süreç, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını daha etkili hale getirerek, öğrencinin öğrenme sürecini kavraması ve yaşamla bütünleşik tasarımlar üretmesi sayesinde alan yeterliliklerinin gelişimine ciddi katkılar sağlamıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin, öğrenme topluluğunun bir parçası olma sürecini geliştirmiştir. Gatto (2008) tarafından 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında 1760 lise ve 146 üniversite ile yürütülen “The Annual Three Day Interdisciplinary Curriculum Project” isimli doktora çalışmasında en çarpıcı sonuç, mevcut okul yılında, seçilen bir tema etrafında öğretmenlerin disiplinler arası çalışma yürütmesinin ortak bir iletişim dili oluşturmalarına katkısıdır. DAM eğitimleri sırasında öğretmenlerin yukarıda belirtilen konularda yoğun bir eğitim sürecine girmeleri, eğitimler sonunda ortak yürütülen tasarımlar ve sınıf uygulamaları bu iletişim dilinin oluşmasında en önemli etkenlerdir. Rock ve Wilson (2005)’in de belirttiği gibi, DAM uygulaması boyunca

ekip üyelerinin, öğrencinin düşüncü ve öğrenmesi hakkında bilgi toplar, öğrencilerin düşüncülerinin nasıl geliştiğini ve dersin hangi boyutlarının öğrenmeyi geliştirdiği veya engellediğini gözlemler yoluyla tespit etmeye başlarlar. Eldeki çalışmada da öğretmenlerden ilerleyen zamanlarda farklı disiplinlerdeki öğretmenlerle koordinasyonlu olarak çalışma etkinlikleri ve oturumları düzenlemeleri, birbirleri arasında sürekli bilgi akışı sağlamaları ve geri bildirimler sayesinde bu kazanımlara hakim olmaları beklenmektedir.

Birinci odak grubu görüşmesinde öğretmenler DAM eğitimleri sırasında aldıkları temel soru sorma, yenilikçi yöntem ve tekniklerle ders tasarımı geliştirme ve değerlendirme eğitimleri sayesinde alan hakimiyetlerinin farkına varıp bu güçlü yanlarını materyal hazırlama ve geliştirmede değerlendirebileceklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yaratıcı drama, eğitim koçluğu veya bilişim teknolojileri alanındaki uzmanlıklarıyla DAM uygulamalarının da zenginleşeceğini belirtmişlerdir. Nitekim öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yanı sıra kişisel ve sosyal alandaki güçlü yanları ve yetkinliklerinin profesyonel gelişimlerine katkısı büyük olmuştur. Görüşme sonunda DAM eğitimlerinin, öğretmenlerin bu yetkinliklerini sınıf uygulamalarına etkili bir şekilde nasıl aktaracaklarına dair farkındalık oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

DAM eğitimleri sonunda kazanılan bilgi ve becerilerin nerede ve nasıl kullanılacağına dair birinci odak grubu görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Bir grup öğretmen özellikle sınıf odaklı uygulamalara yönelip tamamen materyal geliştirme, projeler üretme ve etkili ders tasarımları üretme odaklı değerlendirmeler yapmıştır. Bir başka grup öğretmen ise, özellikle akademik alandaki eksikliklerini telafi etme, okumalara yönelme, uzaktan eğitimlerle destek alma ve bu becerilerini çalışma konusu alana aktaracaklarını ifade etmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı gibi profesyonel gelişim sadece öğretimsel değil, kişisel gelişimi de hedeflemektedir. Bunun yanı sıra DAM eğitimleri, öğretmenlerin üst düzey bireysel ve mesleki sorumluluk gerektiren “Öz değerlendirme” yapabilmelerine yardımcı olan bir süreçtir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi (2017)’ne göre öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerin kullanım alanları arasında yer alan “Öz değerlendirme” nin öğretmenlerin yeterliliklerini sorgulama, mevcut durumlarını tespit etme, profesyonel gelişim hedeflerini koyma ve bu hedefe ulaşmak için gerekliliklerini tespit etme sürecine yardımcı olmaktadır.

Bunun yanı sıra DAM uygulamalarında yer alan öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve becerilerin öğretmenlerde kimlik değişimine ciddi boyutta katkı sağladığı ve bu değişimin mesleki alanda olumlu etkilerinin görüldüğü, ancak yaygınlaştırma ve paylaşım konusunda meslektaş kıskançlığı nedeniyle çekinceleri olduğunu dile getirmişlerdir. Zembat (2012)'ın 36 anaokulu öğretmeni ile yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde rekabetin en çok çatışma yaratan durum olarak algılandığı, meslektaşları ile bilgi paylaşımının olmamasının aralarında yaşanan rekabetten kaynaklandığı ve bu rekabetin öğretmenlerin ekip çalışması yapmasını engellediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bunun temel sebebi ise öğretmenlerin çoğunlukla bireysel boyutta uygulamalarını yürütmeleri ve öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini izleme, ortak tasarım geliştirme, geri bildirim verme ve değerlendirme süreçlerini nadiren sınıflarında uyguluyor olmalarıdır. Birinci odak grubu görüşmesi sırasında öğretmenlerin henüz DAM uygulamalarına başlamamış olmasından dolayı yukarıda bahsedilen bütün olumlu süreçler ilerleyen zamanlarda öğretmenlerin rutinleri haline gelmesi ile edindikleri mesleki yeterlilikleri paylaşım konusundaki çekincelerinin edinecekleri yeni kimlikleri ile zamanla kaybolması beklenmektedir.

İkinci odak grubu görüşmelerinde öğretmenlerin DAM uygulamaları sayesinde disiplinler arası ilişkilendirme ve çevrimiçi araçların tasarımlara etkili bir şekilde dahil edilmesi konularında kendilerini daha yetkin hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler alan yeterliklerinin farkına varmışlar ve bu yeterliliklerinin farklı disiplinlerle iş birliğinde yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Pickering (2007)'in konuyla ilgili yaptığı çalışmada belirttiği gibi ortak uygulama ve iş birliği etkili bir profesyonel gelişimin kalbinde yer alır ve öğretmenlerin birbirlerini desteklemesi ve süreç sırasında farklı uygulamalara imkan verecek mesleki değişim faaliyetlerinin planlanması, başarılı öğretmen gelişiminin gereklilikleri arasındadır. Bunun sonucunda DAM uygulamalarının öğretim tasarımlarına sağladığı katkının yanı sıra öğretmenlerin güçlü yanlarını keşfettikleri, bu yeterlilikleri uygulamalarında ortaya koyma imkanı buldukları ve öz yeterlik açısından kendilerini daha değerli bulmaya başladıkları bir süreç olduğunu da söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra bu edinimlerini sadece sınıf boyutunda bırakmayıp öğretmen eğitimleri gibi farklı alanlarda kullanma isteği, farklı kariyer planları ve akademik çalışmalarını hedefledikleri dikkat çeken önemli bir bulgudur. Bu süreç,

öğretmenlerin profesyonel gelişimleri konusundaki farkındalıklarının oluştuğu ve aynı zamanda öz yeterlik gelişimine ciddi boyutta katkı sağladığı dikkat çekmektedir. DAM sınıf uygulamalarının yanı sıra masa moderatörlüğü görevini deneyimleyen öğretmenlerin liderlik, zaman yönetimi, empati, çözüm odaklı iletişim ve moderasyon gibi mesleki ve kişisel gelişime yönelik becerilere odaklanmaya başladıkları görülmüştür. Masa moderatörlüğü, görev boyunca gözlem ve geri bildirim verme sürecine yoğunlukla dahil olmalarından dolayı öğretmenlerin mesleki alanda gelişimlerine dair yeterliliklerini sorgulayarak, geliştirmeleri gereken yönlerine dair farkındalıklarının oluştuğu bir faaliyettir. Öğretmenler mesleki alandaki eksiklerinin farkına vararak bu alanlarda gelişme kaydetmek amacıyla stratejiler üretmeye başlamışlardır. Öğretmenlerin öğrenme ve gelişime açık olmaları ise profesyonel gelişimi hedeflediklerini göstermektedir. Nitekim Gültekin ve Çubukçu (2008)'nin da belirttiği gibi, öğretmenlerin profesyonel bir kimliğe bürünmeleri, toplumsal açıdan yararlı ve topluma yön verebilecek nitelikte, bilinçli, yaratıcı, sorumlu, beden ve zihnen, ahlaken ve duygu bakımından dengeli bireyler yetiştirebilmelerinin ön koşuludur.

İkinci odak grubu görüşmesinde öğretmenlerin DAM uygulamaları sonucunda hem öğretimsel hem de kişisel alanda edindikleri kazanımları ve becerileri okul kurulları, öğretmen toplantıları ve farklı okullardaki öğretmenlerle, kısacası daha geniş kitlelerle paylaşma isteği oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin DAM sürecindeki uygulamalarında kaydettikleri gelişmeyi ve bu süreçte edindikleri bilgi ve becerileri sınıf dışına taşıma isteği, artık yeterliliklerinin ve ortaya koydukları uygulamaların tanınmasını sağlama ihtiyacından doğmaktadır. Rock ve Wilson (2005)'in da belirttiği gibi DAM uygulamaları sayesinde öğretmenlerin iş birliği içinde birlikte öğrenmeyi esas almaları, fikirlerini paylaşmaları ve başarılı uygulamaları örnek almaları mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Böylece öğretmenlerin öz güven ve öz saygılarının artması, kendilerini çalışmalarında ve gelişimlerinde daha değerli ve desteklenmiş hissetmeleri beklenmektedir.

Üçüncü odak grubu görüşmelerinde, uzun soluklu DAM sınıf uygulamaları sonunda öğretmenlerin tasarım yapma, çevrimiçi araçları kullanma ve disiplinler arası ilişkilendirmeye dair ifadelerinde hakimiyet ve özgüven dikkat çekmektedir. Nitekim Rock ve Wilson (2005)'in 6 ortaokul öğretmeni üzerinde yürüttüğü çalışmada DAM uygulamalarının öğretmenlerin öğretimsel kelimeleri kullanması, farklılaştırılmış

öğretim tasarımının kavraması, öğrenci beklentilerinin tespiti edilerek etkili tasarımlar üretmesi gibi alanlarda ciddi değişim ve gelişim kaydettiği görülmüştür. Üçüncü odak grubunda öğretmenlerin araştırmacı kimliğini daha fazla yükledikleri ve yetişkin eğitime ait becerilere yönelmiş oldukları dikkat çekmektedir. Bu arada, gruptaki öğrenme topluluğunun zümreler arası çalışma ve iş birliği gibi kişisel gelişime dair ifadelere fazlaca yer verdikleri ve süreçte öğretmenlerin bu toplulukta yer almaktan zevk aldıkları ve kişisel gelişimleri açısından olumlu gördüklerini ifade etmişlerdir. DAM sürecinin öğretmenlerin yeni beceriler kazanmalarının yanı sıra öğrenme topluluğu oluşumunu desteklediği ve bu sürecin öğretmen profesyonel gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Uluslararası alanda güçlü ülkelere bakıldığında, okul temelli yürütülen eğitimlerde öğretmenleri profesyonel gelişim sürecine dahil eden öğrenme toplulukları oluşturmayı hedefledikleri görülmüştür (Lemke, 2010). DAM uygulamaları sırasında öğretmenlerin her hafta bir araya gelerek ortak tasarımlar geliştirmeleri, yapılan tasarımlara geri bildirimler vererek tasarımların gelişimine katkı sağlamaları veya uzmanların dahil olduğu değerlendirme toplantıları yapmaları öğrenme topluluğunun oluşumuna katkı sağlamıştır. Rock ve Wilson (2005)'in ortaokul öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada, DAM uygulamaları sırasında akran koçluğu etkinliklerine dahil olan öğretmenlerin akranlarından yapılandırılmış şekilde geri bildirim alıp verme konusunda kendilerinin daha güvenli hissettiklerini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada yapılan haftalık toplantılar alanyazında geçen “Açık ev” formatında tasarlanmıştır (Stepanek ve diğ., 2006). Bu çerçevede toplantılar, öğretmenlerin öğrenmeyi deneyimleyip kendi DAM uygulamalarını sundukları, bilgilerini aktardıkları ve akranlarından öğrendikleri kazanımları paylaştıkları bir platform olmuştur. Buna ek olarak, “Açık Ev” toplantılarının öğretmenler, eğitimciler ve uzmanlar arasında bilgi alışverişini ve bilgi ağını destekleyerek öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Buna ek olarak, üçüncü odak grubunda yer alıp birinci odak grubunda yer almayan Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) ve özel alan yeterliliklerine dair ifadelere yer verildiği gözlemlenmiştir. Bunun nedeni ise öğretmen grubunun en az bir yıllık DAM uygulamaları boyunca sınıf, okul ve öğretmen eğitimlerinde deneyimleme, test etme ve değerlendirme imkanı bulabilmeleridir. Bu sayede sürekli olarak alanlarına dair tasarımlarını hayatla ilişkilendirilmiş ve yaşamsal beceriler kazandıracak şekilde

daha rahat sunabildikleri gözlemlenmiştir. OTMG, bir okulun ilgi, gereksinim, rol ve sorumlulukları ile ilgili sorunlara odaklanan sürekli eğitim faaliyetlerini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında OTMG modeli, öğretmenleri görev yaptıkları okullarının gelişimi konusunda sorumlu birer aktör olarak görmektedir (Altun, Vural, 2012). OTMG modellerinden biri olan DAM uygulamalarının, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha mutlu, başarılı ve saygın bir şekilde icra edebilmeleri ile öğretmen öz-yeterlilik algılarının gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalarda da, öğretmen öz-yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin uygun öğretim tekniklerini seçme, öğrencilerde yüksek başarı sağlama, öğrencilerle etkili iletişim kurma vb. konularda daha başarılı ve istekli olacakları ifade edilmektedir (Guskey, 1988). Mesleki ve kişisel gelişim sürecinde öğretmenlerin dahil oldukları öğrenme topluluğunda iş birliği, deneyim ve ortak değerlerin paylaşımı, değerlendirme ve yansıtma gibi ifadeleri sıklıkla kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir. Bunun temel sebebi ise bu grubun DAM uygulama, test etme ve değerlendirme süreci ile ortak bir çalışmaya girmiş olmaları ve bu süreçte gruba sürekli katkı sağlayarak var olan öğrenme topluluğunu bir üyesi olarak benimsemeleridir. Nitekim öğretmenlerin bu rol değişimini özellikle masa moderatörlüğü görevleri sırasında fark etmeleri süreç içerisinde yaratıcı drama, yenilikçi teknolojiler, çözüm odaklı iletişim, proje yönetimi, geliştirme vb. yetişkin eğitimi alanında almış oldukları eğitimler, yeni beceriler kazanma ve geliştirme ihtiyacını sürekli kılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi (2017)'nde öğretmen yeterliliklerinin ulusal ve uluslararası gelişmeler doğrultusunda güncellendiği belirtilmiştir. Bu güncellemeler yapılırken, DAM eğitimlerinde de hedeflendiği gibi öğrencilerin çağın gerekleri doğrultusunda donatılabilmesi, öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi ve öğretmen yeterliliklerinin yakından izlenip sonuçlarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Son olarak, DAM uygulamaları sonunda gerçekleştirdikleri yaygınlaştırma seminerleri döneminde öğretmenlerin, tasarımcı öğretmen kimliğinden öğretmen eğitmeni kimliğine geçişleri gözlemlenmiştir. Bu dönemde öğretmenler, etkili, kısa ve öz eğitim sunuları hazırlamak, katılımcıları motive etmek ve akademik alanda hakimiyet gibi yetişkin eğitiminde gerekli olan alanlarda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun temel sebebi ise yaygınlaştırma seminerlerinde görev alan öğretmenlerin çoğunluğunun yetişkin eğitimini ilk defa deneyimleyecek

olmaları ve eğitim hazırlıkları sırasında belirtilen alanlarda zorluklar yaşamalarıdır. Öğretmenlerin öğretmenlik görevinin yanı sıra öğretmen eğitmenliğine geçiş yapmaları, yeni sorumluluklar ve becerileri kazanma gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Young, Karaağaç ve Doğan (2011)'in da belirttiği gibi öğretmenlik rolünden eğitimsel liderlik rolüne geçiş ile birlikte öğretmenler, katılımcılar karşısında daha donanımlı ve yetkin olma kaygısı ve katılımcılar tarafından kabul görme amacıyla yeni profesyonel gelişim kaynaklarını araştırmaya yönelmektedirler.

Araştırmadan elde edilen ayrı bir bulgu da üretken ve yaratıcı yönlerini keşfeden öğretmenlerin, edinmiş oldukları yeni deneyim, donanım ve kazanımlarını hangi yönde etkili kullanabilecekleri ve yaygınlaştırabilecekleri açısından arayışa girdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler, akademik çalışmalara yöneldikleri ve kariyer planlarında değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Hayward (2009)'ın da belirttiği gibi, öğretmenler DAM Modeli ile çalışmalarının değer kazandığını hissedip, kendine güvenleri artmakta ve mesleki statülerini yükselterek mesleki alandaki gelişimleri sayesinde diğer öğretmenleri de etkilemektedirler. Benzer şekilde, Rock ve Wilson (2005)'in de belirttiği gibi DAM uygulamalarının araştırma, iş birliği, aktif öğrenme, gözlem, bir odak doğrultusunda yürütülen yansıtma ve tartışmayı kapsayan sürdürülebilir ve devam eden doğası gereği katılımcıları sürekli profesyonel gelişime dahil etmekte ve katılımcılar bu gelişimin devamlılığına ve sürekliliğine inanmaktadır. Eldeki çalışmada da sözü edilen düşünceleri destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Nitekim bu süreçte 12 öğretmen 5 farklı eğitim konferansında DAM uygulamalarına ait sunumlar gerçekleştirmiş, 6 öğretmen yüksek lisans çalışmasına başlamış ve 7 öğretmen ise kariyer değişikliğini tercih etmiş ve DAM uygulamaları sırasında edindikleri bilgi ve becerilerini daha fazla değerlendirebileceklerini düşündükleri sahalara yönelmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve alanyazında konuya ilişkin yapılmış olan araştırmalar, DAM eğitimleri ve sınıf uygulamalarının, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine pek çok açıdan katkıda bulunduğu, bununla birlikte verimli bir profesyonel gelişim süreci elde edilebilmesi için uygulamaların sürekli olması ve akran iş birliği içinde, öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak gerçekleştirilmesi gerektiğini göstermiştir.



### 5.3. Ders Araştırma Modelinin Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarındaki Değişime İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Ders araştırma modeli, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında nasıl bir etki göstermiştir?” olarak belirlenmiştir. Bu soru altında “*öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarındaki*” değişimler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin toplam öz yeterlik algı puanlarının karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak son test lehine anlamlı farklar olduğu, başka bir ifadeyle DAM sürecinin, öğretmenlerin öz yeterlik algı puanlarında anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öz yeterlik alt boyutları incelendiğinde, öğrenci katılımı öz yeterlik algı puanında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin öğretim stratejileri öz yeterlik algı puanlarında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.
- Buna karşılık sınıf yönetimi öz yeterlik algı puanlarında ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır .

Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse DAM uygulamaları, öğretmenlerin toplam öz yeterlik algı puanları, öğrenci katılımı ve öğretim stratejilerine dair öz yeterlik algı puanlarında anlamlı bir artış meydana gelmesini sağlarken, sınıf yönetimi öz yeterlik algı puanlarında ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Elde edilen bu sonucun, alanyazındaki benzer konularda yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular ışığında tartışılması uygun olacaktır.

DAM uygulamaları sonunda öğretmenlerin, öğrenci katılımına dair öz yeterlik algı puanlarında anlamlı bir artış meydana gelmesinin temel nedeni, DAM eğitimleri içeriğinin tamamen öğrenci düşünüşü ve öğrenme sürecine odaklı olarak tasarlanmasıdır. Nitekim 5 günlük gerçekleşen DAM eğitimlerinin içeriğini incelediğimizde, temel soru sorma, öğrenci becerilerine katkı, öğrenci kazanımlarının gelişimi gibi eğitim içerikleri dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra DAM kapsamındaki ortak çalışmalarda öğretmenler, öğrencilerin düşünme sistemlerinin nasıl oluştuğunu, geliştiğini ve dersin hangi boyutlarının öğrenmeyi geliştirdiğini

veya engellediğini tespit edebilmek amacıyla sürekli gözlem yapma ihtiyacı duyulmuş. Bu sürecin devamı olarak DAM uygulamaları sonunda haftada bir gerçekleşen toplantılardaki tartışma oturumlarında belirlenen konuların öğretilmesi ve öğrenilmesine dair görüşlerini ve önerilerini sunarak tasarımlarını geliştirme yoluna gidilmiştir. Rock ve Wilson (2005)'in da belirttiği gibi, bu süreçte farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin koordinasyonlu olarak çalışması, aralarında bilgi akışının sağlanması, geri bildirimlerin verilmesi ve ders tasarım süreçleri sırasında birbirleriyle etkileşimde olabilmeleri, öğrencilerin düşünme sistemlerini kavrama ve derse etkin katılımlarını sağlama amacıyla etkili tasarımları yapmalarına imkan vermektedir.

DAM uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim stratejileri öz yeterlik algı puanlarında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı fark göstermesinin temel nedeni ise 5 günlük DAM eğitim içeriğinin (DAM amaçlarına uygun olarak) yenilikçi yöntemlerin, teknik ve araç-gereçlerin öğretmenlere sunulmasıdır. Bu süreç, öğretmenlerin pasif bir alıcı rolünden ziyade öğrenmiş oldukları 5E, Scamper, Yaratıcı Drama, Probleme Dayalı öğrenme gibi yenilikçi yöntemleri, yaşamsal becerileri kazandırmayı hedefleyecek şekilde hazırlamaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzun soluklu DAM aşamasında öğretmenlerin kendilerini sürece hakim hissetmeleri bu sonucu doğurmuştur. Nitekim Guskey ve Passaro (1994) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu anlarda yaratıcılıklarının ve hedef odaklı çalışmalarının daha verimli olduğunu, motivasyonu düşük ve zor öğrenciler de bile başarılı sonuçlar aldıklarını ifade etmektedir.

DAM uygulamalarının, sınıf yönetimi öz yeterlik algı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamasının temel nedeni, çalışmaya dahil olan öğretmenlerin en gencinin 5 yıllık deneyime sahip olması ve DAM uygulamalarında deneyimli bir öğretmen olarak bu sürece hakim olduklarını, buna paralel olarak sınıf yönetimi becerisini, “istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi” olarak düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Alanyazında sınıf yönetimine ait tanımları incelediğimizde, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, bireylerin ve zamanın yönetilmesi olarak tanımlanır (Boz, 2002). Bu kapsamda sınıf öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmaların (Enochs, ve dig., 1995; Henson, 2001; Woolfolk, Hoy,

1990; Woolfolk ve diğ.,1990) sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma gibi etkili öğretmen özelliklerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Şu durumda, sınıf yönetiminin, istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinin ötesinde öğretim ortamının ve öğrenme sürecinin iyileştirilmesi gibi bütün boyutları dikkate alınarak yorumlanması gerektiği unutulmamalıdır. Nitekim Öztürk (2002)'ün de belirttiği gibi, öğretim ortamı hazırlanırken, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmenlerin, öz yeterlik inançlarının yanında, genel anlamda bir sınıf yönetim stratejisinin ve özel anlamda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa da bunları giderme stratejisinin bulunması gerekir.

#### **5.4. Ders Araştırma Modelinin, Öğrencilerin Geliştirdikleri Ürünler Üzerinde Gösterdiği Değişime İlişkin Sonuç ve Tartışma**

DAM sürecinde, ilk eğitim sonunda, uygulama sürecinde ve sürecin sonunda olmak üzere üç farklı zamanda öğrencilerin ortaya çıkarttıkları ürünlerin etkililiği ele alınmış ve söz konusu araştırma problemine ilişkin aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır.

- DAM uygulamaları sürecinde öğrencilerin tasarladıkları birinci ve üçüncü ürünlerin toplam puanları arasında dikkat çekici bir fark olduğu, özellikle öğrenci ürünlerinde gerçek yaşamla ilişkilendirme, disiplinler arası geçiş, çevrimiçi araçların etkin kullanımı ve bilişüstü öğrenme stratejilerini destekleme ölçütlerinde, üçüncü ürünlerde elde ettikleri puanlarda kayda değer artış olduğu gözlemlenmiştir.
- DAM eğitimlerinin ardından öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri ilk uygulama sonunda ortaya çıkan öğrencilerin birinci ürünlerini incelediğimizde ders kazanımları ile örtüşme ve bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerinin çoğunlukla karşılandığı görülmektedir. Buna karşın birinci ürünlerin, özgün içerik ve yaratıcı içerik üretilmesi, gerçek yaşam ile ilişkilendirme ve bilişüstü öğrenme stratejilerini destekleme kriterleri açısından zayıf kaldığı dikkat çekmektedir. Disiplinler arası geçiş ve çevrimiçi araçların etkin kullanımı kriterleri açısından ise birinci öğrenci ürünlerinin hiçbir şekilde ihtiyacı karşılamadığı dikkat çekmektedir.

- DAM sınıf uygulamaları sırasında öğrencilerin ürettikleri ikinci ürünleri incelediğimizde, bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme ve ders kazanımları ile örtüşme kriterlerinin birinci ürünlere göre daha da iyileştiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra çevrimiçi araçların etkin kullanımı ikinci öğrenci ürünlerinde belirgin hale gelmiştir. İkinci öğrenci ürünlerinde, özgün ve yaratıcı içerik üretilmesi, gerçek yaşam ile ilişkilendirme ve bilişüstü öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerini tamamen karşılayan değerler artış göstermektedir. İkinci öğrenci ürünlerinin disiplinler arası geçiş açısından birinci ürünlerde olduğu gibi zayıf kaldığı görülmektedir.
- DAM sınıf uygulamaları sonunda öğrencilerin ürettikleri üçüncü ürünleri incelediğimizde, bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme, ders kazanımları ile örtüşme ve çevrimiçi araçların etkin kullanımı kriterlerinin tamamen karşılandığı dikkat çekmektedir. Bu değerleri özgün içerik ve yaratıcılık kriterlerinin takip ettiği, ancak bilişüstü öğrenme stratejilerini destekleme kriterinin diğer kriterlere kıyasla daha zayıf kaldığı görülmektedir.
- DAM uygulamaları sonunda ortaya çıkan öğrenci ürünleri genel olarak incelendiğinde, her öğrencinin ürünlerinin giderek iyileştiği ve dikkate değer bir değişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrenci ürünlerinde, ilk tasarımlarda diğer kriterlere göre daha iyi durumda olan bilişsel öğrenme stratejilerini destekleme ve ders kazanımları ile örtüşme kriterlerinin DAM uygulama sonunda çıkan ürünlerde tamamen karşılandığı dikkat çekmektedir. İlk tasarımlarda nadiren rastlanan çevrimiçi araçların kullanımı, üçüncü öğrenci ürünlerinde etkili ve yaygın bir kullanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra üçüncü öğrenci ürünlerinde özgün içerik, yaratıcılık ve bilişüstü öğrenme stratejilerini destekleme kriterlerinde kayda değer bir gelişim gözlemlenmesine rağmen bu kriterlerin öğrenci ürünlerinde geliştirilmesi gereken alanlar olduğu gözlemlenmiştir.

DAM sınıf uygulamalarında ortaya çıkan öğrenci ürünlerinde ders kazanımları ile ilgili kriterlerinin birinci ürünlerde diğer kriterlere kıyasla daha yüksek, üçüncü ürünlerde ise tamamen karşılanmış olmasının temel sebebi, DAM uygulamalarında yer alan öğretmenlerin kendi alanlarına ait program kazanımlarına hakim olmaları ve bu kazanımları ders tasarımlarında açık bir şekilde sunabilmeleridir. Bunun bir diğer nedeni ise DAM eğitimleri sırasında öğretmenler ortak tasarımlar hazırlarken farklı disiplinleri bir noktada buluşturan temel soruların tespitinde kazanımların odak

olması gerektiğinin sürekli olarak vurgulanmasıdır. Ayrıca DAM eğitimlerinde 2. adım, DAM planlamalarında öğrenci kazanım ve becerilerinin detaylandırılması olarak sunulmuş ve bu kazanımların, gerçekçi ve ulaşılabilir olması gerektiği vurgulanmıştır. Stepanek ve diğerlerinin (2006) de belirttiği gibi, DAM takımı belirlenen bir sorun ve konu üzerinde hedefleri tanımlayarak yola çıkar. Bu süreçte öğretmen verileri toplar ve fikirleri oluşturur. Öğrencilerin öngörülen cevaplarını da tanımlayacak şekilde detaylandırılan bu süreç DAM ekibi için hem bir kılavuz hem de hedefler ve fikirlerin açıkça sunulduğu bir iletişim aracıdır. Tasarımlarda ders kazanımlarının öğrenci ürünlerinde tespit edilmesi ise öğretmenlerin bu süreci etkili şekilde tasarlayarak belirlenen öğrenci kazanımlarına yansıtmasında etkili olduklarının bir göstergesidir.

DAM uygulamalarında, birinci öğrenci ürünlerinde en yüksek puanlanan ve gittikçe gelişim kaydeden bir diğer kriter ise öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejilerinin desteklenmesidir. Zimmerman (1989) bilişsel öğrenme stratejilerini öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmek, öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme olarak tanımlamaktadır. Bu alanda Hofer, Yu, Pintrich (1998); Pintrich ve diğerleri (1991); Wolters, Pintrich, Karabenick (2003) tarafından yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bilişsel stratejiler olarak tanımlanan bu becerilerin bilgiyi işleme, öğrenilen bilgiler arası bağlantılar kurabilme, bilgilerin uzun süreli hafızada depolanarak anlamlandırma, uygun bilgiyi düzenleyerek seçebilme ve örgütlenme becerisi kazanma açısından etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle DAM eğitimlerinde, tasarımların hazırlanması aşamasında katılımcı öğretmenlere, öğrencinin bilgiyi işleme ve düşünme becerilerini destekleyecek, öğretilecek olan konuyu en etkili şekilde sunabilecekleri yöntemi belirlemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede DAM eğitimlerinde birinci ve ikinci gün yenilikçi yöntem ve teknikler başlığı altında kavram ve zihin haritalarının nasıl hazırlanacağı anlatılmış, yaratıcı drama yöntemi ile tekrar yapma, anlamlandırma ve bilgiyi örgütlenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak etkinlikler uygulanmıştır. DAM eğitimlerinde de vurgulandığı üzere, uygun bilişsel stratejilerin seçimi, öğrenme ve uygulamayı olumlu etkileyeceği gibi öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri ve meslek hayatlarında etkin bir birey olabilmelerinde de olumlu katkılar sağlayacaktır.

Pintrich ve Schunk (2002) bilişüstü öğrenme stratejileri, öğrenmenin ve düşünmenin kontrol edilmesini, planlanmasını, izlenmesini ve düzenlenmesini sağlayan süreçler olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra bilişüstü öz düzenleme; öğrencilerin verilen görevde ilerlerken süreçlerini takip edip değişiklikler ve değerlendirmeler yapmasına yardımcı olur (Wolters, Pintrich, Karabenick, 2003). DAM uygulamaları sırasında elde edilen birinci öğrenci ürünlerinde bilişüstü öğrenme stratejilerini destekleme kriterinin diğer kriterlere kıyasla daha zayıf kaldığı, bunun temel sebebinin ise öğretmenlerin bilişüstü düşünme stratejilerini destekleyecek etkinlikleri tasarımlarında etkin olarak kullanmaya yeni başlamalarının neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle DAM eğitimleri sürecinde içerik analizi, KWL Tablosu, etkinlikler sonunda uygulanan yansıtma sorular ile dönüşümsel ve yansıtmacı düşünmeyi destekleyen SCAMPER yöntemi öğrencilerin bilişüstü düşünme süreçlerini destekleyen çalışmalar olarak sunulmuştur. Öğrenci faaliyetleri ve düşünme sistemine odaklanan DAM uygulamalarında, pilotlama, test etme ve gözleme süreçleri sayesinde öğretmenlerin ders tasarım sürecini daha iyi anlamaları ve programlarına bu etkinlikleri dahil etmeleri için zaman gerektiği gözlemlenmiştir. Senemoğlu (2005)'nin de belirttiği gibi, bu sürecin gelişimi için öncelikli olarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme, kendilerine geri bildirim verme ve düzeltmeye imkan veren öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Nitekim, Çetin ve Gelbal (2003)'ın da belirttiği gibi öğrenme süreçleri boyunca kendilerine Ne? Nerede? Nasıl? Kiminle? gibi soruları soran öğrenciler kendi öğrenmelerini anlayabilir ve kendi çabaları ile başarılarını arttırabilir. DAM uygulamalarına dahil olan öğretmenlerin uzun soluklu sınıf uygulamaları ve ortak ders tasarımları, belirtilen becerileri öğrencilere kazandırmak için öğrencilerin eleştiri yapmalarına imkan tanır. Aynı şekilde bu uygulamalar, öğrenme ve amaçlarını değerlendirme fırsatlar sunarak, öz-düzenleme yaparken öğrencilerin kendi çabaları ile öğrenmelerine ve belli amaçlara ulaşmak için gerekli bilişüstü stratejileri kullanmalarını sağlar. Bu gelişimi de üçüncü tasarımlardaki puan artışında gözlemlemek mümkündür.

DAM uygulamaları boyunca ortaya çıkan öğrenci ürünlerinde gerçek yaşam ile ilişki ve özgün, yaratıcı içerik sunma kriterlerinde de bilişüstü stratejilerin etkisi gözlemlenmektedir. Bunun temel sebebi ise DAM uygulamaları sayesinde öğrencilerin, öğrenmenin merkezine geçerek öğrenme süreçlerini ürünlerle ortaya

koymaya başlamalarıdır. Bu süreç, öğretmenlerin oluşturmuş oldukları tasarımlarla eş zamanlı ilerlemektedir. Öğretmenlerin tasarımlarında işledikleri içerikler ve gerçek yaşamla ilişkilendirmeler zenginleştikçe öğrenci ürünleri de daha yaratıcı ve özgün içerikler sunmaya başlamıştır. DAM uygulaması boyunca ekip üyeleri, öğrencinin düşüncü ve öğrenmesi hakkında bilgi toplayarak, öğrencilerin düşüncülerinin nasıl geliştiğini veya gerilediğini, dersin hangi boyutlarının öğrenmeyi geliştirdiğini veya engellediğini görmek için seçilen öğrencileri incelerler. Ekip üyeleri ders sonrası tartışma oturumunda, belirli konunun öğretilmesi ve öğrenilmesi ile daha geniş anlamda öğretme ve öğrenme ile ilgili öneriler sunarak bu verileri görüşürler. Bu süreçte farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin koordinasyonlu çalışması, aralarında sürekli bilgi akışının sağlanması ve dönütler verilmesi önemlidir. Öğrencinin düşünme ve öğrenme sürecine odaklı DAM uygulamaları, Yoshida (1999)'nın da belirttiği gibi daha yaratıcı, yenilikçi ve öz güvenli bireylerin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

DAM uygulamalarında elde edilen birinci öğrenci ürünlerinde nadiren rastlanan çevrimiçi araçların kullanımı, üçüncü öğrenci ürünlerinde etkili ve yaygın bir kullanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun temel nedeni ise DAM uygulamaları öncesinde sınıf etkinliklerinde çevirim içi araçların kullanımına çok fazla yer verilmemesinden dolayı öğrencilerin bu araçların eğitimde etkin kullanımına alışkın olmamalarıdır. Bu nedenle öğrenciler günlük hayatlarında teknoloji ile iç içe olmalarına rağmen öğrenme süreçlerine nasıl aktaracaklarına dair rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. 21. Yüzyılın öğreneni olarak geçen ve bu kapsamda 21. yy. becerileri olarak tanımlanan becerilerin bu öğrencilere aktarılması gerekliliği doğmaktadır. Trilling ve Fadel (2009) ile “21. Yüzyıl Öğrenmesi için Ortaklık Çerçevesi” (Partnership 21, 2015) kapsamında sunulan 21. yy. öğrenen becerileri “öğrenme ve yenilik becerileri”, “dijital okuryazarlık becerileri” ve “kariyer ve yaşam becerileri” biçiminde sıralanmaktadır. Dijital okuryazarlık becerileri Trilling ve Fadel (2009) tarafından kısaca bilgi meraklılığı, medya kullanımında akıcılık, teknoloji ile kurgulanmış öğrenme becerileri olarak tanımlanmıştır. Medya okuryazarlığı becerilerini ise 21. yy. öğrenenlerinin video, podcast, web sayfaları, web 2.0 araçları gibi 21. yy. medya ve iletişim araçlarını öğrenme süreçlerinde etkili ve verimli biçimde kullanabilme becerileri olarak ifade etmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri ise, bilgisayarlar, tabletler, mobil cihazlar gibi

dijital araçların öğrenme süreçleriyle bütünleştirilip kullanılması becerilerini ifade etmektedir. DAM eğitimleri sırasında ve DAM uygulamaları sırasında çevirim içi araçların tasarımlarda etkin kullanımının hakimiyetini sağlamak amacıyla öğretmenlere verilen web 2.0 araçları, Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler kapsamında verilen iTEC eğitimlerinin öğretmenlerin çevirim içi araçların derse etkili entegre edilmesinde yetkinlik sağladığı öğretmen tasarımları ve ikinci ve üçüncü öğrencilerinde çok belirgindir. Öğrencilerin özellikle ürünlerinde artırılmış gerçeklik (aurasma), Karekod, dijital hikayeleme, blog hazırlama, Joomag çevirim içi dergi, glogster, pawtoon ve go animate gibi araçları ürünlerinde etkin kullandıkları dikkat çekmektedir. Prensky (2001) tarafından “dijital yerli / digital native” olarak tanımlanan yeni neslin teknoloji kullanımına DAM uygulamaları sayesinde öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak, yaratıcılıklarını teşvik etmek ve teknoloji destekleyerek gerçek yaşam problemlerini çözmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

DAM uygulamaları sırasında öğrencilerden elde edilen birinci öğrenci ürünleri incelendiğinde disiplinler arası geçiş açısından zayıf kaldığı ilerleyen uygulamalar sonunda tasarımlarda ilişkilendirmelerin daha belirgin hale geldiği dikkat çekmektedir. Bunun temel sebebi ise DAM eğitimleri öncesinde sınıf içi uygulamaların sadece tek bir disiplinin öğretimi ile kısıtlanmasıdır. 5 günlük DAM eğitimlerinde öğretmenlere verilen eğitimlerde iki veya daha fazla disiplinin ilişkilendirilmesine dair örnekler paylaşılmış, ortak kazanım ve temel soru sorma etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve eğitim sonunda öğretmenlerden ortak tasarımlar hazırlayıp sunmaları istenmiştir. Aynı şekilde haftada bir yapılan tasarım ve değerlendirme toplantılarında da öğretmenlerin ortak sorularını ve kazanımlarını tasarlama, somut ve gerçek yaşamla örüntülenmiş anlamlı ilişkilendirmeleri kurmaları, deneyimleri ve daha sonra değerlendirerek geliştirmeleri için imkan sağlanmıştır. Yalçın ve Yıldırım (1998)’in da belirttiği gibi disiplinler arası yaklaşımda, konuların anlamlı bir bütün halinde öğrenilmesi ve başka disiplinlerin bakış açılarından araştırılma fırsatının oluşturulmasına imkan sağlamsı önemlidir. Bu yaklaşımda belirli bir kavramın, problemin veya konunun temele alınması, farklı açılardan aydınlatılabilecek bilgi ve becerilerin bunlarla ilişkili disiplinlerden alınarak bütünleştirilmesi söz konusudur (Aydın, Balım, 2005). Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından geliştirilen yeni öğretim programlarında da disiplinler arası yaklaşımın esas alınarak



yatay ekseninde dersler arası ve dikey ekseninde her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlanması zorunluluğu aranmıştır (Taşdemir, Taşdemir, 2011). Uzun soluklu devam eden DAM uygulamaları sayesinde farklı alanlara ilişkin eğitim konu ve faaliyetlerinin birbirleriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesi ve çocukların etkin olarak deneyimler içinde yer almasıyla daha iyi bir öğrenmenin temelleri atılması sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin bir derste başarılarının başka dersin başarısına olumlu yönde etki ederek, birbirlerini pekiştirecek ve destekleyecek nitelikte sunulması önemlidir.

Özetle DAM eğitimlerinin nihai hedefi, sürekli biçimde öğrenme arzusu taşıyan, öğrenmesi hakkında sorumluluk duyan, öğrenmeyi öğrenerek, bilgi teknolojilerini kullanabilen, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin biçimde kullanabilen, öz-düzenleyici öğrenme becerisi, araştırma becerisi ve sosyal becerileri olan yaşam boyu öğrenme becerisi gelişmiş öğrenciler yetiştirebilmektir. Yaşam boyu öğrenme ile ilintili özellikler arasında yer alan öğrenmeyi düzenleme, öğrenen kişinin kazandığı bilgi ve becerileri kendi düşünce ve davranışlarıyla kontrol edebilme becerisidir. Bu ise yaşam boyu öğrenme için temel oluşturmaktadır. (Zimmerman 1986, aktaran Smith, 2001). DAM eğitimlerinin ve uygulamalarının etkililiğini sadece kısa vadede elde edilen öğrenci ürünlerinin yanı sıra uzun vadede yaşam boyu öğrenme kazanımları boyutunda incelemek yerinde olacaktır. Yaşam boyu öğrenmenin temel hedefi, bireylere örgün eğitim sonrasında bireysel olarak eğitimlerine devam etmelerini sağlayacak öz yeterlikleri kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında öz-düzenleme becerilerinin kazanılması, öğrencilerimizin yaşam boyu öğrenme boyutunda en büyük kazanımlarıdır.

### **5.5. Ders Araştırma Modelinin Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın beşinci sorusu, “Ders araştırma modeli öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde nasıl bir etki göstermiştir?” sorusudur. Bu soru altında, öğrencilerin “*öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları*” değişkenlerindeki farklılıklar ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

DAM uygulamalarına dahil olan katılımcı öğrencilerin;

- Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri boyutlarından Bilişsel Strateji Kullanımında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koyduğu görülmüştür.
- Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri boyutlarından Öz-Düzenleme Stratejileri Kullanımında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.
- Motivasyonel İnançlar boyutlarında ön test sonuçlarının, son teste göre değişim gösterip göstermediği incelendiğinde, öz yeterlik alt boyutunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Aynı zamanda içsel değer alt boyutunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koyduğu görülmüştür.

Diğer bir deyişle DAM uygulamaları, katılımcı öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri boyutlarından Bilişsel Strateji ve Öz-Düzenleme Stratejileri Kullanımında, Motivasyonel İnançlar ve İçsel Değer boyutlarında anlamlı bir artış meydana geldiği. Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri boyutlarından Bilişsel Strateji ve kullanımında son test lehine artışın nedenlerini, DAM sürecinde sınıf uygulamaları boyutunda tartışmak daha sağlıklı olacaktır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986; 1988) öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin; öğrencilerin biliş durumlarını planlama, izleme ve değiştirme gibi bilişüstü stratejileri ve materyalleri anlamayı, öğrenmeyi ve hatırlamayı da içeren yineleme, ayrıntılandırma, düzenleme gibi bilişsel stratejileri kapsadığını belirtmektedir. DAM sınıf uygulamaları sırasında öğretmenler tarafından hazırlanan tasarımlar incelendiğinde ise öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bilgiyi tekrar etme, detaylandırma, organize edebilme becerilerine odaklı kazanımlar dikkat çekmektedir. Bu süreçte öğretmenler, pasif bir alıcıdan çok öğrenme sürecinde sorumluluk alan, hedefler koyan ve projeler tasarlayan üretken bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için, öncelikle öğrencilerin bilişsel düzeyde hazır ve bu stratejileri etkin kullanabiliyor olmaları gerekmektedir. Nitekim öz- düzenleme sürecinde kullanılan bilişsel stratejiler, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bilgileri daha etkili bir şekilde kazanmalarına, depolamalarına ve ifade etmelerine imkan tanır (Heo, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin hazırladıkları ders tasarımlarının öğrenci becerilerine katkı bölümünde, “Kazandırılması Gereken 21. Yüzyıl Becerileri” başlığı altında bu

beceriler detaylandırılmaktadır. Bu kapsamda DAM sürecinde bilişsel stratejiler boyutunda öğrencilerin tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme stratejilerinin kullanımında daha etkili oldukları ve bu değişimin DAM uygulamaları sürecinde ortaya çıkarttıkları ürünlerde de açıkça gözlemlendiği söylenebilir.

DAM uygulamalarına dahil olan katılımcı öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri boyutlarından Öz-düzenleme Stratejileri kullanımında son test lehine artışın nedenlerini DAM uygulama sürecinde öğretmenlerin hazırladıkları tasarım boyutunda tartışmak mümkündür. Öz-düzenleme Stratejileri alanyazında, bilişüstü öğrenme stratejileri veya bilişsel öğrenme stratejilerinin üzerindeki yönetici niteliğe sahip stratejiler olarak da tanımlanmaktadır. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi öz-düzenleme stratejilerinde biliş hakkında, bilgi ve bilişin öz düzenlenmesi olmak üzere iki farklı yönden bahsedilmektedir. Biliş hakkında bilgi, kişinin sahip olduğu öğretimsel strateji ile sınırlıyken, bilişin öz düzenlenmesi planlama, gözlem yapma ve düzenleme olmak üzere üç genel stratejiyi içermektedir (Pamuk, Elmas, 2015). Öğretmen tasarımlarını bu becerilerin kazanımlarına katkı sağlama boyutunda incelediğimizde ilk dikkatimizi çeken, öğretmenlerin konu seçimleri ve öğrenme sürecini denetleyen, sorgulayan ifadeler ve kavramları kullanmayı tercih etmeleridir. Örneğin, Fizik dersinde enerjinin çevreye ve topluma katkısını “Enerji bumerang etkisi yaratır mı?” veya edebi akımlarla oluşan duygu değişimlerini “İnsan değişime direnir mi?” temel soruları ile sundukları görülmüştür. DAM uygulamaları sırasında öğretmenlerin, Heo (2000)’nun da belirttiği gibi gerçek yaşamın karmaşık ve otantik yapısını öğrenme ortamına yansıtan konular ve etkinlikler seçerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyen tasarımlar planladıkları dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin uygulama süreçlerine hakimiyetleri arttıkça, kullandıkları SCAMPER veya Probleme dayalı öğrenme gibi öğrencilerin üst düzey (kritik düşünme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme gibi) düşünme, yaratıcı ve esnek düşünme becerilerine katkı sağlayacak yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen ürünler incelendiğinde, DAM uygulamalarına dahil olan öğrencilerin bilgiyi yapılandırma, anlamlandırma, kendilerine özel amaç belirleme, öğrenmede ne yaptığını bilme, üretken olma ve keşfederek öğrenme kazanımlarını ürünlerine yansıttıkları göze çarpmaktadır. Aynı zamanda, elde edilen son ürünlerde, öz-düzenleme becerisine sahip bireyler de olması gereken kendi sorumluluklarını yerine getirme, aktif ve yapıcı yönlerini öğrenme süreçlerine

yansıtma ve hedefleri doğrultusunda ürünlerini sunma gibi özelliklerin varlığı dikkat çekmektedir.

DAM uygulamalarına dahil olan katılımcı öğrencilerin Motivasyonel inançlar boyutlarında öz yeterlik ve içsel değerler alt boyutlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı fark göstermesinin nedenini öğrencilere verilen görevler boyutunda incelemek yerinde olacaktır. Pintrich (2000) motivasyonun öz-düzenleme içindeki rolünü tespit etmeye çalışırken, hedeflere dönük öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Sonuç olarak da belli hedeflere yönelen öğrencilerin daha fazla öğrenmeye ve anlamaya odaklandıklarını ortaya koymuştur. Bu açıklamaya istinaden paralel olarak DAM uygulamaları sürecinde öğrencilere verilen görevler incelendiğinde, ezbere dayalı ve kes yapıştır etkinliklerinden çok öğrencilerin yaratıcılıklarını, hayal dünyasını ve fikirlerini yansıtmalarına imkan veren ürünler sundukları dikkat çekmektedir. Öğrenci görevlerinin bu doğrultuda verilmesi, öğrenme sürecinin tek düze bilgiye dayanan, yavan bir bilgi kümesinden çok hayatla ilişkilendirilen, yaşayan, merak duygusunu güdüleyen ve yaratıcılıkla zenginleşen bir süreç olduğu öğrencilere aşılana çalışılmıştır. Nitekim etkili bir öz-düzenleme sürecinde bireyin, bilişsel stratejilerinin yanı sıra, inanç, irade ve duyuşsal etkenleri de aktif olarak kullanması gerekmektedir. Bu sayede öğrenme, öğrenme öncesinde, öğrenme esnasında ve öğrenme sonrasında devam eden bir süreç olarak ilerleyecektir (Zimmerman, 2000). Zimmerman ve Schunk (2008) içsel olarak motive olan öğrencileri, öğrenme ortamlarında daha etkili süreçler kullanan, daha iyi performans gösteren ve daha kararlı öğrenciler olduklarını konuyla ilgili yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkartmışlardır. DAM uygulamaları sonunda elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin, motivasyonlarını bilişsel olarak dengeleyebildikleri, kendilerini öğrenme süreçlerinde motive edebildikleri ve potansiyellerini doğru kullanarak neler yapabileceklerine ilişkin inançlarının şekillenmiş olduğu görülmüştür.

Özetlemek gerekirse, DAM uygulamaları sonunda öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerdeki değişimi incelediğimizde yaşam boyu öğrenme becerileri, bilişsel ve bilişüstü stratejileri kullanma becerilerinde dikkate değer bir gelişim gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu stratejileri kullanmada motive olmaları ve görevin önemini kavrama yönünden değişim görülmüştür. DAM uygulamalarına dahil olan öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak öğrenmede hedef

koyma ve bu hedefe doğru ilerlemede gerekli öz-düzenleme stratejilerini devreye geçirebildikleri de dikkat çekmektedir. Bütün bu özellikleri dikkate aldığımızda Zimmerman (2008)'ın öz-düzenleme becerileri yüksek bireylerde olması gereken özellikler olarak tanımladığı öğrenme sürecinde yüksek motivasyon, uyarlanabilir öğrenme etkinliklerine sahip olma, yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimi ve ulaşılabilir bir hedef belirleme gibi özelliklerin DAM uygulamalarına dahil olan öğrencilerde tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin ise öğretmen yeterlilik, algıları ve istekleriyle yakından ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sınıf uygulamaları sırasında öz-düzenleyici öğrenme teknikleri sunma, kullanımında model olma, gelişimlerini izleme, kendi öğretim yöntem ve planlamaları çerçevesinde düzenleyebilmeleri gerekmektedir (Zimmerman, Bonner, Kovach'den aktaran Uygun, 2012). Mevcut araştırmada DAM uygulamaları boyunca öğretmenlerin ortak olarak geliştirdikleri ders tasarımlarındaki gelişimin öğrencilerin bir çok öz-düzenleme stratejisini etkin kullanmaları yönünde rehberlik ederek öğrencilerin daha özgün ve yaratıcı ürünler ortaya çıkartmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. DAM sınıf uygulamaları kapsamında yaşamın karmaşık ve bütünlük yapısını anlamaları için yapılan disiplinler arası ilişkilendirmelerin, öğrencilerin bilişüstü düşünme sistemlerini destekleyecek yöntem ve tekniklerin kullanımının, gelişen dünyaya uyum sağlamalarına katkı sağlayacak çevrim içi araçların etkin kullanımının, öz-düzenleme ve öz yeterlik inançlarına, nihai sonuç olarak da akademik başarı üzerinde olumlu etki sağladığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, DAM çalışmaları sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının gelişimi ile birlikte öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarını anlamlı ve yaratıcı hale etkili getirmek için daha fazla çaba sarf ettikleri gözlemlenmiştir. Aktağ (2003)'ın da belirttiği gibi öğrencilerinin gelişimini hedefleyen bu öğretmenler; bu doğrultuda öğrencilerin öğrenmelerini düzenleyecek planlar yapar, belirlediği hedefler doğrultusunda stratejiler belirler, kendine güvenir, öğrenci öğrenmelerini etkiler.

## **5.6. Öneriler**

Mevcut araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler, uygulayıcılar için öneriler ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde sunulmuştur.

### 5.6.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1. Ders Araştırma Modeli'nin (DAM) öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir değişime neden olmasından dolayı DAM uygulamaları farklı uygulayıcılar tarafından kullanılabilir.
2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde hizmet içi eğitim kapsamında gerçekleştirilen DAM eğitimlerinde uzun soluklu çalışma yapan ve ürünler sunan ITAO uygulayıcı öğretmenlerinin yetkinlikleri ve deneyimleri yeni eğitimlerde değerlendirilebilir.
3. DAM kapsamında yapılan çalışmaların ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla gönüllü ITAO uygulayıcı öğretmenlerle yaygınlaştırma seminerlerinin sürdürülebilirliği sağlanabilir.
4. DAM uygulamaları kapsamında öğretmenler tarafından üretilen ders tasarımlarının toplandığı ITAO platformunun daha geniş kitlelere ulaşması için çevirim içi sertifikasyon süreci yeniden aktive edilerek öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
5. Öğrenme topluluklarının oluşmasına önemli katkılarda bulunacağından DAM uygulamaları kapsamında işbirlikli olarak yürütülen çalışmaları okul tabanlı ve uzun soluklu yürütülmesi desteklenebilir.
6. DAM kapsamında okullarda yürütülecek çalışmalarda, DAM eğitimlerinin, işbirliklerinin ve uygulamalarının, okulun değişimi ve dönüşümü için gerekliliği bütün eğitim paydaşları tarafından kabul görmesi sağlanabilir.
7. DAM uygulamaları ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenlerle 12 farklı branşta denenmiş ve iyi örnekler oluşturulmuştur. Ancak bununla yetinilmemeli ve DAM kapsamında yapılacak yeni eğitimlerde daha önce denememiş branşlarda da uygulanmalı ve iyi örnekleri paylaşılabilir.
8. DAM eğitimleri ve uygulama çalışmalarının hayata geçirilmesi ve uygulama sırasında öğretmenlerin organizasyonel ve öğretimsel zorlukları rahat aşabilmeleri için okul yönetimiyle iş birliği yapılabilir.
9. DAM uygulamaları kapsamında düzenli olarak yapılan haftalık tasarım ve değerlendirme günlerinin, okul tabanlı yürütülen çalışmalarda akran gözlemi, akran değerlendirme, öz-değerlendirme gibi çalışmalarına aynı şekilde yer verilmelidir. Bu uygulamalara belli aralıklarla uzmanlar ve araştırmacılar davet

edilmeli, uzman gözünden alınacak geri bildirimler tasarımların ve uygulamaların iyileşmesine katkı sağlayacak şekilde değerlendirilebilir.

10. Öğretmenlerin profesyonel gelişim ve öz yeterliklerine katkı sağlayacağından, DAM kapsamında öğretmenlere ihtiyaçları doğrultusunda düzenli aralıklarla verilen eğitimler devamlı hale getirilebilir.
11. DAM uygulamalarının yürütülmesi aşamasında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okul idarecilerinden yasal izinler alınmış ve ilk bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda okul yönetiminin uygulamalara daha aktif dahil olabilmeleri için okul idarecilerinin yanı sıra, diğer branştaki öğretmenler ve veliler bilgilendirilerek sürece dâhil edilebilecekleri modeller geliştirilebilir.

### **5.6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Bu araştırma, Ders Araştırma Modelinin (DAM) öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar, DAM'ın öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal duyuşsal becerilerinin gelişiminin incelenmesi amacıyla yapılabilir.
2. DAM uygulamalarının, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve öz yeterliklerine sağladığı katkının yanı sıra, uzun soluklu çalışmalar sonunda masa moderatörlüğü ve öğretmen eğitmenliği sürecini deneyimleyen master öğretmenlerin araştırmacı ve öğretmen eğitmeni kimlikleri üzerindeki çalışmaları devam ettirilebilir.
3. Mevcut araştırma kapsamında DAM uygulamalarının öğretmen ve öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda diğer paydaşlar (yönetici, veli, vb.) da dahil edilerek, onların DAM uygulamalarına dair görüşleri araştırılabilir.

4. Mevcut araştırmada, DAM uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişiminde öğrenme topluluklarının etkisi incelenmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda DAM uygulamalarının öğrenme topluluklarının oluşumuna etkisi araştırılabilir.
5. Okul tabanlı DAM uygulamaları sonucunda DAM'ın okul kültürü ve iklimlendirilmesi üzerine ne gibi yansımaları olduğu araştırılabilir.
6. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalar, ortaokul ve lise düzeyindeki sınıflarda, farklı branşlarda, disiplinler arası ilişkilendirme ve çevrimiçi araçların etkili kullanımıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, DAM'ın ilkokul veya okul öncesi düzeyinde sınıf öğretmenlerinin disiplinler arası ilişkilendirme ve çevrim içi araçların ders tasarımlarındaki etkisi ve sınıf öğretmenlerinin profesyonel gelişimi araştırılabilir.
7. Mevcut araştırmada DAM uygulamalarının toplandığı ITAO platformu yüz yüze eğitimlerde depo olarak kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda ITAO platformunun çevrim içi kullanıcılara sunulduktan sonra görüşleri araştırılabilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile.Ü. 2003. **Aktif Öğrenme**. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktag, Işıl. 2003. Teacher efficacy of pre-service teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey. Doktora Tezi, The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Alcı, Bülent, Sertel Altun. 2007. Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme Ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa Ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır?. **Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences**. s. 16.
- Ali, Kaya, Salih Çepni, Mehmet Küçük. 2004. Fizik Öğretmenleri için Üniversite Destekli bir Hizmet içi Eğitim Model Önerisi. **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**. s. 3.
- Altun, Taner, Selma Vural. 2012. Bilim Ve Sanat Merkezinde (Bilsem) Görev Yapan Öğretmen Ve Yöneticilerin Mesleki Gelişim Ve Okul Gelişimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, s. 42.
- Anderson, Robert N, Myrna L Greene, Pamela S Loewen. 1988. Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. **Alberta Journal of Educational Research**. s. 34(2), 148-165.
- Arsal, Zeki. 2010. Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. **Eğitim ve Bilim**. s. 34.
- Avrupa Komisyonu. 2012. "Komisyon Tarafından Avrupa Parlamentosu'na ve Konsey'e Sunulan Bildirim: Genişleme Stratejisi ve Başlıca Zorluklar 2012-2013.[https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_5\\_genisleme\\_stratejisi\\_belgeleri/2012\\_strateji\\_ve\\_sonuclar\\_tr.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_5_genisleme_stratejisi_belgeleri/2012_strateji_ve_sonuclar_tr.pdf) [24.10.2016]
- Aydın, Güliz, Ali Günay Balım. 2005. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. s. 38: 145-166.
- Baki, A, İ Erkan, E Demir. 2012. Ders Planı Etkililiğinin Lesson Study ile Geliştirilmesi: Bir Aksiyon Araştırması. **X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi**. Niğde.
- Baltaoğlu, Meltem Gökdağ, Hale Sucuoğlu, I Yurdabakan. 2015. Self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers: a longitudinal study. **Elementary Education Online**. s. 14: 803-814.

- Bandura, Albert. 1986. **Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy.**
- . 1994. Efficacy. **Behaviour Therapist.** s. 17: 127-27.
- . 1997. **Self-efficacy: The exercise of control.** Macmillan.
- Barber, Michael, Mona Mourshed. 2007. **How The World's Best Education Systems Come Out On Top.** London: McKinsey.
- Başbakanlık, TC. 2015. "64. Hükümet 2016 yılı eylem planı: İcraatlar ve reformlar." In.: Ankara: TC Başbakanlık.
- Bıkmaz, FH. 2004. Öz-Yeterlik İnançları. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar.** s. 289-308.
- Birel, A Semih, Aytekin Albuz. 2014. Viyolonsel Öğretiminde Performansı Değerlendirmeye Yönelik Hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarının (Rubrik) Sınanması ve Değerlendirilmesi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** s. 18.
- Boekaerts, Monique. 1997. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. **Learning and instruction.** s. 7: 161-186.
- Boekaerts, Monique, Lyn Corno. 2005. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. **Applied Psychology.** s. 54: 199-231.
- Boran, Elif, Kamuran Tarım. 2018. Reflections of Middle School Teachers' Professional Competency on Teaching with Lesson Study Model.
- Borko, Hilda. 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. **Educational Researcher.** s .33: 3-15.
- Borkowski, John G. 1996. Metacognition: Theory or chapter heading?. **Learning and individual differences.** s. 8: 391-402.
- Bozkurt, E, İE Yetkin-Özdemir. 2016. Ders Araştırması Yürütmüş Üç Matematik Öğretmeninden Yansımalar. **International Online Journal of Educational Sciences.** s. 8: 272-289.
- Brouwers, Andre, Welko Tomic. 2000. **Disruptive Student Behavior, Perceived Self-Efficacy, and Teacher Burnout.**
- Bümen, Nilay T, Alev Ateş, Esra Çakar, Gonca Ural, Veli Acar. 2012. Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar Ve Öneriler. **National Education.** s. 31.
- Bümen, Nilay T, Türkan Ercan Özaydın. 2013. Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. **Eğitim ve Bilim.** s. 38.

- Bütün, Mesut. 2015. Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. **Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. s. 5: 136-167.
- Caena, Francesca. 2011. 'Literature review Teachers' core competences: requirements and development', *Education and training*, 2020.
- Cansoy, Ramazan, Hanifi Parlar. 2016. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bir Yordayıcısı Olarak Bireysel Değerler. **Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2016, 44.44: 125-142.
- Cansoy, Ramazan; Parlar, Hanifi; Kılınç, Ali Çağatay. Teacher Self Efficacy as a Predictor of Burnout. **International Online Journal of Educational Sciences**, 2017, 9.1.
- Cerbin, William, Bryan Kopp. 2006. Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International journal of teaching and learning in higher education*. s. 18: 250-257.
- Ceylan, Mustafa, Soner Mehmet Özdemir. 2016. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişime İlişkin Görüşlerinin Ve Katılım Durumlarının İncelenmesi. **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 6.
- Chokshi, Sonal, Clea Fernandez. 2004. Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*. s. 85: 520-25.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2009. Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.
- . 2014. TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.
- Cohen, L, L Manion, K Morrison. 2005. **Research methods in education (5 th)**. UK: Taylor & Francis e-library.
- Cordingley, P, and M Bell. 2012. Understanding what enables high quality professional learning: A report on the research evidence. Centre for the Use of Research and Evidence in Education. Curee and Pearson School Improvement.
- Cordingley, Philippa. 2003. 'Research and Evidence-Based Practice: Focusing on Practice', *Developing educational leadership: Using evidence for policy and practice*: 104.
- Creswell, John. W. 2012. Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. ABD: Pearson Education, Inc.
- Çapa, Yeşim, J Çakıroğlu, Hilal Sarıkaya. 2005. 'The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale', *Education and Science*, 30: 74-81.

- ÇAPRI, Burhan, KAN Adnan. 2006. Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 2.
- Çelik, Aytuğ Özaltun, Esra Bukova Güzel. 2016. Bir Matematik Öğretmenin Ders İmecesini Boyunca Öğrencilerin Düşüncelerini Ortaya Çıkaracak Soru Sorma Yaklaşımları 1. **Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**. s. 7: 365.
- Çelik, Derya, Ayşegül Sağlam Arslan. 2012. The analysis of teacher candidates' translating skills in multiple representations. **Elementary Education Online**. s. 11: 239-50.
- Çetin, Yakup. 2011. Reliability Of Raters For Writing Assessment: Analytic - Holistic, Analytic - Analytic, Holistic – Holistic / Kompozisyon Değerlendirmesinde Değerlendiricilerin Güvenirliği: Analitik-Holistik, Analitik-Analitik, Holistik-Holistik. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 8.
- Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. 2012. **Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları**. Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, Linda. 2000. Teacher quality and student achievement. **Education policy analysis archives**. s. 8: 1.
- . 2010. Teacher education and the American future. **Journal of Teacher Education**. s. 61: 35-47.
- Darling-Hammond, Linda, Milbrey W McLaughlin. 1995. Policies that support professional development in an era of reform. **Phi Delta Kappan**. s. 76: 597.
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, Stelios Orphanos. 2009. **Professional learning in the learning profession**. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Davies, Peter, Richard Dunnill. 2008. 'Learning Study' as a model of collaborative practice in initial teacher education. **Journal of Education for Teaching**. s. 34: 3-16.
- Delibaş, H. 2007. Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Drage, Karen. 2010. Professional development: Implications for Illinois career and technical education teachers. **Journal of Career and Technical Education**. s. 25.
- Dudley, Pete (2005) Network Leadership in Action: Networked Research Lesson Study Tools and Templates. Cranfield: National College for School Leadership
- <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-leadership-in-action/nlg-networked-research-lesson-study-tools-and-templates.pdf> [09.08.2014]

- . 2008. Improving Practice and Progression through Lesson Study: Handbook for Headteachers, Leading Teachers and Subject Leaders. [http://arrts.gtcni.org.uk/gtcni/bitstream/2428/96714/1/Improving\\_practice\\_and\\_progression\\_through\\_Lesson\\_Study\\_booklet\\_00508-2008\\_BKT-EN%5b1%5d.pdf](http://arrts.gtcni.org.uk/gtcni/bitstream/2428/96714/1/Improving_practice_and_progression_through_Lesson_Study_booklet_00508-2008_BKT-EN%5b1%5d.pdf) [22.10.2014]
- DuFour, Richard. 2004. What is a "professional learning community"? **Educational Leadership** s. 61: 6-11.
- Durmuşoğlu-Saltalı, Neslihan, Emel Arslan, Onay Budak. 2012. Kişilerarası Öz yeterliklerin Öğretmenlik Tutumlarını Yordama Gücü: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 8. s. 2: 77 -84.
- Eker, Cevat. 2014. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış. **Electronic Turkish Studies**. c. 9. s. 8: 417-433.
- Ekici, Gülay. 2008. Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 35: 98-110.
- Ekinci, A, ÖM Öter. 2010. 'Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi', Çalışma Ziyareti Raporu: 10-12.
- Elmore, Richard F. 2004. **School reform from the inside out: Policy, practice, and performance** ERIC.
- Eraslan, Ali. 2008. 'Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey?' **Eğitim ve Bilim**. s. 33: 62.
- Erdem, A, IŞ Üstüner, M Sancar. 2000. Öğretmenlerin fen-fizik eğitimi konusundaki görüşleri. **IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi**. s. 322-27.
- Erden, M, S Altun. 2006. **Learning styles**. İstanbul: Morpa Culture Publications. ISBN, 1162910271.
- Erlandson, David A, Edward L Harris, Barbara L Skipper, Steve D Allen. 1993. **Doing naturalistic inquiry: A guide to methods**. Sage.
- Fer, Seval. 2009. Social constructivism and social constructivist curricula in Turkey to meet the needs of young people learning science: Overview in light of the PROMISE Project. **Science education unlimited: Approaches to equal opportunities in learning science**: 179-200.
- Fernandez, Clea. 2002. Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. **Journal of Teacher Education** s. 53: 393-405.
- Ferrance, E. 2000. "Themes in education—Action research, LAB Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University, USA.

- Fisher, Tony, Chris Higgins, Avril Loveless. 2006. **Teachers Learning With Digital Technologies: A Review Of Research And Projects.** Futurelab Bristol.
- Fives, Helenrose. 2003. What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. **American Educational Research Association Annual Conference.** *Chicago.*
- Fullan, Michael. 2000. The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, s. 81: 581.
- Gabriel, Rachael, Jeni Peiria Day, Richard Allington. 2011. Exemplary teacher voices on their own development. **Phi Delta Kappan.** s. 92: 37-41.
- Gaible, Edmond, Mary Burns. 2005. Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. *Online Submission.*
- Galanouli, Despina. 2010. **School-based professional development: A report for the General Teaching Council for Northern Ireland.**
- Garet, Michael S, Andrew C Porter, Laura Desimone, Beatrice F Birman, Kwang Suk Yoon. 2001. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal.** s. 38: 915-945.
- Gençtürk, Aycan, Aysel Memiş. 2010. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. **İlköğretim Online**, c. 9. s. 3: 1037-1054.
- Goddard, Roger D, Yvonne L Goddard. 2001. A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. **Teaching and Teacher Education.** s. 17: 807-818.
- Gopinathan, S, Deng, Z. Y. 2006. Fostering school-based curriculum development in the context of new educational initiatives in Singapore. **Planning and Changing.** s. 37: 1-2.
- Gunnarsdóttir, Guðný Helga, Guðbjörg Pálsdóttir. 2011. Lesson study in teacher education: A tool to establish a learning community. **the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education.** 2660-69.
- Guskey, Thomas R. 2002. Professional Development And Teacher Change. **Teachers and teaching.** s. 8: 381-91.
- Gültekin, Mehmet, Zühal Çubukçu. 2008. İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri. **Sosyal Bilimler Dergisi.** s. 19: 185-201.
- Gündüz, Yüksel, Öznur Yazıcı. 2011. Gelişmiş Bazı Ülkeler İle Türkiye'deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi.** c. 4. s. 2: 1-15.

- Güner, Pınar, Didem Akyüz. 2017. Öğretmen adaylarının ders imecesi (lesson study) kapsamında matematiksel fark etmelerinin niteliği. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 36: 47-82.
- Haşlaman, Tülin, Petek Aşkar. 2015. Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenmelerinin Ve Öğretmenlerin Özdüzenleyici Öğrenmeyi Destekleyen Davranışlarının Ölçülmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 30: 106-121.
- Hawley, Willis D, Linda Valli. 1999. The essentials of effective professional development: A new consensus. **Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice**. s. 127: 150.
- Haydn, Terry, Roy Barton. 2007. First do no harm': developing teachers' ability to use ICT in subject teaching: some lessons from the UK. **British Journal of Educational Technology**. s. 38: 365-368.
- Heo, Heeok. 2000. Theoretical Underpinnings for Structuring the Classroom as Self-Regulated Learning Environment. **Educational Technology International**. s. 2: 31-51.
- Hiebert, James, Ronald Gallimore, James W Stigler. 2002. A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. **Educational Researcher**, s. 31: 3-15.
- Hofer, Barbara K, Shirley L Yu, Paul R Pintrich. 1998. Teaching college students to be self-regulated learners. **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice**. ed. D. H. Schunk, B. J. Zimmerman. New York, NY, US: Guilford Publications: 57-85.
- Hoy, Anita Woolfolk, Rhonda Burke Spero. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**. s. 21: 343-56.
- Hunzicker, Jana. 2010. 'Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist', Online Submission.
- Hurd, Jacqueline, Catherine Lewis. 2011. **Lesson Study Step By Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction**. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Hurd, Jacqueline, Lori Licciardo-Musso. 2005. Lesson study: Teacher-led professional development in literacy instruction. **Language Arts**. s. 82: 388-95.
- Hustler, David. 2003. **Teachers' Perceptions Of Continuing Professional Development**.
- İlğan, Abdurrahman. 2013. Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Özel Sayı, 41-56.

- Juang, Yih-Ruey, Tzu-Chien Liu, Tak-Wai Chan. 2008. Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. **Journal of Educational Technology & Society**. c. 11, s. 2: 149-170.
- Kabakçı, I, HF Odabaşı. 2007. Bilgisayar öğretmenlerinin ilk çalışma yıllarına yönelik mesleki gelişim etkinliği. **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumunda Sunulan Bildiri**. 12-14.
- Kablı, Uygur, Rahmi Yağbasan. 2001. Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Yaz Kursları. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 21, s. 3: 39-46.
- Kawanaka, Takako, James W Stigler, James Hiebert. 1999. Studying mathematics classrooms in Germany, Japan and the United States: lessons from the TIMSS videotape study. **International comparisons in mathematics education**. s. 11: 86.
- Kaya, Selma, Serkan Kartallıoğlu. 2010. Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 10. s. 2.
- Klassen, Ann C, John Creswell, Vicki L Plano Clark, Katherine Clegg Smith, Helen I Meissner. 2012. Best practices in mixed methods for quality of life research. **Quality of Life Research**. s. 21: 377-380.
- Kösterelioğlu, İlker., Kösterelioğlu, Meltem. Akın. 2008. Stajyer Öğretmenleri Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları.
- Kuran, Kezban. 2002. Öğretmenlik Mesleği. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** ed. Türkoğlu, Adil. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Lee, Jackie FK. 2008. A Hong Kong case of lesson study—Benefits and concerns. **Teaching and Teacher Education**. s. 24: 1115-24.
- Lemke, C. 2010. Professional development: Ensuring a return on your investment, Commissioned by Intel.
- Lewis, Catherine C. 2002. Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change. Research for Better Schools. Philadelphia, PA. Inc.
- Lewis, Catherine, Rebecca Perry. 2014. Lesson Study with Mathematical Resources: A Sustainable Model for Locally-Led Teacher Professional Learning. **Mathematics Teacher Education and Development**. c. 16. s. 1.
- Lewis, Catherine, Rebecca Perry, Jacqueline Hurd. 2004. A deeper look at lesson study. **Educational leadership**. s. 61: 18.
- Lewis, Catherine, Rebecca Perry, Jacqueline Hurd, Mary Pat O'Connell. 2006. Lesson study comes of age in North America. **Phi Delta Kappan**. s. 88: 273-81.



- Lewis, Catherine, Ineko Tsuchida. 1998. A lesson is like a swiftly flowing river. **American Educator**.s. 22: 12-17.
- Lieberman, Joanne. 2009. Reinventing teacher professional norms and identities: The role of lesson study and learning communities. **Professional development in education**. s. 35: 83-99.
- Lin, J-W, Y-C Lai, L-C Chang. 2016. Fostering self-regulated learning in a blended environment using group awareness and peer assistance as external scaffolds. **Journal of Computer Assisted Learning**. s. 32: 77-93.
- Love, Loucks-Horsley, S Hewson PW. 1998. **N Stiles KE Designing professional development for teachers of science and mathematics 1998 Thousand Oaks**. CA Corwin Press.
- MacNeil, D James. 2004. **School and cluster-based teacher professional development: bringing teacher learning to the schools**. USAID.
- Makinae, Naomichi. 2010. The origin of lesson study in Japan. **The 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education**.
- Mayer, Richard E. 2005. **The Cambridge handbook of multimedia learning**. Cambridge University Press.
- McDermott, Kathryn A. 2005. In MINT condition? The politics of alternative certification and pay incentives for teachers in Massachusetts. **Educational Policy**. s.19: 44-62.
- Meyer, Sarah N. 2013. Foreign Language Enrollment Attrition: Exploring the Key Factors of Motivation, Academic Success, Instruction, and Anxiety at the Elementary Level. Doktora Tezi. University of Kansas, Kansas.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 2006. **Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 2007. Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. Ankara. <http://otmg.meb.gov.tr/Yeni%20k%C4%B1lavuz.pdf> [30.10.2014]
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 2009. Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> [02.02.2014]
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 2011. Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi. Ankara.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 2017. Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06172441\\_Ygretmenlik\\_Mesleği\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlikleri.pdf) [02.02.2018]

- Murata, Aki. 2011. Introduction: Conceptual overview of lesson study. **Lesson study research and practice in mathematics education**. Dordrecht: Springer.
- Murata, Aki, Akihiko Takahashi. 2002. District-level lesson study: How Japanese teachers improve their teaching of elementary mathematics. **In Research Precession of National Council of Teachers of Mathematics Annual Meeting**. Las Vegas, NV.
- Myers, Julia. 2012. The Effects of Lesson Study on Classroom Observations and Perceptions of Lesson Effectiveness. **Journal of Effective Teaching**. s. 12: 94-104.
- Özdemir, Soner Mehmet. 2013. Exploring the Turkish Teachers' Professional Development Experiences and Their Needs for Professional Development. **Online Submission**. s. 3: 250-264.
- Özerkan, Emre. 2007. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Özmuşul, M. 2011. Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi [Teachers' professional development: Analysis of Ireland, Lithuania and Turkey]. **E-Journal of New World Sciences Academy**, s. 6: 394-405.
- Pajares, Frank. 2002. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. **Theory into practice**. s. 41: 116-25.
- Pamuk, Savaş, Rıdvan Elmas. 2015. Üst-Bilişsel Öz-Düzenlemenin, Öz-Yeterlik ve Hedef Yönelimi ile Açıklanması: Afyon ili örneği. **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 4: 175-89.
- Pintrich, Paul R. 2004. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**. s. 16: 385-407.
- Pintrich, Paul R, Elisabeth V De Groot. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of educational psycholog**. s. 82: 33.
- Pintrich, Paul R, Dale H Schunk. 2002. Motivation in education: Theory. **Research, and Applications**. 2. bs, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall,.
- Purdie, Nola, John Hattie, Graham Douglas. 1996. Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. **Journal of educational psychology**, s. 88: 87.
- Rock, Tracy C, Cathy Wilson. 2005. Improving teaching through lesson study. **Teacher Education Quarterly**. s. 32: 77-92.
- Ruble, Lisa A, Ellen L Usher, John H McGrew. 2011. Preliminary investigation of the sources of self- efficacy among teachers of students with autism. **Focus on autism and other developmental disabilities**. s. 26: 67-74.

- Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi Eğitim İzleme Raporu. 2013. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.web.pdf>. [12.10.2015].
- Sağırlı, Meryem Özturan, Alper Çiltaş, Esra Azapağası, Kıymet Zehir. 2010. Yüksek Öğretimin Özdüzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). **Kastamonu Eğitim Dergisi**. s. 18: 587-596.
- Saito, Eisuke, Masaaki Sato. 2012. Lesson study as an instrument for school reform: A case of Japanese practices. **Management in Education**. s. 26: 181-86.
- Sato, Mistilina, Janet Coffey, Savitha Moorthy. 2005. Two teachers making assessment for learning their own. **Curriculum Journal**. s. 16: 177-91.
- Schmidt, William, Richard Houang, Leland Cogan. 2002. **A Coherent Curriculum**. American Education.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi. 2004. Öğretmen Yeterlilikleri Ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**. s. 58: 40-45.
- Senemoğlu, Nuray. 2005. **Gelişim Ve Öğrenme**. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senler, Burcu, Semra Sungur-Vural. 2013. Pre-service science teachers' teaching self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation. **The Spanish journal of psychology**. s. 16.
- Shimahara, Nobuo K. 1999. Japanese initiatives in teacher development. **Kyoiku Daigaku Gakkou Kyouiku Sentaa Kyo**. s. 14: 29-40.
- Simsek, Hasan, Ali Yildirim. 2004. Turkey: Innovation And Tradition. **Balancing change and tradition in global education reform**. ed. Iris C. Rotberg. Rowman & Littlefield Education: 153-85.
- Sönmez, V, FG Alacapınar. 2016. **Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama**. Ankara: Anı yayıncılık.
- Stepanek, Jennifer, Gary Appel, Melinda Leong, Michelle Turner Mangan, Mark Mitchell. 2006. **Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators**. Corwin Press.
- Stigler, James W, James Hiebert. 2009. **The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom**. Simon and Schuster.
- Suber, Cleve. 2012. Characteristics of Effective Principals in High-Poverty South Carolina Elementary Schools. **International Journal of Educational Leadership Preparation**. c.7 (1). s.1.
- Suhaili, Ade Shahren, Madihah Khalid. 2011. Mathematics teachers' perception of lesson study as a continuous professional development programme. **Journal of Science and Mathematics in Southeast Asia**. s. 34: 67-89.

- Süer, Nazife. 2014. Öz Düzenleme Becerilerinin TEOG Sınavı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Hasan, Ali Yıldırım. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Takahashi, Akihiko. 2000. Current trends and issues in lesson study in Japan and the United States. **Journal of Japan Society of Mathematical Education**. s. 82: 15-21.
- Takahashi, Akihiko, Makoto Yoshida. 2004. Lesson-study communities. **Teaching Children Mathematics**. s. 10: 436-437.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., Hoy, W. K. 1998. Teacher Efficacy: Its meaning and Measure. **Review of Educational Research**, C. 68(2). s. 202-248.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, C.17(7), s. 783-805.
- Taşdemir, Mehmet, Adem Taşdemir. 2011. İlköğretim Müfredatındaki Fen Ve Dil Temelli Derslerin Disiplinlerarası Yaklaşımla İncelenmesi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. C. 21. s. 1: 217-232.
- Tatto, María Teresa, Eduardo Vélez. 1997. Teacher education reform initiatives: the case of Mexico. **Latin American Education: Comparative Perspectives**. 165-218.
- Teddlie, Charles. 2000. **The International Handbook Of School Effectiveness Research**. Psychology Press.
- Thompson, Ross A. 1994. Emotion regulation: A theme in search of definition. **Monographs of the society for research in child development**. s. 59: 25-52.
- Usluel, Yasemin, S. Sadi Seferoğlu. 2003. Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanımı Ve Öz-Yeterlik Algıları. **Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi**. 21-23.
- Uygun, Mehmet. 2012. Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa Ve Tutuma Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi.
- Ünal, Hasan, İbrahim Demir, Serpil Kiliç. 2011. Teachers' professional development and students' mathematics performance: Findings from TIMSS 2007. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. s. 15: 3252-57.
- Üredi, Işıl, Lütfi Üredi. 2005. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri Ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 1.

- Van Es, Elizabeth A. 2011. A framework for learning to notice student thinking, **Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes**. ed. Miriam Sherin, Vicki Jacobs, Randy Philipp. Routledge: 134-151.
- Vural, Levent. 2011. Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları Ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. **Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty**. s. 16: 46-65.
- Vygotsky, Lev. 1978. Interaction between learning and development. **Readings on the development of children**. s.23: 34-41.
- Wajdi, Muh Barid Nizarudin. 2017. **Lesson Study To Improve Quality Of Learning**.
- Warwick, DP, and F Reimers. 1992. Teacher certification: Value added or money wasted. **In annual meeting of the Comparative and International Education Society**. Annapolis, MD.
- Watanabe, Tad. 2002. Learning from Japanese lesson study. **Educational leadership**. s. 59: 36-39.
- Winne, Philip H, Allyson F Hadwin. 1998. Studying as self-regulated learning. **Metacognition in educational theory and practice**. ed. Douglas J. Hacker, John Dunlosky, Arthur C. Graesser. Routledge: 277-309.
- Wolters, C, P Pintrich, S Karabenick. 2003. Assessing academic self-regulated learning. **Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. 12-13 March 2003**, Washington, D.C.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2006. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlı, Hülya, Ahmet Saban. 2015. Özdüzenlemeli Öğrenmeye Kuramsal Bir Bakış, **Inesjournal**, s. 4: 97-118.
- Yılmaz, Harun, and Hüseyin Kocasaraç. 2010. Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yenilikçi Öğretmenler Programı Ve Değerlendirmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.11: 51-64.
- Yılmaz, Kürşad, O Cokluk-Bokeoglu. 2008. Primary school teachers' belief of efficacy, **Ankara University Journal of Education Faculty**. s. 41: 143-67.
- Yoshida, Makoto. 2000. **Lesson Study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development**.
- Yoshida, Makoto, William C Jackson. 2011. Response to part V: Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. **Lesson study research and practice in mathematics education**. Springer, 279- 288.

Zee, Marjolein, Helma MY Koomen, Ineke Van der Veen. 2013. Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality, **Journal of School Psychology**, s. 51: 517-33.

Zimmerman, Barry J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Handbook of self-regulation. Elsevier, 13- 39.

Zimmerman, Barry J, Sebastian Bonner, Robert Kovach. 1996. **Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy**. American Psychological Association.



## EKLER

### Ek 1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıyı İyileştirmeye ve Mesleğin Statüsünü Güçlendirmeye Yönelik Eylem Planları

Amaç	Hedef	Eylem	Açıklama	Performans Göstergesi	Sorumlu İlgili Kurum	Süre
3. AMAÇ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ALGIYI İYİLEŞTİRMEK ve MESLEĞİN STATÜSÜNÜ GÜÇLENDİRMEK	3.1. Hedef: Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Güçlendirme	26. Eylem: Öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuatın güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi	Öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuatın belgede yer alan eylemlerle uyumlu olarak, güncel ihtiyaçları karşılar biçimde yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmaları gerçekleştirmek	Mevzuat düzenleme çalışmalarının tamamlanması	MEB (S)- MB(İ) KB(İ) DPB(İ)	2018 yılı sonuna kadar
		27. Eylem: Öğretmene yönelik şiddeti önlemek için hukuki ve idari düzenlemeleri içeren eylem planının oluşturulması	Öğretmene karşı şiddetin önlenmesine yönelik hukuki ve idari düzenlemelerle, alınacak tedbirlerin kapsamlı olarak planlandığı eğitimde şiddeti önlemeye yönelik eylem planını hazırlamak	Eylem planının tamamlanması	Başbakanlık İçişleri B.(İ) Adalet B.(İ) Sağlık B.(İ) STK'ler (İ)	2017 yılı sonuna kadar
		28. Eylem: Öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve eğitim kurumu yönetimine ilişkin yetki ve sorumluluklarının arttırılması	Eğitim kurumlarının yapılarını demokratik, şeffaf ve katılımcı biçimde geliştirerek öğretmenlerin okul yönetimi süreçleri ve eğitim uygulamaları üzerinde daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamak	Hukuki ve idari düzenlemelerin tamamlanması	MEB (S)	2019 yılı sonuna kadar

<p><b>3.2. Hedef</b> <b>Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek.</b></p>	<p>29. Eylem: Öğretmenlerin bireysel çalışma yapabilmelerine imkân sağlayan ortamlar oluşturulması</p>	<p>Öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırıcı ve bireysel çalışmalar yapabilmelerine imkân sağlayan fiziki alanlar oluşturmak</p>	<p>Bireysel çalışma yapılabilmesine imkân sağlamak üzere düzenlenen fiziki alan sayısı</p>	<p>MEB (S)-KB(İ)</p>	<p>2019 yılı sonuna kadar</p>
<p><b>3.3. Hedef</b> <b>Kurumlar ve Bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak</b></p>	<p>30. Eylem: Eğitim öğretim kurumlarının mevcut şartları açısından yeniden değerlendirilerek sınıflandırılması</p>	<p>Eğitim öğretim kurumlarını bölgesel, çevresel ve kurumsal özellikleri açısından kapsamlı olarak belirlenmiş kriterler çerçevesinde yeniden değerlendirmek ve sınıflandırmak</p>	<p>Sınıflandırması yapılan eğitim kurumu sayısı</p>	<p>MEB (S) KB (İ)</p>	<p>2018 yılı sonuna kadar</p>
	<p>31. Eylem: Yeniden sınıflandırma neticesinde belirlenmiş dezavantajlı kurumlarda görev yapmaya ilişkin özendirici tedbirlerin alınması</p>	<p>Öğretmenlere, görev yapılan eğitim kurumunun öncelik ve özelliklerine göre istihdam koşulları, hizmet puanı, yer değiştirmeler ile yurt dışı eğitim ve görevlerde öncelik, konut desteği/lojman vb. özendirici imkânlar oluşturmak</p>	<p>Eğitim kurumlarının öncelik ve özelliklerine göre teşvike yönelik düzenleme sayısı</p>	<p>MEB (S)-MB(İ) KB(İ) DPB(İ)</p>	<p>2018 yılı sonuna kadar</p>
	<p>32. Eylem: Dezavantajlı (Fiziki ve donanımsal açıdan yetersiz) eğitim kurumlarına yönelik iyileştirici tedbirlerin alınması</p>	<p>Her okulda öğretmenlerin çalışma şartlarına yönelik asgari standardın tanımlanarak hayata geçirilmesini sağlamak, kaynaklar açısından yetersiz eğitim kurumları için ek tedbirler</p>	<p>Belirlenen standartlara uyan eğitim kurumu sayısının tüm eğitim kurumu sayısına oranı</p>	<p>MEB (S) MB (İ) KB (İ)</p>	<p>2018 yılı sonuna kadar</p>
	<p>33. Eylem: Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik mevcut yapının, yeni ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi ve geliştirilmesi</p>	<p>652 sayılı KHK'nin ek dördüncü maddesinde yer alan hükümlere göre işlerlik kazandırılan sözleşmeli öğretmenliğe ilişkin modeli yeni ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli olarak geliştirmek</p>	<p>Gereken hukuki ve idari düzenlemelerin gerçekleştirilmesi</p>	<p>MEB (S)</p>	<p>Sürekli</p>



		<i>34. Eylem: Yer değiştirmelere ilişkin yeni bir model oluşturulması, rotasyon sisteminin işlevsel ve aktif hâle getirilmesi</i>	<i>Aynı eğitim kurumunda kesintisiz, uzun süre görev yapmış olan öğretmenlere mesleki deneyimlerini taşıyabilmeleri ve geliştirebilmeleri amacı ile hizmet gerekleri ve kamu yararı göz önünde bulundurularak okul/kurum değişiklikleri yapmak üzere bir model oluşturmak</i>	<i>Yer değiştirmeye ilişkin modelin tamamlanması Hukuki ve idari düzenlemelerin yapılması</i>	<i>MEB (S)</i>	<i>2018 yılı sonuna kadar</i>
	<b>3.4. Hedef: Kariyer ve Ödüllendirme Sistemini Geliştirmek</b>	<i>35. Eylem: Kariyer basamaklarının yeniden oluşturulması</i>	<i>Öğretmenlerin, mesleği ve alanına ilişkin gönüllü faaliyetleri ile okul dışı çalışmalarını, yapılacak sınavlar, Öğretmen Akademilerinde alınacak eğitimler ve öğrenci başarıları gibi çeşitli ölçülerin dikkate alındığı, bütçe imkânları doğrultusunda ve yükselmelerin belirli bir süreliğine gerçekteşiği bir kariyer sistemi oluşturmak</i>	<i>Kariyer ve ödüllendirme sistemi kurmak</i>	<i>MEB (S)- MB(İ) DPB(İ)</i>	<i>2018 yılı sonuna kadar</i>

## Ek 2. DAM Eğitimleri Resmi Onay Belgeleri

### Ek 2.1. 30 Eylül- 4 Ekim 2013- 1. DAM Hizmet içi Eğitimi Onay Yazısı

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 31520825.774.01/ 93906  
Konu : Öğrenim Süreci (Learning Path)  
Hazırlama Semineri

25/09/2013

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 20/06/2007 tarih ve B.08.0.HED.0.25.07.00/3279 sayılı 2007/57 No'lu Genelgesi.

2013 Yılı Hizmetiçi Eğitim Planı kapsamında; İlimiz, Beyoğlu Öğretmenevi Toplantı Salonunda "Öğrenim Süreci (Learning Path) Hazırlama Semineri"nin düzenlenmesi planlanmıştır.

Söz konusu faaliyetin aşağıda belirtildiği şekilde İlgi Genelge esaslarına göre düzenlenmesi ve ekli listede isimleri ile görev yerleri yazılı olan öğretmenlerin eğitim faaliyetine katılması,

Ayrıca, ilgi onayda adı geçen eğitim yöneticisi, merkez müdürü ile eğitim görevlilerinin görevlendirilmesi ve eğitim süresince görevli izinli sayılması, eğitim görevlilerinin ücretinin 2013 Mali Yılı Bütçesinin Ek Çalışma Karşılıkları 01-01-05-01 Ekonomik Kodundan ödennmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Faaliyet No	2013341568
Faaliyet Tarihi	30 Eylül – 04 Ekim 2013 (5 gün 30 saat)
Faaliyet Saati	09:30 – 16:30 (5 gün 30 Saat)
Faaliyet Yeri	Beyoğlu Öğretmenevi Toplantı Salonu
Eğitim Yöneticisi	Öztürk ÇETİN- İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü
Eğitim Merkez Müdürü	İlker ERARSLAN – Beyoğlu Öğretmenevi Müdürü
Eğitim Görevlileri	Zuhal YILMAZ DOĞAN - Üsküdar Hacı Rahime Ulusoy Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muammer YILDIR  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
... / 09 / 2013  
  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Bölümü) Bahalı Cad. D-Blok P.K. 34417  
Cezayirli - Fatih / İSTANBUL  
e-mail: hizmetici34@meh.gov.tr hizmetici34@gmail.com  
Telefon : 0212- 455 0420 & 455 04 00 (Dahili: 125)  
Faks & Tel : 0212 512 49 43



5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından 44313607571748881 sayılı tebliğle 25/09/2013 tarihinde onaylanmıştır.  
Oluşarak İmzalanmıştır.

## Ek 2.2. 03-07 Mart 2014 Mart DAM Hizmet İçi Eğitimi Onay Yazısı

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

26/02/2014

Sayı : 31520825/ 12271  
Konu : Çevrimiçi Eğitim Platformu

### VALİLİK MAKAMINA

**İlgi :** 20/06/2007 tarih ve B.08.0.HED.0.25.07.00/3279 sayılı 2007/57 No'lu Genelgesi.


2014 Yılı Hizmetiçi Eğitim Planı kapsamında; İlimiz, Üsküdar İlçesi Validebağ Adile Sultan Kasrı Öğretmenevinde "Çevrimiçi Eğitim Platformu Eğitim Bilgilendirme Semineri"nin düzenlenmesi planlanmıştır.

Söz konusu faaliyetin aşağıda belirtildiği şekilde İlgi Genelge esaslarına göre düzenlenmesi ve ekli listede isimleri ve görev yerleri yazılı öğretmenlerin görevli izinli olarak eğitim faaliyetine katılması,

Buna göre; düzenlenmesi planlanan "**Çevrimiçi Eğitim Platformu Eğitim Bilgilendirme Semineri**"nin ilgi Genelge doğrultusunda aşağıda belirtildiği şekilde düzenlenmesi, eğitim görevlilerinin ücretininin 2014 Mali Yılı Bütçesi Ek Çalışma Karşılıkları 01-01-05-01 Ekonomik Kodundan ödenmesi, Intel Türkiye Firması Eğitim Uzmanı Levent SAĞIROĞLU' nun yolluk, yörvniye ve tüm giderleri Intel Türkiye Firması tarafından karşılanmak üzere Eğitim Görevlisi olarak görevlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

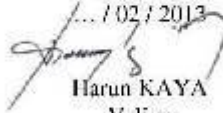
Faaliyet No	
Faaliyet Tarihi	03 - 07 Mart 2014 (5 Gün)
Faaliyet Saati	09:30 - 17:00 (40 Saat)
Faaliyet Yeri	<b>Üsküdar</b> - Validebağ Adile Sultan Kasrı Öğretmenevi
Eğitim Yöneticisi	Hasan Basri YAZICI - İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü
Eğitim Merkez Müdürü	Temurhan BAŞAR (Validebağ Adile Sultan Kasrı Öğretmenevi - Müdür )
Eğitim Görevlileri	Sertel ALTUN (Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü - Yardımcı Doçent Doktor ) Zuhâl YILMAZ DOĞAN (Hacı Rahime Ulusoy Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi - İngilizce Öğretmeni) Hamit YÜĞÜN (İl Millî Eğitim Müdürlüğü - BT Koordinatörü) Levent SAĞIROĞLU (Intel Firması - Eğitim Danışmanı)

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

... / 02 / 2013

  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Bölümü  
Ankara Cad. D- Blok P.K. 34417 Çagilekli  
01060/ İS/ Yıkılma/ Bölüm/ Blok: 03/ 02/ 09/ 09/ 05/ 141 Seri/ No/ Lu Ser  
Telefoni : 0212 455 04 20 - 455 04 30 (Dahili: 420)  
e-mail: ilizmetel34@mls.gov.tr / ilizmet.il34@gnl.gov.tr



Ek 2.3. 8-12 Eylül 2014- 3. DAM Hizmet içi Eğitimi Onay Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 31520825/774.01.01/3713351  
Konu: Hizmetiçi Eğitim Faaliyeti

04/09/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a)- 20/06/2007 tarih ve B.08.0.HED.0.25.07.00/3279 sayılı 2007/57 No'lu Genelgesi.  
b)- 15/04/2014 tarih ve 31520825/20986 sayılı Valilik Oluru.

İlimizdeki okullarda görevli olan ve ekli listede bilgileri bulunan öğretmenlere yönelik "Öğrenim Süreci (Learning Path) Hazırlama Semineri"nin düzenlenmesi planlanmıştır.

Söz konusu seminerin, 2014 Yılı Mahalli Hizmetiçi Eğitim Planı kapsamında İlgi (a) Genelge esaslarına göre aşağıda belirtildiği şekilde düzenlenmesi, listede adı soyadı ve görev yeri yazılı olan öğretmenlerin seminere katılması;

Ayrıca aşağıda yer alan eğitim yöneticisi, merkez müdürü ve eğitim görevlilerinin görevlendirilmesi, faaliyetin düzenleneceği 08 - 12 Eylül 2014 tarihlerinde görevli izinli sayılması ve eğitim görevlisi ücretlerinin de kadrosunun bulunduğu kurumun 2014 Mali Yılı Bütçesinin Ek Çalışma Karşılıkları 01-01-05-01 Ekonomik Kodundan ödenmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Faaliyet No	2014341435
Faaliyet Tarihi	08 - 12 Eylül 2014 (5 Gün)
Faaliyet Saati	09:30 – 17:00 (30 Saat)
Faaliyet Yeri	Beyoğlu – Beyoğlu Öğretmenevi
Eğitim Yöneticisi	Muzaffer ZOR – İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü
Eğitim Merkez Müdürü	İlker ERASLAN – Beyoğlu Öğretmenevi Müdürü.
EğitimGörevlileri	Sertel ALTUN (Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü – Yardımcı Doçent Doktor ) Zuhal YILMAZ DOĞAN(Hacı Rahime Ulusoy Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi – İng. Öğrt.) Hamit İVGİN (İl Millî Eğitim Müdürlüğü – BT Koordinatörü) Levent SAĞIROĞLU (Intel Firması – Eğitim Danışmanı)
Faaliyetin Adı	Öğrenim Süreci (Learning Path) Hazırlama Semineri

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
... / 09 / 2014

Niyazi CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7fd6-7194-319e-a994-69e3 kodu ile yapılabilir.

Millî Eğitim Müdürlüğü  
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Bölümü  
Bab-ı Ali Cad. Çağaloğlu-Fatih/İSTANBUL

Ayrıntılı bilgi için : Metin ÖZBİLGİN - VHKİ  
Tel : (0 212) 455 0420 Faks : (0 212) 512 4942  
e-posta : hizmetici34@gmail.com



## Ek 3. DAM değerlendirme Toplantısı Öğretmen İzin Onay Belgeleri

### Ek 3.1. 20 Şubat 2014 DAM Ders Tasarım Geliştirme ve Değerlendirme Toplantısı Valilik Onay Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82973634/774.01/719374  
Konu: Çevrimiçi Eğitim Platformu

18/02/2014

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 25/09/2013 tarih ve 31520825.774.01/93906 sayılı valilik onayı

2013 Yılı Hizmetiçi Eğitim Planı kapsamında; ilgi valilik onayı ile Bevoğlu Öğretmenevinde "Öğrenim Süreci (Learning Path) Hazırlama Semineri" düzenlenmiştir. "Öğrenim Süreci (Learning Path) Hazırlama Semineri"ni tamamlayan ek listede bilgileri bulunan öğretmenlerle, eğitim sonunda ortaya çıkan öğrenim süreçlerinin son düzeltmelerinin tamamlanarak müdürlüğümüze teslim edilmesi amacıyla toplantı yapılması planlanmıştır.

Söz konusu toplantının aşağıda belirtildiği şekilde düzenlenmesi ve ekli listede isimleri ve görev yerleri yazılı öğretmenlerin görevli izanlı olarak değerlendirme toplantısına katılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde gereğini tensiplerinize arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

Faaliyet Tarihi : 20 Şubat 2014

Faaliyet Saati : 09:30 – 17:00

Faaliyet Yeri : Ataşehir – Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü

Görevliler : Sertel ALTUN (Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü – Yardımcı Doçent Doktor)

Zuhal YILMAZ DOĞAN (Haçî Rahime Ulusoy Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi – İngilizce Öğretmeni)

Harun İVGİN (İl Millî Eğitim Müdürlüğü – BT Koordinatörü)

Levent SAGIROĞLU (Intel Firması – Eğitim Danışmanı)

O L U R

... / 02 / 2014

Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 66d1-ae17-3d7-a88d-3100 kodu ile yapılabilir.

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü)  
Babıada, Csd.D. Blok, Cağaloğlu-İSTANBUL  
e-posta: adsoyval@meb.gov.tr

Tel: (0212) 512 49 42  
E-Posta: bilginisayar34@meb.gov.tr

**Ek 3.2. 17 Ocak- 13 Haziran 2014-Öğrenme Süreci Hazırlama Çalışması-Valilik Onay Yazısı**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

18/03/2014

Sayı : 31520825/774.01/ 16456  
Konu : Öğrenme Süreci Hazırlama Çalışması

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi : Valilik Makamının 25.09.2013 tarih ve 851426 sayılı onayı


Müdürlüğümüz, İstanbul genelinde tüm eğitim paydaşlarının dahil olabileceği, birbirleriyle eğitim amaçlı paylaşımında bulunmak için bir çevrimiçi platform çalışması gerçekleştirmektedir. Bu platform içerisinde yer alan eylemlerden birisi de öğretmenlerimiz tarafından hazırlanan öğrenme süreçlerinin İstanbul'da görev yapan tüm öğretmenlerimizle paylaşılmasıdır.

Çevrimiçi Eğitim Platformu çalışmaları kapsamında ilgi onayla "Öğrenim Süreci(Learning Path) Hazırlama Semineri" düzenlenmiş olup ek-1 listede bilgileri bulunan öğretmenler müfredatları doğrultusunda öğrenme süreçlerini başarıyla hazırlamıştır. Ek-1 listede bilgileri bulunan öğretmenlerin platform içerisinde yeni öğrenme süreçleri hazırlamak ve bunları uygulayıp sonuçlarını raporlamak amacıyla 17 Ocak 2014- 13 Haziran 2014 tarihleri arasındaki Cuma günleri mesai saatleri dahilinde Müdürlüğümüz D Blok İnsan Kaynakları Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Şubesinde çalışmalarını gerçekleştirmek üzere hazır bulunmaları ve çalışma süresince görevli izinli sayılmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi takdirinde, olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

**OLUR**  
... / 03 / 2014

  
Yusuf Ziya KARACAĞEV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
(Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Bölümü)  
Arka Cad. D Blok P.K. 344 7 Çarşıoğlu  
Fatih / İSTANBUL - Faks: 0212 528 39 05  
Telsiz: 0212 455 04 20 - 55 04 00 (Dahili: 420)  
e-mail: [isil@meb.gov.tr](mailto:isil@meb.gov.tr) / [isil@meb.gov.tr](mailto:isil@meb.gov.tr)



5070 Sayılı Kanuna Göre YUSUF ZİYA KARACAĞEV tarafından 53364720031737190 SeriNo.lu Sertifika ile 18.03.2014 13:06:39 Tarihinde Elektronik Oluruk İmzalanmıştır.

Ek 3.3. Mayıs 2014 DAM Ders Tasarım Geliştirme ve Değerlendirme Toplantısı  
Valilik Onay Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 31520825/774.04/1882450

12/05/2014

**Konu:**Çevrimiçi Eğitim Platformu  
Değerlendirme Toplantısı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 15/04/2014 tarih ve 31520825/20986 sayılı valilik onayı

Müdürlüğümüz öğretmen, öğrenci ve velilerimizin eğitim süreçlerine dahil olmaları, kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla üniversite, dernek ve sivil toplum kuruluşları ile protokoller imzalamaktadır. Müdürlüğümüz ile Intel Teknoloji Hizmetleri Ltd. Şti arasında eğitim paydaşlarının çevrimiçi bir platformda bir araya gelip paylaşımında bulunması amacıyla bir protokol imzalanmıştır. Protokol içerisinde belirtilen işlemlerden birisi müdürlüğümüze bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler tarafından disiplinler arası ilişki kurulmuş Öğrenme Planları hazırlanması ve bu planların ilimiz genelinde tüm öğretmenlerin derslerinde kullanabilmeleri amacıyla çevrimiçi platform üzerinde paylaşılmasıdır.

İlgi valilik onayı ile yapılan toplantıda, 2014 Yılı Hizmetiçi Eğitim Planı kapsamında düzenlenen "Öğrenim Süreci (Learning Path) Hazırlama Semineri"ni tamamlayan öğretmenler, eğitim sonunda ortaya çıkan ve okul uygulaması yapılarak eksikleri giderilmiş olan öğrenim süreçlerini müdürlüğümüze teslim etmiştir. Öğretmenler tarafından geliştirilen öğrenim süreçlerinin denetleme kurulunca incelenmesi somunda; ilgi valilik onayı ile yapılan toplantıya katılan öğretmenler arasından seçilen bir grupla yeni öğrenim süreçleri hazırlamalarını sağlamak amacıyla toplantı yapılması planlanmıştır.

Söz konusu toplantının aşağıda belirtildiği şekilde düzenlenmesi ve ekli listede isimleri ve görev yerleri yazılı öğretmenlerin görevli izni ile toplantısına katılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Faaliyet Tarihi :16 Mayıs 2014

Faaliyet Saati :09:30 – 17:00

Faaliyet Yeri :Fatih – İstanbul Bekek Lisesi

Görevliler :Sertel ALTUN (Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim

Bilimleri Bölümü Yardımcı Doçent Doktor )

Zuhal YILMAZ DOĞAN(Hacı Rahime Ulusoy Denizcilik Anadolu Meslek

Lisesi, Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi – İngilizce Öğretmeni)

Hamit İVGİN (İl Millî Eğitim Müdürlüğü – BT Koordinatörü) Levent SAĞIROĞLU (Intel

Firması – Eğitim Danışmanı)

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

O L U R  
... / 04 / 2014

Yusuf Ziya KARACA EV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 229e-8e2f-39e3-99f8-1eb1 kodu ile yapılabilir.

**Ek 4. Denetim Komisyonu (Sertel Altun & Zühal Y. Doğan, Tez Danışmanı ve Araştırmacı)**

**Ek 4.1. Şubat - Mayıs 2014 Denetim Komisyonu Valilik İzin Yazısı**



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82973634/20/453240

31/01/2014

Konu: Öğrenim Süreci Denetim Komisyonu

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 25/09/2013 tarih ve 31520825.774.01/93906 sayılı valilik onayı  
b) 06/11/2013 tarih ve 82973634/903.99/103064 sayılı valilik onayı

Müdürlüğümüz öğretmen, öğrenci ve velilerimizin eğitim süreçlerine dahil olmaları, kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla üniversite, dernek ve sivil toplum kuruluşları ile protokoller imzalamaktadır. Müdürlüğümüz ile Intel Teknoloji Hizmetleri Ltd. Şti arasında eğitim paydaşlarının çevrimiçi bir platformda bir araya gelip paylaşımında bulunması amacıyla bir protokol imzalanmıştır. Protokol içerisinde belirtilen işlemlerden birisi müdürlüğümüze bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler tarafından disiplinler arası ilişki kurulmuş Öğrenme Planları hazırlanması ve bu planların ilimiz genelinde tüm öğretmenlerin derslerinde kullanabilmeleri amacıyla çevrimiçi platform üzerinde paylaşılmasıdır.

2013 Yılı Hizmetiçi Eğitim Planı kapsamında; ilgi (a) valilik onayı ile Beyoğlu Öğretmenevinde "Öğrenim Süreci (Learning Path) Hazırlama Semineri" düzenlenmiştir. Öğrenim Süreci Hazırlama Semineri ile ilimiz genelinde ilk kez disiplinler arası ilişki kurulmuş 11 adet Öğrenim Süreci taslağı hazırlanmıştır. Bundan sonraki aşama; Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkan Yardımcısı, Yard. Doç. Dr. Sertel ALTUN ve ilgi (b) valilik onayı ile eğitim/denetim faaliyetleri için görevlendirilen Hacı Rahime Ulusoy Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi, İngilizce öğretmeni Zühal YILMAZ DOĞAN tarafından pedagojik eksiklikleri tamamlamak üzere öğrenim süreci taslaklarının incelenmesi ve eksiklikler giderildikten sonra öğrenim süreçlerinin çevrimiçi platforma yüklenmesidir.

Öğrenim Süreçlerinin çevrimiçi platforma yüklenmek üzere hazır hale getirilmesi amacıyla, Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN'un ek-1 çizelgede belirtilen tarihlerde görevlendirilmesi; Zühal YILMAZ DOĞAN'ın maaş karşılığı derse girmek zorunda olduğu derslere girmesi sağlanarak örgün eğitim ortamından uzaklaşmaması sağlanacak şekilde asli görevini yerine getirdikten sonra ek-2 çizelgede belirtilen tarihlerde Ataşehir Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü - Uzaktan Eğitim Merkezinde görevlendirilmesi ve görevli izinli sayılmaları müdürlüğümüze uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şerafettin TURAN  
Millî Eğitim Müdürü v.

O L U R  
... / 01 / 2014

Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fdc9-c476-31eb-8671-779a kodu ile yapılabilir.

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü)  
Babaali Cad.D Blok Çağaloğlu-İSTANBUL  
e-posta: adsoyad@meh.gov.tr

Tel: (0212) 512 49 42  
E-Posta: [bilgisayar34@meh.gov.tr](mailto:bilgisayar34@meh.gov.tr)



## Ek 4.2. Eylül 2013- Haziran 2014 Denetim Komisyonu Valilik İzin Yazısı



T.C.  
**İSTANBUL VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 82973634/604.02/3790696  
08/09/2014

**Konu: Öğrenim Süreci Denetim Komisyonu**

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 06/11/2013 tarih ve 82973634/903.99/103064 sayılı valilik onayı  
b) 31/01/2014 tarih ve 82973634/20/453240 sayılı valilik onayı

Müdürlüğümüz öğretmen, öğrenci ve velilerimizin eğitim süreçlerine dahil olmaları, kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla üniversite, dernek ve sivil toplum kuruluşları ile protokoller imzalamaktadır. Müdürlüğümüz ile İntel Teknoloji Hizmetleri Ltd. Şti arasında eğitim paydaşlarının çevrimiçi bir platformda bir araya gelip paylaşımında bulunması amacıyla bir protokol imzalanmıştır. Protokol içerisinde belirtilen işlemlerden birisi müdürlüğümüze bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler tarafından disiplinler arası ilişki kurulmuş Öğrenme Planları hazırlanması ve bu planların ilimiz genelinde tüm öğretmenlerin derslerinde kullanabilmeleri amacıyla çevrimiçi platform üzerinde paylaşılmasıdır.

Hizmetiçi Eğitim Planları kapsamında; 30 Eylül – 04 Ekim 2013 ve 03-07 Mart 2014 tarihlerinde “Öğrenim Süreci (Learning Path) Hazırlama Semineri” eğitimleri düzenlenmiştir. Öğrenme Süreci Hazırlama Seminerleri ile ilimiz genelinde ilk kez disiplinler arası ilişki kurulmuş 20 adet Öğrenme Süreci taslağı hazırlanmıştır. İlgi (b) valilik onayı ile Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkan Yardımcısı, Yard. Doç. Dr. Sertel ALTUN ve Hacı Rahime Ulusoy Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Denizcilik Anadolu Teknik Lisesi, İngilizce öğretmeni Zühal YILMAZ DOĞAN hazırlanan öğrenim süreçlerinin pedagojik eksikliklerini tamamlamak ve eksiklikler giderildikten sonra öğrenim süreçlerinin çevrimiçi platforma yüklenmesi amacıyla görevlendirilmiştir.

İlgi (a) onayla uygulamaya konulan protokol kapsamında 2014-2015 öğretim yılında farklı tarihlerde 3 hizmetiçi eğitim daha düzenlenecek ve bu eğitimlerde taslak öğrenim süreçleri hazırlanacaktır. Öğrenim Süreçlerinin pedagojik eksiklerinin tamamlanması ve çevrimiçi platforma yüklenmek üzere hazır hale getirilmesi amacıyla, Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN’un ek-1 çizelgede belirtilen tarihlerde görevlendirilmesi; Zühal YILMAZ DOĞAN’ın maaş karşılığı derse girmek zorunda olduğu derslere girmesi sağlanarak örgün eğitim ortamından uzaklaşmaması sağlanacak şekilde asli görevini yerine getirdikten sonra ek-2 çizelgede belirtilen

tarikhlerde Ataşehir Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü - Uzaktan Eğitim Merkezinde görevlendirilmesi ve görevli izinli sayılmaları müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

**Dr. Muammer YILDIZ**  
**Milli Eğitim Müdürü**

**O L U R**  
**... / 09 / 2014**

**Yusuf Ziya KARACAEV**  
**Vali a.**  
**Vali Yardımcısı**

.....

### Ek 4.3. Denetim Komisyonu Çalışma Çizelgesi

TARİH	YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMA
18 Şubat 2014	Intel 2. Öğretmen Grubu 1. tasarım ara değerlendirme
21 Şubat 2014	Intel 2. Master Öğretmen seçimi
25 Şubat 2014	1. Master öğretmen grubun ikinci tasarım uygulama süreci – okul ziyareti
28 Şubat 2014	1. Master öğretmen grubun ikinci tasarım uygulama süreci – okul ziyareti
3-7 Mart 2014	Intel 3. öğretmen grubunun 5 günlük eğitimi
11 Mart 2014	Intel 2. Master öğretmen grubu ara değerlendirme toplantısı
14 Mart 2014	1. master grubu üçüncü tasarım hazırlığı ,tasarım gruplarının / disiplinlerin belirlenmesi
25 Mart 2014	1. ve 2. Master öğretmen grubu değerlendirme toplantısı
28 Mart 2014	2. Master öğretmen grubu 2. tasarım hazırlığı
1 Nisan 2014	Intel 3. öğretmen grubu ara değerlendirme toplantısı
4 Nisan 2014	Intel 3. Master öğretmen seçimi
8 Nisan 2014	2. master grubu 2. Uygulama aşaması – okul ziyareti
11 Nisan 2014	2. master grubu 2. Uygulama aşaması – okul ziyareti
15 Nisan 2014	2&3. Master öğretmen grubu tasarım toplantısı, disiplinlerin eşlenmesi
18 Nisan 2014	1. Master öğretmen grubu 3. Tasarım uygulama aşaması- okul ziyareti
22 Nisan 2014	2. & 3. Master öğretmenlerin tasarımlarının değerlendirilmesi
25 Nisan 2014	2. & 3. Master öğretmenlerin tasarımlarının değerlendirilmesi
29 Nisan 2014	2. Master öğretmen grubu 2. Tasarım uygulama aşaması- okul ziyareti
2 Mayıs 2014	3. Master öğretmen grubu 2. Tasarım uygulama aşaması- okul ziyareti
6 Mayıs 2014	3. Master öğretmen grubu 2. Tasarım uygulama aşaması- okul ziyareti
9 Mayıs 2014	1. Master öğretmen grubunun diğer öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (yayma)
13 Mayıs 2014	3. Master grubu 3. Tasarım hazırlığı, tasarım gruplarının / disiplinlerin belirlenmesi
16 Mayıs 2014	3. Master grubu 3. Tasarım hazırlığı, tasarım gruplarının / disiplinlerin belirlenmesi
20 Mayıs 2014	2. Master öğretmen grubu 3. Tasarım uygulama aşaması- okul ziyareti
23 Mayıs 2014	2. Master öğretmen grubu 3. Tasarım uygulama aşaması- okul ziyareti
27 Mayıs 2014	3. Master öğretmen grubu ara değerlendirme toplantısı

## Ek 5. Öğretmen Tasarım Rubriği

DEĞERLENDİREN Grup Adı: \_\_\_\_\_

DEĞERLENDİRİLEN Grup Adı: \_\_\_\_\_

Öğrenme Süreç Adı: \_\_\_\_\_

KATEGORİ	4	3	2	1
<b>DERS İÇERİKLERİ VE YAPI</b>	Hedef grubun düzeyine uygun, süre ve içerik açısından uygulanabilir.	Hedef grubun düzeyini altında/ üstünde, , süre açısından ASGARİ ÖLÇÜDE uygulanabilir.	Hedef grubun düzeyini altında/ üstünde , süre ve içerik açısından ASGARİ ÖLÇÜDE uygulanamaz.	Hedef grubun düzeyine uygun değil , süre ve içerik açısından uygulanamaz.
<b>YÖNTEM VE TEKNİKLER</b>	Detaylı şekilde açıklanmış, gerekli referans ve linkler verilmiş, ders planlarında işlem basamakları detaylandırılmış.	YETERİNCE detaylı şekilde açıklanmamış, gerekli referans ve linkler tam olarak ve ders planlarında işlem basamakları ASGARİ ÖLÇÜDE detaylandırılmış.	ÇOK AZ açıklanmamış referans ve linkler yeterli olmamış, ders planlarında işlem basamakları ASGARİ ÖLÇÜDE detaylandırılmamış.	HİÇ açıklanmamış, gerekli referans ve linkler HİÇ verilmemiş, ders planlarında işlem basamakları yok.
<b>DİSİPLİNLER ARASI İLİŞKİ</b>	3 Disiplin ÇOK AÇIK ilişkilendirilmiş, ilişkilendirilen etkinlikler ÇOK AÇIK ifade edilmiş.	3 Disiplin ASGARİ ÖLÇÜDE ilişkilendirilmiş, ilişkilendirilen etkinlikler ifade edilmiş.	3 Disiplin AZ ilişkilendirilen etkinlikler ASGARİ ÖLÇÜDE ifade edilmemiş.	3 Disiplin HİÇ ilişkilendirilmemiş, ilişkilendirilen etkinlikler HİÇ ifade edilmemiş.
<b>ÖĞRENCİ TECRÜBELERİNE SAĞLANAN KATKI</b>	Hedef Grubun Program, Yaşamsal ve 21. Yüzyıl Becerileri ÇOK açık verilmiş. Kazanımlarla ve yöntemle örtüşen ürünler sunulmuş.	Hedef Grubun Program Yaşamsal ve 21. Yüzyıl Becerileri ASGARİ ÖLÇÜDE verilmiş. Kazanımlarla ve yöntemle örtüşen ürünler ASGARİ ÖLÇÜDE sunulmuş.	Hedef Grubun Program, Yaşamsal ve 21. Yüzyıl Becerileri AZ verilmiş. Kazanımlarla ve yöntemle örtüşen ürünler AZ sunulmuş.	Hedef Grubun Program, Yaşamsal ve 21. Yüzyıl Becerileri HİÇ verilmemiş. Kazanımlarla ve yöntemle örtüşen ürünler sunulmamış.
<b>KAYNAKLAR VE ÖĞRETİM ARAÇLARI</b>	HEPSİ yazılmış ve gerekli linkler verilmiş , bilişim araçları ve kaynakları kullanılmış.	ASGARİ ÖLÇÜDE yazılmış ve gerekli linkler verilmemiş , bilişim araçları ve kaynakları kullanılmış.	ASGARİ ÖLÇÜDE yazılmamış ve gerekli linkler ASGARİ ÖLÇÜDE verilmemiş, bilişim araçları ve kaynakları ASGARİ ÖLÇÜDE kullanılmamış.	HİÇ yazılmış ve gerekli linkler HİÇ verilmemiş, bilişim araçları ve kaynakları HİÇ kullanılmamış.
<b>ÖLÇME - DEĞERLENDİRME</b>	Süreç ve Sonuç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçları ve süreçleri detaylandırılmış.	Süreç ve Sonuç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçları ve süreçleri ASGARİ ÖLÇÜDE detaylandırılmış.	Süreç ve Sonuç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçları ve süreçleri ASGARİ ÖLÇÜDE verilmemiş.	SÜREÇ ODAKLI Ölçme Değerlendirme Araçları ve süreçleri HİÇ verilmemiş.



## Ek 6. Öğrenci Ürün Değerlendirme Rubriği

NO	KRİTER	3	2	1	0
1	Ders kazanımları örtüşme	ÜRÜN ,ders planında belirtilen ders kazanımları ile TAMAMEN örtüşecek şekilde hazırlanmış	ÜRÜN ,ders planında belirtilen ders kazanımları ile YETERLİ DERECEDE örtüşecek şekilde hazırlanmış	ÜRÜN ,ders planında belirtilen ders kazanımları ile AZ örtüşecek şekilde hazırlanmış	ÜRÜN ,ders planında belirtilen ders kazanımları ile HİÇ örtüşmüyor.
2	Bilişsel Öğrenme Stratejilerini Destekleme (Devir işleme,Düzenleme)	ÜRÜN ,bilişsel öğrenme stratejilerininTAMAMEN kullandığını göstermektedir.	ÜRÜN ,bilişsel öğrenme stratejilerinin YETERLİ DERECEDE kullandığını göstermektedir.	ÜRÜN ,bilişsel öğrenme stratejilerinin AZ kullandığını göstermektedir.	ÜRÜN ,bilişsel öğrenme stratejilerinin HİÇ kullandığını göstermektedir.
3	Üst-Bilişsel Öğrenme Stratejilerini Destekleme (Planlama, Gözlemyapma,Düzenleme)	ÜRÜN,üst-bilişsel öğrenme stratejilerininTAMAMEN kullandığını göstermektedir.	ÜRÜN,üst-bilişsel öğrenme stratejilerinin YETERLİ DERECEDE kullandığını göstermektedir.	ÜRÜN,üst-bilişsel öğrenme stratejilerinin AZ kullandığını göstermektedir.	ÜRÜN ,üst - bilişsel öğrenme stratejilerinin HİÇ kullandığını göstermektedir.
4	Çevrimiçi Araçların etkin kullanımı	ÜRÜNDE çevrimiçi araçların ÇOK ETKİLİ kullandığı gözlenmiştir.	ÜRÜNDE çevrimiçi araçların ETKİLİ kullandığı gözlenmiştir.	ÜRÜNDE çevrimiçi araçların KISMEN kullandığı gözlenmiştir.	ÜRÜNDE çevrimiçi araçların HİÇ kullandığı gözlenmiştir.
5	Özgün İçerik	ÜRÜN içeriği ÇOK özgündür.	ÜRÜN içeriği YETERİNCE özgündür.	ÜRÜN içeriği KISMEN özgündür.	ÜRÜN içeriği HİÇ özgün değildir.
6	Yaratıcı içerik	ÜRÜN içeriği ÇOK yaratıcıdır.	ÜRÜN içeriği YETERİNCE yaratıcıdır.	ÜRÜN içeriği KISMEN yaratıcıdır.	ÜRÜN içeriği HİÇ yaratıcı değildir.
7	Disiplinler arası geçişi ve bilgi akışı	ÜRÜNDE disiplinler arası geçişler ve bilgiakışı ÇOK belirgindir.	ÜRÜNDE disiplinler arası geçişler ve bilgiakışı YETERİNCE belirgindir.	ÜRÜNDE disiplinler arası geçişler ve bilgiakışı KISMEN belirgindir.	ÜRÜNDE disiplinler arası geçişler ve bilgiakışı HİÇ belirgin değildir.
8	Gerçek yaşam ile ilişkilendirme	ÜRÜN gerçek yaşam ile TAMAMEN ilişkilendirilmiştir.	ÜRÜN gerçek yaşam ile YETERİNCE ilişkilendirilmiştir.	ÜRÜN gerçek yaşam ile KISMEN ilişkilendirilmiştir.	ÜRÜN gerçek yaşam ile HİÇ ilişkilendirilmemiştir.

## **Ek 7. Öğretmen 1., 2. ve 3. Odak Grubu Görüşme Soruları**

1. Bu eğitim süreci sizin mesleki gelişiminizi ne yönde etkiledi?
2. Bu eğitime geldiğinizde mesleki yönden zayıf olduğuna inandığınız yönleriniz nelerdi?
3. Bu eğitim süreci içerisinde mesleki yönden güçlü olduğuna inandığınız yönleriniz nelerdi?
4. Bu sürecin size kazandırdığı bilgi ve beceriler nelerdir?
5. Bu eğitimde edindiğiniz bilgi ve becerileri nerelerde ne sıklıkla kullanmayı düşünüyorsunuz?
6. Bu süreci başkasına anlatmanız gerekse nasıl aktarırdınız?

## Ek 8. Öğretmen Odak Grubu Görüşme Onam Formu

### BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi ..... tarafından yürütülen “.....” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığımız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

#### 1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı:.....
- Araştırmanın İçeriği:.....
- Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi:.....
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:.....
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):.....

#### 2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

#### Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....  
İmzası:

#### Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)  
Adı-Soyadı:.....  
İmzası:

#### Araştırmacının

Adı-Soyadı:.....  
İmzası:

**Not:** Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

## Ek 9. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmenler;

Bu ölçme aracı ile " **Öğretmen Mesleki Yeterlilik Gelişiminde Uygulama ve Araştırma Analizi Modelinin Öğretmenin İş Birliği ve Öğretim Tasarımı Yeterliliğinin Gelişimine Katkısı** " adlı araştırmanın temelini oluşturacak verilerin toplanması amaçlanmaktadır.

Bu nedenle araçta yer alan soruların samimi olarak yanıtlanması, araştırma bulgularının geçerliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma soruları toplu olarak değerlendirileceği için **ad, soyad yazmanıza gerek yoktur**. Verilecek cevaplar yalnızca bu araştırma için kullanılacak, başka hiçbir kişi ya/da kuruma verilmeyecektir.

Bölümlerin nasıl doldurulacağı ile ilgili yönerge her bölümün başında ayrıca verilmiştir. **Anketi doldurmak yalnızca 10 dakikanızı alacaktır.**

İlgi, sabır ve katkılarınız için teşekkür ederiz. Çalışmalarınızda başarılar.

### Danışman

Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN

### Araştırmacı

Zuhal YILMAZ DOĞAN

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi

### İletişim

Email: [zuhalyd@gmail.com](mailto:zuhalyd@gmail.com)

### Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili gerekli araştırma verilerinin toplaması amaçlanmaktadır. Sizin için uygun olan seçeneği yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirleyiniz.

<p><b>1. Cinsiyetiniz :</b> a) <input type="checkbox"/> Kadın b) <input type="checkbox"/> Erkek</p> <p><b>2. Yaşınız</b> a) <input type="checkbox"/> 21-30 b) <input type="checkbox"/> 31-40 c) <input type="checkbox"/> 41-50 d) <input type="checkbox"/> 51-60 e) <input type="checkbox"/> 61 ve üzeri</p> <p><b>3. Mesleki kıdeminiz:</b> a) <input type="checkbox"/> 0-5 yıl b) <input type="checkbox"/> 6-10 yıl c) <input type="checkbox"/> 11-15 yıl d) <input type="checkbox"/> 16-20 yıl e) <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üzeri</p>	<p><b>4. Mezun olduğunuz okul:</b> a) <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi b) <input type="checkbox"/> Fen-Edebiyat Fakültesi c) <input type="checkbox"/> Teknik Eğitim Fakültesi d) <input type="checkbox"/> Diğer</p> <p><b>5. Branşınız:</b> a) <input type="checkbox"/> Bilgisayar b) <input type="checkbox"/> Fen Bilimleri c) <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler d) <input type="checkbox"/> Türkçe e) <input type="checkbox"/> Yabancı Dil f) <input type="checkbox"/> Diğer:.....</p> <p><b>6. Eğitim Düzeyiniz:</b> a) <input type="checkbox"/> Ön Lisans b) <input type="checkbox"/> Lisans c) <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans d) <input type="checkbox"/> Doktora</p>
---	--



## Bölüm 2: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (TTSES)\*

Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Seçenekler **olumsuzdan olumluya** doğru sıralanmıştır. Sizin için uygun olan rakamı (X) işareti koyarak belirleyiniz.

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ		yetersiz		çok az yeterli		biraz yeterli		oldukça yeterli		Çok yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24 <sup>3</sup>	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<sup>3</sup> Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137): 74-81.

## Ek 10. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ)

Değerli Öğrenciler;

Bu ölçme aracı ile " Araştırmaya Dayalı Öğretmen Eğitim Modeli (RLS)' nin Öğretmenin Profesyonel Gelişimi ve Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmanın temelini oluşturacak verilerin toplanması amaçlanmaktadır.

Bu nedenle araçta yer alan soruların samimi olarak yanıtlanması, araştırma bulgularının geçerliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma soruları toplu olarak değerlendirilecek ve verilecek cevaplar yalnızca bu araştırma için kullanılacak, başka hiçbir kişi ya/da kuruma verilmeyecektir.

Bölümlerin nasıl doldurulacağı ile ilgili yönerge her bölümün başında ayrıca verilmiştir. **Anketi doldurmak yalnızca 10 dakikanızı alacaktır.**

İlgi, sabır ve katkılarınız için teşekkür ederiz. Çalışmalarınızda başarılar.

### Danışman

Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN

### Araştırmacı

Zuhal YILMAZ DOĞAN

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi

### İletişim

Email: [zuhalyd@gmail.com](mailto:zuhalyd@gmail.com)

### Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

**Ad-Soyad:** .....

**Okul:** .....

**Sınıf:** .....

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili gerekli araştırma verilerinin toplaması amaçlanmaktadır. Sizin için uygun olan seçeneği yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirleyiniz.

<p><b>4. Cinsiyetiniz :</b> a) ( ) Kız      b) ( ) Erkek</p> <p><b>5. Düzeyiniz</b> a) ( ) Ortaokul b) ( ) Lise</p> <p><b>3. Sınıfınız:.....</b></p>	<p><b>4. Ders:</b> g) ( ) Bilgisayar i) ( ) Sosyal Bilgiler h) ( ) Biyoloji j) ( ) Tarih i) ( ) Coğrafya k) ( ) Türkçe j) ( ) Edebiyat l) ( ) Yabancı Dil k) ( ) Fen Bilgisi m)( ) Diğer:..... l) ( ) Fizik m)( ) Kimya n) ( ) Matematik</p>
--	--

## Bölüm 2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Aşağıda bu ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan **44 madde** bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derce uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7” yi, hiç uymuyorsa “1” i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ve 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL STRATEJİLER ÖLÇEĞİ		Bana hiç uymuyor						Bana tamamen uyuyor
1	Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3	Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
4	Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bu derste öğrendiklerimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10	Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Bu derste iyi not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14	Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15	Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16	Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
17	Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19	Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
20	Sınavlar beni çok endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
21	Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
22	Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
23	Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
24 <sup>4</sup>	Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin dertse anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
25	Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
26	Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7

Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar ölçeği.

27	Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı ya da sadece kolay yerlerini çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28	Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	1	2	3	4	5	6	7
29	Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30	Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31	Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
32	Yapmak zorunda olmadımda bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmalarını yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
33	Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7
34	Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
35	Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
36	Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6	7
37	Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
38	Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söylenenin dinlemediğim farkına varırım.	1	2	3	4	5	6	7
39	Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40	Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
41	Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
42	Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
43	Dersi sevmediğimde bile iyi not almak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
44	Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

## Ek 11. Öğretmen Bilgi Formu

### Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili gerekli araştırma verilerinin toplaması amaçlanmaktadır. Sizin için uygun olan seçeneği yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirleyiniz.

<p><b>Cinsiyetiniz:</b> a) <input type="checkbox"/> Kadın    b) <input type="checkbox"/> Erkek</p> <p><b>Yaşınız</b> <input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 d) <input type="checkbox"/> 51-60 e) <input type="checkbox"/> 61 ve üzeri</p> <p><b>Mesleki kıdeminiz:</b> <input type="checkbox"/> 0-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl d) <input type="checkbox"/> 16-20 yıl e) <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üzeri</p>	<p><b>4. Mezun olduğunuz okul:</b> <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Fen-Edebiyat Fakültesi <input type="checkbox"/> Teknik Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Diğer</p> <p><b>5. Branşınız:</b> <input type="checkbox"/> Bilgisayar <input type="checkbox"/> Fen Bilimleri <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler <input type="checkbox"/> Türkçe <input type="checkbox"/> Yabancı Dil <input type="checkbox"/> Diğer:.....</p> <p><b>6. Eğitim Düzeyiniz:</b> <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora</p>
--	--

## Ek 12. Öğrenci Bilgi Formu

### Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Ad-Soyad: .....

Okul: .....

Sınıf: .....

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili gerekli araştırma verilerinin toplaması amaçlanmaktadır. Sizin için uygun olan seçeneği yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirleyiniz.

<p><b>6. Cinsiyetiniz :</b> a) ( ) Kız b) ( ) Erkek</p> <p><b>7. Düzeyiniz</b> a) ( ) Ortaokul b) ( ) Lise</p> <p><b>3. Sınıfınız:.....</b></p>	<p><b>4. Ders:</b> u) ( ) Bilgisayar Bilgiler i) ( ) Sosyal Bilgiler v) ( ) Biyoloji j) ( ) Tarih w) ( ) Coğrafya k) ( ) Türkçe x) ( ) Edebiyat l) ( ) Yabancı Dil y) ( ) Fen Bilgisi m) ( ) Diğer:..... z) ( ) Fizik aa) ( ) Kimya bb) ( ) Matematik</p>
---	---

## Ek 13. Öğrenci Ürün ve Fotoğraf Yayınlanması/Kullanımı için Veli İzin Formu

### İBRA VE İZİN FORMU

\_\_\_\_\_ Okulu'nda okumakta olan

\_\_\_\_\_ **Intel'in öğretmen/öğrenci ile ilgili programları için**, Intel, kişinin, eşkalini, resimlerini, seslerini, çalışmalarını ve diğer verileri, film, ses, ve diğer medya formları şeklinde kayıt altına alabilir. Bu verilere kişinin tam ismi, unvanı ve şirketi dahil olabilir.

\_\_\_\_\_ ait görüntüler **Intel'in öğretmen/öğrenci ile ilgili programları** ve Intel'in eğitimi destekleme projesi için eğitimle ilgili adreslerde ve programla ilgili eğitimlerde, eğitimi destekleme malzemesi olarak kullanılacak ve eğitim odaklı etkinliklerde gösterilecektir. Kişi gerekli görüldüğünde web sayfalarında sadece adları ile tanıtılacaklardır.

Yapılan çekimler neticesinde, Intel'i görüntülerimin kullanılmasına mecbur edilemeyeceğini veya kullanımından dolayı ücret ödemek zorunda olmadığını anlamış bulunmaktayım. Ayrıca, işbu ibra ile ne Intel'in görüntülerim ve ilgili tüm kişisel bilgilerim ile bir kazanç elde etmediğini ve Intel'in tüm fotoğraf veya video görüntüleri ve/veya Intel tarafından yaratılacak türev eserlerin tamamının telif haklarına sahip olduğunu işbu ibra ile kabul etmiş bulunmaktayım.

İşbu vesile ile beyan ve tasdik ederim ki, yukarıda yazılanları okudum ve yukarıda yazılanların etki ve manasını tamamıyla anlayarak,

\_\_\_\_\_ EVET, gerekli kullanım iznini veriyorum.

\_\_\_\_\_ HAYIR, gerekli kullanım iznini vermiyorum.

Tarih

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Öğrenci İsmi : \_\_\_\_\_

Veli İsmi : \_\_\_\_\_

Veli İmzası : \_\_\_\_\_

Öğrencinin İmzası : \_\_\_\_\_

(18 yaş üzeri için )

Okul Müdürü : \_\_\_\_\_

Okul Müdürü İmzası : \_\_\_\_\_

## Ek 14. DAM Master Öğretmen Ders Tasarım Örnekleri

### Ek 14.1. Master Öğretmen 1. Ders Tasarımı

#### SCAMPER YÖNLENDİRİLMİŞ BEYİN FIRTINASI

SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası), tartışma yöntemi içerisinde yer alan, yöntemin uygulamaya dönüştürülerek hayata geçirilmesini sağlayan, yaratıcı düşüncüyü destekleyen, pratik ve eğlenceli bir tür beyin fırtınası tekniğidir. SCAMPER'in özelliği tek bir nesnenin ele alınarak, daha önceden belirlenmiş olan adımlar üzerinden, o nesne hakkında beyin fırtınası yapılmasıdır (Glenn, 1997). SCAMPER'in basamakları şunlardır:

S: Substitute (Yer değiştirme)

C: Combine (Birleştirme)

A: Adapt (Uyarlama)

M: Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyütme)

P: Put totheruses ( Başka amaçlarla kullanma)

E: Eliminate (Yok etme, çıkarma)

R: Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme)

#### ÖRNEK DERS PLANI

#### GÜNER ÖZEN/İSTANBUL ÜSKÜDAR LİSESİ

#### DERS PLANI GENEL ANLATIM:

**Hatırlamak ve değiştirmek**" ana teması ve **"Her fikir var olan başka bir fikirden mi doğar?"** ana sorusuyla yaratıcılık, farklı düşünme, hayal kurma, orijinallik, sezgi gibi 21. yy becerileri, bu öğrenme sürecinin odağında bulunan genel kazanımlardır. Bu çerçevede, öğrencilerde farkındalık, yeni bilgiler için merak, kontrollü süreçlere uyum, işbirliği, dijital sosyal platformlara ilgi becerileri değerlendirilmektedir. Süreçte, **edebiyat, İngilizce ve psikoloji** disiplinleri ilişkilendirilmiştir. İngilizce, dünya ölçeğinde düşünme; edebiyat, kültürel birikimin doğasını kavrama ve psikoloji, soru sorma ile kendinin farkında olma boyutlarında öğrenciler için pencereler açacaktır. **Edebiyatta**, "edebi metnin bir çatışma üzerine kurulmuş olmasını açıklar", "sanatçının zihniyetinin izlerinin eserde görüleceğini belirtir", "bir metni edebiyat tarihi ve uygarlık tarihi bağlamında değerlendirir" kazanımları amaç olacaktır. **İngilizcede**, "hikâye karakterinin davranışlarının nedenlerini okuyarak, yazarak, yorum yaparak çözmeye çalışır", "değer erozyonu ve kültür asimilasyonu eleştirisi yapar" kazanımları hedef olarak seçilmiştir. **Psikolojide**, "kişi belleği ve toplumsal bellek bağlantısını değerlendirir", "bellek ve ahlaki gelişim ilişkisini analiz eder", "insan türünün ahlaki birikiminin gelişimini eleştirir" kazanımları hedeflenmektedir. Planlama **10. sınıf öğrencileri** için yapılmıştır. Psikoloji için 2, İngilizce için 8 ve edebiyat için 12 ders saatinde uygulanır. Sınıfta işlenmesi, **beyin fırtınası ve SCAMPER yöntemleri** kullanılarak yapılacaktır. Sınıf ortamında **çoklu ortam araçları**, öğrencilerin ise **çevrimiçi bağlantı** olanakları kaynak olarak gereklidir. Ürün aşamasında öğrencilerin **sanal bir müze** kurmaları, fotoğraflı hikâyeler oluşturmaları ve bunları dijital platformda (wikispace vb.) paylaşmaları beklenmektedir. Ayrıca 'fanzin', 'hatıra kutusu', 'sözlü tarih' çalışmaları uygulanır. Değerlendirmede ise akran değerlendirmesi, genel raporlar ve anketler (rubric) kullanılır. Tasarımın, öğrencilerin kendi yaratıcılıkları, katkıları ve



görülebilir ürünleriyle ayrıca disiplinler arası çalışmanın öğretmenlere vereceği esinle geliştirilmesi hedeflenmektedir.

**Ders:** Türk Edebiyatı  
**ÖĞRENME ALANI:** Halk Edebiyatı  
**KONU:** Halk Şiiri/Anonim Halk Şiiri

**SINIF:** 10.Sınıf

**KAZANIMLAR:**

**ÖĞRENCİYE KAZANDIRACAĞI  
YAŞAMSAL BECERİLER:**

**TEMEL SORU**

**ARAÇ – GEREÇ VE MATERYALLER**

**DERSİN UYGULAMA BASAMAKLARI:**

**DERSİN ÖNCESİNDE:** Öğrencilerden derse gelmeden önce hafıza-hatırlamakla ilgili tavsiye edilen filmleri izlemeleri, yorumlarını Linoit'te ya da Wikispaces ortamlarında paylaşmaları söylenir.

**GİRİŞ:**

**Tarih:** 22Eylül- 3 Ekim 2014

**Süre:** 6 ders saati / 240 dk

**YÖNTEM:** Scamper Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası

**TEKNİK:** Tartışma, Kavram haritası

**Türk Edebiyatı**

-Dilin kültür taşıyıcısı olduğunu yaparak-yaşayarak görür.

- Şiirlerin zihniyetiyle ilgili çıkarımlarda bulunur.

- Anonim ürünlerin yazılı kültüre etkisini farklı kültürlere ait metinleri karşılaştırarak, yorum yaparak analiz eder.

- Farklı kültürlerde ortak temaların nasıl işlendiğini metin analizi yaparak inceler.

- "Somut olmayan kültür mirası" kavramını tartışarak farkındalık kazanır.

**İngilizce**

- Değer erozyonu ve kültür asimilasyonu eleştirisi yapar.

**Psikoloji**

- Kişi belleği ve toplumsal bellek bağlantısını değerlendirir.

Dili etkili ve verimli kullanır.

Farklı bakış açılarının olabileceğini görerek farklılıklara saygı duyar.

Birlikte çalışma becerisi kazanır.

Etkili iletişim kurar.

Eleştirel düşünce becerisi kazanır.

Dijital okur-yazarlık becerilerini geliştirir.

**"Her fikir var olan başka bir fikirden mi doğar?"**

LangstonHughes şiirleri, Blues ve türkü örnekleri, mani ve ninni örnekleri, Çiçek Abbas filminden atışma sahnesi, Akıl Defteri filmi, türkü videoları,

**Öğrencilerin Isınması:** Öğrencilerden bildikleri türkü-mani örneklerini okumaları-söylemeleri istenir. Bunları kimlerden ve nasıl öğrendikleri, nasıl hatırladıkları sorulur. Öğrencilerin verdiği yanıtlar içindeki anahtar kelimeler tahtaya yazılır. Hatırlama kavramını edebiyatla ilişkilendirmeleri açısından ikili gruplar halinde seçtikleri bir temayla ilgili olarak en az iki maniden oluşan bir atışma gerçekleştirmeleri istenir. (Ahenk öğelerinin hatırlamayı kolaylaştırıp-kolaylaştırmadığı tartışılır.) Burçak Tarlası türküsü dinletilir. Ardından blues eşliğinde LangstonHughes'a ait Afro-Amerikan Yazıt şiiri okunur. Öğrencilerden her iki şiirden de akıllarında kalan kelimeleri/kavramları yazmaları istenir.

#### **GELİŞME:**

**Asıl Çalışma:** Öğretmen öğrencilerinden dersin girişinde yazmış oldukları kelimeleri/kavramları birbirleriyle ve sınıfla paylaşımlarını ister. Öğrencilerin dinledikleri türkünün ve şiirin hangi ortamlarda doğduğunu sorar, zihniyet kavramına değinir ve öğrencilerin dinlemiş oldukları şarkının/türkünün bir edebi geleneğe ait olduğunu belirtmelerini bekler. Daha sonra öğretmen öğrencilerinden, dinletilen ürünlerden birini seçmelerini ister. Böylece anonim/söyleyeni belli olma kavramlarına değinir ve şu soruları sorar:

#### **S: Substitute (Yer Değiştirme) Aşaması:**

Halk ozanı/HarlemRönesansı etkileri taşıyan Afro-Amerikalı bir şair başka bir coğrafyada ya da başka bir zaman diliminde ürün verebilir miydi? Ürün verebileceğini düşünüyorsanız hangi coğrafya/zaman dilimi olduğunu belirtelim. (Öğrenciler bu soruyla “edebi metinlerin bir gelenek içinde oluştuğu” sonucuna ulaşır.)

Halk ozanı/ HarlemRönesansı etkileri taşıyan Afro-Amerikalı bir şair başka bir coğrafyada/zaman diliminde (öğrencinin verdiği coğrafyadan/zaman diliminden yola çıkılarak) ürün verebilmek için hangi özelliklere sahip olmalıdır?

*Öğrenciler üç gruba ayrılır: Birinci gruptan kendilerini 19. yüzyılda yaşamış biri gibi düşünmeleri ve mani yazmaları istenir. İkinci gruptan kendilerini Harlem'de yaşamış bir Afro-Amerikalı gibi düşünmeleri ve kısa bir şiir yazmaları istenir. Üçüncü grup ise ikişerli alt gruplar oluşturarak karşılıklı mani söylerler (atışma yaparlar.) Şiirler sınıf içinde dağıtılır, akran değerlendirmesiyle yorumlanır.*

#### **C: Combine (Birleştirme) Aşaması:**

Halk ozanının/Afro-Amerikalı şairin kendisine benzer ozanlarla bir arada olması mümkün mü? (Öğrenciler bu soruyla şairin çağdaşlarıyla benzer özellikler taşıyıp taşımadığı sonucuna ulaşır.)

Bu şairin çağdaşı şairlerle bir arada olması edebi gelenek açısından nasıl bir öneme sahiptir. (Bu soru, öğrencilerin dönemlere göre temaların ve zihniyetlerin değiştiği sonucuna ulaşmasını sağlar.)

*Afro-Amerikan Yazıt şiirinin temasına benzer temalarda türkü ve mani örnekleri bilip bilmedikleri sorulur. Böylece temaların ortaklığına dikkat çekilmiş olur.*

#### **A: Adopt (Uyarlama) Aşaması:**

Halk ozanı/Afro-Amerikalı şair yetiştiği/ürün verdiği ortamda olmasaydı onun yerine hangi sanatçılar olabilirdi?

Sizce gelenek içinde bu ozanın/şairin rolü neler olabilir?

*Sözlü edebiyatın yazılı edebiyata/kültüre katkısı konusunda daha önce okumuş olduğu metinlerden örnekler verir.*

#### **M: Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, Küçültme, Büyütme) Aşaması:**

*Halk ozanı/Afro-Amerikalı şair İstanbul'da yaşasaydı gelenekteki rolü nasıl olurdu?*

*Anonim ürünler yazılsaydı gelenekteki rolleri nasıl olurdu?*

*Blues olmasaydı HarlemRönesansı olur muydu?*

*Somut olmayan ürünler kültür mirası içinde değerlendirilebilir mi?*

*Sorularını cevaplayarak hem yaratıcı-eleştirel düşünme yeteneğini kullanır hem de olaylara başka açılardan bakma becerisi edinir.*

#### **P: Put totheruses (Başka Amaçlarla Kullanma) Aşaması:**

İnsanların halk ozanının/Afro-Amerikalı şairin ürünlerini kullanma amaçları nelerdir? (Bu ürünlerin hangi özelliklerinden faydalanırlar?)

Hangi problemin çözümünde bu ürünler kullanılabilir?

Bu ürünlerin özelliklerini birine nasıl anlatırsınız?

*Değişik durumlar tasarlanarak öğrencilerin bu durumlara uygun deyim-atasözü ve türkü örnekleri vermeleri istenir. Öğrenci, bu sözlü ürünlerin hayatımızda neyi kolaylaştırdığı sorusunun yanıtlarını verirken etkili düşünme becerilerini de kullanır.*

**E: Eliminate (Yok Etme, Çıkarma) Aşaması:**

Bu halk ozanının/blues şairinin edebiyat geleneğinde/kültürde olmadığını düşünürseniz kültürel değerler/edebiyat geleneği nasıl etkilenir?

Bu halk ozanının/Afro-Amerikalı şairin özelliklerinin değiştiğini ve eskiden sahip olduğu özelliklere artık sahip olmadığını düşünün. Yeni ne gibi özellikleri olabilir (geleneğe katkısı, insanlar için önemi gibi)?

*Bir maniye ölçüyü, uyağı kaldırıp temayı koruyarak yeniden yazmaları istenir. Bir grup öğrenci de Afro-Amerikan Yazıt şairinin temasını değiştirerek yeniden yazar. Nelerin değiştiği ikili ve çoklu gruplarda değerlendirilir.*

**R: Reverse, Rearrange (Tersine Çevirme ya da Yeniden Düzenleme) Aşaması:**

Sizce bu halk ozanı ile blues şairinin yerlerini değiştirebilir miyiz?

*Öğrencilerden biri ya da birkaçı bir halk ozanı olarak Harlem'e gider ve mani/türkü söyler ya da blues şairi Anadolu'ya gelir ve şiir söyler.*

**Değerlendirme:** Öğretmen dersin genel bir değerlendirmesini yaparak öğrenilen kavramlara değinir. Öğrencilerin tartışmalarını eyleme dönüştürmeleri ve değişik kültürlerde aynı temaların işlenmesinin neyin göstergesi olduğu, bu temalar oluşurken tarihi süreci izlemek gerekip gerekmediği, tarihi sürecin sözlü kültüre -özelde edebiyata-etkisi, geleneğin yazılı kültürde nasıl devam ettiği ve bu izlerin nasıl takip edileceği konularını bir sunum haline getirmelerini ister.

**Ölçme-Değerlendirme:** Öğrencilerin tartışmalarını eyleme dönüştürmeleri ve sunum yapmaları, akran değerlendirmesi

**ÖĞRENCİNİN BAĞIMSIZ ÇALIŞMA ALANI:**

Öğrencinin dinlediği edebi ürünlerle hayal gücünü kullanması

Öğrencinin tartışma sürecinde üzerinde tartışılan konuya ilişkin bilgilerini, gözlemlerini ve deneyimlerini gözden geçirmesi

**PERFORMANS GÖSTERGESİ:**

Öğrencinin düşünce sürecini etkin olarak gerçekleştirmesi

Öğrencinin fikirlerini ifade ederken ve arkadaşlarının fikirlerini dinlerken iletişim becerilerini kazanması

Öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirerek farklı geleneklerde yetişmiş sanatçılar hakkında tahminlerde bulunmaları

Öğrencilerin süreç sonunda hazırlayacakları sunumla edebi gelenek-şair-zihniyet ilişkisini yansıtmaları

Öğrencilerin çocukluklarına ait objelerden bir müze oluşturmaları

## Ek 14.2. Master Öğretmen 2. Ders Tasarımı

### DERS PLANI

<b>Hazırlayan:</b>	<b>Güner ÖZEN/İstanbul Üsküdar Lisesi</b>
<b>Ders:</b> Türk Edebiyatı <b>ÖĞRENME ALANI:</b> <b>İslami Devir Türk Edebiyatı</b>  <b>KONU:</b> Geçiş Dönemi Eserleri (XI. ve XII. yüzyıl) Kutadgu Bilig, Divanü Lugati't-Türk, Atabetü'l-Hakayık, Divan-ı Hikmet	<b>Tarih:</b> 24-27 Kasım 2014 <b>Süre:</b> 3 ders saati (120 dk)
<b>SINIF:</b> 10. Sınıf	<b>Yöntem/Teknik</b> 5E Yapılandırmacı Yöntem, Beyin Fırtınası, İşbirlikli Yöntem
<b>Kazanımlar:</b>	- "Geçiş dönemi eserleri"nde İslamiyet Öncesi Döneme ait özellikleri bulur.  - İslamiyet'in kabulünden sonra, edebi eserlerde görülen zihniyet değişimini fark eder.  -Yeni bir kültür dairesine girmenin inançta yaşayıpta, kültürde, dilde ve edebiyatta yarattığı etkileri metinler üzerinden takip eder.
<b>Öğrenciye kazandıracağı yaşamsal beceriler:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teknolojiyi kullanma becerisi kazanır.</li><li>• Ekiyle çalışma becerisini geliştirir.</li><li>• Eleştirel düşünme becerisi kazanır.</li><li>• Karşılaştırma, bağlantı kurma, yorumlama becerileri kazanır.</li></ul>
<b>Temel Soru</b>	<i>İnsan değişime direnir mi?</i>
<b>Araç ve gereçler:</b> ✓ Film (Elveda Lenin) ✓ Fotoğraf Makinası ✓ Işık, tabure ✓ Kostüm olarak kullanılabilir şallar-kumaş parçaları, bere-eldiven-kravat gibi malzemeler, çeşitli aksesuarlar, yapma çiçekler ✓ Aile albümlerinden fotoğraflar ✓ Post-mortem fotoğraflar ✓ Akıllı telefonlar, tabletler	<b>Materyaller (Çalışma yaprakları, görsel ve işitsel materyaller, ölçme ve değerlendirme araçları) :</b> ✓ Değerlendirme raporu ✓ Linoit ✓ Aurasma ✓ Pinterest

## **DERSİN İŞLEM BASAMAKLARI:**

### **DERSTEN ÖNCE:**

Öğrencilerden Elveda Lenin adlı filmi izlemeleri istenir. (<http://www.youtube.com/watch?v=i5Zm2pje29Y>) (Elveda Lenin -orijinal ismi: Good bye Lenin!-Alman yapımı film. Wolfgang Becker tarafından 2003 yılında çekilmiş olan film sosyalizme inanmış bir anne (Kathrin Sass) ile oğlu (Alex) arasındaki ilişkiyi anlatmaktadır. Doğu Almanya yıkılmadan önce kalp krizi geçiren ve sekiz ay komada kalan anne, dışarıda olup bitenlerden habersizdir. Doktor en ufak bir şokta annenin ölebileceğini söyler. Bunun üzerine oğlu ona yapay bir dünya oluşturur. Hatta bunun için arkadaşıyla birlikte çektiği haber bültenlerini annesine izletir, annesinin istediği Doğu Alman üretimi turşuları bulur buluşturur. Doğu Almanya'nın yıkılması ile sosyalizme inanan insanların hayallerinin yıkılışına dikkat çeken film, dünyadaki politik sistemleri de eleştirmektedir. ([http://tr.wikipedia.org/wiki/Elveda\\_Lenin](http://tr.wikipedia.org/wiki/Elveda_Lenin)) Öğrenciler beşli gruplar halinde duygu değişimlerini-değişen kültürel yapının zihniyet üzerindeki etkisini film üzerinden tartışırlar. Öğrenciler ulaştıkları sonuçları Linoit'te sınıfla paylaşırlar.

### **GİRİŞ:**

Öğrencilerle birlikte "post-mortem" fotoğraflar incelenir. (Post-mortem: Özellikle 19. yüzyılın sonunda yaygın olarak görülen ölümlerin fotoğraflanması pratiğidir. "Memento mori" olarak da adlandırılır. Özellikle Viktoryen dönemde çocuk ölüm oranları çok yüksek olduğu için bu fotoğraflara ailelerce gösterilen ilgi artmıştır. Post-mortem fotoğraflar bir yandan hayli ürkünç görünse de, garip bir şekilde insanı çeken bir yanları da vardır. 21. yüzyıl insanı tarafından önyargıyla karşılanan doğal olarak da yanlış anlaşılan bir fotoğrafçılık türüdür.

Modern insanın çoğunlukla "marazi" bulunduğu post-mortem fotoğraf, aslında o yüzyıla ait yas sürecinin bir parçasıdır. **Hızla ilerleyen bilim, gelişen toplum, değişen anlayışlar, çürütülen fikirler, yıkılan ve yeniden oluşturulan inanç sistemleri, yöntemler, teoremler, akımlar, keşifler, icatlar ve nihayet teknoloji, bugünün insanının ölümle ilgili algısını da değiştirmiştir.** 1800'lerde, erken yaşta ölümler çok sık rastlanan bir olguydu, bu nedenle de daha "doğal" karşılanıyordu ya da başka bir deyişle o dönemin insanı ile şimdinin insanı için bir ölüme "erken" diyebilmenin kriterleri çok farklıydı. Bebek ve çocuk ölümleri de yaşanma sıklığıyla doğru orantı göstererek nisbeten normal karşılanıyordu. Üstelik fotoğraf çekmenin bugünkü kadar kolay ve ucuz olmadığı bir dönemde, insanların sevdiklerini son halleriyle hatırlamak istemeleri ve bunun için onları fotoğraflatmaları çok "olağan"dı, bir "son görev" gibiydi. Dönemin fotoğraf çekmeye yarayan aletleri, çok uzun sürelerle pozlama yaptıklarından, karşısında hareketsiz beklenmesi gereken zaman da uzamaktadır.) <https://eksisozluk.com/post-mortem-fotograf--2039717> Bu çalışmadan sonra öğrenciler aile albümlerinden seçip getirdikleri fotoğrafları arkadaşlarına gösterirler.

### **KEŞFETME:**

Öğrenciler önce arkadaşlarından (aile albümlerinden seçip getirdikleri) fotoğraflarla ilgili tahminde bulunmalarını isterler, daha sonra fotoğrafların gerçek hikayelerini anlatırlar.

Aile albümlerinden seçilen fotoğraflarla post-mortem fotoğraflar öğrenciler tarafından karşılaştırılır. Fotoğraflar üzerinden farklı dönemlerde-farklı kültürlerde duygular ve duygu değişimleri tartışılır.

Öğrenciler aile albümlerinden ya da post-mortem fotoğraflardan birini seçer ve seçtikleri fotoğraflarla ilgili bir hikaye oluştururlar.

### **AÇIKLAMA:**

Öğrenciler aile albümlerinden seçilerek masa üzerine dağıtılarak bırakılmış fotoğraflardan beş tanesini seçer ve bu fotoğraflardaki duyguları ifade ederler. Öğrenciler daha sonra onları en çok etkileyen sadece bir fotoğrafı seçer ve neden bu fotoğrafı seçtiklerini anlatırlar.

### **DERİNLEŞTİRME:**

Fotoğrafını seçen öğrenci bu fotoğrafta yer alan kişileri canlandıracak arkadaşlarını tespit eder. Önceden sağlanan aksesuar ve kostümlerle arkadaşlarının bu fotoğrafı canlandırmasını ister. Işık, makyaj, duruş-bakış vb. fotoğrafı çekecek öğrenci tarafından belirlenir. Fotoğrafta yer alacak öğrenciler bu talimatlara uymak durumundadırlar. Öğrenciler bir zaman makinesiyle geçmişe yolculuk ettiklerini hayal ederler. Ufak rötuşlarla bu fotoğrafları canlandırırlar. Bugünün değer yargılarıyla geçmişi canlandırırken duygu değişimlerini-zihniyet farklılıklarını-bunun insana ve esere nasıl yansıdığını tartışır-düşünürler.

Öğrenciler canlandırdıkları fotoğrafları Aurasma (<http://www.aurasma.com/>) programında poster haline getirirler ve duyguların karşılığı olabilecek şiir-öykü-roman alıntılarını postere eklerler.

### **DEĞERLENDİRME:**

Öğrencilerin yazdığı hikayeler, öğrenci tartışmaları ve “geçici fotoğraf stüdyosu” sürecinde performans gözlemi.

**ÖLÇME-DEĞERLENDİRME:** Öğrenciler ders sonunda kendilerine verilen bir değerlendirme raporunu doldururlar. Çalışmayı değerlendirip, duygu değişimlerini yorumlarlar.

Rapor şu sorulardan oluşmaktadır:

1. Post-mortem fotoğrafları incelerken neler hissettiniz? Fotoğraflardaki duyguyu/duyguları tanımlayınız?
2. A) Bugün “post-mortem” fotoğraflar çekmek mümkün mü? Neden?  
B) Bu fotoğrafların çekildiği dönemdeki “ölüm” fikriyle bugünkü “ölüm” fikrini karşılaştırınız?
3. “Selfie” ile “stüdyo fotoğrafı”nı karşılaştırınız.
4. Seçtiğiniz fotoğrafta sizi etkileyen en güçlü duygu neydi? Fotoğrafta bu duyguyu kimde/kimlerde yakaladınız?
5. Fotoğrafi çekerken bu duyguyu nasıl yansıttınız? (Kostümle, aksesuarla, pozla, ışıkla, ifadeyle, duruş-bakışla vb.?)
6. Yaptığınız iş bugünden bakarak geçmişi yorumlamak mıydı, değişen çağlarda değişmeyen duyguları yakalamak mıydı yoksa bir fotoğrafı farklı kişilerle yeniden yorumlamak mıydı? Yaptığınız işi tanımlayınız.
7. “Zihniyet, bir dönemdeki sosyal, siyasî, idarî, adlî, askerî, dinî güçlerin, sivil toplum örgütlerinin, ticarî hayatın, eğitim etkinliklerinin birlikte oluşturdukları ortam ve bunların hiçbirine indirgenemeyen duygu, anlayış ve zevk bütünü”dür. Seçtiğiniz fotoğraf üzerinden zihniyet değişimini tartışınız.
8. Zaman makinesiyle yolculuk yapma şansınız olsa, seçtiğiniz fotoğrafın çekildiği zamana gitmek ister miydiniz? Niye?
9. a) Seçtiğiniz ve yorumladığınız fotoğrafın tahmin ettiğiniz zamanıyla bugün arasındaki en büyük fark/farklar nelerdir? (duygu ve zihniyet değişimi üzerinden tartışınız.)  
b) O zamanda neyi bulamasydınız üzüldür, neyi bulsaydınız sevinirdiniz?
10. Sizce elli yıl sonra herhangi bir duygumuzu kaybeder miyiz? Neden/Nasıl?

11. “50’li yıllar idi. Hala bazı anneanneler Kafdağında devlerin, cinlerin ve perilerin yaşadığına samimiyetle inanıyorlardı. 19. yüzyılda gençliklerini yaşamış olan Yahya Kemal, İbnülemin Mahmut Kemal hayatta idi. Churchill hayatta, De Gaulle hayatta idi. Oturduğumuz Feriköy semtinin Akın Sineması’na hala on yıl öncesinin Yusuf Vehbi, Tarzan vs. filmleri geliyordu.

İnsanlar romantizme eğilim gösterirlerdi. Özel araba çok büyük bir lükstü. Gazozdan başka alkolsüz meşrubat bulunmazdı. Otomobil uçar gider, talih bizden kaçar giderdi. İnsanlar bugüne göre öylesine çocuk ruhlu ve saf idiler ki bir gün Beyazıt-Süleymaniye arasında kurulmuş bir çadırda, Şahmeran (Yılanlar Padişahı)

*gösterildiğini şaşırarak görmüştüm. Oldukça fazla sayıda meraklı da, kişi başına 15 kuruş ödeyerek çadıra gidiyorlardı.*

*Radyolarda “açmam açmam söyleyemem çünkü derinden, bir yaresi var ki kanyor kalp üzerinden” şarkıları duyuluyordu. Aşk herkese söylenmezdi. İçte tutulur, hatta bazen verem olunurdu. Trafik polislerinin adı seyrüsefer memuru idi. Seyrüsefer memurları, o zaman adları “ecnebi seyyah” olan turistlere “sühulet” gösterirlerdi.*

*Yıldızlı semalardaki haşmet ne güzel şeydi. Savcılar yeni savcı olmuşlardı. Halkın bir kısmı hala savcılara “müddeiumumi” derlerdi. Sorgu hakimi “mustantik” idi. “Ey mustantik mustantik tabancanı ver bana, bir hayırsız yar için on yıl verdiler bana.” şarkısı da biz yeni yetişenlere başka türlü bir aşkın, kanlı ve belalı aşkların varlığını hissettirirdi. Fakat yine de ayırırđık iki türlü aşkı.*

*Sahaflar çarşısından İbnülemin geçerdđ. Refi Cevad Ulunay, akşam saatlerinde Kadıköy vapurlarında olurdu. Şiir Sultanı Yahya Kemal Parkotel’de mukim idi. Nazım Hikmet ses alçaltılarak anılırdı....” H. Hatemi*

Yukarıdaki metin, çektiğiniz fotoğrafı/fotoğrafın ruhunu yansıtan bir metin olabilir mi? Neden?

12. Son günlerde çektiğiniz bir “selfie” üzerinden bugünün duygularına-zevklerine-şarkılarına vb. yer veren bir metin yazınız.

#### **ÖĞRENCİNİN BAĞIMSIZ ÇALIŞMA ALANI:**

“Geçici fotoğraf stüdyosu” çalışması , “Artırılmış gerçeklik” poster etkinliği, grup tartışmaları

**PERFORMANS GÖSTERGESİ:** “Geçici fotoğraf stüdyosu” etkinliğinde duygu değişimlerini fark edebilmeleri ve bunu, fotoğrafladıkları arkadaşları üzerinde gösterebilmeleri

#### **KAYNAKLAR:**

<http://saltonline.org/en/tag/5/salt-galata>, <http://www.pinterest.net>.

### Ek 14.3. Master Öğretmen 3. Ders Tasarımı

<b>DERS:</b> Türk Edebiyatı	<b>TARİH:</b> 23.03.2015-13.04.2015
<b>ÖĞRENME ALANI:</b> Performans Değerlendirmesi <b>KONU:</b> Küçük Prens	<b>SÜRE:</b> 6 ders saati
<b>SINIF:</b> 10. Sınıf	<b>YÖNTEM/TEKNİK:</b> Beyin Fırtınası, İşbirlikli Yöntem, Tahkiye (Hikaye Etme)
<b>KAZANIMLAR:</b>	Dünya edebiyatının seçkin eserlerinden birini okur. Eseri karşılaştırmalar-çıkarımlar yaparak yorumlar. Hayata, olaylara, durumlara farklı açılardan bakabilme yetisini geliştirir. “Yaratıcı” okur.
<b>ÖĞRENCİYE KAZANDIRACAKI YAŞAMSAL BECERİLER:</b>	Teknolojiyi kullanma becerisi kazanır. Ekipte çalışma becerisini geliştirir. Eleştirel düşünme becerisi kazanır. Karşılaştırma, bağlantı kurma, yorumlama becerileri kazanır.
<b>TEMEL SORU</b>	<b><i>Gerçeğin mayası gözle görülebilir mi?</i></b>
<b>ARAÇ ve GEREÇLER</b> Küçük Prens Kağıt-boya-hamur-boya kalemleri-fotoğraf makinası-akıllı telefonlar-tabletler-	<b>MATERYALLER</b> (Çalışma yaprakları, görsel ve işitsel materyaller, ölçme ve değerlendirme araçları) Edmodo Linoit Değerlendirme Raporu
<b>DERSİN İŞLEM BASAMAKLARI</b>	Borges’in “Okumak yazmaktan öte bir iştir, daha uysal, daha uygar, daha entelektüeldir...” sözünden yola çıkarak okumanın da yazmak kadar önemli olduğunu vurgulayan bu çalışma Türk Edebiyatı dersinde -zümre kararıyla- her dönemde okutulacak üç kitaptan biri olarak seçilmiş; öte yandan bilgi kuramı dersinde de felsefe öğretmeni tarafından okutulmuş ve yorumlanmıştır. “Okur, metne kendi yaratıcılığını nasıl katar?” sorusu etrafında şekillenen süreç; bloglar, dijital hikayeler, posterler, ayraçlar, rozetler, heykel çalışmaları, kısa filmlerle vb. bir projeye dönüşmüştür. Projenin son ayağında, “ <b>Ama gözler kördür. İnsan ancak yüreğiyle baktığı zaman gerçeği görebilir.</b> ” cümlesinin ilhamıyla, oluşturulan materyaller özellikle de heykeller yaratıcı drama-okurluk etkinliğiyle Görme Engelliler Okulu öğrencileriyle paylaşılacaktır.



	<p>Küçük Prens, İngilizce dersinde dijital öyküleme yöntemiyle işlenecek; öğrencilerin dijital hikayeleri İngilizceden Türkçeye İstanbul Üsküdar Lisesi öğrencileri tarafından çevrilecek, ortak ürünler İstanbul Üsküdar Lisesinde sergilenecek ve değerlendirilecektir.</p> <p>Matematik dersinde “Büyükler sayılara bayılırlar.” cümlesinden yola çıkılarak sayılar kümesi anlatılacak, Baobab ağaçlarına sonsuz kökler yapılarak bilinmeyen sayılara dikkat çekilecek, sayılar kümesi ve bilinmeyen sayılar dijital hikaye yöntemiyle işlenecektir.</p>
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Ürünlerin sergilenmesi, dijital hikayelerin paylaşımı, panel, kütüphanede Küçük Prens etkinlikleri, görme engellilerle yaratıcı okurluk-yazarlık çalışması
<b>ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME</b>	Süreç ve ürünler değerlendirmeye tabi tutulacaktır.
<b>ÖĞRENCİNİN BAĞIMSIZ ÇALIŞMA ALANI</b>	SALT Galata “Ben Neredeyim?” poster çalışması
<b>PERFORMANS GÖSTERGESİ</b>	<p>Küçük Prens Blogu:  <a href="http://b-612liler.tumblr.com/">http://b-612liler.tumblr.com/</a>  Maket Blogu:  <a href="http://grup55x55.tumblr.com/">http://grup55x55.tumblr.com/</a>  Zeynep Seymen Küçük Prens dijital hikaye:  turuncukitap08.blogspot.com.tr</p>
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Tasarım süreci proje tamamlandığında değerlendirilecektir.
<b>KAYNAKLAR</b>	<p>Nuran Direk “Küçük Prens Üzerine Düşünmek” Pan Yayıncılık</p> <p>Burcu ŞİMŞEK:  <a href="http://www.bilisimdergisi.org/s126/pdf/36-41.pdf">http://www.bilisimdergisi.org/s126/pdf/36-41.pdf</a></p> <p>Ayşenur İNCEELLİ  <a href="http://www.tojet.net/articles/v4i3/4318.pdf">http://www.tojet.net/articles/v4i3/4318.pdf</a></p> <p>Bilge Aydın SEVİM  <a href="http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/sevim_bilgen.pdf">http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/sevim_bilgen.pdf</a></p>

## Ek 15. Odak Grubu Görüşme İçerik Analiz Tablosu

### Tema 1- Eğitimde Kazanılan Bilgi ve Beceriler

TEMA	KATEGORİ	KOD	KOD	KOD
		1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
Eğitimde Kazanılan Bilgi ve Beceriler	Öğrenme ve Öğretme Süreci	<i>Disiplinlerarası ilişkilendirme</i>	<i>Yöntem-tekniklere hakimiyet</i>	<i>Yaratıcı tasarımlar</i>
		<i>Yenilikçi ve Yapılandırıcı Yöntemler</i>	<i>Değerlendirme araçlarını etkili kullanabilme</i>	<i>Öğretimi derinleştirme</i>
		<i>Öğrenciyi tanıma</i>	<i>Etkili ve uygulanabilir tasarımlar geliştirebilme</i>	<i>Online araçları etkili derse entegrasyonu</i>
		<i>Etkili sınıf yönetimi</i>	<i>Disiplinler arası ilişkilendirmeyi daha rahat yapabilme</i>	<i>Farklı öğrencilere uygun tasarımlar</i>
		<i>Öğretimi etkili planlama ve ders planı hazırlama</i>	<i>Tasarımcı öğretmen kimliği</i>	<i>Süreç odaklı ders tasarımı</i>
		<i>Farklı değerlendirme araçlarını tanıma</i>	<i>Kazanımlar ve disiplinler arası ilişkilendirme</i>	<i>Çekici ve eğlenceli tasarımlar</i>
		<i>Öğrencinin derse etkin katılımı</i>		<i>Disiplinler arası ilişkilendirmeyi bütüncül görme</i>
		<i>Teoriyi pratiğe dökebilme</i>		<i>Üst düzey düşünme becerilerini geliştiren tasarımlar</i>
		<i>Uygulanabilir ve gerçekçi tasarımlar yapma</i>		<i>Etkili online değerlendirme araçları kullanımı</i>
				<i>Derste zengin araçlar kullanımı</i>
	Kişisel ve Mesleki Gelişim	<i>Zümreler arası işbirliği</i>	<i>Empati kurma</i>	<i>Motivasyonel gelişim</i>
		<i>Tekdüzelikten kurtulma</i>	<i>Zaman yönetimi</i>	<i>Yaratıcılık</i>
		<i>Farklı düşünce ve vizyon kazanma</i>	<i>Akademik gelişim</i>	<i>Liderlik</i>
		<i>Yenilenme ve üretken kimliğini keşfetme</i>	<i>Takım çalışmasını kavrama</i>	<i>Öğrenme topluluğu</i>
		<i>21. yüzyıl öğretmen becerilerini keşfetme</i>	<i>Gözlem becerisinin gelişmesi ve strateji geliştirme</i>	<i>Üretkenlik</i>
		<i>Öğrenen öğretmen</i>	<i>Akran öğrenmesi</i>	<i>Yetişkin eğitimine hâkimiyet</i>
		<i>Hayat boyu öğrenme</i>	<i>Çözüm odaklı iletişim becerisi</i>	<i>Organizasyon</i>
		<i>Tasarımcı öğretmen kimliği</i>	<i>Grubu yönetme ve liderlik</i>	<i>Etkili ve çözüm odaklı iletişim</i>
			<i>Moderasyon</i>	<i>Gözlem becerisi</i>
			<i>Yetişkin eğitiminin farklılığını kavrama</i>	<i>İşbirliği ve öğretmen yoldaşlığı</i>
			<i>Dinleme becerisinin gelişmesi</i>	<i>Sorumluluk alma</i>
			<i>Sürekli kendini yenileme</i>	<i>Eleştirel düşünme</i>
			<i>Konuya dair okuma ve araştırma gerekliliği</i>	<i>Problem çözme becerisi</i>
			<i>Öğrenme Topluluğu</i>	<i>Araştırmacı kimlik</i>

		<i>Zümreler arası işbirliği</i>	<i>Sistemli ve düzenli çalışma</i>
		<i>Öğretmen yeterliliklerini değerlendirme</i>	<i>Cesaret ve özgüven artışı</i>
			<i>Sorgulayıcı</i>
			<i>Esneklik ve öngörülü bakış açısı</i>
			<i>Yenilenme</i>
			<i>Öğretmenliğin zenginleşmesi</i>
			<i>Mutlu ve başarılı hissetme</i>
			<i>Ortak değerler ve vizyon (Aynı kaygıları taşıyan kişilerle paylaşım)</i>
			<i>Eleştiriye açık olma</i>
			<i>Hizmet-içi eğitimlere yönelme</i>
			<i>Mesleki merak ve ilginin artması</i>
			<i>Bilimsel değerlendirme yapabilme</i>
			<i>Zaman yönetimi</i>
			<i>Empati kurma</i>
			<i>Sunum becerisi</i>
			<i>Öğrenmeye açık olma</i>
			<i>Online araçlara hakimiyet</i>
			<i>Mesleğine duyulan saygının artması</i>
			<i>Öğrenen lider- öğretmen</i>
			<i>Paylaşımçı uygulamalar</i>
			<i>Birlikte öğrenme</i>
			<i>Destekleyici öğretim</i>
	<b>Okul Temelli Mesleki Gelişim</b>	<i>Yansıtma</i>	<i>Kaynakların etkili kullanımı</i>
			<i>Yansıtma, Deneyim ve bilgi paylaşımı</i>
			<i>Okul-çevre işbirliği</i>
	<b>Özel Alan Yeterliliği</b>		<i>Alanında yaşamsal beceriyi kazandırma</i>
			<i>Yaşam ve diğer disiplinler arasında rahat ilişkilendirme</i>
			<i>Branşında yenilikleri takip etme ve geliştirme</i>

## Tema 2 - Mesleki yönden zayıf yönler

TEMA	KATEGORİ	KOD	KOD	KOD
		1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
Mesleki yönden zayıf yönler	Öğrenme ve Öğretme süreci	<i>Teknolojik araçların ders planına entegrasyonu</i>	<i>Yöntem-tekniklere hakimiyet</i>	<i>Metodolojik ve akademik destek</i>
		<i>Yenilikçi ve Yapılandırıcı Yöntemler</i>	<i>Değerlendirme araçlarını etkili kullanabilme</i>	<i>Ölçme ve değerlendirmeye hakimiyet</i>
		<i>Disiplinlerarası ilişkilendirme</i>		<i>Kısa, öz ve etkili sunumlar hazırlama</i>
		<i>Öğrencilerin güçlü yönünü keşfetme</i>		<i>Yetişkin eğitimi</i>
		<i>Öğretimi etkili planlama ve zamanlama</i>		<i>Monoton eğitim sunumu</i>
		<i>Değerlendirme araçlarının etkili kullanımı</i>		<i>Katılımcıları motive etme</i>
		<i>Öğrencileri derse etkin katılımını sağlama</i>		<i>Katılımcıların eğitime katılımını sağlama</i>
		<i>Tek tip öğretim yöntemi kullanma</i>		
	Kişisel ve Mesleki Gelişim	<i>Zümreler arası işbirliği</i>	<i>Zaman yönetimi</i>	<i>Etkili sunum becerisi</i>
		<i>Zamanlama ve planlama</i>	<i>Akademik alt yapı</i>	<i>Etkili iletişim</i>
		<i>Disipline olma</i>	<i>Etkili dinleme</i>	<i>Planlama ve organizasyon</i>
			<i>Moderasyon ve grubu yönetme</i>	<i>Katılımcıları motive edebilme</i>
			<i>Geri bildirimde bulunma</i>	<i>Yapılan çalışmalarını aktarma</i>
			<i>Liderlik</i>	<i>Eğitim görevlisi olarak grubu yönetme</i>
			<i>Grubu yönetme ve liderlik</i>	<i>Zaman yönetimi</i>
			<i>Etkili iletişim dili kullanımı</i>	<i>Yaratıcı sunumlar hazırlama</i>
	Okul Temelli Mesleki Gelişim			<i>Geri bildirimde bulunma</i>
				<i>Deneyimlerin meslektaşlarına etkili aktarılması</i>

### Tema 3 - Mesleki yönden güçlü yönler

TEMA	KATEGORİ	KOD	KOD	KOD
		1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
Mesleki yönden güçlü yönler	Öğrenme ve Öğretme süreci	Eğitim materyali hazırlama	Yöntemleri etkili kullanabilme	Yenilikçi yöntem ve tekniklere hakimiyet
		Tasarımların sınıfta uygulanması	Disiplinlerarası ilişkilendirme	Çevirim içi araçları öğrenme süreçlerine dahil edilmesi
		Doğru ve etkili süreç planlama	Çevrimiçi araçları ders tasarımlarına entegre edilmesi	Disiplinler arası ilişkilendirme
				Öğrenme süreçlerin hayatla ilişkilendirme
				Çevirim içi değerlendirme araçlarını öğrenme sürecinde kullanımı
				Yetişkinler için eğitim planlayabilme
				Alanın dışında sunum hazırlayabilme ve sunma
				Alanını içeren örnekler ve tasarımları daha özgüvenle aktarma
	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Teknolojik araçları rahat kullanma	Empati kurma	Yenilik ve öğrenmeye açıklık
		Yaratıcı drama liderliği	Uyumlu çalışma	Farklı disiplinlerle çalışma
		Mesleki deneyim	İşbirliğine yatkınlık	Keşfetme heyecanı
		Araştırmacı ve meraklı olma	Yatkınlık	Meraklı olma
		Grup çalışmasına yatkınlık	Etkili dinleme	Grupla rahat iletişime geçebilme
		İşbirliği ve uyumlu çalışma	Merak	Araştırmacı yöntünün güçlenmesi
			Teknolojik araçları rahat kullanma	Zaman yönetimi
				Yaratıcı sunumlar hazırlama
	Okul Temelli Mesleki Gelişim			Geri bildirimde bulunma
				Öğrenme sürecine velileri dahil etme ve desteğini alma
				Okul idaresinin desteğini ve güvenini kazanma

#### Tema 4 - Edinilen Bilgi ve Becerilerin Nerelerde Ne Sıklıkla Kullanılacağı

TEMA	KATEGORİ	KOD	KOD	KOD
		1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme
Bilgi, Beceriler nerelerde ne sıklıkla kullanılacak	Eğitim ve Öğretim sürecinde	<i>Sınıf içi uygulama öğrencilerle</i>	<i>Sınıfta öğrencilerle iletişimde</i>	<i>Sınıfta öğrencilerle iletişimde</i>
		<i>Ders tasarımlarında</i>	<i>Okul projelerinde</i>	<i>Ders tasarımlarında</i>
		<i>Kendi materyalini üretmede</i>	<i>Ders tasarımlarında</i>	<i>Farklı disiplinlerle çalışma</i>
		<i>Okul projelerinde</i>	<i>Okul kurullarında</i>	<i>Öğretmenler kurullarında</i>
		<i>Yıllık plan hazırlamada farklı branş işbirliği</i>	<i>Öğretmenler toplantılarında</i>	<i>İdarecilerle</i>
	Akademik çevre	<i>Farklı branşlarla uzaktan eğitim (ITAO) çevirim içi platform</i>	<i>Zümreler arası etkileşimde</i>	<i>Yüksek Lisans çalışmasında</i>
		<i>Akademik çalışmalarda</i>	<i>Yüksek lisans çalışmasında</i>	<i>Sınıf uygulamasını durum çalışmasında</i>
			<i>Farklı okullardaki öğretmenlerle</i>	<i>Eğitim konferanslarında</i>
	Sosyal Çevre	<i>Meslektaşlarla</i>	<i>Günlük yaşam</i>	<i>Hayat tecrübesi</i>
		<i>Arkadaş çevresi</i>	<i>Aile hayatında</i>	<i>Çevresindeki kişilere yön verme</i>
			<i>Sosyal medyada</i>	<i>İnsanlar arası iletişim</i>
				<i>Sosyal medya</i>
				<i>e-twinning projeleri</i>
	Kişisel ve Mesleki Gelişim		<i>Kariyer değişikliği</i>	<i>Kariyer değişikliğinde</i>
			<i>Öğretmen eğitimleri</i>	<i>Öğretmen eğitimleri</i>
				<i>Farklı okullardaki öğretmenlerle</i>
				<i>Yaygınlaştırma seminerlerinde</i>
				<i>Alınan farklı eğitimlerde</i>

## Ek 16. Öğrenci Ürün Örnekleri

### Ek 16.1. Öğrenci Birinci Ürün Örneği

#### ÇARPIŞMA

Ben Isaac Newton, Isaac ve Hannah Newton'un oğluyum. Babam ben doğmadan önce savaşta ölmüş. Savaş, krala karşı çıkan ve daha demokratik bir yönetim isteyen asilerin ayaklanmasıyla çıkmış. Babam krala aşırı derecede çok sadıkmış, onun uğrunda ölecek kadar hem de. Annem karnı burnundayken, gözünde yaşlarla babamı savaşa göndermiş, bir daha dönmek üzere.

24 Aralık'ı, 25 Aralık'a bağlayan gecede doğmuşum (1642). Hz. İsa'nın doğumu sayılan bu gecede ve bir de bir savaş üstüne babamın ölümü üzerine doğduğumdan köy halkı benim çok yüce bir insan olacağımı düşünmüş. Ne var ki ben çok güçsüz zayıf bir bebekmişim ve birkaç gün içinde ölecek gibi bir halim varmış. Bebekken çok sıkıntı çekmişim yani ama sonra birden düzelmeye, sağlıklı olmaya başlamışım. Öyle ki Woolsthorpe'taki herkes annemle güzel ve huzurlu bir yaşam sügreceğimizi düşünmeye başlamış. Ama kaderin cilvesi işte, annem ben iki aşındayken bir papazdan, hem de zengin bir papazdan, evlenme teklifi almış ve bunu kabul etmiş. Papazın mirası, ölünce, anneme kalacaktı ve mutlu bir hayat sürecektim(!) Ah, söylemesi kolay ama iki yaşında terk edilip ananesine bırakılan ve senelerce annesini görmeyen hatta yaptığı şeyi bilen öz evladı için bu hiç ama hiç güzel değil, tabii kolay da değil. Sırf bu yüzden annemden nefret ettim, onu hayatının sadece son yıllarında gerçekten anne oğul sevgisiyle sevdim. sevdim. Çok uzun bir süre ondan nefret ettim, mutlu yaşayabileceğimiz uzun yıllarım ondan nefret etmekle geçti. Yüklü bir miras ve mutlu, zengin bir yaşam için. Peh!

1649'da okula başladım. O yıllarda kral ve asiler arasındaki savaş hala sürüyordu. Babam ölmüştü belki ama Kral Charles babam ölürken kaçmayı başarmıştı. Bense nedense Charles'a nedenini bilmediğim bir sevgi duyuyordum ve onun da kellesi gidince yıkıldım. Bir de tabii okulda herkese babalık taslayan çocuklar vardı, ben oyunlarına katılmıyordum hiç. Davet de edilmiyordum. Dayımla bir dostluk kurmaya başladım ben de. Çünkü ne o çocuklarla uğraşabilirdim ne de dönemin siyasal olaylarına kafa yorabilirdim. Zaten yorsam da anlamıyordum ki...

Dayımla yaşadıkça din ve bilimle içi içe bir hayata başladım, yani zorunlu olarak öyle oldu. Sevmediğimi de söylemiyorum, zorunlu dediğime bakmayın. Şartlandım bir nevi. Kendi kendime düşünmeye, doğayı her ayrıntısına kadar incelemeye, notlar tutmaya başladım. Hep gözlemler yapıyordum ve çok eğleniyordum. Ta ki annem geri dönünceye kadar. Her şey değişmişti artık, annemden nefret ediyordum. İleri vadede geçim güvenliği sağlamak için evlenmişmiş de şimdi her şey çok güzel olacakmışmış da falan filan. Banane! Terk edilen o değil, benim. Ve bu hiç de kolay unutulur bir şey değil. Bir de üç vey kardeş gelmişti üstüne.

On iki yaşına gelmişim ve artık yeni bir okula gitme vaktim gelmişti. Okul uzakta olduğundan aile dostumuz olan Clarke'larda pansiyoner olarak kalmamı ayarlamıştı annem. Aslında kötü bir fikir değildi benim için, sonuçta ne annemi ne de üç kardeşimi tanıyordum ve bir şey değişmeyecekti.

Clarke'larda yaşam benim için mükemmel gidiyordu. Akşam yemeklerinde sıkı sık çok okumuş bilgili insanları ağırılıyorlar ve benim de beynim bundan nasibini alıyordu. Daha da güzeli Clarke'ların bir kitap koleksiyonları olmasıydı. Hem de oldukça geniş bir koleksiyon. Bu beni o kadar mutlu ediyordu ki. Adeta bir her şeyden kaçıştı bu kitaplar benim için. Maalesef evlatlardan bir tanesi aşırı kabadayı gıcık bir çocuktü ve onunla yumruk yumruğa kavga bile etmişliğim var (Yani daha etmedim ama ileride edeceğim, belki anlatmaya dabilirim ama her şey güzel kız kardeşi Kathrine'le aramızdaki ilişki ve tabii bir de benim hep kendi halimde olup gözlemler yapmamla falan başladı. İlla bana bulaşacaklar, beni rahat bıraksalar kavga etmezdik.).

Kısacası bu evde hayat çok güzeldi, artık normal sayılabilecektim. Kendim gibi insanlarla tanışıyordum. Hatta birkaç yıl önce kendi kendime oynadığım halka olup dönme oyununda keşfettiğim şeye ‘‘Merkezkaç Kuvveti’’ adını veren Christiaan Huygens ile bile tanışmıştım.

Bir kovayla oynuyordum, kendi etrafımdan hızlıca dönüp kovayı ikide birde en uzağa atmaya çalışıyordum. Sonra koşarak gidip tekrar alıp aynısı yapmaya devam ediyordum. Bu saçma oyunda keşfettim zaten her şeyi. Döndürürken kovanın dışa doğru gitmek istediğini düşündüm, çevir çevir hep dışa doğru kolumda geriliyordu ve kova da dönüyordu. Yani kovaya dışa doğru etki eden bir kuvvet vardı. Merkezkaç dediği de buydu zaten. Ohohooo ben çoktan bulmuştum bunu. Sadece isim vermemişim o kadar. Kendimi de çizdim, kolay anlaşılması için.



İşte her şey çok güzel gidiyordu, ta ki veba salgını yüzünden okulu bırakıp annemin yanına dönmek zorunda kalana dek. Annemle ettiğim kavgaları cidden anlatmaktan sıkıldım. Hep aynı şeyler çünkü. Kavga ediyoruz, ondan daha çok nefret ediyorum vs. Zaten beni güzel yaşamımdan çekip aldığı için de ona ayrı bir öfkem vardı... İki sene boyu beni çiftlik işleriyle uğraştırdı ama doğrusu bana çok katkısı oldu. Bir sürü şeyler keşfettim, hele yaptığım o su değirmeni... Onun sayesinde Clarke'ların yanına geri gönderdi annem beni. İyi iş çıkardığımdan değil. Komşular benden şikayetçi olduğundan. Su değirmenim yüzünden domuzlar tarlalara girip her şeyi yiyormuş falan. Benim için gitmek daha iyi doğrusunu söylemek gerekirse. Bu yüzden hiç mi hiç üzülmedim.

Artık bayağı bir ileriye gitmek istiyorum. Geri döndüğüm vakit Cambridge Üniversitesi'ne kabul edildim. Ama annem okul masraflarımı karşılamıyordu ve ben de başkalarına hizmet etmek zorunda kalmıştım para için. Yine aşağılanıyordum işte. Makus talihim, yani bu zamana dek. Bu hizmetlerden arta kalan vakitlerimde kendimi yine doğaya ve ayrıntılara vermeye başladım. Gözlerime mal olabilecek garip deneyler yaptım ışıkla ilgili. ( Ah o ışıkla ilgili deneylerim... Hep başıma bela oldu.) Nereye gidersem yanımdan hiç ayırmadığım defterlerim şaşırtıcı bir şekilde o kadar çok çeşitli deney ve gözlemlerle dolmuştu ki... En sonunda çok çalışıp çabalayarak diplomamı almayı başardım. O dönemde veba salgını çıktı ve okulu kapattılar bense vebadan ölme düşüncesi sonucu okul daha kapanmadan çoktan annemin yanına dönmüştüm bile. Annem artık çiftçi olmamı istemiyordu. Ben de matematikle uğraşıyordum. O günlerde yerçekimi kuvveti dediğimiz kuvvetle ilgili ilk düşüncelerim ortaya çıktı zaten. Bir gece bahçede yürürken oldu her şey. Elma düşmüştü yanıma, bir de yukarıda bana bakan Ay vardı. Ay ve elma. Elma neden dik düşüyordu mesela? Ya da Ay'ın yanında olsa yine düşer miydi? O zaman Ay da çekimi hissetmeliydi ve niye düşmüyordu? Birden Huygens'i hatırladım. Düşüncelere dalmıştım ve gelecekte çok önemli olacak karalamaları o gece yapmaya başlamıştım...

Cambridge açılınca Cambridge'e tekrar döndüm ve Doğa Felsefesi bölümünde genç yaşta profesör olmayı başardım. O kadar çok şey yapmıştım ki... Matematikte sonsuz küçükler hesabını keşfetmişim ve bu sayede bilim adamları ilk kez doğayı tüm ayrıntılarıyla hesaplayabilmenin heyecanını yaşıyordu. Ayrıca cisimlerin sadece yerçekimi değil başka kuvvetler altında da hareket ettiğini gözlemlerim ve Galileo'nun çalışmalarını geliştirdim.

1. Cisimleri itecek hiçbir kuvvetin bulunmadığı bir dünyada kımıldamayan bir cisim sonsuzda dek hareketsiz kalırken hareket eden bir cisim ise düz bir çizgi boyunca sabit bir hızla sonsuza dek hareketini sürdürür.

2. Cisimleri itecek kuvvetlerin bulunduğu bir dünyada, bir kuvvetin etkisinde kalan bir cisim, kuvvetin nasıl uygulandığına bağlı olarak mutlaka ya hızlanacak ya da yavaşlayacaktır. Bunu;



$F = d(mv)/d(t)$  şeklinde gösterdim. Zaten bu  $F=ma$  dan geliyor bu.

Bunu matematiksel bir şekilde düşünebilirdim ve öyle yaptım. Bu durumda gösterimi yorumladığım zaman  $F.d(t)=d(mV)$  olduğunu gördüm. Burada  $mv$  cismin hareket miktarıydı, yani cismin kütlesi ( $m$ ) ve hızın çarpımı ( $V$ ).

$F.d(t)$  ise kuvvet ve uygulanan sürenin çarpımı. Yani itme. Bu durumda cisme yapılan itme cismin hareket miktarına eşit olmuş olur.

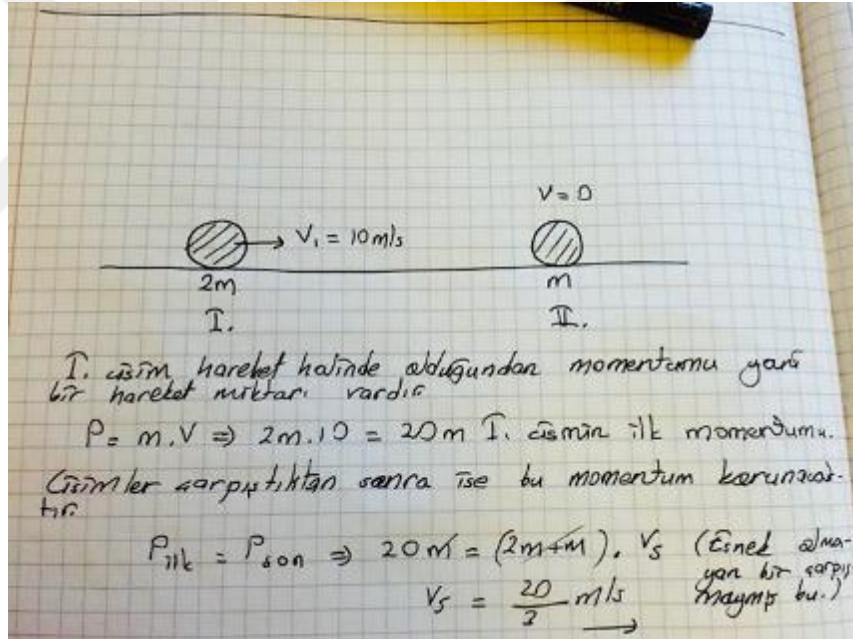
Momentumun korunumu, matematiksel bir özellik olan uzayın homojen olmasının bir sonucudur. Ayrıca evde yaptığım bir sistemde de momentumun yani hareket miktarının korunduğunu gözlemlerdim.



### Newton'un Evi ve Newton Beşiği

Bunlara bağlı olarak basit bir sistemde yaptığım hipotezi ispatladım.

Hipotez: Sabit kütleli iki cisim çarparsa birbirini iter ve çarpışmaya bağlı olarak birlikte hareket edebilir, ikisi de durabilir, zıt yönde hareket edebilir veya biri durup diğeri yola devam edebilir.



Görüldüğü gibi cisimler çarpışınca toplam hızda bir azalma olmuş yani enerji kaybı olduğu bariz. Buna bağlı olarak da (bunu farklı çarpışmalar yaptırarak da denedim ve her seferinde enerji kaybı oluyor.);

3. İki cisim birbiriyle çarpıştığında her biri çarpışa kuvvetini eşit şiddette fakat zıt yönde hissedecektir.

Zaten  $2m$  kütleli cisim zıt yönde hissetmiş ve hızı azalmış,  $m$  kütleli cisim ise hareket haline geçmiştir. Bunlar sonucunda esnek ve esnek olmayan çarpışmalar olduğunu gördüm. Bu çarpışmalara bağlı olarak da cisimler birlikte hareket ediyor ya da ayrılıp duruyor veya zıt yöne gidiyorlardı.

Bu ve bunun gibi ne çalışmalar yaptım... Maalesef annemin ölüm döşeğinde olduğu haberini alınca dönmek zorunda kaldım. Benim de aslında ondan farklı ir yanım yoktu. Bunca çalışmamı yaparken o kadar bitap düşmüştüm ki vücudum çok zayıflamış ve rengim solmuştu. Doktorların söylediğine göre az uyumanın etkisi çok fazlaydı ama iyileşme

aşamasına geldiğimi de söylüyorlardı. Fakat hem az uyumadan kaynaklanan fiziksel bitkinlik hem de meslektaşlarımla yaşadığım rekabet ve kötü olaylar durumumu kötüleştiriyordu (Çok garip bir çelişki, iyileşirken kötüleşmek..)

Her şey Londra Kraliyet Derneği'ne seöilmemle başladı. Dernek'in gelenegun olarak çalışmalarımla ilgili bir rapor sundum. Beyaz ışıkla ilgili yaptığı ir deneyimiao hline getirmiştım. Ama ne yazık ki beni karşılama partisi bir facia ile son buldu. Yani görünürde her şey çok güzeldi. Övgüler almıştım ama içeriden başını Robert Hooke'un çektiği az sayıda dernek üyesi benden rahatsızlık duymuştu ve raporumu küçümsemeye başladılar. Hooke sadece bununla da kalmayıp kitaplarında benim keşiflerimi ve yaptıklarımı hem eleştirdi hem de feci şekilde küçümsedi. Sanırım bunlara katlanabilecek bir bünyeye sahip değildim. Hasta düşmüştüm ve dernekle de ilişkim bozulmuştu. Resmen hayatımda çarpabileceğim en sert duvarla 'çarpışmıştım.' Bunun tek sorumlusu ise lanet olası Hooke idi. Bense daha güçlü bir şekilde durmak yerine dernekten ayrıldım, hatta bağımı tamamen kopardım. Kathrine'ime dönem de imkansızdı artık, hayat sanki bana küsmüştü. En sonunda oradan ayrıldım ve hasta annemin yanına döndüm. Bu hayatımda yaptığım belki de en iyi şey oldu. Çünkü artık ondan nefret etmiyordum. Onu hiç sevmediğim kadar seviyordum. Aslında en başından beri etkilemek istediğim kişi belki de oydu. Belki değil, oydu. Kalan sayılı günlerinde hep ona baktım, her istediğini yaptım. Birkaç hafta sonra annem öldü. En son döndüğümde yaptığım gibi gece vakti bahçede dolaşmaya başladım. Artık büyümüşüm ve her şeyin farkındaydım. Ay yine o geceki gibi karşımdaydı ve ben yaşadığım bunca kötü ve güzel deneyimden sonra tekrar güzel başarılarla ve deneyimlere yelken açıyordum.

BİTMEMİŞ BİR HESAPLAŞMAMIZ VAR.

HOOKE'A SELAM OLSUN...

#### **KAYNAKÇA**

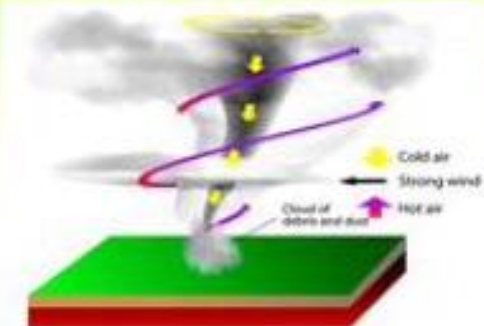
Vikipedi

Dünyayı Değiştiren Beş Denklem-MICHAEL GUILLEN

MEKANİK-TÜBİTAK

## Ek 16.2. Öğrenci İkinci Ürün Örneği

# TORNADO




To keep safe in a tornado, here are some tips you can follow:

- Go to the lowest floor of the building. Stay close to the center of the building and away from windows, for example a bathroom with no windows and get in to the bath tub.
- Find a piece of strong furniture or a mattress to go under or hide in a closet and wait until it is over.
- If you are in a school, do not go to the gymnasium or any other place that has a high ceiling. Squat near the wall, placing your hands on the back of your head.
- If you cannot find shelter, find the lowest, most protected ground and cover your head with your hands.

A tornado is a tube of violently spinning air that touches the ground. Wind inside the tornado spins fast, but the actual 'circle' of wind around them is massive. This makes tornadoes very dangerous. Tornadoes are especially dangerous to people in cars or mobile homes.

Tornadoes mostly happen during strong thunderstorms called supercell storms. They cause a lot of damage to anything in their path. Tornadoes are ranked on the Fujita scale, from F0 to F5. The F0 has the lowest wind speed, and the F5 has the highest one.



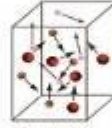
## Ek 16.3. Öğrenci Üçüncü Ürün Örneği

### WHAT A SPLUNK?

Andaç Gökürk  
Beğiktaş Sakıp Sabancı Anatolian High School

#### Why Pressure?

The pressure is one of the fundamental topics of physics, which is beneficial for processing of house appliances in our daily life. I have learnt that the pressure can also be used in the hands of the artist to create the masterpieces through shaping the sizes and design. Although the people believe that they have to use the bigger inventions and advanced physics laws to make a difference in a world of developing technology, they may miss out the small details and simple applications in science. The pressure, which is used in daily life deserves to be put in a table to be used in a variety of art and science. Apart from this, it supports the inter-disciplinary learning focusing on wider use of it. My design will make the inquirer learners to be active in their learning through enhancing the concrete learning.



State variables:  
V: volume  
P: absolute pressure  
T: absolute temperature

#### Kinetic Theory of Gases

In the kinetic theory of gases, there are certain constants which constrain the ceaseless molecular activity. Gas properties are described in terms of state variables.

A given volume V of any ideal gas will have the same number of molecules. The mass of the gas will then be proportional to the molecular mass. A convenient standard quantity is the mole, the mass of gas in grams equal to the molecular mass in amu. Avogadro's number is the number of molecules in a mole of any molecular substance.

$N_A = \text{Avogadro's number} = 6.0221 \times 10^{23} / \text{mole}$

The average translational kinetic energy of any kind of molecule in an ideal gas is given by

#### How I Understood with an Experiment

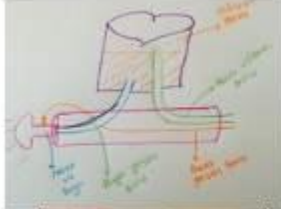
##### Required Materials

- ✓ Spray
- ✓ Boardmarker
- ✓ Small box
- ✓ Pipes
- ✓ Double sided tape
- ✓ Paint

##### Activity Directions

1. Drill holes in small box below pipe in diameter.
2. Make it a thick pipe cutting both end of the marker and drill it like small box.
3. Spray nozzle setted at the end of one of the pipes and the other end through one of the holes in the small box.
4. Box and thick pipe paste coincide to holes.
5. Remove the other end of the last pipe through the last hole in small box and left it's the other end for blow.
6. And you should add a thin pipe in spray nozzle to more air pressure.
7. Now when you blow thin and air pipe if you add some paint to small box you can see the paint in every area you want.

$$KE_{\text{trans}} = \frac{3}{2} kT \quad \begin{matrix} k = \text{Boltzmann constant} = 1.38066 \times 10^{-23} \text{ J/K} \\ k = \text{universal gas constant} = 8.3145 \text{ J/mol K} \end{matrix}$$



##### Activity Video

Please use AJRASMA to see secret video.



##### Here's What's Happening

The blown air makes pressure to the paint through accumulating in the paint tank. Thanks to this pressure, the paint runs through the thin pipe which is fixed to the spray. So it sprays out with air. It can be used in a different area and different designs by changing the head of sprayer. For example, if the artist wants to create their masterpieces by using sprayer, he may change the head of the sprayer. If the housewife wants to apply on the walls of her house, she has to use the bigger sprayer with a hood. It enables the people in a different field of interests to work with this mechanism.

##### REFERENCES:

1. <http://hyperphysics.phy-astr.gsu.edu>
2. <http://www.aurasma.com>



## Ek 17. DAM Eğitimleri ve Değerlendirme Toplantılarına İlişkin Fotoğraflar













## Ek 18. 22-24 Haziran ITAO Yaygınlaştırma Seminerleri



## ÖZGEÇMİŞ

**Zuhal YILMAZ DOĞAN**  
**05337353079**



<b>Doğum tarihi:</b>	09.08.1979	
<b>Doğum yeri:</b>	Malatya	
<b>Doktora:</b>	2010- 2018	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü
<b>Yüksek Lisans:</b>	2004-2006	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi
<b>Lisans:</b>	1997-2002	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü
<b>Çalıştığı Kurumlar:</b>	2004-....	İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü