



www.turkishstudies.net/education

Turkish Studies - Educational Sciences

eISSN: 2667-5609

Research Article / Araştırma Makalesi



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY
Sponsored by IBU

Türkçe Eğitiminde Ders İmecesı Modelinin Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Araştırma
A Qualitative Research on the Application of the Lesson Study Model in Turkish Language Education

Merve Müldür* - Arzu Çevik**

Abstract: The objective of this research was to determine the participants' perception and experiences regarding the lesson study (kenkyu jugyo) model conducted within the Teaching Practice Course in the Turkish Language Education program of a public university in Turkey. This research was designed as a case study which is a form of qualitative research. The study group of the research consisted of an instructor, an application teacher and four teacher candidates. Research data were collected through observations, interviews and documents, and the data were analyzed through content analysis. As a result of the research, four themes emerged: positive experiences, preparations, problems and contributions. The results revealed that the positive experiences of the participants regarding the lesson study model depended on the quality of the undergraduate education process and the harmony among the group members. As a result of the research, it was determined that the applications of the teacher candidates in the undergraduate courses enabled them to prepare effective plans in the process of applying the lesson study model and strengthened their classroom management. It was observed that the positive interaction among the group members increased the efficiency of the process. It was revealed that the teacher candidates tried to prepare activities that would make the students active in the classroom and motivate them for the lesson during the preparation process. In addition, they were seen to benefit from research strategies such as seeking help, examining previous programs and getting the support of the instructor and the application teacher. The results regarding the problems indicated that the problems were mostly due to the motivations of the secondary school students. In addition, problems related to the lesson study model and workload were identified in the process, and it was determined that the problems caused some negative emotions in the participants. It was seen that the lesson study model contributed to the teaching experience and cooperation.

* Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Assistant Professor, Suleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education

ORCID 0000-0002-2595-5749

mervemuldu@sdu.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Assistant Professor, Bartın University, Faculty of Education, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education

ORCID 0000-0001-9673-847X

acevik@bartin.edu.tr

Cite as/ Atıf: Müldür, M. & Çevik, A. (2020). Türkçe eğitiminde ders imecesi modelinin uygulanmasına ilişkin nitel bir araştırma, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 303-324. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40484>

Received/Geliş: 09 January/Ocak 2019

Checked by plagiarism software

Accepted/Kabul: 25 February/Şubat 2020

Published/Yayın: 29 February/Şubat 2020

Copyright © INTAC LTD, Turkey

CC BY-NC 4.0

Structured Abstract: Throughout history, the teaching process has continued in various ways, but what has not changed in the process has been the presence of the teacher. Achieving the objectives of a well-prepared curriculum and conducting the activities in the teaching process in a healthy way is only possible with well-trained teachers. Therefore, teacher training is gaining importance. Preparation for the teaching profession in our country is carried out with theoretical courses in faculties of education. The knowledge acquired in theoretical courses is transformed into practice and tested on the target audience through applications within the scope of Teaching Practice courses. However, there are several problems in the teacher training processes carried out through these courses, especially in theory. As in our country, many different models are applied in different countries in search of finding solutions to problems in the professional development of teachers. One of them is the lesson study model. Lesson study is a model used in the professional development of teachers, based on collaborative work, which represents courses that are directly the goal of a study. The lesson study model is regarded as an effective model for improving teacher development and learning process effectively. It is observed that studies in this context are mostly carried out in the field of mathematics in both domestic and foreign literature. When the studies in our country are examined, it is seen that the lesson study is mostly carried out in the fields of Mathematics, primary education and English Language education, and that no such study has been conducted in the field of Turkish Language education yet. The objective of this research is to find out how the model works in the field of Turkish education, to eliminate the gap in the field and to guide future research. The research is considered to be important as it is one of the first studies in the field of Turkish education. It is also noteworthy that the studies carried out so far have been mostly conducted on teacher candidates, and that holistic research involving other mainstays, such as application teachers and lecturers, is rarely included. It is also thought that research is important in terms of determining how the application teacher and instructor are affected by the lesson study application process as well as the teacher candidates. In this context, the main purpose of the present research is to determine the experiences and perceptions of Turkish teacher candidates, the instructor and application teacher in the lesson study application process. In this context, the research question that directed the study was "What are the participants' perceptions and experiences regarding the lesson study?" The research sought answers to this question.

The research was designed as a case study. The study group was determined based on voluntariness and the criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods. Accordingly, an application teacher, who could participate in all stages of the lesson study, provide feedback to the teacher candidates and guide them, was included in the study. After examining their pedagogical formation courses, four teacher candidates who successfully passed these courses, who could guide their friends in preparing lesson plans more effectively, and who were expected to work cooperatively, were included in the study. In the selection of the instructor, who is the conductor of the lesson study, the criteria of having knowledge about the lesson study and being able to carry out this process in a more qualified manner were taken into consideration. The data of the study were collected through observation, interview and documents. The data obtained were analyzed using the content analysis.

As a result of the research, four themes emerged: preparations, positive experiences, problems and challenges, and contributions. It was determined that the participants took into account the class and student profile when selecting the learning outcomes and activities during the preparation process. It was found that the teacher candidates determined activities in accordance with the learning outcomes, and that they paid attention to choose activities that would make the students active in the learning process and that the students could have the responsibility of their own learning, during the preparation process. It was seen that the teacher candidates examined the 2005 Turkish Language Education Program, as well as the existing program, especially because it was rich in activity samples, in the preparation process. In addition, it was observed that the teacher candidates received the support of the instructor and application teacher, and benefited from their experiences in applied courses in their undergraduate courses and their pre-knowledge of the learning outcomes of Turkish Language education Program. It was found that the most common sub-themes in the code under the theme of positive experiences were related to the effective implementation of the lesson plan and classroom management. It was also found that both cycles were dominated by a process that was far from traditional narrative, which focused on student and learning, and in which the teacher took on the role of guiding. The characteristics of teacher candidates', which drew attention regarding effective communication in terms of classroom management, included trying to involve each student in the lesson, addressing students by name, and using a positive and descriptive language. Other sub-themes that emerged under the theme of positive experiences were the character and satisfaction themes of the group members. It

was observed that the group members worked in harmony throughout the lesson study, made efforts with the awareness of their responsibilities and reached a compromise by coming up with very different ideas and respecting each other. Furthermore, it was determined that the teacher candidates were happy during the lesson study and were satisfied with the work they carried out. Under the category of problems and challenges, problems related to implementation, model, workload and some negative experiences were found. It was found that the most problematic issue during the implementation phase was related to the motivation of secondary school students. Regarding the model, it was found that the participants had problems especially with the model requiring group work and cooperation. Participants were found to have some negative feelings at the beginning of the lesson study. In relation to the theme of contributions, the model was found to contribute to teaching and collaboration skills. In this context, it was seen that the model contributed to the participants in terms of improving their planning and classroom management skills and increasing their self-confidence. It was also found that it improved the ability to work collaboratively.

Evaluating the results of the study as a whole, it was concluded that adequate support, cooperation and volunteerism were achieved, that an effective learning environment could be created if the knowledge acquired in the field and teaching knowledge is transformed into practice during undergraduate education, and that the teacher candidates can improve their teaching skills and successfully apply the lesson study model within the scope of the teaching practice course. Many of the results provide data that supports previous studies. Some of the recommendations presented in the research are as follows: During the course of the lesson study, a supportive environment should be created in which participants can put their prior knowledge and experience into practice, be guided through continuous feedback and encourage each other; members of the group should be composed of people who can work in harmony with each other and are open to communication and criticism. Due to the resulting workload problems, the school experience course can be given in the third year or the application of the lesson study model can be extended to one academic semester. More time can be allocated to training for model at the beginning of the process for solving model-related problems. The lesson study model can also be implemented with university-school collaboration, and with groups of teachers working in MEB and private institutions. In this way, teachers can be informed about the methods of education and solve their common problems in cooperation. In this research, the lesson study model was discussed within the scope of a qualitative research. A similar research can also be designed as a quantitative research or a mixed methods research. The research focused on writing education, which is a problematic area in Turkish education. Another research may focus on a different skill area.

Keywords: Turkish Language Education, Teacher Training, Lesson Study, Teaching Practice, Preservice Teacher, Mentor Teacher, Lecturer

Öz: Araştırmada katılımcıların Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği programındaki Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yürütülen ders imecesi modeline ilişkin algı ve deneyimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu dersin yürütücüsü öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve dört öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanmış; veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda olumlu tecrübeler, hazırlıklar, olumsuzluklar ve katkılar olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Sonuçlar katılımcıların ders imecesi modeline ilişkin olumlu tecrübelerinin lisans eğitimi sürecinin niteliğine, grup üyeleri arasındaki uyumuna bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri derslerinde yaptıkları uygulamaların ders imecesi modelini uygulama sürecinde etkili plan hazırlamalarını sağladığı ve sınıf yönetimini güçlendirdiği tespit edilmiştir. Grup üyeleri arasındaki olumlu etkileşimin sürecin verimliliğini artırdığı görülmüştür. Hazırlık sürecinde öğretmen adaylarının sınıfta öğrenciyi etkin kılacak ve onları derse motive edecek etkinlikler hazırlamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin desteğini alma gibi yardım arama, önceki programları inceleme gibi araştırma yapma stratejilerinden yararlandıkları görülmüştür. Sorunlara ilişkin sonuçlar, sorunların daha çok ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarına bağlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca süreçte ders imecesi modeli ve iş yüküne bağlı sorunlar tespit edilmiş, sorunların katılımcılarda birtakım olumsuz duygulara sebep olduğu saptanmıştır. Ders imecesi modelinin öğretmenlik tecrübesine ve iş birliğine katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Ders İmecesini, Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmen Adayı, Uygulama Öğretmeni, Öğretim Elemanı

Giriş

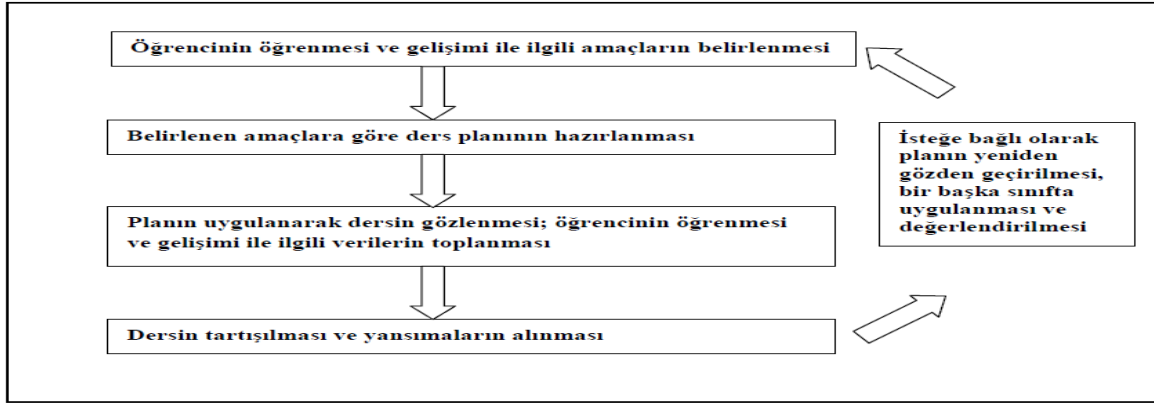
Öğrenme ihtiyacı insanlığın yaşam sürecinin temelini oluşturan unsurlardan bir tanesidir. Tarih boyunca çeşitli şekillerde öğretim süreci devam etmiş ancak süreçte değişmeyen şey öğreticinin varlığı olmuştur. Günümüzde teknolojik imkânların artışı, bilgi kaynaklarına ulaşımın kolaylaşması öğretmenin rolünü değiştirse de önemini azaltmamıştır. Öğretim sürecinde öğretmen, birinci derecede etkin rolünü bugün de sürdürmektedir. Öğretmen, belli bir eğitim sürecini tamamladıktan sonra görev alan örgün eğitim sürecinin baş aktörüdür. Eğitim sürecinin kendi içinde devamlı etkileşimde bulunan üç temel ögesi öğrenci, öğretmen ve program olmakla birlikte (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016) iyi hazırlanmış bir öğretim programının hedeflerine ulaşması ve öğretim sürecindeki faaliyetlerin sağlıklı yürütülmesi ancak iyi yetiştirilmiş öğretmen ile mümkün olmaktadır. Bu durum öğretmen adayının mesleğe hazırlanma sürecinin kritik bir süreç olduğunu ortaya koymakta, bu amaçla öğretmen yetiştirme önem kazanmaktadır. Mesleğe adım atma sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen adayından belli yeterliklere sahip olmasını beklemektedir MEB (2017). Bu amaçla öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini belirlemiş, meslekte görev alacak öğretmenlerin “kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme, okul, aile ve toplum ilişkilerini, program ve içerik bilgisi” yeterliklerine sahip olmasını beklemektedir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine hazırlanma eğitim fakültelerindeki teorik dersler ile yürütülmektedir. Teorik derslerde edinilen bilginin pratiğe dönüşmesi, hedef kitle üzerinde sınanması ise “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri ile gerçekleşmektedir. Bu derslerin uygulama sürecine bakıldığında öğretmen adayı bireysel olarak gözlem, inceleme, planlama, uygulama gibi süreçleri yürütmektedir. Bu sayede öğretmen adayının öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine sahip olması amaçlanmaktadır. Shulman (1986), bir öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinin öğrencilerin anlayacağı forma nasıl dönüştürüldüğünü bilmesini içeren bilgiyi, alanı öğretme bilgisi (pedagogical content knowledge) olarak tanımlamıştır (Aktaran, Baki ve Arslan, 2015). Alana dair bilgi edinme süreci lisans eğitiminde tamamlanarak öğretme bilgisi de Öğretmenlik Uygulaması dersi ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu dersin içeriği ve sistemli bir çalışma ile öğretmen adayına öğretmenlik becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak öğretmen yetiştirme süreçlerinde problemler yaşanmaktadır. Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme politikaları, çözüm önerileri, sorunların eksikliklerin giderilmemesi, sistem bütünlüğü içerisinde geliştirilememesi, rehabilite edilememesi gibi nedenlerle sorunlar günümüze kadar kartopu şeklinde büyüyerek artmıştır (Abazoğlu vd., 2016). Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün 2008 yılında Türkiye'nin de katıldığı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırmasının sonuçlarına dayalı olarak hazırladığı rapor (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması, 2009), aralarında Türkiye'nin de bulunduğu bazı ülkelerde her dört öğretmenden birinin mesleki gelişim etkinliklerine katılmadığını, katılan öğretmenlerin ise mesleki gereksinimlerini karşılama konusunda bu etkinlikleri yetersiz bulduğunu ortaya koymuştur.

Ülkemizde olduğu gibi farklı ülkelerde de öğretmenlerin mesleki gelişimlerdeki sorunlara çözüm üretme arayışı içinde birçok farklı model uygulanmaktadır (Bayram ve Bıkmaz, 2019). Bunlardan biri de Japonya'da başlayıp yaygınlaşan ve son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen modellerden biri olan ve yabancı alanyazında “lesson study” ile isimlendirilen ülkemizde ise “ders araştırması” ya da “ders imecesi” şeklinde ifade edilen modeldir (Boran ve Tarım, 2016; Dağ-Akbaba ve Temur-Doğan, 2018). Ders imecesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kullanılan, iş birliği çalışmasına dayalı, doğrudan doğruya bir çalışmanın hedefi olan dersleri temsil eden bir terimdir (Fernandez ve Yoshida, 2004: 7). Teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmaya yönelik dünyada giderek artan bir ilgi ile uygulamaya konulan öğretmenler için profesyonel gelişim modellerinden biridir (Dağ-Akbaba ve Temur-Doğan, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için tasarlanan ders araştırması modeli; öğretmenlerin ortak bir amaç etrafında hazırladıkları ders planı ve bu planın uygulanması, gözlemlenmesi sonucunda dersi daha etkili nasıl işleyebilecekleri ile ilgili birbirlerinin ders anlatımlarının tartışmalarını içeren

profesyonel mesleki gelişim modeli olarak değerlendirilmektedir (Günay, Yücel-Toy ve Bahadır, 2016; Lewis ve Perry, 2014, Sarkar Arani ve Matoba, 2006).

Farklı uygulamaları da görülmekle birlikte ders imecesi modeli hedeflerin belirlenmesi, dersin planlanması, planı uygulama (araştırma dersi) ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Bütün, 2015). Baki ve Arslan'ın (2015), Murata'dan (2011) uyarladığı model döngüsü şu şekildedir:



Şekil 1. Ders imecesi döngüsü (Murata, 2011'den uyarlanmıştır)

Ders imecesinin ilk aşaması amaç belirlemedir. Bu aşamada iş birliği içerisinde grubun ortak amaçlarının oluşması gereklidir. Ders imecesi modelinde öğretmen adaylarının mesleki gelişime yönelik öğretim becerileri kazanma amacı ortak amaçtır. Ardından belirlenen amaçlar doğrultusunda planlama yapılır. Ders planlanırken öğrencilerin ön bilgi ve seviyeleri belirlenmeli, örnekler uygun bir şekilde sıralanmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin olası kavram yanlışları, yaşayabilecekleri zorluklar tespit edilmeli ve bu doğrultuda önlemler alınmalıdır (Baki ve Arslan, 2015). İş birlikli planlama aşamasında öğretmenler; ders planını oluşturmak üzere bir araya gelirler. Bu planlamanın en temel özelliği iş birliğine, son derece titiz ve ayrıntılı bir çalışmaya dayanmasıdır. Öğretmenler en iyi ders planını hazırlamak adına geçmiş tecrübeleri, öğrencilere ilişkin mevcut gözlemleri, öğretmenlerin rehberliği, ders kitapları ve kaynak kitaplardan yararlanırlar (Fernandez ve Yoshida, 2004: 7). İkinci aşama hazırlanan ders planının eyleme dökülmesi sürecini kapsar. Bu aşamada öğretmenlerden biri grup arkadaşlarıyla hazırladıkları ders planını uygularken diğer grup üyeleri de onları belirli yönergeler doğrultusunda gözlemlemektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004: 7). Üçüncü aşama, tartışma aşamasıdır ki bu aşamada öğretmenler, gerçek bir sınıf ortamında uygulanan dersle ilgili gözlem ve tepkilerini paylaşırlar, öneride bulunurlar. Dördüncü aşama isteğe bağlı olarak uygulanabilen gözden geçirme aşamasıdır (Fernandez ve Yoshida, 2004: 8). Bu aşamada grup dersin son hâlimden memnun kalana kadar sorunları değerlendirmektedir (Fernandez, 2005). Görüldüğü gibi belirlenen amaçlar doğrultusunda grupça bir ders planı hazırlama aşamasından sonra uygulama ve değerlendirme süreçleri ile döngü sorunlar giderilene kadar devam ettirilebilmektedir.

Ders imecesi modeli; öğretmen gelişimi ve öğrenme sürecinin verimliliğinin artırılmasında etkili olabilecek bir çözüm yolu olarak ele alınabilir. Farklı araştırmalarda ders imecesinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerisini artırma, iş birlikli çalışma becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, kavram öğretimi ve kavram yanlışlarını giderme ile ilgili bilgilerinin artırma, materyalleri daha etkili kullanmayı sağlama (Budak, Budak, Bozkurt ve Kaygın, 2011; Erbilgin, 2013: 80) gibi pek çok faydasının olduğu tespit edilmiştir. Ders imecesi, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırmada da etkilidir. Roberts (2010) araştırması sonucunda öğretmenlerin destekleyici bir ortamda iş birliğine katılımına olanak sağlayan ders imecesinin öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini artırdığını ve böylece

öğretmenlik uygulamalarını geliştirebildiğini tespit etmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmen adaylarının meslektaşları gözlemlene, öğretmen meslektaşlarıyla iş birliği yapma, açık olma, meslektaşlarından ve meslektaşlar için destek alma, adanmış olma, olumlu tutumlar sergileme gibi algıladıkları profesyonellik anlayışından yararlandığı görülmektedir. Benzer şekilde Schipper, Goei, de Vries ve van Veen, (2018) ders imecesi modelinin öğretmenlerin sınıf yönetimi gibi konularda öz yeterlik algılarını artırdığını tespit etmiştir.

Ders imecesi; okul paydaşları arasındaki etkileşimi ve güveni artırmada da oldukça etkilidir. Droese (2010), ders imecesinin okul paydaş grupları arasında ilişkisel güven oluşturduğunu, profesyonel bir öğrenme topluluğuna katılarak bireysel ve örgütsel değişimi desteklediğini ve öğretmen güdümlü eğitsel gelişim ve matematikte öğrenci öğrenmesini kolaylaştırdığını göstermektedir. Söz konusu faydaları göz önünde bulundurulduğunda ders imecesinin mesleğin başındaki öğretmen adaylarına katkısının olacağı söylenebilir.

Bahsi geçen etkileri göz önünde bulundurulduğunda ders imecesinin etkileri yadsınamaz. Nitekim öğretmenler arasındaki iş birliğini artırmak, öğretmenlerin mesleki niteliklerini geliştirmek ve öğretmen başarısını yükseltmek için ders araştırması modelinin ülkemizde hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde uygulanması ve bu modelin olumlu ve olumsuz yönlerinin açığa çıkarılması gerekmektedir (Eraslan, 2008). Ancak ülkemizdeki ders imecesi çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Serbest (2014: 64) ders imecesine ilişkin yürüttüğü meta-sentez çalışmasında hem yurt içi hem de yurt dışı alanyazında bu bağlamdaki çalışmaların daha çok matematik alanında yürütüldüğünü tespit etmiştir. Ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde de ders imecesinin daha çok matematik (Boran ve Tarım, 2016; Budak vd., 2011; Bütün, 2012; Bütün, 2015; Güner ve Akyüz, 2017); temel eğitim (Baki, 2012; Dağ-Akbaba ve Temur-Doğan, 2018; Erbilgin, 2013), İngilizce eğitimi (Bayram ve Bıkmaz, 2018) alanlarında yürütülürken Türkçe eğitimi alanında henüz böyle bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Türkçe eğitimi alanında yapılan bu çalışma aracılığıyla modelin alanda nasıl işlediğini keşfederek alandaki boşluğu gidermesi ve gelecekteki araştırmalara yol göstermesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın Türkçe eğitimi alanındaki ilk çalışmalardan biri olması itibarıyla önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bugüne kadar yapılan çalışmaların daha çok öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğü görülmekte; uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı gibi diğer temel dayanaklarını da kapsayan bütüncül araştırmalara nadiren yer verildiği dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının yanı sıra uygulama öğretmeni ve öğretim elemanın da ders imecesi uygulaması sürecinden nasıl etkilendiklerinin belirlenmesi açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede mevcut araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmen adaylarının, öğretim elemanının, uygulama öğretmenin ders imecesi uygulama sürecindeki tecrübe ve algılarını tespit etmektir. Bu bağlamda çalışmayı yönlendiren araştırma sorusu “Katılımcıların ders imecesine yönelik algıları ve tecrübeleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmada bu soruya yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi Bölümünde Öğretmenlik Uygulaması dersinde ders imecesi (ders araştırması) modeli uygulanmış ve bu model sürecin temel unsurlarını oluşturan öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının tecrübe ve görüşleri; gözlem, mülakat, rapor gibi farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmalarında; “durum”lar bir bireyden, bir olaydan, belirli bir programın uygulanması gibi bir dizi işleme göre değişebilmektedir (Glesne, 2013: 30). Bu tür çalışmalarda gözlem, mülakat, doküman, rapor gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanır (Creswell, 2016; Hancock ve Algozzine, 2006). Bütüncül tek durum desenlerinde bir birey,

kurum, program, okul gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Belirli bir programın, Türkiye’de ve Türkçe Eğitimi alanında teyit edilebilirliğinin sınındığı mevcut araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmadaki çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme (Patton, 2014: 238) ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Öncelikli olarak bu çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen, ders imecesinin tüm süreçlerine (ders planlama, araştırma, değerlendirme) katılabilecek, öğretmen adaylarına geribildirimde bulunarak onları yönlendirebilecek bir uygulama öğretmeniyle çalışılmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede araştırmacının yürütüldüğü dönemde görev alan uygulama öğretmenleriyle görüşülerek ders imecesi hakkında bilgi verilmiş ve söz konusu sorumlulukları üstlenebilecek bir uygulama öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Uygulamayı yürüten öğretmen, Türkçe Öğretmenliği mezunu olup on altı yıldır bu mesleği icra etmektedir. Araştırmacının yürütüldüğü iki şubenin de Türkçe derslerini yürütmektedir. Ayrıca görev yaptığı okulda Türkçe Öğretmeni yetiştirme sürecinde etkin olarak görev almıştır.

Uygulama öğretmenin seçilmesinden sonra öğretmen adaylarının ve öğretim elemanının belirlenmesine geçilmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde Serbest’in (2014) ders imecesi kapsamında yürütülen çalışmaları incelediği araştırmasından yararlanılmıştır. Araştırmacı, bu alanda yapılan çalışmaların öneriler kısmını incelemiş ve bu çalışmalarda ders imecesine katılacak üyelerin birtakım özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde durulduğuna dikkati çekmiştir. İncelenen bu çalışmalardan hareketle grup üyelerinin taşınması gereken özellikler arasında eleştiriye açık olma, öğrenciyi iyi tanıma, iş birliği hâlinde çalışabilme, ders imecesinin önemine inanma ve gönüllü olma, alanında uzman veya yönlendirme yapabilecek olma gibi nitelikler sıralanmıştır. Ayrıca grupların da 4 ilâ 6 kişilik olması gerektiği vurgulanmıştır (Serbest, 2014: 76-77). Bu ölçütlerden hareketle Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adayları ile görüşülmüş, bunlardan çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve uygulamayı verimli bir şekilde yürüteceğine inanan öğretmen adaylarıyla çalışılmasına karar verilmiştir. Ayrıca pedagojik formasyon dersleri incelenerek bu dersleri başarıyla tamamlayan, not ortalaması 3,5’un üzerinde olan, ders planlarını daha etkili bir şekilde hazırlama konusunda arkadaşlarına yol gösterebilecek öğretmen adaylarının gruplara dâhil edilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacının verimliliği açısından sayısı 4 kişiden az olmayacak ve 6 kişiyi geçmeme kıstası göz önünde bulundurularak dört öğretmen adayı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ders imecesinin yürütücüsü öğretim elemanının seçiminde öğretmen yetiştirme sürecinde tecrübeli olması ve ders imecesi hakkında bilgi sahibi olması ölçütü gözetilmiştir. Bunun için araştırmacılardan biri, ders imecesinin yürütücüsü öğretim elemanı olmuştur.

Uygulama Süreci

Ders imecesi uygulamasına geçilmeden önce ders imecesi modeli öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmene tanıtılmıştır. Ders imecesinin farklı uygulamalarından örnekler verilerek öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenin bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Bu noktada araştırmacı, Bütün’ün (2015) çalışmasında olduğu gibi modelin olumlu veya olumsuz yanlarına dikkat çekmemeye özen göstererek diğer katılımcıların bakış açılarını etkilememeye çalışmıştır.

Ders imecesine ilişkin tanıtım aşamasından sonra uygulama çalışmalarına geçilmiştir. Planlama aşamasında gruptan belirledikleri bir öğrenme alanına ilişkin iki döngüyü tamamlaması istenmiştir. Grup öncelikle öğrenme alanı, kazanım ve sınıf seviyesine karar vermiştir. Çalışmada ders imecesi modellerinde uygulandığı gibi zorlanılan bir öğrenme alanı ve kazanım seçilmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda grup üyeleri yazma becerisi alanında çalışılmasına karar vermiştir. Öğretmen adayları, danışman ve uygulama öğretmenlerinin de görüşlerini alarak ders imecesi modeli kapsamında Türkçe Dersi Öğretimi Programında (MEB, 2019) yer alan *T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır. T.8.4.12. Kısa metinler yazar.*

kazanımlarına yönelik sekizinci sınıf seviyesinde bir uygulama yapmayı kararlaştırmıştır. Öğretmen adayları ders planının taslağını oluşturmadan önce uygulama ve danışman öğretmenlerinin görüşlerini almış, basılı kaynakları (konuyla ilgili teorik kitaplar, programlar) ve internet kaynaklarını tarayarak ders planlarında kullanabilecekleri etkinlik örneklerini araştırmıştır. Öğretmen adayları bir araya gelerek iş birliği içinde ders planı taslağını oluşturmuştur. Ardından taslak planı uygulama ve danışman öğretmenlerinin geribildirimleri doğrultusunda yeniden düzenlemiş ve uygulanmak üzere ders planına son hâline vermiştir. Ayrıca grup üyeleri planlama aşamasında uygulamanın birinci ve ikinci döngüde hangi sınıflarda yürütüleceğine karar vermiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayları, ders planının her bir aşaması için “beklenen öğrenci davranışlarını” tespit etmiştir. Bu hususta öğretmen adayları, daha önceki gözlemlerinin yanı sıra uygulama öğretmenlerinin gözlem ve tespitlerinden de yararlanmışlardır. Bu aşamada son olarak öğretmen adayları, uygulamaların hangi öğretmen adayları tarafından yürütüleceğine karar vermiş ve modelin gerektirdiği planlama raporunu oluşturmuştur.

Hazırlanan plan uygulama okulundaki araştırma derslerinde uygulanmıştır. Araştırma dersi aşamasında birinci döngüye ait ders planı Ö1 tarafından 8/A sınıfında uygulanmıştır. Araştırma dersi iki saat yürütülmüş, bu süreçte diğer öğretmen adayları, uygulama öğretmeni ve danışman öğretmen ders imecesi modeline uygun olarak Gözlem Formu doğrultusunda dersi gözlemlemiştir. Katılımcılar gözlem yaparken dersin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğine, öğrencilerden beklenen algı ve davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğine, kullandıkları yöntemlerin ve uyguladıkları etkinliklerin etkili olup olmadığına odaklanmıştır.

Birinci araştırma dersinden sonra katılımcılar bir araya gelerek dersin nasıl yürütüldüğünü değerlendirmiş ve nasıl geliştirilebileceğini tartışarak bir rapor hazırlamış ve ders planında gerekli değişiklikleri yapmıştır. Bu değerlendirmeden sonra ikinci döngüye ait ders planı Ö2 tarafından 8/B sınıfında uygulanmıştır. Birinci döngüde olduğu gibi bu ders de ders imecesi modeline uygun olarak diğer grup üyeleri tarafından gözlemlenerek değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi görüşme formlarıdır. Katılımcıların ders imecesine ilişkin tecrübe ve görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı form uygulanmıştır. Ders imecesinin her aşamasından (ders planlama, uygulama, değerlendirme) sonra katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda görüşülmesi; katılımcılara yönlendirici, kapalı uçlu sorular sorulmaması; daha ziyade katılımcının konuşmasına izin verilmesi gibi hususlara dikkat edilmelidir (Creswell, 2016; Merriam, 2013). Görüşmelerin bu çerçevede yürütülmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmada ikinci veri toplama aracı gözlem formudur. Ders imecesinin araştırma basamağında araştırmacı, uygulama öğretmeni ve dersi yürüten öğretmen adayı haricindeki diğer öğretmen adayları, dersi yürüten öğretmen adayını gözlemleyerek Bütün (2012) tarafından hazırlanan gözlem formunu doldurmuşlardır.

Görüşme ve gözlemin yanı sıra araştırma sürecinde kullanılan diğer bir veri toplama aracı dokümanlardır. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarınca üretilen her türlü ders planı, kullanılan materyaller muhafaza edilmiştir. Ayrıca araştırmacı, öğretmen adaylarından ve uygulama öğretmeninden ders imecesinin her basamağına ilişkin olarak değerlendirme formu doldurmalarını istemiştir. Araştırmacının kendisi de araştırma süreci boyunca alan notları oluşturmuştur.

Ders imecesine yönelik farklı araştırmalarda görüldüğü gibi bu araştırmada başlangıçta video çekiminden yararlanılması düşünülmüştür. Fakat video çekimi öğretmen adayının gözden kaçırdığı noktaları izleyip buna göre kendini geliştirmesine fırsat tanımakla birlikte doğal ders ortamını yapaylaştırması ve öğretmen adayının heyecanını artırabilmesine sebep olabilmektedir

(Erbilgin 2013: 78). Bu sebeple mevcut çalışmada video çekiminin bir veri toplama aracı olarak kullanılmaması uygun görülmüştür.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeninin, öğretim elemanın ve öğrencilerin ders imeci hakkındaki tecrübe ve görüşlerinin incelendiği bu çalışmada; görüşmeler sürecinde elde edilen ses kayıtları çözümlenerek yazıya aktarılmıştır. Ardından görüşmelerin yanı sıra gözlem, görüşme, dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin hepsi tekrar tekrar okunup gözden geçirildikten sonra analize başlanmıştır. Veriler düzenlendikten sonra elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizi, kalıpları, anlamları, temaları belirlemek amacıyla belirli bir materyalin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenerek yorumlanmasıdır (Berg ve Lune, 2015: 380). İçerik analizinde tümdengelimsel veya tümevarımsal bir bakış açısı izlenebilir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu çalışmada veriler tümevarımsal bir bakış açısıyla incelenmiş; araştırma soruları ile ilgili olabilecek her veri parçası kodlanmış, ardından bu kodlar gruplandırılarak kategorilere dönüştürülmüştür (Merriam, 2013: 170-172).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik; inandırıcılık, tutarlılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabirlik, nakledilebilirlik gibi ölçütlerle sağlanmaktadır. Nitel bir çalışmada çalışmacı katılımcı teyidi, uzman görüşü, amaçlı örnekleme, üçgenleme gibi farklı stratejilerden yararlanarak bu dört ölçütü sağlamalıdır (Creswell, 2016; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Mevcut çalışmada üçgenleme tekniğinden yararlanılmıştır. Üçgenleme, bir nitel çalışmanın inandırıcılığını artırmadaki en temel stratejilerden biridir (Merriam, 2013: 205). Çalışmada farklı üçgenleme yollarına başvurulmuştur. Öncelikli olarak görüşmelerin yanı sıra gözlem ve dokümanlar toplanarak çoklu yöntem kullanılmıştır. Ayrıca hem farklı bakış açılarına sahip (öğretim elemanı, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni) kişilerin verilerine başvurularak çoklu veri kaynaklarından faydalanılmıştır. Öğretmen adayları ve uygulama öğretmeni ile birden fazla görüşme yapılmış; öğretmen adaylarından farklı zaman dilimlerinde yansıtıcı günlükler toplanmış ve gözlemler sürece yayılmıştır.

Çalışmada inandırıcılığı artırmak için üye kontrolünden faydalanılarak katılımcılardan bulguların inandırıcılığına ilişkin görüş talep edilmiştir (Creswell, 2016: 252). Öğretmen adayları ve uygulama öğretmeninden ortaya çıkmaya başlayan bulgulara ilişkin geri bildirimde bulunmaları istenmiş; önerileri doğrultusunda bakış açılarını daha doğru yansıtacak şekilde bazı değişiklikler yapılmıştır.

Bunların yanı sıra olumsuz durum analizine başvurulmuştur. Örneğin çalışma derslerinde sınıf yönetimi, planlama gibi konularda olumlu sonuçların yanı sıra olumsuz sonuçlara da rastlanmıştır. Hatta çalışma öncesinde beklenmeyen bir şekilde birinci döngüye ait ders planının uygulanmasında çok fazla sorun yaşanmadığı için planda kısmi düzeyde bir değişiklik yapılmıştır. Bununla birlikte ders planı aktif öğrenme ve yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanmasına rağmen ikinci döngünün uygulandığı sınıfta beklenen etkiyi yaratmamıştır. Söz konusu bu hususlar da raporlanarak olumsuz durum analizine yer verilmiştir.

Çalışmanın aktarılabirliğini artırmak için çalışma sürecinde yapılanlar; çalışma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi, uygulama süreci, bulgular ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Özellikle katılımcı görüşlerine ilişkin alıntılarda, her katılımcıdan alıntı yapılmasına, temalarla ilgili detaylı bilgi verecek görüşlerin ele alınmasına özen gösterilmiştir.

Çalışmadaki güvenilirliği artırmak içinse kodlayıcılar arası görüş birliğine başvurulmuştur. Öncelikli olarak elde edilen veriler, çalışmacılar tarafından birlikte kodlanmış ve temalara

ayrılmıştır. Daha sonra veri setinden rastgele seçilen örnekler alan uzmanı başka bir kişi tarafından kodlanarak kodlayıcılar arasındaki anlaşma oranı hesaplanmıştır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Mevcut araştırmada bu oran % 82 olarak tespit edilmiştir. Bu çerçevede kodlayıcılar arasında uyumun olduğu söylenebilir.

Etik İşlemler

Uygulamaya geçilmeden önce MEB'den ve uygulamanın yürütüldüğü üniversiteden resmî izinler alınmıştır. Ayrıca uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarına araştırmının amaçları, her aşamada sürecin nasıl izleyeceği hakkında bilgi verilmiş ve Creswell'in (2016: 152-153) belirlediği kıstaslar ve hazırladığı örnek form göz önünde bulundurularak katılımcı izin formu imzalatılmıştır. Araştırmanın raporlanma aşamasında hiçbir şekilde adlarının geçmeyeceği, kendilerine takma bir ismin verileceği, verilerin gizli tutulacağı belirtilerek araştırmının gizliliği ve güvenliği konusunda katılımcılara güven verilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda hazırlıklar, olumlu tecrübeler, sorunlar ve katkılar olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu temalara ilişkin alt temalar, kodlar ve katılımcıların görüş, gözlem ve alan notları detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Hazırlıklar

Hazırlıklar teması kapsamındaki alt temalar, kodlar ve kod sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Hazırlıklar

| Alt Tema | Kodlar | f |
|--------------------------------------|--|----|
| Kazanım ve etkinliklerin planlanması | Kazanımların belirlenmesi | 9 |
| | Aktif öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler ve materyaller hazırlama | 9 |
| | Kazanıma uygun etkinlik belirleme | 6 |
| | Uygulama yapılacak sınıf düzeyini ve özelliklerini dikkate alma | 3 |
| | Toplam | 27 |
| Yardım Arama | Öğretim elemanın desteğini alma | 4 |
| | Uygulama öğretmenin desteğini alma | 4 |
| | Toplam | 8 |
| Araştırma yapma | Mevcut programdaki kazanımları inceleme | 3 |
| | Daha önce hazırlanan programlardaki etkinlik ve kazanımları inceleme | 2 |
| | İnternette araştırma yapma | 1 |
| | Yardımcı kaynaklardan yararlanma | 1 |
| | Toplam | 7 |
| Ön bilgi ve tecrübelerden yararlanma | Lisans derslerindeki tecrübeler | 4 |
| | Program ve kazanımlara ilişkin bilgi | 3 |
| | Toplam | 7 |
| Toplam | | 49 |

Ders planı hazırlama sürecinde kazanım ve etkinliklerin planlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının kazanımları ve etkinlikleri ders anlatacakları sınıfın seviyesini ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak seçtikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adayları özellikle birinci döngü ve ikinci döngü uygulanırken sınıflar ve öğrenci profili değiştiği için hazırlıklarının değiştiğini ve uygulamayı yürütecekleri sınıflardaki öğrenci profilini göz önünde bulundurarak ders planlarındaki “beklenen öğrenci davranışları” bölümünde sınıflardaki tüm öğrencilerin etkinliklere yönelik öngörülen davranışlarını listelediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca hazırlık sürecinde öğretmen adaylarının kazanıma uygun olarak etkinlik belirledikleri, seçtikleri etkinliklerin öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin kılacak, öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyabilecek etkinlikler olmasına özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırlık sürecinde mevcut programın yanı sıra özellikle etkinlik örnekleri açısından zengin olması sebebiyle 2005 Türkçe Öğretimi Programını inceledikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının internetten araştırma yaptıkları, yardımcı kaynaklardan faydalandıkları; kazanımları, sınıf seviyesini, öğrencilerin özelliklerini, davranışlarını belirleme ve yazdırılacak metnin türünü belirleme konularında öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin desteğini aldıkları; lisans dönemindeki derslerindeki uygulamalı derslerdeki tecrübeleri ve Türkçe Öğretimi Programı kazanımlarına ilişkin önbilgilerinden yararlandıkları görülmüştür. Katılımcıların hazırlıklar temasına ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Ders imcesinde konu anlatacağımız hedef kitlenin yaş grubunu danışman hocamızla belirledikten sonra yazma becerisi üzerine grup arkadaşlarımızla hangi kazanımları seçebiliriz, hangi kazanımları seçersek ne tür etkinlikler ortaya çıkarırız şeklinde düşündük ve aramızda karar verdik. Yazma becerisinin T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular, T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır, T.8.4.12. Kısa metinler yazar kazanımlarına karar verdik. Yapacağımız etkinlikler üzerine fikir alışverişinde bulduk. Sonuç olarak ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası sürecine uygun etkinlikler belirledik. Derse girişte mektup hakkında öğrencileri daha fazla konuşturup bilgi alışverişini sağlamaya çalıştık. Sonrasında ayna karşısında hayal ettikleri gelecek hakkında konuşturup şairlerden mektup kesitleri dinlettirip mektup hakkında kısaca bilgi verip asıl amaç olan gelecekte günümüze mektup yazmalarını sağlamaya çalıştık.” (Kazanım ve etkinliklerin planlanması, 1. Döngü, Planlamaya ilişkin grup raporu).

“Kazanımlar, metin seçimi için yardım etmenizi rica ediyoruz. Mektup türünde bir metin yazdırmayı planlıyoruz. Konu empati türünde olacak dendi.” (Yardım arama, 1. döngü, Öğretim elemanı, Alan notu)

“... konuyla ilgili öğretim programından, internetten ve elimizdeki yardımcı kaynaklardan yararlandık.” (Araştırma yapma, 1. Döngü, Ö2, Planlama basamağına ilişkin görüşme)

“Zaten etkinliği yapmada her birimiz bu noktada tecrübeli olduğumuz için, daha önce uygulama yaptığımız için hatta direkt etkinlikleri çıkardık.” (Ön Bilgi ve tecrübelerden yararlanma, 1. Döngü, Ö3, Planlama basamağına ilişkin görüşme)

Olumlu Tecrübeler

Olumlu tecrübeler teması kapsamındaki alt temalar, kodlar ve kod sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Olumlu Tecrübeler

| Alt Tema | Kodlar | f |
|--|---|----|
| Ders planını etkili bir şekilde uygulama | Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı bir sürecin hâkim olması | 42 |
| | Etkinliklerin motive edici olması | 42 |
| | Uygulama basamağının plana uygun ilerlemesi | 9 |
| | Toplam | 93 |
| Etkili sınıf yönetimi | İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çözüm | 23 |

| | | |
|--------------------------|--|-----|
| | üretebilme | |
| | Açıklama ve yönergelerin yerinde ve açık ifadesi | 17 |
| | Etkili iletişim ve pekiştirme | 14 |
| | Öngörülen öğrenci davranışlarının doğru tespiti | 8 |
| | Öğrenciye destek olma | 4 |
| | Toplam | 66 |
| Memnuniyet | Plan ve uygulamadaki başarıya bağlı memnuniyet | 16 |
| | Öğrencilerin derse katılımına bağlı memnuniyet | 8 |
| | Katılımcıların beğenilerine bağlı memnuniyet | 8 |
| | Toplam | 32 |
| Grup üyelerinin niteliği | Grup üyelerinin hepsinin çaba harcaması | 3 |
| | Grup üyelerinin çok farklı fikirler üretmesi | 3 |
| | Grup üyeleri arasındaki uyum | 3 |
| | Grup üyelerinin sorumluluklarını bilmesi | 2 |
| | Toplam | 11 |
| Toplam | | 202 |

Olumlu tecrübeler teması altında en çok koda rastlanan alt temaların ders planının etkili bir şekilde uygulanmasına ve sınıf yönetimine ilişkin olduğu belirlenmiştir. Ders planının etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin gerek öğretmen adayları gerek öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni birinci ve ikinci döngünün uygulanması sürecinde ayna karşısında konuşma, fon müziğinde mektup okuma, gelecekte bugüne mektup yazma, öğrencilere örnek metinler sunma, günümüz iletişim araçları ile geçmişi kıyaslama, örnek okuma, teknolojiden yararlanma, kimin yazdığını tahmin et gibi her öğrenciye hitap eden farklı sunum şekilleri ve etkinlikler aracılığıyla dersin etkin bir hâle getirildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca her iki döngüde de geleneksel anlatımdan uzak, öğrenci ve öğrenme odaklı, öğretmenin rehber rolünü üstlendiği bir sürecin hâkim olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar bu etkinliklerin dersi zenginleştirdiğine ve kalıcılığı artırdığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Etkinliklerin motive edici; ilgi çekici, eğlendirici, heveslendirici olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca isteksiz öğrencilerin dahi derse katıldığını, daha önce yazmaktan çok da hoşlanmayan öğrencilerin hevesle yazdıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların ders planını etkili bir şekilde uygulamaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Yapılan ayna karşısında konuşma etkinliği, fon müziğinde mektup okuma etkinliği ve de geleceklerinden bugünlerine yazdıkları mektup öğrenciler için oldukça farklı gösterim şekilleri oldu.” (Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı bir sürecin hâkim olması, 1. Döngü, Ö2, Uygulama gözlem formu)

“Öğrenciye daha çok rehber oldu, öğrenciye buluş yoluyla anlatım sağlandı. Öğrenci yeterince merkezdeydi. Yönlendirmelerle öğrenci konuştu, öğrenci buldu ve kendi düşünceleriyle, kendi anlatımıyla yazma çalışması yaptı.” (Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı bir sürecin hâkim olması, 2. Döngü, Ö4, Uygulama gözlem formu)

“Birinci döngüde öğrencilerin tamamına yakına derse ilgi gösterdi...Öğrencilere sorulan sorular öğrencilerin canlı olmasını sağladı....Öğrencilerin arkadaşlarının yazdığı mektupları tahmin etmeleri ve tatminin gerekçelerini açıklamaları çok ilginçti. Bu bölüm öğrencilerin çok ilgisini çekti. İkinci döngüde dersin işlenişinde farklı olarak doğaçlama oyunun oynandı. Akıllı tahtadan mektup dinletirildi. Öğretmen mektup okudu. Bunların hepsi derse ilgi çekme adına olumluydu. Öğrencinin fon müziği eşliğinde mektup okuması sınıfın ilgisini çekti.” (Etkinliklerin motive edici olması, 1. ve 2. Döngü, Uygulama öğretmeni, Uygulama gözlem formu)

“Öğrencilerden ‘Aaaa çok güzel!!!’ diye etkinlikleri beğendiklerini ifade eden cümleler duyuldu.” (1. Döngü) / “Öğrencilerin yazma etkinliğinde motive olmuş ve

istekli oldukları gözlemlendi.” (2. Döngü) (Etkinliklerin motive edici olması, 1. ve 2. Döngü, Öğretim elemanı, Alan notu)

“Tahmin ettiğimiz ölçüde her şey uygulandı.” (Uygulamanın plana uygun yürütülmesi, 2. Döngü, Ö3, Uygulama gözlem formu).

“Öğrenciler mektup hakkında konuşurken özellikle N., Ç., F., G., S. ve T. adlı öğrenciler derse istekle katılacaktır. Mektup konusu ilgilerini çekecektir, mektup hakkında fikirlerini paylaşmak isteyeceklerdir./ Derste N., Ç., F., G., S. ve T. adlı öğrenciler tahmin ettiğimiz gibi derse katıldılar. Ek olarak E. ve Ö. de derse katılarak fikirlerini belirttiler.” (Uygulamanın plana uygun yürütülmesi, 2. Döngü, Ders Planı ve grup değerlendirme raporu, Beklenen ve gözlenen öğrenci davranışı)

Katılımcılar ders imecesinin her iki döngüsünde de öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin pek çok olumlu hususa değinmişlerdir. Öğretmen adaylarının etkili iletişim konusunda dikkat çeken özellikleri arasında her öğrenciyi derse katmaya çalışma, öğrencilere isimle hitap etme, olumlu ve betimleyici bir dil kullanma yer almaktadır. Katılımcılar öğretmen adaylarının öngörülen öğrenci davranışlarını doğru tespit edebildiklerini, öğrencilerin çoğunun kendilerinden beklenen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca derse katılımı isteksizlik, dikkatin dağılması gibi istenmeyen olumsuz bir durumla karşılaşıldığında öğretmen adaylarının bunlara yönelik çözümler üretebildiklerini dile getirmişlerdir. Açıklama ve yönergelerle ilişkin olarak mektup türünün özelliklerini açıklama, hedef ve etkinliklerden haberdar etme, zamanında geribildirim verme gibi hususlarda açıklama ve yönergelerin yerinde ve açık bir şekilde ifade edildiğini vurgulamışlardır. Öğrenciye destek olma bağlamında öğrencilere özellikle yazma sürecinde yeterli süre verme, yazmakta zorlandıklarında örnekler sunarak öğrencileri yönlendirme gibi konularda da öğrencilere destek olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Çok güzel okudun canım, sana teşekkür ederiz diyerek 3. mektubu okuması için A.’ya söz hakkı verdi”.... “Arkadaşlarıma teşekkür ederim.” (Etkili iletişim, Öğretim elemanı, 1. Döngü-2. Döngü, Alan notu).

“N, Ç, F, G, S ve T dersin başlangıcında aktifçe ancak dediğim gibi parmak kaldırmadan hep bir ağızdan derse katıldılar. Biz bunu zaten tahmin ediyorduk. Ona göre hazırlanmıştık. Bu da süreci kolaylaştırdı.” (Öngörülen öğrenci davranışlarının doğru tespiti, 2. Döngü, Grup değerlendirme raporu).

“Sınıf aynı mektubu tekrar okumak istemedi. Bunu fark eden öğretmen başka bir mektup çıkardı. Bir öğrenciye okuttu. Sınıf sessizce dinledi.” (İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çözüm üretebilme, 2. Döngü, Uygulama öğretmeni, Uygulama gözlem formu).

“ Etkinliğe başlamadan önce Ziya Gökalp’in eşine yazdığı mektubu dinleyeceğiz.’ yönergelerini söyledi. ... Ayna etkinliğine geçildi. Açıklama yapıldı.” (Açıklama ve yönergelerin yerinde ve açık ifadesi, 2. Döngü, Öğretim elemanı, Alan Notu).

“Aklıma gelmiyor hocam diyenlere örnekler vermeye çalıştım. Her öğrenciyle tek tek ilgilendim.” (Öğrenciye destek olma, 1. Döngü, Ö1, Uygulama basamağına ilişkin öz değerlendirme).

Olumlu tecrübeler teması altında ortaya çıkan diğer alt temalar grup üyelerinin niteliği ve memnuniyet temalarıdır. Grup üyelerinin ders imecesini süreci boyunca uyum içinde çalıştıkları, sorumluluklarını bilerek çaba harcadıkları ve çok farklı fikirler üretip birbirlerine saygı duyarak uzlaşmaya vardıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının plan ve uygulamadaki başarılarına, öğrencileri derse etkin bir şekilde katma, hatta isteksiz, gönülsüz öğrencileri motive etmeye ve öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, arkadaşlarının beğenilerine bağlı olarak mutluluk

duydıkları ve yürüttükleri çalışmadan memnun oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Ben de de şu şekilde bir iş yaparken, özellikle ekip arkadaşlarıyla ekipte yapılan bir işte, ekip arkadaşları çok önemli. Ekibimiz çok iyiydi. Herkes kendi sorumluluğunu çok yerine getirdi. Çünkü en çok önem verdiğim nokta bu. Herkes sorumluluklarını yerine getirdiği zaman iş gerçekten güzel çıkıyor. Hemen biz koordine olduk, kazanımları belirledik. Hemen bir havuz oluşturduk, oraya bütün etkinlikler atıldı. Sonra herkes hemen fikirlerini söylemeye başladı, mektup örneğini söyledi G. Çok geniş çaplı başka bir etkinliğe dönüştü bu, çok hoşuma gitti. Çünkü Ben bireysel yapsaydım kafamdaki düşünce başkaydı, bambaşka bir şeydi; ama herkesin fikrini aldığımız için ortaya güzel bir etkinlik çıktı.” (Grup üyelerinin niteliği, 2. Döngü, Ö3, Değerlendirme).

“Bu süreçte herhangi bir sıkıntı yaşamadık. Aksine uygulamadan çok memnun kaldık. Öğretmen adaylarımız dersine çok iyi çalışmış ve hâkim bir görüntü çizdiler.” (Memnuniyet, 2. Döngü, Uygulama öğretmeni, Değerlendirme)

“M., E., Ö., Y., S. adlı öğrenciler derste daha az aktif rol oynayacaklardır. Ders işlenişine katılmayacaklardır./M. adlı öğrenci derslerde daha çekingen, sessiz duran bir öğrenci idi. Ancak mektup okuma sırası ona geldiğinde itiraz etmeden ve istekle çıkıp okudu. Bu durum bizi oldukça şaşırttı ve mutlu etti.” (Memnuniyet, 2. Döngü, Ders planı ve grup değerlendirme raporu, Beklenen ve gözlenen öğrenci davranışı)

Sorun ve Zorluklar

Sorun ve zorluklar teması kapsamındaki alt temalar, kodlar ve kod sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

| Tablo 3: Sorunlar | | |
|-------------------|---|--|
| Alt Tema | Kodlar | f |
| Uygulama | Motivasyon Sorunları | 39 |
| | Yönerge ve açıklamalardaki eksiklikler | 11 |
| | Zaman Yönetimi | 5 |
| | Toplam | 55 |
| | Model | Modelin grup çalışmasını zorunlu kılması |
| Olumsuz Duygular | Ortak zaman bulamama | 6 |
| | Modelin başlangıçta anlaşılabilmesi | 5 |
| | Öğretim elemanının sınıfta olması | 1 |
| | Her öğretmen adayının ders anlatamaması | 1 |
| | Uygulamanın ciddi bir hazırlık gerektirmesi | 1 |
| | Toplam | 23 |
| | Endişe | 3 |
| Güven | 3 | |
| İsteksizlik | 2 | |
| Toplam | 8 | |
| İş Yüğü | Diğer sorumluluklar | 2 |
| | Toplam | 2 |
| Toplam | | 88 |

Sorun ve zorluklar teması altında uygulama, model, iş yükü ile ilişkili sorunlara ve birtakım olumsuz tecrübelerle rastlanmıştır. Uygulama aşamasında en çok sorun yaşanan hususun öğrencilerin motivasyonu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar; özellikle birinci döngünün uygulandığı şubedeki öğrencilerin genel olarak çekingen kimliklere sahip olduğunu, onları derse katmanın zor olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca özellikle ikinci döngünün uygulandığı gruptaki

öğrencilerin de daha çok sınav odaklı bir grup olduğunu, bu nedenle aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine aşina olmadıklarını ve ders saatleri öğleden sonra olduğu için odaklanmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle *Ayna* ve *Hakkımı Arıyorum* etkinliklerinde beklenmeyen bir şekilde katılımın az olduğuna değinmişlerdir. Uygulama aşamasındaki sorunlarla ilgili olarak yönerge ve açıklamalarda da birtakım eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar gerek birinci gerekse ikinci döngüde özellikle mektup türünün özelliklerini açıklanmasında bazı eksikliklerin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Ayrıca yazma sürecinin paylaşım aşamasındaki süre yetersizliği, bir derste öğretmen adayının konuyu yetiştiremeyeceğim korkusuyla hızla ilerlemesi ve dersin planlanandan önce bitmesi gibi zamanla ilişkili sorunların da ortaya çıktığı görülmüştür. Uygulama sorunlarına ilişkin olarak öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...Çekingen öğrenciler söz hakkı almaktan uzak durduklarından bu öğretmen için sorun teşkil etti.” (Motivasyon sorunu, 1. Döngü, Ö4, Uygulama basamağına ilişkin görüşme)

“Sadece zaman zaman öğrencileri derse katmakta zorlandılar. Bunun sebebini de öğrencilerimizin 8. sınıfta olması, ergenlikte olmaları, arkadaşları karşısında komik duruma düşmekten korkmaları ve akıllarının LGS’de olması diye düşünüyorum. ... Bu sınıf daha çok LGS odaklı bir sınıf.” (Motivasyon sorunu, 2. Döngü, Uygulama öğretmeni, Değerlendirme)

“Mektup yazma konusunda ben ilk başta sadece şeye takıldım. Keşke üstten alttan sağdan soldan boşluk bırakmaları gerektiğini en başta söyleseydim, biraz daha iyi olacağını düşünüyorum; çünkü çok çok üstten yazmaya başladı bazıları. Bazıları çok sağdan sağdan, sağ sol sayfanın tamamını kullandılar. Planda da aslında bu şekildeydi; ama daha sonradan hatırladığımda zaten olabildiğince bundan sonrası için onları yönerge vermeye çalıştım tahtaya çizdim zaten.” (Yönerge ve açıklamalardaki eksiklikler, 1. Döngü, Ö1, Değerlendirme)

“Ders, plana hemen hemen uygun yürütüldü. Ancak planın sonunda yer alan değerlendirme kısmında öğrenciler okudukları mektubu yazım ve noktalama yönünden eleştireceklerdi. Zamanım yeterli olmadığı için bu kısmı yaptıramadım.” (Zaman yönetimi, 2. Döngü, Ö2, Değerlendirme)

Uygulama sorunlarının yanı sıra model, birtakım duygular ve iş yüküne ilişkin olumsuzluklara da rastlanmıştır. Modelle ilgili olarak katılımcıların özellikle modelin grup çalışmasını ve iş birliğini zorunlu kılması ile ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda özellikle planlama sürecinde ortak zaman bulup görüşememe, grup çalışması sürecinde farklı fikirlerin ortaya çıkması, planın ortaklaşa hazırlanacak olması belirtilen hususlar arasında yer almaktadır. Modelin başta anlaşılabilmesi, özellikle öğretmen adaylarının modele ilişkin önyargılı olmaları; döngünün nasıl değiştirileceği, raporların nasıl hazırlanacağı konusunda belirsizliklerin olması; her öğretmen adayının ders anlatamaması ve öğretim elemanının gözlemci olarak sınıfta olması modelle ilgili öne çıkan diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların ders imecesinin başında her ne kadar çalışmaya gönüllü olsalar da sürece başlayınca çalışma konusunda isteksiz olduğu, farklı şubelere uygun plan hazırlama konusunda endişe yaşadıkları, ders anlatan öğretmen adaylarının heyecanlandıkları; bu tür olumsuz duygulara sahip oldukları görülmüştür. Bunların haricinde diğer derslerin ve dördüncü sınıfın getirmiş olduğu iş yükünün öğretmen adaylarını özellikle sürecin başında zorladığı ve ders imecesinin ciddi bir hazırlık getirdiği için her derste uygulanabilirliğinin zor olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen adayları modelin başında ne yapacaklarını döngü ve şube değişimi konularını, raporları nasıl hazırlayacaklarını tam olarak anlayamadılar.” (Modelin başta anlaşılabilmesi, 1. Döngü, Öğretim elemanı, Alan Notu)

“Bu uygulama uygulanabilirse başarılı olur; fakat her konuyu buna göre işlemek zor olur. Çünkü ciddi bir hazırlık gerektiriyor. Öğretmen kısa sürede bıkebilir

ve uygulamayı terk edebilir.” (Modelin ciddi bir hazırlık gerektirmesi, Uygulama öğretmeni, Değerlendirme)

“İmece usulü bir çalışma olduğundan ötürü farklı görüşler ortaya atıldı. Bu etkinliğimizi seçme konusunda bize kolaylık sağlarken aynı zamanda vaktimizi aldı.” (Modelin grup çalışmasını zorunlu kılması, 1. Döngü, Ö4, Planlama basamağına ilişkin görüşme)

“Öğretmen adaylarının başlangıçta gönülsüz bir tavır sergilediklerini gözledim.” (Olumsuz duygular, 1. Döngü, Öğretim elemanı, Alan Notu)

“Öğretmenlik uygulaması ders yoğunluğunun dördüncü sınıfta fazla olmasının onları çok yordugunu ifade ettiler.” (İş yükü, Öğretim elemanı, Alan notu)

Katkılar

Katkılar teması kapsamındaki alt temalar, kodlar ve kod sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Katkılar

| Alt Tema | Kodlar | f |
|--------------------------------|---|----|
| Öğretmenlik Becerisine Katkısı | Planlama becerisini geliştirme | 20 |
| | Sınıf yönetimi becerilerini geliştirme | 10 |
| | Geçmiş öğrenmeleri pekiştirme | 3 |
| | Kendine güveni artırma | 2 |
| | Toplam | 35 |
| İş Birliği Becerisine Katkısı | Ortak çalışma ve sorumluluk becerisi kazanma | 7 |
| | Grup arkadaşları ile iletişimin kuvvetlenmesi | 5 |
| | Toplam | 12 |
| | Toplam | 47 |

Ders imcesi modelinin öğretmenlik becerisine katkıları kapsamında en çok planlama becerisine katkısı olduğu görülmüştür. Planlama bağlamında katılımcılar; kazanıma öğrenci seviyesi ve özelliklerine uygun, öğrencileri süreç içerisinde etkin kılacak çok farklı etkinlikler üretebilme becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda özellikle iş birliği içinde çalışmalarına bağlı olarak farklı bakış açılarından yararlanmalarının süreçte oldukça etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca olası öğrenci davranışlarını belirlemenin önemini kavradıklarını ve bu konuda öngörü kazandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi kapsamında katılımcılar özellikle öğretmen adaylarının öğrencilere eşit davranma ve her öğrenciyi derse katma, öğrencilerin motivasyonunu artırma, öğrenci ile iletişim, etkili geribildirim ve yönerge verme gibi konularda pek çok şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları ders imcesi modelinin daha önce öğrendiklerini pekiştirme ve uygulamaya dökme açısından faydalı olduğunu, kendilerine güveni artırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu kazanımların ortaya çıkmasında bireysel tecrübelerin yanı sıra, grup üyelerinin tecrübe, bilgi, fikirlerinin ve dersi işleyen arkadaşlarının gözlemlerinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Modelin öğretmenlik becerisine katkısı açısından katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bizlere derslerde uyguladığımız yöntemlere yenisini ekleme fikri verdi. Konunun ve kazanımın özelliğine göre biz de uygulayabiliriz.” (Planlama becerisini geliştirme, Uygulama öğretmeni, Değerlendirme)

“Öğrenciyle iletişime geçerken çok dikkati olmak gerekliymiş. Öğrenciyi tatmin edici cevaplar vermek gerekmekte, samimi bir ortam oluşturulmalı ve olabildiğince hâkimiyet kurulabilmeli. Arka sıralarda köşede olup derse tam odaklanamayan öğrencileri süreçte daha aktif kılmalı. Öğrencilere net ve tatmin edici

cevaplar verilmeli. Açıklamalar belirgin olmalı. Bu ve bunun gibi birçok beceriyi uygulama esnasında gördüm.” (Sınıf yönetimi becerilerini geliştirme, Ö4, Değerlendirme)

“Planlama basamağında elde ettiğim beceriler yazma kazanımlarına bir kere daha göz gezdirme imkânı sağladığı için kazanımları hatırlamış oldum. Önceki sınıfta edindiğim ders planı hazırlama aşamasını tekrar ettim.” (Geçmiş öğrenmeleri pekiştirme, Ö1, Planlama basamağına ilişkin görüşme)

“Kendime olan güvenim arttı.” (Kendine güveni artırma, Ö2, Değerlendirme)

Ders imecesini modelinin iş birliğine de katkısının olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmen adayları imece modeli sayesinde aralarındaki iletişimin kuvvetlendiğini, birbirlerine karşı güven duygularının arttığını, kendilerini grup içinde rahatça ifade edebilme becerisi kazandıklarını; ortak çalışma becerilerinin geliştiğini ve sorumluluk kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları iş birliği ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“İmece zaten hani yardımlaşmaya dayanan bir şey olduğu için şimdi herkese göre kendimizi ayarlamamız gerekiyordu. Şöyle benim tek planım olsaydı ben istediğim zaman, çünkü sürem vardı, oturup yapardım. Ama arkadaşlarla beraber olduğu için bir an önce olması gerekiyordu. Sorumluluk duygumu artırdı birazcık daha. (Ortak çalışma becerisi kazanma, Ö2, Değerlendirme)

“Grup arkadaşlarım ile ilişkilerim daha da kuvvetlendi. Onlara karşı güvenim arttı.” (Grup arkadaşları ile iletişim, Ö3, Planlama basamağına ilişkin görüşme)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulanan ders imecesini modeline ilişkin süreci birlikte tecrübe eden öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının algı ve deneyimleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde yeterli destek, iş birliği, gönüllülük sağlandığı; lisans eğitimi süresince alan ve öğretmenlik bilgisine ilişkin edinilen bilgi uygulamaya dönüştüğü takdirde etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabileceği, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirilebileceği ve ders imecesini modelinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında başarı ile uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonucuna göre hazırlıklar, olumlu tecrübeler, sorun ve zorluklar ve katkılar olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar arasında katılımcıların en fazla görüş belirttiği temanın olumlu tecrübeler teması olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların olumlu tecrübelerinin aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı ve motive edici etkinliklerin uygulanmasına, etkili sınıf yönetimine, grup üyeleri arasındaki etkileşime bağlı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının plan ve uygulamalarda bazı sorunlar çıkmakla birlikte genel olarak başarılı olduklarını düşündükleri, öğrenci, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin beğenilerini kazandıkları için de süreç boyunca mutluluk ve memnuniyet duydukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçların özellikle hazırlıklar temasında da belirtilen hususlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları ders planlarını hazırlarken kazanımları dikkatle seçtiklerini, bu kazanımlara uygun olarak aktif öğrenmeyi ve kalıcı bir yönlendirmeyi sağlayacak etkinlikler hazırladıklarını ve uygulama yapılacak sınıfın düzeyini, öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurdıklarını belirtmişlerdir. Hatta ders planlarını hazırlarken “beklenen öğrenci davranışları” bölümüne her öğrencinin etkinliğe vereceği tepki doğrultusunda ortaya çıkabilecek olası sorunları yazdıklarını ve bunlar için çözüm yolu ürettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları etkinlikleri belirleme sürecinde uygulama öğretmenlerinin ve öğretim elemanının desteğini aldıkları, farkı kaynaklardan araştırma yaptıklarını ve ön bilgi ve tecrübelerinden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Planlama sürecindeki tüm bu hazırlıkların her iki döngüde de uygulama sürecini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çalışmadaki olumlu tecrübelerin özellikle öğretmen adaylarının lisans eğitimi süreçleri boyunca

aldıkları eğitimin niteliği, grup arasındaki uyum ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Gerek öğretmen adayları gerekse öğretim elemanı görüşmelerinde öğretmen adaylarının özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinin teoriğin ötesinde uygulamalı olarak yürütüldüğünü; öğrencileri etkin kılacak, motive edecek ve onlarda kalıcı öğrenmeler sağlayacak yapılandırıcı ders planlarının hazırlamaları konularında tecrübelerinin olduğunu; derslerde sık sık grup çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun hazırlık aşamasını doğrudan etkilediği ve etkili, nitelikli hazırlığın da uygulama sürecinin nitelikli bir şekilde yürütülmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bunların yanı sıra katılımcılar; grup üyelerinin hepsinin sorumluluk sahibi olması ve aralarındaki uyum sayesinde planlama süreçlerinde farklı etkinlikler üretebildiklerini ve ortak bir noktada buluşabildiklerini dile getirmişlerdir. Belirtilen bu hususların ders imcesi sürecinin her iki döngüsünde de olumlu tecrübe ve algı oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan sonuçlar; bazı çalışmalarla örtüşmemektedir. Örneğin Bütün (2015) öğretmen adaylarının özellikle planlama aşamasında öğrenci zorluk/yanılgılarını belirlemesi ve sınıf/öğrenci seviyelerine göre etkinlik ve materyal tasarlamada konusuna sorunlar yaşadıklarını belirtmiş ve söz konusu bu sorunun lisans derslerinde iş birliğine dayalı ve uygulamalı çalışmaların olmaması ve uygulama öğretmeninden yeterince yardım alınmaması ile ilişkilendirmiştir. Daha önce belirtildiği gibi mevcut araştırmada hazırlıklar/planlamaya ilişkin daha çok olumlu tecrübenin varlığı; öğretmen adaylarının geçmiş yaşantıları, grup üyeleri arasındaki iş birliği ve uygulama öğretmeni ile öğretim elemanının desteği sayesinde planlama sürecinin nitelikli ilerlediği ve uygulama sürecini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Tüm bu hususlar ön bilgi ve tecrübeler ile grup uyumunun ve desteğinin ders imcesi modelindeki önemini ortaya koymakta; sürecin niteliğinin bunlara bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Söz konusu olumlu tecrübe ve algılara rağmen araştırma sonucunda uygulama ve modele ilişkin birtakım sorunlar, olumsuz duygular tespit edilmiş; bunlar sorun ve zorluklar temasında değerlendirilmiştir. Uygulamaya ilişkin yaşanan en temel sorunun öğrenci motivasyonu ile ilgili olduğu görülmüştür. Motivasyon sorunlarının da sınıftaki öğrencilerin çekingenlik gibi kişilik özellikleri, uygulanan etkinliğin sınıfa uygun olmaması, uygulamanın yürütüldüğü ders saati ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada katılımcılar özellikle birinci döngüde etkili olan bazı etkinliklerin, ikinci döngüde sınıfın özelliklerine bağlı olarak (sınıfın LGS odaklı bir sınıf olması) etkili olmadığını belirtmişlerdir. Yaşanılan bu durumun özellikle öğretmen adaylarında “aktif öğrenmeyi sağlamaya dayalı etkinliklerin her sınıfta her zaman beklenen etkiyi yaratmayacağı” gibi öğretmenliğe ilişkin bir farkındalık oluşturduğu gibi üzüntü gibi olumsuz duygulara da sebep olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra yönerge ve açıklamalar ve zaman yönetimi ile ilişkili sorunlara rastlanmıştır. Söz konusu sorunların gerek birinci gerek ikinci döngüde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde yaşanan bu olumsuzluklara daha önce yapılan bazı çalışmalarda da rastlanmıştır. Erbilgin (2013) ilköğretim okullarında sınıf yönetimini sağlamanın zorluğunu ders imcesi kapsamında bir olumsuzluk olarak değerlendirmiştir. Aummapaporn, Pongthep, Artit (2017) araştırmalarında yönerge ve açıklamalara ilişkin eksikliklere ilişkin sorunlarla sürecin ilerleyen süreçlerinde de karşılaştığını ifade etmişler, bu tür sorunların öğretmenden öğretmene değişebildiğine dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla sınıf yönetimi ile ilişkili olan sorunlar dersi yöneten öğretmen adayının sınıf yönetimi, ilköğretim okullarındaki öğrenci profillerinin çok farklı olması ve yapılandırıcı öğrenme temelli ders planlarının bile bazı sınıflarda uygulanamaması ile ilişkili olabilir.

Araştırma sonucunda olumsuzluklar kapsamında modelle ilgili modelin grup çalışmasını zorunu kılması, ortak zaman bulamama, modelin başlangıçta anlaşılabilmesi, uygulama sırasında öğretim elemanının sınıfta olması, her öğretmen adayının ders anlatamaması gibi birtakım sorun ve zorluklar tespit edilmiştir. Ayrıca bireysel çalışmalar, diğer derslerin ve dördüncü sınıfın, modelin planlama ve raporlaştırma sürecinin getirdiği iş yükünün öğretmen adaylarını sürecin başında zorladığı tespit edilmiştir. Olumsuz duyguların da daha çok uygulamanın başında ortaya çıktığı; öğretmen adaylarının çalışmaya başlamadan önce gönüllü olmalarına rağmen sürece başlayınca

endişeli oldukları görülmüştür. Bu endişenin temelinde planlama ve uygulama süreçlerinde başarısız olma kaygısı yaşamaları, süreç içerisinde diğer ders yoğunluklarından dolayı motivasyonlarının düşmesi ve ders imecesine ayrıca zaman ayırmak gerekliliğinin yattığı görülmüştür. Uygulama esnasında da dersi yürüten ve diğer grup üyeleri tarafından gözlemlenen öğretmen adaylarının heyecanlandıkları görülmüştür. Bu çerçevede söz konusu sorunların daha çok ders imecesinin başında ortaya çıktığı, daha çok modeli anlama ve planlama ile ilgili olduğu ve özellikle öğretmen adaylarını etkilediği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç benzer araştırmalarda da ortaya konan ve modelin sınırlılıkları olarak ele alınabilecek sonuçlardır. Örneğin, Bayram ve Bıkmaz (2018) çalışmasında öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların benzer gerekçelerle iş yükü, endişe duyguları, modelin kavramsallaştırılması ve içselleştirilmesi ve uygulama ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmadaki benzer şekilde uygulamanın zaman alıcı olması, bir araya gelme zorluğu, ortak plan yapma zorluğu ve planlamanın vakit alması (Boran ve Tarım, 2016; Dağ-Akbaba ve Temur-Doğan, 2018; Erbilgin, 2013; Güner ve Akyüz, 2017); başkasının önünde ders anlatma (Boran ve Tarım, 2016; Güner ve Akyüz, 2017) farklı araştırmalarda da ders imecesi kapsamında yaşanan sorunlardır. Ders imecesi ile ilgili pek çok araştırmada tespit edilen bu sorunlar, ders imecesinin sınırlılıklarını da oluşturmaktadır.

Son olarak ortaya çıkan tema katkılar temasıdır. Ders imecesi modelinin özellikle öğretmen adaylarının dersi planlama, sınıf yönetimi, geçmiş öğrenmeleri pekiştirme, kendine güveni artırma açılarından öğretmenlik becerilerine; ortak çalışma becerisi kazanma ve grup iletişimini artırma açısından iş birliği becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Sonuçlar farklı çalışmalarda da görüldüğü gibi ders imecesinin farkındalık oluşturma, ders planlama ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirme, alan bilgisini derinleştirme, iş birliği içinde çalışma, öz yeterlik algısını ve öz güveni geliştirme (Bayram ve Bıkmaz, 2018; Budak vd., 2011; Bütün, 2015; Dağ-Akbaba ve Temur-Doğan, 2018; Erbilgin, 2013; Güner, 2017; Howell ve Saye, 2016) gibi mesleki gelişimi ve iş birlikli çalışma becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Sonuç olarak araştırmada; grup üyelerinin ön bilgi ve tecrübelerinin, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının verdiği desteğin, grup üyeleri arasındaki etkileşim ve iş birliğinin; uygulamanın yürütüldüğü sınıfların/öğrencilerin özelliklerinin ders imecesi sürecini planlama aşamasından itibaren etkilediğini göstermektedir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince uygulamalı, iş birlikli bir eğitim almaları ve yapılandırıcı bir öğretim sağlama bakış açısıyla yetiştirilmeleri süreci olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca süreç boyunca uygulama öğretmeni ve öğretim elemanın sürekli desteğini almaları da süreci olumlu etkilemiştir. Grup üyelerinin kimi zaman çok farklı bakış açısı ortaya çıkması, birbiriyle uzlaşmakta kimi zaman zorlanmalarına rağmen sorumluluklarını yerine getirmeleri ve süreci daha iyi hâle getirebilmek için çabaları ve azimleri de ders imecesi sürecini nitelikli kılmıştır. Modelin sürecin başından içselleştirilememesi, ortak bir zaman diliminde görüşülüp rapor oluşturulmasını zorunlu kılması, ciddi bir hazırlık gerektirmesi ve yorucu olması, diğer iş yüklerinin fazla olduğu dördüncü sınıfta yürütülmesi, her öğretmen adayına ders anlatma imkânı tanınmaması, diğer grup üyelerinin sürekli gözlemini zorunlu kılması sorun ve zorluklara sebep olmuştur. Ortaya çıkan en önemli sonuçlardan biri uygulamanın yürütüldüğü sınıf/öğrenci profili ve ders saati ders imecesi sürecini etkilediğidir. Birinci döngüde etkinlikler uygulamanın yürütüldüğü sınıfta daha etkili olmuştur. İkinci döngüde ise sınıfın sınav odaklı bir sınıf olması, dersin öğleden sonra olması, sınıf yönetimindeki eksiklikler gibi sebeplerle etkinliklerin uygulanmasında sorunlar yaşanmıştır. Ders imecesi süreci boyunca yaşanan olumlu ve olumsuz tecrübeler, katılımcıların mesleki gelişimlerini ve iş birlikli çalışma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin en başından itibaren derslerinde ders planı hazırlama, sınıf yönetimi konularında uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen adayları grup çalışmalarına dâhil edilmeli, onlara iş birliği içinde çalışma becerisi kazandırılmalıdır. Ders imecesi sürecinde de katılımcıların ön bilgi ve tecrübelerini uygulamaya dönebilecekleri, sürekli geribildirimlerle yönlendirilebilecekleri ve birbirlerini teşvik

edecekleri destekleyici bir ortam oluşturulmalı; grup üyeleri birbiriyle uyumlu çalışabilecek, iletişime ve eleştiriye açık kişilerden oluşmalıdır. Ders imecesi modeli, mevcut araştırmadaki gibi okul deneyimi dersi kapsamında yürütülebilir. Fakat ortaya çıkan iş yükü sorunlarından dolayı okul deneyimi dersi üçüncü sınıfta uygulanabilir ya da ders imecesi modelinin uygulanması bir akademik yarıyla yayılabilir. Modele ilişkin sorunların çözümü için sürecin başında; modele ilişkin eğitim için daha fazla zaman ayrılabilir. Ders imecesi modeli üniversite okul iş birliği ile MEB’de ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenler gruplarıyla da yürütülebilir. Böylece öğretmenlerin eğitim öğretim yöntemlerinden haberdar olmaları; ortak sorunlarını iş birliği içinde çözmeleri sağlanabilir. Bu araştırmada ders imecesi modeli nitel bir araştırma kapsamında ele alınmıştır. Benzeri bir araştırma nicel desenli veya karma desenli bir araştırma olarak da tasarlanabilir. Araştırmada Türkçe eğitiminde sorunlu bir alan teşkil eden yazma eğitimine odaklanılmıştır. Başka bir araştırmada farklı bir beceri alanına odaklanılabilir.

Kaynakça

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.
- Aummaraporn, N., Pongthep B., & Artit, T. (2017). Teacher development using the innovation through lesson study at border patrol police school in loei province area. *International Journal of Management and Applied Science*, 3(12), 4-7.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Baki, M., & Arslan, S. (2015). Ders imecesinin sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol*, 6(2), 209-229. <https://doi.org/10.16949/turcomat.02379>
- Bayram, İ., & Bıkmaz, F. (2018). Exploring the lesson study experience of efl instructors at higher education: A pilot study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 6(3), 313-340. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s15m>
- Bayram, İ., & Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 577-610. <https://doi.org/10.30964/aubfd.473958>
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim.
- Boran, E., & Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 259-273. <https://doi.org/10.16949/turcomat.22182>
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, I., & Kaygın, B. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *New World Sciences Academy*, 6(2), 1606-1617.
- Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136-167. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.07565>

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Dağ Akbaba, S., & Temur Doğan, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim ders imecesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 120-133. <https://doi.org/10.31805/acjes.471645>
- Droese, S. M. (2010). *Lesson Study in the US: Is it a mechanism for individual and organizational change? A case study of three schools*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Eraslan, A. (2008). *Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey? Education and Science*, 33(149), 62-67.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher education. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463341>
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.
- Günay, R., Yücel-Toy, B., & Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1224-1237. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164216232>
- Güner, P., & Akyüz, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304709>
- Hancock, D. D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Howell, J. B., & Saye, J. W. (2016). Using lesson study to develop a shared professional teaching knowledge culture among 4th grade social studies teachers. *The Journal of Social Studies Research*, 40(1), 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.001>
- Lewis, C., & Perry, R. (2014). Lesson study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 22-42.
- MEB (2017). *2017-2023 Öğretmen strateji belgesi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretimi Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.

- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Roberts, M. R. (2010). *Lesson Study: Professional Development and Its Impact on Science Teacher Self-Efficacy*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Sarkar Arani, M. R., & Matoba M. (2006). Challenges in Japanese teachers' professional development: A focus on an alternative perspective. In N. P. C. Wolhuter, C. Heller, & M. Kysilka (Eds.), *Comparative education and teacher training* (pp. 107–115). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research*, 88, 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.011>
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Serbest, A. (2014). *Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.